

MULTICULTURALITEIT

Beleid



HUMANIORA
XAVERIUSCOLLEGE

Beleidsdocument over de Multiculturele Context van het Xaveriuscollege (Humaniora)

Inhoud:

- 1. De vreemde klop aan de deur.**
 - 2. Multiculturaliteit op het college.**
 - 3. Wie zijn wij, wie kunnen wij worden?**
 - 4. Een nieuwe roeping, een vernieuwde zending.**
 - 5. Moslims in een postchristelijk college.**
- Slotbeschouwing.**
- Addendum.**

De demografische verandering die de grootstedelijke regio Antwerpen de laatste decennia doormaakt, is het uitgangspunt voor dit document. De Antwerpse samenleving is op korte tijd geëvolueerd naar een multiculturele lappendeken en worstelt zich moeizaam een weg naar een multiculturele samenleving. Dergelijke verandering heeft een onmiddellijke impact op het onderwijs en plaatst het voor nieuwe uitdagingen, kansen én risico's. Dit document werd voornamelijk opgesteld voor de humaniora van het Xaveriuscollege. Het schetst een weg naar juiste vragen, mogelijke antwoorden en verkiesbare strategieën. Het is een document dat zich uitsluitend richt op dit nieuwe gegeven. Het is dus geen schets voor het totale pedagogische beleid op het college, maar het draagt er wel toe bij.

Door de nadruk te leggen op de specifieke socioculturele problematiek in ons college kan de verkeerde indruk gewekt worden dat het voorgestelde beleid en de strategieën belangrijker zouden zijn dan de gewone pedagogische opdracht die het college heeft sinds haar oprichting. Dit is een misvatting. De oorspronkelijke opdracht blijft onverminderd dezelfde. Elke leerling die bij ons aanklopt, gunnen we de ignatiaanse opvoeding en we vragen hem voluit mee te stappen in ons project waarbinnen hij als unieke persoon tot ontplooiing kan komen. Dat mag dus niet anders zijn voor de pas aangekomen Chinese migrant, voor de autochtone Vlaming, voor de Marokkaan van de derde generatie of voor de illegale Kazach die hier al acht jaar woont. Het doel van ons opvoedingsproject: het vormen van jongeren tot dienstbare unieke personen, wordt voor een cultureel sterk gediversifieerd publiek complexer en breder. Dit is de uitdaging die we willen aangaan.

De maatschappelijke verantwoordelijkheid van ons college is in deze context groter dan voorheen. Een multiculturele samenleving is immers geen evidentie. Het kan niet zonder zware inspanning opgebouwd worden. Het is iets waarvoor we willen kiezen. We willen een bijdrage leveren om dit maatschappelijke project te ondersteunen, omdat we geloven dat in een democratische samenleving met fundamentele waarden en regels plaats kan zijn voor meerdere culturele expressies mits men deze waarden en regels onderschrijft. We kiezen ook tegen de gevaarlijke dynamiek van het "wij" tegenover de "anderen", en we kiezen tegen een al te simplistische integratieretoriek.

Omdat het Xaveriuscollege zich in een sector bevindt van de stad Antwerpen met een toenemende concentratie aan kansarme burgers, wordt de sociale uitdaging voor deze stedelijke regio onmiddellijk ook een concrete problematiek voor het college en haar opvoedingsaanbod in lagere school en humaniora. De gewone pedagogische uitdaging krijgt er dus een bijzondere sociale dimensie bij. De kansarmoede in Borgerhout is bovendien sterk "gekleurd"; de grootste groep kansarmen in Borgerhout is van een andere culturele en etnische origine. De pedagogische opdracht van het Xaveriuscollege wordt bijgevolg geconfronteerd met een speciale vorm van sociale dimensie: de socioculturele diversiteit.

Diversiteit is eigen aan elke samenlevingsvorm op micro- of macroschaal. Naarmate ze groter wordt en ze het persoonlijke of het socio-economische overstijgt, stijgt het risico dat verschillen tussen individuen en groepen van individuen als problematisch en zelfs als (wederzijds) bedreigend ervaren worden; zeker als deze diversiteit zich karakteriseert door een linguïstisch, etnisch cultureel en religieus onderscheid. Er blijven dan weinig gemeenschappelijke raakpunten over om ontmoeting en respectvol samenleven te bevorderen. Nochtans kennen we in de Antwerpse binnenstad genoeg voorbeelden van (zeer) grote etnische diversiteit die door vele Antwerpenaars als onproblematisch ervaren worden. We denken bijvoorbeeld aan de Chinese minderheid en de grote groep chassidische Joden. Sommige Oost-Europese en Afrikaanse minderheden lijken eveneens zonder al te grote problemen hun plaats te veroveren in het bonte stadswefsel. Het is een spijtige vaststelling dat de Antwerpenaren met Noord-Afrikaanse wortels en de Roma Zigeuners doorgaans wel moeilijkheden ondervinden om een gewone plaats in de metropool te vinden.

Veldstudies tonen aan dat burgers die moeilijkheden ervaren om een gewone plaats in de samenleving te verwerven vaak gekarakteriseerd worden door lage scholing en grotere werkloosheid. Zij staan onderaan de socio-economische ladder van onze samenleving. Dat we onderaan deze ladder ook een grotere incidentie van criminaliteit aantreffen mag ons eigenlijk niet verbazen; "onderaan" is het altijd zo geweest. Mensen en groepen van mensen die zich daar bevinden worden kansarm genoemd omdat er sociologi-

sche mechanismen zijn die het hen bemoeilijken op te staan en zich maatschappelijk te emanciperen. Ze plooiën zich gemakkelijk terug op zich zelf, meten zich gemakkelijk de slachtofferrol aan, versterken hun culturele en religieuze identiteit in de mate ze meer gestigmatiseerd worden, etc...

Deze voorbeschouwingen nemen we mee in onze zoektocht naar antwoorden en strategieën op de multiculturele uitdaging voor ons college.

Het initiatief om deze reflectie op het niveau van het beleid en het bestuur te beginnen lag bij Cebeco en het schoolbestuur in de figuur van de voormalige directeur, Chris Duysens. Zij begreep dat ons college op dit vlak een nieuwe beleidsvisie nodig had. Ze vroeg me in het voorjaar 2005, een denkgroep samen te stellen met het oog op een aangepast beleid. Het kostte ons anderhalf jaar.

In het bijzonder wil ik de collega's uit deze denkgroep danken. André De Laet, Hans Gooris, Karin Masson, Peter Moeremans, Ann Onraedt en Frank Saenen en ikzelf debatteerden gedurende een vol jaar op regelmatige basis. We maakten een SWOT-analyse van het college (die kan apart geraadpleegd worden), waarvan de resultaten in dit document verwerkt werden.

Een bijzonder woord van dank gaat ook naar Peter Knapen (Cebeco) met wie ik een erg vruchtbare denkdag over de hedendaagse christelijke identiteit van een school heb gehad.

Ook toon ik mijn dankbaarheid aan de leerlingen met Marokkaanse culturele achtergrond uit de derde graad (2005-2006) die ons openhartig vertelden over hun anderszijn in het Xaveriuscollege.

Tijdens het tweede semester van het schooljaar 2006-2007 werd de ontwerptekst voor het multiculturele beleid op het college aan alle vergaderingen (Cebeco, Raad van Bestuur, Schoolraad, Directieraad, Oudercomité, Directieteam) én individuele collega's voorgelegd ter bespreking en amendering. Dit is met veel professionele ernst gebeurd. Dank daarvoor aan alle collega's en leden van deze vergaderingen. Al gauw bleek het document goed onthaald te worden met brede goedkeuring. Er is een brede basis voor deze beleidsvisie in ons college. Ook daar ben ik dankbaar om. Toekomst wordt aldus mogelijk: het wordt onze toekomst. Naast wat kleinere zinvolle opmerkingen waren er een drietal terugkerende bemerkingen die nu in de eindredactie van het document opgenomen

zijn of verder uitgewerkt werden. 1. Lopen we niet het risico van positieve discriminatie? 2. Gaat het niet te veel over de Marokkaanse culturele subgroep? 3. De pedagogische inzet voor kansarmen mag niet ten koste gaan van de pedagogische aandacht voor alle leerlingen.

Ten slotte wil ik alle collega's danken die dag in dag uit in deze werkelijkheid het beste van zichzelf geven in het gewone of buitengewone curriculum (GOK / inhaallessen / titulariaat). Zij hertalen nu al het ignitaanse opvoedingsproject naar de vernieuwde context, en zij komen me er vaak over vertellen met golven van hoop en wanhoop, met verwondering en ongerustheid, met vallen en opstaan.

1. De vreemde klop aan de deur.

Dat het Xaveriuscollege gevestigd is in een sector en wijk van de stad Antwerpen, waarin de populatie van stedelingen met vooral Noord-Afrikaanse (in het bijzonder Marokkaanse) culturele wortels toeneemt, is een historisch toeval. Dat deze minderheid ook aan onze schoolpoorten klopt is er een logisch gevolg van. Dat het leerkrachtencorps van zowel de lagere school als van de humaniora deze verandering van de schoolpopulatie met een zekere ongerustheid volgt is een feit. Sommige collega's ervaren het zelfs als een bedreiging. Ze wijzen op de teloorgang van een aantal Antwerpse scholen. In een recent verleden kregen bepaalde scholen met dit fenomeen te kampen en ze bleken niet bij machte zich te handhaven. Angst voor "witte vlucht" en verlaging van het onderwijsniveau worden restloos geuit op het gevaar af dat angst de motor en inspiratiebron zou worden van elk toekomstig schoolbeleid.

Het is zeker dat iedereen in de humaniora met veranderingen geconfronteerd wordt waarop niet onmiddellijk adequate of simpele pedagogische antwoorden voorhanden zijn. We benadrukken dat deze veranderingen slechts gedeeltelijk met de instroom van etnische minderheidsgroepen te maken hebben. Zo is er ook de toenemende sturing en controle van staatswege die de autonomie van het onderwijs beknibbelt. En er is een algemene culturele shift die onze samenleving op korte tijd grondig transformeert.

Het onderwijs is als een barometer in de maatschappelijke weersverandering. De symptomen: de toename van de mondigheid van jongeren, het inboeten aan belang van de tekstcultuur ten voordele van een cultuur die beeld en beeldvorming centraal stelt, de opdracht om eigen sociale identiteit te creëren, en het invoeren van nieuwe geboden (vb.: “het is verplichtend vrij te zijn”), en nieuwe verboden (vb.: “Het is verboden ongelukkig te zijn”).

We mogen vaststellen dat het huidige proces naar toenemende multiculturaliteit in het college plaats vindt in een context van versnelde culturele verandering, die heel onze *modus operandi* bevraagt. Zoals elke nieuwe situatie vraagt om reflectie en om pedagogische antwoorden, is dat nu niet anders. Maar we mogen de vraag naar een aangepast beleid t.a.v. de toenemende multiculturaliteit niet loskoppelen van een ruimere bevraging. De vraag naar een juist multicultureel beleid is dus een vraag binnen een ruimere context.

2. Multiculturaliteit op het college.

We weiden uit over de complexe multiculturele werkelijkheid die ons ignatiaanse opvoedingsproject op de proef stelt. Maar vooreerst willen we nadenken over **het begrip multiculturaliteit** in de context van het Xaveriuscollege. Waarover spreken we eigenlijk als we dit woord in de mond nemen?

Ons onderwijs op het college is niet multicultureel en wil het ook niet zijn. Het is een illusie te menen dat onderwijs überhaupt multicultureel kan zijn. Men kan slechts goed onderwijs brengen vanuit een bepaalde bewuste (of onbewuste) identiteit. De onze zou je kunnen bestempelen als postchristelijk met een ignatiaanse pedagogische inslag. Hierover zullen we uitweiden in paragraaf 3 en 5.

Ons onderwijs is niet multicultureel maar ons publiek is het wél, zij het in beperkte mate. Ons publiek, de leerlingen, kan men multicultureel noemen. Ze is het in haar kwantitatieve samenstelling. Het kwanti-

tatief in kaart brengen van die werkelijkheid is geen sinecure want er zijn geen sluitende kenmerken om iemand als cultureel “anders” te definiëren. We wagen ons aan een poging om dit te verduidelijken.

17% van alle eerstejaars (op een totaal van 196 leerlingen) die zich in 2006 inschreven in de humaniora gaven zich op als anderstalig thuis. In elke graad van de humaniora kan je gemakkelijk meer dan 10 verschillende moedertalen aantreffen. Maar niet iedereen die thuis Nederlands spreekt, is per definitie een culturele (autochtone) Vlaming. Het spreken van Nederlands thuis als eerste taal is immers geen sluitend criterium. Veel jongeren met Marokkaanse wortels uit de zogenaamde derde generatie spreken thuis (een soort) Nederlands, maar blijven in heel wat opzichten culturele Marokkanen (rituelen, religie, sociale organisatie en gedrag,...).

In ons college valt het op dat ongeveer de helft van alle jongeren met een vreemde culturele achtergrond een Marokkaanse afkomst heeft. De andere helft komt “van overal”: Chinezen, Armeniërs, Russen, Polen, Kosovaren, Turken, Centraal Afrikanen, Latino’s,... Ook een significante toename van illegale leerlingen wordt vastgesteld.

Het is een vergissing te denken dat de Marokkaanse groep cultureel uniform is. We hebben opvallend veel Marokkaans Arabische jongeren en naar verhouding minder Berbers. En dit terwijl de populatie Marokkaanse Antwerpenaren dominant Berber is.

De meeste jongeren met een vreemde culturele achtergrond situeren zich in de “moderne afdelingen” en opvallend minder in de “klassieke richtingen”. Dit maakt dat sommige eerste AV-klassen soms tot 45% van die “andere” jongeren herbergen. Deze klasjes kan je echt multicultureel noemen qua samenstelling. In de hogere jaren danst dit percentage zelden rond de 20%, terwijl het vaker onder de 10% blijft. Op de uitzonderingen na blijft multiculturaliteit dus een kwantitatief randfenomeen, ofschoon de aantallen jaar na jaar geleidelijk stijgen. Dit fenomeen neemt zeker toe in de lagere school waar men in de eerste graad gemakkelijk klasjes krijgt van 50% kinderen met vreemde cultuurachtergrond of andere moedertaal.

Omdat het in de humaniora om een kwantitatief toenemend fenomeen gaat, kunnen we er van uitgaan dat

het spontaan zal blijven groeien in de toekomst. Dit verdient onze aandacht, want met de kwantitatieve toename, stellen we ook kwalitatieve aspecten vast die soms naar het problematische neigen.

Multiculturaliteit is een kwalitatieve werkelijkheid. Naast de kwantitatieve feitelijkheid is het kwalitatieve aspect belangrijker. Op de eerste plaats stellen we **de vraag t.a.v. het samenleven**. Een college is een samenleving in minivorm. Ontmoeten de leerlingen elkaar in deze microsamenleving in hun anderszijn? Deze vraag kan dikwijls positief beantwoord worden, maar het valt tegelijkertijd op dat leerlingen met Marokkaanse wortels, meer dan de andere minderheidsgroepjes, samenklitten. Integratie en toegankelijkheid naar andere leerlingen wordt er niet door bevorderd. Naarmate de leeftijd van onze leerlingen toeneemt, stellen we ook een grotere reserve vast bij de meeste minderheden. Het uiten van hun afwijkende culturele en religieuze meningen in groep valt moeilijker.

Ook al bieden veel vakken, zoals godsdienst, geschiedenis en moderne talen vaak uitstekende kansen voor multiculturele ontmoeting, toch merken we vaak dat er veel **gemiste kansen** zijn en dat de wederzijdse ontmoeting en verrijking sterker pedagogisch omkaderd en gestuurd kan worden. Niet altijd gemakkelijk t.a.v. de reserve van de minderheidsgroepen die men uiteraard niet kan dwingen om meer te participeren in debatten, uitwisselingen of zelfs in deelname aan extracurriculaire activiteiten.

Op de tweede plaats dient de vraag gesteld te worden naar **de haalbaarheid van eindtermen** en van de eventuele leerachterstand bij leerlingen uit deze minderheidsgroepen. Is leerachterstand meer frequent bij minderheidsgroepen dan bij autochtone Vlamingen? Het antwoord is positief. Vaak gaat het officieel om GOK geregistreerde leerlingen. Uit de TAS-toetsen (Taalvaardigheidstoets bij de Aanvang van het Secundair onderwijs toegepast op alle nieuwe leerlingen van het eerste jaar humaniora) blijkt dat achterstand op taal (en wiskunde) niet exclusief maar wel frequent voorkomt bij buitenlandse leerlingen die nog niet zo lang in Vlaanderen wonen. Taalachterstand bij leerlingen die hier geboren zijn is vooral frequent voorkomend in de 'Marokkaanse' minderheidsgroep. Interessant en hoopvol om weten: "slechts" de helft

van de als GOK geregistreerde leerlingen met Marokkaanse wortels faalt in de TAS-toetsen. De andere helft dus niet. Dit *zou* kunnen betekenen dat de andere helft het talige potentieel heeft om het secundair onderwijs op ASO-niveau aan te kunnen. En het is zeker verkeerd te stellen dat "de Marokkaan" per definitie kansarm is. Een detail, maar niet betekenisloos: 1% TAS-toetsfalers blijken autochtone Vlamingen te zijn! In ons college komt kansarmoede voor in alle socioculturele bevolkingsgroepen, maar ze is het frequentst bij anderstalige nieuwkomers en bij de 'Marokkaanse' minderheidsgroep.

In het GOK-programma dat het college in al haar veelvormigheid organiseert, valt bijgevolg de aanwezigheid van leerlingen met Marokkaanse wortels sterk op. Naast het feit dat het de grootste minderheidsgroep is (wat uitspraken statistisch relevant maakt), is hun sterke aanwezigheid in de GOK-werking een van de redenen waarom er in dit beleidsdocument aan hen meer aandacht besteed wordt. Taalachterstand heeft in deze groep immers culturele oorzaken die veel minder spelen bij andere minderheidsgroepen.

Een **significante uitstroom** uit het college in de loop van het curriculum is een normaal gegeven voor alle leerlingen ongeacht hun afkomst. Ook vele autochtone Vlaamse leerlingen worden in de loop van het parcours geheroriënteerd, om een veelheid aan redenen. Maar alles wijst erop dat allochtone leerlingen en in het bijzonder de subgroep met Berberachtergrond het meest kwetsbaar zijn en de minste kans maken om succesvol af te studeren (zie GOK-Evaluatierapport Xaco 2007).

De redenen voor deze grotere kwetsbaarheid zijn genoegzaam bekend. Het gaat er uiteraard niet om dat er in deze bevolkingsgroep minder intellectueel potentieel aanwezig zou zijn. Dat zou een boude racistische bewering zijn, maar het is wel een feit dat hun culturele en socio-economische thuissituatie, alsook de kwalitatief mindere vooropleiding in vele Bergerhoutse basisscholen aan de basis liggen van een definitief falen in de humaniora van het Xaveriuscollege. Zou het kunnen dat de sluiting van het ASO-Lyceum in Bergerhout (eind jaren 90) vele lokale basisscholen de educatieve lat globaal lager deed leggen, wat de hele zaak geen goede diensten heeft bewezen?

De kwaliteit van het onderwijs in de lagere school hebben we deels in eigen hand dank zij **onze eigen lagere school**. Al heeft de lagere school een eigen finaliteit waarbij leerlingen met allerlei toekomstige oriëntaties aan de bak moeten kunnen komen, toch moet er toegezien worden dat dit niet ten koste gaat van de leerlingen met een mogelijk toekomstig ASO-profiel. Deze moeten er de vorming kunnen blijven krijgen op het niveau dat ze naar een humaniora met kans op slagen in de ASO kunnen doorstromen. Uitgerekend omdat er in Borgerhout te weinig expliciete aandacht is voor deze groep, is het de maatschappelijke plicht voor de lagere school van het Xaveriuscollege (in de context van Borgerhout) dat zij naast een brede leezorgende openheid voor allen, bijzondere pedagogische zorg blijft besteden aan leerlingen met een typisch humaniora (ASO) profiel zodat allen goed voorbereid de sprong kunnen maken die zij moeten maken! 1/3 van de eerstejaarsleerlingen in onze humaniora komen rechtstreeks uit onze lagere school en ze zijn er doorgaans bijzonder goed op voorbereid, onder hen veel leerlingen met een andere culturele achtergrond. Niet alleen moet er in de lagere school gestreefd worden dit soort van onderwijs te blijven bieden. Er zullen ook leerlijnen moeten getrokken worden tussen de derde graad van de lagere school en de eerste graad van de humaniora, vooral op het vlak van talenonderwijs (Nederlands en Frans) en Wiskunde, om de pedagogische overgang vlot te laten verlopen.

2/3 van onze eerstejaarsleerlingen in de humaniora komen uit andere lagere scholen (vnl. uit Borgerhout en Deurne). De verschillen in leerniveau zijn er vaak enorm. Van de leerkrachten (en leerlingen) uit **de eerste graad** wordt een enorme inspanning gevraagd om de violen (van kennis en vaardigheden) gelijk gestemd te krijgen, zonder aan kwaliteit te willen inboeten. Andere bijkomende inspanningen worden structureel aangeboden via de GOK-werking, huiswerkklassen, bijzondere omkadering in geval van leerstoornissen, e.a. De extra leezorg die in het bijzonder aan leerlingen van de eerste graad wordt aangeboden (onder hen een groot percentage aan leerlingen met een andere cultuurachtergrond), mag niet leiden tot verminderde aandacht of zorg voor de andere (doorgaans grotere) leerlingengroep. Zoniet zouden we een situatie creëren van positieve discriminatie die de kwaliteit van ons onderwijs zou ondermijnen; immers, indien we

minder aandacht besteden aan de gemiddelde leerling ten voordele van de zwakkere, gaat het totale niveau achteruit. We willen tegelijkertijd de sterkere leerlingen stimuleren én een tandje bijsteken t.v.v. leerlingen met achterstand of mindere kansen opdat zij dezelfde kansen en kwaliteit van onderwijs zouden krijgen die elke gemiddelde leerling heeft.

Het aantal leerlingen uit minderheidsgroepen dat de derde graad in ASO met succes afrondt ligt naar verhouding verrassend hoog: >8 % per jaar waarvan de helft met Marokkaanse wortels haalt de eindmeet (populatie van een zesde jaar: +/- 100 eenheden). Men kan dus niet zeggen dat ons onderwijs volledig onaangepast zou zijn aan deze minderheidsgroepen. Als ze slagen zijn ook deze leerlingen terecht trots op hun prestatie en ze genieten hoog aanzien in hun eigen kringen. De ‘Marokkaanse’ leerlingen dringen er zelfs bij ons met kracht op aan “vooral het onderwijsniveau niet te laten zakken, zelfs niet het aarts-moeilijke talenonderricht”.

Ook de Marokkaanse gemeenschap in Borgerhout verleent aan onze humaniora een ongemeen hoge reputatie. Doch slechts zelden overwegen ouders ernstig of het ook wel eens iets voor hun dochter of zoon zou kunnen zijn. De vele verhalen over **falen** (voornamelijk in de lagere school en in de eerste graad van de humaniora) liggen aan de basis van een reële **hoogdrempeligheid** en verklaren deels de relatief smalle ‘Marokkaanse’ instroom in de humaniora (in verhouding tot de grootte van deze bevolkingsgroep in Borgerhout). Bovendien volgt de directie bij de inschrijving rigoureuus een **ontradingspolitiek indien** blijkt uit de rapporten van kandidaat leerlingen en uit de resultaten van de TAS-toetsen dat hun slaagkansen nihil zijn. Uiteraard is dit een politiek die we toepassen ongeacht de cultuurachtergrond van de kandidaat leerling. Het blijft bij ontraden; weigeren kan bij wet niet. Tegelijkertijd zijn we in samenwerking met de ‘Marokkaanse’ vrouwenbeweging El Moustaqbal **actief op zoek naar leerlingen met andere culturele wortels** die wel degelijk het profiel hebben om in onze humaniora te slagen. El Moustaqbal doet veel meer m.b.t. ons college. Na de uren vangen zij vaak onze leerlingen op om hen te helpen culturele problemen van aanpassing te duiden en te verwerken. Ze stimuleren moeders om hun kinderen studiehouding bij te brengen en stimuleren de jongeren in hun studie.

Zij begeleiden ook jongeren en hun familie als het bij ons niet lukt (verwerkingsproces). El Moustaqbal dringt er bij ons op aan om het hoge studieniveau niet te doen zakken. Tegelijkertijd vragen ze om begrip voor de vaak studieonvriendelijke leefomstandigheden en de leerachterstand (taal!) van 'Marokkaanse' leerlingen. Extra leerzorg zien ook zij als een mogelijke oplossing. Ten slotte dringen ze er -samen met alle leerlingen- op aan om de regelgeving in het college met rechtlijnigheid en rechtvaardigheid te handhaven. Dit brengt ons op een volgend punt: de tucht en het schoolreglement.

Tucht en het schoolreglement. Tot op heden worden er geen opvallende problemen gesignaleerd van aanvaringen tussen leerlingen onderling of tussen leerlingen en leerkrachten (of opvoeders) die hun oorsprong hebben in het culturele onderscheid. Losstaande feiten worden wel gesignaleerd maar een terugkerend patroon is er niet.

Vlaamse autochtone leerlingen storen zich wel aan het sociale gedrag van vooral leerlingen met Marokkaanse wortels bij een conflict. Een 'Marokkaanse' jongere zal in een conflict onmiddellijk de steun krijgen van zijn cultuurgenoten en blok vormen. Dit ontredert de op zichzelf aangewezen Vlaming danig. Bovendien zal een 'Marokkaanse' jongere zich gemakkelijk verschuilen door zijn tegenpool als racist te bestempelen...

Leerkrachten als racist bestempelen gebeurt, uit respect voor een meerdere, zelden of nooit publiek; in besloten kring of ten aanzien van de directie durven ze het wél, als zij menen onheus behandeld te zijn. Ook ouders kruipen soms in hun pen of kloppen aan bij de directie. Het is gelukkig eerder uitzondering dan regel.

De houding of een woord van een leerkracht kan soms verkeerd vallen bij iedere leerling. In het geval van de minderheidsgroepen worden leerkrachten soms verkeerd begrepen als gevolg van een groot cultuurverschil. Dit leidt soms tot een impasse of regelrechte aanvaring. Meestal echter klappen deze leerlingen dicht terwijl de leerkracht zich van geen kwaad bewust is. De leerlingen doen hun beklag op het thuisfront, of ze gaan uithuilen in El Moustaqbal (cfr. infra), of bij vrienden.

School lopen bij ons is voor hen binnen komen in een

andere wereld waar andere gedragsregels gelden. Als onze leerlingen afkomstig zijn uit "concentratiebasis-scholen" is de schok het grootst in het eerste jaar van de humaniora. Vaak kampen ze al met leerachterstand voor meerdere vakken, en dan komen er de bevreemdende onbekende omgangsvormen bij. Je zou voor minder sputteren...

Het valt op hoe anders onze 'Marokkaanse' leerlingen zijn (in hun taalgebruik, en in hun gedrag) op straat of op de tram. Het verschil is er ook bij autochtone Vlaamse leerlingen, maar bij 'Marokkaanse' leerlingen is het verschil afgrondelijk. Vast staat dat ze in een andere rol stappen eens ze de drempel van de Jozef Posenaersstraat overschrijden en de school binnen komen. In het eerste jaar van de humaniora leren ze de spelregels en ze houden er zich doorgaans gemakkelijk aan.

Het is een gekend sociologisch fenomeen dat in de mate de groep van leerlingen met andere cultuurachtergrond groeit, en in het bijzonder de 'Marokkaanse' groep, de spelregels van "een huis" gemakkelijker ondermijnd worden. Steeds moeten wij er op toezien dat het huisreglement strikt wordt toegepast, volgens het principe: iedereen gelijk voor de wet. Ook leerlingen met andere culturele wortels begrijpen dit perfect (vaak begrijpen ze het zelfs beter dan de autochtone Vlamingen!) en verwachten eigenlijk niet anders. Zoniet stellen we ons zwak op en ontaardt de zaak snel. De legitimatie voor ons huisreglement -dat onder meer moeilijke thema's als hoofddeksels en vreemd taalgebruik behandelt- is het respect.

Het is belangrijk dat wij beseffen dat leerlingen met andere culturele achtergrond bij ons cultureel te gast zijn. En dat zij zich uit respect voor ons huis en onze huisstijl aanpassen. We mogen nooit in de bekoring komen om ons tot het omgekeerde te laten verleiden. Zelfs niet als deze groep van leerlingen aanzienlijk groter of meerderheidsgroep zou worden. Dan nog zullen wij moeten blijven wie wij zijn, en vragen dat zij zich aan onze huisregels houden. Zoniet zullen wij onze onderwijsdoelstellingen nooit kunnen bereiken.

Dit respect kunnen alle leerlingen doorgaans gemakkelijk opbrengen. Leerlingen die er toch de kantjes aflopen of die zich - wat het huisreglement betreft - in een grijze zone bevinden (vb. een buitenschoolse activiteit), dienen respectvol gewezen te worden op het euvel. Respect scheidt respect. Twee verkeerde

pedagogische houdingen bij collega's leerkrachten dienen vermeden te worden: enerzijds de collega die een oogje dichtknijpt en zijn verantwoordelijkheid ontloopt, menende dat dit de exclusieve taak is van studiemeesters of tucht prefect. Het is een verkeerd signaal dat misplaatst uitdagend gedrag veeleer be- moedigt in plaats van ontmoedigt. Anderzijds de collega die zich laat verleiden tot een harde frontale aanval. De onbemiddelde harde aanpak in een grijze zone leidt tot verharding van standpunten en verzie- king van de sociale sfeer voor iedereen. Een rustige opmerking, een terechtwijzing en indien nodig een duidend gesprek, kunnen wonderen doen. De basis voor het huisreglement is aldus het wederzijdse res- pect.

Ontmoeting met leerlingen met een andere cul- tuurachtergrond is een leerschool. Als het ons kan helpen mensen beter te verstaan met wie we dage- lijks te maken hebben en het zodoende helpt onze kwaliteit (niveau) van onderwijs te handhaven of te doen stijgen, is **navorming onze verdomde plicht**, ook in deze materie. Want onwetendheid is een voe- dingsbodem voor vreesachtigheid en dwaasheid. Wat men niet kent, kan men alleen maar vrezen en nooit beminnen. **Onze onwetendheid bestrijden** is een belangrijke strategische stap om de nieuwe situatie te kunnen beheersen en om juiste pedagogische beslis- singen te nemen. Dit kost tijd en inspanning. Maar het loont zeer de moeite.

Het is belangrijk dat wij ons vormen om de cultuur- achtergrond en het sociale gedrag van deze leerlingen, in het bijzonder van de 'Marokkaanse groep', beter te bevatten. Dit kan gebeuren door middel van huisbe- zoeken of door nascholing. **Deze vorm van vorming en nascholing is prioritair voor alle collega's.**

Is het gewenst dat wij ons in de omgang anders op- stellen tegenover leerlingen met een andere culture- le achtergrond? Nee! Dit is een gevaarlijke valkuil. Deze leerlingen mogen in de dagelijkse omgang niet gepamperd worden. Ze mogen ook niet voortdurend gewezen worden op hun "anderszijn" of op het belang van hun ASO-studies. Goed bedoeld misschien, maar eigenlijk is het betutteling. Al onze leerlingen moeten vooral ervaren dat ze een gewone aanvaarde plaats krijgen. We moeten dus het onderscheid maken tussen de omgangsvormen en de bijzondere pedagogische omkadering die zij (misschien) nodig hebben.

Ook moeten we ons hoeden voor (goed gemeente, maar misplaatste) taal of houding die kan leiden tot domme culturele kortsluitingen. Vb. Leerkracht te- gen moslimleerling tijdens de Ramadan: "Ik zie dat je dorst hebt; drink maar wat water, je ouders zien het toch niet."

3. Wie zijn wij, wie kunnen wij worden?

"Wij weten het beter; de anderen moet ons niet ko- men vertellen hoe we het moeten doen. Binnen de groep van de zeven Vlaamse jezuietencolleges zijn die van Xaverius een luis in de pels, een groep die weigert in de pas te lopen", tot zover een losse greep van boutades over ons college en haar corps. Nog vóór ik directeur werd, viel het me op dat wij in de ogen van andere jezuietencolleges vrijbuiters zijn. Ze mogen veel zeggen, maar iets is er van aan. Waar er rook is, is er vuur. Hoe zou dit komen?

Het Xaveriuscollege werd in 1936 opgericht door de Paters Jezuiten vlak na het opsplitsen van de Belgi- sche Jezuitenprovincie in twee aparte provincies: de Noord Belgische en de Zuid Belgische. De Vlaamse culturele ontvoogdingsstrijd was in die dagen sterk voelbaar onder jezuiten. Zij wilden op vraag van de lokale Kerk een Vlaams, Sociaal en Christelijk ant- woord geven aan de snelgroeiende bevolkingsgroepen in het oosten van Antwerpen (Borgerhout en Deurne). Deze bevolking was eerder "volks": ze bestond vnl. uit middenstanders, arbeiders en kleine bedienden.

Hoe anders werd dit jezuietencollege in vergelijking met het eerbiedwaardige instituut aan de Frankrijklei waar men in uniform school liep en men gestraft werd indien men op de speelplaats Vlaams in plaats van Frans praatte. Het Xaveriuscollege werd een col- lege met een sterk ontwikkeld Vlaams politiek en so- ciaal bewustzijn, voornamelijk bevolkt door "kleine lieden" die zich wilden emanciperen. Een ander soort van "elite" werd er opgeleid; een elite waarvan men hoopte dat ze het christelijk maatschappelijke ideaal zou realiseren: Vlaamse ontvoogding in een socialere en rechtvaardiger samenleving . Hier ligt ongetwij- feld de basis voor haar eigengereide stijl. Vanaf haar stichting onderscheidde ze zich duidelijk van de chi-

que stadscolleges in de Vlaamse steden (of van de mythische “strafkolonie” in Turnhout).

Deze volle erfenis koesteren wij nog steeds; het is onze specialiteit geweest en gebleven om deze bevolkingsgroep sociaal en cultureel op te tillen opdat hun impact de gehele samenleving ten goede zou komen: Opvoeden tot dienstbaarheid. Daarbij behielden we ook onze eigengereide stijl. Maar dit is een tweesnijdend zwaard. Een geweldige creatieve kracht en een geloof in ons kunnen is ongetwijfeld het voordeel. Gebrek aan kritische zelfzin en aanvaarding van advies van buiten is onze schaduwzijde... Helaas zal deze situatie er niet direct op verbeteren, want de nieuwe multiculturele uitdaging is een pionierssituatie binnen de humaniora's van Cebeco. Niemand binnen ons sj-netwerk kan ons hier advies geven uit expertise.

Toch is het wezenlijk ons te hoeden voor zelfgenoegzame drift (en geestdrift). Vasthouden aan onze particuliere en universele wortels is essentieel: steeds willen we herinneren wie wij zijn als Xaveriuscollege, en steeds willen we onthouden dat we een jezuïetencollege zijn.

Toen Ignatius in 1542 voor het eerst licht op groen zette om een college op te starten, deed hij dat niet omdat hij een plan had en een knap uitgekiend pedagogisch opvoedingsproject. Nee, hij begon eraan omdat de vraag naar opvoeding overweldigend was. De nood en de vraag van onderuit ligt aan de wieg van de colleges. Jezuïetencolleges kregen een eigen stijl omdat jezuïeten een eigen stijl hadden om in de wereld te staan. Ze kozen als religieuzen in de wereld te staan en zochten niet langer in abdijen of kloosters God te vinden. Ze zochten God in de wereld en wilden mensen bijstaan in al hun doen en laten, en ze hielpen hen daarbij om hun spirituele honger te lenigen in een tijd van grote geestelijke onrust en verwarring. Hun spirituele uitgangspunten en inzichten (terug te vinden in de richtlijnen voor de Geestelijke Oefeningen van Ignatius van Loyola) en hun *modo de proceder* (modus operandi) werden bij het oprichten van colleges gewoon vertaald in de gekende pedagogische modus. Die zou later uitkristalliseren in de Ratio Studiorum. Ons groene boekje “het hedendaagse ignatiaanse opvoedingsproject” is er volledig op geënt.

Omdat het oprichten van colleges uitsluitend gebeurde op vraag van derden en omdat het een organisch principe volgde (groei van onderuit) met groot res-

pect voor de lokale situatie kunnen jezuïetencolleges er vandaag heel verschillend uitzien, en toch hebben ze allen dat gemeenschappelijke gedachtegoed: een optimistisch christelijk humanistisch mens en wereldvisie. Of het nu gaat om het jezuïetencollege in de Peruaanse Amazone, Yamakaientsa, waar uitsluitend Aguaruna-indianen onderricht krijgen met voor ons totaal onherkenbare behuizing, pedagogische methodes en omgangsvormen, of indien het gaat om het college in de Peruaanse hoofdstad Lima “La Inmaculada” dat alleen voor de rijksten (en voor sommige gelukkigen met een beurs) betaalbaar is, allen hebben ze datzelfde ideaal: mensen voorbereiden op het dragen van persoonlijke en maatschappelijke verantwoordelijkheid volgens het christelijk humanistisch ideaal, met een pedagogische methode die in de Geestelijke Oefeningen is neergelegd.

Als Xaveriuscollege moeten we onze roeping en zending blijven koesteren. Het is ondertussen duidelijk wat ons tot een van de vele jezuïetencolleges maakt, en waarom we tegelijkertijd zo van de andere verschillen. Ons eigen stichtingsverhaal, onze setting en onze cultuurcontext zijn uniek. De sociale en pedagogische knowhow die we hier ontwikkeld hebben, etc... zijn er de kostbare vruchten van.

Maar het is ook een werkelijkheid die niet gestold is. Ze is dynamisch, en in de mate dat haar context verandert, transformeert ze zelf mee. Dit mag ons niet angstig maken of onnodig pessimistisch stemmen. Sommige oudere collega's menen te weten wat een jezuïetencollege moet zijn, omdat ze het particuliere model bij de aanvang van hun carrière met liefde koesteren en sommige veranderingen met lede ogen aanschouwen. Ze menen dat dit eens vurig beleefde model het enig echte model is. *Quod non*. Hét model jezuïetencollege (naar vorm, organisatie en leerprogramma) bestaat immers niet. We zullen het altijd opnieuw moeten uitvinden. Wat gisteren wàs, was goed. En wat morgen zal zijn, kan ook goed zijn. Als we de basisinspiratie maar vasthouden. Dat is wezenlijk. Met die lichte bagage en dat basisvertrouwen moeten we samen in zee, zoniet kunnen we beter in de veilige thuishaven een kroeg opzoeken om de straffe verhalen van weleer te vertellen. Laten we dus uitvaren om zelf de nieuwe verhalen te maken. De oude zeerotten onder ons hebben we nodig omdat ze weten hoe men gevaarlijke klippen kan omzeilen, de jonge matrozen

hebben we nodig om hun onbevangingheid en hun jeugdige overmoed. Alleen met dit soort *équipe* kunnen we zeewaardig onbekende gebieden verkennen.

4. Een nieuwe roeping, een vernieuwde zending.

Cultuur verandert. Onze roeping transformeert. En de komst van “vreemde” bevolkingsgroepen in Borgerhout (extramuros) en hun beroep op het college (lagere school en humaniora) betekenen voor ons een kleine *shaking of the foundations*. Het bedreigt omdat we het oude moeten verlaten, maar het is tevens een kans om onze oorspronkelijke roeping te vernieuwen en uit te diepen. De emancipatorische rol die het Xaveriuscollege altijd gespeeld heeft, kan heruitgevonden worden in een gewijzigde historische context. Het is een buitengewone kans dat van alle jezuïeten-college uitgerekend **het Xaveriuscollege met haar emancipatorische identiteit** geconfronteerd wordt met de demografische uitdagingen waarover we in de voorbije paragrafen hebben uitgeweid. Van nature uit hebben we een identiteit die ons in staat stelt deze uitdaging aan te gaan. Het is op ons vel geschreven. Want naast de blijvende vraag van autochtone Vlamingen naar **degelijk onderwijs** in moeilijke tijden (welke ouders klagen niet over de moeilijkheid vandaag om jongeren op te voeden?), **zijn ook de culturele minderheidsgroepen vragende partij om degelijk onderwijs** te ontvangen. Als ik bij de Marokkaanse moeders in Borgerhout op de thee ga, valt het me op hoe zij mij smeken de kwaliteit van ons onderwijs vooral niet achteruit te laten gaan en tegelijkertijd smeken ze ons dat hun zonen en dochters bij ons een echte kans zouden krijgen. **Deze vraag helpt onze oude stichtingsredenen herontdekken.**

In het belang van alle minderheidsgroepen en hun maatschappelijke emancipatie en integratie, - dus in het belang van de hele bevolking - is het van belang dat leerlingen met een andere cultuurachtergrond in het college de omstandigheden vinden om deze bijzondere maatschappelijke doelstellingen te bereiken.

Een aantal **bijkomende randvoorwaarden** lijken ons daarbij onoverkomelijk. Het welslagen van het project kan niet alleen van onze en hun persoonlijke

goede wil afhangen. Een multiculturele samenleving is immers geen idyllische werkelijkheid die zonder meer spontaan zou ontstaan. Willen bevolkingsgroepen vreedzaam *mét* (of minstens vreedzaam *naast*) elkaar en niet *tegenover* elkaar leven in dezelfde maatschappij, waarbij ze hun culturele eigenheid tot op zekere hoogte kunnen en mogen bewaren, moeten er fundamentele keuzen gemaakt worden en moeten er bepaalde sociologische wetmatigheden gerespecteerd worden.

Ten eerste moeten alle betrokken groepen dit samenlevingsmodel willen en moeten ze zich kunnen scharen achter fundamentele democratische waarden, regels en afspraken. We mogen dit ook in ons opvoedingsproject opnemen en het vragen aan leerkrachten, leerlingen en hun ouders. Een multiculturele schoolcontext kan slechts op een evenwichtige wijze uitgebouwd worden als de staat zelf opteert voor deze samenlevingsvorm, ze organiseert en stimuleert. Deze politieke keuze is in België reeds gemaakt en ze bevindt zich in een fase van zoekende uitvoering.

Ten tweede is het om sociologische redenen wenselijk dat minderheidsgroepen in het college (belangrijke) minderheidsgroepen blijven, want alleen als de school qua samenstelling een afspiegeling blijft van de brede samenleving kunnen we op een realistische manier een multiculturele pedagogische meerwaarde bieden. Immers zowel de autochtone Vlamingen als de culturele minderheidsgroepen moeten in hun school een constructieve multiculturele ervaring opdoen die van analoge weerspiegeling is van de demografische situatie in de samenleving.

De ervaring in Groot Antwerpen leert dat enerzijds “witte scholen” en anderzijds “concentratiescholen” moeilijker hun welgemeende emancipatorische doelstellingen kunnen waar maken. Getto’s noch feitelijke (vaak ongewilde) apartheid bieden een geschikte context voor deze doelstellingen. Een bijzonder probleem doet zich voor als een grote groep van een bepaalde minderheidsgroep dominant wordt in een school. Dat levert altijd problemen op het vlak van het naleven van schoolreglementen en van leergedrag. Gelukkig zijn we ver verwijderd van dergelijke extreme situaties. Zo ver zelfs dat we gerust een tandje kunnen bijsteken (kwantitatief en kwalitatief) in het vormen van leerlingen met andere cultuurachtergrond. Ongetwijfeld zullen de directie en de inrichtende macht van het college deze delicate kwantitatieve verhou-

dingen tussen de verschillende bevolkingsgroepen in evenwicht trachten te houden.

Een vernieuwde zending. Het is onze nieuwe zending om onderwijs te bieden in deze veranderde demografische context. Via interne versterking (vb.: GOK omkadering, e.a.) en een externe selectiestrategie (El Moustaqbal, Marokkaanse oud-leerlingen, expertise en contacten in de lagere school,...) moeten we proberen een zo groot mogelijk percentage van leerlingen die met andere cultuurachtergrond bij ons zijn ingeschreven te vormen zodat ze later het Hoger Onderwijs aankunnen. **Het is onze maatschappelijke plicht met het oog op emancipatie en de uitbouw van een gezonde multiculturele samenleving dat wij aan zoveel mogelijk leerlingen deze kans bieden.** We hopen en willen dat zij op hun beurt actoren worden voor lokale maatschappelijke verandering en emancipatie (*agents of change*). Vanuit deze optiek zou het goed zijn mocht hun slaagpercentage stijgen, zonder dat aan de kwaliteit van ons onderwijs wordt getornd. Dit is een streefdoel.

Het kan dus niet de bedoeling zijn om ons tevreden te stellen met de leerplandoelstellingen op zich; net als vroeger, mikken we hoger: *Magis*. We moeten streven naar de vorming van leerlingen die serieuze verantwoordelijkheden in de samenleving aankunnen. Dat dit van ons bijkomende inspanningen zal vergen t.v.v. de kansarmere leerlingen (vaak leerlingen met een andere culturele achtergrond) werd al aangestipt. We benadrukten ook dat dit niet ten koste mag gaan t.a.v. de andere leerlingen. Alle leerlingen ongeacht hun herkomst moeten leren hun verantwoordelijkheid op te nemen in de moeilijke multiculturele samenleving. Iedereen bij ons wordt gevormd tot actoren van noodzakelijke verandering.

Navorming is voor ons ook hier erg belangrijk. Dit keer niet om meer te weten te komen over deze of gene bevolkingsgroep of om geïnitieerd te worden in het lezen van hun respectievelijke bijsluiters en handleidingen, maar om pedagogische *tools* te leren hanteren in het interne multiculturele ontmoetingsproces. Sommige collega's hebben er van nature kaas van gegeten, anderen voelen zich nog onwennig. Sommige vakken lenen er zich gemakkelijker toe dan andere. Laat daarom de ene te rade gaan bij de ander, laat men bijscholing volgen, maar laat men vooral niet doen alsof het niet nodig zou zijn stappen te zetten. Allen,

leerlingen en leerkrachten, hebben er bij te winnen.

Hoe werk je in deze (en elke) context aan *magis*? Niet in eerste instantie door meer leerstof te geven, of door de intellectuele lat hoger te leggen. Niet door hen nog beter Frans te laten verstaan, of hen een nog ingewikkelder integraal te leren oplossen, maar door hen smaak te geven in het studeren en in de leerstof. Onze leerlingen met andere cultuurachtergrond komen zelden - zeker als het om Berbers gaat - uit een milieu met studietraditie. Ze moeten de studie leren minnen, zoals een prinses een pad moet leren zoenen om een prins te krijgen. Zoniet wordt het sleuren en trekken, en krijgen we nooit de emancipatie die we beogen.

Als de smaak in de leerstof gewekt wordt, volgt automatisch het verlangen om nog meer te studeren, om nog meer te weten. En dan kunnen we een tandje bijsteken. *First things first*: eerst motivatie en smaak. - Vermoedelijk beginnen er nu al collega's te wanhopen: "Hoe motiveer ik die gasten?" Het antwoord is simpel als altijd: door hen graag te zien, door gemeende interesse te tonen in hun wereld, door de toegangspoort te vinden in hun leven. Wij moeten bij hen binnengaan en niet omgekeerd. Het is dwaas om op de top van de berg te staan en dan naar beneden te roepen: "kom zo snel mogelijk naar boven, hier is het te doen!", terwijl ze nog niet weten hoe de veters van hun schoeisel te knopen. We moeten naar beneden en met hen naar boven kruipen. En als onderweg blijkt dat deze berg niet voor hen is, moet er in vrijheid afscheid kunnen genomen worden. Een berg beklimt men omdat men hem wil beklimmen. En niet omdat het moet.

5. Moslims in een postchristelijk college.

Waarover tot nu toe zedig gezwegen werd, krijgt hier een aparte paragraaf: de levensbeschouwelijke aspecten van onze vernieuwde zending. Met dit thema belanden we willens nillens in het hart van het multiculturele probleem en in het levensbeschouwelijke identiteitsvraagstuk van de school. Want als we *de andere* ontmoeten, *zeker als hij/zij moslim is*, en zeker als we *die andere* willen opvoeden (je moet maar lef hebben!), moeten we echt weten wie we zelf zijn. En dit

“zijn”, is een alomvattend begrip: dit impliceert ons totale religieuze en culturele wezen.

Enerzijds hebben we de moslimleerling die uit een minderheidsbevolking voortkomt, meestal onderaan de socio-economische ladder. Deze moslim leeft in een voor zijn eigen zelfverstaan erg bedreigende omgeving. De cultuurcrisis die ze doormaken mondt bij velen gemakkelijk uit in versterking van de religieuze identiteit (Islam claimt de totale maatschappelijke ordening. Identiteit is bij moslims alomvattend, niet privé). Moslims en Islam staan in de huidige wereldgeschiedenis voor ons westerlingen in een verdacht daglicht, alle verwoede pogingen van velen ten spijt. Genuanceerd spreken over deze materie, gebeurt zelden en is moeilijk.

Anderzijds heb je de mondige maar eerder sombere Vlaamse autochtoon die de ballast van de grote verhalen van zich heeft afgeworpen, maar die ook ontdekt dat de oeverloze vrijheid heel zwaar om dragen is, en op de koop toe wordt de zin van bestaan hem niet meer gegeven, maar *moet* voortaan zelf ontworpen worden.

Deze twee uitersten, de éne ‘premodern’, de andere ‘postmodern’ worden aan elkaar geschonken, op het historische moment dat een polarisering tussen het westen en de Islam onafwendbaar lijkt. Hoe kan dit ooit samengaan? Is een multicultureel project waar aan elke participant het minimum aan beaming van democratische waarden, regels en afspraken wordt gevraagd niet op voorhand gedoemd om te mislukken als één van de deelnemers de Islam aanhangt? Wordt van ons het onmogelijke gevraagd?

Laten we eerst eens kijken naar de context waarin we deze klus moeten klaren. “Als wij kijken naar de wereld van vandaag, dan lijdt het geen twijfel dat het evangelie niets van zijn actualiteit heeft ingeboet. Een onbarmhartig economisch systeem, politieke machtsstrijd overal ter wereld en op alle niveaus, oorlogen (meestal om energiebronnen die hard nodig zijn voor een geavanceerde levensstijl...), fanatisme en terrorisme maken dat onze planeet hunkert naar bevrijding. Nu wij leven in een tijdperk waar de grote ideologieën gebroken zijn en de materiële vrijheid van de westerse mens ongekende hoogten bereikte, blijkt dat somberheid en onzekerheid, vereenzaming en cynisme, zinloosheid en genotzucht onze samen-

leving en onze geesten geselen en teisteren. Als ik dat allemaal overzie dan kan ik niet anders zeggen dan dat het evangelie van Jezus Christus moet verkondigd worden, niet omwille van de instandhouding en macht van de Kerk of van de Orde der Jezuiten maar omwille van het geluk van de mensen.”¹ Tot onze zending in het Xaveriuscollege behoren ook helderheid in de geloofsverkondiging en ondubbelzinnigheid in onze levenswijze: blijheid, vreugde, vrede en authenticiteit dienen wij uit te stralen, anders is al ons kennen en het doorgeven van kennis wind en waarloos.

Maar ons corps is een levensbeschouwelijk lappendeken, waarin religie liefst wordt overgelaten aan de godsdienstleerkrachten en de schoolpastoraal. In ons corps ontbreken (voorlopig?) moslims en ik twijfel ook of er strijdende vrijzinnigen of actieve atheïsten tussen zitten. Het is een typisch postchristelijk corps met 1001 varianten.

Sommige collega’s fluisteren me wel eens in het oor: *“het ignatianaanse opvoedingsproject, ok, en respect voor het geloof van anderen, ja hoor. Maar je moet wel weten dat ik niet geloof in de Kerk, hé, en God of zo; enfin, versta me niet verkeerd: ik geloof wel dat er iets is, hoor, en ik voed mijn kinderen ook op met de waarden uit het evangelie. Dat vind ik echt wel heel belangrijk.”*

Laten we even grondig aan deze zacht ingeslapen boom schudden. Verleden eeuw probeerden duizend en één instanties ons allerlei waardesystemen in de strot te rammen, gekoppeld aan deze of gene ideologie of levensbeschouwing. Het éne systeem na het andere is verleden eeuw failliet gegaan, en nu zouden sommigen in het college ter goeder trouw voort willen met de evangelische waarden, losgekoppeld van zijn wortels. Kaf en stro houdt men zo over! Als wij met deze waarden voor leerlingen durven komen, wat zullen wij dan antwoorden als ze ons vragen: “Barmhartigheid, naastenliefde, dienstbaarheid? Waartoe, waarom?” Wat zullen wij dan antwoorden? “Omdat het opvoedingsproject het voorschrijft?” Potsierlijk! Geen filosofische poot hebben we dan om op te staan. Als wij dít beschouwen als opvoeding van onze leerlingen, dan kunnen we het college beter sluiten. Wat is mijn punt? Mensen zitten niet te wachten op zichzelf staande waardesystemen (of ze nu evangelisch zijn of niet), maar op een boodschap en een per-

spectief waarvan ze van binnenuit voelen dat het echt is en waarvan ze kunnen leven, een boodschap van waaruit ze zelf waarden kunnen opdelven, eigen maken en koesteren. Emmanuel Kant begon zijn Tweede Kritiek - zijn grote moraalfilosofisch oeuvre - niet met de vraag "Hoe moeten wij handelen?", maar wél met de vraag "Wat kunnen wij hopen?". Hopen is uitkijken naar een zinvolle weg! Dit is de weg die wij als corps vandaag in een postchristelijk college moeten leren bewandelen: het leerproces samen met de leerlingen doormaken. Onze gebrokenheid niet verbergend, samen hopen en verlangend, kritisch zoekend naar een nieuwe horizon. Ervaringsleren. Stamelen is hier beter dan (dood)zwijgen.

Als wij zouden denken dat christelijke opvoeding volstaat met het instrumentele overbrengen van evangelische (of humanistische) waarden dan is er een probleem. Dan zagen we de poten van onder onze eigen stoel. Maar als wij in onszelf een scherp aantreffen van het gebroken aardewerk dat eens het grote christelijke zingeingsverhaal voorstelde, dan zijn we wel op goede weg. Ten minste, als wij iets met die scherp doen willen. Met die scherp in de hand - en iedereen heeft een ander stuk scherp van het grote verhaal van weleer - kunnen wie die weg eerlijk met de leerlingen gaan. Want niemand van ons heeft volledig zicht op het grote geheel. Durven leven met vragen: dát is opvoeden vandaag. Maar dan moeten we de aardewerken scherp wel tonen en onze vragen durven stellen! Mogen wij worden als het beroemde dambordschilderij van Kandinsky (Beaubourg, Centre Pompidou), waarin elk vlak op zichzelf staat, een wereld op zich. Mogen wij worden als dit schilderij! Want elk fragment, elke scherp maakt deel uit van het grotere contrasterende, harmonische geheel.

Dit is een pleidooi voor een postchristelijk college waar elk lid van het corps zijn hele zoekende persoonlijkheid inschrijft in het schoolgebeuren. Laten we zijn als de Hebreeuwse nomaden in de Bijbelse oorsprongsverhalen die zwervend door het leven gingen, maar die wel de Ark met zich meedroegen. En in die Ark een verhaal dat hoop geeft, een verhaal met een belofte, een verhaal dat telkens opnieuw moest waargemaakt worden. Laten we dan zwerven, of noem het pelgrimeren. Ooit komen we aan.

Waarom is deze beschouwing belangrijk in dit document? Om twee redenen. Ten eerste: de huidige wereldgeschiedenis plaatste religie terug zeer hoog op de agenda. Vandaag is godsdienst hot. Of we nu geseclariseerd zijn en religie eerder iets vinden voor de privésfeer, vergeefs zullen onze pogingen zijn om het daar ingekapseld te bewaren; godsdienst staat terug op de politieke en maatschappelijke agenda. Daar kunnen we als vormingsinstituut niet aan voorbij. Ten tweede is deze beschouwing hier op zijn plaats omdat we in de ontmoeting met moslimjongeren komen te staan voor een groep met een relatief sterke religieuze en culturele identiteit. Welke identiteit plaatsen wij er tegenover?

Strategisch is het beter om tegenover een groep met sterke identiteit zelf een sterke identiteit te plaatsen, maar dit is voor ons moeilijk haalbaar. De hedendaagse literatuur beschrijft vier mogelijke pistes van identiteitsuitbouw voor instituten met de traditionele "K" van Katholiek:

1. Een radicale institutionele secularisering ("K" en ook "C" (van Christelijk) worden gewoon geschrap), want uiteindelijk behoort religie tot de privésfeer.
2. Een radicale institutionele reconfessionalisering: we rekruteren vooral katholieke leerlingen, en leggen hen een zwaar confessioneel programma op. Ondertussen zuiveren we het corps uit, tot we enkel confessionele collega's over houden.
3. De christelijke geloofsboodschap wordt gereduceerd tot waardebeleving, en het zingeingsverhaal wordt geschrap.
4. Scheppen van ruimte voor zoekende zingeving in dialoog en confrontatie met het christelijke geloof. Het instituut als oefenplaats voor levensbeschouwelijke reflectie.

Opties 1 en 2, beide met sterke identiteit zijn wat ons betreft uitgesloten. En van optie 3 weet u ondertussen dat het me doet gruwen, omdat opvoeding tot waarden (losgekoppeld van zingeingsverhalen) niet leidt tot het vinden van antwoorden op de fundamentele levensvragen van mensen. Voor ons college zou het capituleren zijn uit onvermogen en incompetentie. Optie 4 is de optie waar we in het Xaveriuscollege voor willen gaan. Realistisch en haalbaar. Een zwakke identiteit, maar eerlijk en geloofwaardig. Bovendien niet vrijblijvend. Ongeacht eenieders professionele

insteek: of het nu Fysica, TO of LO, etc... betreft, wanneer het past wordt er actief beroep gedaan op zinzoekend en getuigend engagement.

Wist u dat de belangrijkste reden voor de voorkeur van ouders met andere cultuurachtergrond voor het vrij onderwijs levensbeschouwelijk is; het spreken over God wordt als een uiterst belangrijke meerwaarde beschouwd.

Hoe kunnen we hier actief werk van maken? Dat moet iedereen in zijn vak of met zijn lesstijl het best zelf beslissen. Ook zal een titularis of een leerkracht die een of ander extracurriculair project uitwerkt gemakkelijker kunnen verwijzen naar het levensbeschouwelijk discours, dan een leerkracht die bijvoorbeeld uitsluitend vaktechnisch chemie moet doceren. De directie kan een collega uiteraard ook altijd suggesties of tips geven, mocht hij totaal inspiratieloos zijn. Een mogelijke suggestie: elke collega begint het eerste lesuur van de dag effectief met een gebed of een bezinnend “iets”. Geen voorgekauwde koek vanuit een map, maar iets waar je jezelf in kan leggen en waar je kan achter staan. Daar hebben leerlingen iets aan (en allicht uzelf ook).

Verder moeten wij er ons voor hoeden – nog een typisch westerse valkuil – om alles wat ook maar neigt naar godsgeloof of religie op een hoopje te gooien. Wij westerlingen hebben de neiging om alle religieuze opvattingen als “hetzelfde” te beschouwen. De klassieker in een gesprek met moslims: “we zijn allen zonen van Abraham” (de geëmancipeerden maken er van: “We zijn allen zonen en dochters van Abraham en Sarah.”). Dergelijk gemeengoed restloos gebruiken zonder te wijzen op de uiterst belangrijke verschillen tussen Christendom en Islam, is intellectueel ambigu en cultureel zwak. Het leidt onder meer tot een verkeerde conclusie bij Moslims. Zij kijken vanuit hun geloofsopvatting naar christenen als *would be moslims*. In hun ogen “zijn wij er bijna”. Meegaan met die opvatting is toegeven aan een wervende en dominerende religieuze opvatting, terwijl ze juist moeten leren een religieuze stroming te worden *naast* de andere in ons westerse samenleving. Daar ligt voor hen misschien wel de grootste culturele uitdaging: het ontwerpen van een westerse Islam in een pluralistische samenleving die er voor kiest iedereen het licht te gunnen. Ook hier kunnen wij helpen maar dan van op de zijlijn, waar de bakens van onderscheid geplaatst worden.

De levensbeschouwelijke materie is stof voor aangepaste navorming. Cebeco en ook de schoolpastoraal kan ons daarin en een welkome bijdrage leveren. Er zal over deze materie, ook los van het multiculturele vraagstuk nog grondig moeten nagedacht worden.

De identiteit die we ons zo aanmeten en waarmee we de dialoog met sterke andersgelovigen (in het bijzonder met moslims) aangaan is dus geen sterke identiteit. Maar het is wel een eerlijke en goede manier om hen in onze cultuur te woord te staan. Want zij zullen moeten leren dat er in onze westerse samenleving geen plaats is voor voorgekauwde waarheden, dat waarheid voor ons een historisch proces is, dat zin voor kritische bevraging en argwaan t.a.v. instituten en heilig huisjes ook zijn positieve kanten heeft, dat de mens een wordend wezen is met fundamentele vrijheden begiftigd.

Slotbeschouwing.

Gaandeweg in dit document werd het vraagstuk van multiculturaliteit toegespitst naar de minderheidsgroep van etnische Marokkanen en moslims. We willen daardoor de andere etnische minderheden niet in de kou laten staan; veeleer hebben we de problematische uitdaging willen benaderen vanuit haar moeilijkste en hardste realiteit. Alleen op deze wijze kunnen we ons goed voorbereiden om de totale problematiek rechtvaardig en juist te beheren. Bij wijze van slot willen we dit illustreren met een voorbeeld.

Moslims hebben het met het rationeel westerse denken en de geseclariseerde maatschappijopvatting doorgaans bijzonder moeilijk. Het scherpst wordt dit aanvoeld door onze leerkrachten geschiedenis. Met hun vlijmscherpe historisch-kritische analyses, hun cultuurfilosofische blik, en hun schatplichtigheid aan de hermeneutiek van de Verlichting, bieden zij in de ogen van vele moslims in onze school een moeilijk te harden discipline. Men kan dit goed vaststellen aan de resultaten op overhoringen en examens. Hier is er meer aan de hand dan het klassieke taalexcuus: “Meneer, ik versta de vraag niet”. Onder het niet-verstaan van de vraag ligt vaak een dieperliggend cultureel “niet-verstaan”, een fundamenteel existentieel

probleem. En dit is een immense barrière waar taal-achterstand bij verbleekt. Het zou goed zijn dat onze taalleerkrachten zich ook zouden buigen over dit probleem, om eventueel te zien dat de achterstand die zij zo vaak ontmoeten in tweede en derde graad ook een andere reden kan hebben dan een louter cognitieve: een sluimerend existentieel onvermogen...

Een collega geschiedenis neemt het me ongetwijfeld niet kwalijk als ik hem als voorbeeld neem. Nu al anderhalf jaar levert hij een moedige strijd met een premoderne moslim die flirt met fundamentalistische stromingen. Hij wil de leerling kost wat kost aan het verstand brengen dat ook Islam historisch-kritisch benaderd kan (moet) worden... Het doet me wat denken aan het gevecht van Jacob met een man (een engel of God zelf volgens de traditie) aan het wed van de Jabbok (Gen 32,25-27).

“Die nacht bleef Jacob alleen achter aan het wed van de Jabbok. En een man overviel hem en worstelde met hem tot aan het aanbreken van de dageraad. Toen de man gewaar werd dat hij Jacob niet aankon, stootte hij hem bij de worsteling boven tegen de heup, zodat die ontwrichtte. Daarop zei de overvaller: “Laat mij gaan,...” Maar hij antwoordde: ik laat U niet gaan wanneer gij mij niet zegent.”...

(Wie de engel is, de moslim of onze collega ☺, laten we hier in het midden, en hoe het verder afloopt kan men verder zelf lezen). Een overwinnaar in het

gevecht zal er ook hier niet zijn, maar het is ondertussen duidelijk geworden dat beiden veranderd uit dit boeiende leerproces te voorschijn komen. Onze collega verdient bewondering omdat hij tastend zijn weg zoekt en volhardt in dit broodnodige pedagogische gevecht. De moslim verdient bemoediging omdat hij respectvol zijn woede doorslikt, zijn beklag komt doen (in het bijzijn van de ouders / relatiegeschenk inbegrepen), zodat een bijkomende duiding mogelijk blijft. Worsteling, zeker! Maar er is op alle vlakken dialoog; geen zoetsappige pamperende dialoog maar oprechte en eerlijke confrontatie. Hopelijk eindigt het verhaal straks met een wederkerige zegen. De punten voor geschiedenis zullen ondermaats blijven, maar toch kan onze opvoeding geslaagd zijn...

Dit voorbeeld leert ons vooral dat wij ontzettend veel geduld, moed én volharding zullen nodig hebben. Niet gemakkelijk in een cultuur die uitsluitend in het nú wil leven, en waar alles in het nú ogenblikkelijk gerealiseerd moet worden.

Geduld, vastberadenheid, moed en volharding. Dit kunnen we opbrengen als we beminnen wie ons wordt toevertrouwd en ten volle onze zending ter harte nemen. Ik wens het ons allen toe in de boeiende jaren die voor ons liggen. En ik wil eindigen met een vrije vertaling van een van onze oudste (anonieme) hymnen uit de christelijke Latijnse traditie:

Os, lingua, mens, sensus, vigor
Confessionem personent
Flammescat igne charitas
Accendat ardor proximos

Dat ons gebeente, tong, verstand, gevoel, kracht
het in heel ons wezen moge uitschreeuwen.
Ontsteek in ons de minne
zodat dit vuur ook in onze naaste moge oplaaien.

Johan Verschueren s.j.

5 januari 2007 (ontwerptekst)

Feest van Maria Ten Hemel Opgenomen 15 augustus 2007 (definitieve versie)

(Footnotes)

¹ Jan Koenot s.j., Status Provinciae BSE, dec. 2006.

Addendum multicultureel beleid op het college

Uitvoeringsbesluiten

Alle uitvoeringsbesluiten met betrekking tot het multiculturele beleid op het college beogen drie doelstellingen: 1. Het behoud, de actualisering en de versterking van onze college-identiteit. 2. Het behoud, de actualisering en de versterking van onze socioculturele onderwijsvisie in een veranderde demografische context, in het bijzonder de socioculturele en economische emancipatie van zwakkere bevolkingsgroepen. 3. De toepassing van het fundamentele gelijkheidsbeginsel voor alle leerlingen binnen de contouren van het opvoedingsproject en het schoolreglement.

1. Aanwervingsbeleid.

Uitsluitend personeel aanwerven dat open staat voor het multiculturele (i.e. geloven in de haalbaarheid van een multiculturele samenleving / kunnen omgaan met multicultureel samengestelde klasgroepen.)

Aanwerven van personeel met een andere cultuurachtergrond is mogelijk, maar zal enkel gebeuren als ze de beste keuze blijken te zijn. Loyale aansluiting bij het christelijk humanisme dat eigen is aan het ignatiaanse opvoedingsproject wordt geëist (cfr. 6).

Niet-gedoopte kandidaten of uitgeschreven christenen worden voor het vak godsdienst geweerd.

- . Een uitgeschreven christen is iemand die zich heeft laten schrappen uit het doopregister.
- . Leerkrachten godsdienst worden door de jezuïetencolleges zelf aangeworven, de begeleider godsdienst en uiteraard ook de IM spelen een belangrijke rol bij bv. een vaste benoeming. Het bisdom Antwerpen moet in deze materie enkel op de hoogte worden gesteld.

2. Onderwijsbeleid.

Het onderwijs voor alle vakken in het Xaveriuscollege blijft exclusief geënt op een westers cultureel patroon dat voor alle vakken haar mosterd haalt uit het christelijk humanisme van het ignatiaanse opvoedingsproject en uit de wetenschappelijke verworvenheden vanaf de Renaissance tot nu. Ons onderwijs zelf kan nooit multicultureel zijn; elke poging daartoe dient vermeden.

“Ons onderwijs zelf kan nooit multicultureel zijn”/verduidelijking: Je staat maar in één cultuur als leerkracht, je geeft les met de (westerse) bril die je op hebt.

In het lesgebeuren zelf kan het interculturele uiteraard aan bod komen. Je eigen cultuur toelichten en vergelijken met andere culturen kan een inhoudelijke verrijking betekenen.

Aan de kwaliteit van ons onderwijs, en niet mis te verstaan: aan haar intellectuele veeleisendheid, mag niet getornd worden. Onze inspanningen moeten zich richten op het optillen van zoveel mogelijk leerlingen (indien zij het potentieel bezitten –de motivatie en de talenten-).

Extra-kansen creëren voor jongeren die beide voorwaarden bezitten (de motivatie en de talenten), maar die andere omstandigheden ontberen (thuisituatie...) om te slagen, is onze professionele plicht en zending. Het mag echter niet ten koste gaan van de kansen en de omkadering die andere leerlingen ook nodig hebben.

Cura personalis t.a.v. jongeren met een andere cultuurachtergrond, vooronderstelt een positief a priori van de opvoeder. De opvoeder heeft de plicht om zich op de hoogte te stellen van de andere cultuur en zich te vormen. Op deze wijze kan hij/zij beter zijn leerlingen verstaan en begeleiden.

Huisbezoeken bij leerlingen en hun ouders die zich nooit laten zien op oudercontacten en als de studieresultaten of het welbevinden van deze leerling kaduuk blijken, is aangewezen. Het helpt om het probleem te verstaan en mogelijk te remediëren.

. Die huisbezoeken zijn aan te bevelen voor alle leerlingen ongeacht hun afkomst !

3. Inschrijvingsbeleid.

A. Ontradingspolitiek. Ongeacht de cultuurachtergrond van de kandidaatleerlingen, worden die kandidaten ontraden zich bij ons in te schrijven als uit hun curriculum blijkt dat ze bij ons ernstige studieproblemen riskeren. Taalachterstand is daarbij geen sluitend criterium als blijkt dat de kandidaat aantoonbaar kans maakt om de achterstand redelijk snel weg te werken. Bevriende instanties zoals VZW El Moustaqbal (in het geval van Iln. met Marokkaanse cultuurachtergrond) kunnen ons hierbij helpen, alsook bij het verwerken van een gebeurlijke heroriëntatie.

B. Aanbevelingspolitiek. Via bevriende instanties zoals VZW El Moustaqbal (in het geval van Iln. met Marokkaanse of Arabische cultuurachtergrond) kunnen er Iln. aangebracht worden met het oog op inschrijving als blijkt dat zij bijzondere aanleg en kwaliteiten hebben voor ASO-studies.

. De VZW El Moustaqbal is een vrouwenemancipatiebeweging. Deze eerder kleine organisatie bestaat voornamelijk uit Marokkaanse moslims.

. We mogen niet onderschatten dat de reputatie van het Xaveriuscollege echt wel zwaar weegt in de allochtone gemeenschap. Het niveau schrikt vele jongeren en hun ouders nog steeds af.

. Het inschrijvingsbeleid is soms succesvol, soms faalt het: het vraagt veel intuïtief vermogen om leerlingen met de nodige capaciteiten, maar met eventueel een taalachterstand, te onderscheiden van anderen.

4. Navorming en bijscholing.

Tot 2010 zal de prioriteit op nascholing liggen op ICT, Zorg en Multiculturaliteit. Het multiculturele kan breed verstaan worden. Bv.: Hoe omgaan met Iln. met andere cultuurachtergrond in functie van algemene omgangsvormen. Vakbijscholing zal enkele jaren minder wegen.

Een speciale pedagogische studiedag is gepland voor mei 2008: "begeleiding en leiding aan allochtone jongeren", onder leiding van Ann Huybrechs (UA).

5. Taalbeleid.

GOK-werking beperkt zich tot de eerste graad. Haar werking wordt structureel bestendig, uitsluitend met de gekleurde middelen die het ministerie ons ervoor ter beschikking stelt. De diverse taalrichtlijnen van GOK worden zonder uitzondering geïmplementeerd in alle vakken. Leerkrachten kunnen er op aangesproken worden.

. GOK-beleid: we moeten de "tering naar de nering" zetten. We kunnen slechts een GOK-beleid voeren dat evenredig is met de 9 uren die ons dit schooljaar door de overheid werden gegeven.

. "De diverse taalrichtlijnen van GOK worden zonder uitzondering geïmplementeerd in alle vakken. Leerkrachten kunnen er op aangesproken worden." (Op dit vlak dient er nog een weg te worden afgelegd; we merken bijvoorbeeld dat de afspraken rond "taalzorg" nog onvoldoende worden toegepast).

In uitzonderlijke gevallen –bv.: voor jongeren met taalachterstand- kan de directeur in samenspraak met de klassenraad beslissen om aangepaste eindtermen te poneren en haar evaluatie er naar te richten. Een contract met de leerling ligt dan voor de hand.

Extra-ondersteuning op het vlak van taal kan voorzien worden in de tweede of derde graad indien het potentieel bij de betrokken leerling aanwezig is (bv. Zijdelingse instroom).

. Het zou ideaal zijn als men "zijdelingse instromers" met een ernstige taalachterstand op een structurele manier kan helpen. Leerkrachten mogen zich in deze specifieke materie specialiseren.

Het probleem hierbij is wel dat we de problemen (bv. zware achterstand voor Nederlands, Frans of Engels) vaak niet tijdig in kaart kunnen brengen en dat we dus ook de gepaste collega's niet op tijd kunnen aanspreken.

Nu zijn het vaak enkele idealistische leerkrachten die dit type instromers zo goed mogelijk proberen te helpen. Een echte systematische aanpak ontbreekt vooralsnog en is moeilijk realiseerbaar.

Bijwerkklassen voor levende talen (ook voor wisk.) zijn gericht op alle leerlingen ongeacht hun achtergrond en typering (GOK / TAS /...). Het wordt vooral in de eerste en tweede graad georganiseerd met bijkomende BPT-uren.

6. Religieus beleid.

Alle leerkrachten worden gevraagd hun levensbeschouwelijke overtuigingen –hoe zoekend of aarzelend ze ook mogen zijn- niet weg te steken in het klasgebeuren. Authenticiteit is altijd beter dan "gefakete pose" en openheid is in deze te verkiezen boven verhulling. Wel wordt gevraagd om zich aan te sluiten bij het ignatiaanse opvoedingsproject.

Elke gewone eerste les van de dag moet beginnen met een eerlijk, liefst persoonlijk, "bezinnend" moment. Bij voorkeur iets dat elke leerkracht voorbereidt en waar men achter kan staan (inhoudelijk en qua stijl), of iets dat door een leerling werd voorbereid.

. Een bezinnend startmoment komt best "uit jezelf".

Eucharistievieringen en andere religieuze vieringen worden gewoon georganiseerd zoals tot op heden gebruikelijk. Meer kan, minder niet.

Leerlingen met een andere godsdienstige overtuiging dan de christelijke nemen deel aan activiteiten die de school organiseert, ook aan eucharistievieringen; het is echter wenselijk dat zij niet te communie gaan.

Aan christenleerlingen die een zondagsviering wensen op de Italiëreis kan ter plaatse bekeken worden wat de mogelijkheden zijn. Voor leerlingen die –ongeacht hun godsdienst-tijd willen maken voor hun gebed, moet dit ter plaatse voorzien worden. De titularis maakt daarover concrete afspraken met leerlingen van andere gezindten. Dit vermijdt verrassingen op het moment van een excursie of schoolreis.

Hetzelfde geldt voor –religieus of niet-religieus- geïnspireerde eetgewoonten. Hallal, helal-, kosjer- en veganistische eetstijlen moeten mogelijk zijn, zonder dat de ze de buitenschoolse schoolactiviteiten in het gedrang brengen. We aanvaarden deze stijlen enkel als ze gegrond zijn op een gefundeerde levensbeschouwelijke keuze van de leerling. We aanvaarden ze niet als het om een efemere puberale gril gaat van een identiteit zoekende leerling. Daarom moet er ook -wat dit betreft- door de titularis in zijn/haar klas duidelijke afspraken gemaakt worden als er leerlingen zijn die signalen in deze richting geven.

De Ramadan van moslimleerlingen mag het gewone schoolgebeuren (inclusief excursies en ontmoetingsdagen) niet hinderen. Heldere afspraken zijn vooraf nodig. Het is aan de delibererende klassenraad om uit te maken in welke mate de Ramadan-praktijk in rekening gebracht moet worden als studieresultaten er onder geleden hebben.

. Wat religieuze expressie in gedrag en kleding betreft dekt het huidige schoolreglement tot nu toe de hele lading. Eventuele aanpassing is altijd mogelijk als de tijdgeest erom vraagt.

7. Sport- en Cultuurbeleid.

Vakken als LO, PO, MO, TO, geschiedenis, levende talen, godsdienst, esthetica, gedrags- en cultuurwetenschappen zijn uitermate geschikt om leerlingen met een niet-westerse cultuurachtergrond te confronteren met het westers gedachtegoed en in het bijzonder met de verworvenheden van de Verlichting. Hoe gaan we om met technologie, ons lichaam, seksualiteit, gender, culturele en artistieke expressie? Een bijzondere inspanning wordt gevraagd aan vakleerkrachten en aan leerlingen die deze cultuurconfrontatie moeilijk verteren. Aan deze leerlingen wordt gevraagd om het ganse vormingspakket ter harte te nemen en dit niet à la carte te nemen. Actieve medewerking is verplichtend voor iedereen op alle vlak. Dit geldt in het bijzonder ook voor sportevenementen, schoolexcursies en culturreizen.

8. Schoolreglement.

Voor iedereen gelden dezelfde regels, dezelfde normen met strikte toepassing vanuit een strikt gelijkheidsbeginsel. De morele basis van het schoolreglement is het wederzijds respect. De toepassing ervan is de actieve verantwoordelijkheid van elke collega op alle vlak. Het belang van de klassenraad in tuchtprocedures is cruciaal. Er moet gestreefd worden naar consensus bij tuchtadvies. De directeur behoudt de vrijheid om het advies naast zich neer te leggen.

Elke vorm van verhuld racisme of tendentieuze uitlatingen in die zin worden op het college niet getolereerd. Leerlingen en leerkrachten kunnen er op aangesproken worden.