

Levensbeschouwelijke diversiteit in het onderwijs



sleutelconcepten
en handvaten
voor schoolbeleid



Een uitgave van:

Vzw Motief

Boomsesteenweg 269

2020 Antwerpen

www.motief.org



i.s.m

Werkplaats voor Theologie en Maatschappij



Boomsesteenweg 269

2020 Antwerpen

www.motief.org



Cover ontwerp: EPO

Vormgeving en druk door:



Epo drukkerij & vormgeving

Lange Pastoorstraat 25-27,

2600 Berchem, Antwerpen

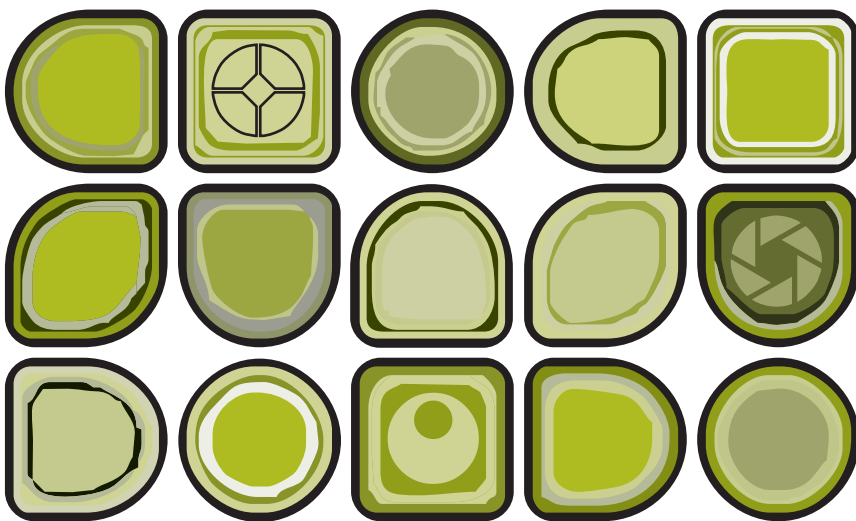
www.epo.be



Copyright ©2010, vzw Motief, Antwerpen.

Niets uit deze uitgave mag worden veelevoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van vzw Motief.

Levensbeschouwelijke diversiteit in het onderwijs



sleutelconcepten
en handvaten
voor schoolbeleid

Dankwoord

Deze publicatie is tot stand gekomen in opdracht van vzw Motief. Motief gaf mij de kans om in de beste omstandigheden aan deze brochure te werken. Ik hoop dan ook dat ik de visie van Motief voldoende kon laten terugkomen in de tekst.

Rosalie Heens en Elke Vandeperre moet ik bedanken voor de input die ze gaven en de opvolging tijdens het samenstellen van de brochure. Samira Azabar, Ida Dequeecker en Marc Laquière hebben de tekst nagelezen en enkele belangrijke kanttekeningen gemaakt. Ook de beleidsmensen uit het onderwijs worden bedankt voor hun medewerking aan de interviews voor de informatieronde.

Als laatste wil ik ook nog Remy Verwimp bedanken voor de gedrevenheid waarmee hij Motief bezielde. Hij is nog steeds een belangrijke inspiratiebron voor mijn sociaal engagement en gaf me bij Motief alle kansen om dat uit te werken.



Inhoudopgave

Levensbeschouwelijke diversiteit in het onderwijs sleutelconcepten en handvaten voor schoolbeleid

Dankwoord	1
Inleiding	1
De visie van Motief	2
Belang van een diversiteitsbeleid op school	3
Deel 1: Achtergrond	5
1. Sleutelconcepten	5
a. Levensbeschouwing	5
b. Identiteit	6
c. Integratie	8
d. Secularisering	10
2. Levensbeschouwelijke diversiteit juridisch bekeken	11
a. De Belgische grondwet	12
b. De mensenrechten	12
Deel 2: Handvaten voor een diversiteitsbeleid	16
1. Beginposities	16
a. Vertrekken vanuit één bepaalde levensbeschouwing	16
b. Vertrekken vanuit neutraliteit	16
2. Actief pluralisme	17
3. Diversiteitsbeleid in de praktijk	19
a. Visieontwikkeling	20
b. Communicatie en draagvlak	21
c. Betrokkenheid ouders	22
d. Personeelsbeleid	24
e. Conflicten oplossen	24
f. Lesmateriaal	26
4. Werken met levensbeschouwelijke diversiteit in de klas	28
a. Kennismaken	28
b. Inleefactiviteiten	28
c. Interlevensbeschouwelijke dialoog	29
Literatuurlijst	30
Websites over levensbeschouwing en diversiteit	32
Bij Motief kan je terecht voor volgend werkmateriaal	32



Inleiding

Deze brochure wil tegemoet komen aan enkele actuele uitdagingen van het onderwijs. Vragen over de levensbeschouwelijke diversiteit staan steeds meer op de maatschappelijke agenda en ook scholen worden hiermee geconfronteerd.

Wanneer het gaat over de samenleving, school of werkvloer vandaag kan men niet voorbij het begrip diversiteit. Cursussen, methodieken, beleidsplannen en brochures over 'omgaan met diversiteit' zijn er bij de vleet. Waarom dan een zoveelste brochure over dit thema? Omdat onze brochure zal ingaan op levensbeschouwelijke diversiteit.

In de opiniepagina's van de kranten gaat het over hoofddoeken, creationisme, joodse scholen, de scheiding tussen Kerk en Staat en zelfs het kruis op de mijter van Sinterklaas. Deze debatten gaan gepaard met discussies over integratie, waarden en normen, migratie en racisme. De gevoeligheid van onze maatschappij voor deze thema's blijkt uit de mediastorm die ze vaak veroorzaken. Politici zijn er als de kippen bij wanneer weer een levensbeschouwelijke controverse ontstaat, of ze zijn er zelf de aanstokers van.

Tijdens het samenstellen van deze brochure vulde het hoofddoekendebat een groot deel van de opiniepagina's en journaals, en het is onwaarschijnlijk dat dit thema de komende jaren uit de aandacht zal verdwijnen. Het hoofddoekendebat is één van de actuele uitdagingen voor het onderwijs, maar het is zeker niet de enige pertinente levensbeschouwelijke vraag. Er is bijvoorbeeld ook het voorstel om ons klassiek levensbeschouwelijk onderwijs om te vor-

men tot een vak dat alle levensbeschouwingen behandelt. Hoe om te gaan met de verschillende levensbeschouwelijke identiteiten in de scholen? Welke plaats krijgt de levensbeschouwing van leerkrachten? Hoe integreren we levensbeschouwelijke diversiteit in de lessen? Dit zijn complexe kwesties waarvoor geen pasklare antwoorden bestaan.

Deze brochure biedt achtergrondinformatie om het denken te prikkelen en handvaten om zelf tot antwoorden te komen. Ze helpt de debatten te kaderen en de verschillende facetten ervan kritisch te bekijken.

Het is onze bedoeling om klaarheid te scheppen in het debat over levensbeschouwelijke diversiteit, wat ook wel het *hygiëniseren* van het debat wordt genoemd. Zo willen we wegen openen om binnen de school op een constructieve manier met levensbeschouwing om te gaan.

Na de inleiding bevat de brochure twee delen. Eerst gaan we in op enkele kernbegrippen die vaak terugkomen bij discussies over levensbeschouwelijke diversiteit. We klaren telkens het begrip uit en de vraag wat men er mee kan binnen de context van een school. In deel twee volgen handvaten voor een diversiteitsbeleid met aandacht voor levensbeschouwing. Elk onderwerp krijgt voorbeelden mee en verwijzingen naar verdere informatie.



De visie van Motief

De visie van Motief is gebaseerd op vaststellingen over de samenleving, kritiek op het dominante discours en een gedrevenheid om daar verandering in te brengen.

Door toegenomen migratie en globalisering worden we sinds de jaren 60 direct geconfronteerd met etnisch-culturele diversiteit. Het maatschappelijke debat hierover richtte zich tot de jaren 90 vooral op de integratie van etnisch-culturele minderheden. De laatste jaren ging men zich echter meer en meer focussen op moslims. In Vlaanderen is er sinds 20 jaar dan ook een grotere zichtbaarheid van moslims, zowel op straat als in het publieke debat. Niet alleen gaat het debat dan over migratie en integratie, maar worden ook levensbeschouwing en religie erbij betrokken.

Zo worden kwesties als hoofd-
doeken of halal-vlees op school
omwille van hun religieuze betekenis gezien als een bedreiging van bijvoorbeeld de neutraliteit van de staat. Alsof we even waren ingedommeld, worden we hevig wakker geschud door vragen over religiositeit en seculariteit en we weten er niet zo gauw een antwoord op. We worden gedwongen opnieuw stil te staan bij de plaats van levensbeschouwing in onze samenleving. Dan valt op hoe vaak men vergeten is hoe we in onze samenleving de omgang met levensbeschouwing hebben geregeld. Een voorbeeld daarvan is hoe men de scheiding van kerk en staat in België vaak als een veel absolutere scheiding, voorstelt dan ze in werkelijkheid is. Angst en onwetendheid gaan hier wellicht hand

in hand. Het is dan ook hoog tijd om vorming rond levensbeschouwing en levensbeschouwelijke diversiteit te organiseren.

Hoewel ook andere aspecten van diversiteit belangrijk zijn, zoals cultuur, etniciteit, socio-economische achtergrond, seksuele voorkeur of gender, focussen wij op levensbeschouwelijke diversiteit vanuit onze eigen expertise. Levens-

beschouwelijke diversiteit als specifieke invalshoek nemen en niet alleen als onderdeel van een algemeen diversiteitsbeleid biedt een meerwaarde.

Levensbeschouwing is een specifiek gegeven waarover veel informatie en materiaal bestaat en waarrond concrete projecten kunnen worden opgebouwd. Ons onderwijs biedt verplicht vakken levensbeschouwing aan. Levensbe-

schouwing is dan ook een tastbaar en duidelijk aspect van diversiteit. Bovendien is het zeker in de Belgische onderwijscontext een belangrijk historisch gegeven. De verzuiling in Vlaanderen, met zijn voor- en nadelen, toont aan dat het beleid feitelijk al zeer lang uitgaat van levensbeschouwelijke diversiteit. In de schoolstrijd die in 1958 werd beslecht met het nog steeds geldende schoolpact, speelden levensbeschouwelijke tegenstellingen een belangrijke rol.

Motief behandelt levensbeschouwing nooit als een op zichzelf staand gegeven. Het gaat ons niet om de levensbeschouwing als was het een onveranderlijk monolithisch blok met één stem

De erkenning van levensbeschouwelijke diversiteit, de kennis over levensbeschouwing en positieve aandacht voor alle levensbeschouwingen zijn belangrijke onderdelen van een diversiteitsbeleid met aandacht voor levensbeschouwing.

en één visie. Het gaat ons om de mensen en hoe ze een beroep doen op hun levensbeschouwelijke overtuiging. Hoe inspireert die hen tot een maatschappelijk project? Met wie delen ze dat project? Welke andere dan levensbeschouwelijke factoren bepalen mee die keuze? Hoe werkt de factor levensbeschouwing in een gegeven socio-economische context en de daarmee verbonden machtsverhoudingen? Hoe worden daarbij waarden en normen gehanteerd? Als te nemen of te laten abstracties of om af te tasten waar

“Het negeren van verschil leidt in veel gevallen tot het in de praktijk bevoordelen van meerderheden.”
(Bader 2007:83).

en hoe men elkaar kan vinden? Is er met andere woorden ruimte voor de erkenning van verschil of niet? En wat zijn daarvan de gevolgen?

Daarom kiezen wij voor een actief pluralisme, waarbij niemand de eigen levensbeschouwelijke identiteit hoeft te verloochenen en, waar mogelijk, gezocht wordt naar compromissen om een gedeeld samenlevingsproject te kunnen realiseren. Dat

lijkt ons de enige weg om discriminatie te voorkomen.

Belang van een diversiteitsbeleid op school

Levensbeschouwelijke diversiteit in het onderwijs is zeker geen nieuw thema. Al in de jaren '40 ontwikkelde men in de VS intercultureel en interreligieus onderwijs. De doelstellingen van toen leven in een aangepaste vorm nog steeds: “Novak (1949) definieerde deze doelen als volgt: het meegeven van kennis van verschillende culturen in een gemeenschap, het bevorderen van respect en begrip van deze culturen, in een poging om vooroordelen en discriminatie te elimineren, en het bevorderen van vreedzame betrekkingen tussen groepen te promoten.” (Elias, 2008:429). Dit gebeurde in een context van Jodenvervolging in Duitsland en andere landen, grote migratiegolven naar de VS en conflicten tussen blank en zwart. In 1958 werd de eerste syllabus voor intercultureel onderwijs geschreven, met participatie van joodse, protestantse en katholieke auteurs. Onderwijs over religie werd toen al gezien als een basis voor meer intercultureel begrip.

Als we naar onze eigen geschiedenis kijken valt op hoe gevoelig het thema levensbeschouwing ligt binnen het onderwijs. Denk maar aan de ma-

MEEST GEVOLGDE LEVENSBESCHOUWELIJKE VAKKEN

De drie meest gevolgde levensbeschouwelijke vakken in het Vlaamse onderwijs zijn katholieke godsdienst (82,16% van de leerlingen), niet confessionele zedenleer (13,19%) en islamitische godsdienst (3,31%), voor het schooljaar 2008-2009. Hierbij moeten we er wel rekening mee houden dat het grootste deel van de leerlingen (75%) in het vrij onderwijs zit, wat grotendeels ingenomen wordt door het katholieke net (99%).

Wanneer we enkel kijken naar de netten waar de keuzemogelijkheid wel bestaat ligt de volgorde anders. De meest gevolgde vakken zijn dan: niet confessionele zedenleer (53,47% van de leerlingen), katholieke godsdienst (30,10%) en islamitische godsdienst (12,87%).

Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs - schooljaar 2008-2009

nier waarop ons onderwijs is georganiseerd: het officieel onderwijsnet, het vrije net waarin een levensbeschouwelijk geïnspireerde (de katholieke) onderwijskoepel de grootste is, de grondwettelijke verankering van levensbeschouwelijke vakken en het schoolpact uit 1958. In de praktijk krijgt bijna elke leerling in Vlaanderen een verplicht vak levensbeschouwing, dat bovendien georganiseerd wordt door de levensbeschouwingen zelf. Slechts een kleine minderheid vraagt de vrijstelling aan of gaat naar scholen waar geen levensbeschouwelijke vakken worden gegeven. Het is voor leerlingen van het Vlaams onderwijs in de praktijk dan ook bijna onmogelijk om níét mee te doen met levensbeschouwing.

Maatschappelijke opdracht.

Scholen hebben een belangrijke maatschappelijke opdracht. Ze staan jongeren bij in de ontwikkeling van een wereldbeeld en vormen hen tot burgers. Vanuit die optiek is het dan ook belang-

rijk dat de school jongeren leert omgaan met levensbeschouwelijke diversiteit. Dat begint bij de bekommernis voor het feit dat de school er niet alleen is voor iedereen, maar dat iedereen zich ook aanvaard moet voelen binnen de school.

In de praktijk wordt de diversiteit vaak zichtbaar door een grotere aanwezigheid van moslims en de islam in de maatschappij. De negatieve beeldvorming daarrond problematiseert het islamitische aspect van de identiteitsvorming van veel moslimjongeren. De school kan bijdragen tot het 'normaliseren' van die identiteitsvorming. Door levensbeschouwelijke diversiteit in het onderwijsproject op te nemen worden jongeren expliciet uitgedaagd om er kritisch over na te denken.

Aandacht voor levensbeschouwelijke diversiteit in de school past zo in een breder kader van onderwijs over mensenrechten, wat door de Europese Commissie wordt aangemoedigd. Het past ook in de vakoverschrijdende eindter-

“HOE MINDER LEVENSBSCHOUWELIJK ONDERWIJS, HOE GROTER HET POTENTIEEL VAN RELIGIEUZE VERSCHILLEN OM GEÏNSTRUMENTALISEERD TE WORDEN VOOR POLITIEKE MOBILISATIE.”

De Europese Commissie ziet het belang in van degelijk onderwijs over levensbeschouwelijke diversiteit. Daarom financierde ze de voorbije jaren een onderzoeksproject rond de vraag hoe religies en waarden kunnen bijdragen aan dialoog en tolerantie (REDCo). Daaruit blijkt dat er ook vanuit leerlingen zelf een draagvlak bestaat voor onderwijs met aandacht voor levensbeschouwelijke diversiteit.

Het rapport laat zien dat Europese leerlingen uit het secundair onderwijs geïnteresseerd zijn in levensbeschouwing en diversiteit. In de meeste EU landen steunen leerlingen uit het secundair ook het recht op een gematigde expressie van levensbeschouwing op school. Zij staan ook open voor verschillende levensbeschouwingen maar socialiseren meer met mensen met dezelfde achtergrond. Degenen die meer leren over levensbeschouwelijke diversiteit zijn echter meer bereid om het gesprek aan te gaan over levensbeschouwing met studenten van een andere achtergrond.

REDCo: Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries (2009).

men (VOET), context 7 van de geactualiseerde VOET, die vanaf september 2010 van kracht zijn (socioculturele samenleving). Daarin gaat het over burgerschap, de samenlevingscultuur als dynamisch gegeven en samenleven in diversiteit.

Een thema voor alle scholen van alle netten.

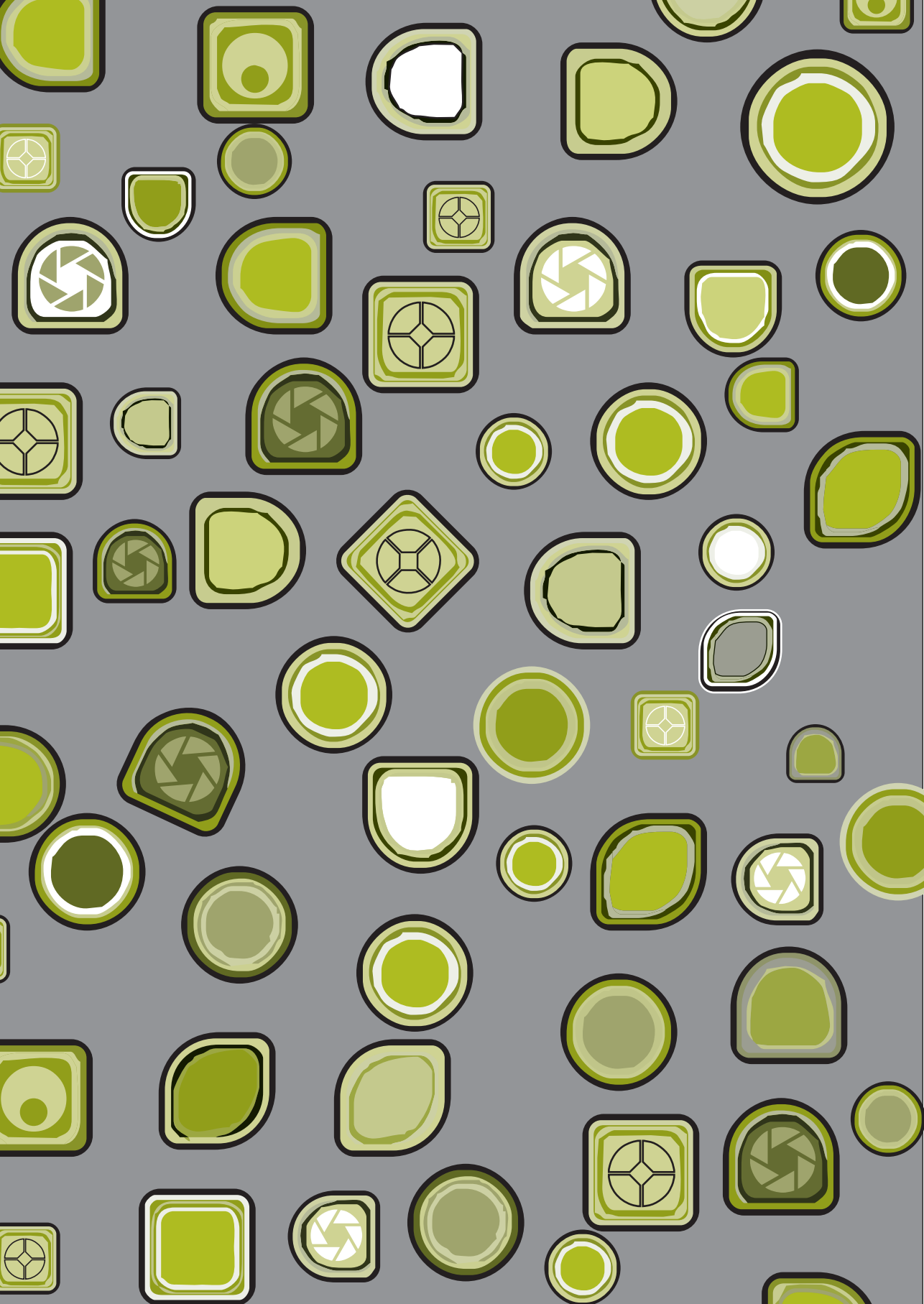
Levensbeschouwelijke diversiteit is iets dat alle scholen concreet aangaat, ook de levensbeschouwelijk geïnspireerde die kunnen kiezen voor één levensbeschouwing. Aangezien de meerderheid van de secundaire scholen katholiek is zullen daar onvermijdelijk ook verschillende levensbeschouwingen aanwezig zijn. Omgaan met levensbeschouwelijke diversiteit is dus een opdracht voor alle scholen. Het gaat leerlingen én leerkrachten aan.

Leerlingen of leerkrachten laten hun levensbeschouwing en overtuigingen niet achter bij de schoolpoort, zoals ze hun fiets of auto parkeren.

Levensbeschouwing en overtuigingen vormen een belangrijk deel van hun identiteitsbeleving en dat beïnvloedt ook wat binnen de school gebeurt. Daarom is het voor iedere school belangrijk om bezig te zijn met levensbeschouwelijke diversiteit. Zowel via het algemene beleid als via specifieke projecten om het thema onder de aandacht te brengen.

Een diversiteitsbeleid werkt emancipatorisch. Personeelsleden en leerlingen voelen zich gewaardeerd in hun identiteit, het versterkt de samenwerking en het samenleven binnen de school en brengt waarden en normen bij aan jongeren die burgers worden in een diverse samenleving. Het maakt onderwijs relevant voor zoveel mogelijk mensen.





I. Sleutelconcepten

a. Levensbeschouwing

Hier wordt uitgelegd wat levensbeschouwing inhoudt en hoe de term verder wordt gebruikt in de brochure. Levensbeschouwing is een wat vage term, hij klinkt niet sexy en zal niet vaak opduiken in slogans of titels van bestsellers. Religie daarentegen roept onmiddellijk associaties op met de grote wereldgodsdiensten, kruistochten, historische strijd, kunst, cultuur en noem maar op. Levensbeschouwing heeft ook geen duidelijk afgelijnde definitie die door iedereen wordt aanvaard. Waarom gebruiken we dan toch deze term?

De term levensbeschouwing heeft betrekking op visies op het leven, engagement, zingeving, waarden en normen,... Bij de term religie wordt dit gekoppeld aan het geloof in een opperwezen of een spirituele werkelijkheid. Enkele voorbeelden zijn de christelijke God, de weg van de Tao, de Boeddha. Vrijzinnigen en andere niet-gelovigen herkennen zich dan ook niet in de term religie, hoewel ze evenzeer bezig zijn met zingeving en levensvisie. Veel mensen hangen ook niet noodzakelijk één religie aan, maar distilleren hun persoonlijke samenstelling uit verschillende levensbeschouwingen. Levensbeschouwing is de meest inclusieve, en toch nog betekenisvolle term voor al deze overtuigingen. Het gaat ons niet zozeer om rituelen, heilige plaatsen en boeken, maar wel om de persoonlijke en maatschappelijke betekenis van levensbeschouwing. Levensbeschouwing wordt in deze brochure benaderd als het nadenken over en vormgeven aan waarden die onze levenskeuzes als mens in de samenleving beïnvloeden. Wellicht voelt niet iedereen zich betrokken bij een bepaalde levensbeschouwing,

maar iedereen die over deze thema's nadenkt doet wel aan levensbeschouwing.

Hoe kunnen we mensen met verschillende levensbeschouwingen samen laten leven en werken op school?.

Om hierop te antwoorden is het belangrijk de diversiteit en dynamiek, die in alle levensbeschouwingen te vinden zijn, ook effectief te willen zien. Een levensbeschouwing bestaat nooit uit één enkele visie of werkelijkheid, altijd zijn er verschillende interpretaties of stromingen in te vinden. Sommige stromingen liggen dichterbij elkaar, ook over de levensbeschouwingen heen. Denk maar aan de bevrijdingstheologie en bepaalde socialistische stromingen. Andere liggen ver uit elkaar, ook binnen één levensbeschouwing. Denk maar aan de verschillen tussen protestanten en katholieken binnen het christendom, wat ooit nog leidde tot de godsdienstoorlogen. Vandaag is dergelijke levensbeschouwelijke vijandigheid tussen protestanten en katholieken bijna ondenkbaar. Bijna want in Noord-Ierland bestaat ze wel degelijk. Intussen leeft sinds enkele decennia wel angst, of ten minste onzekerheid, over de relaties tussen moslims en christenen.

Het moge duidelijk zijn dat bij bovengenoemde conflicten of overeenkomsten levensbeschouwing niet de enige relevante factor is. De socio-economische en politieke context bepaalt mede de verhoudingen tussen levensbeschouwingen. Denk maar aan de reeds genoemde verhoudingen tussen katholieken en protestanten in Noord-Ierland, die veel te maken hebben met een historische overheersing door het protestantse Engeland. Daarom moet men altijd oog hebben voor de verschillende facetten van

een bepaalde problematiek, en die goed uit elkaar houden.

Samenleven en werken van mensen met verschillende levensbeschouwingen benadrukt de maatschappelijke kant van levensbeschouwingen. Tijdens de koudste wintermaanden bijvoorbeeld doen mensen van verschillende levensbeschouwingen extra inspanningen voor daklozen vanuit waarden als solidariteit, eerlijkheid, respect of gelijkheid, allemaal waarden die vanuit verschillende levensbeschouwingen kunnen onderschreven worden. Hierbij gaat het over mensbeeld, waarden en engagement.

ENGAGEMENT ALS DE PUBLIEKE KANT VAN LEVENSBESCHOUWING

Uit eigen onderzoek bij 35 organisaties blijkt dat de invulling van de term levensbeschouwing ook binnen het Vlaamse middenveld varieert. Religie, godsdienst, geloof, inspiratie, spiritualiteit, zingeving, waarden en engagement werden door de verschillende organisaties in verband gebracht met levensbeschouwing.

Deze organisaties, waaronder ABVV, ACV, de Federatie van Marokkaanse Verenigingen, de Humanistisch-Vrijzinnige Vereniging en het Tibetaans Instituut, vonden vooral de termen waarden en engagement belangrijk. Ze kunnen dan ook gezien worden als de maatschappelijke uitkomsten van levensbeschouwing. De oorsprong van die waarden of engagementen was volgens de respondenten minder belangrijk, alsook de term die voor die oorsprong wordt gebruikt. Dat kon gaan van een christelijke of boeddhistische levensbeschouwing tot ecologische of marxistische ideologieën.

Rosalie Heens (red.): Levensbeschouwing in het middenveld: Cement of segment (2007).

Een goede illustratie daarvan is de vertaling van de term levensbeschouwing naar het Frans. Aangezien de term niet voorkomt in die taal, evenmin als in het Engels, werd 'levensbeschouwelijke minderheden' vertaald als 'filosofische en ideologische minderheden' (in de context van het cultuurpact, Rimanque in De Hert, 2007:231). Vanuit die omschrijving is het maar een kleine stap naar maatschappijvisie en politieke gedachtestroming. Bij het ontwikkelen van een diversiteitsbeleid is het dan ook goed om vanuit die maatschappelijke kant van levensbeschouwingen aan de slag te gaan.

b. Identiteit

Identiteit gaat over hoe mensen zichzelf presenteren aan en positioneren tegenover anderen. Het gaat ook over hoe die anderen hen zien. Identiteit ontwikkelt zich dus voortdurend in interactie. Jongeren zijn, zeker als pubers, intensief bezig met de ontwikkeling van hun persoonlijke identiteit. Culturele en sociale processen spelen een grote rol in die identiteitsontwikkeling. Met betrekking tot het culturele proces spreken we van *culturele repertoires*, met betrekking tot het sociale proces van *identity politics*.

Culturele repertoires zijn de verschillende 'pakketten' van culturele, religieuze en sociale referentiekaders voor identiteitsontwikkeling (De Koning 2008). Zo heeft een joodse jongen uit Antwerpen onder meer de Vlaamse samenleving, de joodse levensbeschouwing, een joodse wijk, zijn status als jongere en zijn socio-economische achtergrond als verschillende referentiepunten. Dit zijn allemaal repertoires van denken en handelen van waaruit hij kan putten voor de ontwikkeling van zijn identiteit. Er zijn dus veel verschillende mogelijkheden om een identiteit te ontwikkelen vanuit één levensbeschouwing.

Identity politics vormen “de onderhandelingen van mensen over de definities en interpretaties van voorstellingen, praktijken en ervaringen die deel uit maken van een bepaalde identiteit.” (De Koning 2008:40). Mensen maken keuzes en gebruiken daarbij elementen uit de repertoires waar ze mee in aanraking komen. Iemand kan van zichzelf vinden dat hij of zij katholiek is alleen al omdat hij of zij trouwt voor de Kerk. Andere katholieken vinden het dan weer katholiek om wekelijks de mis te bezoeken of vrijwilligerswerk te doen in een gaarkeuken voor armen. De discussie over wie zich wel of niet katholiek mag noemen, is een vorm van *identity politics*. Mensen stellen elkaars identiteit in vraag en men moet zich verantwoorden voor zijn of haar keuzes.

Ook mensen met een andere levensbeschouwelijke overtuiging kunnen daarin meespelen en zo de keuzes beïnvloeden. In België zijn een minderheid van mensen bijvoorbeeld actief gelovig. Een actief gelovige zal in bepaalde omstandigheden vaker op zijn of haar keuze aangesproken worden dan een niet-actief gelovige of een vrijzinnige. In een actief katholieke omgeving zal een niet-gelovige dan weer meer op zijn of haar levensbeschouwelijke keuze aangesproken worden. Dit heeft onder meer te maken met machtsverhoudingen en minder- en meerderheidsposities. Zolang deze wisselen naar gelang de omstandigheden is dat relatief probleemloos. Zodra de asymmetrie van deze meerderheids- en minderheidsposities een permanent en structureel karakter krijgt is er wel een probleem. Zo blijken moslims voortdurend op hun religieuze overtuiging aangesproken te worden door anderen, ongeacht hun levensbeschouwelijke overtuiging, maar ligt het totaal niet in de verwachting dat moslims op hun beurt die anderen aanspreken op hun overtuiging.

Een goed diversiteitsbeleid dient dan ook aandacht te hebben voor zowel minderheden als

voor machtsverschillen. Aandacht voor minderheden is nodig als men wil voorkomen dat deze zich meer en vaker moet verantwoorden. Daarnaast is ook aandacht nodig voor machtsongelijkheden. (Structurele) machtsposities hangen overigens van veel meer af dan numeriek overwicht. Zo is de katholieke levensbeschouwing in Vlaanderen nog steeds dominant in het onderwijs, het middenveld en de zorgsector, ook al vormen actief katholieke gelovigen er een minderheidsgroep.

Door rekening te houden met *culturele repertoires* en *identity politics* worden zowel de invloed van de context als de manier van interpreteren erkend. Het maakt ook direct de interne diversiteit binnen alle levensbeschouwingen zichtbaar.

Etnische en levensbeschouwelijke identiteit.

Religieuze en etnische identiteiten worden vaak ten onrechte gekoppeld. Mensen met Arabische roots of een daarmee geassocieerd uiterlijk worden vaak als moslims gezien, hoewel ze dat misschien helemaal niet zijn. Etnische identiteiten zijn over het algemeen gebaseerd op het idee van verwantschap, via een bloedlijn, een gedeelde nationaliteit of een collectief verleden. Levensbeschouwelijke identiteit wordt bepaald door de keuze voor een bepaalde levensbeschouwing, bijvoorbeeld door het uitspreken van een geloofsbelijdenis. In de praktijk kan het zijn dat deze identiteiten elkaar overlappen, maar vanzelfsprekend is het zeker niet. Het is opvallend dat mensen vooral op zoek gaan naar etnische of levensbeschouwelijke groepsidentiteiten wanneer ze geconfronteerd worden met andere groepen (De Koning 2008:73). Zo leidt de grotere aanwezigheid en zichtbaarheid van moslims in een aantal West-Europese landen ertoe dat deze landen proberen om hun eigen identiteit te definiëren. Zelfs

IDENTITEITSCONSTRUCTIE VAN ISLAMITISCHE JONGEREN

Grote maatschappelijke belangstelling voor een bepaalde levensbeschouwing beïnvloedt ook de identiteitsconstructie. Martijn De Koning onderzocht hoe aanhoudende media-belangstelling voor de islam de identiteitsvorming van Nederlandse moslimjongeren beïnvloedde (De Koning 2008).

Marokkaans-Nederlandse moslimjongeren worden door de media-aandacht bijvoorbeeld vaker op basis van hun uiterlijk gecategoriseerd als moslim. In die media worden verschillen tussen allochtoon en autochtoon ook vaak gelijkgesteld aan een onderscheid tussen moslims en niet-moslims. Het uiten van een moslimidentiteit wordt op die manier bijna automatisch hetzelfde als jezelf als allochtoon bestempelen. Dat zijn factoren die het zoeken naar een eigen moslimidentiteit voor jongeren moeilijk maken. Daarbij komt nog dat moslimjongeren zich moeten verantwoorden voor misdaden van andere moslims zoals 9/11 of de moord op Theo Van Gogh, waar ze zelf niks mee te maken hebben.

Dit voorbeeld toont niet alleen de invloed van de media op identiteitsvorming aan. Het maakt ook duidelijk hoe belangrijk het is een onderscheid te kunnen maken tussen levensbeschouwelijke en etnische identiteiten.

Martijn De Koning: Zoeken naar een 'zuivere' islam (2008).

in de discussies over een Europese grondwet vroeg men zich af of er in de grondwet verwezen moest worden naar "de joods-christelijke wortels" van het "seculiere" Europa?

c. Integratie

"Wat zou er gebeuren als we, bij wijze van een gedachte-experiment, een aantal Turkse leerlingen opgegroeid in Frankrijk, Duitsland, het Verenigd Koninkrijk en Nederland bij elkaar brengen en ze laten discussiëren over multiculturalisme? De discussie zou waarschijnlijk resulteren in een conceptueel misverstand. Ze zouden het misschien eens zijn over de inhoud, maar elk van hen zou zijn of haar argumenten zodanig verwoorden dat ze niet volledig verstaanbaar of plausibel zouden zijn voor de anderen, omdat de conventionele discursieve strategieën in elk van de vier landen sterk verschillen." (vertaling door de auteur, Sunier 2000:305). Met andere woorden de politiek van een land ten aanzien van multiculturalisme bepaalt hoe de inwoners van dat land er over spreken, wat ook hun etnische achtergrond of levensbeschouwelijke overtuiging.

Het antwoord op de multiculturele samenleving in Vlaanderen is vandaag integratie. Nieuwkomers moeten integreren, integratie betekent letterlijk deel worden van een geheel. Toegepast op de integratiepolitiek is het geheel de samenleving, het deel de nieuwkomers. Zo voorgesteld lijkt het sterk op een éénrichtingsverkeer.

Traditioneel worden twee vormen van integratie voorgesteld: assimilatie en pluralisme.

Bij assimilatie is het doel van integratie dat nieuwkomers de waarden en normen, cultuur en gebruiken, kortom *de manier van leven* overnemen die in het gastland gebruikelijk is. Bij pluralisme kunnen nieuwkomers hun eigen cultuur behouden, en is het doel van integratie ervoor te zorgen dat de verschillende culturen goed kunnen samenleven. Het integratiebeleid in België, net zoals in veel andere Europese landen, is een mengeling van assimilatie en plu-

ralisme. Er wordt verwacht dat nieuwkomers de taal, de staatsstructuur en de waarden en normen assimileren, maar ze mogen de culturele en levensbeschouwelijke aspecten van hun identiteit behouden. De Vlaamse overheid noemt dit 'samenleven in diversiteit'.

Deze opvatting van integratie van nieuwkomers leidt tot de noodzaak de eigen identiteit te definiëren. Wat is de Belgische/Vlaamse cultuur? Wat zijn Belgische/Vlaamse waarden en normen? Op welke waarden en overtuigingen zijn samenlevingsconcepten geconstrueerd? Het antwoord op deze vragen is dan wat men nieuwkomers wil bijbrengen. Maar het antwoord op deze vragen is niet zo eenvoudig te geven. Heel snel zal blijken dat men niet veel verder geraakt dan enkele algemeenheden (het vaderlands lied? Zelfs daarover is er geen eensgezindheid: O Dierbaar België of de Vlaamse Leeuw?), abstract geformuleerde principes die ver van de concrete werkelijkheid staan (zoals dé 'gelijkheid van man en vrouw' of dé 'scheiding van kerk en staat') of simplismen ('worst met bloemkool' of frieten).

Integratie in een geheel en de aanvaarding van nieuwkomers krijgt op die manier een identitair karakter en heeft heel veel weg van assimilatie. Immers welke plaats is er nog voor de nieuwkomer, de allochtoon, de ander? Bovendien formaliseert dit als het ware integratie als een éénrichtingsverkeer: de verantwoordelijkheid voor een geslaagde integratie ligt bij de nieuwkomers.

Integratie zou in de eerste plaats moeten gaan om volwaardige participatie aan de samenleving. Vanuit die idee is integratie een proces waar iedereen voortdurend aan moet werken, allochtonen en autochtonen. Nieuwe leerlingen in een klas of nieuwe leerkrachten in een team horen ook afgerekend te worden op hun inhoudelijke participatie, en niet op hun

identiteit. Deze opvatting van integratie leidt er bovendien toe dat de nieuwkomer eeuwig nieuwkomer blijft tot in de zoveelste generatie, zolang hij of zij uitkomt voor zijn of haar levensbeschouwelijke en culturele eigenheid.

Wat is het belang hiervan voor de omgang met levensbeschouwelijke diversiteit?.

Een visie op integratie veronderstelt een visie op wat we beschouwen als deel van onze samenleving. Kan de moslimidentiteit deel zijn van een Belgische/Vlaamse identiteit? Krijgen het Offerfeest, het Loofhuttenfeest, Pasen, Hemelvaart en het Kerstfeest dezelfde status? Het voorbeeld gaat over vijf levensbeschouwelijke feestdagen waarvoor Vlaamse leerlingen gewettigd thuis kunnen blijven. Toch sluiten de scholen alleen op christelijke feestdagen, waardoor de leerlingen van andere levensbeschouwingen wel thuis kunnen blijven maar nadien de lessen moeten inhalen. Vlaanderen wordt in de praktijk vooral geassocieerd met de christelijke levensbeschouwing. Andere levensbeschouwingen worden vaak nog gezien als allochtoon, hoewel moslims en joden bijvoorbeeld al enkele generaties in België leven. In een diversiteitsbeleid met aandacht voor levensbeschouwing is het dan ook belangrijk om de levensbeschouwingen van minderheden als deel van de maatschappij te zien.

De verbeelde samenleving.

Integratie betekent deel worden van een geheel, 'de samenleving'. Maar 'de samenleving' is een vage term. Bedoelen we daarmee het land waarin we wonen? Gaat het om een gedeelde cultuur, gedeelde omgangsvormen, een gedeelde maatschappij, een gemeenschappelijk doel? In de politieke wetenschappen wordt gesproken over de verbeelde gemeenschap (Anderson 1991). Er zijn wel wetten en instituten die het land op papier vorm geven en er is

solidariteit met de landgenoten, maar niemand kan al die landgenoten ook echt kennen. Een volk of samenleving als geheel bestaat dan ook voor een groot deel in de verbeelding.

Wat het verbeelde geheel inhoudt blijkt vaak onduidelijk te zijn. In Vlaanderen werd bijvoorbeeld een commissie samengebracht die moest onderzoeken welke de voornaamste waarden zijn die deel moeten uitmaken van de cursus 'maatschappelijke oriëntatie'. De vijf hoofdwaarden die daarin terugkomen zijn vrijheid,

SOCIALE HYPOCHONDRIE

De Nederlandse socioloog Willem Schinkel onderzocht de herkomst van het begrip integratie en hoe die het beleid bepaalt. De manier waarop we integratie gebruiken stelt de maatschappij voor als een gezond lichaam. Dit is volgens Schinkel een problematische opvatting, omdat ze "van tevoren uitgaat van een vastomlijnde samenleving waar anderen (nog) geen deel van uitmaken" (Schinkel 2008). Zo ontstaat het idee dat buitenstaanders indringers zijn en een bedreiging zijn voor de gezondheid van onze samenleving. Vandaar de term sociale hypochondrie, ofwel ziektevrees.

Volgens Schinkel wordt het concept integratie gebruikt om grenzen te trekken en zo te bepalen wie binnen en buiten de samenleving staan. Met andere woorden: het begrip integratie sluit mensen uit in plaats van in en creëert zo eerder het probleem dan de oplossing.

Schinkels analyse maakt radicaal komaf met het huidige integratiebeleid, daarbij spelend met ideeën over de verbeelde gemeenschap en een diepgaande analyse van de multiculturele samenleving.

Willem Schinkel: Denken in een tijd van sociale hypochondrie (2007), De gedroomde samenleving (2008).

gelijkheid, solidariteit, respect en burgerschap. Daarin wordt het pluralisme naar voor geschoven als stelsel waarbinnen de waarden functioneren (naast democratie en democratische rechtsstaat), "pluralisme creëert de identiteit die nodig is om in dialoog te kunnen treden met een brede waaier van andersdenkenden." (Commissie "ter invulling van de cursus maatschappelijke oriëntatie", 2006:34).

Een belangrijke rol is hier weggelegd voor het onderwijs. Daar wordt die verbeelde samenleving gereproduceerd, daar leren jongeren die verbeelde samenleving en haar waarden kennen. De vijf hogergenoemde hoofdwaarden zijn waarden die door mensen met uiteenlopende levensbeschouwingen kunnen gedeeld worden. Daarom is het ook zo belangrijk dat jongeren leren dat de levensbeschouwingen die aanwezig zijn in Vlaanderen en België hun plaats hebben in de (verbeelde) samenleving. Dat kan via voorbeelden die aangehaald worden in de les, door bij het plannen van activiteiten en oudercontacten rekening te houden met religieuze feestdagen, door aandacht te hebben voor levensbeschouwelijke diversiteit in beleidsorganen, ouder- en leerlingengeraden,... Daarbij is het belangrijk om in het oog te houden of de diverse levensbeschouwingen worden aangekaart als normaal gegeven of als iets oneigen. Men moet zich als school of leerkracht dan ook voortdurend bevragen over de samenleving die men voor ogen heeft. Een oefening die men als school kan doen is na te gaan hoe men tot dit beeld komt, het te demythologiseren en een kritische houding aan te nemen ten opzichte van stereotype beelden.

Dit is vanzelfsprekender in een grote stad waar diversiteit duidelijk aanwezig is, maar kan minder evident zijn voor kleinere steden of dorpen. Ook al zijn er in de praktijk misschien weinig verschillende levensbeschouwingen te vinden,

toch moeten ze aan bod komen. Want ook die jongeren worden later (politieke) burgers en bepalen mee het beleid van de maatschappij als geheel.

d. Secularisering

Secularisering is de term die altijd terugkomt als het gaat over de plaats van religie in de samenleving. Hoeveel mensen noemen zichzelf nog gelovig? Welk belang hebben religieuze stemmen in het publieke debat? Kunnen uiterlijke religieuze kentekens in de publieke sfeer? Op al die vragen geldt meestal een gelijkaardig antwoord. West-Europa is gesecculariseerd dus religie hoort thuis in de privé sfeer. Dit lijkt allemaal vanzelfsprekend, maar de term secularisering wordt vaak heel onzorgvuldig gebruikt. De term secularisering verwees ooit naar de niet-religieuze wereld en het vertrek van monniken uit het kloosteren hun terugkeer naar de niet geestelijke clerus. In de middeleeuwen kreeg de term een eerste connotatie met de scheiding tussen Kerk en Staat, toen het gebruikt werd voor de overdracht van kerkelijke goederen naar de Staat. Pas in de 19^{de} eeuw kreeg de term secularisering ook de connotatie met een proces van rationalisering en demystificatie dat zich sinds de Verlichting in het Westen voltrekt. Dit paste in de opkomst van een sociologie die de wereld alsmaar meer in-deelde in verschillende functionele domeinen. Religie kwam volgens die differentiatietheorie naast andere functionele onderdelen van de maatschappij te staan zoals het onderwijs, de gezondheidszorg, de Staat en het recht (Swatos en Christiano, 1999). Seculariteit en secularisering worden sindsdien gebruikt als synoniem voor de terugdringing van het belang van religie in de maatschappij.

Een bepaalde moderne wereldvisie ziet de wereld alsmaar meer seculier worden, als was

seculariteit de hoogste evolutionaire stap in de maatschappelijke ontwikkeling. Die visie maakt van secularisering een ideologie, een doeleinde voor de samenleving. Ze geeft de secularisering van West-Europa een betekenis, die bij nader inzien een gekleurde betekenis blijkt te zijn, wat leidt tot verkeerde conclusies.

De scheiding tussen Kerk en Staat en het verminderde belang van religie in de maatschappij zijn niet één en hetzelfde fenomeen. Als we zeggen dat mensen in West-Europa nu minder religieus zijn dan vroeger, wordt dit aange-toond met cijfers over het kerkbezoek, deelname aan rituelen en lidmaatschap van religieuze organisaties. Die cijfers dalen allemaal al enkele decennia. Ze worden echter vergeleken met een tijd waarin de katholieke Kerk een veel grotere politieke macht had, en het zeer nadelig was om zich niet tot die levensbeschouwing te bekennen. Vaak wordt gepostuleerd dat men nu minder gelovig is dan vroeger, maar een meerderheid van de Europeanen zegt wel nog steeds te geloven in een god (European Survey, in Cassanova 2003:4). Men gaat er dus gemakshalve vanuit dat een groter kerkbezoek ook een groter geloof betekent, maar over het geloof van mensen uit de Middeleeuwen bestaan uiteraard geen cijfers. Bovendien is kerkbezoek slechts één aspect van de religieuze beleving.

Het belangrijkste principe van de scheiding tussen Kerk en Staat is dat de politiek niet door de waarden van één levensbeschouwing of religie bepaald wordt (Abicht in De Hert 2007:242). Dat is iets anders dan religieus geïnspireerde stemmen bannen uit het maatschappelijk debat of ze verdacht maken. Dan zouden de niet-religieuze stemmen bevoordeeld worden. Maar vrijzinnigheid of atheïsme zijn ook levensbeschouwelijke posities, zoals religieus geïnspireerde stemmen een levensbeschouwelijke positie innemen. Trouwens een maat-

DE PUBLIEKE RUIMTE ALS BRUG TUSSEN POLITIEKE SFER EN PRIVÉSFER

Zoals eerder aangehaald betekent de scheiding tussen Kerk en Staat niet dat levensbeschouwing uit de publieke ruimte moet worden gebannen. De publieke ruimte is het maatschappelijke speelveld van levensbeschouwing. Levensbeschouwelijke argumenten mogen dan ook gebruikt worden om belangrijke thema's aan te kaarten.

“De scheiding tussen kerk en staat wordt nu al te vaak gebruikt om de staat af te schermen tegen de mogelijke invloed van religie, terwijl het principe net de bedoeling had om de private gewetensvrijheid en diversiteit aan levensbeschouwingen in de samenleving te beschermen” (Vandepierre 2008).

In die zin is de publieke ruimte een brug tussen de levensbeschouwelijk neutrale overheid en de niet-neutrale privéruimte. Jongeren spenderen het grootste deel van hun tijd op school. Ze kan dan ook als oefenplek voor de publieke ruimte van jongeren worden gezien. Als een deel van het maatschappelijke leren op school gebeurt, dan is het niet zo'n gek idee om levensbeschouwelijke symbolen daar toe te laten. Het is een kans om jongeren te leren omgaan met levensbeschouwelijke diversiteit die nu vaak blijft liggen. Omgaan met diversiteit is een competentie die voor veel jongeren een belangrijke troef kan zijn in hun latere beroepsleven.

schappelijk debat over ethische kwesties zoals abortus of euthanasie, is eigenlijk ondenkbaar zonder levensbeschouwelijke inbrengen. De laatste jaren lijkt de maatschappelijke bijdrage van levensbeschouwingen zich te beperken tot deze thema's. Toch kan een levensbeschouwelijke inbreng ook over andere kwesties een meerwaarde zijn. Denk maar aan de levens-

beschouwelijke bijdragen met betrekking tot asiel (kerkasiel), de strijd tegen armoede, het in vraag stellen van de rente, ... Levensbeschouwelijke stemmen hebben dus zeker waarde in het maatschappelijke debat.

Twee fenomenen zijn aantoonbaar: ontkerkelijking en de scheiding tussen Kerk en Staat. Als we dit secularisering noemen, dan is West-Europa voor een groot deel gesecculariseerd. Maar dat betekent allesbehalve dat levensbeschouwing minder relevant is geworden in de maatschappij. Loobuyck en Franken noemen dit een sociologische secularisering, met veel aandacht voor levensbeschouwing in het publieke debat (Loobuyck en Franken 2009).

Levensbeschouwelijke diversiteit juridisch bekeken

a. De Belgische grondwet

In de Belgische grondwet zijn een aantal zaken vastgelegd die mee bepalen hoe wordt omgegaan met levensbeschouwelijke diversiteit. Daarin wordt de vrijheid van eredienst, de vrijheid van meningsuiting en het benoemen van bedienden van de eredienst vastgelegd (art. 19,20 en 21). In België is het zo dat ook de betaling van de wedden en pensioenen van de bedienaars van de erediensten in de grondwet werd vastgelegd (art. 181). Daarnaast is vastgelegd dat leerlingen in het basis en secundair onderwijs recht hebben op twee lessen levensbeschouwelijke vorming per week (art. 24). De grondwet voorziet ook in het beleven van de feestdagen van erkende levensbeschouwingen. Leerlingen van een bepaalde levensbeschouwing kunnen dus gewettigd afwezig zijn op officiële feestdagen van hun levensbeschouwing. Daarvoor is een melding vooraf voldoende.

Een gevolg van deze bepalingen is dat er in België een grote onafhankelijkheid is tussen de overheid en de erkende levensbeschouwingen. De overheid is verplicht om de levensbeschouwingen te financieren, maar mag zich verder niet bemoeien met wat ze doen. Zolang dit binnen de wet gebeurt uiteraard. De uren levensbeschouwelijke vorming worden bijvoorbeeld georganiseerd door de levensbeschouwingen zelf. Als we het hebben over wederzijdse invloed is er dus een duidelijke scheiding van Kerk en Staat in België. Maar dat is niet hetzelfde als in de vaak aangehaalde Franse *Licité*, die de aanwezigheid van elk religieus element uit de publieke sfeer bant. Het gaat in België om een gecontroleerde band tussen overheid en levensbeschouwing.

Het principe van scheiding tussen Kerk en Staat laat toe dat de ideeën van staat en levensbeschouwing elkaar ontmoeten in het maatschappelijke debat. Als de overheid boerka's wil verbieden, kan de Moslimexecutieve zich daartegen verzetten, zoals vertegenwoordigers van andere levensbeschouwingen niet akkoord mogen gaan met de Moslimexecutieve. Kwesties zoals abortus, euthanasie of het homohuwelijk gaan over zulke fundamentele levenskwesties dat de inbreng van levensbeschouwingen ook niet meer dan logisch is. Kardinaal André-Mutien Léonard, of enige andere vertegenwoordiger van een levensbeschouwing mag zeggen dat homofilie een zonde is, zoals al wie hiermee niet akkoord gaat dit ook mag verkondigen. Dit geldt echter ook voor andere maatschappelijke kwesties (zie boven). Zolang men de grondwet en de wetten van het land naleeft, zolang men niet aanzet tot discriminatie of geweld zijn alle mogelijke levensbeschouwelijk geïnspireerde uitspraken in de publieke ruimte op hun plaats.

b. De mensenrechten

De Universele Verklaring van de Rechten van de Mens vertrekt van algemene waarden. De interpretatie van die waarden kan verschillen naargelang de levensbeschouwelijke inspiratie, en dus ook de concrete normen die ervan afgeleid worden. Men vergeet soms dat ook deze rechten en de bijhorende waarden historisch bepaald zijn, voorwerp zijn van discussie, in concrete regels gegoten moeten worden op een manier, dat de rechten van alle mensen gerespecteerd worden.

Mensenrechten zijn ook geen statisch gegeven. Voortdurend worden in de rechtsleer vragen gesteld bij de toepassing en geldigheid van mensenrechten. Sommige rechten lijken meer in overeenstemming met de tradities van een bepaald land en andere minder. Ze kunnen ook anders geïnterpreteerd worden naargelang de tradities van een land. Een voorbeeld daarvan is het recht op vrijheid van meningsuiting.

Europees Verdrag van de Rechten van de Mens:

Artikel 9. Vrijheid van gedachte, geweten en godsdienst:

1. Een ieder heeft recht op vrijheid van gedachte, geweten en godsdienst; dit recht omvat tevens de vrijheid om van godsdienst of overtuiging te veranderen, alsmede de vrijheid hetzij alleen, hetzij met anderen, zowel in het openbaar als privé zijn godsdienst te belijden of overtuiging tot uitdrukking te brengen in erediensten, in onderricht, in praktische toepassing ervan en in het onderhouden van geboden en voorschriften.
2. De vrijheid zijn godsdienst te belijden of overtuiging tot uiting te brengen kan aan geen andere beperkingen worden onderworpen dan die die bij de wet zijn voorzien en in een demo-

cratische samenleving noodzakelijk zijn in het belang van de openbare veiligheid, voor de bescherming van de openbare orde, gezondheid of goede zeden of voor de bescherming van de rechten en vrijheden van anderen

Het eerste lid van het artikel waarborgt de vrijheid om een godsdienst te beleven en uit te drukken, in het openbaar en privé. Indien dit recht geschonden wordt, dan geldt dit artikel zowel ten opzichte van een Staat als in private rechtsverhoudingen. Dus zowel de buurman als de ambtenaar moet dit recht waarderen. Maar dit recht is niet absoluut. In het tweede lid van het artikel staan de voorwaarden voor een beperking van het recht op godsdienstvrijheid.

1. De beperking moet bij wet voorgeschreven zijn. Er is een juridische basis nodig voor het verbod. Dat hoeft geen formele wet te zijn: elk voorschrift dat rechtstreeks of onrechtstreeks gebaseerd is op het nationale recht telt. Het verbod moet ook voldoende duidelijk en toegankelijk zijn. Dat wil zeggen dat de betrokkenen op de hoogte moeten (kunnen) zijn.
2. De beperking moet een legitiem doel nastreven. Gegronde redenen om een beperking in te voeren zijn de openbare veiligheid, de openbare orde of goede zeden. Ook gezondheidsredenen of de bescherming van rechten en vrijheden van anderen kunnen een beperking verantwoorden.
3. De beperking mag niet verder gaan dan noodzakelijk. Dat betekent dat de beperking noodzakelijk moet zijn om het legitieme doel te bereiken en dat ze proportioneel moet zijn met de doelstelling. Dat wil zeggen dat het doel niet bereikt kan worden met een minder verregaande maatregel.

(VMC – Religieuze kentekens, wetgeving en rechtspraak als leidraad)

In het verleden werd het recht op vrijheid van meningsuiting al gebruikt in rechtszaken van meisjes die op school hun hoofddoek moesten afzetten. In deze gevallen kregen de scholen en universiteiten telkens gelijk en ging het volgens het Europees Hof van de Rechten van de Mens om gerechtvaardigde beperkingen. Het is belangrijk om erop te wijzen dat het Europees Hof rekening houdt met de specifieke context van het betrokken land. De zaken die tot nu toe werden aangespannen deden zich voor in landen met een strikte scheiding tussen Kerk en Staat (Frankrijk, Turkije, Zwitserland). In België is dit niet het geval, dus een uitspraak over een Belgische zaak zou ook een ander resultaat kunnen hebben.

Omgekeerd bestaan er ook positieve verplichtingen vanuit de mensenrechten betreffende de godsdienstvrijheid. De overheid is bijvoorbeeld verplicht om de vrije meningsuiting van burgers te beknotten indien die te ver zou gaan in het beschimpen van een religie (Brems in De Hert, 2007:22).

"(...), de manier waarop religieuze overtuigingen en doctrines worden tegengesproken of ontkend is een zaak die de verantwoordelijkheid van de staat kan oproepen om een vredevol genot van het recht, [op vrijheid van godsdienst], te verzekeren aan de volgelingen van de betreffende overtuiging of doctrine.

Dus, het respect voor de religieuze gevoelens van gelovigen, zoals gegarandeerd onder artikel 9, kan in sommige gevallen geschonden worden door provocatieve voorstellingen van objecten van religieuze verering (...).

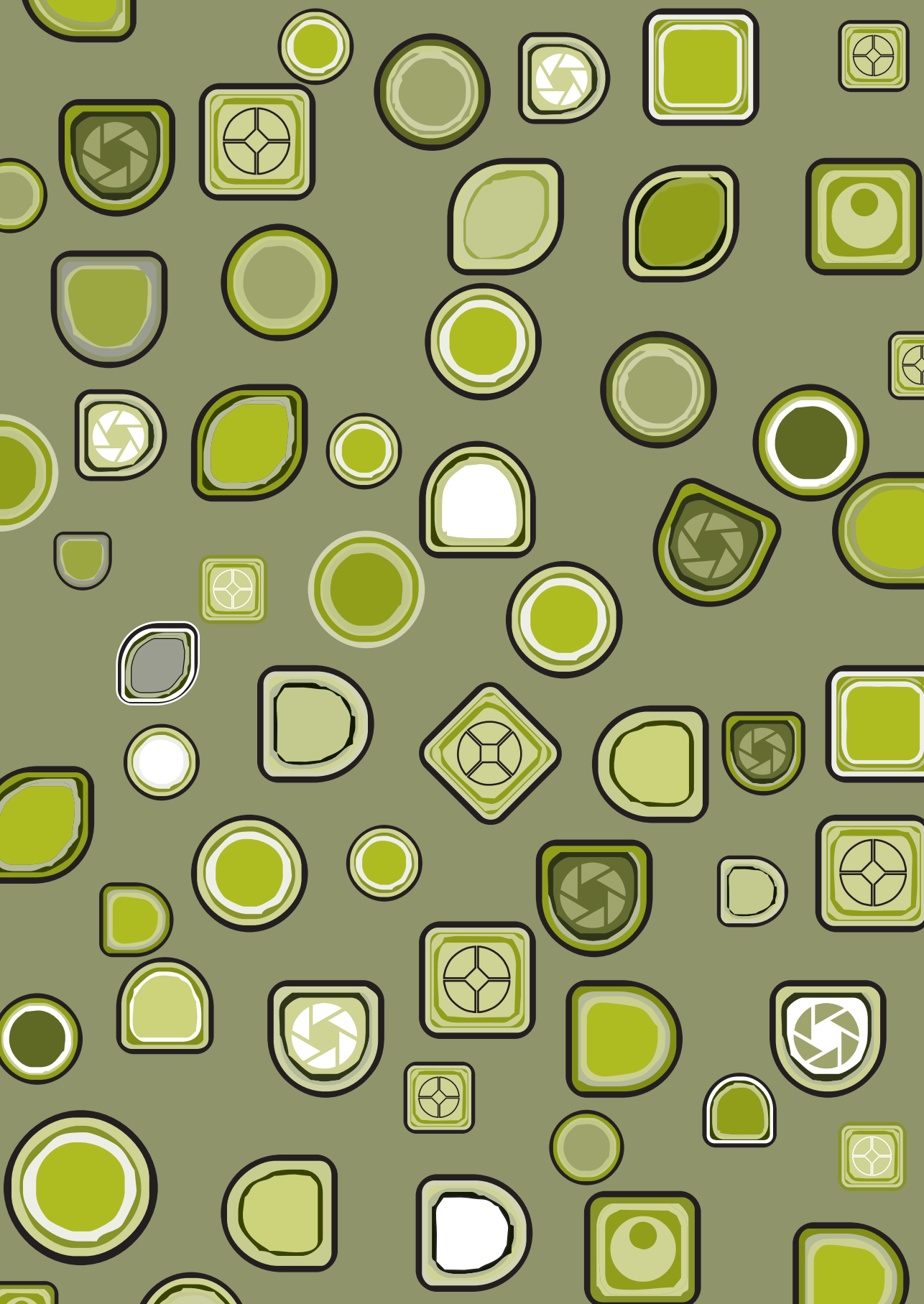
Het gevolg is dat er bepaalde positieve verplichtingen ten aanzien van de staat kunnen zijn, inherent aan het effectieve respect voor de rechten, gegarandeerd onder artikel 9 van de Conventie, wat kan impliceren dat maatregelen worden genomen om het respect voor de vrijheid van religie te garanderen, zelfs in de sfeer

van relaties tussen individuen onder elkaar (...).

Zulke maatregelen kunnen, in sommige omstandigheden, een legaal middel vormen om te verzekeren dat een individu niet belemmerd zal worden in zijn geloofspraktijk door de activiteiten van anderen.”

(ECRM, Dubowska en Skupp t Polen, 18 April 1997, in De Hert 2007:22, vertaling door de auteur)

De mensenrechten zijn een funderend geheel van waarden en rechten, maar dit voorbeeld toont aan dat ze niet altijd eenvoudig toe te passen zijn. Het recht op vrijheid van godsdienst kan soms in conflict komen met tradities, nationale wetten of de publieke opinie. Bij conflicten is het dan ook belangrijk om altijd overleg te plegen en de context mee in rekening te brengen, alvorens een beslissing te nemen.





Deel 2 | Handvaten voor een diversiteitsbeleid

In dit deel reiken we handvaten aan voor een levensbeschouwelijk diversiteitsbeleid. De handvaten die we hier voorstellen zijn gebaseerd op ervaringen uit onze eigen werking en relevante literatuur, maar het is aan de school om haar eigen weg te zoeken en een model op te bouwen dat werkt binnen de specifieke schoolcontext.

Ons model heeft twee pijlers. De eerste is het in vraag stellen van de gangbare visies en het bepalen van een beginpositie, namelijk de grondhouding voor het diversiteitbeleid. Elke stap in het ontwikkelings- en uitvoeringsproces van het diversiteitsbeleid steunt op deze beginpositie, wat niet wil zeggen dat de beginpositie niet geëvalueerd kan worden en bijgestuurd.

De tweede pijler betreft het praktisch werken aan diversiteit: het creëren van een draagvlak, communicatie, betrokkenheid van de ouders, personeelsbeleid, conflicthantering en het lesmateriaal.

Een valkuil van een diversiteitsbeleid is dat men alle problemen gaat interpreteren als 'diversiteitsproblemen'. Het blijft noodzakelijk om ook niet-levensbeschouwelijke kwesties, zoals socio-economische positie of persoonlijke leerproblemen als dusdanig te blijven erkennen. Daarbij zal aandacht voor levensbeschouwelijke diversiteit een hulpmiddel zijn voor het herkennen en uit elkaar houden van levensbeschouwing, socio-economische positie en persoonlijke problemen



I. Beginposities

a. Vertrekken vanuit één bepaalde levensbeschouwing

In het vrije net kunnen scholen kiezen voor één bepaalde levensbeschouwelijke inspiratie. Dat zijn grotendeels katholieke scholen, maar ook joodse, orthodoxe of islamitische scholen. Dit betekent dat de scholen kunnen kiezen om levensbeschouwelijke thema's uitsluitend in te vullen volgens de eigen levensbeschouwing.

Ook scholen die vertrekken vanuit één levensbeschouwing kunnen ruimte creëren voor een levensbeschouwelijk diversiteitbeleid. In het katholieke net wordt bijvoorbeeld sinds enkele jaren in het vak levensbeschouwing in de eer-

ste graad aandacht besteed aan de verschillende levensbeschouwingen. Zo maken leerlingen een eerste keer kennis met de verschillende levensbeschouwingen.

Maar levensbeschouwelijke diversiteit speelt ook op andere niveaus. Het is bijvoorbeeld perfect mogelijk voor katholieke scholen om de kentekens van andere levensbeschouwingen toe te laten in de klas. Het algemene standpunt van het VSKO over het dragen van de hoofddoek geeft scholen de vrijheid om een hoofddoek wel of niet te verbieden. Voor scholen met een eigen uitgesproken levensbeschouwelijke positie, die ze continu vertalen in hun onderwijsproject, is het misschien zelfs gemak-

kelijker om het belang van levensbeschouwing op zich duidelijk te maken.

Anderzijds kan het een nadeel zijn om vanuit één levensbeschouwing te werken. Dit kan gemakkelijk blinde vlekken veroorzaken in het diversiteitsbeleid. Men realiseert zich misschien minder snel dat sommige gebruiken sterk levensbeschouwelijk geïnspireerd zijn. De enige remedie is zich voorturend bewust te zijn van de eigen identiteit en de eigen visie te zien als een van de vele andere (zie verder onder visieontwikkeling en draagvlak).

b. Vertrekken vanuit neutraliteit

Het officiële net vertrekt vanuit een neutrale beginpositie, waarbij alle levensbeschouwingen in principe gelijkwaardig worden behandeld. De neutrale positie van de school maakt de uitstraling naar alle levensbeschouwingen gelijk, terwijl de keuze voor een bepaalde levensbeschouwelijke inspiratie al bij voorbaat een ander publiek kan aantrekken. Neutraliteit laat toe om alle levensbeschouwelijke overtuigingen, symbolen en identiteiten naast elkaar en met elkaar te laten samenwerken. We stellen echter vast dat de laatste jaren een strikte vorm van neutraliteit opgang maakt, waarbij levensbeschouwing naar de privésfeer wordt verwezen.

Om historische redenen stelt men neutraliteit al te vaak onbewust gelijk met de afwezigheid van religies, waarbij men vergeet dat vrijzinnigheid of atheïsme ook een levensbeschouwing is. Vandaag lijkt deze strikte vorm van neutraliteit dominant te zijn geworden. Het onderwijs wordt georganiseerd vanuit een neutrale visie die geen uitingen van levensbeschouwing toelaat.

Ook wanneer men kiest voor neutraliteit moet men zich bewust zijn van de eigen levensbeschouwelijke identiteit. Dit wordt zichtbaar als mensen met andere levensbeschouwingen hun specifieke vragen stellen. Zo is het bijvoorbeeld erg moeilijk om een neutraal standpunt in te nemen ten aanzien van homoseksualiteit. Als een school bijvoorbeeld een openlijk homoseksuele leraar aanneemt, geeft zij dan niet het signaal dat ze homoseksualiteit als iets onproblematisch

beschouwt, en dat ze het niet eens is met een aantal levensbeschouwingen die homoseksualiteit een schande vinden? De grootste valkuil van een neutrale positie is dat levensbeschouwelijke elementen van een niet-geëxpliciteerde overtuiging niet herkend noch erkend worden.

De uitweg bestaat in wat men een pragmatische neutraliteit noemt, namelijk zo neutraal mogelijk handelen, waarbij men zich bewust is van de eigen levensbeschouwelijke identiteit en overtuiging zonder dat dit een belemmering vormt voor het spreken met anderen.

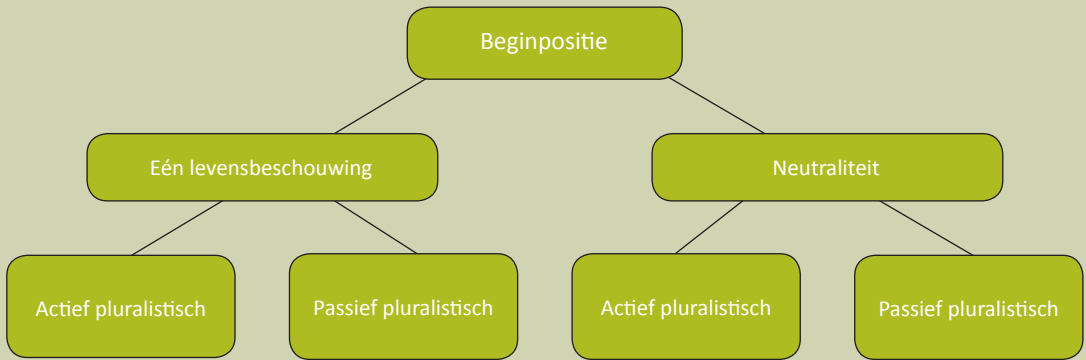
2. Actief pluralisme

Bij actief pluralisme draait alles rond onderhandeling en contact tussen de verschillende levensbeschouwingen. Het is mogelijk vanuit elke beginpositie en volgens ons de beste houding om met levensbeschouwelijke diversiteit om te gaan in het onderwijs en daarbuiten.

De term pluralisme werd voor het eerst gebruikt om politieke groeperingen binnen de samenleving te erkennen die los stonden van de staat. Tegenwoordig staat de term vooral voor de erkenning dat er verschillende levensbeschouwingen mogelijk zijn en geen enkele een

“Actief pluralisme vereist niet alleen dat men de eigen traditie en waarden telkens opnieuw kritisch bevraagt, maar dat men met dezelfde maatstaven ook het gesprek aangaat met mensen die vanuit een andere traditie en waardesysteem hun leven zinvol trachten in te vullen”

(Abicht in De Hert, 2007:242).



alles verklarende positie heeft ten opzichte van de andere (Swatos en Christiano, 1999).

Een valkuil van actief pluralisme is relativisme, waarbij verondersteld wordt dat men alle levensbeschouwingen even leuk, juist of interessant moet vinden. Dat leidt echter tot een hokjesbeleid waarbij iedereen zijn ding kan doen op zijn plek. Om aan die valkuil te ontsnappen, legt het actief pluralisme de verantwoordelijkheid op aan alle partners om de eigen overtuiging te bevragen en te zoeken naar een overeenkomst. De spanningen worden niet ontweken, maar in dialoog samen besproken, waardoor een diepgaander begrip wordt ontwikkeld (Moyaert 2009, op basis van Vanheeswijck). De belangrijkste houding daarbij is empathie.

Een groot misverstand over actief pluralisme is dat het alleen mogelijk zou zijn vanuit scholen met een neutrale beginpositie. Ook vanuit een levensbeschouwelijke inspiratie kan men komen tot een actief pluralistisch beleid. Het gaat erom de discussie vanuit de eigen overtuiging

te voeren, zonder die te laten domineren of die van de ander te marginaliseren.

Naast actief pluralisme staat passief pluralisme. Passief pluralisme gaat er vanuit dat alle levens-

“Het is niet de levensbeschouwing die mij bindt met mijn medestanders, wel ons concreet standpunt omtrent maatschappelijke toestanden, onze gezamenlijke visie op hoe wij de samenleving willen organiseren, doorheen onze levensbeschouwelijke verschillen.”
(Vandepierre 2008).

beschouwingen naast elkaar leven, maar zonder al te veel interactie om conflicten te vermijden. De verzuiling waarbij iedereen binnen zijn of haar eigen levensbeschouwing blijft is daar een voorbeeld van. Een gevaar van deze houding is dat men niet meer voorbij de levensbeschouwelijke identiteit kijkt. Inhoudelijke debatten worden op die manier niet meer gevoerd, maar men gaat uit van een stilzwijgende consensus die bestaande machtsverschillen in stand houdt.

In een actief pluralistische school wordt ruimte gecreëerd om levensbeschouwelijke kwesties te bespreken. Het is mogelijk om levensbeschouwelijke identiteiten te uiten, en leerlingen en leerkrachten worden uitgedaagd om hierover te reflecteren en te spreken. Meningsverschillen vallen echter niet uit te sluiten. Elke partij mag daarbij uitgaan van zijn

of haar eigen overtuiging, maar er moet met respect worden geluisterd naar elkaar. Het gaat er niet om de ander te overtuigen van het eigen gelijk, maar om tot een uitkomst te komen die samen leven mogelijk maakt.

Aan actief pluralisme doen, is ook bereid zijn om op zoek te gaan naar de maatschappelijke vragen die achter uitspraken of gedrag zitten dat we op het eerste gezicht “vreemd”, “abnormaal”, “belachelijk”, “absurd” of “afkeurenswaardig” vinden. We zijn meestal niet geneigd om dit te doen, omdat we afhaken op ons negatief gevoel. Zo lijken de strenge sabbatregels bij de joden, de ramadan bij moslims, de meditatiesessies bij boeddhisten,... voor veel buitenstaanders weinig zinvol. Bij nader inzien stellen ze echter wel een aantal relevante vragen. Zoals: hoe zorgen we ervoor dat we af en toe ons hectische leven van werken, produceren, consumeren,... staken? Hoe bouwen we momenten in waarbij we onze levenswijze en de manier waarop we onze samenleving organiseren eens kritisch bekijken? Dit zijn vragen die alle mensen aanbelangen, welke levensbeschouwing ze ook hebben. Het zijn – meer nog dan persoonlijke geloofsvragen – fundamentele maatschappelijke vragen die in onze samenleving zelden nog ter discussie liggen. Bovendien stellen deze vragen niet alleen “abnormaal” maar ook “normaal” gedrag in vraag. Dat maakt dat niet alleen de minderheden, maar ook de dominante groepen zich moeten verantwoorden voor hun gedrag.

Op die manier omgaan met levensbeschouwelijke diversiteit (of Actief pluralisme) vraagt echter een complete aanpak in het diversiteitsbeleid waarbij de hele school betrokken wordt. Actief pluralisme is een inclusieve benadering, waarin alle levensbeschouwingen worden uitgedaagd om te participeren.

3. Diversiteitsbeleid in de praktijk

Het omgaan met levensbeschouwelijke diversiteit uit zich in een diversiteitsbeleid. Op dat gebied is de laatste jaren heel wat ontwikkeld. Hoewel veel organisaties, bedrijven en scholen een diversiteitsbeleid uitvoeren of plannen, blijven duidelijke resultaten uit.

Er zijn boekenkasten vol geschreven met gidsen voor diversiteitsbeleid, -management en -planning. Daarin worden methodes besproken die gaan van diversiteitstrainingen voor het personeel, de diverse samenstelling van teams tot een specifiek aanwervingsbeleid. De meeste van die gidsen zijn geschreven voor het bedrijfsleven. Toch kunnen we leren uit de manier waarop zij diversiteitsbeleid ontwikkelen.

Veel handboeken proberen diversiteitsbeleid voor te stellen als een stappenplan van kleine ingrepen, maar dat blijkt niet te werken. Een studie die 38 onderzoeken naar de efficiëntie van diversiteitsbeleid, uitgevoerd tussen 2000 en 2005, naast elkaar legde concludeert dat geen enkele specifieke ingreep garantie biedt op succes (Curtis en Dreachslin 2008:131). Het is altijd een bepaalde *combinatie* van ingrepen die leidt tot resultaten. De belangrijkste succesfactor die uit verschillende onderzoeken naar voor komt is de organisatiecultuur. Dat wil zeggen dat in *alle* onderdelen van de organisatie (missie, bestuur, personeel, beslissingsprocedures, ...) ruimte is voor diversiteit.

De doorslaggevende stap bestaat er dan ook in om gevoeligheid voor de eigen culturele en levensbeschouwelijke overtuiging en de daarmee gepaard gaande (machts)positie in het beleidsniveau te krijgen. Alleen als ook mensen op sleutelposities bewust werken aan diversiteit

“De organisatiecultuur is de belangrijkste succesfactor.”

kan de organisatiecultuur veranderen. Alweer uit bedrijfsonderzoek blijkt dat de houding van kaderleden een grotere invloed heeft op discriminatie bij sollicitaties dan de aanwervingsprocedures zelf (Kirton in Davidson en Fielden 2005:8). Zo zijn ook de organisatie en de leefwereld van de school belangrijker voor burgerschapseducatie dan lessen over burgerschap (Elchardus 2009:194).

Diversiteitsbeleid wordt vooral aangeprezen omwille van organisatorische voordelen zoals betere samenwerking, de aanwezigheid van kennis uit diverse hoeken, toegang tot andere marktsegmenten,... De overheid promoot het implementeren van diversiteitsplannen ook en subsidieert ze voor een deel. Er bestaan zelfs populariteitslijsten van bedrijven met de beste diversiteitsplannen, zoals in Nederland de diversiteit top 50 (www.diversiteitop50.nl). Het belang van diversiteitsbeleid voor scholen ligt veel meer op het terrein van gelijke kansen dan op efficiëntie.

Diversiteit gaat ook niet alleen over 'minderheden' of 'anderen'. De bedoeling van een diversiteitsbeleid is net dat de individuele verschillen ook erkend worden en er niet wordt uitgegaan van een onderscheid tussen homogene groepen. Het wij-zij denken en de dominante positie die de 'wij' daarmee in stand houdt is één van de cruciale factoren die een diversiteitsbeleid in vraag stelt. Eén van de redenen dat diversiteitsbeleid vaak niet werkt is dat goedbedoelde diversiteitstrainingen het beeld van een exotische 'andere' produceren. Dat is vooral het geval als moslims, joden, boeddhisten of hindoes "van ginder" worden voorgesteld, naast "de katholieke of de seculier van hier". Identiteit zien als een individuele combinatie van repertoires (zie eerder) vermijdt het stigmatiserende groepsdenken.

Diversiteitsbeleid gaat in de eerste plaats om gelijke rechten, kansen en uitkomsten. In de be-

drijfshandboeken voor diversiteitsmanagement wordt dit vaak achterwege gelaten, en lijkt het alleen te gaan om efficiëntie. Efficiëntiewinsten zijn bovendien zelden duidelijk vast te stellen en alleen voelbaar op lange termijn. Indien die verwachtingen niet ingelost worden, of de resultaten niet goed gemeten worden (want hoe meet je de efficiëntie van diversiteitsbeleid?), kan een diversiteitsbeleid plots worden teruggedraaid. De lijst van 50 bedrijven met het beste diversiteitsbeleid in Nederland kon in 2009 bijvoorbeeld niet meer worden samengesteld. De bedrijven lieten aan de organisatie weten dat de crisis geen diversiteitsbeleid toelaat, hoewel het net in tijden van crisis belangrijk is dat onder zoveel mogelijk verschillende doelgroepen wordt gerekruteerd (<http://www.diversiteitop50.nl/site/nieuws/>).

Gelijke kansen associeert men in het onderwijs voornamelijk en dus eenzijdig met taalachterstand, en daaraan gekoppeld de etnische achtergrond van leerlingen (Padmos en Van den Berge, 2008:79). Een diversiteitsbeleid met aandacht voor levensbeschouwing kan ook een belangrijke motor zijn voor gelijke kansen. Hier volgen enkele handvaten voor het ontwikkelen van een dergelijk diversiteitsbeleid. Sommige modellen lenen zich meer voor een bepaalde aanpak dan andere, maar in principe kan men hier vanuit elke beginpositie mee aan de slag. Omgaan met diversiteit is een competentie die leerkrachten, leerlingen en de school als geheel zich eigen moeten maken.

Onderstaande handvaten vormen geen volledige diversiteitshandleiding, maar zijn aandachtspunten voor de levensbeschouwelijke component van diversiteitsbeleid. Het is raadzaam ook de andere publicaties hierover te raadplegen (zie de literatuurlijst) en professionele begeleiding te vragen voor het opzetten van diversiteitsbeleid.

a. Visieontwikkeling

De visie van de school bepaalt de doelstellingen en methoden van het beleid, rekening houdend met de identiteit en specifieke kwaliteiten van de school. Die visie moet worden gedragen door het personeel, dus het is van belang dat zij betrokken worden bij de bepaling hiervan. De manier waarop dit gebeurt moet men als school zelf invullen.

- **Bewustzijn van de eigen identiteit:** begin met het bewust worden van de traditie binnen de school en de visie van waaruit ze werkt. Gooi niet alles uit het verleden weg, maar zoek naar de sterktes en zwaktes van die aanpak.
- **Begeleidende vragen:** Wat zijn de onderliggende waarden van de school? Welke levensbeschouwingen herkennen we daarin? Wie definieert de identiteit van de school en wie promoot ze? Hoe kunnen we vanuit onze identiteit aandacht geven aan levensbeschouwelijke diversiteit?
- **Kennis van de levensbeschouwelijke diversiteit op school:** ga op zoek naar welke levensbeschouwingen onder leerkrachten en leerlingen leven om zo een relevanter beleid te kunnen ontwikkelen.
- **Begeleidende vragen:** Is er voldoende kennis onder directie en personeel over de aanwezige levensbeschouwingen? Krijgen de diverse levensbeschouwingen gelijkwaardige aandacht? Is er bijvoorbeeld aandacht voor de niet-christelijke feestdagen tijdens het schooljaar? Hoe kunnen de leerlingen daarbij betrokken worden?
- **Plaats van de school in de gemeenschap:** laat de diversiteit vanuit de omgeving een inspiratie zijn om op school met levensbe-

schouwelijke diversiteit te werken. Ouders die in bepaalde geloofsgemeenschappen participeren kunnen daarin een bijdrage leveren. Zorg ervoor dat externe partners als **gelijkwaardige gesprekspartners** worden behandeld. Als het bijvoorbeeld over personeelsbeleid gaat, kies dan iemand die daar ervaring mee heeft en niet lukraak iemand van een andere levensbeschouwing.

- **Begeleidende vragen:** Hoe verhoudt de identiteit van de school zich tot de levensbeschouwingen die in buurt van de school leven? Zijn er kerkgroepen, moskeeverenigingen, afdelingen van het humanistisch verbond of anderen waarmee we kunnen samenwerken?

b. Communicatie en draagvlak

Neem diversiteit op in de missie van de school. Dit versterkt de waarde van het diversiteitsbeleid en maakt duidelijk dat diversiteit niet alleen in de marge speelt, maar dat er ook belang aan wordt gehecht. Om de missie van de school goed uit te voeren moet er vanuit de directie naar leerkrachten, leerlingen en ouders toe voldoende en toegankelijk gecommuniceerd worden over het diversiteitsbeleid.

- **Enkele tips:** Maak de visie via de schoolagenda, schoolkrant, muurkrant of andere communicatiemiddelen zoveel mogelijk bekend. Met een duidelijk aanspreekpunt/persoon of een ideeënbus kunnen ouders of leerlingen ook hun reacties kwijt. Dit is alleen nuttig als er nadien ook iets mee gedaan wordt.

De ontwikkeling van een diversiteitsbeleid betekent ook verandering van bestaande patronen. Sommige mensen houden liever vast aan wat al werkt dan iets uit te proberen wat ze nog

niet kennen. Creëer dus een breed draagvlak vooraleer het beleid echt uit te voeren.

Enkele tips:

- Een **stuurgroep** kan een voortrekkersrol op zich nemen en het draagvlak versterken. Mogelijke taken van een stuurgroep zijn het verzamelen van ideeën, het formuleren en aftoetsen van voorstellen, kennis opbouwen en verspreiden.
- Laat in plaats van één personeelslid een groep van enkele mensen een diversiteits-training of nascholing volgen. Eén iemand staat alleen met zijn vernieuwende ideeën, drie mensen vormen een team.
- De directie kan de vrije uren van leerkrachten zo inrichten dat er meer tijd is om samen te werken aan diversiteit in de lespraktijk. Zo komt de aandacht voor **diversiteit structureel in het werk** van de school en wordt teveel extra werkdruk vermeden. Extra werk wordt bovendien ook het snelste weer afgevoerd.

Intern debat

Intern debat is onontbeerlijk. Het personeel moet het beleid in de praktijk brengen en hun inbreng is dus cruciaal voor het slagen van het beleid. Betrek ook de leerlingen in het intern debat. Intern debat maakt het ook mogelijk om weerstanden te erkennen en te overkomen.

Enkele tips:

- Het kan zijn dat weerstand niets met diversiteit zelf te maken heeft maar met andere problemen. Goede begeleiding van het interne gesprek kan helpen om de **zaken uit**

elkaar te houden (feiten, opvattingen, gevoelens en onderliggende waarden).

- Erken dat jouw **manier van werken** één van de vele manieren is om tot een bepaald resultaat te komen. De doelstellingen moeten voor iedereen gelijk zijn, maar de werkwijze om tot die doelstellingen te komen kan verschillen.
- Evalueer het diversiteitsbeleid en de visie van de school na verloop van tijd. Negatieve en positieve punten kunnen zo benoemd worden. Een **evaluatie** heeft alleen zin als ze ook kan leiden tot ander beleid.

c. *Betrokkenheid ouders*

De noodzaak van ouderbetrokkenheid bij het schoolbeleid wordt door heel wat onderzoek bevestigd. Ook voor een levensbeschouwelijk diversiteitsbeleid kan men hier best rekening mee houden. Veel scholen proberen dit wel maar vaak lukt het niet. Verschillende barrières kunnen de participatie van ouders tegenhouden. Een aantal daarvan kan door de school worden weggenomen.

Enkele tips:

- **Taal:** indien ouders de taal niet spreken kunnen ze moeilijk betrokken worden bij het onderwijs. Toch zijn er mogelijkheden om dit zoveel mogelijk op te lossen. Sommige scholen kunnen beroep doen op tolken, maar ook een goede samenwerking met ouders die de betreffende talen spreken, lokale verenigingen, het OCMW of de welzijnsorganisaties uit de omgeving kunnen soms een oplossing bieden.
- **Kennis van schoolonderwerpen en schoolervaring van de ouders:** ouders die zelf

HET IQRA-PROJECT

Het IQRA-project is een initiatief van de Federatie van Marokkaanse Verenigingen. Het project is gestart om de leerproblemen van kinderen van 10 tot 13 jaar met een schoolachterstand van minstens 1 jaar aan te pakken. Het vertrekt vanuit de pedagogische vragen van kinderen/jongeren, met de betrokkenheid van alle opvoedingspartners (gezin (ouders), onderwijs en vrijetijdsaanbod). Begin maart 2007 ging het project IQRA-Vlaanderen, na IQRA-Antwerpen, van start in verschillende steden: Sint-Niklaas, Lokeren, Vilvoorde en een viertal Antwerpse wijken. Hierdoor kon het project groeien van 75 kinderen in Antwerpen naar 150 kinderen verspreid over heel Vlaanderen.

IQRA zorgt voor huiswerkbegeleiding van de leerlingen, maar speelt ook in op de thuissituatie van de kinderen. Er wordt bijvoorbeeld stil gestaan bij de islamitische feestdagen die samen met de kinderen, de ouders en de lesgevers worden gevierd. Kinderen en lesgevers hebben respect voor elkaar, ongeacht hun religie, nationaliteit, sekse en etnisch-culturele achtergrond. Er wordt daarnaast ook ruimte gecreëerd om te spelen.

Eenmaal per maand worden oudersessies georganiseerd. Ze gaan door in het Nederlands, met mogelijkheid tot tolken. Op die manier krijgt men een beter zicht op de leefwereld van de kinderen en de ouders en hoe ze de school en het onderwijs ervaren. Het Vlaamse project zorgde ook voor een verbreding van de doelgroep met o.a. Marokkaanse, Spaanse, Franstalige en Zuid-Amerikaanse ouders.

De groep lesgevers is divers samengesteld qua leeftijd, sekse, etniciteit en opleiding. Het project werd ontwikkeld en uitgevoerd door het 'allochtoon verenigingsleven'. Vrijwillige medewerkers van de socio-culturele verenigingen die deel uitmaken van FMV leiden, samen met de FMV-medewerkers, het project in goede banen. De vrijwillige lesgevers zijn gekwalificeerd door opleiding en/of ervaring.

Meer info: Mohamed Chakkar en Marc Laquière - secretariaat@fmv-vzw.be

slechte ervaringen hebben met hun schooltijd zijn minder geneigd om naar de school toe te stappen. Het dagelijkse contact aan de schoolpoort is soms de enige mogelijkheid en moet dan ook zoveel mogelijk worden benut. Een vriendelijk onthaal en beschikbaarheid voor de vragen van ouders is al een eerste stap.

- **Tijdsgebrek en geldgebrek:** mensen met een drukke baan of een laag inkomen komen vaak niet toe aan schoolbezoeken. Huisbezoeken blijken een zeer efficiënte manier om de participatie van ouders bij het onderwijs te verhogen. Door een betrokkenheid bij de begeleiding van hun kinderen worden ouders zelf ook versterkt in hun capaciteiten. Dit moet niet altijd door leerkrachten, maar kan ook gebeuren door studenten of ouderejaarsleerlingen (Nusche 2008:33). Een voorbeeld hiervan is het IQRA project (zie kader)

Communicatie met de ouders

Enkele tips:

- Maak al bij de inschrijving duidelijk op welke manier de school omgaat met levensbeschouwelijke diversiteit, welke acties de school daarvoor onderneemt, welke voorzieningen er zijn, wat het beleid is omtrent levensbeschouwelijke feestdagen, ...
- Contacteer ouders niet alleen in geval van problemen, maar ook als er goed nieuws is. Zo kunnen ouders ook een positieve relatie ontwikkelen met de school. Dat hoeft niet altijd een klassiek oudercontact te zijn, maar kan ook met meer informele activiteiten of ontmoetingsmomenten.
- Ouders moeten zich gerespecteerd voelen en weten waar ze met hun vragen terecht

kunnen op een laagdrempelige manier.

- Benadruk wat u precies verwacht van ouders en welke voordelen dat kan hebben voor de ontwikkeling van hun kinderen.

Breng nooit de rol van de ouders als opvoeder in diskrediet. Het huidige maatschappelijke discours benadrukt vooral het responsabiliseren van mensen in kwetsbare posities (Zemni 2010:17). Het komt er vaak op neer dat men ervan uitgaat dat er wel gelijke kansen zijn, maar dat mensen ze niet grijpen. Onderwijs is nochtans een basisrecht en één van de belangrijkste producenten van gelijke kansen.

Niet alle ouders kunnen of willen betrokken worden bij het onderwijs. Aanvaard dit, maar gooi de handdoek niet te snel in de ring. Misschien ligt het aan de manier van communiceren, of hebben ouders onvoldoende tijd om deel te nemen aan infoavonden of andere activiteiten. Bijna alle onderzoeken en handleidingen over diversiteitsbeleid en ouderbetrokkenheid benadrukken dat men moet blijven proberen.

d. Personeelsbeleid

Het personeelsbeleid is een vierde belangrijke pijler. Rekening houden met levensbeschouwelijke diversiteit houdt in dat er overleg en respect is voor de verschillende levensbeschouwingen die onder het personeel leven. Dat kan door een divers personeelsbestand na te streven.

Enkele tips:

- Verspreid vacatures via **diverse kanalen** en niet alleen binnen het al bekende netwerk. Zo krijgt men automatisch andere kandidaten. Socio-culturele verenigingen, ouders, belangenorganisaties, studentenverenigingen, ... Het Minderhedenforum (www.minderhedenforum.be) en de organisatie Kifkif (www.kifkif.be) hebben specifieke websites voor diversiteitsvacatures. Het eigen imago van de school kan ook een rol spelen. Goede communicatie over het diversiteitsbeleid van de school maakt ook het imago als werkgever duidelijk.

derhedenforum.be) en de organisatie Kifkif (www.kifkif.be) hebben specifieke websites voor diversiteitsvacatures. Het eigen imago van de school kan ook een rol spelen. Goede communicatie over het diversiteitsbeleid van de school maakt ook het imago als werkgever duidelijk.

- Wanneer leerlingen en ouders zich herkennen in het leerkrachtenkorps verloopt het contact tussen beide ook beter. Diverse leerkrachten brengen ook **diverse kwaliteiten** met zich mee en kunnen vanuit hun levensbeschouwing andere leerkrachten bijstaan. Leerkrachten uit minderheidsgroepen kunnen bovendien een **rolmodel** zijn voor leerlingen. Het onderzoek naar het verband tussen leerprestaties van kinderen uit minderheden en de aanwezigheid van leerkrachten uit minderheden wijst op een positieve invloed op de leerprestaties (Nusche 2009:25).

Maar een divers personeelsbestand is niet altijd mogelijk en is ook geen garantie op succes. Het is alleen een kwantitatieve maatregel en er moet ook gewerkt worden aan de kwaliteit van diversiteit.

- Leerkrachten moeten vaardigheden ontwikkelen voor het omgaan met diversiteit. Zij moeten zich bewust zijn van verschillende levensbeschouwingen en zich gevoelig tonen voor andere overtuigingen. Op die manier gaat het diversiteitsbeleid ook echt leven in de dagelijkse praktijk. Bied vorming aan de leerkrachten aan en creëer een duidelijk beleidskader.
- Bied het schoolpersoneel kansen aan om hun levensbeschouwelijke identiteit, kennis en specifieke capaciteiten optimaal te benutten. Door openheid te creëren voor het uiten van de levensbeschouwelijke iden-

titeit kunnen leerkrachten en leerlingen meer van elkaar leren. Laat leerkrachten levensbeschouwelijke symbolen dragen, het biedt ook extra kansen op het aantrekken van een divers leerkrachtenkorps.

e. Conflicten oplossen

Een vijfde pijler is een strategie om conflicten of spanningen op te lossen. Conflicten kunnen grotendeels vermeden worden door de leerkrachten voldoende vorming aan te bieden en de communicatie en het overleg goed te organiseren (zie eerder onder visieontwikkeling en draagvlak). Maar op een bepaald moment kan er een conflict ontstaan en dan heeft de school best een strategie om dit aan te pakken.

Conflicten hoeven geen negatief effect te hebben, maar kunnen een aanleiding zijn voor debat en nieuwe initiatieven. Het belangrijkste is dat er eerst een gesprek wordt gevoerd over het conflict of de betreffende spanningen. Het kan zijn dat er geen compromis wordt gevonden, en dat er moet gekozen worden voor aanpassen of scheiden, maar in het belang van de werkrelaties is het beter om altijd eerst overleg te plegen (zie verder).

Aandachtspunten voor een gesprek over een conflict:

- Een gesprek gebeurt nooit in een “machtsvrije” ruimte: de verhoudingen tussen religies, culturen, gemeenschappen en groepen, de beeldvorming over die groepen en de verhouding tussen de gesprekspartners spelen altijd op de achtergrond van het gesprek. Het is dan ook belangrijk om de doelstellingen van het gesprek voor alle gesprekspartners duidelijk te maken. *Gaat het er bijvoorbeeld om elkaars mening te leren kennen? Wil men de ander overtuigen van*

de eigen visie? Wil men een concreet conflict oplossen? Wil men iemand tot de orde roepen? Wil men op zoek gaan naar de oorzaken van een conflict? Vermijd verborgen agenda's!

- Ook de positie van de verschillende gesprekspartners binnen de schoolcontext is belangrijk. Praat men bijvoorbeeld als leidinggevende tegen een personeelslid, als leraar tegen een leerling of is het een gesprek tussen collega's? Het is belangrijk om na te gaan welke “machtsverschillen” tussen de gesprekspartners het moeilijk kunnen maken om de eigen visie te geven.
- Maak een duidelijk onderscheid tussen feiten, opvattingen, gevoelens en onderliggende waarden.
- Voorbeeld: De samenwerking tussen twee leerkrachten loopt fout omdat iemand te laat komt. Ligt het aan logistieke problemen (vertragingen), persoonlijke factoren (persoon komt overal te laat), botsende persoonlijkheden (men wil niet samenwerken en boycot daarom de samenwerking), levensbeschouwelijke opvattingen (bijvoorbeeld: een Indische hindoe-leerkracht wil niet meewerken met iemand uit een lagere kaste, een chassidische joodse vrouw wil niet samenwerken met een man in een afgesloten ruimte)? Het is belangrijk dit onderscheid te maken, elk type probleem vraagt een aangepaste aanpak.
- Emoties en frustraties een plek geven: schep een klimaat waarin kritiek kan worden geuit. Vaak stellen mensen te weinig vragen aan elkaar of heeft men het gevoel ergens van beschuldigd te worden. Wanneer vragen te lang onbeantwoord blijven kan dit leiden tot frustraties en verzuurt de communicatie. Leer mensen leren om

respectvol vragen te stellen. Een goede begeleiding van dit soort gesprekken kan een oplossing bieden.

- **Definieer gebruikte termen:** het moet voor iedereen duidelijk zijn wat de termen betekenen die gebruikt worden en wat elke deelnemer daarmee bedoelt. Dit is zeker belangrijk bij abstracte termen als “godsdienstvrijheid”, “aanpassen”, “neutraliteit”, “wij”, ...
- **Zoek naar een gedeeld belang:** het gaat erom niet te vertrekken vanuit de vraag wie zich aan wie moet aanpassen, maar welk doel voorop staat en hoe we daar samen het best naartoe gaan. We zitten in de eerste plaats samen als leerkrachten, personeel, leerlingen of ouders en niet als vertegenwoordigers van een levensbeschouwing.
- Probeer te werken naar **concrete afspraken:** het kan zijn dat het beleid moet veranderen, individuen zich moeten aanpassen of dat in het uiterste geval de samenwerking tussen bepaalde personeelsleden voor sommige projecten wordt stopgezet. Na verloop van tijd kan een bepaalde afspraak weer ter sprake komen, ook na een conflict.

Uit praktische overwegingen kan **aanpassing** soms de enige mogelijkheid zijn: één van de partijen wordt in het ongelijk gesteld en wordt gedwongen zich aan te passen aan het standpunt van de ander. De discussie wordt (tijdelijk) stopgezet om de gemoederen te bedaren. Ook na een conflict blijft het echter belangrijk om te blijven praten.

In sommige gevallen is het een optie om de personen die met elkaar in conflict zijn, van elkaar te **scheiden** door er bijvoorbeeld voor te zorgen dat ze niet meer met elkaar in contact komen, niet meer met elkaar moeten samenwerken. Dit

vermijdt moeilijke discussies. Niemand moet zich dan aanpassen, maar zo leert uiteindelijk niemand in de praktijk samen te leven en te werken. Ook deze oplossing moet echter telkens gepaard gaan met overleg.

f. Lesmateriaal

Uiteindelijk komt het diversiteitsbeleid voor een groot deel terecht bij de leerlingen in de klas. Er zijn tal van mogelijkheden om diversiteit in de klas te gebruiken, maar leerkrachten blijken dat zelden te doen (Padmos en Van den Berge 2009:81).

De laatste jaren is er meer aandacht voor diversiteit in leerboeken en werkmaterialen voor het onderwijs. Dat gebeurde naar aanleiding van de kritiek dat schoolboeken te vaak uit gingen van een Westerse culturele en de christelijk levensbeschouwelijke als standaard. Ook werden andere culturen en landen uit het zuiden (onbedoeld) als minderwaardig voorgesteld. Uit onderzoek van Verstraete (2006) naar een aantal werkboeken blijkt dat dit de laatste jaren veel is verbeterd.

Toch zijn er nog steeds enkele zwakke punten:

- Noordelijke landen worden voorgesteld als welvarend, zuiderse landen als arm en de bevolking woont er bijna altijd in krottenwijken. De grotere diversiteit in de verdeling tussen arm en rijk komt te weinig aanbod. Het verschil in welvaart tussen buurlanden Roemenië en Oekraïne is bijvoorbeeld veel groter dan tussen Roemenië en Cuba (gebaseerd op de Human Development Index van de VN, <http://hdr.undp.org/en/statistics/>).
- **Op het vlak van levensbeschouwing wordt nog te veel gekeken vanuit een exclusief christelijke perspectief.** Levensbeschouwelijke symbolen worden bijna altijd weerge-

geven in een historisch of cultureel kader, maar niet de christelijke symbolen. Voor een beter begrip van levensbeschouwelijke diversiteit kunnen best ook de christelijke symbolen in een vergelijkbaar begrippenkader geplaatst worden.

- Bijdragen aan literatuur, filosofie, geschiedenis, wiskunde of de wetenschap worden tot vandaag vooral belicht vanuit de oude Europese culturen (Griekse of Romeinse denkers). Dat daarin ook elementen voorkomen uit de islamitische wereld of Oosterse filosofieën, en dat veel Griekse wijsheden via Arabieren hun weg naar West-Europa vonden, wordt vaak niet vermeld.

Het steunpunt Diversiteit en Leren ontwikkelde in opdracht van de Evens Stichting acht parameters voor diversiteit bij het aanmaken van leer-materiaal (overgenomen uit Verstraete 2006):

- Normaliteit: **diversiteit wordt voorgesteld als een normaal fenomeen** waar iedereen dagelijks in verschillende situaties mee te maken heeft. Diversiteit in de samenleving moeten we kunnen aflezen uit gewone, veelgebruikte teksten, audiovisueel en andersoortig materiaal.
- Meervoudige identiteiten: **individuen en groepen laat men zien als gewone, unieke mensen** die met elkaar omgaan in alledaagse situaties, verschillende contexten en wisselende omstandigheden.
- Onbevooroordeeldheid: vooroordelen, stereotypen en veralgemeningen worden waar mogelijk en wenselijk vermeden. **Uitspraken over groepen in de samenleving berusten op evenwichtige, correcte informatie.**
- Discriminatie en beeldvorming: er is aandacht voor en er worden inzichten geboden

in de **oorzaken en werking van racisme, discriminatie en beeldvorming** (vooroordelen, stereotypen, veralgemeningen...).

- Multiperspectiviteit: verschillende perspectieven op gebeurtenissen, contexten en personen komen aan bod. Dit betekent ook dat het etno- en eurocentrisch perspectief op de geschiedenis en de wereld wordt doorbroken, dat er aandacht wordt besteed aan het onzichtbaar gemaakte verleden van minderheidsgroepen in de samenleving.
- Interactie en variatie: aangeboden activiteiten en taken vertrekken systematisch van interactie: het leren met en van elkaar. Het geheel aan activiteiten en taken is ook zo vormgegeven dat een gevarieerd aanbod van interactiewijzen, werkvormen, leerstijlen kan worden ingezet.
- **Authenticiteit:** oefeningen, taken en bronnen worden voorzien die uitzicht geven op authentieke, realistische leeromgevingen.
- **Toegankelijkheid:** tekstinhouden zijn gesteld of hertaald in een voor iedereen toegankelijke taal.

4. Werken met levensbeschouwelijke diversiteit in de klas

Er bestaan heel wat methodieken om in klasverband te werken rond diversiteit. Veel van deze methodieken zijn ook bruikbaar voor het werken rond levensbeschouwelijke diversiteit. Daarbij moet wel opgemerkt worden dat niet elke methode dezelfde resultaten brengt. Daarom is het goed vooraf duidelijk te stellen wat u wilt bereiken.

Bij alle methodes en methodieken is het heel belangrijk om de maatschappelijke context van levensbeschouwing niet uit het oog te verliezen. Levensbeschouwingen bestaan niet op zichzelf. Ze worden bedacht, gevolgd, verdiept, gepraktiseerd, geïnterpreteerd, aangepast, bewaard,... door mensen. En mensen leven altijd in een bepaalde context: ze hebben een bepaalde socio-economische positie, ze leven in een bepaald land, waarin bepaalde bevolkingsgroepen dominant zijn en andere niet, ze leven onder een bepaald staatsregime, hebben een politieke overtuiging, ze hebben een persoonlijke geschiedenis en dragen de geschiedenis van hun ouders en vrienden mee, ze hebben een bepaalde thuissituatie, ze staan op een bepaald moment in hun leven, zijn man of vrouw, homo of hetero, hebben (g)een lichamelijke beperking,... En dat heeft allemaal een invloed op de manier waarop ze hun levensbeschouwing beleven. Het bepaalt hun bril waardoor ze de wereld zien. Het is belangrijk om deze bril, bij onszelf en bij de ander in het oog te houden. Wat maakt dat ik denk wat ik denk wat maakt dat zij zegt wat ze zegt?

Het vergt een goede voorbereiding en inleving om grondig met deze thema's om te gaan. Levensbeschouwing kan bij mensen de gevoeligste snaren raken, dus het is zeer belangrijk om dit in een vertrouwde sfeer te doen. In de literatuurlijst vindt u materiaal dat hier dieper op in gaat. Voor meer informatie of begeleiding kan u uiteraard ook terecht bij Motief.

a. Kennismaken

Methodieken om kennis te maken met één of meerdere levensbeschouwingen, hebben als bedoeling dat leerlingen de geschiedenis, belangrijke figuren, symbolen en rituelen leren kennen. Het is natuurlijk goed om een overzicht te krijgen van wat de uiterlijke kenmerken van

een levensbeschouwing zijn, maar dit biedt weinig diepgang. Als eerste activiteit is dit een goede keuze, maar kennismaking op zich is zeker niet de enige of beste doelstelling om met levensbeschouwing in de klas te werken. Durf verder te gaan. Probeer ook de methodieken die gericht zijn op inleving of dialoog.

Een voorbeeld van een kennismakingsactiviteit is een bezoek aan gebedsplaatsen, een activiteit die de laatste jaren zeer populair is geworden. Een gesprek met vertegenwoordigers van

LEVENSBESCHOUWELIJKE BRONNEN IN DE KLAS?

In de media wordt te pas en te onpas gebruik gemaakt van de Koran om het gedrag van moslims te verklaren. Is het dan een goed idee om bijvoorbeeld voor discussies over ethische kwesties gebruik te maken van levensbeschouwelijke bronnen in de klas?

Volgens onze visie is het vooral van belang dat leerlingen tot hun eigen betekenisgeving komen. Daarbij is de Koran één van de bronnen of repertoires (zie boven) waaruit moslims putten om tot betekenisgeving te komen. Vergeet daarbij niet dat ook de andere repertoires belangrijk zijn. Als men voor moslims voortdurend naar de Koran verwijst, zou men voor anderen voortdurend naar de Bijbel, de Torah of andere levensbeschouwelijke bronnen moeten verwijzen. Bovendien vraagt het enige kennis om deze bronnen oordeelkundig te gebruiken. Je kunt hiervoor best samenwerken met de betreffende leerkrachten levensbeschouwing.

Voor meer informatie hierover gericht op moslims:

Abdulwahid van Bommel (2003): Wankele waarden, Levenskwesties van moslims belicht door professionals.

de betreffende levensbeschouwingen in de gebiedsplaatsen kan voor meer diepgang zorgen.

b. Inleefactiviteiten

Inleefmethodieken laten leerlingen de eigen concepten en die van een andere levensbeschouwing met elkaar vergelijken en contrasteren. Ze proberen standpunten vanuit andere levensbeschouwingen te interpreteren en zien in dat vanuit een levensbeschouwing verschillende posities mogelijk zijn.

Dit gaat verder dan alleen het beschrijven van een levensbeschouwing en is ook minder vrijblijvend. Leerlingen moeten immers hun eigen manier van denken in vraag stellen.

Een voorbeeld van een inleefactiviteit is enkele mensen uit dezelfde levensbeschouwing met andere standpunten uit te nodigen voor een discussie rond een centraal thema. Daaruit kan duidelijk worden hoe ver standpunten vanuit dezelfde levensbeschouwing uit elkaar kunnen lopen (bijvoorbeeld over het bestaan van een opperwezen, de rol van priesters en imams, de relaties tussen mannen en vrouwen, ...). Nadien kan hier met de klas op verder gewerkt worden door in groepjes te discussiëren over een concrete casus die betrekking heeft op een levensbeschouwelijk thema, waarbij de leerlingen tot een compromis moeten komen. Dat zorgt ervoor dat de leerlingen zich zelf moeten proberen in te leven in andere levensbeschouwingen.

c. Interlevensbeschouwelijke dialoog

Een dialoog is een gesprek tussen twee mensen. Een interlevensbeschouwelijke dialoog is een gesprek tussen mensen van verschillende levensbeschouwingen, over een relevant thema, waarbij men tracht om vanuit de eigen

levensbeschouwelijke identiteit een standpunt te vormen. Die dialoog heeft een duidelijk doel, het is geen theekransje.

Een dialoog verdeelt men best in verschillende fasen om de verschillende standpunten niet onmiddellijk met elkaar te confronteren. Dat voorkomt dat de dialoog vroegtijdig stopt door hoogoplopende spanningen. De eerste fase is het verkennen van de diversiteit tussen de verschillende deelnemers. Hierbij worden standpunten kenbaar gemaakt, zonder er op in te gaan. De tweede fase gaat om het gezamenlijk opstellen van principes en regels voor discussie, rekening houdend met de gevoeligheden van elke deelnemer. De derde fase is dan de dialoog op zich waarbij vanuit de verschillende levensbeschouwingen wordt gediscussieerd over concrete gevallen.

Dialoog kan in de klas zelf worden georganiseerd wanneer verschillende levensbeschouwingen aanwezig zijn en de groepsdynamiek in de klas dit toelaat. Het is ook mogelijk om een dialoog op te starten met klassen uit een andere school of stad. Dat kan individueel of in groep, bijvoorbeeld via e-mail, met wederzijdse bezoeken of een miniconferentie met beide klassen/scholen waarop de resultaten worden voorgesteld. De thema's kunnen zeer uiteenlopend zijn en door leerlingen zelf aangebracht worden.

Literatuurlijst

- Anderson B. (1991) *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*, Londen, Verso.
- Babazia N. en Perneel J. (red.) *De sluier opgeklapt. Meisjes met en zonder hoofddoek in de klas: handvatten voor leerkrachten en directies*, Steunpunt Allochtone Meisjes en Vrouwen, www.samv.be.
- Bader V., (2007) *Secularism or Democracy? Associational Governance of Religious Diversity*, IMISCOE-AUP Series, Amsterdam University Press.
- Bairoh S. (2007) 'Current debates on classifying diversity management: review and a proposal', *Hanken school of economics and business administration working papers*, nr 534, <http://ideas.repec.org/s/hhb/hanken.html>.
- Boonen R. (2003) *Irina, Jos, Ali en Mies. Interculturaliteit in maatschappij en school*, Antwerpen – Apeldoorn, Garant.
- Casanova J. (2003) *Religion, European Secular Identities, and European Integration*, paper presented at the Mellon Sawyer seminar at Cornell University On October 7, 2003.
- Centrum voor Gelijkheid van Kansen en voor Racismebestrijding (2009) *Veruiterlijkingen van overtuigingen – stand van zaken en werkpistes*, www.diversiteit.be/veruiterlijkingen.
- Commissie "ter invulling van de cursus maatschappelijke oriëntatie", (2006) *Eindverslag*, Overhandigd aan Vlaams minister van Binnenlands Bestuur, stedenbeleid, Wonen en Inburgering Marino Keulen Mei 2006, http://www.binnenland.vlaanderen.be/inburgering/official_documenten.htm.
- Curtis E., F. en Dreachslin J. L. (2008) 'Integrative Literature Review: Diversity Management Interventions and Organizational Performance: A Synthesis of Current Literature'. *Human Resource Development Review*, vol.7, p107-134.
- Davidson M. J. en Fielden S.L. (red.) (2005) *Individual Diversity and Psychology in Organizations*, Hoboken (NY), Wiley.
- De Hert P. en Meerschaut K. (red.) (2007) *Scheiding Kerk en Staat of actief pluralisme?*, Antwerpen - Oxford, Intersentia.
- de Koning M. (2008) *Zoeken naar een 'zuivere' islam, Geloofsbeleving en identiteitsvorming van jonge Marokkaans-Nederlandse moslims*, Amsterdam, Bert Bakker.
- De Vriendt J. (red.) (2008) 'Het land van Maas en Waal, over diversiteit en sociaal-cultureel werk', *Wisselwerk cahier '08*, SOCIUS.
- Elchardus M. en Siongers J. (red.) (2009) *Vreemden*, Tielt, Lannoo.
- Elias J. L. (2008) 'Inter-cultural Education and Religious Education, 1940-1960', *Religious Education* vol. 103, p427-439.

Foblets M-C. en Cornelis E. (red.) (2003) *Migratie, zijn wij uw kinderen. Identiteitsbeleving bij allochtone jongeren*, Leuven, Acco.

Heens R. (red.) (2007) *Levensbeschouwing in het middenveld: Cement of segment*, Berchem, EPO.

Keast J. (red.) (2007) Religious diversity and intercultural education – a reference book for schools, Straatsburg, Council of Europe Publishing.

Loobuyck P. en Franken L. (2009), 'Schoolpactwet: 50 jaar later', *Samenleving en politiek*, vol. 5, p 47-55.

Loobuyck P. en Rummens S. (2009) 'De uitdaging van het postseculiere perspectief. Jürgen Habermas over religie en de publieke rede', *Tijdschrift voor filosofie*, vol. 71, nr. 2, p331-360.

Moyaert M. (2009) 'Van consensuspluralisme naar radicaal pluralisme Een analyse van de vooronderstellingen van een Vlaams debat over actief pluralisme', *Bijdragen, International Journal in Philosophy and Theology*, vol. 70, nr. 3, p284-303.

Nusche D. (2009) 'What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options', *OECD Education Working Paper*, nr. 22,

http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en_2649_39263294_39887569_1_1_1_1,00.html.

OSCE (2007) TOLEDO guiding principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools, Warschau, OSCE ODIHR, <http://www.osce.org/item/28314.html>.

Padmos T. en Van den Berge W. (2009) *Het verschil maken, gelijke kansen in het beroeps- en*

technisch secundair onderwijs in Vlaanderen, Steunpunt GOK,

http://www.steunpuntgok.be/downloads/onderzoek_het_verschil_maken_rapport.pdf.

Pépin L. (2009) *Teaching about Religions in European School Systems: Policy issues and trends*, NEF Initiative on Religion and Democracy in Europe, Londen, Alliance Publishing Trust <http://www.nefic.org/>.

REDCo (2009) *Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries*, www.redco.uni-hamburg.de.

Sunier T. (2000) 'Civil enculturation: Nation-state, school, and ethnic difference in four European countries', *Journal of international migration and integration*, vol. 1, nr. 3, p305-329.

Schinkel W. (2008) 'Tegen het integratiebeleid, Spreken over integratie is een vorm van sociale hypochondrie', *Tijdschrift voor sociale vraagstukken*, nr. 4, www.socialevraagstukken.nl

Schinkel W. (2008) *De gedroomde samenleving*, Kampen, Klement.

Swatos W. H. en Christiano K. J. (1999) 'Secularization Theory: The Course of a Concept', *Sociology of Religion*, vol. 60, nr. 3, p209-228.

Van Bommel A. (red.) (2003) *Wankele waarden. Levenskwesaties van moslims belicht voor professionals*, FORUM, Instituut voor Multiculturele Ontwikkeling, Utrecht.

Vandeperre, E. (2008) 'Actief pluralisme, een christelijk standpunt', *Aktief*, jaargang 2008, nr 4.

Verstraete, E (2006) *Vlaamse leermiddelen onder de loep. Op zoek naar het interculturele ge-*

halte, Universiteit Gent: Steunpunt Diversiteit & Leren, www.steunpuntdiversiteitenleren.be.

Vlaams Minderheden Centrum (2009) *Religieuze kentekens - wetgeving en rechtspraak als leidraad*, www.vmc.be

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2009) 'Onderwijs niet-confessionele zedenleer en godsdienst Basis- en secundair onderwijs', *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs - schooljaar 2008-2009*, p394 – 401,

<http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2008-2009/default.htm>.

Zemni S. (2009) *Het islamdebat*, Berchem, Epo.

Zemni S. (2010) *Belgische Marokkanen een stap verder, Analyse en vergelijking van het onderzoek om de Marokkaanse gemeenschappen in België beter te leren kennen*, Brussel, Koning Boudewijnstichting.

Websites over levensbeschouwing en diversiteit:

Mensenrechteneducatie internationaal: *Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice*. <http://www.hrea.org/pubs/Compendium.pdf>.

Motief vzw: vormingsinstelling gespecialiseerd in het thema 'Geloof en samenleving'. www.motief.org.

Reizen in diversiteitsland: diversiteitsgidsen van de Vlaamse overheid. www.werk.be/wg/diversiteitsplannen/handleiding.htm

Steunpunt diversiteit en leren: expertisecentrum voor diversiteitsbeleid in het onderwijsveld. www.steunpuntdiversiteitenleren.be

Vormen vzw: expertisecentrum mensenrechten- en kinderrechteneducatie Vlaanderen. <http://www.vormen.org/>

Bij Motief kan je terecht voor volgend werkmateriaal:

Methodiekendoos Jongeren Islam Gender

Deze methodiekendoos bevat acht gespreksmethodieken om met kleine groepjes moslimjongeren te werken rond hun zoektocht naar een islamitische identiteit. Deze zoektocht is een complex proces waarbij veel factoren een rol spelen. Zo is er de relatie met andere moslims, met leeftijdsgenoten en met familie, maar ook de negatieve beeldvorming over islam. Verder zijn er de talrijke discussies over “wat een goede moslim is”, het afbakenen van een eigen groep, het zoeken naar rolmodellen en betekenisvolle figuren uit de geschiedenis van de islam,... Hoewel al deze factoren onderling met elkaar verbonden zijn, neemt elke methodiek één factor als invalshoek. Daarbij hebben we ervoor gekozen om bij elke methodiek specifiek aandacht te schenken aan de factor gender. Talrijke onderzoeken wijzen immers uit dat de religieuze identiteit in belangrijke mate de beeldvorming over man/vrouw-zijn beïnvloedt.

Waarden- en Normenspel:

Het doel van het Waarden en Normenspel is het opgang brengen en richting geven aan een gesprek over normen en waarden. De vragen die hierbij telkens gesteld worden zijn: ‘Wat vind ik als individu, team of organisatie belangrijk?’ en ‘Wat betekenen die waarden en normen dan voor ons handelen in de alledaagse praktijk?’. Het spel tracht rond deze vragen een open discussie op gang te brengen. Het spel is gericht op werksituaties. De map bevat verschillende spelvormen om dit gesprek op gang te brengen.

diversIdentiteit:

DiversIdentiteit is een spel en een gespreksmethode, met de ‘diversiteitskubus’ als centraal element in het spel. De kubus is een herwerking van de wereldbekende ‘Rubiks cube’. Op de kubus staan symbolen in 6 verschillende kleuren. Deze kleuren staan voor 6 eigenschappen van diversiteit (bv. Leeftijd). Elke eigenschap bestaat dan weer uit een aantal verschillende aspecten (bv. -20jaar/20-60 jaar/+60 jaar). Het spel stimuleert de spelers om de kruispunten van diversiteitskenmerken te ontdekken in specifieke situaties en om stil te staan bij de gevolgen hiervan op het individu en op zijn of haar sociale positie. Het levert gesprekstof op om in groep genuanceerd te praten over geaardheid, gender, vermogen, etnisch-culturele achtergrond, beperking en leeftijd. Spelenderwijs worden vooroordelen en stereotiepen doorbroken.



Hoofddoeken, creationisme, joodse scholen, de scheiding tussen Kerk de Staat en zelfs het kruis op de mijter van Sinterklaas, vullen vandaag de opiniepagina's van kranten. In hoogoplopende discussies wordt gezwaaid met termen als integratie, waarden en normen, migratie en racisme. Levensbeschouwing en diversiteit worden steeds vaker in één adem genoemd. Ook scholen worden hier direct mee geconfronteerd. Hoe gaan zij om met levensbeschouwelijke diversiteit? Welke plaats krijgt de levensbeschouwing van leerkrachten en leerlingen? Kiezen ze voor passief of actief pluralisme?

Scholen hebben een belangrijke maatschappelijke opdracht. Ze bepalen mee het wereldbeeld van jongeren en vormen hen tot burgers in de wereld van morgen. Vanuit die optiek is het dan ook belangrijk dat de school jongeren leert omgaan met levensbeschouwelijke diversiteit. Deze brochure wil beleidsmensen uit het onderwijs, ondersteunend personeel en leerkrachten ondersteunen om een diversiteitsbeleid met aandacht voor levensbeschouwing uit te bouwen.

In het eerste deel brengen we een aantal belangrijke concepten zoals levensbeschouwing, identiteit, integratie, secularisering, scheiding van Kerk en Staat bijeen. Deze concepten zijn cruciaal om een visie en beleid rond levensbeschouwelijke diversiteit op te bouwen. In het tweede deel reiken we handvaten aan voor het uitwerken van een diversiteitsbeleid met aandacht voor levensbeschouwing.

Alles wordt voorgesteld aan de hand van voorbeelden en met verwijzingen naar relevante literatuur.



Motief vzw Motief is een erkende vormingsinstelling gespecialiseerd in het thema 'Geloof en samenleving'. Motief organiseert daarvoor langlopende vormingscursussen, studiedagen en vorming op maat. Eerder publiceerde Motief het boek *Levensbeschouwing in het Middenveld: cement of segment* (onder redactie van Rosalie Heens, 2007) over het belang van levensbeschouwing bij 35 middenveldorganisaties. In april 2010 brengt Motief een methodiekendoos uit rond het thema *Jongeren Islam Gender*.