

LESSEN OVER DIEREN?

Een onderzoek naar socialisatie op school

Aantal woorden: 9809

Daniel Guerrero y De Paepe

Studentennummer: 00900845

Promotor: Prof. dr. Mieke Van Houtte

Verkorte Educatieve Masterproef (9SP) voorgelegd tot het behalen van de graad van de Educatieve Master in de Maatschappijwetenschappen

Academiejaar: 2021 – 2022, Educatieve Masteropleiding

Inhoud

1. Inleiding	4
2. Literatuurstudie	5
A. Socialisatie op school	5
B. Pedagogie over dieren.....	6
C. Andere invloeden	9
3. Huidige studie.....	10
4. Resultaten.....	12
A. Institutionele verwachtingen	12
a) Schoolreglement	12
b) Visie directie	14
B. Expliciete morele lessen	16
a) Leerplan godsdienst	16
b) Godsdienst in de vijfdes	17
c) Godsdienst in de zesdes	21
5. Conclusies.....	24
6. Bronnen	27

1. Inleiding

Dieren spelen een belangrijke rol in onze samenleving. Ze zijn een cruciale link in ons ecosysteem en de gemiddelde Belg ontmoet ze elke dag. Als huisgenoot, op straat of op hun bord. Katten, honden, vogels, varkens, koeien, kippen, vissen, spinnen of muggen: met al deze wezens en meer komen we in contact. Het is niet duidelijk welke lessen onze leerlingen meekrijgen over dieren. Voor het Vlaamse onderwijs werd hier nog weinig onderzoek naar gevoerd. De laatste decennia wordt er in het maatschappelijke debat meer aandacht besteed aan het thema. De ecologische beweging en de aanverwante dierenwelzijn beweging stellen kritische vragen bij onze houding en attitudes tegenover dieren. Ook vanuit de ethische en filosofische hoek komt de vraag om bewuster met ze om te gaan. Een baanbrekend werk hierbij was Singers (1995) *Animal Liberation*. De eerste versie van dit boek kwam uit in 1975 en gaf een choquerend overzicht van de ervaringen van onder meer koeien, kippen en varkens. De centrale kwestie voor Singer (1995) is dat we meer aandacht moeten hebben voor het lijden van niet-menselijke wezens. Het boek inspireerde heel wat hedendaagse organisaties die meer aandacht vragen voor het welzijn van dieren. In België denken we dan aan verenigingen zoals EVA, GAIA, of Animal Rights (Huys, 2018).

Vanuit wetenschappelijke hoek komt de vraag om in het onderwijs bewuster met dit thema om te gaan. Smith (2019), de hoofdauteur van het vierde Verenigde Naties IPCC verslag, publiceerde zo een open brief samen met zestig andere wetenschappers. Hun vraag is om in het onderwijs meer aandacht te geven aan dieren en dan specifiek aan vleesconsumptie (Weston, 2019). Voor Smith en collega's is dit essentieel om de CO₂-uitstoot en aanverwante milieuproblemen te verminderen. Er is ondertussen een wetenschappelijke consensus dat dieren eten een enorme impact heeft op het klimaat (Nemecek & Poore, 2018; Scarborough et al., 2014; Springmann et al., 2018). Maar wat en hoe leert men op school eigenlijk over dieren? Over deze vraag werd voorlopig nog niet veel geschreven. Het mag duidelijk zijn dat scholen een grote rol hebben in het socialisatieproces van leerlingen. Jonge generaties leren op heel wat verschillende manieren en hun waarden worden beïnvloed door het onderwijs. Brint (1998) spreekt zo over drie niveaus van socialisatie: institutionele verwachtingen, expliciete morele lessen en impliciete morele lessen. Dit laatste niveau wordt door andere onderzoekers ook wel het verborgen curriculum genoemd (Carpenter & Lee, 2010; Giroux & Purpel, 1983).

Uit enkele internationale onderzoeken blijkt dat het onderwijs vaak weinig aandacht geeft aan dieren (Beavington, 2016; Pedersen, 2010; Rice, 2013). Doorgaans worden eerder technische thema's zoals

de evolutieleer of de anatomie besproken. De ecologische en ethische aspecten rond dieren komen weinig of zelfs niet aan bod. Of dit voor het Vlaamse onderwijs ook het geval is, is voorlopig niet duidelijk. Het doel van het voorliggend onderzoek is om dit hiaat op te vullen, door een school in Gent te bestuderen. Welke pedagogische doelen heeft de school op vlak van dieren? Het onderzoek zal focussen op Brints (1998) eerste twee niveaus van socialisatie. Dit zijn de institutionele verwachtingen en de expliciete morele lessen. Het derde niveau of verborgen curriculum zal niet uitgediept worden. Voor het eerste niveau zullen de officiële documenten van de school worden onderzocht. Dit zijn onder andere het schoolreglement, de campusafspraken en de documenten over de lunchpauze. Om meer inzicht te krijgen in het beleid, zal bijkomend de directeur worden geïnterviewd. Voor het tweede niveau zal het leerplan van het vak godsdienst worden bestudeerd. Dit vak staat binnen het vrije onderwijs centraal op vlak van expliciete morele lessen (Interdiocesaan Centrum vzw, 2021). Naast het leerplan zullen ook de cursussen die men gebruikt in de klas opgevraagd worden (De Guzman et al., 2019; Leraar, 2020). Deze zullen volledig doorgenomen worden, om te kijken wat de lessen rond dieren nu concreet inhouden. De focus van het onderzoek is de derde graad van de school.

2. Literatuurstudie

In dit hoofdstuk zal een overzicht gegeven worden van bestaande studies over dieren in het onderwijs. Eerst zal het concept van socialisatie gedefinieerd worden. Vanuit Brints (1998) conceptueel kader van socialisatie, zal de pedagogie over dieren verder uitgediept worden. De impulsen voor dit onderzoeksveld zullen besproken worden, net als enkele relevante wetenschappelijke inzichten. In het laatste deel zullen andere factoren van socialisatie besproken worden. Religieuze, politieke en gender gerelateerde zaken oefenen een invloed uit op de socialisatie van leerlingen. De literatuurstudie zal nagaan of dit evenzeer het geval is bij het thema dieren. In een volgend hoofdstuk zullen dan op basis van deze literatuur concrete onderzoeksvragen opgesteld worden.

A. Socialisatie op school

Scholen hebben een grote impact op zowel het gedrag als de denkbeelden van hun leerlingen. Op school worden normen, waarden en attitudes aangeleerd. Nieuwe generaties leren, reageren en imiteren elke weekdag opnieuw. Dit gebeurt op heel wat verschillende manieren. Brint (1998) spreekt over drie niveaus van socialisatie op school. Het eerste niveau noemt hij de kern. Dit bestaat uit de

expliciete regels op institutioneel niveau. Denk hierbij aan het schoolreglement of andere formele afspraken. Socialisatie op het kernniveau bestaat uit uitdrukkelijk geformuleerde verwachtingen vanuit het instituut. Leerlingen kunnen zo via het schoolreglement aangemaand worden om beleefd te zijn, op tijd te komen of ordelijk te zijn. Dit niveau kunnen we omschrijven als het geheel van duidelijk geëxpliciteerde institutionele verwachtingen (Brint, 1998, p. 161). Het tweede niveau is de binnenring. Hier proberen leerkrachten op een expliciete manier om moraal aan te leren. Denk dan bijvoorbeeld aan de lessen zedenleer of godsdienst, die ethisch gedrag als doel voorop stellen. De binnenring betreft alle expliciete morele lessen in de klas. Zo zou een les zedenleer kunnen draaien rond tolerantie of respect. Brints (1998) derde niveau is de buitenring. Hier wordt socialisatie niet langer expliciet verwacht of duidelijk neergeschreven. Scholen brengen dan moraal aan op een meer onbewuste manier. Denk aan de voorbeeldfunctie van de leerkracht: zijn/haar gedrag dient als een les voor de leerlingen. Zulke zaken staan nergens uitdrukkelijk neergeschreven, maar hebben toch een grote impact (Brint, 1998, p. 161).

Een andere manier om dit derde niveau te beschrijven is het concept van het verborgen curriculum. Giroux en Purpel (1983) gebruiken deze term om het geheel van impliciete lessen op school te benoemen. Dit zijn alle waarden, praktijken, procedures, relaties en structuren die aangeleerd worden, maar die nergens geëxpliciteerd staan. Zo leren leerlingen heel wat gedrag aan tijdens de speeltijd. Jongeren zijn zich niet altijd bewust van de lessen die ze aangeleerd krijgen (Giroux & Purpel, 1983, p. 122). Tegelijk zijn leerkrachten zelf ook niet altijd bewust van welke les ze nu juist meegeven. Zo kan het zijn dat een leerkracht onbedoeld heteronormatieve boodschappen brengt. Een voorbeeld hiervan is dat hij/zij enkel over heteroseksuele relaties praat, waardoor homoseksuele relaties als “vreemd” of “afwijkend” overkomen (Carpenter & Lee, 2010, p. 106). Ideeën zoals het verborgen curriculum of Brints (1998) buitenring wijzen op het bestaan van diepere niveaus van socialisatie op school. In de klas wordt veel meer geleerd dan wat enkel in het leerplan of in het schoolreglement staat. Het leerproces is vaak iets impliciet, onbewust en/of onbedoeld.

B. Pedagogie over dieren

Volgens Beavington (2016) wordt de maatschappelijke visie op dieren onbewust doorgegeven via het onderwijssysteem. Hij benoemt een aantal praktijken die in dat opzicht deel uitmaken van het verborgen curriculum. Dieren komen op school vaak enkel aan bod als een middel voor mensen. Een voorbeeld hiervan is het gebruik van dieren voor experimenten in de les biologie. Deze experimenten

kunnen onderdeel uitmaken van het pedagogische project van de school. Vaak kadert deze praktijk binnen een lessenreeks rond anatomie. Dergelijke interacties met dieren maken volgens Beavington (2016) deel uit van het curriculum op verschillende niveaus. Het officiële curriculum zou zo kunnen spreken over het gebruik van kikkers voor ontleding in de klas. Het verborgen curriculum bestaat dan uit iets in de stijl van: “het is moreel aanvaardbaar om kikkers voor dit doel te kweken en te doden”. De impliciete boodschap naar leerlingen toe is dan dat kikkers als middel gebruikt mogen worden door mensen (Beavington, 2016, p. 9). Pedersen (2010) stelt dat het officiële curriculum eigenlijk weinig aandacht besteedt aan dieren. Het thema is volgens haar eerder te vinden in het verborgen curriculum. Een voorbeeld hierbij is de socialisatie rond het eten van vlees. Door elke dag vlees aan te bieden, zegt de school impliciet dat het geen enkel probleem is om dieren te eten. Er is op school vaak weinig aandacht voor zaken zoals dierenleed, de ervaringen van dieren of het dagelijkse leven van dieren. Het dier als individueel wezen dat in staat is om te lijden, komt op school amper of zelfs helemaal niet aan bod (Pedersen, 2010, p. 96).

De meeste interacties met dieren op school vinden plaats tijdens de lunchpauze. Bijna alle scholen in België serveren dagelijks vlees (Van Brussel et al, 2019, p. 3). Dit wordt door Pedersen (2010) dus beschouwd als een deel van het verborgen curriculum. In 2019 publiceerde een internationale groep van zestig wetenschappers een open brief met de vraag om in scholen minder vlees te serveren (Weston, 2019). Onder hen Peter Smith, de hoofdauteur van het vierde Klimaatverslag van de Verenigde Naties. Als leidend figuur van het IPCC, weet Peter Smith als geen ander wat de impact van vlees op het klimaat is. Zijn doel is: “to maintain a safe climate and planet for the future of humanity.” Volgens de brief is het verminderen van onze vleesconsumptie essentieel om de klimaatcrisis aan te pakken. Scholen kunnen hierin een belangrijke rol spelen. Niet enkel door zelf minder vlees aan te bieden tijdens de lunchpauze, maar ook door bewustzijn te creëren bij hun leerlingen, wat dan hopelijk een impact kan hebben op het gedrag van deze toekomstige consumenten (Weston, 2019).

De gigantische impact van vlees op het klimaat is ondertussen duidelijk. Volgens een artikel in Science kan een Amerikaans individu de CO₂-uitstoot van zijn/haar dieet tot 73% verlagen, door te stoppen met dierlijke producten te kopen. Mocht iedereen dit doen, dan zouden we tot 75% van de huidige landbouwgrond kunnen terugwinnen. Dat is de oppervlakte van de volledige Europese Unie, Verenigde Staten, China en Australië samen (Nemecek & Poore, 2018, p. 987). Dat lijken hallucinante cijfers, die bevestigd worden door andere onderzoeken. Volgens een andere studie zou het dieet van Britse vleeseters meer dan dubbel zoveel CO₂ uitstoten als dat van Britse veganisten (Scarborough et al.,

2014, p. 179). In Nature verscheen dan weer een artikel waarin gesteld wordt dat onze landbouw onmogelijk duurzaam kan zijn, zonder de vleesconsumptie te verminderen (Springmann et al., 2018 p. 519).

Los van het thema duurzaamheid zijn er ook andere bezwaren bij hoe dieren door mensen behandeld worden. Sommige mensen vragen zich zo af of de moderne vleesindustrie wel moreel te verantwoorden is. Sinds Peter Singers Animal Liberation in 1975 uitkwam, is deze vraag steeds meer pertinent. Singers (1975) boek leest als een horrorverhaal. Brave kippen worden tot kannibalistische waanzin gedreven door extreem plaatsgebrek. Zogenaamde melkkoeien leven in een hel waarbij ze telkens opnieuw hun dierbare kinderen verliezen (Singer, 1995, p. 126). Zoals Sisyphus en zijn rotsblok, begint de melkkoe na negen maanden zwangerschap telkens opnieuw aan haar nutteloos en traumatisch werk. Varkens vertonen dan weer tekenen van depressie en extreme pijn, nadat hun staart zonder verdoving afgehakt wordt (Singer, 1995, p. 121). De morele aanvaardbaarheid van deze en nog vele andere praktijken kan in vraag gesteld worden.

Het morele debat terzijde, kan men zich afvragen of leerlingen zelfs op de hoogte zijn van hoe vleesproductie werkt. De hierboven geschetste praktijken gebeuren namelijk ver weg van de refter waar leerlingen hun broodje hesp kopen. Deze ecologische en morele vraagstukken rond dieren komen volgens onderzoekers vaak weinig aan bod in het officiële curriculum. Het is eerder zo dat de houding tegenover dieren aangeleerd wordt als deel van het verborgen curriculum. Volgens Rice (2013) zijn leerlingen vaak helemaal niet geïnformeerd over de ervaringen van dieren. De attitude van veel leerlingen omschrijft ze als “simpele onwetendheid” (Rice, 2013, p. 112). Hiermee bedoelt ze dat leerlingen niet noodzakelijk wegstijven van ethische problemen. Het is volgens haar eerder zo dat ze vaak gewoonweg niet op de hoogte zijn. Niet geïnformeerd zijn, wordt dan onderscheiden van welwillend wegstijven enerzijds, en een gebrek aan zelfcontrole anderzijds. Rice (2013) stelt in navolging van Jonathan Safran Foer (2009, p. 252) dat mensen informeren de eerste stap is.

Sommige scholen hebben reeds projecten rond dieren eten opgestart. Pedagogische projecten rond dieren lijken doorgaans te draaien rond drie verschillende thema's: ethiek, milieu en gezondheid. Zo slaagde de universiteit van Cambridge erin om de CO₂-uitstoot van hun catering met 33% te verlagen. Dit deden ze enkel en alleen door rundsvlees te verwijderen van hun menu (University of Cambridge, 2021). New York City bande dan weer verwerkt vlees op school. Dit deden ze om gezondheidsredenen en om hun uitstoot te verminderen (Cabrera, 2018). In Californië zijn nog heel wat scholen te vinden

waar helemaal geen vlees te vinden is (The Guardian, 2015). Een minder drastische actie is om bijvoorbeeld één dag in de week een vegetarische lunch aan te bieden. Stad Gent was zo één van de eerste steden ter wereld die een “donderdag veggiedag” lanceerde op school (Verdonck, 2018). De doelen van dit project zijn om de gezondheid van leerlingen te verbeteren, minder CO2 uit te stoten en bewustzijn rond dierenwelzijn te creëren (EVA vzw, 2021). Dergelijke projecten zijn formeel vastgelegd en maken dus geen deel uit van het verborgen curriculum.

C. Andere invloeden

Lindgren (2021) ging in een Zweedse school kijken naar een pedagogisch project rond veganisme. Leerlingen kregen uitleg over een nieuw initiatief, waarbij een maand lang enkel plantaardig eten te verkrijgen zou zijn. Hun reacties omschrijft de auteur als onbegripvol of zelfs vijandig. Volgens Lindgren (2021) stonden veel leerlingen niet open voor het initiatief (Lindgren, 2021, p. 686). Dit was vooral het geval bij twee groepen: leerlingen met een rechtse politieke voorkeur en jongens die zich identificeren met traditionele genderrollen. Het lijkt erop dat leerlingen vaak negatief reageren op dit soort projecten. Dit wordt bevestigd in enkele andere studies (Bohm et al., 2015; Lloro-Bidart & Banschbach, 2019). Deze onderzoekers wijzen op het belang van buitenschoolse factoren van socialisatie. Het lijkt erop dat er verbanden bestaan met de sociale identiteit. Een eerste factor die hierbij speelt, is het geloof. Veel Belgische moslims laten bijvoorbeeld varkensvlees uit religieuze redenen links liggen (Bonne & Verbeke, 2006, p. 2). In enkele Brusselse scholen is het zelfs zo dat er enkel halal eten wordt geserveerd. De reden hiervoor is dat deze scholen voornamelijk islamitische leerlingen hebben (BRUZZ, 2006). Verder spreken sommige experts over een verband tussen atheïsme en vegetarisme. Atheïsten zouden vaker vegetarisch zijn dan gelovigen (Wrenn, 2019, p. 715).

Een tweede factor is die van politieke voorkeur. Volgens Lindgren (2021) zien sommige rechtse leerlingen het eten van vlees als essentieel voor hun politieke identiteit. Vegetarisme wordt gezien als iets “links” en “links” staat dan gelijk aan “slecht”. Deze leerlingen staan dus niet open voor plantaardige voeding, omdat dit indruist tegen hun identiteit. Ze vonden daarnaast dat het imago van hun school geschaad kon worden door dierenwelzijn initiatieven. De school zou een “leftist kind of school” worden (Lindgren, 2021, p. 690). Meer algemeen kan gesteld worden dat heel de kwestie gelinkt lijkt te zijn met een politiek conservatieve ingesteldheid (Reinhart, 2018). Een laatste verband heeft te maken met gender. Een studie van Britainthinks (2019) stelt dat vrouwelijke leerlingen meer open staan voor pedagogische projecten rond dieren. Dezelfde trend werd opgemerkt bij Britse

universiteitsstudenten (Sprake et al., 2018). Volgens Lindgren (2021) is dit fenomeen gelinkt met genderidentiteiten. Vegetarisme werd door een aantal jongens in zijn onderzoek beschouwd als “vrouwelijk”. Zelf willen ze niet “vrouwelijk” zijn en dus is het voor hen belangrijk om vlees te blijven eten (Lindgren, 2021). Hun bezwaar lijkt erop neer te komen dat sojaburgers niet echt stoer zijn en om die reden vermeden moeten worden. Wie macho wil zijn, eet dan beter een dier dat in een verre fabriek werd geslacht. Ook andere wetenschappers stellen dat traditionele genderrollen gelinkt zijn met vleesconsumptie. Dit verband lijkt vooral te bestaan bij mannen (Rosenfeld & Tomiyama, 2021).

3. Huidige studie

Leerlingen worden op school op verschillende manieren gesocialiseerd. Bij dit proces worden normen, waarden en attitudes aangeleerd. Brint (1998) spreekt over drie niveaus van socialisatie. Deze bestaan uit: institutionele verwachtingen, expliciete morele lessen en impliciete morele lessen (Brint, 1998). Wat betreft dieren lijkt het officiële curriculum in Westerse landen zich vaak te beperken tot thema's zoals de evolutieleer of de anatomie (Beavington, 2016). Andere onderwerpen zoals het welzijn van dieren of het eten van vlees worden doorgaans weinig besproken (Pedersen, 2010; Rice, 2013). Steeds meer stemmen roepen op om in het onderwijs meer expliciete aandacht te geven aan dieren. Hier zijn voornamelijk drie redenen voor: ethiek, klimaat en gezondheid (Cabrera, 2018; Singer, 1995; Weston, 2019). Over de pedagogie rond dieren in het Vlaamse onderwijs werd voorlopig nog weinig onderzoek uitgevoerd. De huidige studie dient om dit hiaat op te vullen. Het doel van dit onderzoek is om een case study te maken van een school in Gent met als centrale vraag: “welke pedagogische doelen heeft de school op vlak van dieren?” Er zal gefocust worden op Brints (1998) eerste twee niveaus van socialisatie en dit specifiek in de derde graad.

Concreet zullen volgende vragen beantwoord worden:

1. Wat zijn de doelen rond socialisatie over dieren op institutioneel niveau?
 - a) Wat staat er in de officiële documenten van de school?
 - b) Wat is de visie van de directie?
2. Wat zijn de doelen rond socialisatie over dieren bij de expliciete morele lessen?
 - a) Wat zegt het leerplan godsdienst?
 - b) Welke morele lessen over dieren zijn er in het vijfde jaar?
 - c) Welke morele lessen over dieren zijn er in het zesde jaar?

De eerste vraag is hoe de doelen van de school er juist uitzien. Uit internationale onderzoeken blijkt dat de socialisatie over dieren op dit niveau vaak eerder beperkt is (Beavington, 2016; Pedersen, 2010; Rice, 2013). Voor het Vlaamse onderwijs is dat nog niet helemaal duidelijk. Om deze vraag te beantwoorden, zullen alle officiële documenten van de school doorgenomen worden. Vooral relevant hierbij zijn het schoolreglement, de campusafspraken en de documenten over de lunchpauze. Er wordt een inhoudsanalyse gedaan, waarbij alles grondig gelezen zal worden en elke verwijzing naar dieren besproken zal worden. Ook passages die verwant zijn aan het thema zullen besproken worden. Dit betreft onder meer: vlees, vis, melk, natuur, gezondheid, ecologie en klimaat. De doelen van de school over deze thema's zullen dan telkens uitgediept worden. Om dit allemaal uitvoeriger te bespreken, zal dan een interview uitgevoerd worden met de directeur. Hij kan meer duidelijkheid verschaffen over wat de pedagogische doelen van de school juist zijn. De mogelijkheid bestaat bijvoorbeeld dat er projecten lopen die niet in de officiële documenten genoemd worden. Eventuele onduidelijkheden over het schoolreglement kunnen opgehelderd worden.

De tweede vraag is wat de doelen rond socialisatie over dieren zijn bij de expliciete morele lessen. Om deze vraag te beantwoorden, zal worden gekeken naar de rol van het vak godsdienst. De onderzochte school is een katholiek geïnspireerde school. Dit betekent dat de expliciete morele lessen voornamelijk bij het vak godsdienst plaatsvinden. De rol van dit vak in dit pedagogisch veld was voorlopig nog geen onderwerp van studie. Zoals elk vak binnen het Vlaams onderwijs, wordt de inhoud in sterke mate bepaald door een leerplan. Het leerplan godsdienst is uitbesteed aan het Interdiocesaan Centrum, dat de Belgische Rooms-Katholieke Kerk vertegenwoordigt (Interdiocesaan Centrum vzw, 2021). Deze documenten zullen volledig bestudeerd worden. Elke verwijzing naar dieren en aanverwante thema's zal dan besproken worden. Daarna kan ingezoomd worden op de lessen op school. De cursussen godsdienst van het vijfde en zesde jaar zullen opgevraagd en volledig doorgenomen worden. Elke verwijzing naar dieren en aanverwante thema's zal dan besproken worden. Voor het vijfde jaar betreft dit het handboek Curieus 5 (De Guzman et al., 2019). De zesdes werken dan weer met een cursus die gemaakt is door een leraar (Leraar, 2020).

4. Resultaten

A. Institutionele verwachtingen

In dit hoofdstuk zullen de pedagogische doelen rond het thema dieren onderzocht worden op een school in Gent. Eerst en vooral is er het schoolreglement. Dit is een overzicht van de belangrijkste normen en regels. Elke leerling wordt geacht het reglement te kennen en is er ook aan gebonden. Daarnaast worden nog andere verwachtingen geformuleerd zoals het al dan niet afleggen van examens of specifieke praktische afspraken. Vaak is het zo dat scholen interne groepen hebben om deze zaken te bespreken. Zo zijn er verschillende soorten werkgroepen en raden, bestaande uit leerkrachten en personeel. Om deze zaken verder uit te diepen, zal een interview met de directeur uitgevoerd worden.

a) Schoolreglement

Het schoolreglement (Schoolreglement, 2021) bestaat uit ongeveer vijftig pagina's. Dit is opgedeeld in drie delen. Eerst wordt het pedagogisch project voorgesteld, met een uitgebreide engagementsverklaring. Hier lezen we dat de school katholiek geïnspireerd is en daarom enkele christelijke waarden vooropstelt. Onder andere barmhartigheid en vredelievendheid worden zo genoemd. In het tweede deel volgen de concrete afspraken en regels die gelden op school. Hier vinden we de regeling voor de lunchpauze. Alle leerlingen hebben de mogelijkheid om elke dag een warme maaltijd of lunch te bestellen. Het derde en laatste deel bevat praktische informatie voor de leerlingen. Er wordt een overzicht gegeven van de directie, het kaderpersoneel en het secretariaat. Ook de verschillende raden kunnen we hier terugvinden. Zo is er een schoolraad, een ondernemingsraad en een pedagogische raad. De woorden "dier" of "vlees" worden in het gehele schoolreglement geen enkele keer genoemd (Schoolreglement, 2021). Wel wordt de leerlingen aangemaand om "respectvol om te gaan met de natuur" (Schoolreglement, 2021, p. 6). Wat dit concreet betekent, wordt niet duidelijk gemaakt. In het schoolreglement kan dus niets gevonden worden wat specifiek naar dieren verwijst.

Een apart document van de school bevat concrete richtlijnen voor de leerlingen per campus (Campusafspraken, 2021). Hier komt het thema gezondheid aan bod:

We appreciëren een gezonde levensstijl. Energiedranken zijn ongezond en willen we niet op school (Campusafspraken, 2021, p. 1).

Dit is de enige verwijzing naar de inhoud van eten of drinken op school. In de klas is enkel water toegelaten als drank. In de refter en op de speelplaats zijn andere dranken wel toegelaten. Energiedranken worden uitdrukkelijk verboden, omdat ze ongezond zouden zijn. In het schoolreglement wordt ook alcohol verboden: “alcoholgebruik is schadelijk voor je fysieke en geestelijke toestand. Op school zijn er geen alcoholische dranken en je brengt er ook geen mee” (Schoolreglement, p. 35). Een gezonde levensstijl “wordt geapprecieerd” (Campusafspraken, 2021, p. 1), maar wat dit juist betekent, wordt niet verduidelijkt. Buiten de verboden op energiedranken en alcohol staan geen voedingswaren vermeld. In de officiële pedagogische documenten kan dus weinig gevonden worden wat eten betreft. Enkel de praktische afspraken rond het middageten worden hier uit de doeken gedaan. Op vlak van eten lijkt gezondheid de kernwaarde. In de literatuurstudie kwam naar voor dat pedagogie rond dieren vaak gelinkt is met duurzaamheid, gezondheid en ethiek (EVA vzw, 2021). Deze aspecten worden in het schoolreglement niet aangehaald.

Je kan ofwel een warme maaltijd nuttigen in het schoolrestaurant ofwel in de eetzaal je lunch gebruiken. Elke morgen kan je een warme maaltijd reserveren of een broodje bestellen (Schoolreglement, 2021, p. 13).

Zowel leerlingen als personeel hebben de mogelijkheid om eten te bestellen op school. Wie wil kan ook zijn/haar eigen lunch meenemen. Deze regeling wordt vastgelegd door de school en kan dus beschouwd worden als onderdeel van het kernniveau. Vlees tijdens de lunch aanbieden, wordt door Pedersen (2010) en Beavington (2016) gezien als onderdeel van de socialisatie op school. Over vlees wordt niet gesproken in het schoolreglement. Wat het menu of de samenstelling van de lunch betreft, wordt verder ook niets vermeld. Na navraag blijkt dat het menu zichtbaar is via een smartphone app, en ook uitgehangen wordt op school. Voorbeelden van maaltijden zijn: “kalfsbrood, ratatouille en rijst” en “kalkoenpavé, appelmoes met stukken en aardappelen” (Menu, 2021). Op maandag, woensdag, donderdag en vrijdag wordt telkens vlees geserveerd. Op dinsdag vinden we vegetarische maaltijden terug. Zo vindt men bij de eerste dinsdag van november “vegetarische balletjes in tomatensaus, champignons en aardappelen” (Menu, 2021). Wie een broodje bestelt, kan kiezen uit verschillende opties. Hier hebben de leerlingen elke dag de keuze tussen broodjes met vlees en/of kaas.

Veganistische broodjes of maaltijden zijn er niet. Wat deze passages uit het schoolreglement concreet betekenen en hoe het menu juist samengesteld wordt, zal gevraagd worden aan de directeur. Hij zal ook meer duidelijkheid kunnen verschaffen over de pedagogische doelen rond dieren op school.

b) Visie directie

In een interview met de directeur wordt meer duidelijkheid gevraagd rond de pedagogische visie van de school. Het schoolreglement en andere officiële documenten vermelden niets over dieren. Eén passage gaat over respectvol omgaan met de natuur. Het is mogelijk dat er wel initiatieven rond dieren zijn, maar dat deze niet vernoemd worden in het schoolreglement of andere documenten. De pedagogische doelen van de school zijn uit de bestudeerde documenten niet echt af te leiden. De directeur kan hier meer over vertellen.

Ik weet eigenlijk niet of we op school iets over dieren willen aanleren (Directeur 3e graad, 2021).

Hij vermoedt dat het thema dieren in de lessen biologie of godsdienst aan bod komt, maar heeft er verder niet over nagedacht. Vanuit de school zelf is er op dit vlak dus geen uitgewerkte visie of beleid. Er worden vanuit de school geen expliciete socialisatiedoelen rond dieren gesteld. In het schoolreglement staat dat de leerlingen “respectvol met de natuur moeten omgaan” (Schoolreglement, 2021, p. 6). Dit blijkt echter niet specifiek over dieren te gaan. Wel belangrijk in dat verband is dat leerlingen proper zijn en geen afval laten rondslingeren. Dit houdt de directie zelf in het oog door overtreders persoonlijk aan te spreken. Naar andere interacties met de natuur toe heeft de passage verder geen relevantie. De directeur staat wel open voor eventuele projecten of initiatieven en moedigt zijn personeel aan om zelf na te denken. “Het is de taak van de werkgroep milieu om zich daar mee bezig te houden. Ik kan niet alles. Het is aan de collega’s om daar zelf initiatief rond te nemen” (Directeur 3e graad, 2021). De werkgroep milieu bestaat uit een groep leerkrachten die een paar keer per jaar samenkomen. Hier zouden pedagogische projecten rond dieren kunnen opgestart worden. De directie benadrukt dat de school er zeker voor open staat, maar dat er voorlopig nog geen concrete voorstellen zijn gekomen vanuit de werkgroep.

Als directeur van deze campus houd ik mij niet echt bezig met dieren. We hebben er hier op school ook niet echt contact mee (Directeur 3e graad, 2021).

De contacten met dieren zijn op school beperkt. Toch is er zeker één interactie die plaatsvindt, op het moment dat leerlingen en personeel dierlijke producten bestellen op school. Dit gebeurt vooral tijdens de lunchpauze. Het menu van de lunch wordt volledig samengesteld door een extern cateringbedrijf. Dit bedrijf is grotendeels vrij om het menu zelf samen te stellen. Enkele afgevaardigden van de school zitten met dit bedrijf samen in de “menucommissie”. Deze commissie komt een paar keer per jaar samen. Met thema’s zoals duurzaamheid of de ethiek van het eten, houdt deze commissie zich niet bezig. Hun enige vraag op dit vlak is om plastic te beperken. De refter bevindt zich niet op de campus van de derde graad, maar een straat verder. Het aantal leerlingen dat naar deze refter gaat voor een warme maaltijd beperkt zich tot “een tiental”. De broodjes worden wel op school geleverd. Elke dag halen “zo’n vijftiental” leerlingen hun broodje op bij het secretariaat. De directeur van de derde graad zegt daarom “eigenlijk niet bezig te zijn” met wat er tijdens de lunch gebeurt (Directeur 3e graad, 2021). Hij laat dit over aan zijn collega van de andere campus en besteedt er zelf weinig aandacht aan. “Het cateringbedrijf heeft waarschijnlijk wel een filosofie, maar wat die is heb ik eigenlijk geen idee van” (Directeur 3e graad, 2021). Zelf is hij enkel bezig met eten voor vergaderingen en activiteiten te regelen. Hij zegt dat dit liefst “gezond” moet zijn maar erkent dat niet altijd lukt. Zo geeft de school wel eens boterkoeken of chocolade aan leerkrachten en leerlingen.

We willen geen specifieke boodschap geven door vlees aan te bieden. Vlees eten wordt niet aangemoedigd en het wordt ook niet ontmoedigd. Het enige waar we mee bezig zijn op school is om te zorgen dat er voldoende halal alternatieven zijn. Als we bezig zijn met dieren eten is het niet zozeer rond dierenwelzijn, maar eerder vanuit religieuze overwegingen (Directeur 3e graad, 2021).

Er is dus geen sprake van een uitgewerkte pedagogie rond vlees. Dierenwelzijn is geen thema waar aandacht aan gegeven wordt en is geen factor bij de bestelling van eten. Er wordt wel op gelet om altijd een halal alternatief te voorzien. Een groot aantal leerlingen op school zijn moslim en daar houdt de directie rekening mee. Bij de organisatie van schoolreizen of uitstappen wordt hier telkens aan gedacht. Niet al het eten is halal, maar er is wel telkens minstens één halal optie beschikbaar. Dit gaat dus minder ver dan enkele Brusselse scholen, die enkel nog halal vlees serveren (BRUZZ, 2006). Of er veel vegetarische leerlingen zijn, is niet onmiddellijk duidelijk. “We proberen wel dat er voldoende vegetarische alternatieven zijn voor wie dat wil” (Directeur 3e graad, 2021). Dit lijkt vooral voor de leerkrachten bedoeld. Er zijn in het verleden vragen gekomen van leerkrachten die liever geen vlees eten. Daarom worden bij klassenraden en vergaderingen ook voldoende broodjes met kaas voorzien.

De visie van de directie bestaat er dus in dat iedereen zelf kiest wat hij/zij wil eten. Concrete lessen, regels of initiatieven over eten zijn er op schoolniveau niet. Samengevat kan voor het institutionele niveau gesteld worden dat er dus eigenlijk geen uitgewerkte pedagogie rond dieren is.

B. Expliciete morele lessen

In het vorige hoofdstuk werden de doelen rond socialisatie over dieren bestudeerd op schoolniveau. Nu zullen de doelen bij de expliciete morele lessen besproken worden. Dit is het tweede niveau in Brints (1998) conceptueel kader, bestaande uit de lessen die expliciet over ethiek of moraal gaan (Brint, 1998, p. 161). Wat het Vlaamse onderwijs betreft, staan de lessen levensbeschouwing hier centraal (Onderwijs Vlaanderen, 2021). In het gemeenschapsonderwijs hebben leerlingen de keuze tussen niet-confessionele zedenleer, katholieke, orthodoxe, protestantse, anglicaanse, joodse of islamitische godsdienst. De school die onderzocht wordt, is een katholieke school en dus volgen alle leerlingen het vak katholieke godsdienst. Wat binnen het vak godsdienst de doelen zijn rond dieren, werd voorlopig nog niet onderzocht. Een belangrijke kanttekening is dat de bevindingen van dit hoofdstuk dus enkel gelden voor leerlingen die het vak katholieke godsdienst volgen. Dit zijn de meeste leerlingen in Vlaanderen. In totaal volgen 78% van de middelbare schoolleerlingen het vak katholieke godsdienst (Gordts, 2019). Een deel hiervan als levensbeschouwelijk keuzevak in de scholen van het gemeenschapsonderwijs, een ander deel als standaard vak in het katholiek onderwijs (Loobuyck & Franken, 2013, p. 106).

a) Leerplan godsdienst

De leerkrachten katholieke godsdienst zijn gebonden aan hun leerplan. Dit wordt samengesteld door het Interdiocesaan Centrum, ook wel gekend als “de bisschoppenconferentie”. Het leerplan godsdienst wordt met andere woorden opgesteld door vertegenwoordigers van de Belgische Rooms-Katholieke Kerk (Interdiocesaan Centrum vzw, 2021). Wat onmiddellijk opvalt, is dat deze leerplannen eerder beperkt zijn in lengte. Voor de derde graad zijn er maar vijf pagina’s. Voor andere vakken gaat het snel om vijftig tot zelfs honderdvijftig pagina's. De leerinhouden die aan bod komen, zijn daarbij eerder vaag te noemen. Vaak gaat het slechts om één woord, zoals “partnerkeuze” (Thomas, 2021). Wie inspiratie wil, kan verder klikken op de site. Deze uitbreidingen dienen slechts als voorbeeld en hoeven door de leerkracht niet gevolgd te worden. De leerkracht godsdienst heeft hierdoor in de praktijk veel meer speelruimte dan de meeste van zijn/haar collega's. Dieren worden in het leerplan niet vermeld.

Toch kan het thema bij heel wat verschillende onderwerpen van het leerplan ingepast worden. Het voordeel is dat gemotiveerde leerkrachten dan heel ver kunnen gaan. Anderzijds betekent het ook dat wie niet geïnteresseerd is, het thema gemakkelijk links kan laten liggen.

Er zijn heel wat ethische thema's te vinden, zoals: "visies op goed en kwaad analyseren" (Thomas, 2021). Dit toont het belang van de lessen godsdienst aan voor Brints (1998) tweede niveau van socialisatie. De woorden "dier" of "vlees" worden geen enkele keer vernoemd. De conclusie hieruit zou kunnen zijn dat deze thema's niet aan bod komen in de lessen katholieke godsdienst. Maar dat zou een voorbarige conclusie zijn. Zoals hierboven aangehaald, zijn de leerplannen zodanig vaag dat er enorm veel ruimte is voor persoonlijke invulling. Dieren komen niet rechtstreeks aan bod in het leerplan. Wie wil, kan deze thema's echter gemakkelijk inpassen in één van de volgende leerinhouden: ecologie, ecologische voetafdruk, Genesis, rechten en plichten, ethische verontwaardiging, ethisch appel, lijden en dood (Thomas, 2021). Met enige creativiteit zouden dieren zelfs in een hele waslijst van lessen aan bod kunnen komen: utopie, wereldeconomie, burgerschap, contemplatie en actie, complexiteit van het bestaan, vormen van verlies, onmacht en beperking, hoop en kwetsbaarheid, wereldbeelden analyseren, visies op goed samenleven, motivatie, bezieling en roeping, sociale rechtvaardigheid (Thomas, 2021). Vanuit het leerplan godsdienst wordt er geen pedagogie rond dieren opgelegd. Dat is opvallend gezien het aantal onderwerpen dat rond ethiek en ecologie draaien. De leerkracht heeft wel de vrijheid om zelf lessen rond het thema uit te werken, indien hij/zij dit wenst en zolang ze binnen het ruime leerplan vallen.

b) Godsdienst in de vijfdes

Het vijfde jaar van de school in Gent werkt met het handboek Curieus 5. Dit is gebaseerd op het leerplan van de derde graad, dat hierboven besproken werd. Het open karakter van dat document leidt ertoe dat er qua inhoud heel wat verschillen zijn tussen dit handboek en andere handboeken op de markt. De inzichten van dit hoofdstuk kunnen dus niet zomaar doorgetrokken worden naar het volledige katholiek onderwijs. Daarnaast zijn de leerkrachten doorgaans vrij om af te wijken van het handboek, zolang ze binnen het leerplan blijven. In de praktijk zullen de lessen dus niet helemaal gelijk zijn in alle vijfdes. De inzichten betreffende Curieus 5 geven dus eerder een algemeen beeld, waar individuele leerkrachten van kunnen afwijken indien gewenst. Het handboek is ongeveer tweehonderd pagina's dik en heeft vijf verwijzingen naar dieren.

Peter Singer stelt voor om ook dieren en toekomstige generaties mee op te nemen in de ethische vraag, want zij kunnen ook lijden (De Guzman et al., 2019, p. 20).

Deze les draait rond Singers (1981) morele cirkel. De bedoeling is dat leerlingen aan de hand van uitdijende cirkels aangeven met wie ze meer of minder rekening houden in hun leven. Een interessante denkoefening om leerlingen te laten reflecteren bij hun ethische prioriteiten en vooroordelen. Hier staat ook een uitleg over hoe onze samenleving met steeds meer mensen rekening houdt. Enkele scharniermomenten zoals de Franse Revolutie en de invoering van het vrouwenstemrecht komen dan aan bod. Singer (1981) introduceerde de morele cirkel in zijn boek *The Expanding Circle*. Centraal bij zijn uitleg is dat veel dieren ook gevoelens zoals pijn of plezier ervaren, en dat het daarom ethisch onverantwoord is om geen rekening met ze te houden (Singer, 1981). Dit linkt hij rechtstreeks met de moderne vleesindustrie en al het dierenleed dat daarmee gepaard gaat. Het handboek *Curieus 5* maakt in één zin een korte verwijzing naar dieren, maar dit wordt verder niet uitgelegd of gekaderd. Een gemiste kans, want dit was de ideale plaats geweest om het thema aan te kaarten. Opvallend ook dat dieren hier enkel zijdelings vermeld worden, terwijl ze net zo centraal staan in Singers (1981) gedachtengoed. Het is hier aan de leerkracht godsdienst zelf om, indien gewenst, dieren verder bij zijn/haar les te betrekken. Zonder bijkomende uitleg is deze korte passage van het boek weinig verhelderend.

En nu is het genoeg geweest: ik word veganist. Stop het dierenmisbruik (De Guzman et al., 2019, p. 98).

Deze zin staat bij een reeks citaten van tieners. De bedoeling is dat de leerlingen even stilstaan bij hun eigen adolescentie. Het handboek geeft een tiental uitspraken die de leerlingen moeten beoordelen. “Al dat gezaag over een slecht rapport, ik wil mij gewoon amuseren” (De Guzman et al., 2019, p. 98). Deze uitspraken moeten dan op een schaal van “absoluut ondenkbaar” tot “de logica zelf” geplaatst worden. In bovenstaande zin worden eetgedrag en dierenmisbruik duidelijk gelinkt met elkaar. De context is echter een reeks uitspraken die nogal overdreven lijken en waarschijnlijk bedoeld om weerstand uit te lokken. “Ha, ik durf dus volgens jullie niet zwartrijden op de trein? Dat zullen we wel eens zien” (De Guzman et al., 2019, p. 98). Het citaat over dierenmisbruik lijkt dan eerder ironisch bedoeld en als voorbeeld van wat die gekke tieners allemaal kunnen uitkramen. De bedoeling lijkt helemaal niet om leerlingen iets bij te brengen over dierenmisbruik. Binnen de context van een reeks

groteske uitspraken, is het mogelijks bedoeld om veganisme belachelijk te maken. Positief is wel dat het thema aan bod komt en op zijn minst besproken zou worden in de klas. Omdat de uitspraak tussen een tiental andere citaten staat, hoeft er niet veel aandacht aan gegeven te worden. Ook hier laat het handboek een omkadering achterwege en is het aan de leerkracht zelf om er al dan niet een les over dieren van te maken.

Een rijke man met een enorme kudde ontving eens een arme man die alleen maar een mager schaap bezat. Hij gaf die man zijn arme schaap te eten, liever dan een dier van zichzelf (De Guzman et al., 2019, p. 144).

Dit citaat komt uit de Bijbel, meer bepaald het boek van Samuel. De Bijbel vertelt het verhaal van koning David, die zich eerst egoïstisch gedraagt en later zijn leven betert. De boodschap is dat mensen beter moeten doen en dat zelfs de groten op aarde wel eens fouten maken. Het schaap waarvan sprake is, heeft een kleine bijrol als teleurstellend voedingsmiddel. Het handboek stelt enkele vragen over dit verhaal, maar wat het schaap betreft, worden er geen vragen gesteld. De Bijbel maakt er hier een probleem van dat de rijke man niet zijn eigen schapen als voedsel aanbiedt. Hij bezit een hele kudde en zou deze dus moeten delen met de arme man. Helaas kiest hij er voor om niet te delen en enkel het magere dier van de man zelf aan te bieden. In deze les komt dieren eten dus expliciet aan bod. Ethische vragen rond schapen slachten worden echter niet gesteld. Het “mager schaap” dient om op te eten en dat is een hele teleurstelling, gezien het feit dat er een kudde malsere schapen voorhanden zijn. Het mag duidelijk zijn dat dieren eten hier niet in vraag gesteld wordt, of zelfs eerder aangemoedigd wordt. Dit ligt in lijn met wat Beavington (2016) bedoelt, als hij zegt dat dieren in de klas vaak enkel als middel voor mensen aan bod komen (Beavington, 2016). Pedersen (2010) stelt dat het lijden van dieren amper ter sprake komt op school. Dat is hier alleszins het geval. Het schaap dient om op te eten en het welzijn of de persoonlijkheid van dat schaap komt verder niet ter sprake.

De mens gaf namen aan al het vee, aan alle vogels en alle wilde dieren, maar hij vond geen helper die bij hem paste. [...] Uit de rib die hij bij de mens had weggenomen, bouwde God de Heer een vrouw en hij bracht haar naar de mens. Toen riep de mens uit: “eindelijk één gelijk aan mij” (De Guzman et al., 2019, p. 174).

Een tweede citaat uit de Bijbel. Dit keer het bekende scheppingsverhaal uit het boek Genesis. Opnieuw worden dieren vermeld en opnieuw enkel zijdelings. Het handboek gebruikt dit verhaal om de verhouding tussen man en vrouw te duiden. Wat de dieren in het verhaal betreft, wordt er verder niets gezegd of gevraagd. Toch bevat Genesis een duidelijke boodschap over dieren. Bij de extra uitleg van het leerplan, wordt deze uitgebreid uit de doeken gedaan. “De mens is inderdaad geroepen om de aarde te onderwerpen en te heersen over alle dieren” (Thomas, 2021). Dit wordt ietwat genuanceerd: “‘heersen’ staat niet gelijk met misbruiken. Heersen heeft hier te maken met ‘autoriteit’, en autoriteit, in de ware zin van het woord, staat ten dienste van de ander” (Thomas, 2021). De uitbreiding van het leerplan erkent enerzijds dat Genesis dieren ten dienste van de mens stelt. Anderzijds probeert men dit een ecologische draai te geven, door te beweren dat het eigenlijk om een heel zachtmoedige en zorgzame relatie gaat. Wie Genesis leest kan de indruk krijgen dat dit een moderne herinterpretatie is van het verhaal, waarbij katholieke theologen nu proberen om hedendaagse ecologie met de Bijbel te verzoenen. Leerkrachten godsdienst die zich hierop baseren zouden dan een barmhartige paternalistische houding tegenover dieren kunnen aanleren in de klas. Hoe dan ook dient deze uitbreiding van het leerplan enkel ter inspiratie en is de leerkracht er dus niet aan gebonden. Wat Genesis ons nu juist over dieren wil leren, komt in het handboek ook helemaal niet ter sprake.

De klimaatveranderingen veroorzaken bijvoorbeeld migraties van dieren en planten die zich niet altijd kunnen aanpassen en dit tast op zijn beurt de productiemiddelen aan van de armsten (De Guzman et al., 2019, p. 120).

Deze laatste passage is een citaat van Paus Franciscus. Zijn encycliek *Laudato Si'* (2015) gaat volledig over ecologie en wordt in het handboek uitvoerig besproken. Er wordt zelfs een heel hoofdstuk aan gewijd, waarin ook bekende activisten zoals Greta Thunberg en Steven Vromman worden voorgesteld. Opnieuw komen dieren enkel in het voorbijgaan ter sprake. In deze pauselijke encycliek wordt dierenmishandeling kort afgewezen. “Wreedheid tegenover welk schepsel ook is in strijd met de menselijke waardigheid” (Paus Franciscus, 2015, p. 57). In *Curious* wordt dit niet vermeld. Het handboek zegt hier kort dat dieren slachtoffer zijn van de klimaatverandering. Dit wordt verder niet uitgelegd of besproken. De grote impact van vleesconsumptie op het milieu wordt daarbij niet gedeut. De enige verwijzing in het hele hoofdstuk is volgende levenstip: “steak-friet vervangen door mosselen-friet. Eén van de grote taboes van de noodzakelijke energietransitie is het aanpakken van de vleessector” (De Guzman et al., 2019, p. 124). Deze uitspraak staat in een lijst van korte tips en wordt verder niet besproken. Er kan dus gesteld worden dat het thema eerder kort en oppervlakkig ter sprake

komt. Het is ook hier aan de leerkracht om het handboek aan te vullen en om zelf een pedagogie rond dieren uit te werken. Wie het handboek gewoon volgt, zal dan weer weinig tijd aan het thema spenderen. Het handboek van de vijfdejaars besteedt dus weinig aandacht aan dieren. Een handvol zinnen gaan dan wel over het thema, maar die zijn nooit de focus van de les. De doelen voor socialisatie rond dieren zijn dus eerder beperkt te noemen. Er zijn een handvol verwijzingen naar vleesconsumptie te vinden, maar die worden niet uitgediept en geven boodschappen gaande van goedkeuring over ironie tot vaag advies.

c) Godsdienst in de zesdes

Het zesde jaar van de school in Gent werkt met een eigen cursus. Deze wordt samengesteld door de leerkracht, op basis van het leerplan dat hierboven besproken werd. De cursus is opgedeeld in vier hoofdstukken. Deze zijn: "geloof en wetenschap", "geluk", "diepte-ervaring" en "relaties" (Leraar, 2020). Aan de hand van teksten, afbeeldingen en vragen worden deze onderwerpen besproken. Daarnaast zijn er nog enkele losse pagina's die gekopieerd worden voor de leerlingen. Het niveau van deze bundels lijkt heel wat hoger te liggen dan Curieus 5. De schrijfstijl is ernstiger en ook de lay-out is eerder sober. Waar Curieus vooral met korte en actuele fragmenten werkt, brengt deze cursus langere, kwalitatieve teksten. Moeilijke thema's zoals de zin van het lijden, mystieke ervaringen of zelfs de kwantummechanica worden niet uit de weg gegaan. Over dieren zijn geen lessen te vinden. Er zijn een handvol vermeldingen van dieren, maar deze zijn net als in Curieus nooit de focus. Omdat ecologie al in het vijfde jaar besproken wordt, komt dit onderwerp hier niet echt terug. Toch zijn er een aantal plaatsen waar het thema zou kunnen passen.

De 'bovenlokale orkestratie' die men in de kwantummechanica heeft aangetoond, kan men eveneens werkzaam zien in de evolutie van eencelligen naar meercelligen, over zoogdieren naar de mens. We kunnen veronderstellen dat dergelijke Patroonvorming gezorgd heeft dat de evolutie een opgaande lijn is, een lijn naar steeds meer orde en complexiteit en dat ze geen op louter toeval berustende wording zonder enige structuur is. Gelovige mensen spreken in dit verband van "schepping" en zien dit Kosmisch Intellect of deze "Grote Patroonvormer" als een boven- of buitennatuurlijk wezen met een persoonlijk gelaat; iets wat alle wereldgodsdiensten ons voorhouden (Leraar, 2020, p. 10).

Deze les probeert aan te tonen dat het geloof in God gesterkt wordt door de wetenschap. Waar de katholieken vroeger de evolutieleer ontkennen, probeert men deze nu uit te leggen als een instrument van God. Zoals vaak lijkt de pedagogie rond dieren zich te beperken tot het thema evolutie. Dit ligt in lijn met wat Beavington (2016) opmerkt: dieren komen in het officiële curriculum voornamelijk aan bod als het over evolutie of taxonomie gaat (Beavington, 2016). In het vijfde jaar werd het scheppingsverhaal van Genesis kort uitgelegd. Nu stelt men dat dit verhaal niet letterlijk op te vatten is: “het scheppingsverhaal is een beeldverhaal dat uitdrukt dat het ontstaan van het leven en van de mens geen toeval is, maar dat daar iets méér achter zit. Metaforisch uitgedrukt: “Gods hand” (Leraar, 2020, p. 4). Wat dit metaforisch scheppingsverhaal ons dan juist wil leren over dieren, wordt net als in het vijfde jaar niet besproken. Deze uitleg had wellicht beter gepast in de context van de les van het vijfde jaar. In deze les over de relatie tussen geloof en wetenschap is ze misschien minder aan de orde.

Mijn vrouw heeft nog niets voor het feest', zei de man, 'want ik heb geen geld.' Daarop gingen zij samen inkopen doen. De arme kocht, de rijke betaalde. Matses, vlees en vis, en echte wijn en alles wat voor een seideravond nodig was (Leraar, 2020, p. 24).

Dit fragment komt uit een brief van de Nederlandse essayist Abel Herzberg. Het staat tussen een reeks teksten die draaien rond geloven en vertrouwen in God. Er staan verder geen vragen of uitleg bij de tekst. Een rijke man ontmoet een arme man en beslist om hem te helpen. Ze organiseren een feest, betaald door de rijke man. Als onderdeel van deze maaltijd wordt vlees en vis gekocht. De dieren in dit verhaal hebben dus enkel een kleine bijrol als voedingsmiddel. In dat opzicht is er een gelijkenis te vinden met het verhaal uit Samuel, dat in Curieus 5 aan bod komt. Deze keer wordt niet gespecificeerd om welke dieren het juist gaat. Het eten van vlees wordt ook hier duidelijk niet in vraag gesteld. Het is iets dat bijna vanzelfsprekend bij een feestmaal hoort. Er kan aangenomen worden dat er in de klas niet verder stilgestaan zal worden bij dit gebruik. Dieren komen incidenteel ter sprake en zijn zeker niet de focus van de tekst. Als er al een boodschap of les te vinden is, dan is deze eerder dat dierlijke producten bij feestgelegenheden horen. Net als bij het verhaal uit Samuel zou dit omschreven kunnen worden als een eerder vage of nonchalante goedkeuring van dieren eten.

Een man ligt op het strand languit van de zon te genieten, een ander komt voorbij gedrenteld. “Wel man, wat jij hier in de zon?” “Ik rust.” “Hoe leef je dan? Moet je niet eten?” “Ik eet iedere dag wat vissen die ik gevangen heb” (Leraar, 2020, p. 41).

In het hoofdstuk over geluk staat een parabel over een man die niet werkt. De boodschap draait rond geluk vinden in het hier en nu. De man heeft elke dag vakantie en eet vissen die hij vangt in de zee. Een onbekende komt voorbij en snapt niet waarom hij niet gaat werken. De man antwoordt dat hij al alles heeft wat hij nodig heeft. De genoemde vissen hebben net als in het vorige verhaal een kleine bijrol als voedingsmiddel. De les gaat over geluk, meer bepaald het geluk van mensen. Het geluk van dieren komt niet ter sprake. De gevangen vissen zijn hier niet de focus. Standaard bij visvangst is om vissen zo traag mogelijk te laten stikken, zodat ze langer vers blijven. Dit is bijzonder pijnlijk en men kan veronderstellen dat het de vis niet gelukkig maakt. Daarnaast worden vissen vaak levend opengesneden en worden hun ingewanden dan zonder verdoving verwijderd (Singer, 1995). Of de man in het verhaal op dezelfde manier met zijn vangst omgaat, wordt niet gezegd. Het punt is enkel dat hij ze vangt en daar gelukkig van wordt. De boodschap lijkt dan te zijn dat vissen vangen geluk brengt. Hier zou een uitleg over het zenuwstelsel en de pijnervaringen van vissen gepast kunnen zijn. De cursus zou dit verhaal kunnen aangrijpen om ook het geluk van dieren te bespreken.

Elke dag had de duif genoeg te eten, maar zonder voorraad voor later. Dat was anders bij het paar tamme duiven dat op een naburige boerderij woonde [...] De vergelijking deed de bosduif hunkeren naar meer zekerheid. Dus vloog hij in de duiventil van de boer, die tussen zijn tamme duiven een vreemde vogel aantrof en hem doodde. [...] Als het de bosduif genoeg was geweest te zijn wat hij was: een vogel in de hemel, dan zou de hemelse vader hem hebben gevoed. Dan zou hij in een situatie van onzekerheid zijn gebleven, waar hij thuis hoorde (Leraar, 2021, p. 52).

Een tweede fragment uit het hoofdstuk rond geluk. Dit is een tekst van Rik Torfs, die de ideeën van Kierkegaard bespreekt. De les draait rond vertrouwen op de toekomst en proberen om dingen minder te controleren. God zorgt voor ons en dus zouden we ons beter wat minder zorgen maken. Het verhaal van de wilde duif die zekerheid zoekt en daarom sterft, dient om deze boodschap over te brengen. De duif is hier niet de focus van de les. Net als de meeste andere dierlijke figuranten in de cursus, komt zijn bescheiden rol tot een eind nadat hij gedood wordt door een mens. Ook hier worden daar geen vragen bij gesteld en lijkt het eerder iets vanzelfsprekend te zijn. De boer die een wilde duif aantreft op zijn domein, doodt deze. Dat lijkt evident en er hoeft verder geen aandacht aan besteed te worden.

De vierde en vijfde plaag van wilde dieren en veepest vond een zeer geschikte voedingsbodem in de karkassen die door de wilde dieren werd achtergelaten (Leraar, 2020).

Een laatste fragment komt uit een PowerPoint over de tien plagen. In dit Bijbelverhaal worden de Egyptenaren door God gestraft, omdat ze de joden niet laten vertrekken. De helft van de tien plagen heeft verband met dieren. Deze les wil een rationele verklaring geven voor allerlei miraculeuze gebeurtenissen. Het doel is hier om wetenschap en geloof met elkaar te rijmen. Dit verhaal uit Exodus lijkt naar hedendaagse ethische standaarden bijzonder wreed. Onschuldige Egyptenaren worden door God zwaar gestraft, omdat hun farao niet luistert. Zo worden uiteindelijk alle eerstgeborenen vermoord. Ook hun dieren ontsnappen niet aan de ellende. Om zijn punt duidelijk te maken, geeft God bijvoorbeeld al het vee de pest. De sprinkhanen en kikkers die eerst als plaag gebruikt worden, moeten kort nadat ze hun rol vervuld hebben weer sterven. In de PowerPoint wordt van al dit dierenleed geen punt gemaakt. De dieren zijn ook hier niet de focus. Of het verhaal uit Exodus ons iets wil bijbrengen over dit thema, is niet echt duidelijk. Wat wel duidelijk is, is dat de God in dit verhaal ze graag gebruikt als middel om mensen te straffen. Er komen heel wat diersoorten in dit verhaal voor: vee, kikkers, luizen, muggen, vliegen en sprinkhanen. Deze dienen allemaal als instrument van God en worden weer gedood nadat ze hun taak vervuld hebben. Hier worden verder geen vragen rond gesteld. De pedagogie rond dieren lijkt in het zesde jaar godsdienst dus gelijkaardig te zijn aan het vijfde jaar. Er zijn een aantal dierlijke figuranten, maar die zijn nooit de focus van de les. De stelling van Beavington (2016) en Pedersen (2010) wordt hier opnieuw bevestigd: dieren komen eerder beperkt in beeld.

5. Conclusies

Vanuit ethische en ecologische hoek komt de vraag om op school meer aandacht te geven aan het thema dieren (Rice, 2013; Safran Foer, 2009; Singer, 1995; Verdonck, 2018; Weston, 2019). Uit internationale onderzoeken blijkt dat dieren vaak amper aan bod komen in het onderwijs. Vaak spreekt men enkel over de evolutie of de taxonomie, terwijl thema's zoals ecologie of dierenwelzijn weinig aandacht krijgen (Beavington, 2016; Pedersen, 2010; Rice, 2013). Wat betreft het Vlaamse onderwijs werd hier nog weinig onderzoek naar gevoerd. Aan de hand van deze casestudy kan er een beter beeld gevormd worden van wat onze leerlingen op school leren over dieren. In de derde graad werd nagegaan hoe de socialisatie verliep op Brints (1998) eerste twee niveaus: de institutionele verwachtingen en de expliciete morele lessen. Op het institutioneel niveau van de school zijn er geen duidelijke pedagogische doelen rond dieren te vinden. De directeur stelt dat hij "eigenlijk niet weet wat de school over dieren wil aanleren" (Directeur 3e graad, 2021). De officiële documenten zoals het

schoolreglement of de campusafspraken bevatten geen verwijzingen naar dieren. De enige verwijzing is het menu van de lunchpauze. Hierin staan enkele dieren vermeld, die dienen als middagmaal of als beleg bij de broodjes. Volgens de directie wil de school “geen specifieke boodschap” geven door vlees aan te bieden (Directeur 3e graad, 2021). De directeur is wel voorstander van eventuele pedagogische projecten rond dieren. Dit ziet hij als taak van de werkgroep milieu, die bestaat uit leerkrachten van de school. De pedagogie rond dieren is op dit niveau dus voorlopig onbestaand, maar er is ruimte voor het personeel om zelf met voorstellen te komen.

Op het niveau van de expliciete morele lessen zijn er ook geen duidelijke pedagogische doelen voor dit thema te vinden. Het leerplan godsdienst voor de derde graad is beknopt en bevat geen enkele verwijzing naar dieren. In de praktijk betekent dit dat de leerkrachten godsdienst vrij zijn om een pedagogie rond dieren uit te werken, maar dat ze daartoe niet verplicht zijn. In de cursussen die gebruikt worden, komen dieren wel aan bod. Deze zijn echter nooit de focus van de les. Uitgewerkte lessen over dierenwelzijn of het ecologisch belang van dieren zijn er niet. In het vijfde jaar is er een hoofdstuk over ecologie. Eén zin verwijst daarbij naar vleesconsumptie, maar de link tussen vlees en vervuiling wordt verder niet uitgediept. Een andere les gaat over Singers (1981) morele cirkel. Hoewel dieren eigenlijk centraal staan binnen Singers (1981) concept, komen deze in de les zelf niet echt ter sprake. Dan zijn er een aantal verhalen waar dieren kort in voorkomen. Dit zijn vaak Bijbelverhalen en de dieren hebben doorgaans een kleine bijrol als voedingsmiddel. In het zesde jaar komt het Bijbelverhaal van de tien plagen naar voor. In dit verhaal worden heel wat dieren gedood door God. Zo besmet God koeien met de pest en verdrinkt hij sprinkhanen die niet meer nuttig zijn. Rond al deze praktijken worden geen vragen gesteld.

Deze studie heeft een aantal belangrijke gebreken. Eerst en vooral wordt het verborgen curriculum niet uitgediept. Een aantal praktijken zoals vlees aanbieden tijdens de lunch, of de manier waarop over dieren in de les gepraat wordt, zijn volgens onderzoekers deel van dit verborgen curriculum (Beavington, 2016; Pedersen, 2010; Rice, 2013). In dat opzicht kan de vraag gesteld worden wat nu juist de impliciete lessen zijn bij de lunchpauze of in de les godsdienst. Wat betreft het vak godsdienst lijkt de boodschap eerder te zijn dat de mens dieren mag gebruiken zoals hij wil. Dit kan echter niet met zekerheid gesteld worden op basis van de cursus. Meer onderzoek is hier dus zeker nodig. Daarnaast is het mogelijk dat er bij andere vakken ook impliciete lessen over dieren zijn. Het vak biologie ligt dan voor de hand, maar dit hoeft niet noodzakelijk het enigste te zijn. Ten slotte is er de bredere vraag naar wat nu juist de impact van de school is rond socialisatie. Uit de literatuurstudie blijkt dat leerlingen bij dit thema ook elders gesocialiseerd worden. Zo lijkt er een duidelijke link met het geloof, de genderrollen en de politieke identiteit van leerlingen te bestaan (Bonne & Verbeke,

2006; Britainthinks, 2019; Rosenfeld & Tomiyama, 2021; Sprake et al, 2018). In de school in Gent kwam dit kort ter sprake, toen bleek dat de school haar menu aanpast omdat er heel wat islamitische leerlingen aanwezig zijn. Wat de rol van dit alles is en hoe dit mogelijke pedagogische initiatieven zou kunnen bemoeilijken, dient verder onderzocht te worden.

Daarnaast is het niet duidelijk in welke mate de conclusies kunnen worden veralgemeend. Of andere scholen evenveel aandacht hebben voor dieren, kan moeilijk gezegd worden. Het leerplan godsdienst geeft een indicatie voor veel Vlaamse leerlingen: 78% volgt het vak katholieke godsdienst (Gordts, 2019). Wat betreft de leerlingen die andere levensbeschouwelijke vakken volgen, is nieuw onderzoek nodig. Verder is het zo dat er enkel gefocust werd op de derde graad en dat vakken zoals biologie ontbreken. Het kan zijn dat in de andere graden of vakken meer aandacht is voor dieren. Dat kunnen bijkomende studies uitwijzen. Ten slotte is de rol van het verborgen curriculum hier niet helemaal duidelijk. De impliciete boodschappen rond dieren lijken neer te komen op: “ze zijn een middel voor de mens”, “industriële vleesconsumptie is geen enkel probleem”. Deze zaken hadden meer uitgediept kunnen worden, bijvoorbeeld aan de hand van interviews met leerkrachten of leerlingen. Nieuw onderzoek is dus nodig om de verborgen boodschappen beter in kaart te brengen.

Kort samengevat kan gesteld worden dat er op deze school weinig lessen over dieren zijn. Dat is opmerkelijk, gezien het grote ecologische belang van dit thema. Ook de vele ethische vragen rond dieren komen op school niet ter sprake. Dieren worden voornamelijk voorgesteld als een middel voor de mens. Dit gebeurt op een eerder onbewuste manier en wordt niet expliciet benoemd. Zo wordt het kopen van industrieel vlees tijdens de lunch als iets vanzelfsprekend gezien. Het zou net de rol van het onderwijs moeten zijn om jonge generaties te doen nadenken over dergelijke thema's. Dan kunnen de leerlingen zelf een mening vormen, in plaats van in het ongewisse te blijven. Wat betreft dierenwelzijn en ecologie is er binnen de school nog heel wat ruimte voor verbetering. De directeur staat open voor projecten rond dieren. Ook binnen de lessen godsdienst zijn er heel wat mogelijkheden om lessen uit te werken. De vraag is dan wel of we deze zaken zomaar aan elke individuele school en leraar moeten overlaten. Om echt ecologische en ethische vooruitgang te maken, zou de Vlaamse overheid moeten betrokken worden. Deze kwesties zouden expliciet opgenomen moeten worden in de leerplannen. Enkel dan gaan alle Vlaamse leerlingen voldoende lessen over dieren krijgen.

6. Bronnen

Beavington, L. (2016). Curriculum hidden: contemplating more-than-human ethics. *SFU Educational Review*, 9, 2-15.

Bohm, I., et al (2015). "He just has to like ham" – The centrality of meat in home and consumer studies. *Appetite*, 95, 101-112.

Bonne, K. & Verbeke, W. (2006). Muslim consumer's motivations towards meat consumption in Belgium: qualitative exploratory insights from means-end chain analysis. *Anthropology of Food*, 5, 2-24.

Brint, S. (1998). *Schools and societies*. Pine Forge Press.

Britainthinks (2019). *Future consumer: food and Generation Z*. Geraadpleegd op 13/11/2021 via https://www.food.gov.uk/sites/default/files/media/document/fsa191102bt-gen-z_rea_full-report_081019-final.pdf

BRUZZ (2006). *Molenbeek serveert halal in scholen*. Geraadpleegd op 13/11/2021 via <https://www.bruzz.be/samenleving/molenbeek-serveert-halal-scholen-2006-01-26>

Cabrera, F., et al (2018). Resolution calling upon the New York City Department of Education to ban processed meats from being served in New York City public schools. *The New York City Council*. Geraadpleegd op 12/11/2021 via <https://legistar.council.nyc.gov/LegislationDetail.aspx?ID=3458218&GUID=E2D39627-1649-42BB-AF90-A7E364FE5329>

Campusafspraken (anoniem) (2021). *Richtlijnen voor de leerlingen op de campus (2021-2022)*.

Carpenter, V.M. & Lee, D. (2010). Teacher education and the hidden curriculum of heteronormativity. *Curriculum Matters*, 6, 99-119.

De Guzman, A., et al. (2019). *Curieus 5*. Van In.

Directeur 3e graad (anoniem) (2021). *Interview over de pedagogische visie van de school rond dieren.*

EVA vzw (2021). *Donderdag veggiedag.* Geraadpleegd op 21/11/2021 via <https://www.evavzw.be/donderdag-veggiedag>

Giroux, H., & Penna, A. (1983). *The Hidden Curriculum and Moral Education.* McCutchan Publishing Corporation.

Gordts, P. (2019). *Aantal leerlingen die kiezen voor islam sterk gestegen.* Geraadpleegd op 8/12/2021 via <https://www.demorgen.be/nieuws/aantal-leerlingen-die-kiezen-voor-islam-sterk-gestegen~b1b865d9/>

Huys, K. (2018). *Wie komt allemaal op voor de rechten van de dieren?* Geraadpleegd op 8/12/2021 via <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2018/07/05/wie-is-er-allemaal-bekommerd-om-de-dieren/>

Interdiocesaan Centrum vzw (2021). *Erkende instantie rooms-katholieke godsdienst.* Geraadpleegd op 26/11/2021 via <https://www.interdio.be/?menu=instanties&tl=nl>

Leraar (anoniem) (2020). *Cursus katholieke godsdienst voor het zesde jaar.*

Lindgren, N. (2021). The political dimension of consuming animal products in education: an analysis of upper-secondary student responses when school lunch turns green and vegan. *Environmental Educational Research*, 26, 684-700.

Loobuyk, P. & Franken, L. (2013). Waarheen met de levensbeschouwelijke vakken in Vlaanderen? *Pedagogiek*, 33, 103-118.

Lloro-Bidart, T. & Banschbach, V. (2019). *Animals in environmental education: interdisciplinary approaches to curriculum and pedagogy.* Palgrave Macmillan.

Menu (anoniem) (2021). *Menu november 2021.*

Onderwijs Vlaanderen (2021). *Godsdienst of zedenleer?* Geraadpleegd op 26/11/2021 via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/ouders/leren-en-evalueren/wat-leert-mijn-kind/godsdienst-of-zedenleer>

Paus Franciscus (2015). *Laudato Si': over de zorg voor het gemeenschappelijke huis*. Adveniat Geloofseducatie.

Nemecek, T. & Poore, J. (2018). Reducing food's environmental impacts through producers and consumers. *Science*, 360, 987-992.

Pedersen, H. (2010). *Animals in schools: processes and strategies in human-animal education*. Purdue University Press.

Reinhart, R.J. (2018). *Snapshot: few Americans vegetarian or vegan*. Geraadpleegd op 13/11/2021 via <https://news.gallup.com/poll/238328/snapshot-few-americans-vegetarian-vegan.aspx>

Rice, S. (2013). Three Educational Problems: The Case of Eating Animals. *The Journal of Thought*, 48, 112-127.

Rosenfeld, D. & Tomiyama, A.J. (2021). Gender differences in meat consumption and openness to vegetarianism. *Appetite*, 166, 1-8.

Safran Foer, J. (2009). *Eating animals*. Little, Brown and Company.

Scarborough, P., et al (2014). Dietary greenhouse gas emissions of meat-eaters, fish-eaters, vegetarians and vegans in the UK. *Climatic Change*, 125, 179-192.

Schoolreglement (anoniem) (2021). *Het schoolreglement voor 2021-2022*.

Singer, P. (1981). *The Expanding Circle: ethics, evolution and moral progress*. Farrar, Straus and Giroux.

Singer, P. (1995). *Animal Liberation*. The Bodley Head.

Sprake, E.F. (2018). Dietary patterns of university students in the UK: a cross-sectional study. *Nutrition Journal*, 17, 1-17.

Springmann, M., et al (2018). Options for keeping the food system within environmental limits. *Nature*, 562, 519–525.

Thomas (2021). *De Bijbelse achtergrond van Genesis*. Geraadpleegd op 27/11/2021 via <https://www.kuleuven.be/thomas/page/abel-genesis/>

Thomas (2021). *Leerplan rooms-katholieke godsdienst voor de 3e graad*. Geraadpleegd op 26/11/2021 via <https://www.kuleuven.be/thomas/page/leerplan-secundair/terrein/3/>

University of Cambridge (2021). *Spotlight on sustainable food*. Geraadpleegd op 12/11/2021 via <https://www.environment.admin.cam.ac.uk/spotlight-sustainable-food>

Van Brussel, L. et al (2019). *Het preventief gezondheidsbeleid in het secundair onderwijs: de cijfers*. Geraadpleegd op 14/11/2021 via <https://storage.googleapis.com/gezondlevende-learning/secundair-onderwijs/scormcontent/index.html#/>

Verdonck, U. (2018). *Donderdag veggiedag op Gentse scholen*. Geraadpleegd op 12/11/2018 via <https://www.evavzw.be/nieuws/donderdag-veggiedag-op-gentse-scholen>

Ward, L. (2015). No beef allowed: inside the schools that have banned meat. *The Guardian*. Geraadpleegd op 12/11/2011 via <https://www.theguardian.com/teacher-network/2015/nov/12/no-beef-allowed-inside-schools-banned-meat>

Weston, P. (2019). Sixty scientists sign open letter calling for less meat and dairy in schools and hospitals. *The Independent*. Geraadpleegd op 12/11/2021 via <https://www.independent.co.uk/climate-change/news/scientists-meat-eating-climate-crisis-vegetarian-vegan-mayors-a9131926.html>

Wrenn, C.L. (2019). Atheism in the American animal rights movement: an invisible majority. *Environmental Values*, 28, 715-739