Die Gem
Diversiteit en Gemeenschapsvorming
Solidariteit in Diversiteit

Rapport retrospectieve case Mater Dei Leuven



Pascal Debruyne en Nick Schuermans

09-10-2014

www.solidariteitdiversiteit.be
Met steun van IWT – Agentschap voor Innovatie door Wetenschap en Technologie

Universiteit Antwerpen · KU LEUVEN · HoGent · Universiteit Gent · LUCA · iwt

Inhoudstafel

1. Inleiding ... *3*

2. Beschrijving in context ... *5*

2.1. De visie van de school ... 5

2.2. De organisatie van de school ... 7

3. Diversiteit ... *8*

4. Interpersoonlijke praktijken van solidariteit ... *11*

5. Burgerschapspraktijken ... *12*

6. Bronnen van solidariteit ... *17*

6.1. Bij professionals ... 18

6.2. Bij de kinderen en hun ouders ... 20

7. Plaats ... *23*

8. Leerprocessen ... *27*

9. Solidariteit in spanningsvelden ... *31*

9.1. Integratie - transformatie ... 32

9.2. Universalistisch – particularistisch ... 33

9.3. Hier en nu – Daar en dan ... 35

10. Besluit ... *38*

Bibliografie ... *39*

Academische referenties ... 39

Beleidsdocumenten ... 39

Geanalyseerde documenten ... 39

Lijst geïnterviewden ... 40

1. Inleiding

In het DieGem onderzoek staan innovatieve vormen van solidariteit in diversiteit centraal. Anders dan bij heersende en structurele vormen van solidariteit binnen de context van een 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 burgerschapspraktijken opzetten die leiden tot innovatieve vormen van solidariteit in diversiteit. Om deze hypothese te testen, zetten we 32 case studies op.

Dit rapport bevat de belangrijkste resultaten van de case studie in de Mater Dei school in Leuven. We kijken daarbij naar twee verschillende niveaus. Het eerste niveau is dat van de leerlingen onderling. Op Mater Dei leert een diverse groep leerlingen met elkaar omgaan. Op basis van de informele leerprocessen die zich voordoen in de formele leercontext van de school zullen we beargumenteren dat daarbij lichte vormen van solidariteit ontstaan. Het tweede niveau is dat van de professionele krachten op en rond de school. Op dit niveau onderscheiden we leerkrachten, medewerkers van het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (verder CLB), directieleden en alle andere vrijwilligers en beroepskrachten die zich inzetten voor de school. Samen met een breed netwerk van buurtactoren hebben die een langdurig leerproces doorlopen en verschillende initiatieven ontwikkeld om de superdiverse groep leerlingen kwaliteitsvol onderwijs aan te bieden. Verder in dit rapport zullen we onderbouwen dat we in die professionele interventies ook interpersoonlijke praktijken van solidariteit terugvinden.



Bezoek van Prins Sammy op school

Om onze claims hard te maken, baseren we ons op drie verschillende bronnen. Ten eerste doen we een beroep op een analyse van documenten. We analyseerden onder andere de website, de visietekst, de doorlichtingsverslagenen en het GOK-plan van de school. Een volledige lijst van bestudeerde documenten is te vinden in de appendix van dit rapport.

Ten tweede steunen we op 12 diepte-interviews met professionele actoren op en rond de school. We gingen daarbij niet alleen op zoek naar respondenten die de huidige situatie van de school goed kennen, maar ook naar betrokkenen die de school in de loop van de jaren hebben zien veranderen. De huidige directrices van de kleuterschool en de lagere school interviewden we bijvoorbeeld tweemaal. Ook met de voorzitter van de raad van bestuur hadden we twee afspraken. Bij vier voormalige directeurs en directrices, een medewerker van het CLB, de coördinatrice en een medewerkster van kinderwerking Fabota en de schepen van onderwijs namen we telkens één interview af. Een overzicht van deze diepte-interviews is ook te vinden in de appendix.

Bovenop documenten en uitgetypte interviews vormen observatieverslagen een derde belangrijke bron. Gedurende drie dagen volgden we de leerlingen in de klas, in de refter en op de speelplaats. Daarbij hadden we voornamelijk oog voor de manieren waarop de leerlingen met elkaar omgaan en hoe zij daarin gestimuleerd worden door de leerkrachten. In de leraarskamer en op de speelplaats hadden we daarnaast ook informele gesprekken met het onderwijzend personeel. In de tabel met de interviews in de appendix staan deze geclassificeerd als gesprekken (G).

Vooraleer we overgaan tot onze bevindingen, is het belangrijk om een kanttekening te plaatsen bij onze methodologie. We hebben namelijk veel meer materiaal verzameld op het niveau van de professionele krachten dan op het niveau van de leerlingen. Alle interviews die we afnamen, gebeurden met professionele krachten. Alle documenten die we onderzochten, waren ook door hen opgesteld. Onze besluiten over solidariteit tussen kinderen onderling zijn dan ook enkel gebaseerd op observaties en informatie uit de tweede hand. In verder actie-onderzoek zal dit onevenwicht sowieso een aandachtspunt moeten zijn. Het zou goed zijn moesten we dan meer interviews kunnen doen bij leerlingen en hun ouders.



De derde kleuterklas van Juf Klara

2. Beschrijving in context

2.1. De visie van de school

De geschiedenis van Mater Dei gaat meer dan 150 jaar terug. Rond 1860 stond er aan de zuidkant van het Sint-Jacobsplein in Leuven al een klooster met opleiding voor jonge novicen en een meisjesschool met internaat. Doorheen haar geschiedenis besteedde deze instelling van de Zusters van Liefde veel aandacht aan armen. Zo konden wezen al van in het begin kosteloos onderwijs volgen in een weeshuis dat verbonden was aan de school (Uytterhoeven & Van den Heuvel, 1994).

Mater Dei is nog steeds een katholieke basisschool. De aandacht voor de meest kwetsbare groepen in de samenleving blijft er groot. De visietekst vermeldt bijvoorbeeld uitdrukkelijk dat “onze christelijke geloofsovertuiging een levendige inspiratiebron [blijft] voor ons engagement voor de zwaksten, de meest kwetsbaren en de minst bedeelden in de samenleving”. Nog volgens de visietekst wil de school de christelijke waarden van liefde en zorg overbrengen aan de kinderen in hun dagelijks handelen (Mater Dei, 2014).

In het vervolg van de visie van de school staan drie elementen centraal. Punt één omhelst het aanbieden van **kansrijk onderwijs** in een krachtige leeromgeving. Om dit te realiseren, steunt de school sterk op een gedifferentieerde onderwijsaanpak en een uitgekiend zorgbeleid. De problemen en de uitdagingen van de leerlingen worden regelmatig besproken in een multidisciplinair overleg. De zorgleerkracht besteedt daarnaast twee uur per week aan de begeleiding van leerkrachten. In de lagere school krijgen de tragere leerlingen pre-teaching lessen van één van de zorgleerkrachten zodat ze bij de uitleg in de klas beter kunnen volgen. De snelle leerlingen worden voor elk wiskundeblok dan weer getoetst en krijgen als ‘wiskunstenaars’ bijkomende oefeningen als ze de materie al kennen nog voor ze in de klas is behandeld. De bedoeling is dat zij blijven uitgedaagd worden om na te denken en bij te leren. Zodoende was Mater Dei één van de eerste scholen die zich met de problematiek van hoog-intelligente leerlingen bezighield.



Individueel werk in de computerklas

Het **ontdekken** is een tweede element in de visie van Mater Dei. “Door de kennis en de kunde die de kinderen op school opdoen”, zo stelt de visietekst, “stellen we hen in staat te ontdekken hoe de wereld, zijzelf en de maatschappij in elkaar steken” (Mater Dei, 2014). Om hier toe te komen, dokterde de school een brede schoolstrategie avant la lettre uit. Zo’n brede school is "een samenwerkingsverband tussen verschillende sectoren waaronder één of meerdere scholen, die samen werken aan een brede leer- en leefomgeving in de vrije tijd en op school met als doel maximale ontwikkelingskansen voor álle kinderen en jongeren” (Joos & Ernalsteen, 2010, p. 5). Langs de ene kant is Mater dei een centrale plaats in een netwerk van buurtorganisaties. De school verwijst ouders in nood bijvoorbeeld door naar het wijkgezondheidscentrum, de buurtwerking of het CAW. Vele leerlingen gaan na schooltijd ook naar de kinderopvang en de huiswerkbegeleiding van buurtwerking ’t Lampeke. Langs de andere worden deze buurtorganisaties ook op school uitgenodigd om het schoolse te verrijken en het voor- en naschoolse te versterken. Zo zet buurtwerking ’t Lampeke één keer per week activiteiten op binnen de muren van de school. Samen met de psychiatrisch patiënten van VZW De Hulster nemen de leerlingen elk jaar deel aan het kunstproject “Kunst in de Steigers” in de nabijgelegen Sint-Jacobskerk. De buurt wordt ook actief betrokken bij het leren zelf. De kinderen leren bijvoorbeeld over brood bij de bakker in de buurt. Voor een les over planten trekken ze naar de Kruidtuin.



Kunst in de Steigers

Naast het kansrijk onderwijs en het ontdekken, vormt het **ontmoeten** een derde element in de visie van de school. Volgens de visietekst is Mater Dei een geborgen en warme plek voor kinderen, ouders en leerkrachten. De tekst vermeldt daarbij expliciet dat er “een vertrouwensband tussen leerkracht en leerlingen tot stand [wordt] gebracht” en dat “medeleerlingen er toe [worden] aangezet om elkaar te helpen”. De school wil verder dat alle ouders zich welkom voelen op school en dat zij als partner betrokken worden bij het project van de school. De school werkt daarvoor niet alleen met een ouderraad, maar ook met klusnamiddagen en koffiemomenten. In het verleden was er ook een babbelklasje voor ouders. Door zoveel mogelijk aanspreekbaar te zijn, houden directie en leerkrachtenteam de drempel voor ouders zo klein mogelijk.

2.2. De organisatie van de school

Hoewel de kleuterschool en de lagere school officieel twee autonome scholen zijn, delen ze niet alleen hun infrastructuur, maar ook hun omkadering. De twee scholen hebben elk hun eigen directrice, maar slechts één ouderraad, één schoolraad en één raad van bestuur. In dit rapport wordt er dan ook vaak over beide scholen als één school gesproken.

De **ouderraad** bestaat uit ouders van leerlingen. Ze informeren de andere ouders over de werking van de school. Ze leveren ook helpende handen bij de evenementen die de school organiseert, zoals het schoolfeest en het eetfestijn.

De leden van de ouderraad participeren aan het schoolbeleid via een vertegenwoordiging in de **schoolraad**. Naast de vertegenwoordigers van de ouders, zetelen in die ouderraad ook nog belangenbehartigers van het personeel (twee leerkrachten) en de lokale gemeenschap (een medewerkster van ’t Lampeke en iemand van de gemeenschapswacht). De directrices nemen deel aan de vergaderingen, maar hebben geen stemrecht.

Naast de ouderraad en de schoolraad heeft de school ook nog een **Raad van Bestuur**. Hierin zetelen grotendeels externen. De voorzitter is de voormalig directeur van het toenmalige Psycho-Medisch-Sociaal centrum in Leuven (nu CLB). Er zetelen ook nog twee zusters in het schoolbestuur. Officieel zijn zij de organisator van het onderwijs op Mater Dei. Het bestuur is ook verantwoordelijk voor de beleidsvorming en de boekhouding op school.

In het voorbije jaar telden de twee scholen samen negentien klassen. In de kleuterschool zaten 146 kleuters verspreid over vier eerste kleuterklassen, twee tweede kleuterklassen en drie derde kleuterklassen. In de lagere school waren er afgelopen schooljaar 172 leerlingen. In elk leerjaar waren er twee klassen. Enkel in het vierde en het vijfde leerjaar was er slechts één.

De negentien klasleerkrachten worden ondersteund door drie zorgleerkrachten (één in de kleuterschool en twee in de lagere school), drie L.O. leerkrachten, één ICT-coördinator, twee secretaressen en een vijftal ondersteunende personeelsleden. Omdat de leerlingenaantallen de laatste jaren in dalende lijn zitten, dalen de werkingsmiddelen van de school. Het CLB is erg actief in de school.




Het personeel van de kleuterschool (links) en de lagere school (rechts)

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?

Door vele geïnterviewden werd Mater Dei in het verleden afgedaan als een **eliteschool**. De school lag geprangd tussen de hoofdkantoren van de Boerenbond en de Sint-Rafaël- en Sint-Pierenskliniek. Ook Gasthuisberg was niet al te ver weg. De school organiseerde een uitgebreide voor- en naschoolse opvang. Daardoor trok ze niet alleen buurtbewoners aan, maar ook kinderen van professoren, dokters en Boerenbond-medewerkers die vlakbij tewerkgesteld waren.

Sinds begin jaren 1990 is het leerlingenbestand van de school sterk veranderd. De meerderheid van de leerlingen heeft ondertussen (ouders of grootouders met) migratieroots. Zeker in vergelijking met andere scholen in het Leuvense is er bovendien een oververtegenwoordiging van kansarmen. In de beleving van de directe betrokkenen ging deze **omschakeling in de richting van een concentratieschool** razendsnel. "*Als ik die cijfers bekijk*", zei een oud-directeur, "*dan hebben ze op twee jaar tijd de omslag gemaakt van 35 procent doelgroepleerlingen naar een 60 tot 70 procent doelgroepleerlingen*" (OD3).

Om deze omslag te verklaren, geven de respondenten verschillende verklaringen. Ten eerste is de buurt in de loop van de jaren sterk verkleurd. Vele arbeiderswoningen en kleine appartementen worden nu betrokken door migranten. De etnische en culturele diversiteit van de leerlingen groeide dus mee met **de toegenomen etnisch-culturele diversiteit van de buurtbewoners**.

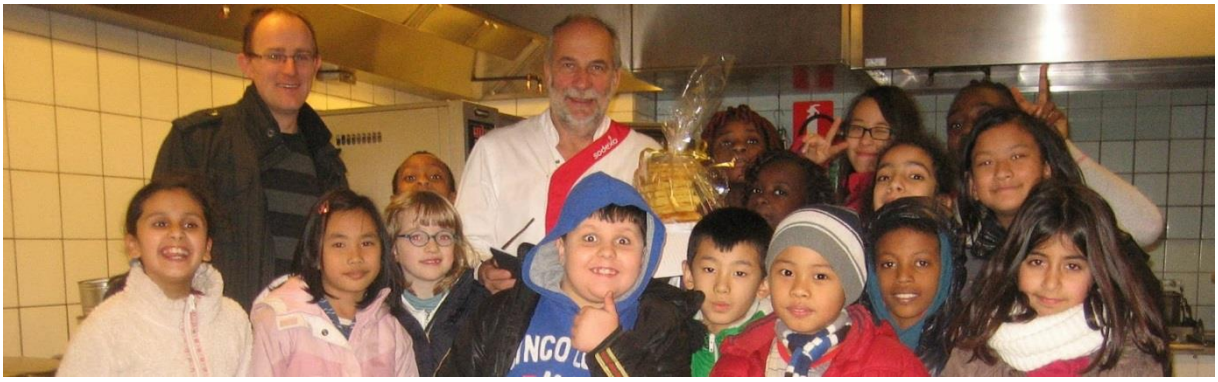
Ten tweede is er veel **tewerkstelling** uit de buurt **verdwenen**. In 1989 zijn verschillende departementen van de Sint-Rafaëlkliniek naar Gasthuisberg verhuisd. In 1998 gebeurde hetzelfde met de Sint-Pierenskliniek. Zes jaar later verhuisde ook de Boerenbond uit de buurt. Terwijl de school vroeger vele kinderen aantrok van mensen die niet in de buurt woonden, maar er wel werkten, is dat nu veel minder het geval. Door de verhuis van een aantal grote werkgevers is de locatie van de school voor tweeverdieners minder aantrekkelijk geworden. Dichtslibbende toegangswegen maakten de school minder aantrekkelijk voor mensen die niet in de buurt wonen. Mettertijd organiseerden meer scholen in Leuven ook een uitgebreide voor- en naschoolse opvang.

Ten derde huisvestte de school al vanaf de jaren 1990 een **OKAN-onthaalklas** voor anderstalige nieuwkomers. Mater Dei was de eerste school met een klas voor anderstaligen in het Leuvense. Initieel trok deze klas vooral kinderen van buitenlandse professoren en andere hoogopgeleiden aan. Naderhand kwamen daar steeds meer asielzoekers en vluchtelingen bij.

Eens de klassen verkleurden, begonnen bepaalde groepen de school ook te mijden. Eerst merkte de directie dat er minder kinderen van blanke tweeverdieners werden ingeschreven. Mettertijd haakten ook de meest kansrijke, anderstalige kinderen af. In de woorden van de respondenten werd de '**witte vlucht**' gevolgd door een '**zwarte vlucht**'.

Volgens de meest recente cijfers heeft maar liefst 56 procent van de kleuters en 55 procent van de leerlingen van de lagere school een andere **thuistaal** dan het Nederlands. Het gemiddelde van de Leuvense scholen op deze indicator bedraagt slechts 17 procent. Meer dan tien scholen komen nog niet aan de tien percent. Met 51 procent komt enkel de basisschool aan de torens van Sint-Maartensdal in de buurt. Al de andere scholen scoren lager dan 30 procent op deze indicator.

De diversiteit binnen de diversiteit is ook enorm. Tijdens een observatiedag in het derde leerjaar begonnen de kinderen te vertellen uit welke landen zij zelf, hun ouders of hun grootouders komen. Op een vijftiental leerlingen bleken er meer dan tien verschillende **herkomstlanden** te zijn: de Filippijnen, Nepal, Ghana, Marokko, Turkije, Ethiopië, Kongo, Eritrea, Pakistan, Polen, Burundi en Vietnam. "*Grappig hé"*, zegt één van de leerlingen, *"we zijn in België en er zijn maar twee witten in de klas. En één ervan is zelf een halve Indiër. Ikke!*" (L).



Het derde leerjaar van meester Stefaan op bezoek bij kok Dirk

Volgens de betrokkenen stelt deze etnisch-culturele diversiteit de school voor een aantal **uitdagingen**. Ten eerste vinden vele leerkrachten het moeilijk om aan te knopen bij de thuiscultuur van de leerlingen. De meesten onder hen hebben een Vlaamse middenklasse achtergrond en wonen ook niet in de buurt. Ten tweede moeten professionele krachten veel meer dan in andere scholen inzetten op taal. Niet alleen met de leerlingen, maar ook met de ouders is het niet altijd evident om in het Nederlands te communiceren.

Toch behoeden de meeste respondenten zich ervoor om de etnisch-culturele diversiteit als de belangrijkste uitdaging naar voor te schuiven. *"De buitenwereld vindt dat een probleem, maar wij niet"* is het overheersende gevoel. De groeiende etnisch-culturele diversiteit gaat hand in hand met een toename van het aantal kinderen dat geen boterhammen mee heeft en de schoolrekening niet meer kan betalen. De schepen van onderwijs zei dan ook "*dat Mater Dei vooral een probleem heeft van concentratie van **armoede***" (S). Dit uit zich ook in de meest recente GOK-tabellen. Volgens de cijfers vraagt gemiddeld 17 procent van de leerlingen in een Leuvense school een studietoelage aan. In de kleuterschool van Mater Dei is dat dubbel zo veel. Met 52% torent de lagere school ver boven alle andere scholen uit.

In de dagelijkse werking van de school speelt ook het grote verschil in **leersnelheden** een belangrijke rol. Verschillende betrokkenen ervaren het als een uitdaging om les te geven aan zo'n uiteenlopende groep leerlingen:

> "*Enerzijds hebben we bijvoorbeeld hoogbegaafden zitten en anderzijds hebben we kinderen die heel wat nodig hebben voor hun mentale mogelijkheden. En dan hebben we ook anderstalige nieuwkomers die geen woord Nederlands kunnen. Kinderen die eigenlijk lager moeten beginnen terwijl ze wat ouder zijn, en in een ander leerjaar zouden moeten geplaatst worden. Ik bedoel, het is soms een massa…*" (D1/2).

Tijdelijkheid is een andere belangrijke uitdaging. Niet alleen is er een constante instroom van nieuwe kinderen in de school; de circulatie van kinderen verbonden met globale migratiestromen is ook toegenomen. Verschillende actoren op en rond de school beschreven de uitdaging van migratie en superdiversiteit erg adequaat:

> "*Wij volgen de wereldproblematiek hier op de voet. Dan heb je een vlucht Nepalezen en als er in Afghanistan of Congo, Rwanda, … Die mensen zie je hier dan in grote troepen verschijnen. En die zijn dan plots ook weer weg."(F)*

> *"In Mater Dei begonnen er elk jaar meer en meer kinderen weg te gaan. Doorheen het jaar waren er één of twee kinderen per klas die weggingen of bijkwamen. Door die veranderende samenstelling van de groep was het niet gemakkelijk om een hechte klasgroep te creëren. De nieuwe kinderen kenden de regels en gewoontes niet en het afscheid van de kinderen die plots vertrokken was vaak erg zwaar. De kinderen waren het nu gewoon bij ons, hun klasgenootjes zagen hun vriendjes vertrekken. Ook de leerkrachten vonden het niet makkelijk want ze hadden er zoveel energie en geloof in gestopt. De kinderen waren eindelijk open gebloeid, gesetteld en enorm aan het leren en dan …. waren ze weg." (OD4)*

Op Mater Dei doorkruisen etnisch-culturele verschillen, de socio-economische verscheidenheid en de brede waaier aan leersnelheden elkaar voortdurend. Omdat de diversiteit aan leerlingen op Mater Dei zich niet in een beperkt aantal profielen laat vangen, plakken we er de term **superdiversiteit** op.

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?

Op en rond de school ontwikkelen verschillende actoren interpersoonlijke praktijken die mee vorm geven aan solidariteit. Deze praktijken situeren zich op twee verschillende niveaus. Het eerste niveau is dat van de **leerlingen onderling.** Voor de kinderen is superdiversiteit een alledaags gegeven. Zowel op de speelplaats als in de klas spelen kinderen met verschillende culturele achtergronden samen. Wanneer je aan een Turks jongetje of Marokkaans meisje vraagt wie de beste vriend of vriendin is, wijzen ze naar iemand met Zwart-Afrikaanse achtergrond of naar een autochtoon blank meisje. Sowieso kennen de kinderen elkaars culturele achtergrond ook. Ze weten van elkaar waar ze vandaan komen en welke nationaliteit mama en papa hebben. Ze hebben ook een gevoeligheid voor wat er in het herkomstland gebeurt:

> "*Jij bent van de Filipijnen. Daar was er een storm en hadden de mensen veel pijn en ze zijn dood gegaan*." (L)

Dergelijke interpersoonlijke praktijken tussen de leerlingen benoemen we als **convivialiteit** (Gilroy, 2006). We definiëren convivialiteit als alledaagse praktijken van omgaan met verschil (en hybriditeit) op specifieke plaatsen waar verschillende groepen elkaar kruisen en elkaar kunnen leren waarderen vanuit de alledaagse routines die leiden tot verknoping en ervaringen van behoren (Neal and Walters 2008: 282; Karner and Parker, 2011). We refereren er niet meteen naar als solidariteit omdat er geen burgerschapspraktijken tussen de kinderen plaats vinden. Wel zien we de kiemen ontstaan van lichte vormen van solidariteit rond het relationeel omgaan met superdiversiteit. Zelfs wanneer deze niet leiden tot burgerschapspraktijken, vinden we het belangrijk om ze in de analyse mee te nemen.

Het tweede niveau is dat van **professionals** op de school: leerkrachten, CLB-medewerkers, directieleden en alle andere vrijwilligers en beroepskrachten die zich inzetten voor de school. Samen met een breed netwerk van buurtactoren hebben die verschillende initiatieven ontwikkeld om de superdiverse groep leerlingen kwaliteitsvol onderwijs aan te bieden. In de loop van de jaren zijn er een aantal innovatieve methodes ontwikkeld om met die gigantische verscheidenheid aan etnisch-culturele achtergronden, socio-economische situaties, thuistalen en leersnelheden om te gaan. Dikwijls hebben deze wortels die tot twintig jaar terug gaan. In die professionele interventies zien we ook solidaire praktijken ontstaan tussen betrokkenen. Het gaat dan bijvoorbeeld om een fundamentele omwenteling in de pedagogische visie en het zorgbeleid van de school, de brede inbedding van de school in een netwerk van buurtactoren en de toegenomen aandacht voor meertaligheid en culturele eigenheid. In deze interpersoonlijke praktijken tussen professionals, leerlingen en ouders vinden we wel burgerschapspraktijken terug rond herverdeling, erkenning en vertegenwoordiging. Deze worden in de volgende paragraaf verder uitgediept.

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.

Voor vele professionals op en rond Mater Dei is het duidelijk dat de problemen die in het hier en nu van de school zichtbaar worden, verbonden zijn met structurele problematieken: armoede en achterstelling, taalachterstand en precaire woon en-leefstatus tot het structureel ingebakken Mattheüs-effect in een reeks sociale rechten. De meeste actoren zien hun werk met de kinderen dan ook slechts als een kleine schakel in een integraal verhaal waarin ook andere actoren een plaats moeten krijgen:

> *Je kan spelen met de kinderen en democratische maaltijden voorzien, maar er moet ook structureel iets veranderen en dat kan maar door in te grijpen op het beleid. (F1)*

> *Dat schooltje is maar zo'n klein stukje van het probleem. (…) Ik kan niet op al die domeinen iets betekenen. En dat is een frustratie. Allez, dat is een uitdaging. (C1)*

Een deel van het structurele probleem zit soms bij **burgerschap als status**. Op school worden verschillende actoren geconfronteerd met het ongelijke statuut van verschillende leerlingen. In sommige gevallen zet dit hen ook aan tot burgerschapspraktijken. In onderstaand citaat geeft een oud-directeur weer hoe hij weigerde om een non-discriminatieverklaring te ondertekenen op het stadhuis omdat een gezin met kinderen op zijn school het land werd uitgezet. Uiteindelijk heeft hij daar - zonder al te veel steun van zijn collega's - een speech gegeven om zijn opinie uit de doeken te doen. Mede door zijn protest is de familie uiteindelijk in België kunnen blijven:

> *Wij zijn dus in Leuven op het stadhuis plechtig een non-discriminatieverklaring moeten gaan ondertekenen. (…) Dat was met veel poeha, receptie en dit en dat. En ik heb gezegd "ik onderteken dat niet, ik doe dat niet, je mag op je kop gaan staan" bij manier van spreken. Ik had daar de volgende reden voor: ik had een kind op school dat perfect geïntegreerd was, negen jaar in België was en moest uitgezet worden. Die moeder was kapster, die was al zo veel jaren ook hier, die mensen zouden opgepakt worden. Ik zeg met die schijnheiligheid kan ik niet om eigenlijk. Dus waarom moet ik dan een anti-discriminatieverklaring gaan ondertekening terwijl je eigenlijk in principe wel een grote discriminatie laat uitvoeren ten opzichte van die mensen? (OD2)*

In deze paragraaf bekijken we verder hoe de betrokkenen vanuit de dagelijkse werking van de school burgerschapspraktijken ontwikkelen waarbij culturele erkenning, politieke vertegenwoordiging en economische herverdeling aan de oppervlakte komen.

5.1. Culturele erkenning

De visie van Mater Dei zit sterk verankerd in een christelijke traditie. Het schoolreglement vermeldt bijvoorbeeld uitdrukkelijk dat "*[wij] onze inspiratie vinden in het evangelie en in de katholieke traditie*" en dat "*wij een dienst [zijn] van de kerkgemeenschap aan jonge kinderen*". "*In de godsdienstlessen die door alle leerlingen verplicht worden gevolgd, komt de christelijke levensbeschouwing uitdrukkelijk ter sprake*". Ook in de jaarkalender van de school merk je deze christelijke wortels. Op school worden Kerstmis, Sinterklaas, carnaval en Pasen bijvoorbeeld op een traditionele manier gevierd. "*In de lagere school*", zo stelt het schoolreglement, "*zijn er vier eucharistievieringen per schooljaar. Ook andersgelovige en niet-gelovige kinderen gaan omwille van toezicht mee naar de kerk. Ze nemen niet deel aan de ritus. We verwachten van hen wel dat ze zich rustig en respectvol gedragen.*"

Ondanks deze diepe wortels in de christelijke traditie vertelde een zuster dat ze "*altijd alle respect heeft gehad voor de feesten van de anderstaligen." (OD1).* In de visietekst van de school staat tegenwoordig ook zwart op wit te lezen dat "*iedereen recht [heeft] op ons respect en onze erkenning/waardering voor zijn anders-zijn*". Deze culturele erkenning en waardering komen ook terug in de activiteiten van de school. Het feit dat men op het eestfestijn kip serveert is ongetwijfeld geen toeval. Op het schoolfeest worden de ouders zelf gevraagd om een dessertenbuffet te maken. Toen wij observaties deden in de kleuterklassen verjaarde een Nepalees meisje. Bij het begin van de dag riep de juf daarom alle kinderen samen in de kring. Ze vroeg haar kleuters hoe zij thuis een verjaardag vieren. Daarna werd er ingegaan op de verjaardag van het meisje. "*Ze heeft zo'n mooie jurk aan. Is dat voor haar verjaardag? Is dat een jurkje van Nepal? Welke kleren dragen mensen in Nepal? Is ze daar al veel geweest?" (J1)*



De Sint en zijn zwarte pieten op bezoek in de kleuterklas van juf Gwendy



De uitnodiging voor het schoolfeest (links) en het eetfestijn KipKipHoera (rechts)

Het respect voor culturele eigenheid uit zich niet enkel in de eerbied voor de feesten en de eetgewoontes van andere culturen, maar ook in de toenemende aandacht voor meertaligheid bij zowel ouders als kinderen. Met de prent van de wereldbol en de verschillende gebruikte talen, laten bovenstaande uitnodigingen voor het schoolfeest en het eetfestijn KipKipHoera duidelijk zien dat alle ouders welkom zijn. Ook in de klasjes zelf is er ruimte gemaakt voor meertaligheid. Uiteraard is de inzet om de Nederlandse taal te leren, te versterken en te verdiepen, maar andere talen worden daarbij niet geschuwd. Indien nodig werkt men in elke klas (en dus niet enkel in de OKAN-klas) ook in het Frans of het Engels. De school werkt daarnaast met pictogrammen en met muzische vorming als inrijpoorten voor taaladoptie. Zoveel mogelijk legt men de link met de thuistaal. Zo krijgen de OKAN-leerlingen na elke les een boekje mee om te lezen met de ouders thuis. De bedoeling is dat zij in de thuistaal praten over wat er in het boekje staat. Ook met de vertelrugzakjes van Fabota krijgt de thuistaal een plaats op school:

> *We geven boekjes, spelletjes en MP3-spelers mee in die tassen voor de ouders om de link met de school te vergroten. Op die manier kunnen de ouders ook in hun thuistaal praten rond zaken die op school gebeuren met de kinderen. Dan is de link er makkelijker tussen het Nederlands in de klas en de thuistaal. Als je ankers hebt in je thuistaal waaraan je het Nederlands kunt koppelen, dan krijg je een breder netwerk en woordenschat*. (D1/2)

Mettertijd hebben verschillende actoren op en rond de school geleerd om respectvol om te gaan met de meertaligheid van de leerlingen en hun ouders. De achterliggende gedachtegang, zoals verwoord door één van de directieleden, was dat *"je niet met alle ouders op dezelfde wijze [kan] omgaan door achtergrond, cultuur, taal, …"* (D1/2). In gesprekken met verschillende ouders nemen zij daarom verschillende communicatiestrategieën, taalregisters en lichaamshoudingen aan. In brieven hanteren zij zo eenvoudig mogelijke taal. De leerkrachten en directieleden gaan actief op zoek naar gesprekken aan de schoolpoort. Ook daar gebruiken ze verschillende vormen van het Nederlands, Frans en Engels door elkaar. Als het moet, wordt alles bij wijze van spreken met handen en voeten uitgelegd.

5.2. Politieke representatie

Met de jaren groeide op Mater Dei het besef dat de traditionele vormen van ouderparticipatie onder de vorm van de ouderraad niet representatief waren omdat ze een oververtegenwoordiging kenden van middenklasse ouders. Hoewel er pogingen zijn geweest om anderstalige ouders in de schoolraad

te betrekken, ontbreken ouders met migratieachtergrond er nog sterk. De drempel van de ouderraad bleek te hoog omdat die reeds bezet is door autochtone blanke ouders en door vooraf bepaalde regels, waarden en normen. Dat maakt het moeilijker aanpassingen te doen op leest van de superdiverse transformaties in de buurt en school.

De school experimenteerde daarom met een aantal vernieuwende vormen van ouderparticipatie. Zo was er een aantal jaren terug een tweewekelijks babbelklasje voor de ouders tijdens de schooluren. In dit klasje konden de ouders elkaar op een informele manier ontmoeten. De bedoeling was ook om er thema's die de ouders aanbelangden te bediscussiëren. De school gebruikte de bijeenkomst bijvoorbeeld ook om de aanvragen voor een studietoelage in te vullen. Nu bestaat dit ouderklaasje niet meer. Het bleek niet eenvoudig tot afspraken te komen over het moment van afspraak en de precieze agenda. Omdat de bakens, niettegenstaande goede bedoelingen, uitgezet worden door tweeverdieners kan dat al hoogdrempeligheid installeren: In welke taal spreekt men? Aan welke verwachtingen moeten we voldoen? Is dat een platform om verantwoording af te leggen?

Een tweede voorbeeld van de zoektocht naar alternatieve participatievormen is het feit dat er een vertegenwoordigster van buurtwerking 't Lampeke in de schoolraad zit. Vanuit haar vertrouwens-relatie met kansarme ouders, kaart zij er problemen aan die zich voordoen op school. Zij kent die problemen omdat ze in huiswerkbegeleiding voorziet. Elke week komt ze op school ook spelen met de kinderen. Ze ziet dus niet alleen hoe de kinderen zich in haar huiswerkklas gedragen, maar ook hoe ze zich op school voelen. Zo signaleerde ze dat vele ouders problemen hebben bij het begrijpen van opdrachten in de agenda. Ze hebben er niet genoeg kennis van de school en de leerstof voor. Een ander pijnpunt is de hoge kost van sommige uitstappen. Dit zette ze niet alleen op de agenda van de schoolraad van Mater Dei, maar ook op die van het Lokaal Overleg Platform tussen alle Leuvense scholen. Dat resulteerde in de uitwerking van een kostenwijzer.

> *Ik zit in de schoolraad van Mater Dei en daar vertegenwoordigen wij eigenlijk het doelpubliek van hier. En als het dan gaat over kostprijs van bepaalde uitstappen dan hebben wij toch wel inbreng.* (…) *Vaak moeten de ouders betalen voor het busvervoer en dan zeggen wij van komaan mensen kijk naar uw buurt. In de buurt zijn misschien ook wel voldoende plaatsen die kinderen kunnen ontdekken, waarom blijven jullie niet binnen de buurt in plaats van zo een dure uitstap te doen naar daar? Dat verlaagt dan ook weer die kostprijs natuurlijk*. (F)

De school probeert de ouderparticipatie ook te organiseren door zo aanspreekbaar mogelijk zijn. Verschillende geïnterviewden gaven te kennen dat je vele ouders in Mater Dei enkel kan betrekken door "*lijfelijk aanwezig te zijn*" en "*aanspreekbaar te zijn*" (OD1, D1/2).

5.3. Economische herverdeling

De armoedeproblematiek wordt heel zichtbaar op school. De meeste leerkrachten zijn **zich bewust van de financiële limieten** van vele ouders. De directeurs vermelden expliciet dat "*de leerkrachten echt altijd en overal [zoeken] naar het goedkoopste, uitstappen die gratis zijn. We gebruiken al onze relaties om zaken te organiseren voor niks*" (D1/2). Om de onkosten voor de ouders te beperken,

gaan de kleuters niet meer zwemmen. In de klassenraden is armoede ook een thema. In het afgelopen jaar heeft de CLB-medewerker mensen doorverwezen naar de eerstelijnswerkers van het CAW. Hierin zien we solidariteit met betrekking tot economische herverdeling.

Terwijl vele betrokkenen het gevoel hebben dat ze claims op culturele erkenning en politieke vertegenwoordiging kunnen valoriseren binnen de schoolmuren, merken ze op dat dit voor financiële kwesties veel minder het geval is, ook al bestaan er heel wat mechanismes om economische herverdeling tussen scholen te organiseren. In het GOK-decreet is er bijvoorbeeld voorzien dat scholen met veel GOK-leerlingen bijkomende zorguren krijgen. Mater Dei heeft hier altijd dankbaar gebruik van gemaakt, maar stoot nu op de grenzen van het systeem. Niet alleen is er een rem op de eigen middelen die de school genereert; ook de financiële middelen die ze van de overheid krijgt dalen de laatste jaren. Door het slechte imago zit het aantal leerlingen van Mater Dei namelijk al een tijdje in een dalende spiraal. Doordat de officiële middelen berekend worden op basis van de leerlingenaantallen, zit het schoolbudget in dalende lijn. Daarom zijn er ook een reeks projecten opgezet om de uitgaveposten van de school te verkleinen. Klus-plus is daar een mooi voorbeeld van. Een oud-directeur vertelde daarover dat het de bedoeling was *“om in scholen waar het evenwicht zoek was, scholen langs de, zoals ze zeiden, de zwarte kant van het spectrum, te werken om [sociale economie bedrijven] aan heel lage tarieven klussen te laten uitvoeren op school”. (OD3)*

Ondanks alle inspanningen blijft de school botsen op limieten. In een school waar een meerderheid van de leerlingen kansarm is, is het moeilijk om economische solidariteit op schoolniveau op te zetten. Verschillende oud-directeurs gaven aan dat dat vroeger wel het geval was. Vele kinderen van tweeverdieners gingen toen dagelijks naar de voor- en naschoolse opvang. Velen onder hen bleven ook op school eten. De school organiseerde dit allemaal zelf en verdiende er ook een stevig extraatje mee. Met dit geld kon al eens een oogje worden dichtgeknepen als een ouder een middagmaaltijd, de zeeklassen of de schoolrekening niet kon betalen. Eens het schoolpubliek sterk veranderde, werd dit veel moeilijker. Een oud-directeur legde uit dat het totaal aan openstaande rekeningen op een bepaald moment 20.000 euro bedroeg. Daarbovenop komt dat vele taken die de school vroeger zelf uitvoerde ondertussen zijn uitbesteed. Sodexo verzorgt nu de middagmaaltijden. De stad organiseert de voor- en naschoolse kinderopvang. Het is zo onmogelijk om herverdeling binnen de beperkte contouren van de school op te zetten:

> *Je stelt gewoon vast. Het feit dat die doelgroep verandert… De onbetaalde rekeningen nemen toe. De financiële mogelijkheden … De eigen middelen die een school genereert. De rekening klopt niet meer. Je betaalt mee de prijs van die kansarmoede. (OD3)*

> *Er waren kinderen die op school een vieruurtje bleven eten. Die moesten nablijven. Vanaf half vier tot zes uur. Die konden een flesje melk krijgen op school en die konden een koek krijgen op school. Als ik elke dag 1 frank meer rekende, wat niet veel was, maar als er zo elke dag pakweg 150 blijven eten, reken dat uit op een week, vijf dagen. Vele kleintjes maken een grote. En daarmee kon ik de verliezen opvangen, zogezegde verliezen, niet van wanbetalers, maar van kinderen die het niet konden doen. (OD2)*

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.

- **Interdependentie:** Het cement dat een samenleving bij elkaar houdt, bestaat in deze visie uit het feit dat mensen er zich bewust van zijn dat ze van elkaar afhankelijk zijn door de doorgedreven arbeidsverdeling. Solidariteit groeit dan uit de nood aan interactie en coöperatie in een context van wederzijdse afhankelijkheid.

- Normen en waarden: Volgens deze visie is solidariteit geworteld in een collectief bewustzijn. Het gevoel van deel uit te maken van een culturele gemeenschap met gedeelde waarden en normen schept een solidariteit tussen hen die wederzijds gericht zijn op die gemeenschappelijke waarden en normen.

- Strijd: Solidariteit kan geworteld zijn in strijd. Samen ten strijde trekken leidt tot sterke vormen van lotsverbondenheid. Gezamenlijke inzet voor gelijke rechten schept een band.

- 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.

De interpersoonlijke praktijken op Mater Dei zitten geworteld in een combinatie van verschillende bronnen van solidariteit. Om de wisselwerking tussen de verschillende bronnen goed te belichten, bespreken we ze dan ook niet één voor één, maar door elkaar. In sectie 5.1. leggen we bijvoorbeeld uit dat verschillende professionals zich initieel engageerden vanuit een strijdperspectief. Hoewel sommigen hun inspiratie hierbij putten uit christelijke normen en waarden, speelden gedeelde normen en waarden veel minder een rol als bron van solidariteit. Cruciaal was dat verschillende leden van de directie en de raad van bestuur zich uiteindelijk, ondanks hun verschillende agenda's, konden scharen achter een gedeeld project. Om de rest van het schoolteam te overtuigen van dit project, was tijd nodig. Ontmoeting en interdependentie speelden daarbij een belangrijke rol.

Sectie 5.2. gaat in op de achterliggende redenen waarom kinderen – en hun ouders - lichte vormen van solidariteit met elkaar vertonen. Ook hier brengen we weer een combinatie van verschillende bronnen van solidariteit op het voorplan. Centraal staat de ontmoeting. Als kinderen op een conviviale manier met elkaar omgaan op school, is dat voornamelijk omdat ze elkaar op regelmatige basis ontmoeten binnen en buiten de muren van de school. Naast die ontmoeting, is ook de interdependentie belangrijk. Met tutoringtechnieken stimuleren de leerkrachten dit ook doelbewust. Meer dan bij de kinderen zelf, spelen normen en waarden ook een rol bij de ouders. Van strijd als bron van solidariteit konden we op het niveau van de ouders en de leerlingen geen voorbeelden vinden.

6.1. Bij professionals

In de interviews gaven verschillende professionals te kennen dat ze heel veel tijd en energie staken in Mater Dei. De twee eerste citaten hieronder duiden erop dat de **strijd** voor het recht op degelijk onderwijs voor verschillende betrokkenen een belangrijke motor was. Het laatste citaat toont dat er uit het GOK-plan van de kleuterschool een gelijkaardig engagement spreekt:

> *Dat is meer dan getroffen worden door onrechtvaardigheid. Het gaat om het recht voor iedereen. Iedereen heeft recht op goed onderwijs. (D1/2)*

> *Hoe moet ik nu mijn onderwijs organiseren om ook dat kind zijn rechten te geven? Daar gaat het hier eigenlijk om. (D1/2)*

> *Als school engageren wij ons om voor al onze kinderen het verschil te maken zodoende dat zij als volwaardige partners in onze samenleving kunnen fungeren. Deze emancipatorische taak willen wij realiseren door bij elk kind eigen talenten tot ontwikkeling te brengen. En dit ongeacht zijn sociale of etnische afkomst én met respect voor de eigenheid en heterogeniteit. (Mater Dei, 2011)*

Verschillende geïnterviewden legden uit dat hun engagement geworteld zat in hun eigen ervaringen met armoede. Bij anderen was de sociale bewogenheid thuis met de paplepel ingegeven. Verschillenden vonden ook inspiratie in de christelijke normen en waarden. Een zuster die meerdere taken op de school had opgenomen vertelde ons bijvoorbeeld dat ze de zorg voor de kansarme kinderen altijd als "*een apostolische taak*" had gezien (OD1). Even goed zei een oud-directielid die nooit in het klooster had gezeten dat "*ieder kind is gelijk, zou Onze Heer zeggen*" (OD2). In elk geval vormde de christelijke traditie van de school een belangrijke inspiratiebron voor verschillende actoren. Die wordt ook heel centraal gezet in de visie van de school. Het citaat hieronder geeft daar de eerste regels van.

> *Als katholieke school willen we de centrale waarden van liefde en zorg beleven en via onze dagelijkse inzet en ons concrete handelen overbrengen aan de kinderen. Onze christelijke geloofsovertuiging blijft een levendige inspiratiebron voor ons engagement voor de zwaksten, de meest kwetsbaren en de minst bedeelden in de samenleving. Immers: " Wat je voor de minsten van de mijnen hebt gedaan, dat hebt je aan Mij gedaan" (Mat25,40) (Mater Dei, 2014)*

Hoewel de christelijke normen en waarden een belangrijke inspiratiebron zijn voor het strijdperspectief, gebruikt men gedeelde normen en waarden met een christelijke inslag niet als een noodzakelijke bron voor solidariteit. Al put men inspiratie uit de eigen normen en waarden, en hanteert men die ook vanuit de christelijk geïnspireerde praktijk van de school, toch merken we ook een flexibele omgang met die **normen en waarden**. Die moeten niet meer prioritair gedeeld zijn met en door de Ander voor men solidair kan zijn. Ze dienen dus als inspiratiebron voor het denken en handelen, dat zich even goed kan aanpassen aan de nieuwe superdiverse realiteit waar men niet meer automatisch dezelfde normen en waarden deelt met elkaar.

Cruciaal op Mater Dei was dat verschillende actoren met uiteenlopende beweegredenen zich uiteindelijk achter één gedeeld project schaarden. Of het engagement voor de zwaksten in de samenleving nu voortkwam uit een persoonlijke ervaring met armoede, een sociale bewogenheid of een christelijke geloofsovertuiging, maakte in de praktijk weinig uit. Wat telde, was dat een resem actoren elkaar vonden in de strijd voor degelijk onderwijs voor iedereen. Verschillende directieleden en voorzitters van de raad van bestuur stonden centraal in dit netwerk. Zonder nauwe samenwerking met mensen van de buurtwerking, de stad en het CLB zou het project veel minder kans op slagen hebben. Het netwerk was inderdaad cruciaal om de school op een heel andere manier te organiseren. Binnen en buiten de school heerste er een sterk gevoel van "*we are rolling it together*" (C1). Dat gevoel vormde de voedingsbodem waarin het engagement van verschillende individuen tot volle wasdom kon komen:

> *"Dat X bij Mater Dei is gekomen, is gewoon omdat hij (…) zo getroffen was door die onrechtvaardigheid. (…) Hij wist wat mijn strijd was en hij is daar bijna onvoorwaardelijk in mee gestapt" (OD3)*

> "*Ik vond er gelijkgestemde mensen, mensen die ook hun schouders eronder wilden zetten" (C1)*

> *Alle instanties waarmee we in contact zijn, zijn allemaal mensen die hetzelfde idee hebben. Die gaan allemaal dus voor de goede zaak. (C1)*

Om de krijtlijnen van het nieuwe project uit te zetten, was samenwerking tussen alle actoren cruciaal. De school bestaat uit een amalgaam van professionele actoren met een hoge graad van **interdependentie**. Leerkrachten kunnen uiteraard hun stempel drukken op de kinderen die ze in hun klas hebben, maar zijn ook afhankelijk van de inspanningen van de leerkrachten die de kinderen de voorbije jaren in hun klas hadden. In die zin is het ontzettend belangrijk dat verschillende actoren zich lang niet konden vinden in de visie van de school en de pedagogische principes daarachter. Zo vormde de samenwerking met de raad van bestuur voor sommige oud-directieleden een belangrijke hindernis, voor anderen dan weer niet. Volgens één van hen "*hadden die de klik nog niet gemaakt*" (OD3). Ook het meekrijgen van het lerarenkorps was een werk van lange adem. Opeenvolgende directeurs en directrices gaven aan dat sommige leraren heel ruimdenkend waren, maar dat er ook tussen zaten met een conservatieve of zelfs racistische kijk op de wereld.

> *Ik heb zeer zwaar in leerkrachten moeten investeren over die mentaliteitswijziging, tegen die weerstand opboksen, dat heeft wel veel energie gevraagd. (OD2)*

Om het lerarenkorps mee te krijgen, was **ontmoeting** een cruciaal gegeven. De achterliggende gedachte was dat het onderwijzend personeel van de kleuter- en de lagere school meer begrip zou tonen voor de situatie van de leerlingen als ze hun thuissituatie beter in zouden kunnen schatten. In de tijd van de zusters was dat nog geen issue. Zij woonden in het klooster naast de school en namen dikwijls ook de voor- en naschoolse opvang voor hun rekening. Daardoor wisten ze van alle kinderen waar ze woonden en waar hun ouders werkten. Als er een kind ziek was of problemen had op school, gingen ze op huisbezoek.

De nieuwe lichting leerkrachten en directeurs brengt veel minder tijd door op school. Ze zijn daarom veel minder op de hoogte van de thuissituatie van de kleuters en de leerlingen. Verschillende oud-directeurs zagen daarin de oorzaak voor het gebrek aan solidariteit bij sommige leerkrachten. Om een tegengewicht te bieden, lieten ze Fabota op personeelsvergaderingen hun werking uitleggen. Anderen organiseerden personeelsvergaderingen in de gebouwen van Fabota of zetten studiedagen op om de buurt beter te leren kennen. Uit al deze initiatieven sprak de hoop dat leerkrachten solidair zouden worden met hun leerlingen op basis van ontmoeting:

> *Ik kende de buurt niet, maar ik kende die na één of twee jaren veel beter dan een aantal van mijn collega's. En dat vond ik ook wel confronterend. Dat was geen verwijt aan die leerkrachten. We deden dan allerlei activiteiten om die buurt beter te leren kennen. Gaande van 's vrijdags proberen om mensen mee op café te krijgen. Als we een pint gingen drinken, dan was dat in de buurt. Tot een pedagogische studiedag waarbij we de leerkrachten in kleine groepjes naar allerlei organisaties in de buurt stuurden. (OD3)*

6.2. Bij de kinderen en hun ouders

Vele kinderen spelen op Mater Dei samen zonder zich bewust te zijn van elkaars socio-economische situatie of etnisch-culturele achtergrond. Zowel in de klas als daarbuiten komen ze daardoor tot vormen van convivialiteit in diversiteit. **Ontmoeting** vervult daarbij doorgaans de hefboomfunctie. Door regelmatig contact ontstaat er binnen een zeer diverse groep kinderen een gemeenschapsgevoel. In deze gemeenschap is er plaats voor verschil en diversiteit. Dit uit zich in vriendschappen die etnisch-culturele en socio-economische grenzen overstijgen.

Afgezien van ontmoeting is ook **interdependentie** een bron van solidariteit tussen kinderen. Dit wordt ook bewust gestimuleerd door de leerkrachten. Het eerste citaat hieronder geeft bijvoorbeeld aan dat de kinderen bij het leren niet alleen afhankelijk zijn van hun juf of meester, maar ook van elkaar. Leraars laten snelle leerlingen samenwerken met tragere. De twee andere citaten tonen aan dat dergelijke tutoringtechnieken ook gebruikt worden over de klassen heen:

> *Ik maakte dat in mijn klas altijd heel duidelijk. Kinderen die heel snel waren, zette ik bij kinderen die minder vlot waren. Aan die kinderen zei ik "als je het niet weet dan mag je het aan dat kindje vragen of aan dat kindje, die gaan je dan helpen".*

> *Daarom gaan we ook naar de bibliotheek met de leerlingen, zowel kleuter als lager samen. Dan moeten ze zorg dragen voor elkaar. De kinderen van het vijfde leerjaar gaan dan kleuters meenemen en ondersteunen. Die zorg en verantwoordelijkheid zijn belangrijke pijlers.*

> *Een hele trimester lang kwamen de leerlingen van het 5e en 6e leerjaar een kwartiertje tutorlezen. Ze waren dan even juf of meester voor een jongen of meisje van het 1e leerjaar. (…) Door deze individuele begeleiding maakten de leerlingen heel wat vorderingen.*

> *Maar ook de 5e en 6e klassers leerden heel veel bij. Zij leerden geduld en aandacht te hebben voor de anderen. Ze voelden zich verantwoordelijk voor hun leesmaatje.*



Tutorlezen: kinderen van het vijfde en zesde leerjaar helpen die van het eerste

Bij de school leeft de hoop dat ook ouders met verschillende culturele achtergronden elkaar leren kennen en solidair met elkaar worden. In vergelijking met hun kinderen, blijven de sociale netwerken van ouders dikwijls beperkt tot gelijkaardigen en gelijkgezinden. "*Onze leerlingen spelen met iedereen op de speelplaats*", verduidelijkt een directrice, "*Er is geen onderscheid tussen die van Nepal of Afrika of waar dan ook". "Alleen externen zien dat"*, zo ging ze verder, *"de witte ouders hebben nooit die diversiteit gehad*" (D1/2).

Aan de schoolpoort staan Vlaamse middenklassers inderdaad meestal bij andere middenklasse Vlamingen, net zoals Nepalese ouders doorgaans het gezelschap opzoeken van andere Nepalezen en Chinese dat van andere Chinezen. Door opeenvolgende directies van Mater Dei is dit gebrek aan ontmoeting gezien als een pijnpunt. Met veel vallen en opstaan zijn er dan ook pogingen geweest om ouders bij elkaar te krijgen, van formele uitnodigingen om te participeren in de ouderraad tot meer informele babbelklasjes voor ouders, klusnamiddagen en koffiemomenten. Zowel bij het onderwijzend personeel als bij sommige ouders leeft de overtuiging dat dergelijke ontmoetingen leiden tot positieve ankerpunten waarop de onderlinge solidariteit zich kan enten.

> *We hebben ook echt een tijd gehad dat dat heel succesvol was. En dat we ook echt vonden van nu is iedereen met iedereen aan het praten en nu is het goed. Maar het wil niet zeggen dat als je praat, of een koekje eet of geeft aan iemand anders, of die koekjes leert maken, dat je in uw vrije tijd daar ook bij bent. In uw vrije tijd ben jij nog altijd bij de mensen die dezelfde cultuur hebben. En daar zit het grote verschil. Dat ik nu ook voel. Zo van, we kunnen proberen langs elkaar te leven, maar niet samen leven. Want jij hebt een heel andere cultuur, een heel ander kader, dan ik. (OD4)*



Klusnamiddag in de kleuterschool

Bovenstaand citaat toont dat ontmoeting in de praktijk toch niet zo vanzelfsprekend is. Uit het citaat spreekt de overtuiging dat mensen elkaar wel kunnen ontmoeten, maar dat daar niet noodzakelijk vriendschappen uit voortkomen, laat staan solidariteit. De oud-directrice verwijst daarbij naar "*een heel andere cultuur*" en "*een heel ander kader*". De achterliggende gedachtegang is dat je zo'n **gedeeld kader van normen en waarden** nodig hebt om vriendschappelijk met elkaar om te kunnen gaan. Zelfs wanneer ouders dezelfde school delen en belang stellen in de opvolging van hun kind op school –anders zouden ze tenslotte niet naar het ouderklasje komen – is de veronderstelling dat het gebrek aan gedeelde normen en waarden de werking belemmert.

Ook bij de kleuters en de leerlingen schoven verschillende geïnterviewden een verschillend normen- en waardenpatroon naar voor als een hinderpaal voor de solidariteit. In hun ogen kwam dat het meest tot uiting tijdens verjaardagsfeestjes. In haar verklaring voor de daling van het aantal blanke middenklassers op school gaf een oud-directrice bijvoorbeeld mee dat "*die interesses van die kinderen lagen misschien ook anders, die zijn anders opgevoed, meer cultureel waarschijnlijk dan een groot deel van het publiek dat wij nu op school hebben*" (OD1).

Toch zien we in de dagelijkse praktijk van de school dat het gebrek aan gedeelde normen en waarden vormen van convivialiteit niet noodzakelijk in de weg hoeft te staan. Zowel bij ouders als bij leerlingen biedt het gedeelde project van de school juist een kans om het verschil in normen en waarden te overstijgen. Als waarden en normen een rol spelen bij de totstandkoming van een solidair project, zijn het niet de waarden en normen die ingegeven zijn door culturele achtergronden, en die gelet op de superdiversiteit aan leerlingen en ouders vermoedelijk nooit gedeeld zullen worden, maar de normen en waarden die vasthangen aan de school en haar opvoedkundig project: breng ik mijn kind op tijd naar school? Stel ik belang in de voortgang van mijn kind? Ben ik geïnteresseerd in wat er op school gebeurt? Enz. Een gedeeld project zal gemakkelijker gevonden worden in deze normen en waarden dan in degene die cultureel ingegeven zijn. Net zoals bij leerlingen kan de interdependentie tussen verschillende ouders bij de vormgeving van het schoolproject dan ook gebruikt worden om de onderlinge solidariteit te verhogen.

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?

De professionele actoren hebben de plaats van de school op zo'n manier georganiseerd dat interpersoonlijke praktijken die vorm geven aan solidariteit het meeste kans op slagen hebben. Op drie schaalniveaus staat 'plaats' centraal in de totstandkoming van innovatieve vormen van solidariteit op school: de klas, de school en de buurt.

Het eerste schaalniveau is dat van de **klas**. De klassen op Mater Dei zijn geen homogene ruimtes. In de kleuterklassen is de kring de enige ruimte die alle kleuters van hetzelfde klasje tegelijkertijd gebruiken. Daar wordt samen gezongen, verteld of gevierd. De rest van de klas bestaat uit verschillende hoeken: een computerhoek, een leeshoek, een schilderhoek, een radiohoek, een knip- en plakhoek, enz. In die hoeken werken de kleuters individueel of in kleine groepjes. De klassen van de lagere school zijn iets traditioneler opgezet. Vooraan staat een groot bord. Alle banken zijn ook naar dat bord gericht. Achteraan in de klas vind je nog wel een aantal aparte hoeken. Daar staat een computer of een kleine bibliotheek. Kinderen die klaar zijn met de klassikale oefeningen, kunnen bijvoorbeeld terecht in de leeshoek. Als de juf of meester een apart gesprek wil hebben met één van de leerlingen, kan dat ook daar.

We zijn ons ervan bewust dat die ruimtelijke differentiatie aanwezig is in de meeste scholen. Echter, in Mater Dei hanteert men die ruimtelijke differentiatie om nog sterker op die superdiverse context in te spelen. De ruimtelijke indeling van de klas is er afgestemd op een gedifferentieerde aanpak van een diverse groep leerlingen. Door de klas als 'locale' ruimtelijk op te splitsen in verschillende entiteiten, kunnen leerkrachten gemakkelijk aandacht schenken aan verschillende vormen van taligheid, kennis en leersnelheden en persoonlijke interesses. De klasdifferentiatie is dus niet alleen gericht op het gedifferentieerd laten ontwikkelen van een aantal basiscompetenties, maar ook op de omgang met een superdiverse groep leerlingen.



De kring van juf Liene (links) en de radiohoek van juf Frieda (rechts)



De directrices aan de schoolpoort

Het tweede schaalniveau waarop plaats speelt is dat van de **school**. Die is ruimtelijk op zo'n manier georganiseerd dat verschillende actoren zo aanspreekbaar mogelijk zijn. Problemen kunnen daardoor niet alleen via de schoolraad of andere participatiekanalen aangebracht worden. Zo zijn de momenten waarop de ouders hun kinderen brengen of ophalen zo georganiseerd dat er telkens contact is met de ouders. 's Morgens worden de ouders en hun kinderen begroet aan de schoolpoort. 's Avonds verzamelen de kleuters in een gezamenlijke ruimte. De juffen gaan er op een erg proactieve en laagdrempelige om met de ouders. Die presentiepolitiek uit zich ook in de ruimtelijke organisatie van de school als locale. Zo is het bureau van de directrice van de kleuterschool zichtbaar vanop de speelplaats. De meeste ouders komen er langs om hun kinderen op te pikken. Ook de CLB-medewerker heeft zijn eigen bureau op school. Op een oudercontact speelt de directeur een cruciale rol in deze presentiepolitiek die aanleiding geeft tot ontmoeting:

> *Oudercontacten liet ik doorgaan in mijn grote eetzaal. (…) En ik deelde daar de koffie uit. Ik was daar koffiemadam. Ik maakte een praatje. Ik gaf iedereen een hand die binnenkwam. Heel informele dingen eigenlijk (…) Ik was daar aanwezig. Iedereen kon me spreken (…) Van de eerste tot de laatste minuut. Ik had iedereen gezien (…) Ik denk dat de nabijheid toch wel zeer belangrijk is. Persoonlijk contact. (OD2)*

Op het niveau van de school moeten we ook nog de bezorgdheid over het imago van de school vermelden. Volgens verschillende geïnterviewden had het sterke zorgbeleid, de aandacht voor meertaligheid, de veranderde communicatie met de ouders, etc. namelijk een averechts effect. Volgens hen werden met al deze praktijken om kansarmoede en anderstaligheid een plaats te geven

op de school de boodschap gegeven dat Mater Dei er vooral voor die doelgroepen was. Hun vrees was dat deze boodschap niet alleen de ouders uit die doelgroepen zou bereiken, maar ook directies van omliggende scholen (die kinderen met taalachterstand naar Mater Dei zou doorverwijzen) en Vlaamse middenklasse ouders uit de buurt (die hun kinderen elders zouden inschrijven).

> *[De school is] opgericht voor wezen, ook voor kansarmen. Het heeft altijd in die hoek gezeten. Diegenen die niet altijd terecht kunnen in de "goede maatschappij". Dat is de vroege geschiedenis van de school. Dat zit nog altijd ergens in de school (D1/2).*

De troeven van onze school

Een stevige springplank naar morgen

Kijk jij als ouder uit naar een warme, zorgzame en hartelijke school voor je kind?

Ben je gewonnen voor een school die thuis is in de buurt en tegelijk open naar de wereld?

Vind je het belangrijk dat jouw kind de rijkdom proeft van een kleurrijke en diverse samenleving?

Is het voor jou van groot belang dat je kind op maat creatief, taalkundig en op wiskundig vlak wordt uitgedaagd?

Het schoolteam van Mater Dei zet alles op alles om elk kind in hoofd, hart en handen te laten groeien. En dat in voortdurende open dialoog met de ouders.

Zo krijgt ook jouw kind een stevige en betrouwbare springplank naar morgen.



Hoge verwachtingen als hefboom

Onderzoek toont aan dat alle kinderen, ongeacht hun sociale of culturele achtergrond, in een kleurrijke en diverse school met 'hoge verwachtingen', alle kansen krijgen op een succesvolle studieloopbaan nu en later.

Hoge verwachtingen zijn een hefboom voor ontwikkeling. Daarom daagt ons schoolteam alle kinderen uit tot grensverleggend leren en zetten we ons maximaal in om met ieder kind de vereiste ontwikkelingsdoelen en eindtermen te bereiken. Zo maken we kinderen sterk en lukt het om hen met vertrouwen en de nodige bagage op weg te zetten naar de toekomst die ze verdienen.

Diversiteit als troef

Wij merken dagelijks dat de omgang tussen onze kinderen in een 'diverse' klas hartelijk en warm verloopt. Dat wordt ook door verschillende onderzoeken bevestigd.

Waar verscheidenheid een kans krijgt, verbetert de omgang en wordt er minder gepest. In onze school krijgen kinderen vanzelf meer oog voor de eigenheid van de ander. Culturele en sociale verschillen zijn geen sta-in-de-weg. Gemengde scholen zoals de onze versterken verdraagzaamheid en voeden een democratische reflex. Zo draagt onze school bij tot een warmere wereld van morgen.



Voorstel voor de nieuwe folder van de school

De school is zich ook sterk bewust van haar imago in de buitenwereld. Op een creatieve manier probeert ze zich in de laatste jaren een andere sense of place aan te meten. Zo is onder aanvoering van de raad van bestuur het logo van de school gewijzigd. In bovenstaand ontwerp van een nieuwe folder beschrijft men de diversiteit aan culturen, talen en sociale achterstanden niet als een probleem, maar als een enorme kans. Door ouders te vragen of ze het belangrijk vinden dat hun kind "*proeft van een kleurrijke en diverse samenleving*" op een school waar "*kinderen vanzelf meer oog [krijgen] voor de eigenheid van de ander*", probeert de folder de diversiteit van het leerlingenbestand uit te spelen als een troef. De overtuiging dat ontmoetingen op school kinderen zullen stimuleren om respect te hebben voor medeleerlingen met verschillende culturele achtergronden is daarbij sterk aanwezig.

Het derde schaalniveau is dat van de **buurt**. Vanuit het bewustzijn dat de school de armoedeproblematiek en de diversiteitsuitdaging niet alleen kan adresseren, bouwden opeenvolgende directies een brede schoolstrategie avant la lettre uit. Deze strategie houdt in dat de school een relationele plaats wordt: een knooppunt van relaties met vertakkingen die ver uitwaaieren in een breed buurtnetwerk. De grenzen tussen "binnen" en "buiten" de school zijn hierdoor vervagen. Volgens de directie "[is] *het moeilijk bij ons om binnen en buiten van elkaar los te denken*" (D1/2).

De strategie om de school om te vormen tot een relationele plaats die niet meer begrensd is door de muren van de school omvat twee elementen. Ten eerste wordt er op school plaats gemaakt voor de buurt. De school verwijst ouders in nood door naar het wijkgezondheidscentrum, de buurtwerking of het CAW. Volgens het GOK-plan van de kleuterschool vormt een knooppunt binnen een netwerk van buurtorganisaties:

> *In de bestrijding van de ongelijke kansen van een groot deel van onze kinderen staat de school niet alleen. Met organisaties uit de onmiddellijke buurt waaronder de buurtwerkingen, het WGC de Ridderbuurt, de Mannenstraat, kinderwerking Fabota, Link in de Kabel, De Hulster en Leren Ondernemen worden dan ook uitstekende contacten onderhouden (Mater Dei, 2011).*

Ten tweede vindt een deel van het schoolse ook plaats in de buurt. Er worden ook specifieke buurtprojecten opgezet. Samen met de psychiatrisch patiënten van VZW De Hulster helpen leerlingen bijvoorbeeld mee aan het kunstproject “Kunst in de Steigers”. De directrices leggen uit dat de buurt een mede-opvoeder is die hen helpt om de kloof tussen het huiselijke en het schoolse te verkleinen:

> *De school heeft een schoolcultuur. Thuis is er de thuiscultuur. Die staan vaak mijlenver van elkaar. Door in de buurt te gaan, zoeken we bruggen of linken. (…) De school en thuis zijn maar luikjes van de maatschappij. De buurt is een veilige plaats, die je kunt leren kennen… Een tussenstap om goed in de maatschappij te staan (D1/2).*

Door met de school een rol op te nemen in de buurt en door buurtorganisaties te betrekken bij het schoolse vormt de school zich om tot een relationele plaats. Langs de ene kant wordt de school een centrale plaats in een netwerk van buurtorganisaties. Langs de andere kant komen deze organisaties de school zelf ook binnen om het schoolse te verdiepen en het voor- en naschoolse te versterken:

> *Met een open schoolpoort en een open geest willen we met de kinderen de St.-Jacobsbuurt en de stad Leuven verkennen en ontdekken. Een open poort wil ook zeggen dat we de buurt en de stad uitnodigen om ons onderwijsaanbod te verrijken. Organisaties, verenigingen en vrijwilligers uit de buurt en de stad die bij de ontdekkingstocht een gids kunnen/willen zijn, vormen voor ons dankbare partners.(Mater Dei, 2014)*

Een mooi voorbeeld van deze tweeledige strategie vinden we in de samenwerking met kinderwerking Fabota van buurtwerk ’t Lampeke. Op Mater Dei is er een betaalde opvang, maar kinderen kunnen ook kosteloos terecht bij de naschoolse werking van Fabota. Onder leiding van een aantal professionele krachten en vrijwilligers kunnen de kinderen er spelen en huiswerk maken. Elke week komen er ook medewerkers van Fabota op school langs om met alle kinderen op de speelplaats te spelen. Om het zomerverlies van kinderen die thuis geen Nederlands spreken te beperken, geven ze de ouders tijdens de vakantie ook rugzakjes mee met Nederlandstalige boekjes en cd’s. Dit is een mooie illustratie van hoe de omvorming van de school tot een relationele plaats verschillende interpersoonlijke praktijken gericht op solidariteit mogelijk maakt.

8. Leerprocessen

Leerprocessen op niveau van de betrokkenen (professionals en deelnemers) spelen een rol bij het tot stand komen van nieuwe vormen van solidariteit in diversiteit.

8.1. Bij de kinderen

De meeste professionals op Mater Dei zijn ervan overtuigd dat kleuters en leerlingen niet alleen van hen leren, maar ook van elkaar. Voor een stuk zien ze bij hen een individueel leerproces gericht op het verwerven van bijkomende kennis en vaardigheden (**kwalificatie**). Dit uit zich niet alleen in de praktijk van het tutorlezen, maar ook in het geloof dat kinderen Nederlands leren van elkaar. Vele (oud-)directieleden beschouwen het huidige gebrek aan sociale mix als een probleem omdat het dergelijke kansen op taalverwerving zou beperken. Onderstaand citaat van een oud-directeur over kinderen die thuis geen Nederlands praten is daar een sprekend voorbeeld van:

> *Vroeger had je een mix in de klas en dan volgden zij gewoon mee met het grote deel van de klas. En geleidelijk aan namen zij die taal op. Ze deden die gewoon achterna. Dat ging eigenlijk allemaal vanzelf. Maar door het feit dat je nu misschien maar drie of vier kinderen van hier in de klas hebt op een groep van 18, dan is dat wel niet zo vanzelfsprekend denk ik. (OD4)*

Afgezien van dergelijke individuele leerprocessen gericht op kwalificatie, onderscheiden we in de klasjes van Mater Dei ook collectieve leerprocessen richting **socialisering**. Op school worden de leerlingen gesocialiseerd in een context waarin superdiversiteit en multiculturaliteit doodnormale zaken zijn. De school zet ook talloze projecten om leerlingen te confronteren met diversiteit. Over het kunstproject met de psychiatrisch kwetsbare mensen van De Hulster zeggen de directeurs bijvoorbeeld dat "*ze leren dat er heel veel diversiteit in mensen zit en dat die mensen erg waardevol zijn*" (D1/2).

Vanuit deze ervaringen wil de school ook inzetten op **subjectivering**. In de visietekst van de school staat bijvoorbeeld dat "*kennis en kunde geen doel op zich [zijn]*". "*Door de kennis en de kunde die de kinderen op school opdoen*", zo luidt het vervolg, "*stellen we hen in staat te ontdekken hoe de wereld, zijzelf en de maatschappij in elkaar steken*". Dit subjectiveringsproces komt niet alleen op gang in specifieke projecten, maar ook in de dagelijkse werking van de school. In gesprekken met kinderen zie je al snel dat zij de diversiteit in hun klas op een heel andere manier ervaren dan vele buitenstaanders dat zouden doen. Voor hen is superdiversiteit een alledaags gegeven.

Dit werd onderstreept toen we observaties in het derde leerjaar deden. In de leeshoek namen de kinderen de atlas. Bij het zien van al die vlagjes, begonnen ze met een enorm enthousiasme aan ons en aan elkaar te vertellen waar hun roots (of die van hun ouders) liggen, of ze daar nog op vakantie gaan, wat er anders is aan de cultuur van daar, welke taal ze er spreken, enz. Als bezoekers werden wij ook over deze zaken ondervraagd. Het feit dat wij Belgisch waren, net zoals onze ouders en grootouders, leidde in de klas tot enige verbazing. We waren duidelijk de uitzondering op de regel.

Bij navraag bij de juf blijkt dat dit thema de leerlingen heel erg boeit. "*Ze zijn er enorm mee bezig. Je moet weinig stimuleren op dat vlak. Ze zijn echt bezig met wie ze zijn, waar ze vandaan komen, wie ze hier zijn, met diversiteit en identiteit*". (J1)



De atlas van het derde leerjaar

Gezien het belang van deze non-formele leerprocessen vinden vele betrokkenen het jammer dat de **evaluatie** van de school beperkt blijft tot formele leerprocessen. Zo meet de toetertest of kleuters klaar zijn om naar het eerste leerjaar te gaan. In de doorlichtingsverslagen van de Vlaamse Gemeenschap ligt de focus zeer sterk op het behalen van de eindtermen. Ondanks de gunstige evaluaties - na een beperkt gunstige evaluatie in het doorlichtingsverslag van 2010, vermeldt het opvolgingsverslag van 2014 voor de lagere school bijvoorbeeld dat "de school hedendaags taalvaardigheidsonderwijs [implementeerde] op een intensieve en een exemplarische wijze vanuit een uitgebouwd talenbeleid" en dat "dit vernieuwingstraject kadert binnen de uitwerking van een talenbeleid dat als voorbeeld van goede praktijk kan gelden." - worden deze meetreeksen en evaluatierapporten in de school op gemengde gevoelens onthaald. Enerzijds wordt het belang van deze testen en verslagen niet ontkend. Vele betrokkenen zien ook het belang in van vergelijkbare gegevens. Zo vermeldde een oud-directeur van de lagere school vol trots dat vele leerkrachten problemen signaleerden met begrijpend lezen, ook al deden de leerlingen het in interdiocesane toetsen destijds beter dan gemiddeld. Anderzijds heerst er ook wel een onbehagen dat dergelijke evaluaties voorbijgaan aan leerprocessen die niet direct te maken hebben met de eindtermen (en veel moeilijker te meten zijn):

> *"Het moet allemaal output zijn. Het moet allemaal op papier staan. Als je zo veel kinderen kan doorlaten, als je zoveel diploma's kan afleveren, dan ben je een goede school. Dat daar nog zo naar gekeken wordt, vind ik erg." (OD4)*

Het zijn overigens niet alleen de overheidsinstanties die de school op deze manier evalueren. Ook vele ouders die hun kind willen inschrijven vinden het onderwijsniveau cruciaal. Vlaamse ouders stellen de aanwezigheid van anderstaligen en kansarmen dikwijls gelijk aan slecht onderwijs. In het citaat hieronder klaagt een oud-directeur bijvoorbeeld aan hoe de groeiende etnisch-culturele diversiteit op school door velen automatisch gelinkt wordt aan een daling van het onderwijspeil:

> *Ze zagen vreemde namen op de klaslijsten staan. Ze waren die vreemde namen aan het tellen. Eén, twee, drie, vier, … Zo zonder eigenlijk te weten wat, welke inhoud dat ze hebben. En dat is zo. Psychologisch. Je voelt dat dan ook. Bij mensen die zeggen, "we kiezen voor een andere school" op basis van "het peil van de school daalt". (OD 3)*

8.2. Bij de professionals

Professionals op en rond Mater Dei verwezen niet alleen naar informele leerprocessen bij kinderen, maar ook naar gelijkaardige leerprocessen die zij zelf hebben doorgemaakt. Langs de ene kant beschreven verschillende actoren op en rond de school hoe zij in de loop van de jaren geleerd haebben om anders naar de diversiteit te kijken. Verschillenden onder hen merkten op dat zij in de dagelijkse omgang, net zoals de kleuters en de leerlingen, zelden of nooit nog bewust waren van iemands nationaliteit, etniciteit of huidskleur. Ook voor hen was superdiversiteit een alledaags gegeven geworden. Ook zij waren ondertussen dus **gesocialiseerd** in een superdiverse context:

> *Ik was die [foto's in het tijdschriftje van het vijfde en zesde leerjaar] daarstraks aan het bekijken en dat zie je inderdaad wel een meerderheid aan zwart Afrikaanse kinderen. Het is pas dan dat dat mij opvalt. (D1/2)*

Langs de andere kant vertelden verschillende actoren op en rond de school hoe zij zich mettertijd methodes eigen hebben gemaakt om met de gewijzigde schoolpopulatie om te gaan (**kwalificatie**). Ze hadden het dan over technieken om kinderen te laten lezen, over manieren om ouders te betrekken op het schoolgebeuren en over veranderingen in de communicatie met de ouders. Ze hadden het ook over de klasinrichting, de inbedding van de school in de buurt en de wijze waarop ze de ouders ontvingen op school.

Interessant is dat verschillende betrokkenen dit leerproces niet zagen als een voortschrijdend inzicht dat zich in de loop van de jaren heeft ontwikkeld, maar als iets dat enkel met vallen en opstaan tot stand kon komen. Het gaat met andere woorden niet over een lineair inzicht doorheen de tijd, waar de omgang met en het inzicht in diversiteit enkel een hausse maakt. Het proces van leren "in" diversiteit bracht op verschillende momenten schokken teweeg. Veel vragen, moeilijkheden en uitdagingen blijven ook terugkeren. Vandaar het permanente zorgbeleid en overlegbeleid in de school tussen leraars onderling en zorgcoördinatie. Vandaar ook de behoefte om samen te zitten met verantwoordelijken van scholen in Mechelen of Brussel in een vergelijkbare situatie. In onderstaande citaten leggen twee directe betrokkenen de klemtoon op experiment, op trial and error en op de aanhoudende kans op falen:

> *We zeggen vooral tegen de leerkrachten dat je mag proberen, dat je mag falen, dat het niet meteen hoeft te lukken. Je zal moeten experimenteren en je mag falen. Dat is dus belangrijk voor leerkrachten. Dan geef je ze de zekerheid dat je er iets uit kunt leren. Lukt het niet, dan volgende keer beter. (D1/2)*

> *Solidariteit is ook iets dat de mensen moeten leren. Dat kun je niet door een tool te gebruiken en dan te zeggen, kijk, als je deze tool gebruikt, dan gaat het allemaal opgelost worden. Wij zijn op Mater Dei ook door diepe diepe dalen gegaan. Er zijn er ook een aantal vertrokken daardoor. Dat is een proces van vallen en opstaan. (OD4)*

Toch is in de loop van de jaren het besef gegroeid dat er op Mater Dei ontzettend veel geleerd is. Verschillende ideeën van de school zijn opgepikt door andere scholen en door de stad Leuven zelf. Bij

het opzetten van brede scholen over gans Leuven, verwees de schepen van onderwijs bijvoorbeeld expliciet naar het voorbeeld van Mater Dei. De school was ook van in het begin vragende partij voor het Buddyproject waar de schepen graag mee uitpakt. In dit project worden kinderen met leerproblemen ondersteund door studenten van de lerarenopleidingen. Het feit dat Mater Dei een voorloper was in dit soort van praktijken illustreert hoe de school inspireert om tot een andere onderwijspraktijk te komen tegen de achtergrond van superdiversiteit. Mede hierdoor heeft de permanente onzekerheid over het wel en wee van de didactische en praktische organisatie van de school ondertussen plaats gemaakt voor **trots** over de afgelegde weg:

> *Ik ben daarvan overtuigd, zoals wij leerkrachten hebben die met die groep kunnen omgaan, ik denk dat vele scholen van Leuven eens mogen komen kijken. (D1/2)*

> *De zorgleerkrachten gaan altijd naar de vormingen. De contacten daar zijn belangrijk voor ons. Bijvoorbeeld voor het project "op ons kun je rekenen voor wiskunde en taal". Alle leerkrachten van het 3de en 4de leerjaar gingen daarnaartoe. Dat is onze specialiteit. Onze ervaring en aanpak wordt via zo'n contacten wel doorgegeven*. (D1/2)

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.

In deze laatste paragraaf willen we nog ingaan op een aantal spanningsvelden waarin de solidariteitspraktijken ingebed zitten. We beperken ons tot de drie belangrijkste. Dit wil niet zeggen dat de andere spanningsvelden geen rol spelen. Het bovenstaande zou al duidelijk gemaakt moeten hebben dat onderhandelbaarheid een belangrijk element was in het tot stand komen van solidariteit op school. Ouders en leerkrachten hebben heel wat inspraak in de sturing van het onderwijsproject. De school gaat al jaren prat op een overlegcultuur. Ook het spanningsveld tussen consensus en conflict is al kort aangeraakt. De consensus die er initieel was tussen een aantal sleutelfiguren leidde tot een conflict met meer conservatieve leerkrachten. Toch denken we dat de spanningsvelden tussen integratie en transformatie, particularisme en universalisme en afstand en nabijheid crucialer zijn. Toen we een oud-directeur met ettelijke jaren ervaring in een dorpsschool vroegen wat het grootste verschil was tussen Mater Dei en die dorpsschool, kwam dit duidelijk tot uiting:

> *Je hebt daar kinderen van universitairen. Kinderen van tweeverdieners die in Leuven blijven hangen zijn na hun studies. Je hebt dan de Leuvense, de oorspronkelijke Leuvense kansarme groepen. Want de Sint-Jacobswijk is wel één van die aandachtswijken in Leuven. Generatie kansarmoede zit daar. En dan ook nog een continue instroom van nieuwe, meestal anderstalige leerlingen. En dat maakt zo'n gigantische mix dat de doorsnee leerling eigenlijk niet meer bestaat. Dus in een dorpsschool kun je het u permitteren om voor de doorsnee leerling of ouder te werken. En dan bereik je wel een hele grote groep. Maar ik had snel door dat als je dat in Mater Dei doet, dan, uhm, dan mis je een heel stuk van uw spectrum. Je moet dus op een heel andere manier gaan denken en communiceren en werken. (OD3)*

Door te zeggen dat je "*op een heel andere manier [moet] gaan denken en communiceren en werken*" suggereert de directeur dat integratie in het bestaande kader geen optie was en dat een transformatie van de schoolstructuren noodzakelijk was. In sectie 9.1. leggen we uit dat dit in de recente geschiedenis van de school lang niet voor alle betrokkenen zo evident was. Door te zeggen dat "*de doorsnee-leerling eigenlijk niet meer bestaat*" verwijst de oud-directeur ook naar het verschil tussen een universalistische en particularistische aanpak. In sectie 9.2. zullen we de worsteling van de actoren op en rond de school op dit spanningsveld beschrijven. Sectie 9.3. tenslotte gaat in op het spanningsveld tussen afstand en nabijheid. De hamvraag is of de solidariteit van professionele actoren beperkt blijft tot de school, dan wel of ze de muren van de school kan en/of moet overstijgen. Dit brengt ons ook tot de kwestie van sociale mix in het onderwijs.

9.1. Integratie - transformatie

Dit spanningsveld speelt op het niveau van de effecten van solidariteit. Solidariteit die integratie in een bestaande sociale orde veronderstelt, bevestigt bestaande sociale verhoudingen en maatschappelijke structuren. Solidariteit kan ook vorm krijgen op basis van een transformatie van sociale relaties en maatschappelijke verhoudingen.

De oud-directeur was zich bewust van het feit dat het superdiverse schoolpubliek de school dwong zich anders te positioneren en haar denken en handelen aan te passen aan de context die zich plots opdrong. Verder in het interview verduidelijkte hij dat je bij toenemende diversiteit initieel nog kan verder blijven werken zoals je altijd deed. Tot een drempel van 30% doelgroepleerlingen blijft het volgens hem mogelijk om kansarmen en anderstaligen te integreren in het bestaande kader van de school. "*De klassieke aanpak*", zei hij, "*die blijft werkbaar als je maar, inderdaad, bijschaaft en bijspijkert en wat breder kijkt*" (OD3). Eens die drempel is overschreden, is het echter contraproductief om vast te houden aan de bestaande educatieve, pedagogische en organisatorische kaders. "*Eens die groep zo drastisch verandert"*, legde hij uit, *"dan werkt die klassieke aanpak niet meer*" (OD3). De meeste van zijn voorgang(st)ers en opvolg(st)ers konden hem volgen in deze analyse. Eén van hen bevestigde dat "*het onmogelijk [werd] de dingen te blijven doen zoals we ze ooit deden*." (OD1). Iemand anders zei dat *"wat we vroeger deden kan niet meer" (OD2)*. Of met een metafoor:

> *Je kunt het beste schip hebben en je kunt in een baai voor anker gaan, maar als de context verandert, en er steekt storm op, maak je maar best uw anker los, of je slaat te pletter. Je kunt dan maar beter uw anker loslaten en in het begin niet weten naar waar je zult varen dan daar voor anker te blijven hangen en uw schip vergaat. (OD3)*

Hoewel het voor vele (oud-)directieleden duidelijk was dat de school moest veranderen, gingen vele leerkrachten en leden van de raad van bestuur daar initieel niet mee akkoord. In het stuk over strijd als bron van solidariteit legden we al uit dat het vele jaren heeft gekost vooraleer het lerarenkorps, de directie en de raad van bestuur zich min of meer konden vinden in een gezamenlijke visie op de school. Een belangrijk element in de onderlinge discussies positioneerde zich op het spanningsveld tussen integratie en transformatie. Moest de school solidair zijn door anderstalige en kansarme leerlingen zo goed mogelijk in te werken in haar bestaande structuren? Of moest zij haar visie volledig herzien om van solidariteit met die doelgroepen te kunnen spreken? Een oud-directeur legde uit dat er op school lange tijd een polarisatie is geweest tussen een integratieve en een transformatieve basishouding met betrekking tot kwesties zoals de pedagogische onderbouw, de didactische aanpak, de communicatie naar de ouders, de inning van de schoolrekeningen, de erkenning van culturele verschillen of de opzet van de ouderparticipatie:

> *Om één of andere reden vasthouden aan wat geweest is. In de wetenschap van dat is voorbij, maar daar toch aan blijven vasthouden. En zo de noodzaak van de context is veranderd, de enige manier om overeind te blijven is mee veranderen. Die twee basishoudingen die waren na drie vier jaar gepolariseerd. (OD3)*

9.2. Universalistisch – particularistisch

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.

Eens het een uitgemaakte zaak was dat de school haar volledige doen en laten moest transformeren, rees de vraag of deze transformatie moest resulteren in een school die anders te werk ging, maar nog wel voor iedereen hetzelfde deed, dan wel of ze bepaalde individuen of doelgroepen anders moest behandelen dan andere. Er drong zich, met andere woorden, een spanningsveld op tussen een universalistische en een particularistische aanpak. Om dit spanningsveld te overstijgen, zet de school nu heel sterk in op een individuele benadering van zowel kinderen als ouders. Op dit vlak was de school zeker een voorloper in Leuven.

> *Niet iedereen heeft dezelfde mogelijkheden en kansen. Wij aanvaarden de verschillen die er zijn en zoeken naar wat mogelijk is. Belangrijk is dat iedereen betrokken blijft en op zijn niveau blijft vorderen. Om dit mogelijk te maken differentiëren wij ons aanbod en voorzien wij gepaste ondersteuning als dit nodig is. (Mater Dei, 2014)*



De voorstelling hiernaast gebruikt een zorgjuf om uit te leggen waar de klasdifferentiatie voor haar om gaat. "*Jullie krijgen allemaal dezelfde opdracht: klim om het eerst in die boom!*" (J3) Sommige kinderen kunnen echter iets beter dan andere kinderen. De ene leerling is heel goed in een bepaalde taak en de andere helemaal niet. De ene opdracht is dan ook meer geschikt voor het ene kind dan voor het andere. Het is niet omdat zij beter zijn in wiskunde, dat zij ook beter zijn in andere zaken. Voor rekenen zijn zij misschien de struisvogel, die geen moeite moet doen om in de boom te kunnen. Voor andere opdrachten zijn zij zoals de aap of de kat, die met een minimale inspanning in de boom geraken. Voor andere zaken zijn zij misschien zoals de vis, die sowieso hulp nodig heeft. Door de opdrachten te differentiëren naar gelang het niveau van de leerlingen, zijn ze voor iedereen zinvol.

Toch is de school in de loop van de jaren gebotst op de grenzen van zo'n particularistisch model. In schriftelijke communicatie was het bijvoorbeeld veel moeilijker om zo'n differentiatie door te voeren. Sommige ouders kunnen amper een brief in het Nederlands lezen. Anderen zijn met die taal opgegroeid. De school zat hier dan ook mee gewrongen. Wat voor de ene goed is, is dat voor de andere niet. "*De eerste oplossing*", aldus een oud-directeur, "*is dan om die communicatie te gaan vereenvoudigen en vereenvoudigen en vereenvoudigen*". "*Maar op een bepaald moment*", zo waarschuwt hij, "*schop je uw middengroep wel tegen de stenen. Want die krijgen het gevoel van seg*

jom, we kunnen wel een brief lezen hé" (OD3). De oplossing leek voor de hand te liggen: een klassieke brief voor de Nederlandstalige ouders en een vereenvoudigde brief vol pictogrammen voor de anderstalige. Omdat deze gang van zaken enkel uitgelegd was aan de anderstalige ouders, stootte ook deze werkwijze echter op kritiek bij de middenklasse Vlamingen. Volgens een oud-directeur "*ontstaat daar de perceptie van ja maar, als ze dan zo veel aandacht en zorg hebben voor die doelgroepkinderen, en voor die anderstaligen en voor die zorgleerlingen, dan gaan ze niet meer de goede zorg aan onze groep kunnen besteden*" (OD3):

> *Dan dachten we: we gaan het gewoon iets minder moeilijk schrijven, eventueel met pictogrammen. Maar dan krijg je te horen van de Vlaamse middenklassers: ja maar, wij kunnen wel lezen, wij zijn geen kleuters. Dat deed hen ook voelen, zo van, waar wil de school naar toe? Ze zijn dat nu allemaal zo aan het vereenvoudigen. Als ze dat al vereenvoudigen naar de ouders toe, in welke mate vereenvoudigen ze dat dan ook niet naar mijn kind toe? Dus dan dachten we dat we twee soorten brieven moesten schrijven. Maar dan heb je er ook die zeggen: ja maar, wij kunnen niet lezen.(OD4)*



Het gebruik van pictogrammen in de communicatie met ouders

Het spanningsveld tussen een universalistische en een particularistische aanpak kwam niet alleen terug in culturele kwesties, maar ook in economische. In het algemeen volgde de school hierin veel meer een universalistische richting. Middenklasse ouders zijn bijvoorbeeld nooit gevraagd om een bijkomende financiële inspanning te leveren. Officieel betaalde iedereen op de schoolrekening hetzelfde voor de schoolreizen, de drank en de naschoolse kinderopvang. "*Alles gelijk voor iedereen*", aldus een oud-directeur (OD1). Zoals al beschreven is in het stuk over economische herverdeling, worstelde de school in de praktijk echter met dit motto. In sommige gevallen werden wanbetalingen oogluikend toegestaan. In andere gevallen werd een incassobureau gebruikt om de achterstallige betalingen op te vorderen. De school vond het bijzonder moeilijk om de scheidingslijn tussen de twee te trekken. Hoe konden zij uitmaken wie wel en wie niet kon betalen? Uiteindelijk werd besloten om met het OCMW samen te werken. Volgens een oud-directeur "*weten die wel wie er kan betalen en wie er niet kan betalen. Die kunnen de lijn trekken. (…) Dan weet je tenminste wie je echt niet moet gaan lastig vallen want je weet die hebben het helemaal niet*" (OD3).

Het spanningsveld tussen financieel universalisme en particularisme sloop de school niet enkel binnen langs de boekhouding, maar ook in de dagelijkse werking van de school. Een oud-directeur verduidelijkte dat ze het lastig had met het vieren van een verjaardag. Terwijl sommige kinderen koekjes, drankjes en cadeautjes bij hadden voor al hun medeleerlingen, hadden andere kinderen helemaal niets bij. Sommige kinderen kwamen ook naar school met uitnodigingen voor een verjaardagsfeestje in één of andere binnenspeeltuin, terwijl daar in andere huishoudens helemaal geen geld voor was. Het waren ook altijd dezelfde kinderen die op die feestjes werden uitgenodigd. Onder het motto "*voor iedereen hetzelfde*" besloot de oud-directeur uiteindelijk dat kinderen enkel nog zelfgemaakte traktaties mee mochten brengen. Uitnodigingen voor verjaardagsfeestjes mochten ook niet meer in de klas zelf verdeeld worden. Er mocht zelfs niet meer over gesproken worden:

> *Als je iets meegeeft, dan is het iets wat je zelf maakt. Bijvoorbeeld een cake of gelijk wat. Als het er niet was, dan gingen wij naar de kast van het avondverblijf. Want wij gaven toen nog vieruurtjes en zij kregen dan een koek. (…) Niemand wist dat. Ik maakte ook altijd drie foto's van de kindjes die jarig waren. Ik gaf die daarna mee naar huis. Ik heb altijd hetzelfde gedaan voor iedereen. Maar ik denk dat het probleem ligt dat zij weten dat de kinderen van hier op een ander niveau leven. Ook die cadeautjes… Dat was nog tegen elkaar op. Dat hebben we dan ook gezegd. Want in den tijd brachten ze nog cadeautjes mee voor alle kinderen van de klas. Dat hebben we allemaal afgeschaft omdat we zeiden voor iedereen hetzelfde. (OD1)*

Toch merkten we op de observatiedagen dat lang niet elke leerling dezelfde behandeling krijgt. Halverwege de voormiddag nemen de kleuters van het derde kleuterklasje bijvoorbeeld een drankje. Op dat moment maakt men een onderscheid tussen de vijf kinderen die daar voor betaald hebben en alle andere kinderen die dat niet gedaan hebben. In de namiddag eten ze een koek. Ook dan zien je dat sommige kinderen een koek bij hebben van thuis en andere niet. 's Middags kunnen de kinderen een warme maaltijd nuttigen. Degene die daarvoor betalen worden op dat moment aan een aparte tafel gezet. Doorheen de dag zijn er dus verschillende momenten waarop de leerlingen geconfronteerd worden met het feit dat hun ouders al dan niet hebben kunnen betalen voor bepaalde zaken. "*Voor iedereen hetzelfde*" blijkt in de praktijk dus moeilijk hanteerbaar.

9.3. Hier en nu – Daar en dan

Dit spanningsveld gaat in op de ruimtelijkheid en de tijdelijkheid van solidariteit. Gaat het om solidariteit tussen mensen die zich dicht bij elkaar bevinden in tijd en ruimte? Of gaat het om solidariteit tussen mensen die zich op een zekere fysieke en temporele afstand van elkaar bevinden en die dus gemedieerd wordt door instituties die die fysieke afstand helpen overbruggen? (Te ehrwerken op basis van verdere operationalisering)

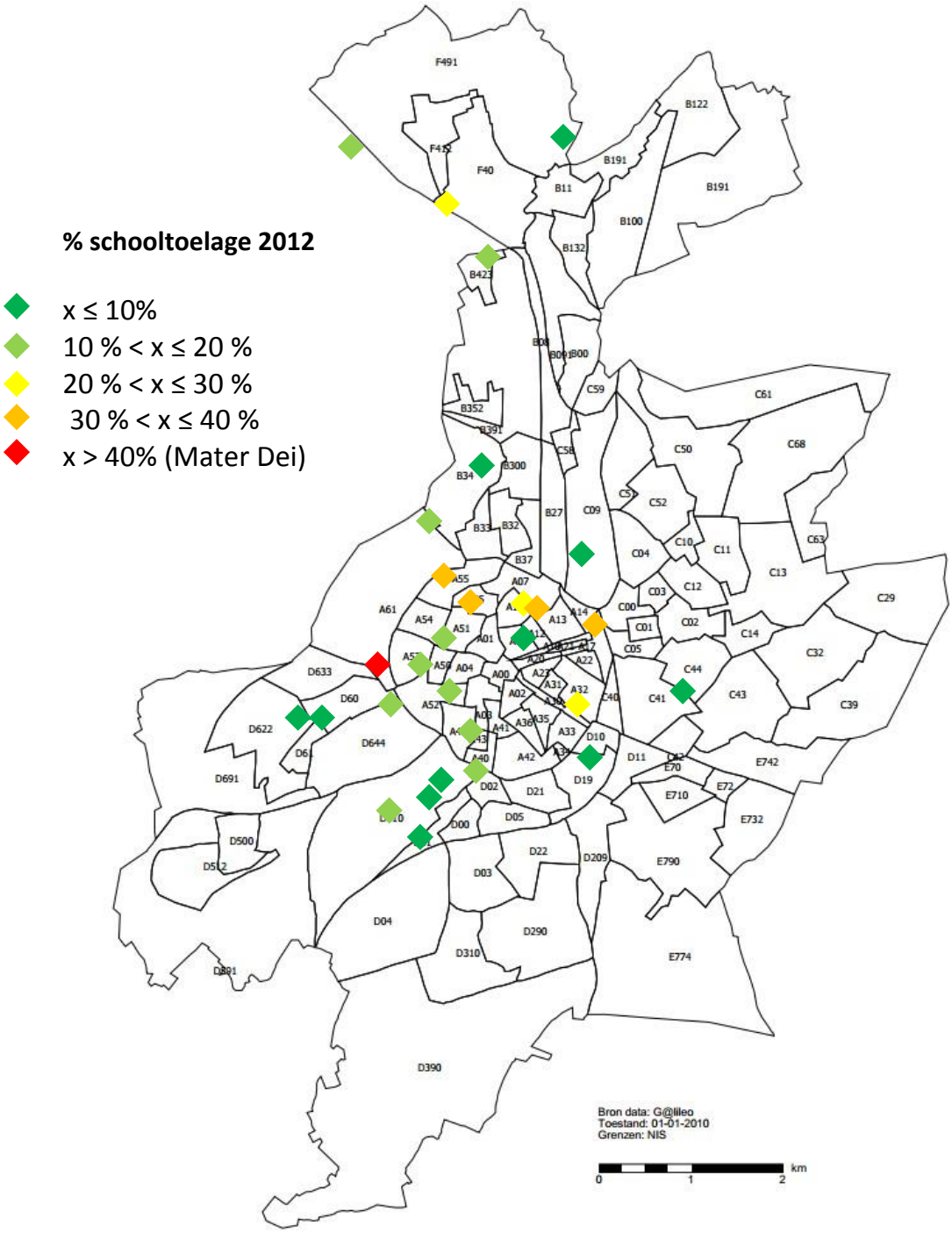
In vele interviews was sociale mix een heet hangijzer. Vele mensen die de school van nabij kenden of gekend hadden vonden het problematisch dat de school langzamerhand een concentratieschool geworden was. Om drie verschillende redenen hadden ze het moeilijk met de 'witte vlucht' en de 'zwarte vlucht'. In hun ogen ontnam deze situatie namelijk niet alleen hun eigen leerlingen, maar ook

die van andere scholen, een aantal kansen. Ten eerste haalden we in de sectie over economische herverdeling al aan hoe verschillende directeurs worstelden met de boekhouding van hun school nadat vele middenklassers andere oorden hadden opgezocht. Ten tweede vermeldden we in het stuk over leren al dat vele oud-directeurs ervan overtuigd waren dat anderstalige kinderen sneller Nederlands zouden leren in een klas waar ze als niet-Nederlandstaligen in de minderheid waren. Ten derde noteerden we in hetzelfde stuk hoe waardevol subjectiverende leerprocessen bevonden werden. In minder diverse klassen zouden die zich wellicht niet voordoen:

> *Kinderen leren ongetwijfeld veel van de juf of de meester. Maar ze leren minstens even veel van elkaar. Daar ben ik echt wel van overtuigd. Hoe rijker en diverser die groep is waar ze in zitten, hoe meer ze opsteken. (OD3)*

Om deze drie redenen waren verschillende actoren op en rond de school pleitbezorgers van meer etnische en vooral sociaaleconomische sociale mix. Zij wilden dat de school meer een spiegel werd van de buurt dan nu het geval is. In hun ervaring konden zij op school wel solidair zijn met de leerlingen en hun ouders, maar was het effect daarvan beperkt als andere scholen weinig solidariteit aan de dag legden met Mater Dei en haar leerlingen. Daarom hekelden ze ook het feit dat verschillende scholen in Leuven strategieën hadden ontwikkeld om bepaalde leerlingenprofielen zo veel mogelijk te weren. Dat konden ze doen door een methodeschool te worden of de voor- en naschoolse opvang duurder te maken dan strikt noodzakelijk. Verschillende oud-directieleden hadden ook het gevoel dat sommige scholen kinderen met een migratie-achtergrond doorverwezen naar Mater Dei. In hun ogen was solidariteit op school (in nabijheid) onvoldoende en was er solidariteit tussen de scholen (over afstand) noodzakelijk. "*Solidariteit binnen de onderwijswereld*", zo zei één van onze interviewees echter , "*dat zijn woorden*" (OD3).

Tussen de Leuvense scholen zijn ondertussen afspraken gemaakt over streefpercentages van doelgroepleerlingen. Elke school moet er naar streven om 30% doelgroepleerlingen in te schrijven. Door sommige betrokkenen worden deze cijfers echter als te vrijwillig ervaren. In verder actie-onderzoek, willen we dan ook inzetten op dit spoor.



Percentage leerlingen met een schooltoelage in de Leuvense scholen

10. Besluit

Op basis van een analyse van interviews, documenten en observatieverslagen hebben we in dit rapport een onderscheid gemaakt tussen de convivialiteit die op Mater Dei tussen een superdiverse groep kleuters en leerlingen bestaat en de innovatieve vormen van solidariteit bij de professionals op en rond de school. Terwijl zich zowel bij de kinderen als bij de leraars gelijkaardige, informele leerprocessen voordoen, merken we bij de kinderen geen burgerschapspraktijken die gericht zijn op culturele erkenning, economische herverdeling of politieke vertegenwoordiging. Hoewel het samenleven in diversiteit in beide gevallen erg waardevolle resultaten op de lange termijn oplevert, hebben we op deze basis het onderscheid gemaakt tussen de lichte vormen van solidariteit als convivialiteit bij de kinderen en de meer diepgaande vormen van solidariteit bij de professionals.

De burgerschapspraktijken bij de professionals op en rond de school uiten zich doorheen de verschillende strategieën die zij hebben ontwikkeld om de school te transformeren tot een school waar alle kinderen en ouders zich thuis kunnen voelen, onafhankelijk van hun socio-economische of etnisch-culturele achtergrond. Het gaat dan bijvoorbeeld over de omvorming van het schoolgebouw van een afgesloten entiteit tot een relationele plaats die verknoopt is met heel wat andere plaatsen en organisaties in de buurt. We verwijzen ook naar de manier waarop de indeling van de klassen een sterke differentiatie op leerlingenniveau toelaat, net zoals de ruimtelijke organisatie van de school inzet op een presentiepolitiek om ouders bij het schoolgebeuren te betrekken en hen te laten participeren in de beslissingen die op school gemaakt worden.

Los van de omgang met plaats, hebben we ook beschreven hoe de school respect heeft voor de meertaligheid en de culturele eigenheid van de leerlingen. Door de prijzen van verplichte uitstappen zoveel mogelijk te drukken, kan de school ook inspelen op de kansarmoedeproblematiek. We besluiten wel dat burgerschapspraktijken gericht op economische herverdeling veel moeilijker te organiseren zijn binnen de muren van de school. Terwijl de actoren op en rond de school veel vrijheid hebben om hun dagelijkse werking te transformeren op het vlak van culturele erkenning en politieke vertegenwoordiging, zijn ze voor economische herverdeling veel meer afhankelijk van de goodwill van andere actoren. Op dit vlak kan de school wel solidariteit in nabijheid organiseren, maar voelt ze aan dat solidariteit over afstand noodzakelijk is.

Zowel bij de kinderen als bij de professionals onderscheiden we verschillende bronnen van solidariteit en convivialiteit. Bij de kinderen staat ontmoeting centraal. Bij de professionals focusten we ook op strijd. In beide gevallen legden we uit dat gedeelde normen en waarden moeilijk een bron van solidariteit kunnen zijn. In het ouderklasje kwam men bijvoorbeeld tot de vaststelling dat de ouders wel met elkaar konden praten, maar dat dat nog niet betekende dat ze ook elkaars cultuur en normen- en waardenpatroon zouden delen. Door samen te strijden voor een betere school op basis van een eigen ervaring met armoede, een sociale bewogenheid of een christelijke geloofsovertuiging, lieten de actoren op en rond de school overigens zien dat je geen normen en waarden moet delen om solidair te zijn. Ondanks een breed gamma aan overtuigingen en beweegredenen leverde een diverse groep professionals samen strijd om de school te transformeren tot een gedeelde plaats waar een superdiverse groep kinderen de beste kansen heeft om zich op basis van formele en informele leerprocessen te ontplooien.

Bibliografie

Academische referenties

Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. SAGE publications Ltd.

Gilroy, P. (2006) 'Multiculture in times of war', Critical Quarterly, 48 (4): 27-45

Karner, C., and Parker, D. (2011). Conviviality and conflict: pluralism, resilience and hope in inner-city Birmingham. *Journal of ethnic and Migration Studies*, 37(3), 355-372.

Neal, S. and Waters, S. (2008), 'Rural be/longing and rural social organizations: conviviality and community-making in the English countryside', *Sociology*, 42(2): 279-97.

Beleidsdocumenten

Joos, A. & Ernalsteen, V. (2010). Wat is een Brede School? Een referentiekader. Steunpunt Diversiteit en leren (UGent)., http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/sites/default/files/2010_wat_is_een_brede_school_deel%201.pdf (laatst bezocht op 23/06/2014)

Geanalyseerde documenten

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming Onderwijsinspectie (2010). GOK Actieplan Kleuterschool Mater Dei (2008-2011). Document in eigen bezit.

Verslag over de doorlichting van Vrije Lagere school Mater Dei te Leuven, http://www.ond.vlaanderen.be/doorlichtingsverslagen/dl.ashx?id=2033. Laatst geraadpleegd 2/07/2014.

Mater Dei, (2011). Aangepast Gelijke Onderwijs Kansen (GOK)-plan. Document in eigen bezit.

Mater Dei, (2014) website Mater Dei. http://www.materdei-leuven.be/. Laatst geraadpleegd 2/07/2014.

Lijst geïnterviewden

D = Diepte-interview

G = Gesprek

Organisatie	Functie	Code
Mater Dei	Huidige directie (D)	D1
	Huidige directie (D)	D2
	Voormalige directie (D)	OD1
	Voormalige directie (D)	OD2
	Voormalige directie (D)	OD3
	Voormalige directie (D)	OD4
	Voorzitter Raad van Bestuur (D)	R1
	Juf kleuterschool (G)	J1
	Juf lagere school (G)	J2
	Juf lagere school (G)	J3
	Leerlingen (G)	L
Fabota	Coördinatie (D)	F1
	Medewerker (D)	F2
CLB	Medewerker (D)	C
Stad Leuven	Schepen van onderwijs (D)	S