

Islamonderwijs aan de Vlaamse Hogescholen: een stand van zaken

Mohamed El Fadili* en Mourad El Meziani**

Abstract

In this article, we elaborate on the current state of Islamic education in Flanders. Due to a difficult start, the school subject is, up until the present day, highly contested and challenged. In order to increase its quality, several initiatives have been taken over the past decades. One of these initiatives is the establishment of teacher training programs for Islamic religious education. The article first discusses the complex story of the institutionalization of Islam in Belgium. Subsequently, an overview of the different trajectories regarding the professionalization of Islamic education is given. In order to make the reader familiar with these trajectories, we focus on the curriculum of Islamic religious education in two Flemish university colleges. Contents, subject didactics, teaching internships and student testimonies clarify the teaching strategy. In conclusion, we argue that there is still room for quality improvement. In this regard, this article provides useful recommendations such as increasing the number of inspectors, updating the curriculum, and providing innovative learning materials.

1 Inleiding

De laatste decennia kiezen steeds meer leerlingen in België voor het vak islamitische godsdienst. In zowel het basis als het secundair onderwijs stijgt het aantal leerlingen met een islamitische achtergrond en dat is ook de reden waarom de vraag naar islamitisch godsdienstonderricht groot is (zie inleiding in deze bundel voor concrete cijfers). Tegelijkertijd komt dit vak echter in toenemende mate onder druk en kritiek te staan. Hoewel de zoektocht naar zingeving en de religieuze identiteit van jongeren geen nieuw fenomeen is, waren (en zijn) de mogelijkheden om leerlingen hierin te begeleiden op school niet altijd even kwaliteitsvol. Dat geldt onder meer voor het vak ‘islamitische

* Mohamed El Fadili behaalde een master in de wereldreligies, optie islamitische theologie aan de KU Leuven en is lerarenopleider op de Thomas More Hogeschool Mechelen.

** Mourad El Meziani behaalde een master in de religiewetenschappen, optie islamitische theologie aan de KU Leuven en is lerarenopleider op de AP Hogeschool Antwerpen.

godsdienst' dat sinds 1978 wordt aangeboden in de Belgische officiële scholen, maar nog steeds worstelt met een aantal problemen. Nadat we eerst een korte schets geven van de organisatie van het islamonderwijs in België, staan we stil bij deze problemen, hun oorzaken, en mogelijke oplossingen. Eén van die oplossingen is het vrij recente aanbod van het opleidingsonderdeel 'islamitische godsdienst' in verschillende Vlaamse hogescholen. Studenten die voor dit opleidingsonderdeel geslaagd zijn, kunnen zowel in het lager als in het middelbaar onderwijs aan de slag als 'bijzondere leermeester' islamitische godsdienst. Aan de hand van curriculumanalyse en studentengetuigenissen bekijken we vanuit onze expertise als lerarenopleiders islamitische godsdienst hoe dit opleidingsonderdeel concreet georganiseerd wordt op twee Vlaamse Hogescholen en op welke manier het kan bijdragen aan degelijk, kwalitatief islamonderwijs van morgen.

2 De institutionalisering van de islam in België: een complex verhaal

Op 19 juli 1974 werd de islamitische eredienst in België officieel erkend.¹ Eén van de voorwaarden voor zo een erkenning is dat "de aanvrager in staat [moet] zijn om zich te structureren op een manier zodat er slechts één representatief orgaan is".² Dit criterium is echter gebaseerd op de hiërarchische structuur van de Rooms-Katholieke Kerk (zie bv. Franken 2017, 118) en is bijgevolg niet altijd even toepasbaar op andere religies en levensbeschouwingen. Dat geldt niet in het minst voor 'de islam', die intern zeer gediversifieerd is en bestaat uit diverse strekkingen, (rechts)scholen en interpretaties.

Hoewel de islamitische gemeenschap in België op het moment van haar erkenning niet voldeed aan de genoemde voorwaarde, werd die erkenning toch gegeven, vooral vanwege diplomatieke en economische betrekkingen met Saudi-Arabië (Khoojinian, z.d., 1166). Bij gebrek aan een officieel representatief orgaan nam het Comité van het Islamitisch en Cultureel Centrum (ICC) deze representatieve functie voorlopig op. Het ICC werd in 1968 door de overheid erkend als vzw (vereniging zonder winstoogmerk) en bestond voornamelijk uit Saoedische vertegenwoordigers verbonden aan de Islamitische Wereldliga.³ Doel was om de Belgische moslimgemeenschap bij te staan op religieus, sociaal en pedagogisch vlak (Foblets 1991, 93). Een officieel representatief orgaan was het ICC echter niet en Foblets (1991, 96) merkt dan ook terecht op dat er geen duidelijkheid was over wie de islamitische eredienst

vertegenwoordigde bij de overheid. Pas in 1999, met de oprichting van de Executieve van de Moslims in België (EMB), was er sprake van een officieel representatief orgaan dat tussen de Belgische moslimgemeenschap en de overheid kon bemiddelen (cf. infra).

Naast de nodige structurele wijzigingen en de oprichting van de EMB, impliceerde de wetwijziging van 1974 ook dat het vak islamitische godsdienst werd toegevoegd aan het levensbeschouwelijk onderricht in de officiële scholen (zie inleiding in deze bundel). In 1975 werden deze lessen sporadisch ingericht. Voor een meer systematische organisatie van het nieuwe schoolvak was het echter wachten op de aanpassing van de Schoolpactwet in 1978 (Overbeeke 1991, 1006). Op dat moment had de overheid evenwel geen zicht op de manier waarop de islamitische gemeenschappen zich organiseerden in België. Bovendien vond de financiële ondersteuning pas 18 jaar na de erkenning plaats (Overbeeke 1991, 1006). Hierdoor kon er geen beroep worden gedaan op professionals met een onderwijsexpertise – een expertise die cruciaal is om onder meer een leerplan en didactisch materiaal te ontwikkelen, aangepast aan de Belgische samenleving.

Tussen 1981 en 1983 kreeg de vereniging *Culture et Religion Islamique*, afgekort het CRI, samen met het ICC de verantwoordelijkheid om islamleerkrachten te benoemen (Khoojinian, z.d., 1167). Het ICC kwam echter in toenemende mate onder druk te staan onder invloed van de Turkse en Marokkaanse islamitische gemeenschappen in België. De rol van het ICC had bovendien geen juridische basis en had ook geen legitimiteit als bestuur van de islamitische eredienst in België. Bijgevolg was het dus eigenlijk geen ‘echt’ representatief orgaan (Van de Wetering en Karagül 2013, 135). De overheid nam daarom verschillende initiatieven om een vertegenwoordigend orgaan te erkennen, maar dit liep niet van een leien dakje. In 1990 werd een *Voorlopige Raad der Wijzen* opgericht om de overheid te adviseren. Daarnaast werd een technisch comité aangenomen om islamleerkrachten aan te stellen. Het duurde echter tot in 1992 vooraleer de toenmalige leerkrachten islamitische godsdienst verplicht werden om zich pedagogisch bij te scholen en hun taalvaardigheid te versterken. In 1994 werd een voorlopige Executieve erkend, die deels de bevoegdheid inzake het islamonderwijs verkreeg – al was dit nog steeds geen officiële bevoegdheid. In 1998 werden er op vraag van het Ministerie van Justitie (dat verantwoordelijk is voor de erkenning van de erediensten) nieuwe verkiezingen ingevoerd, waardoor de *Executieve van de Moslims in België* (EMB) tot stand kwam (Khoojinian, z.d., 1168). De EMB werd officieel erkend op 3 mei 1999 en kreeg

alle bevoegdheid met betrekking tot het islamonderwijs (Kanmaz en Battiui 2004, 30). In 2008 hevelde die verantwoordelijkheid over naar het *Centrum Islamonderwijs Vlaanderen*, afgekort CIO (Vlaams Parlement 2017). De EMB staat tot heden echter nog steeds onder druk. Wat dat betreft is de laatste jaren vooral de aanhoudende buitenlandse invloed en inmenging (in het bijzonder van Marokko en Turkije) een heikel punt. De EMB wordt daardoor beschuldigd van het gedogen van buitenlandse inmenging. Onder meer omwille van die inmenging heeft de huidige Minister van Justitie, Vincent Van Quickenborne (open VLD / liberalen), de subsidiekraan voor de Executieve dichtgedraaid. Op 15 september 2022 werd vervolgens de erkenning van de EMB ingetrokken (*De Standaard* 2022).

3 De lange weg naar professionalisering

Na de invoering van het vak ‘islamitische godsdienst’ was er al snel een tekort aan islamleerkrachten, waardoor het ICC grotendeels leerkrachten uit Turkije en Marokko aanstelde (Franken 2016, 54). De aangeworven leerkrachten spraken echter geen Nederlands en hadden weinig tot geen affiniteit met de Belgische context. Hoewel er allicht wel enkele bekwame en gedreven islamleerkrachten waren aangesteld, was de impact van deze keuze, zowel op korte als op lange termijn, enorm. Zo misten vele leerkrachten een pedagogische en didactische bekwaamheid en werd er niet of nauwelijks rekening gehouden met de taalachtergrond van leerlingen met een Marokkaanse of Turkse afkomst. In Marokko bijvoorbeeld zijn de officiële talen Arabisch, Marokkaans-Arabisch dialect en Berbers of Tamazight. De taalkloof tussen de Turkse leerkracht en de leerling met een Berberse achtergrond, of deze tussen een Arabisch sprekende leerkracht en een leerling met een Turkse achtergrond was bijgevolg zeer groot. Hierdoor liep de communicatie tussen de verschillende etnische groepen in de klas erg stroef. Bovendien konden leerkrachten door de taalbarrière moeilijk functioneren binnen de school, niet enkel tijdens de lessen, maar ook tijdens klassenraden en/of deliberaties.

Naast deze taalproblematiek en het gebrek aan geschoolde leerkrachten, was een bijkomend probleem dat er bijna 30 jaar lang geen inspecteurs waren die de kwaliteit van het islamonderwijs in Vlaanderen (en ruimer: in België) konden bewaken. In Vlaanderen werden de eerste inspecteurs – drie in totaal, voor zowel lager als secundair – pas in 2005 aangesteld (Vlaams Parlement 2019, 14). Tot op heden zijn zij verantwoordelijk voor 434 islamleerkrachten in

het secundair onderwijs en voor 635 leermeesters islamitische godsdienst in het basisonderwijs,⁴ maar dat is, gezien het groeiend aantal leerlingen dat het vak islamitische godsdienst volgt, ruim onvoldoende. Een vergelijking met het vak niet-confessionele zedenleer kan dit verduidelijken: voor dit vak, dat door een vergelijkbaar aantal leerlingen wordt gevolgd, zijn er immers geen drie, maar negen inspecteurs. Tot op de dag van vandaag heeft dit gevolgen voor de kwaliteitsbewaking van het islamonderwijs in de Vlaamse scholen.

De problemen met inspectie, goed opgeleide leerkrachten en de moeilijke totstandkoming van de EMB, hebben ook impact gehad op het lesmateriaal en de curricula. Pas in 2011 kwam een ‘ontwerpleerplan’ voor lager en secundair onderwijs tot stand, dat twee jaar later werd geactualiseerd (Franken 2016, 54).⁵ Omdat dit leerplan echter onvoldoende is aangepast aan de huidige context, wordt er op dit moment aan een actualisatie gewerkt.

In 2011 werden de eerste handboeken voor islamitische godsdienst uitgegeven. De didactische en de pedagogische kwaliteit van deze boeken staat echter ter discussie. Volgens Franken en Sägesser (2021) zijn ze onvoldoende aangepast aan de Belgische context, houden ze onvoldoende rekening met het intern pluralisme binnen de islam en wordt er te weinig aandacht besteed aan ‘controversiële’ thema’s zoals homoseksualiteit en darwinisme. In een recente televisiereportage⁶ werd ook gewezen op de aanhoudende buitenlandse invloed op de Vlaamse islamlessen: zo zouden de leerplannen gebaseerd zijn op een Turks leerplan en zijn de huidige handboeken gepubliceerd door Diyanet, het Turks presidium voor godsdienstzaken in Ankara. Als antwoord op deze reportage plaatste CIO op haar website⁷ een persbericht waarin wordt verduidelijkt dat de *Nôer* hand- en werkboeken niet worden opgelegd aan de islamleerkrachten, dat het leerplan geen vertaling is van een buitenlands leerplan, dat er aan een actualisatie van het leerplan wordt gewerkt, en dat er via Sharepoint verschillende lesmaterialen ter ondersteuning van leerkrachten worden voorzien (CIO 2022a). Op diezelfde website van het CIO lezen we echter ook dat “we van mening [zijn] dat deze handboeken [*Nôer*] duidelijk beantwoorden aan de bestaande behoefte binnen het islamonderwijs in Vlaanderen. Het gebruik van deze handboeken tijdens de lessen islamitische godsdienst wordt dan ook sterk aangeraden door de inspecteur-adviseurs”.⁸

Op 9 november 2016 werd er, met het oog op een verbetering van de kwaliteit van het islamonderwijs, een engagementsverklaring (Vlaams Parlement 2019, 14) ondertekend tussen de toenmalige Vlaamse Minister van Onderwijs,

Hilde Crevits (CD&V / Christendemocraten), en de EMB. Hierna werden er verschillende aanpassingen doorgevoerd rond de bekwaamheidsbewijzen, opleidingen, inspectie en hervorming van het CIO. Terwijl islamleerkrachten lange tijd aan de slag konden zonder een bachelor- of een masterdiploma, is sinds de engagementsverklaring een diploma behaald aan een hogeschool of universiteit een vereiste om benoemd te geraken. Tot slot werden in deze verklaring de procedures en criteria besproken om het vak islamitische godsdienst aan te bieden aan Vlaamse hogescholen met lerarenopleidingen.

De engagementsverklaring resulteerde onder meer in een toename van het aantal opleidingen 'islamitische godsdienst' aan de Vlaamse hogescholen: naast de reeds bestaande opleidingen voor het keuzevak islamitische godsdienst aan de Erasmushogeschool in Brussel (sinds 1998) en aan Groep T in Leuven (sinds 2008), bieden nu ook Thomas More in Mechelen (sinds 2015), de Artesis Plantijn (AP) Hogeschool in Antwerpen (sinds 2016) en de Arteveldehogeschool in Gent (sinds 2017) een opleiding aan voor wie islamitische godsdienst wil doceren op school. Omdat de uitstroom vanuit de hogescholen het tekort aan islamleerkrachten nog onvoldoende kan dichten, organiseert het CIO tot op de dag van vandaag eveneens periodieke rekruteringsexamens (Vlaams Parlement 2011, 5; zie ook CIO 2022b). Wanneer kandidaten voor het mondelinge en het schriftelijk examen geslaagd zijn, worden ze aan de scholen voorgedragen, waar ze kunnen starten als islamleerkracht. Leerkrachten die over een certificaat beschikken, uitgereikt door de EMB, worden verplicht om zich inhoudelijk bij te scholen in één van de erkende hogescholen. Zij-instromers dienen naast het inhoudelijke aspect, ook hun pedagogische en didactische bekwaamheid te behalen binnen een bepaalde termijn. Regelmatig organiseert het CIO zowel inhoudelijke als interlevensbeschouwelijke studiedagen om leerkrachten bij te scholen.

Tot slot willen we nog stilstaan bij de zogeheten 'interlevensbeschouwelijke competenties' (ILC) die in 2013 het levenslicht zagen (zie inleiding; zie ook bijdrage Jeroen Hendrickx). Deze ILC⁹ werden, met het oog op kwaliteitsvol levensbeschouwelijk onderwijs in een pluralistische schoolcontext, uitgewerkt en onderschreven door de erkende instanties van alle levensbeschouwelijke vakken in Vlaanderen. In 2016 engageerden de drie officiële onderwijsverstrekkers (zie inleiding) en de erkende instanties zich om de interlevensbeschouwelijke dialoog te versterken in alle Vlaamse scholen. Hiertoe werden de ILC toegevoegd aan alle leerplannen, dus ook aan de leerplannen islamitische godsdienst. Eén van de doelstellingen van de ILC is leerlingen te leren om,

vanuit de intern vaak zeer diverse eigen levensbeschouwing, in dialoog te gaan met leerlingen met een andere levensbeschouwelijke achtergrond. De samenwerking tussen de levensbeschouwelijke vakken heeft ook tot doel om, aan de hand van maatschappelijke thema's, te werken aan het algemene opvoedingsproject van de school. Daarnaast beogen de ILC het op gang brengen van de interlevensbeschouwelijke dialoog, met aandacht voor de specifieke schoolcultuur (CLBV 2020).

4 De opleidingen aan de hogescholen Thomas More en Artesis Plantijn

Het aantal leerkrachten islam met een *vereist of voldoende geacht* bekwaamheidsbewijs¹⁰ is tot op heden bedroevend laag: voor het lager onderwijs had in schooljaar 2018-19 slechts 10,88% een vereist diploma, terwijl 65,3% een voldoende geacht diploma had. De overige 23,82% had geen van beide.¹¹ Ook in het secundair onderwijs is het aantal lesgevers islamitische godsdienst (maar ook voor een aantal andere levensbeschouwelijke vakken) met een vereist of voldoende geacht diploma erg laag.¹²

Om hier iets aan te doen werden er de voorbije jaren verschillende opleidingen 'islamitische godsdienst' georganiseerd aan een aantal Vlaamse hogescholen, waaronder Thomas More en Artesis Plantijn. Maar wat wordt er precies onderwezen in deze vrij recente opleidingen? Welke vakken staan er precies op het programma? Op welke manier worden studenten klaargestoomd om, binnen de Vlaamse context, les te geven in de islamitische godsdienst? En hoe staan studenten zelf tegenover de vorming die hen wordt aangeboden? Om op deze vragen een antwoord te bieden, zoomen we in op het curriculum in beide hogescholen, om vervolgens een aantal getuigenissen van studenten te bekijken.

Zowel bij Thomas More als bij Artesis Plantijn krijgen alle studenten uit de lerarenopleiding voor secundair onderwijs een brede algemene vorming. Daarnaast is er ruimte voor diverse keuzevakken, waaronder het vak islamitische godsdienst. De studenten in kwestie kunnen dus naast de vakken Nederlands, Frans, aardrijkskunde, geschiedenis, gezondheidsopvoeding, enz. ook voor het vak islamitische godsdienst kiezen. Dit vak bestaat zowel op Thomas More als op Artesis Plantijn uit negen inhoudelijke opleidingsonderdelen van telkens drie studiepunten. Daarnaast voorzien beide hogescholen in vakdidactische practica. Het geheel wordt verdeeld over de drie bachelorjaren.

5 Curriculum en aanpak islamitische godsdienst op Thomas More en Artesis Plantijn

De katholieke Hogeschool Thomas More startte in 2015 met het inrichten van het opleidingsonderdeel islamitische godsdienst. Sinds de start zijn er in Mechelen een honderdtal studenten die de opleiding hebben gevolgd. Een jaar later richtte de AP Hogeschool Antwerpen in de lerarenopleiding secundair onderwijs het keuzevak islamitische godsdienst in. Sinds de start van de opleiding zijn er in totaal 405 studenten¹³ in de drie jaren ingeschreven voor het opleidingsonderdeel islamitische godsdienst binnen de educatieve bacheloropleiding in het secundair onderwijs. Onder die 405 studenten zijn er een klein aantal studenten die al in het bezit zijn van een bachelordiploma en die zich ingeschreven hebben voor een verkorte educatieve bachelor. In het academiejaar 2021-2022 waren er doorheen alle jaren 74 studenten ingeschreven, van wie vier een verkorte educatieve bachelor volgden.¹⁴

Het curriculum in beide hogescholen bestaat uit opleidingsonderdelen die wat betreft de structuur nauwelijks verschillen van de andere keuzevakken. In het eerste jaar worden de studenten overladen met vragen en vraagstukken over hun eigen religieus kader. Door de inhoudelijke lessen en het aanhalen van verschillende meningen komen ze in aanraking met de diversiteit binnen de islamitische beleving. Accurate en genuanceerde informatie over de islamitische tradities wordt voorzien aan de hand van de methode van de historische kritiek. Hierbij wordt religieus bronmateriaal historisch gecontextualiseerd om vervolgens een vertaalslag naar het heden te maken. Levensbeschouwelijke teksten worden kritisch bestudeerd, waarbij verschillende meningen en tekstinterpretaties aan bod komen. Studenten krijgen de ruimte om hun eigen ervaring, cultuur en religieuze identiteit te delen met de klasgroep, terwijl ook de lector (= hogeschooldocent) met de studenten in gesprek gaat. Momenteel worden er negen specifieke opleidingsonderdelen 'islam' ingericht: (1) het leven van Mohamed, (2) inleiding tot de geloofsleer, (3) geschiedenis en cultuur, (4) theologie en filosofie, (5) inleiding tot de koranwetenschappen, (6) inleiding tot de hadithwetenschappen, (7) fundamenten van het recht en aanbidding, (8) interlevensbeschouwelijke dialoog en wereldreligies en (9) ethiek en hedendaagse kwesties.

In het opleidingsonderdeel 'Het leven van Mohamed' trekken de studenten de belangrijkste lessen uit Mohameds leven voor de hedendaagse Europese context. De profeet is een rolmodel voor vele moslims, die inspiratie kunnen

halen uit zijn verhalen. Om zijn verhaal beter te begrijpen en te volgen, wordt het geactualiseerd en gecontextualiseerd. Op die manier wordt het universele karakter van zijn goddelijk geïnspireerde handelingen gebruikt als ideaal. Hierbij krijgen thematieken die niet zelden als ‘gevoelig’ of ‘controversieel’ worden bestempeld, de nodige aandacht. We denken hierbij onder meer aan polygamie, kinderhuwelijken, vrouwenbesnijdenis en/of oorlogsfeiten gedurende het leven van Mohamed.

‘Geschiedenis en cultuur’ is een vak waarbij de geschiedenis start vanaf de dood van de profeet Mohamed (632 n.Chr.) tot aan het einde van de Abbasiedendynastie (1258 n.Chr.). De studenten krijgen een chronologisch overzicht van de voormalige ontwikkelingen en hun latere invloeden op de levensbeschouwingen wereldwijd. De invloeden van godsdienst op cultuur en andersom worden geanalyseerd. Was het aanstellen van een kalief een religieuze en/of politieke verplichting en wat betekent dat voor het stemmen volgens het democratisch systeem in onze tijd? Wat is de rol van de vrouw doorheen de islamitische traditie? Dit soort vragen wordt besproken tijdens de colleges, waarbij ook een link naar burgerschapscompetenties en historisch bewustzijn wordt gemaakt. Als lerarenopleiders laten we de studenten reflecteren over hun eigen referentiekaders die uiteraard ook weer invloed hebben op hun overtuiging en handelingen. Studenten leren dat de interpretaties (uitspraken) van theologen doorheen de islamitische tradities beïnvloed werden op politiek, cultureel of economisch vlak. Tot slot komt ook de relatie tussen geloof en wetenschap aan bod. Doorheen de eeuwen hebben moslim-wetenschappers immers bijgedragen aan de ontwikkeling van wetenschap, wat betekent dat het islamitische geloof moslims kan inspireren om te onderzoeken en de wetenschap te omarmen. Verschillende koranexegeten wijzen erop dat dat het vergaren van kennis door God als iets eervols wordt gezien (Nasr et al. 2016, 2795) en bezien dit bijgevolg als een vorm van aanbidding. Ook de kijk op de evolutietheorie versus het creationisme wordt in de colleges besproken, waarbij onder meer de vraag *“In hoeverre is de islamitische traditie tegen de evolutietheorie?”* wordt besproken. In dialoog met de studenten komen er verschillende visies aan bod, die laten zien dat evolutieleer en creationisme in hedendaagse discussies onder islamitische intellectuelen niet noodzakelijk als tegenpolen worden opgevat.

De opleidingsonderdelen ‘Inleiding in de koran- en hadithwetenschappen’ zijn twee aparte vakken, waarbij de aandacht vooral gaat naar primaire bronnen, hun ontstaansgeschiedenis en hun evolutie tot op heden. Studenten

dienen de beide bronnen op een objectieve manier te benaderen. Aangezien teksten op verschillende manieren geïnterpreteerd kunnen worden, krijgen de studenten waar nodig de historische context mee. Door de historische kern te begrijpen, kunnen ze een tegendiscours aanbieden tegen extreme en/of gewelddadige ideologieën. Ze leren dat de universaliteit van de Koran vooral ligt in haar waardenkader, waarin waarden zoals rechtvaardigheid, respect voor de mens en zijn overtuiging centraal staan. In de Koran¹⁵ maakt God duidelijk dat diversiteit onder Zijn Wil valt en de mens leert om hier mee om te gaan. Deze opleidingsonderdelen worden pas gedoceerd nadat de studenten kennismaakten met het leven van Mohamed en de daaropvolgende situaties na zijn dood, zodat de invloed van cultuur en politiek op de religieuze beleving verhelderd kan worden. Op die manier kunnen studenten bepaalde gebeurtenissen uit de primaire bronnen koppelen aan een historische context.

Het vak 'Ethiek en hedendaagse thema's' zorgt voor de ontwikkeling als persoon en als mens in een pluralistische maatschappij. Actuele maatschappelijke kwesties en ontwikkelingen worden vanuit een islamitisch kritisch perspectief benaderd en gelinkt aan ontwikkelingen in het verleden. Hierbij is het de bedoeling dat studenten leren openstaan voor en in contact komen met de interlevensbeschouwelijke perspectiefwisseling. Daarnaast worden verschillende interpretaties vanuit de islam over actuele ethische onderwerpen besproken en wordt ingezoomd op de hermeneutiek ervan. De studenten leren zelfstandig de primaire bronnen en de interpretaties analyseren om de essentie van de tekst te begrijpen. Tot slot is er aandacht voor (recente) ontwikkelingen binnen de islamitische godsdienst en voor de manier waarop studenten kunnen leren om met een inzichtelijke bril naar het islamitische geloof te kijken. Tijdens de lessen komen onder andere (on)verdoofd slachten, de vluchtelingencrisis, orgaandonatie, abortus, euthanasie en homoseksualiteit aan bod. Daarnaast worden ook de geopolitieke kwesties in het Midden-Oosten behandeld om de invloed van politiek op de islam te verduidelijken. De studenten krijgen hierbij steeds een onderzoeksmethode aangereikt, waardoor ze de nodige onderzoekscompetenties behalen om zelf een eigen conclusie te vormen.¹⁶

De rode draad doorheen de opleiding is de ontwikkeling van een open, kritische en objectieve houding die toekomstige lesgevers aan de leerlingen kunnen meegeven. De nadruk ligt hierbij op het leren lesgeven zonder je mening of overtuiging te benadrukken of op te leggen, maar door de methode van intellectuele eerlijkheid toe te passen. De islamleerkrachten in spe dienen

rekening te houden met de achtergrond van hun leerlingen om ze te kunnen begeleiden in de eigen beleving/traditie, maar niet vanuit de visie van de leerkracht. Die zal zijn of haar inhoudelijke expertise gebruiken om leerlingen de nodige inzichten te geven in de diverse denkkaders. Studenten leren om argumenten te analyseren en op die manier te voorkomen dat meningen blindelings gevolgd worden. Omdat studenten vaak zowel van thuis uit als vanuit de moskee een eenzijdige traditie hebben meegekregen, is dat niet evident. Het is echter belangrijk dat toekomstige lesgevers in de islam kunnen afstappen van die ene waarheid en zich kunnen openstellen voor diverse perspectieven. Deze vaardigheid komt onder andere aan bod tijdens het algemene opleidingsonderdeel 'vakdidactiek', waarin studenten leren om hun kennis en vaardigheden op een adequate manier toe te passen op het vak islamitische godsdienst. Hiertoe worden de algemene clusters 'taalgericht onderwijs', 'ICT', 'evaluatievormen' en 'differentiatie' in de praktijk uitgeoefend.

Tot slot zijn er nog enkele projecten, waarin derdejaarsstudenten zich verder verdiepen in een aantal sleutelcompetenties. In de AP Hogeschool is er bijvoorbeeld een project waarin studenten, samen met studenten uit het keuzevak niet-confessionele zedenleer (NCZ) werken rond interlevensbeschouwelijke dialoog. Hierbij werken ze transversaal aan actief burgerschap, sociaal-relatieve competenties en zelfbewustzijn. Het is de bedoeling om dit thema vanuit diverse waardenkaders te benaderen. Een voorbeeld is het thema 'homorechten en autoritair denken'. Studenten krijgen verschillende richtvragen (bv. *'Hoe staan de levensbeschouwingen [minstens drie] t.o.v. homorechten? Wat vinden zij daarvan, waarom is dat zo, wat bevelen zij aan? Zijn er verschillen tussen bepaalde strekkingen? Hoe verhouden deze standpunten zich t.o.v. een democratisch/autoritair regime?'*). Op het einde presenteren de studenten hun werk aan medestudenten en wordt er ruimte voorzien voor dialoog tussen de studenten onderling en de vakleectoren. Tevens voorzien de studenten ook didactisch materiaal dat eventueel via de erkende instanties ter beschikking kan worden gesteld aan de leerkrachten levensbeschouwelijke vakken. Dit materiaal kunnen deze leerkrachten bijvoorbeeld tijdens interlevensbeschouwelijke projecten op school gebruiken. Zowel op de AP Hogeschool als op Thomas More komt de interlevensbeschouwelijke dialoog aan bod in het programma.¹⁷

Een ander voorbeeld van de AP Hogeschool is een project waarin studenten samen met het keuzevak 'Gezondheidsopvoeding' werken rond *iftār*.¹⁸ De

verschillende studenten zorgen voor gezond eten en versturen uitnodigingen naar studenten en docenten uit de lerarenopleiding. Daarnaast organiseren ze ook een dialoogsessie met de aanwezigen rond de vasten, spiritualiteit en identiteit. Hierbij werken studenten aan de volgende sleutelcompetenties: (1) lichamelijke en geestelijke gezondheid, (2) cultureel bewustzijn en (3) zelfbewustzijn. Volgend academiejaar zullen ook studenten uit de vakken ‘niet-confessionele zedenleer’ en ‘project algemene vakken’ hieraan meewerken.

6 Stages op de hogescholen

Naast de vakinhouden en -didactieken maken de stages een groot deel uit van de opleiding. In het eerste jaar gaan de stages op de hogescholen vooral op de campus door. Alle eerstejaarsstudenten worden gemengd en in kleinere groepen geplaatst. De studenten islamitische godsdienst geven les in een vertrouwde omgeving aan studenten uit verschillende disciplines in een gesimuleerde klascontext. De medestudenten stellen verschillende vragen om de leerstof beter te begrijpen en om de student vooraan in de klas in goede banen te leiden. In totaal bereiden de studenten vier stage-lesuren voor waar ze door de vaklector en een pedagoog beoordeeld worden op verschillende inhoudelijke en vakdidactische competenties.

In het tweede en derde jaar worden de studenten semesterieel toegewezen aan een school en zo ook gekoppeld aan een mentor die hen tijdens de stages begeleidt en voorziet van feedback om te groeien. Naast het observeren van de lessen op het werkveld, geven de studenten in het tweede jaar minstens 20 stagelesuren en in het derde jaar wordt dit aantal verdubbeld. Gedurende de stageperiode bezoekt de vaklector de student en maakt hiervan een verslag. Afhankelijk van de planning wordt na de les een driehoeksgesprek ingelast waarbij de student feedback krijgt van de mentor en de lector. De student draagt aan het gesprek bij door zijn of haar eigen sterktes en zwaktes in kaart te brengen. Op het einde van het academiejaar stelt de lector een eindverslag op aan de hand van beoordelingscriteria, bestaande uit de verslagen van de verschillende mentoren, het verslag van de vaklector en het gesprek met de student.

7 Islamitische godsdienst op de Hogeschool: enkele getuigenissen

Tot nu toe zijn we in deze bijdrage ingegaan op de leerinhouden en -methoden die op de AP hogeschool en Thomas More worden gebruikt. Maar onderwijs behelst natuurlijk veel meer dan inhoud en lesmethoden. Uiteindelijk draait alles om de toekomstige lesgevers: worden zij, in de huidige constellatie aan de hogescholen, goed voorbereid om voor de klasgroep van morgen te staan? Hoe kijken zij naar de tools en inhouden die hen tijdens hun vorming worden aangereikt? Hoe blikken zij terug op hun opleiding? Om hier enigszins een antwoord op te kunnen geven, bekijken we in wat volgt kort enkele studenten-getuigenissen.

In een interview uit het hogeschoolblad¹⁹ gaven twee studenten van AP aan dat de lessen hen vormen om hun plaats te vinden binnen de Vlaamse samenleving. Door een kritische en een objectieve houding aan te nemen worden ze aangespoord om hun Vlaams religieuze identiteit op een bewuste en handelingsbekwame manier te ontwikkelen. Er wordt taboedoorbrekend gewerkt en studenten krijgen de nodige tools om de interne diversiteit te begrijpen en te respecteren.

Daarnaast deelde een eerstejaarsstudente, tijdens een college rond het kritisch reflecteren, mee dat zij tijdens een vrijdagpreek in de moskee aandachtig, maar kritisch luisterde naar de imam. Ze vermeldde dat ze voor de allereerste keer niet volledig akkoord ging met de imam, omdat ze zich bewust was van het feit dat de imam een gekleurde kijk had op de islam. Hier was ze bewust van haar eigen religieuze identiteit en besepte ze dat de imam vanuit zijn eigen referentiekader sprak.

Aan het einde van het eerste jaar sprak een andere studente van AP een docent aan over haar religieuze identiteit die ze in vraag stelde. Door de kritische vragen doorheen de lessen en het aanreiken van diverse uitgangspunten, begon zij bepaalde zekerheden in twijfel te trekken. Ze durfde niet meer met haar naasten of vrienden in gesprek te gaan rond religieuze kwesties, omdat ze bepaalde geloofsopvattingen en interpretaties niet kon onderscheiden. De docent legde haar uit dat haar religieuze kader gebaseerd is op één mening van een bepaalde groep theologen en niet zozeer op de primaire bronnen. Aangezien meningen interpretaties zijn, kan je ook andere valide interpretaties laten gelden. De docent raadde haar vervolgens aan om de vakken 'inleiding tot de koran- en hadithwetenschappen' zeker te volgen, aangezien de

primaire bronnen daarin aan bod komen. Op het einde van het tweede jaar kwam ze naar de docent toe met de boodschap dat haar basis verstevigd is en ze gemakkelijk in gesprek kan gaan met haar naasten over religieuze kwesties. Ze voelde zich zelfzeker en kon autonoom religieuze keuzes maken.

Een ander voorbeeld komt uit de verdediging van een bachelorproef aan de AP hogeschool. Tijdens deze verdediging vermeldde een laatstejaarstudente dat ze zich religieus handelingsbekwaam voelde om haar eigen keuzes te maken. Ze vond dat ze doorheen de colleges de nodige competenties aangereikt kreeg om haar inzichten te verruimen. In het voorwoord van haar eindwerk vermeldt ze hierover het volgende:

“De contactmomenten op de hogeschool, de stages, de opdrachten voor de OLOD’s islamitische godsdienst en de opleiding in zijn geheel hebben mij als persoon doen ontwikkelen. Ik bloeide open tot een kritischere, meer ruimdenkende en meer open [studente]. Onderwerpen die altijd maar uit de weg worden gegaan, maar waarom? Waarom moet men zich vastklampen aan dingen die men gewend is terwijl men niet achter deze keuze staat. Verandering, sterker nog, verbetering! Ik ben doorheen de opleiding meer belang gaan hechten aan open communicatie. Daarom wilde ik met mijn eindwerk een aandeel leveren tot het doorbreken van taboes en dat kan zeker binnen het vak islamitische godsdienst.”²⁰

Als lerarenopleiders merken wij in onze gesprekken met studenten iets gelijkwaardigs op. Zo stelde een student aan Thomas More:

“Ik was op zoek naar een beroep waar ik de kans kreeg om mijn authentieke zelf te zijn. Wat het beroep leraar zo uniek maakt, is dat er niet één perfecte manier is om les te geven. Lesgeven is namelijk iets dat je doet vanuit je hart en dit is voor iedereen anders. Toen ik van mezelf bovendien ontdekte dat ik het geweldig vond om over mijn godsdienst, de islam, te vertellen, besepte ik dat het beroep leraar datgene was waar ik naar opzoek was.”

“Tijdens mijn stage werd me al snel één ding duidelijk: door mijn passie voor het vak Islam voelde het alsof ik van mijn hobby, mijn werk had gemaakt. De slapeloze nachten om mijn lesvoorbereidingen in orde te krijgen, werden al snel vergeten door het geweldige gevoel dat ik kreeg als mijn les iets had betekend voor de leerlingen. Nu begrijp ik ook beter wat er bedoeld wordt met de quote ‘Working hard for something we love is called passion’.”

Uit dergelijke getuigenissen kunnen we afleiden dat studenten op zoek zijn naar hun religieuze identiteit binnen onze Vlaamse diverse samenleving. Ze hebben nood aan een opleiding waarin hen een religieus kader wordt aangereikt dat de interne diversiteit en de diverse samenleving omarmt, rekening houdend met de eigen traditie, maar tegelijkertijd ook kritisch ten aanzien van de eigen beleving. Zo kunnen toekomstige lesgevers islam bewust hun eigen religieuze identiteit vormen, waarbij ze vrij kunnen denken en keuzes kunnen maken.

8 Besluit

De institutionalisering van de islam en van het islamonderwijs in België zijn niet van een leien dakje gegaan. De EMB ligt nog steeds onder vuur en zit op dit moment in een impasse. De nog vaak ondermaatse kwaliteit van het islamonderwijs kan echter niet los gezien worden van de gemaakte keuzes in het verleden. Zo zorgde zowel de moeizame vorming en erkenning van een (quasi) stabiele erkende eredienst, alsook het lange wachten op rechtmatige financiering, voor verschillende hindernissen. Om deze hiaten op te vullen, deden verschillende moslimgemeenschappen vooral een beroep op eigen middelen, maar die voldeden niet aan de vraag. Leerkrachten werden uit het buitenland gerekruteerd en voor de klas gezet, maar vaak hadden ze onvoldoende kennis van het Nederlands en waren ze niet vertrouwd met de Belgische context. Hierdoor zijn er vandaag de dag nog steeds leerkrachten die niet voldoen aan de recente pedagogische en didactische criteria. Daarnaast duurde het bijna 30 jaar vooraleer de eerste inspecteurs werden aangesteld en is het aantal inspecteurs op dit moment onvoldoende voor het toenemend aantal leerlingen dat islamlessen volgt op de Vlaamse scholen. Ook de late totstandkoming van een leerplan en lesmateriaal heeft een (nog steeds voelbare) invloed op de kwaliteit van het islamonderwijs.

Een ander probleem is dat de aangeboden lerarenopleidingen onvoldoende waren om het tekort aan islamleerkrachten te dichten. Op een eerste, volwaardige lerarenopleiding was het wachten tot 1998 (Erasmushogeschool). Gelukkig zijn er op dit moment meerdere hogescholen die de nieuwe generatie islamleerkrachten in hun lerarenopleiding vormen, waarbij er rekening gehouden wordt met de verschillende maatschappelijke uitdagingen. Hierin wordt sterk ingezet op de levensbeschouwelijke geletterdheid en het aanleren van kritische- en onderzoeksvaardigheden. Door het tekort aan leermiddelen

werken studenten in deze opleidingen mee aan het ontwikkelen van eigen lesmateriaal, dat ze op SharePoint kunnen plaatsen. Daarnaast kunnen leerkrachten beroep doen op uitgewerkte leermiddelen van verschillende islamleerkrachten die op SharePoint ter beschikking gesteld worden. De vraag naar geschikte lesmethoden islamitische godsdienst is immers hoog. Om het pijnpunt hierrond te verhelpen en met het oog op een verbetering van de kwaliteit van het islamonderwijs, wordt op dit moment met een diverse groep leerkrachten en experts aan een methode islamitische godsdienst gewerkt. De invoering hiervan is gepland voor september 2023.

Alles bij elkaar genomen is er een sterke inhaalmanoeuvre aan de gang om de gemaakte beslissingen uit het verleden recht te zetten. De levensbeschouwelijke – in casu islamitische – ongeletterdheid uit de wereld helpen vraagt echter tijd en geduld. Als lerarenopleiders zetten we in op de ontwikkeling van die levensbeschouwelijke geletterdheid. Jaarlijks studeren toekomstige leerkrachten af die bewust zijn van hun eigen religieuze en Vlaamse identiteit, waarbij ze ook stilstaan bij de verschillende belevingsvormen van de leerlingen die de keuze maken voor het vak islamitische godsdienst. Dit is niet enkel een roeping, maar een maatschappelijke noodzaak om volwaardige burgerschapszin te stimuleren.

Noten

- 1 Ministerie van justitie, KB 3 mei 1999. Koninklijk besluit houdende erkenning van het Executief van de Moslims van België., *Belgisch Staatsblad*, 12 augustus 2022. https://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?language=nl&caller=summary&pub_date=99-05-20&numac=1999009579 (geraadpleegd op 15-09-2022).
- 2 https://justitie.belgium.be/nl/themas_en_dossiers/erediensten_en_vrijzinnigheid/erkenning/voorwaarden (geraadpleegd op 15-09-2022).
- 3 “De Islamitische Wereldliga of Moslim Wereldliga is een in 1962 opgerichte internationale islamitische niet-gouvernementele organisatie met als hoofdzetel Mekka. De Liga houdt zich onder meer bezig met het promoten van de Islam, het coördineren en vormen van predikers en imams, steun aan moskeeën, en islamitisch godsdienstonderricht. Doordat de Wereldliga voornamelijk door de regering van Saudi-Arabië gefinancierd wordt, is het een belangrijke exponent van het wahhabisme.” (Franken 2017, 118, n.12)
- 4 <https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1762815> (geraadpleegd op 03-10-2022).
- 5 Voor de huidige leerplannen lager en secundair onderwijs, zie Leerplannen - CENTRUM ISLAMONDERWIJS (geraadpleegd op 12-09-2022).
- 6 Vlaamse lessen islam werken met handboeken en leerplannen uit Turkije: “Niet aangepast aan Belgische context” | VRT NWS: nieuws (geraadpleegd op 12-09-2022).
- 7 <https://www.centrumislamonderwijs.be/> (geraadpleegd op 12-09-2022).

- 8 <https://www.centrumislamonderwijs.be/leerboeken.html> (geraadpleegd op 12-09-2022).
- 9 <https://www.levensbeschouwelijkevakken.be/interlevensbeschouwelijke-competenties/> (geraadpleegd op 12-09-2022).
- 10 Voor het verschil tussen 'vereist', 'voldoende geacht' en 'ander', zie <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijspersoneel/van-basis-tot-volwassenenonderwijs/info-voor-starters/bekwaamheidsbewijzen/soorten-bekwaamheidsbewijzen> (geraadpleegd op 13-10-2022).
- 11 <https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1540011> (geraadpleegd op 13-10-2022).
- 12 <https://www.vlaamsparlement.be/nl/parlementair-werk/commissies/commissievergaderingen/1367467/verslag/1372036> (geraadpleegd op 13-10-2022).
- 13 Interne gegevens verkregen vanuit het studentensecretariaat. Aangezien we onvoldoende gegevens hebben over de uitstroom van studenten, kunnen we hierover geen informatie meedelen.
- 14 Om de nieuwe instroom van mensen uit de privé-sector op te vangen is er ook een combitraject Leerkracht/Bijzondere Leermeester Islamitische Godsdienst opgestart. Dit traject omvat enerzijds de deeltijdse verkorte educatieve bachelor voor secundair onderwijs én anderzijds het deeltijdse avond-afstandstraject islamitische godsdienst.
- 15 Koran 11:118-119 "118: En als jouw Heer het had gewild, dan had Hij de mensen zeker tot één gemeenschap gemaakt. En zij zullen niet ophouden met het (van mening) verschillen (met elkaar). 119: Behalve degene die jouw Heer heeft begenadigd. En daarom heeft Hij hen geschapen ...".
- 16 Voor een extra inhoudelijke toelichting van de andere opleidingsonderdelen kunnen de ECTS-fiches geraadpleegd worden. Voor de ECTS-fiches van de AP Hogeschool, zie: <https://ects.ap.be/opleidingen/2022-23/EBA-SO/7084/> (geraadpleegd op 15-09-2022) en voor Thomas More, zie: http://onderwijsaanbodmechelenantwerpen.thomasmore.be/2021/opleidingen/n/SC_54978427.htm#bl=12 (geraadpleegd op 15-09-2022).
- 17 Voor meer informatie over de opleiding op de AP Hogeschool, raadpleeg: <https://www.ap.be/opleiding/secundair-onderwijs/onderwijsvak/islamitische-godsdienst> (geraadpleegd op 15-09-2022) over de opleiding op Thomas More, zie: <https://www.thomasmore.be/opleidingen/professionele-bachelor/leerkrachtbijzondere-leermeester-islamitische-godsdienst-lager-en-secundair-onderwijs/leerkrachtbijzondere-leermeester-islamitische-godsdienst-lager-en-secundair-onderwijs-in-dagonderwijs/mechelen> (geraadpleegd op 15-09-2022).
- 18 *Iftār* is het verbreken van de vasten bij zonsondergang in de vastenmaand Ramadan.
- 19 <https://www.ap.be/artikel/islamleraar-worden-twee-studentes-getuigen> (geraadpleegd op 15-09-2022).
- 20 Vrouwelijke participant, 2021-2022.

Literatuur

- CIO. 2022a. *Persbericht*. <https://www.centrumislamonderwijs.be/> (geraadpleegd op 14-08-2022).
- CIO. 2022b. *Oproep rekruteringsexamen vervangers leerkrachten islamitische godsdienst*. <https://www.centrumislamonderwijs.be/> (geraadpleegd op 14-08-2022).
- CLBV. 2020. *Samenwerking tussen levensbeschouwelijke vakken: Beperkte visietekst*. <https://www.ondw.be/sites/default/files/atoms/files/samenwerking-visietekst-061027.pdf> (geraadpleegd op 14-08-2022).

- De Standaard*. 2022. *Van Quickenborne trekt erkenning Moslimexecutieve in* (15-09-2022). https://www.standaard.be/cnt/dmf20220915_92108051 (geraadpleegd op 15-09-2022).
- Foblets, Marie-Claire. 1991. De erkenning en de gelijkstelling van de islam in België: enkele actualiteitsvragen in de afwachting van een definitieve wettelijke regeling. *Recht van de islam* 8: 86-97.
- Franken, Leni. 2016. Islamonderwijs in België: heden, verleden en toekomst. *Sampol*, 23 (4), <https://www.sampol.be/2016/04/islamonderwijs-in-belgie-heden-verleden-en-toekomst> (geraadpleegd op 03-08-2022).
- Franken, Leni. 2017. *Geld voor je God?* Brussel: UPA.
- Franken, Leni & Caroline Sägeser. 2021. Islamic Religious Education in Belgium. In red. Leni Franken & Bill Gent, *Islamic Religious Education in Europe*, pp. 33-49. New York: Routledge.
- Kanmaz, Meryem & Mohamed El Battiui. 2004. *Moskeeën, imams en islamleerkrachten in België. Stand van zaken en uitdagingen*. Centrum voor Islam In Europa (C.I.E.), Universiteit Gent, onder leiding van Firouzeh Nahavandi. Koning Boudewijnstichting. https://www.filosofenfontein.be/archief/vorming/PUB_1447_Moskeeën_imams_islamleerkrachten.pdf (geraadpleegd op 14-08-2022).
- Khoojinian, Mazyar. z.d. *De moslimgemeenschap. Commission royale historie*. <http://commissionroyalehistoire.be/pdf/bronnen/36Moslimgemeenschap.pdf> (geraadpleegd op 12-08-2022).
- Nasr, Seyyed Hossein, Caner Dagli, Maria Massi Dakake, Joseph E.B. Lumbard & Mohammed Rustom. 2013. *The Study Quran, A New Translation and Commentary*. New York: HarperCollins Publishers Inc.
- Overbeeke, Adriaan. 1991. "Migrantenbeleid als sta-in-de-weg voor de organisatie van de islam: Godsdienst als smeerolie." *Tijdschrift Streven*, 59e jaargang 1991. https://www.dbnl.org/tekst/_stro10199101_01/_stro10199101_01_0112.php (geraadpleegd op 13-08-2022).
- Van de Wetering, Stella & Karagul Arslan. 2013. *Zoek kennis van de wieg tot het graf: islamitische godsdienst*. Antwerpen: Maklu.
- Vlaams Parlement. 2011. Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen. https://docs.vlaamsparlement.be/docs/handelingen_commissies/2010-2011/com270ond20-09062011.pdf (geraadpleegd op 14-08-2022).
- Vlaams Parlement. 2017. Centrum Islamonderwijs vzw – Werking. <https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1278186> (geraadpleegd op 14-08-2022).
- Vlaams Parlement. 2019. Over de derde voortgangsrapportage van het geactualiseerde actieplan van de Vlaamse Regering ter preventie van gewelddadige radicalisering en polarisering. <https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1453486> (geraadpleegd op 10-08-2022).