

Rapport Retrospectieve case study HIVSET

Nick Schuermans
DieGem working paper
08-12-2016

Draft only. Please do not cite without permission.

www.solidariteitdiversiteit.be

Met steun van IWT – Agentschap voor Innovatie door Wetenschap en Technologie



HoGent



LUCA



Inhoudstafel

1. Inleiding	3
2. Beschrijving in context	6
3. Diversiteit	10
4. Interpersoonlijke praktijken van solidariteit	14
5. Burgerschapspraktijken	18
5.1. Economische herverdeling	18
5.2. Culturele erkenning	19
5.3. Politieke vertegenwoordiging	20
6. Bronnen van solidariteit	22
6.1. Ontmoeting	23
7. Plaats	28
8. Leerprocessen	31
8.1. Inleiding	31
8.2. Een normerende dynamiek	32
9. Solidariteit in spanningsvelden	39
9.1. Universalisme – Particularisme	40
9.2. Onderhandelbaar – Niet-onderhandelbaar	42
10. Besluit	43
Bibliografie	44
Lijst geïnterviewden	45

1. Inleiding

Achtergrond en motivatie

In het DieGem onderzoek bestuderen we innovatieve vormen van solidariteit in diversiteit. Anders dan bij heersende en structurele vormen van solidariteit binnen de context van de natiestaat zoeken wij naar nieuwe vormen van solidariteit op plaatsen waar mensen van diverse afkomst elkaar tegenkomen: op de werkvloer, in de woonomgeving, op school, in de sportclub, het jeugdhuis, enz. Onze hypothese is dat de betrokkenen op deze plaatsen leren omgaan met culturele diversiteit en aangezet worden om burgerschapspraktijken op te zetten die leiden tot innovatieve vormen van solidariteit in diversiteit. Om deze hypothese te testen, zetten we 32 case studies op.

Dit rapport vat de resultaten van één van die case studies samen. HIVSET is een katholieke, middelbare school in Turnhout. In mijn onderzoek focus ik op de totstandkoming van solidariteit tijdens de pauzemomenten. Deze focus was ingegeven door het Kruispunt Migratie-Integratie, lid van de DieGem begeleidingscommissie. Dat had in 2014 zelf een studiedag georganiseerd met de resultaten van een onderzoek naar het samenleven op de speelplaats (De Cock & Laget, 2014). Als lid van de externe klankbordgroep woonde ik deze studiedag bij. Ik legde er ook de eerste contacten met twee HIVSET-medewerkers.

Tijdens de studiedag werd benadrukt dat aandacht voor het samenleven in diversiteit op de speelplaats verschillende winsten oplevert, zowel voor de school als voor de samenleving in haar geheel (cf. De Cock & Laget, 2014, p. 7). De onderzoekers dachten daarbij niet alleen aan het verbeterde welbevinden van de leerlingen en de leerwinsten die daar uit voortvloeien, maar ook aan het doorprikken van bestaande stereotypes en de verruiming van de leefwereld van scholieren. In het DieGem-kader zouden we zeggen dat interacties tijdens pauzemomenten op school een leerproces kunnen initiëren. Dit leren is gedeeltelijk gericht op de ontwikkeling van solidariteit tussen een diverse groep leerlingen. De pauzemomenten zijn namelijk één van de weinige momenten die leerlingen uit verschillende klassen en afdelingen samen doorbrengen. Omdat het curriculum er veel minder speelt, heerst op de speelplaats ook een grotere vrijheidsgraad m.b.t. interventiestrategieën dan in de klas zelf.

Om al deze redenen leek het ons een goed idee om een vervolgtraject te breien aan de oorspronkelijke studie van het Kruispunt Migratie-Integratie. In dit vervolgtraject zou sterker ingezet worden op elementen van de DieGem hypothese. Op de vraag of HIVSET hiervoor als case-studie wou fungeren, kwam in de herfst van 2014 een positief antwoord. De school leek een interessante case omdat 1.) er recentelijk een sterke stijging is geweest van het aantal OKAN-leerlingen in onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers en 2.) er een sterk bewustzijn was dat de pauzemomenten – mede door de interventies van toezichthouders – gebruikt kunnen worden om in te zetten op verbinding tussen de superdiverse leerlingen. Dit was overigens ook de reden waarom de directeur toestemde om te participeren. Door mijn onderzoek hoopt hij het pedagogisch potentieel van de pauzemomenten in de verf te zetten. Hij beschouwde dit tegelijkertijd als een blijk van waardering voor de groep die het toezicht verzorgt en als een belangrijk signaal naar de andere leerkrachten dat wat er op de speelplaats gebeurt ook belangrijk is. Persoonlijk vond ik het ook belangrijk om een DieGem case-studie op te zetten buiten de grotere steden.

Methodologie

Mijn analyse berust op zes verschillende data:

- Ten eerste kreeg ik van verschillende leerkrachten op school toegang tot emails en interne verslagen. Deze gingen voornamelijk over het toezicht op de speelplaats. Ze vormden een belangrijke bron op zichzelf, maar boden ook inspiratie voor de vragenlijsten met de directe betrokkenen.

- Ten tweede heb ik diepte-interviews gedaan met negen beroepskrachten op school. Dit waren de directeur, drie mensen van het secretariaat die toezicht doen tijdens de pauzes en zes leerkrachten, waarvan er drie ook toezicht doen. Ik had ook een gesprek met de directeur van het kinderdagverblijf dat aan de speelplaats grenst. De volledige lijst van geïnterviewden kan, samen met de codes die ik verder in het rapport gebruik, in bijlage geraadpleegd worden. De meeste interviews duurden twee lestijden (1h40 minuten).

- Ten derde organiseerde ik een focusgroep met de OKAN-leerlingen (code o in het rapport). Deze duurde twee lestijden van vijftig minuten en werd onderbroken door een korte pauze. Voor de pauze vroeg ik de OKAN-leerlingen om hun naam te zeggen, hun geboorteplaats, hun huidige woonplaats en hoe lang ze al op school zijn. Ik vroeg hen ook wat ze doen tijdens de pauze, wat ze zouden willen doen, welke regels er tijdens de pauzes gelden en met wie ze (geen) tijd doorbrengen. Tijdens de pauze vroeg ik elk van hen om observaties te doen op een bepaald deel van de speelplaats rond de vragen “wie is daar”, “wat doen zij” of “wat doet de toezichthouder”. Na de pauze legden we de antwoorden samen en bespraken we een aantal zaken, zoals taalgebruik en interculturele relaties, iets meer in de diepte.

- Een tweede focusgroep verzamelde leden van de leerlingenraad (code l in het rapport). Op één TSO-leerling na, waren dit allemaal BSO-leerlingen. Zij hadden allemaal een Vlaamse achtergrond. Met hen besprak ik tien stellingen in een tweetal uren: 1.) Onze speelplaats is een aangename plaats om te pauzeren; 2.) Op de speelplaats heeft elke afdeling een eigen hoekje; 3.) Op de speelplaats heb je regels nodig die ondubbelzinnig vastliggen; 4.) De toezichters gedragen zich als gendarmes: ze zien er enkel op toe dat de regels gehandhaafd worden; 5.) Het is goed dat de toezichters ons persoonlijk kennen; 6.) Het zou goed zijn moesten er 's middags meer activiteiten georganiseerd worden; 7.) Met de leerlingenraad kunnen we zelf voorstellen doen i.v.m. de pauzemomenten; 8.) Tijdens de pauzemomenten leer ik leerlingen van andere afdelingen kennen; 9.) Het contact met de OKAN-leerlingen op school is verrijkend; 10.) Op school leer ik samenleven met jongeren uit andere culturen. Sommige van deze stellingen lokten veel discussie uit. Omdat de leerlingen daarbij door elkaar praatten, was het voor mij wel onmogelijk om de leerlingen individueel een code te geven. Ook in de focusgroep met de OKAN-leerlingen deed ik dit niet.

- Omdat de interviews steeds gepland waren tijdens de lesuren, kon ik voor en na ook observeren wat er tijdens de pauzemomenten gebeurde. In totaal heb ik een tiental dagen geobserveerd, goed voor een 25-tal observaties. Daarvan maakte ik telkens een kort verslag, waaruit ik in dit rapport soms ook citeer (met vermelding van datum). Om de observaties aan te kondigen, hing er op schermen een foto van mezelf, samen met een korte boodschap van wat ik precies kwam doen. Hier zijn eigenlijk nooit vragen over gesteld. In een gesprek met een medewerker van de school liet hij me wel horen dat “mensen zeggen me, daar zit al een hele dag een kerel, wat doet die daar?”. Door de aanwezigheid van een kinderdagverblijf en de organisatie van volwassenenonderwijs op school, zijn leerlingen het echter gewend dat onbekende gezichten op de speelplaats passeren.

- Tenslotte vond ook nog een terugkoppeling plaats met drie bevoorrechte getuigen (I1, I2 en I3). Op basis hiervan zijn een aantal onnauwkeurigheden in het draft rapport nog aangepast.

Er vallen wel een aantal belangrijke bedenkingen te maken bij de gehanteerde methodologie. Ten eerste heb ik, zoals in verschillende andere DieGem-rapporten, de professionele interventies van leerkrachten en toezichthouders beter in beeld dan hun effecten op de leerlingen. In de ideale wereld zouden de twee focusgroepgesprekken met leerlingen de aanleiding vormen voor meer diepgaande één-op-één interview met leerlingen. Daar was binnen het bestek van de retrospectieve case-studie geen tijd voor.

Ten tweede zijn de meeste contacten voor de interviews gelegd door één van de toezichthouders. Die persoon heeft elf mogelijke gesprekpartners gecontacteerd, waarvan er uiteindelijk drie hebben geweigerd. De meeste emails en interne verslagen zijn me ook door de contactpersonen zelf bezorgd. Dit betekent dat zij de mogelijkheid hadden om gevoelige informatie niet ter beschikking te stellen.

De meeste interviews en observaties zijn uitgevoerd in februari en maart 2015. Dit maakt dat ik weinig zicht heb op de interacties op meer zonnige dagen. De seizoenen hebben ongetwijfeld een grote invloed op het speelplaatsgebeuren. Door me enkel te focussen op de pauzemomenten, blijven belangrijke ontmoetingen tijdens de lesuren bovendien buiten beeld, laat staan dat ik ook een zicht zou hebben op wat er zich buiten de schoolmuren afspeelt.

Woorden van dank

Laat me tenslotte nog melden dat ik bijzonder warm ben ontvangen op het HIVSET en dat ik alle mensen die betrokken waren bij dit onderzoek daarvoor wil bedanken. Leerlingen: dank voor de tijd die jullie hebben vrijgemaakt voor deze vreemde speelplaatsnuit! Directie, leerkrachten en toezichthouders: dank voor de eerlijke antwoorden die ik van jullie hebben gekregen en het geduld dat jullie hebben opgebracht vooraleer dit rapport tot bij jullie kwam. Dirk en Rachel: bedankt voor de inspiratie en het overleg. Alle DieGem collega's: bedankt voor de discussies die dit rapport mee hebben gemaakt tot wat het uiteindelijk is.

2. Beschrijving in context

HIVSET is in 1953 in Turnhout opgericht als een school voor toekomstige verpleegkundigen. In het eerste jaar werd gestart met 11 leerkrachten en 18 studenten. 60 jaar later telde de school voor het eerst in haar geschiedenis meer dan 1000 leerlingen en ongeveer 250 personeelsleden (HIVSET, 2013). De leerlingen en leerkrachten zijn verspreid over secundaire en post-secundaire opleidingen. De focus ligt nog steeds sterk op verzorging en verpleegkunde. HIVSET huisvest ook een vormingscentrum en een dienstenchequeonderneming (HIVSET, 2013).

Mijn onderzoek zoomt in op de HIVSET campus aan de Graatakker en de Apostoliekenstraat in Turnhout. Op deze campus biedt HIVSET in het secundair een derde graad aan in de Gezondheids- en Welzijnswetenschappen (GW – TSO), een pas opgerichte derde graad als Farmaceutisch Technisch Assistent (FTA – TSO), een tweede graad Verzorging-Voeding (VV-BSO) en een derde graad Verzorging (VZ-BSO). Naast deze BSO- en TSO-opleidingen, herbergt de school ook verschillende OKAN-klassen voor anderstalige nieuwkomers. In 2014 waren er ongeveer 75 OKAN-leerlingen op een totaal van 360. In 2011 namen de OKAN-leerlingen zowel in absolute als in relatieve cijfers een groter aandeel in.

Ik focuste op de pauzemomenten van de leerlingen van de middelbare school. In de voor- en de namiddag zijn er korte pauzes van vijftien minuten. Bij goed weer worden alle leerlingen om 10h05 en 14h25 verplicht om samen naar buiten te gaan. Daarnaast is er ook de lunchpauze. Die verloopt in twee shiften. Tussen 12h00 en 12h50 eten de OKAN¹- en de VV-leerlingen; tussen 12h50 en 13h40 die van GW en VZ. De eerste twintig minuten van elke middagpauze worden voorbehouden om te eten. De leerlingen moeten dan in de cafetaria blijven. De volgende dertig minuten mogen ze kiezen: ofwel gaan ze naar de speelplaats, ofwel blijven ze in de cafetaria. Tijdens de eerste shift van de middagpauze wordt vaak ook voetbal of basket gespeeld in de sporthal.

Figuur 2 is een luchtfoto van de HIVSET campus die ik bestudeerde. In het rood is de grillige vorm van de speelplaats omlind. In vergelijking met andere scholen, is deze speelplaats ontzettend groen en bijzonder aangenaam. Op de speelplaats zijn er twee grote afdaken met zitbanken (nummers 3 en 6 op figuur 2). Er is ook een basketbalveld (nummer 2 op figuur 2; links op figuur 1) en een zogenaamde hangmattenmolen (nummer 5 op figuur 2; rechts op figuur 1). De speelplaats telt tal van grote bomen. De leerlingen mogen zich vrij bewegen over de ganse ruimte.

¹ OKAN staat voor OnthaalKlas Anderstalige Nieuwkomers. De OKAN-klas is er voor iedereen tussen 12 en 18 jaar die leerplichtig is en:

- het Nederlands niet als thuistaal of moedertaal heeft
- als "nieuwkomer" wordt erkend, dus maximaal 12 maanden ononderbroken in België verblijft.
- het Nederlands onvoldoende beheerst
- maximum 9 maanden Nederlandstalig onderwijs heeft gevolgd."

(https://nl.wikipedia.org/wiki/Onthaalklas_voor_anderstalige_nieuwkomers)



Figuur 1: Het basketbalveld (links) en de hangmattenmolen (rechts)
 (Powerpoint + <http://www.gva.be/cnt/aid948225/hangmatmolen-van-hivset-krijgt-5-000-euro>)



Figuur 2: De HIVSET campus aan de Graatakker en Apostoliekenstraat in Turnhout
 (Onderlegger: <http://www.geopunt.be/kaart>)

Bij het toezicht tijdens de pauzemomenten zijn in totaal meer dan vijftien verschillende leerkrachten en secretariaatsmedewerkers betrokken. Sinds kort zitten zij vier keer per jaar samen om het toezicht te bespreken. Tijdens elke speeltijd worden zij een bepaalde zone toegewezen. Figuur 3 biedt een overzicht van de situatie tijdens mijn veldwerk. In de linkerkolom staan de verschillende zones van de speelplaats. De nummers tussen haakjes corresponderen met de nummers op figuur 2. De A staat voor Apostolijkenstraat; de G voor Graatakker. In de vijf andere kolommen staan voor elke pauze de personen die die bepaalde zone innemen. De I's staan voor de personen die ik geïnterviewd heb (zie bijlage). De X'en staan voor personen die ik niet geïnterviewd heb. De vraagtekens staan voor posten die op dat moment nog moesten worden ingevuld. Bij elke voor- en namiddagpauze zijn maar liefst zes toezichthouders aanwezig.

Pauze	Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag
10u05					
Toilet labo (6)	X1	X3	X6	X6	I4
Koepel KDV (7)	X2	I4	X7	I6	X2
Patio A	I6	X6	I8	I9	I3
Deur A (1)	I9	I6	X1	?	I6
Speelplaats G (5)	X3	I2	I4	I4	I8
Speelplaats A (2)	I4	X2	X8	X2	I9
12u					
Speelplaats A	I8	I6		X7	I4
Speelplaats G	X2	I3		I8	I6
Cafetaria	X3	X6		X5	I8
Cafetaria	I6	I4		I6	I3
Sporthal	I9	I2		I4	
12u50					<i>(geen referbeurt)</i>
Cafetaria	I4	I6		I4	
Cafetaria	X4	I2		X1	
Speelplaats					
14u25					
Toilet labo (6)	I8	I4		I6	?
Koepel KDV (7)	I2	I3		?	I3
Patio A	I6	X7		X8	
Deur A (1)	X5	I6		I4	X2
Speelplaats G (5)	X2	I2		I8	<i>(okan niet)</i>
Speelplaats A (2)	I4	X2			I4

Figuur 3: Overzicht toezicht op 2 maart 2015

In het denken over toezicht wordt 2011 vaak beschreven als een kantelpunt. De school kreeg toen een onverwacht hoog aantal inschrijvingen van OKAN-leerlingen en was daar eigenlijk niet op voorbereid. Op de speelplaats werd men plots geconfronteerd met vechtpartijen en racistische incidenten. Andere leerlingen voelden zich daar dikwijls onveilig bij.

Ik ga niet zeggen dat we dan pas beseften dat we een speelplaats hadden, maar het was toch wel duidelijk dat alles wat er gebeurde in de zogenaamde dode momenten of in de tussenmomenten gigantisch veel impact had. (I1)

Om de sfeer tijdens de pauzemomenten te doen kantelen, werd op verschillende sporen tegelijkertijd ingezet (die verder in dit rapport uitgediept zullen worden). Traditioneel werd het toezicht verzorgd door mensen van het secretariaat. Dat behoort tot hun standaard takenpakket. Op vraag van de directie gaven een aantal leerkrachten zich op om ook betrokken te worden bij het toezicht. In ruil kregen zij minder wachturen. De toezichthouders werden ook gevraagd om de regels en afspraken beter op te volgen en negatief gedrag strikter aan te pakken. Voor leerlingen die de

grenzen van het toelaatbare overschreden, werden alternatieve sancties uitgewerkt. Daarnaast werd sterk gefocust op de organisatie van extra activiteiten in een aangename omgeving. Onder leiding van de leerlingenraad werd de cafetaria uitgerust met een waterkoker, een microgolf, een beamer en een muziekinstallatie. Tijdens de lunch werd muziek gespeeld. Op de speelplaats werd ook een hangmattenmolen geïnstalleerd en een tuinhuis waar spel materiaal kon uitgeleend worden (het 'zottekot'). In de sporthal kunnen leerlingen onder toezicht van een leerkracht voetballen of basketballen.

De bedoeling van al deze interventies was niet alleen om het "middagtestosteron te kanaliseren", zoals één van de geïnterviewden het zo mooi uitdrukte (I2), maar ook om leerlingen op een andere manier met elkaar in contact te brengen. Deze behoefte hing niet alleen samen met de toegenomen diversiteit op school, maar ook met twee andere karakteristieken van HIVSET. Ten eerste wordt er gewag gemaakt van een 'continentendrift' tussen de verschillende afdelingen op school. Zowel bij leerkrachten als bij leerlingen leeft de gedachte dat VV, VZ, GW en OKAN aparte 'eilanden' zijn. Dit uit zich symbolisch in de leraarskamer (de 'studio') waar vier tafels staan, één voor elke afdeling:

De vraag is ook wel of het ooit één continent is geweest eigenlijk. In het begin – ik heb dat misschien al gezegd – vond ik het grappig, zie je vier tafels staan, en op één september durven ze er al eens drie van te maken. En dan is het effect onmiddellijk te zien. Dat vond ik heel leuk om te doen. Natuurlijk ook wel wat provocerend. Maar dat duurde geen tien minuten 's morgens voordat er al terug vier eilanden stonden. Dat is echt wel een kenmerk van de school. Het is een beetje onze eigen schuld, omdat we heel sterk de nadruk leggen op zelfsturende teams, een coördinator met zijn ploeg, op alle mogelijke terreinen. (I1)

Ten tweede verandert het leerlingenbestand van HIVSET veel sneller dan op de meeste andere scholen. De BSO-opleidingen starten in de tweede graad. De TSO-opleidingen worden enkel in de derde graad aangeboden. De meeste OKAN-leerlingen stromen na één of anderhalf jaar al door naar een andere school. Op HIVSET dragen leerlingen dus geen lange gedeelde geschiedenis met zich mee. De VV-, VZ- en GW-leerlingen komen allemaal van een andere middelbare school met heel andere regels, normen en geplogenheden. Soms komt het voor dat leerlingen elkaar al kennen als ze op HIVSET toekomen. Voor de meesten betekent de eerste dag op het HIVSET echter een volledig nieuwe schoolomgeving met totaal onbekende klasgenoten.

De mensen van OKAN zijn hier hooguit een jaar en een half. Mensen van GW zijn hier hooguit twee jaar als alles goed gaat. En van VV normaal vier jaar. Dus waar een normale school om de zes jaar volledig vernieuwt, schat ik toch in dat we om de drie jaar volledig veranderd zijn. Dus als je naar heel de campus kijkt, stroomt elk jaar een derde uit. Dus dat betekent dat je om de 3 jaar eigenlijk een nieuwe school hebt. (I1)

In se zeggen wij tegen alle leerlingen op de opendeurdag: je gaat hier alleen zijn, maar iedereen gaat hier alleen zijn. Het is voor iedereen een nieuwe start. (I10)

Tegen deze achtergrond bekijk ik in dit rapport de totstandkoming van solidariteit in diversiteit tijdens de pauzemomenten op het HIVSET. Ik focus daarbij specifiek op de rol van de toezichhouders. In delen 8 en 9 zal ik uitleggen dat zij worstelen met het spanningsveld tussen een normerende en een verbindende dynamiek. Vooraleer ik daartoe kom, focus ik op de diversiteit van de HIVSET-leerlingen (deel 3), de vormen van solidariteit die zij opzetten (deel 4), burgerschapspraktijken (deel 5), bronnen van solidariteit (deel 6) en de specifieke rol van plaats (deel 7).

3. Diversiteit

Traditioneel wordt aangenomen dat homogeniteit lotsverbondenheid stimuleert en heterogeniteit dus (minstens) een uitdaging is voor het genereren van solidariteit. In DieGem willen we deze patstelling tussen solidariteit en heterogeniteit doorbreken door te zoeken naar vormen van solidariteit in diversiteit. Hoe kunnen we de diversiteit in deze case beschrijven? Hoe wordt deze diversiteit door de betrokkenen ervaren?

Toegenomen diversiteit

De toename van de etnische en culturele diversiteit binnen de secundaire opleidingen van HIVSET is vooral te wijten aan een sterke stijging van het aantal OKAN-leerlingen. Figuur 4 toont dat hun aantal tussen 2006 en 2011 ongeveer is verdubbeld. Het percentage OKAN-leerlingen steeg in dezelfde periode van iets meer dan 10% naar meer dan 30%. In 2014 telde de school nog maar een 60-tal OKAN-leerlingen op een totaal van 350 leerlingen. Op het toppunt had HIVSET 126 OKAN-leerlingen op een totaal van iets minder dan 400. Deze sterke stijging kwam voor de directe betrokkenen bijzonder onverwacht:

Op één september 2011 hadden we hier, op één of andere manier - het is nog altijd niet duidelijk hoe dat komt - maar is Turnhout een stuk overspoeld geworden door anderstalige jongeren die zich wilden inschrijven in één van de twee OKAN-klassen die Turnhout toen had. Alle prognoses die wij ervoor hadden gemaakt, die altijd onvoorspelbaar waren, die braken alle records. Met alle gevolgen van dien. Daar waar wij in het verleden kleine aantallen OKAN-leerlingen hadden, en dat dat langzaam opbouwde, stonden wij hier op 1 september plots met 100 leerlingen waarvan we er 15 à 20 niet verwacht hadden eigenlijk ook. Er was geen plaats. Dat was niet voorzien. Er was ook geen personeel. (I1)

	01/02/2006	02/10/2006	01/02/2007	01/10/2007	01/02/2008	01/10/2008	02/02/2009	01/10/2009	01/02/2010	01/10/2010	01/02/2011	01/10/2011	01/02/2012	01/10/12	01/02/13	01/10/13	01/02/14	01/10/14
Okan	65	50	52	43	66	71	93	73	93	88	85	120	124	95	104	79	94	75
1ste leerjaar 2de graad Verzorging-Voeding	63	54	52	27	34	52	55	42	44	36	38	53	48	48	50	44	41	23
2de leerjaar 2de graad Verzorging-Voeding	65	74	73	55	56	38	41	52	53	47	48	37	40	42	38	54	55	59
1ste leerjaar 3de graad Verzorging	99	88	83	92	91	78	73	70	67	68	62	57	54	57	44	52	53	64
2de leerjaar 3de graad Verzorging	71	89	90	87	82	89	85	73	76	65	59	60	54	48	56	47	39	55
1ste leerjaar 3de graad GW	51	40	39	48	42	50	43	47	44	33	32	43	44	61	62	48	45	39
2de leerjaar 3de graad GW	31	42	42	33	33	29	29	31	31	38	38	23	23	41	41	51	50	38
1ste leerjaar 3de graad FTA																		7
TOTAAL	445	437	431	385	404	407	419	388	408	375	362	393	387	392	395	375	377	360
PERCENTAGE OKAN	15	11	12	11	16	17	22	19	23	23	23	31	32	24	26	21	25	21

Figuur 4: Leerlingenaantallen HIVSET Campus Graatakker – Apostoliekenstraat 2006-2014 (GW=Gezondheids- en Welzijnswetenschappen; FTA= Farmaceutisch Technisch Assistent)

Binnen de OKAN-leerlingen is de etnische en culturele diversiteit bijzonder groot. Terwijl een groep Afghaanse jongens uit het asielcentrum in Arendonk in 2011 nog dominant was, is de huidige OKAN-afdeling gekenmerkt door een superdiversiteit aan herkomstlanden, moedertalen, culturen, etniciteiten, burgerschapsstatuten en thuissituaties. Zo kwamen de leerlingen in de OKAN-klas waar ik een focusgroep deed uit Afghanistan, Albanië, Oezbekistan, Brazilië, Armenië, Eritrea, Roemenië en Ghana. Sommigen van hen verblijven in het asielcentrum in Arendonk en zijn België binnengekomen als niet-begeleide, minderjarige vreemdeling. Anderen wonen met hun familie in (de buurt van) Turnhout. De ene wacht op een erkenning als vluchteling. De andere heeft ondertussen de Belgische nationaliteit.

Ook binnen de andere afdelingen van de school is de etnische en culturele diversiteit toegenomen. Deze tendens is wel meer uitgesproken in de BSO-opleidingen (VV en VZ) dan in de TSO-opleidingen (GW en FTA). Langs de ene kant is er een doorstroom van OKAN-leerlingen. Degenen die geïnteresseerd zijn in een beroepsgerichte vorming tot verzorgende zijn na het OKAN-traject geneigd om op het HIVSET te blijven. Langs de andere kant is de diversiteit bij de Turnhoutse bevolking ook sterk toegenomen, zeker bij jongeren. Op 1 januari 2016 telde Turnhout 6.997 vreemdelingen op een totaal van 42.886 inwoners (Stad Turnhout, 2016). Het percentage inwoners met een vreemde herkomst (huidige of eerste nationaliteit van persoon zelf is niet-Belgisch of eerste nationaliteit van vader of moeder is niet-Belgisch) bedroeg bijna 25 per cent (Studiedienst van de Vlaamse Regering, 2015, p. 3). Bij jongeren ligt dit percentage nog veel hoger. Bij de 12-17 jarigen was dat 35%; bij de 0-5 jarigen zelfs 48% (zie figuur 5, Studiedienst van de Vlaamse Regering, 2015, p. 3). Hoewel de Nederlanders een groot deel van de vreemdelingen (2.530) en de mensen met buitenlandse herkomst uitmaken, zien we ook substantiële groepen uit Roemenië (1.047), Marokko (270), Polen (200), Ghana (192) en Afghanistan (101) (Stad Turnhout, 2016). Ook zij vinden hun weg naar HIVSET.

Leeftijd	Aantal	% t.o.v. totaal aantal inwoner per leeftijdsgroep	% t.o.v. totaal aantal inwoner per leeftijdsgroep	% t.o.v. totaal aantal inwoner per leeftijdsgroep
0-5 jaar	1.361	48,4	40,7	34,0
6-11 jaar	1.078	43,4	36,7	31,3
12-17 jaar	884	35,4	30,6	26,2
18-24 jaar	1.139	31,5	29,4	23,7
25-34 jaar	1.929	34,3	31,8	26,2
35-49 jaar	2.316	26,8	23,5	19,7
50-64 jaar	1.123	13,2	12,3	10,7
65-79 jaar	493	8,5	6,9	6,3
80 jaar en ouder	126	5,8	4,0	3,2

Figuur 5: Aantal en aandeel personen van buitenlandse herkomst, naar leeftijd (Studiedienst van de Vlaamse Regering, 2015, p. 3)

Zowel leerkrachten als leerlingen van Vlaamse herkomst merken op dat de diversiteit op het HIVSET vele malen groter is dan op de meeste andere plaatsen die zij frequenteren. Omgaan met etnische en culturele diversiteit is voor velen van hen een nieuw gegeven. Leerlingen die van andere scholen in Turnhout komen, geven aan dat de superdiversiteit op HIVSET hen had verrast, zeker in vergelijking met de situatie op hun oude school.

Gisteren was mijn opa nog aan het vertellen dat toen hij jong was er misschien één of twee Marokkanen waren in heel Turnhout. En nu heb je vaak maar één op twee Belgen in de klas. (L)

Als ik vroeger in de klas, in de kleuterklas of in 't school... Tja, wij hadden één Hollander in de klas. En voor de rest was dat allemaal, ja, blank. Dus ja, dat is veranderd, inderdaad. (I4)

Ik heb op de vakschool gezeten. Duizend leerlingen bij wijze van spreken. Dubbel zo veel als hier. En tien, vijftien buitenlanders. Meer waren er niet. (...) En dan kom ik naar hier. En het eerste dat ik zag was zwart. Ja, nee, serieus. Dat was zo'n groepje. Vijf man. En ik zeg, allez vooruit, het feest kan beginnen (lacht). Maar dat was echt veel meer dan op de vakschool. En dan kom je op de koer. En nog meer. En nog meer. En ik zeg wow. (L)

Diversiteit als probleem?

Terwijl de laatste quote op de vorige pagina suggereert dat niet alle leerlingen even opgezet waren met de diverse schoolpopulatie waarmee ze op HIVSET geconfronteerd werden, onderstreepten de meeste beroepskrachten op school dat de toegenomen etnische en culturele diversiteit op zich geen probleem vormt. Hoewel er wel wat zorgen zijn over het imago van de school (zie deel 7), zijn de meesten heel behoedzaam om de spanningen en de vechtpartijen in 2011 niet in de schoenen van alle leerlingen van buitenlandse herkomst te schuiven. De directeur wijst er bijvoorbeeld op dat hij enkel problemen ondervond met een minderheid van OKAN-leerlingen. Als cultuur of etniciteit echt een probleem vormen, zo is zijn gedachtegang, zou je conflicten verwachten met veel meer leerlingen:

Verkeerdelijk wordt soms aangenomen dat dat te maken had met de grote groep allochtonen die we op dat moment hadden. (...) Ik heb voor mezelf eens gekeken. Ik denk dat er toen tien-vijftien waren met wie we echt problemen hadden. Dus die andere 110-115, dat waren gewoon leerlingen die studeerden. (11)

De directeur benadrukt ook dat andere breuklijnen – zoals gender en leeftijd - minstens even cruciaal zijn. De plotse toename van het aantal OKAN-leerlingen in 2011 zorgde niet alleen voor een verhoging van de etnische en culturele diversiteit, maar ook van het aantal jongens. Terwijl de afdelingen GW, VZ en VV traditioneel voornamelijk meisjes aantrekken, zitten in de OKAN-klassen ongeveer even veel jongens als meisjes. Terwijl de BSO- en TSO-afdelingen enkel een traject voor de tweede en derde graad hebben, trekt OKAN ook leerlingen van twaalf en dertien jaar aan. Die zijn dikwijls nog veel speelser dan het traditionele publiek van HIVSET. Om te begrijpen wat er in 2011 precies gebeurde, zo betoogt de directeur, moet je de gewijzigde gender-verhoudingen en de aangepaste leeftijds piramide op de speelplaats dus in acht nemen:

Op zich stel ik mij vaak de vraag, stel er dat een boel jongens gekozen zouden hebben voor onze zorgopleidingen, of we dan niet hetzelfde effect zouden gehad hebben. Dat kan perfect. Of als we toch een eerstegraad zouden gehad hebben, en wij krijgen plotseling allemaal 12-jarigen op school, of we dan ook geen ander soort ruzies zouden gehad hebben. (11)

Alleszins is er op HIVSET een sterke gevoeligheid voor de veelheid aan breuklijnen die spelen. Terwijl er tien jaar terug nog een sterke tweedeling was tussen autochtonen uit BSO- en TSO-opleidingen en allochtonen in OKAN-klassen, is er bij de beroepskrachten op school nu een sterk bewustzijn van de nood aan een multidimensioneel blikveld om het samenleven op de superdiverse school te begrijpen. Door de toegenomen diversiteit binnen de verschillende afdelingen, geven velen toe dat de dichotomie die ze oorspronkelijk in hun hoofd hadden niet meer opgaat. De meeste professionele krachten op school weerhouden er zich dan bijvoorbeeld ook van om alle leerlingen met migratieroots over dezelfde kam te scheren:

Dus bijvoorbeeld dit jaar, bij de Arabisch sprekenden, of bij degenen die uit de Arabisch sprekende landen komen, is er wel wat meer... Daar is iemand bij die perfect Nederlands spreekt en hier geboren is, maar die wel een hoofddoek draagt en in het vijfde jaar verzorging zit. En daar zijn ook kerels tussen die net uit Syrië komen of uit Irak. (12)

Binnen de superdiverse schoolpopulatie, nemen leerkrachten en andere beroepskrachten een specifieke positie in. Net als op andere scholen, zijn leerkrachten met migratieroots een zeldzaamheid. Enkele uitzonderingen niet te na gesproken, zijn ze allemaal geboren en getogen in

Vlaanderen. Eén van de toezichhouders heeft wel wortels in Letland²; één van de leerkrachten is van Turkse origine. Het korps is ook voornamelijk vrouwelijk. Op de lijst met toezichhouders staan veertien verschillende vrouwennamen, maar slechts één man (figuur 3). Door verschillende betrokkenen wordt het belang van de positionaliteit van toezichhouders en leerkrachten ook erkend. Zo gaf één van de geïnterviewde leerkrachten aan dat “gasten van een andere herkomst” die “soms ook helemaal niet zo goed Nederlands spreken” buurtsport op woensdag namiddag in de sporthal verzorgen en dat dat een hele andere dynamiek oplevert (17). Anderen gaven aan dat de genderdimensie cruciaal was om sommige interacties tussen leerlingen en toezichhouders te begrijpen:

In die piekmomenten, in die jaren, waren er plots heel veel meer jongens dan vroeger. Het was echt een meisjesschool. En toen OKAN erbij kwam, was het eerder een jongensschool aan het worden. Er waren te weinig mannentoiletten. We hebben allemaal vrouwelijke collega's, die misschien in die culturen toch niet direct de gepaste bevelen konden geven om die mensen tot kalmte aan te zetten. (15)

Bij de aanwerving van nieuwe collega's in 2011 speelde gender ook een rol:

Er was ook wel een periode waarbij dat we plots wat meer mannen wilden vinden, waarbij we ook wel zochten naar andere profielen van mensen. (...) Naast de kwaliteiten die 12 op andere vlakken heeft, wil ik niet ontkennen dat het feit dat 12 een man is ook wel meespeelde voor mij. Dat speelde zeker een rol. (11)

² Jammer genoeg is zij één van de personen die liever niet geïnterviewd wilden worden.

4. Interpersoonlijke praktijken van solidariteit

Onder solidariteit verstaan we de bereidheid om met elkaar te delen en te herverdelen vanuit een gevoel van lotsverbondenheid en loyaliteit. We kunnen materiële middelen delen, maar ook immateriële zaken zoals tijd, ruimte en identiteit. We zoeken naar nieuwe vormen van solidariteit waar mensen van verschillende afkomst in elkaars nabijheid toeven en zich engageren in interpersoonlijke praktijken. Welke interpersoonlijke praktijken van solidariteit zijn in deze case significant?

Tijdens de pauzemomenten zijn leerlingen met heel uiteenlopende zaken bezig. Op de vraag wat zij op de speelplaats precies doen, kreeg ik in de focusgroep met de OKAN-leerlingen bijvoorbeeld de volgende antwoorden: spelen, praten, zitten, eten, drinken; naar het toilet gaan; kussen, met meisjes praten, roken; muziek luisteren; voetballen, basket spelen; sporten; in de moedertaal praten; chatten; facebook kijken en babbelen (O). Wanneer ik de OKAN-leerlingen tijdens het pauzemoment tussen de twee lestijden de opdracht gaf om te observeren wat leerlingen op een bepaald deel van de speelplaats doen, kreeg ik een heel gelijkaardig lijstje mee. Onder het kleine afdak aan de Graatakker (nummer 6 op figuur 2) zag men jongens en meisjes babbelen, chatten op de telefoon, eten en drinken. Onder het grote afdak tegen de sporthal (nummer 3 op figuur 2) waren voornamelijk meisjes. Zij praatten, dronken en aten. Sommigen waren ook op hun GSM bezig en luisterden naar muziek of chatten met vrienden. Er waren ook een paar jongens aan het lezen en het schrijven, waarschijnlijk in het kader van een opdracht. Omdat het regende, was er op het basketbalveld (nummer 2 op figuur 2) bijna niemand. Aan de deur naar de gebouwen aan de Apostoliekenstraat (nummer 1 op figuur 2) stonden wel veel leerlingen te babbelen. Sommige leerlingen bleven ook zo lang mogelijk binnen in de toiletten, tot de toezichthoudster hen buiten zette. Er werd veel gebabbeld. Sommige meisjes deden er lippenstift op.

In vergelijking met andere cases, zien we op HIVSET eerder lichte vormen van solidariteit. Er worden op de speelplaats geen grote herverdelingsstructuren opgezet. Als leerlingen of leerkrachten spreken over solidariteit, hebben ze het over vriendelijkheid, welwillendheid en respect voor elkaar. Om zo'n positieve houding ten aanzien van elkaar te bewerkstelligen, zo leg ik verder in dit rapport uit, zetten toezichthouders in op het creëren van een gevoel van samenhang op schoolniveau, een band die de verschillende afdelingen overstijgt. De hoop wordt uitgesproken dat zo'n gevoel een meer solidaire houding ten aanzien van elkaar zal genereren:

Met wie ben je solidair? Met mensen met wie je een band hebt. (...) Een band is een beetje zoals structuur, daar zit al de potentie van welwillendheid in, van vriendelijkheid. (I2)

De meeste praktijken op de speelplaats kunnen echter moeilijk als solidariteit in diversiteit benoemd worden. Verschillende praktijken tijdens de pauzemomenten houden zelfs geen interactie met andere speelplaatsgebruikers in. Er staan altijd wel wat leerlingen helemaal alleen. Sommigen wachten tot de lessen terug beginnen. Anderen treden met hun GSM in contact met vrienden, vriendinnen of familieleden buiten de school. Dat leerlingen in elkaars nabijheid zijn, betekent dus allerminst dat ze met elkaar zouden interageren:

Onlangs zat een hele tafel allemaal met hun GSM bezig. (...) Die waren niet tegen elkaar aan het babbelen, die zaten allemaal met hun GSM bezig. Dat is hun pauze. (I6)

Dat is ook de reden dat ze altijd rond die refter blijven hangen. Omdat daar het internet is he. Er hangt een draadloze router, dus iedereen kan met zijn of haar naam en studentnummer op het internet. (I4)

Als leerlingen tijdens de pauzemomenten met elkaar interageren, dan gebeurt dat doorgaans in kliekjes van bekenden en gelijkgestemden, niet in diversiteit. Tijdens de middagpauze zitten ze aan tafel bij klasgenoten. Op de speelplaats staan ze meestal bij vrienden uit hun eigen klas. De verschillende afdelingen hebben ook hun eigen hoekje. In de tweede lestijd van de focusgroep met de OKAN-leerlingen vroeg ik om te observeren wie welk deel van de speelplaats inneemt. De rapporteur van het grote afdak (3 op figuur 2) kwam tot de slotsom dat daar “vierentachtig jongens en meisjes zijn”, “tachtig procent Belgische mensen en twintig procent anderen”(0). Dit zijn voornamelijk OKAN-leerlingen en leerlingen uit VV. Onder het kleine afdak (6 op figuur 2) staan “alleen mensen van HIVSET, niemand van OKAN” (O)³. Zowel de leden van de leerlingenraad als de toezichthouders beamen dat er weinig vermenging is tussen de verschillende afdelingen:

Die van GW wachten hier eigenlijk altijd aan de groene deur om direct naar de klassen te kunnen [1 op figuur 2]. En OKAN die sporten hier soms een beetje [2 op figuur 2]. En onder het afdak daar zitten er ook wel een paar [3 op figuur 2]. Daar, op dat gedeelte, waar wij meestal zitten [6 op figuur 2], daar zie je die eigenlijk amper. (L)

Daar zo aan die toiletten is er nog een afdak met banken. Daar zitten heel vaak leerlingen van de tweede graad, de jongste leerlingen eigenlijk (6 op figuur 2). Terwijl, eigenlijk wel, van de derde graad zie je er daar niet zo veel, die lopen meestal wat rond. En op de speelplaats hier en daar onder in de put daar aan de sporthal, daar zit zowat de OKAN-delegatie (3 op figuur 2). En de mensen van TSO mengen zich weinig met de anderen vind ik toch. Dat wordt door iedereen wel zo gevonden. Die blijven ook zo dicht mogelijk bij de ingang van dit gebouw omdat die meestal ook hier les hebben (1 op figuur 2). (I3)

In deze context vond ik het frappant hoe snel sommige toezichthouders en leerlingen uit andere afdelingen tijdens de observatieopdracht van de focusgroep doorhadden dat OKAN-leerlingen een stuk van de speelplaats observeerden waar zij normaal geen tijd doorbrengen. De plaats die een groepje op de speelplaats inneemt is ‘hun’ plaats. Wanneer deze plaats door andere leerlingen wordt ingenomen, wordt dit onmiddellijk opgemerkt. In sommige gevallen stelt zich zelfs territoriaal gedrag:

Ik heb vorig jaar ook eens een keer een conflict gehad met een aantal OKAN leerlingen, Afrikaanse meisjes vooral, en een groep VV leerlingen. Ja, dat was heel stom. Dat begon over een bank en zij zaten daar altijd op de speelplaats, maar de anderen zaten daar dan ook en ja... (I7)

Omwille van de sterke segregatie tussen de verschillende afdelingen, vallen er weinig praktijken van solidariteit in diversiteit op de speelplaats te bemerken. Leerlingen kiezen met wie ze omgaan. Meestal zijn dat leerlingen uit dezelfde klas of vrienden die ze uit de sportclub, de jeugdbeweging of hun oude school kennen. Doorgaans delen zij dezelfde etnische en culturele achtergrond:

Als die iemand van een ander afdeling kennen van buiten school dan gaan die daar bij staan, echt waar. Dan gaan die daar bij staan. Maar in de school nieuwe vriendjes maken buiten uw klas... (...) Dat wordt heel weinig gedaan. (I10)

³ Het is opmerkelijk dat de OKAN-leerling in kwestie zich in deze quote buiten het HIVSET plaatst. Vraag is of dit te maken heeft met een sterk gevoel van tweedeling, dan wel met te weinig vertrouwdheid met de HIVSET-structuren.

Dat de meeste leerlingen op de speelplaats staan bij medeleerlingen met dezelfde etnische en culturele achtergrond, heeft niet alleen te maken met de ongelijke vertegenwoordiging van leerlingen met migratieroots in de verschillende afdelingen en de onderlinge segregatie op de speelplaats, maar ook met het opzoeken van leerlingen met een gelijkaardig profiel, zelfs als die niet in de eigen klas of afdeling zitten. Verschillende leerlingen gaven aan dat ze het fijn vinden om tijdens de pauzes van gedachten te kunnen wisselen met leerlingen die dezelfde moedertaal spreken, dezelfde godsdienst belijden of van hetzelfde land afkomstig zijn. Toezichhouders bevestigden dat er zich binnen deze groepen sterke vriendschappen ontwikkelen en uitgesproken vormen van solidariteit ontstaan. De meeste praktijken van solidariteit die zich tijdens de pauzemomenten op HIVSET ontwikkelen, blijven zo beperkt tot eerder homogene groepen, en zijn dus geen solidariteit in diversiteit:

Die [van OKAN] gaan meer per land staan. Of per deel van het land, want daar zitten ook verschillen in. Die gaan minder klasgebonden staan. Die zoeken meer hun taalgenoten op. Wat, denk ik, voor hen, ook niet meer dan logisch is, omdat die twee uur Nederlands hebben moeten leren, dan is even adem kunnen halen in uw eigen taal zonder dat je moet nadenken hoe spreek je het uit in het Nederlands? (I4)

Omdat hier inderdaad wel een grotere OKAN-afdeling is, dat ze allicht wel iemand vinden die weet hoe het er in hun land aan toe gaat. Die mee zijn met, ik kan me dat niet voorstellen hoe dat nu in Syrië is om te wonen. (I4)

Wanneer er zich interacties in diversiteit voordoen tijdens de pauzemomenten, zijn die zeker niet altijd positief. In de focusgroep met de OKAN-leerlingen viel bijvoorbeeld te horen dat de andere leerlingen “niet altijd vriendelijk” zijn, “soms foute dingen zeggen” en “ook niet altijd met ons [willen] praten” (0). Sommigen gaven ook aan dat ze op school regelmatig met racisme worden geconfronteerd. Racistische incidenten doen zich niet alleen voor tussen autochtone niet-OKAN-leerlingen en allochtone OKAN-leerlingen, maar even goed “tussen pakweg Polen of Oostblokmensen en Tsjetsjenen en Afrikanen” (I1). Sommige conflicten in landen van herkomst zetten zich ook door op de speelplaats. Oude breuklijnen tussen allochtonen en autochtonen, blanken en zwarten, Dari en Pashto, worden op de speelplaats dikwijls eerder herbevestigd dan vertroebeld:

Intern hadden we plots ook conflicten tussen andere culturen onderling. Een klassiek voorbeeld waren onze Afghaanse jongeren. Waarbij er eigenlijk geen sprake is van dé Afghaan, maar van de Dari en de Pashto eigenlijk. Dat werd hier geïmporteerd. (I1)

In sommige gevallen ontstaan er tijdens de pauzemomenten wel voorbeelden van solidariteit in diversiteit. Langs de ene kant zien we, ondanks de segregatie en de continentendrift, dat er zich vriendschappen ontwikkelen over de verschillende afdelingen heen. Etnisch-culturele grenzen worden daarbij overbrugd. Op de speelplaats wordt de kloof tussen verschillende etnische groepen binnen de OKAN-afdeling dikwijls gedicht. Zeker tijdens de middagsport leren OKAN-leerlingen ook autochtone Vlamingen uit de andere afdelingen kennen. In sommige gevallen lopen liefdesrelaties zelfs dwars door de breuklijnen die hierboven zijn opgelijst. Verschillende leerlingen uit VV en VZ, voornamelijk meisjes, hebben bijvoorbeeld een relatie met een OKAN-leerling. Hoewel verschillende beroepskrachten op school aangeven dat de verwachtingen hierbij soms zo ver uiteenlopen dat het gevaarlijk wordt, beklemtonen meerdere geïnterviewden dat daar soms echt iets moois uit komt:

Ik heb ooit een [Afghaanse] leerling gehad die zei: Goh, dat is nu toch wel raar. In Afghanistan gaat dat niet en dat is altijd ruzie en vechten. En hier wonen wij samen in het centrum en zitten we samen op school. En dat gaat allemaal, hier is dat geen enkel probleem. (I7)

Nu het voordeel is wel: we hebben een meisjesschool. Er zijn veel schoon meisjes; er zijn veel jongens in OKAN. Dus als er contact met koppeltjes wordt gelegd, dan is er wel veel uitwisseling, maar dan niet altijd op de manier dat wij dan willen (lacht). (18)

Los van vriendschappen en liefdes, zien we dat er, ondanks alles wat hier boven staat, toch ook een gevoel van verbondenheid is tussen leerlingen van verschillende afdelingen. Wanneer leerlingen op vrijdag of zaterdag de stad intrekken, herkennen ze elkaar. Het feit dat ze naar dezelfde school gaan, schept een band. De beroepskrachten op school leveren ook grote inspanningen om deze band te laten groeien. Eén van de toezichthoudsters spreekt in dit verband van de lijm die leerlingen het gevoel geeft dat ze deel uitmaken van een groter geheel. Een andere toezichthouder ziet de ideale schoolgemeenschap als een weefsel waarin leerlingen zich betrokken voelen op elkaar en ook zelf stappen naar anderen zetten. Die band is voor hem noodzakelijk om solidariteit te genereren. Voor beide toezichthouders zijn de pauzes het moment bij uitstek om dit soort van band, dit soort van solidair weefsel, tot stand te brengen:

Dat 'mijn school'-gevoel... Ik denk dat dat iets is dat gecreëerd wordt door al die dingen die ook tussen de lessen gebeuren. Dat dat zo wat lijm is die dat tot een geheel maakt. En daarom vind ik dat toezicht toch wel iets belangrijk. Omdat je daar los van de les uzelf zou moeten kunnen zijn en daar ook het gevoel hebt dat je een deel bent van het geheel. (13)

Ik denk dat je ten minste een weefsel tot stand probeert te brengen via middagactiviteiten en zo. En of daar nu vriendschap en liefde ontstaat? Nu goed, als ze tenminste al zeggen van "Allez, den diene, is die van school? Amai!". Betrokkenheid is dat. (...) Gewoon het feit dat je hier samen bent, creëert eigenlijk al een betrokkenheid. Het veronderstelt wel dat je u betrokken voelt. Dat je zelf stappen zou zetten naar de andere. (12)

Alles bij elkaar genomen, doen er zich op de HIVSET speelplaats dus veel interpersoonlijke praktijken voor die buiten de DieGem scope vallen. Sommige praktijken tussen leerlingen zijn niet interpersoonlijk; andere doen zich niet voor in diversiteit en nog andere kunnen niet als solidariteit geboekstaafd worden. Heel veel wordt er tijdens de pauzemomenten eigenlijk ook niet gedeeld tussen de superdiverse groep leerlingen. Als er al een gevoel van lotsverbondenheid en loyaliteit ten aanzien van elkaar is, zet dat niet aan tot het uitwisselen van bestaansmiddelen tussen leerlingen, wel tot het delen van tijd, ruimte en identiteit. In sommige gevallen mondt dit ook uit in vriendschap en liefde.

5. Burgerschapspraktijken

Klassiek is solidariteit gebaseerd op burgerschap als status: het formeel lidmaatschap van een politieke gemeenschap geeft toegang tot allerlei (herverdelende) voorzieningen. In DieGem onderzoeken we hoe nieuwe vormen van solidariteit groeien uit concrete praktijken van burgerschap in de publieke ruimte. Deze kunnen een claim leggen op economische herverdeling, culturele erkenning of politieke vertegenwoordiging.

Kwesties die relateren aan economische herverdeling, culturele erkenning en politieke vertegenwoordiging zijn voor vele geïnterviewden duidelijk zichtbaar, ook tijdens de pauzes. Toch ontwikkelen er zich op en rond de speelplaats weinig claims rond deze kwesties. Hieronder ontrafel ik in meer detail de houding t.o.v. de ongelijke financiële draagkracht van leerlingen (economische herverdeling), de hoofddoek (culturele erkenning) en de leerlingenraad (politieke vertegenwoordiging). Ik bekijk dit grotendeels vanuit het perspectief van de beroepskrachten. In het algemeen weerhouden ze zich ervan om burgerschapskwesties bespreekbaar te maken. Dit verklaart ook ten dele waarom leerlingen zelden of nooit praten over onrecht dat tijdens de pauzemomenten zichtbaar wordt of claims leggen op economische herverdeling, economische erkenning of politieke vertegenwoordiging.

5.1. Economische herverdeling

Dat sommige leerlingen rijker zijn - of uit een rijker gezin komen - dan anderen, wordt op de speelplaats heel duidelijk in het feit dat sommigen met een duurdere outfit, hoofdtelefoon of GSM rondlopen dan anderen. Wanneer de leerlingenraad broodjes of hotdogs aanbiedt tijdens de middagpauze, is de kostprijs daarvan voor sommigen absoluut geen probleem; anderen kunnen het amper veroorloven. Door de leerlingen wordt deze socio-economische ongelijkheid zelden of nooit aangekaart. Leerkrachten en andere beroepskrachten op school proberen op verschillende manieren wel een antwoord te bieden op de kansarmoede. Zo is de school bereid om stappen te ondernemen wanneer blijkt dat de kostprijs van een studiereis iemand belet om mee te gaan. De dialoog over armoede wordt echter niet publiekelijk aangegaan met alle leerlingen van de school, maar in één-op-één gesprekken met klastitularissen of leerlingenbegeleiders.

Kwesties rond economische herverdeling worden dus zelden of nooit publiekelijk gethematiseerd op school, ook niet als ze heel duidelijk aan de oppervlakte komen. In het kader van een projectweek rond duurzaamheid werden de VV-leerlingen bijvoorbeeld gevraagd om een aantal kledingstukken mee naar school te nemen die ze niet meer droegen en die te 'swoppen' voor de kledij van anderen. Het plan was dat leerlingen bonnetjes zouden krijgen voor de stukken die ze binnenbrachten waarmee ze kledij van anderen konden kopen. Omdat ook leerkrachten heel wat kledij bij hadden, was er echter genoeg voorraad om dit principe los te laten en ook de OKAN-leerlingen uit te nodigen op de ruilbeurs tijdens de middagpauze. Volgens de organisatrice gebeurde deze uitwisseling in een sfeer van enthousiasme, samenwerking en betrokkenheid. Verschillen in financiële draagkracht kwamen duidelijk naar boven, maar vormden geen onderwerp van discussie, ook niet bij de toewijzing van de kledij. In de praktijk werd de ongelijke verhouding tussen OKAN-'klanten' en VV-'winkeliers' bestendigd doordat de enen geen kledij hadden meegebracht en de anderen wel:

Dat was wel een goede samenwerking tussen OKAN en VV. Het is georganiseerd door VV, maar OKAN was daar als klant geweldig enthousiast. Terwijl in VV de schroom zo was van ... Je had altijd de helft van de groep die meedeed en zei van ik ga hier dingen passen en meenemen, terwijl een andere zoiets had van èh vies. Dat had ook wel te maken denk ik met financiële draagkracht. Maar dan had je echt wel zo'n sfeer van ... De helft was echt

betrokken. Die waren mee aan het zoeken voor iemand en die werden aangekleed en iedereen was zo enthousiast dat die... Er zaten echt schitterende stukken tussen. En OKAN leerlingen zijn er ook naar toe mogen gaan en dan waren de VV leerlingen winkeliers. (18)

5.2. Culturele erkenning

Culturele erkenning op school uit zich wellicht het sterkst in de omgang met de hoofddoek. HIVSET is één van de weinige Kempense scholen waar hoofddoeken toegelaten zijn. Tijdens de lessen koken en lichamelijke opvoeding wordt wel rekening gehouden met veiligheidsvoorschriften en hygiënenormen. Een hoofddoek is dan enkel mogelijk als hij strak genoeg rond het hoofd gedragen wordt en kort genoeg is. Als leerlingen op stage gaan, hangt het af van de stageplaats. Voor vele meisjes op school is de mogelijkheid om een hoofddoek te dragen essentieel. In de woorden van een OKAN-lerares creëert het een veilige ruimte om een identiteit te ontwikkelen.

Ik vond het daarstraks interessant op de speelplaats. Een meisje met een hoofddoek, die hier geboren was, vertelde me dat ze op het [Heilig] Graf had gezeten⁴. Ze vond het hier anders. Bijvoorbeeld dat ze veel gemakkelijker over geloof kan spreken omdat er een grotere groep Moslim jongeren was. Dat ze op het Graf het gevoel had van, ja, ik kan daar niet echt mijn verhaal over kwijt. (Observaties op 27/02/2015, aangehaald tijdens interview met I7)

Ik denk dat wij bijna de enige school zijn waar dat nog mag. Wij hebben ook een afdeling in Mol en in Herentals en daar mag het niet. We hebben hier een meisje gehad dat eigenlijk in Herentals ging starten, maar daar geen hoofddoek mocht opzetten en dan naar hier is gekomen omdat ze die niet wou afzetten. (...) (I7)

Vind je het een goede zaak dat hoofddoeken hier wel kunnen? (Nick)

Op zich wel. Zeker als ze nieuw zijn. Er is al zo veel waar ze zich aan moeten aanpassen en dat anders is. Ik denk dat ze zich veilig voelen, als ze een hoofddoek op hebben. (I7).

Toen ik de beroepskrachten vroeg of de hoofddoekenkwestie ooit besproken was op school, gaven ze een aantal voorbeelden mee. Zo werd op het moment van mijn aanwezigheid de wenselijkheid van hoofddoeken tijdens de lessen lichamelijke opvoeding bediscussieerd. Er is ooit ook een jongen van school gestuurd nadat hij een Moslim leerkrachte had geïntimideerd omdat zij zonder hoofddoek voor de klas stond. Er speelden toen ook nog wel heel wat andere zaken een rol.

Toch gaf de directeur te kennen dat hij het debat over de hoofddoek met de leerlingen eigenlijk liever uit de weg ging. Hij zei dat je de hoofddoek beter kan toelaten en er dan over zwijgen. Eens je er een punt van maakt, wordt het een onderwerp van discussie, en dat had hij blijkbaar liever niet. Tijdens het terugkoppelingsmoment vond hij echter dat hij zich in het interview te sterk had uitgedrukt. Toen onderstreepte hij juist dat er op school te weinig dialoog is over kwesties die relateren aan cultuur en religie, ondanks de aanwezigheid van verschillende raden en overlegorganen. Daarmee ontkrachtte hij onderstaande quote:

We hebben daar [de hoofddoek] een vrij permissief beleid in. Vanuit het gegeven dat je er niet moet over praten. Dat het goed is. Het kan hier ook. Het is geven en nemen. In die omstandigheden kan het wel en in andere omstandigheden weer niet. Vanaf dat moment begin je dan gesprekken daarover te krijgen. Hoewel dat relatief is meegevallen. (I1)

⁴ Dit is een andere middelbare school. Hun tuin grenst aan de HIVSET speelplaats van het HIVSET.

5.3. Politieke vertegenwoordiging

Op HIVSET hebben leerlingen verschillende kanalen om hun grieven te uiten. Omdat het een relatief kleine school is, kunnen leerlingen na afspraak altijd op het bureau van de directie langsgaan. Elke twee jaar wordt er ook een onderzoek opgezet om het welbevinden bij leerlingen en leerkrachten op school te evalueren. Onderwerpen zoals de middagpauze en het toezicht tijdens de pauzemomenten worden daarbij aangehaald. De school investeert ook sterk in een leerlingenraad. Eén keer per maand komt een groepje van tien à vijftien leerlingen samen om te vergaderen. Zij worden hierbij sterk ondersteund door een drietal leerkrachten (18, 19 en nog iemand anders), die hiervoor ook werkingsmiddelen en -uren krijgen. De leden van de leerlingenraad eten voor de vergadering samen op school. Om het groepsgevoel te versterken, blijven ze er ook slapen.

Fundamentele discussies over economische herverdeling en culturele erkenning, zoals die in de twee vorige paragrafen zijn benoemd, komen op de leerlingenraad zelden of nooit op de agenda. Nochtans laten ervaringen uit het verleden zien dat deze agenda sterk door de leerlingen kan worden bepaald. Zo was de leerlingenraad in het verleden sterk betrokken bij de afschaffing van het uniform. Ooit heeft een leerling zelfs met succes geopperd om de BSO-richtingen op vrijdag één uur minder les te geven. De voorbije jaren hebben de leden zich echter voornamelijk bezig gehouden met fysieke ingrepen op de speelplaats. Gevraagd naar de belangrijkste verwezenlijkingen van de leerlingenraad, wijzen zowel de leden als de ondersteuners op de picknickbanken, het surround system in de cafetaria, de verkoop van wafels en 'gewone', halal en veggie hotdogs tijdens de middagpauze, het zottekot en de hangmattenmolen.

De leerlingenraad is allerminst representatief voor de schoolpopulatie. Zo zetelt er momenteel slechts één leerling uit GW in de leerlingenraad. Van OKAN is er zelfs helemaal geen vertegenwoordiger meer. Het eerste heeft te maken met het feit dat de ondersteunende leerkrachten voornamelijk in VZ en VV les geven⁵. Zij kunnen de BSO-leerlingen dan ook gemakkelijker mobiliseren. Het tweede wordt toegewezen aan het feit dat de meeste OKAN-leerlingen op school nog niet genoeg Nederlands zouden kunnen om mee te kunnen vergaderen:

Iets dat ik ook nog wil aanstippen, maar waar je ook mijn collega's over zou moeten bevragen, dat is de leerlingenraad. Dat is nu ook iets speciaal. Er zijn jaren geweest waarbij er meer toestroom was van GW. En blijkbaar wordt dat nu uitsluitend bevolkt door verzorgingsleerkrachten, euh, -leerlingen. Misschien omdat de leerlingenraad te veel in handen is van verzorging[sleerkrachten]. (15)

Dat is ook een tekort. OKAN is sowieso al moeilijk omwille van de taal. En op dit moment is het spijtige dat die mannen die goed Nederlands kunnen of voldoende Nederlands kunnen om mee te doen, die zitten in het Sint-Victor⁶. En je kan moeilijk verwachten dat die na de uren naar hier komen. Want die hebben ook geen affiniteit met de rest van de groep. Dat vind ik heel jammer. Er heeft ooit een meisje dat wel gedaan en dat was echt wel een verrijking. (...) Maar dus dat gaat niet, dat vind ik eigenlijk een mankement. (18)

Zowel de leden van de leerlingenraad als de ondersteunende beroepskrachten geven aan dat een meer gemengde leerlingenraad een meerwaarde zou zijn. Ze vermoeden dat het discussies over andere thema's op gang zou brengen en dat de debatten ook op een andere manier gevoerd zouden

⁵ Eén van de ondersteunende krachten van de leerlingenraad verzorgt ook lessen in OKAN-klassen.

⁶ Een andere middelbare school in Turnhout waar het HIVSET ook een OKAN-traject aanbiedt. Zie ook delen 7 en 8 i.v.m. de spreiding van OKAN-leerlingen over verschillende Kempense scholen.

worden. In elk geval – zo geeft een vrouwelijk lid van de leerlingenraad hieronder aan - zou het leiden tot meer ontmoetingen over de grenzen van de eigen groep heen.

Er zat een Marokkaans meisje in de leerlingenraad en die zit er nu niet meer bij. En allez uit mijn eigen, als ik die nu niet zou kennen... Want die staat vaak zo bij het groepje met buitenlandse meisjes. Allez, die spreken wel Nederlands. Of toch meestal. Maar uit mijn eigen zou ik daar niet bij gaan staan. Ik ken die mensen niet. Maar doordat ik dat meisje beter ken, ga ik daar wel eens bij staan. En dan leer je die andere mensen ook kennen. Dat is dan een soort van kettingreactie uiteindelijk. (L)

6. Bronnen van solidariteit

Wat zet mensen aan om te delen en te herverdelen? In de sociologische literatuur onderscheiden we vier bronnen van solidariteit: wederzijdse afhankelijkheid, gedeelde waarden en normen, strijd en ontmoeting.

Ontmoeting is zonder twijfel de belangrijkste bron van solidariteit in deze case. De drie andere bronnen zijn veel minder belangrijk. Strijd is bijvoorbeeld heel weinig of niet naar boven gekomen in mijn data. Die bron van solidariteit bespreek ik dan ook niet. Interdependentie speelt wel een rol, zeker bij sport. Dit raak ik hieronder kort aan in het deel over middagactiviteiten. Over waarden en normen valt veel te zeggen, maar dit doe ik verder in het rapport. Het deel over sense of place zal bijvoorbeeld duidelijk maken dat er op HIVSET terug gegrepen wordt naar katholieke normen en waarden om solidair te zijn in het nu. Gelet op de diverse samenstelling van de huidige schoolpopulatie, betreft het hier echter zeker geen gedeelde normen en waarden. Het deel over normerende leer dynamieken toont dan weer dat Vlaamse normen en waarden naar voor worden geschoven als deel van een integratietraject voor OKAN-leerlingen. Dit past echter niet binnen de verwezenlijking van solidariteit, maar binnen een disciplinerende en controlerende interventielogica. Dat verklaart waarom ik het niet als een bron van solidariteit bespreek.

In wat volgt, focus ik dus op ontmoeting en meer bepaald op drie verschillende vormen van ontmoeting. Sommige van die vormen leiden tot solidariteit; andere juist niet. Soms doen leerlingen iets samen, maar dat is niet noodzakelijk zo. Bij sommige hoort een gesprek; bij andere niet. Om de verschillende vormen van ontmoeting te thematiseren, baseer ik me op Goffmans (1963) onderscheid tussen gefocuste en ongefocuste interacties:

The communicative behavior of those immediately present to one another can be considered in two steps. The first deals with *unfocused interaction*, that is, the kind of communication that occurs when one gleans information about another person present by glancing at him, if only momentarily, as he passes into and then out of one's view. (...) The second step deals with *focused interaction*, the kind of interaction that occurs when persons gather close together and openly cooperate to sustain a single focus of attention, typically by taking turns at talking. (Goffman, 1963, p. 24, nadruk in origineel)

In de rest van dit deel ontrafel ik verschillende types gefocuste en ongefocuste interacties op en rond de pauzes. Verschillende van de interacties zijn opgezet door professionele krachten op school. Toch focus ik in dit deel op wat er tussen de leerlingen gebeurt. Ik gebruik daarvoor niet alleen de citaten van de leerlingen zelf, maar ook die van de leerkrachten, zeker wanneer zij mijn eigen observaties bevestigen. Hoe professionele interventies op ontmoeting als bron van solidariteit inzetten, behandel ik echter pas in deel 8. Daar zal ik mij ook verdiepen in de specifieke leerprocessen die zich in ontmoeting voordoen.

6.1. Ontmoeting

Volgens deze benadering ontstaan informele vormen van solidariteit uit toevallige kleine ontmoetingen. Door interactie en dialoog leren mensen elkaar beter kennen en begrijpen en groeit de tolerantie in de samenleving.

Ongefocuste interacties

De meeste ontmoetingen tijdens pauzemomenten zijn eerder vluchtig en oppervlakkig. Leerlingen staan doorgaans te babbelen met een groepje klasgenoten, maar observeren wie er nog op de speelplaats is en wat zij aan het doen zijn. Zonder zelf in conversatie te treden, horen ze ook welke talen er gesproken worden en waarover gesprekken van andere groepjes gaan. Vele interacties waarin etnisch-culturele grenzen overschreden worden, houden daarom geen vorm van dialoog in, maar blijven beperkt tot kijken en bekeken, horen en overhoord, worden:

Als je dan iemand zo voorbij ziet lopen, met hun muziek zo kei hard, dan zeg je wel eens, ho, het is er weer ene van OKAN. (L)

Er waren een paar nieuwe OKAN-leerlingen. Een paar VV-meisjes stonden daar op te kijken en zeiden tegen elkaar welke ze schattig vonden en welke niet. (Observaties 03/03/2015)

Vele leerlingen hebben het er moeilijk mee om bekeken te worden. Ze krijgen het gevoel dat er slecht over hen gesproken wordt of dat er met hen gelachen wordt, ook als dat niet zo is. Wanneer het groepje een taal spreekt die men niet verstaat, wordt dit gevoel versterkt. Men kan dan namelijk niet zelf verifiëren waarover er precies gesproken wordt en op welke toon dit gebeurt. Zowel de OKAN-leerlingen als de leden van de leerlingenraad geven dit aan:

Zij zijn aan het praten. Ik kijk naar hen en zij zijn aan het lachen. Dan denk ik wat zijn zij over mij aan het zeggen? Of over iemand anders? Je vraagt je af wat zijn ze aan het zeggen. Zijn ze niet met mij aan het lachen? (O)

Het is niet dat je u onveilig voelt, maar gewoon... Als je mensen ziet kijken of zo, dan voel ik mij al ambetant. Zo van die zal wel over mij bezig zijn. Ik denk dat heel veel mensen dat hebben. Dat is gewoon onzekerheid. (L)

Volgens de toezichthouders komen vele spanningen en conflicten op de speelplaats voort uit misverstanden die gerelateerd zijn aan deze vluchtige dynamiek van kijken en bekeken worden. De meeste HIVSET-leerlingen zitten op een leeftijd die gepaard gaat met grote onzekerheid over het eigen lichaam en de eigen identiteit en zoeken bevestiging bij anderen. Wanneer deze de indruk geven hen uit te lachen, komt daar een ongemakkelijk gevoel bij kijken, dat aanleiding kan geven tot conflicten. Zeker bij jongens is daar geen onenigheid voor nodig, geen meningsverschillen, zelfs geen dialoog. Een 'vieze' blik kan al beschouwd worden als een provocatie:

Ja, dan begint dat echt dikwijls met die keek vies naar mij. Vies kijken is iets... Ja, en als je dan vraagt van wat is voor u vies kijken, dan vinden ze dat al moeilijk. Dus ja, dat zijn ook pubers. Die hebben het al lastig met zichzelf. Ze zijn al onzeker over hun lichaam en hoe dat ze eruit zien en dan is vies kijken blijkbaar... (I4)

In vele gevallen gaan ongefocuste interacties de ontwikkeling van solidariteit in diversiteit tegen. De dynamiek van kijken en bekeken worden, horen en overhoord worden, richt zich immers op de uiterlijke kenmerken van medeleerlingen: hoe ze er uit zien, welke kledij ze dragen, hoe ze hun

lichaam verzorgen, welke taal ze spreken, enzovoort. Dat gaat dikwijls gepaard met een focus op de culturele verschillen tussen 'wij' en 'zij', autochtonen en allochtonen, OKAN-leerlingen en niet-OKAN-leerlingen. Stereotypes worden zo zelden of nooit doorprikt. De 'vieze' blik vindt vooral bevestiging van de andersheid van de Ander:

Ik stond hier op de koer en er liepen er twee helemaal besluierd rond. En dan denk ik van allez, alstublieft. Ga dan thuis in de zetel zitten en kom niet buiten he. (L)

Soms legt het spel van kijken en bekeken worden, horen en overhoord worden, wel gemeenschappelijke interesses bloot. Leerlingen van verschillende origine merken op basis van de kledij die ze dragen of de muziek die ze luisteren dat ze tot dezelfde subcultuur behoren. In dat geval, kan een gesprek aangeknoopt worden, dat kan leiden tot vriendschap:

Ik had een band T-shirt aan en ik liep zo en hij in de andere richting en hij zei "hey, dat is die groep". En ik verschoot daar wel van, dat die dat kan lezen. Niet omdat die uit het buitenland komt, maar gewoon omdat veel mensen dat moeilijk kunnen lezen. En toen zijn we in het Engels aan de praat geraakt. (...) Als ik die zie, dan zeg ik daar nog wel iets tegen, maar die zit hier nu niet meer op school. (L)

Gefocuste interacties: middagactiviteiten

Omdat ongefocuste interacties op de speelplaats de neiging hebben om stereotypes te bestendigen, vinden vele professionele krachten op school het belangrijk om gefocuste interacties op te zetten tussen leerlingen van verschillende klassen, afdelingen en herkomstlanden. De opstart van middagactiviteiten past perfect binnen deze logica. Op het kantelpunt in 2011 is hier extra aandacht voor gekomen. Gemotiveerde leerkrachten zetten toen 's middags workshops op rond make up, freestyle dance, massage, breien, zang en sport. Volgens hen was het belangrijk dat leerlingen elkaar op een ongedwongen manier konden ontmoeten. De bedoeling was om meer gezamenlijke activiteiten te plaatsen tegenover de vluchtige en afstandelijke relaties op de speelplaats. Ze rekenden erop dat meer persoonlijke contacten een school-omvattend gevoel van verbondenheid tussen de leerlingen konden genereren. Er heerste alleszins een groot geloof in ontmoeting als bron van solidariteit:

Het doel van die middagactiviteiten is dus die ontmoeting. Is die meer ontspannen manier om die ander te kunnen leren kennen en dus in dialoog... Om in een situatie te komen, waar je niet alleen in een formele situatie als medeleerling of als iemand die je op de speelplaats ziet, de afstandelijke situaties, om op die manier met iemand in contact te kunnen treden. (I2)

Al snel kwam de vaststelling dat er slechts bij twee activiteiten een vermenging van leerlingen uit verschillende afdelingen was geweest: eenmaal bij make-up en eenmaal bij judo. Voor een stuk heeft dit te maken met het feit dat de verschillende afdelingen in shiften lunchen. Middagactiviteiten die tussen 12h20 en 12h50 plaats vinden, zijn enkel toegankelijk voor OKAN- en VV-leerlingen. Bovendien bleek dat leerlingen verschillende interesses hebben. De OKAN-jongens vonden de workshops make up bijvoorbeeld minder interessant dan de VV-meisjes:

De OKAN-leerlingen in het algemeen, als dat jongens zijn, die zijn energieke en moeten hun energie ergens kwijt. Dus die gaan sporten. En de anderen hebben zo iets van sporten bweu. Ja, we gaan iets anders doen. Dat zijn dan veelal meisjes die voor iets anders kiezen. (I2)

De conclusie was dat sport de meest waardevolle interacties oplevert. Tijdens de korte pauzes wordt er op de speelplaats soms basket gespeeld. Tijdens drie middagen wordt de sporthal ook geopend,

zodat leerlingen samen kunnen voetballen of basketten. Op de speelplaats wordt soms ook een springtouw bovengehaald. Veel meer dan in de andere middagactiviteiten, treedt daar vermenging op tussen leerlingen van verschillende afdelingen, al blijft het wel vaak gender-gebonden. Als de sporthal wordt geopend tussen 12h20 en 12h50, zie je jongens uit de OKAN- en VV-klassen met elkaar sporten. Als het goed weer is, zijn er ook VZ-jongens die buiten basketten met de jongens van OKAN:

Als het nu wat beter weer is (...) dan zijn ze altijd aan het basketten met die van verzorging. Ik weet niet of je dat nog gezien hebt in het begin, maar het zesde jaar, X en Y en alles, die zijn altijd aan het basketten met de jongens van OKAN. En dat is gewoon vriendschappelijk. Want, je kent dat hé, tegen elkaar wat zeggen, eender welk woord. Maar uiteindelijk gebeurt daar nooit iets ernstigs. Nee, ze doen het wel. Als hun interesse hetzelfde is, dan zijn ze er. (I9)

We spelen basket in de sporthal met vijf tegen vijf. Zeven jongens van OKAN, twee jongens van VV en ikzelf. I2 is de scheidsrechter. Sommige jongens zijn praktisch twee koppen groter dan de anderen. Toch wordt iedereen goed bij het spel betrokken. Een OKAN-jongen vertelt me achteraf dat hij drie keer per week traint in een basketbalclub in Geel, maar dat hij er last heeft van een racistische ploeggenoot die hem geen passen geeft. Dat doet hem huilen. Op HIVSET verloopt het samenspel volgens hem beter. (Observaties middagpauze 03/03/2015)

Volgens verschillende toezichhouders werkt sport goed in het scheppen van een band omdat verschillen in Nederlandse taalbeheersing er veel minder toe doen dan in andere activiteiten. In interacties vertrekken OKAN-leerlingen doorgaans vanuit een ondergeschiktheidsrelatie omdat zij zich niet zo goed in het Nederlands kunnen uitdrukken. Bij het sporten is deze taalkloof veel minder doorslaggevend. Om met je team te kunnen winnen, is het individuele talent veel belangrijker, samen met de manier waarop je samenwerkt. Hoewel communicatie uiteraard cruciaal blijft, werkt sport goed als motor van solidariteit omdat leerlingen die de Nederlandse taal nog niet zo goed beheersen toch een centrale rol kunnen opnemen in sportieve relaties van interdependentie. In de woorden van een OKAN-lerares, in het eerste citaat hieronder, zijn OKAN-leerlingen tijdens het sporten “gewoon gelijk aan de anderen”. Het tweede citaat suggereert wel dat deze egaliserende kracht onmiddellijk na het sporten al is uitgewerkt:

Sporten is voor onze leerlingen het enige van vrije tijd dat ze zo gelijk zijn aan iemand anders. Want we hebben er ook al gehad van bij de Chiro en zo. Ik heb er nog niet veel meegemaakt waar dat bij loopt en die blijven gaan. Of die willen gaan in eerste instantie al. Terwijl dat sporten, ja, dat is niet talig. Dat is voor iedereen. Dan zijn zij gewoon gelijk aan de anderen. (I7)

We waren eens aan het basketten. Het was nu wel een ruig matchke. Na de match kwam ik de rugzakken halen en OKAN was daar toen. (...) En toen begon die gebrekkig Nederlands te spreken. Niets op tegen, maar het was gebrekkig Nederlands. En toen begon die te schelden tegen mij. Ik zeg “Allez, ga naar uw klas. Ik ook. De match is gedaan”. En ineens duwt die mij. En ja, toen zat het er op. Met twee naar de directeur. (L)

Gefocuste interacties: klasoverschrijdende projecten

Hoewel mijn onderzoek focust op de pauzemomenten, gaven verschillende respondenten aan dat er ook tijdens de lessen relevante zaken gebeuren. In de OKAN-klassen staat er bijvoorbeeld een vak sociale vaardigheden op het programma. In de andere afdelingen kan er over diversiteit, interactie en solidariteit gesproken worden in de lessen relationele vorming of communicatie. Zeker nu verschillende BSO- en TSO-klassen een gemengd publiek aantrekken, vinden betekenisvolle ontmoetingen ook tijdens de lessen plaats:

In elke klas zit bijna ook wel een meisje of een jongen van een ander land, met een andere godsdienst. Dus de klassen zijn ook al veranderd van samenstelling. En dat leert hen ook al beter omgaan met die verschillen. (14)

Afgezien van de lessen zelf, zet de school sterk in op eenmalige uitwisselingsprojecten tussen leerlingen van verschillende afdelingen. Zo wordt er tijdens de jaarlijkse sportdag niet gewerkt met klascompetities, maar met gemengde competities tussen op voorhand samengestelde groepen uit verschillende afdelingen. Er vinden ook uitwisselingsprojecten plaats tussen OKAN-klassen en klassen uit andere afdelingen. In gezamenlijke activiteiten kunnen leerlingen van verschillende afdelingen dan kennismaken met elkaars cultuur. De algemene teneur is dat je dergelijke ontmoetingen moet forceren, omdat ze zonder externe prikkel niet tot stand zouden komen:

Bijvoorbeeld onze sportdag, door te kiezen voor gemengde competities, (...) waarbij je groepen gaat samenstellen, dan dwing je of forceer je eigenlijk ook de Belgische leerlingen dat contact aan te gaan. (...) Want als je dat niet wat stuurt, dan gebeurt dat ook niet. Als ze dan samen een opdracht moeten doen, of één van die opdrachten is, zoek nu iemand uit GW bijvoorbeeld, dan dwing je mensen wel om zo'n dingen te doen. (11)

Je bent met een klas. Je bent in groepsverband. En dan mix je niet zo gemakkelijk met een andere groep. Zelf zou je dat ook niet zo rap doen, denk ik. Maar ik hoor wel, soms zijn er zo klasoverschrijdende activiteiten, dat je dingen samen met OKAN doet, dat dat dan wel altijd heel positief is. (16)

Door verschillende respondenten wordt benadrukt dat deze initiatieven beperkt zijn in de tijd, maar wel effecten ressorteren op veel langere termijn. Ze zijn van oordeel dat ongefocuste interacties helemaal anders verlopen eens leerlingen elkaar hebben leren kennen in gefocuste interacties. Van zodra leerlingen hebben kunnen kennismaken, hoe kunstmatig dat eerste contact misschien ook was, herkennen en begroeten ze elkaar op de speelplaats in plaats van elkaar 'vies' te bekijken. Daarmee bevestigen ze het idee dat er na een eerste ontmoeting een soort van kettingreactie plaatsvindt (zie quote p. 22):

Ik had eens een dubbele boeking. Een heel racistische klas van verzorging en een klas van OKAN. Ik heb die gewoon samen gepakt. Achteraf had ik wel zoiets van dat had even goed kunnen clashen. Het ging toen over de klok. Dus ik had iedere OKAN-jongere een Belgische leerling gegeven als coach. En die hebben dus mee les gegeven. En achteraf hebben we de rollen omgedraaid. Dan mocht een OKAN[-leerling] een stuk van hun taal aanleren aan de Belgen. Dat was super. Dat was fantastisch. Op de duur wisten ze ook wel woorden als hoer en heel den boel, maar dat hoort er dan bij. Die waren achteraf nog racistisch, maar hun blikveld was verruimd. En daar is achteraf ook wel nog wat contact tussen die twee groepen geweest. Dus dat zijn eigenlijk heel toffe dingen. (18)

Omdat het samen leven net iets gemakkelijker is als je elkaar wat beter kent. (...) Voor een voormiddag vonden die dat wel leuk. Maar dan zeiden ze "Ja mevrouw, nu zeg ik nog altijd een goedendag". Maar je moet niet verwachten dat die daar vrienden voor het leven gaan maken. (I10)

Hoewel bijna alle geïnterviewde beroepskrachten het belang van dit type uitwisselingsprojecten onderstreepten, was het moeilijk om ze structureel te organiseren. Een eerste verklaring daarvoor schuilt in de evaluatie van onderwijspraktijken. Terwijl er vroeger veel meer ruimte was voor eigen inbreng, betreuren leerkrachten het dat ontwikkelingsdoelen nu veel centraler staan. Deze worden door het ministerie van onderwijs opgesteld:

In het begin hadden we een pioniersrol en waren wij heel creatief. Ondertussen is OKAN eigenlijk ook een beetje in een schoolstramien terecht gekomen. Wat heel nodig is. We hebben nu ook ontwikkelingsdoelen en beoordelingen. Vroeger konden wij echt met de natte vinger doen wat dat we wilden Dus dat gebeurt nu minder. (I8)

Een tweede verklaring hangt samen met taal. Zoals hierboven al vermeld, zijn vele OKAN-leerlingen nog niet zo taalvaardig in het Nederlands. OKAN-leerkrachten wijzen erop dat dit zich veel meer manifesteert als een probleem in uitwisselingsprojecten dan in sportactiviteiten (cfr. supra):

Op het Sint-Victor merk ik dat dat dit jaar heel goed gaat. Dat die daar heel veel leerlingen kennen. Die hebben daar ook in het begin van het schooljaar een activiteit gedaan met leerlingen van het vierde jaar, denk ik. Om elkaar te leren kennen. (...) Dat zijn zo wat spelletjes, en interviews afnemen bij elkaar en zo wat spelletjes dat ze daar doen. Ik weet dat ze ook ooit hun land hebben voorgesteld aan die leerlingen. (...) Maar dat zijn wel de sterke leerlingen die dat daar zitten. Dat scheelt ook wel natuurlijk. (I7)

7. Plaats

DieGem werkt met de hypothese dat nieuwe vormen van solidariteit ontstaan uit praktijken op concrete plaatsen waar mensen van heel verscheiden culturele achtergronden (al dan niet gedwongen) nabij zijn. Op welke manier stimuleert plaats het ontstaan van innovatieve praktijken van solidariteit in diversiteit?

Place as locale

Fysieke kenmerken van de HIVSET-campus zijn belangrijk bij de totstandkoming van ontmoetingen tijdens de pauzes. Er is veel groen. Er zijn zitbanken. Er is zelfs een hangmattenmolen. De speelplaats wordt ook goed onderhouden. Zowel de leerlingen als de leerkrachten benadrukken dat ontmoetingen in zo'n aantrekkelijke omgeving in een aangename, gezellige sfeer kunnen verlopen:

Wij hadden [op het Sint-Victor] twee of drie aangeplante boompjes. (...) Voor de rest was dat gewoon beton en een ijzeren balkon met niks. Niks niks niks. Dat staat naast het gevang. En het ziet er ook gewoon uit zoals een gevang. En dat vind ik gewoon spijtig. Daar was het ook plezant. Daar niet van. Maar hier geeft dat gewoon een aangename sfeer. (L)

Het is ook wel leuk om geen gevangenis te hebben die omringd is door vier muren. Die hoekjes en zo, dat geeft ook wel een stuk verpozing en een stuk gezelligheid ook. (I1)

Dat de speelplaats een grillige vorm heeft met hoekjes en kantjes (zie ook figuur 2), maakt ook dat je niet altijd voor iedereen zichtbaar bent. Op een rechthoekige speelplaats is het moeilijk om je van het gezichtsveld van de toezichthouders en de 'vieze' blikken van bepaalde medeleerlingen te onttrekken. Zoals vermeldt in deel 4, heeft iedere afdeling zijn eigen plaatsje op de HIVSET speelplaats. Zeker bij goed weer, wanneer de ganse speelplaats gebruikt wordt, kan men ongefocuste en gefocuste interacties met bepaalde leerlingen vermijden. Daarvoor hoef je jezelf zelfs niet in de toiletten of de kleedkamers van de sporthal te verbergen:

In 2005-2006 werd dit gebouw geopend. (...) Daar zat ook de mogelijkheid in om u anders te bewegen, om u anders op te stellen, ander gedrag te stellen. De ruimte werd niet alleen groter, maar het werd ook meer onoverzichtelijk. Er waren meer hoekjes en kantjes dan in de vorige lokalen. (I1)

Ontmoetingen – en daarmee samenhangende conflicten – worden op HIVSET niet alleen tegen gegaan door de grootte en de vorm van de speelplaats, maar ook door een reglementering en een ritmering van de ruimte. Om de pauzes ordentelijker te laten verlopen en conflicten rond het basketbalveld tegen te gaan, is naar aanleiding van de studiedag die ik in de inleiding al vermeldde bijvoorbeeld beslist om doorloopzones te creëren waarin leerlingen in principe niet stil mogen blijven staan. Terwijl het belang van één gezamenlijke pauze in de voor- en namiddag door de meeste betrokkenen wordt onderstreept, wordt de middagpauze ook in twee shiften georganiseerd. Door het totaal aantal leerlingen te verspreiden, worden de cafetaria en de speelplaats veel minder bevolkt. Omdat zij verondersteld worden gemakkelijker een band op te bouwen, luncht OKAN samen met VV. Om conflicten tegen te gaan, is ooit ook een ritmering doorgevoerd bij de hangmatten:

Er zijn ooit ook spanningen geweest rond die hangmattenmolen. Want wie gaat er in? Toen hing die dominante groep OKAN jongeren er altijd in en de rest niet. En dan moet je wel meer regels maken. Dan hing er echt een blad van die dag die afdeling, die dag die. (I8)

Sense of place: zorg op een christelijke school

Hoewel het percentage praktiserende katholieken nu bijzonder laag is, wordt door verschillende respondenten geclaimd dat de Christelijke grondslag van de school blijft doorwerken in heel wat professionele interventies. De directeur, die zelf een praktiserend Christen is, worstelt ermee om een kruisteken te maken bij het begin van de deliberaties, maar gaat er wel prat op dat het Christelijke geloof elke dag opnieuw gestalte krijgt in het inschrijvings- en sanctioneringsbeleid van de school. Iemand anders legt uit hoe de geschiedenis van de Gasthuiszusters voor een stuk doorwerkt in de omgang met de hoofddoek:

Een aantal dingen die onze Gasthuiszusters als grondslag hadden, die in hun regels stonden, proberen wij bijvoorbeeld ook heel sterk te integreren. Eén van de basisregels die zij hebben is “wij zijn er voor allen”. We hebben dus geen inschrijvingsstop. Nooit? Nooit! Iemand die hier wil komen studeren, en die hier... Wij zullen altijd naar oplossingen zoeken. (...) In dat soort zaken proberen we dat gedachtegoed dus wel dagdagelijks gestalte te geven. (11)

Ik weet dat een boel mensen het sanctioneringbeleid soft vinden, maar dat vloeit ook daaruit voort. We proberen altijd een nieuwe kans te geven, ook al denk je dat het eigenlijk hopeloos is. Je probeert dus ook altijd opnieuw naar nieuwe kansen te streven en niemand te laten vallen ook. Als ik iemand uitsluit, zal die hier ingeschreven blijven, tot ik een oplossing heb gevonden. (...) En voor mezelf moet ik spreken – het is tenslotte onze inspiratie - vloeit dit voor een groot stuk voort uit die christelijke gedachte van laat iemand nooit los. (11)

We hebben er in het begin mee gelachen, maar de school is gesticht door nonnetjes, zusters, die een kapje dragen. De directeur heeft er nooit een punt van gemaakt eigenlijk [van hoofddoeken]. (15)

Verschillende respondenten geven aan dat het Christelijke gedachtegoed voor hen geen rol speelt, maar dat ze zich wel kunnen vinden in de normen en de waarden die de school al sinds de begindagen uitdraagt. Net zoals op het Mater Dei in Leuven (Debuyne en Schuermans, 2014), leeft het gevoel dat kerkgangers, atheïsten en twijfelaars elkaar kunnen vinden in een gemeenschappelijk project, zonder een abrupte breuk met de Christelijke roots te moeten maken:

Pff, of dat, dat nu katholiek, protestants of weet ik veel wat is, voor mij gaat het om de waarden die normen die je meegeeft aan de leerlingen. Aan het welbevinden, het goed zijn, het goed voelen. Dat vind ik belangrijk. (19)

Het aantal praktiserende mensen zal wellicht praktisch op nul terecht gekomen zijn, maar je merkt, ook in ons aanwervingsbeleid, dat we een boel mensen hebben die zich, los van het religieuze, daarmee verzoenen. Of die diezelfde aspecten – en dat vind ik een beetje het bizarre aan secularisering – dat je dat religieuze niet nodig hebt om toch een aantal gelijkaardige, maatschappelijke normen te gaan bereiken. (11)

Bovenop de Christelijke insteek, speelt het ook een rol dat HIVSET toekomstige verzorgers en verpleegkundigen opleidt. Men neemt daarbij aan dat het verlenen van hulp en zorg een belangrijke gedeelde waarde en norm is, die geworteld zit in de geschiedenis en de identiteit van de school:

Wat ik vooral tof vind, is de insteek waarom HIVSET begonnen is met OKAN. Niet zo maar voor uren of extra middelen, maar echt van kijk we zijn een school die zorg geeft. Wij willen mensen opleiden om zorg te geven aan kwetsbare mensen. En iemand die anderstalig is en in België terecht komt heeft ook extra zorg nodig. Dus dat paste binnen het plaatje. (18)

Sense of place: Zorgen om het imago van de school

Toen de school in 2011 geconfronteerd werd met een onverwacht hoog aantal OKAN-leerlingen, wilde ze haar verantwoordelijkheid opnemen door – in tegenstelling tot de gemeenschapsschool in de buurt⁷ – geen inschrijvingsstop door te voeren. De keuze is toen gemaakt om in te zetten op een spreidingsbeleid. Na uitvoerige gesprekken binnen de scholengemeenschap en het LOP werden OKAN-klassen opgericht in andere scholen in Mol, Herentals en Turnhout. In de onderliggende motivatie speelde niet alleen het gebrek aan lokalen, leerkrachten en draagkracht, maar ook de vrees om het imago van de school te schaden. Heel wat leerkrachten wilden de OKAN-groep beperken uit angst het stigma van de concentratieschool te krijgen. Dit

Ik heb hier altijd wel een sluimerend gevoel gehad – bijvoorbeeld ook bij het korps - van welke impact heeft die grote groep allochtonen op de rest van de instroom. Meer en meer hoor je ook buiten de school “daar zitten al die vreemdelingen”. Dat wordt letterlijk ook zo gezegd. Je probeert dat natuurlijk wel aan mensen duidelijk te maken... Het is niet omdat één iemand dat zegt dat iedereen dat zegt. Maar er was een periode met een zeer ongemakkelijke houding. Het minste dat er een afdeling wat minder leerlingen had, dan was het al van “zie je wel”. Ook al kon ik op geen enkele manier bewijzen dat het ook zo was. (I1)

Collega’s van ons [gingen] er niet mee akkoord dat het aantal zo hoog lag. (..) Die dachten dat het zo ver zou gaan dat mensen zich niet meer zouden inschrijven omdat er een grote populatie allochtonen was. (I5)

Toen is er heel een hele grote toeloop geweest. Zo groot dat dat eigenlijk - we zitten hier in Turnhout met twee OKAN-scholen, ook het atheneum - dat het atheneum op een gegeven moment heeft gezegd, we leggen de grens, we stoppen. En dan bleven wij nog als enige over. De dichtstbijzijnde andere OKAN-scholen, dan zitten we al direct in het Antwerpse of meer naar Aarschot en die kanten, dus toch wel een grote regio. En toen was er ook echt het probleem van het zichtbare, dat de grote groep OKAN-leerlingen te zichtbaar werd in onze school. Dat zowel vanuit ouders, leerlingen, leerkrachten ook werd aangevoeld als we worden een beetje overspoeld ... (I3)

Besluit

De manier waarop insiders en outsiders naar de school kijken, heeft een belangrijke invloed op het samenleven in diversiteit op HIVSET. Langs de ene kant leidden zorgen om het imago van de school – “het probleem van het zichtbare”, zoals een respondent het benoemt – tot een inperking van het aantal OKAN-leerlingen. In het volgende deel zal ik beargumenteren dat dit gerelateerd is aan de tendens om kansen op een onderbrekende dynamiek niet te benutten. Langs de andere kant zorgen de Christelijke inspiratiebronnen en de waardering van zorg ervoor dat er plaats wordt gemaakt voor kwetsbare leerlingen. Dat OKAN-leerlingen niet verstopt worden in een bepaald deel van de school (zoals elders wel gebeurt, zie De Cock & Laget, 2014, p. 11), en gezamenlijke pauzemomenten met de andere afdelingen hebben, relateer ik in het volgende deel aan een verbindende leerdynamiek, die de ontstaansgeschiedenis van de school doet doorleven in zorg in het hier en nu.

⁷ In 2011 koos het atheneum ervoor om een inschrijvingsstop door te voeren vanaf 90 leerlingen. Het jaar erna verlaagden zij dit aantal naar 45.

8. Leerprocessen

Gezien onze focus op leren binnen eigentijdse praktijken van solidariteit zijn we in de eerste plaats geïnteresseerd in hoe leren tot stand komt binnen interacties tussen mensen. We hebben hierbij zowel aandacht voor de manier waarop een gemeenschap tot stand komt (via verbinden, normeren, onderbreken) als voor de leerdynamiek bij deelnemers (kwalificatie, socialisatie en subjectivering). Per case zullen we mogelijks diverse leerprocessen bij deelnemers kunnen vaststellen en is het bovendien mogelijk dat er diverse dynamieken inzake gemeenschapsvorming een rol spelen. We bekijken ook de relatie tussen individuele leerprocessen en gemeenschapsvorming.

8.1. Inleiding

In het schoolreglement staat dat “leren samenleven met jongeren uit andere culturen (...) een element [is] van ons vormingsaanbod” (HIVSET, 2016). Zowel door leerlingen als door leerkrachten wordt erkend dat dit niet alleen gebeurt tijdens de lessen, maar ook tijdens de pauzes. Er lijkt daarbij sprake van gedwongen nabijheid. In de woorden van de leerlingen heb je namelijk geen keuze. Je kiest voor HIVSET omdat één van de opleidingen je aanspreekt, maar uiteindelijk moet je op de speelplaats wel leren samenleven met leerlingen van verschillende origine.

De laatste jaren is op HIVSET sterk nagedacht over de invloed van het toezicht op het samenleven in diversiteit. In het algemeen valt een verschuiving te noteren van een normerende naar een verbindende dynamiek. In 2011 hadden toezichters het gevoel dat ze het niet meer in de hand hadden. Hun belangrijkste doelstelling was om vechtpartijen, racisme en overlast tegen te gaan. De toezichter was een ‘badmeester’ (I2) of een ‘gendarme’ (I5). Door een strikte handhaving van de afspraken hoopte men dat het samenleven in diversiteit op een vreedevolle manier kon gebeuren:

Beste collega's, het accent van onze werking ligt natuurlijk steeds op alles wat in de klas of op stage gebeurt. Soms vergeten we dat daartussen ook veel momenten liggen waarop onze leerlingen ook in huis zijn en dat er ook op hen moet gelet worden. Dat is op sommige momenten best leuk, maar op veel momenten is het een opgave om een aantal leerlingen die het niet zo nauw nemen met afspraken toch op hun plicht te wijzen. Toezicht doen bevat vaak de essentie van opvoeden: honderd keer herhalen wat eigenlijk iedereen al lang weet en veel geduld hebben. (Mail van I1 aan collega's op 4 maart 2011)

Toezicht korte pauze 10u / 14u30. Bedoeling = gangen leeg, geen overlast toiletten, geen overlast hall, veiligheid. (Mail van I1 aan collega's op 22 februari 2011)

In de hoofden van een aantal sleutelpersonen diende deze normerende dynamiek gecombineerd te worden met een verbindende. Voor hen moesten de pauzes ook gebruikt worden om ontmoetingen te stimuleren tussen leerlingen uit verschillende afdelingen, zodat zij verbonden werden rond de school of de speelplaats die zij deelden. In een vergadering die ik bijwoonde werd dit omschreven als “toezicht doen, maar dan op een andere manier”. Toezichthouders blijven niet meer op één en dezelfde plaats staan om - letterlijk - toe te zien op wat er in hun zone gebeurt, maar lopen rond, spreken leerlingen aan en brengen leerlingen in contact met elkaar. Een toezichthouder legt uit dat hij zo niet alleen conflicten wil tegengaan, maar ook bruggen wil slaan. Terwijl de normerende dynamiek voornamelijk inzet op het tegengaan van conflicten, wil de verbindende dynamiek een gevoel van verbondenheid creëren dat solidariteit kan stimuleren:

Behalve het activeren van leerlingen, zodat zij hun energie alvast niet op elkaars gezicht of op de tuintafels kanaliseren, kunnen bruggen tussen ons en hen helpen om die vuisten in palmen

te veranderen. Zo zouden de schotten tussen leerling en leerkracht, OKAN en andere -18, tussen A, G, E en H; tussen poetsvrouw en leerlingen, tussen werkman en leerkracht, tussen directeur en ... nog best wat transparanter kunnen. (Mail van 12)

Op school heerst op dit moment een spanningsveld tussen de pleitbezorgers van een verbindende en normerende leerodynamiek. Vaak wordt aangehaald dat de scheidslijn tussen deze twee visies loopt tussen leerkrachten die zich vrijwillig opgeven om toezicht te doen en mensen van het secretariaat voor wie het een verplicht onderdeel is van hun takenpakket. In de praktijk blijkt echter dat zowel leerkrachten als secretariaatsmedewerkers in beide kampen onderverdeeld kunnen worden. Hoewel beide types de 'pedagogische hefboomkracht' (13) van de pauzes erkennen, hebben ze fundamenteel verschillende visies op de finaliteit van hun interventie-strategieën.

In paragrafen 8.2. en 8.3. verdiep ik me in de bijzonderheden van het normeren en verbinden. Ik bekijk telkens eerst de professionele interventiestrategie en daarna de leerodynamieken bij leerlingen. In deel 9 ontrafel ik het spanningsveld tussen de normerende en verbindende leerodynamiek verder. Ik focus daarbij op de spanning tussen universalisme en particularisme enerzijds en onderhandelbaarheid en niet-onderhandelbaarheid anderzijds.

8.2. Een normerende dynamiek

De inzet van normeren is het duidelijk aflijnen van een norm op basis waarvan mensen als 'hetzelfde' kunnen worden benoemd en van waaruit dus een ervaring van 'wij'/gemeenschap mogelijk wordt.

Normeren tijdens het toezicht

Gevraagd of er een aantal regels nodig zijn om het samenleven op de speelplaats mogelijk te maken, antwoordden zo goed als alle toezichthouders affirmatief. Voor sommigen was het vermijden van fysiek geweld de belangrijkste regel. Voor anderen ging het in de eerste plaats om het bestrijden van drugs en sigaretten. Nog anderen vroegen om de doorloopzones te respecteren, niet in de gangen te blijven hangen en de school niet te verlaten. Tijdens de pauzes op het HIVSET fungeert het schoolreglement als een norm die voor alle leerlingen hetzelfde is. In hun attituderapport worden leerlingen ook op het naleven van deze regels geëvalueerd:

Een aantal 'normen', die moeten hard gemaakt worden. ('het harde toezicht' – toiletten, roken, niet buiten glippen, ...) moeten gewoon ondubbeltzinnig vastgelegd worden en daar moeten we ons als toezichtsteam hyperconsequent aan houden. (Mail van 12 op 27 augustus 2014)

Om te normeren dienen toezichthouders te observeren en te sanctioneren. Het toezicht wordt een kat-en-muis-spel tussen toezichthouders en leerlingen. Terwijl ongefocuste interacties tussen leerlingen op de speelplaats neerkomen op 'kijken en bekeken worden' (cfr. supra), valt veel toezicht te herleiden tot zien wat de leerlingen niet gezien willen hebben:

Als ik daar ga staan, aan het vogelhuisje [nummer vier op figuur 2], daar achter, dan kan ik bijna alles zien, en dat heeft ook zijn waarde. Stel dat er ooit drugs verhandeld zou worden op de speelplaats, dan heb je daar het meeste kans, als je je daar verdoken opstelt, dat je het ziet. Ik merk toch wel als toezichthouder... Soms wil je onzichtbaar zijn en het maar kunnen zien. Vandaar dat ik zeg panopticon. Omdat je iemand ook moet kunnen confronteren. "Jawel, ik heb het gezien!" (...) Ze zeggen altijd "Heb je me zien roken? Nee toch, je hebt me niet op heterdaad betrapt". (12)

Om zoveel mogelijk te zien is het toezicht heel ruimtelijk georganiseerd. Elke toezichter krijgt een specifieke zone toegewezen (zie figuur 3). Binnen die zone wordt hij of zij verondersteld elke overtreding van de regels te zien. Het is daarbij cruciaal dat toezichthouders de regels 'hyperconsequent' toepassen. Spanningen ontstaan wanneer de ene toezichthouder regels op een andere manier interpreteert of wanneer leerkrachten die geen toezicht doen bepaalde situaties door de vingers zien die voor toezichters wel een opmerking verdienen. Om de normerende dynamiek die van het schoolreglement uitgaat te valoriseren, dienen alle beroepskrachten op dezelfde manier toe te zien op de regels:

Als iedereen zo wat dezelfde aanpak zou hebben, dan zou dat al veel gemakkelijker zijn. Maar iedereen is niet hetzelfde. (...). Ik denk dat sommigen veel strenger en sommigen veel minder streng zijn. (I6)

De les was gedaan, en vanaf dan lieten ze [de leerkrachten] precies zo alles los. Dan was dat onze verantwoordelijkheid. (...) Terwijl je toch altijd probeert te opperen van wat je zelf hebt gezien, ook al heb je op dat moment niet echt een toegewezen verantwoordelijkheid, dat je toch reageert. Dat is het gemeenschappelijk gedragen schoolreglement. (I3)

Socialisatie tijdens de pauze

Vele toezichthouders vinden het cruciaal dat de regels van het schoolreglement gedragen zijn. Volgens hen verloopt het toezicht veel gemakkelijker als leerlingen het nut van het schoolreglement en de achterliggende logica erkennen. De meeste leerlingen doen dit ook. Gevraagd naar afspraken die cruciaal zijn om het samen leven op de speelplaats mogelijk te maken, wordt in beide focusgroepen een lijst regels besproken die langer is dan die van de meeste toezichthouders. Zowel bij de OKAN-leerlingen als bij de leden van de leerlingenraad bestaat er weinig discussie over dat je niet mag roken op school, dat je geen afval mag weggoaien, dat je niet mag kussen, dat je je muziek niet te luid mag zetten en dat je de school niet mag verlaten. De algemene teneur is ook dat de toezichters hierop toe moeten zien, opdat het samen leven op de speelplaats vlot zou verlopen:

Ik vind zelfs dat sommigen soms een beetje strenger mogen zijn, ofwel sneller aan sommige uitgangen mogen staan. Vooral op het vlak van buiten- en binnengaan mogen ze strenger zijn. (L)

De normerende dynamiek - die dus zowel van de toezichthouders als van de leerlingen uitgaat - leidt voornamelijk tot een socialiserend leerproces bij leerlingen. Zij leren voornamelijk om de gemeenschappelijke norm die vervat zit in het schoolreglement na te leven. Verschillende geïnterviewden zien in het speelplaatsgebeuren dan ook een oefening voor een socialisatieproces op een hoger schaalniveau. Als leerlingen in staat zijn om het schoolreglement na te leven, zo luidt hun redenering, zullen zij zich ook de normen en waarden van de samenleving eigen maken. Dit gaat wel enkel op voor de OKAN-leerlingen. Leerlingen van Vlaamse origine hoeven zich naar eigen zeggen niet meer aan te passen:

- Ze zitten hier al op school om Vlaams te leren. Dus dat is dan toch al iets eigenlijk. (L)
- Maar dan gaat het om de taal. Leren ze iets meer dan de taal? (N)
- Nee, ook hoe wij... (L)
- Manieren. (L)
- Ja, dat is wel. (L)
- In hun eigen land hebben ze andere manieren en regels op straat en zo. En dan moeten ze zich ook aanpassen aan onze leefgewoontes en zo. (L)

- Ook op de WC. Soms zie je gewoon een schoenafdruk op de WC-bril. Gewoon omdat die zo naar de WC gaan. Die gaan op de WC staan. (L) (...)
- Betekent dat dan dat zij meer van jullie leren dan jullie van hen? (N)
- Gewoon omdat je er niet zo hard mee bezig bent. (L)
- En wij moeten ons niet meer aanpassen. (L)

De meeste beroepskrachten op HIVSET beschouwen OKAN ook als een integratieproject. Door zich op school te mengen met autochtone Vlamingen, leren OKAN-leerlingen de Vlaamse normen en waarden kennen en er zich naar te gedragen. Dit verklaart waarom de directeur altijd heeft ingezet op gemeenschappelijke pauzemomenten en waarom hij er op een bepaald moment voor opteerde om OKAN-leerlingen over Kempense scholen te verspreiden. Ook in hun optiek past het leren omgaan met het afsprakenkader op school binnen een socialisatietraject in de gehele samenleving:

Daar waar OKAN voor ons een integratieproject was, namelijk een klein groepje allochtone jongeren probeert via school te studeren - in de eerste plaats - en de taal machtig te worden, maar probeert zich ook te integreren in onze cultuur. Dat hoort er nu eenmaal bij. Maar dan kregen we plots een situatie waarbij dat er momenten waren waar er veel meer allochtone jongeren waren dan onze sociale mix voor een stuk aankon om te kunnen spreken van een integratieproject. (I1)

Vele OKAN-leerlingen kunnen zich overigens deels vinden in deze gedachtegang. Toen ik hen tijdens het focusgroepgesprek vroeg welke regels zij zelf cruciaal vinden, antwoordde slechts één iemand "laat de jongeren toch doen wat ze willen". Anderen vonden de meeste regels "goed":

- Kussen mag niet. (O)
- Dat is goed he. Kussen op school, dat is niet goed. (O)
- (...)
- Je moet buiten gaan. Je mag niet binnen blijven. (O)
- Dat is goed. (O)
- (...)
- Vinden jullie die regels belangrijk? (N)
- Verschillenden: ja. (O)
- Waarom is dat belangrijk? (N)
- Ik wil niet in de lucht van rokers. (O)
- OK. Niet roken is een goede regel, want anders adem ik slechte lucht in. (N)
- Roken is ook niet goed voor je lichaam. Als je hier rookt, dan ga je buiten ook roken. (O)

De OKAN-leerlingen leggen wel geen link tussen het respecteren van het schoolreglement en een socialisatietraject in de Vlaamse normen en waarden. Voor hen zijn de regels gewoon nodig om het ordentelijk verloop van de pauzemomenten te garanderen of om gezondheidsredenen. Enkel wanneer het gaat over taal, onderschrijven sommigen de logica dat er op de speelplaats een leerproces plaats vindt dat hen toelaat om deel te worden van de samenleving:

- Maar het is toch pauze? Waarom wil jij dan Nederlands oefenen? Het is toch pauze? (I2)
- Ja, in de klas moet je oefenen. Maar ook erbuiten moet je oefenen. (O)
- Jullie willen altijd oefenen? (N)
- Ja, Nederlands is heel belangrijk. Wij komen hier om Nederlands te leren. Dus moeten wij Nederlands praten. Ik ben een half jaar op deze school. Hier is geen andere Afghaan. Daarom praat ik Nederlands beter dan jullie. Jullie zijn hier al anderhalf jaar. Maar ik spreek beter Nederlands dan jullie. Waarom? Omdat jullie altijd jullie moedertaal spreken. (O)

8.3. Een verbindende dynamiek

Verbinden is het creëren of mee betrokken worden op nieuwe vormen van gemeenschappelijkheid. De inzet hier is het zoeken naar mogelijkheden om nieuwe vormen van gemeenschappelijkheid en een ervaring van 'wij'/gemeenschap te creëren op basis van iets gemeenschappelijks.

Verbinden tijdens het toezicht

Verschillende toezichthouders willen niet enkel normeren, maar kiezen er ook voor om te verbinden rond iets gemeenschappelijks. Dat gemeenschappelijke kan de speelplaats, de school, een (sport)activiteit of een gedeelde interesse zijn. Hun objectief is om leerlingen uit verschillende klassen, afdelingen, herkomstlanden en culturen tijdens de pauzemomenten een band met elkaar te laten opbouwen. De vraag die ze zich stellen is: *“Hoe kunnen we die vrije tijd, die pauzetijd, -plaats, inzetten als een hefboom tot verbondenheid?”* (12). Dit gevoel van verbondenheid hangt nauw samen met de lichte vormen van solidariteit die ik in deel 4 besprak.

Beroepskrachten hanteren verschillende methodes om deze verbinding te stimuleren. Zoals aangegeven in deel 6 (bronnen van solidariteit), proberen ze leerlingen met een verschillend profiel bij elkaar te brengen in gezamenlijke projecten en middagactiviteiten. Tijdens de lunchpauze spreken ze bijvoorbeeld jongens aan om samen te gaan voetballen of basketten. In de sporthal verdelen ze de teams op zo'n manier dat leerlingen die elkaar nog niet goed kennen samen zitten. Ze zien er ook op toe dat ze op een respectvolle manier met elkaar omgaan. Pestgedrag kan bij hen echt niet door de beugel. In het begin vragen ze iedereen om hun naam te zeggen en elkaars naam tijdens de match te gebruiken. Haantjes de voorsten moedigen ze aan om iedereen passen te geven. Het volstaat dus niet om leerlingen gewoon samen te brengen. Inzetten op verbinding rond iets gemeenschappelijks vergt veel inzet van toezichthouders. Er wordt ook gelooft dat deze inzet iets oplevert:

Als ik hen samen zie basketten - dit jaar is dat voor een stuk gebeurd - dat is het beste. En ik geloof in mijn mogelijkheid om als scheidsrechter of als coach daar dan een diepere verbinding mee in de hand proberen te werken. (...) Wat is verbondenheid of fair play bijvoorbeeld in de sport? Je kan zelfs het wij- zij denken in uw ploeg expliciet maken. En dan na verloop van tijd vermengen. Dat is onuitwisbaar. Er is niets zo krachtig als dat. (12)

Om verbinding te realiseren tijdens de pauzemomenten, zo wordt gelooft, moet er niet enkel ingezet worden op leerling-leerling-relaties, maar ook op de band tussen leerling en toezichthouder. De technieken daarvoor zijn redelijk gelijkaardig. Net zoals gevraagd wordt aan de leerlingen om elkaar bij naam te leren kennen, vinden verschillende toezichthouders het bijvoorbeeld belangrijk om op elk gezicht een naam te kunnen plakken. De directie verwacht ook dat toezichthouders kleine gesprekjes met leerlingen aangaan. Voor sommigen voelt dat natuurlijk aan. Anderen zijn meer gereserveerd:

Ik geef geen les. Dus je staat zo al een beetje verder van die leerlingen af. Allez ja, ik ben persoonlijk ook iemand die niet zo snel een gesprek met die leerlingen zal beginnen. Ik heb zoiets van ah ja, die hebben pauze, en die zijn met hun eigen. (16)

Ik ben niet zo terughoudend. Ik ben eerder te weinig terughoudend denk ik. Qua temperament. Dat is mijn stijl. Ik denk dat ik ook heel vaak de eerste gesprekjes invul en stuur. En bij een OKAN-publiek is dat toevallig ook niet zo slecht, omdat die weinig Nederlands kunnen. En dan benader ik die direct en “hey jom” en... Maar ik begrijp heel goed dat sommige mensen dat niet kunnen. (...) Ik denk dat je zoiets niet kunt forceren. (12)

Om kleine gesprekjes te doen slagen, zijn verschillende elementen essentieel. Zo wijzen verschillende toezichthouders op het belang van humor. Met een kwinkslag kun je het ijs gemakkelijker breken. Verschillende respondenten benadrukken ook de betekenis van gemeente interesse in leerlingen. Door goed te luisteren, kunnen toezichthouders doordringen in hun leefwereld:

Laten zien dat je in die mannen geïnteresseerd bent. Dat je onthoudt wat ze vertellen en dat je daar terug op inpikt. Als ze iets verteld hebben dat thuis is gebeurd, dat je dat nog eens laat horen dat je dat niet bent vergeten. Dat appreciëren ze wel. (15)

Ik denk dat als je er voor open staat, als je mee wil gaan in hun voelen en denken, dat dat wel kan. Maar als je de empathie niet hebt, denk ik niet dat dat kan. (...) En dat heb ik wel geleerd van ook naar hen te luisteren, vooral te luisteren. (19)

Sommige toezichthouders vinden het moeilijk om zich te verplaatsen in de situatie van leerlingen. Ze zeggen dat een pauze van een kwartier niet volstaat om een echte band met de leerlingen op te bouwen. Tijdens dat kwartier zijn ze vooral bezig met het toezicht op het weggooien van papiertjes, het doen naleven van het rookverbod en het weggagen van leerlingen uit de toiletten. Andere toezichthouders vinden dat ze tijdens de pauzes wel een band kunnen opbouwen met de leerlingen. Om dit te bereiken, leggen ze ook een deeltje van zichzelf bloot. Door hun verhaal te doen aan de leerlingen, zo voelen zij aan, kunnen zij sneller een band met de leerlingen opbouwen.

Zij mogen ook wel iets weten over wie ik ben. Natuurlijk niet als ik 's avonds ruzie heb gehad met mijn man. Dat ga ik hier niet aan de grote klok hangen. Maar als ik eens niet goed geslapen heb en ik merk van goh mijn lontje is vandaag wat korter, dan zeg ik dat ook wel eens. (...) En dat werkt bij ons mannen ook wel. (14)

Kwalificatie en subjectificatie tijdens de pauze

Zowel binnen de normerende als de verbindende dynamiek wordt verondersteld dat je tijdens pauzes iets leert m.b.t. samenleven in diversiteit dat ook buiten de school repercussies heeft. Terwijl normeren gekoppeld wordt aan een discours rond socialisatie en integratie op natie-staat-niveau, wordt verbinding op niveau van de school gezien als een microkosmos van verbinding op niveau van de samenleving. Net zoals de normerende dynamiek op het niveau van de speelplaats beschouwd wordt als een miniatuur van het integratieproces op Vlaams niveau, wordt de gedwongen nabijheid op de speelplaats – “het feit dat we hier samen op die plek zitten” (12) – bekeken als een vingeroefening om verbinding tot stand te brengen binnen een superdivers Vlaanderen. Als je op school een band kan opbouwen met een heel uiteenlopende groep leerlingen op basis van gemeenschappelijke interesses, activiteiten, enz., zo luidt de onderliggende redenering, dan kan je dat vermoedelijk ook op een hoger schaalniveau.

Omdat ik er diep van overtuigd ben (...) dat de oplossing voor multiculturalisme - of voor het problematisch aspect van multiculturalisme - is samen doen leven. Ik weet dat ik toen las over projecten in Gent, waarbij senioren of mensen uit klassen die niet verder gestudeerd hadden samen naar Turkije op reis gingen waarbij de Turken die in het Rabot wonen de gidsen waren, dat dat verbinding tot stand brengt. En dat die mensen in het begin misschien een xenofobe houding en taal en stemgedrag wellicht hadden, maar daarna niet meer. En dan denk ik dat als we hier niet in staat zijn om de segregatie die je hier waarneemt – dat blijft een terechte waarneming – als we niet in staat zijn om die op te heffen vanuit het feit dat we hier samen op die plek zitten, ja dan loopt het niet goed af. (12)

De vraag is nu wat leerlingen binnen die verbindende dynamiek dan precies leren. Zelf geven ze alleszins aan dat je op het HIVSET wel moet leren samenleven met mensen van andere culturen (cfr. supra). Dit hoeft niet per se te gebeuren binnen een integratielogica die enkel opgaat voor OKAN-leerlingen die zich nog moeten aanpassen aan de Vlaamse cultuur. Binnen een verbindende dynamiek leren zowel de nieuwkomers als de oudgedienden om met elkaar samen te leven en solidair met elkaar te zijn. In onderstaande dialoog merk je bijvoorbeeld dat leerlingen niet alleen leren over andere talen, culturen, normen en waarden (kwalificatie), maar dat ze hun eigen positie ook in vraag leren stellen op basis van de verhalen die ze horen (subjectificatie):

- *Je leert toch wel verschillende culturen kennen. En mentaliteiten ook. Je kan volgens mij toch altijd wel iets van elkaar leren. (L)*
- *Wat kun je van elkaar leren? (N)*
- *Taal. (L)*
- *Ja, taal. Natuurlijk. Maar dat kan op alle vlakken zijn. Dat kan op uiterlijk vlak zijn, maar dat kan ook gewoon op sociaal vlak zijn. Over waarden en normen die ergens anders toch verschillend zijn. (L)*
- *Kun je daar een voorbeeld van geven? (N)*
- *Gewoon dat we met momenten al eens wat minder moeten zagen. Omdat je dan heel hun levensverhaal hoort. Als ze dat al willen zeggen. Dan weet je dat die echt al wel veel meegemaakt hebben. Iemand die een burgeroorlog heeft meegemaakt en zijn ouders voor zijn neus heeft zien doodschieten. Zo van die dingen. En dan begin je te denken. Oh ja, wij hebben het toch wel goed. (L)*

Leerkrachten bevestigen dat zowel kwalificatie als subjectificatie een rol spelen in het tot stand brengen van verbondenheid. In uitwisselingsprojecten wordt er bijvoorbeeld gevraagd samen een gerecht uit een andere keuken te koken of om je land, werelddeel en cultuur aan andere leerlingen voor te stellen. Binnen een kwalificerende logica moet je elkaars cultuur kennen om solidair te zijn:

Dat was eigenlijk wel heel tof. Dat de Belgische leerlingen leerden rond de verschillende landen en werelddelen. En dan krijgen zij leerlingen van die landen op bezoek. Onze [OKAN-] leerlingen bereidden zich voor met een PowerPoint over hun land. (I8)

Of een gezamenlijk kookactiviteit waarbij een gerecht wordt gemaakt uit... waarbij ze ook de kans krijgen om hun talenten te tonen en waarbij de anderen ook een stukje verplicht worden om mee te dringen in die cultuur eigenlijk ook. Bijna elke afdeling heeft dat hier. Alleen VV niet. Maar GW doet dat. VZ doet dat ook. (I1)

Wanneer leerlingen met elkaar in dialoog gaan, treedt er in sommige gevallen niet alleen kwalificatie voor, maar ook subjectificatie. Door iemand beter te leren kennen, worden leerlingen uitgedaagd in de manier waarop ze over zichzelf en anderen denken en praten. Een middagactiviteit of een uitwisselingsproject kan niet alleen leiden tot een doorprikking van een aantal stereotypes, maar ook tot een beter begrip van het doen en laten van sommige medeleerlingen:

De mannen verschoten daar ook wel van. Zo van "Mevrouw, die is hier alleen, he. Die is zo oud als ik, en die is hier alleen!" "Ja, snap je nu dat die dan soms wel eens... Zou jij altijd op tijd zijn?" "Nee, ik zou ook niet op tijd zijn." "Zou uw huiswerk altijd in orde zijn?" "Nee." "Ja, maar je verwacht wel van..." Dus ik vond wel dat dat heel veel begrip kon creëren naar mekaar toe. (I10)

Ook leerkrachten geven aan dat er binnen een verbindende logica soms subjectificatie optreedt. Een OKAN-lerares legde me bijvoorbeeld uit dat zij in de loop van de jaren geleerd had om juist niet te

focussen op de culturele achtergrond van haar leerlingen, maar op andere factoren zoals de vertrouwdheid met een schoolcultuur, het type onderwijs dat men in het herkomstland genoten heeft, de thuissituatie van de leerling en zijn of haar leeftijd. Volgens haar zijn die elementen meer van tel. Voor leerlingen die door oorlog of andere omstandigheden nooit of lange tijd niet naar school zijn kunnen gaan in hun land van herkomst, kan ze begrijpen dat het moeilijk is om een plaats te vinden binnen het ritme en de regels van de school. Dat leerlingen opgegroeid zijn in een bijzonder streng schoolregime - waar regels niet onderhandelbaar zijn, maar strikt opgevolgd dienen te worden - heeft ongetwijfeld repercussies op de manier waarop zij zich nu gedragen tijdens de pauzes. En als leerlingen niet ondersteund worden door hun ouders, vindt ze het logisch dat zij op school meer begeleiding nodig hebben:

Je hebt leerlingen die eigenlijk nooit naar school zijn geweest. Voor wie dat het heel moeilijk is om een hele dag op een schoolbank te zitten. Je hebt leerlingen die uit een heel streng onderwijs komen, in China of zo. Die durven in het begin meestal niets zeggen. 5...) Je hebt er die uit Europa komen en die dat eigenlijk gewoon zijn zoals het hier is. (17)

Ondanks het voorkomen van subjectiverende leerprocessen, is het moeilijk om te spreken van een onderbrekende leerdynamiek op schoolniveau. In de discussies over de spreiding van OKAN-leerlingen zie je bijvoorbeeld dat de school bang is om de denkbeelden van autochtone leerlingen te doorbreken. Ook het gebrek aan discussies over kansarmoede, de hoofddoek of de ondervertegenwoordiging van OKAN-leerlingen in de leerlingenraad heeft hier mee te maken. Door de autochtone leerlingen in de meerderheid te laten en hen niet te confronteren met claims rond sociale onrechtvaardigheid, hoeft de norm waaraan leerlingen zich moet spiegelen niet in vraag gesteld te worden. Zolang minderheden in de minderheid blijven, kan van hen verwacht worden dat zij zich socialiseren binnen de heersende normen en waarden. Eerder dan dit socialisatieproces te ont-regelen op niveau van de school, houdt men vast aan de bestaande regels en structuren. Hierdoor blijft het subjectificatieproces bij de meerderheid van de leerlingen minimaal:

De OKAN-leerlingen waren in de meerderheid. Er waren meer OKAN-leerlingen dan BSO-leerlingen. Dus het evenwicht was eigenlijk een beetje zoek. Of dat dat nu veel rol speelt? ik denk het wel ze. Die concentratie werd... Ja, ze waren met veel te veel he. Veel te veel. Op zich zou dat geen probleem moeten zijn. Maar ja, het zijn allemaal probleemleerlingen die specifieke aandacht nodig hebben. Want OKAN leerlingen hebben toch meer... En die concentratie werd dan zo groot, dat die anderen zich, denk ik, in de minderheid voelden. En ik denk dat dat toch niet gezond is volgens mij. (16)

Ik denk dat je er als school inderdaad wel voor moet opletten dat onze autochtone leerlingen zich geen vreemde op school gaan voelen. Toen hadden we echt ook een groot publiek. Maar nu vind ik dat wel gezond. Dat een andere school ook een OKAN-klas heeft. (14)

9. Solidariteit in spanningsvelden

Daar waar innovatieve vormen van solidariteit in diversiteit ontwikkeld worden, ligt de betekenis, de vorm, de inhoud en de oriëntering van die solidariteit nog relatief open. We zien minstens zes spanningsvelden waarlangs solidariteit concrete invulling kan krijgen. De concrete context, het hier en nu, bepaalt steeds opnieuw mee welke specifieke posities op deze spanningsvelden de invulling van solidariteit meekrijgt. Maar ook beleidsmaatregelen en professionele interventies kunnen de positionering van plaatsgebonden vormen van solidariteit in diversiteit op die spanningsvelden faciliteren.

Voor verschillende beroepskrachten op school vallen normeren en verbinden perfect te rijmen. Zij betogen dat het goed is dat verschillende toezichthouders er een verschillende stijl op nahouden en dat toezichthouders tegelijkertijd verschillende rollen opnemen. Voor sommigen zijn beide zelfs perfect complementair. Door tijdens het toezicht een band op te bouwen met de leerlingen, wordt het veel gemakkelijker om hen de regels te doen naleven:

Ik denk niet dat het één het ander uitsluit. Sowieso niet. Het is niet omdat je veel contact hebt dat je minder de regels laat toepassen door de leerlingen. Dus je hebt verschillende rollen. (14)

Tijdens het toezicht proberen een band op te bouwen met leerlingen, maakt dat je niet alleen maar hoeft te kijken. (Mail)

Andere professionals voelen wel een spanningsveld tussen verbinden en normeren. Ze vinden het bijvoorbeeld lastig om aangename gesprekjes aan te knopen met leerlingen die ze ook moeten berispen. Ze wijzen er ook op dat de professionele interventies gelinkt aan beide dynamieken tegengestelde principes omhelzen. Om te normeren, blijf je bijvoorbeeld in je zone en zie je toe op wat gebeurt. Om te verbinden, volg je leerlingen die rondwandelen op de speelplaats:

Langs de ene kant moet je ze naar buiten krijgen, maar langs de andere kant moet het aangenaam blijven. Dat evenwicht tussen die twee is niet gemakkelijk. (16)

Dat voortdurende spanningsveld, tussen relaties opbouwen en ook wel zorgen dat een aantal dingen in orde blijven (niet roken, geen afval op de grond gooien, ...), dat blijft wel altijd naar een evenwicht zoeken. Ik denk dat ik nu iets beschrijf dat de meeste toezichters ook wel zullen voelen eigenlijk. (11)

In mijn analyse is er wel degelijk wrijving tussen normeren en verbinden. Het is inderdaad niet evident om een evenwicht te vinden tussen beide. Hieronder leg ik uit dat dit te maken heeft met spanningsvelden tussen universalisme en particularisme (paragraaf 9.1.) en onderhandelbaarheid en niet-onderhandelbaarheid (paragraaf 9.2.). Deze spanningsvelden relateren in mijn analyse aan het professioneel handelen, niet aan de praktijken van solidariteit die daaruit voortvloeien. De kleine kaders over de spanningsvelden matchen daarom niet met wat er onder staat.

9.1. Universalisme – Particularisme

Iedereen kan in principe deel uitmaken van solidariteitsmechanismen. Is dat het geval dan spreken we over een universele invulling van solidariteit. Blijft de solidariteit beperkt tot specifieke groepen op basis van kenmerken zoals afkomst, gender of leeftijd dan spreken we van een particularistische invulling.

Binnen een verbindende logica is er veel ruimte om (mede-)leerlingen te ontmoeten en te erkennen in al hun diversiteit. Binnen de focus op iets gemeenschappelijks (de school, de speelplaats, de sportactiviteit, ...) kan men aanvaarden dat verschillende culturen, normen en waarden of levensverhalen er echt toe doen. Zelfs als je erkent dat elke mens fundamenteel anders is, kan je een band opbouwen op basis van de tijd, de plaats, de activiteiten en de interesses die je deelt. De solidariteit die ontstaat binnen een verbindende logica is in die zin particularistisch: iedereen kan toetreden vanuit zijn of haar eigenheid, identiteit en persoonlijkheid. Je deelt geen cultuur, geschiedenis of pakket normen en waarden. Wat je bindt, is het feit dat je hic et nunc samen bent. Deze verbinding verloopt van mens tot mens. Hierdoor is er ruimte voor culturele erkenning binnen gevoelens van verbondenheid en praktijken van solidariteit:

Jij hebt een bruine huid. Jij hebt een witte huid. Wat is het probleem? Het is dikwijls omdat ze de mensen niet kennen of niet weten wat er achter zit dat ze zo een vooroordeel hebben van gij dit of gij dat. En ik denk dat dat gewoon is van ze laten voelen en weten van dat is ook een persoon en dat en dat en dat... (I9)

In eerste instantie wil je mensen denk ik doen inzien dat diegenen die zij als Ander zien, als Ander waar ze niets mee hoeven te maken hebben, de Xenos... Dat is niet waar. Dat ben jij. Dat is uw naaste he (lacht). (...) Ik wil altijd het andere perspectief inbrengen, mensen mogen niet te vlug tevreden zijn. Moeten ook leren zien dat de Ander ook maar is zoals ik, maar ook anders. Dat inzicht wil ik bevorderen denk ik. (I2)

Een normerende logica positioneert zich aan het aan andere uiteinde van het spanningsveld tussen universalisme en particularisme. Om te kunnen normeren is het belangrijk dat iedereen gelijk is tegenover de gemeenschappelijke norm. Superdiversiteit wordt hanteerbaar gemaakt door van alle betrokkenen te eisen dat ze zich op dezelfde manier verhouden tegenover de gedeelde norm. Dit houdt een universalistische logica in waarbinnen weinig ruimte is voor culturele erkenning en particularisme. De meeste leerlingen en leerkrachten op HIVSET verwachten bijvoorbeeld dat de regels en de afspraken die zijn neergepend in het schoolreglement door iedereen op dezelfde manier worden nageleefd. Wanneer uitzonderingen worden gemaakt voor bepaalde groepen leerlingen, levert dit spanningen op. Wanneer leerkrachten zich niet aan het schoolreglement houden, wordt dit even goed opgemerkt. Binnen een normerende dynamiek worstelt men zeer sterk met dergelijk particularisme:

Ik denk - als je het allemaal een beetje bekijkt - dat GW en wij allemaal dezelfde regels hebben. Maar als je dan VZ en OKAN pakt, die hebben totaal andere regels. Je zit op dezelfde school. Het schoolreglement is hetzelfde. Elke leerling die hier binnenkomt, ondertekent dat. Houd je u daar niet aan, sorry, dan moet er een sanctie komen. Het is niet zo dat als iemand van GW of verzorging kust, dat er een strafstudie moet komen en bij die OKAN-ners niet. (L)

Iedereen van het secretariaat zit te zagen zo'n kort rokje mag niet, maar zelf hebben ze rokken tot een eind boven de knieën. Dan heb ik iets van: stuurt ze buiten. Als wij daar een sanctie of een waarschuwing voor krijgen, dan even goed de leerkrachten. (L)

Uitleggen dat medeleerlingen een andere culturele achtergrond hebben, een andere persoonlijkheid of een andere biografie, en dat ze daarom op een verschillende manier met de regels omgaan, of dat er voor hen andere regels gelden, is bijzonder moeilijk, zelfs als daar goede redenen voor zijn. Hoe leg je het schoolreglement bijvoorbeeld uit aan iemand die nog maar net Nederlands aan het leren is? Kan een slecht begrip van de regels een excuus zijn om ze niet op te volgen? Heeft de klassieke strafstudie wel zin voor iemand die de taal niet machtig is? En wat meer leerlingen die al jaren niet meer naar school zijn geweest? Kunnen we aanvaarden dat het voor hen veel moeilijker is om het schoolreglement na te leven? Al deze vragen zijn bijzonder moeilijk binnen een normerende logica, zeker voor de leerlingen die de regels moeten opvolgen. Hoewel vele leerkrachten aanvoelen dat culturele verschillen, socialisatie in een ander waardenpatroon en persoonlijkheidskenmerken in acht moeten nemen bij het bepalen van sancties, is het veel simpeler om te stellen dat de regels de regels zijn en dat iedereen gelijk is voor de wet:

Bijvoorbeeld roken: je zit daar vooral vast aan wetten en convenanten die door raden of commissies zijn beslist. Maar waarom zou je bijvoorbeeld in hemelsnaam tegen een 15-jarige Afghaan die al zes jaar rookt omdat die uit een oorlogssituatie komt, zeggen "sorry je mag niet roken in de toiletten"? Dat is eigenlijk om in uw broek te doen van het lachen, dat je dat moet zeggen. (...) De blinde gehechtheid aan een aantal regels van veel mensen [is] deels ook problematisch in een multiculturele samenleving. (I2)

Kom maar eens van het platteland in Afghanistan. En dan kom je in een school en men zal u uitleggen wat spijbelen is. Of dat je op tijd moet komen. De regels zijn altijd voor iedereen hetzelfde geweest, (...) maar we hebben wel proberen uit te leggen dat in het aanleren van regels, dat je daar wel ruimte voor moet kunnen geven. Dat is iets dat heel moeilijk ligt. Als je dat anders beoordeelt. Er werd nogal snel gezegd iedereen gelijk voor de wet. Het is iets dat heel moeilijk is. (I1)

Bijvoorbeeld: wij van verzorging, wij mogen niet kussen of zo. Of roken, wij krijgen daar een strafstudie voor. En die van OKAN die mogen dat allemaal wel. Die mogen heel de tijd lekken. (...) Zo met het excuus van "Ze zijn hier pas en ze kunnen amper Nederlands. Je moet dat begrijpen. Ze moeten dat nog leren". (L)

9.2. Onderhandelbaar – Niet-onderhandelbaar

Dit spanningsveld gaat over de mate van dwang die uitgeoefend wordt om solidariteit te genereren. Is solidariteit het gevolg van een spontane, vrijwillige handeling of van dwingende sociale verwachtingen of dwang door overheidsinstellingen of andere formele instituties?

Normeren botst niet alleen met verbinden omwille van een tegengestelde positie op het spanningsveld tussen universalisme en particularisme, maar ook omwille van een verschillende mate van onderhandelbaarheid. In een normerende logica is er weinig ruimte om te onderhandelen over de fundamentele van het samen leven: de regels zijn de regels. Iedereen wordt gedwongen om het schoolreglement te respecteren. In een verbindende dynamiek is er veel meer ruimte voor onderhandeling. Toezichthouders die inzetten op verbinding kunnen het onderhandelingsproces zelfs gebruiken om een gevoel van verbondenheid te bewerkstelligen. Als je mee kan discussiëren over het schoolreglement, zal je je sneller kunnen vereenzelvigen met de school, en zal het beoogde gevoel van verbondenheid – en de praktijken van solidariteit die daaruit voortvloeien – sneller tot stand komen. Dat is dan de gedachtegang. In die zin hoeft het niet te verwonderen dat verschillende betrokkenen die een voorkeur voor verbinden uitdrukken ervoor opteren om regels bespreekbaar te maken en het schoolreglement met leerlingen te bediscussiëren, bijvoorbeeld omtrent afspraken rond kledij:

Hoe meer verantwoordelijkheid je aan leerlingen geeft, hoe beter ze die verantwoordelijkheid ook leren dragen. En ik vind dat ook wel belangrijk. Als je zegt van... Als mannen zeggen van dat moet en dat mag en dit niet. En waarom mag dat niet? (...) Maar dan ga je wel in dialoog. Ik vind, als je echt heel streng bent, zo van dat mag en dat mag niet, dan mis je die dialoog ook. En ik, ja, ik ben nogal een dialoogmens. En op dit moment zijn er in de toezichtploeg wel meer die zo graag in dialoog gaan. (18)

De laatste jaren proberen we enerzijds dat schoolreglement te hebben en toch ook wel wat meer die praktische dingen wat in te bedden in een soort visietekst van hoe kijken we naar kledij op school. Omdat we hier altijd van mening zijn geweest hoe meer je op papier zet van wat wel of niet mag, hoe meer leerlingen daar tegenover stellen "dat staat er niet op dus dat kan wel". Dus zo weinig mogelijk regels dan toch wel op papier te zetten en zoveel mogelijk ruimte te laten om dingen te bespreken of bespreekbaar te maken.

Op zich is deze vaststelling best opmerkelijk. In het deel over burgerschapspraktijken kwam ik namelijk tot de conclusie dat kwesties die relateren aan economische herverdeling, culturele erkenning en politieke participatie weinig bediscussieerd worden op school. Over de kansarmoede bij een groot deel van de leerlingen, het al dan niet toelaten van de hoofddoek of de onevenredige participatie van OKAN-leerlingen in de leerlingenraad wordt onder leerlingen bijvoorbeeld zelden of nooit gedebatteerd. Op school leeft sterk de gedachte dat een debatcultuur moet ontwikkeld worden en dat die er niet van de ene op de andere dag zal komen. Dit betekent dat je nu wel discussies kan initiëren over de lengte van een rok of de diepte van een décolleté, maar dat debatten over sigaretten op dit moment nog te hoog gegrepen zijn. De vraag is of je geen onderbrekende dynamiek op schoolniveau nodig hebt om het te hebben over meer fundamentele vormen van sociale onrechtvaardigheid, zoals armoede, de hoofddoek of het participatietekort bij OKAN-leerlingen.

Dat roken denk ik dat je dat eerst op een andere plek moet bespreken, omdat dat ingewikkelder ligt. Dat is voor gevorderden. Dat kun je doen nadat je afval of kledij hebt besproken. Dan kun je echt diepparticipatief of basisdemocratisch bijna gaan werken, maar daar zijn we nog niet. En het is ook maar de vraag of dat er ooit zal komen. (12)

10. Besluit

HIVSET huisvest een superdiverse groep leerlingen. Tussen deze leerlingen spelen verschillende breuklijnen, gaande van etniciteit en cultuur over leeftijd en gender tot afdeling en klas. Tijdens de pauzemomenten ontstaan er verschillende vormen van ontmoeting over deze breuklijnen heen. Vele interacties zijn ongefocust, vluchtig en oppervlakkig en bestendigen bestaande stereotypes. Gefocuste interacties gebeuren voornamelijk tussen leerlingen met gemeenschappelijke interesses. Doorgaans zijn dit leerlingen die tot dezelfde etnische-culturele groep behoren. Hier kiemen sterke vormen van solidariteit en vriendschap. Tussen leerlingen van een verschillende etnische en culturele afkomst ontstaan hoofdzakelijk lichte vormen van solidariteit. Die zitten geworteld in een gevoel van lotsverbondenheid. Het feit dat leerlingen hun school, speelplaats of favoriete sport delen schept een band.

Professionele interventies op school vallen uiteen in twee grote categorieën. Langs de ene kant is veel professioneel handelen gericht op het naleven van één norm door alle leerlingen. Dit normeren is niet rechtstreeks gericht op het voeden van solidariteit. Door conflicten, racistische incidenten en onveiligheidsgevoelens tegen te gaan hoopt men wel een klimaat te creëren waarin leerlingen een onderlinge band kunnen opbouwen. Normerende interventies zijn zelf echter niet gericht op het tot stand brengen van deze band. Dat is wel het geval wanneer professionals proberen te verbinden. Door leerling-leerling en leerling-leerkracht interacties aan te moedigen en hen te mobiliseren rond het delen van de school, de speelplaats of hun lievelingssport, zetten professionele krachten in op het creëren van een solidair weefsel en een gevoel van verbondenheid.

Verbinden en normeren botsen op school. Professionele krachten op school vinden het moeilijk om een evenwicht tussen beide te vinden. Dit komt voort uit het spanningsveld tussen universalisme en particularisme en dat tussen onderhandelbaarheid en niet-onderhandelbaarheid. Om te normeren, hanteren toezichthouders een universalistische logica (“iedereen gelijk voor de wet”) en een adagio van niet-onderhandelbaarheid (“de regels zijn de regels”). Om te verbinden volgen ze een particularistische logica (“dat in het aanleren van regels, dat je daar wel ruimte voor moet kunnen geven”) en bepleiten ze onderhandelbaarheid (“zoveel mogelijk ruimte te laten om dingen te bespreken”).

Tijdens de pauzemomenten worden fundamentele onrechtvaardigheden in economische herverdeling, culturele erkenning en politieke vertegenwoordiging zichtbaar. Toch wordt hier tussen de leerlingen onderling weinig over gesproken. De beroepskrachten op school zetten ook niet echt in op discussies omtrent deze kwesties. Als de school het echt belangrijk vindt dat “leren samenleven met jongeren uit andere culturen (...) een element [is] van ons vormingsaanbod” (HIVSET, 2016), zou veel meer ruimte gemaakt moeten worden om dit soort van burgerschapskwesties bespreekbaar te maken. Een leerlingenraad met vertegenwoordigers uit de verschillende afdelingen zou daarvoor een mooi forum zijn. Toch zal dit niet volstaan. Hoewel er al een lange weg is afgelegd op school, treedt momenteel voornamelijk kwalificatie en socialisatie op bij leerlingen. Om kwesties van sociale onrechtvaardigheid op de agenda te zetten, is een onderbrekende leerdynamiek nodig die leerlingen dwingt om hun eigen positie en die van anderen fundamenteel in vraag te stellen (subjectificatie). Binnen de normerende en verbindende interventies die nu op school worden opgezet is hier heel weinig ruimte voor.

Bibliografie

De Cock, D., & Laget, R. (2014). *Maak het verschil op de speelplaats. Inspiratie voor positieve interactie tijdens de pauze*. Brussel: Kruispunt voor Migratie en Integratie.

Debruyne, P., & Schuermans, N. (2014). *DieGem rapport retrospectieve case-study Mater Dei*. Beschikbaar op <http://www.solidariteitdiversiteit.be/uploads/docs/cases/materdeidef.pdf>. Laatste raadpleging op 26/08/2016.

Goffman, E. (1963). *Behavior in public places. Notes on the social organization of gatherings*. New York: The Free Press.

HIVSET (2013). *Soms is een job een leven*. Turnhout: HIVSET.

Stad Turnhout (2016). *Bevolkingscijfers Stad Turnhout*. Beschikbaar op <http://www.turnhout.be/bevolkingscijfers-stad-turnhout>. Laatste raadpleging op 25/08/2016/

Studiedienst van de Vlaamse Regering (2015). *Lokale inburgerings- en integratiemonitor Turnhout. Editie 2015*. Brussel: Studiedienst van de Vlaamse Regering. Beschikbaar op <http://aps.vlaanderen.be/lokaal/pdf/integratiemonitor/Turnhout.pdf>. Laatste raadpleging op 25/08/2016.

Lijst geïnterviewden

Organisatie	Functie	Code
HIVSET	Directeur	I1
	Leerkracht in OKAN; Toezichthouder	I2
	Medewerker secretariaat; Toezichthouder	I3
	Medewerker secretariaat; Toezichthouder	I4
	Leerkracht in GW	I5
	Medewerker secretariaat, Toezichthouder	I6
	Leerkracht in OKAN	I7
	Leerkracht in OKAN en VV, Toezichthouder	I8
	Leerkracht in VZ, Toezichthouder	I9
	Leerkracht GW	I10
Kinderdagverblijf Kind Jezus	Directeur	I11