

KLEUR IN MIJN KLAS

KLEUR IN MIJN KLAS

GOEDROEN JUCHTMANS & IDES NICAISE

Bij dit boek hoort extra digitaal materiaal. Je kunt het downloaden, na registratie, via het tabblad 'downloads' op www.lannoocampus.be/kleur-mijn-klas. Deze webpagina bevat:

- Extra getuigenissen over levensbeschouwing in het onderwijs
- Leesmateriaal over de beleving van diversiteit in andere Europese landen
- Tips over nascholing voor scholen en leerkrachten

D/2014/45/483 – ISBN 978 94 014 2134 8 – NUR 840

VORMGEVING COVER: Koen Bruyñeel
VORMGEVING BINNENWERK: theSWitch

© Goedroen Juchtmans, Ides Nicaise & Uitgeverij Lannoo nv, Tielt, 2014.

Uitgeverij LannooCampus maakt deel uit van Lannoo Uitgeverij, de boeken- en multimediodivisie van Uitgeverij Lannoo nv.

Alle rechten voorbehouden.

Niets van deze uitgave mag verveelvoudigd worden en/of openbaar gemaakt, door middel van druk, fotokopie, microfilm, of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Uitgeverij LannooCampus
Erasme Ruelensvest 179 bus 101
3001 Leuven
België
www.lannoocampus.be

Inhoud

7	Voorwoord
9	Inleiding
19	HOOFDSTUK 1 Hoe de interacties tussen leraar en leerlingen lezen en interpreteren?
31	HOOFDSTUK 2 Participeren in levensbeschouwelijke activiteiten: graag, maar niet te allen prijze
45	HOOFDSTUK 3 Kinderen en overname van levensbeschouwelijke schoolcultuur: van imitatie, over creativiteit tot verzet
63	HOOFDSTUK 4 Kinderen over het behoud van hun levensbeschouwelijke identiteit op school: een vaak onvervulde wens?
83	HOOFDSTUK 5 Wat leren we uit de verhalen van de kinderen?
91	HOOFDSTUK 6 Kleurrijke interacties vormgeven op school en in de klas
116	Noten
118	Bibliografie
123	Over de auteurs

Voorwoord

Anno 2014 lijkt het alsof onze planeet van haar as zal draaien: er zijn zowat een dozijn oorlogen aan de gang die aangewakkerd worden door religieus fanatisme. Of het nu gaat om de opkomst van Islamitische Staat in Syrië en Irak, het Palestijns-Israëliëse conflict of de dreigende genocide in de Centraal-Afrikaanse Republiek, telkens spelen fanatieke religieuze motieven een cruciale rol. Dat onze opgroeiende jongeren niet immuun zijn voor dit soort spanningen, blijkt onder andere uit het feit dat Vlaamse jongeren mee gaan vechten in Syrië en Irak. Vredesopvoeding op school is meer dan ooit aan de orde. En dat blijkt ondenkbaar zonder opvoeding tot begrip en respect voor andere levensbeschouwingen.

Het Vlaamse onderwijs is daar niet goed op voorbereid. In het verleden werden levensbeschouwelijke geschillen in Vlaanderen ‘opgelost’ door verzuiling. Elke levensbeschouwing van enige omvang kreeg erkenning en subsidies om haar eigen scholen, verenigingen en welzijnsvoorzieningen op te richten – met als gevolg een soort levensbeschouwelijke segregatie van in de wieg tot in het graf. Katholieke, protestantse, vrijzinnige, joodse kinderen groeiden op in het veilige cocon van de zuil waar hun ouders toe behoorden, en zo werden de levensbeschouwelijke scheidingslijnen van generatie op generatie overgedragen. Een actieve inter-levensbeschouwelijke dialoog behoort noch op school, noch daarbuiten tot de geplogenheden.

In de jongste decennia vervaagden wel de grenzen, voornamelijk doordat de katholieke kerk haar invloed zag wegwijnen. Ouders kiezen de school voor hun kinderen steeds minder op basis van levensbeschouwing, en steeds meer op basis van kwaliteit of nabijheid. Scholen uit verschillende onderwijsnetten werken ook steeds meer samen in functie van het studieaanbod, het gelijkemansbeleid of het welzijn van hun leerlingen. Ontzuiling werd stilaan een feit.

Deze trend wordt de laatste jaren doorkruist door de instroom van een groeiende groep allochtone leerlingen met een moslim-achtergrond. Alhoewel die levensbeschouwing inmiddels officieel erkend is heeft de meerderheid van de moslim-gemeenschappen in Vlaanderen niet gekozen voor de

oprichting van een eigen nieuwe zuil. Maar tegelijk worden deze moslimjongeren (en hun ouders) niet altijd warm onthaald – noch in de scholen met christelijke signatuur, noch in de zogenaamd neutrale scholen. Vaak heeft dit ook te maken met hun achtergestelde sociale herkomst, maar de onwennigheid van Vlaamse scholen tegenover inter-levensbeschouwelijk samenleven is hier zeker niet vreemd aan. Zowel de ‘neutrale’ opstelling van veel officiële scholen als de vervlakking en vertwijfeling binnen de christelijke traditie vormen een flauwe voedingsbodem voor een actieve dialoog over de existentiële vragen van kinderen.

Leerlingen blijven vaak met die vragen zitten. Hun ouders en leerkrachten beseffen dit nauwelijks omdat ze zelf nog in een relatief homogene, ‘witte’ omgeving zijn opgegroeid. Dat is vandaag niet meer het geval. Kinderen en jongeren leven in een superdiverse wereld met zeer verschillende levensbeschouwelijke uitzichten. Het zijn zij die ons dwingen tot nadenken over alternatieve verklaringen en waarden. Ze hebben vooral authentieke leerkrachten nodig, die niet de pretentie hebben om de antwoorden te kennen, maar die bereid zijn om er mee naar op zoek te gaan - en hen begeleiden in het leren leven met verschillen.

Tot slot gaat onze dank uit naar de scholen, leerkrachten, ouders en leerlingen, alsook de (voormalige) studenten van de faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen (KULeuven), Karen, Sara, Hanne en Hilde, die meewerkten aan het onderzoek waarop dit boek gebaseerd is.

Ides Nicaise,

hoofd onderzoeksgroep onderwijs en levenslang leren HIVA-KULeuven.

INLEIDING

Een mooie zomerdag in een etnisch-diverse Brusselse lagere school. Naar aanleiding van een actie voor Afrika in de school, snijdt de lerares van het vijfde leerjaar het thema ‘armoede in Afrika’ aan. Een kind steekt haar hand op: ‘Juffrouw, dat is toch niet eerlijk van God, dat God niet genoeg eten geeft aan mensen in Afrika? Zo sterven er kinderen die niets slechts hebben gedaan. En toch straft God hen.’

Na het weekend waarin zijn opa begraven werd, vraagt een kleuter in een plattelandschool: ‘Meester, is mijn opa nu in de hemel?’

Een leerkracht godsdienst bespreekt in een levensbeschouwelijk diverse klas de islam. Tijdens de les krijgen leerlingen ook de ruimte om over hun ervaringen met de islam te vertellen. Iemand stelt daarop dat de islam vrouwen onderdrukt en terroristen verheerlijkt, waarna er een hevige discussie losbarst en enkele leerlingen bijna slaags raken.

Tijdens een les taal krijgt een leerkracht – out of the blue – een vraag: ‘Juffrouw, gelooft u in God? Mijn ouders doen dat niet, hoor. Zij vinden geloven niet meer van deze tijd.’

Wat zou de leraar in kwestie geantwoord of gedaan hebben, vraagt u zich wellicht af? Wat het antwoord ook was, zeker is dat de vraag van de leerling en het antwoord van de leraar een bepaalde interactie tussen beiden tot stand bracht. Zo ontwikkelen er zich in de klas voortdurend interacties. Lesgeven is in die zin een relationele bezigheid bij uitstek, zij het met een specifieke doelstelling. Leren staat centraal.

Kenmerkend aan de bovenstaande voorbeelden is ook dat ze steeds een ‘uitnodiging’ van een leerling bevatten om over levensbeschouwelijke vragen en situaties in gesprek te gaan. Dat is niet toevallig. In dit boek zullen levensbeschouwelijke vragen en kwesties die opduiken in etnisch-cultureel en levensbeschouwelijk diverse klassen, vooropstaan. Daarmee focussen we op een belangwekkend aspect van het diversiteitsdebat binnen het onder-

wijs: levensbeschouwelijke diversiteit. De aanwezigheid van etnisch-culturele diversiteit op school betekent immers dat leraren in hun klas lesgeven aan leerlingen met verschillende levensbeschouwelijke achtergronden. Ook in de media is dat thema niet meer weg te denken. Of het nu de hoofddoelkwestie op school, de discussie over de radicalisering van sommige moslimjongeren, de vraag van sommige actoren naar een algemeen vak levensbeschouwing of het vertrek van een minderjarige boeddhist naar India betreft, vaak gaat het om verhitte debatten die de plaats van religie of van bepaalde levensbeschouwelijke praktijken in het publieke (school)leven ter discussie stellen. Dat die debatten er zijn, laat niet alleen zien dat we in onze samenleving niet meer om het bestaan van levensbeschouwelijke diversiteit heen kunnen. De sterke emotionele geladenheid ervan suggereert enerzijds dat het thema ons raakt, maar anderzijds ook dat we niet goed weten hoe we in een levensbeschouwelijk diverse samenleving het beste met elkaar in gesprek kunnen gaan of kunnen samenleven. In die context zou het ons dan ook niet verbazen dat de leraren die de bovenstaande vragen kregen, verrast werden door de vraag en niet meteen wisten hoe ze op die vraag moesten reageren of daarover een gesprek op gang konden brengen.

Als dat zo is, dan bestaat er een grote kans dat leerkrachten in het *huidige* Vlaamse onderwijsbestel dergelijke vragen als problematisch beschouwen, als glad ijs dat hen kan doen wankelen. Uit recent onderzoek naar zittenblijven (Juchtmans & Vandenbroucke, 2013) blijkt immers dat in dat onderwijsbestel scholen en leerkrachten het leerproces en hun evaluaties van leerlingen in de eerste plaats laten bepalen door een vooraf bepaalde maatstaf of norm. Dat kunnen de eindtermen zijn, maar ook leerplannen of bepaalde methodes en handboeken. Een goede leerkracht slaagt er volgens dat perspectief in om de leerlingen die vastgelegde leerdoelen aan het einde van het schooljaar te laten halen. Met die verwachting voor ogen trachten leerkrachten ook de interacties met hun leerlingen te stroomlijnen, in een welbepaalde richting te sturen en onder controle te houden.

Voor welke soort interacties kiest een leraar vanuit dat normgerichte onderwijsbestel wanneer hij of zij levensbeschouwelijke vragen van leerlingen krijgt? Dat hangt in grote mate af van de manier waarop de leraar de vraag of situatie benadert, interpreteert en erop denkt te moeten reageren. De focus op eindtermen en leerplannen beïnvloedt echter onvermijdelijk de richting van de interpretatie en dus ook de interactiehouding van de leraar. In een normgericht onderwijsbestel staat ten eerste de planning en het vooraf uitgetekende leertraject centraal. De leraar zal dan ook moeten afwegen in welke mate de vraag of situatie afwijkt van het leerproces of de eigen plan-

ning verstoort. Misschien wil de leraar wel uitgebreid op de kwestie ingaan, maar is er geen tijd of ruimte voor, omdat het handboek behandeld moet zijn tegen het einde van het schooljaar. Ook het beeld van de leraar die op basis van het leerplan, het handboek of de methode zijn expertise opbouwt, het leerproces controleert en zo voor het verwachte eindproduct instaat, zal de reactie van leraren op levensbeschouwelijke vragen van kinderen sturen. De leerkracht zal het antwoord op die vragen in de eerste plaats in het leerplan, het handboek of de methode zoeken. Moeilijker wordt het wanneer de leerkracht de (juiste) antwoorden niet in het handboek vindt of vanuit de opleiding meekreeg. Dan bestaat de kans dat de leraar handelingsverlegen wordt en naar een uitweg zoekt om alsnog de controle over het leerproces te behouden. Maar in welke mate zijn die mogelijkheden er? In basisscholen uit het gemeenschapsonderwijs (GO!) en het stedelijk en gemeentelijk onderwijs (OVSG) worden de levensbeschouwelijke vakken gegeven door bijzondere leermeesters (naargelang de keuze die ouders of leerlingen op dat vlak maken). De klasleraar hoeft dus geen expert te zijn en kan de leerlingen met hun levensbeschouwelijke vragen doorverwijzen naar die gespecialiseerde leermeesters.² De vraag blijft wel of de klasleraar zo de hete aardappel niet doorschuift en in welke mate kinderen die oplossing ondersteunen. In scholen waar de klasleraar verantwoordelijk is voor het levensbeschouwelijk onderricht van de leerlingen (zoals in de katholieke basisscholen), beschikt de klasleraar niet over die uitwijkmogelijkheid. Wel kan de leraar proberen de levensbeschouwelijke vraag te vermijden (door bijvoorbeeld strak te doceren of zich strikt aan het handboek te houden), te negeren of af te blokken (door bijvoorbeeld tijd als argument in te roepen). Ook daarbij kunnen we ons afvragen wat kinderen ervan vinden en hoe ze erop reageren.

VAN NORMGERICHT NAAR LEERLINGGERICHT

Om een normgericht onderwijsbestel optimaal te kunnen laten renderen, is er een onderwijscontext nodig die homogeen en voorspelbaar en dus best zo weinig mogelijk divers is. Enkel op die manier kan de leerkracht zonder problemen een leerproces opzetten waarbij elke leerling op een eenduidige wijze dezelfde, vooraf bepaalde norm haalt. De vraag is echter of dat nog mogelijk is in een levensbeschouwelijk diverse en daarom meer complexe school- en klascontext. Wij denken van niet. Zo stelt Bushe (2013) dat een complexe onderwijscontext inhoudt dat de leraar niet vooraf kan voorspellen wat leerlingen denken, vragen of welke nieuwe acties leerlingen zullen nemen. Er

zijn immers zoveel uiteenlopende factoren (bijvoorbeeld context, motieven, emoties ...) en ongekende of onbekende elementen die meespelen. Of nog: complexe klassituaties zijn moeilijk te lezen en te interpreteren en daarom ook onmogelijk eenduidig of met een geijkte aanpak voor alle leerlingen te beantwoorden. Het normgerichte onderwijsbestel biedt in die zin geen adequaat antwoord op kleur in de klas, omdat het de leerkracht niet in staat stelt om een antwoord te creëren op maat van de situatie en de leerling of verschillende opties te onderzoeken en open te houden.

Willen scholen en leraren in een levensbeschouwelijk diverse onderwijscontext daartoe wel in staat zijn, dan zal dus een ander perspectief op onderwijs nodig zijn. In dit boek verkiezen we een perspectief dat de individuele leerling in relatie tot zijn of haar (levensbeschouwelijke) thuiscontext, school en leeftijdsgenoten als vertrekpunt neemt. Het voordeel van dat perspectief is dat diversiteit op die manier van bij aanvang meegenomen wordt. Elke leerling is immers uniek en die basisidee vraagt automatisch om maatwerk, om interactievormen en methoden die de specificiteit van elke leerling zo inzetten dat men samen tot leren kan komen. De volgende voorbeelden maken duidelijk hoe leren er dan kan uitzien. Zo denken we aan het document van de commissie levensbeschouwelijke vakken over interlevensbeschouwelijke competenties dat in het GO! en het OVSG meer samenwerking en dialoog tussen de levensbeschouwelijke vakken wil stimuleren.³ Of aan het Abraham-Ibrahiem project, een lessenreeks voor de derde graad van het lager onderwijs waarin verhalen uit de bijbel en de koran elkaar ontmoeten.⁴ Of, meer algemeen, aan de leerkracht die bij de start van elk jaar een week elke individuele leerling observeert en onderzoekt wat ze goed kunnen om dan later in het leerproces op die diversiteit aan kwaliteiten in te spelen. Of het blijkt uit de hoge verwachtingen die sommige leraren in concentratiescholen tonen ten aanzien van hun leerlingen. Enzovoort.

Dit boek sluit op die initiatieven in het onderwijsveld aan en wil ze op levensbeschouwelijk vlak verder doordenken. Bestaan er beelden, benaderingen, perspectieven die die initiatieven van onderuit een fundament kunnen geven of ze een bedding kunnen bieden om tot een stevige stroom te kunnen uitgroeien? Voor welke interacties en relatie met de leerling kiest de leraar in die klas en welk beleid ontwikkelt een school vanuit dat perspectief? En welke rol spelen de levensbeschouwelijke achtergrond en gehechtheden van de leerlingen, leraar en school daarin?

DE SCHOOL ALS KLEURRIJKE LEERGEMEENSCHAP

In dit boek gaan we ervan uit dat interlevensbeschouwelijk samenleven op school maar mogelijk is, als de school zichzelf verbeeldt en vormgeeft als een kleurrijke leergemeenschap.¹ Het boek wil dit beeld niet alleen laten leven en tot leven brengen, maar ook concrete perspectieven aanreiken die scholen, leerkrachten, beleidsmensen, ouders en andere geïnteresseerden kunnen helpen om de school als kleurrijke leergemeenschap vorm te geven.

Eigen aan 'de school als kleurrijke leergemeenschap' is dat ze staat voor een bepaalde benadering op (levensbeschouwelijke) diversiteit, onderwijs en leerlingen.

1. Kleurrijk: een waarderende benadering van (levensbeschouwelijke) diversiteit

Als we de school verbeelden als een kleurrijke leergemeenschap, dan stellen we ons een verzameling van mensen voor die samen een warm en divers kleurenpalet vormen. Het is duidelijk dat veelkleurigheid, ook levensbeschouwelijke veelkleurigheid, als iets waardevols en positief wordt opgevat. Het zorgt voor warmte en voor een samenleven dat niet eenkleurig, noch kleurloos kan en wil zijn. In de school als kleurrijke leergemeenschap hoeft de aanwezigheid van 'kleur in de klas' ook niet het behalen van de eindtermen of de schoolidentiteit in gevaar te brengen. Wij geloven dat een dergelijke school net leren mogelijk maakt, en alle betrokkenen verrijkt.

2. Gemeenschap: onderwijs gaat om de interactie tussen concrete mensen, om de relaties tussen leraren en leerlingen

Een school wordt geen kleurrijke leergemeenschap, enkel en alleen door (levensbeschouwelijk) divers te zijn. De school als kleurrijke leergemeenschap kiest er voor om de relaties en interacties tussen de verschillende betrokkenen, en in het bijzonder tussen leerlingen en leraren, centraal te stellen. Niet alleen leerlingen, maar ook leraren geven immers kleur aan de klas.

¹ Met de keuze voor die term verwijzen we niet naar de kleurrijke school uit het identiteitsvierkant van Ter Horst (1995), die ook in Vlaanderen soms gebruikt wordt om een schoolidentiteit te duiden die kiest voor maximale solidariteit en minimale levensbeschouwelijke eigenheid. Wij geven aan de term 'kleurrijk' hier een eigen invulling, die in de eerste plaats start vanuit een reflectie op de afbeelding. Een mooie visuele voorstelling van de school als kleurrijke leergemeenschap, is te vinden op: <http://www.vivencia.org/bladzijden/levende%2oorgansatie.htm>.

Een school als kleurrijke leergemeenschap kiest om met die kleuren aan de slag te gaan. Dat doet ze door voortdurend ruimte te scheppen voor gesprekken en praktijken waarin alle betrokkenen met hun eigengekleurd verhaal in zicht mogen komen, waarin nieuwe kleuren vorm krijgen, en waarin gezocht wordt naar wegen om dit kleurenpalet één geheel te laten vormen. Kortom, onderwijs op zijn best gaat om mensen: om leraren en leerlingen met verschillende etnisch-culturele en levensbeschouwelijke tinten die in hun interacties en praktijken met elkaar zo verbonden kunnen raken dat ze een lerende gemeenschap vormen die hen naar onbekende verten en kleurrijk samenzijn leidt. Dat wil niet zeggen dat interacties in die gemeenschap nooit zullen wringen of dat een samenleven zonder meningsverschillen wenselijk is.

3. Een lerende organisatie: luisteren naar en (samen) leren van de verhalen van leerlingen

In een normgericht onderwijsbestel worden kinderen beschouwd als het object van het leerproces. De leraar is dé expert, de leerlingen verwerven kennis. De relaties en verhoudingen tussen beiden zijn daarmee duidelijk en eenduidig. In de school als kleurrijke leergemeenschap zijn leraar en leerlingen niet altijd duidelijk te onderscheiden. Dat hoeft ook niet. Het leren op school kan alleen maar in kwaliteit groeien als leraren (blijven) leren uit de verhalen van leerlingen of van elkaar, uit de reflecties op hun eigen onderwijshandelingen en uit literatuur die te denken geeft. Ook kinderen kunnen dus expert zijn en iets aan leraren of andere volwassenen te leren hebben.

KINDEREN ALS KROONGETUIGEN

Op basis van die laatste krachtlijn nemen we onze start. In het debat over levensbeschouwing op school klinken immers haast nooit de stemmen van leerlingen. Aan het woord zijn journalisten, politici, academici en andere opiniemakers. Zij discussiëren over de plaats van religie in het schoolleven, bijvoorbeeld over de hoofddoek of over de beste organisatie van de levensbeschouwelijke vakken. Vaak zijn het ideologische of principiële discussies over structuren, waarin de opiniemakers hun betoog zelden baseren op de verhalen van leraren, laat staan leerlingen. Dat is erg jammer. Leerlingen ondervinden de levensbeschouwelijke diversiteit in hun school immers dagelijks aan den lijve. Samen met de leerkrachten kunnen we de leerlingen dan ook terecht de kroongetuigen van dit debat noemen.

In dit boek vormen de verhalen van die kroongetuigen – de leerlingen – het basismateriaal van waaruit we onze reflecties op levensbeschouwelijke diversiteit ontwikkelen. Dat geeft ons de kans om de situaties waarvan leerlingen op levensbeschouwelijk vlak wakker liggen als vertrekpunt te nemen en die situaties in hun eigen taal te benoemen. Daartoe verzamelden we verhalen van kinderen uit het vijfde leerjaar die in vijf Vlaamse lagere scholen les volgen (schooljaar 2008-2009, zie tabel 1). We interviewden de kinderen nooit apart, maar steeds in groepen van drie à zes personen. Elke groep is samengesteld uit kinderen met dezelfde levensbeschouwelijke achtergrond. Op die manier kregen we zicht op de verhalen van kinderen met een katholieke, islamitische, vrijzinnige en protestantse achtergrond. Hoe denken zij over hun vak levensbeschouwing? Hoe lopen volgens hen de interacties over levensbeschouwing in de school en hoe voelen ze zich daarbij? Welke levensbeschouwelijke praktijken liggen hen nauw aan het hart en hoe benoemen ze zich in levensbeschouwelijk opzicht?

De verhalen die kinderen dan vertellen, staan nooit los van de verschillende werelden waarin ze bewegen. Een goed inzicht in de context is dan ook van wezenlijk belang om de verhalen van kinderen te kunnen begrijpen en interpreteren. De focus in dit boek ligt in de eerste plaats op de schoolcontext, maar er zijn eveneens uitstappen naar de thuiscontext. Om meer zicht te krijgen op de school- en thuiscontext, werden ook de leraren (klasleraren en de bijzondere leermeesters levensbeschouwing), directies en ouders van de scholen geïnterviewd. De visie en ervaringen van die betrokkenen krijgen een plaats in het boek, daar waar hun verhalen raken aan wat de kinderen vertellen of waar ze nodig zijn om de verhalen van kinderen van de nodige context te voorzien. Voor meer uitgebreide analyses van de verhalen van de leraren, directies en ouders verwijzen we graag naar de masterproeven van Van Renterghem (2010) en Coemans (2010).

De verhalen van de kinderen worden tot slot niet alleen beschreven en geïnterpreteerd. We zoeken ook naar de richtingaanwijzers die ze bevatten voor de toekomst. Wat kunnen we van hun verhalen leren als we willen werken aan een kleurrijke leergemeenschap op interlevensbeschouwelijk vlak? Vooraleer we bij dat alles uitvoerig stilstaan, is het echter belangrijk duidelijk te maken hoe we de verhalen van de kinderen over de interacties met hun leerkrachten zullen lezen en interpreteren.

School (acroniem)	Net	Aanbod levensbeschouwelijk vak(ken)	Levensbeschouwelijke achtergrond leerlingen (zoals geschat door directeur)
School De Gember	Katholiek (VSKO)	Keuze tussen katholieke godsdienst en islam (in de praktijk enkel islam)	100% moslim
School De Tijd	Katholiek (VSKO)	Katholieke godsdienst	40% katholiek 5% vrijzinnig 55% moslim
School De Rozemarijn	GO!	Keuze tussen alle erkende levensbeschouwelijke vakken	70% katholiek 24% vrijzinnig of geen religie 5% moslim 1% andere (o.a. protestants)
School De Oregano	Gemeentelijk onderwijs (OVSG)	Keuze tussen alle erkende levensbeschouwelijke vakken	80% katholiek 20% vrijzinnig of geen religie (geen moslims)
School De Koriander	Methodeschool (FOPEM)	Cultuurbeschouwing	5% katholiek/ protestants 70% vrijzinnig, geen religie, agnostisch 25% moslim

Tabel 1 overzicht scholen