

## 1. VAN GESPANNEN SITUATIES NAAR (IN)SPANNENDE OEFENINGEN. PRAKTIJKWIJZER<sup>1</sup>.

### 1. Gespannen situaties

In het voorgaande deel van het boek kwamen experts en onderzoekers aan bod. Zij hebben, elk vanuit hun eigen discipline of benadering een licht geworpen op de thematiek die deze strategische verkenning naar voren schoof. Elk van de auteurs identificeert en analyseert bepaalde uitdagingen en rijkt perspectieven aan die richting kunnen geven aan het handelen van leerkrachten in concrete, herkenbare situaties.

In dit tweede deel van het boek maken we een omgekeerde beweging. We kiezen ervoor om te vertrekken vanuit concrete situaties waarin bepaalde spanningen worden beschreven. Uit de focusgesprekken die we hebben gevoerd blijkt immers dat scholen, leraren, leerlingen en ouders en andere onderwijsactoren geregeld worden geconfronteerd met gespannen situaties waar tegenstrijdige verwachtingen in het spel zijn. Verwachtingen vanuit het gezin, de leerling, de school of de samenleving kunnen botsen: ouders die vragen om rekening te houden met bepaalde voedingsvoorschriften of omgangsvormen, leerlingen die zich verzetten wanneer bepaalde leerinhouden op tafel liggen, ... Leerkrachten staan daar vaak tussen. Maar ook in hun eigen engagement kunnen leerkrachten botsen op vragen die uitdrukking geven aan onderliggende spanningen. Hoe kan ik mijn engagement om er zorgend voor leerlingen te zijn verenigen met mijn zorg voor een vakgebied of de realisatie van de eindtermen? Hoe verhouden verschillende belangen of bezorgdheden waarvoor ik me wil engageren zich ten opzichte van elkaar?

Deze praktijkwijzer neemt steeds het perspectief van de leerkracht in. Leerkrachten bevinden zich vaak te midden van dergelijke spanningen en gaan hier op uiteenlopende manieren mee om. Die praktijken nemen we hier als vertrekpunt. Enerzijds om verschillende praktijken of 'wijzen' van omgaan met gespannen situaties zichtbaar te maken en van elkaar te onderscheiden. Anderzijds om de lezer een onderwijs-pedagogisch perspectief aan te reiken dat in zeer concrete situaties het eigen handelen richting kan geven. Op die manier willen we leerkrachten inspireren en ondersteunen om pedagogische verantwoordelijkheid op te nemen in gespannen situaties die eigen zijn aan onderwijs.

### 2. Herkenbare praktijken: probleemoplossende praktijken

In de focusgesprekken die we voerden herkennen we verschillende manieren waarop leerkrachten omgaan met de aanwezigheid van spanningsvelden in concrete situaties. We onderscheiden vier 'soorten' praktijken of mogelijke manieren van handelen.

---

<sup>1</sup> Naast de bijdragen van de experts hebben we ons voor deze praktijkwijzer gebaseerd op Cornelissen, G. (2019). Gelijkheid en vrijheid: een kwestie van pedagogisch handelen. In: Geerinck, I. & Wouters, R. (red.). *Een deliberatie over onderwijsvrijheid* (pp. 173-184). Leuven: LannooCampus; Geerinck, I. (2019). *Wees aandachtig!* In: Vlaamse Onderwijsraad (red.). *Spots op onderwijs. Wetenschappers voor het voor het voetlicht* (pp. 109-127). Leuven: LannooCampus; Hemelsoet, E. (2018). De spanning levend houden. Naar een nieuw vormingsbegrip in een veranderende samenleving. *Streven*, 85(2), 129-139; Lafrarchi, N. (2017). *Maakt religie een verschil? Islamitische pedagogie beter begrijpen*. Leuven: Acco.

## **Grenzen trekken**

Wanneer op school bepaalde spanningen ontstaan, gebeurt het al eens dat leerkrachten die beantwoorden met duidelijke toon. Er worden heldere grenzen getrokken. De regels, net als onderliggende waarden en normen, worden in herinnering gebracht en men verwacht expliciet dat die ook worden nageleefd. Verwachtingspatronen en stemmen die op gespannen voet staan met de gebruiken binnen de school, binnen de klas of ruimer de samenleving worden gezien als een bedreiging voor het gezag van de school of de leerkrachten. De stem van de andere partij is ondergeschikt aan de regels en grenzen die vooropstaan. Vaststaande principes waarover afspraken werden gemaakt, vormen het uitgangspunt van deze onderwijspraktijk. Het bewaken hiervan is vanuit dit perspectief noodzakelijk om het samenleven binnen de school mogelijk te maken. De school en de leerkrachten proberen het gelijk aan hun kant te houden door zich te beroepen op een aantal heldere, 'gezagdragende' principes en afspraken. Argumenten en reacties klinken dan als:

'Nederlands is de onderwijstaal, dus wordt er op school enkel Nederlands gesproken, ook op de speelplaats.'

'Korte rokjes zijn niet toegelaten, dat staat zo in het schoolreglement.'

'Je moet de les evolutieles volgen. Die inhouden maken deel uit van de eindtermen. Die gelden voor iedereen.'

'Als de directeur binnenkomt, sta je recht. Dat is een teken van respect.'

'Hoofddoeken zijn niet toegestaan, dat staat haaks op de waarden van de Verlichting!'

Dit soort praktijken en omgangsvormen kunnen ingegeven zijn door een zekere angst om iets te verliezen. Men handelt in naam van 'onze' normen en waarden die men niet wenst aan te tasten. Tegelijk schuilt achter dit soort praktijken vaak een betrokkenheid op het samenleven dat men wil blijven koesteren of beschermen. Het uitgangspunt is hier dat samenleven, net als samen school maken, alleen mogelijk is wanneer gedeelde normen en waarden ingeschreven zijn in duidelijke regels, afspraken en omgangsvormen.

## **Verzoenen**

Een andere manier van omgaan zien we in de vele pogingen van leerkrachten om bij gespannen situaties in de schoolse context op zoek te gaan naar een vorm van compromis. Men is er van overtuigd dat men – weliswaar binnen een duidelijk kader: de redelijkheid, de pragmatiek, de (herstelgerichte) dialoog, ... – kan komen tot een evenwichtig compromis waar iedereen zich min of meer in kan vinden. Uitgangspunt is hier dat iedereen wat water bij de wijn doet. De betrokken partijen beluisteren elkaar, trachten elkaar te vinden en proberen zo de aanwezige spanningen en conflicten op te lossen en te overkomen. Men wil ervoor zorgen dat de emoties niet te hoog oplopen of dat eventueel opgelopen kwetsuren worden hersteld. Het is daarbij van belang om naar evenwichten te zoeken tussen verschillende referentiekaders, om zich redelijk en billijk op te stellen, om een pragmatische houding aan te nemen en om steeds de middenweg centraal te stellen. Vaak gaat het hier ook om het tonen of herstellen van wederzijds respect en om het (h)erkennen van gevoeligheden, van zaken waarmee mensen een sterk emotionele band hebben, zoals religie, nationaliteit, cultuur,.... om zo tot een vergelijk tussen alle betrokken partijen te komen. Reacties klinken dan bijvoorbeeld als volgt:

'Erik, zet jij je maar achteraan tijdens de eucharistieviering. Je mag die niet overslaan, maar hoeft ook niet actief aan het gebeuren deel te nemen.'

‘We zullen vegetarische maaltijden aanbieden. Zo houden we rekening met de voedselvereisten van alle leerlingen én trappen we niet op de zere tenen van sommige ouders.’

‘Ik laat mijn leerlingen kiezen uit een literatuurlijst. Zo hou ik rekening met bepaalde gevoeligheden van ouders of leerlingen.’

Dit soort praktijken kunnen ingegeven zijn door een zekere voorzichtigheid: men wil vermijden om iemand tegen de borst te stoten of te kwetsen. Ze kunnen ook steunen op de positieve overtuiging dat conflicten en gespannen situaties opgelost en geregeld kunnen worden wanneer men op een redelijke en respectvolle wijze met elkaar in gesprek gaat. Men gelooft dat samenleven en samen school maken mogelijk is waar spanningen en botsende verwachtingen overkomen worden en waar vreedzaam en respectvol samenleven lukt via het sluiten van een compromis.

### ***Vermijden***

In sommige gevallen gaan leerkrachten spanningen die zich voordoen in de schoolse context uit de weg. Ze kijken de andere kant op, vermijden de situatie en proberen er op die manier voor te zorgen dat spanningen niet escaleren tot een conflict.

“Ik hou me er niet meer mee bezig, want het haalt toch niets uit.”

“Ik heb geen idee hoe ik daar aan moet beginnen, dus laat ik het maar liever zo.”

“Hier gaan we het nu niet over hebben, we hebben belangrijker dingen te doen. Laat ons verder gaan met de les.”

“Dat is niet mijn probleem, lossen jullie dat maar onderling op.”

“Daar ben ik niet voor opgeleid, dit is niet mijn taak als leraar.”

Dergelijke praktijken kunnen ingegeven zijn door angst, onzekerheid of het gevoel niet te weten waar of hoe te beginnen. Sommige leerkrachten voelen zich eenvoudigweg niet opgewassen tegen de uitdagingen waar ze voor staan, weten zich geen houding aan te nemen of hebben het gevoel niet over de nodige vaardigheden te beschikken. Anderen hebben in het verleden zeer negatieve ervaringen opgedaan waardoor ze niet langer inspanningen willen doen. Ze keren hun rug en zijn niet langer bereid om samen school te blijven maken en om hun verantwoordelijkheid daarin op te nemen.

### ***Het verschil verheerlijken***

Waar spanningen in het spel zijn, kan het respect van leerkrachten voor de andere partij ook zo ver gaan dat men (vrijwel) elk verschil tolereert, positief bejegt of zelfs verheerlijkt. Uitgaan van ieders verschil, tegemoet komen aan ieders wensen en behoeften en daar een onmiskenbare meerwaarde in (h)erkennen wordt dan de norm.

‘Jean- Baptiste. Ik begrijp dat je moeite hebt met erotische scènes. Kies dan een boek uit de *Twilight*-reeks van Stephanie Meyer. De auteur is ook een gelovige.’

‘Wij organiseren elk jaar inleefweken waar leerlingen hun cultuur aan anderen kunnen tonen. Dan bloeien ze open en kunnen ze echt tonen wie ze zijn.’

‘Als je een foto toevoegt bij je persoonsbeschrijving, mag dat ook met hoofddoek zijn. Laat maar zien dat je er trots op bent en vertel ons van wie je hem gekregen hebt, waar je hem hebt gekocht, enzovoort.’

Deze praktijken verheerlijken het verschil en willen dit actief bevestigen. Omgaan met diversiteit betekent maximaal garanderen dat iedereen zichzelf kan zijn en vanuit het eigen referentiekader kan (blijven) handelen. Diversiteit wordt hier als norm gezien voor het samenleven: alleen door tolerant te zijn tegenover elkaar kunnen we vreedzaam met elkaar samenleven. We moeten ervoor zorgen dat iedereen zichzelf kan zijn en in zijn of haar identiteit erkend en gewaardeerd wordt.

Wat kunnen we uit deze verschillende omgangsvormen besluiten? Hierboven werden enkele mogelijke manieren van omgaan met gespannen situaties in de schoolse context onderscheiden. Wat opvalt, is dat achter dergelijke praktijken vaak een zekere *handelingsverlegenheid* schuilt. Leerkrachten voelen de druk van verschillende kanten toenemen, maar weten zich niet steeds een houding of positie aan te nemen te midden van botsende verwachtingen en raken al eens het noorden kwijt. Ze voelen zich onzeker, ervaren een zekere onmacht en weten niet hoe, vanuit welke basis of grond (*radix*) en met welk gezag dergelijke situaties aan te pakken. Onderliggend kan het gaan om een ervaring van onbekwaamheid ('ik voel me niet competent'), om een ervaring van onzekerheid ('ik weet niet wat ik moet doen om het goede te doen'). Ze hebben geen oriënterend kompas van waaruit ze zichzelf kunnen aansturen en hun verantwoordelijkheid kunnen opnemen. In veel gevallen leidt dat tot ad hoc reacties die door anderen worden aangestuurd en dus in allerlei richtingen kunnen gaan. Dat kan te maken hebben met het feit dat men niet weet hoe men met dergelijke situaties om kan gaan, maar naast die ervaringen van onbekwaamheid of onzekerheid kan het ook te maken hebben met een positief engagement om zorgzaam en voorzichtig te zijn ('ik wil me terughoudend opstellen om geen olifant in een porseleinwinkel te zijn'). Zonder ons te verbinden met die terughoudende basishouding, is het wel onze overtuiging dat hieruit een *positief engagement* en *betrokkenheid op onderwijs* spreekt. Die vaststelling willen we aangrijpen om nog een vijfde soort mogelijke praktijk uit te werken: een onderwijs-pedagogische praktijk. Daarmee willen we de blik van de lezer in beweging brengen, een nieuw handelingsperspectief openen en voor leerkrachten handvatten aanreiken om hun *onderwijs-pedagogische verantwoordelijkheid* op te nemen.

### 3. Op zoek naar onderwijs-pedagogische praktijken

Vooreerst willen we het belang van grenzen stellen, wederzijds respect tonen en (h)erkenning van verschil onderschrijven. Het gaat om praktijken die ook buiten de schoolse context belangrijk kunnen zijn om *überhaupt* te kunnen samenleven en die op zich elk een zekere legitimiteit hebben en een relevant perspectief binnenbrengen. Tegelijk denken we dat er zich *op school* ook nog altijd iets anders afspeelt, en dat elk van deze praktijken of perspectieven uitdrukking geeft aan een vorm van eenzijdigheid. We denken dat er op school altijd *méér*, of nog iets anders, op het spel staat dan duidelijke regels stellen of elkaar en elkaars cultuur, eigenheid of (leef)wereld respecteren of erkennen. Dat 'méér' of 'anders' heeft te maken met de specifieke positie die de school en leerkrachten innemen. Zij staat steeds in een tussenruimte. Eigen aan de school, is dat die zich per definitie situeert tussen de leefwereld(en) van jongen mensen (het gezin, peers, de straat, de gemeenschap ...) aan de ene kant en de wereld(en) die zij (nog) niet kennen (de wereld van de literatuur, de natuur, de kunst, de politiek,...) aan de andere kant. En, eigen aan de positie van leerkrachten is dat die per definitie moeten balanceren tussen een driedubbele zorg: hun zorg en betrokkenheid op leerlingen, hun zorg en betrokkenheid op de wereld of het vak(domein) waarmee ze leerlingen in contact willen brengen en de zorg voor zichzelf als een professional die ook altijd zichzelf als mens mee in het spel brengt en blijft bevragen.

Spanningen maken onlosmakelijk deel uit van die 'gepositioneerdheid', en kunnen dus niet zomaar worden opgeheven. Meer nog: dat is misschien zelfs niet wenselijk. De uitdaging en verantwoordelijkheid van leerkrachten is vooral om in die gespannen relaties te blijven staan en om die tussenruimte te blijven innemen. Ze staan voor de uitdaging om zich in dergelijke spanningsvelden staande te houden en vanuit die spanning te kunnen handelen. Deze spanningen zijn immers het aangrijpingspunt van waaruit jongen

mensen de kans kunnen krijgen om zichzelf te vormen. Ze bieden een gelegenheid om ook jonge mensen aan te spreken op hun vermogen om te balanceren tussen 'dat wat hen eigen is, waaraan ze willen vasthouden, hun identiteit' en 'dat wat anders en open is (nieuwe werelden, de toekomst)'. Alleen dan kan de school een plaats voor vorming zijn, een plaats waar jonge mensen nooit bij zichzelf gelaten worden, maar de kans krijgen om los te komen van wat vertrouwd is en uit te zoeken wie ze kunnen zijn en hoe ze kunnen en willen samenleven. Die opening van mogelijkheden voorbij 'wat is', is de vormende opdracht van onderwijs.

#### 4. Inspannende oefeningen

Wat betekent het nu concreet om te werken in gespannen verhoudingen, zich staande te houden en jongeren de kans geven om zichzelf te vormen? Aan de hand van concrete casussen gaan we in wat volgt op zoek naar de specifieke verhoudingen die het onderwijs-pedagogisch handelen kenmerken en een aantal principes of beginselen die aan de basis daarvan liggen. Het gaat om praktijken waarbij leerkrachten in de spanning blijven staan en net daaraan een specifiek soort handelingsvermogen en pedagogisch gezag ontleen.

Wat zal blijken is dat onderwijs-pedagogisch handelen nooit alleen een kwestie is van weten of kennis 'ik weet welke gevoeligheden leven in bepaalde gemeenschappen' of van het effectief hanteren van bepaalde technieken of methodieken 'ik weet hoe ik een gesprek met ouders of leerlingen moet voeren'. Het is evenmin alleen een kwestie van houding of attitude 'ik ben iemand die open staat, begrip toont, empathisch is, tolerant of steeds bereid om water bij de wijn te doen'. Ook al spelen die elementen ongetwijfeld een rol, handelen vanuit en te midden van aanwezige spanningen begint volgens ons (steeds opnieuw) bij het vinden van wat we hier een *pedagogisch verhouding* willen noemen. Dat wil zeggen: een verhouding die voortdurend zoekt naar een evenwicht tussen de zorg voor anderen (leerlingen, maar ook ouders, collega's...), de zorg voor de wereld waar men leerlingen mee in contact wil brengen (inhouden, leerstof) en de zorg voor zichzelf (als leraar of als iemand die betrokken is op onderwijs).

Het vinden van zo een verhouding gaat echter niet vanzelf. Dit vraagt in-spanning. Daarom hebben we ervoor gekozen om hier een aantal (in)spannende lees-, kijk- en denkoefeningen te presenteren. Deze oefeningen vertrekken telkens vanuit een concrete casus. Het gaat om oefenmateriaal in (samen) kijken, luisteren, denken, spreken en doen. De oefeningen nodigen de lezer telkens uit om in de situatie te gaan staan, en om van daaruit mee te kijken, te luisteren en te denken, en openen zo de mogelijkheid om iets (nieuws) te zien, te horen, te denken, te overwegen, te zeggen en te doen. Ze richten de blik op wat voordien misschien nog niet zichtbaar was of tot de mogelijkheden behoorde en zetten de lezer aan om stil te staan bij de vraag vanuit welke verhouding, vanuit welk gezag en op basis van welke grond zij in gelijkaardige situaties kunnen spreken en handelen en pedagogische verantwoordelijkheid kunnen opnemen.

## 1.1 Het Engelenhuis

### 1. Casus

In het derde jaar moeten alle leerlingen bij meneer Peeters een aantal boeken lezen en bespreken voor het vak Nederlands. Dit jaar behoorde *Het Engelenhuis* van Dirk Bracke tot de lijst van verplichte literatuur. Dat boek speelt zich grotendeels af in de gesloten jeugdinstelling van Beernem en werpt een blik op de wereld van de 15-jarige Bo. Zij komt er in contact met kinderprostitutie en verslaving. Meneer Peeters stelt vast dat Rebecca haar boekbespreking niet inlevert. Nochtans is ze altijd zeer stipt met het inleveren van taken. Even later geeft de directeur te kennen dat de moeder van Rebecca contact opnam met de school. Zij vindt het ongehoord dat haar dochter voor school *Het Engelenhuis* moet lezen en heeft haar verboden om dat te doen. Ze zal de opdracht niet inleveren. De directeur vraagt aan meneer Peeters om contact op te nemen met de moeder Rebecca en om naar een oplossing te zoeken.

### 2. Duiding bij de casus

Deze casus toont dat leraren niet alleen op gespannen voet kunnen komen te staan met hun leerlingen. Ook in de contacten met ouders kunnen allerlei spanningen optreden. De aanleiding voor die spanning is in dit geval de verplichte lectuur van een boek. De casus laat ons zien dat het lezen van een jeugdroman waarin zaken zoals seksualiteit en verslaving in beeld worden gebracht voor sommige ouders (zeer) gevoelig kan liggen. Zij willen hun kinderen van thuis uit een bepaald toekomstbeeld meegeven en zien het als hun taak om hen te beschermen tegen slechte en gevaarlijke voorstellingen van een onbekende of verdorven wereld. 'Uitdagende' beelden rond seksualiteit, erotiek en verslaving zoals die opgevoerd worden in *Het Engelenhuis*, liggen dan zeer gevoelig. Het leesverbod van Rebecca's ouders steunt op de angst om hun dochter over te leveren aan een beeld van de wereld waartegen zij Rebecca van thuis uit willen beschermen of voor behoeden. Al dan niet ingegeven door hun persoonlijke of levensbeschouwelijke overtuiging staat er voor deze ouders iets op het spel, namelijk het behoud van bepaalde normen, waarden en gebruiken. Maar spanningen kunnen evenzeer optreden waar andere zaken, zoals cultuur of nationaliteit in het spel worden gebracht. Ouders ervaren in dit soort situaties een breuk tussen de 'eigen' waarden, normen en gebruiken en die van de school. Sommigen verwachten van de school en van leraren dat zij rekening houden met die opvattingen of dat het aanbod van de school minstens het beeld dat ze voor hun zonen en dochter voorhouden niet ondermijnt.

Naast ouders, zijn er ook maatschappelijke verwachtingen naar de school en leraren toe. De overheid verwacht dat onderwijs jonge mensen voorbereidt om deel te gaan uitmaken van onze samenleving. Ze legt die verwachting vast via eindtermen en leerplandoelen. Het kunnen lezen, bespreken en reflecteren over literaire teksten, waaronder jeugdliteratuur, maakt deel van die leerplandoelen, net als het tonen van interesse voor de persoon van de ander en voor de eigen en andermans cultuur. Uiteraard hebben leraren nog een eigen handelingsruimte om keuzes te maken o.a. wat betreft concrete leerinhouden (bijv. *Het Engelenhuis*) en leervormen (bijv. een boekbespreking), maar daarbij moeten ze zich op een of andere manier positioneren ten aanzien van deze verschillende – vaak uiteenlopende – verwachtingen..

De casus laat zien dat meneer Peeters zich in een spanningsveld bevindt. Hij heeft ervoor gekozen om *Het Engelenhuis* op de lectuurlijst te zetten omdat het volgens hem een geschikt leermiddel is

om de doelstellingen die hij met zijn leerlingen voor ogen heeft te realiseren. Aan de andere kant stelt hij vast dat Rebecca, die steeds haar schoolopdracht naar behoren uitvoert, door deze keuze in een moeilijke situatie wordt geplaatst. Ze wil enerzijds haar best doen voor school, anderzijds zit ze met een bepaalde loyaliteit ten aanzien van haar ouders. Ook zij zit gewrongen tussen haar leefwereld 'thuis' en op school.

### **3. Herkenbare praktijken**

Hoe kan meneer Peeters in deze gespannen situatie handelen ten aanzien van de ouders van Rebecca? Op basis van de casus zoomen we hier in op de verschillende perspectieven die eerder aan bod kwamen in het theoretisch kader, en die telkens een handelingswijze onderscheiden om met deze spanning om te gaan.

#### ***Grenzen trekken***

De leraar in kwestie zou hier een heel duidelijk grens kunnen trekken. In gesprek met de moeder van Rebecca zou hij kunnen aangeven dat iedereen op school dezelfde regels moet volgen en dat Rebecca daar geen uitzondering op is. 'Wie zijn opdracht niet inlevert, heeft een nul. Daar bestaat geen discussie over.' Of 'Ik beslis welke opdracht leerlingen wel of niet moeten maken. Waar eindigt het als ouders zich daarmee gaan moeien? Ik wens me niet voortdurend te moeten verantwoorden voor de leerinhouden die ik kies. Ik ken mijn vak en weet waar ik mee bezig ben.' De leraar zou op die manier kunnen reageren omdat hij de tussenkomst van de moeder opneemt als een bedreiging voor de ordelijke gang van zaken en als een aanval op het gezag dat hij ontleent aan zijn vakinhoudelijk expertise. Hij veroordeelt de gestelde verwachting van de andere partij en blijft categoriek bij eigen principes staan: Rebecca heeft de keuze: het boek lezen en de opdracht maken, ofwel weigeren met als gevolg een 0/10 te krijgen op deze opdracht.

#### ***Verzoenen***

Een andere optie zou kunnen zijn dat de leraar naar een compromis zoekt: van een 'verplichte' lectuurlijst maakt hij een 'informatieve' lectuurlijst. In dat geval zou Rebecca eenvoudigweg een ander boek kunnen kiezen. Enige voorwaarde is dat de doelstellingen die via het vak Nederlands gerealiseerd moeten worden daardoor natuurlijk niet in gevaar komen, maar dan kan ook via een ander boek. Meneer Peter zou ook contact kunnen opnemen met de moeder van Rebecca. Hij zou haar uitleggen welke leerdoelen hij wil realiseren, waarom het lezen van een jeugdroman belangrijk is en voorstellen om in te stemmen met een ander boek zodat Rebecca alsnog de kans krijgt om haar taak in te leveren. Op die manier kunnen botsende verwachtingen verzoend worden. De ouders zijn tevreden, de leraar doet zijn job en Rebecca hoeft haar rol als (loyale) dochter op school niet los te laten of te verraden. Haar rollen zijn terug gescheiden. Thuis is ze dochter. Hier is ze leerling. De situatie is ontmiind en geregeld, de ordelijke gang van zaken is hersteld. Wetende dat op deze manier deze situatie bij Rebecca best wel verdriet, kwaadheid, schaamte of schuld teweeg gebracht kan hebben, zou de leraar hier de nodige aandacht en zorg aan kunnen besteden om zo de relatie met Rebecca te herstellen.

#### ***Vermijden***

De leraar zou de situatie evengoed kunnen vermijden. Op de vraag van de directeur reageert hij als volgt: 'Ik ga die moeder niet bellen. Als er een probleem is, dan hoor ik dat graag van Rebecca zelf. Maar ik heb haar niet gehoord.' In dit geval verschijnt de tussenkomst van de moeder als iets waar geen gehoor aan gegeven wordt. Meneer Peeters voelt zich in de eerste plaats

verantwoordelijk voor wat er met zijn leerlingen in de klas gebeurt. Wat ouders thuis beslissen, is niet zijn zaak. Zolang Rebecca zelf niets ter sprake brengt, doet hij alsof hij van niets weet en gedraagt zich afzijdig. Zo stelt hij zich geen vragen waarom Rebecca haar werkstuk niet heeft ingediend, en vermijdt hij te alle tijden enige aanzet om erop in te gaan. Door zeker geen vragen te stellen wil hij elk dispuut of mogelijk conflict voorkomen.

### ***Het verschil verheerlijken***

Tot slot zou meneer Peeters dit soort situaties kunnen aangrijpen als een positieve kans om de verschillen binnen de klasgroep expliciet in de verf te zetten. Meneer Peeters zou zijn leerlingen allemaal kunnen laten kiezen welke jeugdroman ze willen bespreken. Daarbij zou hij expliciet de vraag kunnen opnemen waarom ze dit boek kiezen en wat dat precies over henzelf als persoon en over hun cultuur zegt. Op die manier trekt hij bewust de eigen culturele leefwereld binnen in de klas. Via jeugdliteratuur krijgen leerlingen de kans om hun klasgenoten en de cultuur waarin ze opgroeien beter te leren kennen. Welk boek ze daartoe lezen, doet er eigenlijk niet toe, als het maar kan dienen om die andere leerplandoelstelling te realiseren, namelijk het tonen van interesse voor de persoon van de ander en voor de eigen en andermans cultuur.

## **4. Op zoek naar onderwijs-pedagogische praktijken**

Ondanks het feit dat voorgaande praktijken grondig van aard verschillen, hebben ze ook iets gemeen. Op één of andere manier proberen ze de spanning weg te halen of op te lossen. In het ene geval door vast te houden aan een duidelijk grens. In het andere geval door de spanning te vermijden of op zoek te gaan naar een oplossing. Wetende dat deze praktijken zeer herkenbaar zijn en zonder te willen suggereren dat ze niet nodig of niet zinvol kunnen zijn op school, denken we dat het voor leraren ook mogelijk is om dit soort gespannen situaties aan te grijpen als kans om hun onderwijs-pedagogische verantwoordelijkheid op te nemen.

Dit brengt ons bij de vraag welke vorm die verantwoordelijkheid kan aannemen en hoe leraren daartoe kunnen handelen in gespannen situaties ten aanzien van ouders. Onderstaand fragment uit de roman *Schoolpijn* van Daniël Pennac kan ons op het spoor van een mogelijk antwoord brengen.

(...)

Waarom zouden we die teksten vervolgens niet uit het hoofd leren? Eén tekst per week, die iedereen op een willekeurige dag van het jaar uit het hoofd moet kunnen opzeggen. (...) Wie zegt dat we ons de literatuur niet eigen mogen maken? Omdat dat al lang niet meer gebruikelijk is? (...) Nog afgezien van de protesten dat ze niet serieus werden genomen: 'Uit ons hoofd leren? We zijn toch geen baby's! 'Ik ben geen papegaai!' Ze haalden alles van stal, dat hoorde er nu eenmaal bij. En vervolgens zeiden ze dat soort dingen omdat anderen het zeiden.

Hun o zo ontwikkelde ouders: 'U laat ze teksten uit het hoofd leren, meneer Pennacchioni? Mijn zoon is toch geen kind meer!' Beste mevrouw, uw zoon zal altijd een kind van de taal blijven, en uzelf een heel klein baby'tje, en ik een bespottelijke kleuter, en we zijn allemaal even onbeduidende visjes in een stroom van de grote rivier die ontspringt aan de orale bron van de Letteren, en uw zoon zal het leuk vinden te weten in welke taal hij zwemt, wat het is dat hem draagt, dat zijn dorst lest en hem voedt, en zelf drager van die schoonheid worden, en een trotse ook! Hij zal het prachtig vinden, vertrouw hem maar, de smaak van die woorden, lichtkogels van al



die gedachten in zijn hoofd, en de fenomenale vermogens van zijn geheugen te ontdekken, de oneindige souplesse ervan, die klankkast waarmee hij de mooiste zinnen kan laten zingen, de meest heldere ideeën kan laten weerklinken, hij zal het heerlijk vinden om te zwemmen in de taal zodra hij de onverwulbare grot van zijn geheugen heeft ontdekt, hij zal maar wat graag een duik in de taal nemen om in de diepte naar teksten te vissen in de wetenschap dat ze daar zijn hele leven zullen blijven, als bouwstenen van de persoon die hij is, die hij kan opzeggen wanneer hij maar wil, die hij tegen zichzelf kan zeggen, gewoon om de smaak van de woorden. Als drager van een schriftelijke traditie die dankzij hem weer mondeling is geworden, zal hij ze misschien zelfs wel eens tegen iemand anders gaan zeggen, om ze samen te delen, om er iemand mee te verleiden – of om voor schoolmeester te worden uitgemaakt, dat is het risico dat je loopt. Op die manier zal hij aansluiting krijgen bij de tijden vóór het schrift, waarin het voortbestaan van een gedacht afhankelijk was van onze stem. Als u dat regressie noemt, dan zeg ik: hernieuwde kennismaking! Kennis is vóór alles iets lichamelijks. Kennis wordt opgevangen door onze oren en ogen en overgebracht door onze mond. Zeker, kennis komt tot ons via boeken, maar die boeken komen weer uit ons voort. Gedachten maken geluid, en de liefde voor lezen is een uitvloeisel van de behoefte om iets te zeggen.

O, nog een laatste opmerking. Maak u geen zorgen, lieve mevrouw (zou ik tegenwoordig kunnen zeggen tegen die moeder, die iedere generatie hetzelfde blijft), al die schoonheid in de hoofden van uw kinderen zal ze er niet van weerhouden fonetisch te chatten met hun vriendjes op het web, en ook niet om die sms'jes te versturen waar u moord en brand over schreeuwt; 'Mijn god, die spelling! Zoals die kinderen zich tegenwoordig uitdrukken! Leren ze dan niks op school?' Wees gerust, als wij uw kinderen aan het werk zetten, blijft er nog genoeg over om u ongerust over te maken, dat is moeders nu eenmaal eigen.

(...)

(uit: Daniël Pennac (2008), *Schoolpijn*, p. 111-113)

Het fragment gaat over een leraar, Daniel Pennacchioni. Hij vraagt zijn leerling om wekelijks een tekst uit het hoofd te leren, die iedereen op een willekeurige dag van het jaar uit het hoofd moet kunnen opzeggen, zij samen met hem. Teksten van Benjamin Constant, Woody Allen, Rousseau,... Niet zozeer omdat hij ervan overtuigd is dat uit het hoofd leren, ook als je er niets van begrijpt, de beste techniek is om het geheugen te trainen. Dat is voor Pennacchioni een idiote gedachte. Waar het hem om gaat is dat die teksten, die hij samen met zijn leerlingen in de les doorworstelt, toegang geven tot het hart van de taal. Het hart van zijn vak. Deze teksten, stuk voor stuk de mooiste pagina's uit de literatuur en de filosofie, zijn het uitgelezen middel om helemaal in de taal te duiken. En uit het hoofd leren is de aangewezen methode daarvoor. 'Waar het om gaat is dat je helemaal in de taal duikt. De beker leegdrinken en om meer vragen. Door mijn leerlingen zoveel teksten uit het hoofd te laten leren (...) gooide ik ze in de stroom van de taal, die eeuwen overbrugt om bij ons aan te kloppen en bij ons binnen te wandelen.'

Deze methode wordt hem door ouders niet in dank afgenomen. Zij zijn er immers van overtuigd dat die methode al lang niet meer van deze tijd is. Onze tijd vraagt niet om een gevulde, snel verouderde geest. Wel een systematische geest, die hoofd- en bijzaak kan onderscheiden en in een handomdraai weet waar hij de dingen kan vinden. 'Wie leert er nog uit het hoofd in een tijd

waar het geheugen wordt uitgedrukt in gigabytes?'. Of nog: 'U weet toch hoe saai dat is. Zo gaat u deze leerlingen niet motiveren.' Telkens opnieuw gaat Pennacchioni met deze bezorgde ouders in gesprek. Elke avond rinkelt de telefoon. En steevast spreekt hij hen aan in de taal van de stof die hij onderwijst. 'Uw zoon zal het leuk vinden te weten in welke taal hij zwemt, wat het is dat hem draagt, dat zijn dorst lest en hem voedt, en zelf drager van die schoonheid worden, en een trotse ook! Hij zal het prachtig vinden, vertrouw hem maar.'

De o zo ontwikkelde ouders van Pennacchioni zijn als het ware een beeld voor al die ouders die het goed voor hebben met hun zonen en dochters. Tegelijk legt het ook bloot wat er in de spanning tussen school en ouders op het spel staat. Ouders spreken allemaal over hun kinderen, over wie ze zijn, wat ze nodig hebben en wat hun intenties zijn (of die van hun ouders). De school daarentegen, althans zoals ze in dit fragment wordt opgevat, is er niet om kinderen in hun eigen leefwereld te laten. De opdracht van de school en leraren is net om kinderen te 'redden' van zichzelf, datgene wat ze kennen en wat voor hen vertrouwd is. Eerder dan dat het schoolgebeuren moet aangepast worden aan hun behoeften, verlangens en intenties, leiden die hen immers af van de leerstof en datgene wat op school ter sprake wordt gebracht. Via doordacht geselecteerde leermiddelen en leervormen staan de school en leraren, voor de uitdaging om leerlingen in verbinding te brengen met de leerstof die daar ter sprake komt. De leerstof ligt als het ware 'in het midden': de spelregels van de taal, de hoeken van de wiskunde, de wetmatigheden van de fysica,....

Dit brengt ons terug bij de spanning die ontstond naar aanleiding van *Het Engelenhuis* in de casus van meneer Peeters. Zou het kunnen dat de leraar dit boek, en dus niet een ander, naar voren schuift omdat hij uit ervaring weet dat het als geen ander in staat is te doen oplichten waar hij het met zijn leerlingen over wil hebben? Het is goed mogelijk dat de rijkdom van deze tekst, haar spel van zinnen en woorden, naar zijn inschatting niet zomaar inwisselbaar zijn. Ten minste niet om te doen wat hij met deze tekst voor ogen heeft. Vanuit die optiek kunnen we ons voorstellen dat meneer Peeters het gesprek met de ouders van Rebecca zou kunnen aangaan. Niet om hen erop te wijzen 'dat er met hem niet te sollen valt', 'dat voor Rebecca dezelfde regels gelden als voor iedereen' of 'dat het maar eens gedaan moet zijn met al die ouders die mee willen bepalen wat er wel en niet op school wordt geleerd'. Hij zou zich niet verschuilen achter de zekerheid van regels of posities, noch meegaan in de mogelijkheid van een compromis of respect voor de eigen cultuur. Zijn pleidooi zou er een zijn dat steunt op de verantwoordelijkheid die hij draagt om al zijn leerlingen, waaronder Rebecca, deelgenoot te maken van de rijkdom van de taal. En zijn vraag is een vraag naar vertrouwen. Niet om eender wat te doen, noch om iets af te nemen. Wel om even los te laten zodat men hun zonen en dochters nog iets anders aan kan reiken: namelijk het vermogen om dingen te zien, te horen, te benoemen en te gebruiken die ze nog niet kennen. Om hen nieuwe mogelijkheden en een 'nieuwe wereld' te laten ontdekken. Kortom, het vermogen om op een gedeelde wereld betrokken te zijn. Het enige waarop hij kan hopen, telkens opnieuw, is dat hij dat vertrouwen krijgt. Een garantie is er niet.

## 1.2 Mijn God

### 1. Casus

Een aantal kinderen praten na tijdens de speeltijd. Aisha, een leerling uit de 6de klas vertelt aan haar vriendjes wat in de klas is voorgevallen. Juf Els zei tegen mij 'jullie God heeft een heilig boek geschreven waarin staat dat ...'. Ik dacht toen bij mezelf, awel, heb jij die God ooit al gezien? En dat boek al ooit gelezen? Soms heb ik het gevoel dat onze juf iets zegt over mijn geloof dat helemaal niet klopt. Toen heb ik haar geantwoord: 'dat boek is de Koran, en onze God is Allah en jij weet daar niets van want je bent geen moslim'. Anna, de vriendin van Aisha, zegt al lachend dat ze daar niet zo een drama van moet maken. 'Zo gaat dat nu eenmaal met onze juf, ze zegt de hele tijd dingen die niet waar zijn, ze begrijpt ons niet. Zo zegt ze dat ik 'katholiek' ben maar dat ben ik helemaal niet. Mijn papa zegt dat God helemaal niet bestaat en vindt al dat bidden maar flauwekul.' Waarop Amir, met een boos gezicht, tussenkomt en aangeeft dat hij vaak het gevoel heeft dat meester Samuël hem ook niet begrijpt. Toen ik mij verslapen had, zei hij dat het kwam door de Ramadan, terwijl ik van mijn ouders nog te jong ben om daar aan deel te nemen! Ik had me gewoon overslapen. En hij wordt boos als ik vraag of dat eten Halal is. 'Halal of niet, zegt hij, eten is eten!'. Maar voor mij is eten halal of het is geen eten.

### 2. Duiding bij de casus

Leerlingen komen niet als een 'leeg blad' de school binnen. Van thuis uit worden kinderen reeds op een bepaalde manier gevormd binnen een bepaalde cultuur of levensbeschouwing. Zo zijn er ouders die zelf actief en praktiserend kinderen vormen in en vanuit een bepaald mens- en wereldbeeld, al dan niet gekoppeld aan een bepaalde geloofstraditie. Tradities en praktijken zoals bidden, het bijwonen van vieringen en gebedsmomenten, of door het meegeven van bepaalde rituelen en gebruiken, waarden en normen. Sommige ouders kiezen op basis van het eigen mens- en wereldbeeld een school en verwachten dat deze school, naast kennis en begeleiding ook de eigen (geloofs-)praktijken een plek geeft binnen het schoolgebeuren. Anderen zijn onwetend, nieuwsgierig of keren zich af van elk godsbeeld. Voor hen is levensbeschouwing op school iets waar ze meer over wensen te weten en (informatieve) vragen rond hebben dan wel een noodzakelijk kwaad dat ze er gewoon bij nemen. Praktijken en/of het vak ondergaan ze gedwongen; het heeft geen waarde voor hun persoonlijk leven.

De casus laat ons zien dat levensbeschouwelijke kwesties op school zeer delicate en gevoelige materie zijn. Leerlingen zijn erg gevoelig als het gaat over hun levensbeschouwelijk en etnisch-culturele achtergrond op school. Ze voelen zich snel aangesproken en soms (persoonlijk) aangevallen als leraren hen niet begrijpen of de verkeerde conclusies trekken op basis van bepaald gesteld gedrag. Vanuit hun beleving of levensbeschouwelijke opvoeding thuis zijn ze vaak kritisch naar wat de leraren daarover aanbrengen en vertellen in de klas en de school. Zo wordt Aisha boos als haar juf Els in de les begint over de Islam. Ze stelt vast dat juf Els niet hetzelfde verhaal vertelt als het verhaal dat ze van haar ouders te horen krijgt. Aisha vindt dat juf Els zich vergist en daarom zich eerst moet verdiepen in de Islam voor ze daarover mag spreken in de klas. Ze ontnemt bijna het recht van juf Els om het daar over te mógen hebben. Voor Aisha lijkt de regel te gelden dat als je zelf niet behoort tot de Marokkaanse en Islamitische gemeenschap je geen recht van spreken hebt: inzake geloof vraagt ze om 'ervaringsdeskundigen' of 'getuigende leraren': leraren die vanuit de 'binnenkant' kunnen spreken. Een andere reactie zien we bij Anna. Ze klaagt over juf Els die vaak spreekt over 'wij, katholieken' en er steeds van uitgaat dat ook zij als individu tot die katholieke gemeenschap behoort. Ze verwijt de juf dat ze denkt dat iedereen die blank en Vlaming is, ook katholiek is. Anna wordt haast tegen wil en dank 'ingelijfd' binnen een katholieke geloofsgemeenschap. Gesteund door haar vaders uitspraken lijkt ze echter nog maar weinig op te hebben met deze godsdienstlessen. De leerstof

sluit niet aan bij haar eigen, van thuis uit meegekregen, levensbeschouwelijke blik. Anna heeft immers thuis een atheïstische opvoeding genoten: haar ouders, of toch haar vader 'gelooft niet in het bestaan van God'. Zij wordt opgevoed door de waarden van het humanisme waarbij autonomie, het kritisch denken en bevragen van de wereld centraal staan. Haar ouders maakten bewust de keuze om de lessen r.-k. godsdienst te volgen zodat het Anna's kritisch bewustzijn kan voeden. Zodoende krijgt ze zicht op de cultuur en de traditie waarop een deel van de (Westerse) samenleving is gebouwd. Kritische vragen stellen durft ze niet meer, wat rest is met enige gelatenheid de lessen te ondergaan. Ook Amir voelt zich niet begrepen door de leraar. Hier speelt echter een andere ervaring: wanneer Amir te laat toekomt op school wordt dit 'te laat' zijn onmiddellijk verbonden met zijn geloofsovertuiging en de ramadan. Amir voelt zich verongelikt als moslim terwijl hij op dat moment gewoon een leerling is – (en misschien wel wil zijn!) - die zich pardoes overslapen heeft.

Aisha en Amir worden islamitisch opgevoed. Van thuis uit leren ze over de islam, horen ze religieus geïnspireerde verhalen, hoe ze met elkaar en hun medemens dienen om te gaan, en zo veel meer. Ze zijn erg trots dat ze moslim zijn. De Islam is immers een 'manier van leven'. Zo is het eten van halal voeding Amir met de paplepel ingegeven. Dat hij buitenhuis daar telkens naar dient te vragen vindt hij vermoeiend. Dit geeft hem het gevoel dat hij zich telkens opnieuw dient te verantwoorden voor wie hij is. Het niet voorzien in halal voeding ervaart hij als een breuklijn met zijn thuissituatie. Moslim zijn is niet iets dat je enkel thuis bent, in het weekend beoefent of in de moskee. Moslim zijn heeft te maken met een veel bredere manier van zijn en denken, en de school kan ook met hun levenshouding rekening houden.

Leerlingen voelen frustratie als leraren hun traditie en geloofsbeleving niet begrijpen. Ze verwachten dat elke leraar alles weet, goed geïnformeerd is over hun persoonlijke levensbeschouwelijke beleving en in bijzonder de waarden en gewoonten waarin ze thuis worden opgevoed. Leraren daarentegen voelen zich vaak onzeker, en soms zelfs in het nauw gedreven als het gaat over levensbeschouwelijke belevingen die hen vreemd zijn. Vele leraren stellen moslim(a) zijn gelijk aan een aantal gedragingen: moslims eten enkel voedingswaren die halal zijn, bidden verschillende keren per dag in de richting van Mekka, bezoeken de moskee, en leven in een hechte familie en geloofsgemeenschap. In die zin voelen sommige leerlingen zich vaak beter geplaatst om over 'hun eigen geloof of cultuur' te spreken, en dulden ze niet altijd dat een ander daar iets over te vertellen heeft. Enkel leraren die spreken vanuit een 'binnenperspectief' of tot dezelfde (culturele) geloofsgemeenschap of levensbeschouwing behoren, hebben recht van spreken en genieten gezag.

Daarnaast stelt ook de samenleving een aantal verwachtingen. De samenleving verwacht dat elke school een plek is van kennis, uitwisseling en tolerantie, een ruimte voor dialoog tussen de verschillende culturen en levensbeschouwelijke belevingen, en met de Vlaamse waarden en normen.

Leraren dienen zich te bewegen binnen een bepaalde context met vele verschillende verwachtingen: de noden en behoeften van de leerlingen, de verwachtingen van de samenleving. Daarnaast zijn er verwachtingen vanuit het pedagogisch project van de school, de leerplandoelen van het (levensbeschouwelijk) vak en de verwachtingen van ouders naar de leraren en school toe. De leraar zit vaak gewrongen in een situatie waar ze enerzijds recht probeert te doen aan de levensbeschouwelijke en etnisch-culturele achtergrond van elke leerling, diens noden en behoeften (empathie) en wil anderzijds ook verantwoordelijkheid opnemen voor het pedagogisch project, de (vakgebonden) leerplandoelen en de samenleving (rationaliteit).

Deze gewrongenheid brengt het gevoel mee te beschikken over slechts een beperkte handelingsruimte of handelingsverlegenheid. Enerzijds wordt van leraar verwacht dat ze met kennis van zaken en op een respectvolle wijze tal van levensbeschouwelijke kwesties kunnen begeleiden met het oog op levensbeschouwelijke identiteit en vredevol samenleven, anderzijds voelen ze dat achter deze kwesties vaak

een hele belevings- en ervaringswereld van de leerling zit waar ze weinig tot geen voeling van binnenuit mee (kunnen) hebben omdat ze er vanuit hun eigen opleiding, opvoeding en achtergrond niet mee vertrouwd zijn.

### 3. Herkenbare praktijken

Hoe reageren leraren in de klas en op school op deze levensbeschouwelijke en etnisch-cultureel gevoelige kwesties en uiteenlopende verwachtingen? Op basis van de casus zoomen we in op verschillende praktijken die juf Els en meester Samuël kunnen stellen te midden van de vele verwachtingen die in deze gespannen situatie samen komen.

#### **Grenzen trekken**

De leraar en de school kunnen in deze spannende situatie reageren door het trekken van grenzen. Men kan de vragen uit de weg gaan door te verwijzen naar een aantal duidelijke regels, principes, waarden en normen, ingeschreven in het pedagogisch project, de leerplandoelen van de (levensbeschouwelijke) vakken, het reglement op school, de grondwet of de Europese Verklaring van de rechten van de Mens.

Binnen het officieel onderwijs had juf Els ervoor kunnen kiezen om een duidelijk grens te trekken door haar te houden aan een interpretatie van de principes van neutraliteit. Op die manier wil ze haar onthouden van elk spreken over ene of gene God, religieuze praktijk(en), rituelen en teksten, of uitspraken doen als 'na of voor Christus'. De houding in dat geval is: *'Ik ga me als leraar niet inlaten met of uitspreken over levensbeschouwelijke vragen en kwesties, noch zal ik inspelen of verwijzen naar de levensbeschouwelijke achtergrond van mijn leerlingen.'* Als Anna of Aisha een bepaalde zingevingsvraag of (actuele) levensbeschouwelijke kwestie aanhalen, dan geeft juf Els aan dat die lesinhoud enkel thuishoort in het levensbeschouwelijk vak waar de leerlingen respectievelijk voor gekozen hebben. Binnen deze vakken zijn het de leerplandoelen die centraal en normatief zijn. Hierbij wordt gesteld: *'Richt je tot de leraren van jouw levensbeschouwelijk keuzevak of tot zij die hier (objectieve) informatie over kunnen verschaffen; zij zijn de experts in kennis én geloofsbeleving, zij hebben dat mandaat.'*

Als juf Els in het katholiek onderwijs lesgeeft, kan ze zich beroepen op het pedagogische project van de katholieke (dialoog)school en de leerplandoelen van het verplichte vak r.-k. godsdienst en die heel strikt aanhouden: *'Of Aisha en Anna nu van thuis uit een ander geloof hebben of in niets geloven, wat telt zijn de leerplandoelen die verbonden zijn aan mijn vak. Daarin staat kennis van de christelijke geletterdheid centraal, uitgezet in dialoog met andere godsdiensten. Dat is de leerstof, dat moet gekend zijn. Daar ligt mijn expertise, niet in de (kennis van) de religie van iemand anders. Als hun ouders het niet eens zijn met het feit dat Aisha en Anna twee keer per jaar naar de schoolviering dienen te gaan, of hun kinderen oproepen om het ochtendgebed te weigeren dan kiezen ze maar voor een andere school! Wij zijn een katholieke school, met onze eigen waarden, en we verwachten dat iedereen deelneemt aan de gebeden en vieringen, en lessen r.-k. godsdienst volgt en de inhoud ervan aflegt zoals de doelen dat vragen!'*

#### **Verzoenen**

Juf Els zou ook een verzoenend gebaar kunnen stellen waarbij ze op zoek gaat naar een compromis. Ze zou Aisha in het kader van de leerplandoelen binnen de lessen Wereldoriëntatie zelf kunnen laten vertellen over de Islam: *'Aisha en Amir, kunnen jullie de volgende les ons iets komen vertellen over jullie geloof, de Koran en Allah en hoe jullie dat bij jullie thuis beleven?'* Op die manier wil de juf tegemoet komen aan Aisha's en Amirs vraag naar erkenning en respect. Haar verhaal is op die manier informatief voor de andere kinderen in de klas en kadert binnen een aantal leerplandoelen van het vak Wereldoriëntatie.

Indien Aisha op een katholieke school zit, kan juf Els tijdens het gebedsmoment Aisha de mogelijkheid geven om haar eigen gebed te prevelen. Aan Anna kan ze de keuze aanreiken: ofwel sluit ze aan bij het katholiek gebed ofwel maakt ze het even stil bij haarzelf. Op die manier is er aandacht voor bepaalde leerplandoelen die wijzen op het belang van rituelen en in bijzonder het bidden als een moment van inkeer en stilte, zonder dat Anna of Aisha afstand dienen te doen van hun eigen levensbeschouwelijke beleving. Een zelfde soort van compromis kan gezocht worden door juf Dounia, leermeester Islamitische godsdienst. Bij het volgen van de lessen Islamitische godsdienst door Anna die geen Arabisch kent en geen (praktiserend) moslima is, kan men haar vertalingen, alternatieve taken en opdrachten aanreiken om tegemoet te komen aan de persoonlijke levensbeschouwelijke beleving van Anna.

Tijdens de verplichte deelname aan de Kerstviering kan juf Els samen met haar collega's en de directies Anna, Aisha en Amir de mogelijkheid bieden om af te zien van deelname aan bepaalde rituelen en samen te zoeken naar een andere manier van deelname in de vieringen. Juf Els probeert een middenweg te vinden tussen enerzijds het erkennen van de persoonlijke levensbeschouwing en de vertrouwde (religieuze) praktijken waarin kinderen van thuis uit (niet) mee zijn opgevoed, en anderzijds de verwachtingen van het leerplan r.-k. godsdienst en/of het pedagogische project van de katholieke school. Ze probeert zich redelijk op te stellen, en kiest ervoor om andere mogelijkheden te zoeken en aan te bieden wanneer het gaat om kwesties die niet raken aan de kern van de doelstellingen, de kerntaak of het pedagogische project van de school. Het gaat hier vaak om het hanteren van een zekere pragmatiek binnen de grenzen van de afspraken op school en een aantal grondwettelijke kader.

### **Vermijden**

De reactie van meester Samuël kunnen we duiden als het vermijden of het niet willen zien van bepaalde uitdagingen in de werkelijkheid. Door zijn reactie aan Amir, *'Eten is eten'* keert hij de rug toe aan de vraag van Amir. Zijn uitspraak bevat geen argumenten, verwijst niet naar de (school)visie, noch naar bepaalde (onderwijs)principes of grenzen waaraan de school vasthoudt. Het is niet anders dan zeggen, *'hier maak ik geen woorden aan vuil, hier hou ik me niet mee bezig!'* Meester Samuël mijdt de kwestie, en in die zin dus ook Amir. Door de hele kwestie te ontkennen, loopt hij als het ware ervan weg. Meester Samuël toont duidelijk vermijdingsgedrag: hij heeft het moeilijk om Amirs opmerking *au sérieux* te nemen.

Uit Anna's reactie blijkt echter dat ook juf Els zich geen houding weet te geven tegenover het atheïsme van Anna. Anna voelt voortdurend dat de juf spreekt over een 'wij' dat ervan uitgaat dat iedereen in de klas op één of andere manier kennis heeft of nog betrokken is op de (katholieke) kerk, kerkelijke feesten of rituelen. Dat Anna herhaaldelijk heeft aangegeven dat ze niet gedoopt is, en van thuis niets mee heeft gekregen van dit geloof, komt bij juf Els niet binnen. In het hoofd van juf Els zijn alle (blanke Vlaamse) kinderen die r.-k. godsdienst volgen nog op één of andere manier betrokken op deze waarden en normen, en de daarmee verbonden rituelen en feesten. Juf Els weigert echter te zien dat Anna niet gelovig is. In de klas leven ze dan ook naast elkaar: Anna trekt haar terug in haar eigen wereldje tijdens de les, terwijl de juf gewoon verdergaat met het vertellen over 'Jezus, de vriend van iedereen' en haar uitleg geeft over het christelijk gebed. Juf Els ontwijkt een realiteit waarmee ze geen raad weet.

### **Verheerlijken**

Juf Els en meester Samuël kunnen ook kiezen om die uitdagingen met betrekking tot etnisch-culturele en levensbeschouwelijke diversiteit te verheerlijken. Zo kan meester Samuël de vraag naar halal-voeding juist oppakken als aanleiding voor het organiseren van een multiculturele week. *'Kom Amir, we gaan actie voeren voor meer halal-maaltijden op school'*. Samen met Amir stuurt hij een oproep uit om iedereen, in bijzonder de ouders, te betrekken door op regelmatige tijden halal-maaltijden te organiseren tijdens de middag.

De laatkomers en de dichtvallende ogen in de namiddag op de eerste warme zomerdagen, pikt meester Samuël op om naast de vastenperiode (de 40-dagentijd binnen de rooms katholieke kerk) ook de Ramadan (de maand van inkeer binnen de Islam) een plek op school te geven. Zo heeft hij bekomen dat de pedagogische studiedag geroosterd wordt op de dag dat het Suikerfeest valt zodat de moslims op die dag vrij hebben om hun feest te vieren.

Juf Els en meester Samuël bieden veel ruimte in hun lessen om via spreekbeurten en presentaties kinderen aan te zetten om hun eigen cultuur, hun land van afkomst, bepaalde etnisch, culturele of levensbeschouwelijke gebruiken, doorheen het jaar aan elkaar voor te stellen. *'Anna, kom jij iets vertellen over het atheïsme, Amir en Aisha over de islam. Wie wil ook iets komen over wat ze thuis belangrijk vinden'* Lessen worden geïntegreerd tot projectweken waarin bepaalde landen, godsdienst of culturen centraal staan.

De school kan zich zo profileren als de multiculturele school. Tijdens de middagmaaltijden is elke week een andere keuken: van vegi tot halal-maaltijden, van Aziatische rijst tot Mexicaanse tortilla's om recht te doen aan de culturele diversiteit op school. Schoolfeesten en optredens staan in het teken van het leren kennen van elkaars etnisch-culturele achtergrond en/of levensbeschouwelijke traditie: van de Nepalese panfluit tot de Sikhs. Elk jaar opnieuw duiken de leerlingen in een andere wereld, opdat elke etnisch-culturele, levensbeschouwelijke identiteit zich maximaal erkend en welkom kan voelen.

Ondanks het feit dat voorgaande beschreven praktijken - grenzen trekken, verzoenen, vermijden en verheerlijken - grondig van aard verschillen, hebben ze ook één ding gemeenschappelijk. Op één of andere manier proberen ze de spanning weg te halen. In het ene geval door delicate opmerkingen te vermijden, door een duidelijke grens te trekken of te oordelen vanuit het 'eigen gelijk (of referentiekader)'. In het andere geval door te zoeken naar een compromis, een verzoende gebaar te stellen of door het verheerlijken van het verschil.

#### 4. Op zoek naar onderwijs-pedagogisch praktijken

Juf Els en meester Samuël kunnen de spanning ook benaderen als een mogelijkheid of een kans, in plaats van een probleem dat dient 'opgelost' te worden. Dit brengt ons tot het zoeken naar wat een onderwijs-pedagogische praktijk in deze zou kunnen zijn. In deze zoektocht laten we ons inspireren door een fragment uit de roman *Kolja*. Met dit beeld proberen we zicht te krijgen wat er precies op het spel staat in deze praktijken en/of eigen is aan een onderwijs-pedagogische praktijk.

##### Beeld

(Uit: Arthur Japin (2017), *Kolja*, p. 76, 78)

Nadat hij [de dokter] Sofja Aleksandrovna naar de overkant van de rivier had gestuurd om in de oude stad een schooluniform voor Kolja te kopen, leidde hij mij een lokaaltje binnen. Ondanks de frisse winterwind zette de dokter een raam open.

'U moet zijn aandacht zien te vangen. Daarmee begint alles. Die schijnbare afwezigheid van uw jongen is volstrekt normaal. Zo krijgen we ze hier allemaal. Concentratie is onontbeerlijk voor de zware weg die voor ons ligt. De blik moet worden gericht. De geest op de lessen toegespitst. Het lijf moet uit zijn lethargie worden gewekt. De spieren in de keel, de lippen en de tong, alles is onderontwikkeld. Ditzelfde geldt voor het hele pulmonaire systeem. De longen zijn lui. De thorax traag. Het middenrif functioneert matig. De flanken zijn

niet gewend zich voor het spreken breed te maken. Trainen moeten we ze! Dat hele lijf. Zoals men atleten traint.

Elke keer dat de jongen zich vergist, staat Hungentobler erop dat hij een reeks [oefeningen] helemaal opnieuw begint. Het brengt mij zelf soms net zo dicht bij de tranen als die kleine. 'Het is nu jammeren', houdt de dokter vol, 'of over tien jaar, wanneer hij merkt dat het te laat is om nog aan het leven deel te nemen.'

Het fragment gaat over Kolja, een dove jongen die door Modest, de broer van de componist Pjotr Iljitsj Tsjaikovski, wordt opgevoed. Kolja is doof geboren. Zijn ouders hebben hun leven helemaal gebouwd rond de doofheid van de jongen Kolja en hem op die manier 'doof' gehouden. Op hun vraag wordt zijn opvoeding nu in de handen gelegd van Modest, die hem samen met de gouvernante Sofja Aleksandrovna gaat inschrijven in de dovenschool. Modest wil de jongen niet in zijn eigen wereld laten maar hem 'leren' spreken. Niet dat Kolja het niet redt: hij leeft in zijn eigen wereld.

De methode die ze op de dovenschool hanteren om dove kinderen taal te geven lijkt heel eenvoudig. 'Stap één is (...) kinderen van hun onvermogen bewust te maken. Dat stimuleert de vechtlust.' Het fragment van Kolja is een metafoor voor onderwijs: de leraar laat kinderen zien dat ze bepaalde zaken nog niet beheersen, kennen en inzien. En in de eerste plaats, de inspanning die nodig is om te leren 'spreken'. 'Spreken' staat hier symbool voor het samen met anderen de verscholen werelden en betekenissen gaan opzoeken achter het alledaagse om zo 'aan het leven deel te nemen'.

De dove Kolja is een beeld voor 'de leerling die het vermogen tot spreken nog niet heeft ervaren, en dus nog niet deelt in een 'gedeelde wereld''. Elke leerling treedt de school binnen, denk aan Anna, Aisha en Amir, elk met hun eigen 'taal' en 'gewoonten', gebonden aan hun eigen leefwereld. Deze eigen leefwereld is *niet* de gedeelde wereld. In die eigen leefwereld missen ze niets: het is de wereld van de straat, de wijk, de traditie van de familie waarin ze zich comfortabel en veilig. Zo willen haar ouders vasthouden aan dat wat voor hen belangrijk is, aan de waarden en normen die ze zelf van thuis uit hebben meegekregen, en waarmee ze hun kinderen willen beschermen tegen de buitenwereld.

Binnen het sociale en maatschappelijke discours leren we om begrip op te brengen en respect aan de dag te leggen voor elkaars eigenheid en iemands andersheid – lees: de diversiteit aan 'leefwerelden'. We kunnen immers naast elkaar leven, elkaar tolereren, al dan niet onze ooglappen aandoen en vermijden. De eigen leefwereld wordt - in het beste geval - aanvaard en getolereerd door andere leefwerelden, maar delen in een 'gedeelde wereld' doen we zo niet. Wat ons 'verbindt' is het naleven van leefregels zoals 'heb respect voor elkaar' of 'verdraag elkaar'. Een onderwijs-pedagogische praktijk heeft als inzet het organiseren van een 'gedeelde wereld'. Waar een compromis betekent: continu zoeken naar een 'grootste gemene deler' of de '(minimum) grens' tussen leefwerelden, neemt een 'gedeelde wereld' steeds de vorm aan van betrokkenheid. Leerlingen worden verbonden, niet door een grens of bepaalde norm maar door 'iets' dat hen samenbrengt zonder dat het terug te brengen is tot of toegeëigend kan worden door een bepaalde leefwereld.

Wat op het spel staat in een onderwijs-pedagogische praktijk is het vermogen tot het spreken, en de ervaring om doorheen het spreken toegang te krijgen tot een 'gedeelde wereld'. Het leren van een taal is telkens opnieuw de reikwijdte ontdekken van de woorden die we in de mond nemen. Dat is waar juf Els alle leerlingen rond wil betrekken en verbinden: 'Wat betekent 'halal'?' 'Van welk woord is het afkomstig?' 'Neem en lees de Koran vers 59 van soera 10. Wat is het verschil tussen 'halal' (geoorloofd) en 'haram' (verboden)?'. 'In welke tijd is dit boek geschreven?' 'Hoe leefden mensen?' 'Wat zijn nomaden?' 'Wat bood bescherming?' 'Lees het boek Exodus hoofdstuk 20 in de bijbel.' 'Leg uit 'decaloog''. 'Wat betekent een 'gebod'?' 'Verschilt dit van 'verbod'?' 'Geef voorbeelden.' 'Heeft dit te maken met vrijheid?' 'Met gehoorzaamheid?'



Leerlingen leren lezen betekent hen bijvoorbeeld laten ontdekken dat de betekenis van 'halal' verder reikt dan het ritueel slachten van het te consumeren van vee. Net zoals in de bijbelse teksten gaat het ook in de Koran om een verlichting van verboden, en niet om een vermenigvuldiging zoals men vandaag de neiging heeft om te denken. Wat juf Els hier doet, is leerlingen op eeuwenoude teksten en geschriften zetten en hen laten ontdekken dat levensbeschouwelijke en religieuze taal steeds gaat om het pogen onder woorden te brengen van diepgaande en existentiële menselijke ervaringen. Woorden zoals 'jihad, aalmoes, God, Allah, schepping' maar ook gebruiken als 'een hand geven (of weigeren)', 'een kus geven' of de 'handen vouwen' vragen om een diepgaande verkenning van (grens)ervaringen (van respect en verbondenheid) die daarachter schuil gaan. Onderwijs-pedagogische praktijken zijn steeds gericht op het leren lezen van teksten. Achter de woorden in de Bijbel en in de Koran schuilen immers vele betekenissen en dus een hele wereld waarop men de aandacht van leerlingen wil richten. Het gaat erom hen te betrekken in de ontdekkingsstocht door wat de Islamoloog Rachid Benzine de 'antropologische muur' noemt (Benzine & Saidi, 2017, p. 13).

Wat juf Els haar leerlingen wil laten ervaren is dat de religieuze taal – teksten uit heilige boeken, beelden en schilderijen, etc. - van oudsher pogingen zijn om ervaringen van diepe zin(geving) en verbondenheid uit te drukken. Onderwijs-pedagogische praktijken hebben het strippen van de woorden en het zoeken naar de onderliggende ervaringen en betekenis als inzet. Dit gebeurt doorheen een filosofisch gesprek, de analyse van een tekst, het maken van een collage, het verdiepen van een filmfragment of het bestuderen van een beeld. Het zijn deze praktijken die 'verbinden' en aangeven waar het in het 'delen van een wereld' om gaat: zich identificeren met dat wat toekomt, met een wereld achter de woorden.

Deze verkenning kan alleen als we de woorden terug 'vrij kunnen maken' door ze als voorwerp van studie in het midden te leggen. In deze praktijken van studie worden woorden vrijgemaakt van hun betekenis, opnieuw vertaald en hertaald. Het is pas in het leren en zich verdiepen in de religieuze wereld dat leerlingen ervaren wat het is 'te delen in dezelfde wereld' en dus 'dezelfde taal te spreken'. Niet dat we dan allemaal moslim, katholiek, atheïst of religieus worden, noch dat we de taal Nederlands leren spreken. Waar het om gaat is dat leerlingen inzicht krijgen in de religieuze wereld *as such*. Op dat moment van studie is Aisha niet 'de moslima' of Anna niet 'de atheïst' maar worden ze betrokken op het zoeken naar wat achter de woorden zit en uitgenodigd om zich daar als leerling toe te verhouden. Op dat moment worden ze leerlingen die opgaan in de materie.

Eigen aan onderwijs-pedagogisch handelen is dat het een ruimte installeert waar de etnisch-culturele en levensbeschouwelijke identiteit van elke leerling tijdelijk wordt opgeschort: daar waar de 'eigen leefwereld' – de culturele en levensbeschouwelijke identiteit van Amir, Aisha en Anna – even wordt opgeschort en men religie en cultuur terug kan vrijmaken om het er samen over te kunnen hebben. In deze praktijken worden leerlingen aangesproken op het vermogen om te spreken. En doorheen dit spreken kunnen ze de reikwijdte en diepgang van taal ontdekken, kunnen ze elkaar als potentiële openheid of mens ontmoeten – en niet als zijnde geïdentificeerd als moslima, atheïst of katholiek.

*'Tot voor kort hielden we de idee hoog dat we, in een multiculturele wereld, elkaars identiteit – en dus elkaars andersheid – moesten respecteren. Niet dat dit vandaag zijn geldigheid zou hebben verloren, integendeel, maar we zien meer dan vroeger de grenzen van dit respect. Dit sluit iedereen te zeer op in zijn eigen identiteit en verplicht hem of haar conservatief de onhoudbare pretentie van een vaststaand zelf hoog te houden. Wat we in elkaar moeten leren zien en respecteren is niet zozeer de andersheid die iemand ten aanzien van ons heeft, maar vooral ook de andersheid die hij ten aanzien van zichzelf heeft. Niet dat iedereen een eigen identiteit heeft, maar dat niemands identiteit is wat die pretendeert te zijn: dit is de basis waarop alle mensen zich als gelijk aan elkaar kunnen vinden.'* (De Kesel, 2016, p. 206).

Juf Els organiseert een onderwijs-pedagogische praktijk daar waar Amir, Aisha en Anna worden losgemaakt van hun persoonlijke 'woordenschat', (geloofs)belevingen en gevoeligheden, om hen bloot te stellen aan

datgene wat hen nog niet toebeurt en nog niet in hun leven en beleving(swereld) ligt. Net als Kolja dient de leraar en de school hen los te maken van hun eigen (comfortabele en veilige) leefwereld door het vermogen tot spreken bij hen aan te grijpen – en daarin te oefenen! Ze moeten hun eigen, vertrouwde taal opschorten om een ‘gemeenschappelijke taal’ te oefenen. Juf Els laat Aisha, Amir en Anna ervaren dat ze taal nodig hebben om de eigen wereld te overstijgen en om zich te kunnen inlaten en deelachtig te worden aan een wereld die toekomt, maar die nooit vertrouwd kan zijn of waar ze nooit in kunnen wonen.

De gedeelde wereld is immers niet de wereld van *dezelfde* waarden en opvattingen. Het is de plek die ontstaat waar we gelijkheid ervaren: het vermogen dat we ‘kunnen spreken’ en doorheen het oefenen steeds meer wereld delen. Spreken betekent ook dat je ‘wie je bent’ telkens opnieuw mee inbrengt in het gesprek. Het is, zoals ook Paul Scheffer en Stijn Siekelinck aangeven, de ervaring iets los te laten of afstand te doen van de vertrouwde leefwereld (traditie) om zich opnieuw te kunnen verhouden tot wat toekomt. Uiteraard is dat niet gemakkelijk – en maakt juf Els zich zeer kwetsbaar - maar het is wel eigen aan de onderwijs-pedagogische praktijk.

Een onderwijs-pedagogische praktijk kenmerkt zich door het uithouden van de spanning als balanceren tussen ‘dat wat mij eigen is en waaraan ik wil vasthouden (de veiligheid van thuis)’ en ‘dat wat redelijk en geldend is voor iedereen’. Het is precies die spanning die eigen is aan tal van (levensbeschouwelijke) kwesties en conflicten. De leraar kan die spanning uithouden door telkens opnieuw de gelijkheid als aangrijpingspunt te nemen – lees: ‘dat niemand identiek is aan wat die pretendeert te zijn’ – en de aandacht te richten op ‘dat wat buiten ons ligt en open is’ (de wereld de toekomt). Slechts wanneer we niet gereduceerd of aangesproken (willen) worden op onze identiteit, die op één of andere manier steeds aanwezig is of op de loer ligt, kan iets oplichten van de ‘gedeelde wereld’ als een moment van betrokkenheid waar we samen verbonden worden in het zoeken naar ‘zin en betekenis’ van menselijk leven.