

**Katholieke Dialogschool**  
Wissel op de Toekomst

## Onderzoek naar de identiteit van het katholiek onderwijs in Vlaanderen

Prof. Dr. Didier Pollefeyt,  
Vicerector Onderwijsbeleid KU Leuven  
Gewoon hoogleraar aan de KU Leuven  
Faculteit Theologie en Religiewetenschappen

Drs. Jan Bouwens,  
Onderzoeker 'katholieke identiteit'  
Centrum Academische Lerarenopleiding  
Faculteit Theologie en Religiewetenschappen

Paul Vereecke,  
Projectmedewerker 'katholieke identiteit'  
Centrum Academische Lerarenopleiding  
Faculteit Theologie en Religiewetenschappen

met bijdrage van

Prof. Dr. Lieven Boeve,  
Directeur-Generaal Katholiek Onderwijs Vlaanderen  
Gewoon hoogleraar aan de KU Leuven,  
Faculteit Theologie en Religiewetenschappen

Tekeningen: Joris Snaet  
Foto's: Fotodatabank Thomas  
<https://www.kuleuven.be/thomas/page/fotodatabank/>

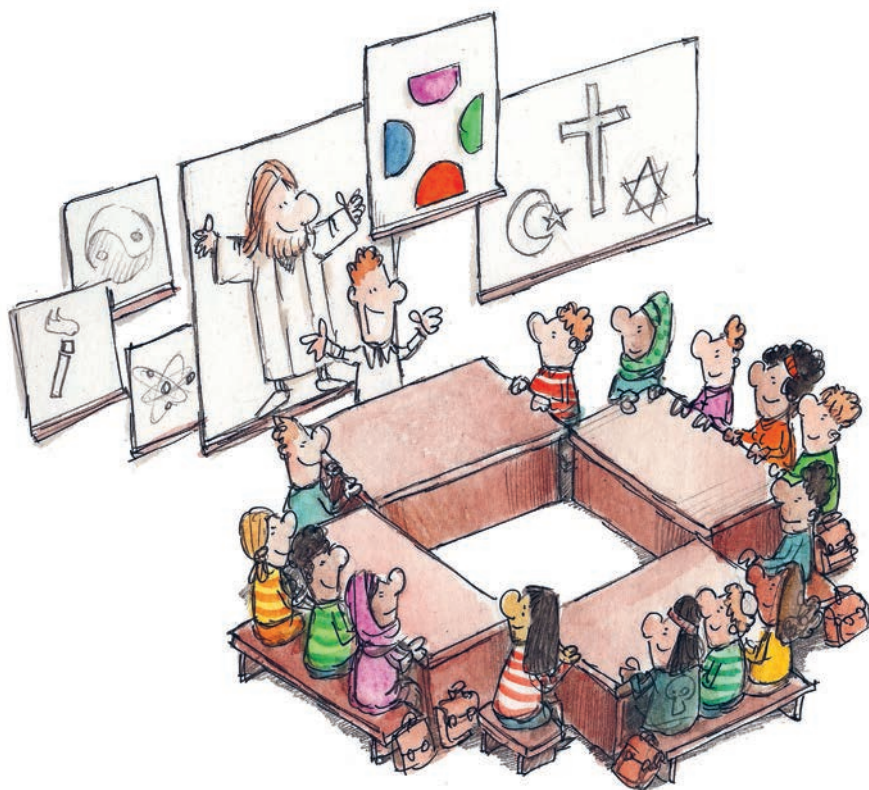
Realisatie: Halewijn nv  
© Halewijn nv 2016, Halewijnlaan 92, 2050 Antwerpen, [www.halewijn.info](http://www.halewijn.info)

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISBN 978-90-8528-407-9  
D/2016/5930/037



# KATHOLIEKE DIALOOGSCHOOL



## WISSEL OP DE TOEKOMST

Didier Pollefeyt, Jan Bouwens, Paul Vereecke

Met een bijdrage van Lieven Boeve

halewijn



KU LEUVEN

reeks

**KATHOLIEKE DIALOOGSCHOOL**



Publicatie 1. *Katholieke Dialogschool. Eigentijds Tegendraads*,  
2 juni 2016

Publicatie 2. *Katholieke Dialogschool: Wissel op de Toekomst.*  
*Onderzoek naar de identiteit van het katholiek*  
*onderwijs in Vlaanderen*, januari 2017

Reeksleiders: Lieven Boeve  
Jan Bouwens  
Jürgen Mettepenningen  
Didier Pollefeyt  
Carl Snoecx  
Tom Uytterhoeven



# Inhoud

<b>VOORWOORD</b>	9
<b>INLEIDING</b>	
<b>HOE KATHOLIEK IS HET KATHOLIEK ONDERWIJS IN VLAANDEREN?</b>	
a. Wetenschappelijk onderzoek en praktische implementatie	11
b. Opbouw en opzet van de publicatie	15
c. Van erfgenaam tot erflater	17
<b>HOOFDSTUK 1. HET ONDERZOEK</b>	
a. Kwantitatief en kwalitatief empirisch onderzoek	19
b. Drie verkennende vragenlijsten	20
c. Drie attitudeschalen	20
d. Twee meetniveaus	23
e. De onderzoeksgroepen	24
f. Grafieken	26
<b>HOOFDSTUK 2. DE MELBOURNE SCHAAL</b>	
a. Christendom en cultuur	31
1. Confessionaliteit	32
2. Christelijke waardenopvoeding	34
3. Institutionele secularisering	37
4. Institutionele reconfessionalisering	39
5. Recontextualisering	41
b. Resultaten van het onderzoek	45
1. Schoolpersoneel	47
2. Leerlingen	49
3. Onderwijsbeleidsinstanties	51
4. Vergelijking van de respondentengroepen	52
5. Vorming als <i>conditio sine qua non</i>	55

### HOOFDSTUK 3. DE POST-KRITISCHE GELOOFSSCHAAL

a. Vier geloofsstijlen	57
1. Letterlijk geloof	58
2. Externe kritiek	59
3. Relativisme	61
4. Post-kritisch geloof	63
b. Resultaten van het onderzoek	67
1. Schoolpersoneel	67
2. Leerlingen	68
3. Onderwijsbeleidsinstanties	70
4. Vergelijking van de respondentengroepen	72

### HOOFDSTUK 4. DE VICTORIA SCHAAL

a. Solidariteit en identiteit	75
1. Monoloogschool	76
2. Kleurloze school	77
3. Kleurrijke school	80
4. Dialogschool	82
b. Resultaten van het onderzoek	91
1. Schoolpersoneel	91
2. Leerlingen	93
3. Onderwijsbeleidsinstanties	95
4. Interne correlaties	96
5. Vergelijking van de respondentengroepen	100

### HOOFDSTUK 5. DE DRIE ATTITUDESCHALEN SAMENGENOMEN

a. Intercorrelaties	104
1. Post-Kritische Geloofsschaal en Melbourne Schaal	104
2. Post-Kritische Geloofsschaal en Victoria Schaal	106
3. Victoria Schaal en Melbourne Schaal	108
b. Subpopulaties	110
1. Schoolpersoneel	111
2. Leerlingen	116
3. Onderwijsbeleid	121
4. Algemeen overzicht	125
c. Leeftijdsgedifferentiatie bij het schoolpersoneel	126
1. Post-Kritische Geloofsschaal	128
2. Melbourne Schaal	130
3. Victoria Schaal	132
d. Algemeen profiel van de onderwijsparticipanten	134

## HOOFDSTUK 6. KIEZEN VOOR DE KATHOLIEKE DIALOOGSCHOOL

a. Conclusies, reflecties en aanbevelingen	135
1. Katholieke scholen moeten een keuze maken	135
2. Enkele valkuilen en aandachtspunten	136
3. Recontextualisering als antwoord en perspectief	138
4. Dé uitdaging: omgaan met ‘verkleurrijking’	140
b. Katholieke dialoogschool: wissel op de toekomst	141
c. Het dialoogschoolmodel leeft in de Wereldkerk	142
d. De dialoogschool past binnen het holistisch perspectief van het katholiek onderwijs	143

## HOOFDSTUK 7. VISIE VAN KATHOLIEK ONDERWIJS VLAANDEREN

a. Een integrale kadervisie	147
b. Visietekst	163

## HOOFDSTUK 8. KATHOLIEKE DIALOOGSCHOOL IN DE PRAKTIJK

a. De katholieke dialoogschool in dertien begrippen	166
b. <a href="http://www.katholiekedialoogschool.be">www.katholiekedialoogschool.be</a>	171
c. Vuistregels en aandachtspunten bij het lezen van de grafieken	172
d. Stappen naar een dialoogschool: van verandering naar verankering	174

<b>BIBLIOGRAFIE</b>	179
---------------------	-----

<b>OVER DE AUTEURS</b>	183
------------------------	-----

## **WEGWIJZER OM OPTIMAAL VAN DIT NASLAGWERK GEBRUIK TE MAKEN**

De publicatie 'Katholieke dialoogschool: wissel op de toekomst' gaat door op het dubbel spoor van de katholieke dialoogschool: wetenschappelijke achtergrond en praktische implementatie. De kern van het onderzoek zijn de attitudeschalen: MELBOURNE SCHAAL, POST-KRITISCHE GELOOFSSCHAAL en VICTORIA SCHAAL.

### ***Wat wordt bedoeld met 'katholieke dialoogschool'?***

- hoofdstuk IV, a.4

### ***Een eerste kennismaking voor praktisch gebruik***

- hoofdstuk VIII: 'Katholieke dialoogschool in de praktijk'

### ***Theologische achtergrond van de attitudeschalen en visie***

- eerste deel van hoofdstukken II, III en IV
- hoofdstuk VII

### ***Analyse van de onderzoeksresultaten***

- hoofdstuk I
- tweede deel van hoofdstukken II, III en IV
- hoofdstuk V

### ***Strategische inzichten en ruimer kader***

- hoofdstuk VI

## VOORWOORD

# Reflecteren over het project van het katholiek onderwijs: Waar staan we? Hoe kunnen we verder vooruit?

Het is uitermate zinvol dat alle beleidsverantwoordelijken en betrokkenen van het katholiek onderwijs zich voortdurend bezinnen over fundamentele vragen van het eigen project:

*“Hoe katholiek is het katholiek onderwijs in Vlaanderen?”*

*“Hoe zien wij de toekomst van het katholiek onderwijs in Vlaanderen?”*

*“Wat is de meerwaarde van het katholiek gedachtegoed voor ons onderwijs?”*

*“Hoe kunnen wij de boodschap van Jezus Christus met basisparadigma’s als ‘scheppende en verlossende God’, ‘menswording’ en ‘opstanding’, op een vruchtbare en zinvolle manier aanbieden aan directies, leerkrachten en leerlingen?” en “Welke rol heeft het katholiek onderwijs in een seculariserende en pluraliserende wereld?”*

Voorliggende studie is een vervolg op een eerste publicatie *‘Katholieke dialoogschool: eigentijds tegendraads’*, verschenen in juni 2016 naar aanleiding van het Congres van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Daarin kon men reeds kennis maken met de spiritualiteit en de filosofie van de dialoogschool. In het voorwoord kondigde directeur-generaal Lieven Boeve daar meer initiatieven aan “gericht op vorming, begeleiding en ondersteuning”. *‘Katholieke dialoogschool: wissel op de toekomst’* is zo een initiatief.

Met onze publicatie bieden wij reflectiemateriaal aan dat gebaseerd is op theologisch en empirisch onderzoek aan de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen van de KU Leuven. Het onderzoek naar de katholieke identiteit van het katholiek onderwijs in Vlaanderen heeft ons de overtuiging bijgebracht dat de katholieke dialoogschool een wissel op de toekomst is voor dat katholiek onderwijs. Voor de leden- en netwerkorganisatie Katholiek Onderwijs Vlaanderen is het dialoogmodel een opportuniteit met het oog op de inhoudelijke en strategische positionering in de onderwijswereld en de bredere maatschappelijke context.

We willen de lezer met de onderzoeksresultaten een inzicht geven in de achtergrond en de kansen van de katholieke dialoogschool. Het is onze hoop dat deze studie groeikracht mag geven aan het zaad van de katholieke dialoogschool.

**Prof. Dr. Didier Pollefeyt**

*Gewoon hoogleraar KU Leuven, Faculteit Theologie en Religiewetenschappen,  
Vice-rector Onderwijsbeleid KU Leuven*



# Hoe katholiek is het Katholiek Onderwijs in Vlaanderen?

## a. Wetenschappelijk onderzoek en praktische implementatie

De voorliggende publicatie is de neerslag van een onderzoek dat tot stand kwam vanuit een samenwerking tussen het Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (VSKO) en de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen van de KU Leuven. Op heel concrete vragen uit het onderwijsveld werden wetenschappelijke antwoorden geformuleerd die uitnodigen tot praktische implementatie.

Het katholiek onderwijs neemt in het Vlaamse onderwijslandschap een heel belangrijke plaats in. De grote meerderheid van de lagere en middelbare scholen ressorteert inderdaad onder de koepel van het katholiek onderwijs<sup>1</sup>. Deze organisatie werd in 1957 opgericht onder de naam 'Nationaal Secretariaat van het Katholiek Onderwijs' (NSKO); in 1993 werd dit secretariaat volgens de communautaire logica opgesplitst in het 'Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs' (VSKO) en het 'S cretariat Général de l'Enseignement Catholique en Communautés Française et Germanophone' (SeGEC).

Sinds het aantreden van de nieuwe directeur-generaal Lieven Boeve op 1 augustus 2014 werd binnen het VSKO gewerkt aan een reeks interne hervormingen. Op 1 augustus 2015 leidden deze tot een nieuwe structuur en een nieuwe naam: Katholiek Onderwijs Vlaanderen<sup>2</sup>. Minstens even belangrijk als de structurele hervormingen en de naamsverandering is de inhoudelijke reflectie op het katholiek

- .....
- 1 Volgens de telling van het aantal leerlingen op 1 februari 2016 was het aandeel van het katholiek onderwijs in de totale schoolpopulatie 59,84% voor het basisonderwijs en 72,41% voor het secundair onderwijs. De cijfers werden aangereikt door het Departement Onderwijs en geverifieerd door Katholiek Onderwijs Vlaanderen. De statistieken kunnen geraadpleegd worden op <http://onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken>.
  - 2 In deze publicatie worden gegevens verwerkt die verwijzen naar het onderzoek v or 1 augustus 2015. Daarom zal in het vervolg consequent gesproken worden over VSKO en niet over Katholiek Onderwijs Vlaanderen.

onderwijs in Vlaanderen. De vraag dient inderdaad gesteld: **Hoe 'katholiek' is het Vlaams katholiek onderwijs?** Dekt de katholieke vlag de lading? Wat houdt die lading dan in? Welke impact hebben secularisering en pluralisering op de identiteit van katholieke scholen en welke perspectieven openen zich voor de toekomst?



*Figuur 0.1 - Logo Katholiek Onderwijs Vlaanderen*

Om een gefundeerd antwoord te bekomen op bovenstaande vragen uit het onderwijsveld deden wij in de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen van de KU Leuven in de periode 2008-2015 systematisch onderzoek<sup>3</sup> naar de identiteit van het katholiek onderwijs in Vlaanderen. Dit empirisch onderzoek werd gevoerd in de katholieke scholen zelf en in de beleidsorganen van het katholiek onderwijs, met name de vijf onderwijsvicariaten en de koepelorganisatie Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (VSKO)<sup>4</sup>. De onderzoeksresultaten stellen ons in staat een wetenschappelijk verantwoord beeld te schetsen van de manier waarop in katholieke scholen en onderwijsbeleidsinstanties met geloof en godsdienst wordt omgegaan. Dit is een veiligere basis om de realiteit te benaderen dan te vertrouwen op het spontane 'buikgevoel' dat niet veel verder komt dan de vaak snelle en ongenueanceerde uitspraken over de vermeende lineaire achtergang van het geloof in de katholieke scholen van Vlaanderen.

Aan de hand van wetenschappelijke meetinstrumenten wordt duidelijk welke plaats het christelijk geloof krijgt en kan krijgen binnen het professioneel en pedagogisch-didactisch handelen in een katholieke onderwijsinstelling. Dit empirisch onderzoek, geschraagd door een theologische bezinning, maakt duidelijk wat het preferentieel

.....

- 3 Gelijkaardig onderzoek werd gevoerd in Australië. De meetinstrumenten werden ontwikkeld vanuit een samenwerkingsverband tussen KU Leuven en de Catholic Education Commission of Victoria (CECV) dat instaat voor het katholiek onderwijs in de deelstaat Victoria in Australië. Dat verklaart de naam van twee van de drie attitudeschalen: MELBOURNE SCHAAL en VICTORIA SCHAAL.
- 4 De meeste onderzoeken werden afgenomen door studenten in de context van het opleidingsonderdeel Theologie, Religie en Onderwijs (TRO), een jaarvak uit de lerarenopleiding, en de master Theologie en Religiewetenschappen aan de KU Leuven.



institutioneel model is wanneer men het christelijk verhaal als een geloofwaardig discours wil aanbieden. Dat preferentieel model is: de katholieke dialoogschool.



Figuur 0.2 en 0.3 – Logo's Faculteit Theologie en Religiewetenschappen / KU Leuven

Het concept van de **katholieke dialoogschool** werd reeds naar voren geschoven door toenmalig directeur-generaal van het VSKO, Mieke Van Hecke. Tijdens een lezing voor de Leuvense alumni op 10 december 2013, formuleerde zij het als volgt:

“Wij geloven dat we als katholiek onderwijs de opdracht hebben om kinderen voor te bereiden op de pluraliteit van de samenleving waarin ze terecht komen. Dus opteren we voor de dialoog-school. Een dialoog moet je dan begrijpen in twee richtingen: een verticale dialoog en een horizontale dialoog. De dialoog is verticaal in die zin dat we de scholen uitnodigen om in gesprek te gaan met hun eigenheid, met hun eigen traditie; we nodigen hen uit om te kijken op welke manier ze, in de context van hún specifieke school, de evangelische boodschap niet gaan *herhalen* maar *hertalen*, in een taal van vandaag, in een boodschap voor vandaag. De dialoog is horizontaal in die zin dat scholen vanuit de dialoog met de eigen identiteit en vanuit de hertaling van het eigen project, gastvrij in dialoog gaan met de levensbeschouwelijke en religieuze pluraliteit van de schoolpopulatie, in respect en waardering voor wie de anderen zijn; daarbij vragen zij ook het respect en de waardering voor wie men zelf is. In het kader van die dialoog zeggen waarvoor je staat, wordt vandaag méér dan gewaardeerd – dat is mijn ervaring. Een duidelijk project is wervend voor leerlingen, is wervend voor ouders en heeft iets te bieden aan de samenleving. Met fierheid maar zonder arrogantie willen we vandaag en morgen met onze katholieke scholen een aanbod doen aan de samenleving in Vlaanderen.”

Mieke Van Hecke werd in 2014 opgevolgd door professor Lieven Boeve, die op dat moment gewoon hoogleraar en decaan was aan de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen. In zijn wetenschappelijk onderzoek en doorheen zijn talrijke publicaties heeft professor Boeve mede de theologische grondslag gelegd voor het model van de katholieke dialoogschool. Het lag dan ook voor de hand dat hij als directeur-generaal alles in het werk zou stellen om het project van de katholieke dialoogschool verder inhoudelijk vorm te geven en

structureel te verankeren in het katholiek onderwijsveld in Vlaanderen<sup>5</sup>. Zijn aantreden als directeur-generaal is een *momentum*, een kans om verder constructief te werken aan de identiteit van het katholiek onderwijs in Vlaanderen.



Figuur 0.4 - Logo Katholieke Dialogeschool

Met fierheid maar zonder arrogantie willen we vandaag en morgen met onze katholieke scholen een aanbod doen aan de samenleving in Vlaanderen.  
Mieke Van Hecke, eredirecteur-generaal VSKO, 10 december 2013

.....

5 In 2014 werd Lieven Boeve door Mgr. Johan Bonny, bisschop-referendaris voor het Katholiek Onderwijs in Vlaanderen, gevraagd om de leiding van de katholieke onderwijskoepel op zich te nemen. Deze keuze werd ongetwijfeld mee ingegeven door de vertrouwde van Lieven Boeve met het katholiek onderwijs in Vlaanderen en zijn wetenschappelijke studies ter zake. In 1995 promoveerde Lieven Boeve aan de KU Leuven tot doctor in de Godgeleerdheid met een proefschrift over de receptie van de postmoderniteit in de theologie, getiteld: 'Spreeken over God in "open verhalen"'. De theologie uitgedaagd door het postmoderne denken'. In 2000 vormde Lieven Boeve de onderzoeksgroep Theologie in een postmoderne context, in het kader waarvan verschillende onderzoeks- en doctoraatsprojecten lopen, onder meer over de studie van de 'theologische methode', christelijk geloof in de actuele cultuur, de verhouding tussen filosofie en theologie enzovoort. Tot 2014 was hij gewoon hoogleraar fundamentele theologie en decaan aan de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen van de Katholieke Universiteit Leuven.

## b. Opbouw en opzet van de publicatie

In deze publicatie bieden wij een verslag aan van ons onderzoek in de jaren 2008-2015 naar de identiteit van het katholiek onderwijs in Vlaanderen. Drie groepen werden bevestigd: het schoolpersoneel<sup>6</sup>, de leerlingen en de beleidsmedewerkers. De bevestiging brengt zowel de persoonlijke geloofsidentiteit van de onderwijsparticipanten als de institutionele geloofsidentiteit op een systematische manier in beeld. Dat betekent dat wij enerzijds nagaan wat en hoe de onderzochte personen geloven en anderzijds beschrijven hoe een onderwijsinstelling in haar praktische organisatie en in haar pedagogisch handelen omgaat met het christelijk erfgoed. Door interpretatie van de resultaten voor de verschillende respondenten krijgen we een goed beeld van de reële toestand in het katholiek onderwijs in Vlaanderen. Alle resultaten moeten in het onderzoek samen bekeken worden, wil men een correct beeld schetsen van de levensbeschouwelijke context van het katholiek onderwijsveld. De geloofsstijl van de individuen levert de bouwblokken voor de institutionele identiteit, maar tegelijk beïnvloedt het gevoerde beleid inhoud en stijl van het geloof van de leden van een onderwijsinstelling.

In hoofdstuk één geven we een beschrijving van het empirisch onderzoek zoals dat aan de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen van de KU Leuven gevoerd wordt. We gaan in op de onderzoeksgroepen, de onderzoeksmethode, de grafieken enzovoort. Hier maakt de lezer meteen ook in kort bestek kennis met de attitudeschalen die de kern van het onderzoek uitmaken en die het onderwerp zullen zijn van de drie volgende hoofdstukken.

Alle resultaten moeten in het onderzoek samen bekeken worden, wil men een correct beeld schetsen van de levensbeschouwelijke context van het katholiek onderwijsveld. De geloofsstijl van de individuen levert de bouwblokken voor de institutionele identiteit, maar tegelijk beïnvloedt het gevoerde beleid inhoud en stijl van het geloof van de leden van een onderwijsinstelling.

In het tweede hoofdstuk wordt de MELBOURNE SCHAAL voorgesteld. Met deze schaal krijgt men een beeld van de theologische achtergronden van waaruit een onderwijsinstelling handelt. Na een inhoudelijke toelichting bij de gehanteerde concepten stellen we onderzoeksresultaten voor van respectievelijk schoolpersoneel, leerlingen en onderwijsbeleidsverantwoordelijken.

.....

6 Onder schoolpersoneel verstaan we allen die op een school werkzaam zijn: directie, leerkrachten, opvoeders, secretariaatsmedewerkers, onderhoudspersoneel.

Hetzelfde stramien van inhoudelijke toelichting en voorstelling van de onderzoeksgegevens, wordt gevolgd in het derde en vierde hoofdstuk voor respectievelijk de POST-KRITISCHE GELOOFSSCHAAL (over de persoonlijke geloofsstijlen) en de VICTORIA SCHAAL (over de pedagogische modellen in het omgaan met geloof en godsdienst).

De onderzoeksgegevens van de drie attitudeschalen worden samen genomen en bestudeerd in het vijfde hoofdstuk. Het algemeen identiteitsprofiel dat zich op die manier aftekent, is de basis van waaruit wij in het zesde hoofdstuk betogen waarom naar onze inzichten kiezen voor de katholieke dialoogschool aangewezen is.

In het zevende hoofdstuk laten we Lieven Boeve aan het woord met een integrale kadervisie voor het katholiek onderwijs in Vlaanderen. Als doctor in de Theologie en als directeur-generaal van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen, is hij uitstekend geplaatst om de overgang te realiseren van onderzoek naar actie, van theorie naar praktijk, van theologie naar pedagogie. In zijn synthesetekst zal hij aangeven hoe secularisering, detraditionalisering en pluralisering iedere gelovige en dus ook de onderwijswereld kunnen en moeten uitdagen tot een dialoog en fundamentele bezinning over de eigen christelijke identiteit. Aansluitend bij deze kadervisie, vindt de lezer ook de visie van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen die als referentietekst kan beschouwd worden voor het concept van de katholieke dialoogschool.

In een afsluitend achtste hoofdstuk bieden wij de lezer een praktisch overzicht van de dertien KERNBEGRIPPEN<sup>7</sup> binnen het gedachtegoed rond de katholieke dialoogschool samen met een aantal concrete tips en aandachtspunten voor het concrete empirische onderzoek, zoals dat binnen iedere onderwijsinstelling kan gevoerd worden. In dit hoofdstuk wordt onder andere ook de website voorgesteld die de realisatie van de katholieke dialoogschool wil ondersteunen ([www.katholiekedialoogschool.be](http://www.katholiekedialoogschool.be)).

.....

7 In onze tekst worden deze dertien kernbegrippen, evenals de namen van de drie attitudeschalen, in KLEIN KAPITAAL weergegeven: VICTORIA SCHAAL, RECONTEXTUALISERING enzovoort. Voor afgeleide woorden, zoals 'recontextualiseren' en 'recontextualiserend', zullen we daarentegen het gewoon lettertype gebruiken; ook in de titels staan de begrippen in gewoon lettertype.

### c. Van erfgenaam naar erflater

Allen die verantwoordelijkheid dragen binnen het katholieke schoolveld, zijn niet alleen erfgenaam van de rijke christelijke (onderwijs)traditie, maar meteen ook erflater. Het christelijk erfgoed opnemen en hertaald doorgeven aan steeds weer nieuwe generaties, behoort tot de kernopdracht van wie werkzaam is in katholieke scholen en onderwijsbeleidsinstanties. Met de publicatie over het onderzoek willen wij aan een ruim publiek een wetenschappelijk onderbouwd en praktijkgericht instrument bieden dat inzicht geeft in de stand van zaken in het katholiek onderwijs van Vlaanderen en tegelijk uitnodigt in de eigen onderwijsinstelling te werken aan het concept van de katholieke dialoogschool.

Vanuit ons empirisch onderzoek en vanuit de theologische reflectie zijn wij ervan overtuigd dat de katholieke dialoogschool het kader is waarbinnen het spiritueel christelijk erfgoed in onze tijd het best kan gedijen en de meeste vruchten kan dragen. De katholieke dialoogschool is **een wissel op de toekomst** en die toekomst nam een aanvang op 1 september 2016, de datum waarop de scholen van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen uitgenodigd werden het model van de katholieke dialoogschool concreet gestalte te geven in de eigen instelling. Daarbij zal men gebruik kunnen maken van de tools die ondertussen ter beschikking zullen gesteld worden en waarvan deze publicatie er één wil zijn. Het is onze hoop met dit onderzoek en dit verslag bij de onderwijsmensen vertrouwdheid én enthousiasme op te wekken voor het concept van de katholieke dialoogschool. We willen op die manier mee schrijven aan een verhaal met toekomst: het verhaal van God die zich te kennen geeft aan mensen en die hen helemaal nabij komt in de figuur van de historische, de actuele en de komende Jezus Christus.

Vanuit ons empirisch onderzoek en vanuit de theologische reflectie zijn wij ervan overtuigd dat de katholieke dialoogschool het kader is waarbinnen het spiritueel christelijk erfgoed in onze tijd het best kan gedijen en de meeste vruchten kan dragen.  
De katholieke dialoogschool is een wissel op de toekomst.



## Het onderzoek

### a. Kwantitatief en kwalitatief empirisch onderzoek

Om de identiteit van katholieke onderwijsinstellingen te schetsen, hanteren wij een kwantitatieve en een kwalitatieve empirische onderzoeksmethode. Deze kan *mutatis mutandis* ook haar toepassing vinden in andere organisaties en instellingen van katholieke signatuur, zoals bijvoorbeeld parochies en katholieke verzorgingsinstellingen<sup>8</sup>.

Het onderzoek begint met een kwantitatief luik. Via de website [www.katholiekedialogschool.be](http://www.katholiekedialogschool.be)<sup>9</sup>, kunnen de respondenten inloggen en de vragenlijsten online invullen. Op basis van de representatieve resultaten van dit kwantitatieve onderzoek worden in een tweede fase van het onderzoek kwalitatieve onderzoeksvragen geformuleerd. De onderzoekers bekijken onder andere de levensbeschouwelijke geschiedenis van de instelling en stellen een documentenportfolio samen met daarin een fotoreportage, een verzameling van gerichte observaties, de neerslag van interviewgesprekken met zowel de directie, de leerkrachten, de leerlingen als de ouders, enzovoort. Al de onderzoeksgegevens worden samengebracht in één identiteitsprofiel van de onderwijsinstelling.

In de studie die wij nu voorstellen en die het hele katholieke onderwijsveld in Vlaanderen bestrijkt, nemen wij de kwantitatieve gegevens als vertrekpunt. Hiermee kunnen tendensen duidelijk in kaart gebracht worden. Voor de inhoudelijke interpretatie van deze meetresultaten maken we, waar dat mogelijk en nodig is, gebruik van de gegevens uit het kwalitatief onderzoek.

- .....
- 8 Voor het onderzoek in parochies verwijzen we graag naar “Spes” (= Searching for Parish Engagement Scale) en naar de doctoraatsstudie hierover van Brendan Reed: ‘Engaging with the Hopes of Parishes. A Systematic, Empirical and Practical Search for a Parish Engagement Scale’ – KU Leuven 29 oktober 2015, promotor: Prof. D. Pollefeyt. Hierin vindt men een aanzet tot een empirische, contextuele en theologische lezing van de hedendaagse kerk.
  - 9 Deze website is gelinkt aan het platform van de website van Thomas (acroniem voor Theologie, onderwijs, multimedia en actieve samenwerking): <http://www.kuleuven.be/thomas/page/dialogschool/>



Figuur 1.1 - Website van de katholieke dialoogschool

## b. Drie verkennende vragenlijsten

Het onderzoek begint met drie vragenlijsten die een verkennende functie hebben en een algemeen beeld bieden van de individuele respondenten. Iedere respondent vult vooreerst het identificatiediagram in, een interactieve vragenlijst die dient om hem te identificeren binnen de organisatie waarvan hij deel uitmaakt, en hem exclusief te plaatsen in één van de respondentengroepen (leerling, leerkracht, directie enzovoort). Dan volgt de Profielvragenlijst die een beperkt aantal algemene achtergrondvariabelen verzamelt, zoals geslacht, leeftijd, levensbeschouwing, kerkelijke praxis, persoonlijk gebedsleven, enzovoort. Ten slotte is er de Doyle Vragenlijst die bestaat uit losse vragen (23 voor leerlingen, 28 voor volwassenen), die standaard volgende thema's bespelen: de katholiciteit van de instelling, de relatie tot de Kerk, ethiek en waarden, sociaal engagement, gemeenschapsvorming en omgang met diversiteit enzovoort.

## c. Drie attitudeschalen

Na het invullen van de verkennende vragenlijsten, worden aan de respondenten vragen aangeboden binnen het kader van de drie typologische schalen die de kern uitmaken van het hele onderzoek: de MELBOURNE SCHAAL, de POST-KRITISCHE GELOOFSCHAAL en de VICTORIA SCHAAL. Het gaat hier om 'attitudeschalen', dat wil zeggen: zij verkennen een grondhouding. Uit de antwoorden van de respondenten kan men nagaan hoe zij als individu staan tegenover godsdienst, kerk, geloof en levensbeschouwing in het algemeen. De vragen zijn leeftijdsgebonden: er wordt onderscheid gemaakt tussen vragen voor jongeren uit lager en middelbaar onderwijs en vragen voor volwassenen.



Door alle individuele resultaten van de onderwijsparticipanten samen te leggen, verkrijgt men een beeld van de identiteit van groepen (bijvoorbeeld leerlingen) en van de schoolgemeenschap in haar geheel.

Aan de respondenten wordt gevraagd om rustig, weloverwogen en tegelijk spontaan te antwoorden op de vragen over hun persoonlijk geloof en over hun visie op het omgaan met geloof binnen een schoolse context. In hun antwoorden kunnen zij op een genuanceerde manier aangeven in welke mate zij akkoord of niet akkoord gaan met bepaalde stellingen. De individuele respondent krijgt na het invullen van de vragenlijsten een grafiek of diagram te zien waaruit hij kan aflezen binnen welke geloofsstijl(en) hij zich situeert en naar welke theologische en pedagogische optie(s) hij neigt.

Het is er ons in het onderzoek naar de geloofsstijlen niet om te doen te weten hoeveel procent van de ondervraagden bijvoorbeeld akkoord kan gaan met een specifieke stelling zoals: "Alleen een priester of religieuze leider kan op belangrijke godsdienstige vragen een antwoord geven". Wat ons interesseert, is de geloofsstijl die oplicht uit het geheel van de antwoorden.

Als onderzoekers brengen wij de informatie van al de respondenten samen en zo komen wij in een bepaalde onderwijsinstelling en bij uitbreiding in het katholiek onderwijs van Vlaanderen bepaalde tendensen op het spoor. Niet zozeer de antwoorden op de afzonderlijke vragen zijn belangrijk, wel de tendensen. Het is er ons in het onderzoek naar de geloofsstijlen dus niet om te doen te weten hoeveel procent van de ondervraagden bijvoorbeeld akkoord kan gaan met een specifieke stelling zoals: "Alleen een priester of religieuze leider kan op belangrijke godsdienstige vragen een antwoord geven". Wat ons interesseert, is de geloofsstijl die oplicht uit het geheel van de antwoorden.

Omwille van de overzichtelijkheid bakenen we hier reeds het domein van de drie attitudeschalen af. Zo laten wij de lezer kennismaken met DE DERTIEN KERNBEGRIPPEN die voortdurend aan bod zullen komen in het denken rond het dialoogschoolproject.

De MELBOURNE SCHAAL heeft betrekking op de institutionele identiteitsopties: hoe gaat de instelling, *in casu* een school, om met secularisering en pluralisering? Anders gezegd: hoe laat de instelling in haar concrete organisatie (visietekst, schoolreglement, logo enzovoort) zien dat zij een 'katholieke' instelling is? De specifieke attitude die een school of instelling aanneemt, getuigt van een bepaalde theologische visie. Waar tot in het midden van de twintigste eeuw een vanzelfsprekende CONFESSIONALITEIT aanwezig was, kwam het geloof vanaf de naoorlogse periode onder druk te staan. Binnen deze schaal wordt gesproken over vier opties om met deze veranderde situatie

om te gaan: WAARDENOPVOEDING, RECONTEXTUALISERING, INSTITUTIONELE RECONFESSIONALISERING EN INSTITUTIONELE SECULARISERING<sup>10</sup>.

De POST-KRITISCHE GELOOFSSCHAAL (afgekort: PKG-SCHAAL) zoomt in op de cognitieve geloofsstijlen van de verschillende leden van een instelling: wat verstaan zij onder ‘geloof’ en in welke mate kunnen zij zich in dat geloof vinden? Beschouwt een persoon geloof als een letterlijke aanname van geloofswaarheden, dan kan hij dat geloof overnemen (LETTERLIJK GELOOF) of afwijzen (EXTERNE KRITIEK). Is de persoon zich daarentegen bewust van het feit dat men in geloofsaangelegenheden op een symbolische manier een brug probeert te slaan met een transcendente realiteit, dan staat hij voor de keuze: ofwel waagt hij de geloofssprong (POST-KRITISCH GELOOF) ofwel houdt hij zich op in het RELATIVISME.

Elk identiteitsmodel en elke geloofsstijl heeft een eigen plausibiliteit. Toch moeten we op basis van het gevoerde onderzoek en vanuit een theologische visie stellen dat niet elk model en niet elke geloofsstijl zich even goed leent tot het doorvertellen van het christelijke geloofsverhaal in een wereld die gekenmerkt wordt door secularisering en pluralisering.

De VICTORIA SCHAAL bekijkt, net als de MELBOURNE SCHAAL, de institutionele identiteitsopties, maar ditmaal vanuit een pedagogisch perspectief: in welke mate is de katholieke identiteit een prioriteit in het concreet pedagogisch handelen en welke rol spelen openheid en solidariteit in dit concreet verhaal? Hier verschijnt de DIALOOGSCHOOL dan als één van de vier modellen, naast de MONOLOGSCHOOL, KLEURRIJKE en KLEURLOZE SCHOOL.

In de drie attitudeschalen wordt op basis van de gegeven antwoorden duidelijk binnen welk model of binnen welke geloofsstijl een individu, een groep of een school zich bevindt.

.....

10 Hier dienen we een onderscheid te maken tussen twee manieren om “secularisering” te begrijpen. Er is vooreerst de algemene, gangbare betekenis van secularisering als het verschijnsel van verwereldlijking, waarin religie als levenshouding voor de personen in de maatschappij aan belang verliest. Binnen de MELBOURNE SCHAAL wordt aan SECULARISERING een meer specifieke betekenis toegekend, namelijk het bewust of onbewust laten gebeuren van de beschreven verwereldlijking. In deze laatste betekenis gaat het om één van de opties om te reageren op het verdampen van geloof en godsdienst: we hebben dan te maken met INSTITUTIONELE SECULARISERING. Wanneer we het hebben over “SECULARISERING” in die meer specifieke, dat wil zeggen institutionele betekenis, geven we het woord in KLEIN KAPITAAL weer.

In de praktijk zullen in het geloofsprofiel verschillende modellen of stijlen aanwezig zijn. Scholen leggen accenten in een bepaalde richting: in een school die overwegend de kaart trekt van de WAARDENOPVOEDING kunnen ook sporen van een INSTITUTIONELE SECULARISERING voorkomen. Respondenten die naar het RELATIVISME neigen, kunnen tegelijk in hun antwoorden blijk geven van een POST-KRITISCH GELOOF.

Elk identiteitsmodel en elke geloofsstijl heeft een eigen plausibiliteit. Toch moeten we op basis van het gevoerde onderzoek en vanuit een theologische visie stellen dat niet elk model en niet elke geloofsstijl zich even goed leent tot het doorvertellen van het christelijke geloofsverhaal in een wereld die gekenmerkt wordt door secularisering en pluralisering.

#### **d. Twee meetniveaus**

Een belangrijke aspect van onze onderzoeksmethode is het dubbel meetniveau in twee van de drie attitudeschalen: de MELBOURNE SCHAAL en de VICTORIA SCHAAL<sup>11</sup>. In de desbetreffende vragenlijsten onderscheiden we een feitelijk en een normatief niveau. Het feitelijk niveau betreft de inschatting door de respondenten van de actuele praktijk. Hoe ervaren en interpreteren zij de actuele stand van zaken in hun instelling? De visie van respondenten wordt verkregen door hun appreciatie te vragen ten opzichte van stellingen als: “In mijn school is een meerderheid van de mensen niet-gelovig.” Dit feitelijk niveau<sup>12</sup> wordt vergeleken met het normatief niveau of de ‘ideale school’. Het betreft dan de persoonlijke ideaalvisies van de respondenten, met andere woorden de richting waarheen men de school zou willen zien evolueren in de toekomst. Een stelling uit het normatief segment is bijvoorbeeld: “In mijn ‘ideale school’ hoeft de meerderheid van de mensen niet religieus-gelovig te zijn.”

Een vergelijking tussen de gepercipieerde praktijk en het gewenste ideaal levert zeer relevante inzichten op in verband met de strategie die een school wil of kan volgen. Via het feitelijk meetniveau stellen

- .....
- 11 Ook in de verkennende Doyle-vragenlijst worden twee meetniveaus aangehouden.
  - 12 Uit de praktijk blijkt dat er in de resultaten van het feitelijk niveau regelmatig de nodige ‘ruis’ kan zitten. De manier waarop individuen tegen de realiteit aankijken, wordt vaak bepaald door toevalligheden en persoonlijke gevoeligheden. Wanneer iemand bijvoorbeeld een conflict heeft met een geestelijke binnen zijn school, kan dat conflict onmiddellijk en negatief afstralen op de algemene appreciatie van alles wat met geloof en godsdienst te maken heeft. Op de resultaten van het normatief niveau hebben de toevallige omstandigheden minder impact.

we vast in welke mate de leden van een school of beleidsorganisatie al dan niet tevreden zijn met de actuele situatie. Daarbovenop kan men in het normatief niveau nagaan of en hoeveel steun of weerstand er is tegenover een sterk geprofileerde katholieke identiteit van de eigen instelling. Het dubbel meetniveau leert met andere woorden wat een organisatie volgens de respondenten doet en wat zij wénst te doen op het vlak van het profileren van de katholieke identiteit. Uit deze gecombineerde informatie kan men afleiden welke concrete beleidsopties moeten genomen worden.

Het dubbel meetniveau leert met andere woorden wat een organisatie volgens de respondenten doet en wat zij wénst te doen op het vlak van het profileren van de katholieke identiteit. Uit deze gecombineerde informatie kan men afleiden welke concrete beleidsopties moeten genomen worden.

## e. De onderzoeksgroepen

Het door ons gevoerde onderzoek is bodembedekkend en *bottom-up*, dat wil zeggen: alle geledingen van de school of instelling worden erbij betrokken en men vertrekt vanuit de basis. Het is op grond van de antwoorden van een breed publiek dat conclusies geformuleerd worden.

Om de geloofsidentiteit van een organisatie in beeld te brengen, werd gebruik gemaakt van de zogenaamde disproportionele gestratificeerde steekproef. In die steekproef wordt gestreefd naar representativiteit in elk van de geledingen, overeenkomstig de karakteristieken van elke geleding. Is de representativiteit niet gerealiseerd, dan hebben de resultaten eerder een indicatieve dan een statistisch betrouwbare waarde.

Vervolgens worden al de kleinere steekproeven op een gewogen manier samengevoegd tot één grote steekproef. Binnen een specifieke onderwijsinstelling is het vaak interessant resultaten van twee of meer respondentengroepen samen te nemen (bijvoorbeeld alle leerlingen of alle volwassenen samen), zeker als de respondentengroepen op zichzelf genomen te klein zijn om statistische relevantie te hebben.

	Behaalde steekproef	Populatie (steekproefkader)	Relatieve participatie
Leerlingen BaO	759	887	85,6%
Leerlingen graad 1	4660	9141	51,0%
Leerlingen graad 2	5158	10090	51,1%
Leerlingen graad 3	4710	10524	44,8%
Studenten hoger onderwijs	823	1362	60,4%
Schoolpersoneel	4119	5671	72,6%
Medewerkers Vicariaten / VSKO	834	1159	72,0%
Ouders	2147	30311	7,1%
TOTAAL incl. ouders	23210	69145	33,6%
TOTAAL excl. ouders	20229	37675	54,2%

Figuur 1.2 - De onderzoeksgroepen

In de periode 2008-2015 werd vanuit de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen op grote schaal empirisch onderzoek verricht naar de geloofsdifferentie in het Vlaams katholiek onderwijs. In totaal werden 20 lagere en 43 middelbare scholen onderzocht (totaal: 15.287 leerlingen). Daarnaast werd ook onderzoek gedaan in zes onderwijsbeleidsinstanties, namelijk bij de medewerkers van de vijf onderwijsvicariaten en van de VSKO-koepel. Tenslotte werd het onderzoek ook afgenomen bij een weliswaar beperkte groep studenten van het hoger onderwijs, die vooral binnen de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen te situeren waren. Men bekwam alles samen een vrij goede spreiding van de onderzochte instellingen over de diverse bisdommen in Vlaanderen, met weliswaar een licht overaan-deel in de omgeving van Antwerpen en Brussel.

De respondenten kunnen we indelen in acht respondentengroepen (Figuur 1.2), die elk een eigen kleur hebben, die in de verschillende grafieken zal terugkeren:

1. leerlingen derde graad basisonderwijs; leeftijd 9-12 jaar
2. leerlingen eerste graad secundair onderwijs; leeftijd 12-14 jaar
3. leerlingen tweede graad secundair onderwijs; leeftijd 14-16 jaar
4. leerlingen derde graad secundair onderwijs; leeftijd 16-18 jaar
5. studenten hoger onderwijs; leeftijd 18-25 jaar
6. schoolpersoneel (= directie, leerkrachten, secretariaatsmedewerkers, onderhoudspersoneel): volwassenen die het beleid bepalen en uitvoeren op lokaal niveau
7. medewerkers vicariaten en VSKO: de volwassenen die het beleid bepalen op supra-lokaal niveau; het gaat hier om inspecteurs godsdienst, pedagogische begeleiders, verantwoordelijken identiteit en vorming;
8. ouders

In Figuur 1.3 kan men de relatieve participatie aflezen. Van het schoolpersoneel hebben bijvoorbeeld 4.119 van de 5.671 potentiële respondenten effectief deelgenomen aan het onderzoek, wat een relatieve participatie van 72,6% oplevert. In het totaal zijn in de loop van zeven schooljaren 23.210 individuele respondenten ondervraagd, dit is

33,6% van de totale populatie. Als we de ouders niet meetellen in de berekening, dan bereiken we zelfs een totale steekproeffractie van 54,2%. Omwille van de relatief hoge participatiepercentages én de garantie dat de selectie van deelnemers willekeurig gebeurde, mogen de resultaten bij het schoolpersoneel, de leerlingen en de onderwijsbeleidsmakers als representatief beschouwd worden. De resultaten van de studenten hoger onderwijs daarentegen zijn weliswaar representatief ten aanzien van hun eigen steekproefkader, maar zeker niet generaliseerbaar voor alle studenten van het hoger onderwijs. Deze resultaten zullen dan ook niet ter sprake komen in voorliggende publicatie. Omdat ten slotte de relatieve participatie van de ouders slechts 7,1% bedraagt, zullen ook deze resultaten slechts zijdelings vermeld worden: deze zijn mogelijk wel indicatief, maar niet representatief in de strikte zin van het woord.

Verder vermelden we nog dat niet alle respondenten alle schalen hebben ingevuld. Zo hebben 'slechts' 3685 leden van het personeel de PKG-schaal ingevuld, wat een relatieve participatie van 64,9% oplevert.

	Profiel- Vragenlijst	Doyle Vragenlijst	Charisma Schaal	PKG Schaal	Melbourne Schaal	Victoria Schaal	TOTAAL	Relatief aandeel
Leerlingen BaO	755	725	353	634	523	576	759	3,3%
Leerlingen graad 1	4569	4422	1176	3757	2992	3261	4660	20,1%
Leerlingen graad 2	5081	4987	1557	4457	3604	3930	5158	22,2%
Leerlingen graad 3	4651	4550	1483	4046	3431	3535	4710	20,3%
Studenten hoger onderwijs	609	781	0	714	663	666	823	3,5%
Leerkrachten	3722	2948	939	3268	2579	2410	3752	16,2%
Schooldirectie	363	342	125	317	306	303	367	1,6%
Medewerkers Vicariaten / VSKO	833	801	0	725	702	677	834	3,6%
Ouders	2141	1976	642	1545	1468	1380	2147	9,3%
<b>TOTAAL</b>	<b>22724</b>	<b>21532</b>	<b>6275</b>	<b>19463</b>	<b>16268</b>	<b>16738</b>	<b>23210</b>	

Figuur 1.3 - De onderzoeksgroepen en de verschillende schalen – details (Charisma Schaal is een specifiek onderzoek naar de eigen spiritualiteit van congregationele scholen en komt verder niet aan bod in deze publicatie).

## f. Grafieken

De resultaten van de diverse respondentengroepen worden weergegeven op verschillende soorten complementaire grafieken die elk specifieke informatie tonen. We vertrekken van twee soorten grafieken:

- de grafieken met schaalgemiddelden laten de 'algemene tendensen' zien;
- de grafieken met percentages verschaffen meer gedetailleerde informatie en nuanceren de algemene tendensen door te wijzen op de voorkeuren, de aarzelingen of de weerstanden die bestaan binnen de respondentengroep.

Het materiaal van de schaalgemiddelden vormt de basis voor een verder doorgedreven analyse:

- in differentiatiegrafieken worden de schaalgemiddelden van de respondentengroepen met elkaar vergeleken;
- grafieken met interne correlaties laten zien hoe de opties binnen één attitudeschaal met elkaar samenhangen;
- de intercorrelatiegrafieken visualiseren de samenhang tussen de verschillende schalen.

We illustreren nu met materiaal uit de MELBOURNE SCHAAL hoe de antwoorden van de respondenten in grafieken worden omgezet. Deze technische uitleg geldt *mutatis mutandis* ook voor het lezen van de andere attitudeschalen.

De respondenten worden geconfronteerd met een stelling en door het aanklikken van een cijfer van 1 tot 7 op de zogenaamde Likert-schaal geven zij aan in welke mate zij wel of niet akkoord gaan met die stelling. Op Figuur 1.4 ziet men een voorbeeld van twee stellingen die respectievelijk peilen naar het feitelijk (1a) en normatief meetniveau (1b).

1a. Je ziet aan niets dat mijn school (nog) een katholieke school is. In de dagelijkse praktijk speelt het christendom geen rol van betekenis.	<input type="radio"/> 7: helemaal akkoord <input type="radio"/> 6: akkoord <input type="radio"/> 5: eerder akkoord <input type="radio"/> 4: noch akkoord, noch niet akkoord <input type="radio"/> 3: eerder niet akkoord <input type="radio"/> 2: niet akkoord <input type="radio"/> 1: helemaal niet akkoord
1b. Wat mij betreft, behoren katholieke scholen tot het verleden. Het christendom hoeft in de dagelijkse praktijk op school geen rol van betekenis te spelen.	<input type="radio"/> 7: helemaal akkoord <input type="radio"/> 6: akkoord <input type="radio"/> 5: eerder akkoord <input type="radio"/> 4: noch akkoord, noch niet akkoord <input type="radio"/> 3: eerder niet akkoord <input type="radio"/> 2: niet akkoord <input type="radio"/> 1: helemaal niet akkoord

Figuur 1.4 – MELBOURNE SCHAAL – voorbeeld van vraagstelling voor volwassenen

De resultaten van de antwoorden worden dan in grafieken weergegeven (zie figuur 1.5). In de grafiek met schaalgemiddelden is 4 het middelpunt: alles wat daarboven uitkomt, kan worden beschouwd als steun. Wat daaronder zit, is afwijzing. Naarmate de steun en de afwijzing groter zijn, zullen de balkjes dus verder afwijken van het middelpunt.



De grafiek met percentages differentieert binnen de steun en de afwijzing. Meer bepaald worden vijf regio's afgebakend:

1. 'helemaal niet akkoord'	score tussen 1/7 en 2,25/7	donkerrood
2. 'niet akkoord'	score tussen 2,25/7 en 3,50/7	rood
3. twijfelzone	score tussen 3,50/7 en 4,50/7	oranje
4. 'akkoord'	score tussen 4,50/7 en 5,75/7	groen
5. 'helemaal akkoord'	score tussen 5,75/7 en 7/7	donkergroen

In de bespreking van de percentages worden regio's 1 en 2 doorgaans samen beschouwd als de groep die weerstand biedt tegen een bepaalde tendens; regio's 4 en 5 vormen dan samen de groep die een tendens ondersteunt.

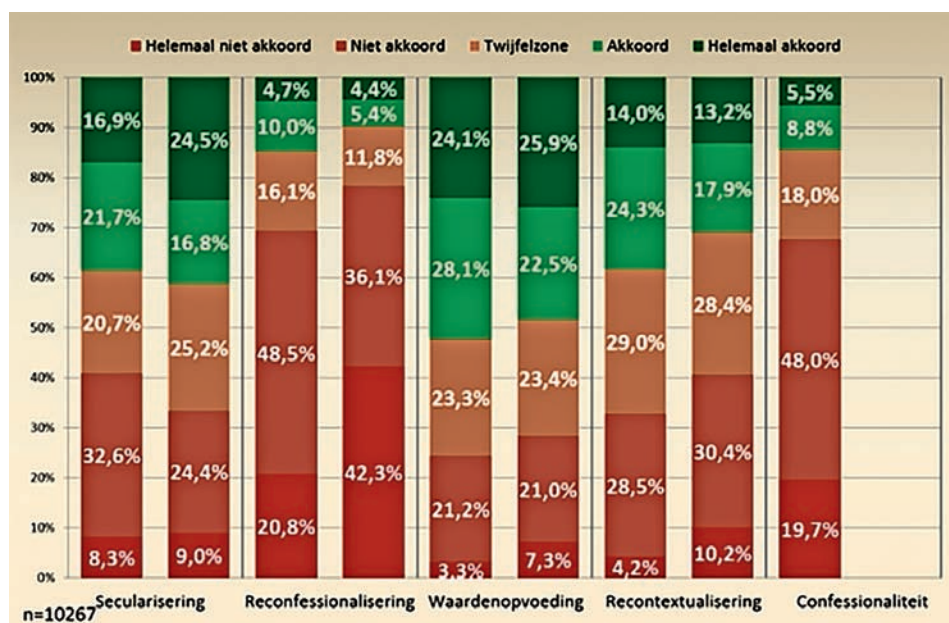
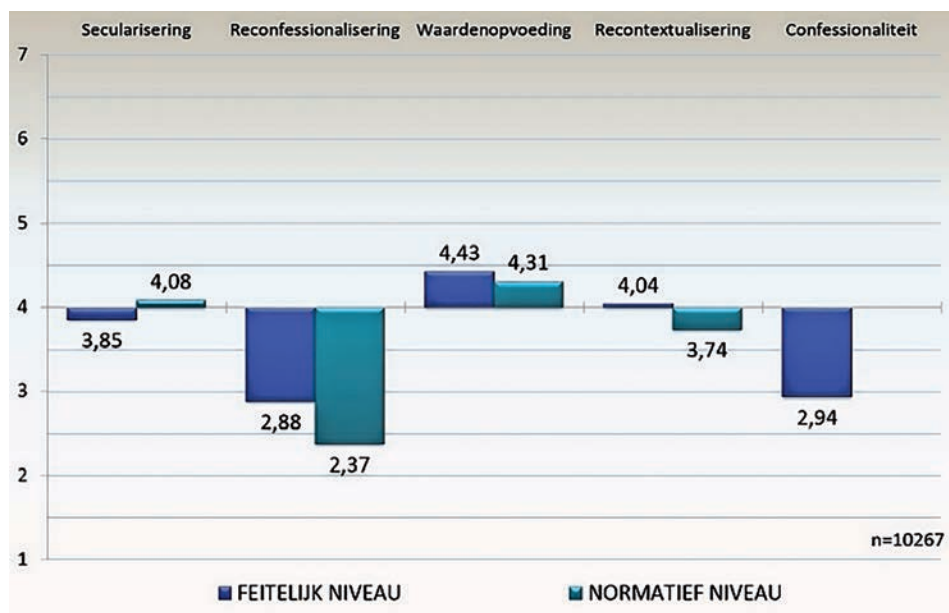
Op beide grafieken wordt per identiteitsoptie onderscheid gemaakt tussen het feitelijk en het normatief meetniveau.

- Op de schaalgemiddeldengrafiek worden de resultaten voor het feitelijk niveau telkens links en in het blauw weergegeven; de resultaten voor het normatief niveau staan rechts en hebben een groene kleur.
- Overeenkomstig kan men op de percentagegrafiek per identiteitsoptie links het feitelijk en rechts het normatief niveau aflezen.

Merk echter op dat de resultaten van de CONFESSIOALITEIT enkel op het feitelijk meetniveau worden weergegeven. Het heeft immers geen zin om te willen nagaan hoeveel CONFESSIOALITEIT men idealiter zou willen hebben; het is niet mogelijk om het concept 'passieve CONFESSIOALITEIT' normatief te denken of te prefereren. De MELBOURNE SCHAAL meet dus alleen in welke mate men het feitelijk percipieert.

In de grafiek met schaalgemiddelden leest men een algemeen beeld, in de grafiek met percentages kan men terecht voor verfijningen en accenten. De twee grafieken moeten samen gelezen worden en worden in deze publicatie dan ook telkens samen weergegeven.





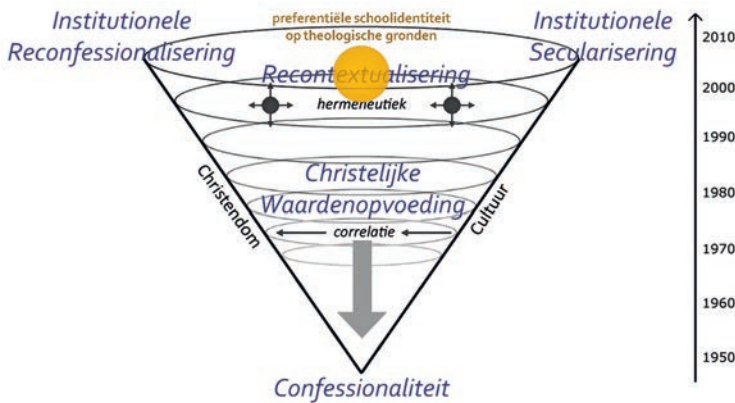
Figuur 1.5 – MELBOURNE SCHAAL: voorbeeld van grafieken: schaalgemiddelden (boven) en percentages (onder)



# De Melbourne Schaal

## a. Christendom en cultuur

De MELBOURNE SCHAAL is een meetinstrument waarmee we nagaan op welke manier katholieke instellingen in het verleden reageerden en nog reageren op sociale processen van secularisering en pluralisering en hoe deze reacties de toekomstige ontwikkeling van hun identiteit zullen beïnvloeden. De vragen van de MELBOURNE SCHAAL genereren antwoorden die een beeld geven van de *institutionele identiteitsopties*. Dit empirisch instrument werd ontwikkeld binnen het Centrum Academische Lerarenopleiding van de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen van de KU Leuven en is gebaseerd op het systematisch-theologisch onderzoek van prof. dr. Lieven Boeve waarin hij de mogelijke reacties van katholieke instituten beschrijft op de toenemende detraditionalisering en pluralisering van onze samenleving<sup>13</sup>.



Figuur 2.1 - MELBOURNE SCHAAL: diagram

Het diagram van de MELBOURNE SCHAAL (Figuur 2.1) toont ons doorheen de tijd het spanningsveld tussen christendom en cultuur: welke attitude neemt een samenleving, *in casu* een katholieke school, aan

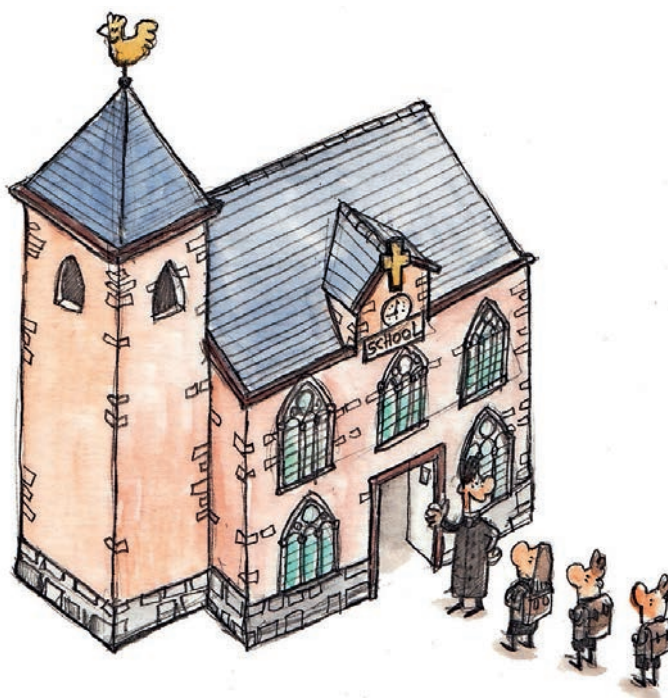
13 In de bibliografie vindt men een opsomming van boeken en artikels van Prof. Dr. Lieven Boeve.

op het moment dat christendom en cultuur uit elkaar gaan en de maatschappij niet langer gekenmerkt wordt door het cultuurchristendom?

In de toelichting van deze schaal maken we gebruik van cartoons die het samen- en uiteengaan van christendom en cultuur visualiseren door middel van een constructie waarin kerk en school aanwezig zijn.

## 1. Confessionaliteit

Met de CONFENSIONALITEIT bedoelen we de mate waarin de geloofsovertuiging expliciet zichtbaar gemaakt wordt. Laten we terugblikken in de tijd en op zoek gaan naar het religieuze erfgoed van de school, haar CONFENSIONALITEIT. De scholen die nu tot het Katholiek Onderwijs Vlaanderen behoren, zijn ooit gesticht in een context die als vanzelfsprekend door het christendom en meer bepaald het katholicisme gekleurd werd. Zij hadden binnen de stichtingscontext (parochies, bisdommen en congregaties) natuurlijk een uitgesproken en ondubbelzinnige CONFENSIONALITEIT. Zij waren met andere woorden door en door katholiek, zonder dat men zich daar veel vragen bij stelde.



Figuur 2.2 - CONFENSIONALITEIT © Joris Snaet

De context is ondertussen grondig gewijzigd. CONFSSIONALITEIT is dan de mate waarin een school spontaan ‘nog’ als een traditionele, katholieke school wordt erkend. Uitspraken zoals: “we zijn toch een katholieke school” of “we doen dit, omdat we het altijd zo gedaan hebben” verwijzen naar deze passieve katholieke identiteit van de school, zoals we die van oudsher kennen en die zonder veel nadenken wordt voortgezet. De MELBOURNE SCHAAL laat toe om dit passieve, katholieke ‘kapitaal’ van de school te ‘meten’. De inschatting ervan bepaalt sterk de strategieën die een school zal kiezen in een post-christelijke culturele context. Zo kan men bijvoorbeeld de aanwezigheid van priesters of religieuzen op een school zien als een concreet teken dat verwijst naar de CONFSSIONALITEIT, zoals die nog tot kort na de Tweede Wereldoorlog bestond in katholieke Vlaamse scholen. Andere aanwijzingen kunnen zijn: de naam van de school, de gewoonte om met klassen naar een abdij op retraite te gaan, kruisbeelden, afbeeldingen van stichters van de school, glasramen met heiligenlevens, een oude kapel enzovoort.

Uitspraken zoals: “we zijn toch een katholieke school” of “we doen dit, omdat we het altijd zo gedaan hebben” verwijzen naar de passieve katholieke identiteit van de school, zoals we die van oudsher kennen en die zonder veel nadenken wordt voortgezet.

In Figuur 2.3 zien we een voorbeeld van CONFSSIONALITEIT: een klassiek houten kruisbeeld met corpus dat reeds generaties naast het schoolbord hangt, als stille getuige van de visie en de spiritualiteit van waaruit de school ooit gesticht werd en die lange tijd zo centraal heeft gestaan. Uit schroom en ‘passief respect’ voor een vaag vermoede, maar door weinigen van binnenuit begrepen sacraliteit durft niemand het kruisbeeld weg te nemen ... totdat de muurverf aan renovatie toe is. Wat nog overblijft van zulke traditionele CONFSSIONALITEIT is onvoldoende geworden om een levende, hedendaagse katholieke schoolidentiteit op te baseren.

CONFSSIONALITEIT kan men beschouwen als het vaak onbewust in stand houden van het cultuurchristendom, waarbij de macht der gewoonte een belangrijke factor is. De mate van CONFSSIONALITEIT is de ‘reservetank’ waaruit de school kan putten om een levensoriëntatie aan te bieden die geïnspireerd is door het evangelie. Als uit onderzoek zou blijken dat deze tank vrijwel helemaal leeg is, dan rijst de vraag of en in welke mate we nog kunnen spreken van een katholieke school.



Figuur 2.3 - Voorbeeld van confessionele katholieke schoolidentiteit

De mate van CONFESSIONALITEIT is de 'reservetank' waaruit de school kan putten om een levensoriëntatie aan te bieden die geïnspireerd is door het evangelie.

## 2. Christelijke waardenopvoeding

De evidente confessionele katholieke identiteit is sinds de jaren zestig van de vorige eeuw onder druk komen te staan door de groeiende kloof met de seculiere cultuur. De reactie van de meeste scholen vanaf de jaren zestig bestond in een poging om een één-op-één-koppeling te maken tussen hedendaagse menselijke ervaringen en katholieke traditie-inhouden. Daarbij ging men uit van de veronderstelling dat die ervaringen en inhouden niet alleen naar elkaar verwijzen maar in wezen eigenlijk ook hetzelfde zeggen. "Een goed christen is een goed mens en *vice versa*". De 'k' van 'katholieke school' mag dan zonder meer gelezen worden als de 'k' van kwaliteit: een goede katholieke school is een heel goede, kwalitatief sterke school. Deze optie wordt in de MELBOURNE SCHAAL de CHRISTELIJKE WAARDENOPVOEDING van de katholieke school genoemd. Men poogt de katholieke identiteit uit te drukken in universele waarden zoals liefde, solidariteit, vredelievendheid, respect of kwaliteit (een voorbeeld biedt Figuur 2.5). Deze reactie paste ook helemaal in de wende van het Tweede Vaticaans Concilie die de band tussen 'kerk' en 'leven' benadrukte. Dit is een zeer succesvolle benadering gebleken, die uitstekend werkte zolang de confessionele achtergrond voldoende herkenbaar was, de kloof tussen christendom en cultuur niet te groot was en er zich geen andere 'leveranciers van zin' binnen de levensbeschouwelijke ruimte aandienen. Onder die voorwaarden kan de waardenbenadering een soort van 'grootste gemene deler' vormen die binnen een katholieke school verbindend werkt. In de feiten moet men evenwel vaak heel



wat toegeven, aanpassen en laten vallen in het christelijke verhaal, om het zo breed mogelijk toegankelijk te maken. Het waardendiscours loopt het gevaar een compromismodel te worden, waarbij het christelijk geloof gereduceerd wordt tot de ethische aspecten ervan en op die manier wordt uitgehold.



*Figuur 2.4 - CHRISTELIJKE WAARDENOPVOEDING © Joris Snaet*

Ook vandaag nog wordt de CHRISTELIJKE WAARDENOPVOEDING in ruime mate gehanteerd om de identiteit van katholieke instellingen te onderbouwen. De context is intussen echter grondig veranderd. Door de voortgaande secularisering is de passieve CONFESSIONALITEIT van katholieke instellingen aanzienlijk geslonken. De afstand tussen christendom en cultuur is sterk toegenomen. De zingevingsmarkt is bovendien sterk gepluraliseerd en de exclusieve koppeling van waarden aan het christelijk verhaal kan gemakkelijk doorprikt en soms zelfs ontkracht worden, zoals de schandalen rond seksueel misbruik in de kerk op schokkende wijze hebben duidelijk gemaakt. Men begrijpt het waardendiscours als compromismodel om alles en iedereen in de school samen te houden door middel van een gemeenschappelijk, in stilte aangenomen, christelijk gedoopt waardenpatroon. Het is evenwel niet langer evident vanuit dit waardendiscours een school een specifiek katholieke school te noemen. Het verderzetten van deze strategie tegen de achtergrond van een verdwijnende CONFESSIONALITEIT leidt er zelfs toe dat het waardendiscours ofwel zelf seculariserend werkt ofwel als recuperatief, manipulatief of zelfs arrogant wordt

beschouwd. Vandaag kunnen katholieken niet langer waarden alleen voor zichzelf opeisen. Waar de CHRISTELIJKE WAARDENOPVOEDING tegen beter weten in toch wordt gehanteerd, ziet men hoe dit door leerlingen vaak hoogstens wordt getolereerd; zij spelen het spel mee, maar in hun hoofden zet de secularisering zich gewoon verder door. De koppeling tussen evangelie en waarden is oppervlakkig en extrinsiek geworden. Door het leeglopen van de brandstoftank van de CONFESSIONALITEIT, sputtert meteen de motor van de CHRISTELIJKE WAARDENOPVOEDING.

Het is niet langer evident vanuit dit waardendiscours een school een specifiek katholieke school te noemen. Het verzetten van deze strategie tegen de achtergrond van een verdwijnende CONFESSIONALITEIT leidt er zelfs toe dat het waardendiscours ofwel zelf seculariserend werkt ofwel als recuperatief, manipulatief of zelfs arrogant wordt beschouwd. Vandaag kunnen katholieken niet langer waarden alleen voor zichzelf opeisen.



Figuur 2.5 - CHRISTELIJKE WAARDENOPVOEDING: waarden worden opgehangen aan katholieke symbolen.



### 3. Institutionele secularisering<sup>14</sup>



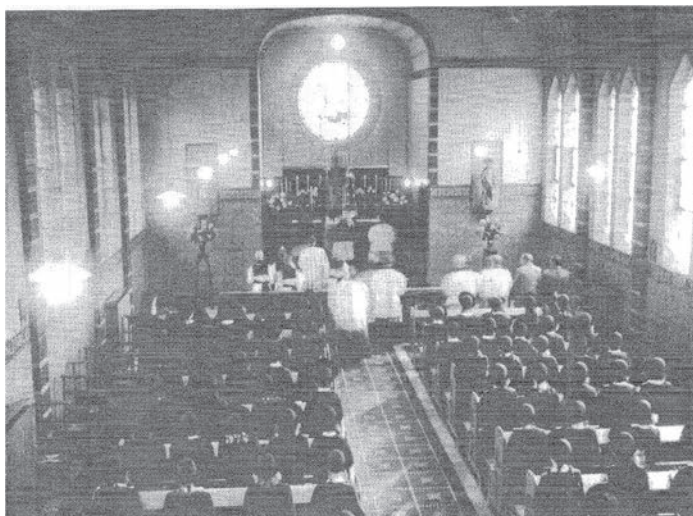
Figuur 2.6 - SECULARISERING: © Joris Snaet

Geconfronteerd met afnemende CONFESSIONALITEIT en met het feit dat de CHRISTELIJKE WAARDENOPVOEDING bijgevolg niet meer werkt, kan een school volgens de analyse van de MELBOURNE SCHAAL opteren VOOR INSTITUTIONELE SECULARISERING: impliciet of expliciet geeft men het op om een katholieke school te zijn. Een veel voorkomend voorbeeld van SECULARISERING in onze Vlaamse scholen is het desecraliseren van ruimtes. De foto van Figuur 2.7, genomen in de jaren '50 vóór het Tweede Vaticaans Concilie, toont een plechtige eucharistieviering op school, in de Tridentijnse ritus, de voorgangers nog met de rug naar de leerlingen toe gekeerd. Figuur 2.8 toont dezelfde ruimte vandaag, nu de zaal omgevormd is tot de schoolrefter. De beleidskeuzes die men maakt, onthullen steevast de principes en

.....

14 Het diagram van de MELBOURNE SCHAAL (figuur 2.1) bevat als vaste woordgroep INSTITUTIONELE SECULARISERING, om deze optie te onderscheiden van de secularisering als spontaan maatschappelijk fenomeen. Met INSTITUTIONELE SECULARISERING bedoelen we de secularisering die een instelling al dan niet met opzet realiseert. Omwille van de leesbaarheid vervalt in de grafieken en in de teksten doorgaans de toevoeging "institutioneel"; wanneer we het woord SECULARISERING in KLEIN KAPITAAL zetten, maken we duidelijk dat het wel degelijk om de INSTITUTIONELE SECULARISERING gaat.

de waarden die prioritair geacht worden. Katholieke symbolen verdwijnen en laat men verdwijnen, net als liturgische vieringen. De voorkeursoptie voor het katholieke geloof is vervangen door een voorkeur voor neutraliteit. Verwijzingen naar godsdienst en religie worden schaarser en schaarser. Het gaat hierbij om een zichzelf versterkend fenomeen. Het wegvallen van een priester op een school zal bijvoorbeeld vaak ook betekenen dat er minder liturgische vieringen gehouden worden op een school, waardoor dan meteen ook de kapel haar reden van bestaan dreigt te verliezen.



*Figuur 2.7 - Instituut Mariagaarde Westmalle: schoolkapel in de jaren '50*



*Figuur 2.8 - Instituut Mariagaarde Westmalle: zelfde schoolkapel anno 2010*

#### 4. Institutionele reconfessionalisering<sup>15</sup>



*Figuur 2.9 - RECONFESSINALISERING © Joris Snaet*

Op het leeglopen van de brandstoftank van de CONFESSIONALITEIT kan ook anders gereageerd worden. Men kan er namelijk als katholieke school ook voor opteren de eigen instelling actief te reconfessionaliseren door de katholieke traditie opnieuw klaar en duidelijk in haar kracht en schoonheid onversneden aan te bieden. De vraag naar de plausibiliteit van de christelijke traditie in de leefwereld van mensen vandaag is amper aan de orde, de relatie tot andere levensbeschouwelijke opties wordt in apologetische termen benaderd. Bij de optie van RECONFESSINALISERING wordt de levensbeschouwelijke veelheid niet gethematiseerd en al zeker niet als bron van rijkdom gezien.

Figuur 2.10 toont een collage van betekenisvolle referenties naar de rijke katholieke traditie. Het is zonder meer legitiem om deze rijkdom opnieuw present te willen maken. Wat op het spel staat, is

.....  
15 Net als bij SECULARISERING laten we in de tekst de toevoeging "institutioneel" bij RECONFESSINALISERING achterwege.



immers de geaccumuleerde religieuze wijsheid van vele generaties gelovigen die het Transcendente in deze wereld ervaren hebben en veelzijdig tot expressie hebben gebracht. Het gevaar bestaat evenwel dat men eenzijdig staart naar wat de katholieke traditie heeft overgeleverd en dat men nalaat om die religieuze rijkdom te actualiseren in de hedendaagse context, die sneller en radicaler verandert dan ooit voordien. In dat geval riskeert men om de aansluiting te verliezen bij het 'geleefde leven' van mensen vandaag en de traditie te laten verloren gaan 'in de plooien van de geschiedenis'.

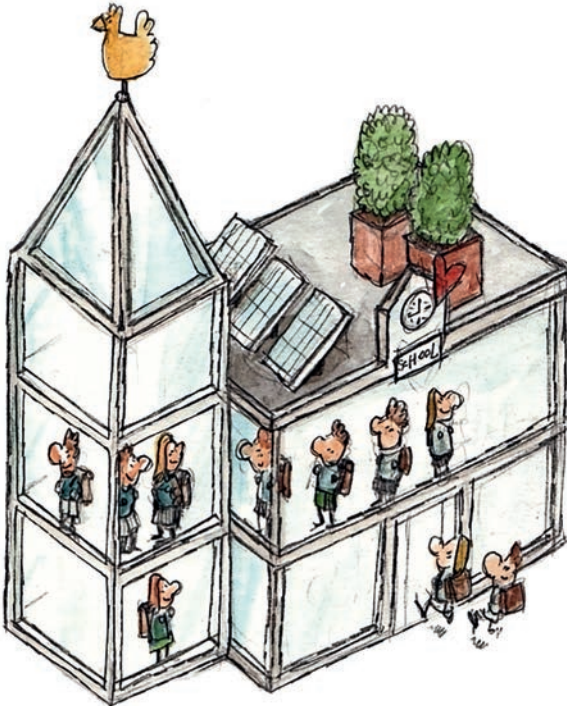
Het gevaar bestaat bij RECONFENSIONALISERING dat men eenzijdig staart naar wat de katholieke traditie heeft overgeleverd en dat men nalaat om die religieuze rijkdom te actualiseren in de hedendaagse context, die sneller en radicaler verandert dan ooit voordien.



Figuur 2.10 - Collage RECONFENSIONALISERING

## 5. Recontextualisering

De twee zonet besproken opties hebben een gemeenschappelijk effect: zowel SECULARISERING als RECONFESSIONALISERING zorgen ervoor dat de benen van het diagram (Figuur 2.1) verder uit elkaar groeien. De kloof tussen christendom en cultuur wordt versterkt, de overbrugging is er niet aan de orde.



Figuur 2.11 - RECONTEXTUALISERING © Joris Snaet

**RECONTEXTUALISERING** - De omringende veelheid wordt niet gepercipieerd als een bron van bedreiging of als een kans tot recuperatie, maar als een vruchtbare context waarin het christelijk geloof tracht om zichzelf uit te leggen en te vernieuwen.

Een totaal andere optie is de RECONTEXTUALISERING van de katholieke identiteit van de school. Centraal staat hier de vraag hoe binnen een context van veelheid de geprivilegieerde keuze voor de katholieke traditie plausibel kan gemaakt worden in dialoog met de andere levensbeschouwelijke opties van onze tijd. Anders dan bij de strategie van de CHRISTELIJKE WAARDENOPVOEDING, wordt hier niet langer gezocht naar de grootste gemene deler, naar wat alle betrokkenen

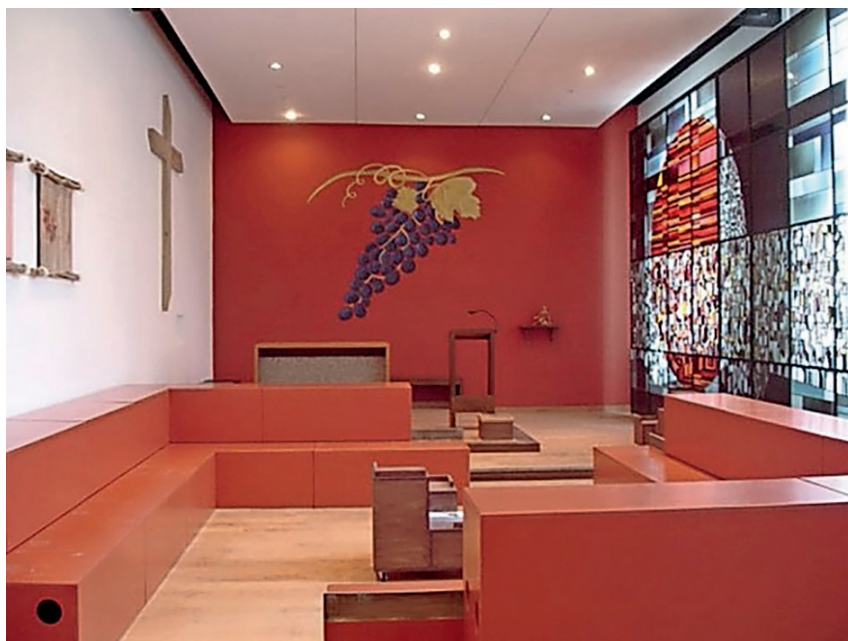
gemeenschappelijk hebben. Bij de strategie van de RECONTEXTUALISERING wordt de identiteit van de school juist ontwikkeld vanuit de eigen, particuliere boodschap. Het is tegen de achtergrond van de veelheid dat duidelijker dan voorheen de eigenheid van de katholieke traditie kan uitgesproken worden. De omringende veelheid wordt hierbij niet gepercipieerd als een bron van bedreiging of als een kans tot recuperatie, maar als een vruchtbare context waarin het christelijk geloof tracht om zichzelf uit te leggen en te vernieuwen. Een school die opteert voor dergelijke RECONTEXTUALISERING schrijft zich in in de onophoudelijke beweging van traditieontwikkeling en -vernieuwing die eigen is aan de historische ontwikkeling van het christendom zelf en wordt daardoor zelf handelend subject van de voortschrijdende traditie. RECONTEXTUALISERING is daarom op theologische gronden het preferentiële model voor het ontwikkelen van een schoolidentiteit. Dat wordt op het diagram (Figuur 2.1) aangegeven met de gele stip.

In tegenstelling tot SECULARISERING en RECONFESSIONALISERING zal RECONTEXTUALISERING ernaar streven om in het spanningsveld te staan tussen christendom en cultuur. RECONTEXTUALISERING is als paradigma bovendien totaal verschillend van WAARDENOPVOEDING. De koppeling tussen geloof en cultuur is bij RECONTEXTUALISERING zo diepgaand dat beide componenten erdoor beïnvloed worden. De twee horizonten komen bij elkaar. RECONTEXTUALISERING is een permanent proces dat wezenlijk dialogaal van karakter is, dat wil zeggen: de geloofswereld gaat het gesprek aan met andere levensbeschouwingen en met de cultuur, met de pluralisering en met de secularisering.

**Kiezen voor de optie van RECONTEXTUALISERING is een uitdaging voor een school. Een belangrijke voorwaarde om dit te realiseren ligt dan in de vorming van wie pedagogisch-didactische verantwoordelijkheid draagt binnen de school.**

In Figuur 2.12 en 2.13 vindt men twee voorbeelden van geslaagde pogingen, één in Vlaanderen en één in Australië, om op school een nieuwsoortige, sacrale ruimte te creëren. Door middel van een wel-doordachte architectuur en vormgeving, vol van licht, symboliek en referenties naar de Schrift en het Heilige, ontstaat een plaats waarin leerlingen het mysterie van het geloof kunnen herontdekken en vieren.

Een ander treffend voorbeeld van RECONTEXTUALISERING zien we op Figuur 2.14. Op Stille Zaterdag 2012 en 2013 werd in de kathedralen van Brugge en Antwerpen, op initiatief van de werkgroep Mensenrechten in de Kerk, een klein kunstwerkje ingehuldigd ter nagedachtenis van de vele slachtoffers van seksueel misbruik door katholieke geestelijken. De symboliek is treffend: een leeg, wit doopkleedje gemaakt van



*Figuur 2.12 - RECONTEXTUALISERING: gerenoveerde 'Manresa-kapel' in secundair Jezüetencollege in Vlaanderen*



*Figuur 2.13 - RECONTEXTUALISERING: moderne schoolkapel van Nazareth Catholic College in Findon, Australië*



gebroken kristal; het slachtoffer is afwezig en aanwezig, weggewist door het kwaad, maar krachtig aanwezig als een appèl. Het feit dat de erkenning van de zonden van het verleden en het verlangen naar verzoening en gerechtigheid een vaste plaats krijgen in vooraanstaande kathedralen, is een veelbetekenende en vernieuwende wending die hoopvol stemt voor de toekomst en die door de koppeling aan het sacrament van het doopsel een diepe betekenis krijgt.



*Figuur 2.14 - RECONTEXTUALISERING: St.-Salvatorskathedraal Brugge en O.L.V.-Kathedraal Antwerpen*

In de RECONTEXTUALISERING houdt men rekening met de veranderingen in maatschappij en cultuur, en zoekt men naar creatieve verwoording en verbeelding van de bevrijdende kracht die uitgaat van de Blijde Boodschap. Het moge duidelijk zijn: recontextualiseren vraagt een grote creativiteit en dialogale openheid. Kiezen voor de optie van RECONTEXTUALISERING is een uitdaging voor een school. Een belangrijke voorwaarde om dit te realiseren ligt dan wel in de vorming van wie pedagogisch-didactische verantwoordelijkheid draagt binnen de school. Op die noodzaak tot vorming zullen we in deze publicatie nog verschillende keren terugkomen.



## b. Resultaten van het onderzoek

Het lezen van de resultaten van de MELBOURNE SCHAAL verloopt volgens de inwendige dynamiek die in de schaal zelf vervat zit: we vertrekken van de CONFESSIONALITEIT die in het cultuurchristendom het bindmiddel was tussen christendom en cultuur. Door de CONFESSIONALITEIT te meten, zien we in welke mate de traditionele katholieke geloofscultuur volgens de respondentengroep zichtbaar aanwezig is in een school. Uit de meting blijkt doorgaans dat de schoolleden nog weinig CONFESSIONALITEIT percipiëren, hoewel die perceptie kan verschillen, bijvoorbeeld tussen volwassenen en leerlingen. Vervolgens gaan we na hoe daar, volgens de respondenten, binnen een schoolcultuur op gereageerd wordt (feitelijk niveau) en zou moeten gereageerd worden (normatief niveau): door te focussen op de christelijke waarden, door de secularisering te institutionaliseren, door te reconfectionaliseren of door te recontextualiseren?

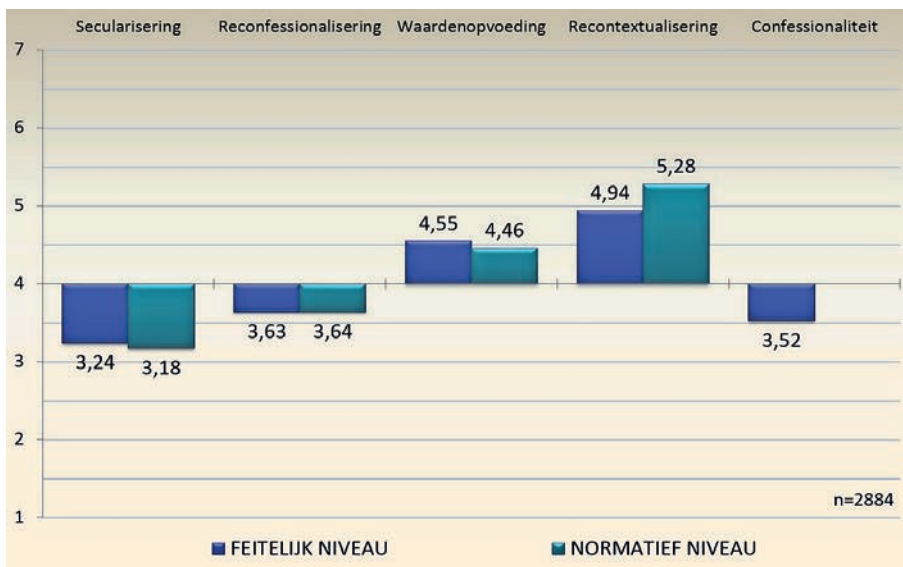
Bij het onderzoek lichten verschillende opties en processen op: zij zijn op hetzelfde moment actief en werken op elkaar in. Alleen als deze samengenomen worden, laten ze toe te objectiveren, te begrijpen en onder woorden te brengen, wat er in een school levensbeschouwelijk precies aan het gebeuren is.

We nemen nu de resultaten van het onderzoek van de Vlaamse katholieke scholen onder de loep en zoomen daarbij achtereenvolgens in op de resultaten van het schoolpersoneel (directie, leerkrachten, secretariaat) en van de leerlingen. De resultaten van de ouders zijn, zoals eerder vermeld, statistisch gezien niet representatief; wel hebben zij indicatieve waarde en daarom worden zij mee opgenomen in de tabel waarin de verschillende respondentengroepen met elkaar vergeleken worden (Figuur 2.21 en 2.22). De resultaten van de scholen toetsen we dan aan de resultaten van de beleidsorganen van het katholiek onderwijs in Vlaanderen.

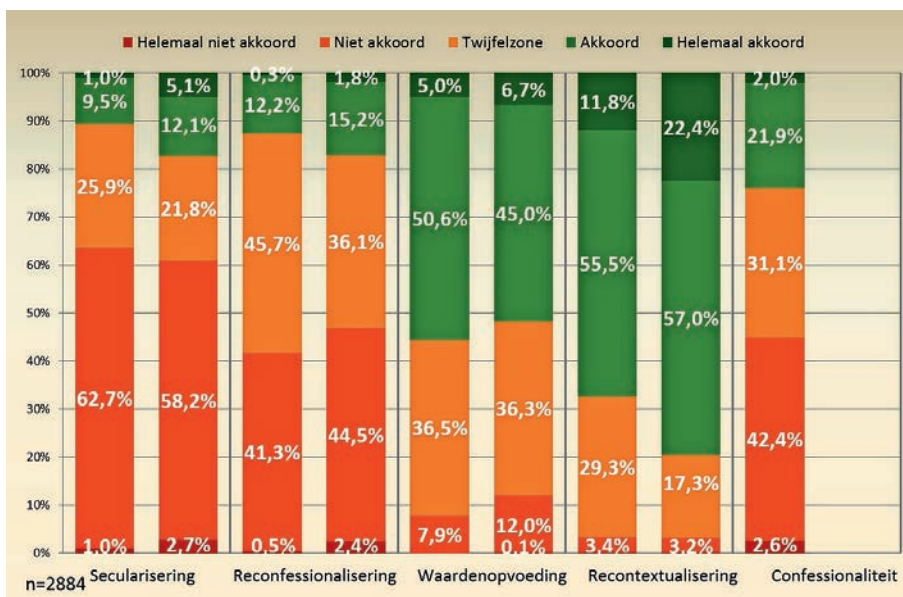
Voor de technische uitleg bij de grafieken verwijzen we naar de inleiding. Het kan hier volstaan eraan te herinneren dat de schaalgemiddelden een algemeen beeld geven dat dan genuanceerd wordt door de percentages waarbinnen we vijf regio's onderscheiden:

1. 'helemaal niet akkoord'	score tussen 1/7 en 2,25/7	<b>donkerrood</b>
2. 'niet akkoord'	score tussen 2,25/7 en 3,50/7	<b>rood</b>
3. twijfelzone	score tussen 3,50/7 en 4,50/7	<b>oranje</b>
4. 'akkoord'	score tussen 4,50/7 en 5,75/7	<b>groen</b>
5. 'helemaal akkoord'	score tussen 5,75/7 en 7/7	<b>donkergroen</b>

## Resultaten personeel



Figuur 2.15 - MELBOURNE SCHAAL - schaalgemiddelden - schoolpersoneel



Figuur 2.16 - MELBOURNE SCHAAL - percentages - schoolpersoneel

## 1. Schoolpersoneel

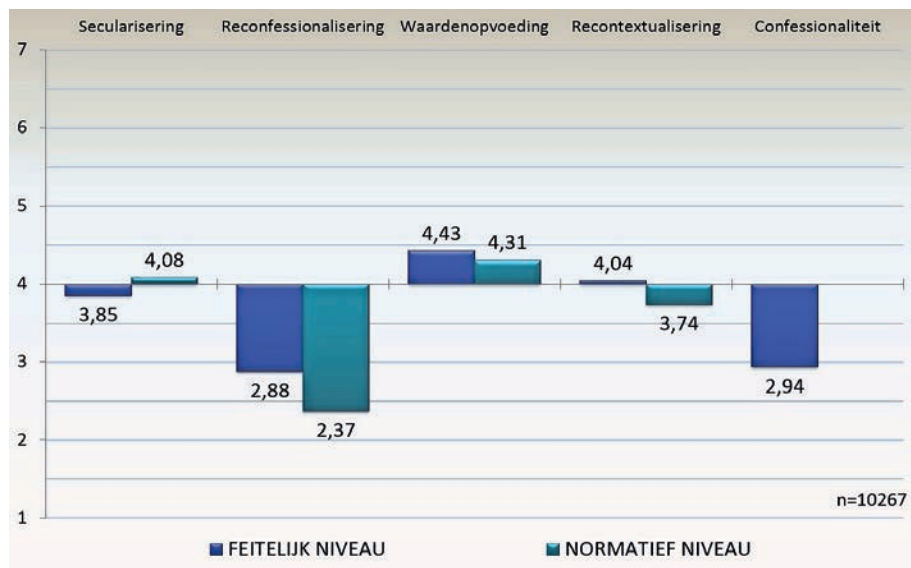
Bij het schoolpersoneel (Figuur 2.15 en 2.16) is de ‘benzinetank’ van de passief overgedragen, confessionele katholieke identiteit van scholen grotendeels aan het leeglopen (negatieve score van 3,52/7 voor CONFSSIONALITEIT). Niet één op de vier personeelsleden herkent de eigen omgeving als een confessionele omgeving (23,9%). Bijgevolg begint de ‘motor van de WAARDENOPVOEDING’ te sputteren (de relatief lage gemiddelde score van 4,55/7 op het feitelijk niveau daalt verder tot 4,46/7 op het normatief niveau): in een context van lage CONFSSIONALITEIT zullen waarden niet meer automatisch herkend worden als *christelijke* waarden.

In de perceptie van het personeel zijn er in de eigen instelling meer elementen terug te vinden van RECONTEXTUALISERING dan van WAARDENOPVOEDING. Het meest opvallende is inderdaad hoe op het feitelijk niveau RECONTEXTUALISERING als de sterkste tendens ervaren wordt (4,94/7) en hoe het personeel op het normatief niveau deze tendens ook duidelijk nog wil versterken (5,28/7). Het is opmerkelijk te kunnen vaststellen dat RECONTEXTUALISERING op het normatief niveau de steun heeft van bijna vier op de vijf personeelsleden (79,4%) en zo goed als geen tegenstand ontmoet. Het personeel wil dus de christelijke traditie in de hedendaagse context vertaald zien.

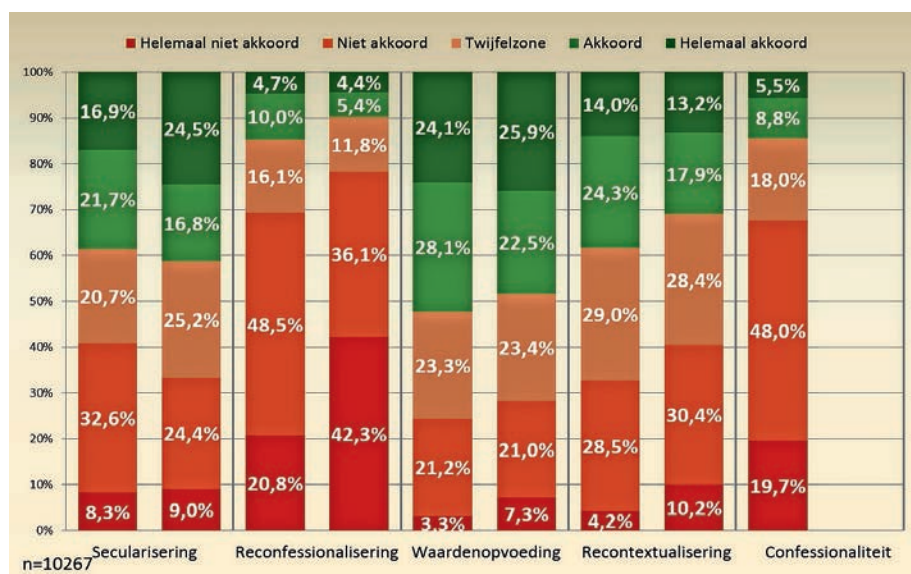
**De grafieken laten een leraarslokaal zien waarin men van mening verschilt met betrekking tot de houding tegenover de katholieke traditie, met toch een duidelijk groot en eensgezind draagvlak voor RECONTEXTUALISERING.**

SECULARISERING en RECONFSSIONALISERING zijn in de ogen van het personeel minst sterk aanwezig en globaal genomen wil het personeel die twee opties zeker niet versterken. Dat neemt niet weg dat er blijkens het normatief niveau toch een duidelijk aanwijsbare kern van steun is zowel voor SECULARISERING als voor RECONFSSIONALISERING (resp. 17,2 en 17,0%). Deze twee extreme houdingen in de MELBOURNE SCHAAL kunnen zorgen voor een polarisatie binnen het personeel, zeker gezien het opvallende feit dat bij beide tendensen de twijfelzone relatief groot is. De grafieken laten met andere woorden een leraarslokaal zien waarin men van mening verschilt met betrekking tot de houding tegenover de katholieke traditie, met toch een duidelijk groot en eensgezind draagvlak voor RECONTEXTUALISERING.

## Resultaten leerlingen



Figuur 2.17 - MELBOURNE SCHAAL - schaalgemiddelden - leerlingen BaO & SO in Vlaanderen



Figuur 2.18 - MELBOURNE SCHAAL - percentages - leerlingen BaO & SO in Vlaanderen

## 2. Leerlingen

De resultaten van de leerlingen van basis- en secundair onderwijs vertellen een heel ander verhaal (Figuur 2.17 en 2.18). De leerlingen percipiëren de schoolcontext nog veel minder dan het personeel als een confessionele omgeving. Dit betekent dat de leerlingen nog minder in staat zijn om de nog aanwezige tekenen uit de katholieke traditie te lezen en te begrijpen. Seculariserende tendensen merken zij daarentegen wel op en meer dan 40% vindt dat deze mogen versterkt worden.

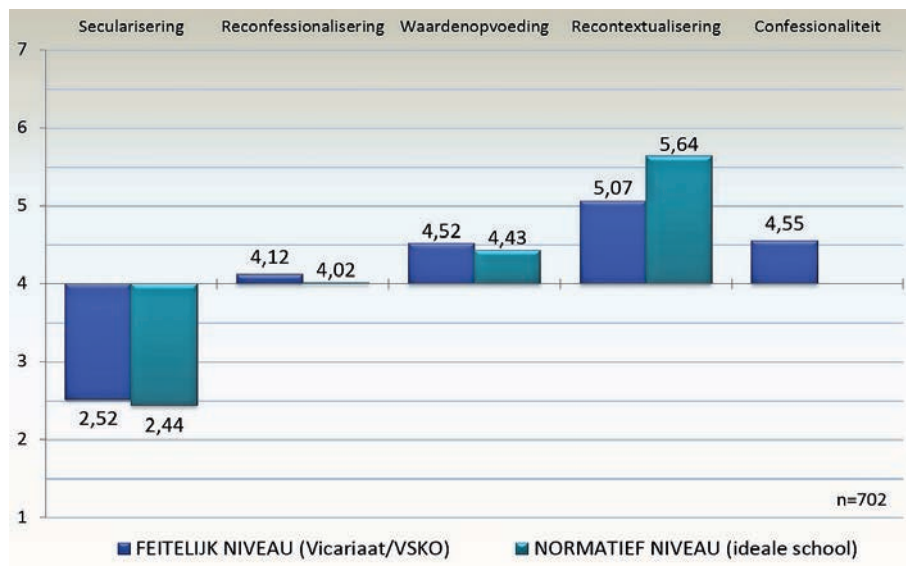
Bij het schoolpersoneel waren er twee opties die - in onderlinge concurrentie - duidelijk boven de middellijn van 4 uitstaken, nl. WAARDENOPVOEDING en RECONTEXTUALISERING. De WAARDENOPVOEDING is bij de leerlingen de sterkst aanwezige tendens op het feitelijk en normatief niveau (resp. 4,43/7 en 4,31/7), maar de duiding van de katholieke identiteit van de school in termen van waarden staat bij de helft van de leerlingen onder druk. Het lijkt erop dat leerlingen het linken van waarden aan christelijke identiteit nog net 'dulden' als pragmatische houding in een katholieke school.

**Impliciet stellen de jongeren aan het schoolpersoneel deze vraag: "Laat dan toch eens zien op welke manier het christelijke geloof en de katholieke identiteit van de school voor ons nog betekenisvol kunnen zijn vandaag."**

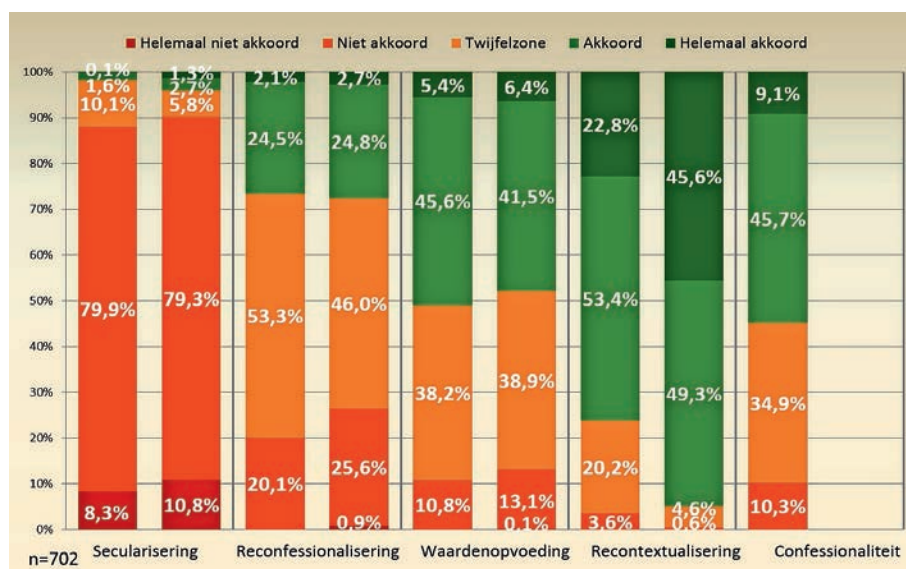
Waar de waardering voor RECONTEXTUALISERING bij het personeel zeer groot was (vier op vijf personeelsleden gingen akkoord), zijn de leerlingen meer verdeeld over de zinvolheid van deze optie waarbij verwacht wordt dat men bewust en geëngageerd omgaat met de erfenis van het christendom. De meningen lopen sterk uiteen zowel op het feitelijk als op het normatief niveau, van bijzonder positief (38,3% en 31,1%), over aarzelend (29,0% en 28,4%), eerder negatief (28,5% en 30,4%) tot uitgesproken negatief (4,2% en 10,2%). Als het ter sprake brengen van het evangelie dan nog zou gebeuren zonder dialoog met de context, dan is de afwijzing heel uitgesproken: op het normatief niveau zien we een heel sterke afwijzing van RECONFENSIONALISERING.

Impliciet stellen de jongeren aan het schoolpersoneel deze vraag: "Laat dan toch eens zien op welke manier het christelijke geloof en de katholieke identiteit van de school voor ons nog betekenisvol kunnen zijn vandaag." Een deel staat voor dat recontextualiserend aanbod zonder meer open, een deel aarzelt en een derde deel wijst het af.

## Resultaten onderwijsbeleidsinstanties



Figuur 2.19 - MELBOURNE SCHAAL - percentages - onderwijsbeleidsinstanties



Figuur 2.20 - MELBOURNE SCHAAL - percentages - onderwijsbeleidsinstanties

### 3. Onderwijsbeleidsinstanties

Voor het specifieke onderzoek van de onderwijsbeleidsinstanties is het belangrijk aan te stippen dat het feitelijk meetniveau verwijst naar de perceptie van de eigen instelling (vicariaat of VSKO), terwijl het normatief meetniveau betrekking heeft op het verwachtingspatroon ten aanzien van de katholieke scholen (en dus niet van de eigen organisatie).

In tegenstelling tot het schoolpersoneel en de leerlingen herkennen de leden van de vicariaten en het VSKO hun eigen omgeving wel degelijk als een instelling met een katholieke signatuur (Figuur 2.19 en 2.20). De hoge positieve score op CONFESSIONALITEIT (4,55/7) contrasteert sterk met de negatieve scores van het schoolpersoneel (3,52/7) en zeker van de leerlingen (2,94/7). Uit de percentagetabel blijkt dan weer dat toch veel deelnemers aarzelen (34,9%) als het gaat om de herkenbaarheid van het vicariaat of VSKO als een katholieke instelling: velen zien de eigen werkomgeving eerder als een dienstencentrum en een instantie voor belangenverdediging; 10,3% ziet zelfs geen enkel spoor van de CONFESSIONALITEIT.

Het patroon voor de onderwijsbeleidsinstanties vertoont verder wel veel gelijkenissen met dat van het personeel, maar is doorgaans meer uitgesproken. In vergelijking met het personeel en de ouders vinden we in het onderwijsbeleid een sterkere afwijzing van SECULARISERING (amper 4% zou het aanvaardbaar vinden dat scholen hun katholieke identiteit verloren laten gaan), grotere twijfel in verband met RECONTEXTUALISERING en nog meer uitgesproken steun voor RECONTEXTUALISERING. Wat de houding ten opzichte van de WAARDENOPVOEDING betreft, tonen de medewerkers van onderwijsbeleidsinstanties een grote verdeeldheid: 47,9% wil doorgaan met WAARDENOPVOEDING, terwijl 38,9% daar bedenkingen bij heeft en 13,2% zich actief verzet. Het schoolpersoneel toont trouwens een gelijkaardige verdeeldheid: 51,7% staat achter WAARDENOPVOEDING, terwijl 36,3% aarzelt en 12,1% zich verzet.

Belangrijk is de overweldigende steun voor RECONTEXTUALISERING van de katholieke traditie; deze optie wordt op het normatief niveau haast unaniem (94,9%) naar voren geschoven en duidelijk gezien als het model met toekomst voor katholieke scholen in Vlaanderen. Het feitelijk niveau geeft echter aan dat de beleidsinstanties op dit punt zelf nog een weg te gaan hebben: 76,2% percipieert het eigen vicariaat of VSKO als een omgeving die het geloof recontextualiseert. Anders verwoord, de eigen organisatie is nog niet in dezelfde mate gerecontextualiseerd (76,2%) als het ideaalbeeld dat men voor de scholen naar voren schuift (94,9%).

Opvallend is de verdeeldheid rond de optie om te reconfessionaliseren. Bij de schaalgemiddelden blijkt dat de beleidsmensen binnen de eigen organisatie een duidelijke tendens van RECONFESSIONALISERING waarnemen (4,12/7). Een vergelijkbaar en vrij hoog gemiddelde (4,02/7) komt naar boven als men zich moet uitspreken over de wenselijke strategie in



de katholieke scholen. Om een genuanceerder beeld te verkrijgen, kijken we naar de spreiding van de antwoorden in de percentagegrafiek. Wat betreft het beleid naar de scholen toe, vindt een groep van 27,5% RECONFESSIOALISERING een wenselijke strategie. Een bijna even grote groep van 26,5% verzet zich tegen deze benadering en een grote middengroep (46,0%) stelt zich terughoudend op. RECONFESSIOALISERING als strategie blijkt daarom potentieel de mogelijkheid van discussie, spanning en zelfs conflict in zich te dragen op het niveau van de beleidsinstanties.

#### 4. Vergelijking van de respondentengroepen

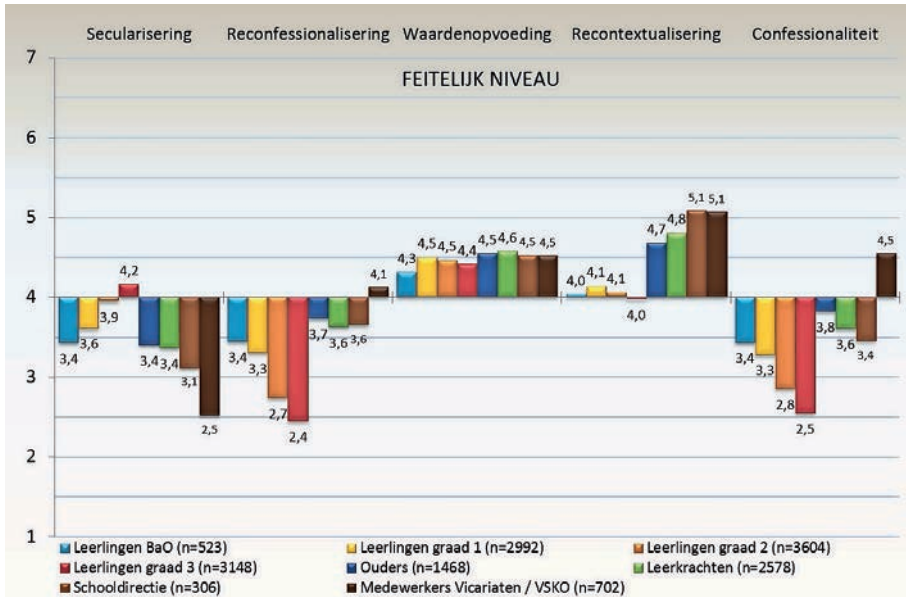
Figuur 2.21 en Figuur 2.22 tonen een vergelijking op respectievelijk het feitelijk en het normatief meetniveau van alle respondentengroepen, in verschillende kleuren en staafjes: leerlingen van het basisonderwijs (blauw), de drie graden van het secundair onderwijs (geel, oranje, rood), ouders van leerlingen (blauw), onderwijzend personeel (groen), schooldirecteurs, diocesane vicariaatsmedewerkers en de medewerkers van het VSKO (in tinten bruin).

Deze figuren brengen alle gegevens samen die we hierboven hebben besproken en verfijnen deze nog eens door de opsplitsing in leeftijds-categorieën van de leerlingen en door het onderscheid binnen het schoolpersoneel tussen personeel en directie. Verder laten de grafieken ons ook toe een vergelijking te maken met de groep van de ouders (blauw) waarvan de gegevens weliswaar enkel indicatieve waarde hebben.

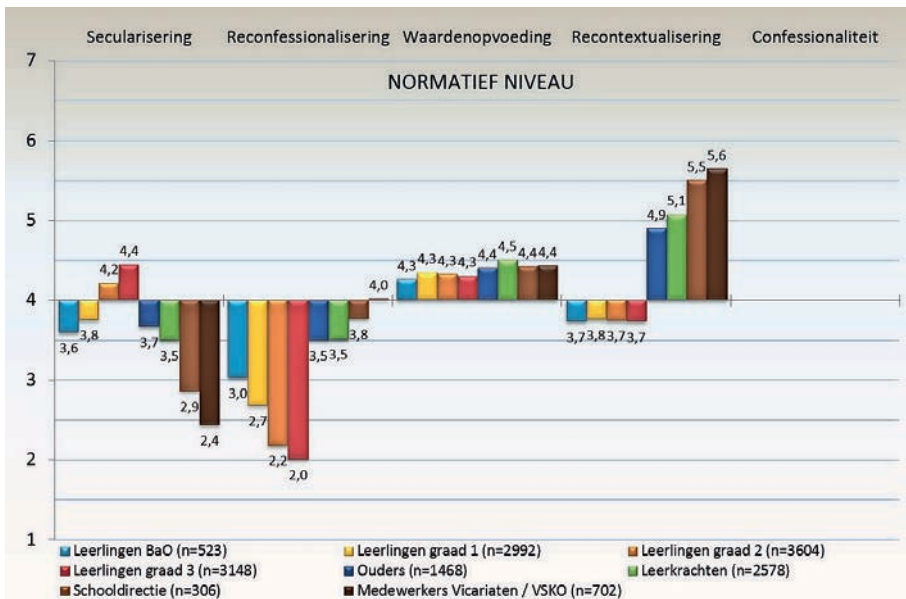
*De belangrijkste vaststellingen op feitelijk niveau (Figuur 2.21)*

1. RECONTEXTUALISERING scoort overal positief. Er is wel een significante breuklijn tussen leerlingen en volwassenen die een duidelijk verschil in perceptie laat oplichten. RECONTEXTUALISERING wordt meer gezien door volwassenen dan door jongeren. Volwassenen zijn wellicht te optimistisch over de reeds bereikte RECONTEXTUALISERING.
2. Bij WAARDENOPVOEDING valt de homogeniteit in de perceptie van de huidige toestand op. Het schaalgemiddelde varieert hier tussen 4,3 en 4,6. Dit duidt aan hoe sterk het concept van de WAARDENOPVOEDING ingang gevonden heeft in het Vlaams onderwijs en als een evidente realiteit wordt ervaren en gezien door jong en oud.
3. Naarmate leerlingen ouder worden is er een dalende perceptie van CONFESSIOALITEIT en, daarmee samenhangend, een dalende perceptie van RECONFESSIOALISERING; dit hangt dan weer samen met het feit dat de leerlingen zeer sterk oog hebben voor de SECULARISERING, zeker als ze ouder worden. De volwassenen daarentegen zien deze SECULARISERING veel minder.
4. Alleen op beleidsniveau is er een positieve score voor de CONFESSIOALITEIT.





Figuur 2.21 - MELBOURNE SCHAAL - gedifferentieerde schaalgemiddelden - feitelijk niveau



Figuur 2.22 - MELBOURNE SCHAAL - gedifferentieerde schaalgemiddelden - normatief niveau

*De belangrijkste vaststellingen op normatief niveau (Figuur 2.22)*

1. RECONTEXTUALISERING scoort uitgesproken positief bij de volwassenen, hier nog sterker dan op feitelijk niveau; de jongeren nemen een afwachtende houding aan. Op het normatief niveau is het spanningsveld tussen volwassenen en leerlingen groter dan op het feitelijk niveau.
2. De vicariaten en het VSKO en in hun kielzog ook de schooldirecties zijn duidelijk de trekkers van de RECONTEXTUALISERING, gevolgd door het personeel (en ouders).
3. Alle partijen verwerpen RECONFESSIONALISERING als ideaal (alleen op het beleidsniveau kan deze optie op enig begrip rekenen), ook al weten we dat de volwassenen hierover intern verdeeld kunnen zijn.
4. Alle groepen, zowel leerlingen als volwassenen, staan licht positief ten aanzien van de WAARDENOPVOEDING als optie om de christelijke identiteit vorm te geven; de volwassenengroepen combineren die licht positieve houding met een duidelijke intentie om te recontextualiseren, terwijl de leerlingen het waardendiscours in toenemende mate compatibel achten met seculariseren. In die zin blijkt de optie van de WAARDENOPVOEDING een soort van 'compromis' te zijn waar men alle kanten mee uit kan en dat met name voor de leerlingen een manier is om zich niet meer te moeten confronteren met de particulariteit van de katholieke traditie. Vele volwassenen, zowel personeelsleden als onderwijsbeleidsmedewerkers zijn (nog steeds) geneigd te denken dat CHRISTELIJKE WAARDENOPVOEDING bijdraagt tot de versterking van het geloofsprofiel van de school. Vele leerlingen daarentegen kunnen zich wel vinden in het waardendiscours, maar gebruiken dat moeiteloos om de weg van de SECULARISERING te gaan. De *intentie* die de volwassenen hebben met WAARDENOPVOEDING en het *effect* daarvan op nieuwe leerlingengeneraties lopen verder en verder uiteen. WAARDENOPVOEDING is in Vlaanderen een 'vals compromis' geworden!

Uit ons onderzoek blijkt niet alleen de voorkeur van het katholiek onderwijs voor RECONTEXTUALISERING, maar ook de urgentie ervan. In een sterk veranderende wereld neemt de passief overgedragen katholieke CONFESSIONALITEIT immers af. Hoe meer de CONFESSIONALITEIT onder druk komt te staan, des te meer niet alleen het waardendiscours, maar zelfs RECONTEXTUALISERING als strategie het moeilijk zal hebben om de identiteit van katholieke scholen vorm te geven. Als RECONTEXTUALISERING niet kan overtuigen, valt het te verwachten dat RECONFESSIONALISERING zich zal aandienen als alternatief, met het polariserend potentieel dat het – zo bleek namelijk bij de bespreking van de resultaten van het beleidsniveau - empirisch in zich draagt. Over RECONFESSIONALISERING zijn de meningen immers erg verdeeld.

## 5. Vorming als *conditio sine qua non*

Ons onderzoek laat een substantieel verschil zien tussen de profielen van schoolpersoneel, leerlingen en beleidsmedewerkers. De vicariaten en de onderwijskoepel dienen rekening te houden met dit verschil. De tijd van het cultuurchristendom is voorbij en de beginsituatie van beleidsmensen, leerkrachten en leerlingen is anders. Onderwijsbeleidsmensen zijn door de rekrutering en vanuit hun achtergrond zelf natuurlijke verdedigers van de katholiciteit van het katholiek onderwijs; zij dienen te beseffen dat een groot deel van het schoolpersoneel uit een andere achtergrond komt en dus anders reageert. Anders dan voor het onderwijsbeleidsniveau komt voor een groep leerkrachten *SECULARISERING* niet echt als een spookbeeld over.

Er is een verschil tussen het uittekenen van een beleid op een kantoor en het uitvoeren ervan op de werkvloer van leraarskamer, klaslokaal en speelplaats. In theorie lijkt *RECONFESSIONALISERING* voor beleidsmensen misschien een sterk antwoord op de *SECULARISERING*, in de praktijk blijkt dit niet efficiënt te zijn, omdat én het schoolpersoneel én de leerlingen op een andere manier kijken naar het spanningsveld tussen christendom en cultuur dan mensen die meer uit een religieuze en kerkelijke context komen. Reconfessionaliseren zou een optie kunnen zijn indien er een uitgesproken vraag zou zijn vanuit schoolpersoneel en leerlingen om de geloofsinhouden in alle klaarheid voor te stellen en aan te bieden. Maar leerkrachten en leerlingen hebben duidelijk een andere vraag: toon ons aan hoe in het christelijk geloof antwoorden en perspectieven worden geboden in de context van de eenentwintigste eeuw. *RECONTEXTUALISERING* is met andere woorden dé opdracht voor het katholiek onderwijs.

Het verrijzenisgeloof steunt op het vertrouwen dat mensen steeds weer uit de negativiteit van dood, kwaad en geweld kunnen opstaan. Aan mensen, jong en oud, dat vertrouwen kunnen aanbieden in de eigen tijd en in de eigen context: dat is recontextualiseren van de christelijke boodschap.

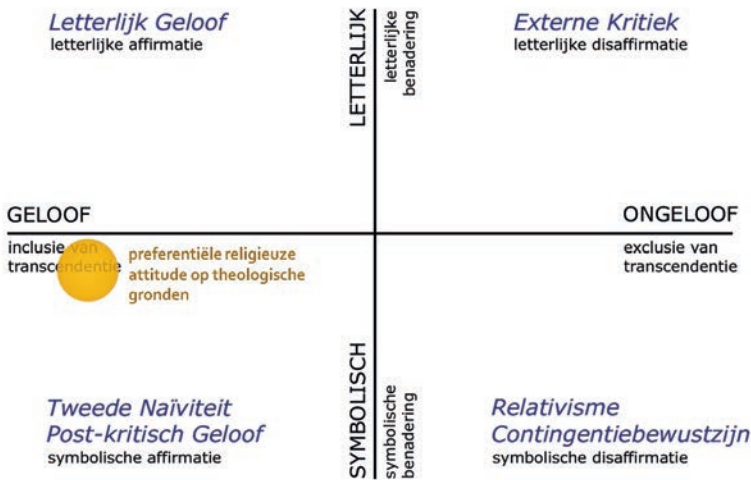
Leerkrachten en opvoeders moeten op hun beurt rekening houden met de eigen leefwereld van hun leerlingen. Van het schoolpersoneel wordt dan ook een grote creativiteit en inlevingsvermogen verwacht om de erfenis van het christendom als een geloofwaardig verhaal aan te bieden. Dit alles laat zich samenvatten als één grote oproep tot vorming van het schoolpersoneel. De optie van *RECONTEXTUALISERING* zal pas kansen hebben om te slagen, als directies, leerkrachten en opvoeders enerzijds opnieuw vertrouwd raken met de kern van het christelijk geloof en anderzijds vaardigheden ontwikkelen om hierover met elkaar en hun leerlingen te

communiceren. Een voorbeeld kan illustreren wat we hier bedoelen. Het verrijzenisgeloof vormt de basis van het christendom en steunt op het vertrouwen dat mensen steeds weer uit de negativiteit van dood, kwaad en geweld kunnen opstaan. Aan mensen, jong en oud, dat vertrouwen kunnen aanbieden in de eigen tijd en in de eigen context: dat is recontextualiseren van de christelijke boodschap. En zo zitten we eigenlijk al in de twee volgende hoofdstukken, die respectievelijk handelen over de geloofsstijlen en over de pedagogische modellen.

# De Post-Kritische Geloofsschaal

## a. Vier geloofsstijlen

De POST-KRITISCHE GELOOFSSCHAAL werd ontwikkeld binnen de Leuvense traditie van de godsdienstpsychologie en laat toe om cognitieve geloofsstijlen in beeld te brengen. Met deze attitudeschaal krijgen we zicht op het geloofsprofiel van alle actoren in de school; het is in dit geloofsprofiel dat de ‘bouwblokken’ vervat liggen voor institutionele identiteitsontwikkeling.



Figuur 3.1 - POST-KRITISCHE GELOOFSSCHAAL - diagram

De typologie van de persoonlijke geloofsidentiteit is gebaseerd op twee orthogonale assen: ‘geloof’ en ‘ongeloof’ enerzijds en ‘letterlijk’ en ‘symbolisch denken’ anderzijds. Professor Dirk Hutsebaut, de ontwikkelaar van deze schaal, onderscheidt op die manier vier cognitieve geloofsstijlen. Het LETTERLIJK GELOOF is de positie die men inneemt als men in woord en daad gelooft in de transcendentie én daarbij de woorden en beelden die naar deze transcendentie verwijzen, letterlijk benadert. Daartegenover staat het POST-KRITISCH GELOOF: men begrijpt de verwijzende woorden en beelden als vermindelingen die dus symbolisch moeten benaderd worden. EXTERNE KRITIEK is de positie van iemand die het geloof ziet als een letterlijke aanname van

geloofswaarheden en daarom dat geloof principieel afwijst. Ten slotte is er ook de positie van mensen die de beelden en middelen symbolisch kunnen duiden, maar niet geloven in de transcendenten realiteit waarnaar deze vermindelingen verwijzen. Deze laatste optie noemen we het RELATIVISME.

Tot zover het schema. Men moet evenwel, zoals steeds, goed voor ogen houden dat de menselijke realiteit veel subtieler en genuanceerder is dan welk schema ook. Uit de nu volgende beschrijving van het identiteitsdiagram zal blijken dat één en dezelfde persoon in zijn denken over geloof kenmerken van verschillende geloofsstijlen vertoont.

## 1. Letterlijk geloof



Figuur 3.2 - LETTERLIJK GELOOF © Joris Snaet

Het LETTERLIJK GELOOF gaat uit van het bestaan van een transcendenten werkelijkheid en neemt aan dat religies onmiddellijke toegang verlenen tot die transcendenten werkelijkheid. Deze stijl van omgang met religie wordt gekenmerkt door: een letterlijke aanname van geloofswaarheden en dogma's, een letterlijke lezing van bijbelperikopen, een objectieve waarheidsclaim, een ongedieerd ingrijpen van God in de 'ondermaanse' werkelijkheid, de traditie als een volmaakt maar 'gesloten' systeem, een christelijk exclusivisme, een dualistisch wereldbeeld, een magische interpretatie van de sacramenten, godsdienst als een bron van zekerheid en veiligheid waardoor twijfel en het zoeken naar waarheid en zin overbodig worden, enzovoort. Wie zich buiten de religieuze waarheid plaatst, is volgens de opvattingen van dit 'binaire denken' verloren. Groot belang wordt gehecht aan de kerkelijke autoriteit en aan de vastgelegde traditie.



Als in het evangelie geschreven staat dat Jezus over het water wandelt, dan dient men dit binnen het LETTERLIJK GELOOF ook letterlijk zo te begrijpen en aan te nemen.



Figuur 3.3 - Enkele voorbeelden van LETTERLIJK GELOOF

## 2. Externe kritiek

Het Letterlijk Ongeloof, door Hutsebaud EXTERNE KRITIEK genoemd, hanteert eveneens een binaire opvatting, maar dan met omkering van voortekenen: elke vorm van religieus geloof, zowel letterlijk als symbolisch, wordt als irrationeel gedeconstrueerd vanuit een soort van sciëntistische houding die bijzonder zeker is van zichzelf. Een voorbeeld van deze EXTERNE KRITIEK is het zogenaamde Pastafarianisme, de Kerk van het Vliegende Spaghettimonster (Figuur 3.5). Dit werkelijk bestaande kerkgenootschap werd opgericht in 2005 in de Verenigde Staten als persiflage op transcendent godsgeloof, oorspronkelijk als protest tegen de denkbeelden van het creationisme en *intelligent design*, zoals die op vele Amerikaanse scholen worden verspreid en verdedigd. Dezelfde concepten en argumenten die christelijke theologen gebruiken om over God en het geloof uitspraken te doen, worden door de Pastafarianisten aangedragen om het bestaan en het wezen van het Spaghettimonster te 'bewijzen' – bij wijze van ironische aanklacht tegen de vermeende onzinnigheid van godsdienst.



Figuur 3.4 - EXTERNE KRITIEK: © Joris Snaet

Dat Jezus over het water zou wandelen, gaat in tegen alle natuurwet-  
ten en is, volgens de logica van de EXTERNE KRITIEK, dus nonsens.  
Bij uitbreiding wordt alles wat over Jezus gezegd wordt, als nonsens  
beschouwd. Jezus die over het water wandelt, is dan hoogstens voer  
voor satire en spotprenten.

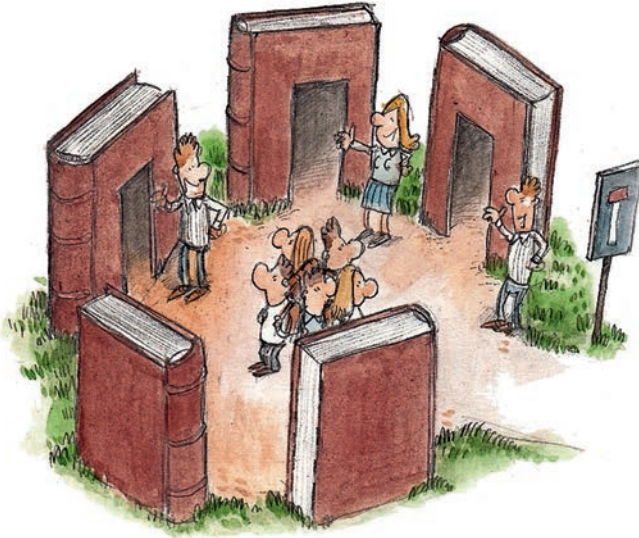
*'Touched by His Noodly Appendage'*



Figuur 3.5 - Illustratie EXTERNE KRITIEK: Pastafarianisme



### 3. Relativisme



Figuur 3.6 - RELATIVISME © Joris Snaet

Het RELATIVISME is, net als de EXTERNE KRITIEK, een positie van ongelof en heeft als vertrekpunt de overtuiging dat er geen ultieme transcendente werkelijkheid is. God bestaat niet. De verschillende religies en levensbeschouwingen worden binnen het RELATIVISME dan begrepen als verschillende contingente interpretaties van de werkelijkheid. Elk geloof en elke levensbeschouwing is een menselijke constructie die uitdrukking is van de historische en dus uiteindelijk toevallige culturele context. Voor een relativist zijn alle godsdiensten niet even 'waar': zij zijn in feite even onwaar, want God bestaat niet. Een relativist is van mening dat er in het landschap van de menselijke zingeving vele wegen zijn die mogelijk leiden tot geluk en vervulling. Er is niet één uiteindelijk antwoord dat méér juist zou zijn dan andere. Er is niet één oriëntatie die richting geeft, maar evenveel oriëntaties als er individuen zijn die er subjectief invulling aan geven (Figuur 3.7). RELATIVISME wordt gekenmerkt door een divergentie van zinzoekeingspogingen die uitgaan van een individu dat centraal staat in zijn/haar eigen wereld.

RELATIVISME gaat samen met een uitgesproken contingentiebewustzijn, dit is het bewustzijn dat alles ook voor een groot stuk op toeval berust. Wie je vrienden worden, welke godsdienst je belijdt, wie je partner wordt, wat je seksuele geaardheid is: dit alles had ook anders kunnen zijn. Het leven is contingent.

Hoewel het RELATIVISME haaks staat op religieus geloof in een transcendente God, hoeft deze geloofsstijl niet per se religie- vijandig te zijn. Integendeel, men kan in deze positie religies wel degelijk positief

benaderen als waardevolle, ethische en esthetische expressies van de menselijke conditie. We zien ook in het onderzoek dat er een overlap bestaat tussen de positie van het RELATIVISME en die van het POST-KRITISCH GELOOF. Dit is belangrijk met het oog op ons empirisch onderzoek. Wanneer in een onderwijscontext het RELATIVISME hoog scoort, maar samengaat met een hoge(re) score voor POST-KRITISCH GELOOF, is er geen directe reden om aan te nemen dat het christelijk of meer algemeen het gelovig discours *a priori* een verloren zaak zou zijn. Spooft een sterk uitgesproken RELATIVISME evenwel met een significante tendens tot EXTERNE KRITIEK, dan hebben we te maken met twee ongelovige posities die elkaar versterken.

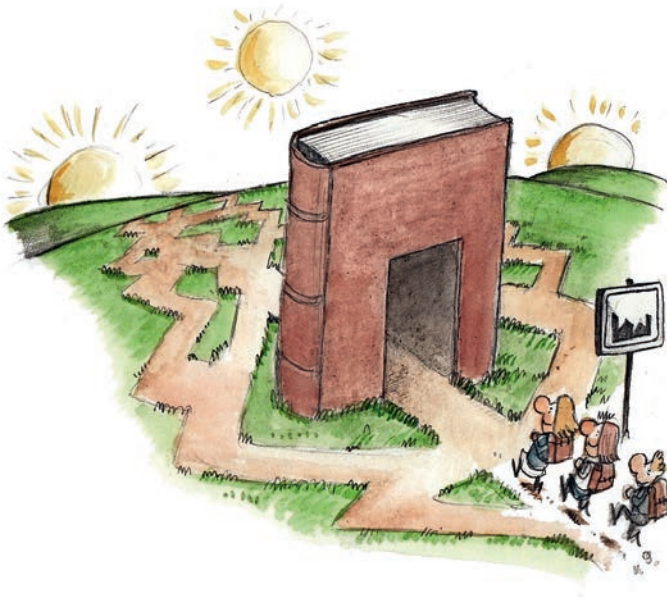
Wanneer in een onderwijscontext het RELATIVISME hoog scoort, maar samengaat met een hoge(re) score voor POST-KRITISCH GELOOF, is er geen directe reden om aan te nemen dat het christelijk of meer algemeen het gelovig discours *a priori* een verloren zaak zou zijn.

Wanneer verteld wordt dat Jezus over het water wandelt, dan gaat het volgens relativisten niet over een historisch feit, maar is het verhaal een manier om aan te geven dat hij 'speciaal' was. Ook in andere culturen en godsdiensten vinden we gelijkaardige verhalen over wonderdoeners: Boeddha, Pythagoras, Empedocles, Epimenides, Abaris, Babylonische magiërs, de Perziër Cyrus, ze wandelden volgens de verhalen allen over water. Een transcendente waarheid moeten we daar volgens de relativisten niet achter zoeken, want die is er gewoon niet.



Figuur 3.7 - RELATIVISME: de wegwijzers wijzen naar overal en nergens

#### 4. Post-kritisch geloof



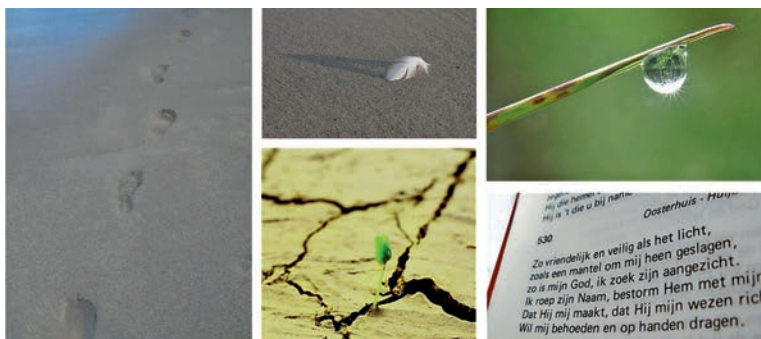
Figuur 3.8. - POST-KRITISCH GELOOF © Joris Snaet

POST-KRITISCH GELOOF, door Hutsebaut in navolging van Paul Ricoeur Tweede Naïviteitsgeloof genoemd, is een positie die men inneemt wanneer men de ‘Eerste Naïviteit’ van het letterlijk, kinderlijk geloof achter zich heeft gelaten. POST-KRITISCH GELOOF ontstaat wanneer iemand zich bewust is van de kritiek die - soms terecht! - op religies kan geformuleerd worden en van de veelheid aan opties die men levensbeschouwelijk kan innemen. Desondanks wil deze persoon zich van binnenuit blijven verhouden tot de symbolen van een particuliere godsdienst, *in casu* de christelijke religie. Langs deze weg verlangt hij een persoonlijke relatie met een transcendente werkelijkheid op te bouwen.

Een POST-KRITISCH GELOOF kan gepaard gaan met een contingentiebewustzijn en vertoont dan ook gelijkenissen met het RELATIVISME. Het grote verschil bestaat in het vertrekpunt: waar de post-kritisch-gelovige zich in het godsgeloof begeeft en beweegt, verwerpt de relativist *a priori* de mogelijkheid van het bestaan van God. De post-kritisch-gelovige is zich door de contingentie heen toch bewust van een aantal absoluutheden (waarheid, geloof, liefde, hoop), die zich niet zomaar door het toeval laten relativeren.

Anders dan het LETTERLIJK GELOOF, is POST-KRITISCH GELOOF in God meer bescheiden en behoedzaam, zoekend naar sporen van het goddelijke, naar hoe de Barmhartige ‘binnen schijnt’ in ons mensenleven (Figuur 3.9). “Zo vriendelijk en veilig als het licht”, zoals een pluimpje

in de wind, zoals nieuw en teer leven te midden van doodsheid, zo is de God van Abraham op zoek naar ons. Dat deze God onvoorwaardelijke Liefde is, daarvan getuigde Jezus in woord en daad, tot op het kruis, doorheen de dood, in het Licht van de verrijzenis en het eeuwig leven. Het POST-KRITISCH GELOOF is de geloofsstijl die aansluit bij het joods-christelijk verhaal.



Figuur 3.9 - POST-KRITISCH GELOOF

Het POST-KRITISCH GELOOF probeert anders te kijken, met nieuwe ogen, over de reling, *outside the box*, creatief en nieuw – om in een nieuwe tijd met nieuwe woorden en nieuwe handelingen gestalte te geven aan de droom die Jezus aankondigde (Figuur 3.10).

Wandelen op het water betekent dat Jezus niet ten onder ging in de storm van het kwade. Het verhaal is een symbolische voorafname op het grote verrijzenisverhaal.

In het verhaal over Jezus die over het water wandelt, gaat het er voor een post-kritisch-gelovige niet om dat de natuurwetten tijdelijk zouden worden opgeheven. Hij leest dit verhaal als een uiting van het geloof van de evangelisten in Gods kracht en trouw. Wandelen op het water betekent dat Jezus niet ten onder ging in de storm van het kwade. Het verhaal is een symbolische voorafname op het grote verrijzenisverhaal.

Het POST-KRITISCH GELOOF onderscheidt zich van het RELATIVISME omdat men zich engageert in een particulier levensbeschouwelijk perspectief – het christelijk geloof – waarmee men een preferentiële relatie opbouwt. Voor de post-kritisch-gelovige refereren de religieuze symbolen en het levensbeschouwelijk engagement wel de gelijk aan een transcendent werkelijkheid ('ontologische referent') en zijn ze dus niet zomaar inwisselbaar voor andere symbolen en referentiekaders. Een post-kritisch-gelovige onderscheidt zich van de letterlijk-gelovige omdat hij zich, vanuit een houding van 'tweede

naïviteit', bewust is van het vermiddeld karakter van elk religieus spreken. Hij is zich bewust van de historische, collectieve en menselijke context van religieuze symbolen. Een post-kritisch-gelovige weet dat religieuze taal retorische, literaire en poëtische taal is die de transcendente referent evenzeer verhult als onthult en ons in dit aardse bestaan nooit de volledige en directe controle over het transcendente kan verschaffen.



Figuur 3.10 - POST-KRITISCH GELOOF

Voor godsdienstpsycholoog Dirk Hutsebaot is het POST-KRITISCHE GELOOF de meest 'mature' of 'volwassen' geloofsvorm. In het diagram bevindt zich de preferentiële religieuze attitude in het segment van het POST-KRITISCH GELOOF, daar waar inclusie van transcendentie geschaagd wordt door het geloof dat transcendentie raketings nabij kan komen bij de zoekende gelovige.

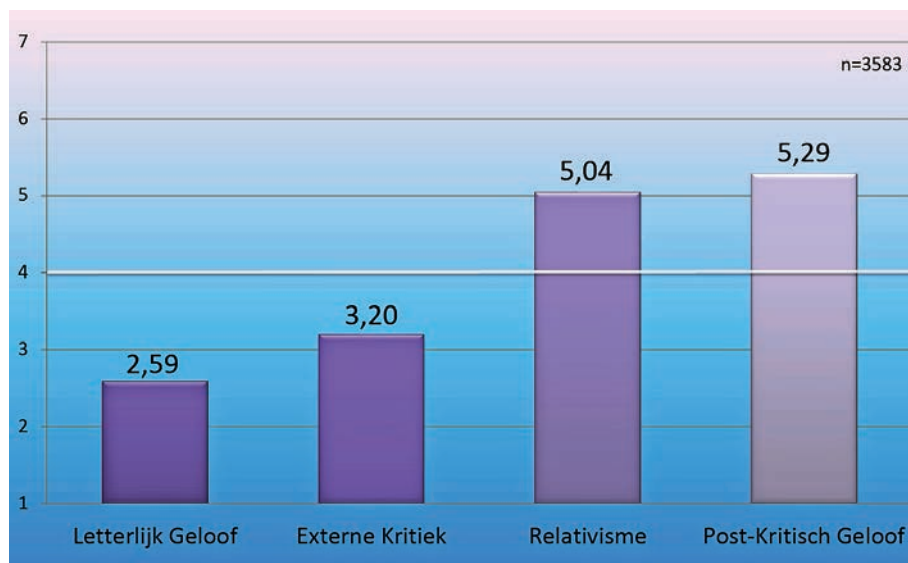
Maar ook de andere attitudes ten aanzien van religie hebben positieve aspecten: het LETTERLIJK GELOOF herinnert aan de realiteit van de objectieve referent van het geloof ('geloven in God is niet hetzelfde als geloven in bijvoorbeeld Mickey Mouse'); de EXTERNE KRITIEK nodigt uit tot godsdienstkritiek waar dat terecht en nodig is; RELATIVISME maakt ons bewust van de levensbeschouwelijke rijkdom van deze wereld. De menselijke persoon, en bij uitbreiding een (school) gemeenschap, wordt gevormd door een combinatie van deze vier patronen, die op een specifieke manier samenhangen, zoals we in het onderzoek kunnen vaststellen.

Ook de andere attitudes ten aanzien van religie hebben positieve aspecten.

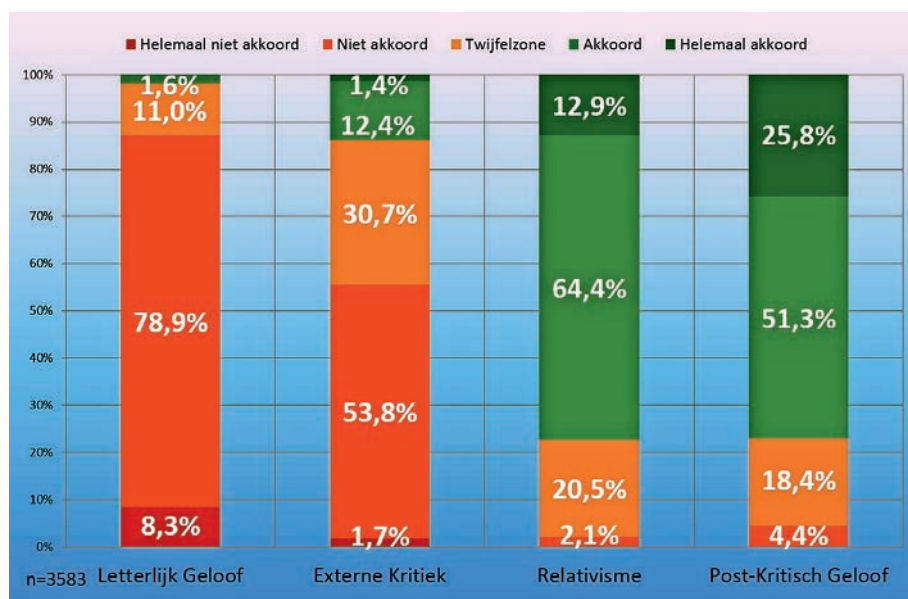
Persoonlijke en institutionele geloofsidentiteit hangen samen. Een onderwijsinstelling maakt vanuit de persoonlijke geloofsidentiteit van haar leden bepaalde keuzes en ontwikkelt zo een specifieke institutionele identiteit. Het onderzoek zal dan ook aandacht hebben voor de intercorrelaties tussen beide vormen van geloofsidentiteit.



## Resultaten personeel



Figuur 3.11 - PKG-SCHAAL – schaalgemiddelden – schoolpersoneel



Figuur 3.12 - PKG-SCHAAL – percentages – schoolpersoneel

## b. Resultaten van het onderzoek

In tegenstelling tot bij de MELBOURNE SCHAAL is bij de PKG-SCHAAL door de aard van het onderzochte alleen het feitelijk niveau relevant. Het heeft geen zin om te polsen naar de manier waarop iemand 'zou willen geloven'. Verder is er een klein technisch verschil in de weergave van de grafieken met schaalgemiddelden. De balken worden in de PKG-SCHAAL van onderuit opgebouwd, terwijl bij de MELBOURNE SCHAAL het punt 4 van de schaal van Likert genomen wordt als vertrekpunt: de grootte van de balken boven of onder het punt 4 wijzen daar respectievelijk op steun of weerstand. Bij de PKG-SCHAAL kunnen we spreken van expliciete steun zodra een balk uitstijgt boven de kantellijn van het punt 4.

### 1. Schoolpersoneel

In de schaalgemiddelden (Figuur 3.11) zien we de hoogste score voor POST-KRITISCH GELOOF (5,29/7), gevolgd door RELATIVISME (5,04/7). Het schoolpersoneel begrijpt en ervaart met andere woorden dat men in het geloof een heel specifiek symbolisch taalregister bespeelt. Het RELATIVISME geeft aan dat de volwassenen zich bewust zijn van de levensbeschouwelijke veelheid en daar met waardering mee kunnen omgaan.

Het algemeen beeld van de schaalgemiddelden wordt nog aangescherpt als we kijken naar de percentages (Figuur 3.12). Hier blijkt het overduidelijk afwijzen van het LETTERLIJK GELOOF (87,2%); deze geloofspositie kan amper op enige steun rekenen (1,6%). EXTERNE KRITIEK is een optie die misschien cijfermatig relatief weinig ondersteund wordt (13,8%), maar dat neemt niet weg dat van deze groep een serieuze uitdaging uitgaat. Het gaat hier inderdaad om onderwijzers die zich heel bewust en vaak combatterend distantiëren van de geloofspositie. Deze profilering kan een prikkel zijn voor het zelfverstaan van diegenen die een POST-KRITISCH GELOOF voorstaan.

De percentages voor RELATIVISME en POST-KRITISCH GELOOF lopen parallel. Zij krijgen de steun van respectievelijk 77,3% en 77,1%. We zien hoe zowel de 'tweede naïviteit' als het contingentiebewustzijn samen positief scoren, waarbij toch het aantal personeelsleden met een uitgesproken post-kritisch-gelovige attitude duidelijk groter is dan het aantal personeelsleden met een uitgesproken relativistische mindset (25,8% in vergelijking met 12,9%). We hebben hier te maken met volwassenen die zich bewust zijn van de levensbeschouwelijke veelheid, maar daarbinnen toch een duidelijk engagement nemen om via de christelijke symbolen in een gelovige houding te gaan staan. Letterlijke geloofsstijlen worden verworpen, ook al is er een klein aantal personeelsleden die aangetrokken worden tot letterlijk ongelof (13,8%).

Het schoolpersoneel begrijpt en ervaart dat men in het geloof een heel specifiek symbolisch taalregister bespeelt.

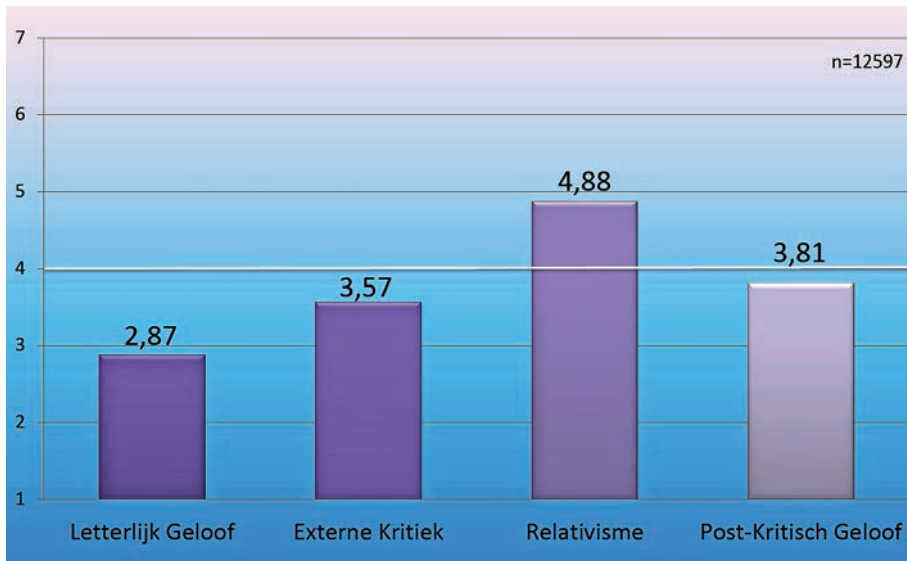
Zoals we bij het schoolpersoneel overweldigende steun hadden vastgesteld voor een recontextualiserend omgaan met het christelijk erfgoed, zien we nu hoe bij datzelfde personeel het POST-KRITISCH GELOOF heel duidelijk aanwezig is. Met het oog op de geloofsopvoeding kunnen we dit als zeer bemoedigend beschouwen. Tegelijk ligt hier een grote uitdaging voor het katholiek onderwijs in Vlaanderen: hoe bereikt men de grote groep binnen het schoolpersoneel die intellectueel gezien openstaat voor een post-kritische geloofsstijl en hoe kan men ervoor zorgen dat de leden van deze groep in hun pedagogisch-didactisch handelen hun volwassen visie op geloof communiceren naar de leerlingen toe? De vraag is des te belangrijker gezien het niet te verwaarlozen segment leerkrachten die vanuit hun extern-kritische visie vraagtekens plaatsen bij de geloofsopties.

## 2. Leerlingen

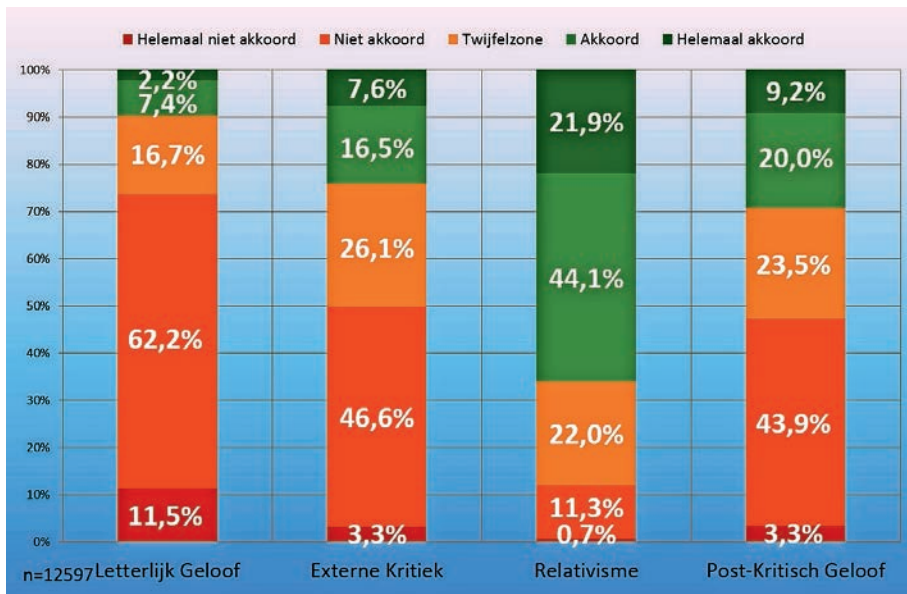
Bovenstaande bezorgdheid naar vorming van het schoolpersoneel wordt nog pregnanter als men de schaalgemiddelden bekijkt voor de leerlingen (Figuur 3.13). Een relativistische omgang met godsdienst is duidelijk de dominante benadering onder de leerlingen. Met een gemiddelde score van 4,88/7 en 66,0% aanhang, is dit de houding van de meerderheid. Wanneer we verder kijken, wordt het relativisme geflankeerd door twee erg verschillende standpunten: een post-kritisch-gelovige houding enerzijds (3,81/7) en een extern-kritische houding anderzijds (3,57/7). De eerste tendens benadert godsdienst op een interpretatieve, omzichtige en symbolische manier, met respect en waardering voor subtiliteiten en nuances. De tweede tendens aarzelt nauwelijks om godsdienstigheid radicaal te verwerpen als 'ongeloofwaardig' en 'bijgelovig'. Ondanks de gemiddelde afwijzing, merken we op dat het POST-KRITISCH GELOOF onder de leerlingen desalniettemin een beetje méér aanwezig is (29,2% verspreiding), vergeleken met de EXTERNE KRITIEK (24,1% aanhang). Een letterlijk-gelovige omgang met godsdienstige inhouden, ten slotte, is voor het overgrote deel van de leerlingen ondenkbaar (73,7% kan zich hier niet in herkennen). Toch is het goed te beseffen dat ongeveer 9,6% van de leerlingen neigt naar letterlijk geloof, met nog eens 16,7% die deze attitude niet duidelijk verwerpen. Het merendeel van deze leerlingen bevinden zich in de basisschool.



Resultaten leerlingen



Figuur 3.13 - PKG-SCHAAL – schaalgemiddelden – leerlingen



Figuur 3.14 - PKG-SCHAAL – percentages – leerlingen

Bij de leerlingen in katholieke scholen zien we dus een duidelijk ander beeld dan bij de volwassenen. De posities van ongelof staan samen sterker dan de posities van geloof. Het RELATIVISME is de enige levensbeschouwelijke positie die door een meerderheid (66,0%) gedeeld wordt. Het RELATIVISME is dus binnen de katholieke scholen het dominante culturele patroon onder leerlingen. Ze nemen het over uit hun leefwereld, uit de media én allicht ook van sommige aanwezige volwassenen (RELATIVISME scoorde ook hoog bij het schoolpersoneel).

Het RELATIVISME is dus binnen de katholieke scholen het dominante culturele patroon onder leerlingen. Ze nemen het over uit hun leefwereld, uit de media én allicht ook van sommige aanwezige volwassenen (RELATIVISME scoorde ook hoog bij het schoolpersoneel).

Het levensbeschouwelijk gesprek met en onder leerlingen kondigt zich als een boeiende uitdaging aan. Het POST-KRITISCH GELOOF moet opboksen tegen een expliciete afwijzende houding (47,2%), maar weet toch één op de drie leerlingen uitdrukkelijk te boeien. Deze post-kritisch-gelovige leerlingen zullen zich ongetwijfeld moeten verdedigen tegen een behoorlijk aantal leerlingen die EXTERNE KRITIEK ondersteunen (24,1%). Om dit levensbeschouwelijk gesprek in goede banen te leiden, moeten de personeelsleden zelf ondersteund worden.

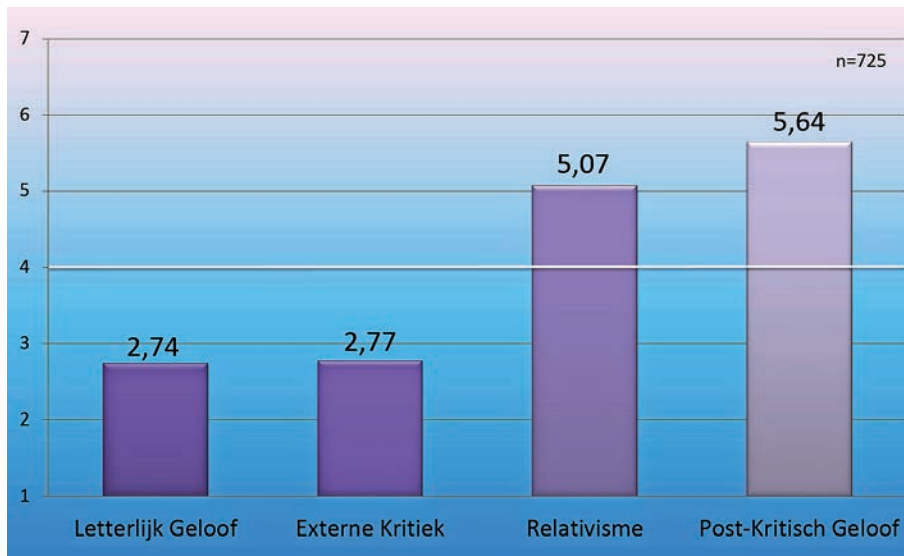
### 3. Onderwijsbeleidsinstanties

Geloof en ongelof zijn bij het personeel even sterk aanwezig, bij de leerlingen domineert de positie van ongelof. En hoe zit het met het beleid? De beleidsmedewerkers vertonen algemeen genomen, wat ook te verwachten was gezien hun rekrutering en hun opdracht, een nog duidelijker geloofsprofiel dan het schoolpersoneel. Zij zijn daarbij wel degelijk in staat letterlijk van POST-KRITISCH GELOOF te onderscheiden. De medewerkers van vicariaten en VSKO onderschrijven, sterker dan het schoolpersoneel, in grote mate een POST-KRITISCHE GELOOFSHOUDING en zij stellen zich, zij het minder sterk dan het schoolpersoneel, terughoudend en negatief op als het gaat om LETTERLIJK GELOOF. Ook een extern-kritische houding wordt afgewezen, hoewel er wel degelijk ook aarzelende en kritische stemmen tegenover religiositeit te horen zijn (één op vijf verwerpt EXTERNE KRITIEK niet).

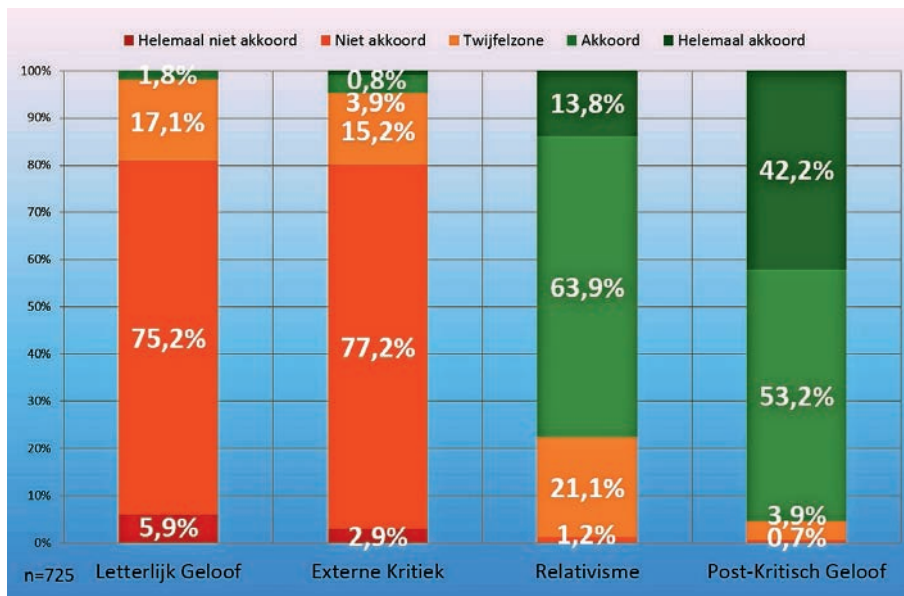
De beleidsmedewerkers vertonen algemeen genomen, wat ook te verwachten was gezien hun rekrutering en hun opdracht, een nog duidelijker geloofsprofiel dan het schoolpersoneel.

Het POST-KRITISCH GELOOF wordt gecombineerd met een positieve score op RELATIVISME. Anders gezegd, het POST-KRITISCH GELOOF gaat tegelijk gepaard met een bewustzijn van en een positieve waardering voor de levensbeschouwelijke veelheid.

Resultaten onderwijsbeleidsinstanties

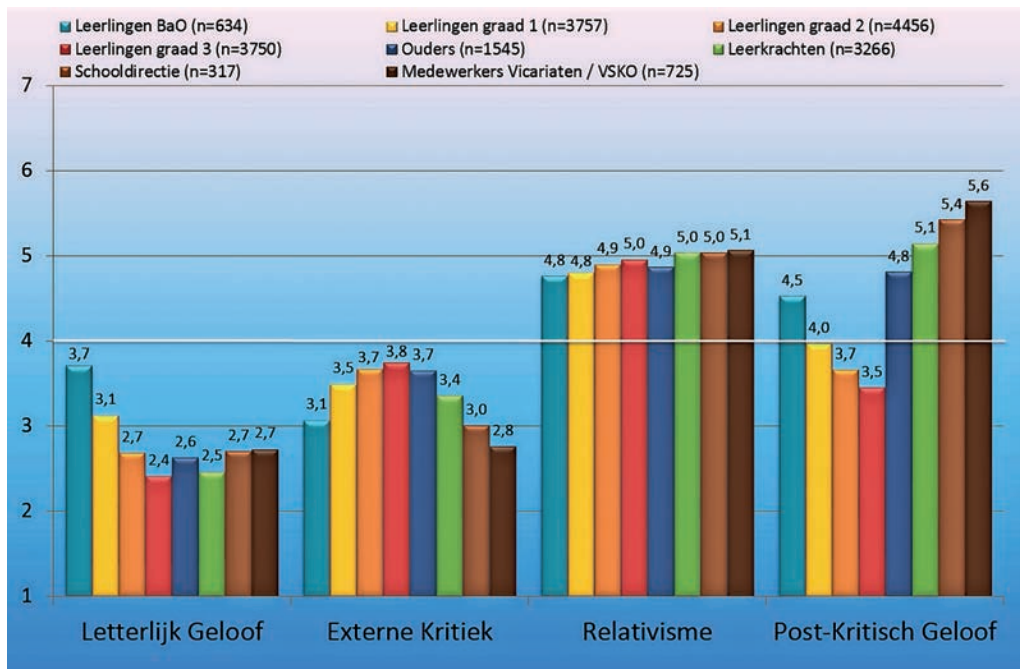


Figuur 3.15 - PKG-SCHAAL - onderwijsbeleidsinstanties



Figuur 3.16 - PKG-SCHAAL - percentages - onderwijsbeleidsinstanties

#### 4. Vergelijking van de respondentengroepen



Figuur 3.15 - PKG-SCHAAL: gedifferentieerde schaalgemiddelden

#### Belangrijkste vaststellingen bij vergelijking van de respondentengroepen

1. De twee sterkste tendensen bevinden zich aan de rechterkant van de grafiek, met andere woorden daar waar men symbolisch over de werkelijkheid denkt. De posities van letterlijke lezing van de werkelijkheid halen bij geen enkele respondentengroep de scheidingslijn van 4 op de grafiek. We durven dit zien als een positieve vaststelling: globaal gezien begrijpen mensen dat op het levensbeschouwelijke vlak een symbolische lezing van de werkelijkheid aangewezen is.
2. Regelmatig verschijnt het 'panfluitpatroon'.
  - a. Dit is uitgesproken het geval bij de leerlingen: zowel het LETTERLIJK als het POST-KRITISCH GELOOF neemt af naarmate de leerlingen ouder worden en omgekeerd groeit met de leeftijd de EXTERNE KRITIEK.
  - b. Als we daartegenover respectievelijk ouders, leerkrachten, schooldirectie en beleidsmedewerkers naast elkaar plaatsen, merken we hoe EXTERNE KRITIEK afneemt en omgekeerd het POST-KRITISCH GELOOF en – in mindere mate – het LETTERLIJK GELOOF toeneemt.

3. Voor de volwassenen blijft de geprivilegieerde relatie tot de christelijke traditie weliswaar de bovenhand halen op de openheid voor en gelijkschakeling van levensbeschouwelijke veelheid, maar RELATIVISME en POST-KRITISCH GELOOF liggen hier wel dicht bij elkaar. De scores variëren bij RELATIVISME van 4,9/7 tot 5,1/7 en bij POST-KRITISCH GELOOF van 4,8/7 tot 5,6/7. Dit naar elkaar toegroeien van de twee cognitieve stijlen is belangwekkend. Immers, op het ogenblik dat het RELATIVISME het POST-KRITISCH GELOOF zou overschaduwten, dient zich een nieuw levensbeschouwelijk patroon aan dat meer neigt naar pluralisme dan naar een specifieke katholieke identiteit.
4. Leerlingen nemen blijkbaar wel het RELATIVISME over van volwassenen, maar niet het POST-KRITISCH GELOOF. We zien hoe alle respondenten ongeveer in dezelfde mate het RELATIVISME als cognitieve stijl delen (schaalgemiddelden tussen 4,8/7 en 5,1/7). Dit wil zeggen dat elke vorm van identiteitsdenken vandaag rekening zal moeten houden met het bewustzijn van levensbeschouwelijke veelheid van mensen van vandaag. Kinderen uit het basisonderwijs denken nog vrij sterk op een letterlijke manier, maar dit LETTERLIJK GELOOF verdwijnt tegen het einde van het secundair onderwijs zo goed als volledig. Winst is er aan de kant van de EXTERNE KRITIEK die toeneemt met de leeftijd, ten nadele van het POST-KRITISCH GELOOF. De kloof tussen volwassenen en leerlingen is hier erg opvallend. Anders gezegd, het LETTERLIJK GELOOF uit de kinderjaren transformeert zich niet in POST-KRITISCH GELOOF maar in RELATIVISME en EXTERNE KRITIEK. Dit wordt zeer duidelijk als men kijkt naar de schaalgemiddelden van de leerlingen van graad 3 uit het secundair onderwijs: POST-KRITISCH GELOOF (3,5/7) zit duidelijk onder EXTERNE KRITIEK (3,8/7) en vooral ver onder RELATIVISME (5,0/7). Het mag duidelijk zijn dat hier een belangrijke boodschap te lezen valt voor wie aan geloofsopvoeding wil doen: inzetten op LETTERLIJK GELOOF is op termijn een contraproductieve optie.

Bij de leerlingen stellen we dus een dominantie vast van EXTERNE KRITIEK en RELATIVISME op POST-KRITISCH GELOOF. Moeten we dit interpreteren als een 'culturele paradigmawissel', of is het lage POST-KRITISCH GELOOF eerder ontwikkelingspsychologisch te verklaren door puberteit en vroege adolescentie? Of gaat het om een samenspel van beide factoren? Verder onderzoek dringt zich hier op, vooral in de groep van 15- tot 25-jarigen.

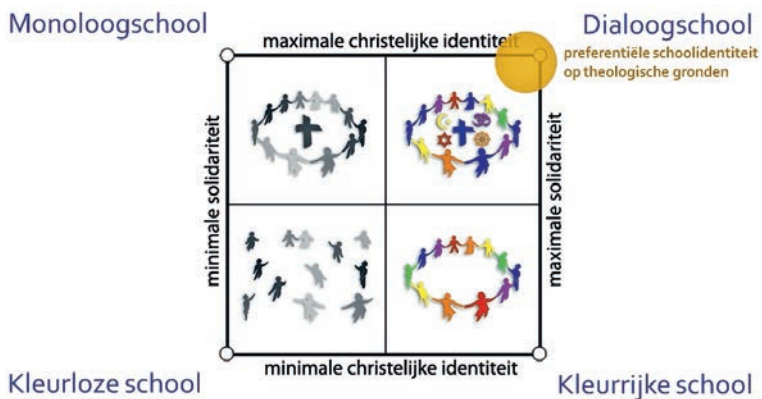


# De Victoria Schaal

De derde onderzoeksschaal die wij hanteren, is de VICTORIA SCHAAL, die, net als de MELBOURNE SCHAAL, de institutionele identiteitsopties van scholen in kaart brengt, maar nu vanuit pedagogisch standpunt: hoe brengt een school in haar pedagogisch handelen het christelijk geloof ter sprake? Dit instrument brengt de relatie in beeld tussen enerzijds openheid voor diversiteit en anderzijds aandacht voor christelijke identiteit.

## a. Solidariteit en identiteit

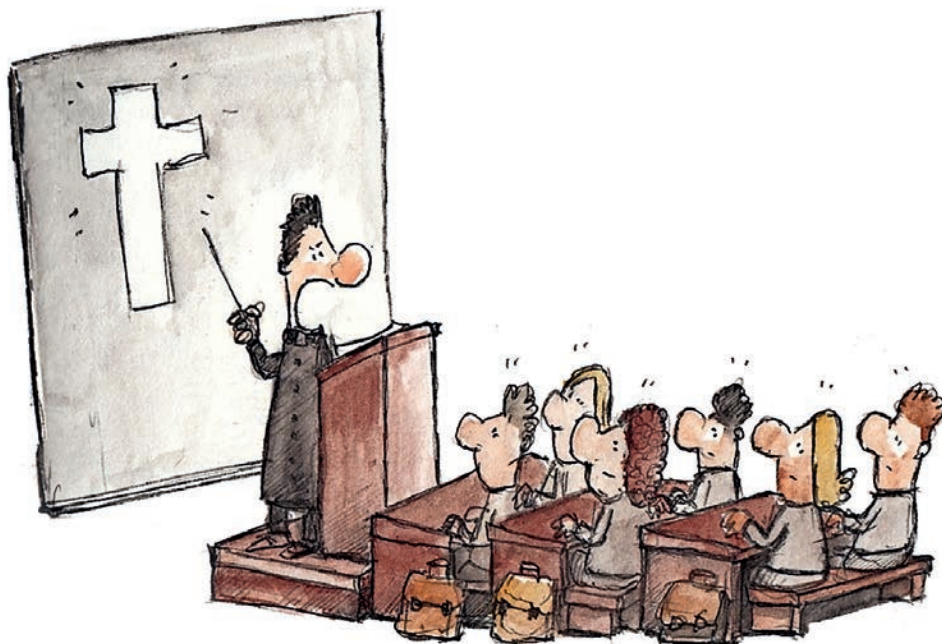
De VICTORIA SCHAAL is net als de POST-KRITISCHE GELOOFSSCHAAL geconstrueerd op basis van een dubbel assenstelsel. De horizontale as toont de klemtoon die men al dan niet legt op 'solidariteit' met wie anders is, op levensbeschouwelijk, ethisch en cultureel vlak. De verticale as toont in welke mate men al dan niet een geprivilegerde plaats toekent aan de katholieke traditie op school. Beide assen vormen een kader met vier kwadranten (het 'identiteitsvierkant'); in elk kwadrant verschijnt een bepaald schoolmodel. Zoals bij de PKG-SCHAAL, waarbij iemands profiel steeds gekenmerkt wordt door een combinatie van verschillende benaderingen van religiositeit, geldt ook voor de VICTORIA SCHAAL dat een school steeds karakteristieken van alle pedagogische opties combineert, zij het in een bepaalde verhouding.



Figuur 4.1 - VICTORIA SCHAAL: diagram



## 1. Monologschool



Figuur 4.2 - MONOLOGSCHOOL © Joris Snaet

De MONOLOGSCHOOL is de school van, voor en door katholieken. Enkele sleutelwoorden in een katholieke MONOLOGSCHOOL zijn: discipline, soberheid, hiërarchie en gehoorzaamheid, traditie, waarheid, geborgenheid binnen eigen kring, socialisering van een nieuwe generatie in het katholieke geloof en het leven van de Kerk. Men gaat prat op de katholiciteit van de eigen instelling en voert de 'k' van 'katholiek' (in de klassieke zin van het woord) hoog in het vaandel. Helaas kennen we ook de schaduwzijden van dit onderwijssysteem van weleer, ondanks de verdiensten ervan.

Dit identiteitsmodel is problematisch, ook vanuit theologisch perspectief, omdat het juist een centraal element van de christelijke boodschap verwaarloost, namelijk dat de godservaring gebeurt in relatie tot de andere, in het bijzonder de vreemdeling en de kwetsbare andere.

Een MONOLOGSCHOOL zet maximaal in op de 'k' van de eigen katholieke identiteit en minimaal op de openheid naar andere levensbeschouwelijke visies. Openheid, erkenning en waardering voor sociale, levensbeschouwelijke en religieuze identiteiten zijn niet aan de orde en worden eerder als een bedreiging gezien voor de eigen identiteit.



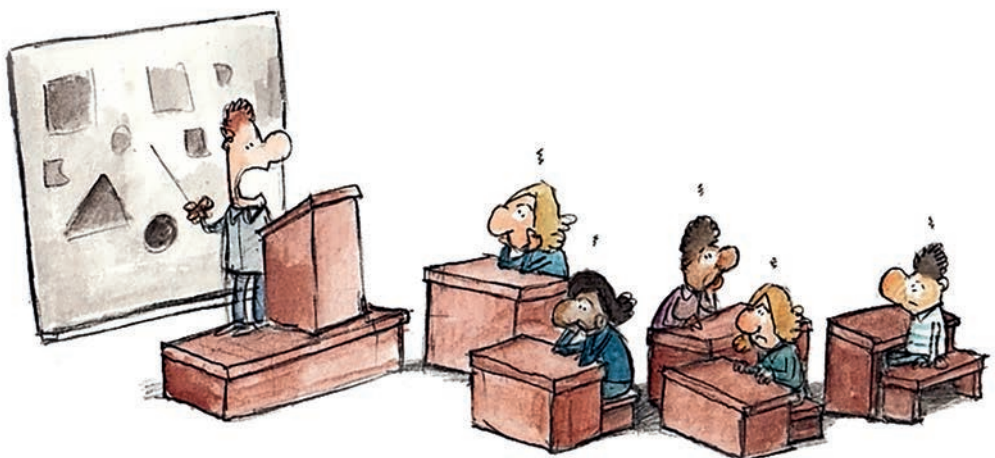
Figuur 4.3 - MONOLOGSCHOOL

## 2. Kleurloze school

De KLEURLOZE SCHOOL streeft naar 'levensbeschouwelijke neutraliteit'. Men wil er goed onderwijs leveren, maar dan in een functionele omgeving die gekenmerkt wordt door individuele vrijheid, professionaliteit en een duidelijke scheiding tussen werk en privé.

Figuur 4.5 is een zwart-wit foto van een treinstation en staat symbool voor de KLEURLOZE SCHOOL. Het is een plek van instrumentele rationaliteit, waar men in groten getale 'anoniem aanwezig' is. Mensen met zeer onderscheiden profielen lopen er door en langs elkaar heen zonder ontmoeting of dialoog. Zoals men in het treinstation een kaartje koopt met de bedoeling om zo snel mogelijk weg te reizen, zo is men ingeschreven in de KLEURLOZE SCHOOL met de bedoeling om zo snel mogelijk een diploma te behalen en te vertrekken, het 'echte leven' tegemoet.

De KLEURLOZE SCHOOL wil wel verantwoordelijkheid opnemen voor kennisoverdracht en vaardigheidstraining. Alles daarentegen wat te maken heeft met waarde en zingeving, met levensbeschouwing en godsdienst, en dus met opvoeding en vorming in de brede betekenis, wordt onttrokken aan de publieke ruimte en terugverwezen naar de privésfeer. Men creëert een goed afgebakende omgeving waarin de rechten, de vrijheid en de autonomie



Figuur 4.4 - KLEURLOZE SCHOOL © Joris Snaet

van elk individu gewaarborgd zijn. “Ieder onder zijn eigen paraplu, en niemand wordt nat” (Figuur 4.6), maar neutraliteit dreigt in de praktijk vaak te verworden tot onverschilligheid. De ‘k’ verwijst hier niet zozeer naar ‘katholiek’ maar eerder naar ‘kwaliteit’ en ‘kennis’, waarbij deze doelen herleid worden tot het intellectuele en technische domein.

We leren uit empirisch onderzoek dat de aanwezigheid en de impact van dit schoolmodel sterk aan het toenemen is binnen het katholiek onderwijs in Vlaanderen. Wanneer een katholieke school evolueert naar dit model van de KLEURLOZE SCHOOL, kan en moet men zich de vraag stellen of we hier nog met recht en reden van een katholieke school kunnen spreken.

Wanneer een katholieke school evolueert naar het model van de KLEURLOZE SCHOOL, kan en moet men zich de vraag stellen of we hier nog met recht en reden van een katholieke school kunnen spreken.

De KLEURLOZE SCHOOL weert de christelijke identiteit uit haar project en toont bovendien geen openheid naar andere levensbeschouwingen. ‘Ieder voor zich’ is het motto.



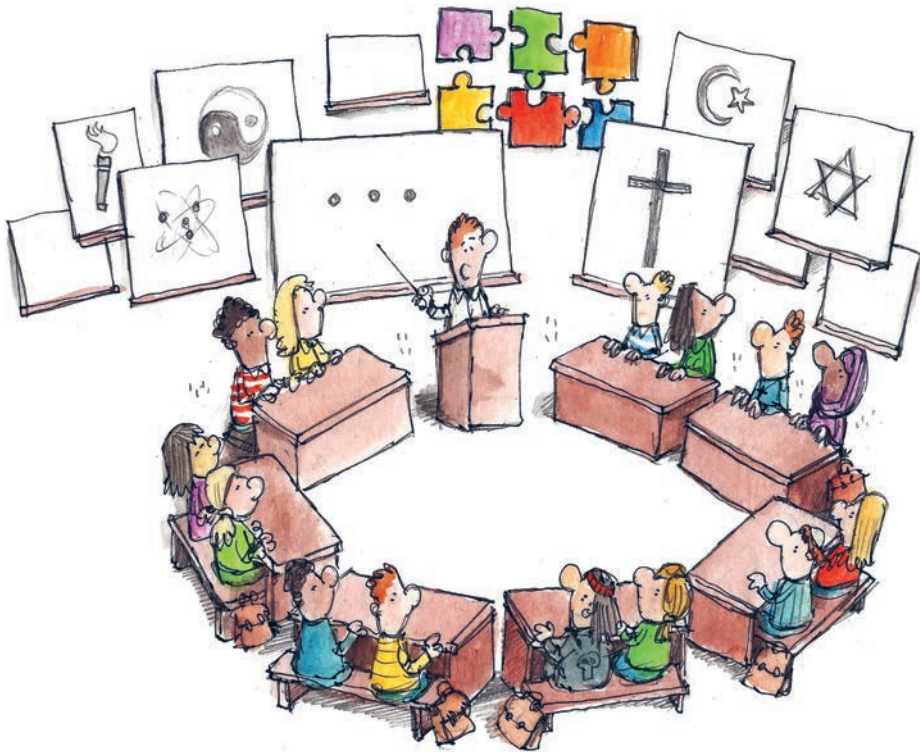


*Figuur 4.5 - KLEURLOZE SCHOOL*



*Figuur 4.6 - KLEURLOZE SCHOOL*

### 3. Kleurrijke school



Figuur 4.7 - Kleurrijke school © Joris Snaet

De KLEURRIJKE SCHOOL is er in tegenstelling tot de KLEURLOZE SCHOOL wel degelijk op uit om levensbeschouwelijke en sociale veelheid tot uiting te laten komen. Zij kiest ervoor om solidair te zijn met andersdenkenden en tegelijk ieder individu gelijkwaardig te behandelen. Daartoe hanteert zij een principe van formele tolerantie als regulerend beginsel om met deze veelheid om te gaan. Alles is toegestaan, zolang men de andere geen schade toebrengt. Elke kleur en elke levensbeschouwing komen gelijk aan bod. Dit zijn dan ook letterlijk 'kleurrijke' scholen, maar zonder preferentieel levensbeschouwelijk referentiepunt. Dit is het model van de kleurrijkheid, aangezien er wel solidariteit en verbondenheid, maar geen expliciete religieuze identiteit zichtbaar is.

Daartoe hanteert de KLEURRIJKE SCHOOL een principe van formele tolerantie als regulerend beginsel om met deze veelheid om te gaan. Alles is toegestaan, zolang men de andere geen schade toebrengt. Elke kleur en elke levensbeschouwing komen gelijk aan bod.





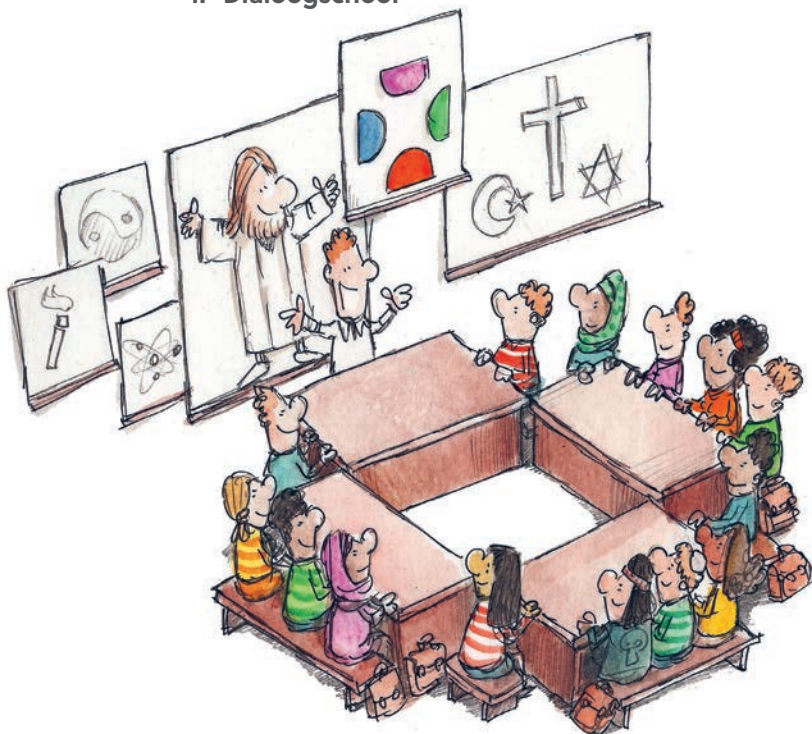
*Figuur 4.8 - KLEURRIJKE SCHOOL*

Op de speelplaats van een katholieke school troffen we bij de fietsenstalling een muurprent aan (Figuur 4.8). We zien een menigte onderling verschillende mannetjes die samenhang uitdrukken, gemeenschapszin, activiteit, solidariteit, vriendschap en feestvreugde. Wat echter achterwege blijft, is het levensbeschouwelijke fundament, het waarom van de vreugde, de ontmoeting, de gemeenschap en de vriendschap. Dat wordt opengelaten of niet benoemd, of iedereen kan het op een eigen manier benoemen.

In deze katholieke school verwijst de 'k' meer naar 'kleurrijk' dan naar 'katholiek'. Men beleeft eventueel wel het christendom in de nastreefde solidariteit en openheid, maar men thematiseert het niet of amper. Net als bij de KLEURLOZE SCHOOL kan en moet de vraag gesteld worden of men een KLEURRIJKE SCHOOL dan nog het label 'katholiek' kan toekennen.

De KLEURRIJKE SCHOOL zet maximaal in op de solidariteit, zonder expliciete verwijzing naar de christelijke identiteit.

#### 4. Dialoogschool



Figuur 4.9. - DIALOOGSCHOOL © Joris Snaet

De DIALOOGSCHOOL combineert als katholieke school een maximale openheid voor ethische, culturele en levensbeschouwelijke diversiteit met een duidelijk preferentiële gesprekspartner, *in casu* de levende christelijke traditie, zoals die binnen de katholieke kerk vorm krijgt. De DIALOOGSCHOOL verwijst in de eerste plaats naar de dialoog met een bepaalde levensbeschouwelijke traditie en naar de manier waarop de dialoog in woord en daad de schoolgemeenschap inspireert en kleurt. Het uitgangspunt en het objectief is om, zoals Jezus, de ander lief te hebben, wie die ander ook mag zijn. Omwille van de liefde, wordt de pedagogische relatie in de DIALOOGSCHOOL gekenmerkt door omzichtigheid, schroom en groot respect voor de integriteit van de andere mens. Reiken naar de ander, maar zonder de ander van zijn vrijheid te ontdoen. Verlangen en uitnodigen, maar zonder te dwingen.

Het uitgangspunt en het objectief is om zoals Jezus de ander lief te hebben, wie die ander ook mag zijn. Omwille van de liefde, wordt de pedagogische relatie in de DIALOOGSCHOOL gekenmerkt door omzichtigheid, schroom en groot respect voor de integriteit van de andere mens.



Een katholieke dialoogschool is een dienst aan de samenleving door het best mogelijke onderwijs en de best mogelijke vorming aan te bieden aan een verscheiden leerlingenpopulatie. Als katholieke school moet zij eenieder op zijn of haar eigen manier 'boven zichzelf uittillen'. Te midden van de pluraliteit zoeken mensen in een katholieke dialoogschool naar wat het betekent om christen te zijn in een pluraliserende wereld.



Het concept van de DIALOOGSCHOOL verdient verdere toelichting en nuancering. Alleen zo kan vermeden worden dat we met een hol begrip werken dat door iedereen op eigen manier kan ingevuld worden. Dialoog is immers meer dan zomaar een 'gesprek' of een gezellige babbel.

*Figuur 4.10 - DIALOOGSCHOOL*

### *In het spoor van Jezus Christus*

Het model van de DIALOOGSCHOOL weerspiegelt de combinatie van christelijke identiteit en levensbeschouwelijke diversiteit. Jezus zelf ging op weg om een grote verscheidenheid aan mensen te ontmoeten. Hij trad met hen in een uiterst respectvolle, transformatieve pedagogische relatie, juist omwille van de Liefde van de Vader, waarvan Hij onophoudelijk getuigde. Identiteit en diversiteit sluiten elkaar binnen dit dialoogmodel niet uit, wel integendeel.

### *Dialoog vindt plaats op verschillende niveaus*

Een katholieke school die werkt in de geest van de DIALOOGSCHOOL, integreert dialoog op vele niveaus. Zij treedt in dialoog met de katholieke traditie en in dialoog met de levende God die door die traditie wordt bemiddeld en present gesteld. Een katholieke dialoogschool

bevordert de onderlinge dialoog tussen de schoolleden (jongeren en volwassenen). Bovendien stimuleert zij de dialoog met de seculariserende en pluraliserende wereld, wat aan haar werking een belangrijke opvoedkundige meerwaarde geeft. De DIALOOGSCHOOL wil in het onderwijsproject de katholieke stem laten klinken. Op die manier spoort zij de participanten aan om op een veelzijdige manier naar de werkelijkheid te kijken. De religieus-levensbeschouwelijke interesse zal binnen de katholieke dialoogschool een gesprekspartner zijn samen met de ethische, esthetische en positief-wetenschappelijke benadering van een werkelijkheid, die te rijk is om vanuit slechts één invalshoek te worden bestudeerd. Een katholieke dialoogschool ten slotte moedigt ook ieder schoollid aan de dialoog met zichzelf aan te gaan en vertolkt zo een oproep tot authenticiteit.

*'Dialoog' is een wezenskenmerk van de katholiciteit*

Om het concept van de DIALOOGSCHOOL goed te begrijpen, is het belangrijk in te gaan op de diepere betekenis van 'dialoog'. De dialoog wordt ten diepste geïnitieerd door de ontmoeting met de andere en de Andere en verschilt hierdoor fundamenteel van een vrijblijvende uitwisseling van perspectieven. Dialoog noemen we in die zin ook 'asymmetrisch'. In de dialoog wordt de leerling aangesproken door een Woord dat van elders komt. Door het bevorderen van de dialoog



*Figuur 4.11 - DIALOOGSCHOOL - Worden als een kind (schilderij van Etti Kole)*

in een schoolcontext, wekt men bij jongeren de gevoeligheid om zich open te stellen voor de andere, het andere, de Andere. In een dialoogcultuur krijgt het Bijbelse woord gestalte: God spreekt het 'eerste woord', steeds opnieuw, op velerlei manieren. God komt in de dialoog aan het woord, Hij 'onderbreekt' het alledaagse handelen en denken. Bij uitstek is dit gebeurd in het leven en sterven van Jezus Christus. In Hem heeft God zich uitgesproken.

Door de dialoog veranderen de gesprekspartners als individu en verandert ook de  
gemeenschap waarvan zij deel uitmaken.

In een katholieke school die zich als DIALOOGSCHOOL profileert, geldt de asymmetrie van de dialoog in twee richtingen. Het Woord dat van elders komt, 'onderbreekt' zowel leerkrachten als leerlingen. Voor alle dialoogpartners zijn zowel spreken als luisteren bronnen waarin God zich openbaart. Het zijn niet alleen ik en mijn traditie die met een oproepend Woord de andere openbreken, maar tevens de andere en zijn of haar traditie die mij openbreken en daarin God aanwezig stellen. In de pedagogische relatie is de transformatie wederzijds, zoals ook de ontmoeting en de relatie wederzijds zijn. Ook de leerkracht en *in extenso* de katholieke school worden uitgedaagd door de leerlingen en door wat zij binnenbrengen aan ervaringen en identiteiten, die per definitie complex en meervoudig zijn. Iedereen leert in de dialoog; de persoonlijke identiteiten van zowel de leerlingen als de leraar groeien 'aan elkaar'. Slechts op deze wijze gebeurt de wederzijdse transformatie waarvan de Bijbel voortdurend getuigt. De dialoog is doorheen zijn asymmetrie 'transformatief'. Door de dialoog veranderen de gesprekspartners als individu en verandert ook de gemeenschap waarvan zij deel uitmaken.

Relatie, ontmoeting en dialoog zijn centrale begrippen in het christelijk geloof dat betrekking heeft op het geheel. Zij sluiten aan bij de etymologie van de *kat-holiciteit*<sup>16</sup> als verschijningsvorm van de christelijke identiteit en passen dan ook helemaal binnen het holistische perspectief dat eigen is aan het christendom. Binnen het dialoogmodel worden mensen uitgedaagd om zich naar het grotere geheel te wenden.

### *Iedereen houdt van dialoog*

Dialoog tussen geloof en cultuur is sinds de moderniteit het vigerende discours dat door allen gedeeld wordt. Het hoeft ons dan ook niet te verwonderen dat de DIALOOGSCHOOL als pedagogische identiteitsoptie bij zowat iedereen op overtuigende steun kan rekenen, tot

.....  
<sup>16</sup> In het woord *kat-holiek* zit 'holos' dat 'heel' betekent, verwant met 'heilig'.

welke theologische identiteitsoptie hij of zij zich ook bekent<sup>17</sup>. Iedereen houdt blijkbaar van dialoog, maar de vraag is hoe men bijvoorbeeld de dialoog tussen geloof en cultuur dan heel concreet begrijpt. Wie seculariserend denkt, ziet de dialoog als een kans om openheid te creëren voor de (post)moderne wereld, ervan uitgaand dat zo de erosie van de katholieke schoolidentiteit verder doorgaat. Reconfessionaliserenden grijpen de dialoog aan als een opportuniteit om het katholieke geloof in de cultuur te injecteren. Dialoog kan ook begrepen worden als een kans om het menselijke (“wees goed”) en het katholieke (“zoals Maria”) te egaliseren en dan wordt dialoog als een hefboom voor het CHRISTELIJKE WAARDENDISCOURS gehanteerd. Wie tenslotte RECONTEXTUALISERING voorstaat, begrijpt de dialoog tussen geloof en cultuur als een kans om de katholieke identiteit te hernieuwen door deze te herconfigureren in een nieuwe context die ook andere perspectieven erkent en waardeert. Het zal allicht duidelijk zijn dat wij dialoog op deze laatste manier begrijpen.

‘Katholiek’ en ‘dialoog’ zijn elkaars complement. Een katholieke school moet altijd een DIALOOGSCHOOL zijn. ‘Katholieke dialoogschool’ is in die zin een pleonasme dat evenwel op het publieke forum het voordeel van de helderheid heeft. Het geeft aan dat de dialoog een gekwalificeerde dialoog is.

*Dialoogschool verschilt duidelijk en wezenlijk  
van Kleurrijke School*

Het verschil tussen de DIALOOGSCHOOL en de KLEURRIJKE SCHOOL moet duidelijk zijn: een DIALOOGSCHOOL heeft een preferentiële gesprekspartner als oriëntatiepunt van de dialoog, *in casu* de katholieke traditie; een KLEURRIJKE SCHOOL daarentegen houdt het bij de erkenning van de principiële gelijkwaardigheid van alle levensbeschouwelijke en religieuze posities. Beide modellen streven naar maximale

Het handelen van een KLEURRIJKE SCHOOL kan wel voortgekomen zijn uit de katholieke inspiratie, maar men verwijst er niet expliciet naar de bron die op die manier dreigt op te drogen.

.....

17 Cfr. infra bij de bespreking van de zogenaamde subpopulaties die vertrekken vanuit de MELBOURNE SCHAAL. Daar ziet men hoe verschillende subpopulaties, ook de reconfessionaliserende, binnen het schoolpersoneel allemaal een positieve waardering hebben voor het concept van de DIALOOGSCHOOL. De appreciaties voor de DIALOOGSCHOOL zijn als volgt: 4,62/7 bij seculariserende subpopulatie, 5,93/7 bij recontextualiserende subpopulatie, 5,43/7 bij voorstanders van waardendiscours en toch ook nog 4,74/7 bij reconfessionaliserende tendens.

erkenning, waardering en ondersteuning van levensbeschouwelijke pluraliteit en 'andersheid' op school. Maar terwijl de KLEURRIJKE SCHOOL hiertoe elk voorkeursperspectief verwijderd en een formele gelijkschakeling van inhoudelijk verschil poneert, is de DIALOOGSCHOOL van mening dat erkenning van verschil, onderlinge solidariteit en dialoog met andersdenkenden bij uitstek precies mogelijk zijn vanuit een katholiek geloofsperspectief. Een DIALOOGSCHOOL is in de typologie van het identiteitsvierkant dan ook uitdrukkelijk een katholieke school, terwijl een KLEURRIJKE SCHOOL niet langer wenst vast te houden aan de katholieke identiteit van de school als zodanig. Het handelen van een KLEURRIJKE SCHOOL kan wel voortgekomen zijn uit de katholieke inspiratie, maar men verwijst er niet expliciet naar de bron, die op die manier dreigt op te drogen.

Het wezen van de DIALOOGSCHOOL is het katholieke binnenperspectief dat als stichtend voor de schoolidentiteit wordt aanvaard. De DIALOOGSCHOOL staat van binnenuit in dialoog met de traditie en met Diegene die zich doorheen de traditie aan ons openbaart. Deze traditie is in de DIALOOGSCHOOL voedingsbodem, oriënterend principe en toekomsthorizon van de dialoog. In een KLEURRIJKE SCHOOL is de katholieke traditie één van de posities in het levensbeschouwelijk aanbod waartegenover de school principieel een neutrale houding aanneemt. In de DIALOOGSCHOOL is de katholieke traditie uitdaging en vertrekpunt van het gesprek. Een katholieke dialoogschool engageert zich met woord en daad in het geloof, een KLEURRIJKE SCHOOL spreekt vrijblijvend over geloof.

Het onderscheid tussen DIALOOGSCHOOL en KLEURRIJKE SCHOOL is niet alleen duidelijk, het is ook essentieel. We insisteren op dit onderscheid omdat ons onderzoek uitwijst dat in de perceptie (feitelijk niveau) en in de voorkeur (normatief niveau) beide modellen in elkaars buurt lijken te komen, waardoor de verkeerde indruk zou kunnen gewekt worden dat zij inwisselbaar zouden zijn.

### *Twee types in het dialoogschoolmodel<sup>18</sup>*

Terwijl het gesprek op de werkvloer vooral zal handelen over het verschil tussen KLEURRIJKE en DIALOOGSCHOOL, bestaat op de achtergrond ook een (pedagogisch, filosofisch en theologisch) debat over welk type van DIALOOGSCHOOL wenselijk is. Dit debat is interessant omdat op die manier het hokjesdenken doorbroken wordt en er plaats is voor nuancering. De twee subtypes van DIALOOGSCHOOL

.....

18 Zie: POLLEFEY, D., & BOUWENS, J., *Dialoog als toekomst. Een katholiek antwoord op de verkleuring van het onderwijslandschap*, in KEERSMAEKERS, P., VAN KERCKHOVEN, M. & VANSPEYBROECK, K. (red.), *Dialoogschool in actie! Mag ik er zijn voor u?*, Antwerpen: Halewijn/VSKO/VVKHO, 2013, 49-60.

die men kan onderscheiden, hebben elk een zekere plausibiliteit en kunnen geloofsbrieven voorleggen. Het gaat om het kerygmatische en het recontextualiserende type.

In de DIALOGESCHOOL van het kerygmatische type vertegenwoordigt de katholieke traditie een zeer betekenisvolle en waardevolle boodschap die, zo oordeelt men, eigenlijk door iedereen gehoord zou moeten worden. Een katholieke school moet principieel voorrang geven aan het katholieke geloof en de katholieke praktijken en die uiteindelijk boven andere religies en levensbeschouwingen plaatsen. Anders dan de MONOLOGESCHOOL, wil de DIALOGESCHOOL van het kerygmatische type niet zo ver gaan van alle leerlingen te verwachten dat ze katholiek zijn of worden. Deze DIALOGESCHOOL erkent dat het namelijk van fundamenteel belang is dat christenen respect hebben voor mensen met een andere overtuiging en levenswijze. Het christelijke geloof heeft ook in de visie van dit schooltype een fundamenteel relationeel en dialogaal karakter. Maar het is natuurlijk wel mogelijk en zelfs wenselijk om anderen uit te nodigen en te enthousiasmeren tot geloof in Christus. Meer nog, de ontmoeting en de dialoog met anderen is een opportuniteit om van het geloof te getuigen in woord en daad. Een open ontmoeting en dialoog met andere levensbeschouwelijke overtuigingen is nodig, maar uiteraard zonder teveel 'on-katholieke' invloeden over te nemen. Anders gezegd, het gaat de DIALOGESCHOOL van het kerygmatische type vooral om een zoektocht naar een nieuwe 'public relations-strategie', niet zozeer om nieuwe fundamentele theologische ontwikkelingen of vormen van RECONTEXTUALISERING.

De traditionele katholieke levenswijze ligt binnen het kader van het kerygmatische type min of meer vast en is onveranderlijk. Het is precies daar dat het verschil bestaat ten opzichte van de DIALOGESCHOOL van het recontextualiserende type. Deze is niet minder gegrepen door het christelijke geloof, maar wel bescheidener, voorzichtiger, meer zoekend, minder onder de indruk van het eigen *a-priori* gelijk. Het proces van ontmoeting en dialoog met andersheid is hier niet slechts een opportuniteit tot verkondiging, maar ook een meer fundamenteel constitutief voor het eigen geloofsverstaan. Want het is in deze ontmoeting en ook confrontatie met de ander dat God zich openbaart, dat nieuwe betekenislagen geopend worden en het geloof gerecontextualiseerd wordt. Hier is de dialoog wederkerig en zijn beide gesprekspartners kwetsbaar en ontvankelijk voor nieuwe betekenissen. Het mag duidelijk zijn dat een symbolisch-interpretatief verstaan van de geloofstraditie ten zeerste bijdraagt aan een open, zoekende en tolerante katholieke schoolidentiteit.

Voor een DIALOGESCHOOL van het recontextualiserende type is de ontvankelijkheid voor 'de ander' essentieel. Het is belangrijk om de andere werkelijk te ontmoeten en werkelijk te luisteren naar wat zijn of haar geest beweegt. Alleen wanneer we de andere in de ogen kijken, kunnen we het gelaat van Christus ontmoeten. Door

bescherming en gastvrijheid aan de vreemdeling te bieden, kan God zichzelf op nieuwe, onverwachte wijzen aan ons openbaren.

Alleen wanneer we de andere in de ogen kijken, kunnen we het gelaat van Christus ontmoeten. Door bescherming en gastvrijheid aan de vreemdeling te bieden, kan God zichzelf op nieuwe, onverwachte wijzen aan ons openbaren.

Tegenover de kerygmatische variant van de DIALOOGSCHOOL stellen wij ons genuanceerd-kritisch op, terwijl we openlijk de recontextualiserende variant bepleiten, en dit zowel op empirische als op principieel-theologische gronden. In het kerygmatische type wordt de dialoog eerder aangewend als een gelegenheid om het geloof in alle onbevangenheid, maar toch ondubbelzinnig aan te bieden. De relatie tussen de dialoogpartners is er geen van gelijkwaardigheid: de ene geeft en de andere ontvangt, de ene spreekt en de andere antwoordt, beamend of afwijzend. De verhouding met de traditie is eerder behoedend en bewarend. In termen van Fowler<sup>19</sup> gaat het hier eerder om een geloofsopvoeding die gericht is op de initiatie in een 'conventionele geloofssynthese'. In een recontextualiserend type is de dialoog daarentegen eerder de context van echte ontmoeting met het verschil, een ontmoeting die alle partners in de dialoog transformeert. De relatie tussen de dialoogpartners is bilateraal: de ene spreekt en de andere luistert, maar ook omgekeerd, de ene luistert terwijl de andere spreekt. De verhouding met de traditie is eerder gericht op een dynamiek van vernieuwing en zoeken naar plausibiliteit tegen de achtergrond van een zich wijzigende context. In termen van Fowler sluit dit eerder aan bij een 'conjunctief geloof', waarbij de waarde en de waarheid van mijn eigen geloofsovertuiging niet afhangt van de onwaarde of onwaarheid van de geloofs-overtuiging van de andere. Het is niet omdat ik de plausibiliteit en de waarde van de geloofspositie van een ander erken, dat mijn eigen geloofspositie onder druk staat. Integendeel, de ontmoeting kan ook mezelf verrijken en verdiepen.

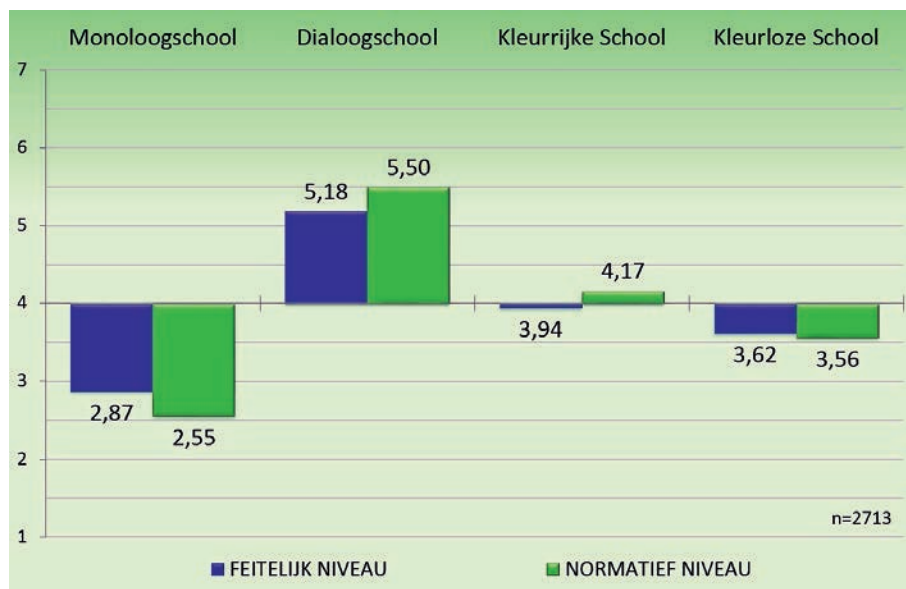
Het onderscheid tussen de kerygmatische en recontextualiserende variant leert ons meteen ook hoe relatief schema's en concepten zijn. Binnen het segment van de DIALOOGSCHOOL kan men verschillende posities innemen. *Mutatis mutandis* geldt dit uiteraard ook voor de andere schoolmodellen. Scholen zullen zelden een 'zuiver' profiel hebben.

.....

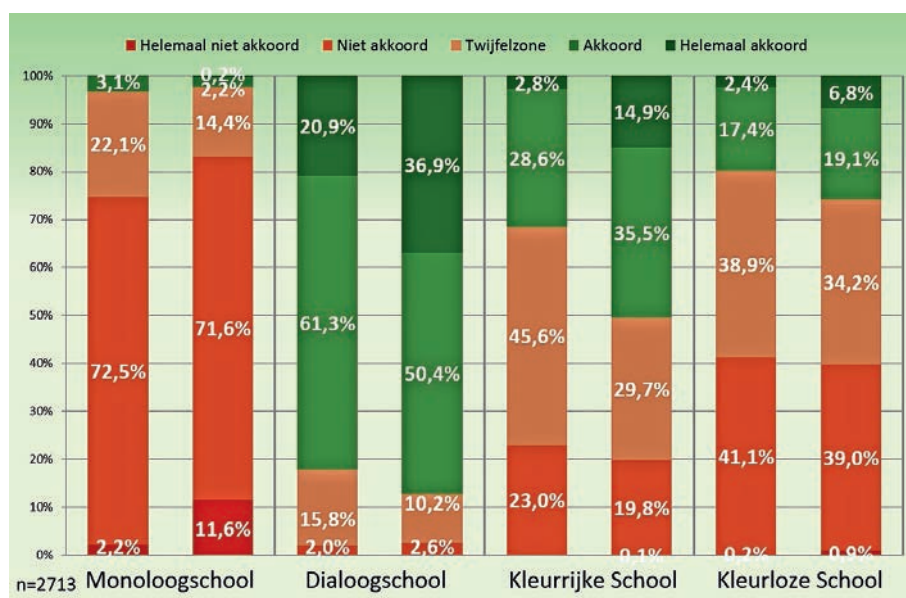
19 FOWLER, J.W., *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco, Harper and Row, 1981. Zie ook: FOWLER, J.W., *Becoming Adult, Becoming Christian. Adult Development and Christian Faith*, San Francisco, Harper and Row, 1984.



## Resultaten personeel



Figuur 4.12 - VICTORIA SCHAAL – schaalgemiddelden – schoolpersoneel



Figuur 4.13 - VICTORIA SCHAAL – percentages – schoolpersoneel

## b. Resultaten van het onderzoek

### 1. Schoolpersoneel

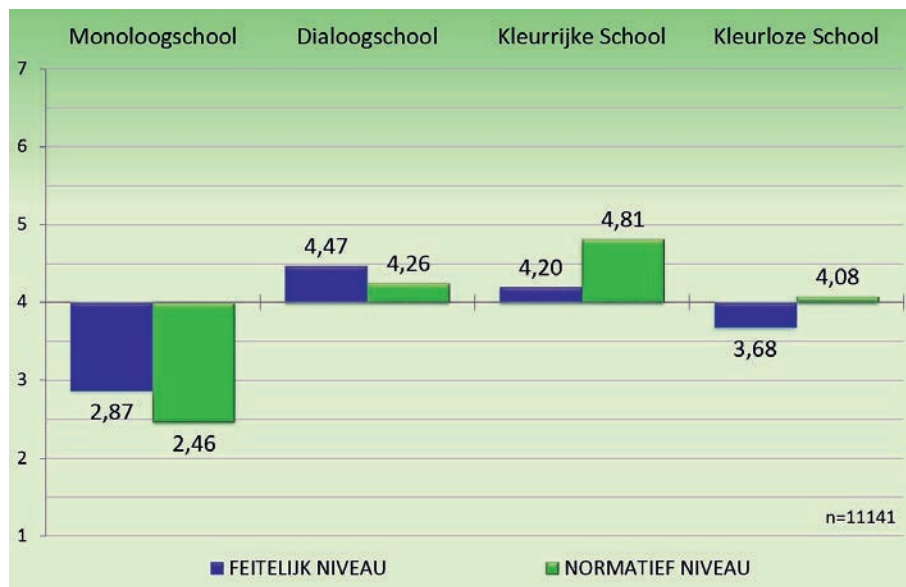
Uit het onderzoek bij de meer dan 2.700 leden van het schoolpersoneel uit het katholiek onderwijs, is dit het meest opvallende resultaat: de DIALOOGSCHOOL is volgens directies, leraars en opvoeders het model van de huidige tijd en van de toekomst. Het schoolpersoneel heeft het aanvoelen dat het model van de DIALOOGSCHOOL al stevig ingeburgerd is in de schoolcultuur en wenst deze tendens te versterken (Figuur 4.12 – schaalgemiddelden van resp. 5,18/7 en 5,50/7). Omgekeerd evenredig met de aanwezigheid van en de steun voor de DIALOOGSCHOOL, is de afwezigheid van en de weerstand tegen de MONOLOOGSCHOOL. De schaalgemiddelden laten dit perfect zien: de blokjes die de weerstand tegen de MONOLOOGSCHOOL weergeven, zijn omzeggens even groot als de blokjes die de voorkeur voor de DIALOOGSCHOOL aangeven.

Er is bij het schoolpersoneel een zeer ruim draagvlak voor de DIALOOGSCHOOL: op het normatief niveau zien we een overweldigende steun (87,3%) en een minimale weerstand (2,6%).

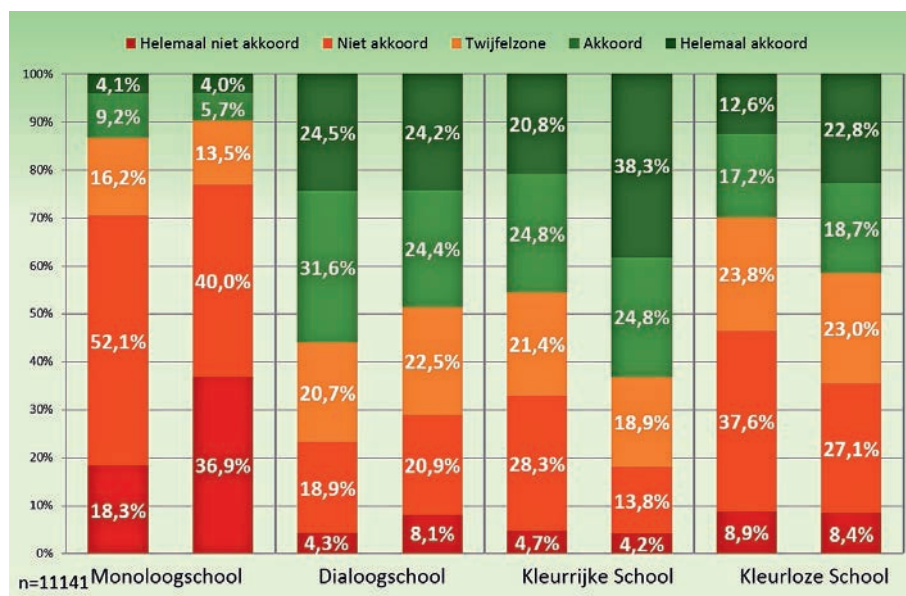
Het dichtst in de buurt van de DIALOOGSCHOOL komt de KLEURRIJKE SCHOOL: men herkent vandaag, zij het eerder beperkt, kenmerken van dit schooltype en, vooral, er zijn aanwijzingen dat men dit model wil versterken. De KLEURLOZE SCHOOL moet daarvoor onderdoen: het schoolpersoneel ervaart de eigen schoolcontext zeker niet als kleurloos en blijft zich tegen dit model verzetten, hoewel niet overweldigend.

De percentages (Figuur 4.13) laten nog beter zien dat de MONOLOOGSCHOOL absoluut geen optie is en dat er daarentegen een zeer ruim draagvlak is voor de DIALOOGSCHOOL: op het normatief niveau zien we een overweldigende steun (87,3%) en een minimale weerstand (2,6%). De KLEURRIJKE SCHOOL van haar kant kan toch ook als optie voor de toekomst rekenen op instemming van meer dan de helft van de leden van het schoolpersoneel. Het is duidelijk dat hier de discussie zal gevoerd worden in de leraarskamer: gaan we voor de DIALOOGSCHOOL of voor de KLEURRIJKE SCHOOL? De percentages laten evenwel ook zien dat de KLEURLOZE SCHOOL op steun kan rekenen van een kwart van de personeelsleden. Dit is opvallend hoog. Bij de KLEURRIJKE en de KLEURLOZE SCHOOL is de twijfelzone groot en de vraag is of de oranje kleur niet meer en meer zal 'vergroenen', wat de steun voor de DIALOOGSCHOOL zal doen afkalven. Hier ligt dus een grote uitdaging: hoe kan men in het licht van de 'verkleurrijking' van het katholiek onderwijs in Vlaanderen het model van de DIALOOGSCHOOL aan geloofwaardigheid doen winnen?

## Resultaten leerlingen



Figuur 4.14 - VICTORIA SCHAAL – schaalgemiddelden – leerlingen



Figuur 4.15 - VICTORIA SCHAAL – percentages – leerlingen

## 2. Leerlingen

Met uitzondering van de unanieme verwerping van de MONOLOOGSCHOOL, valt het op dat er bij de leerlingen aanzienlijke interne discussie is, zowel wat betreft hun perceptie van de feiten als hun idealisatie op de schoolidentiteit.

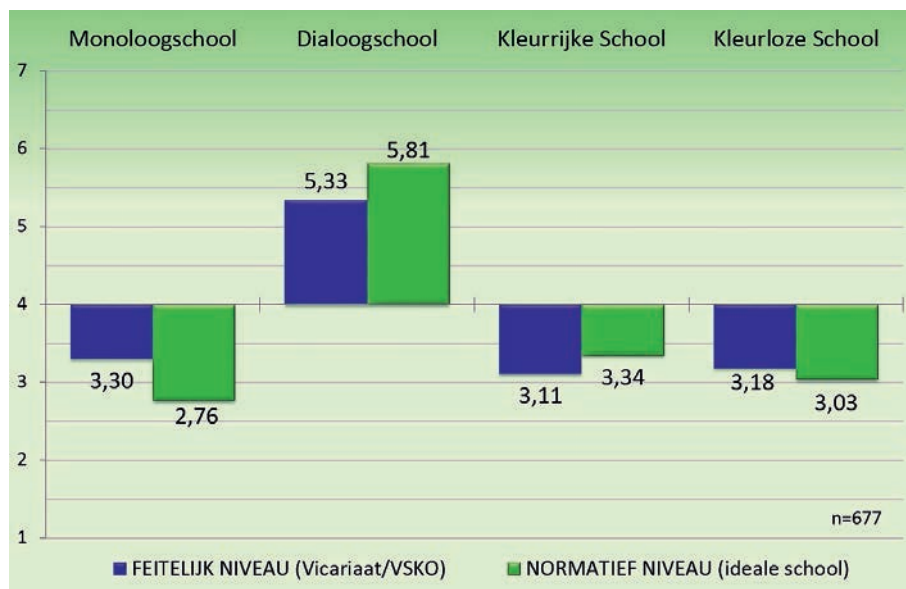
Het model van de DIALOGESCHOOL kan rekenen op een draagvlak van 48,6% op het normatief niveau. De KLEURRIJKE SCHOOL heeft momenteel een draagvlak van 61,1%.

Een verdere analyse van de data wijst uit dat een derde van de leerlingen (33,5%) de DIALOGESCHOOL combineert met de KLEURRIJKE SCHOOL, net zoals het POST-KRITISCH GELOOF combineert met RELATIVISME. 6,7% verkiest de DIALOGESCHOOL boven de KLEURRIJKE SCHOOL, terwijl omgekeerd 15,7% de KLEURRIJKE SCHOOL verkiest boven de DIALOGESCHOOL. (8,2% staat afkerig tegenover beide schooltypes en de overige 35,9% aarzelt over ten minste een van de twee modellen.)

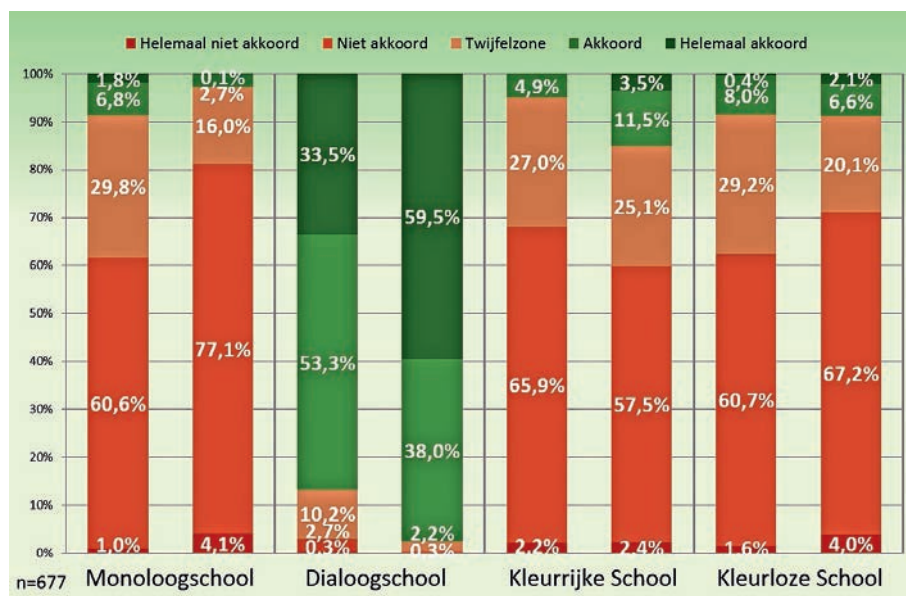
Hoewel [bij de leerlingen] de steun voor de KLEURRIJKE SCHOOL momenteel groter is dan voor de DIALOGESCHOOL, betreft dit dus geen of/of-verhaal: een meerderheid van de leerlingen die de KLEURRIJKE SCHOOL aantrekkelijk vinden, kunnen zich tegelijk ook vinden in de DIALOGESCHOOL.

Dit alles resulteert in een licht positieve lineaire samenhang tussen de DIALOGESCHOOL en de KLEURRIJKE SCHOOL (Pearson correlation  $r = 0,196$ ). Anders uitgedrukt: iets meer dan de helft (53,2%) van de leerlingen die de KLEURRIJKE SCHOOL ondersteunen, blijken tegelijk ook positief te staan tegenover de DIALOGESCHOOL. Hoewel de steun voor de KLEURRIJKE SCHOOL momenteel groter is dan voor de DIALOGESCHOOL, betreft dit dus geen of/of-verhaal: een meerderheid van de leerlingen die de KLEURRIJKE SCHOOL aantrekkelijk vinden, kunnen zich tegelijk ook vinden in de DIALOGESCHOOL. Uiteindelijk vinden we slechts 15,7% met een uitgesproken voorkeur voor het KLEURRIJKE SCHOOL-model tegen de DIALOGESCHOOL in.

## Resultaten onderwijsbeleidsmedewerkers



Figuur 4.16 - VICTORIA SCHAAL - schaalgemiddelden – beleidsinstanties



Figuur 4.17 - VICTORIA SCHAAL - percentages - onderwijsbeleidsinstanties

### 3. Onderwijsbeleidsinstanties

Hoe kijken de onderwijsbeleidsmensen nu aan tegen de eigen organisatie en wat is in hun ogen de ideale school van de toekomst?

De grafiek met de schaalgemiddelden laat er geen twijfel over bestaan: in de eigen werkomgeving ziet men het model van de DIALOOGSCHOOL als de overwegende tendens (5,33/7) én men wenst dat dit model op een nog krachtiger wijze geïmplementeerd wordt op de onderwijs-werkvloer (5,81/7). Deze tendens is hier nog sterker aanwezig dan bij het schoolpersoneel: dat is een eerste verschil. Maar hoe staat het met de houding tegenover de andere modellen? Het concept van de MONOLOOGSCHOOL blijkt naar het aanvoelen van de onderwijsbeleidsmensen toch enigszins door te komen in de eigen omgeving. Blijkbaar wordt dit niet als positief ervaren. Men wil dit immers absoluut niet gerealiseerd zien in de ideale school: op het normatief niveau ligt de score hier zeer laag, een stuk lager zelfs dan bij het schoolpersoneel. Van de KLEURRIJKE SCHOOL lijkt men niet veel te merken in de eigen werkomgeving. Op het normatief niveau is de steun voor de KLEURRIJKE SCHOOL (3,34/7) beduidend lager dan bij het schoolpersoneel (4,17/7). De KLEURLOZE SCHOOL ten slotte scoort laag op het feitelijk niveau en men ziet ook geen toekomst in dit model voor de schoolpraktijk.

De belangrijkste conclusie is dan ook dat de DIALOOGSCHOOL door de leden van vicariaten en VSKO onmiskenbaar als optie voor de toekomst naar voren wordt geschoven. Er is een zo goed als unaniem draagvlak (97,5%) voor de DIALOOGSCHOOL. Dit hangt samen met de sterke aanwezigheid in de onderwijsbeleidsinstanties van POST-KRITISCH GELOOF, met openheid voor diversiteit en een hoge score op RECONTEXTUALISERING. Ook binnen de beleidsorganen zelf is er een cultuur van dialoog, hoewel de verwachtingen naar de scholen toe nog hoger gespannen zijn. Er is met andere woorden een verschil tussen het feitelijk meetniveau (perceptie van de eigen bestuursorganisatie) en het normatief meetniveau (visie op de richting die scholen zouden moeten uitgaan). Een gelijkaardig spanningsveld constateerden we, niet toevallig, met betrekking tot de RECONTEXTUALISERING.

De KLEURRIJKE SCHOOL als optie voor het katholiek onderwijs wordt in het algemeen verworpen door medewerkers van vicariaten en VSKO. Slechts 15% van de ondervraagden steunt deze tendens en een kwart stelt zich aarzelend op. 59,9% van de deelnemers verwerpt de optie van de KLEURRIJKE SCHOOL als een optie. Alles draait hier om deze discussie: hoeveel kleurrijkheid kan een katholieke school aan? Wellicht is dit de ommezijde van de vraag hoe sterk een school in deze 'verkleurende' context moet reconfessionaliseren. Niet toevallig bleek uit de MELBOURNE SCHAAL dat de meningen van de beleidsmedewerkers over de wenselijkheid van RECONFESSINALISERING sterk verdeeld waren.

#### 4. Interne correlaties

Bijkomende en belangwekkende informatie in verband met de visies van de volwassenen kunnen we halen uit de grafieken met de interne correlaties in de VICTORIA SCHAAL (Figuren 4.18, 4.19 voor het schoolpersoneel, 4.20 en 4.21 voor de onderwijsbeleidsmedewerkers).

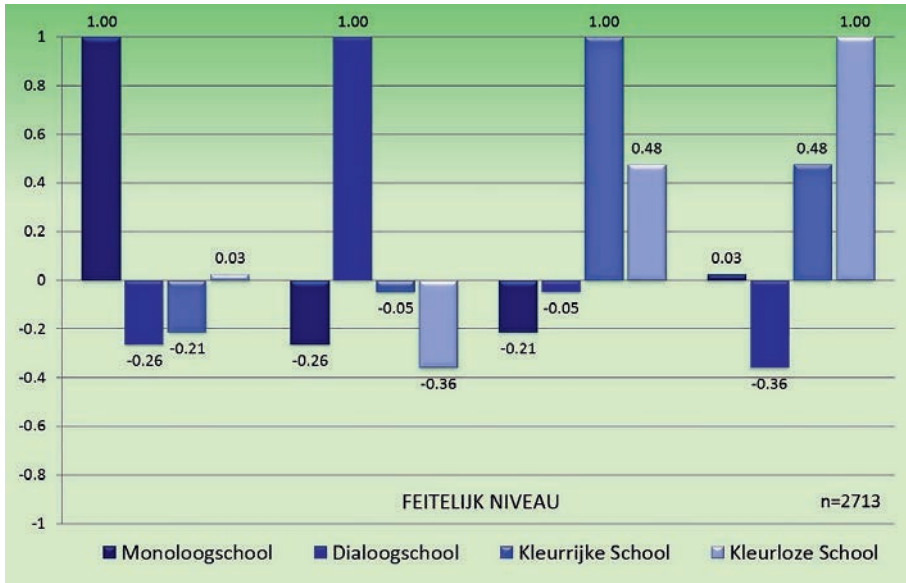
Uit de negatieve correlaties tussen de DIALOGSCHOOL en de andere schoolmodellen kan men afleiden dat het schoolpersoneel en de beleidsmedewerkers wel degelijk cognitief het onderscheid kunnen maken tussen de DIALOGSCHOOL en de KLEURRIJKE SCHOOL. Toch is de negatieve correlatie tussen beide op feitelijk niveau miniem bij personeel en beleid (resp.  $r = -0,05$  en  $-0,01$ ) en ook op normatief niveau niet overweldigend (resp.  $r = -0,27$  en  $-0,23$ ). Dit wijst erop dat er toch een zekere overlap bestaat en dat voor een niet onaanzienlijk aantal respondenten de DIALOGSCHOOL een kleurrijke invulling mag krijgen.

Een school kan kleurrijk lijken, maar als haar inhoudelijke inspiratiebron opdroogt en vervangen wordt door formele beginselen, zoals tolerantie, respect, democratie, enzovoort, dan riskeert men dat op langere termijn kleurloosheid komt bovendrijven. Er is immers niets concreets, particuliers en warmes dat verschillende mensen op school met elkaar verbindt.

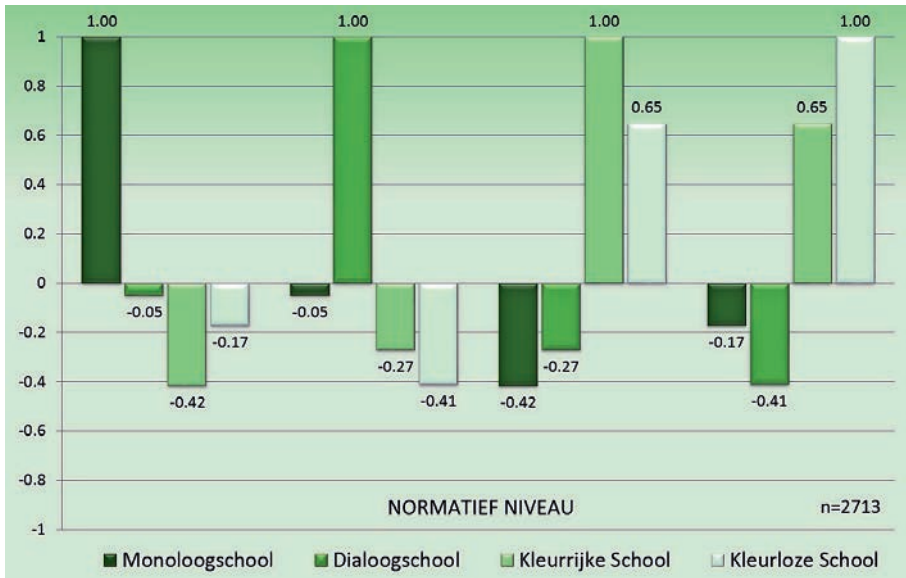
Tegelijk zien we een zeer hoge positieve samenhang tussen KLEURRIJKE en KLEURLOZE SCHOLEN, zowel op het feitelijk als op het normatief niveau. Dat betekent dat in de geesten van de volwassenen de overgang van KLEURRIJKE naar KLEURLOZE SCHOOL zeer gemakkelijk verloopt. Dat is ook begrijpelijk, vermits het principe van tolerantie dat de KLEURRIJKE SCHOOL reguleert, daar, anders dan in de DIALOGSCHOOL, eigenlijk een formeel en niet langer een inhoudelijk criterium is.

Scholen die de kaart trekken van een kleurrijk identiteitsmodel dienen te weten dat, zeker op langere termijn, ook kleurloosheid om de hoek loert als secundair, ermee samenhangend patroon. Deze empirische vaststelling is niet zo moeilijk te verklaren. Een school kan kleurrijk lijken, maar als haar inhoudelijke inspiratiebron opdroogt en vervangen wordt door formele beginselen, zoals tolerantie, respect, democratie, enzovoort, dan riskeert men dat op langere termijn kleurloosheid komt bovendrijven. Er is immers niets concreets, particuliers en warmes dat verschillende mensen op school met elkaar verbindt. Omdat verschillende kleuren uiteindelijk geen verschil meer mogen maken op school, spelen ze op den duur ook geen rol van betekenis meer en nemen procedures, professionaliteit en efficiëntie het roer over. Het probleem dat het gemeenschapsonderwijs bijvoorbeeld heeft met de hoofddoek van moslimmeisjes, getuigt van de ambiguïteit tussen kleurrijkheid en neutraliteit. Als men geen kleur meer mag bekennen, vervaagt de kleur en wordt men niet meer uitgedaagd om de eigen identiteit uit de verf te laten komen, meer nog, het mag zelfs niet meer.

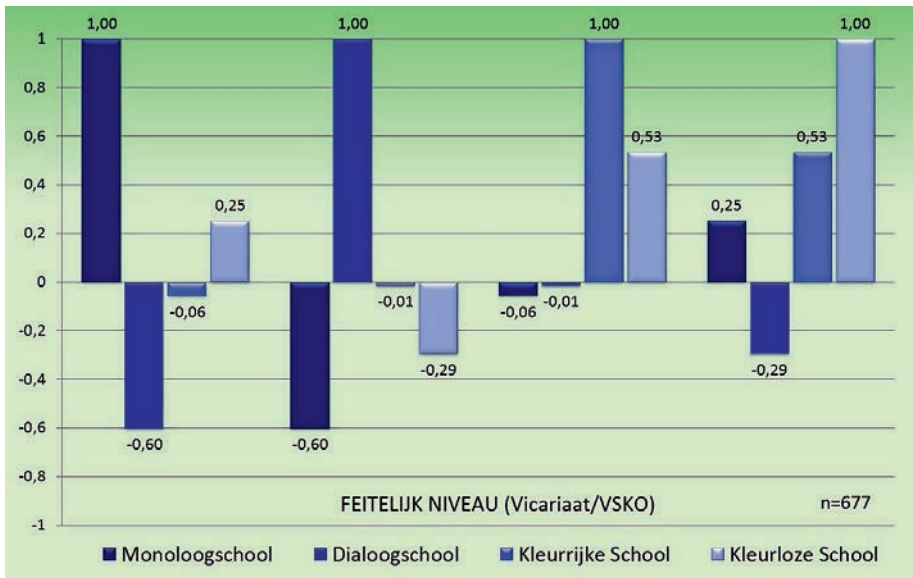




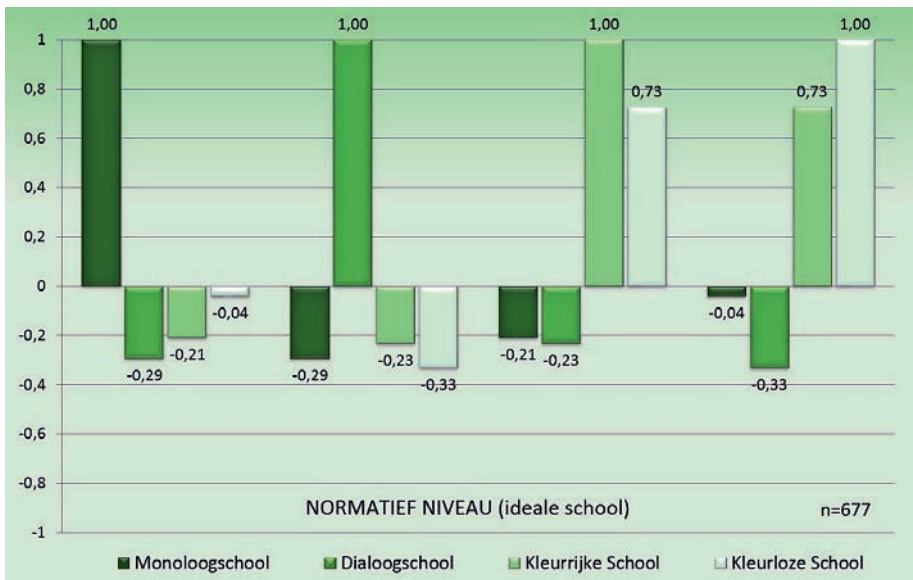
Figuur 4.18 - VICTORIA SCHAAL - interne correlaties – schoolpersoneel – feitelijk niveau



Figuur 4.19 - VICTORIA SCHAAL - interne correlaties – schoolpersoneel – normatief niveau



Figuur 4.20 - VICTORIA SCHAAL - interne correlaties – onderwijsbeleidsinstanties - feitelijk niveau



Figuur 4.21 - VICTORIA SCHAAL - interne correlaties – onderwijsbeleidsinstanties - normatief niveau

We raken hier een cruciaal punt in ons onderzoek: de beslissende verschuiving is die tussen de DIALOGSCHOOL en de KLEURRIJKE SCHOOL; het is daar dat het christendom als geprivilegieerde gesprekspartner behouden of opgegeven wordt; het is daar dat de SECULARISERING als optie geblokkeerd wordt of plaatsvindt. Wanneer men eenmaal de weg van de KLEURRIJKE SCHOOL is ingeslagen, dan volgt de verschuiving naar de KLEURLOZE SCHOOL haast onvermijdelijk en zal ze moeilijk kunnen worden tegengehouden.

Het is door ondubbelzinnig te kiezen voor het concept van de DIALOGSCHOOL dat men te midden van de levensbeschouwelijke veelheid de eigen identiteit present kan stellen in het pedagogisch handelen.

Uit de interne correlaties halen we nog een ander merkwaardig gegeven: monologale en kleurloze tendensen gaan in de feiten relatief goed samen bij de medewerkers van vicariaten en VSKO ( $r = 0,25$ ). Bij het schoolpersoneel is de samenhang tussen monologale en kleurloze tendensen veel minder uitgesproken aanwezig ( $r = 0,03$ ), maar toch lijkt ook daar de MONOLOGSCHOOL op zijn minst niet te botsen met de KLEURLOZE SCHOOL. Dit lijkt een tegenstrijdig gegeven, want op theoretische gronden zouden we een afgetekend negatief verband verwachten. Hoe kan men nu immers tegelijk zien dat een school monoloog én kleurloos is? Ons kwalitatief onderzoek reikt hier een antwoord aan. Blijkbaar vermoedt of vreest men in een monologale context dat er slechts één verhaal in de professionele omgeving mag uitgesproken worden en uit zelfbescherming trekt men zich vervolgens terug in de privésfeer, zonder zich te riskeren aan een levensbeschouwelijk gesprek. De instelling wordt in dat perspectief een zakelijke, professionele omgeving waarin men zich niet vanuit de eigen persoon in de volle zin van het woord engageert. De monologale context evolueert naar een kleurloze omgeving. Bij het langzaam verdwijnen van katholieke CONFSSIONALITEIT, bijvoorbeeld nadat de laatste erfgenamen van een congregatieve scholengroep vervangen werden, riskeert het hoger en het middenkader dat leiding geeft aan de scholen, te professionaliseren tot moderne managers die naar de vorm de confessionele lijn van vroeger doortrekken, maar het inhoudelijke gesprek niet aangaan. Wanneer een school ertoe neigt om één bepaald levensbeschouwelijk discours met macht op te leggen en niet werkt aan de spiritualiteit en het inhoudelijke gesprek, dan gaat alle levensbeschouwelijke diversiteit 'ondergronds'. Het

Wanneer een school ertoe neigt om één bepaald levensbeschouwelijk discours met macht op te leggen en niet werkt aan de spiritualiteit en het inhoudelijke gesprek, dan gaat alle levensbeschouwelijke diversiteit 'ondergronds'. Het discours verstilt en levensbeschouwing en levensbeschouwelijk engagement worden verdrongen naar de privésfeer.

discours verstilt en levensbeschouwing en levensbeschouwelijk engagement worden verdrongen naar de privésfeer. Men durft zijn kaarten niet meer op tafel te leggen en men conformeert zich aan het heersende discours dat vooral formeel onderschreven wordt. Wanneer men naar huis vertrekt, wordt het samen met het krijt en het bord in de school achtergelaten. Anders dan de bedoeling is, wordt de school zo in de feiten een kleurloze omgeving.

We kunnen de gegevens van de interne correlaties als volgt samenvatten. Een kleurrijke invulling van het pedagogisch concept van de onderwijsinstelling gaat in toenemende mate de competitie aan met het dialoogmodel, ook al is er een wezenlijk onderscheid. Kleurrijkheid evolueert dan weer snel naar kleurloosheid en zo belandt men bijna geruisloos in een positie die men in aanvang allicht niet beoogde: de echte waardering voor diversiteit is omgeslagen in het niet langer openstaan voor diezelfde diversiteit. Anderzijds zal een monogaal klimaat de kleurloosheid niet kunnen tegenhouden, integendeel zelfs. Het is met andere woorden vooral door ondubbelzinnig te kiezen voor het concept van de DIALOOGSCHOOL dat men te midden van de levensbeschouwelijke veelheid de eigen identiteit present kan stellen in het pedagogisch handelen.

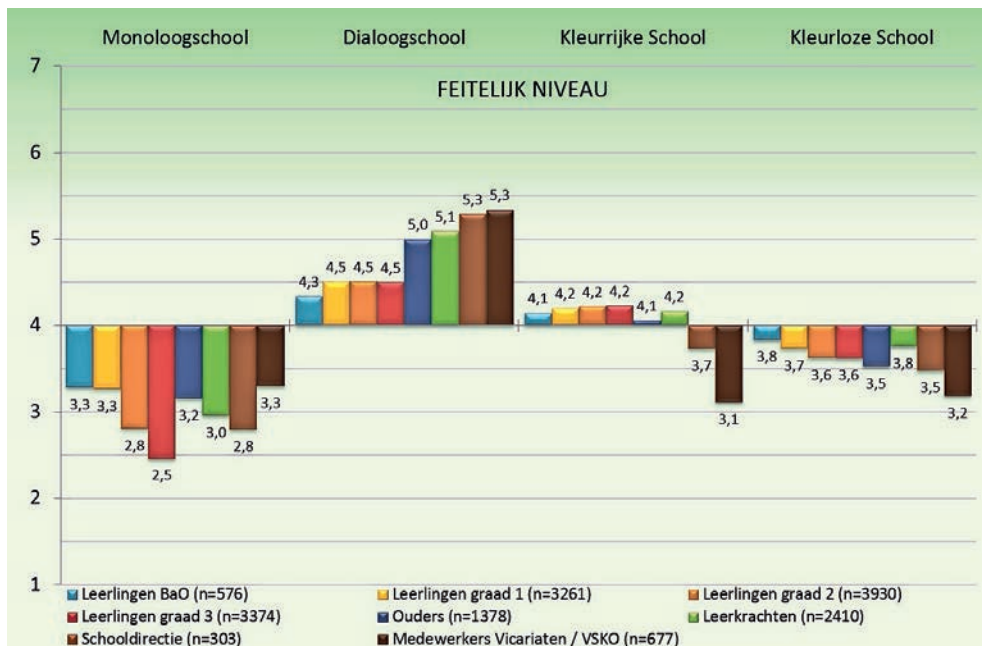
## 5. Vergelijking van de respondentengroepen

Als we nu voor de VICTORIA SCHAAL de antwoorden van de verschillende onderwijsparticipanten in Vlaanderen met elkaar vergelijken (Figuur 4.22 en 4.23), dan worden bovenstaande tendensen bevestigd en wordt met name het onderscheid tussen leerlingen en volwassenen duidelijk.

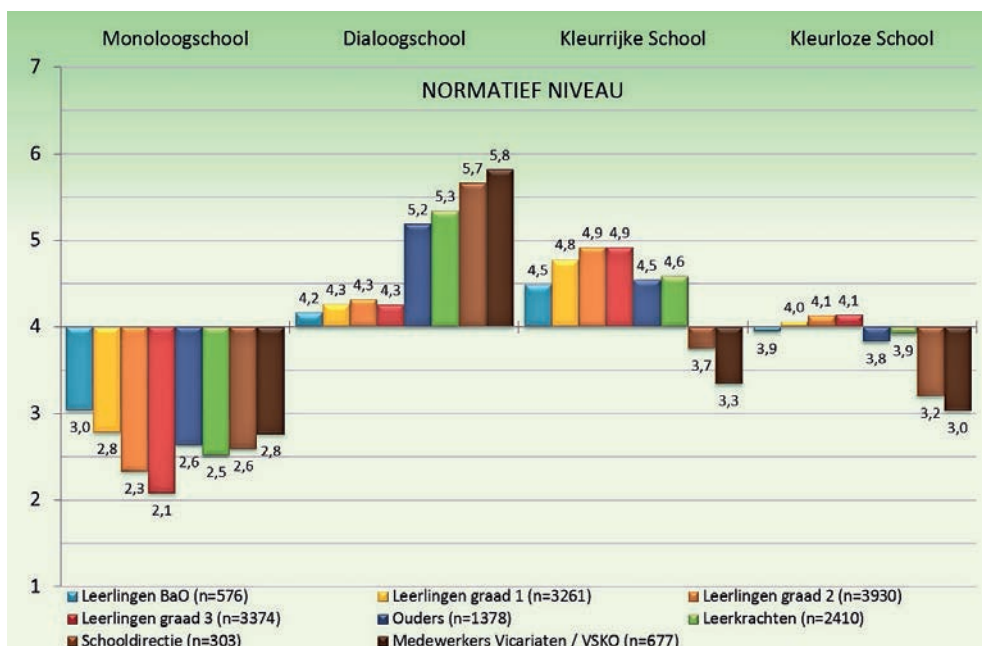
Vooreerst zien we op het feitelijk niveau bij de volwassenen een duidelijke perceptie van het model van de DIALOOGSCHOOL. Het opvallende “panfluitpatroon” komt ook terug op het normatief niveau: er is een zeer sterk draagvlak onder de volwassenen voor de DIALOOGSCHOOL, met de onderwijsbeleidsinstanties als trekkers.

**Beleidsverantwoordelijken hoeven niet bevreesd te zijn om voluit de kaart van de DIALOOGSCHOOL te trekken, gezien het beschikbare draagvlak hiervoor onder de volwassenen in katholieke scholen.**

Vanuit de vaststelling dat er in Vlaamse katholieke scholen onder schoolpersoneel, ouders en beleidsmakers een overduidelijke herkenning is van de DIALOOGSCHOOL in de feiten en dat er een nog overtuigender draagvlak is voor dat model op het normatief niveau en dus voor de toekomst, mogen we zeggen dat er werkelijk een beleidsruimte is voor nog meer groei op dit punt. Anders



Figuur 4.22 – VICTORIA SCHAAL – gedifferentieerde schaalgemiddelden respondentengroepen Vlaanderen – feitelijk niveau



Figuur 4.23 – VICTORIA SCHAAL – gedifferentieerde schaalgemiddelden respondentengroepen Vlaanderen – normatief niveau

gezegd, beleidsverantwoordelijken hoeven niet bevreesd te zijn om voluit de kaart van de DIALOOGSCHOOL te trekken, gezien het beschikbare draagvlak hiervoor onder de volwassenen in katholieke scholen. Wel dient men rekening te houden met een andere attitude van de leerlingen ten aanzien van het gevolgde en te volgen pedagogische concept.

Op de achtergrond van de steun der volwassenen voor het dialoogmodel zien we echter op het normatief niveau wel een tweede tendens duidelijk groeien. Die tendens kunnen we aflezen van de percentages van het schoolpersoneel (Figuur 4.13). Van diezelfde mensen die zich zo duidelijk (87,3%) uitspreken voor een DIALOOGSCHOOL, kan meer dan de helft ook akkoord gaan met de visie van de KLEURRIJKE SCHOOL. Er kan niet gesproken worden van een omslag tussen DIALOOGSCHOLEN en KLEURRIJKE SCHOLEN, maar wel van een graduele verschuiving van accent. Als de DIALOOGSCHOOL niet zou slagen, dan is duidelijk welk alternatief zich aan het aankondigen is.

In dit verband is het zinvol om ook naar de leeftijdsdifferentiatie te kijken bij het schoolpersoneel<sup>20</sup>. DIALOOGSCHOOL en MONOLOOGSCHOOL halen hogere scores naarmate de leeftijd toeneemt, bij de twee andere schooltypes zien we het tegenovergestelde. De sterkste band met de leeftijd bestaat bij de KLEURRIJKE SCHOOL: hoe jonger de respondenten, hoe meer enthousiasme voor de KLEURRIJKE SCHOOL.



<sup>20</sup> De leeftijdsdifferentiatie bij het schoolpersoneel komt uitgebreider aan bod in hoofdstuk 5.



# De drie attitudeschalen samengenomen

Een belangrijk aspect van ons onderzoek is de inhoudelijke samenhang tussen de drie attitudeschalen. De manier waarop een instelling zich levensbeschouwelijk-theologisch (MELBOURNE SCHAAL) profileert, hangt samen met het praktisch-pedagogisch concept (VICTORIA SCHAAL). De genomen opties zullen bovendien verband houden met de cognitieve geloofsstijlen (PKG-SCHAAL). Het is met andere woorden interessant om de intercorrelaties tussen de drie attitudeschalen te bestuderen.

Het zijn die intercorrelaties die we in het eerste onderdeel van dit hoofdstuk bestuderen op het niveau van de volwassenen.

In een tweede onderdeel brengen wij de resultaten van de drie meetinstrumenten voor personeel, leerlingen en onderwijsbeleid samen via de techniek van de subpopulaties.

Ten derde gaan wij na of er sprake is van een leeftijdsdifferentiatie op het niveau van het schoolpersoneel. We sluiten dit hoofdstuk af met een algemeen profiel van schoolpersoneel, leerlingen en onderwijsbeleid.

## a. Intercorrelaties

### 1. Post-Kritische Geloofsschaal en Melbourne Schaal

In de tabellen van Figuur 5,1 en 5,2 worden de intercorrelaties getoond tussen de PKG-SCHAAL en de MELBOURNE SCHAAL voor respectievelijk onderwijspersoneel en onderwijsbeleid. Hier leest men in welke mate de cognitieve stijl samenhangt met een theologische optie. De correlatie kan negatief zijn (tot -1) of positief (tot +1). Het nulpunt is hier het keerpunt en geeft aan dat er geen samenhang is.

Vooreerst blijkt de sterke positieve samenhang ( $r = 0,57$  en  $0,54$ ) tussen RECONTEXTUALISERING en POST-KRITISCH GELOOF. RECONTEXTUALISERING wordt gevoed door POST-KRITISCH GELOOF en omgekeerd: POST-KRITISCH GELOOF maakt RECONTEXTUALISERING mogelijk.

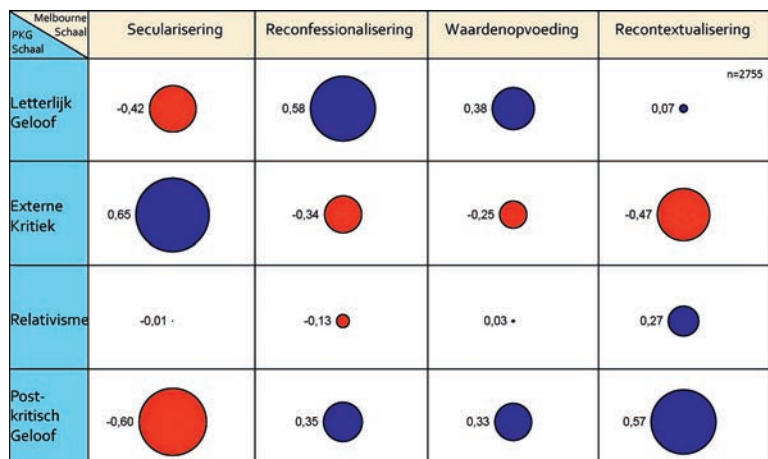
Ten tweede correleert POST-KRITISCH GELOOF meer dan LETTERLIJK GELOOF uitgesproken negatief met SECULARISERING. POST-KRITISCH GELOOF biedt met andere woorden een betere weerstand tegen het verdampen van de katholieke identiteit dan LETTERLIJK GELOOF. Wil men dan ook de katholieke schoolidentiteit opnieuw plausibiliteit geven in de context van vandaag, dan is de aanwezigheid van POST-KRITISCH GELOOF daartoe een belangrijke voorwaarde.

#### Hoe kan voorkomen worden dat RECONTEXTUALISERING ongewild een seculariserend effect heeft?

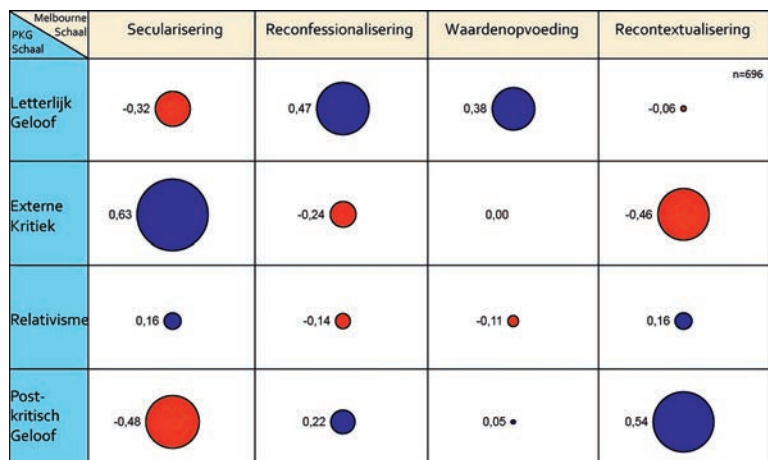
Ten derde en ten slotte valt op dat voor wie in het RELATIVISME staat, RECONTEXTUALISERING blijkbaar kan samengaan met SECULARISERING of er toch geen weerstand tegen biedt. Bij de resultaten van de onderwijsbeleidsmedewerkers zijn de correlaties tussen RELATIVISME en resp. SECULARISERING en RECONTEXTUALISERING positief ( $r = 0,16$ ). Dit geeft aan hoe broos ook RECONTEXTUALISERING is als in een culturele context RELATIVISME sterker doorweegt dan POST-KRITISCH GELOOF. RECONTEXTUALISERING die niet geschraagd wordt door POST-KRITISCH GELOOF, maar wel door RELATIVISME, kan gemakkelijk naar SECULARISERING overhellen. Het is een mogelijke tendens waarop vaak vanuit een reconfectionaliserende hoek gewezen wordt door de tegenstanders van RECONTEXTUALISERING.

En dat is de grootste uitdaging die wij vanuit theologisch perspectief in de resultaten van ons onderzoek naar de identiteit van het katholiek onderwijs zien: hoe kan voorkomen worden dat met het concept RECONTEXTUALISERING morgen hetzelfde gebeurt als met het waardendiscours in de voorbije decennia, namelijk dat het ongewild een seculariserend effect heeft? Het antwoord ligt in het bevorderen van een post-kritisch geloofsverstaan. Een sterk ontwikkeld POST-KRITISCH GELOOF zal er kunnen voor zorgen dat de RECONTEXTUALISERING effectief een dam opwerpt

tegen de SECULARISERING. In dit verband zien wij in de resultaten van de PKG-SCHAAL hoopgevende en positieve tendensen. Het schoolpersoneel en de onderwijsbeleidsinstanties vertonen een uitgesproken POST-KRITISCH GELOOF. Deze volwassenen moeten dus in staat zijn om deze geloofsstijl als een geloofwaardige optie aan te bieden aan hun leerlingen en op die manier recontextualiserend met het christelijk erfgoed om te gaan.



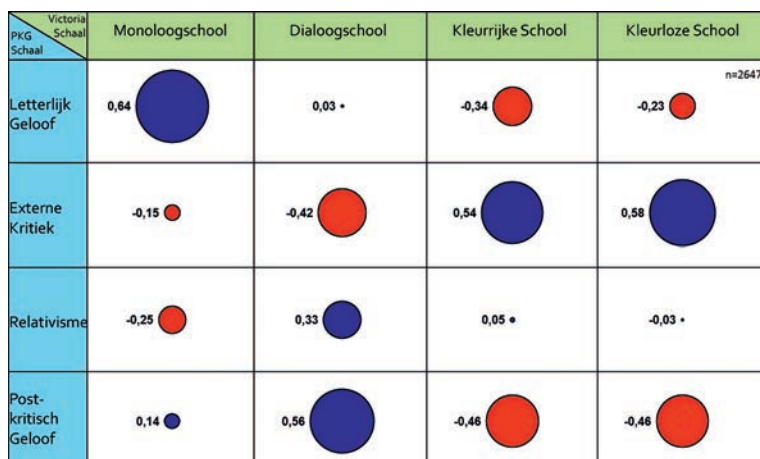
Figuur 5.1 – Intercorrelatie PKG-SCHAAL – MELBOURNE SCHAAL – schoolpersoneel



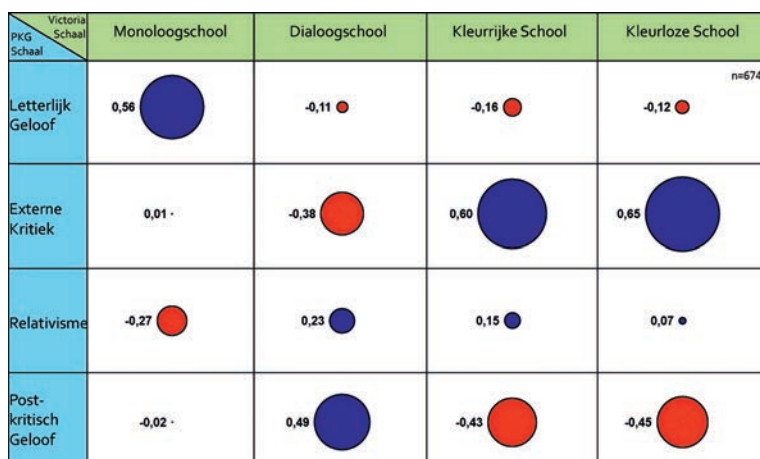
Figuur 5.2 – Intercorrelatie PKG-SCHAAL – MELBOURNE SCHAAL – onderwijsbeleidsinstanties

## 2. Post-Kritische Geloofsschaal en Victoria Schaal

Figuur 5.3 en Figuur 5.4 laten ons zien hoe PKG-SCHAAL en VICTORIA SCHAAL met elkaar correleren. Mensen die letterlijk geloven, wensen een MONOLOOGSCHOOL te creëren en verzetten zich tegen de KLEURRIJKE en de KLEURLOZE SCHOOL. Het enthousiasme voor de DIALOOGSCHOOL is bij letterlijk-gelovigen niet erg groot, om niet te zeggen onbestaande. Voor letterlijk-gelovigen is dialoog immers een bedreigende situatie waarin men door zichzelf uit te leggen of door echt naar anderen te luisteren de eigen identiteit dreigt te verliezen.



Figuur 5.3 – Interrelatie PKG-SCHAAL – VICTORIA SCHAAL – schoolpersoneel



Figuur 5.4 – Interrelatie PKG-SCHAAL – VICTORIA SCHAAL – onderwijsbeleidsinstanties

Externe critici of uitgesproken ongelovigen wensen vanzelfsprekend een KLEURRIJKE en nog liever een KLEURLOZE SCHOOL te realiseren. Ze staan nog meer weigerachtig tegenover de DIALOGSCHOOL dan tegenover de MONOLOGSCHOOL. Dat verbaast misschien, maar externe critici zijn letterlijke denkers en de dialoog is voor hen daarom bedreigender dan de duidelijkheid van de MONOLOGSCHOOL (die ze ook duidelijker kunnen verwerpen om hun eigen ongelovige positie duidelijk te maken).

Mensen met een relativistische levensbeschouwing blijken open te staan voor de DIALOGSCHOOL, verrassend méér zelfs dan voor de KLEURRIJKE en KLEURLOZE SCHOOL, die ook niet echt verworpen worden. Dit is een belangrijke vaststelling. Ook al deelt men niet per se zelf het katholieke binnenperspectief, toch wil men zich voor een katholieke dialoogschool engageren. Verdedigers van pluralistisch onderwijs zullen dit niet graag horen.

Post-kritisch-gelovigen hebben de meest uitgesproken voorkeur voor de DIALOGSCHOOL en de duidelijkste afwijzing van de KLEURRIJKE en de KLEURLOZE SCHOOL. Ten aanzien van de MONOLOGSCHOOL staan ze eerder neutraal.

Mensen met een relativistische levensbeschouwing blijken open te staan voor de DIALOGSCHOOL, verrassend méér zelfs dan voor de KLEURRIJKE en KLEURLOZE school.

Men ziet in de intercorrelatietabel onmiddellijk dat wie een DIALOGSCHOOL wil realiseren, de meeste steun zal krijgen van post-kritisch-gelovigen, maar ook in relativistische patronen steun zal vinden om de dialoog waar te maken, hoewel relativisten vanzelfsprekend in de dialoog veel minder de weg naar de KLEURRIJKE SCHOOL zullen tegenhouden, terwijl post-kritisch-gelovigen heel sterk het onderscheid (kunnen) maken tussen DIALOGSCHOOL en KLEURRIJKE SCHOOL, omdat ze immers vertrekken van een engagement voor één bepaald preferentieel geloofsperspectief: de katholieke traditie.

### 3. Victoria Schaal en Melbourne Schaal

De 'bubbels' in de Figuren 5.5 en 5.6 spreken voor zich. Er zijn bij de volwassenen vier quasi even grote positieve correlaties in volgende paren:

- MONOLOOGSCHOOL – RECONFESSONALISERING
- DIALOOGSCHOOL – RECONTEXTUALISERING
- KLEURRIJKE SCHOOL – SECULARISERING
- KLEURLOZE SCHOOL – SECULARISERING

In een monoloogcultuur is ook nog plaats voor de WAARDENOPVOEDING: men hoopt via waarden iedereen in de fuik te krijgen die eindigt in de MONOLOOGSCHOOL.

Dit is verder de dubbele boodschap: door te recontextualiseren faciliteert men de dialoog; door het pedagogische project kleurrijk of kleurloos in te vullen, seculariseert men, of dat nu de bedoeling is of niet.

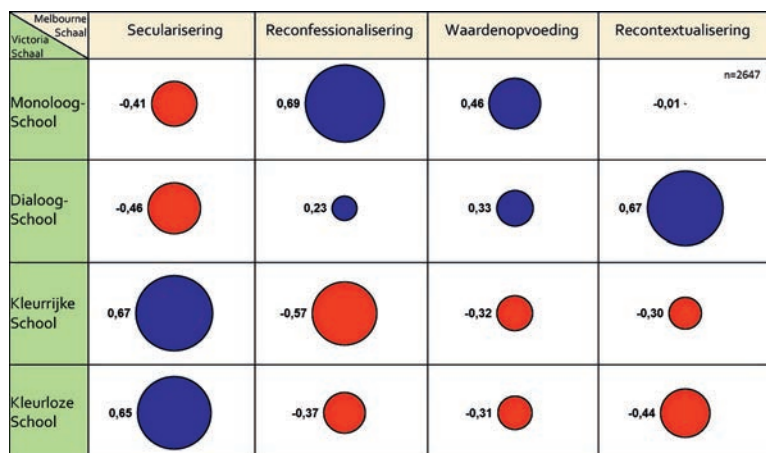
**DIALOOGSCHOOL correleert negatief met SECULARISERING. De DIALOOGSCHOOL zal met andere woorden SECULARISERING tegenhouden.**

Stippen we verder nog aan dat de DIALOOGSCHOOL negatief correleert met SECULARISERING. De DIALOOGSCHOOL zal met andere woorden SECULARISERING tegenhouden. Zij zal dit op een iets sterkere manier doen dan de MONOLOOGSCHOOL. Ter vergelijking: we zagen ook hoe POST-KRITISCH GELOOF sterker SECULARISERING kan terugdringen dan LETTERLIJK GELOOF dat zou vermogen. Dit is een antwoord op diegenen die beweren dat enkel een monologaal en letterlijk-gelovig discours garant zou staan voor het in stand houden van de christelijke identiteit in een onderwijsmidden.

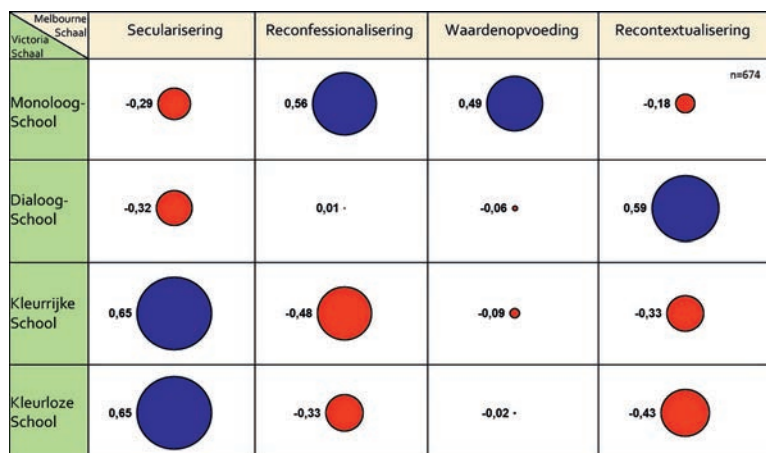
Wijzen we verder ook op een zeer opvallende parallel in de manier waarop KLEURRIJKE en KLEURLOZE scholen zich verhouden tot de opties van de MELBOURNE SCHAAL. De twee schooltypes correleren even sterk positief met de SECULARISERING en telkens duidelijk negatief met de drie opties waarin men probeert de christelijke identiteit een plaats te geven. Deze parallel toont aan hoe gemakkelijk een KLEURRIJKE naar een KLEURLOZE school zal verglijden.

Ook blijkt ten slotte hoe WAARDENOPVOEDING in alle richtingen kan gebruikt worden.





Figuur 5.5 – Intercorrelatie VICTORIA SCHAAL – MELBOURNE SCHAAL – schoolpersoneel



Figuur 5.6 – Intercorrelatie VICTORIA SCHAAL – MELBOURNE SCHAAL – onderwijsbeleidsinstanties

## b. Subpopulaties

Via de techniek van de subpopulaties kan de veelheid van onderzoeksresultaten op een bevattelijke manier samengevat worden. Op basis van een groot aantal antwoorden op vragenlijstitems worden de respondenten verdeeld in vier virtuele subgroepen die ten aanzien van de katholieke schoolidentiteit elk een specifiek ideologisch profiel hebben. Elke respondent wordt ondergebracht in één van de vier subpopulaties, namelijk in die subpopulatie waartoe hij/zij naar de meeste waarschijnlijkheid behoort. Deze onderverdeling is gebaseerd op een reeks van indicatoren die afgeleid worden uit de resultaten van de attitudeschalen en de achtergrondvariabelen.

In iedere subpopulatie bevinden zich dan personen met een gelijkaardige visie op de katholieke schoolidentiteit (op het normatief niveau). Men kan dit vergelijken met een politieke partij, waarvan de leden ook gelijkaardige idealen en handelingen hanteren, wat niet wil zeggen dat ze helemaal hetzelfde denken en doen in specifieke situaties.

De onderverdeling in subpopulaties volgt de schoolidentiteitsopties van de MELBOURNE SCHAAL. Deze typologie bepaalt de centrale theologische analyse van de katholieke school en vormt de kern van het identiteitsonderzoek. De voorkeur voor een bepaalde theologische optie hangt, zoals reeds vermeld, samen met de pedagogische visie (VICTORIA SCHAAL) en met de cognitieve stijl (POST-KRITISCHE GELOOFSSCHAAL) die de bouwblokken levert voor de institutionele identiteiten.

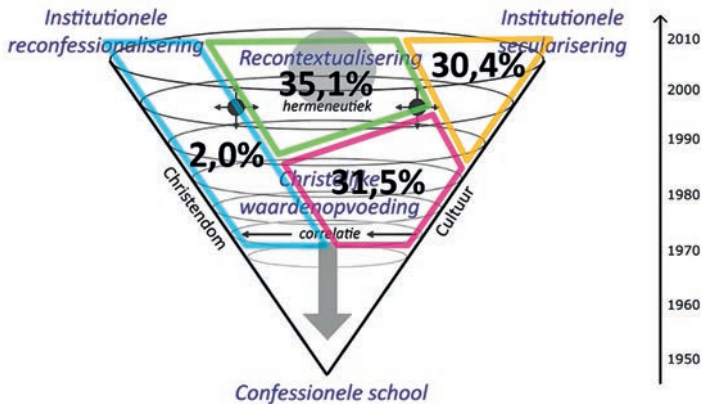
We hebben de oefening van de subpopulaties gemaakt voor het schoolpersoneel (waarbij we onderscheid maakten tussen enerzijds directie en anderzijds onderwijzend, ondersteunend en onderhoudspersoneel), leerlingen (met onderscheid naar leeftijd) en beleidsverantwoordelijken. De bevindingen die hieruit naar voor komen, werpen een bijkomend licht op mogelijke strategieën die gehanteerd kunnen worden door de onderwijsverantwoordelijken met het oog op het versterken van de katholieke identiteit van het Vlaamse katholiek onderwijs in de toekomst.

Voor iedere subpopulatie worden telkens in een samenvattende grafiek de resultaten voor de drie attitudeschalen weergegeven. Tevens vindt men in een diagram van de VICTORIA SCHAAL een gele bol die aanduidt waar de subpopulatie te situeren is; een pijl toont de richting die de subpopulatie uitgaat.

## 1. Subpopulaties bij het schoolpersoneel

De subpopulaties van het schoolpersoneel (leerkrachten en directies) op normatief niveau zijn procentueel als volgt samengesteld:

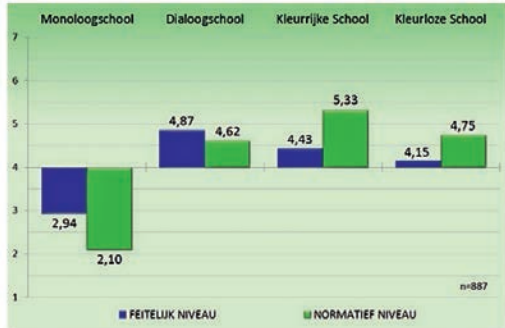
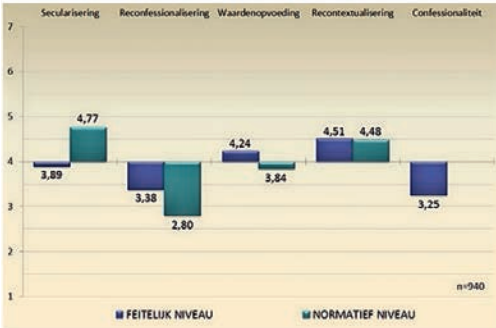
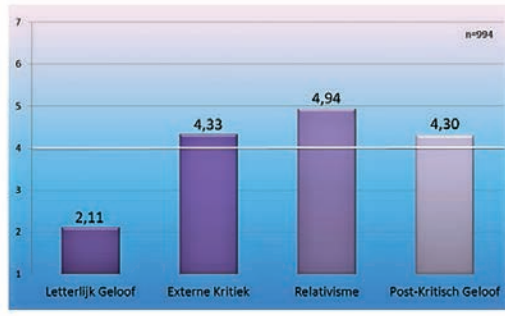
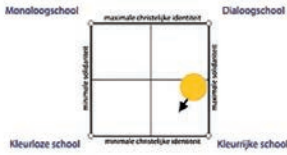
- |    |                               |       |
|----|-------------------------------|-------|
| 1. | RECONTEXTUALISERING           | 35,1% |
| 2. | CHRISTELIJKE WAARDENOPVOEDING | 31,5% |
| 3. | SECULARISERING                | 30,4% |
| 4. | RECONFESSIONALISERING         | 2,0%  |



Figuur 5.7 - Vier subpopulaties gesitueerd op het diagram van de MELBOURNE SCHAAL - schoolpersoneel

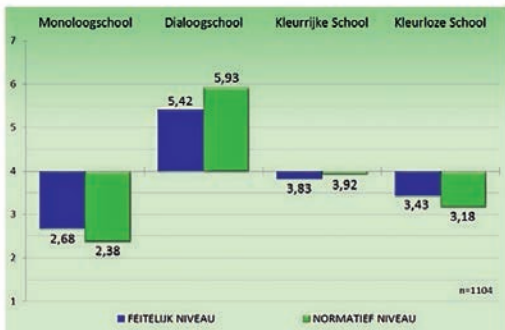
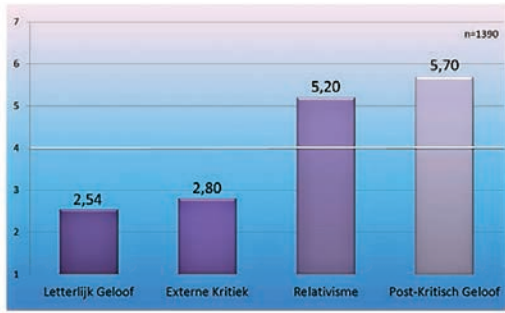
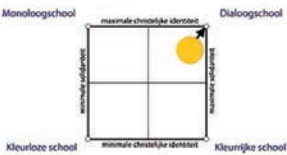
Er zijn dus drie min of meer even sterke tendensen te vinden onder het schoolpersoneel. Het verlangen naar RECONTEXTUALISERING is het sterkst. Meer dan een derde van het schoolpersoneel wenst de christelijke traditie op een hedendaagse manier aan het woord te laten, in dialoog met de context en met respect voor de maatschappelijke diversiteit. Hier zit het reële draagvlak voor de katholieke dialoogschool. Bij de directie is er zelfs een meerderheid van 55,3% die deze richting wenst uit te gaan (bij de leerkrachten is dat 33,1%). RECONFESSIONALISERING is een verwaarloosbare tendens van slechts 2% (bij de directie 1,4%): een 'injectie' van de katholieke traditie zonder interactie met de context heeft in katholieke scholen haast geen aanhangers en geen toekomst. De waardenopvoeding kan wel rekenen op steun, ook in de toekomst. Meer dan 30% van het schoolpersoneel is van oordeel dat de katholieke traditie ook in de toekomst het best gepresenteerd wordt in de vorm van algemeen menselijke waarden die vervolgens in een christelijk kader geplaatst worden. Het zijn vooral leerkrachten (32%) die overtuigd blijven dat dit kader nog voldoende aanwezig en duidelijk is om algemeen menselijke waarden voor iedereen christelijk te duiden. Het risico van deze positie is dat de toebehouders dit kader niet meer bezitten, de algemeen menselijke waarden gewaardeerd worden, maar niet langer christelijk (kunnen)

**30,4% (n=1253)**  
 Leerkrachten: 31,9%  
 Directie: 15,3%



*Figuur 5.8 - Subpopulatie 1 - schoolpersoneel - SECULARISERING: geleidelijk loslaten van katholieke schoolidentiteit*

**35,1% (n=1444)**  
 Leerkrachten: 33,1%  
 Directie: 55,3%



*Figuur 5.9 - Subpopulatie 2 - Schoolpersoneel - RECONTEXTUALISERING: hertalen en vernieuwen van katholieke schoolidentiteit*

geduid worden. Secularisering loert dan als effect om de hoek (zie de resultaten van de leerlingen). Meer dan 30% van de volwassenen plaatst zichzelf naar de toekomst toe reeds in de gesecculariseerde positie: voor hen hoeft de christelijke visie niet langer een centrale positie in te nemen in de (katholieke) school.

Bekijken we nu de vier subpopulaties en proberen we het profiel ervan nader te bepalen.

Een eerste subpopulatie onder het schoolpersoneel (Figuur 5.8) opsteekt normatief duidelijk voor SECULARISERING (4,77/7). Het geloofsprofiel van deze groep is duidelijk: RELATIVISME en zelfs EXTERNE KRITIEK scoren positief. Er is wel een bewustzijn dat geloof symbolisch kan gelezen worden, maar dit bewustzijn leidt niet tot een geloofsengagement, eerder tot een relativerende en zelfs uitgesproken kritische houding ten aanzien van geloofsstellingen. Dit uit zich in een verwerpen van RECONFESSIONALISERING en van de recuperatie van menselijke waarden om de christelijke boodschap duidelijk te maken. De herkenbare CONFESSIONALITEIT van de school is voor dit laatste immers te laag geworden. Merkwaardig genoeg heeft deze groep ook een positieve score op normatief niveau voor RECONTEXTUALISERING. Dat vergt aandacht. Als deze groep meewerkt aan de 'vertaling' van de christelijke boodschap, dan zal dit gebeuren met een seculariserende bedoeling of minstens met een seculariserend effect. Dat verklaart ook waarom deze groep niet per se negatief staat ten aanzien van de DIALOOGSCHOOL (4,62/7): het einddoel van de DIALOOGSCHOOL is echter wel de KLEURRIJKE SCHOOL (5,33/7) en zelfs de KLEURLOZE SCHOOL (4,75/7). Het is duidelijk dat deze tendens veel sterker ontwikkeld is bij een aantal leerkrachten dan bij de meeste directieleden (slechts 15,3%).

Voor de seculariserende subpopulatie is het einddoel van de DIALOOGSCHOOL de KLEURRIJKE en zelfs de KLEURLOZE school.

RECONTEXTUALISERING is de sterkste dynamiek binnen het schoolpersoneel van katholieke scholen in Vlaanderen (figuur 5.9). Een derde van de leerkrachten en meer dan de helft van de directeurs kiest zonder meer voor een sterke interactie tussen christendom en cultuur, waarbij het christendom zich waagt aan het gesprek met de levensbeschouwelijke veelheid en daarbij zowel uit is op de 'vertaling' van de katholieke traditie in onze tijd als op een onderscheidende en waarderende benadering van andere religies en levensbeschouwingen. Deze groep heeft een zeer sterk POST-KRITISCH-GELOOFSPROFIEL (5,70/7), maar is zich tegelijk ook sterk bewust van de levensbeschouwelijke veelheid (5,20/7), zelfs méér dan de groep secularisten (4,94/7), en staat negatief tegen letterlijke (on)geloofsstijlen en tegen elke vorm van 'binair denken'. Dit profiel vertaalt zich in een grote steun voor RECONTEXTUALISERING (5,72/7). Deze groep heeft een

realistische, zelfs negatieve inschatting van de resterende CONFESSI-  
ONALITEIT (3,49/7) en beseft dat de CHRISTELIJKE WAARDENOPVOEDING  
over haar hoogtepunt heen is en niet de weg vooruit is. Deze groep  
wil méér weerstand tegen SECULARISERING en ziet de weg daartoe  
niet in RECONFESSIONALISERING (3,62/7), maar wel in RECONTEXTUA-  
LISERING. Deze subgroep opteert voor de DIALOGESCHOOL (5,93/7) en  
kan die heel duidelijk onderscheiden van de KLEURRIJKE SCHOOL. De  
MONOLOGESCHOOL en de KLEURLOZE SCHOOL worden heel duidelijk  
verworpen. Het is een zeer belangrijke vaststelling dat 55,3% van de  
directies in dit perspectief van RECONTEXTUALISERING staan als het de  
toekomst betreft van het katholiek onderwijs.

Deze groep beseft dat de CHRISTELIJKE WAARDENOPVOEDING over haar hoogtepunt  
heen is en niet de weg vooruit is. Deze groep wil méér weerstand tegen  
SECULARISERING en ziet de weg daartoe niet in RECONFESSIONALISERING, maar wel in  
RECONTEXTUALISERING.

Een derde subpopulatie onder het schoolpersoneel (31,5%) houdt  
vast aan het klassieke model van de CHRISTELIJKE WAARDENOPVOE-  
DING. Deze groep heeft een minder pessimistische inschatting van  
de resterende CONFESSIONALITEIT van de school en wil hierop verder  
bouwen door christelijke waarden te ‘koppelen’ aan deze spontane  
christelijke achtergrond. Deze groep heeft een mooi POST-KRITISCH  
GEOLOFSPROFIEL (5,36/7) hoewel dat toch lager is dan wie voor RECON-  
TEXTUALISERING kiest (5,70/7) (terwijl het LETTERLIJK GELOOF juist ho-  
ger uitkomt, vergelijk 2,96/7 met 2,54/7). De strategie van deze groep  
is duidelijk: door de band te leggen tussen ‘christelijke’ waarden en  
de nog veronderstelde CONFESSIONALITEIT van de katholieke school  
wil men recontextualiseren en zelfs reconfessionaliseren (positieve  
score van 4,45/7), om op die manier een dam op te werpen tegen de  
voortschrijdende SECULARISERING. Anders dan de vorige subpopula-  
tie, heeft deze groep nog geen overgang gemaakt van WAARDENOP-  
VOEDING (5,23/7) naar RECONTEXTUALISERING (5,19/7). Daarvoor is hun  
inschatting van de resterende katholieke CONFESSIONALITEIT nog te  
groot. Het is echter de vraag of deze inschatting correct is (zie de re-  
sultaten van de leerlingen). Het zijn vooral leerkrachten die deze stra-  
tegie verder willen zetten (32,0%). Het is vaak de weg van de minste  
weerstand, gezien nagenoeg iedereen zich in de waarden kan vinden  
waarvan vertrokken wordt. We zullen verder vaststellen dat het effect  
van deze benadering bij de leerlingen vooral een gestage SECULARI-  
SERING is.

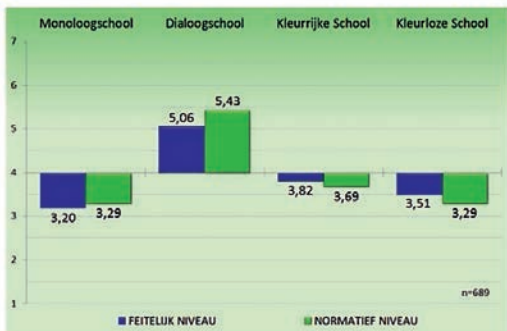
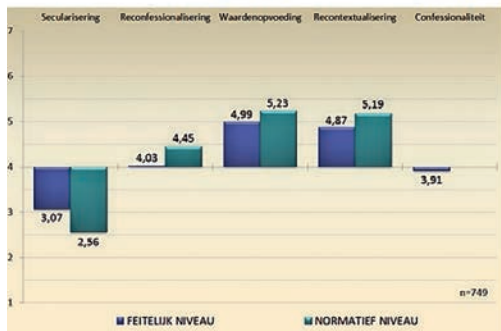
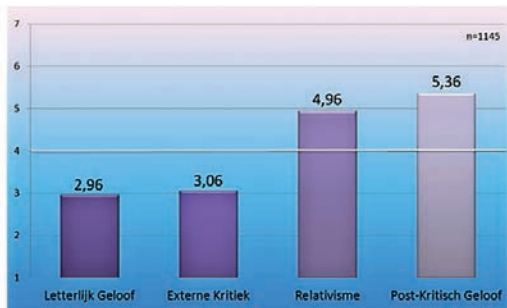
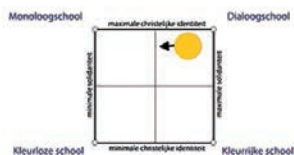
CHRISTELIJKE WAARDENOPVOEDING is vaak de weg van de minste weerstand, gezien  
nagenoeg iedereen zich in de waarden kan vinden waarvan vertrokken wordt.



**31,5% (n=1299)**

Leerkrachten: 32,0%

Directie: 26,7%

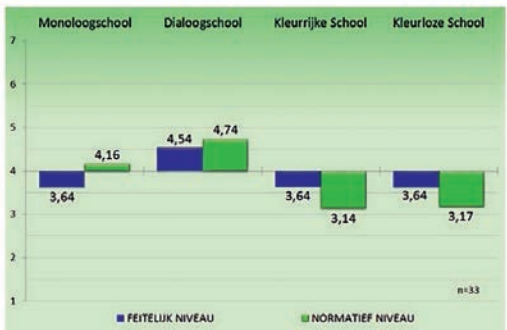
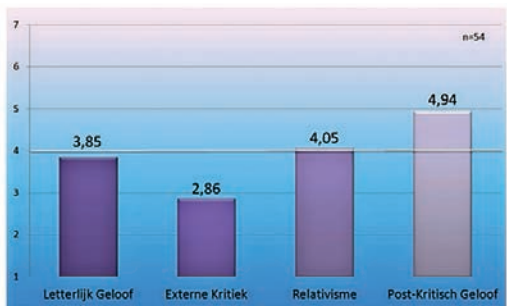
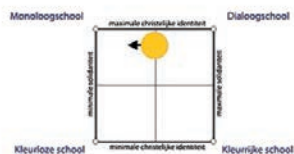


*Figuur 5.10 - Subpopulatie 3 - Schoolpersoneel: CHRISTELIJKE WAARDENOPVOEDING: geloof en cultuur mono-correlatief verbinden*

**2,0% (n=82)**

Leerkrachten: 2,4%

Directie: 1,4%



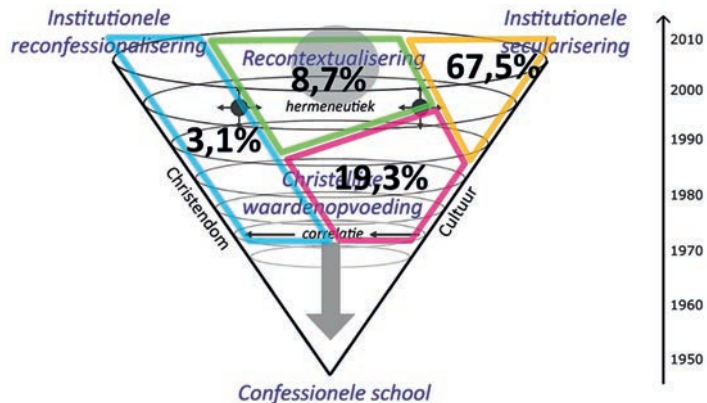
*Figuur 5.11 - Subpopulatie 4 - schoolpersoneel - RECONFESSIONALISERING: actieve strategie om de katholieke schoolidentiteit te versterken*

Een erg kleine groep van 2,0% van het schoolpersoneel wil uitdrukkelijk reconfectionaliseren. Deze groep scoort haast positief op LETTERLIJK GELOOF (3,85), verwerpt sterk SECULARISERING en verkiest RECONFENSIONALISERING boven RECONTEXTUALISERING. Deze groep steunt wel de DIALOGESCHOOL, maar evenzeer de MONOLOESCHOOL. Deze minderheidsgroep ziet in de levensbeschouwelijke veelheid een bedreiging voor de identiteit van de school en wenst als antwoord hierop een ondubbelzinnige presentatie van de katholieke traditie zonder toegevingen aan de context. De KATHOLIEKE DIALOGESCHOOL is hier eerder een opportuniteit om de katholieke traditie opnieuw exclusief naar voren te schuiven, onverbloemd en onvervalst.

## 2. Subpopulaties bij leerlingen

De voorbije vijftig jaar heeft het katholiek onderwijs vooral ingezet op CHRISTELIJKE WAARDENOPVOEDING. Het onderstaande beeld geeft het effect van deze keuze aan.

- |    |                               |       |
|----|-------------------------------|-------|
| 1. | SECULARISERING                | 67,5% |
| 2. | CHRISTELIJKE WAARDENOPVOEDING | 19,3% |
| 3. | RECONTEXTUALISERING           | 8,7%  |
| 4. | RECONFENSIONALISERING         | 3,1%  |



Figuur 5.12 - Vier subpopulaties leerlingen

De grootste groep van leerlingen (67,5%) zou het liefst zien dat de school haar katholieke identiteit loslaat, hoewel de gemiddelde score voor SECULARISERING ook niet overweldigend is (4,04/7). Hoe ziet het profiel van deze groep leerlingen eruit? Zij zien niet langer de katholieke CONFESSIONALITEIT van de school, in tegenstelling tot de volwassenen die hierover veel optimistischer zijn. Men stelt wel nog vast dat volwassenen, op grond van deze veronderstelling, via CHRISTELIJKE WAARDENOPVOEDING de band met de christelijke traditie proberen te leggen, maar deze benadering heeft haar effect grotendeels verloren.

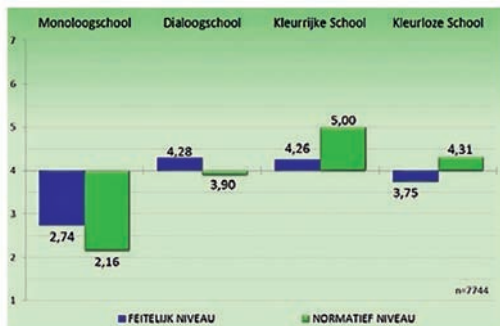
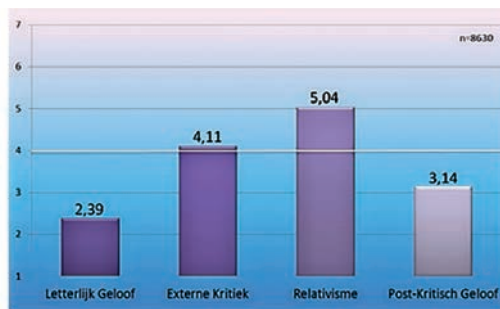
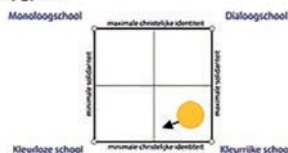
67,5% (n=10316)

Leerlingen BaO: 45,1%

Leerlingen SO graad 1: 59,9%

Leerlingen SO graad 2: 70,2%

Leerlingen SO graad 3: 75,6%



Figuur 5.13 - Subpopulatie 1 - leerlingen - SECULARISERING: geleidelijk loslaten van katholieke schoolidentiteit

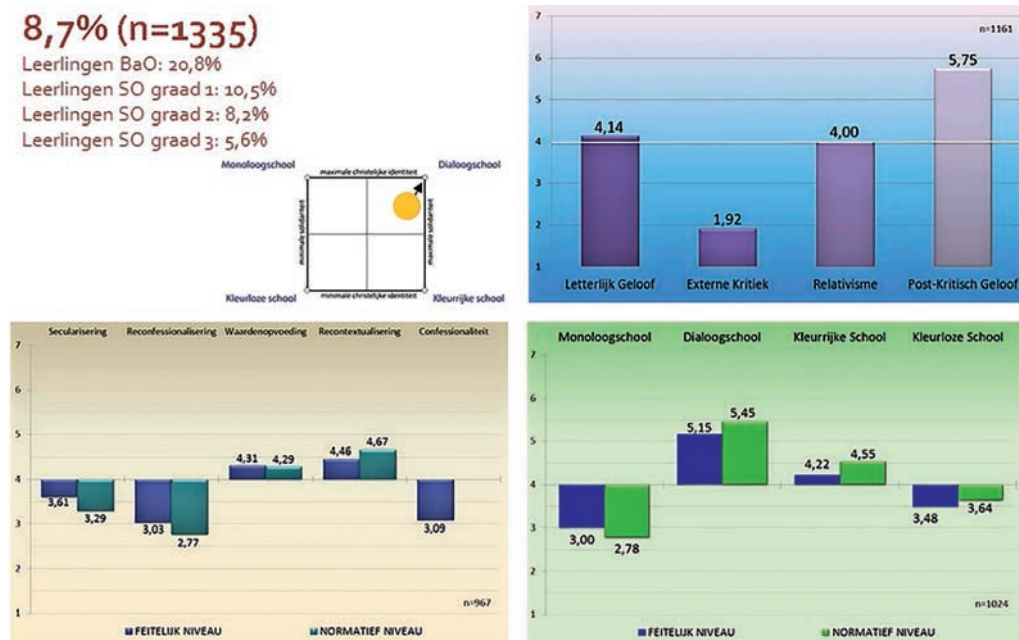
RECONFESSIONALISERING wordt zwaar verworpen door deze leerlingen en ook een RECONTEXTUALISERING van de katholieke traditie kan hen niet echt bekoren. De verklaring van deze houding is te vinden in het geloofsprofiel van deze leerlingen. De twee ongeloofsstijlen hebben het profiel hier volledig ingenomen. Er is een heel groot 'contingentiebewustzijn', aangevuld, met een zeer kritische houding ten aanzien van religie. LETTERLIJK én POST-KRITISCH GELOOF scoren negatief. Dit verklaart ook de positieve score op de KLEURRIJKE SCHOOL en zelfs de KLEURLOZE SCHOOL. Verder valt op dat dit patroon sterker wordt met de leeftijd, tot 75,6% in de derde graad van het secundair katholiek onderwijs. Op grond van deze resultaten kan men moeilijk beweren dat het katholiek onderwijs in de feiten zieltjes wint of zou proberen te indoctrineren. Hier zien we wel de uitkomst van de CHRISTELIJKE WAARDENOPVOEDING van de volwassenen, die door de leerlingen nog lichtjes gezien wordt, maar in stilte gebruikt wordt om te seculariseren.

De uitdagingen voor de toekomst liggen hier in de PKG-SCHAAL verscholen. Met deze (erg scientïstisch ingestelde) leerlingen zou het gesprek aangegaan moeten worden over 'geloof en wetenschap' als antwoord op de EXTERNE KRITIEK, alsook over de waarde en de betekenis van (religieuze) symbolen en levensbeschouwelijk engagement als antwoord op het RELATIVISME. De CONFESSIONALITEIT van de school

wordt best meer zichtbaar gemaakt als een partner in de dialoog; dialoog die niet echt afgewezen wordt, maar waarbinnen men van deze groep wel een erg sceptische houding mag verwachten.

De groep leerlingen die in de dynamiek van de RECONTEXTUALISERING wil gaan staan, is (nog) relatief klein (8,7%), ook al wordt dit perspectief door leerkrachten en vooral directies positief bejegend. Deze groep leerlingen heeft een sterk ontwikkeld POST-KRITISCH GELOOF (5,79/7) dat zelfs neigt naar LETTERLIJK GELOOF. Deze leerlingen ondersteunen de KATHOLIEKE DIALOOGSCHOOL en verwerpen de MONOLOOGSCHOOL. Opvallend is dat ook hier enige steun bestaat voor de KLEURRIJKE SCHOOL. Deze leerlingen willen de katholieke identiteit 'vertaald' zien naar vandaag toe. Ze verwerpen zowel SECULARISERING als RECONFESIONALISERING. Omgaan met het christelijke geloofsgoed moet dus op een hedendaagse manier gebeuren en veel meer dan tot nu toe het geval is op school. Ze schuwen daarbij de veelkleurigheid niet, zolang de preferentiële referentie naar de eigen traditie maar duidelijk blijft.

Met deze (erg scientïstisch ingestelde) leerlingen zou het gesprek aangegaan moeten worden over 'geloof en wetenschap' als antwoord op de EXTERNE KRITIEK.



Figuur 5.14 - Subpopulatie 2 - leerlingen - RECONTEXTUALISERING: hertalen en vernieuwen van katholieke schoolidentiteit

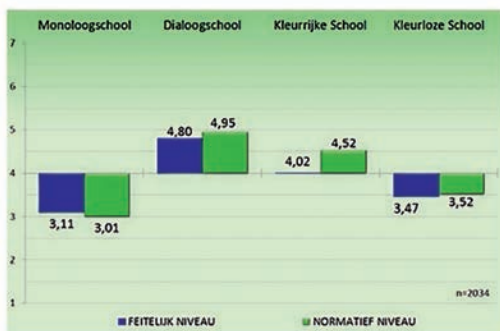
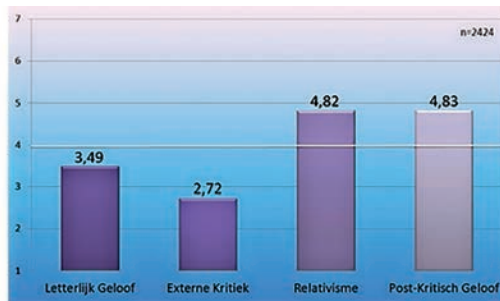
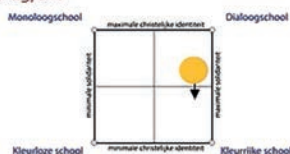
23,7% (n=2944)

Leerlingen BaO: 23,7%

Leerlingen SO graad 1: 23,5%

Leerlingen SO graad 2: 18,0%

Leerlingen SO graad 3: 15,8%



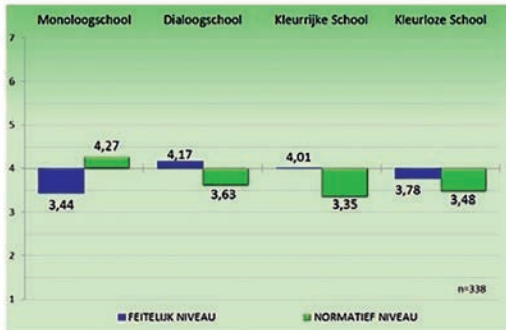
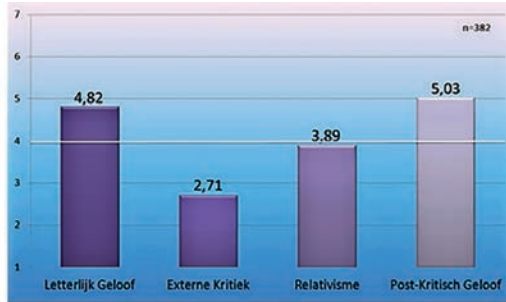
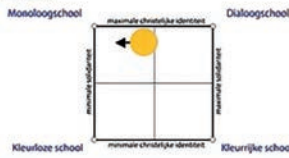
Figuur 5.15 - Subpopulatie 3 - leerlingen - CHRISTELIJKE WAARDENOPVOEDING - geloof en cultuur mono-correlatief verbinden

Bijna een kwart van de leerlingen wordt aangesproken door CHRISTELIJKE WAARDENOPVOEDING. Het POST-KRITISCH GELOOF van deze leerlingen is iets zwakker ontwikkeld (4,83/7) dan bij leerlingen in de recontextualiserende groep (5,79/7). Deze leerlingen verkiezen heel sterk de strategie van de WAARDENOPVOEDING, ook naar de toekomst toe. Voor RECONTEXTUALISERING is er veel minder enthousiasme. Opvallend is dat de weerstand tegen SECULARISERING niet zo sterk ontwikkeld is als bij de vorige groep en dat ook hier de KLEURRIJKE SCHOOL de kop opsteekt.

Er is binnen de Vlaamse katholieke scholen een zeer kleine groep van leerlingen die gesteld is op een reconfessionaliserende strategie (3,1%). Deze groep ziet de CONFESSIONALITEIT van de school verdwijnen en wil dat de school daar een dam tegen opwerpt door het katholieke geloof opnieuw onversneden ter sprake te brengen en dat voor iedereen. Bij deze leerlingen scoort het LETTERLIJK GELOOF bijna even hoog als het POST-KRITISCH GELOOF. De levensbeschouwelijke veelheid wordt niet gethematiseerd. Het doel is eenvoudigweg de SECULARISERING te bestrijden door te reconfessionaliseren. Deze groep leerlingen neigt zelfs naar de MONOLOGSCHOOL: een school van, door en voor katholieken. Daartoe wordt de KLEURRIJKE SCHOOL en zelfs de KATHOLIEKE DIALOGSCHOOL verworpen. Deze groep leerlingen zal een bijzondere aandacht vergen van het schoolpersoneel.

**3,1% (n=477)**

Leerlingen BaO: 8,3%  
 Leerlingen SO graad 1: 4,2%  
 Leerlingen SO graad 2: 2,4%  
 Leerlingen SO graad 3: 2,0%



*Figuur 5.16 - Subpopulatie 4 - RECONFESSINALISERING - actieve strategie om de katholieke schoolidentiteit te versterken*

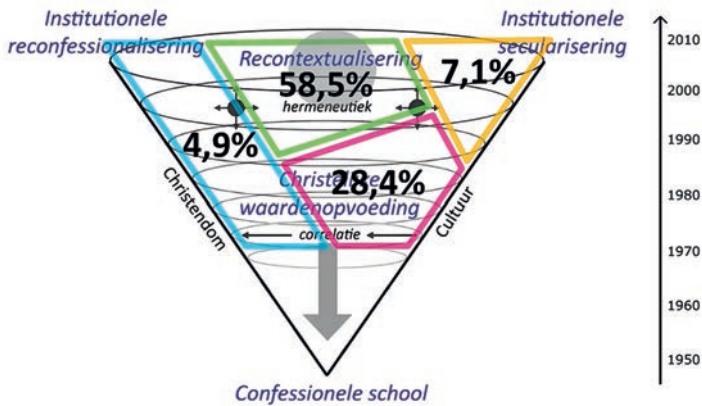
Deze leerlingen kunnen een opbouwende bijdrage leveren aan de katholieke identiteit van de school, mits de school ook met hen de pedagogische opdracht van de dialoog opneemt, alsook een initiatie in de symbolische werking van het christelijk geloof en de noodzaak aan respect voor andersgelovigen en aan sociale inzet voor wie 'kansanders' is.



### 3. Subpopulaties bij onderwijsbeleid

De subpopulaties van onderwijsbeleidsmensen zijn procentueel als volgt samengesteld:

- |    |                               |       |
|----|-------------------------------|-------|
| 1. | RECONTEXTUALISERING           | 58,5% |
| 2. | CHRISTELIJKE WAARDENOPVOEDING | 28,4% |
| 3. | SECULARISERING                | 7,1%  |
| 4. | RECONFESSIONALISERING         | 4,9%  |

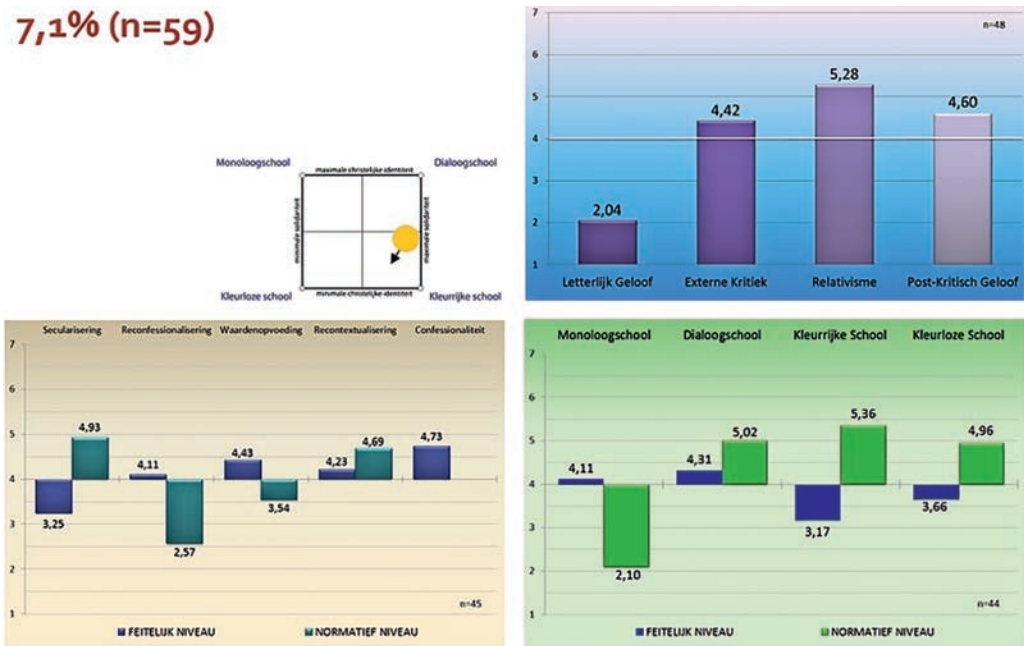


Figuur 5.17 - Vier subpopulaties onderwijsbeleid gesitueerd op het diagram van de MELBOURNE SCHAAL

De resultaten van de onderwijsbeleidsmensen volgen de lijn van het schoolpersoneel maar met een nog veel uitgesprokener voorkeur voor RECONTEXTUALISERING. Maar liefst 58,5% van de beleidsmensen staan volledig in dit perspectief (personeel: 35,1%). Ook zien we dat er nog steeds een aanzienlijke groep gelooft in de CHRISTELIJKE WAARDENOPVOEDING (28,4%). Beleidsmensen schatten de CONFESSIONALITEIT (te) hoog in en menen op grond daarvan de band tussen ethiek en traditie nog gemakkelijk te kunnen leggen zodat het een brede katholieke school kan creëren waarin iedereen zich kan herkennen. SECULARISERING is slechts beperkt aanwezig (7,1%), wat niet hoeft te verbazen. RECONFESSIONALISERING scoort echter nog lager met 4,9%.

Er is dus een kleine groep beleidsvoerders van 7,1% die de katholieke identiteit liever kwijt dan rijk is. Hoewel deze groep veel kleiner is dan bij het schoolpersoneel (30,4%), kan zij toch wel een bepaalde invloed hebben op het schoolleven. Deze groep is vertrouwd met POST-KRITISCH GELOOF, maar neemt zelf een relativistisch en zelfs uitgesproken extern-kritisch standpunt in, zelfs scherper dan het schoolpersoneel. RECONTEXTUALISERING wordt niet afgevoerd, maar gaat hand in hand met secularisering en deze combinatie is ook sterker dan bij het schoolpersoneel. Men wil méér

7,1% (n=59)

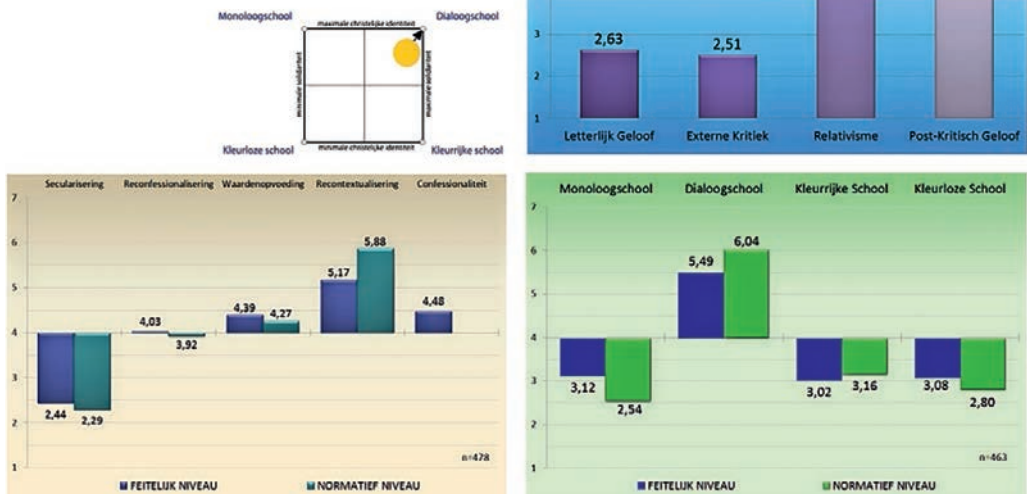


Figuur 5.18 - Subpopulatie 1 - onderwijsbeleid - SECULARISERING: geleidelijk loslaten van katholieke schoolidentiteit

RECONTEXTUALISERING om méér te kunnen seculariseren. De andere geloofsopties, RECONFESSIONALISERING en CHRISTELIJKE WAARDENOPVOEDING worden afgewezen. Wat deze mensen betreft, is het uiteindelijke doel van de DIALOGSCHOOL om de KLEURRIJKE en duidelijk ook de KLEURLOZE SCHOOL te realiseren. Opnieuw blijkt hier dat de categorie van de dialoog en de RECONTEXTUALISERING, net zoals CHRISTELIJKE WAARDENOPVOEDING, niet immuun zijn voor uitholling en misbruik.

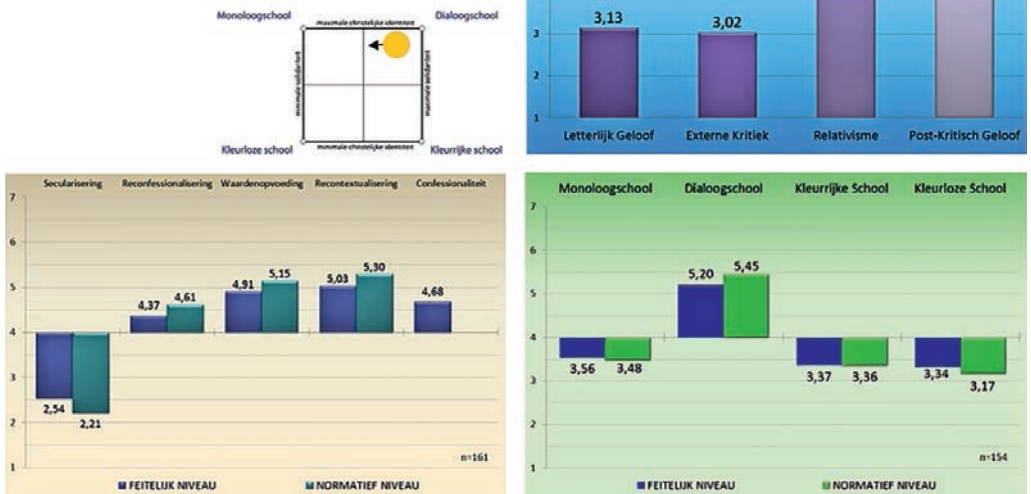
Een zeer grote meerderheid van de leden van de onderwijsbeleidsinstanties steunt het model van de DIALOGSCHOOL in haar zuivere vorm. Dit is een bijzonder sterk signaal. Deze groep heeft een zeer sterk ontwikkeld POST-KRITISCH GELOOF (5,85/7) met openheid voor diversiteit (5,12/7) en neemt afstand zowel van LETTERLIJK GELOOF als LETTERLIJK ONGELOOF (EXTERNE KRITIEK of atheïstisch fundamentalisme). Deze groep kiest zeer sterk voor RECONTEXTUALISERING, maar verzet zich tegelijk uitgesproken tegen SECULARISERING. Zij beseft dat CHRISTELIJKE WAARDENOPVOEDING onvoldoende sterk is om een antwoord te geven op de hedendaagse pluralisering van de levensbeschouwelijke werkelijkheid. Er is een realistische inschatting van de nog aanwezige (geringe) CONFESSIONALITEIT. Deze groep is in staat om zowel op het feitelijk als op het normatief niveau de DIALOGSCHOOL duidelijk te onderscheiden van de MONOLOGSCHOOL (die sterk verworpen wordt) enerzijds en de KLEURRIJKE EN KLEURLOZE SCHOOLMODELLEN (die eveneens

58,5% (n=488)



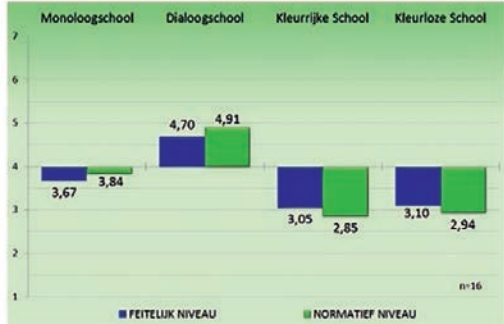
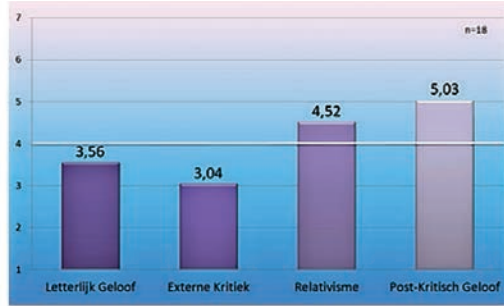
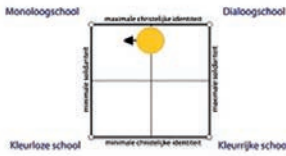
Figuur 5.19 - Subpopulatie 3 - onderwijsbeleid - RECONTEXTUALISERING: hertalen en vernieuwen van katholieke schoolidentiteit

28,4% (n=237)



Figuur 5.20 - Subpopulatie 3 - onderwijsbeleid - CHRISTELIJKE WAARDENOPVOEDING - geloof en cultuur mono-correlatief verbinden

4,9% (n=41)



Figuur 5.21 - Subpopulatie 4 - onderwijsbeleid - RECONFENSIONALISERING - actieve strategie om de katholieke schoolidentiteit te versterken

verworpen worden). RECONFENSIONALISERING laat deze groep in het midden; het is voor hen niet de eerste en onmiddellijke bedoeling van de DIALOGESCHOOL.

Ruim een kwart van de beleidsvoerders gelooft nog steeds in de kracht van de CHRISTELIJKE WAARDENOPVOEDING als manier om vorm te geven aan de katholieke identiteit van de school. De CONFENSIONALITEIT wordt iets hoger ingeschat dan bij de vorige groep. Die CONFENSIONALITEIT laat in hun inschatting toe om de waarden christelijk te duiden. Deze groep scoort iets lager op POST-KRITISCH GELOOF en iets hoger op LETTERLIJK GELOOF. De openheid voor diversiteit is geringer. Deze groep heeft dus een andere strategie. Aan de hand van WAARDENOPVOEDING wil men reconfectionaliseren en de SECULARISERING tegengaan. We kennen echter de nefaste gevolgen van deze strategie bij de leerlingen. Deze groep is evenzeer bereid om mee te werken aan de DIALOGESCHOOL, maar het verlangen naar de MONOLOGESCHOOL loert om de hoek. De KLEURRIJKE en de KLEURLOZE SCHOOL worden afgewezen, maar merkwaardig minder sterk dan bij de vorige, recontextualiserende groep.

Een kleine groep beleidsvoerders (4,9%) staat actieve RECONFENSIONALISERING voor. Deze groep heeft een relatief hoog LETTERLIJK GELOOF, hoewel dit hier geen symbolisch bewustzijn en openheid voor diversiteit uitsluit. Deze groep verwerpt zeer sterk SECULARISERING en voor hen

gaan CHRISTELIJKE WAARDENOPVOEDING, RECONTEXTUALISERING en RE-CONFESSIONALISERING hand in hand. Ze kiezen voor de DIALOGESCHOOL, verwerpen sterk KLEURRIJKE en KLEURLOZE SCHOLEN, maar de weerstand tegen de MONOLOOGSCHOOL is opvallend klein.

#### 4. Algemeen overzicht

In figuur 5.22 brengen we de vier subpopulaties samen, met hun onderverdelingen.

	leerlingen					volwassenen		
	basis	sec 1	sec 2	sec 3	tot.	lkn.	directie	beleid
RECONTEXTUALISERING	20,8	10,5	8,2	5,6	8,7	33,1	55,3	58,5
WAARDENOPVOEDING	23,7	23,5	18,0	15,8	19,3	32,0	26,7	28,4
SECULARISERING	45,1	59,9	70,2	75,6	67,5	31,9	15,3	7,1
RECONFESSIONALISERING	8,3	4,2	2,4	2,0	3,1	2,4	1,4	4,9

*Figuur 5.22 - Vergelijking*

Dit algemeen overzicht laat toe de verschillen binnen de onderwijs-wereld omtrent de katholieke identiteit bloot te leggen.

1. De leerlingen zijn duidelijk minder dan de volwassenen gehecht aan de katholieke identiteit van de school.
  - a. De volwassenen staan in meerderheid open voor een van de drie katholieke invullingen van de schoolidentiteit. Eén derde van leerlingen volgt hen hierin, in het bijzonder via WAARDENOPVOEDING.
  - b. De tendensen tot SECULARISERING nemen bij de leerlingen toe van het basisonderwijs tot de laatste graad van het secundair onderwijs. Bij de volwassenen is de groep die opteert voor SECULARISERING veel lager.
2. Binnen de groep van de volwassenen moeten we een onderscheid maken tussen enerzijds de groep van leerkrachten en anderzijds directies en beleidsmedewerkers.
  - a. Waar twee op drie van de leerkrachten opteert voor een van de drie katholieke invullingen van de schoolidentiteit, gaat het bij de directie en het beleid om respectievelijk meer dan acht en negen op tien.
  - b. Voor de leerkrachten zijn WAARDENOPVOEDING en RECONTEXTUALISERING even aantrekkelijke posities. De directies en het beleid daarentegen kiezen in meerderheid voor het model van de RECONTEXTUALISERING; WAARDENOPVOEDING kan een kwart van hen bekoren. RECONFESSIONALISERING vindt nergens duidelijke steun.

- c. Eén op drie leerkrachten kan zich vinden in de SECULARISERING. Directies en beleid zijn in veel geringere mate voor deze optie te vinden.

De beleidslijn is dus duidelijk. De leerlingen gaan slechts schoorvoetend mee, de leerkrachten 'bemiddelen' tussen het voorgestelde pedagogische project en de realiteit van de leerlingen.

We zien ook hoe WAARDENOPVOEDING de gelovige optie is met een draagvlak bij alle groepen. Dat is de weg van de minste weerstand. Deze WAARDENOPVOEDING gaat bij volwassenen samen met RECONTEXTUALISERING (en soms SECULARISERING), bij leerlingen haast exclusief met SECULARISERING.

VOOR RECONFESSIONALISERING is er over de hele lijn heel weinig animo.

### c. Leeftijdsgroepdifferentiatie bij het schoolpersoneel

Of het katholiek onderwijs in Vlaanderen er zal in slagen om op een positieve manier de katholieke identiteit van de verschillende scholen te versterken, zal afhangen van de mensen op de werkvloer, dat wil zeggen van het schoolpersoneel. Zij zijn de beslissende schakel. Daarom achten wij het belangrijk om na te gaan in welke mate bij dat schoolpersoneel leeftijd een rol speelt in de identiteitsopties en de geloofsstijlen. Indien zou blijken dat er in deze een groot verschil is tussen leeftijdsgroepen, dan heeft dat consequenties voor de manier waarop men met de katholieke identiteit van de school wil werken.

De vergelijking van deze leeftijdsgroepen staat ons toe bepaalde tendensen te ontdekken<sup>21</sup>. Deze tendensen zijn niet altijd spectaculair, maar desalniettemin leerrijk en relevant. Zo bevestigen zij onder meer de inhoudelijke samenhang tussen de attitudeschalen.

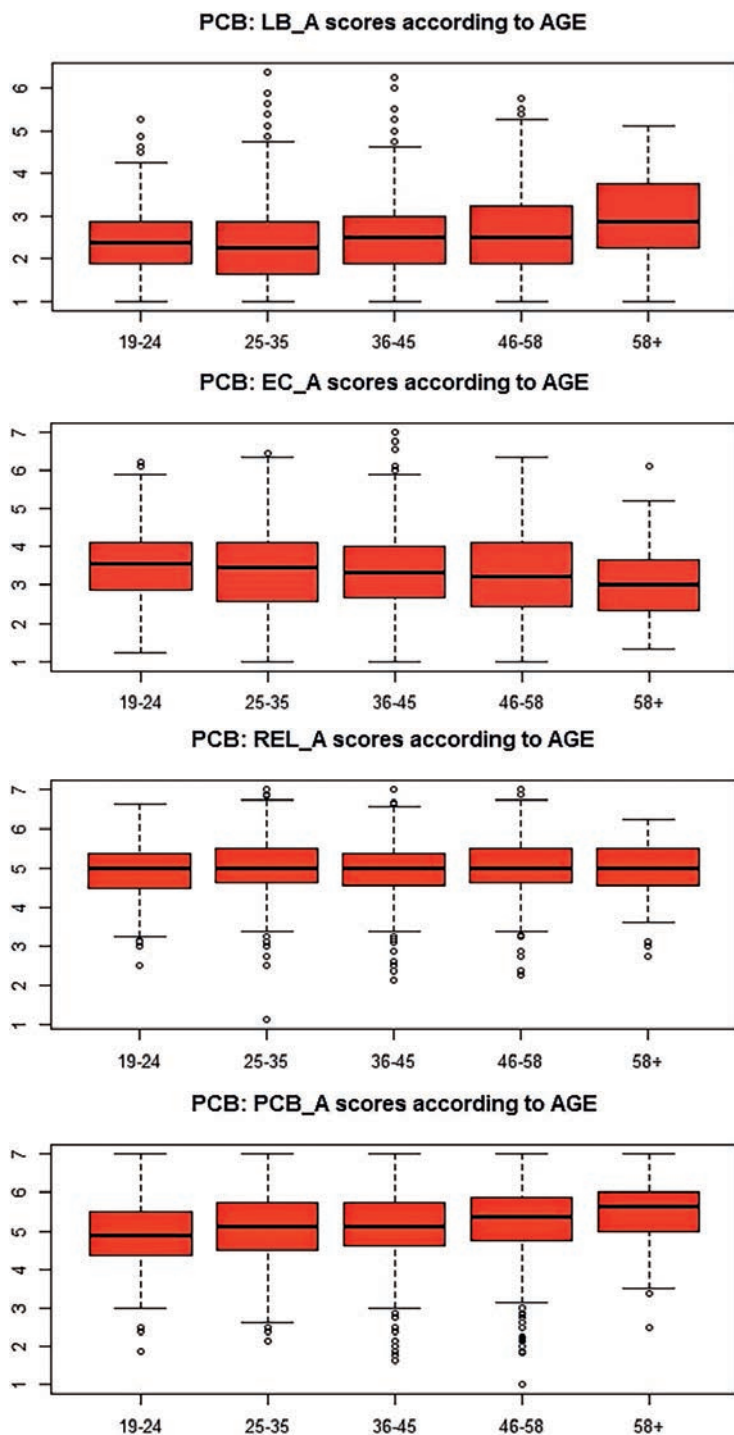
We hebben de respondenten van het schoolpersoneel ingedeeld in vijf leeftijdsgroepen:

- groep 1: 19 - 24 jaar
- groep 2: 25 - 35 jaar
- groep 3: 36 - 45 jaar
- groep 4: 46 - 58 jaar
- groep 5: 59 + jaar

.....

21 Werken met statistische gegevens vraagt de nodige omzichtigheid. Dit geldt ook bij het vergelijken van verschillende leeftijdsgroepen. Zonder in de technische details te willen treden, stippen wij hier aan dat wij de methode van de *Tukey multiple comparisons adjustment* hanteerden om ons te behoeden voor foutieve interpretaties in de vergelijking van de leeftijdsgroepen. Met deze methode blijven alleen de correcte statistisch significante verschillen over.





Figuur 5.23 - PKG-SCHAAL - leeftijdsdifferentiatie schoolpersoneel

## 1. Post-Kritische Geloofsschaal

Dit zijn de statistisch significante verschillen tussen de leeftijdsgroepen (Figuur 5.23):

### LETTERLIJK GELOOF (LB)

- (19-24) is 0,52/7 lager dan (59+)
- (25-35) is 0,20/7 lager dan (36-45)
- (25-35) is 0,32/7 lager dan (46-58)
- (25-35) is 0,64/7 lager dan (59+)
- (36-45) is 0,11/7 lager dan (46-58)
- (36-45) is 0,47/7 lager dan (59+)
- (46-58) is 0,32/7 lager dan (59+)

### EXTERNE KRITIEK (EC)

- (19-24) is 0,29/7 hoger dan (46-58)
- (19-24) is 0,54/7 hoger dan (59+)
- (25-35) is 0,34/7 hoger dan (59+)
- (36-45) is 0,33/7 hoger dan (59+)

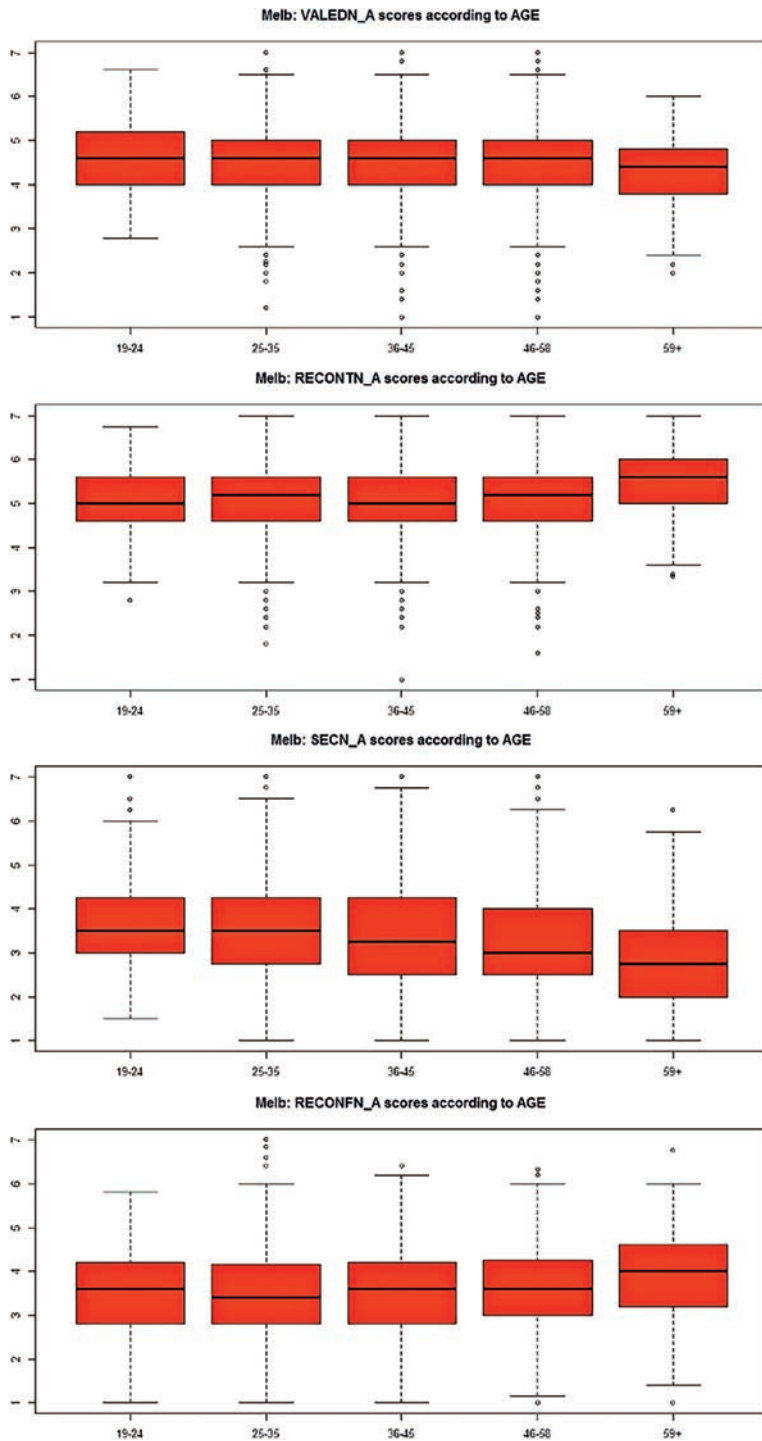
### RELATIVISME (REL)

- (25-35) is 0,09/7 hoger dan (36-45)
- (36-45) is 0,11/7 lager dan (46-58)

### POST-KRITISCH GELOOF (PCB)

- (19-24) is 0,22/7 lager dan (36-45)
- (19-24) is 0,39/7 lager dan (46-58)
- (19-24) is 0,54/7 lager dan (59+)
- (25-35) is 0,19/7 lager dan (46-58)
- (25-35) is 0,34/7 lager dan (59+)
- (36-45) is 0,17/7 lager dan (46-58)
- (36-45) is 0,33/7 lager dan (59+)

Wat de cognitieve geloofsstijlen betreft zien we dat er in het RELATIVISME geen significante verandering te bespeuren valt naarmate men van de jongere leeftijdscohorte naar de oudere gaat. Deze positie vormt het door iedereen gedeelde, culturele achtergrondspatroom. In de andere geloofsstijlen zien we wel een lichte evolutie. Het POST-KRITISCH EN het LETTERLIJK GELOOF nemen toe en de EXTERNE KRITIEK neemt af, naarmate we in de oudere leeftijdsgroepen terechtkomen. De eerste (19-24 jaar) en tweede groep (25-35 jaar) hebben bijvoorbeeld voor POST-KRITISCH GELOOF een score die respectievelijk 0,54/7 en 0,34/7 lager ligt dan de oudste groep; voor EXTERNE KRITIEK ligt de score van de eerste en tweede groep respectievelijk 0,54/7 en 0,34/7 hoger dan de oudste groep. De resultaten van het jongere segment van het schoolpersoneel liggen meer in het verlengde van de resultaten van de leerlingen.



Figuur 5.24 – MELBOURNE SCHAAL – leeftijdsdifferentiatie schoolpersoneel

## 2. Melbourne Schaal

Dit zijn de statistisch significante verschillen tussen de leeftijdsgroepen (Figuur 5.24):

### WAARDENOPVOEDING (VALED)

- Hier zijn geen statistisch significante verschillen tussen leeftijdsgroepen.

### SECULARISERING (SEC)

- (19-24) is 0,42/7 hoger dan (46-58)
- (19-24) is 0,76/7 hoger dan (59+)
- (25-35) is 0,33/7 hoger dan (46-58)
- (25-35) is 0,66/7 hoger dan (59+)
- (36-45) is 0,17/7 hoger dan (46-58)
- (36-45) is 0,51/7 hoger dan (59+)

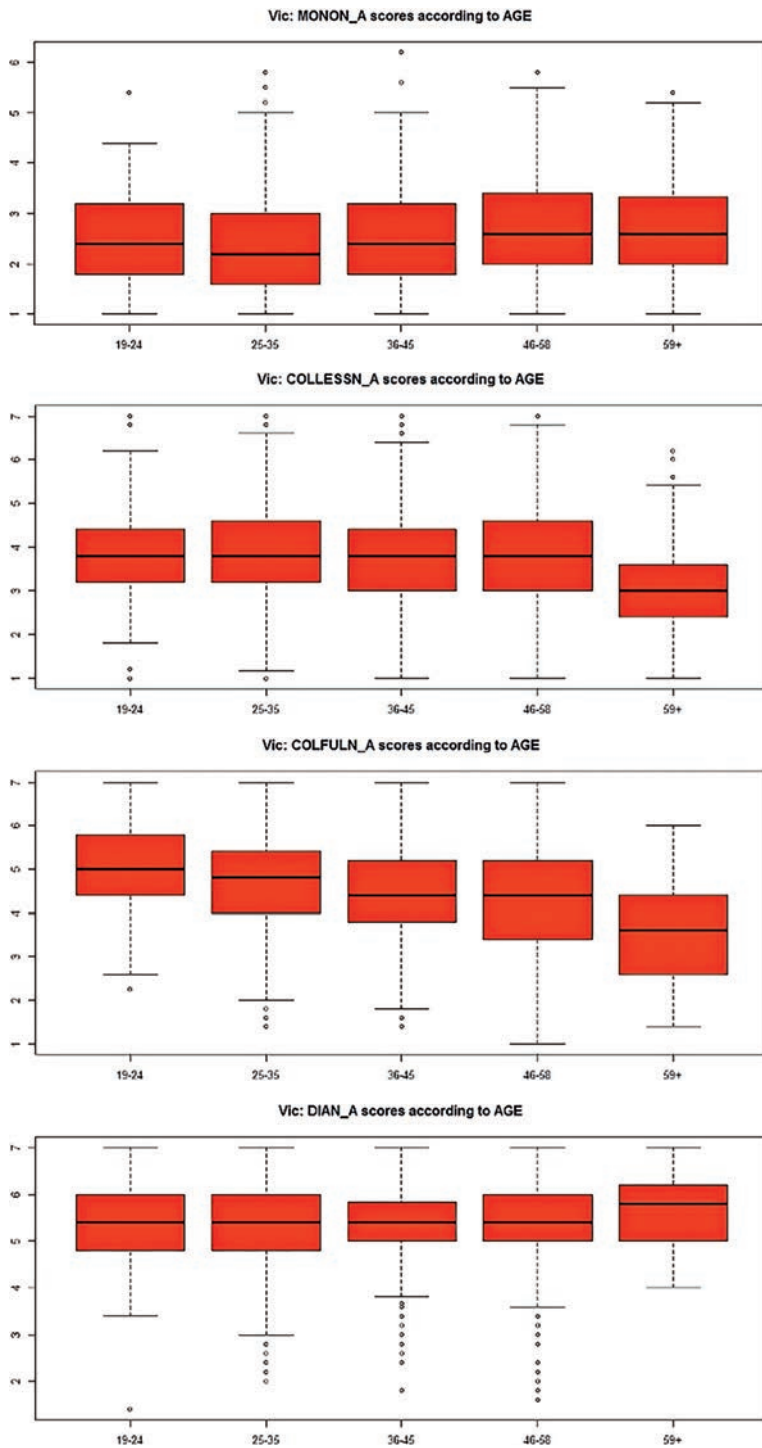
### RECONFESSIONALISERING (RECONFN)

- (25-35) is 0,23/7 lager dan (46-58)
- (25-35) is 0,49/7 lager dan (59+)
- (36-45) is 0,35/7 lager dan (59+)

### RECONTEXTUALISERING (RECONTN)

- (19-24) is 0,46/7 lager dan (59+)
- (25-35) is 0,39/7 lager dan (59+)
- (36-45) is 0,12/7 lager dan (46-58)
- (36-45) is 0,46/7 lager dan (59+)
- (46-58) is 0,35/7 lager dan (59+)

De cognitieve geloofsstijlen zijn heel duidelijk de bouwblokken voor de manier waarop de respondenten de institutionele identiteit zien voor hun school. De MELBOURNE SCHAAL vertoont inderdaad gelijkwaardige patronen als de PKG-SCHAAL. De tendens is hier dus ook: hoe jonger, hoe minder recontextualiserend en hoe meer seculariserend. Het is opvallend hoe CHRISTELIJKE WAARDENOPVOEDING op dezelfde manier een gemeenschappelijke appreciatie krijgt als RELATIVISME bij de geloofsstijlen. WAARDENOPVOEDING wordt door iedereen aanvaard en is dus geen onderscheidend kenmerk tussen de generaties. RECONTEXTUALISERING daarentegen mag dan wel globaal genomen de voorkeur wegdragen van het personeel, voor de jongere generaties is die keuze iets minder evident. RECONTEXTUALISERING staat op die manier intergenerationeel enigszins onder druk: hoe jonger het personeel, hoe meer RECONTEXTUALISERING EN SECULARISERING VOORZICHTIG IN ELKAARS BUURT KOMEN.



Figuur 5.25 – VICTORIA SCHAAL – leeftijdsdifferentiatie schoolpersoneel

### 3. Victoria Schaal

Dit zijn de statistisch significante verschillen tussen de leeftijdsgroepen (Figuur 5.25):

#### MONOLOOGSCHOOL (MONON)

- (25-35) is 0,17/7 lager dan (36-45)
- (25-35) is 0,31/7 lager dan (46-58)
- (25-35) is 0,39/7 lager dan (59+)
- (36-45) is 0,14/7 lager dan (46-58)

#### KLEURLOZE SCHOOL (COLLESSN)

- (19-24) is 0,81/7 hoger dan (59+)
- (25-35) is 0,83/7 hoger dan (59+)
- (36-45) is 0,80/7 hoger dan (59+)
- (46-58) is 0,78/7 hoger dan (59+)

#### KLEURRIJKE SCHOOL (COLFULN)

- (19-24) is 0,32/7 hoger dan (25-35)
- (19-24) is 0,54/7 hoger dan (36-45)
- (19-24) is 0,75/7 hoger dan (46-58)
- (19-24) is 1,47 hoger dan (59+)
- (25-35) is 0,22/7 hoger dan (36-45)
- (25-35) is 0,43/7 hoger dan (46-58)
- (25-35) is 1,15 hoger dan (59+)
- (36-45) is 0,21/7 hoger dan (46-58)
- (36-45) is 0,92/7 hoger dan (59+)
- (46-58) is 0,72/7 hoger dan (59+)

#### DIALOOGSCHOOL (DIAN)

- (19-24) is 0,59/7 lager dan (59+)
- (25-35) is 0,11/7 lager dan (46-58)
- (25-35) is 0,32/7 lager dan (59+)
- (36-45) is 0,29/7 lager dan (59+)

De opvallendste en duidelijkste vaststellingen met betrekking tot de invloed van leeftijd op geloofsvisie, vinden we in de VICTORIA SCHAAL. De voorkeur voor de KLEURRIJKE SCHOOL is hier onmiskenbaar gelinkt aan de leeftijd. Twee korte vergelijkingen volstaan om dit te illustreren. De tweede groep opteert voor kleurrijke invulling van de katholieke school op een niveau dat 0,43/7 punten hoger ligt dan bij de vierde groep. Tussen de jongste en oudste leeftijdsgroep gaapt een kloof van zelfs 1,47/7 punten<sup>22</sup>. Vermelden we verder het manifest toenemen van de monologische tendens met het toenemen van de leeftijd.

.....

22 Dit is het grootste verschil dat we vaststelden binnen de drie schalen.



## *Besluit voor de leeftijdsdifferentiatie*

Wat is nu de belangrijkste conclusie van deze beknopte analyse als we naar de toekomst van het katholiek onderwijs in Vlaanderen kijken? Hoe jonger de leerkrachten, hoe minder voeling zij hebben met POST-KRITISCH GELOOF, hoe minder recontextualiserend zij de (geloofs)opvoeding zien. De DIALOOGSCHOOL ziet iedereen zitten. We zien met andere woorden ook bij de jongere leerkrachten een bereidheid om vanuit de christelijke identiteit te spreken, maar zij moeten wel kennis maken met een symbolisch, post-kritisch geloofsverstaan. Als men dit niet doet, ligt de weg breed open voor de andere schooltypes, vooral de KLEURRIJKE SCHOOL. Opvallend is immers dat bij de jongere generaties de pedagogische identiteitsopties (de monologische tendens niet meegerekend) vrij dicht bij elkaar liggen. Aan de jongere personeelsleden moet dus ook duidelijk gemaakt worden waarin de DIALOOGSCHOOL zich onderscheidt van de andere schooltypes. De verschillende modellen zijn absoluut niet zomaar inwisselbaar, ook al kan dat op het eerste zicht zo lijken.

Achterliggende vraag bij dit alles: zijn de beschreven tendensen toe te schrijven aan de leeftijdsfactor op zich of is de leeftijdsfactor een vertaling van een zich voltrekkende culturele paradigmawissel? Anders gezegd, is de neiging om bijvoorbeeld minder te geloven en meer seculariserend te denken een ontwikkelingspsychologisch gegeven dat met de leeftijd zal omgebogen worden? Of is de tendens een gevolg van een wijziging in de mentaliteit die zich heeft voorgedaan in de voorbije decennia? Om een antwoord te krijgen op deze vraag, zouden we de resultaten over een langere periode van onderzoek moeten kennen. Dergelijk longitudinaal onderzoek is nog niet gebeurd, maar zou zeker relevante informatie oproepen. Voorlopig moeten we ons beperken tot de vaststelling dat er een verband is tussen enerzijds de leeftijdscategorie en anderzijds de cognitieve geloofsstijlen en de institutionele opties.

**Aan de jongere personeelsleden moet dus duidelijk gemaakt worden waarin de DIALOOGSCHOOL zich onderscheidt van de andere schooltypes. De verschillende modellen zijn absoluut niet zomaar inwisselbaar, ook al kan dat op het eerste zicht zo lijken.**

#### 4. Algemeen profiel van de onderwijsparticipanten

Welk profiel biedt ons het onderzoek in verband met de geloofsidentiteit van de drie onderzochte groepen onderwijsparticipanten? Wat ervaart en percipieert men (feitelijk niveau) en wat wil men in de toekomst voor de katholieke school (normatief niveau)?

1. Het schoolpersoneel ...
  - a. percipieert vooral WAARDENOPVOEDING en vervolgens RECONTEXTUALISERING, maar ziet als toekomstmodel meer heil in RECONTEXTUALISERING dan in WAARDENOPVOEDING.
  - b. staat met één been in het POST-KRITISCH GELOOF, met een ander in het RELATIVISME.
  - c. ervaart reeds een cultuur van DIALOOGSCHOOL en wil op dit pad verder gaan; de KLEURRIJKE SCHOOL wordt als alternatief gezien.
2. De leerlingen ...
  - a. zien in hun school vooral WAARDENOPVOEDING en RECONTEXTUALISERING; zij hebben geen uitgesproken voorkeur: zowel WAARDENOPVOEDING, SECULARISERING als RECONTEXTUALISERING komen in beeld, met toch vooral nadruk op de WAARDENOPVOEDING.
  - b. hanteren vooral de symbolische stijlen: het RELATIVISME voert de boventoon, gevolgd door POST-KRITISCH GELOOF; ook EXTERNE KRITIEK is een factor van belang.
  - c. ervaren de eigen school vooral als een DIALOOGSCHOOL, meer dan als een KLEURRIJKE SCHOOL; hun voorkeur gaat de omgekeerde richting uit, maar voor velen zijn beide modellen combineerbaar.
3. Onderwijsbeleidsmedewerkers ...
  - a. steunen voluit de RECONTEXTUALISERING als optie voor de scholen.
  - b. staan in het POST-KRITISCH GELOOF, maar bij hen staat ook het RELATIVISME vrij sterk.
  - c. kiezen ondubbelzinnig voor het model van de DIALOOGSCHOOL.

Zo liggen dus de kaarten, de uitdagingen zijn duidelijk. Het onderwijsbeleid heeft een visie die ook bij de theologisch wenselijke positie aansluit: een recontextualiserend en dialogaal aanbrengen van een post-kritische geloofsstijl. De beleidsinstanties staan voor de opdracht die visie te laten landen bij het schoolpersoneel. Dit personeel staat dan weer zelf voor de uitdaging de leerlingen te bevestigen in hun post-kritische geloofsstijl en de christelijke identiteit in school als een geloofwaardig levensbeschouwelijk perspectief voor te leven. De uitdaging is complex omdat het verschil tussen de drie groepen onderwijsparticipanten groot is, zoals blijkt uit de techniek van de 'subpopulaties'.

# Kiezen voor de katholieke dialoogschool

### a. Conclusies, reflecties en aanbevelingen

Het empirisch onderzoek heeft uitgewezen dat DIALOOGSCHOOL, RECONTEXTUALISERING en POST-KRITISCH GELOOF de opties zijn die het grootste draagvlak hebben bij hen die het katholiek onderwijs in Vlaanderen moeten uitstippelen en waarmaken, namelijk bij de beleidsmedewerkers en bij het schoolpersoneel. Op zich zou dit al een voldoende reden kunnen zijn om volop deze kaarten te trekken. Maar er is meer. De genoemde opties zijn ook vanuit theologisch perspectief te verkiezen en na te streven. En een derde argument vinden we in het feit dat de praktijk gewoonweg uitwijst dat de christelijke stem het best en het meest geloofwaardig kan klinken in de context van een DIALOOGSCHOOL die recontextualiserend en symbolisch gelovend omgaat met de traditie.

Laten we deze algemene bevinding nu verder uitdiepen met enkele beschouwingen en aanbevelingen.

#### 1. Katholieke scholen moeten een keuze maken

Een recontextualiserende DIALOOGSCHOOL plaatst zich bewust en actief in de spanning tussen continuïteit en discontinuïteit, tussen traditie en vernieuwing. Het is doorheen deze dynamiek dat de katholieke traditie zich geloofwaardig herprofileert en kan verdergezet worden. Een te symmetrische dialoog kan ertoe leiden dat men zichzelf verliest in de 'dialoog', de eigenheid uit het oog verliest en in de feiten een KLEURRIJKE SCHOOL wordt die niet meer durft te spreken vanuit het christelijk verschil, maar 'actief-pluralistisch' in plaats van katholiek wordt. Een eenzijdige klemtoon op discontinuïteit kan er anderzijds voor zorgen dat men de voeling met de context verliest en daarmee ook plausibiliteit en inspirerende relevantie; in de feiten wordt de school dan een MONOLOOGSCHOOL, helemaal in de marge van de samenleving. Een dergelijke MONOLOOGSCHOOL heeft bijna geen draagvlak in Vlaanderen. Bovendien kan de vraag gesteld worden hoe verzoenbaar zo'n school is met het wezen zelf van de christelijke boodschap van gastvrijheid en met de eeuwenoude inclusieve dynamiek van de katholieke traditie.

Tussen beide verleidingen (doorslaan naar de MONOLOOGSCHOOL en doorslaan naar de KLEURRIJKE SCHOOL) ligt echter een heel veld van mogelijkheden die creatief ontvouwd kunnen worden. Wellicht ligt hier de toekomst van het katholiek onderwijs. Katholieke scholen en scholengemeenschappen zullen elk vanuit hun eigen geschiedenis en traditie, hun context, schoolbevolking en toekomstvisie, opties nemen die hun identiteit bepalen. Ouders en leerlingen zullen kunnen kiezen uit een veelheid van katholieke scholen die elk met hun eigen klemtonen omgaan met identiteit en diversiteit. De taak van Katholiek Onderwijs Vlaanderen zal er dan in bestaan om deze scholen met elkaar in gesprek te brengen, elkaar te laten uitdagen en van elkaar te leren. Wellicht zal ook de vraag niet kunnen vermeden worden of bepaalde scholen niet beter bekennen dat ze volledig verkleurd zijn en in alle eerlijkheid niet langer katholieke scholen kunnen genoemd worden – wat hen overigens zeker niet tot minder goede scholen maakt.

Wanneer scholen hieromtrent opties maken, lijkt het ons belangrijk om rekening te houden met de bevindingen uit ons fundamenteel en empirisch onderzoek, waarvan we de belangrijkste in dit hoofdstuk samenvattend herhalen.

## 2. Enkele valkuilen en aandachtspunten

### \* *De monoloogschool kan kleurloosheid initiëren*

Men dient voor ogen te houden dat de steun voor een monoloog katholiek pedagogisch model verwaarloosbaar klein is. Bovendien gaat er van een monologische cultuur een onverwacht gevaar uit. Er is in de feiten een kleine positieve correlatie vast te stellen tussen monologe en kleurloze tendensen. Wanneer een school ertoe neigt om één bepaald levensbeschouwelijk discours met macht op te leggen, dan gaat alle levensbeschouwelijke diversiteit 'ondergronds'. Het discours verstilt en zowel levensbeschouwing als levensbeschouwelijk engagement worden verdrongen naar de privésfeer.

### \* *Een kleurrijke school verglijdt onvermijdelijk naar een kleurloze school*

We bemerken in de feiten een zeer sterke correlatie tussen KLEURRIJKE en KLEURLOZE SCHOLEN. Ook op het meer conceptuele, normatief meetniveau zien de respondenten het verschil tussen KLEURRIJKE en KLEURLOZE scholen niet zo goed. Scholen die de kaart trekken van een kleurrijk identiteitsmodel dienen te weten dat, zeker op langere termijn, ook kleurloosheid om de hoek loert als secundair, ermee samenhangend patroon.

### \* *Kerygmatische dialoogschool kan monologaal worden*

Hoe sterker de DIALOOGSCHOLEN uitgehold worden door onbewuste en niet-geëxpliciteerde kleurrijke tendensen, des te meer wordt bij sommigen het verlangen gevoed naar steeds duidelijker taal in de

komende tijd. Er is dan de verleiding om in een context van pluralisering en secularisering de kerygmatische dialoog zo zwaar aan te zetten dat de schoolidentiteit verschuift in de richting van een **MO-NOLOGSCHOOL**.

**\* *Waardenopvoeding heeft seculariserend effect***

Het klassieke waardendiscours is vandaag onvoldoende geworden om de specificiteit van een katholieke school te erkennen in vergelijking met schoolprojecten die vanuit een andere levensbeschouwing eveneens waarden belangrijk vinden. Dat is althans het geval in onze Vlaamse context die getekend wordt door een sterke daling van de katholieke **CONFESSIONALITEIT** van scholen, waardoor de schoolleden, zeker de jongere generaties, niet meer in staat blijken om de veronderstelde ‘christelijke waarden’ christelijk te lezen, te duiden of te beleven. De strategie om via ‘christelijke waarden’ een christelijke schoolidentiteit te realiseren, blijkt vandaag niet langer effectief en kan zelfs langs de zijde van de leerlingen contraproductief uitpakken en het katholieke project schade toebrengen. Toch blijven in de praktijk veel scholen het paradigma van het **CHRISTELIJKE WAARDENDISCOURS** verderzetten uit overtuiging, op basis van een overdreven inschatting van de aanwezigheid van confessionele leessleutels bij jongeren vandaag, of gewoonweg omdat het de ‘weg van de minste weerstand’ is. De leerlingen van hun kant aanvaardden gelaten het waardendiscours, terwijl ze de religieuze referenties over het hoofd zien, negeren of aan de kant schuiven. Ze ‘leunen achterover’, wachten tot de religieuze bui over is en seculariseren verder in stilte. **WAARDENOPVOEDING** voedt met andere woorden de zelfgenoegzaamheid bij het personeel en het schoolbeleid (“we zijn toch goed bezig”) en ondermijnt zo het besef dat *de facto* de christelijke identiteit nog slechts een schim is. En het zullen in dit model niet de leerlingen zijn die uit eigen beweging de **SECULARISERING** een halt zullen toeroepen.

**\* *Reconfessionalisering kan leiden tot polarisering.***

Als het gaat over de **RECONFESSIONALISERING** als institutionele identiteitsoptie van het katholiek onderwijs, zien we een potentieel polariserende discussie ontstaan in het katholieke onderwijslandschap van de toekomst. Er valt te verwachten dat hoe meer het waardendiscours zichzelf zal uithollen, des te luider er stemmen zullen gaan klinken om vanuit een meer offensieve strategie de katholieke identiteit opnieuw duidelijker naar voor te schuiven. Evenzeer zullen er groeiende krachten zijn die zich daartegen verzetten.

**\* *Verkeerd begrepen recontextualisering kan uitmonden in secularisering***

Het onderzoek laat een beperkte, maar opmerkelijke tendens zien van correlaties tussen **RECONTEXTUALISERING** en **SECULARISERING**. Een kleine groep schoolleden grijpt **RECONTEXTUALISERING** oneigenlijk aan als gelegenheid om eender wat met de katholieke traditie te doen – vaak met goede bedoelingen, maar met steeds minder kennis en begrip van de geloofstraditie. In hun pogingen om het katholieke

geloof plausibel te maken, ‘verwatert’ de particulariteit van de geloofstraditie meer en meer, tot er nog weinig van overblijft. In die zin leunt ook RECONTEXTUALISERING op een zekere CONFESSIONALITEIT, of ten minste op het vermogen van formele en informele leiders, trekkers en gidsen van dit proces om zich het christelijke geloofsgoed te blijven herinneren en als centrale kern van elke authentieke RECONTEXTUALISERING present te stellen.

*\* Subpopulaties binnen een school vragen een gedifferentieerde aanpak*

We hebben gezien hoe zich binnen een school verschillende subpopulaties ontwikkelen bij zowel leerlingen als volwassenen. Dat betekent heel concreet dat een recontextualiserende aanpak moet inspelen op groepen die een verschillend profiel vertonen, gaande van reconfessionaliserend tot seculariserend, met daartussenin ook nog eens de immer aanwezige strekking van het christelijk waardendiscours. Een gelijkaardige uitdaging situeert zich in het domein van de cognitieve geloofsstijlen. Het is niet evident om én letterlijk-gelovigen én relativisten én extern-kritisch denkenden aan te spreken en bij hen openheid te creëren voor het POST-KRITISCH GELOOF. Dit zal veel creativiteit vragen en, weerom, veel vorming bij zowel directies als schoolpersoneel.

In het bijzonder zal aandacht moeten besteed worden aan de jongere leeftijdscohortes binnen het schoolpersoneel. De principiële openheid voor het dialogale schoolmodel zal hier pas leiden tot een effectieve keuze voor de DIALOGESCHOOL, als de jongere personeelsleden gevoelig gemaakt worden voor de rijkdom van de symbolische geloofstaal en de opportuniteiten die liggen in de dialoog tussen geloof en cultuur.

### **3. Recontextualisering als antwoord en perspectief**

*\* Recontextualisering heeft een ontmijnend effect*

Een antwoord op de zonet beschreven polarisering tussen SECULARISERING en RECONFESSIONALISERING vinden we in de RECONTEXTUALISERING. Deze biedt hier een nieuw perspectief en opening naar de toekomst toe. RECONTEXTUALISERING erkent de levensbeschouwelijke veelheid in de schoolpopulatie en ziet dit als een positieve kans en opportuniteit om de eigenheid van de katholieke traditie uitdrukkelijker ter sprake te brengen, in dialoog met de verschillen tussen opvattingen en praktijken. Het onderzoek geeft aan dat RECONTEXTUALISERING de zorg voor RECONFESSIONALISERING geenszins uitsluit en laat ook zien dat in de feiten RECONTEXTUALISERING, aangezien zij zich terdege rekenschap geeft van de historisch-contextuele dimensie van het christelijke geloof, een effectiever antwoord is op de SECULARISERING binnen de school. In vergelijking met de recontextualiserende aanpak stoten pogingen tot regelrechte RECONFESSIONALISERING op enorme weerstanden en zijn daardoor machtelozer.



\* **Recontextualisering vraagt professionalisering**

Men moet vermijden dat RECONTEXTUALISERING een feitelijk SECULARISERING in de hand zou werken. Het enige antwoord op deze tendens zal bestaan in het nog bewuster investeren in de levensbeschouwelijke en theologische vorming van al wie verantwoordelijkheid draagt binnen het katholiek onderwijs. RECONTEXTUALISERING veronderstelt een kennis en beleving van de christelijke traditie van binnenuit en volgt bepaalde hermeneutische regels.

Dit geldt in eerste instantie voor schoolleiders en directieleden, die uit hoofde van hun functie immers aangesteld zijn als ‘identiteitscoaches’ van hun school. Men dient hierbij in te zetten op verdergaande professionalisering – niet enkel wat betreft technische en managementsvaardigheden, maar in de eerste plaats in de zin van een vorming van de totale persoon, met inbegrip van de persoonlijk-spirituele dimensie van leidinggevend en medewerkers. Zij mogen in staat geacht worden om, in grote en kleine dagdagelijkse beslissingen en handelingen, aan iedereen op school een uitnodigende en kwaliteitsvolle christelijke context aan te bieden waarin symbolen, rituelen, teksten, mensen, infrastructuur, verhalen, artistieke expressies enzovoort aanwezig zijn en dynamisch functioneren. Deze schoolcontext moet toelaten om in gemeenschap het volle menselijke bestaan te beleven en te duiden. Het is precies het schoolpersoneel, zoals het onderzoek uitwijst, dat over het potentieel beschikt om een dergelijke visie uit te dragen en een dergelijk vormingsproces te promoten.

\* **Recontextualisering vraagt post-kritisch geloof en respect**

Vanuit theologisch perspectief zal de hertaling van de christelijke traditie uiteindelijk slechts authentiek kunnen gebeuren, wanneer ze geïnspireerd wordt door POST-KRITISCH, symbolisch-vermiddeld geloof. De correlatie tussen RECONTEXTUALISERING en POST-KRITISCH GELOOF bleek overduidelijk uit ons empirisch onderzoek. Een katholieke school die wil groeien naar het model van een katholieke dialoogschool zal dan ook veel energie en creativiteit moeten steken in dit POST-KRITISCH GELOOF om effectief te kunnen recontextualiseren. Hier ligt een heel concrete uitdaging voor alle scholen, lagere zowel als secundaire.

Het is in een katholieke dialoogschool niet nodig dat honderd procent van de schoolpopulatie de christelijke geloofshouding deelt, maar wel is het minstens noodzakelijk dat binnen de school een kritische minderheid van mensen doelbewust een POST-KRITISCH GELOOF present stelt en een gastvrije en uitnodigende context creëert waarin dat POST-KRITISCH GELOOF kan gedijen. Wat wel van alle leden van de school verwacht mag worden, is dat men de christologische vermindeling van dat symbolisch-gemedieerd geloof *respecteert, begrijpt* in haar dynamiek en *positief bejegt*. Ook andere levensbeschouwelijke particulariteiten mogen en moeten tot uiting kunnen komen – niet als gesloten identiteiten, maar wel als kansen tot ontmoeting en

dialogoog. Het respect en de openheid voor andere wegen is juist een teken en test voor de authenticiteit van het katholieke geloof. Een katholieke dialoogschool erkent, aanvaardt en waardeert dat mensen ook andere vermediationsstructuren binnenbrengen die betekenis verlenen aan hun leven – zonder die onmiddellijk christelijk te hoeven recupereren; toch neemt dit anderzijds niet weg dat er erkenning verwacht mag worden voor het christelijke referentiekader dat deze dialoog in de katholieke school nu net mogelijk maakt, kleurt en intrinsiek bevordert. Het samengaan van openheid en identiteit kenmerkt het model van de katholieke dialoogschool.

#### 4. Dé uitdaging: omgaan met ‘verkleurrijking’

Ons hele onderzoek heeft als expliciete doelstelling om in het katholiek onderwijs in Vlaanderen een dialogale cultuur tot stand te brengen, waarbinnen de christelijke identiteit aan het woord kan komen. Onze bevindingen wijzen uit dat dit het beste kan in en via het model van de katholieke dialoogschool. Uit al het voorgaande blijkt wel dat dit model wel in de eerste plaats dialoogvaardigheid vergt. Ook het begrip DIALOOGSCHOOL is daarbij niet immuun voor seculariserende tendensen.

Op een bepaald moment zal de vraag niet kunnen ontweken worden wat het voor het Katholiek Onderwijs Vlaanderen als koepel van katholiek onderwijs betekent om echt volledig KLEURRIJKE – dat wil zeggen geseculariseerde of zelfs secularistische – SCHOLEN onder haar leden te hebben.

Dialoog verwijst in de eerste plaats naar de dialoog met de katholieke traditie, die als ‘geprivilegieerde gesprekspartner’ het uitgangspunt en de horizon vormt. Het is de dialoog met de ultieme werkelijkheid, zoals vermediated door de traditie, die de context vormt waarin de intermenselijke dialoog plaatsvindt en mee vorm krijgt. De katholieke dialoogschool verandert in een KLEURRIJKE SCHOOL wanneer deze bevoorrechte gesprekspartner op de achtergrond verdwijnt en vervangen wordt door een samenleven waarin formele gelijkschakeling van en passieve tolerantie tussen de levensbeschouwingen het normerend beginsel wordt, zoals dat het geval is in het formeel pluralisme. Zoals reeds aangestipt, wordt de stap naar het levensbeschouwelijk RELATIVISME, typerend voor zowel de KLEURRIJKE als de KLEURLOZE SCHOOL, dan erg klein en zelfs verleidelijk; met als onvermijdelijk eindpunt de KLEURLOZE SCHOOL waar pluralisme door neutraliteit en uiteindelijk onverschilligheid wordt vervangen.

Omgaan met de ‘verkleurrijking’ van de katholieke dialoogschool wordt de uitdaging van de toekomst. Wellicht is er binnen het katholiek onderwijs in Vlaanderen ruimte voor een legitieme diversiteit aan

schoolidentiteitsmodellen, meer bepaald voor verschillende modellen en gradaties van de DIALOOGSCHOOL in samenhang met het profiel van de school, waaruit ouders keuzes kunnen maken. Bewust kiezen voor een bepaalde school gebeurt trouwens ook nu reeds, namelijk wat andere aspecten en kwaliteiten van een school betreft, zoals de klemtoon die zij legt op bijvoorbeeld sport, wiskunde, klassieke talen, een technische opleiding, een goede leerlingenbegeleiding, enzovoort. Een dialogaal katholiek onderwijs zal het gesprek over de identiteit ook in haar eigen schoot toelaten en aanmoedigen. Toch zal op een bepaald moment ook de vraag niet kunnen ontweken worden wat het voor het Katholiek Onderwijs Vlaanderen als koepel van katholiek onderwijs betekent om echt volledig KLEURRIJKE – dat wil zeggen gesecculariseerde of zelfs secularistische – SCHOLEN onder haar leden te hebben. Dezelfde vraag zal zich trouwens ook stellen ten aanzien van monologische schoolidentiteitsprojecten die zich als reactie hiertegen in Vlaanderen in de komende jaren zouden kunnen aandienen.

## **b. Katholieke dialoogschool: wissel op de toekomst**

Vertrekpunt voor deze studie was de vraag: “Hoe katholiek is het katholiek onderwijs in Vlaanderen?” Op basis van ons uitgebreid empirisch onderzoek en vanuit een theologische achtergrond hebben we geprobeerd een genuanceerd antwoord te formuleren op deze vraag en hebben we zo de belangrijkste kenmerken van de identiteit van het Vlaams Katholiek Onderwijs blootgelegd.

De analyse die we maakten van de identiteit van het Vlaams Katholiek Onderwijs is evenwel geen doel op zich. Een belangrijkere vraag is immers: “Hoe katholiek zal het katholiek onderwijs in Vlaanderen zijn in de jaren die volgen?” Of nog: “Hoe zal het katholiek onderwijs in Vlaanderen katholiek zijn in de jaren die volgen?” “Welke strategie zal het meest vruchten afwerpen?”

“Hoe katholiek zal het katholiek onderwijs in Vlaanderen zijn in de jaren die volgen?”  
Of nog: “Hoe zal het katholiek onderwijs in Vlaanderen katholiek zijn in de jaren die volgen?” “Welke strategie zal het meest vruchten afwerpen?”

Het antwoord op die toekomstgerichte vragen kan worden samengevat door te verwijzen naar de drie kernbegrippen die we in ons onderzoek hanteerden: door recontextualiserend vanuit een post-kritische geloofsstijl in alle opzichten in dialoog te treden zullen we in het onderwijswerkveld de ruimte creëren waarin het zaad van het geloof kan gezaaid worden en kan gedijen en uitgroeien tot een volwassen en open christelijk geloof.

Wij insisterden hierboven op het onderscheid tussen DIALOOGSCHOOL en KLEURRIJKE SCHOOL, omdat onderzoek uitwijst dat daar de echte discussie ligt, ook in Vlaanderen, en deze zal beslissender zijn dan de binnenkerkelijke achterhoedegevechten over wie nu écht katholiek is en wie niet. Dat laatste is een onvruchtbare, polariserende discussie waarbij de enen het verwijt krijgen van fundamentalisme en de anderen van relativisme. De katholieke dialoogschool biedt wel degelijk ruimte voor een missionaire katholieke presentie. Door in dialoog te getuigen garandeert men zowel het verderleven als de plausibiliteit van het katholieke geloof in een nieuwe context. Ons empirisch onderzoek geeft aan dat deze positie bijzonder dicht staat bij de visie van iedereen die verantwoordelijkheid draagt voor de toekomst van het katholiek onderwijs en daarom ook een realistisch toekomstperspectief is.

### c. Het dialoogschoolmodel leeft in de Wereldkerk

Willen we naar de toekomst toe katholiek onderwijs vorm geven waarbij de K méér betekent dan 'Kwaliteit', 'Kritisch' of 'Kleurrijk', dan lijkt ons de katholieke dialoogschool een optie die tegelijk theologisch legitiem en cultureel plausibel is. Met het concept van de DIALOOGSCHOOL schrijven we ons ook in bij wat in de wereldkerk aan het gebeuren is.

De genomen optie blijkt bijvoorbeeld inderdaad goed aan te sluiten bij een recente publicatie<sup>23</sup> van de *Vaticaanse Congregatie voor de Katholieke Opvoeding*. Hierin wordt het *Dialoogschoolmodel* duidelijk naar voren geschoven. De nieuwe dialogale wind in de kerk sinds het aantreden van Paus Franciscus vindt zo ook een vertaling naar de opvoeding toe. In paragraaf 50 van vermelde publicatie wordt de nadruk gelegd op intercultureel onderwijs. De tekst luidt in vertaling als volgt:

“Vanuit pedagogisch en intercultureel perspectief, is het mooiste geschenk dat katholieke opvoeding kan geven aan een school: getuigenis. Katholieke scholen leggen getuigenis af van een constant en persoonlijk netwerk van relaties die worden beleefd tussen de polen van persoonlijke identiteit en andersheid. Dit netwerk wordt gekenmerkt door een dynamische osmose, in de verschillende manieren van omgaan tussen volwassenen [...], tussen leraars en leerlingen, en tussen leerlingen onderling – zonder vooroordelen over cultuur, geslacht, sociale klasse of religie.”<sup>24</sup>

.....

23 Educating to Intercultural Dialogue in Catholic Schools. Living in Harmony for a Civilization of Love, uitgegeven op 22 oktober 2013.

24 Niet-officiële vertaling van het oorspronkelijk document: “Educating to Intercultural Dialogue in Catholic Schools. Living in Harmony for a Civilization of Love” van de Congregatie voor de Katholieke Opvoeding. <http://www.kuleuven.be/thomas/page/opvoeden-tot-interculturele-dialoog-in-katholieke-scholen/>.

In november 2015 vond in Rome een congres plaats dat eveneens aansluit bij het concept van de DIALOOGSCHOOL: *World Congress "Educating Today and Tomorrow. A Renewing Passion"*. Uit de begeleidende tekst citeren we graag volgende passus:

"Een katholieke opvoeding zou dialoog moeten aanmoedigen, zelfs wanneer de scholen en universiteiten de zware lasten van spirituele armoede beginnen te voelen, de navelstaarderij, de schadelijke verspreiding van ideologische standpunten en een zekere verlaging van het cultureel niveau. (...) Men moet een holistische vorming aanbieden door een hele waaier van vaardigheden te ontwikkelen die mensen verrijken: hun verbeelding, hun vermogen om verantwoordelijkheid op te nemen en om de wereld lief te hebben; hun vermogen om rechtvaardigheid en medevoelen aan te moedigen; en hun vermogen om doelen uit te tekenen die de toekomst kunnen veranderen."<sup>25</sup>

#### **d. De dialoogschool past binnen het holistisch perspectief van het katholiek onderwijs**

Een DIALOOGSCHOOL is gericht op de totaalbeleving van de school als een geïntegreerde leer- en leefomgeving waarin de dialoog met de christelijke traditie van vitaal belang is. Dit sluit naadloos aan bij bovenstaande Vaticaanse opdrachtsverklaring en bij de doelstellingen van een holistisch onderwijs dat gebaseerd is op de idee dat elke persoon zijn/haar identiteit, betekenis en levensdoel vindt door zich te verbinden met de ruimere gemeenschap en alle aspecten van het menszijn aanspreekt.

We kunnen inderdaad binnen het concept van de katholieke dialoogschool vijf holistische perspectieven aanwijzen.

Een katholieke dialoogschool is vooreerst per definitie holistisch, vermits zij iedereen in een totaalproject wil betrekken. De identiteit van de katholieke school wordt in onze actuele Vlaamse context al te vaak 'doorgeschoven' naar een pastoraal team, godsdienstleerkrachten, vrijwilligers of professionelen. Deze elementen zijn waardevol, maar katholiek onderwijs reikt verder, is integraler. De katholieke dialoogschool heeft nu precies als doel de christelijke identiteit van de school naar het middelpunt van het schoolleven te brengen en nodigt *alle* partners van de school uit om hieraan actief deel te nemen.

.....  
<sup>25</sup> <http://www.educatio.va/content/cec/it/eventi/congresso-educare-oggi-e-domani/educating-congress.html>; onze vertaling.

Dit implementatieproject erkent en bevestigt zowel de particuliere religieuze identiteit van de school als de plurale identiteit van haar leden. Dit laat toe om de eigen identiteit van de school explicieter naar voren te schuiven en om open te staan voor het anders-zijn van de anderen. Op deze manier mag niemand zich uitgesloten voelen van het project van de school en haar religieuze wortels, noch hoeft iemand zich terug te trekken omwille van zijn/haar alternatieve levensbeschouwing – uiteindelijk luidt het kernwoord: ‘dialog’, waarin iedereen inbegrepen is en waaraan elke partner kan deelnemen.

Dit project is eveneens holistisch vanuit een tweede perspectief, namelijk dat het gerelateerd is aan alle dimensies van de school. De dialoog dient immers plaats te vinden vanuit de opdrachtverklaring, vanuit de inhoud en de didactische aanpak van het aangeboden leertraject, in de sociale activiteiten, in het aanwervings- en inschrijfbereid, in feesten en vieringen, in de manier waarop de school omgaat met diversiteit, armoede, discriminatie, racisme, enzovoort. Het project verbindt zich dan ook met de schoolkalender, de administratie, het onderhoud, symbolen, verhalen en rituelen, de ontstaansgeschiedenis van de school, enzovoort. Het onderwijs op een school wordt immers bepaald door de voortdurende en complexe interactie van alle voorgaande factoren.

Het holistisch karakter van deze onderwijsmethode is ten derde gerelateerd aan het centrale idee van het project, namelijk dat de identiteit van de school en de identiteit van de mensen op school met elkaar in verband staan. Identiteit is dus onvermijdelijk een holistisch concept: identiteit beroert de persoon in al zijn dimensies: biologisch, psychologisch, sociaal, historisch en spiritueel. Geïnspireerd door het sociaal personalisme, nodigt het project scholen uit om naar mensen te kijken op een adequate en integrale manier. Een mens is maar wie hij is, doordat hij in relatie staat tot de ander en de Ander. Dit impliceert dat identiteit niet slechts een sociale constructie is of een cognitieve optie, maar een relationele gebeurtenis die de persoon en de gemeenschap in hun totaliteit transformeert.

De DIALOOGSCHOOL sluit naadloos aan bij de Vaticaanse opdrachtsverklaring en bij de doelstellingen van een holistisch onderwijs dat gebaseerd is op de idee dat elke persoon zijn/haar identiteit, betekenis en levensdoel vindt door zich te verbinden met de ruimere gemeenschap en alle aspecten van het mens-zijn aanspreekt.

De DIALOOGSCHOOL is ten vierde holistisch omdat dit project inclusief is: je hoeft geen katholiek gelovige te zijn om mee te werken aan dit project. Vanuit christelijk perspectief is het ook niet nodig dat de ander een christen is om vanuit de christelijke naastenliefde ten volle gerespecteerd te worden.



Ten slotte kijkt het dialoogschoolproject op een holistische manier naar onderwijs, vermits het zowel het verleden, het heden als de toekomst omvat. Inderdaad, binnen de cultuur van een DIALOGSCHOOL zal men teruggaan naar de historische wortels van de school (inclusief de referenties naar de katholieke traditie en de westerse filosofische traditie), zal men reflecteren over de actuele context van de school (inclusief een kritisch onderscheidingsvermogen van de hedendaagse cultuur) en zal men ook aandacht hebben voor de toekomst van de school (de school niet alleen als een machine om de volgende generatie van producten en consumenten te creëren, maar als een project dat een nieuwe toekomst opent voor onze maatschappij, met bijzondere aandacht voor diegenen in de marge).

Voor een school die naar het model van de DIALOGSCHOOL wil werken, is het een hele uitdaging om bovenstaande holistische perspectieven te concretiseren. Daarbij kan men denken aan een aantal tastbare parameters waarin afgetast wordt of de christelijke naastenliefde en de geloofsoptie in woord en daad present gesteld worden en of er ruimte geboden wordt voor levensbeschouwing en spiritualiteit. Een boeiende, maar zeker geen evidente uitdaging, die kadert in de ruime context van wat er in deze wereld, in deze tijd, in dit onderwijs gebeurt. Het is op die context dat in het volgende hoofdstuk Lieven Boeve zal ingaan met een integrale kadervisie voor het katholiek onderwijs in Vlaanderen.



# Visie van Katholiek Onderwijs Vlaanderen

### a. Een integrale kadervisie

*Lieven Boeve*

Met de visieontwikkeling op het katholiek onderwijs in termen van katholieke dialogeschool beogen we in de eerste plaats een herbezinning op de wijze waarop de katholieke school zich vandaag vanuit haar traditie kan verhouden tot de actuele context. Met deze visie willen we een integraal kader ontwerpen voor een onderwijs- en vormingsproject dat niet alleen kritisch-productief omgaat met de actuele levensbeschouwelijke uitdagingen, maar ook de bakens uitzet voor de wijze waarop de school als school onderwijs verschaft, haar beleid over kwaliteit en zorg organiseert en omgaat met leerlingen, ouders, leraren, directies en bestuurders. We hopen hiermee in een kadervisie te voorzien die zowel de levensbeschouwelijke, pedagogische als organisatorische dimensies van ons onderwijs aanspreekt, en een verscheidenheid aan onderwijs- en vormingsprojecten inspireert, gekleurd door eigen schooltradities en -contexten. Uiteindelijk is het de ambitie dat de ‘katholieke dialogeschool’ het keurmerk van het katholiek onderwijs wordt: de reden waarom ouders hun kinderen aan onze scholen toevertrouwen; de reden waarom de overheid zich enkel met het ‘wat’ bezighoudt en het ‘hoe’ met vertrouwen aan onze scholen kan laten; de reden ook waarom de samenleving de vrijheid van onderwijs en de vrijheid van organisatie hoog in het vaandel blijft dragen.

*Nood aan een herbezinning op de katholieke identiteit van ons onderwijs*

Gebruik makend van de vrijheid van onderwijs en de vrijheid van organisatie heeft de katholieke kerk van oudsher onderwijs en vorming georganiseerd voor kinderen, jongeren en volwassenen. Congregaties, diocesen, parochies, groepen en individuen hebben sinds jaar en dag in dit verband initiatieven genomen. Het resultaat hiervan is een enorm web van scholen, hogescholen, centra, internaten en een universiteit, die zich op één of andere wijze betrekken op de christelijke traditie waaruit ze voortgekomen zijn. Naargelang het niveau bereikt het katholiek onderwijs in Vlaanderen 60% tot 75% van de Vlaamse leerlingen, studenten en cursisten.

In de laatste decennia is de Vlaamse context waarin dit katholiek onderwijs georganiseerd wordt, echter grondig veranderd.<sup>26</sup> Op levensbeschouwelijk vlak spreekt men in dit verband onder meer van secularisering of ontkerkelijking. De band tussen kerk en bevolking, en tussen christelijke identiteit en de school is hierdoor onder druk komen te staan. Eerder dan over secularisering wordt beter over *de-traditionalisering* gesproken, want niet alleen de christelijke traditie en institutie hebben hun vanzelfsprekendheid verloren, ook andere tradities (familie, politiek, professionele context,...) worden niet langer zomaar van de ene op de ander generatie doorgegeven. Identiteit is niet langer voorgegeven, maar in toenemende mate een opdracht geworden. Tegelijk is de bevolking in Vlaanderen, onder meer maar niet uitsluitend omwille van migratie, levensbeschouwelijk *gepluraliseerd*. Vooral de aanwezigheid van moslims heeft bijgedragen tot het bewustzijn hiervan, waardoor ook de andere (vaak reeds aanwezige) pluraliteit zichtbaar geworden is: andere christelijke denominaties, joden, boeddhisten, hindoes, sikhs. Meer nog: het is in relatie tot deze veelheid dat ook de atheïsten, onverschilligen, zinzoekers die niet confessioneel verbonden zijn vandaag een plaats krijgen.

Een herbezinning op de katholieke identiteit heeft een dubbele focus: we kunnen de vraag naar identiteit bekijken vanuit de context en vanuit de christelijke traditie.

Deze nieuwe situatie, waarin katholieken niet langer zomaar de meerderheid van de bevolking uitmaken, en de band met geloof en kerk niet langer vanzelfsprekend is, zet druk op de christelijke identiteit van de katholieke school. De detraditionalisering en pluralisering houden immers geen halt aan de schoolpoort, maar zetten zich door in het leerlingenpubliek en de ouders, het lerarenkorps, de staf en directieleden en de bestuurders – zeker aangezien het katholiek onderwijs 60% tot 75% van de schoolgaanden weet aan te spreken. Uiteraard zet dit aan tot een *herbezinning* op deze *katholieke identiteit*, en stellen zich vragen over de *betekenis, relevantie, geloofwaardigheid en leefbaarheid c.q. levensvatbaarheid* van deze identiteit.

Dergelijke herbezinning heeft een *dubbele focus*: we kunnen de vraag naar identiteit bekijken vanuit de context en vanuit de christelijke traditie. Enerzijds is de *context* belangrijk, want een identiteit krijgt altijd in relatie daartoe vorm: hoe analyseren we onze hedendaagse context,

.....

<sup>26</sup> Voor data en een uitgebreidere omschrijving van deze veranderingen en de wijze waarop we deze best analyseren, zie BOEVE, L., *Theologie in dialoog: op het kruispunt van universiteit, kerk en samenleving. Over dialoog, verschil en katholieke identiteit*, Kalmthout: Pelckmans, 2014, hoofdstuk 2 – in verwijzing naar ABTS, K., DOBBELAERE, K. & VOYÉ, L. (red.), *Nieuwe tijden, nieuwe mensen. Belgen over arbeid, gezin, ethiek, religie en politiek*, Tielt: Lannoo, 2011.

en welke kansen en opportuniteiten, maar ook moeilijkheden en bedreigingen doen zich voor die van belang zijn bij het heroverwegen van de katholieke identiteit van onze scholen. Hoe kunnen we met onze scholen *relevant* inspelen op de uitdagingen van onze context? Anderzijds is de katholieke identiteit van onze scholen maar *geloofwaardig* en authentiek, als ze ook vanuit de *christelijke traditie* zelf verantwoord en beargumenteerd kan worden – dit is: als ze theologisch gelegitimeerd kan worden. En dat is slechts het geval wanneer de kerninzichten en -intuïties van het christelijk geloof zicht- en tastbaar herkend en gerealiseerd worden in het onderwijs; of nog: wanneer de God van liefde die zich heeft laten kennen in een geschiedenis waarvan Jezus van Nazareth de sleutel is, er ook vandaag aanwezig kan komen. Wanneer we deze dubbele focus aanhouden en integreren, zal onze herbezinning op de katholieke identiteit van ons onderwijs niet alleen resulteren in een contextueel relevante onderwijsvisie, maar tegelijk bijdragen aan de ontvouwing van deze katholieke traditie zelf<sup>27</sup>, zeker wat haar bijdrage aan onderwijs en vorming betreft.

Blijft uiteraard nog de vraag naar de *leefbaarheid en levensvatbaarheid* van dergelijke nieuwe visieontwikkeling op identiteit: een visie op papier is mooi, maar spoort ze ook met de realiteit? Op deze vraag gaan we straks uiteraard nog in.

### *Welke richting?*

Ook toen deze veranderingen in de Vlaamse context voor het eerst duidelijker werden, in de laatste decennia van de vorige eeuw, voelde men de nood aan om zich te herbezinnen over de katholieke identiteit: volop werd toen gekozen voor een *christelijk waardendiscours*: een katholieke school was een school voor ieder die deze waarden deelde. Deze visie vertrok vanuit het inzicht dat er geen tegenstelling kan zijn tussen wat echt christelijk en diep-menselijk is, en dat de waarden die hiervoor staan (vrijheid, solidariteit,...) een gemeenschappelijk basis – een consensus – vormden voor een opvoedingsproject dat christenen en niet-christenen konden delen. Door toeneemende detraditionalisering en pluralisering smolt de onderliggende

.....

27 Dit is de eerste betekenis van 'recontextualisering': dit is het mechanisme dat verklaart waarom en hoe de christelijke traditie zich ontwikkelt doorheen de geschiedenis. De context draagt immers van in het begin bij aan de gestalte die de christelijke traditie in een bepaalde tijd aanneemt. Vandaar dat, wanneer deze context verandert, de in voege zijnde traditiegestalte onder druk komt te staan, en uitgedaagd wordt om een nieuwe verhouding aan te nemen tot de ondertussen gewijzigde context (= zich te recontextualiseren). Zie hiervoor BOEVE, L., *Onderbroken traditie: heeft het christelijke verhaal nog toekomst?*, Kapellen: Pelckmans, 4<sup>de</sup> druk, 2012, hoofdstuk 1. Voor een nadere omschrijving van de theologische dynamiek hierachter, zie BOEVE, L., *God onderbreekt de geschiedenis. Theologie in tijden van ommekeer*, Kapellen: Pelckmans, 2006, hoofdstuk 2.

en vooronderstelde christelijke horizon verder weg, en kon deze consensus enkel nog in zeer algemene termen verwoord worden. Daardoor verdween het specifiek christelijke stilaan uit beeld (samen met de kruisbeelden in klassen waar geschilderd wordt), en enkel de zogenaamd algemeen menselijke waarden bleven over. Christenen leerden te zwijgen uit respect voor de anderen. Dit is de laatste tiental jaren voor vele organisaties uit het christelijke middenveld het geval.

In reactie hierop kwamen en komen er vragen over of het dan nog wel een *verschil* maakt of kinderen naar een katholieke of niet-katholieke school gaan, want overal krijgen ze toch 'waarden' mee... Waarom dan nog verschillende netten, leerplannen, begeleidingsdiensten, lerarenopleidingen? Deze vragen naar het verschil tussen katholiek en niet-katholiek onderwijs leiden tot uiteenlopende reacties.

Aan de ene kant komen die erop neer dat men meent dat dit verschil niet meer gemaakt kan worden, en dat het daarom beter is om het dan ook niet meer te maken. Dit motiveerde en motiveert organisaties uit het christelijke middenveld, waaronder ook enkele onderwijsinstellingen, om hun eigen identiteit tussen haakjes te plaatsen, en zich te *seculariseren*. Ze worden levensbeschouwelijk onverschillig, neutraal, of passief-pluralistisch, of ze claimen actief-pluralistisch te zijn.<sup>28</sup> Onderliggend is telkens het aanvoelen, enerzijds, dat het christelijke draagvlak weggesmolten is en daarmee ook de basis voor de katholieke identiteit; anderzijds dat, als men open wil staan voor de levensbeschouwelijke anderen, men het eigen christelijke karakter dient te relativieren.

Aan de andere zijde van het spectrum betreft men deze tendens tot identiteitsvervaging en -verlies, en klinkt het pleidooi tot het expliciet herbevestigen van de katholieke identiteit (*reconfessionalisering*): scholen die opnieuw onderwijs te verschaffen van katholieken voor katholieken. Gezien de cijfers betekent dit in Vlaanderen de facto dat het katholiek onderwijs niet langer meerderheidsonderwijs zal zijn, maar eerder evolueert naar niche-scholen, met de bijzondere doelgroep van katholieken voor ogen, in lijn met wat joodse en protestantse scholen doen.<sup>29</sup>

Ook de visie van de *katholieke dialoogschool* neemt afstand van het stilaan uitgeleefde opvoedingsproject dat zich op christelijke waarden baseert. Maar deze visie neemt geen afstand van de christelijke

.....

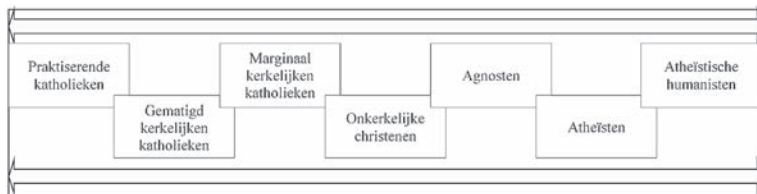
28 In het empirisch onderzoek van D. Pollefeyt gaat het hier respectievelijk om de 'kleurloze' en de 'kleurrijke' school. Zie: POLLEFEYT, D. & BOUWENS, J., *Identiteit van scholen in beeld gebracht. Empirische methodologie voor kwantitatief onderzoek naar de katholieke identiteit van een onderwijsinstelling*, in *Identiteit in diversiteit. Inspiratie voor katholieke lerarenopleidingen*, Brussel, Licap CVBA, 2009, 44-60.

29 De gesloten variant van dergelijke aanpak wordt in het onderzoek van D. Pollefeyt met de term 'monologschool' omschreven.

traditie door ze tussen haakjes te zetten of te relativieren. Tegelijkertijd beoogt deze visie uitdrukkelijk een onderwijsproject voor iedereen te inspireren – christenen zowel als niet-christenen –, en kiest ze niet voor het model van de niche-school. Ze streeft ernaar om het katholieke onderwijsproject, dat sinds jaren het Vlaamse onderwijslandschap mee kleurt, ook in de actuele context van detraditionalisering en pluralisering te ‘recontextualiseren’.

*Een belangrijke perspectiefwissel: van secularisering naar pluralisering*

We stelden het reeds: de Vlaamse samenleving is grondig gewijzigd omwille van de processen van detraditionalisering en pluralisering. De christelijke traditie is *niet langer de vanzelfsprekende matrix* voor zin en betekenis (waardoor atheïsten zich bij voorbeeld in de eerste plaats als antichristelijk omschreven), maar is voor de meeste mensen één bron van zinstichting geworden naast vele andere. In dit perspectief is het niet langer opportuun om onze samenleving te blijven analyseren vanuit de visie dat identiteit vandaag vorm krijgt op het continuüm van (nog-) christen-zijn tot niet-meer-christen-en-dus-atheïst-zijn. In dergelijke analyse gaat men ervan uit dat onze samenleving vroeger katholiek was en nu op weg is om seculier te worden.



Vandaar dat in deze denkwijze ‘nog’ een belangrijk woordje is, als het over katholieke school, christen-zijn en kerk-vormen gaat. Doen de leerlingen nog hun eerste communie? Wordt er nog gebeden bij het begin van de lesdag? Zijn er nog bezinningen op school? Is er nog een pastorale werkgroep op school? Zijn er nog leraren die actief meewerken als het over de katholieke identiteit gaat? De verwachting is dat dit van langsom minder het geval zal zijn, en dat de katholieke identiteit uiteindelijk zal vervluchtigen. Dergelijk woordgebruik is echter niet onschuldig, maar installeert quasi onmerkbaar een band met een verleden dat al te vlug als norm gaat functioneren voor het heden. Toegepast op het onderwijs: vroeger hadden we onderwijs van katholieken voor katholieken: als we dat vandaag *niet meer* kunnen,



hoe kunnen we dan *nog* katholiek onderwijs hebben?<sup>30</sup> Deze rede-  
neerwijze doet denken aan de laatste twee titels van de Belgische rap-  
porten van het Europees waardenonderzoek. Het derde verslagboek,  
publicatiedatum 2000, dat rapporteert dat Vlaanderen niet langer  
een door traditie en gewoonte bepaalde regio is, heeft als titel: *Verlo-  
ren zekerheid*.<sup>31</sup> Het resultaat van de maatschappelijke veranderingen

De tegenstelling kan niet groter zijn: wat in 2000 als verlieservaring geduid werd, is op  
vandaag een opportuniteit, een kans om met deze nieuwe situatie om te gaan.

wordt geïnterpreteerd in termen van een verlieservaring: tradities  
worden niet meer als vanzelfsprekend doorgegeven en identiteit is  
een opgave geworden. Het is rond dezelfde tijd dat Marc Desmet in  
zijn boek *Moe van het moeten kiezen* het heeft over de druk die het om-  
gaan met de veronzekering van identiteit met zich meebrengt, en die  
door velen als te belastend ervaren wordt.<sup>32</sup> Het vierde verslagboek  
van 2011, daarentegen, draagt als titel *Nieuwe tijden, nieuwe mensen*.<sup>33</sup>  
De tegenstelling kan niet groter zijn: wat in 2000 als verlieservaring  
geduid werd, is op vandaag een opportuniteit, een kans om met deze  
nieuwe situatie om te gaan. Het is vanuit deze insteek dat we de vraag  
naar de identiteit van het katholiek onderwijs precies dienen te stel-  
len. Dus, niet langer: hoe organiseren we *nog* katholiek onderwijs,  
maar hoe organiseren we dit *nu*, gebruikmakend van de opportuni-  
teiten die de hedendaagse context – naast alle risico's en gevaren –  
ons biedt. Dit heeft op zijn minst het voordeel dat het verleden niet  
langer de exclusieve meetlat vormt voor het heden (ook al blijft dit in-  
spiratie bieden); bovendien nodigt het uit om vrijuit te denken over  
nieuwe kansen voor identiteitsvorming.

30 Zie bijvoorbeeld de vraagstelling van broeder Stockman in zijn *Christelijke identiteit: een utopie?*, Kalmthout: Pelckmans, 2015. Zie mijn bespreking hiervan: BOEVE, L., *Van 'nog' naar 'nu' katholieke school zijn. Overwegingen bij Christelijke identiteit: een utopie? van Broeder Stockman, in Collationes 44 (2015) nr. 3*. Ik put onder meer uit deze tekst voor deze bijdrage.

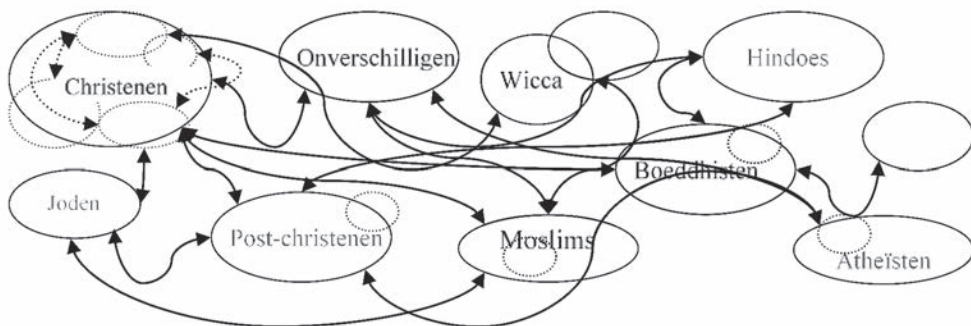
31 DOBBELAERE, K., ELCHARDUS, M., e.a. (red.), *Verloren zekerheid. De Belgen en hun waarden, overtuigingen en houdingen*, Tielt: Lannoo, 2000.

32 DESMET, M. en GROMMENS, R., *Moe van het moeten kiezen: Op zoek naar een spiritualiteit van de zelfbeschikking*, Tielt: Lannoo, 2005.

33 ABTS, K., DOBBELAERE, K. & VOYÉ, L. (red.), *Nieuwe tijden, nieuwe mensen. Belgen over arbeid, gezin, ethiek, religie en politiek*, Tielt: Lannoo, 2011. Ook de titels van de verslagboeken van de eerste twee surveyrondes van het Europees waardenonderzoek zijn veelzeggend: in 1984 spraken de onderzoekers over de 'stille ommekeer'; in 1992 over de 'versnelde ommekeer': KERKHOFS, J. & REZSOHAZY, R. (red.), *De stille ommekeer: oude en nieuwe waarden in het België van de jaren tachtig*, Tielt: Lannoo, 1984; KERKHOFS, J., DOBBELAERE, K. & L. VOYÉ (red.), *De versnelde ommekeer: de waarden van Vlamingen, Walen en Brusselaars in de jaren negentig*, Tielt: Lannoo, 1992).

Deze van ‘nog’ en ‘niet meer’ bevrijde manier om over katholieke identiteit vandaag na te denken vereist echter wel een perspectiefwissel in de wijze waarop we de actuele context analyseren. Want een analyse in termen van secularisering slaagt er niet in de actuele levensbeschouwelijke situatie adequaat te typeren, noch te vatten hoe *detraditionalisering* en zeker *pluralisering* deze context veranderd hebben. Onze samenleving is niet langer zomaar te karakteriseren als een samenleving die van christelijk niet-christelijk en dus seculier wordt, maar kenmerkt zich vandaag veeleer als een lappendeken van verschillende levensbeschouwelijke posities, waarvan de christelijke positie in haar variëteit er enkel één is, evenals de atheïstische. Overigens verklaart vandaag ongeveer één derde van de Belgische bevolking dat ze niet behoort tot een klare levensbeschouwelijke positie, ook niet de atheïstische, en geven heel wat van hen aan religieus te zijn.<sup>34</sup>

“Het resultaat van de benodigde perspectiefwissel is niet langer een continuüm tussen twee uitersten (met een dynamiek van links naar rechts), maar *een veld met een veelheid van posities* die zich tot elkaar verhouden, mogelijk elkaar beïnvloeden, van elkaar leren, elkaar bevragen, in conflict raken, zelfs afwijzen en bestrijden. Op dergelijk pluraal veld is ieder reeds deelnemer en in relatie tot andere posities. Identiteit en verschil gaan hand in hand. Niemand kan de niet-betrokken waarnemerspositie claimen. Katholieken in hun variatie aan kerkbetrokkenheid en overtuigingen, andere christelijke denominaties, moslims in hun onderlinge verscheidenheid, joden, hindoes, atheïsten, postchristenen ...: al deze posities maken de pluraliteit van de actuele levensbeschouwelijke veld uit, en zijn op hun beurt vaak intern gepluraliseerd”.<sup>35</sup>



34 Cf. DOBBELAERE, K., BILLIET, J. & VOYÉ, L., *Religie en kerkbetrokkenheid: naar een sociaal gemarginaliseerde kerk?*, in Abts e.a. (red.), *Nieuwe tijden, nieuwe mensen*, 143-172, p. 145 en 154.

35 Uit BOEVE, L., *Theologie in dialoog*, p. 52. Ook de twee schema's komen uit dit boek.

## *Identiteit is een opdracht*

Dit betekent dat identiteitsvorming vandaag een opdracht geworden is: er is niet langer een voorgegeven horizon van zin en betekenis waarin we opgroeien, maar een pluraal veld van bronnen en tradities, zinaanbod en mogelijkheden. Identiteit is daarom meer dan vroeger een *proces van keuzevorming en engagement* geworden; een proces dat voortdurend op de proef gesteld wordt omdat er (te) veel te kiezen is. Vandaar dat *kritisch-productief leren nadenken* over identiteit en hoe men tot identiteit komt een belangrijk gegeven is in de vorming van kinderen, jongeren en volwassenen.

Wie zich immers hiervan niet bewust is, kan zijn eigen identiteit wellicht te gemakkelijk laten bepalen door de *economie* en de *media*, die maar al te graag het keuzeproces van mensen ten eigen nutte beïnvloeden. Het meest efficiënt zijn deze sturingsmechanismen als ze mensen kunnen doen geloven dat ze het summum van vrijheid beleven wanneer ze precies hun producten kiezen. Ook de *peer*-groep heeft een belangrijke sturende invloed op de keuzes die mensen, van welke leeftijd ook, maken. Tegelijk worden mensen aangetrokken door andere *gemakkelijke oplossingen* om aan deze opdracht te ontsnappen, door zich over te geven aan vaak gepolariseerde posities. Zowel wie claimt dat levensbeschouwing er helemaal niet toe doet (relativisme), als wie zich opsluit binnen één perspectief (fundamentalisme), zoekt een zekerheid die het proces van de identiteitsvorming vandaag kortsluit, en de uitdaging van het andere buiten spel zet: de andere doet er niet toe, of omdat hij of zij geen verschil maakt, of omdat hij of zij fout, bedreigend of misleidend is.

Samen met levensbeschouwelijke *bedachtzaamheid* is ook levensbeschouwelijke *communicatie* een belangrijke competentie. Want levensbeschouwelijke pluraliteit voert naar levensbeschouwelijke interactie, en het is precies hier dat onvermoede kansen liggen om het katholiek onderwijs zowel vanuit de hedendaagse context als vanuit de christelijke traditie te recontextualiseren.

### *Levensbeschouwing en religie doen ertoe: over secularisme en pluralisme*

Want levensbeschouwing en religie doen ertoe in onze samenleving, waarin identiteit een opdracht geworden is. Een interessant onderscheid in dit verband wordt gemaakt door Rowan Williams, die het bij het beschrijven van de actuele context heeft over het verschil tussen *procedureel* en *programmatisch secularisme*.<sup>36</sup> *Procedureel*

.....

36 Cf. STOCKMAN, R., *Christelijke identiteit*, p. 28-29, met verwijzing naar de vroegere aartsbisschop van Canterbury, ROWAN WILLIAMS, *Faith in the Public Square*, Londen: Bloomsbury, 2012, p. 344.

secularisme is de uitkomst van de geschiedenis van de scheiding tussen kerk en staat, die onze samenleving in de laatste tweehonderdvijftig jaar heeft doorgemaakt. Hierdoor is er ruimte gemaakt voor verschillende religies en levensbeschouwingen in de publieke ruimte, zonder dat één van hen de voorkeur geniet. Het is dergelijk procedureel secularisme dat aan de grondslag ligt van echt of actief pluralisme: een samenleving waarin religie en levensbeschouwing ertoe doen, en niet uit de publieke ruimte gebannen worden tot in de privésfeer. Deze laatste houding is immers typisch voor het *programmatisch* secularisme dat religie en levensbeschouwing niet langer als sociaal relevant en zelfs storend beschouwt en de neutraliteit van de publieke ruimte claimt.<sup>37</sup> Dit is een belangrijke discussie bij het nagaan welke ruimte er is voor christelijk geïnspireerde identiteit van onderwijsinstellingen. Echter, niet alleen een juist begrip van secularisme is hierbij belangrijk, maar ook een juist begrip van *pluralisme*.<sup>38</sup> Het is niet alleen omdat er moslims aanwezig zijn op de katholieke school dat er een pluraliteit aan religies en levensbeschouwingen is. Hetzelfde vierde verslagboek van het Europees waardenonderzoek leert immers dat 50% van de Belgen zichzelf definieert als katholiek, 5% als moslim, 9% als atheïst. Tegelijk omschrijft maar liefst bijna 33% zich als mensen die hun identiteit vorm geven zonder hiervoor naar één van de klassieke of meer geïnstitutionaliseerde religies of levensbeschouwingen te verwijzen.<sup>39</sup> Dus ook in de brede Vlaamse populatie zonder migratieachtergrond is pluraliteit wel degelijk aanwezig. Aangezien het katholiek onderwijs een aandeel van 62% heeft in het basisonderwijs en 75% in het secundair onderwijs, betekent dit dat de pluraliteit in de school aanwezig is, en dit niet alleen bij de leerlingen en ouders, maar in toenemende mate ook bij leerkrachten en andere kaders. Vandaar dat ik, toen een schoolbestuurder me de vraag stelde

.....

37 Dit onderscheid biedt alvast een interessante sleutel om de legitimering van het verbod op levensbeschouwelijke kentekens in het Vlaamse Gemeenschapsonderwijs te analyseren. Dit algemene verbod kwam er om de druk die moslimmeisjes ervoeren om de hoofddoek te dragen in een Antwerpse GO-school te counteren. Men argumenteert er dat men ter bevordering van het actief pluralisme op school geen levensbeschouwelijke kentekens kan toelaten; of anders gezegd: ter bevordering van procedureel secularisme (actief pluralisme) doet men een beroep op het programmatisch secularisme (geen religieuze kentekens in de publieke ruimte). Dezelfde spanning doet zich voor in de profilering van dit net: ook de combinatie van de claim dat men neutraal is en tegelijk actief-pluralistisch schippert niet zelden tussen de posities van programmatisch en procedureel secularisme.

38 In mijn andere publicaties zou ik hier eerder spreken over het onderscheid tussen, enerzijds, secularisering en pluralisering (als processen die onze samenleving veranderen), én, anderzijds, secularisme en pluralisme als bepaalde reacties op deze processen, zie BOEVE, L., *God onderbreekt de geschiedenis. Theologie in tijden van ommekeer*, Kapellen: Pelckmans, 2006, hoofdstuk 1.

39 ABTS, K. e.a. (red.), *Nieuwe tijden, nieuwe mensen*, p. 145.

of we in de toekomst ook niet-katholieke leden dienden op te nemen in onze schoolbesturen, de tegenvraag stelde of dit ook nu al niet het geval is... De katholieke school wordt vandaag niet alleen uitgedaagd om te gaan met secularisering en verzakelijking, maar ook met de pluraliteit van haar populatie.

### *De opportuniteit van de pluraliteit*

De katholieke dialoogschool ziet in de pluraliteit een *opportuniteit* om levensbeschouwing opnieuw ter sprake te brengen op school en in de samenleving, en zo ruimte te maken voor het klinken van de christelijke stem op school. In dialoog met de andere leren we vooral iets over onszelf. Het is de taak van de school om de christelijke achtergrond van haar project, en de inspiratie waarvan ze leeft, uitdrukkelijk in dit gesprek met leerlingen, leraren en kaders binnen te brengen, als bevoorrecht perspectief en spiegel voor al wie op school op zoek is naar betekenis en identiteit in leven en samenleven

Pluraliteit, ook de interne pluraliteit, vormt geen bijkomende bedreiging voor een school die *nog* katholiek wil zijn. Integendeel, het is eerder een opportuniteit voor de school die *nu* katholiek wil zijn. Voor onze jongeren is pluraliteit een vanzelfsprekendheid; het is vooral het zoeken naar identiteit middenin deze pluraliteit waarbij de school hen dient te begeleiden. Wanneer ze de pluraliteit in de dialoog inzet als context van haar opvoedingsproject kan de school jongeren stimuleren in het zoeken naar identiteit, en middenin deze dialoog - vanuit haar opdracht - de christelijke stem ter sprake brengen. Naargelang de context en samenstelling van de school zal dit vorm krijgen, in een variatie die de wereld van het katholiek onderwijs in Vlaanderen altijd gekend heeft. Kortom: in de katholieke dialoogschool is niet zozeer de secularisering het kader maar de pluralisering, en biedt deze, wanneer goed ingezet, onvermoede kansen om vandaag katholieke school te maken.

### *Leren van verschil – leren van de dialoog*

Waar identiteit een opdracht geworden is, en keuzes gemaakt worden in een plurale context, duikt het verschil op. Mensen met een andere levensbeschouwing, andere gewoonten, culturen, voorkeuren, enz. - mensen die anders zijn dan wijzelf, confronteren ons met wat van ons verschilt. *Het andere dan onszelf stelt ons op de proef*, en vraagt de wijze waarop wij onze identiteit vorm geven. Meer nog: we leren vooral wie we zijn wanneer we geconfronteerd worden met wat we niet zijn.

Vaak hebben we de neiging om verschillen te relativiseren: ze maken niet echt een verschil, want we zijn toch allemaal mensen onder elkaar, klinkt het dan. Maar vaak zit in datgene waarvan we denken

dit gemeen hebben met de andere, nog het grootste verschil. Christenen hebben met moslims en joden, zo zegt men, dezelfde God, en veel van hun profeten en geschriften gemeen, maar precies in de wijze waarop ze met die God, hun profeet en hun heilige schriften omgaan, huizen hun grootse verschillen. Atheïsten en post-christenen hebben met christenen de Verlichte waarden van vrijheid en solidariteit gemeen, maar wanneer we die precies willen invullen duiken grote verschillen op, en wordt een vrijheid-die-solidariteit-tot-op-het-kruis-wordt wel zeer specifiek.

Atheïsten en post-christenen hebben met christenen de Verlichte waarden van vrijheid en solidariteit gemeen, maar wanneer we die precies willen invullen duiken grote verschillen op, en wordt een vrijheid-die-solidariteit-tot-op-het-kruis-wordt wel zeer specifiek.

*Vershillen* niet uitvlakken ('het komt uiteindelijk allemaal op hetzelfde neer'), maar *in het geding brengen* is daarom belangrijk om zowel de ander en zichzelf beter te begrijpen. Dit betekent tegelijk dat leren spreken in respect voor de ander (en niet te zwijgen omwille van de lieve vrede) een voorwaarde wordt om in dit leerproces te stappen. Pas dan krijgt respect voor de andere zijn volle diepte: wanneer die andere in zijn andersheid gerespecteerd wordt en op dat punt aan het woord kan komen.

Wanneer dit gebeurt, leert iedereen over de ander wie deze is, maar vooral ook over zichzelf: christenen over hun christen-zijn, moslims over hun moslim-zijn, en atheïsten over hun atheïsme. Zo uitgedaagd worden *over de eigen identiteit te leren nadenken* en *erover in dialoog te gaan* met de ander, maakt van de christenen reflexievere christenen, van de moslims bedachtzame moslims, van de atheïsten mensen die hun eigen levensbeschouwing in relatie tot die van anderen kunnen zien.

Dit leerproces aangaan is het project van de katholieke *dialoogschool*. Zo speelt ze in op de uitdagingen van de context en begeleidt ze kinderen, jongeren en volwassenen in het komen en blijven komen tot identiteit. Dit in een samenleving waarin identiteit precair geworden is, omdat ze niet langer zomaar voorgegeven is, gevat is in een pluraliteit van bronnen van zin en betekenis, onder druk staat van gepolariseerde gemakkelijksoplossingen van relativisme en fundamentalisme, en gerecupereerd wordt door de sluwe vormen van sturing van *peers*, markt en media. Mensen in staat stellen om met dit zoeken naar identiteit om te gaan in een plurale samenleving is de beste dienst die een katholieke school kan bieden aan de actuele samenleving: leren samenleven in verschil.

## Maar wat maakt deze dialoogschool dan katholiek?

Iedereen dialogeert, of zegt minstens dat te doen. De definitie van *dialogoog* in de katholieke dialoogschool is echter *geen waardenvrij gegeven*. Dialoog impliceert openheid voor de andere, echt respect, luisterbereidheid en durven spreken, zichzelf in vraag kunnen stellen, en leren van en door de ander. Het is bovendien een wederzijds gebeuren, dat niet zomaar symmetrisch verloopt: beide partijen staan nu eens in de luisterende, dan weer in de sprekende positie – geen eenvoudige uitwisseling maar een onderbrekend spel van wisselende asymmetrie waarbij ieder de eigen identiteit mee op het spel zet, en wat de ander zegt werkelijk een verschil kan uitmaken. Dialoog heeft dus ten voeten uit te maken met kwetsbaarheid. Wat dialoog is, is dus niet neutraal, maar inhoudelijk bepaald. Maar waar komt deze inhoudelijke basis dan vandaan?

Het is op dit punt dat de katholieke traditie voor een eerste maal in het geding is. Ze biedt immers de *dragende grond van de dialoog*: waarom zou je immers dialogeren? En hoe begrijp je dialoog? Het menselijke wereldbeeld van christenen biedt hier een antwoord op. Op grond van hun traditie weten christenen zich van bij de aanvang in een *antwoordrelatie* geplaatst. Zij staan namelijk in een verhouding tot een God die er eerst is en die hen roept. Uiteraard beleeft de ene christen dit explicieter dan de andere. Zich in een antwoordrelatie geplaatst weten gaat gepaard met een bepaalde basisattitude, een manier van in het leven staan. Je bevindt je namelijk reeds in een situatie waarin je niet het eerste woord hebt, maar waarin anderen je toespreken. Het is niet eerst 'ik', maar je bevindt je reeds in een relatie waarin je aangesproken wordt, en zo tot een 'ik' komt.

Dit christelijke begrip van dialoog wortelt in de wijze waarop God zich als Woord in de geschiedenis openbaart. Het Woord gaat niet vooraf aan de dialoog, maar is de eerste beweging van de dialoog zelf. God waagt zich in het Woord aan de dialoog met de mens. Anders gezegd: God openbaart zich aan ons als een dialogale God, een God die de dialoog met de mens zoekt, zich daaraan geeft... en dat ten diepste toe in de openbaring van het Woord in Jezus Christus – zoals we uit de Schrift weten, is dit ook voor God een risicovol gegeven, in alle kwetsbaarheid, met het kruis als ultieme consequentie. Uit de wijze waarop God zich aan ons geopenbaard heeft, vernemen we dat er niet eerst God is die dan de dialoog met ons aangaat, maar dat God precies dialoog is. Nog anders: dialoog is een wezenskenmerk van God.<sup>40</sup> In deze dialoog vindt de mens zich in de antwoordrelatie, meer nog, bepaalt deze relatie wie de mens ten diepste is: een wezen dat altijd

.....

40 Het zou me hier te ver voeren maar ook een trinitaire bezinning op het dialogale wezen van God, geïnspireerd vanuit het Rahneriaans maxime dat de heilseconomische triniteit de immanente triniteit is, en omgekeerd, zou dit punt krachtig kunnen belichten.



reeds in dialoog is – ook in de intermenselijke relaties, aangesproken en opgevorderd te antwoorden. Dialoog is een spel van asymmetrie, van wisselende asymmetrie: kwetsbaar onder het woord gaan staan, en het woord nemen. Er is dus niet eerst identiteit en dan dialoog: dialoog is constitutief voor identiteit. In de dialoog met de ander krijgen we onze identiteit, leren we wie we echt zijn.

Het christelijke begrip van dialoog wortelt in de wijze waarop God zich als Woord in de geschiedenis openbaart.

### *Twee belangrijke christelijke kernintuïties*

In feite gaat het hier om *twee belangrijke kernintuïties* die in de *christelijke traditie* ingebakken zijn en die gekoppeld zijn aan klassieke christelijke geloofspunten. Het eerste klassieke geloofspunt is dat van de ‘scheppende God’: de werkelijkheid, de medemens, is ons gegeven en we zijn daar verantwoordelijk voor. Die traditie van *gekregen verantwoordelijkheid* actualiseren we vandaag in een nieuwe context. Met deze visie hopen we ook via de kracht van de overtuiging een aantal mensen mee te nemen die geen christen zijn, maar die, wat hun eigen levensbeschouwing ook is, gevoelig zijn voor deze houding van gekregen verantwoordelijkheid. Het tweede geloofspunt is dat van de ‘verlossende God’, een God die het goed voorheeft met mensen, en hen uiteindelijk in zijn of haar liefde zal opnemen. Christenen geloven inderdaad dat het *mysterie van de werkelijkheid de liefde* is, en dat de liefde een zeer concreet criterium is van wat mensen echt vervulling schenkt. Dit geldt onze persoonlijke relaties, maar ook de samenleving als geheel. Het gaat hier om de emancipatorische dynamiek van de christelijke boodschap en de uitdaging die uitgaat van het *visioen van het rijk Gods*. Uiteraard hangt hierbij niet alles van ons af, maar christenen weten zich geroepen om daar waar onrecht plaatsvindt, waar mensen aan bevrijding toe zijn, mee stappen te zetten in die emancipatorische beweging, niet alleen individueel maar ook structureel en maatschappelijk.

De concrete vertaling van deze twee belangrijke christelijke kernintuïties in onze onderwijsvisie kunnen daadwerkelijk een *tegenstroom* bieden tegen de tijdsgeest van overheersende individualisme, eigen geluk en eigen gelijk. Wellicht willen *vele niet-christenen* zich laten uitdagen door het concept van dialoog dat gevoed wordt vanuit deze dragende grond, en wellicht vinden ze in hun eigen levensbeschouwelijke intuïties of tradities aanknopingspunten om dergelijke dialogische houding te motiveren en te inspireren: een dialoog die uitdaagt het beste in mensen naar boven te brengen, en er zo zelf ook beter, meer mens, van te worden.

## *De christelijk stem in de dialoog*

Dat nu en dan in herinnering roepen enerzijds, en de katholieke dialoogschool doet dat zeer expliciet, en anderzijds de christelijke stem in de dialoog binnenbrengen, dat vormt het project van de katholieke dialoogschool. Want dat laatste is de tweede wijze waarop het christelijke geloof aan bod komt: als *stem binnen de dialoog* die op school plaatsvindt. Om deze stem in de realiteit van de school te laten weerklanken, zullen christenen wel moeten leren om hun eerder afwachtende houding te veranderen: waar ze al te vaak geleerd hebben te zwijgen uit respect voor de ander, zullen ze opnieuw dienen te leren spreken in respect voor de ander. En dit zal naast vrijmoedigheid ook bijkomende vorming vragen: want hoe vandaag te spreken over wat hen ten diepste toe beweegt; hoe vandaag getuigenis afleggen van de God die zich in Jezus van Nazareth liet kennen als een God van liefde?

Is er dan een verschil met andere visies op onderwijs die de dialoog en respect ook hoog in het vaandel dragen? Ook daar stelt zich de vraag naar de dragende grond, de definitie van dialoog. Waar haalt bijvoorbeeld het actief-pluralisme die funderende waarden vandaan? Want ook het actief-pluralisme is niet levensbeschouwelijk neutraal. Welke zijn dan de tradities waarop ze een beroep doet, en noemt ze deze ook bij naam? Van waaruit worden ze gevoed, hoe worden ze aangeleerd? De katholieke dialoogschool formuleert hier alvast haar eigen specifieke antwoord op. In die zin kan men de katholieke dialoogschool ook omschrijven als een project van *katholiek actief pluralisme*, d.i. een pluralisme dat zichzelf legitimeert vanuit de christelijke traditie, en daar haar mosterd haalt om de noodzaak aan dialoog en de aard van deze dialoog te verantwoorden. Tegelijk is dit echter een katholiek actief pluralisme dat in haar opdracht slaagt als het in deze dialoog de christelijke stem kan laten klinken.

## *De dragers van de katholieke dialoogschool*

Vorm geven aan de katholieke dialoogschool is de *opdracht voor de hele school*. Wie welke rol daarin opneemt, kan natuurlijk verschillen, naargelang de levensbeschouwelijke insteek van de mensen die in de school actief zijn als bestuurder, directeur, leraar, administratief staf lid, ouder, leerling. We verwachten dat de christenen op school op één of andere manier geresponsabiliseerd worden, in hun variëteit, om die christelijke stem mee op de school binnen te brengen. Niet-christenen worden uitgenodigd om *vanuit de eigen achtergrond en authenticiteit* in deze dialoog te stappen, en kunnen helpen vanuit hun eigen bronnen en inspiratie mee het kader scheppen waarin dit kan gebeuren. Ze doen dit allen samen door een dialogale cultuur te bevorderen en in respect voor de traditie van de school hun eigen overtuigingen in de dialoog in te brengen.

Uit het empirisch onderzoek van D. Pollefeyt leren we alvast dat er op vele scholen een *groot draagvlak* is om deze visie mee gestalte te geven in het eigen schoolproject.<sup>41</sup> Het zal er in de komende jaren op aan komen om dit draagvlak, bestaande uit christenen, niet-confessioneel gebonden, moslims, atheïsten, enz. te mobiliseren, en werkbare modellen en praktijken te ontwerpen. Pas dan zal de katholieke dialoogschool *levensvatbaar* en leefbaar zijn.

Inzetten op vorming en begeleiding tot in de school en de klas zal cruciaal zijn.

Dit is de opdracht waarvoor het katholiek onderwijs in Vlaanderen de komende jaren staat: het actief aangaan van de opportuniteiten die dialoog in veelheid en verschil bieden, zowel op levensbeschouwelijk en pedagogisch maar ook bestuurlijk en organisatorisch vlak. Dit is een opdracht voor alle partners op school en in onderwijs, Kerk en samenleving: schoolbesturen, directeurs, leraren, ouders, leerlingen, en al wie hen hierbij ondersteunt: pedagogische begeleiders, de vicariaten onderwijs, de koepelvereniging,... Inzetten op vorming en begeleiding tot in de school en de klas zal hierbij cruciaal zijn, evenals het overwegen wat dit concreet betekent voor alle dimensies van het leren en leven op school.<sup>42</sup> Maar de belofte van de katholieke dialoogschool maakt deze inspanning meer dan de moeite waard.

*En ten slotte: waar komt God aanwezig in de katholieke dialoogschool?*

De relevantie en geloofwaardigheid van de katholieke dialoogschool wordt niet alleen getoetst aan de wijze waarop ze de uitdagingen van identiteitsvorming in een context waar zinnig precair en pluraal is, aangaat, en kinderen, jongeren en volwassenen ondersteunt om kritisch-productief met deze uitdagingen om te gaan. Vanuit het perspectief van het christelijk geloof is de authenticiteit van de katholieke dialoogschool zelfs ook niet zomaar afgedekt wanneer haar traditie dragende grond is van de dialoog, en in de dialoog stem krijgt. Haar overtuigende legitimering krijgt de katholieke traditie

41 Cf. o.m. POLLEFEYT D., & BOUWENS, J., *Dialoog als toekomst. Een katholiek antwoord op de verkleuring van het onderwijslandschap*, in KEERSMAEKERS, P., VAN KERCKHOVEN, M. & VANSPEYBROECK, K. (red.), *Dialoogschool in actie! Mag ik er zijn voor u?*, Antwerpen: Halewijn/vsko/vvkh, 2013, 49-60

42 Voor een belangrijke aanzet voor wat dit in de praktijk voor de schoolpastoraal kan betekenen, zie JÜRGEN METTEPENNINGEN, *Pastoraal als 'katholieke-dialoogschool-in-de-praktijk'* (<http://www.vikom.be/dienst-identiteit/christelijke-identiteit/toespraken-en-teksten>).

voor christenen als *God er aan het woord kan komen*, er een spoor kan maken. En misschien doet God dat vandaag op onvermoede wegen, niet ondanks maar dankzij de levensbeschouwelijke ander, de levensbeschouwelijke veelheid.

Wanneer christenen leren over hun eigen identiteit van de religieuze andere, en uitgedaagd worden die niet alleen onder woorden te brengen, maar ook de authenticiteit ervan te toetsen aan de andere, is het dan te ver gezocht om hier een spoor van God te vermoeden, een *God die zich openbaart in de dialoog met de andere*? Wanneer christenen zich laten uitdagen om hun eigen geloof opnieuw te bedenken, hun geloof te beproeven en te leren opnieuw ter sprake te brengen, worden ze hiertoe dan niet opgevorderd door een God die zich in het 'ge-laat van de ander' tot hen wendt? <sup>43</sup> "Waar hebben wij u ontmoet?" klinkt de vraag op het laatste oordeel in het Matteüs-evangelie (Mt 25), waarop de mensenzoon antwoordt: "ik had honger en jij hebt me te eten gegeven, dorst ...". Vandaag mogen we daar wellicht aan toevoegen: "ik sprak je aan in je ontmoeting met de ander en je hebt je ten volle in de dialoog gegeven, uitgedaagd door de ander en lerend over je eigen christen zijn, je eigen relatie tot mij."

.....

43 Ik verwijs hier graag naar volgend paradigmatisch verhaal, dat ik opnam in mijn *God onderbreekt de geschiedenis*, p. 107-108: "Het betreft een interview van enkele jaren geleden, op donderdag 14 januari 1999, in het Radio-1-ochtendmagazine *Voor de dag*. Een vrouw doet verslag van een ontmoeting van de vorige avond. De vrouw is betrokken bij *Kerkwerk multicultureel samenleven* en was uitgenodigd bij een Marokkaanse gemeenschap in Molenbeek om het 'breken van de vasten' te vieren. Deze gemeenschap hield immers eraan om iedere avond van de Ramadan na zonsondergang een open feest te organiseren. De vrouw vertelde dat de tafelgesprekken al gauw een diepzinnig karakter kregen, zeker wanneer religieuze thematieken, zoals het belang van 'vasten' en de verhouding tussen moslims en christenen, werden aangesneden. Het was de vrouw opgevallen dat in deze gesprekken, bijvoorbeeld over de vasten, precies in de gelijkenissen tussen islam en christendom de verschillen opgemerkt werden. De uitkomst van het gebeuren was zeker geen relativerend 'het komt eigenlijk toch allemaal op hetzelfde neer', maar een respectvol erkennen van verschil én eigenwaarde. Meer nog, de vrouw getuigde dat de christenen zich vragen begonnen te stellen over de ernst van hun eigen geloofsbeleving: beleefden zij bijvoorbeeld de eigen vasten wel voldoende authentiek? Voorwaar een onverwacht ingrijpende ervaring, besloot de vrouw. Respect voor de eigen onherleidbare identiteit van het christelijk verhaal en voor de andersheid van andere godsdiensten en levensbeschouwingen kunnen dus samengaan – meer nog, deze ontmoeting zette de vrouw ertoe aan verder over de eigen identiteit en de ernst ervan na te denken, precies in relatie tot de andere godsdienst. De ervaring van de vrouw uit het radio-interview kan met recht beschouwd worden als een ervaring van een vruchtbare en productieve onderbreking van het eigen christelijk verhaal door het verhaal van de ander. Voor christenen opent zich in dergelijke ervaringen een weg om hun eigen geloof in een God die zich in de geschiedenis openbaart en zich het lot van de geschiedenis aantrekt, opnieuw te profileren."

“Zoals toen Jezus naar de streek van Tyrus en Sidon trok, en in de ontmoeting met de Kananese vrouw (of was het een Syrofenicische), God nieuw en anders leerde kennen. Op zijn weg treft hij deze vrouw aan, een niet-joodse dus, die hem vraagt haar dochter te genezen (Mt 15,21-28; Mc 7,24-30); deze is immers bezeten door een duivel. Jezus reageert eerst afwijzend, stellend dat hij gezonden is naar het joodse volk (‘de verloren schapen van het huis van Israël’), ja zelfs dat het niet goed zou zijn om zich bezig te houden met de anderen (‘het is niet goed het brood dat voor de kinderen bestemd is aan de honden te geven’). Waarop de vrouw hem tegenspreekt: ‘want de honden eten immers toch ook de kruimels die van de tafel van hun meesters vallen’. Op dat ogenblik wordt zelfs Jezus’ verhaal over God onderbroken en leert hij dit verder te openen, zodat ook de anderen, niet-joden, er een plaats hebben. In het geloof van de vrouw wordt God buiten de grenzen van Israël openbaar”.<sup>44</sup> Als God ook Jezus in de ander tegemoet komt, en hem ertoe aanzet om zijn beeld van God te verbreden, waarom dan niet vandaag in onze katholieke dialoogschool?

## b. Visietekst<sup>45</sup>

Op het kruispunt van onderwijs, Kerk en samenleving verwelkomt de katholieke dialoogschool gastvrij iedereen, van welke levensbeschouwelijke of religieuze achtergrond ook. Zonder uitzondering nodigt ze leerlingen (internen, cursisten, studenten), ouders, personeelsleden en bestuurders uit aan haar onderwijsproject mee te werken. Vanuit haar christelijke inspiratie wil ze ieder hiertoe uitdagen, motiveren en kracht geven.

- Als school is ze ervan overtuigd dat kwaliteitsvol onderwijs meer is dan louter opleiding. Onderwijs vormt mensen tot vrije, competente en solidaire personen die zin en betekenis vinden in leven en samenleven. Leren leren, leren werken, en leren (samen) leven gaan op school hand in hand. Vorming rust kinderen, jongeren en volwassenen toe voor de steeds complexere wereld van vandaag en morgen. Ze leren deze wereld ontdekken en bewakemen zich om met engagement, kritische zin en creativiteit erin aan de slag te gaan. Deze school is een inclusieve school. Ze draagt zorg voor de unieke talenten van elke leerling, met bijzondere aandacht voor wie het moeilijk heeft.

.....

44 Uit BOEVE, L., *God onderbreekt de geschiedenis*, p. 226.

45 De katholieke dialoogschool maakt deel uit van het algemeen project “Eigentijds Tegendraads” waarmee Katholiek Onderwijs Vlaanderen zich de volgende jaren wil profileren. Op 3 maart 2016 keurde de Raad van Bestuur deze visietekst definitief goed.

- Als katholieke school werkt ze vanuit de grondervaring dat mens en wereld tegelijk gave en opgave zijn. Gevat in een netwerk van relaties met medemensen, de samenleving en de wereld, is menselijke vrijheid een gekregen vrijheid, die oproept tot verantwoordelijkheid. In het vertrouwen dat het diepste mysterie van de werkelijkheid de liefde is, neemt de school deze liefde – zoals de Bijbel verhaalt en Jezus die voorleeft – als richtsnoer voor opvoeden, leven en samenleven. De christelijke hoop die in deze liefde en het verrijzenisgeloof ontspringt, oriënteert de school in haar doelen en werking.
- Vanuit dit mens- en wereldbeeld nodigt de katholieke dialoogschool in deze tijd van levens-beschouwelijk-religieuze veelheid iedereen uit om in dialoog met elkaar op zoek te gaan naar het volle mens- en medemens-zijn. Hiertoe brengt ze christenen, moslims, joden, anders-gelovigen, niet-gelovige humanisten samen met alle anderen die betekenis willen vinden in leven en samenleven. In gesprek met elkaar leert iedereen de eigen identiteit vorm te geven, door deze te ontdekken, erover na te denken, en te verdiepen. Vanuit haar opdracht brengt de school zelf in woord en daad op eigentijds-tegendraadse wijze de christelijke stem in dit gesprek binnen. Ze schept daarbij ruimte voor wie niet aan het woord komt.

Op deze wijze school maken vergt een blijvende inzet van allen en biedt ruimte voor groei en verscheidenheid. Doorheen de dialoog verrijkt de katholieke school zichzelf, en vernieuwt ze haar christelijke inspiratie in de actuele context. Vanuit de traditie waarin de school staat en in gesprek met haar omgeving, wil de katholieke dialoogschool een oefenplaats zijn voor een (samen)leven in een wereld die gekenmerkt is door diversiteit en verschil. Kritisch-creatief leren omgaan met wat eigen en wat anders is, met wat verbindt en wat onderscheidt, stelt mensen in staat bij te dragen aan een open, zinvolle, verdraagzame en duurzame samenleving, waar een plaats is voor iedereen – een wereld waar ook God van droomt.

## Katholieke dialoogschool in de praktijk

Het concept van de katholieke dialoogschool is een antwoord op een vraag die uit de praktijk naar boven kwam: hoe kunnen we op een geloofwaardige manier de christelijke identiteit ter sprake brengen in een context van secularisering en pluralisering? In dit hoofdstuk willen we enkele handvaten aanreiken waarmee men van de theorie naar de praktijk kan gaan.

(a) In beknopte vorm presenteren we vooreerst de verschillende opties en types die in respectievelijk de MELBOURNE SCHAAL, POST-KRITISCHE GELOOFSSCHAAL en VICTORIA SCHAAL aan bod komen. De bijhorende cartoons van de hand van Joris Snaet zijn met een materiaal waarmee men aan de slag kan bij de presentatie van de attitudeschalen. Met deze definities en voorstelling krijgt de gebruiker een klaar conceptueel beeld van de achtergrond van de katholieke dialoogschool, met name van de drie attitudeschalen.

(b) Op de website [www.katholiekedialoogschool.be](http://www.katholiekedialoogschool.be) vindt men materiaal en achtergrond bij de katholieke dialoogschool. Deze website geeft ook toegang tot het identiteitsonderzoek via de attitudeschalen. Iedereen kan dit onderzoek zelf afnemen, individueel of in groep.

(c) Voor de interpretatie van de grafieken die via deze meetinstrumenten gegenereerd worden, bieden wij enkele vuistregels en aandachtspunten aan.

(d) We sluiten af met een stappenplan dat geïnspireerd is door het studiewerk van J.P. Kotter. Deze Amerikaanse econoom heeft een model ontworpen dat instellingen kan helpen die stappen willen zetten om binnen de eigen instellingen veranderingsprocessen op gang te brengen en de bereikte resultaten te verankeren in de structuur en filosofie van de instelling. Ervaring met pilotscholen leert dat dit plan werkt en scholen op weg kan zetten en houden om het dialoogschoolmodel te realiseren en op die manier te werken aan de katholieke identiteit.



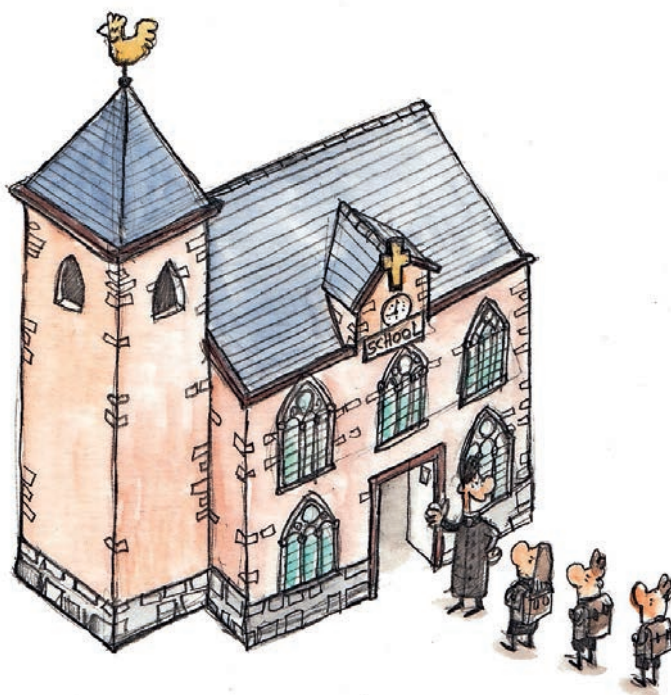
## a. De katholieke dialoogschool in dertien begrippen

Om de dialoogschool te begrijpen en waar te maken, volstaat het om zich dertien concepten eigen te maken die het kader bieden waarbinnen de dialoogschool vorm kan gegeven worden.

### Melbourne Schaal: vier opties

#### *Confessionaliteit*

Eeuwenlang werd de westerse samenleving gekenmerkt door het cultuurchristendom: christelijk geloof en cultuur plakten op elkaar. De katholieke identiteit of de confessionaliteit stond niet ter discussie, zeker niet in de vele katholieke scholen die toen gesticht werden. De confessionaliteit geeft aan hoeveel van deze evidente, historische identiteit nog in de school aanwezig is. Men noemt dit soms ook de confessionele 'brandstoftank' of het katholieke 'spaarboek' van de school.



### ***Optie 1: christelijke waardenopvoeding***

Een school focust hier op universele waarden zoals rechtvaardigheid, vrijheid, verantwoordelijkheid en naastenliefde en beschouwt deze als een integrale uitdrukking van de katholieke identiteit. De school beklemtoont de link tussen deze waarden en het christelijk geloof.



### ***Optie 2: institutionele secularisering***

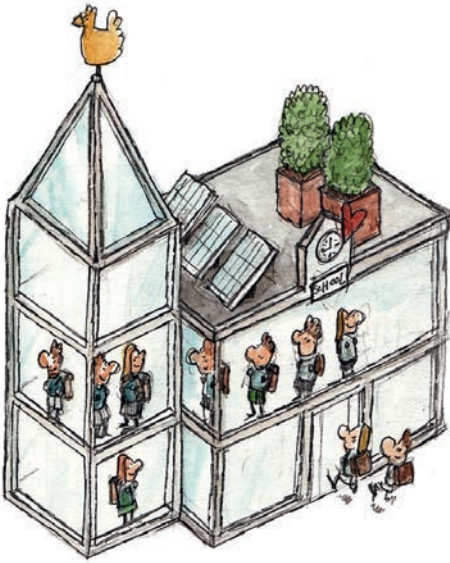
Een school gaat hier, bewust of onbewust, mee met een algemene evolutie van de samenleving. De katholieke traditie verdwijnt uit het schoolbeeld. De school is niet meer zichtbaar katholiek.



### ***Optie 3: institutionele reconfessionalisering***

Hier krijgt het katholieke geloof opnieuw een prominente plaats binnen de eigen school. Het geloof wordt actief naar voren geschoven als tegenreactie op de maatschappelijke evoluties.





#### **Optie 4: recontextualisering**

Een school brengt hier het christelijk geloof uitdrukkelijk en op een nieuwe wijze ter sprake, in dialoog met de plurale context vanuit de overtuiging dat geloof en cultuur elkaar kunnen verrijken.



#### **Post-Kritische Geloofsschaal: vier geloofsstijlen**

##### **Geloofsstijl 1: letterlijk geloof...**

... gaat uit van een onmiddellijke toegang tot een persoonlijke en onveranderlijke God. Bijbelteksten worden meestal letterlijk gelezen en aanvaard: het is zoals het er staat. Er is slechts één waarheid.



##### **Geloofsstijl 2: externe kritiek...**

... wijst het bestaan van God radicaal af. De verhalen in de Bijbel worden letterlijk gelezen en vervolgens afgewezen: wat daar staat klopt niet met de wetenschap. Het geloof wordt verworpen: het biedt geen enkele zekerheid noch betekenis.

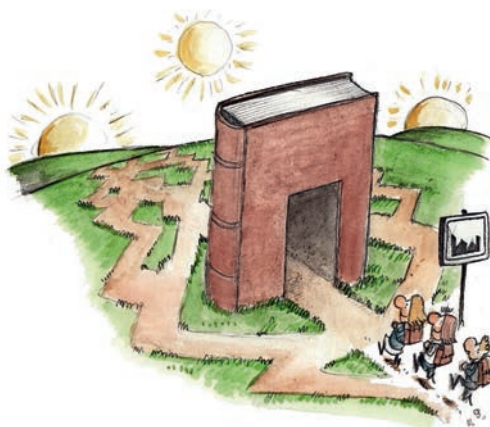
### **Geloofsstijl 3: relativisme ...**

... stelt dat God een uitvinding is van de mens. Bijbelteksten zijn subjectief: het zijn sprookjes met een leerrijk plot. Het geloof wordt niet radicaal verworpen, wel gerelativeerd: er is geen reden om voor een bepaald verhaal te kiezen.



### **Geloofsstijl 4: post-kritisch geloof ...**

... gaat ervan uit dat mensen via verhalen, rituelen, tradities en mensen toegang krijgen tot een transcendente werkelijkheid. De Bijbel vertelt het verhaal van God met mensen, is geschreven in een welbepaalde historische context en kan vandaag enkel na interpretatie begrepen en geloofd worden. Het geloof is een zoektocht, waarin twijfel het soms haalt op zekerheid, maar waarin ook overgave mogelijk is. Geloven is mogelijk en zinvol na interpretatie, vergt engagement; het kritisch verstand speelt hierin een belangrijke rol.



### **Victoria Schaal: vier schoolmodellen**

#### **Schoolmodel 1: de monologschool ...**

... is een traditioneel confessionele school, van, voor en door katholieken. De school kiest ervoor om de katholieke traditie onversneden en duidelijk uit de verf te laten komen. Ze wil het katholieke geloof bewaren, doorgeven en beschermen. Openheid voor andere religies en levensbeschouwingen wordt eerder als een bedreiging ervaren voor de duidelijkheid en helderheid van het katholiek geloof.





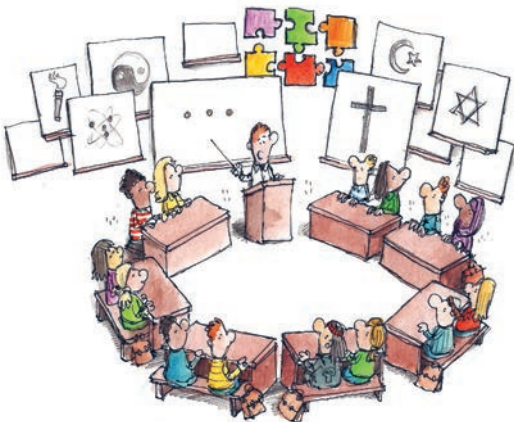


**Schoolmodel 2: de kleurloze school ...**

... is een seculiere school die zich op levensbeschouwelijk vlak neutraal opstelt.

Geloven of niet geloven is binnen dit model een privézaak en hoort daarom niet thuis in de school.

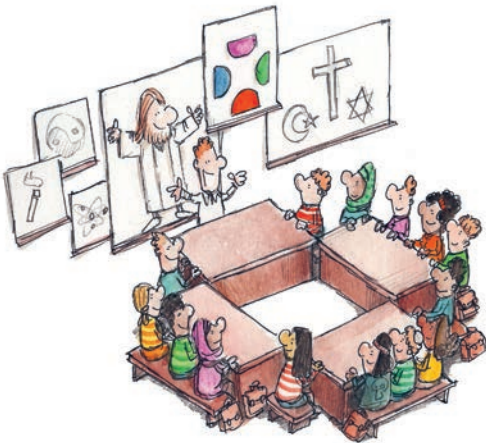
De school geeft prioriteit aan de kwaliteit van het onderwijs en wil niet raken aan de autonomie en de vrijheid van het individu.



**Schoolmodel 3: de kleurrijke school ...**

... is een pluralistische school die zich sociaal betrokken en solidair opstelt. De school is een actiecentrum waar iedereen meetelt.

Er is veel aandacht en interesse voor de andersheid van anderen, iedere stem kan evenzeer aan bod komen, zonder uitgesproken voorkeur.



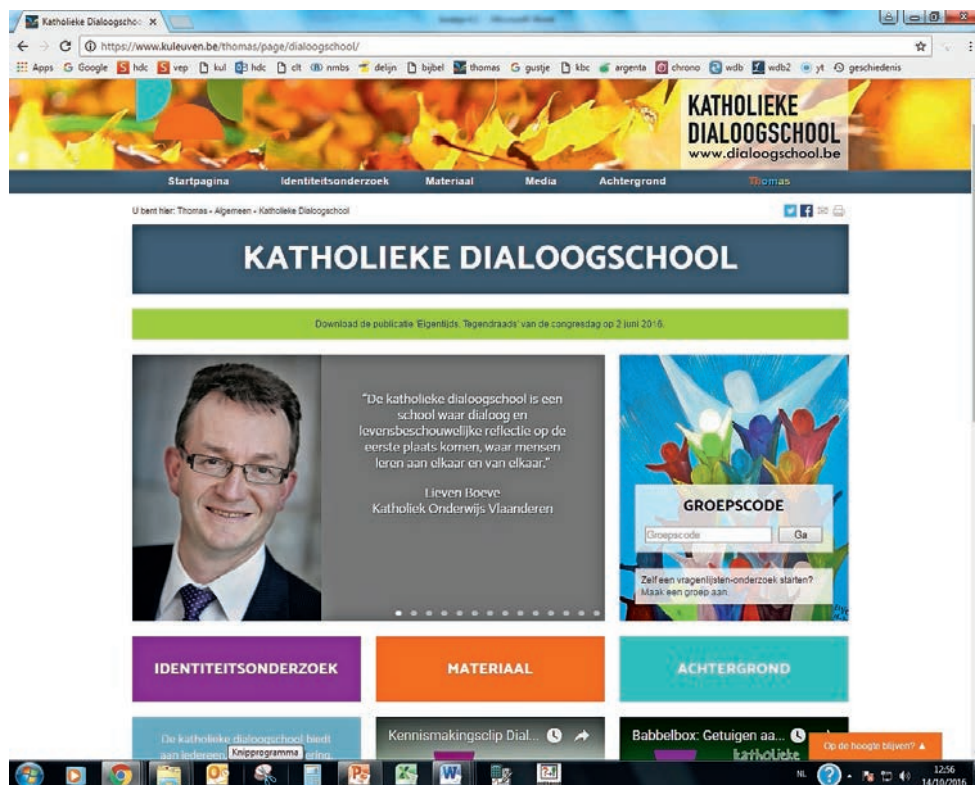
**Schoolmodel 4: de dialoogschool ...**

... is een eigentijds confessionele school te midden van culturele en religieuze pluraliteit.

De school kiest er uitdrukkelijk voor om in het gesprek de katholieke inspiratie naar voren te schuiven. Tegelijkertijd vindt ze de andere godsdiensten, levensbeschouwingen en culturen waardevol en gaat ermee in dialoog. Die dialoog is erop gericht om te leren van elkaar en elkaar te verrijken. Ze daagt de school en eenieder uit om na te denken over de eigen inspiratie en deze te vernieuwen.

## b. www.katholiekedialogschool.be

De website is geïntegreerd in de omgeving van de Thomas-website:  
<https://www.kuleuven.be/thomas/page/dialogschool/>



Figuur 7.1 – Homepage van de website van de katholieke dialoogschool

Vanuit de startpagina kan de bezoeker doorklikken naar het **'Identiteitsonderzoek'** en vervolgens de schalen invullen als individu ofwel als lid van een groep.

Onder de knop **'Materiaal'** zijn vier soorten instrumenten verwerkt waarmee een school aan de slag kan:

- 'onderzoeksgereedschap': instrumenten die de onderzoeksschalen (Post-Kritische Geloofsschaal, Melbourne Schaal en Victoria Schaal) verkennen, verdiepen en verwerken;
- 'begeleidingskit': instrumenten voor de opstart, de monitoring en de permanente evaluatie van het veranderingsproces richting katholieke dialoogschool;

- ‘projecttegels’: thematische trajecten en gespreksvormen om het concept van de katholieke dialoogschool te concretiseren in de specifieke schoolcontext;
- ‘VISjes’: Vakspecifieke Impulsen op School: dit zijn prikkels over onderwerpen en thema’s die verband houden met een specifiek vakdomein en tegelijk een levensbeschouwelijke dimensie hebben.

Ten derde vindt de geïnteresseerde onder ‘**Achtergrond**’ heel wat theologische achtergrond bij het concept van de katholieke dialoogschool.

### **c. Vuistregels en aandachtspunten bij het lezen van de grafieken**

Het is van groot belang op een correcte en genuanceerde manier de grafieken te lezen en te interpreteren. We geven hier enkele vuistregels en aandachtspunten.

1. De grafieken met schaalgemiddelden en de grafieken met percentages geven respectievelijk een algemeen en een gedifferentieerd beeld en dienen samen bekeken te worden.
2. Bij de grafieken met schaalgemiddelden is de vraag: welke tendensen zijn het sterkst aanwezig? Best kijkt men eerst naar de theologisch preferentiële opties: RECONTEXTUALISERING – POST-KRITISCH GELOOF – DIALOOGSCHOOL.
3. Bij de grafieken met percentages is de vraag: hoeveel steun, twijfel of afwijzing is er voor bepaalde tendensen? Neem de groene zones (helemaal akkoord en akkoord) samen, net als de rode zones.
4. Bij de vergelijking tussen respondentengroepen dient men te kijken naar evoluties en spanningsvelden. Bij schalen met dubbel meetniveau (MELBOURNE en VICTORIA SCHAAL) kan een vergelijking tussen de resultaten van het feitelijk en van het normatief niveau relevante informatie opleveren.
5. Interne correlaties:
  - a. Welke tendensen gaan samen en welke werken elkaar tegen?
  - b. Tendensen staan nooit op zichzelf en hoeven elkaar ook niet altijd tegen te spreken. Zo is er in de PKG-SCHAAL een inhoudelijke samenhang mogelijk tussen een hoge score op RELATIVISME en POST-KRITISCH GELOOF.
  - c. De opties sluiten elkaar nooit uit. Een individu kan neigen naar het profiel van de post-kritisch-gelovige, maar tegelijk



kenmerken vertonen van de letterlijk-gelovige. Dit hoeft niet te wijzen op 'religieuze schizofrenie'. In de realiteit van mensen en instituten worden tendensen steeds met elkaar gecombineerd. Binnen het model van de DIALOGESCHOOL kan men minder of meer openstaan voor andere levensbeschouwingen en in die zin respectievelijk monologische of kleurloze kenmerken vertonen.

6. De intercorrelaties tussen de schalen bieden extra materiaal voor discussie, omdat hier inhoudelijke verbanden tussen geloofsstijlen en institutionele identiteitsopties visueel worden voorgesteld.

De vele cijfers geven tendensen aan en zijn geen doel op zich. Het interessante werk begint wanneer men de data gaat interpreteren vanuit vragen als:

1. Zijn de resultaten verrassend of sluiten ze aan bij onze verwachting?
2. Waarom is deze of gene tendens zo dominant?
3. Wat kan ons hoopvol of juist ongerust stemmen?
4. Waar liggen de discussiepunten?
5. Wat is nu de grote uitdaging?
6. Hoe bevorderen we POST-KRITISCH GELOOF, RECONTEXTUALISERING en DIALOGESCHOOL?
7. Gaat RELATIVISME vooral samen met POST-KRITISCH GELOOF of eerder met EXTERNE KRITIEK?
8. Wordt de EXTERNE KRITIEK vooral gevoed vanuit het ongeloof in de transcendentie, vanuit een letterlijke interpretatie van geloofsinhouden of vanuit historische feiten (godsdienstoorlogen enzovoort)?

Inspiratie kan men zeker halen uit: POLLEFEYT, D., & BOUWENS, J., *De Post-Kritische Geloofsschaal, de Melbourne Schaal en de Victoria Schaal 'for dummies'. Ongepubliceerde interpretatiehandleidingen bij de typologische schalen van het Enhancing Catholic School Identity Project (ECSIP)*, K.U.Leuven, 2009. Deze handleidingen zijn online raadpleegbaar via <https://www.kuleuven.be/thomas/page/dialogeschool-achtergrond/>.

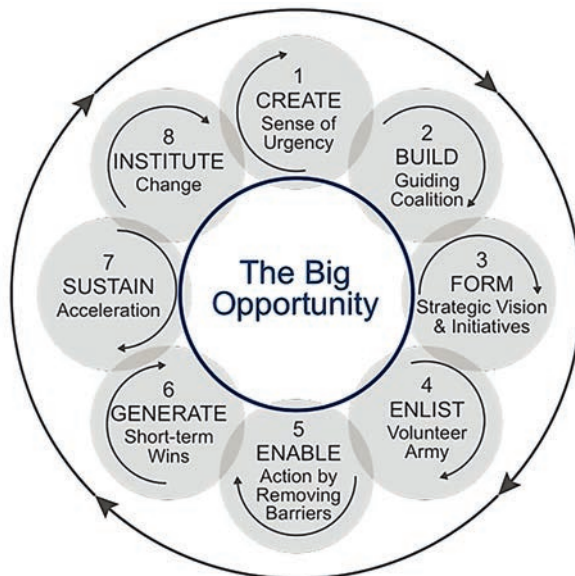
Ten slotte verwijzen we ook naar deze clip: "Hoe lezen we een identiteitsgrafiek?":

<https://www.youtube.com/watch?v=dEEwmSeuSZI&feature=youtu.be>.

## d. Stappen naar een dialoogschool: van verandering naar verankering

Welke stappen doorloopt een school die wil evolueren naar het model van de DIALOOGSCHOOL? We stellen een model voor dat de focus legt op grote, alomvattende veranderingen. De aard van de verandering die we willen bewerkstelligen, heeft immers geen eenvoudig of beperkt bereik, maar is eerder te vergelijken met een cultuurverandering. Het model van John P. Kotter<sup>46</sup> werd zo het basismodel waarmee aan de slag wordt gegaan en hertalingswerk naar het onderwijs gebeurt.

Een diepgaande verandering is een blijvend proces van zoeken en hertalen of bij de context brengen, waarbij men niet zozeer kijkt in de richting van een eindproduct of slotfase, maar eerder inzet op het “blijvend laten draaien van het veranderingswiel”. Dit model werd en wordt uitgetoetst in pilotscholen en blijkt te werken. Met dit model is een cultuurverandering in de richting van katholieke dialoogschool een realistisch parcours.



Figuur 7.2 - Veranderingsmodel van Kotter

.....

<sup>46</sup> John P. Kotter is een Amerikaans bedrijfskundige en emeritus hoogleraar organisatiekunde en veranderingsmanagement aan de Harvard University. In heel wat bedrijven en organisaties, ook buiten de economische sector, gebruikt men het model van Kotter om tot verandering te stimuleren.

We geven hier de krachtlijnen van het veranderingsmodel weer, met telkens een kleine toepassing voor het concrete handelen in de richting van de DIALOOGSCHOOL.

Alles draait rond *The Big Opportunity*, in ons geval de bestaande openheid om de katholieke dialoogschool te realiseren. Concrete aanleidingen voor een school om aan de identiteit te werken kunnen bijvoorbeeld zijn: het zoeken naar een nieuw logo voor de school, een schokkende gebeurtenis binnen of buiten de school, het heropfrissen van de website, een jubileum van de school, enzovoort.

Kotter onderscheidt acht stappen, acht radertjes die het hele raderwerk in beweging kunnen brengen en houden. De stappen zijn niet strikt chronologisch te volgen, maar moeten worden gezet rekening houdend met de context van de school.

### *Stap 1: Create sense of urgency*

Creëer urgentiebesef: open het debat met zoveel mogelijk partners, breng weerstanden in kaart en focus op het momentum én de noodzaak om te veranderen. In de school kan een kwantitatief en kwalitatief identiteitsonderzoek een middel zijn om te laten zien hoe het gesteld is met de levensbeschouwelijke kant van het opvoedingsproject. Voortdurend kan men terugkoppelen naar de resultaten van dit onderzoek en dit onderzoek eventueel ook opnieuw uitvoeren om te zien of en in welke mate men geëvolueerd is. Zo houdt men de vinger aan de levensbeschouwelijke pols.

### *Stap 2: Build guiding coalition*

Maak een leidende coalitie: stel een groep samen met de slagkracht en energie om een gezamenlijk veranderingsproces te leiden en te stimuleren. Deze leidende coalitie kan als identiteitsteam functioneren er onder leiding van een interne identiteitsverantwoordelijke en/of externe identiteitsbegeleider voor zorgen dat men blijvend aandacht heeft voor het laten draaien van het levensbeschouwelijk gesprek. Het is van fundamenteel belang dat in deze coalitie leidinggevenden (directieleden) zitten en dat er diverse stemmen kunnen klinken; zo zal het voor een dialoogschool-in-wording wenselijk zijn dat er ook ongelovige of andersgelovige stemmen aan het gesprek deelnemen.

De leidende coalitie investeert zoveel mogelijk in netwerking en in draden van verbondenheid met verschillende actoren op het veld. In de scholen leidt dit ertoe dat het van bij de aanvang van het proces belangrijk is in kaart te brengen welke groepen en individuen, nu reeds en in de toekomst, op een eigen manier vorm geven aan de katholieke identiteit van de school. De leidende coalitie is geen eilandje of

een select clubje maar heeft als belangrijke taak om de verschillende (werk)groepen en initiatieven te verbinden met het project van de katholieke dialoogschool. Alleen zo zal dit veranderingsproces holistisch kunnen zijn en dus een weerslag hebben op de hele school en al haar leden.

### *Stap 3: Form strategic vision and initiatives*

Werk aan een strategische visie en initiatieven: streef naar een visie die de verandering kan sturen en ontwikkel strategische initiatieven om die visie te verwezenlijken. Deze visie moet uiteraard blijvend bijgesteld worden en dient voor de leidende coalitie als referentiepunt om te toetsen in hoeverre de verandering gerealiseerd wordt. Het is van belang voortdurend te weten waar men welke prioriteiten wil leggen en hoe men dit zal aanpakken. Wil men bijvoorbeeld inzetten op maatschappelijke betrokkenheid vanuit christelijke identiteit of meer op het bevorderen van de spiritualiteit?

### *Stap 4: Enlist volunteer army*

Werf een groep vrijwilligers aan: mobiliseer een energieke groep mensen die bereid, overtuigd en klaar zijn om de verandering in gang te zetten door middel van communicatie. In een school zijn er altijd wel mensen die bereid zijn om bijvoorbeeld milieu-acties op het getouw te zetten of om informatieve avonden te organiseren. Hoe meer mensen deelnemen aan het project, hoe groter het draagvlak kan worden. Ook hier moet men streven naar diversiteit. Absoluut te vermijden is de situatie waarbij alleen de pastoraal verantwoordelijken en godsdienstleerkrachten worden aangesproken.

### *Stap 5: Enable action by removing barriers*

Maak actie mogelijk door barrières te verwijderen: neem belemmeringen weg om te veranderen; systemen of structuren die de realisatie van de visie bedreigen, dienen verwijderd te worden. Typische barrières of weerstanden zijn: “tegen de tijdsgeest kan je niet ingaan”; “moe-ten we in het onderwijs nu werkelijk voor alles zorg dragen?”; “hier zijn wij niet voor gevormd of opgeleid” of “er is toch geen probleem?”

### *Stap 6: Generate short-term wins*

Behaal korte termijn successen: produceer, spoor op, evalueer en vier consequent kleine en grote successen en verbind ze met de resultaten. Via de interne communicatie kan aan de verschillende participanten van het schoolgebeuren meegedeeld worden welke stappen er al gezet zijn. Zo groeit er een positieve sfeer rond het project.

### **Stap 7: Sustain acceleration**

Ga een versnelling hoger: wijs op de toenemende ongeloofwaardigheid van systemen, structuren en beleidsmaatregelen die niet aansluiten bij de veranderingsvisie; neem mensen aan, bevorder medewerkers die de visie kunnen implementeren; blaas nieuw leven in het proces met nieuwe projecten, thema's en vrijwilligers. Het doorschakelen naar een hogere versnelling kan bijvoorbeeld betekenen dat een school begint met acties in de eerste graad en dan het actieplan uitbreidt naar tweede en derde graad.

### **Stap 8: Institute change**

Institutionaliseer de verandering: wijs op de link tussen het nieuwe gedrag en het succes van de organisatie, en maak middelen vrij om leiderschap en opvolging te verzekeren. In deze fase kunnen we denken aan het bezoldigen van identiteitsbegeleiders en aan het vastleggen van levensbeschouwelijke doelstellingen in het uitschrijven van een visietekst van de school. Ook kan hier gekeken worden naar schooloverstijgende initiatieven, in de eerste plaats binnen de schoolgemeenschap.



## BIBLIOGRAFIE

- BOEVE, L., *Onderbroken traditie. Heeft het christelijk verhaal nog toekomst?*, Kapellen, Pelckmans, 1999.
- BOEVE, L., 'Katholieke' universiteit. Vier denkpijlers, in *Ethische perspectieven* 10/4 (2000), 250-258.
- BOEVE, L., *God onderbreekt de geschiedenis. Theologie in tijden van ommekeer*, Kapellen, Pelckmans, 2006.
- BOEVE, L., *Beyond Correlation Strategies. Teaching Religion in a Detraditionalised and Pluralised Context*, in LOMBAERTS, H. & POLLEFEYD, D. (ed.), *Hermeneutics and Religious Education* (BETL, 180), Leuven, Peeters, 2004, 233-254.
- BOEVE, L., *Systematic Theology, Truth and History: Recontextualisation*, in LAMBERIGTS, M., BOEVE, L. & MERRIGAN, T. (eds), *Orthodoxy: Process and Product* (BETL, 227), Leuven, Peeters, 2009, 27-44.
- BOEVE, L., *Theologie in dialoog. Op het kruispunt van universiteit, kerk en samenleving: over dialoog, verschil en katholieke identiteit*, Kapellen, Pelckmans, 2014.
- BURGGRAEVE, R., *In gesprek met de vreemde ander. Stapstenen voor een vredelievende interreligieuze dialoog in het spoor van Emmanuel Levinas*, Antwerpen, Halewijn/Pax Christi, 2014, 95 p.
- DILLEN, A. & POLLEFEYD, D. (eds.), *Children's Voices. Children's Perspectives in Ethics, Theology and Religious Education* (BETL, 230), Leuven, Peeters, 2009.
- DURIEZ, B., DEZUTTER, J., NEYRINCK, B. & HUTSEBAUT, D., *An Introduction to the Post-Critical Belief Scale. Internal Structure and External Relationships*, in *Psyche & Logos* 28 (2007) 767-793.
- HENCKENS, R., POLLEFEYD, D., HUTSEBAUT, D., DILLEN, A., MAEX, J., DE BOECK, E., *Geloof in kinderen? Levensbeschouwelijke perspectieven van kinderen in kaart gebracht. Opzet, methode en resultaten van empirisch onderzoek bij leerkrachten rooms-katholieke godsdienst en hun leerlingen in de derde graad lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs* (Instrumenta Theologica, 33), Leuven, Peeters, 2011.
- HUTSEBAUT, D., *Post-Critical Belief. A New Approach to the Religious Attitude Problem*, in *Journal of Empirical Theology* 9/2 (1996) 48-66.



- LOMBAERTS, H. & POLLEFEYD, D., *The Emergence of Hermeneutics in Theories of Religious Education. An Overview*, in LOMBAERTS, H. & POLLEFEYD, D., (eds.), *Hermeneutics and Religious Education* (BETL, 180), Leuven, Peeters, 2004.
- LOMBAERTS, H. & POLLEFEYD, D., *Hermeneutics and Religious Education* (BETL, 180), Leuven, Peeters, 2004.
- MOYAERT, M., *Fragile Identities. Towards a Theology of Interreligious Dialogue. Currents of Encounter*, 39. Amsterdam - New York, Rodopi, 2011.
- MOYAERT, M., *Leven in Babelse tijden. De noodzaak van een interreligieuze dialoog*. Kapellen, Pelckmans, 2011.
- POLLEFEYD, D. & BOUWENS, J., *Framing the identity of Catholic Schools. Empirical Methodology for Quantitative Research of the Catholic Identity of an Education Institute*, in *International Studies in Catholic Education* 2-2 (2010) 193-211.
- POLLEFEYD, D. & BOUWENS, J., *Tussen Leuven en Melbourne. Katholiek onderwijs in tijden van detraditionalisering en pluralisering. Een inleiding in de Melbourne Schaal*, in VANSPEYBROECK, K., & CLAEYS, J., (eds.), *Eigenzinnig leraar-zijn in een katholieke school. Waar zeg jij dat ik ben?*, Brussel, Licap, 2010, 80-89.
- POLLEFEYD, D., & BOUWENS, J., *De Post-Kritische Geloofsschaal, de Melbourne Schaal en de Victoria Schaal 'for dummies'. Ongepubliceerde interpretatiehandleidingen bij de typologische schalen van het Enhancing Catholic School Identity Project (ECSIP)*, KU Leuven, 2009. Deze handleidingen zijn online raadpleegbaar via <https://www.kuleuven.be/thomas/page/dialoogschool-achtergrond/>
- POLLEFEYD, D., & BOUWENS, J., *Dialoog als toekomst. Een katholiek antwoord op de verkleuring van het onderwijslandschap*, in KEERSMAEKERS, P., VAN KERCKHOVEN, M. & VANSPEYBROECK, K., (eds.), *Dialoogschool in actie! Mag ik er zijn voor u?*, Antwerpen, Halewijn/VSKO/VVKHO, 2013, 49-60.
- POLLEFEYD, D., *Hoe aan onze (klein)kinderen uitleggen dat Sinterklaas (niet) bestaat*, in *Over levensbeschouwelijke en religieuze maturiteit*, Hogelijn, jaargang 17-1, 2009, 31-35.
- POLLEFEYD, D., *The Difference of Alterity. A Religious Pedagogy for an Interreligious and Interideological World*, in DE TAVERNIER, J. et al. (eds.), *Responsibility, God and Society. Festschrift Roger Burggraeve* (BETL, 217), Leuven, Peeters, 2008, p. 305-330.

- POLLEFEYT, D., *Difference Matters. A Hermeneutic-Communicative Concept of Didactics of Religion in a European Multi-Religious Context*, in *Journal of Religion Education* 56/1 (2008) 9-17.
- POLLEFEYT, D. & HUTSEBAUT, D. & LOMBAERTS, H. & DE VLIAGER, M. & DILLEN, A. & MAEX, J. & SMIT, W., *Godsdienstonderwijs uitgedaagd. Jongeren en (inter)levensbeschouwelijke vorming in gezin en onderwijs. Opzet, methode en resultaten van empirisch onderzoek bij leerkrachten rooms-katholieke godsdienst en leerlingen van de derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen* (Instrumenta Theologica, 26), Leuven, 2004.
- POLLEFEYT, D., *Het leven doorgeven. Religieuze traditie in de katholieke godsdienstpedagogiek. Ontwikkelingen en toekomstperspectieven*, in VAN CROMBRUGGE, H. & MEIJER, W. (eds.), *Pedagogiek en traditie. Opvoeding en religie*, Tiel, Lannoo Campus, 2004, 133-149.
- POLLEFEYT, D. (ed.), *Interreligious Learning* (BETL, 201), Leuven, Peeters, 2007, 340 p.
- POLLEFEYT, D., *De luister van het leven. Hermeneutisch-communicatief godsdienstonderwijs*, in *Narhex* 13/1 (2013), 62-68.
- WULFF, D. M., *Psychology of Religion: Classic and Contemporary Views*. New York, Wiley, 1997.



## OVER DE AUTEURS

**Didier Pollefeyt** is vicerector Onderwijsbeleid KU Leuven en gewoon hoogleraar aan de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen. Hij doceert catechetiek, godsdienstpedagogiek en joods-christelijke dialoog. Hij is voorzitter van het Centrum Academische Lerarenopleiding Faculteit Theologie en Religiewetenschappen, directeur van het Centrum voor vredesethiek en eindverantwoordelijke van de website Thomas ([www.godsdienstonderwijs.be](http://www.godsdienstonderwijs.be)). Hij geeft tevens leiding aan de onderzoeksgroep *Enhancing Catholic School Identity* (ECSIP).

**Jan Bouwens** is als onderzoeker verbonden aan het Centrum Academische Lerarenopleiding Faculteit Theologie en Religiewetenschappen van de KU Leuven. Sinds 2007 heeft hij de operationele leiding van de onderzoeksgroep *Enhancing Catholic School Identity* (ECSIP). Jan Bouwens studeerde filosofie aan de VU Amsterdam en Theologie en godsdienstwetenschappen aan de KU Leuven.

**Paul Vereecke** werkt als deeltijds gedetacheerde mee in de onderzoeksgroep *Enhancing Catholic School Identity* (ECSIP). Hij is licentiaat klassieke filologie en sinds 1982 leerkracht Klassieke Talen aan het Heilige-Drievuldigheidscollege in Leuven.

**Lieven Boeve** is directeur-generaal van Katholiek Onderwijs Vlaanderen en gewoon hoogleraar aan de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen. Hij doceert systematische theologie. Hij vormde de onderzoeksgroep *Theologie in een postmoderne context*.

**Joris Snaet** is doctor in de kunstwetenschappen, bouwhistoricus, illustrator en cartoonist. Hij tekent cartoons onder meer voor *De Standaard* en voor *Campuskrant*.

