

A close-up portrait of a young girl with dark skin and curly hair, looking directly at the camera with a slight smile. She is wearing a crown made of various flowers, including white and pink orchids, and green leaves. She is wearing a white shirt with a dark collar and a pink polka-dot strap over her shoulder. The background is blurred, showing other people in a crowd.

gent: freinetstad

25
jaar

**freinetonderwijs
in Gent**

25 jaar freinetonderwijs in Gent
Boek - Colloquium - 20 november 2010

© Departement Onderwijs en Opvoeding – Stad Gent
AC Portus, 5de Verdieping
Keizer Karelstraat 1, 9000 Gent
België
Tel. 00 32 (0) 9 268 21 16
onderwijs@gent.be
www.gent.be/onderwijs

&

Freinetbeweging
Krûme Swynswei 26
9245 HD NIJ BEETS
Nederland
Tel 00 31 (0) 512 - 46 18 78
info@freinet.nl
www.freinet.nl

Vormgeving:

Cover en basis binnenwerk: Wim Van Damme, graficus Stad Gent
Illustraties cover: Patrick Henry, stadsfotograaf Stad Gent

25 jaar freinetonderwijs in Gent
Boek – Colloquium – 20 november 2010

1ste Druk
Depotnummer D/2011/0341/9

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of vermenigvuldigd door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Het wie, wat, wanneer, waar, waarom en hoe van dit boek	9
1. Opening van het colloquium '25 jaar Freinet in Gent'	11
Rudy Coddens	
2. 25 jaar freinetonderwijs in Gent: terugblik en perspectief	17
Luc Heyerick	
3. Werken vanuit de freinetpedagogiek in een kansarme buurt	27
Yves Reuter	
4. 'La vie n'est pas un état, mais un devenir'	43
Freinet en het kind als medeburger.	
Bruno Vanobbergen	
5. De freinetbenadering en interculturele opvoeding met migrantenkinderen: . . .	49
verslag van een ervaring.	
Catherine Hurtig-Delattre	
6. Voorbij de mechanismen van de markt en het kapitaal:	69
L'école du peuple als inzet voor een waar alternatief	
Nancy Vansieleghem	
7. Buurman en buurman en buurlui	81
Dag, dag benedenbuur. Dag Luc	
Luc Lemarcq en Jeroen Tans	
8. Freinet en de kinderopvang: opnieuw in de wereld geloven.	101
Jan Peeters en Michel Vandenbroeck	
9. Panelgesprek Colloquium "25 jaar Freinet in Gent", 20 november 2010.	111
Yves Reuter, Catherine Hurtig-Delattre, Marcel Thorel, Jeroen Tans,	
Armand De Meyer	
Moderator: Guy Tegenbos	

Het wie, wat, wanneer, waar, waarom en hoe van dit boek

Het boek van het colloquium '25 jaar freinetonderwijs in Gent' is een handig naslagwerk voor iedereen die te maken heeft met freinetonderwijs in België, Nederland, Frankrijk en bij uitbreiding de rest van de wereld.

Het biedt in de eerste plaats een weergave van het colloquium, maar daarnaast bevat het ook een aantal extra teksten van vakspecialisten met waardevolle aanbevelingen voor de professionele freinetleerkracht in de praktijk.

Met een colloquium op 20 november 2010 vierde het Departement Onderwijs en Opvoeding van de Stad Gent 25 jaar freinetonderwijs in Gent. Gent is in die 25 jaar de 'freinetstad' van de wereld geworden met 10 basisscholen (waaronder 1 voor buitengewoon onderwijs) en 2 secundaire scholen (waarvan 1 beroepsschool).

In de freinetscholen staan coöperatief werken, projectwerking, onderzoek, zelfstandigheid, creativiteit, probleemoplossend denken, democratie en burgerzin centraal. De onderzoekende houding van jonge kinderen, hun inventiviteit, hun verbeelding en hun potenties vormen het uitgangspunt tot reflectie over opvoeding en ontwikkeling.

Op het colloquium kwamen de huidige (onderzoeks)vragen die het Gentse freinetonderwijs bezig houden, aan bod. De recent toegenomen belangstelling voor de freinetpedagogiek wijst erop dat de voortdurende kritische uitwisseling van de praktijk binnen de Freinetbeweging ertoe geleid heeft dit soort onderwijs inderdaad "modern" te houden. Hoewel de principes reeds lang ontwikkeld werden en staande blijven, is de uitwerking in de klaspraktijk eigentijds en in voortdurende ontwikkeling.

In dit boek verduidelijken de drie gastsprekers Bruno Vanobbergen, Cathérine Hurtig-Delattre en Yves Reuter hun standpunten aan de hand van de uitdagingen en de conclusies van 25 jaar freinetonderwijs in Gent.

In de namiddag verzamelden de deelnemers de eerste reacties in de deelgroepen en inventariseerden de bijkomende vragen. De conclusies van het panel kan je nalezen in het verslag in hoofdstuk 9.

De extra bijdragen van Nancy Vansieleghem, Luc Lemarcq en Jeroen Tans en Jan Peeters en Michel Vandenbroeck helpen de lezer bij het opvolgen van de ontwikkelingen van het freinetonderwijs.

Opening van het colloquium '25 jaar Freinet in Gent'

Rudy Coddens

schepen van Onderwijs en Opvoeding, stad Gent

Dames en heren

Het is me een waar genoegen om het internationaal colloquium naar aanleiding van 25 jaar Freinet in Gent te mogen openen.

Onze eerste freinetschool, de Boomgaard, kreeg vorm als projectschool na een reeks gesprekken tussen de toenmalige schepenen Piet Van Eeckhaut en André Van Hove en leden van de Pedagogische Begeleidingsdienst. Ik ben pas in 2003 schepen van Onderwijs en Opvoeding geworden: ik was dus nog niet betrokken bij de oprichting van de Boomgaard op 1 september 1985.

Ondertussen heb ik sinds mijn aantreden het project van de freinetscholen steeds ondersteund en dit om verschillende redenen.

Laat me beginnen met de vaststelling dat deze scholen zeker beantwoord(d)en aan een behoefte... We kenden indertijd in het Gentse stadsonderwijs alleen het 'klassiek' onderwijs waarbij alle scholen vrijwel elkaars evenbeeld waren.

Deze scholen hadden bovendien vaak geen eigen naam, maar enkel een nummer en een verwijzing naar de straatnaam waar ze gelegen waren.

De invoering van het methodeonderwijs, waarbij werd vertrokken vanuit de visie om het "hoofdleren" en "handen-leren" te verbinden, het denken, voelen, en doen te combineren, om het even welk onderwerp er werd onderwezen, betekende een kentering voor het Gentse stadsonderwijs.

Mede dankzij de oprichting van De Boomgaard zocht elke stadsschool opnieuw een eigen 'gezicht'. Overall werd gekozen voor een eigentijdse naam én ging men resoluut voor diversiteit.

Begin de jaren 1980 zat het stedelijk onderwijs in een dieptepunt qua aantal leerlingen.

We kunnen vandaag gerust stellen dat de eerste freinetscholen er mee voor gezorgd hebben dat het stedelijk onderwijs uit een diep dal kroop en hiervan vandaag, na 25 jaar, nog steeds de vruchten plukt.

Ondertussen richtte het Departement Onderwijs en Opvoeding van de stad al 10 basisscholen en twee secundaire scholen op die zich inspireren op de freinetpedagogiek.

Een unicum mag ik wel stellen.

Maar er is meer waarom ik een fan geworden ben van de freinetbenadering in het onderwijs.

Deze benadering strookt ook met hoe ik als mens en als politicus naar onderwijs kijk.

De nadruk die gelegd wordt op het eigen initiatief van de leerlingen.

Op het samenwerken binnen de klas én de school.

Het respect dat men heeft voor de kinderen en hun ouders.

Op de totale persoonsontwikkeling.

En ook de zorg die besteed wordt aan de minderbedeelden.

Al deze aspecten spreken mij enorm aan.

Dames en Heren

Wie zonder zonde is werpe de eerste steen.

Ik geef het toe. Bij mijn aantreden als schepen had ik ook wel een aantal bedenkingen over het freinetonderwijs. Onbekend is immers onbemind

Was het geen te verwennend onderwijs?

En mocht er ook nog gewerkt worden?

Inbreng van de kinderen oké, maar komt het leerplan nog voldoende aan bod?

Zullen de kinderen na de lagere school wel voldoende voorbereid zijn voor de secundaire school?

Een leerkracht moet toch baas zijn in zijn klas, hoe komen kinderen anders tot leren?

Dankzij mijn wekelijkse schoolbezoeken kreeg ik snel een betere kijk op de eigenlijke betekenis van Freinet.

In de eerste plaats werd me vooral duidelijk dat freinetonderwijs helemaal niet vrijblijvend is.

Integendeel... Het is een benadering waarbij het werken centraal staat, maar waar we vooral zinvol werk voor ogen hebben.

Een benadering die zich niet beperkt tot schoolse vaardigheden, maar zich richt naar de totale persoon van een kind.

Zodat het kind de vele vragen waar het mee zit, kan onderzoeken, kan bespreken en uitdiepen.

Een benadering die eveneens een sterke nadruk legt op samenwerking en waar concurrentie, pestgedrag, nijd geen plaats krijgen.

Een benadering die wars is van alle elitarisme, die kinderen in hun verscheidenheid kansen biedt tot ontwikkeling en hierbij de ouders de plaats biedt die hen toekomt als eerste opvoeder van hun kind.

Een benadering ook die zich richt op wat kinderen kunnen en hierop verder bouwt.

Beste mensen,

Het is me ook duidelijk geworden dat "Freinet" een werkwoord is, het vergt een voortdurende reflectie op het eigen handelen.

Ik wil de talrijke leerkrachten die deze inspanning leveren, alles samen toch een 250-tal mensen in de Gentse freinetscholen alleen al, bedanken voor hun dagdagelijkse inspanningen hiervoor.

De vooroordelen leefden in de beginperiode van de freinetscholen ook bij sommige gemeenteraadsleden, zo bleek tijdens een onderwijscommissie in de beginperiode.

Sommige van deze vooroordelen werden mee gevoed door stemmen uit andere scholen.

De traditioneel opgebouwde scholen werden geconfronteerd met het succes van de projectscholen en succes geeft soms aanleiding tot naijver.

Dat was ook te begrijpen: de nieuwe scholen bleken een nieuw publiek aan te trekken.

De freinetscholen trokken aanvankelijk een 'eerder intellectueel' publiek aan.

Dankzij intensieve inspanningen van het beleid is hard gewerkt om het publiek in de scholen meer divers te maken.

Zo werden ondermeer ook nieuwe scholen geopend in buurten met een hoge concentratie aan allochtone kinderen.

We hebben dus binnen de stad Gent een hele weg afgelegd.

Nu bestaan er verschillende types onderwijs naast elkaar en wat belangrijker is: ze leren van elkaar.
De diversiteit verrijkt hen.
Het verrijkt ons allemaal !

Ik kan me in meerdere benaderingen vinden en het is zonder meer een rijkdom om in een stad als Gent te beschikken over diverse types schitterende scholen.

Ik denk daarbij aan onze traditionele scholen, die natuurlijk ook niet meer de scholen zijn van enkele decennia terug, en andere projectscholen zoals de Daltonscholen, Jenaplanscholen, een school waar muziek sterk op de voorgrond komt of waar techniek centraal staat.

Het is niet het organiserende bestuur dat vandaag de keuze maakt, wel een team dat zich solidair en actief achter een project schaaft.

Ook dat hebben we geleerd...

Vertrouwen hebben in mensen die een project willen dragen en ze hierbij ten volle ondersteunen.

Een laatste aspect dat ik graag nog even wil accentueren, dames en heren, is het feit dat niet alle kinderen op school de ruimte krijgen om zich optimaal te ontwikkelen.

Niet dat alleen de school hiervoor verantwoordelijk is.

De school moet echter wel optimaal haar deel van de verantwoordelijkheid opnemen.

“Gelijke kansen” is een streven dat de onderwijspolitiek van de laatste decennia mee vorm heeft gegeven.

Uit onderzoek blijkt dat, hoewel sommige “risico-kinderen” goede resultaten halen, we er ons moeten voor behoeden stil te blijven staan.

We moeten blijven investeren in meer succes op elke sport van de onderwijssladder. Want elke leerling telt.

We verwachten immers van elk kind dat het op school vorm geeft aan zijn leven als “leerling-artiest”, “leerling-wetenschapper”, “leerling-ambachtsman”, dat het er leert samenleven en samenwerken.

We moeten hen daartoe dan ook alle kansen bieden...

Beste aanwezigen

Jullie kennen allen, beter dan ik, de invarianten die Célestin Freinet naar het einde van zijn leven toe formuleerde.

M.a.w. zijn pedagogisch testament...

De eerste twee invarianten leggen de nadruk op het feit dat er tussen kinderen en volwassenen alleen een verschil is in graad en niet in natuur.

Dit houdt ook in dat wat essentieel is voor de opvoeding van kinderen meteen ook waar is voor volwassenen.

Ik gaf reeds aan dat schoolteams binnen het huidige onderwijsbeleid van de stad kunnen intekenen voor een project van onderwijsvernieuwing.

Uiteraard wordt dit project eerst grondig onder de loep genomen.

Eens het onderzocht en goed bevonden is, maar vooral ook gedragen wordt door het team, zetten we het licht op groen.

Die betrokkenheid, dat geloof in de uitgangspunten van een benadering is een essentiële voorwaarde voor het lukken van een dergelijk project.

Natuurlijk vergt dit ook begeleiding.

Het spreekt voor zich dat de enorme groei van het aantal projectscholen in het algemeen en van freinetscholen in het bijzonder, zware eisen stelt aan begeleiding en samenstelling van een team. Temeer omdat we weten dat de initiële opleiding hier niet echt op voorbereidt.

Het is met andere woorden een andere invulling van “expertise”, van deskundigheid dan die die in het kader van diverse nascholingsvoorstellen en inspectieadviezen op de voorgrond komen.

Binnen de freinetschool wéét de leerkracht niet, maar zoekt samen met zijn klas en collega's.

In dit kader wéét een begeleidingsdienst niet, maar zoekt samen met de leerkrachten en collega's.

Begeleiding vanuit freinetperspectief, ongeacht of het over volwassenen of kinderen gaat, houdt in dat vertrokken wordt van de inbreng van die laatsten.

Het aandeel van de leerkracht of begeleider, ‘la part du maître’, bestaat er dan in om die inbreng te valoriseren en er meteen ook voor te zorgen dat die inbreng verder verdiept wordt.

Dit met het oog op doelen die verder af liggen en door een overheid kunnen bepaald worden; namelijk de eindtermen voor het onderwijs.

Binnen het stedelijk onderwijs stad Gent kennen de meeste collega's elkaar. Daardoor kan de begeleiding nog functioneren vanuit een goede kennis van de diversiteit binnen, maar ook tussen de scholen.

Daarom hanteerden we binnen het Departement Onderwijs en Opvoeding enkele jaren terug, na de periode van centralisme, de slogan: “Kinderen verschillen, scholen ook en we weten dat”.

Dat is een belangrijke les die Célestin Freinet ons leerde.

Plezier op school, dames en heren, is de brandstof om graag en veel te leren.

Het zijn de schoolteams die in sterke mate het pedagogische klimaat en de relaties binnen een school bepalen.

Dankzij mijn wekelijkse schoolbezoeken blijf ik een vinger aan de pols houden en staat in mijn beleid de leerling centraal.

Gelijke kansen vormen de rode draad in de initiatieven die we nemen.

Het onderwijs moet alle jongeren kunnen blijven motiveren om uitzicht te geven op een goed beroep én op een plaats in onze samenleving.

Ik ben ervan overtuigd dat onze leerkrachten én onze scholen dit kunnen waarmaken.

Beste aanwezigen

Ik geef nu graag opnieuw het woord aan Luc Heyerick, die van bij de aanvang betrokken was bij de oprichting van de freinetscholen en ze mee begeleidde.

Bedankt voor uw aandacht en vooral voor uw inzet in het onderwijs.

25 jaar freinetonderwijs in Gent: terugblik en perspectief

Luc Heyerick

departementshoofd, Departement Onderwijs en Opvoeding, stad Gent

In 1985 werd de eerste freinetschool in Gent opgericht. In de loop van de daaropvolgende jaren is Gent met 10 freinetbasisscholen en twee vestigingsplaatsen in het secundair onderwijs uitgegroeid tot de stad met de meeste freinetscholen ter wereld. Het lijkt dan ook de moeite waard om n.a.v. de viering van dit jubileum even stil te staan bij dit merkwaardige fenomeen van onderwijsvernieuwing. Wat kunnen we uit de 25 jaar ervaring met de uitbouw van de freinetpedagogiek leren om die onderwijsvernieuwing die een kwart eeuw aan de gang is, verder te consolideren en nog meer diepgang te geven!

1. Historische achtergrond

De geschiedenis van de vrij unieke positie van de stad Gent in het onderwijslandschap begint eigenlijk al in november 1976, toen het stadsbestuur beslist had een eigen pedagogische begeleidingsdienst op te richten. Voor die dienst, toen Pedagogisch Centrum genoemd, werden enkele onderwijskundigen aangeworven met een achtergrond van wetenschappelijk onderzoek in de onderwijspraktijk. Zowel mijn collega Armand De Meyer als ikzelf hadden ervaring in onderzoek naar de mate waarin het onderwijs in Vlaanderen intern (de medezeggenschap en participatie van alle betrokkenen) en extern (alle kinderen kunnen leren en krijgen daartoe de kans) gedemocratiseerd was. Zo waren we als onderzoekers aan het laboratorium ontwikkelingspsychologie aan de Universiteit Gent ook betrokken bij actie- en evaluatieonderzoek van compensatieprogramma's, bedoeld om schoolse achterstand van arbeiderskinderen weg te werken. Daaruit leerden we dat de leerwinst van betrokken kinderen pas geconsolideerd kon worden als de programma's aanleiding gaven tot structurele veranderingen in het curriculum van de scholen en ook afhankelijk was van de betrokkenheid van de leerkrachten. Het vernieuwingsmodel dat we hanteerden, was duidelijk experimenteel: eerst iets ontwikkelen en uitproberen in enkele projectscholen en dan evalueren en bij winst veralgemenen naar de andere scholen. Hiermee gingen we aan de slag in het stedelijk onderwijs.

Die eerste jaren van het Pedagogisch Centrum werkten we vooral aan curriculumgebonden projecten: een kleuterschoolprogramma, een nieuwe leesmethode, vernieuwde wiskunde, gedifferentieerd spellingsonderwijs, tweede taal (Frans en NT2), wereldoriëntatie. Telkens bleken de resultaten goed in de projectscholen, maar vielen ze tegen bij veralgemening. Toch meenden we dat ook de vernieuwing binnen de projectscholen beperkt bleef, onder andere doordat er geen institutionele verandering was: de introductie van nieuwe methodes en materialen bleek eerder wat sleutelen aan de marge. Het leerstofjaarklassensysteem bleef helemaal overleefd. Daarbij bepalen de leerkracht of het handboek wat, wanneer en hoe de leerlingen, liefst met zijn allen tegelijk in de klas, iets doen.

Onvrede met die situatie deelden we met enkele zeer ervaren leerkrachten. Zo brachten we enkele medewerkers van het Pedagogisch Centrum en leerkrachten uit de scholen samen en publiceerden in de Onderwijskrant onze ideeën over 'de school waarvan we dromen'. Daarin werd onder andere het belang benadrukt van het vrije initiatief van leerlingen, ervaringsgericht en functioneel leren, samenwerken in heterogeen samengestelde klasgroepen, veelzijdigheid en creativiteit, intrinsieke

motivatie, gelijkwaardigheid van alle betrokkenen, ouder- en leerlingenparticipatie, ... De schepen van Onderwijs van de stad Gent gaf ons toelating om te proberen die 'droomschool' te realiseren in een leegstaand schoolgebouw van de stad.

De Boomgaard startte daar in september 1985 met 75 kleuters en 45 leerlingen lager onderwijs. De eerste weken verliepen behoorlijk chaotisch. Achteraf beschouwd is dat niet zo verwonderlijk, met zo veel en zulke jonge kinderen in een nieuwe, vreemde omgeving, waarbij ook het leerkrachtenteam niet op een al bestaande schoolstructuur kon terugvallen. Pas met de introductie van een weekplan waarin plaats gemaakt werd voor de diverse freinettechnieken (praatronde, vrije tekst, atelierwerking, drukpers, correspondentie, onderzoek en presentatie in projectwerk, levend rekenen, klasvergadering, ...) kwam er structuur en rust in de nieuwe school, die op het einde van dat eerste schooljaar geëvolueerd was naar een echte freinetschool en zich ook als dusdanig profileerde. Voor het daaropvolgende schooljaar kregen we zo veel aanvragen om in te schrijven, dat er meteen een tweede freinetschool in nog een leegstaand schoolgebouw gestart kon worden: De Harp. Na 5 jaar freinetpedagogiek in het basisonderwijs begonnen we in september 1990 ook schuchter, kleinschalig met de uitbouw van een freinetmiddenschool: De Wingerd.

Zoals boven aangegeven is het daar niet bij gebleven. Onder druk van het succes van de freinetpedagogiek bij de ouders kwamen er heel wat freinetbasisscholen bij en werd de middenschool uitgebouwd tot twee zesjarige cycli van het secundair onderwijs: een voor algemeen vormend onderwijs en een voor beroepsonderwijs (Het Labyrint). Eigenlijk is het freinetonderwijs in Gent een beetje te snel gegroeid en dreigt het wat slachtoffer te worden van zijn eigen succes. Om de paar duizend leerlingen te begeleiden die vanaf het begin van deze eeuw naar een freinetschool in Gent gaan, moesten leerkrachten aangetrokken worden die daar niet echt op voorbereid waren en aanvankelijk vaak ook niet goed wisten wat freinetpedagogiek betekent en hoe ze daar het best kunnen toe bijdragen.

Ook de organisatie en schoolstructuur waren niet aangepast aan die grote aantallen leerlingen. Dit was het duidelijkst merkbaar in het secundair onderwijs. In de middenschool met maximaal zes klassen werd er bijvoorbeeld gewerkt met periodeonderwijs en flexibele weekroosters, een organisatievorm waarin de principes van de freinetpedagogiek goed konden gedijen. Dat is in de huidige school met 450 leerlingen praktisch niet meer haalbaar, maar er is nog geen passende alternatieve organisatievorm ontwikkeld. Wellicht zullen we nu wat meer dan bij de start van secundair freinetonderwijs aan benchmarking kunnen doen, omdat er recent ook in Frankrijk enkele initiatieven ontstaan zijn: CLEF (Collège-Lycée en Education Freinet).

2. Een freinetbenadering met Gents accent

De 12 Gentse freinetscholen worden voorgesteld in een jubileumbrochure die apart is uitgegeven naar aanleiding van 25 jaar freinetonderwijs in Gent. Als u die brochure doorbladert, zullen wellicht de verschillen tussen die scholen even sterk opvallen als de gelijkenissen. Nochtans vertrekken ze alle van dezelfde uitgangspunten en is het oeuvre van Freinet voor al die scholen nog een belangrijke inspiratiebron. Uitwisseling tussen leerkrachten van de verschillende scholen is ook een sterk middel om de eigen praktijk te verdiepen. Ook in de voorbereiding van dit colloquium hebben we een schooljaar lang met een collegagroep met afgevaardigden uit de 12 scholen ideeën uitgewisseld. De vraag rijst dan wel of er tussen al deze kenmerken en ideeën die de Gentse freinetscholen verbinden, ook enkele te vinden zijn die typisch kunnen genoemd worden voor de ontwikkeling van de freinetpedagogiek in de Gentse context. We zetten er toch een vijftal op een rijtje.

2.1. Inspiratie van laag naar hoog

Bij de overgang tussen twee onderwijsniveaus (van kleuter naar lager, van lager naar secundair, van secundair naar hoger onderwijs) wordt er meestal van boven naar beneden gekeken en worden er verwachtingen geformuleerd waaraan de leerlingen van het lagere niveau zouden moeten voldoen op het scharniermoment. Als leerlingen het ergens in hun schoolloopbaan moeilijk krijgen, vindt men dan een te gemakkelijke schuldige in het voorafgaande onderwijsniveau dat onvoldoende op de overgang voorbereid zou hebben. In het Gentse freinetonderwijs werd ook altijd naar het vorige niveau gekeken, maar niet om er een eisenpakket te deponeren: men wou zich veeleer door het lagere onderwijsniveau laten inspireren. Zelfstandig werken volgens een planning met eigen keuzes was al een verworvenheid in het (ervaringsgericht) kleuteronderwijs toen de eerste freinetbasis-school in Gent startte. Hierop kon in het lager onderwijs voortgebouwd worden. Bij het ontstaan van de Wingerd/Labyrint was het vooral de vraag welke elementen uit het freinetbasisonderwijs in het secundair gecontinueerd konden worden, ondanks de structuur van jaarklassen met voorgescreven lessentabel, vakkensplitsing en vakleerkrachten die elk voor een deeltje van de opgelegde leerstof verantwoordelijk zijn. Uit de infofilm over de secundaire freinetschool blijkt dat zowel uitgangspunten (gelijkwaardigheid, participatie, onderzoekend leren) als freinettechnieken (vrije tekst, correspondentie, klasvergadering, projectwerk) nog een plek kunnen krijgen, zowel binnen sommige vakken als vakoverschrijdend.

2.2. Specifieke vormen van heterogene groepering

Het organiseren van een leefgroep waarbij de oudste kleuters samen in de klas zaten met de kinderen van het 1ste en het 2de leerjaar (de '5-8' voor leerlingen tussen 5 en 8 jaar), stond de eerste tien jaar van het Gentse freinetonderwijs zowat symbool voor de wil om kleuter- en lager onderwijs in één freinetbasisschool te integreren. Zo kon het kleuterniveau ook een perfecte inspiratiebron zijn voor het lager. Kleuterleidsters en onderwijzers stonden naast elkaar in parallelle 5-8-groepen en konden binnen de school al ervaringen uitwisselen en elkaars praktijk verrijken. Deze formule bood dus goede resultaten, maar was soms moeilijk werkbaar voor de leerkrachten zonder bijkomende begeleiding in de klas. Bovendien heeft het groeperen van 3 leeftijdjaren, terwijl in de groepen erna 2 leeftijden samenzitten, voor gevolg dat er geen continuïteit in de groepsvorming was, de kinderen moesten bij de overgang naar de volgende leefgroep opnieuw ingedeeld worden. Om beide redenen zijn de 5-8-groepen helemaal verdwenen. Op niveau van de lagere school hebben alle freinetscholen nu een groepering per graad (2 leeftijdjaren), terwijl die indeling bij de kleuters in onderbouw en bovenbouw stilaan evolueert naar de inrichting van parallelle 'classes uniques', waarbij de kleuters van 2,5 tot 6 jaar in één klas zitten. In een van de scholen (Het Prisma) wordt nu ook gedacht aan de vorming van zo'n 'classe unique' voor het lager onderwijs (van 6 tot 12 jaar).

2.3. Het verhaal van witte, gemengde en concentratiescholen

De twee eerste Gentse freinetscholen vonden een plek in een leegstaand schoolgebouw, dus gelegen in een wijk die op dat moment weinig kinderen telde. Het concept van die scholen sprak vooral hoger opgeleide ouders aan, die eerder kozen voor de freinetschool dan voor een school dicht bij huis. Binnen de scholen is er veel discussie over hoe belangrijk het is dat de ouders doelbewust kiezen voor de freinetpedagogiek. Het maakt de ouderparticipatie ongetwijfeld gemakkelijker, maar zolang de freinetscholen zich in de eerste plaats richten tot die doelgroep, zullen het wat elitaire, witte scholen blijven. Nochtans zijn er in Gent heel wat kinderen van migranten, werklozen, asielzoekers en laaggeschoolden. Die diversiteit in de stedelijke bevolking vonden we te weinig terug in de leerlingenpopulatie van de eerste freinetscholen. Nadien werd er gekozen voor een beleid om

freinetscholen ook in te planten in de kansarme wijken in de stad. Het toenemende capaciteitstekort in het Gentse basisonderwijs gekoppeld aan het kunnen voorrang geven aan buurtkinderen heeft in die (vernieuwde) wijk scholen geleid tot een meer gemengde schoolbevolking, T.a.v. een van die scholen (De Mandala) hanteert men soms zelfs de term 'concentratieschool', omdat er vrijwel uitsluitend anderstalige kinderen naar school gaan. Eén ding is zeker: deze toenemende diversiteit aan leerlingen met ouders die niet voor een freinetschool, maar voor de dichtstbijzijnde school kiezen, plaatst de schoolteams voor een belangrijke uitdaging. Het zal erop aankomen ook die ouders te betrekken bij het schoolgebeuren en ze gaandeweg te overtuigen van de waarde van de freinetaanpak voor hun kinderen.

2.4. Het zorgbeleid in de Gentse freinetscholen

Van bij de start hebben de Gentse freinetscholen heel wat kinderen aangetrokken met specifieke zorgbehoeften. Voor heel wat ouders leek de meer geïndividualiseerde, minder competitieve maar coöperatieve, meer op maat van de kinderen gesneden aanpak van het freinetonderwijs een alternatief te bieden voor kinderen die het om allerlei redenen (mentaal, fysiek, socio-emotioneel,...) wat lastig hadden in het klassieke gewoon onderwijs. Het inclusieve karakter van de scholen dreigde soms wat in het gedrang te komen doordat de draagkracht van de schoolteams soms overschreden werd door een toeloop van kinderen die doorverwezen waren naar een vorm van buitengewoon onderwijs. Een te sterke concentratie van die kinderen met zorgbehoeften maakt van een school een minder volwaardig alternatief voor buitengewoon onderwijs, hoe goed het zorgbeleid van de school ook moge zijn. Wat leerproblemen betreft, hebben de Gentse freinetscholen altijd geprobeerd de vaak te technisch-remediërende aanpak, waarbij kinderen apart buiten het klasgebeuren door een speciale taak-, zorg- of GOK-leerkracht begeleid worden, zo veel mogelijk te weren uit hun zorgbeleid. Want een diagnose gevolgd door een aparte aanpak drukt een stempel op de kinderen, het alsmaar meer remediërend inoefenen van wat ze niet goed kunnen, verpest de motivatie van kinderen om te leren. In de freinetklassen blijven ook kinderen met leerproblemen in de coöperatieve klas meedoen met de functionele activiteiten. Als het al nodig is om iets extra in te oefenen, gebeurt dat in de klas, binnen de planning van de activiteiten die toch afwisselend collectief en individueel werk omvatten. Het niet uitsluiten van kinderen met zorgbehoeften stelt echter zware eisen aan de leerkracht. Enkel wanneer een dergelijk zorgbeleid door het hele team gedragen wordt en men elkaar daarin kan ondersteunen, is het haalbaar.

2.5. De verhouding tussen freinetscholen en andere scholen in de stad

In Vlaanderen is het onderwijslandschap nog altijd sterk verzuild en de verschillende onderwijsnetten zijn het gewoon om een concurrentiële positie in te nemen tegenover scholen van een ander net. Het stadsbestuur is in Gent inrichter van zowat een derde van de scholen op het grondgebied en ongeveer weer een derde van de stedelijke scholen zijn ondertussen freinetschool geworden. Aanvankelijk leek het wel of we binnen het eigen net concurrentie geïntroduceerd hadden met de oprichting van een freinetschool. Dat werd door de andere scholen als een zware kritiek ervaren naar de eigen meer traditionele aanpak en voedde het wantrouwen en de vooroordelen tegenover die vernieuwingsscholen. Het heeft veel tijd gekost om de communicatie tussen de freinetscholen en de andere stedelijke scholen weer voldoende op gang te brengen, zodat beide groepen openstaan om van elkaar te leren in plaats van elkaar te bestrijden. De laatste jaren zijn er in de schoot van de stad Gent als inrichtende macht ook nog andere methodescholen ontstaan (Jenaplan, Dalton) en ook de andere scholen zijn diverser geworden, hebben werk gemaakt van een eigen pedagogisch project en profiel. Dit schept meer een klimaat waarin scholen vanuit hun eigen sterkte met elkaar tot uitwisseling komen. Nu slagen ze erin van elkaar te leren, ook als ze niet dezelfde onderwijsmethode hanteren.

3. Parallele benadering van leerlingen en leerkrachten

Op het einde van zijn leven heeft Freinet een dertigtal invarianten geformuleerd, pedagogische principes die hij vast en onaanvechtbaar noemde.. De eerste twee invarianten bepalen dat kinderen en volwassenen gelijk van aard zijn en daardoor ook gelijkwaardig: groter zijn betekent niet noodzakelijk superieur zijn. Vanuit deze visie is het zeer aannemelijk dat de freinetbenadering een adequaat model is voor levenslang leren. Wellicht is de introductie van de freinetpedagogiek in het volwassenenonderwijs zelfs meer voor de hand liggend dan in het leerplichtonderwijs, omdat men daar minder strak vasthoudt aan het leerstofjaarklassensysteem. In het onderwijs aan volwassenen zal men gemakkelijker een persoonlijk ontwikkelingsplan hanteren met meer modulaire en geïndividualiseerde leertrajecten. We moeten leren uit de ervaringen met heterogene leeftijdsgroepen (classes uniques) waarbij die samenstelling van de groep het model van gezamenlijk vorderen in een leerstofpakket met eventuele remediëring voor de 'afvallers' eigenlijk onmogelijk maakt. Vanuit deze visie over de gelijkaardigheid en gelijkwaardigheid van kinderen en volwassenen lijkt het evident dat de principes van de freinetpedagogiek ook worden toegepast in de opleiding en begeleiding van leerkrachten, maar in de praktijk is dat maar zeer sporadisch het geval.

3.1. Consequenties voor de lerarenopleiding

De klacht dat de verschillende lerarenopleidingen onvoldoende voorbereiden op het werken in een freinetklas is vrij algemeen. Het is overigens onze overtuiging dat alle leerkrachten baat zouden hebben bij een meer freinetgerichte benadering van hun opleiding. Het werkplekleren, stage op een school, met daaraan gekoppelde reflectie en uitwisseling van ervaringen in het opleidingsinstituut, vormt dan de kern van een lerarenopleiding. Dan krijg je meer een actieve opleiding, gesteund op coöperatie, die belang hecht aan zo veel mogelijk aspecten van de onderwijspraktijk, maar tegelijkertijd oog heeft voor de noden van elke student. Hierbij zal wel een grotere rol toebedeeld moeten worden aan de leerkrachten in de stagescholen. Dit laatste is een wat lastige consequentie, net nu de Vlaamse minister van Onderwijs beslist heeft als besparingsmaatregel de mentoruren af te schaffen. Mede daardoor is het voor de opleidingen moeilijk geworden om voldoende stageplaatsen voor hun studenten te vinden.

Als vorm van nascholing is er voor Vlaamse leerkrachten die al in de praktijk staan, in augustus 2010 een driejarige opleidingscyclus gestart voor methodeschoolleerkracht in drie groepen: ervaringsgerichte leefscholen, freinet basisonderwijs en freinet secundair onderwijs. Zeker in de freinetgroepen wordt geprobeerd om met de cursisten een coöperatieve groep te vormen waarin op basis van een samen opgestelde planning van collectieve en individuele werkmomenten en met behulp van een aantal freinettechnieken van elkaar en met elkaar geleerd wordt (tâtonnement expérimental als leerprincipe). De begeleiders proberen er hun bijdrage te leveren zoals een freinetleerkracht met een klas leerlingen dat doet. Deze vorm van nascholing (7 weekends per jaar) is een zware bijkomende investering en hoewel het aantal inschrijvingen hoger lag dan het aantal beschikbare plaatsen is het duidelijk dat we door een dergelijke nascholing niet veel leerkrachten kunnen bereiken. Een optimalisatie van de basisopleiding voor leraren blijft dus een belangrijke uitdaging.

3.2. Begeleiding van freinetleerkrachten

Het initiatief voor de oprichting van freinetscholen is in Gent gegroeid vanuit de Pedagogische Begeleidingsdienst. Uiteraard verwachten de scholen en de leerkrachten die de freinetpedagogiek gestalte willen geven in hun praktijk, dan ook ondersteuning en begeleiding vanuit die dienst. Ook hier is het aangewezen dat de begeleider zich verhoudt tot de leerkrachten zoals een freinetleerkracht tot zijn leerlingen. Vaak zal hij of zij samen met het schoolteam moeten zoeken naar de vraag achter

een begeleidingsvraag en daardoor een individuele vraag ook optillen tot een vraag van de groep. Belangrijk is dat de afstand tussen begeleiding en praktijk niet te groot is, dat de begeleider in de klas komt en via hospiteren (eventueel met vastleggen van de praktijk in filmbeelden) een bespreking van ervaringen op de werkvloer mogelijk maakt. Een interessante werkvorm voor begeleiding werd ons aangereikt door de collega's van de Franse Freinetbeweging (Nord-Pas de Calais): we konden met hen deelnemen aan stages waarbij samen materialen voor de klas werden gemaakt, die ook weer aanleiding gaven tot ervaringsuitwisseling.

Voor de begeleiding is het belangrijk te beseffen dat vernieuwingen in de (freinet)klaspraktijk gestimuleerd kunnen worden, maar zeker niet opgelegd, en dat die schoolspecifiek zijn. Vandaar dat elke Gentse freinetschool toch een eigen gelaat heeft en verschilt van de andere. Overigens geldt voor begeleiders dat een vorm van bescheidenheid vereist is om te kunnen ingaan op de vraag van leerkrachten. Een andere werkwijze, ervaring elders opgedaan en wetenschappelijk onderzoek kunnen dan een grote bijdrage zijn.

3.3. Coöperatieve schoolteams

Net zoals de klasgroep van de leerlingen is het voor het freinetschoolteam van cruciaal belang om te groeien naar een coöperatieve groep, waarbij elk teamlid een bijdrage kan leveren vanuit de eigen specifieke functie (klastitularis, zorgcoördinator, beleidsondersteuner, GOK-leerkracht, directeur, begeleider buitenschoolse opvang, ...) en de eigen sterktes. De gelijkwaardigheid tussen de teamleden is een voorwaarde om van dat team een lerende organisatie te maken.

De vorming van coöperatieve teams van freinetwerkers wordt soms bemoeilijkt door een te gecentraliseerd aanstellingsbeleid. Er zijn allerlei anciënniteitsregels voor vacante ambten die ervoor zorgen dat er ook in de Gentse freinetscholen soms een leerkracht vastbenoemd wordt en daarbij een collega verdringt die wel al enkele jaren binnen dat schoolteam functioneerde, terwijl de nieuw benoemde leerkracht nog geen ervaring heeft in die school en misschien zelfs geen ervaring in freinetonderwijs. Ook de aanstelling en benoeming van schooldirecteurs is geen teamaangelegenheid, maar een keuze van de Stad Gent als schoolbestuur. Dat maakt de ontwikkeling van een collegiaal of coöperatief leiderschap, waarbij sommige directietaken door verschillende teamleden worden opgenomen, minder evident. In een van de freinetbasisscholen (De Sassepoot) probeert men op dit moment toch wat stappen in de richting van dat collectief leiderschap te zetten. De kans doet zich daar voor, omdat de nieuw aangestelde directeur al een lid van het team was.

4. Reflecties op 25 jaar ervaring met freinetpedagogiek

Zoals al aangegeven hebben we via een tiental samenkomsten van een collegagroep geprobeerd de ervaringen van 25 jaar freinetonderwijs in Gent wat samen te brengen en daarover een discussie op gang te brengen. Onderstaande reflecties zijn een weergave van die collegiale uitwisseling.

4.1. Freinetpraktijk en wetenschap

De sterkte van Freinet als onderwijsvernieuwer is ongetwijfeld dat hij zijn visie op onderwijs en opvoeding zelf in de praktijk heeft omgezet en zijn ervaringen naderhand op papier heeft gezet, ter inspiratie van collega's. Zo is ook de (internationale) Freinetbeweging een beweging van praktijkwerkers die via onderlinge uitwisseling van ervaringen hun praktijk bijsturen en optimaliseren. Kan wetenschappelijk onderzoek dan geen rol spelen in dat optimaliseren van de klaspraktijk? Ongetwijfeld wel, niet om de praktijk te dicteren, wel om ze te inspireren. Het onderzoek naar de effectiviteit van de freinetaanpak in de school van Mons-en-Baroeul dat door Yves Reuter en zijn medewerkers is uitgevoerd, is daar een mooi voorbeeld van. Dergelijk evaluatieonderzoek is ook

nuttig om het bestaan van freinetscholen te legitimeren en bij te dragen tot een verantwoording naar de onderwijsinspectie. Een dergelijk onderzoek draagt er overigens toe bij dat een team zijn praktijk steeds verder expliciteert en zoekt naar verbeterpunten waar inspectieverslagen vaak minder aanleiding toe geven. Het draagt er ook toe bij dat men factoren op het spoor komt die van essentieel belang zijn voor onderwijsverbetering.

Ik kom daar verder nog op terug.

Vanuit de praktijk rijzen heel wat onderzoeksvragen waarbij de antwoorden een aanvulling kunnen bieden op de freinetbenadering: bijvoorbeeld wat is de rol van systematiseren van kennis, inoefenen van vaardigheden? Welke ruimte kan er gegeven worden aan instructielessen met een specifieke didactische aanpak? Biedt het concept van de 'krachtige leeromgeving', dat uit een heel andere traditie dan die van de freinetpedagogiek ontstaan is (sociaal constructivisme) met zijn nadruk op veiligheid (socio-emotioneel en fysiek) en leren door interactie en via functionele, betekenisvolle activiteiten een context waarmee ook freinetwerkers verder aan de slag kunnen? Enz... Een bijdrage vanuit praktijkgericht onderzoek is voor de verdere ontwikkeling van de freinetpedagogiek in elk geval welkom. We moeten toegeven dat we verlangend uitkijken naar een dergelijk onderzoek vanuit een Vlaamse universiteit.

4.2. Omgaan met kansengroepen (anderstaligen)

Door de inplanting van freinetscholen in meer kansarme wijken in de stad is Gent erin geslaagd het aanvankelijk wat elitaire karakter van die onderwijsvernieuwing om te buigen naar een onderwijsaanpak voor de stedelijke bevolking in al haar diversiteit. Dit houdt ook in dat meer en meer freinetscholen te maken krijgen met relatief grote groepen kinderen die geen Nederlands kennen als ze hun schoolloopbaan starten. Die taal- en cultuurverschillen als gevolg van de toenemende diversiteit van de schoolpopulaties stellen de freinetleerkrachten voor grote uitdagingen. Het is in klassen met veel anderstaligen niet evident om het weekplan op te bouwen op basis van de inbreng van de leerlingen in de praatronde. Daarvoor is die freinettechniek te (Nederlands)talig. Er moet dus gezocht worden naar minder verbale expressietechnieken om de inbreng van anderstalige leerlingen tot hun recht te laten komen enerzijds, en anderzijds moet er gedacht worden over welke plek op school kan gegeven worden aan de thuistaal van die kinderen. Dat is zowel een teken van respect voor de thuistaal en –cultuur van de allochtone leerlingen als een mogelijke opstap om op voort te bouwen bij het leren van Nederlands als tweede taal. Twee freinetbasisscholen werken expliciet mee aan een thuistaalproject (De Vlieger en de Mandala). In de Mandala loopt er zelfs een onderzoeksproject naar het effect van waardering en inschakeling van de thuistaal en naar de leerwinst die gehaald kan worden uit het alfabetiseren van kinderen in de taal die ze op 6-jarige leeftijd het best beheersen. In de praktijk betekent dit dat een aantal Turkse kinderen via hun vrije teksten eerst leren lezen en schrijven in het Turks voor ze die vaardigheden in het Nederlands gaan toepassen. Hier kan de wetenschap dus al een belangrijke bijdrage leveren tot de freinetpraktijk in het omgaan met anderstaligheid. Naast de inbreng van tweetalige leerkrachten, nodig voor alfabetisering in de thuistaal, ligt hierin ook een kans voor verhoogde betrokkenheid van de allochtone ouders, want zij zijn uiteraard de eerste experts in kennis van hun thuistaal.

4.3. Managementdenken veroverd onderwijs

Een nieuw sleutelwoord in teksten van de Vlaamse onderwijsoverheid is de versterking van 'het beleidsvoerend vermogen van de scholen'. Daarmee wordt vooral een efficiëntieverhoging beoogd: meer resultaat met minder middelen. Dat probeert men te bereiken via de vorming van scholengemeenschappen met aan het hoofd een coördinerend directeur. Ook in Nederland gaat men die weg op met de creatie van bovenscholse directeurs. Deze introductie van het managementdenken

in onderwijs gebeurt naar analogie van grote profitorganisaties waarbij de beslissingen genomen worden door de managers (superdirecteurs), terwijl de basis (de leerkrachten) die moeten uitvoeren en het middenkader (de schooldirecteurs) zich tussen twee vuren gaat voelen. Dat is voor onderwijs geen goed model. Het op efficiëntie gerichte managementdenken zal misschien de prestatiegerichtheid van de scholen nog versterken, maar contraproductief werken voor de doelstellingen van freinetonderwijs (onder andere het kritisch burgerschap). Hier hebben we nood aan een pedagogische visie, een ideologie die ook door de schoolleiders gedragen wordt. De afstand tussen schoolleiding en de praktijk moet daarbij klein gehouden worden. Wellicht kan het coöperatieve model van het collegiaal leiderschap een waardig alternatief zijn voor het managementmodel.

4.4. Documenteren van vorderingen van leerlingen

Al van bij de start van de eerste freinetschool in Gent worstelen we met de vraag op welke wijze er het best feedback kan worden gegeven over wat er op school gebeurt en welke resultaten er gehaald worden ten aanzien van leerlingen zelf, hun ouders en de overheid (inspectie). Onmiddellijk werd het geven van klassieke 'puntenrapporten' verworpen. Dat is een vorm van evaluatie die eerder thuishoort in een competitieve en niet in een coöperatieve omgeving. Bovendien is het geven van puntenscores slechts zinnig als die geïnterpreteerd kunnen worden als aantal correcte antwoorden op een toets. In een freinetschool gebeurt er veel meer dan het verwerven van toetsbare leerstof en vaardigheden. Daarom werd aanvankelijk gekozen voor een volledig door de leerkracht uitgeschreven evaluatierapport voor elk kind, minstens twee keer per jaar en gekoppeld aan een gesprek met de ouders. Daarnaast was er communicatie met de ouders via individuele 'heen-en-weerschriftjes' en konden zij dagelijks in de klas de klassikale leefboeken en ander werk van de kinderen bekijken. Deze vorm van rapportering was echter te arbeidsintensief voor de schoolteams en elk team heeft dan gezocht naar meer werkbare vormen (hanteren van invullijsten, inschakelen van ICT voor communicatie met ouders via mail en blogs, werken met brevetten of kleuren van de judogordels om aan te geven wat een leerling al bereikt heeft, ...). De plaats van toetsen en examens blijft een heikel punt: in de secundaire freinetscholen, waar na elk leerjaar een vorderingsat-test gegeven wordt, vindt men deze vorm van evalueren onmisbaar, maar ook op het einde van het basisonderwijs nemen alle freinetleerlingen deel aan (niet-verplichte) centrale examens. Het is voor leerkrachten, ouders en leerlingen zelf in elk geval een hele geruststelling als ze daarin slagen. Een ander probleem is de registratie van het nastreven en/of bereiken van de leerplandoelen, ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Bij doorlichting door de inspectie wordt er geëist dat de leerkrachten kunnen aangeven welke activiteiten ze hebben gedaan en welke doelen daarbij bereikt werden. Deze vraag is te begrijpen, omdat in een freinetklas het leerplan of een daarvan afgeleid schoolhandboek geen sturingsinstrument is voor de activiteiten van de leerlingen en leerkrachten. Die kunnen hoogstens achteraf als een soort checklist gehanteerd worden: is alles aan bod gekomen wat volgens het leerplan verwacht werd? Voor de registratie van activiteiten en verwijzing naar de doelen gaan de schoolteams meer en meer ICT-tools gebruiken, maar het gevaar blijft reëel dat er hier geregistreerd wordt om te registreren, d.w.z. om te voldoen aan de eisen van de inspectie zonder dat de klaswerking daar veel baat bij heeft. Wel integendeel, en dat is ook de grond van het verzet in Frankrijk tegen de opgelegde evaluatie (toetsen): het kan er aanleiding toe geven dat het pedagogisch handelen in belangrijke mate in het teken komt te staan van het bereiken van toetsresultaten tot en met het doorwerken van 'proeftoetsen'.

4.5. Nieuwe technologieën

Sedert het begin van het freinetonderwijs in Gent hebben de technologische ontwikkelingen een enorme vlucht gekend. Dit heeft een gigantische rijkdom aan informatie- en communicatiemedia opgebracht, waarmee heel wat freinettechnieken uitgebreid konden worden. Klascorrespondentie, klaskranten, presentatie van onderzoekswerk: dit alles kan nu met integratie van woord, klank en beeld opgemaakt worden op de computer en via het internet veel sneller en efficiënter verspreid worden. De klasbibliotheek heeft zich ondertussen ook verbreed tot het wereldwijde web. Maar er zijn ongetwijfeld nog vele ICT-mogelijkheden die nog niet ten volle benut worden in de freinetklassen, bijvoorbeeld coöperatief werken via digitale leerplatformen en sociale netwerken à la facebook. Deze overweldigende toevloed aan nieuwe mogelijkheden en technieken dreigen soms wel de ambachtelijke technieken helemaal te bannen uit de freinetklassen. In enkele Gentse freinetscholen zijn de drukpers en de limograaf van de klas naar de kelder verhuisd om daar alleen nog stof te vangen. Het ambachtelijke werk blijft nochtans ook belangrijk al was het maar om mooie resultaten te bereiken via het nauwgezet en samen met enkele andere leerlingen hanteren van de beschikbare instrumenten. Het is toch ook niet omdat we perfecte foto's kunnen nemen met een digitale camera dat we de penselen en verf in diezelfde kelder zullen opstapelen en geen figuratieve kunstwerkjes meer gaan maken in de klasateliers. Om de school modern te houden is de integratie van nieuwe technologieën absoluut noodzakelijk. Maar er is geen enkele reden om interessante al aanwezige technieken te laten verdwijnen. Bovendien moet ook de toegang tot het internet bijvoorbeeld opgevolgd worden, omdat leerlingen vlug geneigd zijn om te kopiëren zonder duidelijk te vertrekken van een vraag. Ten slotte moet onderzoek van het eigen milieu voorrang blijven hebben, wat onder andere in het kader van correspondentie tot een meerwaarde kan leiden.

5. Toekomstperspectief

Geregeld krijg ik vragen van ouders van jonge kinderen die wonen in een wijk in de stad Gent waar (nog) geen freinetschool is: 'Wanneer krijgen wij ook de kans om onze kinderen naar zo'n vernieuwde buurtschool te sturen?' Toch denk ik dat de kwantitatieve uitbreiding van het aantal freinetscholen in Gent niet de hoogste prioriteit is. Het freinetonderwijs heeft zich in deze stad zeer snel ontwikkeld, waardoor men zich soms kon afvragen of in elk van die nieuwe freinetscholen de vlag nog wel de lading dekt. Er is dus veel meer nood aan een kwalitatieve verdieping van de freinetpedagogiek in de scholen.

De belangrijkste uitdagingen voor de Gentse freinetscholen in de nabije toekomst situeren zich onder meer rond deze aspecten, waarvan de meeste al eerder in deze tekst ter sprake kwamen:

- De diversiteit van de leerlingenpopulatie verhogen en aangepaste omgangsvormen en technieken uitbouwen om via een aangepaste freinetwerking de onderwijskansen van kansarme en anderstalige kinderen te verbeteren. Veel aandacht zal daarbij ook moeten gaan naar de ouderbetrokkenheid en participatie van de kansengroepen. De freinetscholen zullen aangepaste vormen moeten vinden om die mensen die anders dan de hoger opgeleiden geen 'vergadercultuur' bezitten, toch hun stem te laten horen op school. Freinetonderwijs is antiracistisch, maar kan dat ook tot uiting brengen door de taal- en cultuurskloof met allochtone ouders en leerlingen te helpen overbruggen, door respect te tonen en door op school een plaats te geven aan de thuistaal van anderstalige leerlingen. Bij toenemende diversiteit zal een freinetschool een zorgbeleid uitbouwen met zo weinig mogelijk 'apartheid', veroorzaakt door diagnostische labels en daaraan gekoppelde aparte behandeling van de 'probleemkinderen'.
- Evolueren naar 'brede scholen' die in de buurt- en wijkwerking een ankerpunt vormen voor de kinderen en jongeren, maar ook voor de volwassenen die er wonen. De eerste freinetscholen in

Gent waren geen buurtscholen doordat ze ontstaan zijn in leeggelopen scholen in wijken met weinig kinderen. Ondertussen is dat profiel grondig veranderd en is de inbedding van de school in de buurt een nieuwe opgave. Samen met andere organisaties die in de wijken opereren (jeugd werk, biblio- en spelotheken, socio-culturele verenigingen, sportclubs, welzijnsorganisaties, ...) kan de school een belangrijke rol spelen om de ontwikkelingskansen van de jeugd in de wijk te verhogen.

- Verder ontwikkelen van de freinetpedagogiek in het secundair onderwijs. Een meer harmonische doorstroming van de freinetbasisscholen naar de secundaire zal pas mogelijk zijn als het studietoeraanbod van Wingerd en Labyrint naast de algemeen vormende en de beroepsopleidingen ook verbreed wordt met technische en artistieke opleidingen, liefst vertrekkend van een voor iedereen toegankelijke, niet opgesplitste middenschool. De aangekondigde hervorming van het secundair onderwijs in Vlaanderen tegen 2014 biedt hier wellicht kansen. Maar het betekent wel dat we snel klaar moeten zijn om een structuur uit te bouwen waarin een freinetaanpak met veel ruimte voor onderzoekend leren, zelfstandig werken leerlingparticipatie kan gedijen, ondanks belemmerende factoren als vakkenplitsing, voorgeschreven lessentabellen van lestijden per vak en per week, vakleerkrachten met beperkte onderwijsbevoegdheid voor andere vakken, opgelegde leerstofpakketten per leerjaar, daaraan gekoppelde toetsen, examens en attesten ...
- Optimaliseren van de teamwerking in de verschillende freinetscholen. De verdieping van de freinetpedagogiek zal schoolspecifiek zijn en kan alleen realiteit worden als ze gedragen wordt door het hele schoolteam. De teams zullen in die inhoudelijke teamwerking moeten investeren, bijvoorbeeld door bij elkaar te gaan hospiteren en ervaringen uit te wisselen, door de teamsamenkomsten niet te laten domineren door praktisch organisatorische afspraken. Die kunnen beter opgenomen worden via een vorm van collegiaal leiderschap. Het is vanuit een hernieuwde pedagogische bevoegdheid die ontstaan is binnen de eigen coöperatieve teamwerking, dat uitwisseling met collega-freinetwerkers uit andere scholen de praktijk van alle betrokken freinetklassen kan verrijken en optimaliseren. Deze collegiale uitwisseling beperkt zich uiteraard niet tot de Gentse freinetscholen, maar situeert zich ook in het kader van bijeenkomsten van de Nederlandstalige (Vlaanderen en Nederland werken binnenkort samen in één Freinetbeweging) en internationale Freinetbeweging (vooral met Franse freinetwerkers zijn er samenwerkingsverbanden).

Werken vanuit de freinetpedagogiek in een kansarme buurt

Yves Reuter

Université de Lille 3

Laboratoire Théodile-Cirel (E.A. 4354)

Dit artikel verwijst naar onze publicatie¹⁻², een verslag van het onderzoek dat liep van juni 2001 tot september 2006 van een voor Frankrijk atypisch experiment: het opzetten van een freinetaanpak in een bestaande basisschool, gesitueerd in een REP (Réseau d'Education Prioritaire) van een voorstad van Rijsel, bezocht door volksskinderen die vaak in moeilijke omstandigheden leven.

Aan de scholengemeenschap "Concorde", bestaande uit de kleuterschool Anne Frank en de lagere school Hélène Boucher, gesitueerd in de REP van Mons-en-Baroeul, werd per 1 september 2001 een totaal nieuw team toegewezen. Na lange onderhandelingen met het vroegere team, de onderwijssyndicaten, de inspectie en de paritaire comités kreeg het tot dan toe functionerende team de mogelijkheid om te muteren, waarna een nieuw team gevormd werd, allen leden van het ICEM (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne: de Franse Freinetbeweging) met als pedagogisch project, uitgaande van een freinetvisie, een werkwijze te ontwikkelen die de schoolresultaten van kinderen uit kansarme milieus verbetert.

Het project ontstond eigenlijk op grond van het samenvallen van twee verschillende logica's:

- die van sommige leden van de regionale afdeling van het ICEM die wensten samen te werken in een basisschool en die de waarde van hun benadering wilden toetsen in een stedelijk, kansarm milieu;
- die van de inspecteur die een oplossing zocht voor de moeilijkheden op school, die overigens een bedenkelijke reputatie kreeg. De schoolresultaten waren zeer problematisch en er heerste op school een klimaat van agressie en van gebrek aan respect, die er de oorzaak van waren dat het aantal leerlingen sterk terugliep, waardoor het risico bestond dat de school zou moeten gesloten worden.

Het is in dit kader dat contact werd opgenomen met het laboratorium THEODILE en dat geleidelijk een onderzoeksproject werd ontwikkeld op grond van meerdere maanden overleg tijdens informele en formele samenkomsten.

Het onderzoek werd opgezet vanuit vier centrale vragen, besproken met de onderzoekers, de inspectie, het onderwijsteam en experts van het ministerie:

- beschrijving van de wijze waarop het pedagogisch handelen gestalte krijgt,
- de resultaten van de leerlingen,
- de relatie tussen een pedagogische praktijk en de effecten,
- de transferabiliteit van de ontwikkelde dispositieven*.

*Er is voor het Franse begrip "dispositif" binnen de didactiek niet meteen een goede Nederlandse vertaling. We zullen dan ook verder de term "dispositief" hanteren waarmee verwezen wordt naar het op elkaar doen aansluiten van een geheel aan middelen, materiële en symbolische, geconstrueerd door een ontwikkelaar. Door middel van een dispositief zal de leerkracht de weg uitstippelen waarmee hij meent beoogde doelstellingen te kunnen bereiken, een situatie te kunnen creëren waarin leerlingen leren.

¹ Y. Reuter, dir., Une école Freinet, Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire, L'Harmattan, 2007

² Het is een samenvatting van de inleiding, het eerste en het laatste hoofdstuk. Een eerste versie kwam onder de vorm van een case study « The fight against school failure in Education Action Networks (REP) », in Zay D., dir, *Attached Final Report : France*, in Muskens G., dir. : *Inclusion and Education in European Countries. Final Report : Comparative Conclusions*, Rapport online van de Europese Gemeenschap.

Het onderzoek berustte op vijf methodologische principes die ons fundamenteel leken (Reuter et Carra, 2005)

- Onderzoek waarbij we zelf geen rol speelden in het onderwijs om niet te interfereren met de praktijk van de leerkrachten.
- Een voldoende ruim tijdsperspectief (ten minste vijf jaar) om de evolutie te kunnen opvolgen van kinderen die hun hele schooltijd onderwezen zijn vanuit een freinetvisie en meteen ook de evolutie van eventuele effecten te kunnen nagaan.
- Meervoudige vergelijkingen, zowel doorheen de tijd (vergelijking voor en na het experiment, naargelang het aantal jaren,..) als vergelijkingen met leerlingen uit andere scholen, met een al dan niet vergelijkbare sociale achtergrond, teneinde zo precies mogelijk de specificiteit van de freinetbenadering te kunnen bepalen evenals de eventuele effecten die aan deze benadering kunnen toegeschreven worden.
- Onderzoek naar verschillende dimensies: de verhouding tussen de school en de ouders, afwijkingen van de norm, de constructie van normen en waarden, de verhouding tot de school en tot kennis, reflexiviteit, het leren van de verschillende vakinhouden om te kunnen preciseren voor welke gebieden effecten waargenomen werden.
- Het opzetten van theoretische kaders en het uitwerken van gedifferentieerde onderzoeksmethodes (observatie, het opvragen van producties of niet, interviews, enquêtes, ..) teneinde onze resultaten en interpretaties te kunnen controleren en op elkaar te kunnen afstemmen.

De laatste twee principes vergen een multidisciplinair onderzoeksteam: een socioloog, pedagoog, psychologen, didactici Frans, wiskunde en wetenschappen maakten er deel van uit. Deze principes willen, naast de garantie dat het onderzoek beantwoordt aan de normen die vanuit wetenschappelijk oogpunt gesteld worden, er ook voor zorgen dat de resultaten kunnen besproken worden met diverse vertegenwoordigers van een “alternatieve pedagogiek”, vaak a priori geëngageerd in hun verdediging van of kritiek op bepaalde praktijken, vaak ook geneigd tot veralgemening van specifieke resultaten, maar met onvoldoende empirisch materiaal om deze claims waar te maken en zeer beperkt m.b.t. de gehanteerde interpretatiekaders.

1. De basisprincipes van het functioneren van een freinetschool.

Ik zal nu pogen om de basisprincipes van het functioneren van de freinetschool in Mons-en-Baroeul te objectiveren. Enerzijds om een bijdrage te kunnen leveren tot een inzicht in de pedagogische werking van de school, anderzijds om het als interpretatiekader te gebruiken om de geobserveerde effecten te begrijpen en om ons een oordeel te kunnen vormen over de mogelijkheden tot transfer.

1.1. De school is gericht op het leren. Dit principe is zeer fundamenteel en wordt ook voortdurend benadrukt. Het legitimeert alle andere principes, de werkwijze, de regels die gehanteerd worden, de sancties die uitgesproken worden: als er iets verboden wordt, is dat omdat het nadelig is voor het leren, of minstens toch voor het werk. Het leren staat dus centraal in het hele systeem. De school is opgericht om te leren en dat kan maar als er ernstig gewerkt wordt. Een aantal begrippen als “werk” “en “vak” komen trouwens geregeld voor in uitspraken van leerkrachten en leerlingen. Dit leren gaat zowel over kennis, over kunnen en over zijn, drie aspecten van het leren die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Vanuit dit opzicht zijn instructie en opvoeding dienstbaar aan elkaar en vormen dan ook fundamentele doelstellingen. Het leren staat zeer duidelijk centraal, alles wordt in het werk gesteld om dit leren mogelijk te maken.

- *Elk kind wordt omschreven als gericht op en bekwaam tot leren, gesteld dat het milieu, pedagogisch in dit geval, dit leren mogelijk maakt en bevordert.* Het gaat hier in zeker opzicht om

een axioma dat een uitspraak doet over de aard van het kind, maar dat anderzijds consequent de verantwoordelijkheid voor dit leren bij de leerkracht legt. Inderdaad, elke mislukking van een leerling wordt ervaren als een mislukking van het pedagogisch milieu zelf of geeft minstens aanleiding tot een ernstig onderzoek van het werk van de leerkrachten. Van daaruit begrijpen we ook beter het voortdurend in vraag stellen van de werkwijze en de sterke nood aan vorming en samenwerking. Deze dynamiek, dit voortdurend in beweging zijn, kenmerkt hun werking.

- Bij dit uitgangspunt hoort een tweede principe dat hieraan complementair is en een al te groot idealisme tegengaat - *Het kind moet gevormd worden tot lerend subject* (schools en pedagogisch), tot lid van een gemeenschap, onderworpen aan regels en tot een welbepaalde wijze van functioneren. Een aantal dispositieven kunnen hier ook hun belang hebben, om er met name voor te zorgen dat de betrokkenheid van de leerling en zijn participatie in de groep groot blijft: klassenraad, de ontwikkeling van leefregels, toewijzing van verantwoordelijkheden, aan het werk gaan op grond van materiaal en vragen van de leerlingen. Het is hoe dan ook belangrijk om te benadrukken dat dit alles gebeurt met grote zorg vanwege de leerkrachten om niet de indruk te wekken dat leerlingen moeten afstand nemen van hun milieu. Zo merken we dat in heel wat gevallen de verschillende rollen die de kinderen buiten de school opnemen ook erkend worden, en de verantwoordelijkheden die ze van thuis uit toegewezen krijgen zijn vaak aanzienlijk in een kansarm milieu. Anderzijds zal er voor een aantal kinderen zorg voor gedragen worden dat ze hun statuut als kind opnieuw kunnen opnemen, door hen te helpen de last die buiten de school wordt opgelegd door de ouders of de volwassenen van hun schouders te halen. Enigszins paradoxaal kan gesteld worden dat de transformatie van het buitenschools subject tot leerling soms loopt over een, minstens tijdelijk statuut van “kind”.
- Het is de leerling die leert, en niemand doet dat in zijn plaats is een beetje een gemeenplaats geworden in het discours over de school. Treffend is hier daarentegen wel de reële integratie van dit principe in de dagelijkse praktijk. Dat leidt tot twee gevolgen:
 - ◇ Er wordt rekening gehouden met de verschillen tussen de leerlingen, zo worden verschillende ritmes gehanteerd en leerroutes gevolgd om tot kennis en kunnen te komen.
De leerkrachten zijn daarom bijzonder alert om maximaal aan te grijpen bij de eigen aard van elk kind en de wijze waarop het tot kennis komt en respecteren ook de tijd die hier voor vereist is. (Cf. het leren lezen, de onderzoekjes, de creaties, de brevetten, de werkplannen)
 - ◇ In de tweede plaats wordt de centrale rol van de leerkracht –onderwijs geven- niet omschreven als “overdracht” maar vooral als het ontwerpen, het ontwikkelen, het begeleiden van dispositieven en situaties die het leren van de leerlingen bevorderen.
- De leerling leert echter alleen uitgaand van de vragen die bij hem leven, die hem motiveren en die kennen en kunnen functioneel maken. Het komt er dus voor de leerkracht op aan om geen pasklare antwoorden te geven op vragen die niet gesteld werden, maar om vragen uit te lokken en te steunen op de behoefte aan kennis en de behoefte om te begrijpen. Men gaat er immers van uit dat die behoefte aanwezig is bij elk kind. Verder steunt het onderwijs op de dispositieven die ontwikkeld werden om die nood, dit verlangen op te wekken, te stimuleren, te onderhouden en te verdiepen. Zo kunnen de leerlingen uitwerken wat tijdens de kring aan bod kwam, een onderzoek opzetten of een conferentie voorbereiden. Die zullen, door de bespreking die in de groep tot stand komt, aanleiding geven tot nieuw onderzoek, een verdieping op grond van de vragen van de leerkracht en/of de leerlingen. Dit principe wordt echter gerelativeerd door twee vormen van praktijk. De eerste vorm heeft te maken met de wijze waarop omgegaan wordt met de vragen van de leerlingen die niet onmiddellijk behandeld worden. Dit verwijst natuurlijk naar het aandeel van de leerkracht waarbij hij zorg draagt voor het in de tijd uitzetten van kennis en voor de relatie tussen individuen en de groep. De tweede vorm heeft te maken met het opgelegde werk dat geen verband houdt met de vragen van de leerlingen (bv. het werken met fiches) wat kan begrepen

worden als een zorg om toch te kunnen garanderen dat wat door het programma voorgeschreven wordt, ook behandeld wordt, als het ontwikkelen van een andere vorm van structurering en/of als een vorm van acculturatie aan “een schoolse vorm”, wat als dusdanig het pedagogische te buiten gaat.

- Dat de leerling leert door te doen is ongetwijfeld het principe dat het meest aangehaald wordt in de literatuur bij een bespreking van de alternatieve pedagogieën. Maar deze uitspraak moet verder gepreciseerd worden, vooral m.b.t. de relatie met de andere uitgangspunten. Het betekent in alle geval dat leerlingen leren door te doen, omdat ze ervaren wat “werken” is, wat projecten zijn, hoe onderzoek wordt opgezet. In dit opzicht, en dat is verschillend van andere pedagogische benaderingen en van sommige theoretische ontwikkelingen, is het “doen op school” een authentiek doen dat de voorkeur krijgt op het doen alsof. *Leren is de hoofdtaak van de leerling en dat wordt geregeld benadrukt door de leerkrachten.* Het komt er dus niet op aan te doen alsof men leert in levensechte situaties, maar wel om echte projecten, onderzoeken, correspondentie op te zetten, omdat dat deel uitmaakt van het leerproces.
- *Maar dit leren uit ervaring is duidelijk gericht op het ontwikkelen van een houding waarbij de leerling afstand neemt, reflecterend omgaat met die ervaring.* Hiertoe worden meerdere middelen aangewend:
 - ◊ Situaties waarbij de actie voorbereid wordt (met behulp van een plan, een schets,...);
 - ◊ Collectieve discussies, in kleine groep (tweetallen) of met de leerkracht over problemen, strategieën en mogelijke oplossingen;
 - ◊ De coöperatie (cf. de talrijke voorzieningen om te helpen of om een hulpvraag te kunnen stellen, het coöperatief dictee,...)
 - ◊ De leerkracht die voortdurend een reflecterende houding tegenover het werk aanmoedigt
 - ◊ De afwezigheid van stigmatisering bij gemaakte fouten
 - ◊ De tijd die voorzien wordt om een werk af te maken, zelden is er druk en de voorziene tijd kan verlengd worden tot een gedeelde evaluatie bevredigend is;
 - ◊ De veelvuldige situaties waarin ruimte is voor socialisatie, voor evaluatie.Zodoende, en het is belangrijk om dit te benadrukken omdat het zelden aangegeven wordt als de freinetpedagogiek besproken wordt, zijn de twee pijlers van het leren het doen en een reflecterende afstand tegenover dit doen.
- *De leerling leert door een veelheid aan rollen die hij vervult en een veelheid aan posities m.b.t. de kennis en het kunnen:* leerling, gebruiker, ontwerper, onderzoeker, professor, conferencier, luisteraar, discussiant, criticus, hulp, .. De leerling is een veelzijdig actor, met rollen en activiteiten die veel meer gediversifieerd zijn, voortdurend en volgehouden, dan bij leerlingen in meer traditionele pedagogische stelsels. Deze rollen en posities worden van bij de aanvang ingevoerd (kleuterschool en eerste leerjaar), kunnen begrepen worden als de realisatie, doorheen concrete situaties, van meervoudige modaliteiten van het doen en reflectie op het doen. Hier komt bij dat hieraan een opvatting aan de basis ligt volgens dewelke de veelheid van relaties die gelegd worden met de kennis en de diversiteit van de wijze waarop die verworven wordt, het leren bevordert. Vanuit een ander oogpunt kunnen we stellen dat dit principe, minstens impliciet, verwijst naar een sociologie van de wetenschappelijke gemeenschap en van de wijze waarop wetenschappelijke kennis opgebouwd wordt. Anderzijds kan ook verwezen worden naar pedagogisch-didactische opvattingen waarin de vorming van een “schoolse wetenschappelijke gemeenschap” en een veelheid aan op te nemen rollen fundamenteel zijn.
- *De leerling leert door verschillende denkvormen uit te proberen.* Dat betekent dat die verschillende vormen, in het bijzonder convergent en divergent denken, voortdurend aan bod komen en dat m.b.t. verschillende inhouden wat duidelijk verschillend is van de traditionele schoolpraktijk, die zich vaak beperkt tot oefeningen die enkel convergent denken aan bod laten komen of het werken met van elkaar gescheiden disciplines die niet op elkaar betrokken worden. In dit kader kunnen

we het grote belang begrijpen dat aan creativiteit (inbegrepen voor wiskunde) wordt gegeven en de waardering die de kunst krijgt. We merken ook op dat de scheiding tussen verschillende disciplines in vraag wordt gesteld, via de onderzoeken of de mathematische creaties of nog via de kritische discussie of de planning en de reflectie in het domein van de kunsten. Verder valt het fundamentele belang op dat gegeven wordt aan de vorming van hypothesen en aan het experimenteren, aan het voortdurend beheersen van de spanning tussen de vrijheid en de striktheid, zeker in vergelijking met een meer traditionele aanpak. Zo ook de nadruk die er op gelegd wordt dat er in regel meerdere oplossingen zijn voor een probleem, dat er verschillende wegen kunnen zijn om een doel te bereiken.

- *Leerlingen leren omdat ze zich voldoende veilig voelen.* Dit principe is van het allergrootste belang, vooral voor kinderen uit een milieu waar de levensomstandigheden moeilijk zijn en waar ook de relatie met de school gevoelig ligt. De veiligheid ontstaat, ook hier, door diverse procedures. Zo wordt vermeden dat er een kloof ontstaat met het leven buiten de school en wordt de ruimte geboden opdat de kinderen zich zouden kunnen uiten. Er bestaan hiervoor een aantal dispositieven (praatronde, vrije teksten, klassenraad, creaties,..) die wat tot uitdrukking wordt gebracht hanteerbaar maken binnen de school en dus aanleiding kunnen geven tot leren. Het komt er op aan dat de school maximale veiligheid geeft en in de mate van het mogelijke elk geweld en elke angst die een hinderpaal kan vormen voor het leren, vermijdt. Kinderen hebben het recht om het woord te nemen en er wordt ruimte gemaakt voor hun noden (drinken in de klas, zich verplaatsen in de klas,...).

Het komt er vooral op aan om het leren zelf te laten verlopen in een veilige sfeer door:

- het recht op het maken van fouten (geen stigmatisering, maar integendeel beschouwd als een onderwerp voor reflectie en werk, legitiem en interessant..)
- een evaluatie die vormende waarde heeft: geen cijfers en klasement, maar brevetten, uithangen van de vooruitgang die de leerling maakte, verminderen van de stress (zo is het voor een dictee vooral van belang om het “zo goed mogelijk” te doen.)
- een systematisch aanbieden van hulp, van klasgenoten of van de leraar. Deze hulp kan materieel zijn (een reserve aan materiaal voor wie iets thuis vergeten is, de bereikbaarheid van het in de klas aanwezige materiaal, gebruiksaanwijzingen om zelfstandig gebruik te kunnen maken van computer, enz...). De hulp kan ook cognitief zijn in het kader van de coöperatieve werking: hulp is legitiem, wordt officieel aangemoedigd en in geen geval afgekeurd.
- werkkaders die het functioneren van elke leerling in de klas mogelijk maken: uithangen van de wijze waarop de werkdag ingedeeld is, individuele werkplannen, routines die het werk soepel laten verlopen.
- het voortdurend aan elkaar verbinden van wat nu gebeurt of net achter de rug is met wat vroeger aan bod kwam
- de tijd die aan elke leerling toegekend wordt in functie van zijn noden, de ruimte die gemaakt wordt voor discussie, het zoeken naar mogelijke oplossingen.

Het is trouwens juist omdat het pedagogisch kader veiligheid garandeert dat het onvoorziene kan geïntegreerd worden zonder aanleiding te geven tot een ondergraven van de klasorganisatie en dat de leerling er kan toe gebracht worden om een zeker risico te nemen, zonder schrik voor mogelijke negatieve effecten, om zich zeer vroeg al te engageren tot onderzoekjes, tot de presentatie van een onderzoek, tot het creëren.

- Een laatste principe dat ik hier zou willen vermelden, krijgt naar mijn gevoel gewoonlijk weinig aandacht op school. Het principe gaat ervan uit dat *de leerling leert omdat hij zich kan situeren in zijn persoonlijke leergeschiedenis, die voor hem tastbaar gemaakt wordt* doorheen procedures of dispositieven zoals werkplannen, brevetten, de fasering van zijn projecten, het bewaren van

het maximum aan materiaal dat zijn werk documenteert, het klasdagboek, leerlingen die contact opnemen met leerlingen uit voorgaande of volgende jaren. Dit zijn alle elementen die ertoe bijdragen dat het kind zich tot leerling transformeert, waarbij verbindingen gelegd worden tussen situaties en kennis, hij aangemoedigd wordt en in de mogelijkheid gesteld wordt om zich rekenschap te geven van de weg die hij aflegde.

1.2. De school moet tot institutie gevormd worden

Uiteindelijk is niets vanzelfsprekend, alles moet overdacht, opgebouwd, tot stand gebracht worden.

- De school werd, als gemeenschap, opgericht, gevormd en is voortdurend onderhevig aan verandering door middel van verschillende mechanismen zoals:
 - ◊ Een institutioneel project -een school vorm geven vanuit de freinetpedagogiek- rekening houdend met een contract met de inspectie en een onderzoekscontract met een universitaire instelling.
 - ◊ Een reëel pedagogisch project, collectief geëvalueerd en voortdurend herwerkt, een charter m.b.t. het werk
 - ◊ De coöptatie binnen de Freinetbeweging van de stichtende leden en degenen die het werk zullen overnemen van wie de school verlaat
 - ◊ Frequent overleg: klassenraad, schoolraad, teamsamenkomsten die de werking van de klas/de school regelen.
- De school wordt gevormd als een relatief autonome micromaatschappij. Dit komt vooral tot uiting door de ontwikkeling van eigen wetten en reglementen, door het installeren van beslissingsorganen, door het werk en het toewijzen van verantwoordelijkheden, door het ontwikkelen van een gemeenschappelijke cultuur en door een werkelijke structurering van de vrije uren (speeltijden, feesten, ateliers) 's avonds geanimeerd door de leerkrachten of (ten dele) door de ouders. Deze vrije uren zijn dus geïntegreerd in het globale pedagogische project en worden dus meer dan momenten van ontspanning, los van het werk en de collectieve regels. Het gevolg is dat de leden van de schoolgemeenschap, leerkrachten en leerlingen, "burgers van de school" worden. Sociabiliteit en burgerschap zijn centrale begrippen die voortdurend voorop worden gesteld als leerdoelen en aangezien worden als voorwaarden opdat kinderen tot leren zouden komen. Het zijn als dusdanig principes van het leven op school, en geen leerdoelen in de marge die ingeroepen worden bij eventuele problemen of in het kader van de lessen burgerzin.
- Deze micromaatschappij tendeeert naar een democratisch ideaal wat tot uiting komt in de dagelijkse praktijk, met alle moeilijkheden die zich hierbij kunnen voordoen. Het gaat hierbij dus niet om de toekomst, maar om het tot leven brengen van de democratische idee in het dagelijks leven van de school. Diverse principes en dispositieven ondersteunen deze processen:
 - ◊ De leerling-burgers zijn gelijk m.b.t. zowel de rechten als de plichten (met controlemechanismen als de rotatie van taken en verantwoordelijkheden, de verschillende raden,...)
 - ◊ Leerlingen krijgen steeds kansen: ze kunnen bepaalde rechten verliezen, maar ze ook weer terugkrijgen.
 - ◊ De regels worden collectief bepaald en uitgewerkt. Tijdens de klassenraden en de schoolraden worden ze gestemd, op proef uitgevoerd alvorens definitief te worden, aan iedereen meegedeeld door ze uit te hangen op school en in de klassen. Er wordt dus voor gezorgd dat iedereen ze kent, en ze zijn ook altijd voor herziening vatbaar.
 - ◊ Iedereen is onderworpen aan de regels en wetten, zowel de leerlingen als de leerkrachten, wat ongetwijfeld fundamenteel is voor het wederzijdse respect en het vertrouwen, het geloof van de leerlingen in de regels en de wetten.
 - ◊ De coöperatie en de wederzijdse hulp –en niet de competitie- vormen het basisprincipe van het werk. Dit komt tot uiting in het collectieve werk, de aanwezigheid van te ontlenen materiaal, de aansporingen van de leerkracht, het uithangen van vragen om geholpen te worden, het

ontbreken van stigmatisering bij moeilijkheden en gemaakte fouten.

- ◊ Problemen die zich voordoen worden vlug en collectief besproken in het kader van momenten en dispositieven die hiertoe voorzien zijn, waardoor meerdere valkuilen kunnen vermeden worden: het verborgen blijven, een aanpak die louter gericht is op een oplossing door de leerkracht of op wat voortvarende wijze door de leerlingen onderling, de afhandeling op het moment zelf en zonder verwijzing naar de regels, het steeds weer voorkomen van dezelfde problemen.
- Elke klas wil een gemeenschappelijk patrimonium construeren: er wordt voorgezorgd dat ervaringen een spoor nalaten: een neergeschreven betoog, geschriften, tekeningen, beeldhouwwerken ..., door middel ook van klasdagboeken, archieven, muurkranten,... Deze cultuur, die aan de basis ligt van de vorming van identiteiten (school, klas), komt aan meerdere functies tegemoet: verschillende activiteiten worden met elkaar verbonden, het is een spoor van een collectieve en individuele geschiedenis die de evolutie weergeeft in wat geleerd werd. Het is ook een specifiek antwoord tegenover de spanning die bestaat tussen de schoolse en de buitenschoolse cultuur, die binnen de klas aan bod komt en meteen ook functioneel is voor het leren.
- Deze micromaatschappij is echter geenszins van de maatschappij afgesloten. Ze is integendeel erg open naar de buitenwereld. Zo wordt alles wat aan bod komt in het onderwijs, voortdurend gerelateerd aan zijn functionaliteit in de buitenschoolse wereld; de nieuwsgierigheid van de leerlingen wordt voortdurend gestimuleerd. Elke klas heeft een correspondentieklas met een intense uitwisseling. De leerkrachten ontmoeten de ouders en proberen hen aan te zetten tot de ondersteuning van de leerlingen (als ouders van leerlingen en niet enkel van kinderen): ze worden ontvangen tijdens de feesten of de presentatie van het werk van de leerlingen op zaterdagochtend. Ze worden geregeld geïnformeerd door middel van correspondentieschrijftjes en muurkranten bij de ingang van de school. Ze worden geregeld uitgenodigd voor een gesprek met de leerkracht, ook als er geen problemen zijn, ze worden uitgenodigd voor een conferentie of aangemoedigd om een avondatelier te animeren. Bovendien zullen de vrije teksten of het verslag van de ochtendkring ervoor zorgen dat ervaringen, objecten, kennis uitgewisseld worden met thuis, zij het altijd gecodificeerd en met het oog op het leren.
- De wijze waarop de school functioneert, geeft aanleiding tot minstens drie opmerkingen. De eerste heeft betrekking op de autoriteit en de macht van de leerkrachten, noodzakelijk om de basisprincipes mogelijk te maken en te kunnen toepassen. Maar we moeten er rekening mee houden dat deze macht en deze autoriteit ook onderworpen zijn aan interne controle (de wetten van de school, de verschillende raden) en aan externe controle (het team, de principes van de Freinetbeweging ;...). Dit geeft in alle geval aanleiding tot spanningen en tot een soms moeilijk te realiseren evenwicht tussen het ontwikkelen van democratie en de macht van de leraar (aangezien de leraar zich bv. op bepaalde momenten onttrekt aan het naleven van een regel waaraan hij in principe ook gehouden is, precies om het mogelijk te maken diezelfde regel te laten functioneren). De tweede bemerking heeft te maken met een constatering die vragen oproept vanuit de dominante schoolpraktijk. In dit systeem betekent het verlies van de rechten van een leerling dat hij zijn autonomie verliest en de facto functioneert zoals in een traditionele school. De derde bemerking wil onderstrepen dat een oplossing gevonden wordt voor de spanning tussen de schoolcultuur en de buitenschoolse cultuur door de constructie van een cultuur specifiek voor de klas, een cultuur van compromissen, die voortdurend verandert en een functie heeft bij de overgang tussen beide milieus.

1.3. Het aandeel van de leerkracht is fundamenteel

In het kader van wat hoger geschetst werd, wordt duidelijk dat het aandeel van de leerkracht fundamenteel is, in de eerste plaats omdat hij ervan uitgaat dat elk kind in staat is om te leren en omdat hij, quasi in haar totaliteit, de verantwoordelijkheid voor dit leren op zich neemt. Misschien ten overvloede wil ik toch enkele essentiële dimensies van de taken vernoemen die eigen zijn aan deze wijze van werken waarbij, a priori, niets als gegeven beschouwd wordt, alles moet geconstrueerd worden onder leiding van de leerkracht.

- ‘Iedereen op zijn plaats’ zou het devies kunnen zijn van het beschreven systeem, met plaatsen en rollen die voortdurend bevestigd en opnieuw geconstrueerd worden.: volwassenen/kinderen, leraar/leerling/ouders. Het betreft dus een dubbele structuur, een duidelijk kader, met voor alle betrokkenen voldoende respect en een maximum aan coöperatie en uitwisseling. Dit vergt heel wat werk naar de ouders toe en impliceert een modelfunctie voor “volwassen functioneren” van de leerkracht.
- Het aandeel van de leraar komt tot stand door de dispositieven die ontwikkeld en beheerd worden. Dit is een belangrijk punt dat ook benadrukt wordt door elkeen die zich verdiept heeft in de freinetwerking. Maar toch willen we hierrond een bemerking formuleren. Tal van dispositieven behoren inderdaad tot de erfenis van de freinetpedagogiek en tal van practici vertrouwen er nog op, maar toch worden ze voortdurend bijgesteld, herwerkt. Ze zijn stabiel, maar open voor het onverwachte; opgelegd, maar krijgen toch weer een eigen karakter. We zijn hier dus ver van de “freinettechnieken”, verstand en dogmatisch, overgeleverd met als vrijwel enige referentie de geschriften van Célestin Freinet. Daarenboven vervullen die dispositieven een rol als “derde”, materieel en symbolisch, tussen kinderen en leerlingen, tussen leerlingen en leraar, tussen volwassenen en leerkrachten, tussen het schoolse en buitenschoolse milieu.
- Centraal in het aandeel van de leerkracht is dat hij zich garant stelt voor het leren, voor de veiligheid en geborgenheid, voor het functioneren van de dispositieven, de regels die collectief worden opgesteld. Deze rol als “garant staan voor” verklaart ten dele zijn wil om model te staan als volwassene, sluit overigens niet uit dat hij, enigszins paradoxaal, afstand neemt van zijn plaats of rol bij sommige dispositieven (wanneer het er bv. op aan komt om de tijd te laten respecteren tijdens de kring, wanneer een terugkeer naar rust en orde aangewezen lijkt, om sommige onderzoeken in het belang van het collectief te heroriënteren....). Bovendien wordt zijn rol als “garant voor” op verschillende manieren gecontroleerd: door de klassen- en schoolraad, die zijn functioneren in vraag kunnen stellen, door de discussie met collega’s en de teamsamenkomsten, in het kader van de principes die hij onderschreef (en die bediscussieerd worden binnen de Freinetbeweging), door zijn respect voor de schoolregels, door zijn voortdurende vorming, door zijn co-vorming met collega’s.
- Fundamenteel is ook dat de leerkracht zich ziet als een hulp, omdat het de leerling zelf is die leert door wat hij doet en onderneemt. Die rol als hulp kan hij opnemen door dispositieven, maar ook door aan zijn tafel die in een hoek van de klas opgesteld staat, in te gaan op vragen van leerlingen, door de hints die hij geeft aan individuele leerlingen (opzoeken van documentatie die een leerling kan helpen bij zijn onderzoek, een tekst die een echo kan bieden voor een vrije tekst, ...), door zijn aandacht voor het individueel traject van elke leerling en voor de weg die collectief wordt gegaan door het ondersteunen van de inbreng van individuele leerlingen en van de discussie die in de groep plaatsvindt en die ver af staat van de gewone vraag en een beknopt antwoord in een traditionele klas. In zeker opzicht kan de leraar omschreven worden als zich voortdurend afvragen hoe hij kan helpen zonder in de plaats van de persoonlijke verwerking te treden. Ik zou het zo kunnen formuleren: doorheen de verschillende dispositieven en tussenkomsten van de leerkracht is er een voortdurend zoeken naar een evenwicht tussen (onder)steunen en loslaten.
- Ten slotte lijkt me het beeld van de evenwichtskunstenaar het meest geschikt om voortdurend omgaan met diverse spanningen te karakteriseren. Enkele voorbeelden van deze spanningen:

- ◇ het opbouwen van een autonome micromaatschappij met open relatie naar buiten;
- ◇ het tot stand brengen van democratisch functioneren met respect voor regels enerzijds en zich soms niet aan deze regels houden anderzijds, juist om ze opnieuw effectief te maken;
- ◇ het ontwerpen van sterke en stabiele kaders (werkplannen, ...) en het openstaan voor het onvoorziene;
- ◇ de noodzaak om de behoefte aan beweging van de leerling te respecteren en anderzijds condities creëren voor studie en een vorm van burgerschap installeren (kunnen praten, maar in een “collectieve” stilte; papier naar de papiermand werpen, maar het oprapen bij het einde van de werktijd;
- ◇ leren uit ervaring en door te doen, maar ook ruimte maken voor een “reflecterende” afstand;
- ◇ respect voor specifieke leerwegen en constructie van een leer- en werkgemeenschap;
- ◇ respect voor de individuele vragen en ruimte maken voor collectieve leermomenten noodzakelijk om het programma te kunnen doorwerken;
- ◇ leiding geven en bouwen aan de autonomie van de leerling.

2. Elementen voor een voorlopige balans

Welke balans kunnen we opmaken op grond van de analyses die we in de loop van vijf jaar gemaakt hebben? Het antwoord kunnen we rond volgende punten groeperen, aansluitend bij de vragen die ons gesteld werden:

- wat het onderzoek in die school ons leerde,
- problemen die we konden formuleren
- de vraag naar de mogelijke transfer van de resultaten.³

2.1. Wat het onderzoek ons bijbracht

De conclusies van het onderzoek kunnen we ordenen naar een tiental dimensies waarop de evaluatie positief leek.

Het is duidelijk dat de school positief evolueerde als we de situatie vergelijken met de periode voordien, wat ook tot uiting kwam in een stijging van het aantal leerlingen, de perceptie die de buurt heeft van de school en een stijging van de schoolresultaten, het weten en het kunnen.

De agressie, het geweld werden teruggedrongen. We constateren een betere integratie van wetten, regels en waarden. De houding van de leerlingen tegenover regels, tegenover het reglement is superieur aan wat we in andere scholen vonden. Er was een groter gevoel van rechtvaardigheid gepaard aan een grotere aanvaarding van eventuele sancties, er deden zich tussen de leerlingen minder problemen voor. We kunnen hier nog drie bemerkingen aan toevoegen die getuigen van het wezenlijke van de veranderingen: de agressie is erg vlug gedaald (reeds merkbaar na één maand van het experiment), het klimaat (het werk, de opvoeding, normen) zijn duidelijk verbeterd, de geschillen die in de klassenraad besproken worden, hebben steeds meer te maken met werk en niet meer zozeer met conflicten tussen leerlingen die los staan van het leren.

Leerlingen “met problemen” die door andere scholen doorgestuurd worden of leerlingen met intense moeilijkheden lijken zich beter te integreren en worden behandeld zoals ook de andere kinderen behandeld worden. Dit “herstel” is nauw verbonden met de pedagogische benadering en de wijze waarop kennis wordt opgebouwd. Uit de observaties en de gesprekken met de kinderen blijkt dat vanuit de school minder aanleidingen zijn tot leed en dat een groot aantal van deze kinderen, die de gelegenheid krijgen hun plaats in te nemen en die aangemoedigd worden om vragen te stellen en zichzelf vragen te stellen, zich minder vernederd en machteloos voelen. We kunnen als hypothese formuleren dat de wijze waarop de klas functioneert, een therapeutisch effect heeft op sommige kinderen.

³ Deze balans kan maar echt begrepen worden in het licht van het hele boek dat dit onderzoek bespreekt en ook in de tijd situeert.

De verhouding tegenover de school, tegenover het werk, tegenover het leren, de kennis lijkt ons ook positief te evolueren. Het klimaat van en de waardering voor het werk verbeteren, de autonomie van het werk verhoogt, er is een minder passieve houding, leerlingen zijn actief en nemen risico, ze nemen een reflecterende afstand gekoppeld aan een beter onderbouwde argumentatie, beter uitgewerkt, gericht op coherentie. Er heerst een gevoel van veiligheid, zekerheid, rust om zich ook schriftelijk uit te drukken; er is duidelijkheid over de relatie tussen de verschillende situaties, activiteiten en doelen; bewustzijn van en controle op de taken; het leren krijgt betekenis en er is een vroegtijdig bewustzijn dat het leren op school verloopt via het werk; er is een positieve houding naar de school en naar kennis. We kunnen de hypothese formuleren dat de wijze waarop geleerd wordt door de leerlingen en de verhouding tot de school, tot het werk, tot de kennis die opgebouwd wordt een wezenlijk gevolg is van de pedagogische benadering.

Wat het leren van de verschillende vakken betreft: ook al zijn de resultaten niet eensluidend, toch laten ze een vooruitgang zien, vergeleken met wat ze voordien waren, en blijken ze gelijk aan of hoger dan die van scholen met een vergelijkbaar publiek, maar met een ander pedagogisch model. Voor sommige vakken blijken de resultaten vergelijkbaar met de resultaten van kinderen uit hogere sociale milieus. Dat is onder meer het geval voor:

- de *schriftelijke taalverwerving*, met een goed inzicht in het werk, met zeer vlug al een gevoeligheid voor de betekenis en de functie van de teksten.
- de geschreven teksten die blijk geven van een grote inzet (zoals blijkt uit de hoeveelheid en de lengte van de teksten), het aanwenden van diverse genres en stijlen, het samen ontwikkelen van de verbeelding en de structurering van de teksten
- de wijze waarop gesprekken gevoerd worden vanaf de kleuterschool met interessante resultaten als een goede luisterhouding en respect voor de andere, de uitgebreidheid van wat onder woorden wordt gebracht, de taalbeheersing en de wijze waarop het naar voren gebracht wordt, de vaardigheid om te spreken zonder notities, het nemen van risico's of het construeren van diverse rollen
- de ontwikkeling van het wiskundige, met een aantal hoog ontwikkelde vaardigheden (zoals alles rond de symmetrie en de symmetrieassen), de ontwikkeling van de argumentatie en van de kwaliteit van het betoog, de diversiteit van de gehanteerde strategieën, de wijze waarop de taak gecontroleerd wordt
- de leerresultaten voor wetenschappen met in het bijzonder de wijze waarop vragen gesteld worden, de verhouding tot de kennis, de wijze waarop ze binnen de klas opgenomen worden in een netwerk en de hele dynamiek die ontstaat rond het leren, het belang dat toegekend wordt aan de observatie, de gerichtheid op verschillende referenties... Aan al het voorgaande kunnen we nog toevoegen dat de leerlingen uitgaan van hun vragen (die aan de basis liggen van hun motivatie) die verder uitgewerkt worden in het kader van onderzoek (dat ruimte laat voor het experimenteren, diverse middelen aanwendt) met uiteindelijk een dimensie tot zelfevaluatie (die het de leerling toelaat zich een beeld te vormen van waar hij staat, gericht blijft op mogelijke verbetering en getuigt van een zorg om op zoek te gaan naar een objectieve beoordeling van de taak).
- In tegenstelling tot wat vaak gedacht wordt is de *overgang naar het secundair* onderwijs niet problematisch. Globaal genomen, zelfs als voor deze leerlingen net als voor de andere uit andere scholen de overgang gepaard gaat met een zekere angst, gaat hun niveau er niet op achteruit. Er is een continuïteit in hun prestaties en resultaten en ze kunnen de vergelijking met leerlingen uit andere scholen goed doorstaan. Ze voelen zich niet meer verloren en getuigen bovendien van een reflecterende instelling die het hun toelaat, vaak beter dan de andere leerlingen, om verschillende pedagogische benaderingen en wijze van functioneren te vergelijken. We hebben de indruk dat de ontwikkeling in de freinet-school van een gevoel van veiligheid en een goed zelfbeeld en de geboden autonomie bij het organiseren van het werk en beoordeling, zonder alle problemen op te lossen, aan heel wat leerlingen troeven in de hand heeft gespeeld om de moeilijkheden die te

maken hebben met de overgang, te overwinnen.

- We konden eveneens interessante effecten constateren bij de leerkrachten van de freinetschool: geen vragen tot mutatie, een grote solidariteit, voortdurend overleg (ook tussen de kleuterschool en de lagere school), een coherentie in de aanpak doorheen de hele school; aanmoediging tot inventiviteit, geslaagde integratie van externe medewerkers (hulp-opvoeder, RASED), een verfijnde evaluatie van hun praktijk, kritisch evalueren van de dispositieven, het functioneren en de gehanteerde middelen. We constateren eveneens dat het project ook naar andere scholen stimulerend werkt: er was interesse in de verschillende scholen van het inspectiegebied, wat de resultaten van de verschillende scholen ten goede kwam, zoals blijkt uit de nationale evaluatie.
- Bij de ouders constateren we een verandering in het gehanteerde discours, de houding, de gedragingen: toegenomen tevredenheid over de school, verbetering (zij het soms nog licht) van de relaties, een wat grotere investering als ouder van een leerling, zoals het zich inschakelen in de naschoolse ateliers. Hieraan moeten we nog twee niet te verwaarlozen observaties m.b.t. de leerlingen van de school toevoegen. Ze zijn duidelijk minder gedestabiliseerd dan andere leerlingen tegenover een aantal taken, situaties of testen die een beetje buiten het gewone vallen, wat toch wijst op een zekere flexibiliteit. Ze bleken ook evenwichtiger, serener in hun omgang met de volwassenen die ze minder goed kennen. Dit alles brengt er ons toe om duidelijk te stellen dat het project, rekening houdend met de situatie voordien, de betrokken leerlingen en het milieu, positief is.

2.2. Schets van enkele problemen

Toch blijft het ook waar dat het gunstige resultaat dat we hoger schetsten, ook grenzen kent. Ik zal hier ingaan op vier probleemgebieden.

- In de eerste plaats blijven het project en dus ook de effecten ervan onzeker en kwetsbaar, gezien de bijzonder problematische sociale situatie met tal van disfunctionele elementen die te maken hebben met de moeilijkheden van het leven, de contacten met de politie, de menselijke drama's die zich voordoen. De investering van de ouders blijft beperkt. De interiorisering van de waarden en normen door de kinderen is steeds wankel, zoals ook blijkt uit de problemen die telkens weer opduiken als er vervangers komen. Dat betekent ongetwijfeld dat de mate waarin leerlingen zich aan de normen houden, sterk afhangt van de dispositieven en van de autoriteit van de leerkrachten. Dat toont overigens aan waarom de kinderen als “moeilijk” kunnen omschreven worden.
- Het project wordt ook frequent naar buiten gebracht. Dit kan ook aan de basis liggen van een aantal problemen:
 - ◊ Minder aandacht voor de kinderen (zeer relatief overigens in vergelijking met andere scholen) op sommige momenten. (Tijdens de aanwezigheid van de media bv.)
 - ◊ De verhouding van de leerkrachten t.a.v. de toegevoegde personeelsleden (psycholoog, verpleegster,..) is soms moeilijk, waarbij ze de indruk kunnen krijgen dat hun competentie in vraag wordt gesteld, dat hun invloed, macht afneemt.
 - ◊ Soms moeilijke verhouding tot de omringende scholen die zich in vraag gesteld voelen, die minder opgevolgd worden en hoe dan ook in een concurrentiële positie staan.
 - ◊ Een overgevoeligheid voor de reactie van sommige ouders.
- We kunnen ook wijzen op enkele leergebieden waar de leerprestaties minder overtuigend zijn zoals grammatica, spelling en woordenschat bij het maken van teksten, de sterke ritualisering van sommige dispositieven, zoals de orale productie die soms tot routine vervallen en wat rigide zijn, een zwakkere formalisering bij grammatica, wiskunde, wetenschappen, onzekerheid bij mathematische begrippen die niet onmiddellijk aansluiting kunnen vinden bij een context van het dagelijks leven, onzekerheid m.b.t. oefeningen van meta- linguïstische aard waarvan de leerlingen de betekenis en de functionaliteit niet zien.

- We kunnen ook wijzen op de ongelijkmatige evolutie (bv. de relatieve stagnatie of regressie in de loop van het tweede jaar van het project) en op de verschillen tussen leerlingen onderling en naargelang de leerstof.

2.3. De moeilijke vraag naar de transferabiliteit van het project

Er blijft ons nog na te gaan in welke mate het project transferabel is. Dit is een erg moeilijk thema en, aangezien het over een project op beperkte schaal gaat, ligt het voor de hand dat de conclusies wat speculatief zullen zijn. De conclusies die we hier presenteren en die overigens grondig doorgepraat zijn met het team, moeten dus omzichtig benaderd worden.

2.3.1. Transfer: hypothesen over wat mogelijk en wat wenselijk is

Het lijkt ons a priori mogelijk en wenselijk om een aantal principes en een aantal dispositieven m.b.t. het werk te transfereren in de mate dat ze effectief blijken in andere scholen (met vergelijkbare effecten), in de mate dat andere leerkrachten dan de vaste titularissen (vervangers,..) ze hebben kunnen overnemen zonder al te veel problemen of in de mate dat ze overdraagbaar lijken naar andere leerkrachten en waarbij de te verwachten winst vlug blijkt en ruim de kost van de pedagogische vernieuwing compenseert.

Daarom willen we de nadruk leggen op het belang van volgende principes:

- De solidariteit van het team
- Het samen en steeds weer construeren van de gehanteerde regels en een scrupuleus respecteren ervan door zowel de leerkrachten als de leerlingen
- Het respect voor de leerlingen en de voortdurende aandacht voor hun vorderingen, voor de vragen die bij hen leven en voor de problemen die zich kunnen voordoen.
- De zorg om ouders goed te informeren en ze te betrekken bij de school
- Het accent dat gelegd wordt op coöperatie en de wederzijdse hulp van de leerlingen en de wisselwerking tussen enerzijds een erkennen van de eigenheid van elke leerling en het opbouwen van een groep, een gemeenschap
- Het belang dat toegekend wordt aan het begrip “werk” en de bewustwording van wat werk is, samen met een waardering, een valorisatie van de inspanningen van elkeen.
- De verwevenheid van productie enerzijds (divers, fréquent,...) en de aandacht die besteed wordt aan een reflecterende houding
- De diversiteit van verschillende vormen van activiteit en de houding tegenover kennis, gekoppeld aan een voortdurend leggen van relaties tussen beide.
- Het tot stand brengen van een klimaat dat gunstig is voor het leren (sereniteit, het recht op fouten maken, aanmoediging om iets uit te proberen, waardering, vertrekken van de vragen van de leerlingen, aandacht voor hun vragen, ingaan op vragen tot verduidelijking)
- Het voortdurend zoeken naar een verduidelijking van kaders, regels, taken, doelen, ...
- Het belang dat gehecht wordt aan de tijd (de tijd nodig om te kunnen aansluiten bij de ontwikkeling van het kind, om een onderzoek te kunnen afwerken), tijd die zeer gestructureerd is, maar voldoende “open” om ruimte te bieden aan het onvoorziene.
- De constructie van een cultureel patrimonium van de klas, de wisselwerking tussen het schoolse en buitenschoolse milieu.

Wat de dispositieven betreft, kunnen we, behalve de vrije teksten en de ochtendkring (zoals ze op deze school vorm kregen en niet in de vorm waarin de nadruk gelegd wordt op de procedure, op de “technieken”) ook het volgende vermelden: de mathematische creaties, de coöperatieve dictees, de wijze waarop ICT in het dagelijks werk geïntegreerd werd, de dispositieven die een sterk sociale functie hebben (tentoonstellingen, brochures die verspreid worden buiten de school, de voorstelling van het door de leerlingen gepresteerde werk aan de ouders op zaterdagochtend,) de klassenraad,

de verantwoordelijkheden die de kinderen kunnen opnemen, het frequent weer op gang brengen van het werk (afbeelding of tekst van de leerkracht die een echo vormt, een verdere ontwikkeling van de realisatie van de leerlingen, de vragen die gesteld worden om dieper in te gaan op een gegeven, van een individueel werk een groepsproject te maken...), de wijze waarop ingegaan wordt op gedragsproblemen, het werken met individuele werkingsplannen, de veelheid aan situaties waarin kinderen frequent en vanaf jonge leeftijd publiek het woord kunnen nemen, met bijzondere aandacht voor een actieve luisterhouding, de vele momenten waarop kinderen uit de lagere school gaan voorlezen in de kleuterschool,...

2.3.2. De transferabiliteit: enkele problemen m.b.t. wat mogelijk en wat wenselijk is

Toch zijn er een aantal problemen die in rekening moeten gebracht worden.

In de eerste plaats is het duidelijk dat het succes van deze school ook te maken heeft met de wijze waarop het team is samengesteld. Het team werd immers samengesteld in functie van een welbepaald project en het is duidelijk dat dit een legitieme en te verantwoorden werkwijze was, gezien we te maken hadden met een school die in gevaar was en die gesitueerd was in een zeer kansarme buurt, maar we kunnen ons gemakkelijk bepaalde misbruiken indenken, mocht een dergelijke procedure veralgemeend worden los van het precieze kader van een dergelijk project. In de tweede plaats zijn er drie kenmerken die hier sterk naar voren traden, zoals overigens in tal van experimentele projecten:

- De bijzonder grote inzet van het korps,
- de hoge professionele competentie, zowel op het vlak van leerinhouden als de dispositieven,
- het sterke geloof in de uitgangspunten, de principes van de freinetbenadering die gehanteerd werden.

We kunnen ons dus makkelijk voorstellen dat tal van leerkrachten niet bereid zouden zijn om zich in die mate in te zetten, dat de vereiste competenties niet bij iedereen ontwikkeld zijn, dat er tijd nodig is om ze op te bouwen en ten slotte dat er niet voldoende openheid is om de eigen uitgangspunten ter discussie te stellen.

In de derde plaats blijft er een klassiek probleem op te lossen. Als we ervan uitgaan dat de verschillende elementen die aangegeven werden, moeten begrepen worden vanuit systeemogpunt, hoe kunnen we dan uitspraken doen over die elementen los van de context? Zijn die elementen die we losmaken uit hun context en inplanten in een ander systeem, nog effectief? In heel wat gevallen zijn de vergelijkingen die we maakten op het niveau van de dispositieven (de klassenraad, de debatten, ..) duidelijk verschillend van context tot context, onder meer door een te sterk benadrukken van procedures ten koste van de processen, omwille van formele verstarring. En wat de principes betreft, voor zover ze ondersteund noch geconcretiseerd worden door welbepaalde dispositieven, getuigen ze vaak meer van een intentieverklaring dan van een observeerbare realiteit. Dit alles moet er ons toe aanzetten voorzichtig te zijn in het formuleren van aanbevelingen.

Ten slotte blijven we nog even stil staan bij een laatste vraag: In welke mate is dit alles te realiseren in een gewone school, d.w.z. een school zonder de wil om te experimenteren, zonder specifieke sociale inzet, zonder contact met inspectie, onderzoekers, een pedagogische beweging, de media-aandacht enz., zonder de discussies, de antwoorden op voorstellen en de symbolische bevrediging die hiermee gepaard gaan? In zeker opzicht leidt dit ons naar een paradox: hoe meer een school op experimentele leest geschoeid is, des te meer komt de transferabiliteit die het experiment beoogt, in het geding.

We beseffen dat wat als wenselijk wordt vooropgesteld moet bepaald worden door de natie, de politiek en de institutioneel verantwoordelijken. Toch willen we in dit verband nog twee bemerkingen maken:

- De eerste bemerking situeert zich zowel op politiek niveau (in welke mate is het wenselijk een eenheidsmodel voor de school te hanteren) als op het niveau van het onderzoek: er is nog onvoldoende grond om tot deze beslissingen te kunnen komen:
 - ◊ Het komt er inderdaad op aan om het functioneren en de effecten van de beschreven aanpak nog beter te onderzoeken en bijvoorbeeld na te gaan of er verschillen zijn in functie van het schoolniveau en de verschillende leerlingcategorieën
 - ◊ Het is evenzeer wenselijk deze werkwijze te vergelijken met andere benaderingen zoals bv. werken in het kader van projectonderwijs
 - ◊ Het is even noodzakelijk om te vergelijken met een “traditionele school” met competente leerkrachten die met respect omgaan met hun leerlingen teneinde niet al te vlug een werkwijze af te wijzen op grond van overhaaste conclusies gebaseerd op duidelijke mislukkingen.
- De tweede bemerking heeft te maken met de grenzen van de pedagogische benadering die we hier beschreven en waarbij gedacht kan worden aan alternatieven die niet in overweging werden genomen en waarvan op grond van gegevens uit de literatuur geweten is dat ze effectief kunnen zijn (werken in kleine groepjes, individualisering rond spellingsproblemen, collectieve schrijfopdrachten, schrijfopdrachten over een langere termijn (*écriture longue*). Anderzijds moet ook aandacht gaan naar een onevenwicht dat kan ontstaan (denken we aan het wiskundig onderzoek en wiskundige creaties) en het ontbreken van dit aspect bij grammatica of bij wetenschappen.

Besluit

Het is duidelijk dat er nog heel wat vragen blijven. We proberen hier op grond van het lopende onderzoek antwoorden op te vinden. Toch wil ik eindigen met drie constatering:

Met de eerste constatering willen we benadrukken dat, rekening houdend met de vroegere situatie waarin de school verkeerde, de aard van de betrokken leerlingen en de omgeving, dit experiment zonder enige twijfel een succes was, ongeacht de bemerkingen die we daarbij formuleerden.

De tweede heeft te maken met de keuze die we maakten voor de gehanteerde methodologie: omwille van de praktische realiseerbaarheid (wat de vergelijkingen betreft) hebben we bij het verzamelen van de gegevens de voorkeur gegeven aan situaties en producties die niet aanleunden bij een freinetaanpak en dat geldt ook voor de evaluaties op institutioneel niveau. Dat versterkt overigens onze eerste conclusie.

De derde conclusie zou door de wijze waarop we aandacht gaven aan de transferabiliteit, onopgemerkt kunnen blijven. Onze globale conclusie staat haaks op het gangbare discours over een freinetbenadering: deze benadering heeft uitgewezen dat ze over mogelijkheden beschikt die verder reiken dan de “classes uniques”, scholen in rurale gebieden en het werken met “niet-kansarme kinderen.”

- BERTOT F. (2004), « Éducation à la citoyenneté et débat : analyse comparative de deux pratiques pédagogiques », *Spirale*, n° 34, *Citoyenneté et rapport à la loi*, 55-74.
- CARRA C. (2004), « Participation citoyenne et construction de normes : quels effets sur les violences scolaires ? », *Spirale*, n° 34, *Citoyenneté et rapport à la loi*, 41-53.
- COHEN-AZRIA C. (2004), « Sciences à l'école : diversité des pratiques, diversité des écrits », Communication au 9^e colloque international de l'AIRDF, *Le Français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?*, Québec, 26-28 août 2004, CD rom.
- DELCAMBRE I. (2005a), « Construction de rôles discursifs en petite/moyenne section de maternelle », dans HALTÉ J.-F. et RISPAIL M. dir., *L'Oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Paris, l'Harmattan, 119-136.
- DELCAMBRE I. (2005b), « Apprendre à prendre la parole en petite section de maternelle ? », *Spirale*, n° 36, *Les Apprentissages à l'école maternelle*, 77-86.
- DELCAMBRE I., COHEN-AZRIA C. (2005), « Toucher, observer, dire : conduites langagières et scientifiques en maternelle », Communication aux XVII^e journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques, techniques et industrielles, Chamonix, 22-26 novembre.
- DELCAMBRE I., DAUNAY B. (2005), « Les rituels de maternelle : comment décrire les pratiques des enseignants ? », Communication au colloque international, *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*, Nantes, 14-16 février, CD rom.
- JOVENET A.-M. (2005), « Le "Je" de l'élève est-il contraint par le rapport pédagogique ? », Communication au Colloque international, *L'Élève et la pluralité des appartenances. Être enfant, être élève à travers les activités langagières*, Paris, Sorbonne, 17-18 novembre.
- JOVENET A.-M. (2006), « Une "didactique appropriée aux difficultés des élèves" est-elle tributaire des modes d'appréhension de ces difficultés ? », *La nouvelle revue de l'AI*, n° 33, *Adaptation et intégration scolaire*, 115-128.
- LAHANIER-REUTER D. (2005a), « Comparaison de groupes d'élèves et analyse implicative », Communication au colloque international *Analyse Statistique Implicative*, Palerme, 6-7-8 octobre.
- LAHANIER-REUTER D. (2005b), « Enseignement et apprentissages mathématiques dans une école "Freinet" », *Revue Française de Pédagogie*, n° 153, *Décrire, analyser, évaluer les pédagogies nouvelles*, octobre-novembre-décembre, 55-65.
- LAHANIER-REUTER D. (2008), « Didactic of Mathematics and Implicative Statistical analysis », in Gras, R., Suzuki, E., Guillet, F., Spagnolo, F. (Eds.), *Statistical Implicative Analysis : Theory and Applications*, Series: Studies in Computational Intelligence, Vol. 127, Springer, Berlin / Heidelberg, p. 277-298.
- PAGONI M., HAEERLI P. (2006), « Conseils d'élèves et savoirs en éducation civique et morale : une étude comparative de deux établissements scolaires et France et en Suisse », Communication au colloque international de l'AFEC : *L'École, lieu de tensions et de médiations : quels effets sur les pratiques scolaires ? Analyses et comparaisons internationales*, Université Charles-de-Gaulle – Lille 3, 22-24 juin 2006.
- REUTER Y. (2006), « Les récits sollicitant le vécu au CM2. Éléments d'analyse et de comparaison », *Repères*, n° 34, *Écriture de soi et enseignement du récit*, décembre, 111-139.
- REUTER Y. dir. (2005), *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire*, Rapport de recherche de l'ERTe 1021, 2002-2005, remis à la direction de la recherche du Ministère de l'Éducation Nationale, Université Charles-de-Gaulle – Lille 3.
- REUTER Y. dir. (2006), *Effets d'un mode de travail pédagogique "Freinet" en REP*, Rapport de recherche (2004-2006), remis à l'IUFM du Nord – Pas-de-Calais, Université Charles-de-Gaulle – Lille 3.
- REUTER Y., CARRA C. (2005), « Analyser un mode de travail pédagogique "alternatif" : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie "Freinet" », *Revue Française de Pédagogie*, n° 153, *Décrire, analyser, évaluer les pédagogies nouvelles*, octobre-novembre-décembre, 39-53.

Bruno Vanobbergen

Kinderrechtencommissaris

1. Geen rechten, zonder plichten?

'Meneer, vindt u niet dat er naasteen kinderrechtencommissariaat ook een ouderrechtencommissariaat opgericht moet worden?' Ik ben nog maar enkele weken kinderrechtencommissaris en aanwezig op een evenement van de grootste gezinsorganisatie van Vlaanderen. Het is die middag de – alvast aan mij – meest gestelde vraag.

Ik verzorgde de voorbije tijd ook geregeld lezingen voor scholen. De aandacht voor kinderrechten in het Vlaams onderwijs lijkt zich voorlopig vooral te beperken tot een aandacht voor schendingen van kinderrechten in het Zuiden. Kindsoldaten, kindsavernij, geen zuiver water, het zijn allemaal thema's waarvan iedereen overtuigd is dat 'onze' kinderen ervan op de hoogte moeten zijn. Met de aandacht voor kinderrechten in eigen land hebben leerkrachten het lastiger. Is dat geen luxeprobleem? Bovendien zijn velen ervan overtuigd dat de meeste kinderen 'al mondig genoeg zijn'. Het gevolg is een duidelijk voorbehoud tegenover kinderrechten in eigen land. De overtuiging leeft daarbij sterk dat het vandaag belangrijker lijkt aandacht aan de plichten van kinderen en jongeren te besteden dan aan hun rechten. Deze koppeling van rechten aan plichten is niet verrassend. Ook de enige eindterm in het basisonderwijs die expliciet naar mensenrechten en kinderrechten verwijst, is heel duidelijk in die opvatting ingebed: 'De leerlingen kunnen het belang illustreren van de fundamentele rechten van de mens en de rechten van het kind. Ze zien daarbij in dat rechten en plichten complementair zijn'.

Discussies over kinderrechten gaan vaak over streven naar een goede balans: de balans tussen ouderrechten en kinderrechten, de balans tussen participatie en protectie, tussen rechten en plichten. Vooral dit laatste spanningsveld is interessant in relatie tot burgerschap en burgerschapseducatie. Geen rechten, zonder plichten. Het is dit motto dat ik tot vertrekpunt voor mijn analyse wil maken. Dat is niet alleen relevant voor de verdere theorievorming over kinderrechten als concept, maar heeft ook heel duidelijke implicaties voor hoe we vandaag over kinderrechteneducatie kunnen denken. In deze bijdrage plaats ik twee soorten benaderingen van burgerschap en burgerschapseducatie tegenover elkaar. Ik vraag aandacht en ruimte voor een burgerschapsvorming uit rijkdom, een benadering waarbij kinderen van meet af aan als medeburger beschouwd worden. Het hoeft daarbij niet te verwonderen dat Freinets pedagogische antropologie hier als bijzonder inspirerend verschijnt.

2. Burgerschapsvorming uit armoede

Het gedrag van kinderen en jongeren wordt heel vaak gekoppeld aan een gevoel van een democratisch deficit, aan de overtuiging dat onze samenleving zich kenmerkt door een waarden- en normenvervaging. De actuele vraag naar meer aandacht voor de plichten van kinderen en jongeren kadert heel duidelijk binnen dit discours.

De opvatting leeft daarbij zeer sterk dat een democratisch tekort zich hoofdzakelijk manifesteert in het gedrag van concrete individuen en groepen, die daarvoor verantwoordelijkheid dragen. Kinderen, maar zeker jongeren zijn hierbij vaak de kop van jut. Het is absoluut niet moeilijk om hier voorbeelden van te geven. Zo hadden we de voorbije jaren maatschappelijke discussies over de mosquito (als een instrument dat hangjongeren van bepaalde plaatsen moest wegdrijven), over spelende kinderen (waarvan het spel te veel lawaai en hinder zou veroorzaken) en over bepaalde jongerenculturen (die men naadloos weet te verbinden met waarden- en normenvervaging). In dit licht is het belangrijk te zien dat de verontrusting over bijvoorbeeld het gedrag van jeugdigen niet beperkt is tot de westerse landen, en niet tot de huidige tijd. Het is integendeel een historisch terugkerende vaststelling dat concrete probleemsituaties als 'morele' problemen of karakterstoornissen worden geduid. Vandenbroecks studie over de geschiedenis van de kinderopvang toont dit heel duidelijk aan¹. Kindersterfte bij het begin van de twintigste eeuw werd niet toegeschreven aan de lamentele levensomstandigheden van de arbeiders, maar aan de domheid van de moeders of aan moedwillige verwaarlozing. De voorgestelde oplossingen hadden dan ook weinig te maken met het verbeteren van de leefomstandigheden, maar met het organiseren van cursussen die de individuele moeders moesten opvoeden. Wat in eerste instantie een sociaal fenomeen is (bijvoorbeeld het spijbelen van jongeren), zien we op die manier verschuiven van een sociaal probleem (sociale woonwijken, voorsteden) naar een opvoedingsprobleem (slechte ouders). Bijgevolg vraagt dit om individuele interventie, van opvoedingsbijstand tot zelfs een pleidooi voor het oprichten van boot camps².

De hernieuwde aandacht voor het democratisch tekort is te situeren tegen de achtergrond van veranderende maatschappelijke omstandigheden. Deze veranderingen hebben bij velen geleid tot een toenemend gemis aan omvattende maatschappelijke kaders. De ervaring van dit gemis als een tekort leidt tot initiatieven om opnieuw na te denken over de betekenis van het algemeen belang. Een opmerkelijk initiatief in dit verband is het opstellen van de Universal Declaration of Human Responsibilities in 1997 door de InterAction Council. Twee zaken zijn daarbij opvallend:

- (1) Het streven naar een balans tussen rechten en verantwoordelijkheden, waarbij gesuggereerd wordt dat deze balans vandaag lijkt over te hellen ten gunste van de rechten van mensen. Te veel aandacht voor de rechten van mensen zou leiden tot een cultuur van onverschilligheid:

*'The following draft of human responsibilities seeks to bring freedom and responsibility into balance and to promote a move from the freedom of indifference to the freedom of involvement.'*³

- (2) Een pleidooi voor een globale ethiek die de creatie van een sterke wereldgemeenschap mogelijk moet maken:

'A better social order both nationally and internationally cannot be achieved by laws, prescriptions and conventions alone, but needs a global ethic. Human aspirations for progress can only be realized by agreed values and standards applying to all people and institutions at all times.'

De *Universal Declaration of Human Responsibilities* probeert tegenover de teloorgang van 'de gemeenschap' aandacht te vragen voor het versterken van de identiteitsvorming. Centraal staat het zowel nationale als internationale 'wij-gevoel'. Het uitgangspunt van de discussie is in deze benadering de vraag naar de positie van het individu ten opzichte van een maatschappelijk geheel.

¹ Vandenbroeck, M. (2004) *In verzekerde bewaring. Honderdvijftig jaar kinderen, ouders en kinderopvang*. Amsterdam: SWP.

² Verhaeghe, P. (2009). *Het einde van de psychotherapie*. Amsterdam: De Bezige Bij.

³ [HTTP://WWW.INTERACTIONCOUNCIL.ORG/UDHR/DECLARATION/UDHR.PDF](http://www.interactioncouncil.org/UDHR/DECLARATION/UDHR.PDF)

Een belangrijk instrument om dit 'wij-gevoel' te realiseren is het inzetten van burgerschapseducatie. Burgerschap verschijnt hier in essentie als een door het individu te verwerven eigenschap⁴. Dit 'burgerschap-als-uitkomst' stoelt op de veronderstelling dat burgerschap een status is die elk individu voor zich dient te verwerven. Burgerschap wordt daarbij in verband gebracht met een set aan voorwaarden die iemand tot een 'goed burger' maken. Het valt daarbij ook nauw samen met de opvatting van de burger-consument, 'as a rights holder and claimant, who is explicitly concerned with his or her own interests' (Lawy & Biesta, 2006, p. 42). Binnen deze benadering worden kinderen niet als burger, maar veeleer als 'nog niet burger' beschouwd. Het is immers pas na het doorlopen van een lang en vooraf uitgestippeld ontwikkelings- en opvoedingstraject dat kinderen en jongeren tot volwaardig burger gekroond kunnen worden.

De bovenstaande sterk individualistische invulling van burgerschap kan het contrast tussen de 'burger' en de 'niet-burger' sterk vergroten⁵. De 'niet-burger' bevindt zich dan keer op keer in de marges van de samenleving: de slechte ouder, de spijbelende scholier. Het zet de deur open voor een steeds verdere differentiatie van mogelijke risicogroepen in de samenleving: niet-burgers (zoals kinderen), niet langer burgers (zoals sommige groepen senioren), of de onvolledige burgers (zoals personen met een handicap). Binnen de groep kinderen en jongeren betekent dit dat het aantal risicogroepen de voorbije decennia zowel kwantitatief als kwalitatief sterk toegenomen is. Het doet Jeroen Dekker (2009) besluiten dat wat ooit begonnen is als de eeuw van het kind verworpen is tot de eeuw van het risicokind⁶.

3. Het Kinderrechtenverdrag: geen recept, maar bindend referentiekader

Kinderrechten hebben een duidelijk gezicht gekregen met het Kinderrechtenverdrag.

Het Kinderrechtenverdrag, aangenomen door de Algemene Vergadering van de VN op 20 november 1989, is een werk van lange adem geweest. Het verdrag kent een lange geschiedenis, niet alleen politiek, maar ook theoretisch-paradigmatisch. Wat dat laatste betreft, zouden we kunnen zeggen dat het Verdrag zich inschrijft in een (pedagogische) traditie waarin bijvoorbeeld Rousseau en Montaigne een sleutelrol hebben gespeeld. Maar ook de rol van een figuur als Janusz Korczak die in de jaren twintig van de twintigste eeuw een 'Charter ter bescherming van het kind' opstelde, is cruciaal geweest. Dit charter heeft een belangrijke invloed uitgeoefend op de totstandkoming van de verschillende internationale kinderrechteninstrumenten zoals we die vandaag kennen, en waarvan het Kinderrechtenverdrag van 1989 als orgelpunt kan worden beschouwd. De Verklaring van de Rechten van het Kind uit 1959 werd op dat ogenblik een verdrag. Voortaan steunde de vraag naar aandacht voor de rechten van kinderen niet langer op een eenvoudige intentieverklaring, maar op een tekst die als een verplicht referentiekader gezien moet worden voor alle landen die het Verdrag hebben geratificeerd.

Het is belangrijk om voor ogen te houden dat het Kinderrechtenverdrag in de eerste plaats een tekst is die voortkomt vanuit een verontwaardiging om een bestaande toestand en die er heel expliciet naar streeft om deze toestand te veranderen. Dit draagt al meteen een bijzonder belangrijk kernelement van opvoeding in zich. Opvoeding is een proces van aanpassing om de huidige stand van maatschappelijke ontwikkeling te bereiken en om de maatschappelijke instrumenten te leren beheersen. Dat is de opdracht die de samenleving aan de opvoeder stelt. Maar opvoeding

⁴ Lawy, R.S. & Biesta, G.J.J. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies* 54(1), 34-50.

⁵ Roose, R. & Bouverne-de Bie, M. (2007). Do Children Have Rights or Do Their Rights Have to Be Realised? The United Nations Convention on the Rights of the Child as a Frame of Reference for Pedagogical Action. *Journal of Philosophy of Education* 41 (3):431-443.

⁶ Dekker, J. (2009), Children at risk: a history of expansion, *Paedagogica Historica*, 45 (1 & 2): p. 17-36.

heeft vervolgens een eigen doel dat aan het individu appelleert en dat het moet toelaten het aanpassingsniveau te overstijgen. Iedere opvoeding die meer wil zijn dan alleen maar een maatschappijinstrument, kan niet omheen de hoop. De opvoeder staat daarbij voor een appel, voor een gevoeligheid, voor de opvatting dat het anders kan. Om het in de woorden van Heinz-Joachim Heydorn te zeggen: de samenleving heeft opvoeders nodig als een provocatie. Hiervan getuigt ook het hele werk van Korczak. Korczak verdroeg geen geweld ten aanzien van kinderen. Geen fysiek geweld, uiteraard, maar ook geen psychisch geweld, en evenmin het geweld van die instellingen die doen alsof ze vanuit het belang van het kind handelen. Korczak geeft aan hoe deze vormen van geweld net voorbeelden zijn van hoe men geen rekening houdt met de specificiteit van het kind. Het kind is op dergelijke ogenblikken de speelbal van conflicten en rivaliteiten tussen volwassenen. We missen op zo 'n moment het meest elementaire respect ten aanzien van het kind: het een plaats geven, een ruimte gunnen, het kansen tot bestaan geven. De aandacht voor rechten van kinderen verschijnt in dit licht als een protest tegen het voortdurend miskennen van kinderen. Het is vanuit dit protest dat geijverd wordt voor het erkennen van het 'hier en nu' van kinderen. De kindertijd is veel meer dan louter een voorbereiding op het volwassen leven. Het is zoals opnieuw Korczak het heel helder formuleert:

'Kinderen zijn toekomstige volwassenen – zegt men. Zij zijn pas in wording, ze bestaan eigenlijk nog niet helemaal, ze horen er voorlopig nog niet bij ... Wat bedoelt men daar toch mee? Wij kinderen: leven wij nog niet, voelen wij dan niet, lijden wij dan niet – net als de volwassenen? En de kinderjaren: zijn die dan geen deel van het echte leven – gewoon van iedereen? Waarom willen ze ons dan laten wachten – en waarom?'

Naast de aandacht voor het 'hier en nu' biedt het Kinderrechtenverdrag ook heel duidelijk kansen om het traditionele model van de volwassene-kindrelatie te herbekijken. Klassiek verschijnt de volwassene als de afgewerkte, de complete, terwijl het kind verschijnt als 'het nog niet'. Het kind is in ontwikkeling, de volwassene is de ontwikkelde. Dit heeft belangrijke implicaties voor de wijze waarop we naar kinderen kijken. Net zoals de volwassene, is het kind bepaald door zijn gevoelens en zijn verstand. Het kind is een ernstig wezen en verdient dan ook altijd ernstig genomen te worden. Het gaat er niet om kinderen dezelfde belangen en waarden toe te schrijven als volwassenen. Het gaat erom uiteenlopende belangen en waarden een gelijk gewicht toe te kennen. Dat is erkennen dat bijvoorbeeld de leeftijdsspecifieke behoeften van kinderen aan beweging, leven maken, niets doen, ... dezelfde ruimte moeten krijgen als de eventuele behoeften van volwassenen aan het tegendeel van die dingen.

4. Burgerschapsvorming uit rijkdom

De complexiteit van mensenrechten in relatie tot de positie van kinderen in onze samenleving dwingt ons om voorbij de opvatting van het moreel autonome individu te gaan. Zolang we rechten blijven inbedden in een discours over het vrije, autonome individu, zullen kinderen in de marges van de sociale cirkels blijven staan. Over mensenrechten moeten we bijgevolg anders durven denken dan enkel in termen van expressies van individuele vrijheden. Mensenrechten vragen om een inclusieve, relationele benadering. Kinderrechten en mensenrechten zijn dan rechten die vorm krijgen binnen participatieve processen. In deze processen komen kinderen en volwassenen zelf tot definities en inhoud van rechten. De betekenis van kinderrechten moet gezocht worden in hun bredere sociale context. Het gaat dan niet zozeer om burger of niet-burger zijn, maar om burgerschap telkens binnen een diversiteit aan activiteiten en relaties te actualiseren. Kinderen worden dus geen burger door een bepaalde norm of een vastgelegd ideaal te bereiken, maar geven van in het begin vorm aan hun burgerschap door het aangaan van betekenisvolle relaties en door het deelnemen aan allerlei activiteiten.

Tegenover het beeld van de democratie als een te realiseren project, staat een beeld van de democratie als een feit. Het gaat hierbij om een vorm van samenleven waarin alle burgers de mogelijkheid hebben om een opinie te ontwikkelen en waarbij er geen doorslaggevend criterium voor politieke aangelegenheden bestaat. Democratie en burgerschap, net zoals gemeenschapsvorming, zijn dan een gevolg van de ervaringen die mensen opdoen. Burgerschapseducatie in deze benadering draait dan niet langer rond het concept burgerschap-als-uitkomst, maar rond de opvatting van 'burgerschap-als-praktijk'. Opvoeding en onderwijs zijn dan niet zozeer als een reconstruerende, maar als een construerende en creatieve activiteit te beschouwen. Of zoals Célestin Freinet het stelt: 'De theoretische afkondiging van de rechten en de plichten van het individu in de gemeenschap is niet voldoende. Er moet een sociale praktijk ontwikkeld worden, opdat de mens zich vrij weet te gedragen in uiteenlopende levenssituaties. La vie n'est pas un état, mais un devenir'. Het kind benadert een nieuw voorwerp of een nieuwe situatie met al zijn zintuigen. Het doet er iets mee, het bereikt een zeker resultaat: het slaagt, het mislukt of het vindt geen oplossing. Negatieve resultaten laat het kind vallen, de positieve resultaten herhaalt het en als die positief blijven, herhaalt het die nog dikwijls. Zo ontstaat een voorraad geslaagde resultaten die een kind kan aanwenden bij de volgende experimenten. Pas zo maakt het kind zich een arsenaal aan levenstechnieken eigen. Het kind leeft bovendien niet alleen, maar experimenteert ook samen met anderen, waardoor niet alleen het individueel experimenteren, maar ook het groepsexperiment tot een fundament van het leren binnen de freinetschool uitgroeit. Kinderen leren met elkaar omgaan, eigen standpunten innemen en eigen keuzes maken (la fraternité du travail). De klas en de school presenteren zich op die manier als een groep kinderen en volwassenen die coöperatief leeft en werkt. Dit impliceert dat, in tegenstelling tot reformpedagogen zoals Ferrière en Montessori, Freinet het kind niet als een plant beschouwt die spontaan tot ontwikkeling komt. De opvatting dat in het kind in oorsprong al alles aanwezig is en dus maar een bescheiden helpende hand van de volwassene nodig heeft om zich tot een sterke persoonlijkheid te ontplooien, is niet aan Freinet besteed. Het kind kenmerkt zich door een grote levenskracht (puissance de vie) en het is de taak van het onderwijs die kracht ter harte te nemen en maximale kansen te geven. Een interessant voorbeeld hiervan is terug te vinden in de kringgesprekken over educatieve sancties door kinderen van 10 jaar uit een lokale Vlaamse freinetschool. De kinderen rapporteerden hierover zelf het volgende:

Bij ons is het vaak zo geregeld dat wie zich niet aan de afspraken houdt, eruit gaat. Dat is goed, dan kan je nadenken over wat je hebt gedaan. Spijtig dat we deze straf nog nodig hebben, vindt Ruben. Soms hebben we kinderen in onze groep die er een lolletje van maken en de overtredingen dan opstapelen. Het lijkt hun niets te doen. We voelen dan onmacht. Zelfs Micha reageert dan soms verkeerd. Gaan we hieraan iets hebben in ons latere leven? Sarah vindt heel veel! We weten dat we het anders kunnen doen, dan met zinloze straffen. We zijn blij dat we geen zinloze straffen hebben. We noemen er een aantal op. We kennen er nog van ons bezoek aan het schoolmuseum. Micha kent een aantal straffen die vaak op scholen worden gebruikt (bv. Straf schrijven). We vinden ze allemaal erg vernederend.

Gezien het voorgaande lijkt participatie in de ontwikkeling van wetten en regels essentieel. Kinderen leren zo de impact van hun eigen sociaal engagement en moreel oordelen – dat dus niet gebonden is aan de conditie van rationele volgroeiheid – te onderkennen. Ze leren zien, dat en hoe het eindresultaat van hun persoonlijke inbreng kan afwijken en dat deze situatie van cruciaal belang is voor een pluralistische en democratische samenleving. Dat houdt ook in, dat het gehoorzamen aan een wet niet noodzakelijk hoeft te betekenen dat men de inhoud daarvan ook privé als een leidraad onderschrijft. Instituties als leerlingenraden en schoolparlementen zouden dergelijke processen transparant moeten maken voor kinderen en jongeren. Deze participatieve visie op de positie van kinderen in de samenleving zal de afhankelijkheid van kinderen niet verminderen. Ook

zullen er situaties blijven bestaan, waarin volwassenen besluiten om geen inspraak toe te laten en gehoorzaamheid te eisen. Wanneer ze dat doen, zouden volwassenen dat echter niet moeten voorstellen als een kwestie van 'beter weten', maar het moeten onderkennen als een expressie van hun machtspositie, waarbij zij degenen zijn die hun definitie van de situatie kunnen opleggen. Uiteraard kunnen zij daarbij het welzijn van hun kinderen op het oog hebben, maar het besef dat het niet om een objectieve versie van dat welzijn, maar om hun definitie daarvan gaat, noopt tot voorzichtigheid en bescheidenheid.

De freinetbenadering en interculturele opvoeding met migrantenkinderen: verslag van een ervaring.

Catherine Hurtig-Delattre

Probleemstelling

(Elementen uit de tekst van de Pedagogische Begeleidingsdienst van de Stad Gent)

De laatste decennia is er in Vlaanderen een aanzienlijke immigratie ontstaan van gezinnen van buiten Europa, in het bijzonder uit Turkije en Marokko. De scholen investeren sterk om goed onderwijs voor de kinderen uit deze gezinnen mogelijk te maken, maar we moeten constateren dat hun schoolresultaten niet bevredigend zijn, en dat geldt ook voor de freinetscholen. Dat heeft natuurlijk negatieve gevolgen voor hun latere beroepsmogelijkheden en voor de integratie van deze groep in de bredere samenleving. (...)

Rekening houdend met het feit dat de migrantenkinderen in Vlaanderen onderwijs volgen in het Nederlands, hebben leerkrachten de neiging om deze schoolachterstand te verklaren vanuit een gebrekkige beheersing van de Nederlandse taal. (...) Op grond van de vaststelling dat deze kinderen een grote schoolachterstand oplopen, werden aanzienlijke middelen ter beschikking gesteld, opdat ze de schooltaal, het Nederlands, zouden beheersen. Het rendement van de acties die hierrond opgezet werden, was vrij beperkt, wat er ons toe brengt te denken dat het probleem elders ligt en dat de oorzaken van deze achterstand veel dieper liggen. Zo gaan we ervan uit dat er meer aandacht moet gaan naar socio-emotionele factoren. We kunnen immers moeilijk inschatten wat de eerste ervaringen zijn van kinderen, die zich op 2,5 jaar, en van de ene dag op de andere, op een plaats (de school) bevinden waar de communicatie verloopt in een andere taal en waar hun moedertaal, hun herkomst, hun geschiedenis of cultuur niet van tel worden geacht, (dikwijls onbewust) als minderwaardig worden ervaren, en zelfs afgekeurd worden en als oorzaak worden gezien voor hun schoolachterstand.

Inleiding

Vanuit deze context proberen de Vlaamse leerkrachten nieuwe wegen te zoeken om een antwoord te vinden voor het gestelde sociale probleem, in het bijzonder vanuit een freinetvisie. Ze willen geïnformeerd worden over hoe men elders naar deze problematiek kijkt, zodat ze op een andere, meer vruchtbare wijze naar hun praktijk zouden kunnen kijken. Ik zal daarom proberen om de ervaring die ik in mijn eigen professionele praktijk opdeed in scholen in Lyon, te presenteren. Ik zal ook getuigen van mijn militante praktijk in de freinetgroep van Lyon. Dat kan nieuwe pistes aanreiken rond de begrippen 'laïciteit, respect, culturen'.

Maar vooraleer ik mijn getuigenis aanvang, wil ik toch enkele kanttekeningen plaatsen, persoonlijke aan de ene kant, maatschappelijke aan de andere kant.

- Persoonlijk - Ik hoop dat de ervaringen waarover ik hier verslag uitbreng, kunnen bijdragen tot nieuwe openingen, tot vernieuwde hoop, tot nieuwe richtlijnen voor het werk. Ik hoop dat ze gelijkenissen vertonen met uw eigen ervaringen, maar er bestaan natuurlijk geen mirakeloplossingen. Zowel in Frankrijk als in Vlaanderen blijkt dat sommige groepen leerlingen een grote achterstand vertonen t.o.v. de schoolse normen en dat deze problemen geconcentreerd zijn in welbepaalde scholen. In de

meest kansarme buurten worden collega's geconfronteerd met soms onoplosbare problemen en ik moet er de nadruk op leggen dat ik niet werk in een dergelijke buurt. De buurt waarin ik werk, is een volksbuurt in het centrum van Lyon. Ik heb er lesgegeven aan kinderen uit de lagere school, ik ben er begeleider geweest van toekomstige onderwijzers, ik ben er op dit moment kleuterleidster en coördinatrice van een 'Réseau d'Education Prioritaire' (een vorm van onderwijsvoorrangsbeleid), wat betekent dat ik projecten vorm geef en diverse vormen van partnership ontwikkel met het oog op betere slaagkansen van de leerlingen. Het is een buurt die bijzondere aandacht vergt, maar waar toch nog een reële sociale mix aanwezig is. Heel diverse populaties, zowel wat herkomst als economische status betreft, ontmoeten er elkaar en leven er samen. De meerderheid van de kinderen uit deze gezinnen zit samen op de officiële school, ook al bevinden er zich in de buurt een aantal privéscholen. Het is een historisch centrum, geklasseerd als Unesco-werelderfgoed, waar het goed leven is en waar de meerderheid van de leerkrachten ook woont. Het is wel zo dat sommige gezinnen uit migratie, en vooral dan de nieuwkomers, in moeilijke omstandigheden leven, maar de situatie in de buurt is niet dezelfde als in grote randsteden waar een massale onzekerheid en werkloosheid heersen. Ik moet dus wel erg bescheiden zijn m.b.t. de evaluatie van onze werkwijze: me voor ogen houden dat bij elke evaluatie ook vragen kunnen gesteld worden bij de criteria van deze evaluatie, me hoeden voor al te vlugge veralgemeningen van ervaringen die hier succesvol kunnen zijn, maar die dat minder zouden kunnen zijn elders.

- Maatschappelijk - Ik denk dat we ons geen te grote illusies mogen maken over manoeuvreerruimte van de school, van haar pedagogisch handelen. De school kan veel met het oog op haar missie om op te voeden, onderwijs te verzorgen, bij te dragen tot emancipatie. Maar ze kan minder in een maatschappij waar grote ongelijkheid heerst, ze kan weinig m.b.t. de werkloosheid van de ouders die ertoe bijdraagt dat het beeld dat kinderen krijgen van hun ouders, verslechtert, ze kan weinig m.b.t. de moeilijke levensomstandigheden van deze gezinnen. De leerkracht-pedagoog kan veel in zijn poging om een werkwijze te ontwikkelen, dispositieven te installeren die het best geschikt zijn voor al zijn leerlingen. Maar hij kan weinig in een schoolcultuur die het persoonlijk succes van leerlingen voorrang geeft op de solidariteit binnen de groep, competitie plaatst voor coöperatie, de productevaluatie voorrang geeft op de leerprocessen. Het Franse schoolsysteem kent op dit moment ernstige problemen: er is een sterke achteruitgang van de opleiding en de vorming van de toekomstige leerkrachten en van de opvang en de zorg voor de leerlingen. De 'Gemeenschappelijke stam van kennis en competenties', recent opgesteld door de regering is ontworpen met bijzonder weinig aandacht voor vragen rond de identiteit, voor expressie, voor het lichamelijke, voor het doen. De nieuwe programma's voor de basisschool en het secundair onderwijs vergen de overdracht van tal van academische kennis, met weinig mogelijkheden om ervoor te zorgen dat elke leerling op zijn eigen tempo kan vorderen. Onder deze omstandigheden is het niet verwonderlijk dat het effect van al onze inspanningen niet tot uiting komt als het slagen van een leerling alleen wordt afgemeten aan het bezitten van deze kennis.

Sommige analyses wijzen terecht op het veronachtzamen van socio-emotionele gegevens. De praktijkvoorbeelden die ik zal schetsen, kunnen tegemoet komen aan deze opmerking, want ook ik constateer, zoals jullie, dat het toekennen van bijkomende middelen die aanleiding geven tot een steeds schoolser werken, niet de verwachte resultaten opleveren. En telkens weer zal ik zeggen hoe we geconstateerd hebben dat, op grond van de ontwikkelde dispositieven, kinderen en volwassenen zich verzoenden met zichzelf en met de school. Maar hoe moeten we deze werkwijze ook effectief maken met het oog op betere schoolresultaten in een rigide schoolsysteem en een onbarmhartige sociale context?

Om zich niet te laten ontmoedigen en om te blijven geloven in wat hij doet in deze context moet de onderwijzer doordrongen zijn van de opvatting dat elke positieve ervaring die het zelfbeeld kan

verhogen, hoe dan ook waardevol is voor het kind, zelfs als dit niet onmiddellijk tot uiting komt in betere schoolresultaten. Gezien de lagere schoolresultaten, te wijten aan het schoolsysteem en de moeilijke economische omstandigheden, zal dit kind zich misschien niet integreren op een wijze die men het toegewent had, maar het zal zich die ervaring herinneren en het zal die op zijn manier verder tot ontwikkeling laten komen.

Paal en perk stellen aan de werking van de machine die mislukking genereert, is, kort samengevat, de missie die ik me stel voor deze kinderen, echter zonder ongepaste pretenties. En dat is de reden waarom ik nog altijd bij voorkeur spreek over een 'missie van voorrangbeleid' eerder dan van 'schoolsucces', zoals ons nu opgedragen wordt door ons ministerie.

Na deze oprechte bescheidenheid kom ik toe aan de vraag: hoe kunnen we de mislukking op school vermijden langs andere wegen dan die van de overinvestering in een zorgbeleid gericht op remediëring van tekorten? Ik zal hier meerdere pistes schetsen en op verschillende gebieden. Voor elke piste zal ik mijn ervaring beschrijven en zal ik proberen aan te geven hoe ze kan bijdragen tot het slagen van leerlingen.

1. Een ethische piste die de basis is voor concrete situaties die hieruit volgen: de toegang tot de kennis als opening naar de wereld, door een wisselwerking tussen het singuliere en het universele.
2. Een pedagogische piste.
3. Het belang van een partnerschap: de inzet van kunstenaars in de scholen.
4. Het belang van de samenwerking met de ouders: de individuele gesprekken en de ontmoetingsplaatsen voor de ouders.
5. Vorming: een atelier voor volwassenen met het oog op de vraag naar de betekenis van het 'geloof' (religie).

1. De ethische piste

Elk kind moet zijn eigen weg kunnen kiezen. Daarom is het noodzakelijk om een wisselwerking te creëren tussen het particuliere, de eigen ervaring en het universele. Iedereen van ons is uniek en heeft meerdere 'wortels' die hij moet kennen en erkennen om zich te kunnen construeren. Dat geldt overigens niet alleen voor migrantenkinderen. We leven in een veelzijdige, 'hyper open wereld' waarin iedereen de diverse opvattingen, waarden en normen die hem aangereikt worden vanuit het gezin, de opvoeding, de gemeenschap waaruit hij komt, zal moeten analyseren en ze opnieuw zal moeten definiëren met en in de complexe wereld die zich aan hem aandient. Dat proces is voor iedereen verschillend. Toch kunnen ze allen de verschillen overstijgen op grond van hun gemeenschappelijk mens-zijn. Voor mij is het de hoofdplicht van de school om ervoor te zorgen dat iedereen in staat gesteld wordt om deze complexe weg te gaan. Zonder het erkennen van de cultuur van herkomst kan het kind zich de codes van de nieuwe cultuur niet eigen maken, omdat hij gevangen geraakt in een onoplosbaar loyauteitsconflict. Het zich terugtrekken in de eigen gemeenschap, met alle mogelijke excessen die hier mogelijk zijn, en de massale mislukking op school zijn dan onvermijdelijk. Maar zonder toegang tot een meer universele cultuur, is het kind veroordeeld tot een reproductie van het ouderlijke model en/of het zich afzetten tegen de cultuur die de school aanbiedt. Serge Boimare (*Ces enfants empêchés de penser*, Dunod 2009) heeft goed aangetoond hoe kinderen bij wie er onvoldoende aandacht is voor hun complexe geschiedenis, een innerlijke onzekerheid vertonen die hen verhindert om te leren.

Keren we terug naar de missie van de school: kinderen kennis bijbrengen. Hoe kunnen we die

kennis definiëren en waarom wil de school elk kind die kennis bijbrengen? We weten dat in de logica van de Franse Republiek, kennis emancipeert, omdat die de mogelijkheid biedt om zelfstandig te denken. Overlopen we de diverse disciplines die aan bod komen in de lagere school: moedertaal en vreemde talen, literatuur, wiskunde en wetenschappelijke disciplines, geschiedenis en aardrijkskunde, burgerzin, artistieke en sportieve opvoeding. De totaliteit van wat aan bod komt, zou een portret kunnen bieden van de hedendaagse en vroegere wereld. Overlopen we de vaardigheden die ontwikkeld worden: lezen, schrijven, tellen, technieken gebruiken, zich oriënteren in tijd en ruimte, zich uitdrukken vanuit zijn gevoeligheid en zijn lichaam, samenleven. De school zou iedereen in staat moeten stellen vrij te leven in een wereld die ontsluit wordt.

Kennis maakt de wereld toegankelijk voor het kind, geeft het kind toegang tot het universele door het begrip van het bijzondere. In dat opzicht is de onderwijzer als een veerman, hij helpt het kind om de andere oever te bereiken zonder te verdrinken. Ik denk dat de onderwijzer, om die rol te kunnen vervullen, zelf de behoefte moet hebben om in de wereld te komen, die honger naar kennis moet hebben. *'Hou je er niet mee bezig hun te leren leven, als je het leven niet liefhebt'*, schreef Fernand Deligny in *'Graines de crapules'* (Dunod 1945). Hij moet ook openstaan voor de perceptie van de wereld die de kinderen hebben.

Want ik ben ervan overtuigd dat, om zich te laten leiden naar de wereld, om toegang te hebben tot deze brug, het kind zich moet kunnen situeren in zijn eigen leven en zijn eigen referentiekaders m.b.t. het particuliere en het universele moet kunnen expliciteren. Meer dan voor wie ook is dit van belang voor kinderen uit de migratie. Wie kan deze rol van verduidelijking beter opnemen dan de school?

Dat is waarom het in klassen met een groot aantal kinderen met een verschillende culturele achtergrond nodig is om te werken aan de culturele identiteit van elk kind, gekoppeld aan een toegang tot culturele producties die als fundamenteel gelden voor allen. Het is een middel om het leren mogelijk te maken, om het zelfvertrouwen te herstellen en om de kinderen te helpen de toekomst aan te kunnen. Sommige dimensies moeten centraal staan: de ruimtelijke en tijdsdimensie, de symbolische en emotionele verwijzingen.

Door deze verschillende toegangen tot kennis kan respect ontstaan: respect van de volwassene voor het kind, van de onderwijzer voor de gezinnen, van het kind en zijn gezin voor de onderwijzer en de school.

2. De pedagogische piste

Het is deze piste die ik ontwikkeld heb in mijn boek *'Restaurer le goût d'apprendre'*¹. Daarin beschrijf ik het werk van een jaar met een groep leerlingen met grote schoolachterstand en geef ik een serie tips voor de organisatie van het leven in de klas en van schoolse en culturele activiteiten. In dit verband wil ik vooral stilstaan bij het ontwikkelen van ruimte-tijdreferentiekaders en in het bijzonder van de intergenerationele ontmoetingen.

Om toegang te krijgen tot kennis is het belangrijk dat het kind kan uitgaan van referentiepunten die dicht bij zijn persoonlijke ervaring liggen. Het moet zich kunnen situeren in de ruimte en de tijd van zijn schoolloopbaan, in de ruimte en de tijd van zijn eigen leven. De tijd-ruimte waarin het kind

¹ Restaurer le goût d'apprendre Chronique d'une année à l'école élémentaire avec ces enfants qu'on dit "terribles"
Catherine Hurtig Delattre
Préface de Nicole Mosconi
L'Harmattan, Paris, 2004

evolueert, is een opeenvolging van kaders die in elkaar passen. De schoolse ruimte is in eerste plaats de klas, dan de school. De sociale ruimte is het gezin, de buurt, de stad, het land, Europa, het land van herkomst en uiteindelijk de hele wereld. Onze huidige levensstijl, waarin het kind vroegtijdig toegang heeft tot de media, maakt van dat kind een bewoner van een 'planetair dorp' met tal van permanente verbindingen. Maar kan het hier op constructieve wijze aan participeren als het geconfronteerd wordt met deze veelheid, als het niet over de middelen beschikt om die te structureren, zich eigen te maken, zonder beveiliging tegenover mogelijke verwarring? Hoe kan de school kennis overdragen, als zij geen rekening houdt met deze veelheid? Welk risico loopt men als men zich beperkt tot het aanbieden van leerstof die geen verband houdt, niet geconfronteerd wordt met de dagelijkse ervaring van de kinderen? Om deze valkuilen te vermijden heb ik geprobeerd om rekening te houden met hun referentiekader om hen dan te helpen om te leren en zich het geleerde eigen te maken.

Bakens in de ruimte

Het kwam er dan op aan om geleidelijk te evolueren van de onmiddellijke ruimte naar verder gelegen ruimte. In de eerste plaats in de klas, door een duidelijk onderscheid te maken tussen individuele ruimte en collectieve ruimte, zodat de leerlingen de klas beetje bij beetje zien als een ruimte waar geleerd en geleefd wordt, een ruimte die gerespecteerd, beschermd en ingericht moet worden. In de volledige school gebeurde dit door te werken op de collectieve ruimtes, hun functionaliteit, hun regels. Deze benadering werd verder gezet in de buurt, en verder, in de stad. Ik heb meteen kunnen vaststellen dat de kinderen hun buurt goed kenden en zich er ook sterk mee verbonden voelden. De meeste leerlingen brachten daar een groot deel van de naschoolse tijd door, op straat en in de publieke ruimte. Ik heb me hierop gesteund om het accent te leggen op het feit dat ze deel uitmaken van de buurt, meer dan de nadruk te leggen op een sociale groep, religieus of etnisch.

Om de bakens te kunnen verzetten, om ons te oriënteren op de verder liggende ruimte, maakten we gebruik van multidisciplinaire, culturele activiteiten. Maar vooraf heb ik onderzocht hoe de leerlingen zich verhielden tot de opeenvolgende ruimtes. Vanuit de vrije teksten en de ochtendkring (Quoi de Neuf), vanuit het werk dat handelde over de vakanties, kon ik constateren dat een aantal leerlingen blijk gaven van een vrij betrouwbare kennis van de internationale ruimte. Sommigen waren tot die kennis gekomen op grond van de reizen die ze hadden gemaakt of van familiale relaties in het land van herkomst. Voor anderen gebeurde dit op grond van hun interesse in de internationale actualiteit, en voor nog anderen op grond van hun fascinatie voor de atlas. Ook hier dus moest ik alert zijn voor de kennis die verworven was, de leerlingen helpen om de informatie rationeel te ordenen en om ze hun kennis te laten bespreken met medeleerlingen. De kennis was vaak fragmentair, noties als departement, regio, staat waren bijvoorbeeld nagenoeg onbekend.

Bakens in de tijd

Ik heb zeer vlug kunnen vaststellen dat de referenties in de tijd voor deze kinderen heel wat minder ontwikkeld waren dan die van de ruimte. Er waren zelfs breuken die naar mijn gevoel een deel van de schoolproblemen konden verklaren. Zoals voor de ruimte is de tijd concentrisch opgebouwd. Het heden is voor een kind van 10 jaar gewoonlijk verdeeld in schooltijd, tijd binnen het gezin en vrije tijd. Voor deze kinderen werd de vrije tijd vooral doorgebracht op straat of op trefplaatsen binnen de buurt, waarbij men zich wel leerde uit de slag trekken, maar wat toch weinig houvast gaf: weinig beperkingen, weinig vaste uren. Velen van hen brachten thuis veel tijd door zonder aanwezige volwassene, anderen hadden een televisie op hun kamer waar ze vaak tot laat in de nacht naar keken.

Het verleden krijgt structuur als het deel uitmaakt van een collectief geheugen. Dat is echter maar zeer beperkt aanwezig, schiet tekort. Wat de toekomst betreft: in principe geeft die aanleiding tot een mentale voorstelling van projecten, tot anticipatie. Dat is niet echt het geval in tal van gezinnen van deze kinderen: weinig projecten voor de vakantie, weinig projecten in verband met het beroep, weinig verbeelding geprojecteerd in een mogelijke toekomst. Ik heb ook hier dus geprobeerd om hen te ondersteunen binnen het beperkte maar structurerende kader van de school.

De schooltijd moest beheerd en niet passief ondergaan worden om werkelijk 'leertijd' te worden. In het begin van het jaar hebben we veel aandacht besteed aan de tijdsindeling, gericht op het goed onderscheiden van individuele werktijd en collectieve werktijd. De tijdsbesteding, zowel op school als thuis, vergde bijzondere aandacht. Het kwam me voor dat deze kinderen slachtoffer waren van een vorm van 'collectief geheugenverlies' die het hun moeilijk maakte zich in de tijd te oriënteren.

Elk kind heeft een tijdsband opgemaakt van zijn leven. Hierop noteerde het de grote momenten van zijn leven, zijn plaats in de geboortेरij, zijn eventuele veranderingen van school. Het werd me immers duidelijk dat deze kinderen van vreemde herkomst in regel de geschiedenis van hun familie niet kenden, noch de reden waarom ze naar Frankrijk trokken. Ze kenden vaak hun grootouders niet. Kortom, ze leden onder een gebrek aan transgenerationale verankering en een gebrek aan collectief geheugen. Ik heb dus in de loop van het jaar herhaaldelijk geprobeerd om hen te helpen een ankerpunt vinden in de tijd om zo een eigen identiteit op te bouwen. Natuurlijk kwam dit ook aan bod bij het onderzoek naar de geschiedenis van de buurt en tijdens de lessen geschiedenis.

Enquête over de buurt

In het kader van een werk met verschillende scholen, heb ik de klas betrokken bij een interdisciplinair onderzoek met als titel 'Mijn leven, mijn buurt'. Dit onderzoek vormde het hele jaar door een rode draad met als expliciete boodschap: *'Je leven is zowel de geschiedenis van je persoonlijke ervaringen als je integratie in dit land, in deze buurt. Het is dat alles samen en het is boeiend om te kennen.'* Het werk rond de geschiedenis van de buurt is aangevat met verwijzingen in de onmiddellijke buurt van de school om dan verder uitgediept te worden aan de hand van diverse historische bronnen: documenten uit archieven, architecturale resten, voorwerpen die konden bekeken worden in de collecties van de musea.

Het hele onderzoek heeft aanleiding gegeven tot een stap voor stap door elk kind uitgeschreven en geïllustreerd document met als titel: 'Onze buurt door de tijd heen'. Het is gebleken dat de keuze van dit onderzoeksthema erg vruchtbaar was voor deze kinderen, dat ze zich hierdoor konden situeren in hun eigen geschiedenis en dat het een positief effect had op hun leren. Op inhoudelijk niveau heeft het hun geleerd dat de geschiedenis van dit land toebehoort aan allen die er wonen, dat de erfenis van de Gallo-Romeinen of van de wevers van de 19de eeuw aanwezig is in ons leven van vandaag, wat ook onze persoonlijke herkomst is. Op het niveau van de methode heeft het onderzoek de kinderen doen begrijpen wat een historische bron is - ruïne, geschreven document of mondelinge getuigenis - en hoe men de bekomen informatie kan interpreteren.

Intergenerationele ontmoeting

Een van de meest markante aspecten van dit werk is de ontmoeting geweest met bejaarden in een bejaardeninstelling in de buurt. We hebben hierdoor informatie kunnen verzamelen bij mensen die de buurt dertig, veertig, vijftig jaar en meer geleden nog goed gekend hadden. Deze getuigenissen waren opgeschreven. De kinderen hebben het geluk gehad om ze eerst door te kunnen lezen en

daarna de bejaarden te kunnen ontmoeten. Deze ontmoeting heeft een grote indruk nagelaten bij hen en heeft me ervan bewust gemaakt hoe belangrijk het contact met mensen die het verleden kunnen verhalen, voor deze kinderen is. Ik geef hierbij een uittreksel van het verslag dat we van deze ontmoeting opmaakten:

In de klas hebben de kinderen één getuigenis bestudeerd in groepjes van drie of vier leerlingen. De teksten waren niet gemakkelijk, maar bleken hen wel te interesseren. Elke groep heeft dan een voorstelling opgesteld van de betrokken persoon, waarbij de grote fasen van het leven werden geschetst. We zijn dan naar de bejaardeninstelling getrokken op 30 november. De leerlingen hebben hun presentatie voorgelezen aan de aanwezige bejaarden. Dit gaf aanleiding tot veel emotie in de zaal. De personen die een mondelinge getuigenis hadden afgelegd, zagen dat hun verhaal neergeschreven was en weldra door iedereen gelezen kon worden. Ze zagen ook dat door deze publicatie de kinderen kennis hadden kunnen nemen van hun leven en dat die getuigenis lessen bevatte voor de kinderen. De kinderen van hun kant kregen de gelegenheid om de tekst die ze hadden geschreven en waar ze trots op waren, hardop voor te lezen. Ze merkten dat deze teksten een grote emotie hadden veroorzaakt bij hun toehoorders, die niet zonder vooroordelen waren tegenover de hedendaagse jeugd, en a fortiori tegenover deze kinderen, en dat erg onder de indruk was van hun prestatie. Een magisch en onvergetelijk moment volgens alle volwassen aanwezigen.

Tijdens deze ontmoeting waren de leerlingen verrast dat meerdere van deze 'bejaarden uit de buurt' zelf migranten waren of deel uitmaakten van een gezin uit de migratie. Meerderen waren inderdaad van Italiaanse, Spaanse, Litouwse en Duitse herkomst. Na deze ontmoeting hebben we in de klas een kaart van Europa gemaakt met de weg die ze hadden afgelegd en het tijdstip waarop dit gebeurde. Het lijkt ons erg belangrijk dat migrantenkinderen zich bewust worden van het universele fenomeen van de migratiegolven. Ze hebben door deze ervaring kunnen constateren hoe divers geschiedenis van families is, met welke moeilijkheden zij vroeger geconfronteerd werden, met de realiteit van de integratie, ook nog een generatie later. Dit heeft me ertoe gebracht de leerlingen uit te nodigen zich over hun eigen geschiedenis te buigen. Het kwam me voor dat ik kon steunen op de gedeelde emotie met de bejaarden om hun te vragen over hun grootouders te praten.

Enquête naar hun familiale achtergrond

Een beetje later vroeg ik de ouders of ze wilden meewerken aan ons onderzoek en of ze bereid waren geïnterviewd te worden door hun kinderen over hun leven. De kinderen hebben eerst een stamboom gemaakt van hun familie en ondervroegen hun ouders over de voornamen en de geboortedata van hun grootouders. Deze eerste stap gaf al aanleiding tot erg rijke dialogen tussen de kinderen en hun ouders, nadien binnen de klas. Zoals verwacht, hebben veel kinderen hun grootouders nooit gekend en kenden ze zelfs hun voornaam niet. Ook waren er heel wat ouders die de geboortedatum van hun ouders niet kenden. In een tweede fase hebben de kinderen een enquête voorbereid om hun ouders te bevragen over hun kindertijd, hun huwelijk, de omstandigheden en het tijdstip van hun aankomst in Frankrijk, hun kennis van de buurt. Hun verhaal kon soms in verband gebracht worden met de verhalen die verzameld werden bij de bejaarden uit de buurt.

Deze informatie werd door de kinderen verzameld tijdens de schoolvakantie en was niet verplicht. Na de vakantie bleken de meeste kinderen het interview afgenomen te hebben en ik dacht eraan om al deze gegevens samen te brengen. In mijn visie konden we dan de kaart die we al opmaakten om de migratiebeweging op grond van de gegevens uit de gesprekken met de bejaarden aan te vullen met de nieuwe gegevens, maar uit de reacties van de kinderen (ik wil niet dat iedereen mijn leven kent) bleek dat ik hier raakte aan de grenzen van de familiale intimiteit. Ik heb daarom voorgesteld

de inhoud van de interviews als vertrouwelijk te beschouwen: iedereen mocht er met mij over spreken of met zijn vriendjes, als hij wilde, maar daarna vroeg ik om het document op te bergen in een map 'Mijn leven en mijn buurt'. Deze interviews gaven een spoor weer van een dialoog binnen het gezin. In sommige gevallen moeten ze aanleiding gegeven hebben tot momenten van stilte en soms raakten ze aan een taboe. Ze maken nu deel uit van het geheugen van elk kind en kregen symbolisch een plaats te midden van de referentiepunten noodzakelijk voor het leren van iedereen.

Ik dacht dat elke leerling een belangrijke stap had gezet in de precisering van zijn verleden, maar collectief was het werk niet af. Enige tijd later ontvingen we in de klas de dichter Gérard Noilet, in het kader van een voorstel dat uitging van het Instituut voor de Opleiding van de Leerkrachten (Institut de la Formation des Maîtres). De dichter stelde aan mijn leerlingen voor om te werken rond het thema van de intergenerationele overdracht. In de tekst 'Maélo' richt een grootvader zich tot een kleinkind waarvan hij op de geboorte wacht. Het was een lange, vrij moeilijke tekst maar ik vermoedde dat de kinderen er open zouden voor staan, omdat hij impliciet verwees naar alle werk dat al verricht was rond het eigen patrimonium en ook verwees naar het niet voor de hand liggen van een geschiedenis over de generaties heen. Een tekst die zich richtte naar de verbeelding over hetzelfde thema zou ongetwijfeld vruchtbaar zijn. De tekst werd inderdaad zeer aandachtig beluisterd door de kinderen. De auteur heeft hun dan een aantal activiteiten voorgesteld rond expressie en concentratie, rijk aan emotionaliteit, rondom de woorden 'ik wacht op jou' (je t'attends). Tezelfdertijd hebben de kinderen een persoonlijke tekst geschreven: 'Imaginaire brief aan een van mijn grootouders, ongeacht of die nog leeft of niet.' Sommige van deze teksten zijn voorgelezen in de klas. Zo heeft de exploratie van ieders persoonlijke geschiedenis aanleiding gegeven tot een schrijven vanuit de verbeelding, met één thema.

3. Partnerschap

In Frankrijk werden in velerlei vormen vaak kunstenaars aan het werk gezet in scholen, gaande van een tijdelijke aanstelling op school voor een periode van drie jaar tot het ontwikkelen van een project of het opzetten van een spektakel met de kinderen. In het kader van mijn opdracht als coördinator had ik de gelegenheid om deze activiteiten te faciliteren en om de projecten op te volgen. Er werden pogingen gedaan om deze middelen te evalueren en we kunnen ons afvragen wat deze ervaringen hebben opgeleverd vooral voor kinderen die het moeilijk hebben op school.

Zoals voor de andere benaderingen die ik hier zal beschrijven, is het altijd door de wisselwerking tussen het bijzondere, de eigen persoonlijke ervaring en het universele dat er een meerwaarde ontstaat. Deze meerwaarde is ongetwijfeld aanwezig, zij het dat het effect niet altijd meteen meetbaar is in een verbetering van de schoolresultaten. Ik probeer nu te schetsen waaruit die meerwaarde voor onze kinderen, en in het bijzonder voor de kinderen uit de migratie, bestaat.

Het is evident dat de kunstenaar een ongewone opening mogelijk maakt, bovendien is zijn technisch meesterschap complementair aan dat van de leerkracht. Maar in werkelijkheid gaat de meerwaarde nog heel wat verder, op voorwaarde dat men er open voor staat.

Want de aanwezigheid van de kunstenaar heeft echt wel gevolgen voor de tijd en de ruimte binnen de klas. Het geeft aanleiding tot een doorbreken van de normale gang van zaken. Ze doorbreken de grenzen, verstoren de verwachtingen van de onderwijzer en van de kinderen. Ze geven aanleiding tot verrassingen, tot emotie, tot gedachten, tot nieuwe eisen, tot frustraties. De waarde van zijn tussenkomst en de moeilijkheden die hiermee gepaard gaan, hebben te maken met het onvoorspelbare en de diepgang in een omgeving die meestal gekenmerkt wordt door anticipatie, vooropgezette doelen, een evaluatie die duidelijk verwijst naar de verworven competenties.

Door zijn tussenkomst bevraagt de kunstenaar, vaak metaforisch en elliptisch, het diepste in zowel de onderwijzer als de leerlingen. Dat is precies een van de functies van kunst.

Voor de kinderen gaat het over hun menszijn, hun grenzen, hun gevoelens. 'Ik ben bang ... ik heb honger... ik ben alleen ... ik ben verliefd ... ik voel me opstandig ... '. Het kind wordt geïnterpelleerd, het is betrokken, het reageert. Het voelt zich leven, overstijgt zijn persoonlijke geschiedenis, ongeacht de problemen die het op school ervaart. Het begrijpt niet alles, niet onmiddellijk. De kracht van de boodschappen heeft te maken met hun indirect, hun symbolisch karakter. Soms bevinden we ons in het duister, is het moeilijk, mysterieus, poëtisch. Daarom zullen de volwassenen op stap gaan met hun kinderen, helpen de sensaties te ontcijferen, ze op te merken en ze dan op artistieke wijze tot uitdrukking te brengen. Ze moeten leiding geven aan de leerling en aan de groep, om de emoties te kunnen beheersen, ze te kanaliseren in een creatieve act samen met de groep. Moeilijker nog: ze moeten, indien mogelijk, proberen de nieuwe ontdekkingen verbinden met wat gewoonlijk op school geleerd wordt.

De kunstenaar spreekt met de leerkracht ook over de verhouding tot de tijd en tot het afgewerkte product. Waarom zijn jullie zo gehaast om te weten waarheen je gaat, om resultaten te boeken? De leerkracht is geïnteresseerd, maar toch ook wat verontrust. Het is waar dat hij zich vaak onder druk voelt, er is zo veel te doen met de kinderen. Maar hij stelt zijn vertrouwen in de kunstenaar, gaat nieuwe uitdagingen aan: hij geeft de nodige tijd aan het voorbereidende werk, anders is creativiteit niet mogelijk, maar de effecten zijn natuurlijk niet meteen te merken.

Weerstand blijft bestaan, ze zijn immers verankerd in de professionele cultuur, waarin aandacht gaat naar volle dagen met weinig ruimte voor het experimenteren, met de nadruk op herhaling. Hij moet het ook leren om het onvoorziene te plaatsen, de geniale en onverwachte inval ruimte te geven, het ter plaatse blijven trappelen aankunnen, de periodes van stilstand, ...

Naar mijn gevoel heeft dit alles een gunstig effect, kan het zorgen voor een gunstige breuk met de dagelijkse aanpak. De kunstenaar volgt een logica die extern blijft aan de beperkingen, de druk van de school, de rol van een programma, van een vastgelegd uurrooster, van het bereikte resultaat. Hierdoor kijkt de leerkracht anders naar zijn leerlingen, leert hij hen op een andere wijze kennen, wat aanleiding geeft tot onvermoede nieuwe mogelijkheden voor het werken in de groep.

Voor de leerlingen geeft deze breuk met de gewone klaspraktijk de kans om zichzelf en de anderen te ontdekken.

In sommige klassen is deze breuk des te groter naarmate de pedagogische praktijk verder verwijderd is van een artistieke benadering. In dat geval wordt de dagelijkse praktijk verstoord zonder dat er integratie optreedt. Het artistieke geeft vaak ruimte aan vernieuwende werking, geeft aanleiding tot nieuwe kennis, tot een verrijking voor de leerlingen. Maar we weten dat de kinderen die er het meest van profiteren, vaak niet de kinderen zijn met schoolachterstand maar kinderen die van thuis uit al vertrouwd zijn met de culturele codes.

In een freinetpraktijk gebeurt de integratie van wat de kunstenaar inbrengt als vanzelf. Hier krijgt de artistieke benadering volop kansen, krijgt ze een plaats in het leven van de klas, kan de dialoog tussen de leerkracht en de kunstenaar volop geconsolideerd worden, zal er bij een groot aantal leerlingen een vorm van 'diep leren' optreden.

In een dergelijke klas geeft de onderwijzer een plaats aan de kunstenaar die coherent is met zijn principes:

- de gewoonte om interdisciplinair en met projecten te werken;
- de centrale plaats van de expressie van de kinderen, van hun emoties, zijn hun verbeelding bij het leren;
- de ontdekking van de wereld als uitgangspunt voor het leren.

Daarom worden het kennen en het kunnen van de leerlingen beschouwd als toegang tot de wereld, en niet als een middel om te vorderen in een leerplan.

Een artistiek project is effectief als de kinderen er iets leren van de wereld en van zichzelf en vooral als het aanleiding geeft tot een verlangen om te leren.

Wat een kunstenaar kan bijdragen aan de school is zo omvangrijk als de kunst zelf is. Boven alle mogelijke inhouden zorgt de kunstenaar er enerzijds voor dat er afstand gecreëerd wordt door zijn 'anders zijn', maar anderzijds zorgt hij er ook voor dat alle leerlingen opnieuw contact krijgen met zichzelf, met hun bijzonderheden, hun mogelijkheden om te vorderen en te leren.

Ik stel voor om twee voorbeelden te schetsen van ervaringen binnen dezelfde buurt in Lyon. Het betreft een samenwerking met de Opera van Lyon. De bedoeling was een stuk dat opgevoerd zou worden, in te studeren en dit als materiaal te gebruiken om zelf een klein spektakel op te zetten, geïnspireerd op dat werk. Dit project werd opgezet met twee kunstenaars uit verschillende disciplines.

Het eerste voorbeeld vond plaats in 2007. Het werk dat ingestudeerd werd, was het theaterstuk "Jeremy Fisher", geschreven door een hedendaagse dramaturg Mohamed Rouabi en omgewerkt tot opera door de componist Isabelle Abouker. De tekst verhaalt de dramatische en mooie geschiedenis van een 'kind-vis': het gaat over verschillen, aanvaarding, affectie en onafhankelijkheid en ook over land en zee.

Dat jaar had ik een klas die niet makkelijk was, de verschillen qua niveau en gedrag van de leerlingen waren erg groot. In de groep zaten onder meer twee kinderen met een ernstige handicap: één kind met een licht mentale handicap en impulsief gedrag, een tweede kind met ernstige gedragsproblemen. Beiden hadden een grote schoolachterstand en hadden een gecompliceerde relatie met de andere kinderen.

Van bij de aanvang van het project was ik verrast door de erg grote ontvankelijkheid van de kinderen voor een toch moeilijke tekst en zijn weerklank op de problematiek van de groep. Het was duidelijk dat het vis-kind als het ware fungeerde als een symbolische spiegel die het voor de twee kinderen makkelijker maakte om hun plaats in de groep te kunnen vinden.

Dat is overigens niet zonder slag of stoot gegaan: het was vaak lastig en nu en dan ontmoedigend, maar het illustreert goed het hele proces van centreren-decentreren. Tijdens het hele avontuur hebben de kinderen kunnen ervaren hoe de kunstenaar evenwicht houdt tussen onzekerheid en zekerheid, twee emoties die de kern uitmaken van het artistieke proces. Deze ervaring ontstond op grond van de eisen die gesteld werden door de twee kunstenaars met wie we samenwerkten: zij danseres, hij musicus. Ze zijn bij ons gekomen zonder vooropgesteld beeld van hoe de creatie die uit de groep kwam, eruit zou zien. Ze hebben de productie van de kinderen verwelkomd en hebben die dan getransformeerd met die mengeling van soepelheid en striktheid eigen aan elk artistiek proces. Tijdens de realisatie hebben de kinderen het belang begrepen van de plaatsing in de ruimte, van de repetitie van dezelfde bewegingen om hetzelfde effect te krijgen, van de precisie van de bewegingen of geluiden die men wil laten zien en horen. Ze hebben er het belang van ingezien de

juiste plaats van iedereen in de groep te respecteren om wat hij aanbiedt, zonder de plaats van de andere te willen innemen: één te midden van de anderen.

Tweede voorbeeld, twee jaar later. Nu werken de kinderen rond 'Romeo en Julia', in een choreografie van Angelin Preljocaj. Het was weer een moeilijke groep en het begin van het schooljaar was moeilijk geweest voor de twee leerkrachten die één lesopdracht deelden. Bij de aanvang van het schooljaar kon je zowel bij de kinderen als bij de leerkrachten de emotionele moeilijkheden constateren die zich cumuleerden, die voortdurende spiraal van zelfdeprecieatie ervaren, al te bekend bij klassen/groepen die er geen genoeg meer in scheppen om samen te leren. De lerares die betrokken was bij het project, heeft zich met hart en ziel aan dit project gegeven. Ze koos ervoor om naast de inbreng van de kunstenaars veel ruimte te maken voor literair en cinematografisch werk. Zo heeft ze de kinderen een vereenvoudigde versie van het toneelstuk van Shakespeare laten lezen, heeft ze de leerlingen gevraagd om er lange delen uit te memoriseren en heeft ze een aantal filmversies getoond. De leerlingen zijn door dit alles het hele jaar door werkelijk gefascineerd geweest. Ik kan getuigen over het effect dat dit had op de sfeer in de klas, op de capaciteit om samen te leven en op de bereidheid om aan het werk te gaan. De vraagstukken die in deze universele tekst aan bod komen, zijn niet gering: geweld gelegitimeerd door het anders zijn, de betekenis en de gevolgen ook tot eenzelfde familie, clan te horen, het conflict tussen de loyaliteit aan de vader en de liefde, al deze vragen hebben de groep kinderen, preadolescenten, diep geraakt. Ze heeft hen geconfronteerd met hun eigen moeilijkheden om vreedzaam samen te leven en om samen aan het werk te gaan. En als deze weg zo vruchtbaar is gebleken, dan is het wel omwille van het catharsiseffect van een kunstwerk. In mijn ogen zijn de kinderen geëvolueerd, omdat ze met hun eigen vragen geconfronteerd werden langs de reuzen zoals Shakespeare, Bernstein of Preljocaj. Ze werden getroffen door esthetische emoties die hen het universele van deze vragen aantoonde en de kracht van de artistieke transformatie. Ze hebben tegelijkertijd de mogelijkheid gehad om hun vragen in hun eigen woorden te stellen, hun eigen gebaren. Ze zijn ook geëvolueerd, omdat ze geconfronteerd werden met de noodzaak om te memoriseren en te creëren. Ze moesten een persoonlijk standpunt innemen met het daarna noodzakelijke collectieve gesprek, in het kader van een uitermate motiverend middel. Ook hier geen tovermiddel, maar een geleidelijke ontwikkeling met heel wat hindernissen, maar met de vaststelling dat de klasgroep heel wat harmonischer was op het einde van het jaar, in staat om samen te leven en te leren, rijk aan nieuwe kennis en kunnen.

4. De piste van de co-educatie

Als we kinderen willen helpen om te slagen op school, vooral dan de kinderen uit migrantengezinnen, dan is de ouder van de leerling een essentiële partner. De relatie van de school en de ouder(s) is vaak moeilijk en verwarrend, omdat de wijze van communiceren en het dagelijkse leven zo verschillend zijn. Ik zou hier willen zeggen op welke principes mijn relatie met de ouders gebaseerd is en daarna de dispositieven beschrijven die ik installeerde om die relatie te optimaliseren: de samenkomst bij het nieuwe schooljaar, het heen-en-weerschriftje, de individuele gesprekken. Elk van deze middelen wordt geregeld gebruikt, maar het is wellicht mogelijk om ze effectiever te maken. Ook hier speelt voor ons, vanuit een ander gezichtspunt, de dialectiek tussen het bijzondere en het universele: elke familiale geschiedenis in rekening brengen en van daaruit educatieve waarden ontwikkelen die de emancipatie van de leerlingen en het democratisch samenleven mogelijk maken.

De principes

In de eerste plaats hebben de ouders, gebruikers van een openbare dienst, het recht om geïnformeerd te worden over de inhoud en het functioneren van de klas en de school. Voornamelijk deze families, cultureel sterk verwijderd van ons schoolsysteem, hebben, niet per se inzicht in hoe ze aan informatie over het schoolsysteem kunnen komen of voelen hiertoe niet de behoefte. Het is aan mij om de mogelijkheid tot die toegang te vergroten, zonder welk oordeel dan ook, zonder angst voor de wijze waarop ze de school zullen percipiëren. Want zij kunnen hun kind maar helpen in zijn schoolontwikkeling als ze voldoende inzicht hebben in het vaak veranderend functioneren van de school van vandaag en in het bijzonder van een daarvan afwijkende vorm zoals de freinetbenadering.

In de tweede plaats moeten we ervan uitgaan dat de ouders, die het hele parcours van het kind begeleiden van bij de geboorte tot de volwassen leeftijd, hun kind beter kennen dan wie ook. Wij als leerkracht, die de kinderen één jaar bij ons hebben, zijn slechts passanten. We hebben de ouders dus nodig om effectief te kunnen zijn, om elk kind beter te kunnen begrijpen en helpen, om te komen tot een opvoedkundige continuïteit tussen school en gezin.

In de derde plaats is het belangrijk om de legitieme ongerustheid van ouders in rekening te brengen, zoals de problematiek van een moeilijke groep, of een leerkracht die vaak ziek of afwezig is, ...

Om die wederzijdse communicatie mogelijk te maken, is de gehanteerde methodiek vergelijkbaar met de methodiek die ontwikkeld werd voor de kinderen: de doelstellingen expliciteren, aandacht en respect hebben voor iedereen, het installeren van een derde omgeving als het ware, naast die van de school en het gezin: dit zijn het heen-en-weerschriftje, de ontvangst 's ochtends, het persoonlijke onderhoud. Dat wordt toegelicht tijdens de samenkomst bij het begin van het schooljaar.

De samenkomst bij het begin van het schooljaar

Van bij de eerste samenkomst lijkt het me noodzakelijk om zich te bezinnen over hoe de ouders ontvangen worden: de stoelen in een kring plaatsen veeleer dan de ouders te laten plaats nemen aan de tafeltjes van de leerlingen, vragen dat iedereen zich voorstelt, zorgen voor thee of een andere drank ... Het is ook belangrijk om de modaliteiten van de verhouding ouders/leerkrachten te bespreken. Het komt erop aan om ouders te laten inzien dat we hen willen betrekken bij de school, dat we hen willen leren kennen, hen willen in staat stellen om ons te leren kennen, dat we een geregelde dialoog willen opzetten. Daarna kunnen de middelen voorgesteld worden die geconstrueerd werden om die dialoog mogelijk te maken: heen-en-weerschriftje, de ontvangst 's ochtends, het individuele onderhoud. Het is ook belangrijk om te spreken over het team, de medisch-sociale partners, het belang van de verkiezing van ouder-afgevaardigden en van de schoolraad.

Maar ervoor zorgen dat ouders zich verwelkomd en geïnformeerd voelen is zeker niet voldoende. Hun vertrouwen is noodzakelijk, opdat elk kind tot leren zou komen. Bovendien kennen ze hun kind beter dan wie ook, zijn geschiedenis, zijn moeilijkheden en zijn sterke punten. Het zijn zij die hun kind op lange termijn kunnen opvolgen. We moeten er dus toe komen om samen te werken vanuit het gezichtspunt van co-educatie, vooral om die kinderen te kunnen helpen die ernstige problemen hebben op school. Elk jaar opnieuw probeer ik de ouders te leren kennen, ze als individu te kennen en niet als lid van een groep ('de ouders' denken dat ...), om elke situatie beter te begrijpen en beter de verschillende gezichtspunten, die natuurlijk bestaan, te kunnen aanvaarden. Ik denk dat hun visie op hun kind en op mijn praktijk me kan helpen om bij te dragen tot een beter schoolsucces voor allen.

Het heen- en-weerschriftje

Dit traditionele werkinstrument moet de wederzijdse communicatie tussen gezin en school mogelijk te maken. Het bevat een veelheid aan informatie van velerlei aard en men is er zich niet altijd van bewust dat ouders op tal van gebieden aangesproken worden: administratief, pedagogisch, institutioneel, socio-medisch, cultureel, voor feestelijkheden, voor buitenschoolse aangelegenheden en uiteindelijk ook persoonlijk, in geval van een vraag voor een rendez-vous of informatie over hun kind.

Natuurlijk kan de nadruk op schriftelijke communicatie problemen geven voor migranten. We moeten er ons bewust van zijn dat de hoeveelheid en de complexiteit van schriftelijke mededelingen een obstakel kan zijn voor ouders die soms analfabeet zijn, en over het algemeen vanuit cultureel oogpunt minder gericht zijn op schriftelijke communicatie. Naarmate we meer transparantie willen, naarmate we meer openheid willen naar de buitenwereld, worden ook de kwantiteit en de complexiteit van schriftelijke mededelingen groter. Voor mijn klas ben ik daarom op zoek gegaan naar middelen om de afstand die we creëren door het volume schriftelijke mededelingen terug te dringen.

Een eerste mogelijkheid was om de kinderen de rol van 'berichtgever' van de school te geven. Daarom wordt elke schriftelijke mededeling in de klas gelezen en becommentarieerd. Dit vergt tijd, maar het biedt het voordeel dat de kinderen geresponsabiliseerd worden en het verhoogt het rendement. Het is nochtans een zware opdracht voor sommige kinderen die er niet altijd op uit zijn om thuis over school te spreken. Ook bleken sommige kinderen er moeite mee te hebben deze mediërende rol te vervullen tegenover gezinsleden die minder autonoom waren in de Franse culturele ruimte. (Soms halen we door onze vraag de leerling zijn statuut als kind weg).

Een ander middel, complexer om te realiseren, maar met meer respect voor de kinderen, is om volwassen mediators te zoeken. Zo heb ik een beroep gedaan op de maatschappelijk werker van de school of op andere ouders van leerlingen om ouders die moeite hebben met schriftelijk taalgebruik bij te staan. Maar deze mogelijkheid kan niet op systematische wijze gebruikt worden, vooral omdat er vanwege de 'geholpen' ouders een weerstand ontstaat om in een dergelijke ondergeschikte relatie te staan en dat is natuurlijk te begrijpen.

Het laatste middel, het meest efficiënte maar ook tijdsintensieve, bestaat erin om het aantal rechtstreekse mondelinge contacten met de ouders te verhogen, vooral dan met die ouders die moeite hebben met het schriftelijk taalgebruik. Dat is de functie van het onthaal tijdens de ochtend en van de informele contacten bij het einde van de schooldag. Zo heeft een moeder van een leerling de gewoonte aangenomen om me geregeld te vragen de papieren toe te lichten en ze dan ook meteen te tekenen. Ik heb ook geleerd om vlugger gebruik te maken van de telefoon om een persoonlijke boodschap te formuleren, om een afspraak te maken of om een incident te bespreken. Zo heeft een vader me de toelating gevraagd om me de vrijdagavond op school te mogen bellen en dit gedurende meerdere weken, aansluitend bij een gewelddadig incident waarbij zijn zoon betrokken was. Hij kon me niet ontmoeten, maar wenste deze vorm van communicatie op te zetten.

Met gezinnen die weinig vertrouwd zijn met schriftelijke taal, is het normaal dat het heen- en-weerschriftje geen aanleiding geeft tot een wederzijdse communicatie zoals de school zou willen. Het is uitzonderlijk dat gezinnen dit communicatiemiddel gebruiken om me een bericht over te maken. Het is dus noodzakelijk om andere communicatiemiddelen te zoeken.

Het dagelijks onthaal

Net zoals op de kleuterschool zorgen talrijke lagere scholen ervoor dat ouders dagelijks contact kunnen hebben, wat een tegengewicht kan zijn voor de schriftelijke communicatie die als opdringerig ervaren kan worden en vaak inefficiënt is. Bij het begin van het schooljaar worden de ouders uitgenodigd hun kind(eren) te vergezellen tot aan de klas, zodat ze de werkjes kunnen bekijken, vragen kunnen stellen, hun bezorgdheid kunnen uiten of een afspraak kunnen maken. Een aantal ouders maakt hier occasioneel of geregeld gebruik van. Op die manier ontstaat stilaan een vertrouwensrelatie. Behalve de vragen die ze stellen, is het een gelegenheid de sfeer binnen de klas op te snuiven, om zich meer op hun gemak te voelen in hun relatie met de school.

De individuele gesprekken

Waarover gaat het hier? Ten minste tweemaal per jaar, op eenzelfde dag, worden de ouders uitgenodigd voor een persoonlijk gesprek van een half uur. Ze kunnen het moment kiezen dat hun het best past. Het aangekondigde doel van de eerste samenkomst is kennis maken. Ouders worden dus wel degelijk uitgenodigd en niet opgeroepen. Toch wordt duidelijk gemaakt dat de school erop staat dat dit gesprek plaatsvindt. Ik dring erop aan om een uur te bepalen, ik spreek gezinnen die niet zijn komen opdagen, opnieuw aan voor een nieuwe afspraak. In feite stelt zich hierbij geen probleem. De ouders zijn gedisciplineerd: nieuwsgierig, wat achterdochtig of opgetogen, ze komen hoe dan ook. In de loop van tien jaar ervaring merk ik telkens weer dezelfde proportie aan kleine weerstanden, ongeacht het sociaal milieu. Om tal van redenen die we ons makkelijk kunnen voorstellen, maken een of twee gezinnen niet spontaan een afspraak. Na enige tijd en een beetje geduld heb ik altijd een gesprek gehad met alle gezinnen.

Waar vinden de gesprekken plaats? Indien mogelijk, buiten de klas, in een ruimte die neutraal is, waar de ouder niet 'symbolisch' op de plaats van de leerling wordt geplaatst, zittend aan een tafeltje zoals zijn eigen kind. Sommige scholen beschikken over een ontvangstruimte, een klein lokaaltje met het oog op het vergemakkelijken van de relatie ouders-school. Dit is natuurlijk de ideale plaats voor ons individueel gesprek.

Wie neemt deel aan dit gesprek? Een van de ouders noodzakelijkerwijze; beide ouders indien dit mogelijk is en gewenst door het gezin. Het zijn doorgaans de moeders die komen, maar ik geef ook altijd uiting aan mijn genoegen om ook de vaders te ontmoeten. Ik probeer overigens kennis te maken met de vader van elk kind, wat niet altijd makkelijk is, door hem minstens eenmaal per jaar te ontmoeten. Soms door een ontmoeting te organiseren, als me dat noodzakelijk lijkt. Als de ouders gescheiden zijn, insister ik om beide ouders te ontmoeten als dat mogelijk is, gezamenlijk als ze dat wensen, maar meestal apart.

Waarover gaat het tijdens de samenkomst? Het is een open ontmoeting, die begint met een vraag als *'Vertel me eens, hoe gaat het met u en met uw kind sinds het begin van het schooljaar?'* Ouders zijn aanvankelijk wat in de war: 'Moet ik praten? Maar ik ben gekomen om naar u te luisteren.' Maar zeer vlug nemen ze de mogelijkheid te baat, en dat gebeurt op zo veel verschillende manieren, dat ik er telkens weer verwonderd over ben. Sommigen beginnen te vertellen over hun kind, van toen het nog jong was, over zijn schoolloopbaan, over de moeilijkheden die het ervaart. Anderen vertellen over hun eigen levensomstandigheden, over hun materiële zorgen, over de gezondheid of het gezin, over de omstandigheden waarin het kind thuis werkt. Sommigen, maar dat komt meer voor in welstellende kringen, vragen bijkomende informatie als vervolg op de samenkomst bij het begin van het schooljaar: het programma voor een of ander leerstofonderdeel, de methodes, de evaluaties, de artistieke activiteiten of de geplande uitstappen.

De effecten

Ik zal opnieuw uitgaan van het voorbeeld van de klas die zorgvuldig geobserveerd werd in het kader van mijn boek. De ouders van die klas, in meerderheid van Maghrebijnse komaf, waren in regel al wat ouder, hadden kroostrijke gezinnen, waarvan het kind uit mijn klas vaak de benjamin was. In deze gezinnen is het doorgaans de moeder die het contact met de school op zich neemt. De meeste van deze vrouwen hebben me zeer open verteld over hun geschiedenis, over hun hoop en over hun moeilijkheden om zich te integreren, de levensloop van hun oudste kinderen, ook over hun verwachtingen tegenover de school.

Ik voelde het toen aan alsof elkeen me het geschenk aanbood van zijn openheid op menselijk vlak, me de gelegenheid bood om binnen te komen in een mentale en culturele wereld die me onbekend was. Ik ben me ervan bewust geworden hoeveel stereotypieën ik hanteerde, hoe belangrijk het was om elk gezin afzonderlijk te ontmoeten, want elk gezin is een microkosmos die verschillend is van die van de buur. Deze uitwisselingen hebben me in staat gesteld op een andere wijze naar hun kinderen te kijken, en maakten het me veel gemakkelijker om hun gedragsmoeilijkheden aan te pakken. Voor vijf van deze gezinnen heb ik voorgesteld om een tolk in te schakelen, wat zeer verrijkend bleek. En inderdaad, ook al konden de moeders zich behelpen in het Frans en al was dat de omgangstaal geweest voor de contacten met de school, de gesprekken worden veel rijker als mensen zich kunnen uitdrukken in hun moedertaal, wanneer ze het Frans maar in beperkte mate beheersen. De tolk fungeert soms ook als cultureel mediator, door me een of andere attitude uit te leggen, wat ik, zonder deze hulp, wellicht minder begrepen zou hebben.

De individuele gesprekken boden duidelijk een meerwaarde, maar ik moet ook getuigen van de moeilijkheden die zich voordeden. Ik heb gezegd dat het voor mij een kwestie was van co-educatie en van samenwerking met de ouders. Maar het merendeel van deze ouders heeft nooit gedacht dat een dergelijke relatie mogelijk was met een leerkracht. Ze maken immers deel uit van de gezinnen waarvan men welvoeglijk zegt dat ze ver van de school verwijderd zijn of dat ze het al opgegeven hebben. Ik, van mijn kant, ontmoet ouders die weinig of niets hebben, die ontredderd zijn door mislukking op school of het gedrag van hun kind, maar nooit zie ik ze afstand doen van hun rol als ouder, wat zou inhouden dat ze geen enkel gevoel hebben bij de moeilijkheden die hun kind ervaart. Natuurlijk moest ik me er soms wel bij neerleggen dat hun visie op de rol als ouder verschillend was van de mijne, wat het soms moeilijk maakt om het eens te worden over de wijze waarop ouders en school kunnen samenwerken. Soms wensen de ouders dat lichamelijke sancties gegeven worden, sommige gaan hun kind overbeschermen en weigeren vertrouwen te schenken, een vorm van autonomie toe te kennen. Je moet een hele weg afleggen om die verschillende standpunten te accepteren.

Door vast te houden aan zijn pedagogisch standpunt wordt de leerkracht in een positie gebracht waarin hij niet wil samenwerken, of die een vorm van samenwerking oplegt die niet vastgelegd is en niet gekozen door het gezin. En toch: als zich stilaan een vertrouwensrelatie ontwikkelt, als er wederzijds respect is ... Iedere betrokkene probeert dan zijn eigen standpunt te verduidelijken: soms komt men tot een compromis, soms nemen beide partijen akte van de visie van de andere. Ik ben me tijdens deze gesprekken bewust geworden van wat bij de ouders leeft. Ze hadden voordien contact gehad met tal van leerkrachten. Elk van deze leerkrachten werkte op een andere manier, soms zelfs tegengesteld aan elkaar, en stelde een andere vorm van relatie voor aan de ouders. Maar allen waren ervan overtuigd om het op de best mogelijke manier te doen voor de kinderen. En allen vroegen het vertrouwen van de ouders. Wat een hoofdbrekens voor de gezinnen als je er nader op ingaat! Ik heb nooit willen weten van een blind vertrouwen, maar ik had andere verlangens:

ik wilde uitwisseling en een bijdrage van beide kanten. Het komt me voor dat de wijze waarop de individuele gesprekken gevoerd werden, deze verlangens duidelijk maakte en dat de ouders dat begrepen. Ze gaven hierop een antwoord door zich zelf te situeren op de afstand die hun past en door wat zij verlangen van deze relatie te formuleren. In bijna alle gevallen lieten ze hun eventuele oude gewoontes varen: het wantrouwen, hun desinteresse, hun agressiviteit tegenover de school.

We moeten toegeven dat deze gesprekken een investering vergen van de leerkracht: een investering in tijd (twee volle dagen in de loop van het jaar), een investering vanuit deontologisch oogpunt en qua pedagogisch inzicht. Ik heb in de loop van de jaren geleerd op mijn plaats als leerkracht te blijven, weerstand te bieden tegenover een te grote familiariteit met sommige ouders, tegen een te grote vertrouwelijkheid. Ik heb geleerd om, als het nodig is, anderen in te schakelen: psychologen of maatschappelijk werkers. Ik heb ook geleerd om op rustige wijze mijn pedagogische keuzes toe te lichten, de aarzelingen of kritieken te beluisteren, zonder hier natuurlijk immuun voor te zijn, maar anderzijds me toch ook niet te vlug uit mijn lood te laten slaan.

De gesprekken vergen een investering, maar zijn anderzijds ook heel rijk zowel op menselijk als op professioneel vlak. Hoewel ik in de buurt woon en dagelijks in contact kom met mensen uit de meest diverse milieus, bieden ze voor mij de mogelijkheid om een diepere relatie te ontwikkelen met hen die het verst van mij verwijderd zijn, zowel cultureel als sociologisch. Deze relatie is erg vruchtbaar op professioneel niveau, omdat ze toelaat de culturele kloof waar we mee geconfronteerd worden, aan te kunnen, ermee om te gaan.

Van de kant van de leerlingen valt telkens weer op dat hun gedrag bijna altijd verandert na het gesprek met de ouder(s). Ze weten dat ik alle ouders ontvang, ze weten dat het me veel genoeg doet om hun familie te ontmoeten en ze ervaren zeker dat hiermee een pedagogisch kader gecreëerd wordt tussen school en gezin dat geruststellend is.

Voor de kinderen die vaak de orde verstoren en die het gewend zijn dat hun ouders voortdurend naar school geroepen worden, kan het feit dat hun ouders uitgenodigd worden zoals alle ouders uitgenodigd worden en niet naar aanleiding van een incident, aanleiding geven tot een breuk met het verleden. De leerlingen die altijd op de achtergrond blijven, die men nooit hoort, die voor geen problemen zorgen en die geen moeilijkheden hebben met de leerstof, komen uit de vergetelheid en blijken dit meestal te appreciëren.

Ik ben ervan overtuigd dat deze gesprekken met de ouders het mogelijk maken om relaties op een totaal andere basis te ontwikkelen dan wat meestal het geval is op school. Als ik telefonisch contact moet opnemen met een gezin, bijvoorbeeld naar aanleiding van een incident op de speelplaats, dan kennen we elkaar al, weten we dat het geen kwestie is van schuld op een of andere wijze, maar een kwestie van het bieden van hulp aan het kind om zijn gedrag te veranderen. De sancties, bekend gemaakt en verduidelijkt bij de ouders, zoals dat het geval is bij de kinderen, zijn geaccepteerd en worden vaak hernomen ook in gezinsverband. Het hele jaar door ontmoet ik ouders in verband met school- of gedragsproblemen van hun kinderen, op verzoek van de ouders of op mijn verzoek. Ik hernieuw de contacten met elke ouder tweemaal per jaar: eenmaal in het midden van het jaar, eenmaal op het einde. Ik kan daarmee bouwen aan een relatie die bijna altijd blijf geeft van warmte en vertrouwen, zelfs al hebben sommige kinderen in hun preadolescentie er duidelijk geen goed oog in. Er is geen tovermiddel, maar een stapsgewijze vooruitgang die in belangrijke mate een einde maakt aan een agressieve reactie als er zich problemen voordoen.

5. De piste van de laïciserende vorming (la laïcité)

Na het verslag van ervaring met scholen en klassen, wil ik getuigen over een andere ervaring in de Freinetbeweging. Het gaat over een onderwerp dat ik hier nog niet behandelde, maar dat niet genegeerd kan worden om de relatie 'bijzonder-universeel' te overdenken en zeker als we het hebben over de opvoeding van kinderen van migranten: het seculiere, of beter de vraag naar de wijze waarop rekening gehouden wordt met het geloof van de leerlingen.

Ik moet eerst mijn standpunt, dat wel zeer verschillend is van wat in Frankrijk wordt verdedigd, verduidelijken. Voor mij bestaat er geen school die open is naar de wereld zonder openheid naar religie. Het vraagstuk van het geloof maakt deel uit van het leven: het maakt deel uit van het mens-zijn sinds het begin der tijden. Het stelt de vraag naar de zin van het leven en de dood. Religie maakt deel uit van het stedelijke en rurale landschap. In Frankrijk zoals in alle landen ter wereld maakt de vraag naar religie deel uit van zowel de geschiedenis als de actuele wereld. Religie is aanwezig in de kunst en maakt deel uit van het leven van een belangrijk deel van de leerlingen. Dat is waarom ik sinds ik leerkracht ben, tijd heb ingeruimd voor religieuze fenomenen: tijdens de ochtendkring net zoals in kader van de activiteiten rond geschiedenis en aardrijkskunde, tijdens de momenten waarop we filosoferen. Zo heb ik de leerlingen steeds toegelicht wat de betekenis was van de feestdagen, burgerlijke of religieuze, en ik heb praktiserende kinderen gevraagd om, wat ook hun religie was, hun feesten, hun rituelen en de betekenis daarvan toe te lichten. Maar, kan hier tegengeworpen worden, wie geloof zegt, zegt ritueel, wie ritueel zegt, zegt irrationeel. Ik ben niet de mening toegedaan dat wat irrationeel is geen plaats mag krijgen op de officiële school, omdat het irrationele in de mens zit: het is aanwezig in rituelen, het is ook aanwezig in de kunst. De officiële school moet vechten tegen het irrationele dat zich voordoet als een onbetwiste waarheid, tegen bekeringsijver, tegen magisch denken dat de wet uitmaakt. Maar ze kan dit aspect van de wereld niet wegvegen: het is een bron van vragen en van onderzoek, achtergrond voor de interculturaliteit en van de heterogeniteit van de levenswijze van de kinderen.

Ik besef terdege dat een dergelijke open houding vaak moeilijk is in een situatie waarin men niet kan ontkennen dat het integrisme en het fanatisme toenemen, waarin projecten ontwikkeld worden om de macht te veroveren, waarin verwarring ontstaat tussen het religieuze en het politieke. Zoals ik het zie, moeten we ervoor zorgen dat de vrijheid van denken gewaarborgd blijft, maar zonder te zwijgen over dergelijke thema's, zonder kinderen uit te sluiten op grond van hun praktiseren, zoals in Frankrijk gebeurt met kinderen die zich niet houden aan de verplichting tot neutraliteit.

Door de verschillende gelegenheden waar we het religieuze in rekening brengen en ook de cultuur die hieruit voortvloeit, lijkt het me dat we de religie moeten benaderen vanuit haar bronnen en niet alleen vanuit de zichtbare praktijk. Inderdaad, in naam van de seculiere neutraliteit gaan we veelal voorbij aan de menselijke gronden van religie, namelijk: de nood aan geloof als antwoord op existentiële vragen. Waar ligt de oorsprong van de wereld, wat is de zin van het leven, hoe moeten we omgaan met het goede en het kwade, wat is de betekenis van de dood? Het is vooral tijdens de 'filosofische momenten' dat we sterk geconfronteerd worden met deze vragen in de belevingswereld van de kinderen. En mythologische teksten kunnen de leerlingen fundamenteel helpen om tot de innerlijke rust te komen, waarover Serge Boimare het voortdurend heeft.

Het komt me voor dat dit controversiële onderwerp elk van ons aanbelangt en op een of ander moment in ons leven van groot belang is geweest. Ik houd me al geruime tijd bezig met onderzoek naar dit onderwerp en ik heb ervoor geopteerd om dat verder te zetten in het kader van een volwassenenvorming. Ik heb daarvoor een geschikte gelegenheid gevonden tijdens een

internationale ontmoeting rond de freinetpedagogiek (RIDEF)

U weet wellicht dat deze internationale ontmoetingen om de twee jaar plaatsvinden in diverse landen, waarbij opvoeders die de freinetpedagogiek toepassen, samenkomen. Op die manier kunnen ze gedurende tien dagen ervaringen uitwisselen. Tijdens de zomer van 2010 had die ontmoeting plaats in Frankrijk, dicht bij Nantes.

Ik heb deelgenomen aan deze samenkomst en heb er een 'lang atelier' (6 sessies van 3 uur) voorgesteld met als titel: 'Denken, discussiëren in de klas over het thema geloven'. De problematiek van het atelier was de volgende: *'De freinetpedagogiek zet ons ertoe aan om de expressie van de kinderen mogelijk te maken en hierdoor ook hun verschillen bespreekbaar te maken. Kunnen en/of moeten wij, vanuit deze benadering het geloof van de kinderen, de gezinnen en van mensen in het algemeen behandelen in de klas? Waar ligt onze verantwoordelijkheid?'*

Er waren voor dit atelier een vijftiental deelnemers, afkomstig uit Frankrijk, Duitsland, Spanje, Brazilië, Ivoorkust, Senegal, Mali, Rusland. De mate waarin het geloof van de kinderen een plaats krijgt, verschilt van land tot land, gaande van het neutrale laïcisme, zoals in Frankrijk, tot een toepassing van de freinetpedagogiek in katholieke privéscholen in Brazilië over een toepassing zoals in Duitsland waar in het uurrooster een cursus 'ethica en religieuze cultuur' opgenomen is. Ook op persoonlijk vlak waren de deelnemers verschillend: atheïst, agnostisch, katholiek, protestant of moslim. De methodes die in dit atelier gehanteerd werden, zijn de technieken die in de freinetpedagogiek aan bod komen: discussie, onderzoek, de kring, theater, filosoferen, creatieve ateliers.

Geloven werd in zijn brede betekenis benaderd en niet enkel vanuit religie, uitgaande van het postulaat dat een vorm van geloven de basis is van de wijze waarop ons leven gestructureerd wordt, van onze verhouding tot de wereld, ongeacht de religieuze overtuiging.

Dit atelier heeft geleid tot een overvloed aan rijke uitwisselingen, die het me onmogelijk maken ze hier even samen te vatten. Een verslag wordt voorbereid. Ik wil hier enkel getuigen van de consensus die bij de deelnemers ontstond: het heeft geen zin de vraag van het geloven te negeren, opzij te schuiven, omdat het fundamenteel menselijk is. De school kan en moet zich bezig houden met deze vragen, omdat het onmogelijk is om geschiedenis, literatuur of kunstgeschiedenis te behandelen zonder hier rekening mee te houden. Maar ook omdat we, als we het geloof koste wat kost uit de school willen bannen, een kloof maken tussen de wereld van de school en haar 'kennisinhouden' en de wereld van het gezin, met een andere kennis waar geloof een belangrijke rol in speelt. Maar daar staat tegenover dat de school werk zou kunnen maken van het verschil tussen 'geloven' en 'weten' (in de betekenis van rationeel weten). Deze uitklaring, verheldering in volle respect voor de overtuiging van elke leerling en elk gezin, is een moeilijke opdracht, maar noodzakelijk om de emancipatie van de leerlingen mogelijk te maken, om weerwerk te bieden aan het fundamentalisme en om aan iedereen de mogelijkheid te bieden om te leren.

Als iedereen getuigt van zijn ontwikkeling in deze complexe materie, dragen verschillen bij tot ontdekkingen, tot rijkdom en tot samen delen. Dat is wat we uitprobeerden, zelfs als dat, zoals in de klas, niet altijd makkelijk was. We botsen tegen de grenzen van de tolerantie, wanneer een geloof de status van universele waarheid toegekend wordt. We hebben gesproken over de grote vrijheid die mogelijk is in de huidige wereld, maar ook over de moeilijkheid om er op serene wijze in te leven. Want zowel volwassenen als kinderen ervaren in hun dagelijks leven dat elk geloof relatief is en er een groot aantal vormen van geloof bestaan, wat kan ingaan tegen de religieuze opvoeding, of het ontbreken ervan, in het gezin. Aangezien een geloof, in de hedendaagse context, niet meer berust op verplichting of unaniem gedeeld wordt met anderen, rijst de vraag van zijn legitimiteit, bron van grote aandacht en luciditeit bij de volwassenen in het atelier, zoals bij de kinderen als we ze toelaten hierover te denken.

Daarom hebben we tijdens dit atelier ook gewerkt aan een casus, een reeks van 'filosofische

momenten' in een klas met 6-jarigen, kinderen met een verschillende geloofsachtergrond en kinderen met een meer atheïstische achtergrond. Tijdens die momenten bespraken ze de moeilijke vraag: 'Hoe kunnen we weten of God bestaat?' De critici brengen 'wetenschappelijke' argumenten naar voren: argumenten van methodologische aard (ik kan niet in God geloven, aangezien ik hem niet zie) en van historische aard (we weten toch dat de aarde gecreëerd werd door de big bang). De verdedigers proberen hun standpunt te rechtvaardigen door een irrationele houding (ik geloof erin, ook al zie ik hem niet), door een verwijzing naar de traditie (het staat in de Bijbel), door een verwijzing naar de rituelen en de gemeenschap met andere gelovigen (ik geloof erin, omdat ik naar de kerk ga, ... omdat mijn ouders erin geloven), door te verwijzen naar de universaliteit van het geloof (omdat iedereen erin gelooft, ik denk dat iedereen wil houden van God), door te verwijzen naar de noodzaak om de wereld te verklaren (het is wel zeker dat hij bestaat, want de hemel bestaat, ... anders zouden we hier niet zijn,.. wie zou anders de wereld geschapen hebben, de mannen en de vrouwen). Een meer agnostische houding wordt ook verdedigd (er zijn er die geloven, er zijn er die niet geloven ... daarom weet ik het niet echt. Misschien bestaat God wel, hoewel we hem niet zien.) De kinderen besteden ook aandacht aan de universaliteit van het religieuze fenomeen. (ik vraag me af waarom iedereen over God praat) en van de overlevering door de geschiedenis heen (ik vraag me af hoe het kan blijven bestaan tot op vandaag).

In de context van de veelheid aan geloofsovertuigingen die er bestaan, lijkt de wederzijdse erkenning fundamenteel te zijn vanuit het oogpunt van de "opvoeding tot burgerschap" en bovendien toegang te bieden tot de diverse vormen van schools leren. Deze confrontatie tussen volwassenen in een vormingscontext kan als gevolg hebben dat ze op een andere wijze kunnen omgaan met de gezinnen van onze kinderen, met minder vrees voor confrontatie met andere opvattingen en met grote verschillen.

Voorbij de mechanismen van de markt en het kapitaal: *L'école du peuple* als inzet voor een waar alternatief

Nancy Vansieleghem
Vakgroep Pedagogiek
Universiteit Gent
Nancy.vansieleghem@ugent.be

*J'aimerais voir venir près de moi, en août,
une jeune fille ne sachant ni lire ni écrire,
n'ayant jamais vu cinéma, ni écouté de
radio, mais qui serait là avec ses yeux et
son esprit intrépidement curieux, avec son
intelligence et son bon sens intacts, et qui
saurait d'abord sentir et vivre la vie.*
(Uit: L'éducation du travail)

Introductie

Vandaag is er een toenemende aandacht te bespeuren bij de bevolking voor alternatief onderwijs. Vanuit diverse hoeken horen we klagen over traditionele onderwijsvormen en gaat men op zoek naar andere manieren om vorm te geven aan onderwijs en vorming. Inspiratie hiervoor doet men veelal op bij Reformpedagogen van het begin van de twintigste eeuw zoals Célestin Freinet, Rudolf Steiner, Maria Montessori, Peter Peterson, Helen Parkhurst, Jan Ligthart, Ellen Key, John Dewey etc. In deze reformpedagogen ziet men een inspiratiebron om het onderwijs op een andere manier aan te pakken en tegemoet te komen aan de problemen waar de hedendaagse mens mee te kampen heeft.

Het ontstaan van alternatieve scholen in Vlaanderen gaat terug tot het begin van de jaren 1970, wanneer een aantal pedagogen en ouders vanuit de praktijk nieuwe scholen willen oprichten. Dit deden ze deels uit onvrede met de bestaande samenleving, deels als opstap naar een nieuwe, meer humane en democratische samenleving. Het kernbegrip was emancipatie. Volgens Walter Lotens “een constant en nooit eindigend dialectisch evolutieproces waardoor mensen en groepen met vallen en opstaan zich zowel individueel als maatschappelijk en op verschillende niveaus (politiek, economisch, cultureel, lichamelijk en psychisch) trachten te bevrijden van overvloedige vormen van macht, veroorzaakt door ofwel externe ofwel interne factoren” (Lotens, in Decoster, 2006). Op pedagogisch vlak vertaalde dit ideaal zich in “een reactie op het autoritaire, eng intellectualistische karakter van het gevestigde onderwijs en op het gebrek aan speelruimte (letterlijk en figuurlijk) binnen dat onderwijs. Men sprak op dat moment over initiatieven “waar ouders en kinderen baas zijn in eigen school”. Een school die gekenmerkt wordt door “creativiteit, jezelf ontdekken, relatiebekwaamheid, ervaringsgericht leren, solidariteit binnen een leefgemeenschap waarin de individuele vrijheid primeert” (redactie onderwijskrant, p.13). Zo zien we vanaf 1973 Montessorischolen, Freinetscholen, Steinerscholen en Jenaplanscholen in Vlaanderen opgericht worden. Daarnaast ontstaan er ook de leefschole en ervaringsgerichte projectscholen. In tegenstelling tot scholen geïnspireerd op Maria Montessori (1870-1952), Célestin Freinet (1896-1966), en Peter Petersen (1884-1952), zijn

de leefscholen en ervaringsgerichte scholen van recentere datum. De categorie ervaringsgerichte scholen omvat met De Weide (1973, Erpe), De Appeltuin (1975, Leuven) en De Buurt (1976, Gent) de pioniersschooltjes van het 'emancipatorisch' onderwijs sinds de jaren 1970 in Vlaanderen. De uitgangspunten van deze pioniersschooltjes leunden onmiddellijk aan bij de kerngedachte van (pedagogische) emancipatie.

Vandaag maken de 'emancipatorische scholen' in Vlaanderen, vooral onder de noemer 'alternatieve' of 'methodescholen', steeds meer een vertrouwd onderdeel uit van het pedagogische landschap. Dat bewijzen niet alleen het toenemend aantal alternatieve scholen, ook bij de ouders zelf lijkt er een belangstelling te zijn om het anders te doen. Zo zijn er heel wat ouders die het er vandaag voor over hebben om een nachtje te kamperen om zo een inschrijving in een alternatieve school te verzilveren. Opvallend is dat ook het onderwijsbeleid op de kar van het alternatief onderwijs lijkt te springen. Men lijkt de taal van de kritiek vandaag met andere woorden niet langer te schuwen, maar er openlijk heil in te zien. De vraag die in deze tekst bijgevolg aan de orde is, is hoe deze belangstelling eruit ziet. Welk soort denken wordt er gegenereerd en welk verliest men misschien wel uit het oog.

In een toespraak op een forumdag tijdens de week van het methodeonderwijs in 2006 steekt toenmalig minister van Werk, Onderwijs en Vorming Frank Vandenbroucke de methodescholen een hart onder de riem. De richting waarin de aandacht van de minister uitgaat, is erg duidelijk. Expliciet verwijzend naar de slogan van de week: 'Graag is beter', stelt de toespraak dat het de taak van de methodeschool, of het alternatief onderwijs is, om de leerprestaties bij de leerling, de leerkracht en de ouder te consolideren en te stimuleren, maar ook om de geëigende aanpak van de school (de sterke en zwakke punten) kenbaar te maken zodat ook andere scholen van de methodeschool kunnen leren. Met betrekking tot dit laatste benadrukt de toespraak sterk de waarde van de school als lerende organisatie.

Uw scholen zijn echte lerende organisaties. Leraren leren er van elkaar, ze wonen elkaars lessen bij en overleggen met elkaar. Het teamwerk staat centraal. De directeur motiveert en stimuleert, en geeft leerkrachten het vertrouwen om hun ideeën en hun creativiteit in de school gestalte te geven. Methodescholen kennen bovendien een verregaande participatie van ouders. In sommige methodescholen functioneren informele stuurgroepen van ouders, directie en leerkrachten die de grote lijnen van het methodeonderwijs uitzetten. Ouders helpen bijvoorbeeld ook bij heel wat activiteiten [...]. Kortom, methodescholen stralen veel bezieling uit, zowel bij hun leerlingen als bij leerkrachten, directies en ouders. Of kinderen in methodescholen nu liever en beter leren dan in andere scholen, daarover mag ik mij, als minister van Onderwijs, niet uitspreken. Ik kan dat ook niet. Wat ik wel weet, is dat de diversiteit inzake pedagogische methoden die we in Vlaanderen kennen een goede zaak is voor ons onderwijssysteem. Ouders kunnen niet alleen kiezen voor een bepaalde aanpak. De bestaande diversiteit stimuleert ook de dynamiek van het hele onderwijs in Vlaanderen. En ik denk ook dat andere scholen van uw scholen nog heel wat kunnen leren (Vandenbroucke, 2006, p.1).

Vervolgens schrijft Vandenbroucke verder...

*Op basis van **algemeen aanvaarde risicofactoren** wordt bekeken wat bijzonder sterk of bijzonder bedreigend is voor de kwaliteit in een school
ik wil nu naar een systeem gaan waarbij de peilingen aan scholen **leerkansen** bieden.
De interpretatie van de **resultaten** kan dan een belangrijk element vormen in het proces van zelfevaluatie door scholen en dat kan leiden tot **verbetering***

De kwaliteiten van de methodeschool worden hier dus niet op zich geprezen, maar worden gezien in het licht van mogelijke bronnen om domeinen van professionalisering te identificeren. Dat wil zeggen dat methodescholen hier van belang zijn in zoverre ze kunnen aangeven op welke domeinen ze meer leerwinst (of output) opleveren dan andere scholen. Waar het vervolgens om gaat, is dat de methodeschool bij zichzelf nagaat waar ze beter presteert dan andere scholen (dit zowel op cognitief, sociaal of emotioneel gebied). Dit laatste wordt dan gezien als een stimulus voor de professionalisering van het schoolteam.

Het is dus in economische termen dat de minister kijkt naar de methodescholen en de wijze waarop ze met hun leerlingen omgaan en lesgeven. Zo worden scholen van meetaf aan aangesproken om zich concurrerend te gedragen ten aanzien van andere onderwijsvormen met betrekking tot output en ook opgeroepen om de eigen prestaties (bijvoorbeeld van het onderwijssysteem) te verbeteren en ervoor te ijveren om bij de toppers te horen: het beter te doen dan de ander. “Maken methodescholen eigenlijk het verschil? Heeft de pedagogische visie, het pedagogisch project van een school een effect op de ontwikkeling van kinderen en hun loopbaan?” zijn de vragen die men zich dient te stellen. Hiermee worden methodescholen gedefinieerd als instanties die het als hun taak moeten zien hun leerkrachten te managen en op te roepen alle resources (datgene wat ze doen) te mobiliseren in functie van strategische doelen. Methodescholen worden hier met andere woorden gezien als rekenende instanties in een berekenbare, competitieve ruimte. Wat dus tot stand komt is een school die zichzelf dient te besturen in de richting van een op prestaties gerichte onderwijsvorm: alternatief dient hier met andere woorden te worden ingezet in functie van opbrengst en leerwinst. Tegen deze achtergrond worden leerdoelen afgeleid van het best presterende onderwijssysteem. Waar het dan om gaat is onderwijs te verschaffen in functie van de optimale organisatie van input en van de optimale mobilisatie van middelen. Leren wordt zo geacht een deugd van iedereen te zijn waaraan dient te worden gewerkt en waarvoor leermiddelen dienen te worden ontwikkeld en ter beschikking gesteld. Men spreekt in dat verband over krachtige leeromgevingen en leerlingvolgsystemen. In deze denkwereld worden alle problemen ontmaskerd als leerproblemen die dienen te worden verholpen en waartoe een arsenaal aan (leer)materiaal dient te worden ontwikkeld. De maatschappelijke norm is, om het met de woorden van Simons en Masschelein (2008) te zeggen, het kunnen aanwenden van het eigen leervermogen, het zorgvuldig kunnen bepalen van leerdoelen en het effectief en efficiënt kunnen beheren van het leerproces. Succesvol leren veronderstelt dus strategie; de omgeving kunnen lezen, het verworven potentieel kunnen beoordelen in termen van bruikbaarheid en effectiviteit, behoeften kunnen voorzien... (ibid). Alles wordt daarmee geïndividualiseerd en kan in een concurrentiepositie worden geplaatst, dat wil zeggen in een markt waar investeren in menselijk kapitaal overheerst.

De alternatieve school met haar specifieke methodes heeft hiermee een ethisch karakter gekregen. Dit betekent dat het hanteren van alternatieve methodes niet gerechtvaardigd wordt door te verwijzen naar het kind, maar naar leerprestaties, leerwinst en opbrengst en dus pas in dit licht betekenis kan krijgen. “Creativiteit, jezelf ontdekken, relatiebekwaamheid, ervaringsgericht leren, solidariteit en individuele vrijheid’, principes die vasthangen aan de methodeschool krijgen hierbij enkel nog betekenis binnen de horizon van het lerende subject: het lerende subject fungeert als betekenaar die alles aan zich wil binden, en alles kan uiteindelijk in verband gebracht worden met de leerproblematiek. Hoe meer het lerende subject functioneert als een betekenaar die al het betekende voor haar rekening neemt, des te meer ook uit het oog verloren wordt binnen welk strategisch apparaat het functioneert en des te meer het ‘leerapparaat’ elk alternatief en elke kritische stem opschort (Simons en Masschelein, 2008; Vansieleghem, 2010). Wat rest, zijn hier dan de opmerkingen: ‘Wie kan er nu tegen ‘leren’ zijn?’ of ‘Is het wel zinvol iets te doen waarbij men niet leert, dat geen meerwaarde oplevert?’

De vraag die bijgevolg aan de orde is, is hoe vandaag 'alternatief' onderwijs te bedenken voorbij normen, toekomstig rendement of presteren? Wat ik wil proberen te doen is woorden geven aan een vorm van alternatief onderwijs die niet zozeer verstaan wordt in termen van leerprestaties en rendement, maar in termen van zorg voor zichzelf. Hiervoor zal ik mij in eerste plaats laten inspireren door een aantal teksten van Célestin Freinet.

Over een waar alternatief voorbij de mechanismen van de markt en het kapitaal

1. L'école du peuple

Hoewel de boeken en teksten van Freinet op een bepaalde wijze geschreven zijn en niet los kunnen worden gedacht van de tijd waarin ze geschreven zijn, bieden ze volgens mij toch aangrijpingspunten om ook vandaag op een andere manier naar opvoeding en onderwijs te kijken en een waar alternatief te bedenken dat voorbijgaat aan het leerdispositief waartoe we allen opgeroepen worden. Vanuit een blik die niet zozeer kijkt naar de teksten van Freinet om er leerpotentieel in te zien, maar als een inspiratiebron, presenteert de alternatieve school zich dan niet langer als een school die allerhande (efficiënte) middelen en methodes ter beschikking stelt om het leerpotentieel van de leerling oneindig te verhogen om zo vrij te kunnen worden, maar als een mogelijkheid om ons van deze gedachte te bevrijden. Het gaat dan niet zozeer om een school die zegt zo moet je leven en zo moet je denken om vrij te kunnen zijn, maar om een lezing waarin de school verschijnt als infrastructuur die ruimte geeft opdat vrijheid kan genomen worden. Het gaat met andere woorden om een lezing van de teksten van Freinet waarin de school verschijnt als die plaats waar het kind uitgenodigd wordt om zelf initiatief te nemen. Een school die verplicht noch dwingt. En precies omdat het niet gaat om een plicht, is het een school waar het kind de vrijheid die het geboden wordt, kan opnemen (cf. Cornelissen, 2006).

Wil dat nu zeggen dat ik hier een betoog wil houden om Freinet's *L'école moderne Française* te lezen als een school waar de autoriteit binnen de opvoeding opgegeven wordt en er uitgegaan wordt van het vertrouwen dat er in elk individu van nature groeimogelijkheden aanwezig zijn die moeten ontplooid worden? Misschien zijn hiervoor aanwijzingen te vinden in het werk van Freinet. Toch gaat het bij Freinet volgens mij ook nog om iets anders. Als Freinet schrijft over *L'école Moderne Française*, heeft hij het in de eerste plaats over een school van het volk (*l'école du peuple*). Nu is het gebruikelijk deze term te verbinden met de doelgroep waartoe de school zich wil richten of afbakenen. Toch wordt de betekenis van *L'école du peuple* door Freinet niet verbonden met het afbakenen van een groep van mensen, maar met recht doen aan. Recht doen aan diegenen in de samenleving die zich niet laten vatten in algemene gedragsregels en naast de heersende economische, sociale en politieke kaders vallen. Daarmee een andere manier van denken over onderwijs markeren. Het gaat om die school die geen richting kent, en niet bij voorbaat weet waar ze heen moet, maar eerst en vooral tot leven moet worden gewekt. Dat wil zeggen dat het gaat om een school die steeds opnieuw wordt uitgevonden en vorm krijgt, niet gericht op de toekomst, maar op hetgeen toe-komt. Daarom is deze school van het volk geen school die het monopolie van vernieuwing kan bezitten, evenmin voorbarig de regels ervan kan vastleggen, maar verwijst ze naar de unieke ruimte of infrastructuur waarin het nieuwe telkens opnieuw plaatsvindt en een plaats moet krijgen. Misschien zou men kunnen zeggen van de volksschool dat het die ruimte of infrastructuur is die zich oriënteert aan de grondwet van het pedagogische. Maar waarover gaat dat dan? Wat mogen we onder die pedagogische grondwet dan wel verstaan als het gaat om iets wat niet bij voorbaat kan worden vastgelegd?

Welnu, vooreerst maakt het lezen van Freinet zijn werk duidelijk dat het in de pedagogiek misschien niet zozeer (of niet alleen) gaat om een doorgeven van iets wat ons in het verleden is aangeleerd.

Uit het verleden lijkt Freinet niet zozeer lessen voor het heden te trekken. Freinet zijn boeken dragen ook niet bij aan het verwerven van kennis en begrip omtrent de geschiedenis van de pedagogiek. Wat Freinet zijn boeken zeggen is misschien wel dat de grondwet van het handelen zich daar situeert, 'daar' op die plaats waar de pedagogiek zichzelf tot vraag maakt. Dat wil zeggen die plaats en die ruimte waar de manier waarop men verondersteld wordt te denken en te handelen wordt opgeheven, en men gevraagd wordt om zelf te denken, zelf te handelen en zelf te spreken: waar men aan het werk wordt gezet en zichzelf waarmaakt door zinvol werk (Freinet, 2010, p.35).

Nu is deze school beslist geen anarchistische school, in de betekenis van een school waar de meester zijn noodzakelijk gezag niet weet te handhaven.

In tegendeel, vanwege haar meesterlijke organisatie zal het juist de meest gedisciplineerde school zijn. Die formele, uiterlijke discipline zonder welke de huidige scholen alleen maar in chaos zou ondergaan, die zal inderdaad verdwenen zijn. De orde in de school van morgen [lees l'école du peuple] wordt de natuurlijke uitdrukking en de uitkomst van de functionele werkorganisatie en het gemeenschappelijk schoolleven.

Daardoor verschuift het ordeprobleem naar het tweede plan. De materiële en pedagogische werkorganisatie wordt de wezenlijke en doorslaggevende factor voor evenwicht op school (Ibid., p.36).

De school die tot uitdrukking komt in de teksten van Freinet is een school die de uitkomst is van een functionele werkorganisatie. Toch kan men niet zeggen dat deze fascinatie voor het functionele bij Freinet betekent dat hij pleit om alle sporen uit het verleden uit te wissen of vraagt om zich over te geven aan een 'huiveringwekkende en onzekere, door snelheid en machines beheerste toekomst' (Ibid., p.37). Waar Freinet het over heeft, is niet zozeer kennis van en inzicht in het verleden, maar een bepaald volhardend streven van de mens, een *ethos* of een manier van zich verhouden tot zichzelf, de ander en de wereld die het mogelijk maakt zichzelf te zijn. Een functionele werkorganisatie vormt dan niet het doel van het onderwijs, maar de praktijk van waaruit men spreekt en handelt: het is de poging om recht te doen aan en zorg te dragen voor het vermogen om te spreken en te handelen. Een vermogen dat men volgens Freinet niet dient te verwerven of te ontwikkelen, maar precies dient te bewerkstelligen. Dat wil zeggen dat men het kan zien als een aanname: de aanname dat het kind kan spreken en kan handelen. In wat volgt is het de bedoeling verder in te gaan op deze aanname en het vernoemde (arbeids)*ethos* en hoe dit zich verhoudt tot de ver-werk-elijking van *L'école du peuple*.

2. *L'école du peuple*, of de school waar spelwerk het uitgangspunt vormt

Laat ons beginnen met Freinet zijn poging om het kind niet tot drager te maken van een ingeschreven weten. Ook niet van een volks weten dat tegenovergesteld zou zijn aan het weten van de geleerden. De school bij Freinet doet tegelijkertijd minder en meer. Minder in die zin dat ze zich niet in de eerste plaats bezighoudt met het uitzetten van bakens om de leerlingen (of het kind) te beoordelen op hun kennis. Meer omdat ze zich zal afvragen of het kind gewerkt heeft. Het gaat er met andere woorden niet om het kind te beoordelen als een nog niet volwassene in negatieve zin, maar positief: het kind als een potentialiteit (*potentiel de vie*) of vitaliteit (*puissance de vie*). Deze potentialiteit of vitaliteit vormt niet het eindpunt, maar het startpunt van de freinetpedagogiek (Freinet, 1960). Dat wil zeggen dat het niet iets is wat men in de school dient na te streven, maar waar men vanuit gaat. Het is zoals aangegeven de aanname of vooronderstelling waaraan het pedagogische werk zich voltrekt. In die zin zou men kunnen zeggen gaat het hier niet om een school die toont hoe men moet leven. Deze school toont niets, maar nodigt uit of doet leven. Het is de school die het mogelijk maakt om zich

over te leveren aan het leven zelf, aan datgene wat er te zien, te horen, te ruiken, te voelen valt, zonder bij voorbaat te zeggen wat er te ruiken, te zien of te horen valt. En dit niet omdat men het nog een tijdje voor het kind wil verbergen, omdat het kind nog te jong is of nog niet rijp... , maar omdat datgene wat er te zien, te horen, of te doen valt niet vaststaat en telkens opnieuw dient te worden onderzocht, bekeken en betast. In die zin richt deze school zich niet in de eerste plaats op het verwerven van kennis, maar op het verkennen van de betekenis van datgene wat reeds verworven is en de vraag hoe er zich tegenover te verhouden.

Wat de traditionele school doet volgens Freinet, is precies deze mogelijkheid opgeven, de mogelijkheid om zelf te kijken, zelf te betasten, zelf te spreken, ... een mogelijkheid die men doorheen de schooltijd het kind ontnemt door steeds maar aan te geven dat wat het kind ziet, en denkt en voelt, niet datgene is dat dient te worden gedacht, gezien of gevoeld en dat het dus zichzelf oneindig dient bij te sturen in de richting van de geleerde of de wetenschap die het steeds beter weet. Freinet geeft toe dat de wetenschap hulpmiddelen kan aanbieden om het kind het trage verkennen te besparen. Ten koste van deze snelheid gaat echter de kracht die nodig is om zich niet heel het leven met hulpstukken te moeten voortbewegen (Freinet, 2010, p. 86). Daartegenover stelt Freinet een school voor die er precies in bestaat vertrouwen te geven aan 'het leven zelf en ervan verzekerd te zijn dat het leven in staat is om niet-misvormde en niet –verdoofde mensen te doen groeien vanuit basishandelingen naar kennis, cultuur, wetenschap en kunst tot aan de hoogste graad van spiritualiteit die het wezenskenmerk is van de menselijke superioriteit'. (Ibid., p.87). Het gaat hier daadwerkelijk om de mogelijkheid een harmonie in zijn/haar gebaren te ontwikkelen en als het ware te weten wat men zegt, denkt en doet. De woorden en de taal (en de kennis) te kunnen gebruiken als instrumenten om er een verbintenis mee aan te gaan en er zich aan te vormen. In die zin zegt Freinet dat het kind zich voltrekt door het werk of die activiteit waardoor de mens zijn belangrijkste lichamelijke en geestelijke behoeften bevredigt (Ibid. p. 51).

Nu is het gebruikelijk deze activiteit van het bevredigen van behoeften te verbinden met een methodische onderwijsaanpak, waarbij het zich beperkt tot een bepaald aantal, vooraf vastgelegde, nauw omschreven en door de onderwijsgevende geplande en voorbereide activiteiten. De betekenis die Freinet aan deze activiteit van het bevredigen van behoeften geeft, wordt echter niet gekoppeld aan een methode, maar aan de mogelijkheid om het kunstmatige en altijd te bekrompen kader van de methode te doorbreken. Het gaat hier dan daadwerkelijk om een activiteit die een inspanning vraagt. Maar geen inspanning die aangedreven wordt door zorg voor de optimalisatie en de ontwikkeling van schoolse kennis en vaardigheden. Het werk waar Freinet over spreekt luistert niet naar het principe van leerrendement en opbrengst, maar neemt het principe van *spel-werk* als uitgangspunt (Freinet, 1960). Dit uitgangspunt maakt echter het freinetonderwijs voor wat vandaag geldt als 'goed onderwijs' onverteerbaar. Spelen is immers iets wat in principe niet samenvalt met economische doeleinden want het spel leeft zijn eigen leven en vraagt in zekere zin om een opheffing van een denken in termen van opbrengst en belangen. In die zin kan men zeggen dat het werk waar Freinet het over heeft maar mogelijk is als er een soort van overgave of vervreemding toegelaten wordt: een soort van onuitputtelijke energie waarin het kind zelf opgaat en zichzelf verliest.

L'enfant joue parfois avec un très grand sérieux, et il est capable alors d'affronter le danger et la souffrance. Le plaisir et la douleur, quoi qu'il y paraisse, ne sont pas des manifestations profondes. Ou plutôt, ce ne sont là que des manifestations. Et nous devons atteindre le mécanisme essentiel si nous voulons influencer de façon décisive sur son fonctionnement (Freinet, 1960, p.94-95)

De activiteit die Freinet op het oog heeft, is daarmee die waarin het kind zich op het spel zet of in het spel brengt. Het gaat hier met andere woorden om een activiteit waarin de dagdagelijkse orde

op zijn kop wordt gezet; men die tijd en die ruimte op- of inneemt, die er eigenlijk niet is en men niet heeft, dat wil zeggen volgens de geldende orde en structuren. Het gaat hier om een pedagogische act die de vitale kracht aanboort die het kind opvordert om te gaan voor datgene wat het leven vraagt en geeft. Het bevredigen van lichamelijke en geestelijke behoeften heeft daarmee niet te maken met een soort van egoïsme, maar met de verwerkelijking van een levenskracht. Een kracht die niet inzetbaar is, maar die zich voltrekt doorheen het werk dat men verricht, dat wil zeggen de activiteit waardoor de mens de kracht of energie verwerft die hij nodig heeft om zich waar te maken en de ritmiek van het dagdagelijkse bestaan te overstijgen.

Ik sta voor de pedagogiek van de arbeid; voor de algemene ontwikkeling die voortkomt uit het ijverig bezig zijn van de kinderen zelf; voor kennis die vrucht van ondervinding is; voor een denken dat voortdurend wordt aangescherpt door zowel leerstof als door handelen (Freinet, 2010, p. 78-79).

Misschien is het van belang hier dieper op in te gaan, omdat de betekenis van het pedagogische bij Freinet niet in de eerste plaats verbonden wordt met kennis verwerven, maar met het aanboren van mogelijkheden om de aanwezige levenskracht zijn weg te laten gaan. Werken en spelen, niet om iets anders te bereiken, maar louter als uitdrukking van een levenskracht: datgene wat doet leven of datgene wat doet zijn krijgen in rekenen, lezen, tekenen, knutselen, schrijven, aardrijkskunde, logica, ... Het gaat, zo schrijft Freinet, om die activiteit of toestand waarin het kind greep wil krijgen op de materie zelf en voor eigen gebruik wil inzetten (Ibid., p.55). In die zin zou men kunnen zeggen dat er in de freinetschool tijd en ruimte wordt genomen, die niet uitsluitend aan schoolse, maar aan levensechte doeleinden worden besteed. Doeleinden die de leerling opwinden en het kind een zeker genot bezorgen, dat niet te categoriseren valt onder het acclimatisatieproces, maar dat proces overstijgt en te buiten gaat. Indien de omstandigheden en de regels van de volwassene deze vitale kracht echter niet toestaan of laten bestaan, ‘verliest het kind zich in *werkspel*, het min of meer substitueert voor het *spelwerk*’ (Ibid., p.51). Het gaat er dan om dat:

De volwassene elimineert op eigen gezag alle mogelijkheden tot primaire ervaringen. Hij schrapt een aantal stappen en gaat rechtstreeks af op wat hij belangrijk acht: knopen en veters vastmaken om jezelf beter te kunnen aankleden; het bij elkaar zoeken en vergelijken van vormen en kleuren om gezichtsvermogen en tastzin aan te scherpen; met de vingers ruwe ribbels overtrekken ter voorbereiding op de elementaire schrijfhandeling’ (Ibid., p.48).

3. De verwerkelijking van *l'école du peuple* a.d.h.v. freinetwerktuigen

Freinet heeft het dus niet over het nastreven van een vooraf opgesteld doel, maar over het uitdrukken van een levenskracht. Dat wil, zoals gezegd, nu echter niet zeggen dat Freinet tegen het gebruik van instrumenten is. Integendeel. Het instrument, of liever het gebruik van het juiste werktuig en (werk-)materiaal maken een belangrijk deel uit van de freinetpedagogiek. Het gaat om materialen ‘toegesneden op de eigen werkwijzen’, die alle min of meer wetenschappelijke methodes overtreffen, in die zin dat ze het algemene principe van proefondervindelijke verkenning impliceren. Freinet schrijft,

de academische didactiek vergist zich als ze meent dat haar beredeneerde methodes de plaats in kunnen nemen van een proces dat volgens de levenswet zelf verloopt. Alles wat het onderwijs kan en moet doen is: dit proefondervindelijk verkennen zoveel mogelijk verrijken, de ontwikkeling ervan versnellen, waardoor het individu tot maximale ontplooiing van zijn sociale vaardigheden en zijn menszijn komt.

Om zich doeltreffend op het leven te kunnen voorbereiden hebben jonge kinderen een rijke en 'behulpzame' omgeving nodig, met volop mogelijkheden voor proefondervindelijke verkenningen (Ibid., p.43).

Opvallend hierbij is dat Freinet voor het vormgeven van deze rijke en behulpzame omgeving, in tegenstelling tot Montessori, geen gebruik maakt van noties als de tuin of het park. Hij heeft het niet over de Kindergarten, maar over de school als *reservaat*. In de Kindergarten staat vooral de pedagogische of didactische bekwaamheid van de begeleider of de leerkracht centraal. Het gaat vooral om het verbeteren van de leeromgeving en het uitstippelen van een specifiek (quasi-wetenschappelijk) parcours dat tot vrijheid zou leiden. Het reservaat daarentegen is geen ruimte die voorbereidt op het verwerven van vrijheid, zodoende tegemoet komt aan enkele van de functionele behoeften van het kind. Het reservaat heeft in tegenstelling tot de tuin niet zozeer tot doel een parcours aan te leggen, maar letterlijk een bescherming te bieden aan datgene wat met uitsterven bedreigd wordt. Zoals men reservaten voor indianen maakte omdat ze niet zouden uitgeroeid worden, wel zo kunnen we ook de school van Freinet begrijpen. Er moet iets geïnstalleerd worden om iets mogelijk te maken dat anders uit het oog verdwijnt, met name de mogelijkheid om te experimenteren, al tastend op stap te gaan zonder te weten waar men uitkomt en heen gaat. Het is vanuit deze bezorgdheid dat Freinet de noodzaak van de school in het leven roept en haar plaatst ten aanzien van allerlei alledaagse handelingen en gebeurtenissen die tonen dat de school niet noodzakelijk aan een bepaalde plaats en een voorgedefinieerde tijd is gebonden, maar dat scholing om het even waar en in om het even welke omstandigheden kan gebeuren. Het is die overtuiging die radicaal ter discussie wordt gesteld door de wijze waarop Freinet de school denkt: de school is voor Freinet wel degelijk een instelling die aan bepaalde lokaliteit is gebonden, maar dan niet die die tot mondigheid en volwassenheid leiden. Zoals reeds eerder aangegeven valt voor Freinet mondigheid niet te produceren. Ze vormt geen doel dat te bereiken is, maar ze is een vooronderstelling die staat tegenover een andere vooronderstelling, of in termen van de school, het is een school die staat tegenover een andere school. Zo zijn er voor Freinet twee soorten scholen. Aan de ene kant zijn er scholen die mondigheid als uitgangspunt nemen, dat wil zeggen mondigheid aannemen, en aan de andere kant zijn er die scholen die mondigheid als doel beschouwen dat bereikt moet worden door het gebruik van allerlei wetenschappelijke methodes die dat doel garanderen. Naarmate de methode efficiënter is, zou men haar ook buiten de school kunnen hanteren, daarmee overal en altijd aan zijn mondigheid kunnen werken. Tegelijk zou men er echter ook niet meer vanaf kunnen. Het wordt dan een norm waaraan men zich altijd en overal *moet* houden daarbij doof zijnd voor andere manieren van denken en spreken.

De school die Freinet veronderstelt, zou men kunnen begrijpen als die ruimte en die tijd waar deze taak niet langer van belang is, waar geen vooropgesteld doel bereikt dient te worden, maar waar er geëxperimenteerd wordt, stap voor stap en op de tast verkend wordt wat er te zien, te horen, te voelen, te doen valt. Voor Freinet is de school dan ook geen ruimte en een tijd die de leerling in een veilige positie brengt. Eerder is het een ruimte die toelaat om zelf te kijken, op te zoeken, te lezen en te schrijven over wat men ziet, leest, denkt en vindt. Het gaat om een tastend verkennen, zoeken, onderzoeken en een uitproberen van de dingen, de gedragingen, de argumenten en de taal die circuleren: hoe ze in elkaar zitten en hoe ze zich tegenover elkaar verhouden; het gaat erom inzicht te krijgen in het geheimzinnige en het onbekende van de omringende ruimte met de bedoeling datgene wat de innerlijke levenskracht dreigt te verontreinigen, af te stoten. Dit is geen doel dat werkt als norm die telkens opnieuw geverifieerd dient te worden. Het is eerder een werk dat gedaan wordt uit noodzaak; omdat bepaalde zaken door het systeem bijvoorbeeld onmogelijk gemaakt worden.

Spreken, lezen, schrijven, tekenen en drukken zijn hiervoor, hoewel immaterieel van aard,

werktuigen met inspirerende mogelijkheden (Ibid, p.56). Het gaat om die werktuigen die het toelaten zich te bekommeren om levensechte doeleinden, en niet uitsluitend om schoolse, die het toelaten een taal en een houding te verwerven om het eigen leven aan uit te bouwen. Het verwerven van deze houding is de belangrijkste opdracht van *l' école du peuple*. En hoewel het hier uitdrukkelijk gaat om schoolse werktuigen, worden ze niet ingezet in functie van de uitbouw van het eigen leven als substantie, maar als activiteit. Concreet gaat het om werktuigen die het toelaten de hardheid en de gewilligheid van het leven te ervaren en zich uit te drukken doorheen een concrete omgang ermee. Hier zouden we kunnen zeggen dat het het leven zelf is dat een bepaalde manier van spreken, denken en zich gedragen vereist.

'Encore une fois, la vie est ce qu'elle est; nous devons construire avec elle et par elle'
(Freinet, 1960, p. 101).

Het zijn dus niet zozeer of toch niet in eerste instantie werktuigen die ingezet worden om bepaalde doelen te verwezenlijken. Eerder zou men ze kunnen omschrijven als praktijken die het kind naar daar brengen, naar die plek en dat moment waar iets moet gedaan worden. Waar het moment en de plek het schrijven, lezen, drukken en tekenen met andere woorden noodzakelijk maken. Het gaat hiermee uitdrukkelijk om werktuigen die grenzen instellen, maar tegelijk de grenzen van de normerende logica van instellingen ook tastbaar maken. Elk van deze werktuigen bevat dan ook verschillende elementen die hun werking kenmerken.

SPRAAK: De taal is een ingestelde orde. De taal definieert de ruimte waarbinnen men verstaanbaar en niet verstaanbaar is en heeft duidelijk tot doel de omgevende ruimte te ordenen. Zo zijn er deze argumenten en uitdrukkingen die voor ons betekenis hebben, en zijn er andere die geen betekenis hebben. De school bestaat eruit het kind in deze taal in te leiden, een taal die dus altijd geconstrueerd en genormeerd is. Ze valt nooit helemaal samen met de complexiteit van de wereld, maar ze vereenvoudigt haar; maakt daardoor sommige zaken bespreekbaar en andere niet. De taal legt een duidelijke orde op die gemakkelijk door het regime van de school kan aangenomen worden. De taal die in de school gesproken wordt, stelt eveneens grenzen in. Er ontstaan afspraken omtrent de werking van de school, de planning en de organisatie. Een geheel van formele en informele regels structureren het schoolleven. Deze alliantie tussen de taal en het schoolse regime is echter niet absoluut. De taal verhoudt zich onvermijdelijk op een complexere manier tot de wereld dan het schoolse regime. Daarmee is elke grens die de schoolse taal oplegt ook een mogelijkheid om datgene wat aan deze taal ontsnapt te bestuderen. Naast de schoolse taal is er dus ook altijd een niet schoolse taal. In *l'école du peuple* krijgt deze niet schoolse taal vorm in termen van een natuurlijke taal die de schoolse taal letterlijk nieuw leven inblaast. Dit gebeurt omdat de taal in *l'école du peuple* niet door middel van systematische en schoolse verbindingen wordt aangeleerd, maar door de kinderen de noodzaak van het spreken te laten ervaren en zich te leren uitdrukken in de woorden en zinswendingen die ze al kennen. Zo situeert de natuurlijke taal zich niet buiten de school, maar op haar grens, daar waar de schoolse taal zelf ter sprake wordt gebracht en de inzet vormt van het zoeken naar een nieuw gebruik. De taal wordt hier dan niet aangewend om nog meer kennis te verwerven, maar om datgene uit te drukken waarvan men niet weet hoe het begrepen kan worden.

TEKENEN: Vandaar dat er in *l'ecole du peuple* ook veel aandacht wordt besteed aan tekenen en aan schilderen. Aan het kind wordt gevraagd te vertellen over wat het heeft gezien of heeft meegemaakt. Er wordt aan het kind een potlood of een verfborstel gegeven om erover te vertellen. Men zal aanvankelijk misschien weinig zeggen, maar men zal aan het kind vragen om opnieuw te kijken en opnieuw te spreken, eventueel opnieuw te zeggen wat het al gezegd heeft. Wat het kind in deze oefening ervaart, is dat schilderen of tekenen een taal is, dat datgene wat het tekent, spreekt. Men

zal het kind ook over een schilderij laten spreken en het kind bijvoorbeeld laten zeggen welk gevoel in het schilderij aanwezig is. Het gaat er daarbij niet om te leren de juiste gevoelens te herkennen of benoemen, maar zich te oefenen in het zich voorstellen wat de schilder heeft willen doen en zeggen. Het gaat erom te leren raden wat de ander wil zeggen, ervan uit te gaan dat de ander ook iets te zeggen heeft en de inspanning te leveren om dit vermogen bij de ander te (h)erkennen. Dit is de taal die men in *l'école du peuple* leert... de taal van de tekenaar die wil beluisterd worden.

SCHRIFT

Vanaf een bepaald beheersingsniveau, zo schrijft Freinet, gaat het kind ook belangstelling ontwikkelen voor krabbelttekens als een bijzondere weergave van de spraak. Ook hier gaat het kind de geschreven taal natekenen en toont het de wil om datgene wat er is, na te bootsen. Door die schrijfhandeling krijgt het al gauw aandacht voor de afzonderlijke woorden en letters en wordt men gewaar dat het schrift gebaseerd is op de fonetische waarde van tekens. Dat verschillende tekens iets anders zeggen en kunnen zeggen. Zo leert men letters, woorden, zinnen en ideeën combineren. Men ontdekt verhoudingen tussen de tekens, de zinnen en de ideeën en nog andere verhoudingen. Men zal zich erop toeleggen om sprekende zinnen te bestuderen, te beluisteren en te leren kennen. Men zal zich de zinnen en de woorden van de taal toe-eigenen om er een eigen uitdrukkingsmiddel van te maken. Men zal niet beweren dat men kennis verworven heeft, maar men zal zich ervan bewust worden dat men kan spreken. Het gaat erom dat men zich durft te wagen, deze durf die eigen is aan het kind niet vernietigt in de school, maar net aanmoedigt.

DRUKKEN

Maar schrijven, zo zegt Freinet doe je niet, toch niet in eerste instantie, omdat het schoonheid voortbrengt. Dat is anders dan de tekening. Schrijven doet men in de eerste plaats uit noodzaak. En dat wil zeggen om iets te bewaren, de boodschap verder te laten reiken dan de stem draagt... voorbij de schoolmuren. In die zin gaat het niet om boodschappen die uitleggen, maar die vertellen, die ontsluiten wat er gezegd en gedacht kan worden. Het geschrevene wordt steeds geïllustreerd met een tekening, of door een lino of kartonsnede, een foto of een film. De bedoeling hiervan is de tekst telkens opnieuw te beleven en te overdenken, hem op te nemen als datgene wat men te zeggen heeft. Op die manier kunnen woorden van de dingen waarnaar ze verwijzen, worden gescheiden. Er wordt iets aan het woord toegevoegd waardoor het van zijn vaste betekenis wordt losgemaakt. Men zou kunnen zeggen dat de tekst op die manier wordt gescheiden van de boodschap. De tekst wordt een lichaam dat onttrokken is aan de plaats/de orde waaraan het oorspronkelijk was toegewezen. En precies hierdoor kunnen het woord of de tekst opnieuw betekenis krijgen en hebben ze zeggingskracht. De betekenis staat immers niet meer vast. Wat gezegd wordt, is niet voor de hand liggend en vraagt daarom aandacht. Het gaat dan om een tekst die nieuwsgierig maakt en doet lezen. Zo bevestigt hij tegelijk het vermogen dat iedereen kan lezen en luisteren (in de zin van registreren/raden wat iemand/iets zegt). Iemand die de tekst leest, kan er zich dan al dan niet in herkennen. Zo wordt de tekst ervaren als levenskracht en inspiratie en gaat het in *l'école du peuple* vooral om inspireren en geïnspireerd worden.

Tot slot

Het is duidelijk dat we vandaag staan voor een globale revolutie in ons zingevend milieu. Tegenwoordig weet niemand meer goed waar of waarheen met het leven. Nieuwe technologieën lijken het leven volledig te hebben veranderd. Wat in feite betekent dat we voor een geheel nieuw 'denken en doen' staan. Het gaat er dan ook om aan dit nieuwe denken toe te eigenen en wel zodanig dat er een nieuwe, waarachtige levenswijze aan kan worden gevormd. Het alternatief onderwijs tracht aan deze vraag recht te doen. Wat ik in deze tekst heb willen doen, is hieraan meedoen. Ik heb

in de geest van Freinet getracht mee te denken over een onderwijsvorm die voorbijgaat aan het uitgeputte model van de markt en het kapitaal dat niet zozeer inspirerende mensen produceert, maar consumenten. Ik heb getracht te zeggen dat de uitdaging van het alternatief onderwijs er vandaag misschien niet zozeer uit bestaat consumenten te reproduceren, dan wel recht te doen aan het enorme emancipatorische potentieel dat het nieuwe denken en doen genereert. De middelen daartoe zijn de nieuwe technologieën zelf – in hun hoedanigheid van werktuigen. Dat wil zeggen in hun hoedanigheid van instrumenten die de mens niet zozeer leiden naar nog betere leerprestaties en opbrengst, maar naar praktijken die het toelaten om te experimenteren en op stap te gaan, stap voor stap, al tastend.

Literatuur

Cornelissen, e.a. (2006). Weg van de methode 'vrij' onderwijs. In K. Denys (Red.) *Jongleren voor het leven. Een zoektocht naar de identiteit van onafhankelijke methodescholen*. (Fopem)

Decoster, T. (2006). Eerste aanzet tot een geschiedenis van het 'emancipatorisch' onderwijs in Vlaanderen (1960-2000) in cijfers en verhalen. In K. Denys (Red.) *Jongleren voor het leven. Een zoektocht naar de identiteit van onafhankelijke methodescholen*. (Fopem)

Freinet, C. (1960). *L'éducation du travail*. (Neuchâtel, Delachaux et Niestec).

Freinet, C. (1977). *Pour l'école du peuple: guide pratique. pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*. (Paris, Maspero)

Freinet, C. (2010) *De Moderne School. Een praktische gids voor de materiële, technische en pedagogische organisatie van de volksschool* (vert. L'école Moderne Française 1977). (Nederland, De Freinetbeweging)

Redactie Onderwijskrant (1977). Waar ouders en kinderen baas zijn in eigen school. Bedankingen. *Onderwijskrant*, 27

Simons, M. en Masschelein, J. (2008). De wil tot feedback. In J. Masschelein en M. Simons (Red.). *De schaduwzijde van onze welwillendheid*. (Leuven, Acco)

Vandenbroucke, F. (2006) *Voordracht gehouden op de opening van de week van de methodeschool op 12 maart 2006*, <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/toespraak/06312-methodeschool.htm>.

Vansieleghem, N. (2010). *Gesprek als grenservaring. Een portret van filosoferen met kinderen als pedagogisch project*. (Leuven, Acco)

Jeroen Tans en Luc Lemarcq

Dag, dag benedenbuur. Dag Luc

nr. 25.1

Je mailadres was vlot gevonden. Het is vast al weer twee jaar geleden dat we elkaar tegenkwamen op het colloquium De Moderne School, in de Toren van Babel. Jij was in functie, je was druk. Ik was er voor de presentatie van deel 4 uit de freinetbibliotheek ¹. Zo gaan zulke dingen. Met Armand maakte ik er een eerste, wat vage afspraak over het schrijven voor 25 jaar Freinet in Gent. Wat mij betreft, gaat dat over corresponderen, want dat deed ik met verschillende Gentse groepen. En dan kom ik vanzelf bij onze correspondentie, want die sprong eruit. En wat toen was, kan nu vast nog beter met de digitale middelen die er vandaag de dag allemaal zijn. Ik stel voor dat we een poging wagen dat samen te onderzoeken.

Voor die zoektocht lijkt het me nuttig om eerst even 'terug te kijken naar de toekomst'. Ken je geschiedenis. Daarvoor blader ik door de boeiende en rijk gedocumenteerde biografie van Barré ². Het boek geeft direct een idee van de kracht van schoolcorrespondentie:

René Daniel (uit Trégunc, Bretagne) ontmoet Freinet in 1925 op een vakbondscongres en in oktober 1926 beginnen hun klassen met het uitwisselen van vermenigvuldigde kinderteksten. In hun enthousiasme stellen beide groepen zich niet lang tevreden met het dagelijks uitwisselen van druksels. In november sturen de scholieren van Trégunc aan die in Bar-sur-Loup (Provence) de plattegronden van hun klas, van de school, het dorp, met daarbij ansichtkaarten. Vervolgens gaan er plaatselijke producten met de post mee: kaki's ³, een wilde sinaasappel ⁴, roggebrood, gedroogde vijgen en olijven.

Paul uit Bar moet huilen, omdat zijn correspondentievriend hem verwijt dat hij lelijk schrijft⁵. Doordat ze in de correspondentie taalfouten tegenkomen (wat stom, he!), realiseren ze zich dat die ook in hun eigen brief kunnen voorkomen. Dat is natuurlijk vervelend. Bovendien leidt het de aandacht af van waar het werkelijk om gaat ... de inhoud. Het is opmerkelijk dat niet de meester een kind laat beloven om mooier te schrijven, maar dat de correspondentievriend de drijfveer is. Bij het corresponderen hebben woordkennis, spellingbewustzijn en verzorging een zinvolle context en als je extra je best doet op je correspondentie, is de kans groot dat er ook iets moois terugkomt.

De groepen reageren ook op elkaars druksels. Pierre legt uit:

Waarom ik te laat op school kom. Elke morgen werk ik vóór schooltijd op de boerderij. Vanmorgen heb ik stro gegeven aan vijftien koeien, daarna heb ik de brem gestampt voor mijn twee paarden en mijn koeien. Vandaag heeft mijn paard Boul me in de steek gelaten. Ik weet niet wat het had, het was bokkig, het wou niet trekken. Toen ik had gegeten, was het al acht uur.

De kinderen van Bar antwoorden:

Wat wij doen voor we naar school gaan. Joseph staat soms om half 7 op om het vuur aan te maken. Jeannot staat om 6 uur op om boodschappen te doen en op zijn zusjes te passen. Al gauw gaan we oranjeblaesem plukken: zodra de haan kraait, moeten we opstaan. Jeannot: Tegenwoordig begin ik met het afwegen van de olijven om mijn vader te helpen, zodat hij eerder thuiskomt met het avondeten. Alexander: Gisteren ben ik met mijn vader houtskool wezen halen met paard-en-wagen.

¹ C. FREINET, De Moderne School, een praktische gids voor de materiële, technische en pedagogische organisatie van de volksschool. Valthe 2009

² M. BARRÉ. C. Freinet, een pedagoog voor onze tijd. De freinetbibliotheek, Valthe 2006.

³ Zuidvrucht met abrikoosachtige smaak.

⁴ Bar sur Loup wordt ook 'la cité des orangers' genoemd.

⁵ We kunnen hieruit afleiden dat de kinderen ook een persoonlijke correspondent in de andere klas hebben. Iets wat algemener gebruikt wordt in schoolcorrespondenties.

Tijdens deze briefwisseling worden de kinderen zich ook bewust van de betrekkelijkheid van gewoonten. Die van Bar schrijven:

Als het regent, komen de slakken tevoorschijn. Wij gaan op pad met een pan of een kleine emmer om ze te verzamelen. We laten ze een tijdje vasten in een afgesloten stoofpot. Onze moeder wast ze schoon met zout water en azijn. Dan gaat ze ze koken met een saus van knoflook en peterselie of we eten ze met knoflookmayonaise. Gepoft in houtskool vinden we ze ook lekker.

De Bretonners reageren onmiddellijk:

Jullie zeggen dat jullie slakken eten. Maar drie of vier kinderen hebben dat al geproefd. We trokken een smerig gezicht toen we het lazen: bah, ullek, jakkes! zeiden we walgend. Wij houden niet van slakken, ze zijn vies, ze slijmen. Als we gewend waren slakken te eten, zouden we ze misschien wel lekker vinden. Wat is eigenlijk knoflookmayonaise?

Dit weerhoudt deze kinderen er niet van schelpdieren te eten of slakken te verzamelen die ze voor vijf stuiver per pond verkopen. De kleine Provençalen zien op een Pathé-Baby⁶-film dat zeegras echt geoogst wordt. (De kinderen van Trégunc stellen zich in dat filmpje trouwens eerst een voor een voor, en omdat het een stomme film is, maakt een namenlijst duidelijk wie wie is). Een groot verschil met het leven in Bar is ook het omgaan met weer, wind en de zee.

Albert is terug. Het was zijn eerste zeereis. Hij is zes dagen lang ziek geweest. De zee was onstuimig. De scheepsjongen was bang, hij wil niet meer op tonijnenvangst. We hebben hem horen zeggen dat hij van beroep gaat veranderen en dat hij koeherder wordt. Bij het hoeden van koeien kan de zee je geen kwaad doen.

Door het schrijven met kinderen uit een heel andere omgeving leren ze van leeftijdgenoten. Het is te begrijpen met hoeveel passie kinderen hun omgeving beschrijven om die aan de correspondenten te laten zien, met hoeveel aandacht ze hun vrienden proberen te snappen, hoe ver en anders die ook zijn. En de leerkrachten inspireren elkaar. Je voelt de emotie die schuilgaat in een zin uit Freinet's dagboek: "Nu zijn we niet langer alleen!"

In de correspondentie tussen onze groepen hebben we zelf ook ervaren dat correspondentie prikkelt tot vertellen, tot lezen, tot beschrijven en haast vanzelfsprekend tot vergelijking en een scherper waarnemen. Het schrijven gaat ergens over, en als kinderen zich betrokken voelen, wordt hun werk beter.

Schoolcorrespondentie maakt gebruik van een van de essentiële behoeften van kinderen om zich te willen uiten, en niet alleen kennis te willen nemen van hun naasten maar ook van leeftijdgenoten verder weg, met hun behoeften, vreugden, hun ongeluk, hun spelen ... hun leven. Verschillen leveren veel stof op om over te schrijven en brengen nieuwe ideeën en zinvol werk in de groep. De correspondentie dwingt kinderen om over eigen zaken na te denken, en ze gaan verder kijken dan hun neus lang is. Dat gold in 1926, dat gold voor onze correspondentie, waarom zou dat niet nog zo zijn in een tijd van internet, e-mail, webcam, weblogs, krabbelen en getwitter?

Luc, wat dacht je ervan als we samen die zoektocht ondernemen? ... Ik stel voor dat we net als bij de correspondentie destijds elkaar ook een enkele vraag stellen. Zo zou ik van je willen weten wat je zoal hebt ondernomen om geschikte correspondentiegroepen te vinden.

Hartelijke groeten en hopelijk tot schrijfs
bovenbuur ⁷ Jeroen

⁶ De Pathé-Baby is een kleine stevige filmcamera voor amateurs uit de twintiger jaren. De coöperatie stelt zes geografisch ingedeelde groepen samen, die elk over een circulerende camera beschikken, zodat alle groepen in staat zijn het interessantste uit hun omgeving op te nemen en te tonen.

⁷ Toen onze correspondenten van de Appeltuin uit Leuven een keer een klasse(n)brief begonnen begonnen met 'Hallo bovenburen.', is een hardnekkige traditie in aanhef en ondertekening met boven- en benedenburen geboren.

Dag bovenbuur

Dag Jeroen, beste bovenbuur uit vervlogen tijden

Het voelt wat onwennig opnieuw de draad op te nemen, te graven in een verleden waar onverhoeds een einde aan kwam ... Correspondentie, een didactische pijler binnen de freinetpedagogiek. Schragend, boeiend, onmisbaar ... vaak onbegrepen, vergeten en verguisd.

Hoe ik aan jouw gegevens kwam, herinner ik me niet meer, maar ongetwijfeld zullen het de netwerken van Armand en Luc ⁸ geweest zijn die voor een en ander tijdens het pionierswerk hier in Gent zorgden. Zij waren de voortrekkers om de beweging hier in Gent gestalte te geven. Het toeval bindt meer dan we allen waarschijnlijk ooit willen toegeven, niet?

Ik herinner me vaag dat we jaarlijks een formuliertje met gegevens invulden over onze groep, zoals:

- leeftijd en groepsgrootte
- technieken waar je groep goed in is,
- met wat voor groep je het liefst wil corresponderen

Voor leden van de Freinetbeweging is het op dit ogenblik meestal niet zo'n probleem om correspondentiekoppels te vormen. Via het directieoverleg, in de landelijke werkgroepen, of tijdens de twee- of driedaagses in juli en augustus worden allerlei contacten gelegd. Het is duidelijk dat het digitale tijdperk meer dan ooit dat gebeuren faciliteert. Ik vermoed dat onze correspondentie een drielal jaar werkte, of schat ik dat fout in?

Ik herinner me nog levendig de jarenlange correspondentie met de oudste groepen uit Waals-Brabant ⁹. Net zoals met jullie waren de één- en meerdaagse uitwisselingen een vast onderdeel van de planning. Dit initiatief werd zelfs financieel ondersteund door de toenmalige Koning Boudewijnstichting. En ook op dit ogenblik blijkt heel wat financiële steun mogelijk met een minimum aan administratieve rompslomp.

Samen met Anette werkten we aan individuele taalbadklassen waar kinderen een week lang in een gastfamilie werden ondergebracht. Een immense uitdaging voor kinderen, maar o zo'n ontzettend rijke ervaring. Onze huidige generatie politici zou er waarschijnlijk een hele inspiratiebron aan hebben: het is een schitterende manier om onze 'onderburen' te leren kennen en een zicht te krijgen op gelijkenissen en verschillen.



Hoewel wij wel dezelfde taal spraken en schreven, was ook die een bron van inspirerende taalbeschouwing. Zelfs ouders grepen dit gegeven aan in de gemeenschappelijke schoolkrant die we toen opzetten, het zogenaamde spiegelnummer 'Het Leven volgens Harp' ¹⁰. Het was de krant van ouders en team waarin verslag werd gegeven van een 'historische ontmoeting' tussen de redacties van de wederzijdse schoolkranten. Er werd dieper ingegaan op gelijkenissen en verschillen tussen Gent en Enschede.

Een bloemlezing!

⁸ Armand De Meyer en Luc Heyerick, toenmalig directeurs van het Pedagogisch Centrum in Gent en grondleggers van het freinetgebeuren in en om Gent.

⁹ Ecole des Bruyères uit Louvain-La-Neuve en Clair Vivre uit Evere

¹⁰ Het leven volgens Harp tweede jaargang nummer 7 ... 'Is de Harp het Spiegelbeeld van de Bothoven?'

Nederlanders vinden ons taaltje soms zuiders, soms zacht, soms aardig, soms bizar, soms fout. Meestal hebben ze het bij het rechte eind. Maar mijn dochter heeft toch al moeite om de 'Hollandertjes' te verstaan als ze met De Bothoven belt. Omgekeerd zal dat ook wel het geval zijn, want hoewel De Harp geen buurtschool is, zijn de Gentse klanken niet uit de lucht, en niet alleen bij ouders en kinderen ... als u begrijpt wat ik bedoel.

rapper	sneller	camion	vrachtwagen	plezant	leuk
geplooid	gevouwen	stylo	balpen	ongesteld	niet lekker
achtereen	achter elkaar	schoon	mooi	maandstonden	ongesteld
voornummer	netnummer	klasraad	klassenvergadering	wenen	huilen

Naast woorden die de kinderen grappig of gek vinden is ook de andere zinsbouw opvallend.

in de krant steken	in de krant zetten
de verkering is af	HET is uit
ga eens op uw poep zitten.	ga eens zitten
versta ik niet	begrijp ik niet
niet lopen op de trap	niet rennen op de trap
werkstukken voorstellen	werkstukken presenteren
het is gedaan	dit is het einde

Niet lopen op de trap ... Hoe komen ze dan boven? Ze zien in Enschede allerlei vreemde alternatieven. Ook bij op je poep gaan zitten hebben ze daar fraaie beelden. Prachtig om met de groep te praten over zinsbouw en delen uit een zin. Wat vind je mooier klinken? Waarom zouden ze dat zo zeggen? Kunnen we een gedicht op die manier maken?

Mooi toch deze taalbeschouwingen? Samen nadenken over zinsbouw, woordkeuze en werken aan spellingbewustzijn. In de klasbrief werd stevast een plaatsje gegeven aan deze bespiegelingen, want de groepscorespondentie was in feite wel de echte motor van het hele gebeuren. De inhoudelijke feedback die we van jullie kregen en die we in de kring brachten, zette ons steeds aan tot acties die de kwaliteit ten goede kwamen. Correspondentie is een bron van zinvol en betekenisvol werk: wie correspondeert, die leert¹¹.

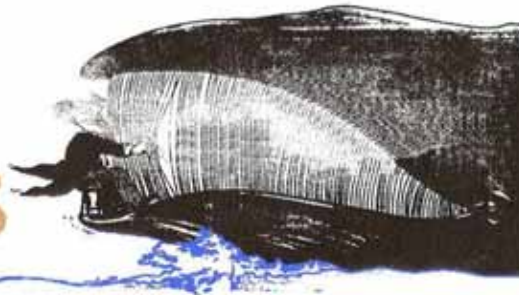
Vandaag de dag is de individuele correspondentie aan het groeien. De digitale revolutie levert immers mogelijkheden om die te intensiveren en te versnellen. De technische ontwikkelingen maken communiceren steeds makkelijker. Ik vraag me wel af of de correspondentie hierdoor niet korter en vluchtiger wordt. Als ik even ga grasduinen in Viervoeters¹² die aan de papiercontainer ontsnapt zijn (sic), sta ik versteld van de kwaliteit van de diverse bijdragen van kinderen, ouders, teamleden en begeleiders.

Jeroen, kan jij je nog voor de geest halen waarom onze correspondentie destijds wel aansloeg? Wat maakt precies dat het de ene keer wel lukt en vind je dit terug in onze briefwisseling in de jaren 90?

Vriendelijke groet,
Luc

¹¹ Dit is ook de titel van het tweede boekje in de Reeks: Wie correspondeert die leert! De Freinetbeweging, Valthe, november 2001

¹² De Viervoeter, gezamenlijke schoolkrant van de Gentse Freinetscholen.



Fijn dat je mee op zoek wilt. Mooi plaatje niet? De aanhef 'Hallo Harpoeners' kom ik tegen in materialen van onze correspondentie (wie wat bewaart, die heeft wat). Een kop gezet met een combinatie van verschillende drukletters en het toepasselijke, gevonden plaatje vermenigvuldigd met de limograaf. Het was een heel werk voor de kinderen. Dat gaat digitaal nu een stuk eenvoudiger.

Je hebt gelijk in je brief wat de start van onze correspondentie betreft. Na een intensieve correspondentie met de groep van Ronni en Miet in Leuven was ik op zoek naar afwisseling, naar nieuwe collega's met verrassende dingen, contacten, netwerken en ideeën. Ik kwam haast vanzelfsprekend in Gent terecht, want daar gebeuren bijzondere freinetiaanse zaken en wat je van ver haalt, is lekker ¹³. Telkens ben ik op zoek naar een groep die verschilt met de mijne. Naast het Vlaams-Nederlands, wat jij al aanstipte, denk ik dan aan:

stad - dorp;

grote school - kleine school;

aan het water - in het bos;

veel allochtonen - alleen autochtonen;

veel ervaring met bepaalde freinettechniek - weinig ervaring met deze techniek.

Via de begeleidingsdienst brengt Armand me in contact met jou. Daarna is de start snel gemaakt en na de eerste brieven en vooral foto's wint mijn nieuwsgierigheid het. Ik stap met een collega in de trein om met jullie kennis te maken. Verschillende herfstvakanties maken het gemakkelijk. De ervaring heeft me geleerd dat persoonlijke ontmoeting de correspondentie ten goede komt. Maar ook het gebouw en het lokaal in de Bagattenstraat hebben mijn aandacht getrokken. Tijd om eens van dichtbij te kijken, met de camera in de aanslag ¹⁴.

We arriveren vlak voor de middagpauze en op weg naar jullie lokaal lopen we langs twee enorme pannen, waar een eigenaardige geur uit komt. In de eerste zit een ondefinieerbare oranje prut en die ernaast is gevuld met iets groens. Is dit nu de beroemde waterzooi waar in de correspondentie over is geschreven? Het maakt me direct minder nieuwsgierig naar de Kloefkes, Poepkes en Gentse mokken, die ik van mijn groep mee terug naar Enschede moet nemen. Ik hoop niet dat ik mijn neus heb opgetrokken of dat mijn blik in de pannen boekdelen heeft gesproken, want net als ik me bedenk hoe ik op een fatsoenlijke manier onder dit eten uit moet komen, wordt ons voorgesteld om straks om de hoek even een Belgische maaltijd te gebruiken. De steak met bearnaisesaus en frietjes smaken prima.

Terug in school komen we op de trap een kleuter tegen, de broek op half zeven, rechterhand aan

¹³ Wat heet trouwens ver. Veel onderwijsvernieuwers uit de eerste helft van de vorige eeuw reisden heel Europa af en onderhielden allerlei contacten. En dat met onvergelykbare vervoer- en communicatiemiddelen.

¹⁴ Die heb ik altijd bij me als ik naar een andere school ga. Op iedere school kom ik wel iets tegen om vast te leggen en in mijn map met ideeën op te bergen.

de trapleuning en met de linker de broek hoog houdend. Nieuwsgierig volg ik hem op een paar meter afstand. Kijken wat ie gaat doen. Deur door en plein over, nog steeds z'n broek ophoudend. Aan de overkant van het plein verdwijnt ie achter een van een hele rij deuren. Daar zitten dus de toiletten. Ik weet niet wat ik zie. Voor een Nederlandse schoolmeester is dit nauwelijks denkbaar. Het gebouw zou vast door brandweer of een andere dienst zijn afgekeurd. En straks moet de kleuter de hele weg weer terug, de trap weer op tot juf in het lokaal de knoop eindelijk dicht kan maken.

Het zijn anekdotes die je niet vergeet, maar corresponderen gaat natuurlijk vooral om de inhoud. En dan denk ik als eerste aan de boodschappentassen. De post uit Gent is een keer verpakt in een tas met een heel grappige tekst erop. Dat zet ons tot een zoektocht naar een leuke tas van een winkel bij ons in de wijk om terug te sturen. En van het een komt het ander. Al vrij snel hangt er een rij tassen aan de muur. Wat staat dat eigenlijk grappig! En we doen onderzoek - Hebben de winkels bij de tassen die wij hebben uitgekozen iets gemeenschappelijks? En is in Gent ook eenzelfde vergelijking te maken tussen tassen en soort winkel? - Boodschappentassen gaan ineens over taal, reclameboodschappen, pakkende zinnen en duurzaamheid, maar ook over vormgeving: waarom valt je oog wel op de ene tas en niet op een ander. Het wordt een sport in de groep om er nog meer te vinden met echt iets gek, moois of bijzonders erop. En natuurlijk ontwerpen we zelf tassen.

Als het over inhoud gaat, zie ik weer de vele 'simpele' en mooie dingen als een gedicht van Wanda uit mijn groep dat ineens ondersteund wordt door een illustratie vanuit de Harp.

Inhoud heeft uiteraard ook het uitwisselen van gegevens van onze 'weerstations'. Kinderen houden elke schooldag informatie bij over de temperatuur, de hoeveelheid neerslag, de luchtdruk, de luchtvochtigheid en de windkracht. Extreem weer brengt spanning in het waarnemen: een lekkere storm, een dik pak sneeuw, strenge vorst. Verzamelde gegevens worden verwerkt in tabellen en grafieken en opgestuurd naar Gent. Er valt een heleboel te vergelijken en dat maakt het verzamelen interessanter. In Twente is het jaargemiddelde 0,3 lager, in Gent waait het doorgaans wat harder en in Enschede ligt gemiddeld weer meer sneeuw en ijs. Iedere collega ziet ongetwijfeld aanknopingspunten voor vrije teksten, levend rekenen en wereldverkenning.



Op zoek naar inhoud grijp ik natuurlijk terug naar de stapel klasse(n)brieven en klasse(n)kranten. Die geven een beeld van activiteiten uit beide groepen. Mijn oog blijft steken in jullie krant over het klasse(n)bezoek aan Enschede. Door die krant kom ik nog even terug op je opmerking over gezamenlijke schoolkranten¹⁵. Het is een voor de hand liggend idee en toch bijzonder:

Ontmoeting Freinetscholen uit Gent en Enschede

'Op zaterdag 10 maart is het slot Loevestijn (halfweg tussen Enschede en Gent) getuige van een historische ontmoeting tussen de Harp en De Bothoven. Het slot Loevestijn houdt van Belgen (ken uw geschiedenis). Het initiatief voor de ontmoeting ging uit van een groep Enschedese ouders en leerkrachten. Een aantal redactieleden van 'Het leven volgens Harp' ging gretig op de uitnodiging in.

Uit deze ontmoeting zal nog voor de vakantie een gemeenschappelijke krant verschijnen. Dit speciale nummer zal het accent leggen op het uitwisselen van ervaring, het wederzijds beantwoorden van allerlei vragen en de voorstelling van de school. Tijdens de ontmoeting kwamen alvast een aantal

¹⁵ het leven volgens Harp, tweede jaargang, nummer vijf

markante verschillen aan het licht: de schoolplicht start in Nederland iets later, zodat de Bothoven veel minder kleuters kent; het aantal werkende moeders ligt er veel lager, zodat het opvangprobleem een andere dimensie krijgt; hun 'Team' heeft het zeker niet gemakkelijker dan het Team van de Harp; ze hebben een school die wel twee keer ruimer is dan de onze; enz ...

Deze eerste ontmoeting verliep hartelijk. Alleen waren zij vergezeld van een aantal kinderen en wij niet; en hadden zij cadeautjes bij zich en wij niet. We staan dus in het krijt bij de Bothoven. Met een speciale 'Spiegelkrant' tussen Harp en Bothoven kunnen wij daar alvast iets aan doen. Indien alles volgens planning verloopt, zal dit nummer verschijnen in mei en zullen wij instaan voor de finale productie wat het zetwerk, lay-out en drukken betreft. De redactie is nu reeds volop bezig en de krant bevat alvast volgende onderwerpen: beschrijving van de school; dagindeling in de school; vragen van Harp-ouders aan de Bothoven en omgekeerd: hoe heeft de Bothoven het ruimtelijk probleem opgelost? Waarom hebben onze ouders gekozen voor deze school?

We hopen dat deze eerste ontmoeting en deze eerste gezamenlijke krant het begin zijn van een interessante uitwisseling tussen twee freinetscholen en dat we onze Harperige horizon op een leerrijke manier kunnen verruimen. Je leest er alvast meer over in mei.'

Pol

Verbreden van je horizon, vergelijken, uitwisselen van ervaringen en elkaar inspireren met mooi werk. Je eigen onderwijs aanpassen, verdiepen en ontwikkelen. Daar gaat het steeds om, zowel bij kinderen als bij ouders als bij ons werk. We doen in onze groepen vergelijkbare dingen, alleen in een compleet andere omgeving. Als je nieuwsgierig bent en openstaat voor elkaars praktijken, past uitwisseling in de traditie van met elkaar onderwijs ontwikkelen.

En dat brengt me terug naar je vraag - Waarom sloeg onze correspondentie wel aan? - want correspondenties gaan niet altijd leven. Tja ... dat blijft een lastige vraag, maar ik probeer het. Je bent het misschien al lang kwijt, maar je geeft zelf in jullie schoolkrant ¹⁶ een eerste aanzet tot wat een antwoord kan zijn:

'Tijdens vorige schooljaren werden projecten in die zin opgestart, maar na verloop van tijd, even vlug in de vergeethoek gedrongen. Toch wordt er nu wekelijks geschreven van en naar Enschede. Oorspronkelijk schuchter en met tegenzin - we hadden al iets dergelijks geprobeerd - doch stilaan



met groeiend enthousiasme. Deze correspondentie ligt aan de basis van een uitwisseling op alle niveaus. Zowel leerlingen als leerkrachten als begeleiders als ouders vinden deze ideeënuitwisseling boeiend, creatief en opbouwend. We ervaren wekelijks dat onze Enschedeërs ons op creatief vlak heel wat bij te brengen hebben. Ondertussen maakt de vierde leefgroep gebruik van verschillende technieken die uit Nederland afgezaakt zijn. Inmiddels hebben we ook een papierslag, naar Bothovens voorbeeld en wordt papier in de groep op een meer verantwoorde manier verbruikt. Er wordt met spanning uitgekeken naar de wensen van twee groepjes die in april naar Gent komen. We willen hun bezoek immers optimaal voorbereiden en hun Gent in alle facetten leren kennen. Ons driedaagse bezoek aan Enschede met de groep moet een hoogtepunt worden van alle realisaties.'

¹⁶ Het leven volgens Harp tweede jaargang nummer 7

Voor uitwisseling op meerdere niveaus moet de correspondentie wel eerst op gang komen. Kinderen moeten natuurlijk gewoon leren wat goed werkt en wat minder. En daar hebben we allebei tijd en energie in gestoken. In beide groepen wordt vanaf het begin de correspondentie serieus genomen. We zien mogelijkheden en zijn niet bang voor nieuwe ideeën. We weten binnengekomen post met de groep te vertalen naar werk en we laten het toeval toe, omdat dat geregeld prachtig werk oplevert. We bezitten bovendien, denk ik, beiden voldoende burgerlijke ongehoorzaamheid en wat jeugdige onbezonnenheid. De correspondentie doorkruist bij ons niet, zoals bij Le Bohec¹⁷, het vrije onderzoek en het maken van werkstukken, het is juist een van de motoren van het hele gebeuren, zoals jij in je brief al schrijft. Het wordt een structureel onderdeel van het zinvol werken in de groep en is niet iets extra's dat er ook nog even bij gedaan moet worden. Een even belangrijke factor vormen misschien wel de meesters in beide groepen met een vergelijkbare drive.

Zo kan het wel, bestaat niet voor mij. Jopie Huisman, schilder 1922 - 2000

Het klikt. We hebben regelmatig contact en brainstormen over verschillende mogelijkheden. We hebben het over ons onderwijs. Dat werkt uitnodigend en voegt iets toe aan 'de pedagogische eenzaamheid van de meester' met ieder z'n eigen groep.

En opnieuw denk ik dat vandaag de dag met skypen, webcam, krabbelen en twitteren de communicatie NOG beter had kunnen verlopen. Weblogs, fora, sociale netwerken als Hyves, Facebook, LinkedIn en diensten als Twitter worden niet voor niets steeds vaker sociale media genoemd. Het gaat bij die media frequent om interactie. Daar moeten mogelijkheden liggen voor de klasse(n)correspondentie. Ook die kunnen de 'eenzaamheid' van de meester verlichten. Wie richt een social media community rond schoolcorrespondentie op? Je moet wel weten hoe je deze media inzet en daarmee komt opnieuw het aandeel van onze leerkrachten om de hoek kijken. Dat aandeel lijkt onmiskenbaar en misschien is het nuttig, Luc, als je dat wat meer onder de loep neemt?

Groeten aan je collega's!
bovenbuurman Jeroen



¹⁷ Als Freinet hoort dat Le Bohec de correspondentie afschaft omdat die volgens hem het vrije onderzoek en het maken van werkstukken door zijn leerlingen te veel doorkruist, laat Freinet hem weten het daarmee oneens te zijn, want hij beschouwt uitwisseling met de buitenwereld als essentieel.

Het is ongetwijfeld zo dat het digitale tijdperk de communicatie ten goede komt en de correspondentie zeker kan faciliteren. Of deze mogelijkheden vandaag de dag voldoende benut worden, moet nagegaan worden. Het lijkt me in elk geval een interessant onderwerp.

Het wordt je vaak als school en als leerkracht niet makkelijk gemaakt en in feite hoeft dit ook niet! Jezelf voortdurend afvragen of de dingen die je doet wel de juiste zijn, vergt meer energie dan het blindelings terugvallen op voorgekauwde methodes die een of ander kwaliteitslabel genieten.

Of burgerlijke ongehoorzaamheid hier compenseert, weet ik niet echt. Het helpt je wel met overtuiging te geloven in wat je doet. Overtuiging die je nodig hebt om je te behoeden voor het plannen van een opgelegde, niet geïntegreerde techniek.

Zorgen voor ideale randvoorwaarden is beslist een must om de correspondentie schragend en boeiend te maken. In veel groepen blijkt pas hoe belangrijk de rol van de leerkracht is als die langere tijd uitvalt. Een aantal leerlingen zal vast wel aan de bel trekken, maar in de praktijk blijkt dat groepen dan moeizamer in staat zijn de correspondentie verder te zetten en/of interessant te houden. De ervaring leert dat het aandeel van de leerkracht niet onderschat mag worden, ook al heeft de groep een hoge mate van zelfstandigheid verworven.

Het blijft een uitdaging en vraagt de nodige kennis om de individuele correspondentie naar een ander niveau te tillen dan getwitter van maximaal 140 tekens.

Kinderen willen steeds sneller reageren, willen sneller antwoorden en gretig communiceren. Dat is een kenmerk van onze huidige maatschappij. De leerkracht sluit daarop aan en zorgt voor voldoende mogelijkheden om te verkennen en te experimenteren. Hoe vlug en hoe goed kinderen evolueren, hangt ook af van materialen (hoeveel pc's heeft de groep ter beschikking?) en technieken naast ruimte in het weekplan. Net als bij het leren lezen en schrijven met de natuurlijke methode zijn er weinig verplichtingen. Kinderen moeten vooral gestimuleerd en ondersteund worden in het hele schrijfproces. De leerkracht is voortdurend op zoek naar situaties waar leerlingen elkaar kunnen helpen. Dat klinkt vast allemaal nog wat te algemeen. In mijn zoektocht naar 'La part du Maître' in deze, diepte ik ergens de volgende lijst op.

Het oog van de meester...

Na het introduceren in de groep let ik er op dat de correspondentie op gang komt, waarbij ik net als de kinderen verzamel, schrijf, adviezen geef en ideeën lever. Na enige tijd wordt mijn bemoeienis minder. Ik ben er vooral op uit om te stimuleren en te ondersteunen en zoek naar situaties waarin kinderen elkaar helpen. Nog preciezer, wat doe ik dan:

- *Ik let erop dat er wekelijks een gevulde enveloppe/pakje de deur uitgaat. Freinet schrijft over een dagelijkse correspondentie. Dat haalde ik nooit. Pas met de komst van mail, voeren we het tempo van berichten versturen op. Een mooie tekst kan je mailen, zodra die af is, het digitale dagboek wordt dagelijks gemaild, als het al niet op je weblog is te openen door de correspondenten.*
- *Als de binnengekomen post in de kring wordt opengemaakt, ben ik gespitst op mogelijkheden. Wie snapt wat ze schrijven? Leg eens uit? Hoe werkt dat eigenlijk bij ons? Wie kan en wil die vraag duidelijk beantwoorden?*
- *Ik zet aan tot terugschrijven en noteer de afspraken in de klassenmap, zodat de verantwoordelijke leerlingen kunnen controleren of ze allemaal uitgevoerd zijn.*
- *Ik help leerlingen in het begin met het reageren op de inhoud van de ontvangen post. Ik controleer of gestelde vragen ook werkelijk worden beantwoord, ik zorg ervoor dat ze niet langs elkaar heen gaan schrijven.*

Het maken van de klasse(n)brief is echt een gebeuren van de hele groep. Zeker in het begin projecteer ik eerste versies van deze brieven op het digibord en met de groep maken we daar tekstbesprekingen van, voordat we ze versturen. Dat geeft mij de mogelijkheid om de kinderen te wijzen op conventies en handigheden bij het briefschrijven. Een brief aan je vriendje is anders van toon dan bijvoorbeeld aan het gemeentebestuur, en in een verhaal gebruik je andere woorden en zinswendingen dan in een uitleg. We hebben het met elkaar over mooie, heldere en afwisselende zinnen en kiezen zorgvuldig bepaalde woorden. Hoe schrijf je een mededeling lichtvoetig, trefzeker en aanstekelijk op? Taal krijgt een eigen dynamiek. Goede spelling en interpunctie worden in de loop van de aanpassingen vanzelf meegenomen.

Een klasse(n)brief is een wekelijkse brief van de ene groep aan de andere. De onderwerpen voor deze brief worden in de kring vastgesteld. Het gaat om de dingen die de hele klas of een groter gedeelte van de klas raken. Ze beschrijven een gebeurtenis, het gaat over nieuwe kennis en ontdekkingen waar ze vol van zijn.

De verantwoordelijke leerlingen gaan vervolgens achter een tekstverwerker zitten en zoeken naar goede formuleringen. Ze willen laten zien wat ze kunnen, waar ze trots op zijn en wat ze samen ontdekken en beleven. Kinderen voelen aan dat de groepsbrief extra gewicht geeft aan een mededeling. Deze klasse(n)brieven geven een goed beeld van het leven en de interesses van beide groepen. Het concept wordt in de groep voorgelezen en van commentaar voorzien over de inhoud, een minder goed lopende zin of manier van beschrijven. Iedere brief eindigt steeds met een paar vragen: Waarom houden jullie één keer per week een klasse(n)vergadering?

- Gaan er bij jullie op school ook fietsen stuk?
- Weten jullie waar de naam Bagatten vandaan komt?

Tot slot maken de verantwoordelijken de brief af en zorgen voor een print op A3-formaat (A4- print vergroot naar A3) en de illustratie(s). Het is handig om de proefprint nog even op spelling na te lezen voordat een groepje met illustreren begint. De klasse(n)brief is met de versierde enveloppe een visitekaartje van de groep. Een schaar en gekleurd papier, krijt, ecoline en de drukdoos kunnen al veel doen. Een enveloppe A4 gaat heel goed door de meeste printers.

- *Ik blijf medeverantwoordelijk voor het resultaat. Als ik vind dat iets niet verzendbaar is, dan bespreek ik dat in de kring of met een leerling. Zodra ik scheldpartijen, racistische uitlatingen hoor of lees, of taalgebruik waar ik geen prijs op stel, breng ik dat ter sprake. Het gaat over een schrijfetiquette, respect, over normen en waarden.*
- *Ook bij individuele correspondenties van kinderen let ik erop dat de regelmaat gehandhaafd blijft. Het is een grote teleurstelling als klasgenoten telkens antwoord krijgen en enkele leerlingen niet.*
- *Met een leerling, die niet weet waar ze over zal schrijven, overleg ik over wat ze allemaal aan het doen is, op school en na school. Het is vaak net het zetje dat ze nodig hebben.*
Ik zorg ervoor dat een leerling af en toe een mooie brief of mail in de kring voorleest. Samen met de groep let ik op diepgang en variatie. In de kring hebben we momenten van bespiegeling, we letten ook op onduidelijkheden, op illustraties en humor. De groep stuurt dingen op die er goed uitzien en zorgt voor diversiteit, de innerlijke motor moet blijven lopen en verandering van spijs doet eten. Als ik merk dat het schrijven wat eentonig wordt, breng ik dat in de kring ter sprake. Met elkaar overleggen we dan met welke acties we daar verandering in kunnen brengen.
- *Bij enkele kinderen stel ik ook eisen, zeker als ze niet zo veel zelfkritiek hebben, bij anderen verlang ik verzorgde brieven (wat opbouw, taal en lay-out betreft). Het moet een grondhouding worden dat je het leesplezier aan de andere kant wilt vergroten en daar doe je je best voor.*

- *Met zwakkere spellers spreek ik af dat ze een eerste versie van hun brief aan mij of een klasgenoot laten lezen. Het gaat immers de school uit en kan bij weet ik wie allemaal terecht komen. We willen dat ze de inhoud van onze brief begrijpen en niet afgeleid worden. Samen met een kind een eerste versie doorlopen kan heel vruchtbaar zijn. Als kinderen dat niet willen, respecteer ik meestal wel hun privacy.*
- *Als een leerling mij trots z'n werk laat zien, zeg ik geregeld: Goh wat mooi, daar kan ook wel een exemplaar van in het bakje voor de correspondenten.*
- *Voor het vinden van individuele correspondenties stel ik mijn antenne af op misschien te koppelen leerlingen. Ik ken mijn leerlingen en als er een mail over een bepaald onderwerp langs komt, geef ik die bewust aan een bepaald kind. Soms overleg ik met een collega van een andere school of ze voor een bepaalde leerling een leeftijdgenoot op school hebben, die graag schrijft en zou willen corresponderen.*
- *Ik heb in de klassenmap een tabblad gedaan met daarachter een pagina met allerlei gegevens over de correspondentie: adresgegevens, telefoonnummers, mailadressen, een lijst van leerlingen met de vermelding wie met wie correspondeert. Ook zit er een insteekhoes in met voorgeprinte adresstickers, waar veel gebruik van wordt gemaakt.*
- *Ik ondersteun, indien nodig, de twee kinderen die verantwoordelijk zijn voor de correspondentie.*
- *Ik let erop dat de correspondentie pas wordt verstuurd als de kring besluit dat het goed is.*

Met de nodige zin voor creativiteit kun je dit in feite lezen als een kijkwijzer. Die is niet limitatief en kan uiteraard aangevuld en uitgebreid worden.

We hebben nu wel een beeld van wat een leerkracht kan doen, maar wat doen de kinderen?
Jij hebt vast nog wel wat bestanden over de organisatie van correspondentie in je eigen groep.

Schrijfse groet, OB Luc

Bedankt voor je vlotte reactie. Je oppert om te onderzoeken hoe de mogelijkheden van het digitale tijdperk bij schoolcorrespondentie benut worden. Dat zal volgens mij dit artikel goed doen en ik heb er wel tijd voor. Met inbreng van collega's krijgen we de laatste ontwikkelingen en mogelijkheden vast beter in beeld.

En ja, ik heb voldoende op mijn pc staan waarmee ik met je vraag over het aandeel van de kinderen aan de slag kan. Over het gemak van moderne media gesproken.

Yes they can.

Na de afspraak met de collega over intensiteit van schrijven volgt de eerste brief. Mijn groep stelt zich voor: de kinderen schrijven verhalen over de groep en de school; ze maken foto's, filmpjes en/of tekeningen. Voordat het pakketje dichtgaat, houden een paar kinderen zich nog bezig met de versiering. Correspondentie is in onze groep een van de klassendiensten. Daar zijn dus iedere week twee (andere) kinderen voor verantwoordelijk:

- Ze schrijven de eerste versie van de klasse(n)brief; ze controleren wat er weggaat, sporen klasgenoten aan om hun correspondentie af te maken; ze vragen kinderen die daar goed in zijn om het pakketje te verfraaien ...
- Kinderen wegen het pakketje en voor het frankeren kijken ze op het internet naar een overzicht van de posttarieven. Hoeveel moet erop (Voor verzamelaars in Gent houden ze het verschijnen van speciale postzegels in de gaten). In de rekenkast staat een brievenweger en voor zwaardere pakjes is de keukenweegschaal heel geschikt. Een eerste schatting bepaalt welke van de twee gebruikt gaat worden. Het pakje wordt altijd gewogen voordat het wordt dichtgeplakt.
- Soms wordt er wat weggelegd voor de volgende week, omdat er dan net te veel gewicht in zit voor de posttarieven. Omdat het verzenden van pakketjes uit de klasse(n)kas¹⁸ betaald wordt, is de groep er snel achter dat daar steeds zorgvuldig mee omgegaan moet worden. Ze denken na over bestemmingen, buslichtingen, postagentschappen, sorteren, vervoeren en bezorgen. Waar moet het adres? Dan gaat het op de bus. Er wordt gemaaild dat de post onderweg is. Naast groeiend mailverkeer (steeds grotere bestanden worden verzonden), websites en blogs blijft het wekelijks uitwisselen van pakketjes iets bijzonders. Het is tastbaarder dan een bestand binnenhalen.

Ze ervaren hoe lang een pakket onderweg is en dat kan nog wel eens verschillen.

Als er post binnenkomt, is er opwinding in de groep. Het is natuurlijk spannend! Het ontvangen met de klas en samen bekijken wat erin zit, is iets waar kinderen enorm naar uitkijken en van genieten.

- Wat een dikke en mooie enveloppe! Mag ik ze openmaken?

In de eerste de beste kring maken we het pakje voorzichtig open, want de verpakking kan geregeld

¹⁸ Ondernemende kinderen tellen mee:

oefenen in zelfbestuur, het dragen van verantwoordelijkheid en levend rekenen door het beheren van een klassenkas Valthe, De Reeks 5 (40 p).

hergebruikt worden. De kinderen die verantwoordelijk zijn voor de correspondentie presenteren de inhoud zo veel mogelijk zelf.

- Wat kunnen ze daar goed tekenen!
- Zullen we eerst de brief voor de hele groep eens lezen?

Ze beginnen met het voorlezen van de klasse(n)brief. En dan ... herkenning en verbazing. In beide gevallen ontstaan er geregeld geanimeerde gesprekken. Fietsen kapot en zonder licht? Dat levert herkenning op, maar de voordeur van de school overdag op slot (tegen diefstal) vinden ze bij ons onvoorstelbaar. Bij ons hangt de regenkleding gewoon buiten in de fietsenstalling te drogen. De correspondentie doorbreekt het kader van de klas. Het biedt ruimte om wat je geleerd hebt aan anderen te vertellen, je gebruikt de andere groep als klankbord.

De leerlingen worden geconfronteerd met andere ervaringen ... andere leefgewoonten. Gewone dingen gaan leerlingen ineens met andere ogen bekijken. Met correspondentie leren leerlingen afstand nemen van de eigen leeromgeving. Correspondentie helpt mee om de eigen realiteit te leren zien als een van de mogelijke werkelijkheden. Niet gek in de gegeven politieke omstandigheden in Nederland en België.

'We zijn bij Bert Jan in de ligboxenstal geweest en hebben daar achteloos in onze brief over geschreven. Dat moet worden toegelicht en beschrijf maar eens hoe een ligboxenstal met twee melkrobots werkt. En als dat echt niet in een brief wil, kan het de aanzet zijn tot het maken van een werkstuk of een film speciaal voor de correspondenten. In Gent willen ze uitleg over trefbal en een skelter. Verbazing dat ze dat daar niet kennen.

Het ervaren van andere normen en opvattingen werkt positief. Er is een heleboel waar je altijd zomaar aan voorbijloopt. Het dwingt ze over hun eigen situatie na te denken, verder onderzoek te doen en dit te verwoorden en te verbeelden. Kinderen worden zich bewust van hun eigen leefomgeving en in die leefomgeving is veel te onderzoeken.

In hun klasse(n)brief na de vakantie vragen de correspondenten ons om uit te zoeken uit welke landen de euromunten komen in de portemonnees van onze ouders. Ze gaan dat zelf ook op een rijtje zetten en dan kunnen we de uitkomsten vergelijken.

Kinderen proberen duidelijk op papier te krijgen wat hen bezighoudt. Bij het vertellen of voorlezen in de groep kunnen leerlingen nog wat toelichten, maar als ze schrijven moet het geschrevene duidelijk zijn voor de correspondenten. Het gaat iedere keer om formuleren en herformuleren in een zinvolle taalgebruikssituatie. Ze worden aangemoedigd om zich te verplaatsen in anderen. Leerlingen ervaren dat geschreven taal anders werkt dan gesproken taal. De correspondentie maakt ook de functie van het overbruggen van de afstand door geschreven taal duidelijk. Het is motiverend om te weten dat ergens op een andere school jouw teksten worden gelezen en jouw werk aan de muur hangt.

We hebben een vaste la waar al het materiaal voor de correspondentiegroep in verzameld wordt, want gereageerd gaat er worden en de verschillende vragen worden in ieder geval beantwoord. Bij het bespreken van de binnengekomen post hebben we afspraken gemaakt wie wat gaat doen. In de loop van de week doen kinderen steeds eigen werk in deze la:

teksten (gedrukt, getypt, gekopieerd, geschreven of geprint); de laatste klasse(n)krant; de laatste schoolkrant; een zelf ingesproken en ingezongen cd; de huid van een slang; vreemdsoortige onkruiden of zaden uit de schooltuin; iets typerends uit de streek; een pot zelfgemaakte vlierbessenjam; een

stick met bestanden; onderzoeksresultaten, tekeningen; een zelfgemaakte film; een doosje met poppen van vlinders; werkstukken of bestanden daarvan; creatief werk of foto's daarvan; een onderzoek naar hobby's ...

Zodra de post is bekeken, gelezen en besproken, delen de verantwoordelijken de brieven uit, leggen werk neer en/of hangen het op. In onze groep is daar een vaste plek voor op een van de prikwallen. De klas(n)brief heeft daar een duidelijke plek. Om plaats te maken, verhuizen ze het hangende materiaal naar een (zwart-geel-rode) ordner in de leeshoek. Leerlingen die dat willen, kunnen het allemaal nog eens rustig doorlezen en ook ouders lezen af en toe mee.

Naast de groeps correspondentie besteden sommige leerlingen bij ons op school behoorlijk wat mailtijd aan corresponderen met leeftijdgenoten van verschillende scholen. Ze vinden die kinderen op websites van scholen, via Hyves of via sites die bijvoorbeeld met een hobby of een jeugdblad hebben te maken. Zo komt Nynke uit mijn groep bij bieb 2000¹⁹ een mail tegen van een Nynke uit Kuinre. Dat is leuk. Direct proberen. Het blijken beiden schrijvers te zijn en al gauw heeft het allemaal niets meer met boeken te maken. De echte 'schrijvers' van de groep grijpen hun kans en succesvolle correspondenties zijn weer inspirerend naar groepsleden. In het begin worden deze e-mailuitwisselingen nog wel eens in de kring voorgelezen, maar gaandeweg worden de groep en ik er dus ook steeds meer buiten gehouden. Individuele correspondentie lijkt op het eerste gezicht misschien eenvoudig, maar het blijkt niet altijd even soepel te verlopen. Bij deze mailwisseling blijken dezelfde handvatten van de groeps correspondentie opnieuw handig.

Het werkt het beste als er snel en regelmatig (terug)geschreven wordt. Er zijn scholen waar goed mee te schrijven valt en scholen waarmee het telkens niks wordt. Leerlingen aan beide kanten moeten bijvoorbeeld de ruimte krijgen om vlot te kunnen mailen. Mijn leerlingen zijn er snel achter waar het goed loopt.

Ook nu let ik erop dat ze ingaan op elkaars mailen en dat ze niet langs elkaar heen gaan schrijven. Het moment dat ze mij en de groep minder in hun correspondentie betrekken, is voor mij een teken om hun privacy te respecteren. Ik lees het minder na en hoop op voldoende verzorging en spellingbewustzijn.

Het is soms handig en blijft altijd leuk om oude mailen nog eens door te lezen. Zorg ervoor dat leerlingen een map hebben waar alles wat ze schrijven en ontvangen in kan worden opgeborgen (dat kan ook een digitale map zijn).

Het is noodzakelijk dat leerlingen snel (in ieder geval binnen een paar dagen) terug kunnen mailen. Mails die beginnen met 'ik ben'... en 'ik heb'... en 'wie wil er met me schrijven' leiden bijna altijd tot niets. Na een paar keer hebben ze elkaar niet veel meer te vertellen. Als leerlingen gezamenlijk iets hebben, levert dat een betere start. Het biedt meer garantie dat het wat wordt.

Ik let erop dat de leerlingen de taken bij de correspondentie hoofdzakelijk zelf uitvoeren. Ze kunnen vaak meer dan we denken. En kinderen doen heel wat. Schrijvend en mailend verkennen ze hun wereld. Lezen en schrijven ontwikkelen ze al doende. Vooral omdat het gebeurt in een leeromgeving waar teksten besproken worden en waar kinderen met elkaar nadenken over de inhoud, over zinsbouw, woordkeus en werken aan spellingbewustzijn. Correspondentie is een bron voor zinvol en betekenisvol werk. Ik wil het nog een keer benadrukken, wie correspondeert die leert.

¹⁹ Bieb 2000, is een leesbevorderingsproject waarbij leerlingen, leerkrachten en bibliothecarissen via e-mail corresponderen over boeken. Het project kreeg in Nederland de nationale onderwijsprijs.

Luc, volgens mij is het wel weer voldoende voor deze keer. Ik ga aan de slag met mijn onderzoekje, misschien dat jij nog een aantal praktische tips op een rijtje kan zetten. Daarna kunnen we samen vast uit deze briefwisseling en het onderzoek nog enige aanbevelingen doen.

Tot de volgende brief
Bovenbuurman Jeroen

Beste Jeroen

We hebben in onze briefwisseling ongetwijfeld aangetoond welke meerwaarde een goed uitgebouwde correspondentie binnen een groep kan hebben. Ik ben dan ook benieuwd wat het resultaat zal zijn van je enquête en kijk uit naar de analyse, conclusies en aanbevelingen in dit verband. Op welke wijze is de digitale revolutie een hefboom voor de correspondentie tussen freinetklassen? Hoe is ze in het laatste decennium geëvolueerd?

Ikzelf heb als afsluiter nog een aantal praktische tips om de schoolcorrespondentie te optimaliseren.

Tips en trucs!

Stuur elke keer een paar mooie zaken op en let op de afwisseling, zodat steeds andere kinderen met hun sterke kanten aan bod komen.

Vermijd overvolle pakketten, dit werkt vaak overdonderend. De ontvangende groep voelt zich dan verplicht om minstens evengoed te doen en even veel te versturen. Bovendien is het een aanslag op de klassenkas, je groep heeft immers nog andere zaken te begroten.

Het is handig als je laat weten dat de post is aangekomen en dat aan het antwoord gewerkt wordt. Bewaar op je pc een bestand waarin je de diverse inhoud van de klassencorrespondentie opslaat. Dit voorkomt herhaling en je behoudt steeds het overzicht.

Voor startende leerkrachten is het aan te raden de ontvangen post vooraf in te kijken. Je kunt dan nadenken over mogelijke reacties en activiteiten. Een brainstorm hierover met collega's werkt altijd inspirerend.

Beide klastitularissen nemen geregeld contact op met elkaar om de post toe te lichten, om vragen te stellen, de bedoeling ervan duidelijk te maken en om te overleggen over de onderwijskundige mogelijkheden.

Laat leerlingen bellen als de post langer uitblijft.

Bezorg elkaar een lijst van de vakantiedagen, want die verschillen. Stuur de laatste dag vóór de vakantie nog even een leuk berichtje als kattenbelletje.

Corresponderen met een groep uit een andere streek, een ander land, met een andere taal of dialect, krijgt een andere dimensie als er geregeld een stick met bestanden wordt meegestuurd. Bestanden met filmpjes waarin kinderen vertellen, hun eigen teksten voorlezen of een plaatselijke deun zingen, doen het altijd.

Een stevige envelop wordt natuurlijk meerdere keren gebruikt en elke keer kan er aan de versiering verder gewerkt worden.

Maak in team afspraken over wie de correspondentiegroep bericht over het tijdelijk uitvallen van een leerkracht.

Maak één keer per jaar een evaluatieverslag van de gevoerde correspondentie. Je hebt er in de komende jaren zelf steun aan. Ook voor je collega's is zo'n verslag handig om op terug te vallen, en als je een artikel wilt schrijven, heb je materiaal genoeg.

Het lijkt wel een gouden raad van tante Kaat!

Tot binnenkort!

OB Luc

*Dan beseft ik dat ik ze waarschijnlijk nooit meer zal zien.
Dat vind ik een raar en pijnlijk gevoel. Nina*

Gent, november 2010

Met deze briefwisseling kennen jullie een stuk van onze geschiedenis en daarmee van de Gentse freinetgeschiedenis. Het gaat over een ervaring in onze bovenbouwgroepen en toont de veelzijdigheid en dynamiek aan van uitwisseling als een weloverwogen middel tot verrijking, verdieping en ordening.

Correspondentie kan ook best in lagere leerjaren. Zeker in het proces van betekenisvol leren lezen, is het een prachtige techniek²⁰. Iedere week samen met de groep een brief schrijven op het digibord, letters (her)kennen en spellen, de brief van je correspondentievriendje ontcijferen, rijmen op (gekke) woordjes uit de klasse(n)brief van de correspondenten, in de lees- en schrijfhoek deze woorden gebruiken bij het stempelen, tekenen en typen, elkaar helpen bij het stempelen van een goede zin met de linkprint onder een tekening voor je correspondentievriendin.

Uit antwoorden van ons onderzoekje blijkt dat corresponderen ook met kleuters op verschillende manieren wordt ingevuld, als het maar een natuurlijk gevoel geeft en aan hun leefwereld gekoppeld kan worden. Een heen-en-weerboek met een school vlakbij wordt op ingevulde enquêteformulieren vaker genoemd en werkt steeds motiverend. 'Dit langzaam dikker wordende boekwerk is in beide groepen steeds weer opnieuw te bekijken en bij te houden'. Het onderhouden van een weblog is voor kleuters vatbaar. 'We bezoeken onze blog en die van de correspondenten, alles onder mijn leiding'. 'Kleuters nemen geregeld zelf foto's om op de blog te plaatsen'. Verschillende groepen in ons onderzoekje corresponderen met een tante, opa of oma, omdat ze dat functioneler vinden. Volgens ons is dat toch structureel wat anders dan correspondentie met een groep leeftijdgenoten die voor inhoudelijke feedback zorgt en tot kwalitatieve acties aanzet, acties die het werk in de groep mee richting geven.

Laten we ons onderzoekje maar eens beter bekijken. We hebben erop ingezet dat alle freinetscholen in Nederland en Vlaanderen en zo veel mogelijk leerkrachten rechtstreeks of via directies het onderzoekje digitaal in hun mailbox kregen. De enquête is 134 keer ingevuld. Het is aan jullie zelf om te bepalen of dat veel of juist weinig is. Groepen van 43 collega's hebben het afgelopen schooljaar gecorrespondeerd. Vijftien groepen daarvan gebruiken een weblog in de correspondentie, zes groepen skypen en in vier groepen wordt een webcam voor de correspondentie gebruikt. Opvallend is dat verschillende scholen deze media wel weten in te zetten als bijvoorbeeld een klasgenoot in het ziekenhuis ligt, maar ze dan niet benutten voor klasse(n)correspondentie. We hebben ons lang verbaasd over de slakkengang waarmee computers hun intrede in het onderwijs deden²¹. Nu zijn we opnieuw verrast door het geringe aantal collega's dat nieuwe media in hun werk integreert.

Freinet zou de uitslag waarschijnlijk met verbazing bekeken hebben. Als er één meester bezig was met het integreren van nieuwe ontwikkelingen in zijn onderwijstechnieken, dan was hij het wel. Al in de jaren twintig en dertig maakten Freinet en zijn kameraden in hun groepen gebruik van audiovisuele technieken: film, radio en grammofoon. Ook de introductie van de drukpers (1924) hoort in dit rijtje thuis. Tijdens de stages van de ICEM zijn er fotoateliers om de onderwijzers wegwijs te maken in fotografie met kinderen. In 1953 wordt door freinetwerkers de bandrecorder-grammofoon Parisonor ontworpen, waarmee je zowel platen kunt draaien, als bandjes opnemen en beluisteren. Begin jaren zestig stoeide Freinet met instructiestroken en een instructiedoos voor geprogrammeerde instructie

²⁰ Zie hiervoor ook in *Levend Lezen*, dat's de kunst het verhaal van Hanneke van Diggelen (blz 148 – 152)

²¹ In 1997 schreef Prommitt al voor het Nederlandse ministerie van onderwijs: ICT heeft het onderwijs veel te bieden. De moderne technologie is interactief en multimediaal. Ze passeert muren en grenzen en brengt zo alle mogelijke informatiedragers binnen ieders bereik in aantrekkelijke en uitdagende leeromgevingen. Waar blijft de muziek bij deze mooie woorden?

en in 2010 zou hij ongetwijfeld experimenteren met 'social media' in de correspondentie.

Uit onderzoek is al wel bekend dat kinderen bij sms, msn en bijvoorbeeld hyves nieuwe taalgenres en conventies creëren²². Naar de specifieke effecten van blogs op bijvoorbeeld taalonderwijs is op dit moment, voor wat het gebruik door kinderen betreft, nog onvoldoende goed onderzoek gedaan. Collega's en onderzoekers zijn van mening dat het gebruik van een weblog alles in zich heeft om een goed ondersteunend leermiddel te zijn voor taalonderwijs en wereldverkenning²³. En dat is vast niet de enige reden dat dit nog het meest gebruikte medium uit onze enquête is, het is ook makkelijk te koppelen aan onze dagboeken. Schrijven en lezen blijkt bij blogs geen punt, maar reageren ... Dé klacht is dat een weblog vaak een 'egotrip' is, omdat er maar weinig wordt gereageerd. Freinetleerkrachten hebben middelen in handen om dit te organiseren. Een blog is snel en rechtstreeks en wie goede onderwerpen weet aan te raken en dat op een bijzondere manier weet te doen (met veel afwisseling van eigen teksten, eigen foto's en filmpjes, mooi gescand drukwerk en andere illustraties, een eigen lied, werkstukken, presentaties, recepten die goed gelukt zijn), kan bovendien rekenen op een drukbezochte weblog met meer dan normale aantallen reacties. Nog vermeldenswaard uit onze enquête is het gebruik van een gezamenlijk blog door een Franstalige en een Vlaamse groep en het inzetten van webcams bij het leren van Frans. Waalse kinderen helpen Vlaamse correspondentiegenootjes wekelijks met mooiere Franse zinnen en een betere uitspraak.

Pedagogen als Freinet en Petersen wilden kinderen het woord geven, om zodoende samen kennis te verwerven en te delen, maar ook om te zoeken naar mooie uitingsvormen die overbrengen wat je denkt, weet, voelt en bedoelt. Dat alles liefst over de hele wereld ... nou wat let jullie nog ... digitale gereedschappen in overvloed. Er mag meer worden geëxperimenteerd, het mag best wat creatiever.²⁴

Nog geen digitale revolutie dus in het freinetonderwijs, maar we hebben groepen gevonden waar kinderen deze media tastenderwijs uitproberen in hun klasse(n)correspondentie. Het is in een aantal gevallen nogal pril, maar duidelijk wordt dat er op een andere manier informatie komt, het gaat sneller en met veel meer beelden. Collega's krijgen nieuwe perspectieven. Sociale media reiken nieuwe doelen en mogelijkheden aan, nieuwe boeiende tijden, zeker als daarbij gebruik wordt gemaakt van dezelfde handvatten en tips die de groeps correspondentie al tientallen jaren effectief maken. Het maakt het metier van de leerkracht weer spannend. Nieuwe wegen vinden is iets voor de huidige generatie collega's. Daar is vast weer een tikkeltje onbezonnenheid voor nodig. Welke buurluitjes gaan een volgend hoofdstuk over de schoolcorrespondentie schrijven? Of gaat het informeren en inspireren van elkaar dan vooral via een community rond schoolcorrespondentie? Het duurt vast geen 25 jaar.

Hij die wacht tot
de inspiratie zijn pen voert,
wordt zelden schrijver.

Luc Lemarcq en Jeroen Tans

²² Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid. SLO, Enschede 2008

²³ Jimke Nicolai e.a. Corresponderen per weblog. Echter Cahier nr.3. De Freinetwinkel, Valthe 2008

Een boekje van 28 blz. waarin kinderen en leraren hun weblogs beschrijven, maar ook nadenken over de betekenis daarvan voor de schoolcorrespondentie. Het boekje bevat volop praktische tips voor schoolcorrespondentie per weblog.

²⁴ Mobieltjes, sociale netwerksites en computergames gaan gepaard met een sterke persoonlijke betrokkenheid, het zijn persoonlijke media die meebepalen op welke manier mensen hun leven inrichten. Dat zal onherroepelijk leiden tot veranderingen in het onderwijs. (Wim Westra, hoogleraar educatieve multimedia, in Technology-enhanced learning 2010)

Freinet en de kinderopvang: opnieuw in de wereld geloven

Jan Peeters, Michel Vandenbroeck

Célestin Freinet, de bekende Franse pedagoog, heeft nooit een letter op papier gezet over kinderopvang. De voorzieningen voor de kinderen tussen 0 en 3 jaar waren (in zijn Frankrijk, en in ons land) zelfs nooit een onderdeel van het onderwijssysteem, maar behoren tot vandaag bij Welzijn. De kritische lezer zal zich daarom terecht de vraag stellen waarom er in een boek over 25 jaar Freinet in het Stedelijk Onderwijs van Gent een artikel over de Gentse Voorschoolse Instellingen is opgenomen. Een studie over de evolutie in de voorschoolse instellingen in Gent van de afgelopen dertig jaar toont echter aan dat er vele gelijkenissen zijn met de opkomst en de bloei van de freinetscholen. Maar ook dat het onderwijs inspiratie kan opdoen in de kinderopvang. In dit artikel trachten we het unieke klimaat te schetsen dat begin jaren tachtig heerste binnen de Pedagogische Begeleidingsdienst en hoe dit later aanleiding heeft gegeven tot zowel een kinderopvang met buurt- en ouderparticipatie als tot de creatie van een nieuw type van onderwijs: de freinetschool. Die geschiedenis gebruiken we als achtergrond bij enkele beschouwingen over meer recente evoluties binnen de kinderopvang en parallelle ontwikkelingen in de freinetscholen van Gent. Bij die beschouwingen laten we ons inspireren door hedendaagse denkers zoals Gunilla Dahlberg (Zweden), Peter Moss (Engeland), Carina Rinaldi (Italië), die men vaak benoemt met de term 'postmodern'. Dat is niet toevallig: het zijn immers denkers die zelf hun inspiratie halen bij filosofen uit de turbulente jaren zeventig, de jaren waarin men droomde van een betere wereld ('Croire de nouveau au monde', zei Gilles Deleuze) en tegelijk ook het engagement opnam om een stukje van die utopie te realiseren. Eigen aan die jaren is dat men steeds nadrukkelijk het verband legde tussen de pedagogische ontwikkelingen op het terrein en het soort samenleving waarin we willen leven. Jaren dus, waarin 'het sociale' en 'het pedagogische' niet van elkaar gescheiden werden. Het is in die jaren – en in die tijdsgeest – dat ook in Gent enkele geëngageerde mensen aan de boom van de kinderopvang en het kleuteronderwijs begonnen te schudden. Of liever: niet aan een boom, maar aan een hele boomgaard.

In de drie gemeenschappen van België bestaat er een splitsing tussen de kleuterschool, onder de verantwoordelijkheid van het departement Onderwijs, en de kinderopvang, onder de verantwoordelijkheid van Gezin en Welzijn. In vele landen werden kinderopvang en onderwijs geïntegreerd tot één beleid, meestal onder de vleugels van Onderwijs (Verenigd Koninkrijk, Spanje, Zweden, Slovenië ...). In een recent gepubliceerd rapport wijst de UNESCO (2010) erop dat landen die kinderopvang en onderwijs integreren, doorgaans minder plaatstekort hebben in de kinderopvang en beter opgeleide professionals hebben en dat er een wind van pedagogische vernieuwing waait. De Stad Gent was echter zijn tijd vooruit en integreerde kinderopvang en onderwijs beleidsmatig al in de jaren zeventig. Het UNESCO-rapport (2010) wijst erop dat de kinderopvang van de Stad Gent dankzij deze vroege integratie een aantal positieve evoluties heeft ondergaan en daardoor in Vlaanderen een voortrekkersrol heeft gespeeld en nog steeds speelt. Daarbij beklemtoont het rapport dat de rol die het Pedagogisch Centrum (de huidige Pedagogische Begeleidingsdienst) eind jaren zeventig en begin jaren tachtig heeft gespeeld in deze evolutie, moeilijk overschat kan worden. Men spreekt met name over de belangrijke rol van de bezielers van dit centrum. In 1978 namen de pas gedoctoreerden Armand De Meyer en Luc Heyerick, stafmedewerkers van het Pedagogisch Centrum, het initiatief om in samenwerking met de Universiteit Gent een project in te dienen om de kinderopvang een meer pedagogische invulling te geven, weg van het louter medisch-hygiënisch denken, dat in die periode kenmerkend was voor de gehele sector. Met de steun van de Bernard van Leer Foundation in Den Haag kwam zo het eerste pedagogische

vernieuwingproject voor de allerjongsten op gang. Vijf jaar lang had het project zeven voltijdse onderzoekers en praktijkmedewerkers in dienst. Het heeft de kinderopvang en de buitenschoolse opvang in Gent grondig vernieuwd en de kwaliteit van de dienstverlening naar kinderen en ouders sterk verhoogd, zo blijkt uit een recente studie (Peeters, 2008). Er zijn enkele opvallende parallellen tussen de vernieuwing van de kinderopvang en de opkomst van de freinet scholen in Gent. We trachten hieronder eerst die gemeenschappelijke succesfactoren te analyseren om daarna enkele wat meer kritische beschouwingen te maken. We inspireren ons daarbij op een grondige studie van tijdschriftartikelen, videofilms en rapporten uit deze periode (Peeters, 2009) en op de 'postmoderne' auteurs, waar we het eerder over hadden.

Succesfactoren: over verontwaardiging, democratie en reële utopieën

Wat opvalt, is dat de vernieuwingen in kinderopvang en onderwijs op gang getrokken werden door enkele geëngageerde mensen vanuit een zekere verontwaardiging. En er was genoeg om verontwaardigd over te zijn, eind jaren zeventig. De doorgeefluiken en de bordjes 'Ouders, hier uw kinderen afgeven' in de crèches bijvoorbeeld. De hele medische 'moral panic' die er de ouders compleet buitensloot van alle beslissingen die in de kinderopvang over hun kinderen gemaakt werden. De paramedische aanpak die de 'verzorgsters' opsloot in een serie voorgeschreven technische handelingen van verversen, aan- en uitkleden en voeden, waar zij vandaag met enige schaamte op terugkijken. In het onderwijs was er de zorg over het te vaak falen op school van arbeiderskinderen, maar ook de verontwaardiging over hoe de schuld daarvan steeds in de schoenen van de arbeidersgezinnen werd geschoven. Die waren zogenaamd 'cultureel en sociaal gehandicapt' en hadden een 'taalachterstand'. Eigen aan deze 'vernieuwers' was dat ze de gangbare praktijk niet als evident aannamen. Dat ze zich bijvoorbeeld de vraag stelden: 'En als het schoolprobleem van de arbeiderskinderen, nu eens niet een probleem van gezinnen, maar van de school was?' (Dit is trouwens een vraag die ook vandaag uiterst relevant is, als we zien dat de schoolproblemen van allochtone kinderen steeds geduid worden in termen van taalachterstand en cultuur. Ze zouden dus het gevolg zijn van eigenschappen van allochtone gezinnen, terwijl de vraag naar wat dit ons leert over de school zelf, buiten beeld blijft). Even eigen aan hun aanpak, was het vertrouwen dat ze hadden in de praktijkmedewerkers om samen nieuwe wegen te bewandelen. In de kinderopvang was dit – in die jaren – ronduit revolutionair. De gangbare praktijk was bijzonder hiërarchisch en piramidaal. Het bestuur geeft instructies aan de leidinggevende, die op haar beurt aan de kinderverzorgster voorschrijft wat te doen. En niemand vroeg hun ooit wat zij ervan vonden. Een teamvergadering waarin deze kinderverzorgsters samen zaten om hun ideeën en ervaringen uit te wisselen: dat was nooit gezien. En toch was het net dat wat de medewerkers van het Pedagogisch Centrum invoerden als instrument om de routine te doorbreken en in vraag te stellen wat tot dan toe als evident werd beschouwd.

Moss en Dahlberg (2007) spreken in dit verband over de praktijkmedewerkers als actoren van veranderingen. De vernieuwing van voorzieningen voor jonge kinderen moet volgens hen op een democratische manier gestuurd worden. Dat betekent natuurlijk niet dat er geen aansturing was: iedereen weet dat vernieuwing nooit vanzelf ontstaat. De pedagogisch begeleiders hadden uitgesproken ideeën over hoe het allemaal anders kon. Maar welke van die ideeën aangepakt werden en vooral ook *hoe*, dat was een zaak van de praktijkmedewerkers zelf. Het zijn deze 'actors of change' die betekenis gaven aan de veranderingen, weliswaar in overleg met de pedagogisch begeleiders, de onderzoekers, en het beleid.

In de studie van Peeters (2008) wordt via videonarratieven een beeld gegeven van dit democratisch gestuurd veranderingsproces binnen het project 'Voorschoolse Opvang Gent'. Zo wordt zichtbaar dat de medewerkers van de peuterspeelplaatsen en kinderdagverblijven vanuit een nieuw verkregen

autonomie dit veranderingsproces mee vorm gaven.

Moss en Dahlberg (2007), Galardini (2008) en Pirard (2007) en recent ook het CoRe onderzoeksproject van de Europese Commissie (2011) pleiten ook voor het inzetten van zogenaamde pedagoga's of pedagogische begeleiders, die regelmatig samen zitten met de praktijkmensen tijdens kindvrije momenten. Het is de opdracht van deze pedagogische begeleiders om aan deze 'actors of change' kritische vragen te stellen en hen te ondersteunen in het zoeken naar oplossingen voor concrete problemen bij het werken met ouders, kinderen en met collega's. De onderzoekers van het Pedagogisch Centrum experimenteerden vanaf eind 1979 eerst in de peuterscholen, later in de kinderdagverblijven en de buitenschoolse opvang met deze nieuwe vorm van ondersteuning van de medewerkers. Uit een evaluatieonderzoek uit 1984 bleek alvast dat deze begeleiding succesvol was en concrete veranderingen in gang heeft gezet, die in tal van artikelen en in videofilms zijn vastgelegd.

Een tweede belangrijk criterium voor duurzame veranderingen is volgens Dahlberg en Moss de samenwerking met de beleidsverantwoordelijken. Zij pleiten ervoor om zogenaamde 'communicative spaces' of 'islands of democracy' op te richten waar er een democratisch overleg is tussen beleidsmensen, onderzoekers en praktijkmedewerkers. Het is immers een eeuwenoude paradox: als je los van het beleid werkt, kun je naar hartenlust experimenteren, maar heeft dat experimenteren vaak weinig structurele effecten. Met het beleid werken is vaak een stuk ingewikkelder. Dat heeft Célestin Freinet ook aan den lijve moeten ondervinden, toen hij door de overheid als een communistische spion werd afgeschilderd en in 1933 ontslagen werd. Maar in Gent kon men terugvallen op een lange traditie die teruggaat tot de start van het Pedagogisch Centrum. Op lokaal bestuursniveau is de afstand tussen de beleidsmakers en het veld meestal klein. Het Pedagogisch Centrum heeft altijd getracht dit aan te grijpen en de pedagogische vernieuwingen ook daadwerkelijk in beleidsopties te laten vertalen. Een mooi voorbeeld is dat er na de introductie van teamvergaderingen binnen enkele experimentele peuterscholen in het begin van de tachtiger jaren, ook op beleidsniveau met succes gepleit werd om deze democratische manier van werken een wettelijke basis te geven: medewerkers verkregen kindvrije momenten om samen het beleid van hun centrum vorm te geven in de teamvergaderingen.

Een derde interessant aspect van vernieuwing is wat Moss en Dahlberg benoemen als 'Utopisch Denken': het durven dromen en experimenteren met die dromen. Dat houdt in dat men buiten de lijntjes denkt, of zoals Freire (1970) het noemt: de wereld anders beschouwd en benoemd om hem te veranderen. Dit durven dromen over hoe voorzieningen voor kinderen er zouden kunnen uitzien was ook kenmerkend voor de aanpak van de eerste projecten in de kinderopvang in Gent. In vormingscursussen gingen praktijkmedewerkers samen met pedagogische begeleiders nadenken over hoe een ideaal kinderdagverblijf voor de ouders en voor de kinderen zou moeten werken. Zij tekenden plannen en schreven pedagogische visieteksten uit over hoe een ideaal kinderdagverblijf eruit kon zien en hoe er idealiter met ouders en kinderen gewerkt moest worden. Dit vruchtbare klimaat waarin deze onderzoekers/ pedagoga's/ pedagogische begeleiders, samen met praktijkmedewerkers durfden te dromen over wat mogelijk is (Utopian Thinking), waarin het permanent samenwerken met de beleidsverantwoordelijken een prioriteit was en waarin de praktijkmedewerkers de actoren, de dragers van de veranderingen waren, lag ook aan de basis van het opstarten van de eerste freinetscholen.

Een voorbeeld van 'utopisch denken' vond plaats in 1983-1984 in de lokalen van het Pedagogisch Centrum aan de Vrijdagmarkt. De staf had een werkgroep samengeroepen bestaande uit pedagogische begeleiders voor kinderopvang, kleuteronderwijs en lager onderwijs, directies van basisscholen, en onderzoekers. Gedurende verschillende sessies brainstormde deze enthousiaste

groep over hoe een ideale school (waarin de opvang geïntegreerd was) er zou uitzien. De resultaten van deze sessies werden gepubliceerd in het blad van het Pedagogisch Centrum, de PC-krant, in de vorm van een artikelenreeks over de ideale school. Het was dit utopisch denken, dat aan de basis lag van het concept van de eerste freinetschool 'De Boomgaard', die in 1985 zijn deuren zou openen. Maar ook op het terrein van de samenwerking met het beleid werd bij de start van de freinetscholen een 'communicative space' opgericht. De onderzoekers van het Pedagogisch Centrum beseften dat de geëngageerde steun van het schepencollege en de stedelijke overheid noodzakelijk was in dit ambitieuze project om een nieuw type school op te richten. Het enthousiasme voor deze 'Freinet'-school was niet bij elke schepen van onderwijs even groot. Toch is het Pedagogische Centrum erin geslaagd om door de samenwerking tussen beleidsmensen, onderzoekers en gemotiveerde directies mooie resultaten te boeken: vanaf 1985 werd de ene freinetschool na de andere opgericht. Ze werden daarbij een handje geholpen door de politieke context, waarin het duidelijk was dat enige vernieuwing noodzakelijk was om het afkalven van het stedelijk onderwijs tegen te gaan.

De freinetscholen werden net als de kinderdagverblijven ondersteund door begeleiders van het Pedagogisch Centrum, die op hun beurt door de directeurs werden gecoacht. En ook bij deze aanpak werd erover gewaakt dat het de leerkrachten op de werkvloer waren die de verandering moesten dragen en werd voor de medewerkers de mogelijkheid geschapen om hun eigen betekenis aan de vernieuwing te geven. Dat ging aanvankelijk wellicht wat makkelijker dan in de kinderopvang. Terwijl het Pedagogisch Centrum in de kinderopvang in bestaande voorzieningen met bestaand personeel aan de slag ging, konden de nieuwe freinetscholen personeel rekruteren en selecteren op basis van hun motivatie om deze 'utopie' mee vorm te geven. De vernieuwing in de kinderopvang en in de freinetscholen vertrok van een gemeenschappelijk uitgangspunt: in plaats van na te denken over hoe kinderen ingepast kunnen worden in de heersende normen (en de gangbare manier van doen), ging men nadenken over hoe de normen (en de manier van doen) konden aangepast worden aan de reële kinderen en hun gezinnen.

Die lijn werd – voor de kinderopvang – nog radicaler doorgetrokken in de projecten over het omgaan met diversiteit vanaf 1994 (het zogenaamde MEQ-project). Een tiental jaar voordien was het project 'Voorschoolse Opvang Gent' beëindigd en was de pedagogische begeleiding structureel overgenomen door de Pedagogische Begeleidingsdienst onder de coördinatie van Chris De Kimpe, een medewerkster van het eerste uur. Enkele jaren later was het VBJK opgericht, een expertisecentrum voor opvoeding en kinderopvang dat voortaan voor heel Vlaanderen zou werken en twee medewerkers van het eerste project zou tewerkstellen. In het MEQ-project werkten PBD en VBJK voor het eerst weer intensief samen. Volgens Peeters (2008) waren de projecten over diversiteit baanbrekend wat het vastleggen betreft van de brede competenties die individuen en instellingen nodig hebben, als 'reflective practitioners of reflective organisations'. In het eindrapport van het MEQ-project lezen we dat de beste resultaten werden behaald in instellingen waarin al een cultuur bestond die gericht was op verandering. Het is niet verwonderlijk dat net in Gent, waar enkele kinderdagverblijven deelnamen die in het verleden ook al door de PBD werden begeleid, duurzame resultaten werden geboekt. Die resultaten waren er zowel op de werkvloer (het experimenteren met verschillende manieren om de gezinsculturen te integreren in de werking) als structureel (het meer divers maken van het personeelsbestand bijvoorbeeld).

Uit een analyse van de vele getuigenissen van praktijkmedewerkers uit deze periode (Peeters, 2008), blijkt dat individuen en organisaties die op een inspirerende wijze met diversiteit omgaan:

- in staat zijn om vanuit een verschil in meningen naar gezamenlijke oplossingen te zoeken
- een gerichtheid aan de dag leggen naar het ontmoeten van de Ander, degene die we niet

kennen

- de bereidheid hebben om samen met de ouders, de kinderen en de collega's nieuwe kennis op te bouwen
- een gerichtheid op veranderen tonen

De documenten en films uit deze diversiteitprojecten geven een levendig beeld van de hevige discussies die in de loop van het project werden gevoerd in de voorzieningen (Somers, Peeters, 1998). De visies, normen en waarden van de praktijkmedewerkers (allochtoon en autochtoon) en ook van de pedagogische begeleiders lagen soms ver uit elkaar. Het toelaten van hoofddoeken op de werkvloer, het al dan niet verlonen van de tijd waarin de allochtone stagiaires naar school gingen, wat intercultureel werken in een kinderdagverblijf precies inhield, over dit en nog veel meer werd er hard gediscussieerd. Vanuit dit verschil in meningen binnen de instellingen ontstond er een veranderingsproces. 'De beste resultaten m.b.t. intercultureel werken werden behaald waar veel is nagedacht en gediscussieerd over de verschillende opvattingen en waar op basis daarvan duidelijke keuzes werden gemaakt.' (Defrancq, et al., 1998: 141). Het was precies het verschil (dat door de projecten werd binnengebracht) dat mensen dwong om na te denken over hun uitgangspunten. En zoals Foucault zegt (in Moss, 2007: p 15): 'Zodra men niet langer denkt zoals men eerst dacht, wordt verandering tegelijk dringend, erg moeilijk en redelijk mogelijk'. Een illustratie van dit citaat van Foucault vinden we in twee eerlijke getuigenissen uit Gentse stedelijke instellingen, een van een mentor en een van een cursiste van Turkse origine, die anderhalf jaar binnen het project hebben samengewerkt (Defrancq et al, 1998: 180-181).

Autochtone mentor: We waren beleefd tegen elkaar maar het liep niet echt vlot en de discussie over de integratie van de migranten verliep niet volgens de regels van de kunst. Collega's, Y., C. en ik gebruikten soms uitdrukkingen die niet getuigden van veel respect voor andere culturen. Het was volgens mij een verkeerde interpretatie om deze opmerkingen als racistisch te bestempelen. De eerste maanden waren een moeilijke periode met veel tranen, onbegrip en frustratie. Na veel praten zijn we elkaar beginnen te begrijpen. Y (allochtone medewerkster) ging minder in de verdediging en wij aanvaardden meer de cultuurverschillen. Zo kregen we door meer over elkaar te weten ook meer respect voor elkaar.

Allochtone kindbegeleidster: Soms hebben we elkaar gekwetst. Er zijn dagen voorbij gegaan met veel verdriet en tranen. Dat is te begrijpen, we verwachtten veel van elkaar. Maar we hadden elk een eigen cultuur, levenswijze en denkwijze en het was allemaal veel moeilijker dan we gedacht hadden. Ik heb vanuit mijn Turkse cultuur een andere manier van communiceren. Ik heb thuis bijvoorbeeld geleerd dat ik heel goed moet opletten met wat ik zeg. Hier op het werk verwacht men dat ik assertief ben en open mijn mening zeg.

Dit voorbeeld illustreert ook hoe moeilijk het is om de 'Ander' te laten in zijn uniek en anders zijn. Het vraagt immers een grote openheid en flexibiliteit, namelijk het erkennen dat meerdere perspectieven en paradigmata mogelijk zijn en dus dat er meerdere antwoorden op dezelfde vragen bestaan (Moss, 2007b). Dahlberg en Moss (2008) zien een voorziening voor jonge kinderen daarom als een plaats voor ontmoeting, waar burgers van een bepaalde wijk of gemeenschap elkaar ontmoeten.

Samen met ouders, kinderen en collega's nieuwe kennis opbouwen

De reden waarom de diversiteitsprojecten zo een belangrijke rol speelden in de fundamentele veranderingsprocessen in de kinderopvang heeft te maken met het feit dat er samen met de ouders, de kinderen en de praktijkmedewerkers nieuwe pedagogische kennis is opgebouwd. Kennis over

wat goed is voor kinderen nu – veel meer nog dan vroeger – moet immers samen met de ouders opgebouwd worden. Moss pleit voor het creëren van plekken waar ‘nieuwe kennis’ kan worden opgebouwd, in samenwerking met de actoren van het onderzoek (Moss, 2007b: 4). Wie samen met de ouders nieuwe kennis wil opbouwen over het opvoeden van kinderen, moet vermijden om ouders en kinderen van ‘andere’ culturen in algemene kaders te vatten. Het is belangrijk om met een open geest naar hen toe te stappen en acties te ondernemen om hun behoeftes en betekenisverleningen te leren kennen. Door de samenwerking met de allochtone kinderverzorgsters en met de allochtone ouders werd een nieuwe pedagogische praktijk gecreëerd door de deelnemende kinderdagverblijven. Dit vergt van de kinderverzorgster en van de instelling een professionele houding die getuigt van een grote openheid (Peeters, 1998: 159).

Een goed voorbeeld van die nieuwe pedagogische praktijk is de wenprocedure die in deze kinderdagverblijven verder werd uitgewerkt en verfijnd. Omdat men geen algemene veronderstellingen meer kon hanteren over ‘wat goed is voor elk kind’, werd de wenprocedure uitgebreid en fundamenteel omgedraaid. In plaats van uit te leggen aan ouders ‘hier doen we het zo’, kwam de vraag centraal ‘en hoe doet u het?’. Dat betekende enerzijds het introduceren van wederkerigheid in wat een fundamenteel asymmetrische relatie is, en anderzijds voor de teams de confrontatie met heel wat verschillen. Dahlberg en Moss pleiten voor een op verandering gerichte aanpak. In hun ogen moeten de professionele medewerker en de instelling in staat zijn om het onvoorziene en het onbekende te laten gebeuren. Zij pleitten om meer plaats te geven aan experimenteren, het actief zoeken naar oplossingen. Dat is precies wat deze wenprocedure deed. Terwijl ze de ouders een stem gaf in de dagelijkse gang van zaken, bleek ook al snel dat de kinderen er erg goed bij vaarden.

Om nog een andere reden is de nieuwe wenprocedure een goed voorbeeld van de pedagogische praktijk die samen opgebouwd werd. Al snel ontdekten de praktijkmedewerkers dat de procedure, die aanvankelijk gestart was voor ‘allochtone’ ouders, bij alle ouders beter zou zijn. Ze werd dan ook veralgemeend. Dit bevestigt de stelling van Dahlberg en Moss dat dergelijke experimenten praktijkmedewerkers veel voldoening schenken. Het helpt hen – in de woorden van Gilles Deleuze – ‘om opnieuw in de wereld te geloven, om nieuwe mogelijkheden te creëren, en om de technieken van normalisering, van classificeren en van representaties onderuit te halen’ (Dahlberg, Moss, 2008: 70).

Een mooi voorbeeld van het geloof dat deze aanpak hoop kan creëren is te vinden in het volgende fragment uit een Gents kinderdagverblijf:

Pedagogisch begeleidster: We hebben hier een Somalische mama. Ze is gevlucht, en wellicht heeft haar kind daardoor ook wat stress. De mama heeft getoond hoe we het kind kunnen troosten, maar het blijft moeilijk. Haar kind huilt erg veel als het naar bed moet en slapen lukt niet echt, wat de begeleider ook probeert. Toen het kind laatst onrustig was, begon de moeder te zingen en toen is de begeleidster op het idee gekomen om het lied van de moeder op te nemen op een cassette. Deze morgen weende de baby, maar toen we het liedje lieten afspelen werd hij rustig.

Het zijn precies ook de projecten in verband met diversiteit die elementen aanreiken over hoe de school ook inspiratie uit de kinderopvang kan halen. Terwijl de freinetscholen net waren gestart om vanuit de ervaringen van de kinderen te kunnen vertrekken (en dus de aansluiting van bijvoorbeeld de arbeiderskinderen en de school te bevorderen), bleek dat dit met de allochtone kinderen niet vanzelfsprekend was. Terwijl je af en toe kon horen dat het toch jammer is ‘dat die allochtone kinderen zo weinig ervaring hebben, waarmee we kunnen werken’, begonnen andere leraren zich

af te vragen hoe ze nieuwe manieren konden verzinnen om de ervaringen van deze kinderen meer zichtbaar en bruikbaar te maken in de klas. De positieve ervaringen van kinderdagverblijven met de wenprocedures en het betrekken van ouders, heeft hen geïnspireerd om ook bij hen ouders meer te betrekken in de praatrondes, de projecten en andere technieken die gebruikt werden. Dat was overigens ook eigen aan de aanpak van Célestin Freinet zelf in zijn schooltje in Bar-sur-Loup en later in Vence: hij wilde niet dat zijn methodes verstarde tot technieken en probeerde daarom steeds de dingen te blijven veranderen. Die verandering is altijd gestoeld op een geloof in de capaciteiten van kinderen en van hun ouders, eerder dan op het idee dat we tekorten moeten compenseren.

Het rijke kind, de rijke ouder en de rijke medewerker

Beide pedagogische vernieuwingsprojecten in Gent leggen de nadruk op het eigen leervermogen van het kind. Het komt erop aan een milieu te creëren waarin het kind spontaan zal leren. Het is de verdienste van onder meer Célestin Freinet en de nieuwe schoolbeweging dat zij dit kindbeeld hebben omgezet in een pedagogiek voor het lager onderwijs. Meer recent heeft vooral de Noord-Italiaanse pedagogiek met onder meer Louis Malaguzzi, Carla Rinaldi, Analia Galardini, dit kindbeeld voor de kinderopvang en de kleuterschool uitgewerkt en ook het Netwerk Kinderen in Europa heeft onder leiding van van Peter Moss dit kindbeeld uitgebreid omschreven in zijn Policy Document. Dit kindbeeld sluit aan bij de visie over 'het rijke kind'. Hiermee bedoelen de Noord-Italiaanse pedagogen dat een kind geboren wordt met veel mogelijkheden en dat dit competente kind zich in honderd talen kan uitdrukken. Het kind gaat vanaf zijn geboorte op zoek naar de betekenis van de wereld. Jonge kinderen gaan kennis, cultuur en waarden mee helpen vormen. Dit competente kind streeft naar verbondenheid met andere kinderen en volwassenen. Het kind wordt gezien als een burger met rechten die door de gemeenschap gerespecteerd en ondersteund worden. Jonge kinderen worden niet gezien als volwassenen in wording zoals de klassieke ontwikkelingspsychologie naar het jonge kind kijkt, maar als wezens die hun betekenis in het nu krijgen.

Dit rijke, competente kind vereist en verdient een voorziening met een holistische benadering, die ervan uitgaat dat zorg en opvoeding, rede en emotie, lichaam en geest niet gescheiden kunnen worden. Voorzieningen voor jonge kinderen moeten een ontmoetingsplek zijn voor kinderen en volwassenen in de fysieke, maar ook in de sociale, culturele en politieke betekenis van het woord. Kinderdagverblijven en kleuterscholen zouden een forum moeten zijn, een ruimte voor kinderen, een plek waar ontmoetingen plaatsvinden en relaties groeien. Ze zouden een plek moeten zijn waar kinderen en volwassenen elkaar vinden en zich voor dingen inzetten, waar ze kunnen overleggen, luisteren en discussiëren om van gedachten te wisselen. Een plaats van ethische en politieke praxis, een plaats voor onderzoek en creativiteit, vredevol samenleven, kritisch denken en emancipatie. In deze voorzieningen voor jonge kinderen moet er evenveel aandacht zijn voor de individualiteit en de autonomie van elk kind als voor de onderlinge afhankelijkheid en de solidariteit met anderen. De rol van de volwassene is dus minder om kinderen dingen aan te leren of hun ontwikkeling te 'stimuleren', maar wel om de omgeving te creëren, waarin kinderen hun competentie tot het construeren van kennis kunnen benutten.

Leven we dan in de beste der werelden?

Deze evolutie van de afgelopen 32 jaar, zou ons kunnen doen denken dat de Gentse gezinnen inderdaad in een ideale utopie leven. Niets is minder waar. De problemen zijn bekend. Er is een groot tekort aan plaats in de kinderopvang. In Vlaanderen betekent dit in de praktijk dat de minst bedeelde gezinnen het meest uitgesloten worden. Dankzij de structurele verankering van de lessen uit de diversiteitsprojecten, onder meer door de voorrangsregels in de gecentraliseerde aanmeldingsprocedure Tinkelbel, kan de Stad garanderen dat de gebruikers van haar kinderopvang

een rechtvaardige afspiegeling van haar bevolking zijn. En dankzij het CKO-experiment¹ wordt dit schoorvoetend in één wijk ook stilaan een realiteit voor enkele niet stedelijke instellingen. Maar er zal nog veel water door Leie en Schelde vloeien voor dit ook realiteit wordt in de hele kinderopvang.

Sinds de fameuze PISA-onderzoeken weten we dat Vlaanderen 'kampioen is in wiskunde, maar ook in sociale ongelijkheid'. Ons onderwijssysteem blijkt de sociale ongelijkheid te reproduceren en Vlaanderen scoort op dit vlak slechter dan onze buurlanden. We kunnen, zoals in de jaren zeventig, met de vinger naar de allochtone gezinnen wijzen en zeggen: 'Als zij wat meer zouden worden zoals wij, zou dat beter zijn voor hen en voor ons.' Dat is ook wat gebeurt, als we *de facto* de leerplicht verlagen door een taaltoets in te voeren. Of als we toelagen voor de armste gezinnen inhouden als hun kinderen te vaak afwezig zijn in de kleuterschool, zonder ons af te vragen *waarom* dat zo is. Maar we kunnen ook lessen trekken uit de successen van het verleden en de redenering dus omdraaien: 'Wat mankeert er aan onze aanpak? Wat zorgt ervoor dat kinderen die afwijken van de norm niet aan hun trekken komen?' Dat was de vraag die Celestin Freinet zich in de jaren 1920 begon te stellen. Het was de vraag waarmee Armand De Meyer en Luc Heyerick in de jaren zeventig samen met gemotiveerde leerkrachten aan de slag gingen en Chris De Kimpe en haar collega's in de diversiteitsprojecten in de 'kribbes' van de jaren negentig.

Tegelijk is het niet zeker of de antwoorden op die vraag uit het verleden, ook de antwoorden van vandaag zullen zijn. Verschillende onderzoekers wijzen erop dat de manier waarop we ervaringsgericht kleuteronderwijs vandaag interpreteren, de ongelijkheid ook kan doen toenemen (onder meer Tobin, 1995). Het gaat om de promotie van een bepaalde vorm van zelfexpressie, van het zich (verbaal) uiten van kinderen, dat de al bevooroordeelden nog meer bevooroordeelt. Dat zou betekenen dat de antwoorden op de problemen van vroeger niet meer de antwoorden op de problemen van vandaag zijn. Dat het niet zeker is of een verdere veralgemening van de 'freinetaanpak' onze problemen kan oplossen. Of beter nog: dat Freinet vandaag niet dezelfde is als gisteren.

En toch zijn er belangrijke lessen uit de vernieuwingsprojecten van zowel de school als de kinderopvang te trekken. Niet zozeer in wat de oplossing is, maar wel in hoe die te zoeken (en wie weet misschien met vallen en opstaan ook te vinden). Dat willen we tot slot van dit hoofdstuk bepleiten, aan de hand van drie verzoeken: laat ons opnieuw in de wereld geloven, laat ons het opnieuw aan de betrokkenen vragen en laat het ons opnieuw oneens zijn met elkaar.

Laat ons opnieuw in de wereld geloven

We schetsten hierboven hoe de vernieuwing aangetrokken werd door enkele bevlogen, geëngageerde mensen die weigerden om zich bij de status-quo neer te leggen. Mensen die niet geloofden in het 'tekort', het deficit, maar in de competenties van rijke kinderen, rijke ouders en rijke medewerkers om de dingen anders te doen. Mensen die verontwaardigd waren. Mensen die weigerden om te aanvaarden dat sommigen niet in onze normen pasten en die daarom de normen in vraag stelden. Mensen die utopisch geloofden in de wereld, hebben we dat genoemd. Dat is wat we vandaag opnieuw nodig hebben. Mensen die zeggen: 'We hebben een probleem. We weten niet hoe we dit moeten oplossen, maar we gaan er wel voor vechten.' Misschien moeten we weer een lokaaltje zoeken op de Vrijdagmarkt, waar we buiten de lijntjes denken en discussiëren en schetsen. Het sleutelwoord is daarbij 'engagement'.

¹ De Centra voor Kinderopvang was een project van Kind en Gezin, waarbij instellingen op plaatselijk vlak moesten samenwerken. In Gent werd een aanzet gegeven om ook de toegankelijkheid van alle kinderdagverblijven te stroomlijnen.

Hoe belangrijk dit utopische denken en dat engagement ook zijn, het volstaat uiteraard niet. Het zal even belangrijk zijn om te kunnen zeggen dat we het ook niet weten. Of beter gezegd, dat iedereen een stukje weet en niemand alles. En dus dat we het aan de betrokkenen vragen. Hoe is het om voor zo'n klas te staan van 25 kinderen? (Tussen haakjes: dit was een van de grootste frustraties van Célestin Freinet: de grootte van de klasgroepen). Wat verwachten vaders en moeders van deze kinderen en hoe zien zij de school? Dat is wellicht een van de belangrijke lessen die we uit de kinderopvang leren. Dat als ouders reëel betrokken worden en als hun gevraagd wordt de praktijk mee vorm te geven, dat die er dan altijd heel anders uit zal zien dan we zelf hadden gedacht. Omdat zij een ervaring hebben met hun kind die wij onmogelijk kunnen hebben. Dat betekent uiteraard dat ouderbetrokkenheid iets heel anders wordt dan afwassen op het schoolfeest of naar het oudercontact komen. Want dat hebben we intussen ook van de kinderopvang geleerd: dat er geen enkele vorm van ouderparticipatie is die voor iedereen 'werkt' en dat er dus een veelheid aan probeersels nodig zal zijn. En ook dat geen enkele 'methode' of 'techniek' werkt als we niet geloven dat we van de ouders iets kunnen leren.

Een andere belangrijke les uit de ervaringen in de kinderopvang is het belang van diverse teams. Allochtone begeleiders zijn via het MEQ-project aangeworven in de kinderopvang en hebben de competenties van teams sterk verhoogd. Maar dit positief effect was niet bedoeld door de projectpromotoren. Aanvankelijk verwachtten de ontwikkelaars van het MEQ-project dat de 'Turkse medewerkster' de link met 'de Turkse ouders' zou kunnen verbeteren. In de praktijk merkte men echter dat de aanwezigheid van die 'Turkse' medewerkster tegelijk de drempel verlaagde naar ouders van niet-Turkse origine, ook degenen van wie ze de taal helemaal niet sprak. Dat had te maken met het feit dat zij – door haar aanwezigheid – diversiteit binnenbracht in het team en aldus discussies op gang bracht die de consensus doorbraken. Ze gaf met andere woorden een gezicht aan het gegeven dat de normen opengetrokken waren en dat 'op deze plek dus alles besproken kan worden'. Dat kon ze enkel maar doen omdat ze een collega was, evenwaardig aan alle andere collega's, en geen 'assistente'. Het zou nuttig zijn, om die ervaringen uit de kinderopvang te leggen naast de ervaringen met de brugfiguren en – daar ergens op die Vrijdagmarkt – enige verhitte discussies aan te wijden.

Hetzelfde geldt trouwens voor de kinderen. Een van de boeiendste lessen van pedagogische vernieuwingsprojecten in Europa zijn de ervaringen van de Noord- en Midden- Italiaanse steden met hun pedagogische documentatie. Het is in het kader van dit hoofdstuk niet mogelijk om deze bijzonder inspirerende aanpak van jonge kinderen grondig te bespreken. De essentie van deze Italiaanse aanpak bestaat erin dat men radicaal afstapt van de opvatting dat wij bepalen wat de jonge kinderen moeten leren en hoe dat moet gebeuren. In de plaats komt een uitgekende vorm van het documenteren van hoe kinderen leren. Die documentatie wordt door de teamleden uitgewerkt op een manier die toelaat om samen in discussie te kunnen gaan over wat hun rol is in het leerproces van de jonge kinderen. De documentatie wordt via foto's, plakaten, films en notities ook toegankelijk gemaakt voor de ouders, zodat die hun betekenisverlening kunnen toevoegen. De documentatie is ook altijd toegankelijk voor de kinderen, omdat het per slot van rekening over hun ervaringen gaat. Dergelijke documentatie kan ons wellicht ook helpen om de focus op de verbale expressie wat open te trekken en ook andere manieren van communicatie te valideren. Een dergelijke aanpak betekent wel dat we het risico moeten nemen om af te stappen van het idee van eindtermen die vooraf voor elk kind vastliggen.

Laat ons het opnieuw oneens zijn

Het zal wel duidelijk zijn dat, als we op deze weg verder gaan, er heel wat momenten zullen zijn, waarop we het grondig oneens zijn met elkaar. Over hoe we met verschillende moedertalen omgaan; over waar ouders wel en niet iets over te zeggen hebben; over welke soort van projectonderwijs we voorstaan; over de zin en onzin van het onderscheid tussen kleuterschool en kinderopvang; over de zin en onzin van zorgverbreeders, GOK-leraren en brugfiguren; over straffen en belonen; over oudercomités en schoolfeestjes; ...

Dat oneens zijn heeft echter heel wat voordelen: het eerste is dat de discussie ten minste gevoerd wordt en dat we er niet meer kunnen van uit gaan dat we de antwoorden wel weten. Verder verplicht het ons om te zien dat er meerdere perspectieven mogelijk zijn, meerdere antwoorden op een vraag, maar ook meerdere soorten vragen. En dat is ten slotte toch de essentie van wat democratie is: vaststellen dat er geen consensus is en daarmee aan de slag gaan.

Het Colloquium “25 jaar Freinet in Gent”, 20 november 2010. Panelgesprek

Deelnemers aan het panel: Yves Reuter, Catherine Hurtig-Delattre, Marcel Thorel, Jeroen Tans, Armand De Meyer

Moderator: Guy Tegenbos

Het is een eer voor een dergelijk publiek te mogen praten, vooral omwille van het feit dat ik zelden geconfronteerd word met een dergelijke mate van professionaliteit en engagement. De vragen zijn uitermate boeiend, maar wellicht kunnen ze niet alle aan bod komen

Aan Catherine: In scholen, zeker freinetscholen, creëren we een microkosmos, maar wat nadien als ze in een maatschappij komen die hier sterk van afwijkt?

Catherine: Dat is natuurlijk een vraag die ons geregeld gesteld wordt. Ik denk dat we deze spanning, deze tegenstrijdigheid moeten accepteren aangezien we het over opvoeden hebben. Wie opvoedt zit op een of andere wijze in een “utopische situatie”. Of het nu om ouders of leerkrachten gaat, is niet essentieel, de utopie dat het kind zich zal kunnen ontwikkelen tot een wezen dat open staat voor de wereld, dat open staat voor ervaringen, dat zich sociaal engageert, dat aandacht heeft voor de anderen, dat kan fungeren in een democratische maatschappij. Een opvoeder hoopt hiermee een bijdrage te leveren tot de ontwikkeling van het kind tot een mondig burger.

Ik wil de vraag ook aan jou stellen, Jeroen.

Jeroen: Ik ben er om te beginnen helemaal niet bang voor dat onze kinderen in de maatschappij niet zullen kunnen functioneren. Ze kunnen best hun mannetje staan, hebben leren kritisch zijn tegenover wat mensen vragen en tegenover zichzelf.

Armand?

Armand: Ik ben het er natuurlijk mee eens dat freinetonderwijs geen aanleiding geeft tot kinderen die gedesorienteerd in de wereld komen. Bovendien is het natuurlijk wat simpel om van de constatacie dat in de maatschappij niet alles optimaal verloopt, meteen te betogen dat de school ook maar een weerspiegeling moet zijn van die maatschappij en bv. niet al te veel aandacht moet besteden aan het initiatief dat de kinderen kunnen nemen of aan de samenwerking binnen de klas. Maar ik zou graag willen dat Yves Reuter even aangeeft wat hij in zijn onderzoek constateerde. Zijn onderzoeksteam volgde toch ook kinderen die overgingen van de lagere school, zowel kinderen uit de traditionele als de freinetschool, naar het middelbaar onderwijs. En daaruit bleek voor mij overduidelijk dat freinetkinderen die overgang “verteren”.

Yves: Ik wil hierbij aansluiten, maar toch ook een paar bemerkingen vooraf.

In de eerste plaats moeten we de tegenstelling tussen “de school” en “de bredere maatschappij” niet al te scherp formuleren. Hoe imperfect ook, fundamenteel leven we zowel in Frankrijk als België in democratische regimes. Het is goed om dat even te benadrukken en ons voor ogen te houden dat dit lang niet overal in de wereld het geval is.

Ten tweede moet je duidelijkheid creëren over de waarden die je wilt gerealiseerd zien op school. Ik geloof dat de school, ons onderwijs, gefundeerd is op democratische waarden, zij het dat dit niet altijd terug te vinden is in de praktijk.

Drie: kinderen, en vooral kinderen van arbeiders, zijn niet naïef. Ze weten zeer goed wat in de wereld te koop is, ze merken het uiteraard aan de leefsituatie van hun ouders.

Maar inderdaad, het blijkt dat de freinetpedagogiek er bij de kinderen toe leidt dat ze een situatie kunnen analyseren. Bij de overgang van de lagere school naar de middelbare school moeten ze zich net als de andere kinderen op die nieuwe situatie oriënteren en hier blijken de vaardigheden die ze ontwikkelden om een situatie te analyseren, te zien waaraan ze zich te houden hebben, hen helpen. Ze begrijpen wat van hen verlangd wordt, misschien vinden ze dat de werking binnen de lagere school positiever was, maar het belet hun niet te functioneren in deze nieuwe situatie. Uit de interviews bleek dat deze leerlingen duidelijk inzicht hadden in de nieuwe situatie, die ze minder gunstig vonden, maar ze beseften dat ze hierin niets zouden kunnen veranderen. Het is overigens merkwaardig hoe goed ze zich kunnen aanpassen.

Een volgende vraag wil ik jou stellen, Armand en dan ook aan Catherine. Moeten we binnen de freinetscholen de levensbeschouwelijke vakken niet uit de school houden?

Armand: We hebben in Vlaanderen een wat eigenaardig systeem. Je kan als ouder kiezen voor de levensbeschouwing die je kind zal krijgen op school gedurende een tweetal uur per week, maar die lessen worden apart gegeven aan elke groep: de diverse confessionele godsdiensten en de niet-confessionele zedenleer, waarbij je dus als kind netjes bij je “geloofsgenoten” wordt gezet. Ik kan me niet indenken dat het pleidooi van Catherine om ook aandacht te hebben voor het geloof van de kinderen begrepen kan worden als een pleidooi om dat te doen in gescheiden groepen. Ik begrijp het pleidooi van Catherine op school plaats in te ruimen voor de eigen opvattingen van de kinderen, de eigen culturele achtergrond, dus ook de religie, maar net om vanuit de verschillen tussen de kinderen te komen tot een ontwikkeling die het individuele overstijgt, die min of meer universeel is. Dat kan maar als het geloof van de kinderen in de totale groep aan bod komt en er gesprekken ontstaan tussen de kinderen met een verschillende achtergrond. Wat belangrijk is in het leven van kinderen moet een plaats krijgen op school, dat is ons uitgangspunt. Als voor een aantal kinderen het geloof een belangrijk punt is, moet dit aan bod kunnen komen.

Jeroen: Het komt gewoon vanzelf aan bod. Wat bij kinderen leeft, komt in een situatie waarin ze op hun gemak zijn, automatisch aan bod. Wat zou je al niet moeten doen om dat tegen te houden?

Catherine: Ik denk dat we inderdaad op dezelfde golflengte zitten. Het is in Frankrijk wel een zeer controversieel onderwerp. Er zijn een aantal pedagogen die vinden dat je het geloof niet moet binnenbrengen op school, dat het privé is, voor thuis. Ik ben het daar niet mee eens, ik denk dat de school niet anders kan dan ingaan op wat kinderen aan bod laten komen. Ik vind ook dat de school hier een belangrijke rol heeft, ook door duidelijk te maken dat er een verschil is tussen geloven en weten. Maar er zijn in Frankrijk niet zo veel mensen die het met me eens zijn.

Yves: Ik vind het een zeer complex onderwerp en ik merk ook dat de vraag in heel Europa gesteld wordt en dat de voorstellen die geformuleerd worden ook verschillend zijn. We kunnen ons de vraag stellen of de wijze waarop we naar de verhouding tussen staat en religie kijken geen deel uitmaakt van de wijze waarop we naar de plaats van de religie op school kijken.

Catherine: Ik wil hier ook de nadruk leggen op het feit dat het een complexe aangelegenheid is, met tal van moeilijkheden. Wat ik geloof is dat het belangrijk is dat de school duidelijk maakt dat er een verschil is tussen geloven en weten. Het is absoluut belangrijk dat de school aangeeft dat vanuit cognitief oogpunt er een hemelsbreed verschil is tussen geloven en weten, een weten dat een wetenschappelijke basis heeft. Als we dat niet duidelijk uitleggen aan de kinderen, dan is het voor

kinderen die thuis in sterke mate te maken krijgen met een geloof dat hun leven kleurt, erg moeilijk om tot dat onderscheid te komen.

Een heel andere vraag nu. Marcel Thorel, een freinetleerkracht ben je dat of word je dat. Is dat iets wat je eigenlijk al moet zijn, maar dat je dan kan vervolmaken of kan je dat leren? Of heb je een volwaardige freinetopleiding nodig?

Marcel: Ik geloof niet dat je als freinetleerkracht geboren wordt, maar ik ben wel vrij zeker dat je als freinetleerkracht zal sterven. Eens men van die benadering geproefd heeft, wordt het moeilijk om ze te verlaten.

Of een opleiding nodig is? Waarschijnlijk wel, maar we moeten ons wel voor ogen houden dat wij daar geen ervaring mee hebben. Er bestaat bij ons geen opleiding tot freinetleerkracht. In Vlaanderen is er net een opleiding gestart voor leraren die op een freinetschool staan, die over drie jaar loopt. In Frankrijk kennen we tot nu alleen de ondersteuning door collega's. Freinet had een aantal intuïties over opvoeding en onderwijs, stelde een aantal technieken voor waarmee een omgeving kon gecreëerd worden, waarin ze konden gerealiseerd worden, en van daaruit is een hele beweging van collega's ontstaan die ervaringen uitwisselden, samen naar oplossingen zochten voor problemen waarmee ze geconfronteerd werden. De freinetpedagogiek heeft duidelijk principes en waarden voor ogen, maar voor de praktijk moet je altijd al tastend je weg zoeken.

Het is daarom erg interessant dat hier in Vlaanderen een opleiding wordt verzorgd met mensen die in een klas staan, een opleiding die op dezelfde wijze gestructureerd wordt als wat in een doorsnee klas gebeurt die vanuit de principes van de freinetpedagogiek werkt. En we hopen natuurlijk dat een dergelijke opleiding de kwaliteit van de praktijk ten goede komt.

Een belangrijk uitgangspunt van Freinet was "La vie est ...". Wat op school gebeurt, maakt deel uit van het leven, wat we als freinetwerkers proberen doen, is onze praktijk vorm te geven vanuit een coherente visie.

Jeroen, geen voorstander van duidelijke opleidingen?

We hebben in Nederland wel pedagogische academies waar een basismodule freinetonderwijs voorzien is in het derde en vierde jaar. Ik heb zelf studenten begeleid die zich hierin wilden specialiseren: zij liepen stage in een freinetschool en de woensdagochtend kwamen ze naar de pedagogische academie voor verdieping. Dat gebeurde op grond van een discussie over verschillende aspecten van de praktijk, waar dan ook theorie kon aan gekoppeld worden. Ik vind dat wel een goede manier van doen, om zo samen vanuit de praktijk te groeien naar een theoretische opbouw.

Armand, jullie zijn in Gent gestart met een freinetopleiding.

Armand: Ja, inderdaad. Je moet weten dat het aantal freinetscholen hier in Vlaanderen vrij hoog is. Dit aantal ligt nu zowat rond de zestig, een veelvoud van het aantal in Nederland en in Frankrijk. Van daaruit kan je ook wel begrijpen dat de nood aan een opleiding zich stilaan sterker begint te doen voelen, vooral omdat er wel bijzonder weinig aandacht aan besteed wordt in de initiële opleiding tot leerkracht. Die nood is vooral evident gezien het verschil tussen een freinetbenadering en een meer traditionele benadering, die toch vooral op jaarplannen en methodes steunt, die de leerkracht en de leerlingen doorheen de verschillende stappen van dit leerplan loodsen. De nood is er, het aantal inschrijvingen voor de opleiding lag dan ook vele malen hoger dan het aantal dat in het eerste opleidingsjaar een plaats kon krijgen. Het engagement is overigens niet gering: gedurende drie jaar een aantal weekends en vier dagen tijdens de zomervakantie samen doorbrengen, het engagement ook dat er een intense brug is tussen wat aan bod komt in de opleiding en wat in de

praktijk gebeurt. Dit engagement is niet min, niet van de cursisten, niet van de mensen die instaan voor die opleiding en die voor ogen moeten houden dat wat zij doen met hun “studenten” analoog is met wat in een freinetklas gebeurt met de kinderen.

Overigens neemt dat niet weg, en we hebben hier soms binnen de stad Gent niet voldoende aandacht aan besteed, dat de uitwisseling binnen een groep collega’s waarover ook Marcel het had belangrijk blijft, ook na de opleiding. Opleiding is één zaak, maar ook verder met elkaar en tussen collega’s uit verschillende scholen praktijk uitwisselen en bespreken blijft belangrijk.

Maar je hebt het nu wel over leerkrachten, maar hoe zit het met de directeurs, hebben die geen opleiding nodig? Begint het managementsdenken niet te veel plaats in te nemen?

Armand; Wel, er stelt zich ongetwijfeld een probleem voor de directeur en dat is niet alleen het geval in freinetscholen. Enerzijds zit de man of de vrouw een beetje tussen hamer en aambeeld: hij is de gesprekspartner voor inspectie of bestuur en het wordt hem aangerekend als bepaalde directieven niet meteen gerealiseerd worden en bij zijn leerkrachten leeft wel eens het gevoel dat er met hun standpunt te weinig rekening wordt gehouden. Ikzelf heb het grootste wantrouwen tegenover managementstechnieken die van bovenuit losgelaten worden op de scholen. Een bovenschools directeur, die pedagogische verantwoordelijkheid krijgt voor een groep scholen, lijkt me zeer onwenselijk. Je moet aan een team het vertrouwen kunnen geven en ook de verantwoordelijkheid. Ik heb er toch enkele decennia begeleiding opzitten en weet dus dat scholen dat in regel ook kunnen.

Anderzijds moeten leerkrachten ook het beleid van een school samen met de directeur mogelijk maken. Een directeur is leerkracht en ik denk dat het zeer belangrijk is dat hij contact houdt met wat in een klas gebeurt: eens een klas overnemen, geregeld bij de kinderen komen, hospiteerbeurten bij elkaar organiseren zijn belangrijk. Anderzijds moet dan ook nagekeken worden welke taken die normaal aan de directies worden doorgeschoven, door leden van het team kunnen overgenomen worden.

Op die manier zie ik op een school een team functioneren. Maar pijnlijk is bv. dat op dit moment de middelen die voorzien waren voor een mentor, weggefallen zijn, wat natuurlijk nadelig is voor de begeleiding van studenten tijdens hun stage, de begeleiding van beginnende leerkrachten enz..

Jeroen: Ik wil ook nog even terugkomen op die bovenschoolse directeur. Ik kan die niemand aanbevelen. Die heeft geen voeling meer met de school en is aangesteld om een scholengroep te managen. Onderwijs, goed onderwijs, is niet van op afstand te managen. Een bovenschools directeur staat haaks op de autonomie van de school: het management is, heb ik intussen gemerkt bij heel wat schoolbesturen, gericht op het gelijk schakelen van scholen. Hoe meer scholen gelijk worden, hoe makkelijker ze te managen zijn, dat is wat in Nederland gebeurt. Ze worden grijs, de verschillen worden weggegomd, maar dus ook de mogelijkheden om van elkaar te leren. Maar wat ik hier ook ervaren heb, is dat ik bij samenkomsten en werkgroepen zo zelden directeurs tegenkom, ik heb dat ook als kritiek neergeschreven in een tekst een tweetal jaar terug. Ik heb ze vaak ervaren als een wat aparte groep.

Weer een heel andere vraag. Professor Reuter, kan u uit uw onderzoek conclusies trekken over de waarde van de freinetpedagogiek. U sprak ook over alternatieve scholen, onderzocht u ook andere alternatieve scholen dan freinetscholen?

Yves: Het onderzoek naar de freinetpedagogiek, tenminste zoals ze vorm kreeg in de school van Mons-en-Baroeul, is, voor zover ik weet, wetenschappelijk gezien het belangrijkste onderzoek rond de freinetbenadering. Wetenschappelijk onderzoek betekent dat we tot conclusies komen op grond

van empirisch materiaal en vanuit de wetenschappelijke wereld zijn er tot nu toe geen kritieken gekomen, er is een relatieve consensus over de waarde van de resultaten. Er zal wellicht nog wel kritiek komen, dat is normaal, maar dat gebeurde niet tot nu.

Ik moet er wel de nadruk op leggen dat de conclusies strikt genomen enkel gelden voor de benadering zoals die in Mons-en-Baroeul gerealiseerd is. Dat is een belangrijke beperking, want uiteindelijk kan iedereen zich aansluiten bij het ICEM en beweren dat hij werkt vanuit de freinetpedagogiek. In de klassen kan er dus een grote diversiteit zijn tussen de verschillende praktijken. Daarom hebben we er ook aan gehouden om te onderzoeken of wat we observeerden in Mons overeenkwam met de grote lijnen die nog door Célestin Freinet waren uitgezet. Die overeenkomst was er natuurlijk met een aantal aanpassingen, wat normaal is.

Er zijn andere onderzoeken geweest, bv. door H. Peyronie, die groepen volwassenen onderzocht die nog op een freinetschool hadden gezeten, waaruit bleek dat de waarden die het freinetonderwijs kenmerken, behouden blijven. Ook internationaal zijn er een aantal onderzoeken geweest die toch tot het besluit komen dat alternatieve benaderingen, in regel geïnspireerd door de uitgangspunten van Célestin Freinet, tot positieve resultaten aanleiding gaven.

Als laatste punt de vraag of ik ook onderzoek had gedaan naar andere vormen van alternatief onderwijs. Ja zeker, een van mijn studenten heeft een onderzoek opgezet naar het rendement van projectonderwijs en ook hier, in het bijzonder voor het schrijven, wat het eigenlijk onderwerp van zijn onderzoek was, bleken de resultaten positief en duurzaam.

Een laatste probleem dat ik wil signaleren, is dat er in Frankrijk niet zoveel scholen zijn die integraal werken als “alternatieve school”. Er is in Noord-Frankrijk ook een montessorischool, maar in tegenstelling tot het publiek van Mons, gaat het hier om kinderen uit een welstellend milieu, kinderen dus waarvan we kunnen aannemen dat ze behoorlijke schoolresultaten zouden behalen in welke school dan ook.

Ik hoor Yves Reuter zeggen dat er een groot verschil is in de wijze waarop de freinetpedagogiek geconcretiseerd wordt. Ik zou dan aan een militant willen vragen of het dan niet nodig is dat een beetje eenvormigheid opgelegd wordt.

Catherine: Ik vind de vraag een beetje provocerend. Voor wat mezelf betreft kan ik alleen zeggen, NEEN, geen uniformiteit opgelegd van boven uit. Zoals Marcel reeds aangaf “la vie est”, het leven is meervoudig, kinderen zijn verschillend, volwassenen zijn verschillend, levensomstandigheden zijn verschillend, dus hier kan je met “uniformiteit” niets beginnen. De freinetpedagogiek is geen dogma, het zijn een aantal basisprincipes, een aantal technieken die helpen om ze te realiseren, maar dat laat nog een grote vrijheid. Als je internationale samenkomsten bijwoont, valt op hoe verschillend de benadering kan zijn, hoeveel je dus ook van elkaar kunt leren.

Dat kan inderdaad aanleiding geven tot moeilijkheden voor wat de evaluatie betreft. En inderdaad, iedereen die aangetrokken wordt door de freinetgedachte, kan aansluiten bij de beweging, we zullen elkaar proberen helpen, ervaringen uitwisselen, maar we gaan niet bepalen hoe die leerkracht moet werken.

Marcel: Dat is natuurlijk een complex probleem waarop ik niet meteen een afdoend antwoord kan formuleren. Laat me beginnen met een anekdote. Een inspectrice bezocht Freinet en zei hem: ‘Mijnheer Freinet, ik denk goed begrepen te hebben wat de freinetpedagogiek inhoudt. Maar wat me opvalt bij de bezoeken die ik aan verschillende klassen bracht, is dat de praktijk in elke van die klassen zo verschillend is’. Het antwoord van Freinet is betekenisvol: ‘Mevrouw, U stelt me gerust.’ En hij voegde eraan toe: ‘Ikzelf in mijn eigen praktijk pas de freinetpedagogiek maar voor 80% toe, en dan nog alleen in mijn beste dagen’.

Anderzijds moeten we er natuurlijk wel voor zorgen dat een freinetbenadering staat voor iets dat kan onderzocht worden, er moet ook de mogelijkheid zijn om goede praktijk te onderscheiden van minder goede praktijk.

Deze ochtend heeft de kinderrechtencommissaris verwezen naar een term die heel belangrijk was voor Freinet, een term waar hij zeer aan hechtte en die hij overigens niet uitgevonden heeft, de “puissance de vie”. Voor mij is essentieel aan de freinetbenadering dat we een situatie creëren, een dispositief, die het voor de leerling mogelijk maakt om maximaal greep te krijgen op zijn eigen leven. Hoe die pedagogiek vorm zal krijgen is niet zo makkelijk te bepalen, maar we kunnen het ook anders benaderen. Het is makkelijker om aan te geven wat de freinetpedagogiek niet is.

Als er in een klas geen sprake is van samenwerking, coöperatie, als er geen systeem opgezet wordt waarin leerlingen elkaar helpen, als de leerkracht er zich toe beperkt om kennis over te dragen, dan weten we dat we niet in een freinetklas zitten. Maar ongetwijfeld laat dat nog voldoende ruimte voor verschillende praktijken, zie ook wat Freinet hier zelf over zei. Ik wil hiermee de discussie niet uit de weg gaan, het is een voortdurende opdracht van mensen die vanuit een freinetvisie werken om enerzijds zichzelf vragen te stellen over hun praktijk en anderzijds om mee te proberen duidelijk maken wat de freinetbenadering eigenlijk inhoudt, wat de kern is. Binnen deze benadering staat het leven van de kinderen centraal, is er een voortdurende aandacht om het onderwijs te laten aansluiten bij een dieper verlangen, niet het oppervlakkige verlangen dat we als consument ontwikkelen. We willen kinderen helpen bij hun ontwikkeling tot mensen die hun verantwoordelijkheid kunnen opnemen en die hun eigen leven in handen hebben en hiertoe over de nodige competenties beschikken.

Wat ik wel weet, is dat je, als je een klas binnenkomt, meteen voelt dat er vanuit een freinetvisie gewerkt wordt, ook al is de praktijk nog wat onzeker, ook al is men niet altijd even consequent.

Yves Reuter?

Yves: Er is iets paradoxaals in de vraag. Er wordt wel eens beweerd dat de Freinetbeweging een sekte is, bewering die natuurlijk overdreven is, zij het dat sommige van de leerkrachten inderdaad getuigen van een zekere rigiditeit, zoals in elke beroepsgroep en elke vorm van onderwijs voorkomt. De grote kracht, meerwaarde van de erfenis van Célestin Freinet, ook in vergelijking met andere vormen van alternatief onderwijs, ligt in het evenwicht dat er is tussen strikte principes enerzijds en de ruimte die er blijft bestaan om een eigen benadering te ontwikkelen, om te evolueren naar een grotere autonomie, gelijklopend met wat geldt voor de kinderen. Stevige principes, maar een immens respect voor de eigen ontwikkeling, voor de autonomie.

Iets heel anders nu. Armand: Uit diverse getuigenissen en onderzoek blijkt de freinetbenadering toch wel krachtig te zijn. Het kan dan toch niet anders dan wat hier geplant is, invloed heeft op andere scholen?

Armand: Ik denk inderdaad dat een dialoog tussen scholen belangrijk is, zowel binnen de freinetscholen als tussen freinetscholen en andere scholen. Ook uit de tussenkomst van Luc deze ochtend kwam tot uiting dat dit zelfs aanleiding kan geven tot andere scholen, met een team dat voor een andere benadering kiest. Dat was voordien in het stedelijk onderwijs onmogelijk, gezien een meer centralistische visie, waar, herinner u de uitspraak van Jeroen, eerder grijsheid troef was. De laatste decennia staat steeds meer voorop dat er niet zoiets bestaat als een model voor “de ideale school”, dat verschillende wegen mogelijk zijn en dat uit die diversiteit een verrijking kan ontstaan.

Maar we moeten misschien ook even de context schetsen van waaruit die omslag is ontstaan. Het Gentse stedelijk onderwijs stelde het niet zo goed 25 jaar geleden. Elk jaar waren er in het

basisonderwijs alleen zowat 200 leerlingen minder. Het spreekt voor zich dat dit ook voor het beleid een zorgelijke situatie was, vanwaar het Pedagogisch Centrum, dat toch al een kleine tien jaar actief was, de kans kreeg om een school te maken die op een andere leest geschoeid is. Hieruit ontstond De Boomgaard. We hebben die kans als Pedagogisch Centrum natuurlijk ten volle benut, een project ontwikkeld samen met leerkrachten, een team voorbereid en de school ook verder begeleid. We kunnen dus stellen dat een niet-pedagogische aanleiding, dalende leerlingenaantallen, uiteindelijk aan de basis lag van een pedagogische vernieuwing. We waren als centrum toch al een kleine tien jaar actief in onderwijs met diverse projecten en namen natuurlijk de kans te baat om vanuit die basis aan een nieuwe school te werken.

Dat heeft succes gehad, de leerlingenaantallen stegen duidelijk. Iets dergelijks doet zich nu ook voor in Vlaanderen, buiten Gent dus: een aantal scholen met een teruglopend leerlingenaantal opteerden resoluut voor een andere benadering, vaak voor een freinetbenadering. Dat kan te maken hebben met het succes van deze scholen in Gent. Maar het gevaar is natuurlijk dat je aan vernieuwing begint als een vorm van marketingstrategie. Ook het feit dat het vaak kleinere wijkschooltjes betreft, kan voor problemen zorgen. Stellen we ons even voor dat een dergelijk schooltje afhankelijk is van een grotere school wat verderop, waar ook de directeur zit. Als die geen voeling heeft met de nieuwe benadering kan dat natuurlijk voor problemen zorgen. We kunnen dan maar hopen dat er ook intens gewerkt wordt aan de pedagogische vernieuwing. De contacten die ik heb met een aantal leerkrachten uit deze scholen, stemmen me hoopvol, wat ook blijkt uit het grote aantal geïnteresseerden voor de opleiding.

Overigens moet ik er toch ook op wijzen dat we binnen Gent inderdaad meteen over een hele groep scholen spreken, maar we waren niet de eersten. In het Leuvense bestond de Appeltuyn, in Gent “De Buurt”, niet helemaal een freinetschool maar met toch een analoge werking, en zo waren er nog. We hebben dus ook kunnen profiteren van wat er aan vernieuwingsscholen reeds bestond.

Een totaal ander thema. Armand. Eigenlijk hebben de vernieuwingspogingen nog niet veel bijgedragen tot het verminderen van de schoolachterstand van kinderen van ongeschoolde arbeiders. Eigenlijk staan we ook voor wat de integratie van de migrantenkinderen betreft nog ver af van wat jullie willen bereiken.

Armand: Ik moet er in de eerste plaats op wijzen dat je natuurlijk als onderwijs niet alle discriminatie die op sociaal gebied bestaat, kan wegwerken. Zoals Bernstein het formuleerde: “Schools cannot compensate for society”. Maar de school kan toch heel wat en dat moeten we verder onderzoeken. Ik denk dat voor wat arbeiderskinderen betreft er vooruitgang is geboekt.

Maar het is waar, de situatie voor migrantenkinderen is verre van rooskleurig. Het gaat natuurlijk over anderstalige kinderen, waardoor nagenoeg alle inspanningen gericht zijn op het aanleren van het Nederlands, maar ongetwijfeld liggen de oorzaken dieper. Het is niet toevallig dat Catherine uitgenodigd werd voor dit colloquium; precies omdat ze ervaring heeft met deze problematiek, omwille van het accent dat ze legt op het belang van de interculturaliteit. Als we een oplossing willen vinden voor de schoolachterstand van deze kinderen, dan zullen we een weg moeten zoeken voor een aansluiting bij hun ervaring, hun cultuur, zullen we hun ouders bij het onderwijs van hun kinderen moeten betrekken. Ten slotte wijs ik ook nog even op het sterk verbale karakter van ons onderwijs, ook freinetonderwijs, zie ook het belang van de praatronde, de teksten enz.. Daarom moet het een zorg voor ons zijn dat het ambachtelijke op school steeds minder aan bod komt, nochtans kunnen we vermoeden dat door het ambachtelijke de ervaringen van deze kinderen makkelijker een plaats zouden kunnen krijgen.

Catherine, het valt ons op dat u in uw betoog geen melding maakt van de taalproblemen die zich stellen bij het onderwijs aan migrantenkinderen. In Vlaanderen is dat een groot probleem, hebben jullie daar niet mee te maken?

Catherine: Het is inderdaad zo dat de kinderen die we op school hebben, voldoende de mondelinge taal beheersen. De schriftelijke taal is een ander verhaal, maar het Frans is ook voor deze kinderen in voldoende mate aanwezig om communicatie mogelijk te maken. Dat houdt in dat de doorsnee freinettechnieken mogelijk zijn. Er zijn wel anderstalige nieuwkomers, maar die krijgen van gespecialiseerde leerkrachten les in speciale klassen, waarna ze kunnen geïntegreerd worden in gewone klassen.

De ouders kunnen zich wel behelpen, maar het Frans is vaak toch onvoldoende ontwikkeld om echt uit te drukken wat hun op het hart ligt. Daarom heb ik geregeld gebruik gemaakt van tolken, hoewel dat de laatste tijd heel wat moeilijker is omdat deze middelen, zoals zovele andere middelen, teruggeschroefd zijn. Ik heb geregeld een individueel gesprek met alle ouders over hun kind en een tolk kan werkelijk een meerwaarde zijn. Niet alleen omwille van het feit dat de ouders zich daardoor kunnen duidelijk maken, maar ook omdat een tolk ook voeling heeft met de culturele achtergrond van de ouders, waardoor hij mij ook het kader kan duidelijk maken van waaruit de ouders commentaar geven, vragen stellen.

Marcel?

Ik heb zelf ook niet echt te maken gehad met kinderen die de schooltaal niet beheersen, maar ik ken een beetje de situatie in Gent, in de Mandala bv., wat ik een fascinerend experiment vind. We moeten de nadruk blijven leggen op de nood aan expressie. Maar natuurlijk is expressie veel meer dan taal: er is de muziek, dans, het werken in de tuin, manueel werken, schilderen, wiskunde waarvan de expressieve component vaak verwaarloosd wordt. Een aantal van deze expressieve activiteiten is verdwenen uit onze scholen, vooral ook het manuele. In de tuin werken is natuurlijk minder evident in de stad, maar ook op scholen in rurale gebieden is het verdwenen, omdat de leerkrachten die er werken, vaak niet in de omgeving wonen. Ik pleit ook voor mezelf schuldig: ik heb onvoldoende de andere expressiemiddelen aangewend, hoewel ze ongetwijfeld ook leiden naar mondelinge taalverwerving. Samen een constructie maken, een werkstuk afwerken geeft aanleiding tot communicatie, tot taal. Maar het is aan de wetenschap om ons te wijzen op de mogelijkheden die hier ongetwijfeld nog liggen.

Yves?

Yves: Ik zou een drietal bemerkingen willen maken. In de eerste plaats geeft ons onderzoek in Mons-en-Baroeul aan dat deze kinderen, die in moeilijke omstandigheden leven, beter presteren dan de kinderen uit scholen met eenzelfde populatie en voor sommige domeinen zelfs een inhaalbeweging maken tegenover kinderen uit meer welstellende milieus. Een freinetbenadering kan dus wel effectief zijn voor deze kinderen. Twee: het probleem van de schoolachterstand van anderstalige kinderen is wellicht geen taalprobleem. We constateren immers dat scholen op Amerikaanse campussen, waar kinderen met een verschillende moedertaal samenzitten, eerder tot een verrijking aanleiding geven dan tot achterstand. Het gaat inderdaad niet alleen om de taal, maar ook om de levensomstandigheden van mensen en het kost de school gewoon meer moeite om ook deze kinderen te bereiken. Het probleem is overigens niet nieuw in Frankrijk: er zijn belangrijke migratiestromen geweest uit Italië, Spanje, Portugal. Bovendien was ook het Frans voor de volkskinderen, toen het onderwijs veralgemeend werd, aanvankelijk een vreemde taal voor de meeste kinderen.

Ten slotte moet ik ook nog aangeven dat taalontwikkeling in freinetscholen in regel meer kansen krijgt. Uit bijzonder veel onderzoek blijkt immers dat leerlingen in traditionele scholen weinig zeggen: het is de leerkracht die aan het woord is, leerlingen antwoorden kort op de hun gestelde vraag. Dit is toch sterk verschillend van een doorsnee freinetschool waar tal van dispositieven leerlingen de kans geven het woord te nemen.

Een vraag voor jou Armand. Een leerkracht lichamelijke opvoeding, kan die niet beter in een freinetschool geïntegreerd worden dan nu het geval is?

Armand: Ik zou de vraag een beetje breder willen bekijken dan de leerkracht lichamelijke opvoeding. Er is met de komst van de bijzondere leerkrachten in het basisonderwijs ook wel een en ander verloren gegaan. Niet dat de expertise van een leraar lichamelijke opvoeding niet belangrijk zou zijn, dat is ze wel. Maar ik heb de tijd nog meegemaakt dat in het kleuteronderwijs geen leerkracht lichamelijke opvoeding was. De kleuterleidster gaf bewegingsopvoeding, dagelijks en meerdere momenten in de loop van die dag. Omwille van gelijkschakeling tussen kleuter en lager onderwijs zijn de kleuterleiders nu ook een tweetal uur per week kindvrij, dan komt een leerkracht LO of een kleuterleidster die zich bijgeschoold heeft, bewegingsopvoeding geven. Nogmaals, er is niets mis met expertise, maar waarom nu juist bewegingsopvoeding en niet een leerkracht muzische vorming? Waarom wordt voor één domein een “expert” aangesteld en voor een ander domein niet? Ik denk dat hier vruchtbaarder kan mee omgegaan worden. Laat een school die expertise inschakelen waaraan ze het meest nood heeft en zorg ervoor dat die expertise zich ook verspreidt doorheen het team. Het is duidelijk dat de diversiteit binnen een team, de diverse sterktes van de teamleden, erg belangrijk zijn en voor iedereen een meerwaarde kunnen zijn. Ook zijn er allerlei samenwerkingsverbanden mogelijk als team-teaching, waardoor je inzet op wat iemand best kan. Er zijn altijd meer leerkrachten op een school dan er klassen zijn, dat maakt toch nogal wat mogelijk als daar soepel zou kunnen mee omgegaan worden. Ik kan me indenken dat een dergelijk expert de leerkracht en een klas gedurende een periode bijstaat, mee instaat voor de mogelijkheid om te hospiteren bij een collega, enz...

Een volgende vraag is uitdrukkelijk naar Marcel gericht, maar daarrond zijn er nog een heel aantal vragen. Marcel, hoe doe je dat, werken met een individueel traject met kinderen? Andere vragen komen hier ook aan bod. Bij remediëring worden kinderen vaak uit de klas gehaald. Wat zijn hiervan de gevolgen voor het kind, voor de groep en voor de integratie van het kind in die groep?

Marcel: Het gaat hier over de hamvraag binnen de freinetpedagogiek: hoe een 25-tal kinderen, 25 individuen met een eigen ontwikkeling, eigen noden, eigen gevoeligheden recht doen, helpen bij hun ontwikkeling? Hoe die veelheid beheren, hoe hieraan tegemoet komen? Een eerste element van antwoord op die vraag vinden we ook in de uiteenzetting die Catherine gaf: het gaat om de relatie met het singuliere en het overstijgen van dat singuliere binnen een groep.

Er zijn natuurlijk een aantal organisatorische maatregelen. Binnen de werkplanning zijn er individuele en collectieve momenten voorzien. Op grond van de productie van de kinderen, van het individuele werk, komt een bespreking in de groep tot stand die dit onderzoek verder ontwikkelt, die er aanleiding toe geeft dat elke leerling een “reflectieve” afstand neemt t.o.v. zijn onderzoek. Maar wellicht verwijst de vraag ook naar een bekommernis. Hoe ervoor zorgen dat alle kinderen leren, bepaalde culturele vaardigheden als lezen en schrijven beheersen en leerinhouden zoals wiskunde, van overheidswege opgelegd, onder de knie krijgen?

Natuurlijk moeten er keuzes gemaakt worden, als je met een vrije tekst werkt, moet je dat niet voor de helft doen. Anderzijds zullen leerkrachten vaak op twee fronten werken: enerzijds met freinettechnieken, anderzijds ook met fiches die in de eerste plaats gericht zijn op een aantal

specifieke leerinhouden.

Er zijn geen algemene antwoorden en de antwoorden die in de praktijk gegeven worden, zullen verschillend zijn. Dat is de reden waarom ik zeer terughoudend ben als men me vraagt hoe je een bepaald probleem in de klas kan oplossen.

Maar wat ik weet uit persoonlijke ervaring is dat het zeer goed mogelijk is om ertoe te komen dat leerlingen betrokken zijn bij hun werk. Dit is van het allergrootste belang: het kan even duren vooraleer we daar toe komen, maar het kan. Om daartoe te komen is het nodig om een aantal zaken te laten vallen, te kunnen verdragen dat kinderen een deel van de tijd dromend doorbrengen, een tijd lang geen vordering maken. Maar die betrokkenheid is essentieel. Dat is wat in de psychologie de intrinsieke motivatie genoemd wordt. De leerling werkt niet omwille van de punten, om zijn onderwijzer genoeg te doen, hij werkt aan een taak, omdat die taak hem zinvol lijkt, omdat hij het gevoel heeft iets meer te kunnen. De taak beantwoordt aan een streven, een verlangen in hem. Ik zei dat ik tot die overtuiging ben gekomen op grond van mijn ervaring. Kinderen die intrinsiek gemotiveerd zijn, werken en willen kunnen werken. De sfeer in een klas waar dit gerealiseerd wordt, is er een van rust, of zoals door onderzoekers werd geformuleerd: "Het is een klas, een school, waar iedereen praat, maar waar je niets hoort". Individueel aan een taak werken geeft geen aanleiding tot een warboel, tot onrust, maar integendeel tot rust, tot een werkhouding.

En vergissen we ons niet: kinderen hebben een pedagogische feeling, ze voelen goed aan of een activiteit zinvol is of niet. Indien een taak als niet zinvol wordt ervaren, dan zitten we met een probleem.

Jeroen, dat klinkt allemaal mooi, maar is het ook mogelijk? Kan je zo werken? Ben je het eens met de uitspraak van Marcel dat kinderen zelf best weten wat zinvol is voor hen en wat niet?

Jeroen: Ja, natuurlijk kan je zo werken. Maar de vraag die in de groep waar ik bij zat, gesteld werd, was er een naar materiaal. Je hebt een groep die aan het werk is en sommige kinderen hebben wat bijkomende hulp nodig, hoe kom je dan aan het goede materiaal dat je onmiddellijk kan inzetten. Ik denk dat we daar nog een hele weg te gaan hebben.

Voor wat de zinvolheid van het werk betreft: ik verwacht dat een kind dat het moeilijk heeft met een taak, die taak zelf minder zinvol vindt, bij mij komt en dat bespreekt. Misschien heeft hij wel gelijk, misschien kan ik hem wel overtuigen om toch verder te doen, daar kan best over onderhandeld worden.

Aanvullingen, Armand?

Neen, ik heb niet meteen aanvullingen, maar als we de nadruk leggen op het belang van de diversiteit binnen een groep, kunnen we er niet onderuit dat de voortdurende wisselwerking tussen het individueel werk en het presenteren en bespreken hiervan in de groep een zeer centraal kenmerk is van een freinetbenadering. Dat neemt niet weg dat er ook compromissen zullen gesloten worden. In Gent hadden we niet meteen een oplossing om op die wijze te werk te gaan voor de wiskunde, reden waarom ervoor geopteerd werd om toch met een wiskundemethode te werken. Een zogenaamd "realistische methode" dat wel, om toch een aansluiting te kunnen vinden bij de ervaring van de kinderen. Maar als je een methode hanteert, impliceert dit ook collectieve instructie en aangezien we met minstens twee leeftijdsgroepen per klas werkten, twee instructies, wat natuurlijk een aantal organisatorische problemen stelt. Het kan anders, maar Yves Reuter gaf het deze ochtend al aan: dit vergt een brede achtergrond van de leerkracht die de inbreng van de kinderen, het individuele onderzoek, kan plaatsen, kan uitzetten op een leerlijn. Je maakt dus wel compromissen, maar je blijft weten: zo willen we het eigenlijk niet, we moeten op zoek gaan naar een grotere inbreng van de kinderen.

Een volgend onderwerp gaat over de betrokkenheid van de ouders. Catherine, je hebt in je bijdrage de nadruk gelegd op het belang van ouders, het belang ook van een partnerschap met de ouders in functie van de opvoeding van hun kinderen. Maar hoe ga je dan om met ouders die totaal andere verwachtingen hebben dan de verwachtingen die de school heeft en soms ook moet hebben?

Catherine: Vooraleer ik op deze vraag antwoord, wil ik nog even terugkomen op het probleem van de tijd. Inderdaad, we moeten voor sommige kinderen meer tijd laten om grondig te kunnen werken en het heeft geen zin om deze kinderen te forceren. Maar anderzijds kan en zal dat ook betekenen dat we niet alle kinderen op hetzelfde niveau krijgen. Er is natuurlijk geen alternatief dan kinderen te laten vorderen op het tempo dat ze kunnen en ik ben ervan overtuigd dat ze wat meer tijd geven het uiteindelijk mogelijk maakt om verder te geraken. Maar het geeft bij onderwijzers toch een zekere spanning tussen respect voor het tempo van het kind, het kind de tijd te laten en de mate waarin je de doelstellingen die door de overheid worden geponeerd, kunt bereiken. De school zou daarom de mogelijkheid moeten krijgen om sommige kinderen meer tijd te geven, wat het aantal jaar betreft dat ze op de lagere school zitten, bedoel ik. Natuurlijk gaat mijn vraag verder dan het overzitten, waarbij je iedereen aan hetzelfde tempo laat evolueren, maar waarbij je sommige kinderen een jaar laat herdoen, waarbij ze opnieuw moeten leren aan hetzelfde tempo als de anderen, je in het begin van het schooljaar gewoon hetzelfde doet, ongeacht wat het kind het voorgaande jaar wel leerde.

Nu wat de vraag naar de ouders betreft. Natuurlijk komen serieuze verschillen aan het licht, maar openheid is niet hetzelfde als stuurloosheid. We moeten zeer duidelijk zijn wat onze principes betreft. Zowel ouders als leerkrachten hebben het beste voor met de kinderen en dat zal dan tot uiting komen tijdens een gesprek met de ouders. Dat zal niet altijd makkelijk zijn, maar het is belangrijk akte te nemen van die verschillen en beiden kunnen wellicht goede argumenten naar voren brengen en misschien is een onderhandelde oplossing mogelijk. Het is ook belangrijk die verschillen te kennen, omdat kinderen gevangen kunnen zitten in een concurrentiële loyaleiteit. Het is belangrijk om ook hier zicht op te krijgen. Maar we moeten ook altijd blijven weten dat onze waarden niet per se superieur zijn.

Jeroen: Ik zou daar graag een vraag over stellen. Ik vind het zeer mooi dat Catherine bij het begin van het jaar reeds samen zit met de ouders en dat het belangrijk is om het vertrouwen van de ouders te winnen. Maar ik begrijp dat het interview met sommige ouders verloopt met behulp van een tolk. Levert dat geen problemen op voor het winnen van dat vertrouwen?

Catherine: Ja natuurlijk is dat niet altijd makkelijk, maar ik verkies een gesprek in minder optimale omstandigheden waarbij mijn partner zich kan uitdrukken, wat niet zou lukken in het Frans. Anderzijds zijn er natuurlijk ook wel de dagelijkse contacten aan de poort, op het moment dat de moeder haar kind brengt, en waar ook een niet verbale communicatie plaatsvindt. Ouders kunnen zo de sfeer op school proeven, de sfeer in de klas en ook dat is een basis voor vertrouwen.

Armand, het gaat toch nog wel over iets meer. Het gaat er niet alleen over om een goede verhouding te hebben met de ouders, maar de uitdaging is toch ook om er zich altijd van bewust te zijn dat de ouders de eerste opvoeders van het kind zijn. Zijn zij niet de eerste deskundigen?

Armand: We stellen dat de ouders de eerste opvoeders van het kind zijn. Zij hebben het zich zien ontwikkelen over een periode van meerdere jaren, zij zijn getuige geweest van de gelukkige en minder gelukkige momenten en gedurende al die jaren zijn zij het toch geweest die de opvoedingsverantwoordelijkheid droegen. Natuurlijk kan je hiermee niet stellen dat ouders op alle gebieden de eerste deskundigen zijn voor wat de opvoeding van hun kinderen betreft en al helemaal

niet op het gebied van de school. Maar voor mij draait het allemaal om hetzelfde kernbegrip : respect. Het is de plicht van de leerkracht om respect te hebben voor de ouder, ervoor te zorgen dat het kind niet in een loyauteitscrisis verzeilt, dat het kind ervaart dat zijn leerkracht zijn ouders respecteert. Dat neemt natuurlijk niet weg dat je het als leerkracht oneens kan zijn met het standpunt van de ouder en dat je, zoals Catherine het stelt, akte kan nemen van die standpunten.

Maar wat doe je, als blijkt dat ouders eigenaardige standpunten innemen tegenover bv. freinetonderwijs, zich bv. vragen stellen over de aansluiting met het secundair onderwijs.

Armand: Ik denk dat je hier steeds maar op een zo rustig mogelijke wijze kunt argumenteren. Naast de voordelen die je werkwijze biedt, eventueel ook de nadelen vermelden, maar je enige kans is te argumenteren.

Maar wat als die ouder wat oppervlakkige argumenten gebruikt, argumenten die er eigenlijk niet toe doen?

Armand: Nogmaals: er samen over praten. Het komt er overigens niet op aan om ouders te overtuigen. Een van onze leerkrachten zei me ooit: “Je moet mensen niet proberen overtuigen, maar je moet wel getuigen, aangeven welke je standpunten zijn, ouders informeren hoe jij in je klas werkt en hoe dat dan aanleiding geeft tot leren”.

Maar is het dan niet belangrijk ouders ook vanuit een ideologie te benaderen?

Armand: Neen, ik denk dat je alleen zo duidelijk mogelijk kunt zijn en het voordeel in Gent is dat het freinetscholen zijn, waardoor de lijn die je volgt, ook de lijn is van de school, waar ook wekelijks over gepraat wordt.

We hebben ook binnen de stad wel discussies gehad in de trant van “ouders moeten weten waarvoor ze kiezen en dan ook consequent zijn met die keuze”. Daar zijn wij nooit groot voorstander van geweest, omdat je dan vlug komt tot een wat elitaire instelling die ook geen kritiek meer krijgt, wat, zoals we weten tot kortzichtigheid en zelfvoldaanheid leidt. Neen, ouders hebben het recht om vragen te stellen, zo ook de vraag of dit type onderwijs ook maakt dat hun kinderen vervolgonderwijs aankunnen. Een van de onderwijzers met wie we in het begin van de freinetscholen contact hadden, drukte het als volgt uit: een freinetschool moet het op alle gebieden minstens even goed doen als een traditionele school, maar ze moet meer doen. Daar ben ik het mee eens.

Ik hoop dat, als ouders voor een freinetschool kiezen, ze dat doen omdat het een goede school is. Maar natuurlijk moeten we ze informeren hoe we werken en als die uitleg voor gevolg heeft dat ze hun kind naar een andere school sturen, dan is dat maar zo, denk ik.

Nog bemerkingen rond dit thema? Catherine?

Catherine: Ik zou nog even een kleine anekdote willen vertellen. In Frankrijk, ik vermoed dat dat ook hier het geval is, trekken we er elk jaar op uit met de klas naar een bestemming buiten de school, op de buiten of aan zee, waar we dan één of twee weken blijven. Dat wordt altijd voorafgegaan door een hele voorbereiding, ook met de ouders. Tijdens een van de individuele samenkomsten met de ouders, zei een vader me dat hij vond dat met zijn kinderen naar zee gaan niet behoorde tot de opdracht van de leerkracht, dat dat normaal met de ouders gebeurt tijdens de vakantie en dat hij van oordeel was dat wat in de klas moet gebeuren, het best gebeurt binnen de vier muren van de klas in de eigen school. Toch, zei hij, ben ik akkoord dat mijn dochter meegaat, zij het dat ik het er eigenlijk niet mee eens ben. Waarop ik de vader bedankte voor het vertrouwen dat hij

toch in mij stelde. Dit is een duidelijk voorbeeld van de grenzen van het overtuigen van de ouders. Natuurlijk hebben we als we terugkwamen een beeld geschetst hoe het er aan toe ging, natuurlijk hebben we proberen aantonen dat daar mogelijkheden waren om zaken te leren die op een school moeilijker kunnen, maar je moet je er bij neerleggen dat je niet iedereen kunt overtuigen. Hij gaf blijk van vertrouwen, maar wilde ook niet nog eens doen alsof hij het een uitstekend idee vond. Een dergelijke openheid is belangrijk, openheid houdt niet in dat je het altijd eens wordt.

Wat is nou de beste manier om de vorderingen van de leerlingen te evalueren: mik je op het proces of op het product? Armand, je knikt, je hebt al een antwoord.

Armand: Neen, ik knikte, omdat ik het erken als een belangrijk thema waarop niet één antwoord gegeven kan worden. Jullie weten wellicht dat in Frankrijk momenteel een hele discussie ontstaan is rond de evaluaties die op bepaalde tijdstippen door de overheid worden opgelegd.

In de eerste periode van de Gentse freinetscholen werd tweemaal per jaar een omstandig verslag neergeschreven van elk kind, van zijn vorderingen, van wat verder zou aangepakt worden, van eventuele aandachtspunten. Dat ging zowel over de wijze waarop het in de klas evolueerde, over zijn vorderingen voor de “schoolvakken”, de diverse onderzoeken die het deed, enz.. Ik denk nog altijd dat dat een geschikt middel is, het verplicht de leraar er ook toe om nu en dan even achteruit te leunen, zijn documentatie te raadplegen en zich af te vragen wat over een individueel kind aan de ouders moet gerapporteerd worden. Ik herinner me nog zeer goed dat de ouders erg tevreden waren over deze wijze van rapporteren, die overigens erg arbeidsintensief was.

Toch denk ik ook dat ouders het recht hebben om zich een beeld te kunnen vormen over waar het kind zich situeert, niet zozeer in de klasgroep dan wel in de groep leeftijdsgenoten, omdat dat anders makkelijk aanleiding kan geven tot verkeerde verwachtingen. Wellicht zullen de collega's hier ook een uitspraak willen over doen, ik ben me ervan bewust dat mijn overtuiging kan betwist worden.

Jeroen: Je vertelt dit nu wel alsof het over een tegenstelling gaat, maar ik denk dat je bv. met portfolio ook heel goed kan aangeven waar het kind zich situeert, ik kan de ouders ook best duidelijk maken hoe de leerlijnen op onze school liggen. Ik heb ook nooit de indruk gehad dat dat moeilijk was voor ouders om dat te volgen.

Marcel: Op de school van Mons-en-Baroeul hebben we nooit gewerkt met cijfers, zijn kinderen ook nooit met elkaar vergeleken. Ik vrees dat de vraag naar de evaluatie op dit moment niet bevredigend kan beantwoord worden.

Wij zijn uitgekomen op een dubbele evaluatie. Enerzijds een evaluatie die aangeeft hoe het kind vanuit een beginsituatie gevorderd is tot de situatie nu. Dat is een relatieve evaluatie, waarbij wat het kind nu kan, wordt vergeleken met wat het kon aan het begin van het schooljaar.

Daarnaast hebben we een absolute evaluatie, waarbij in rekening gebracht wordt waar het kind staat m.b.t. de doelstellingen die door de overheid vastgelegd worden op een gegeven leeftijd (ontwikkelingsdoelen, eindtermen, ...).

Hoe gaan we daarmee om? Laat me in de eerste plaats toch nog even benadrukken dat we willen dat de freinetbenadering, een ethische keuze, ook aanleiding geeft tot behoorlijke “schoolresultaten”. En het is dan ook noodzakelijk om ouders te informeren over de resultaten van hun kind, omdat dat anders makkelijk aanleiding kan geven tot misverstanden en een verkeerde oriëntatie. Dit is een heel breed onderwerp waarop we niet veel dieper kunnen ingaan op dit moment, lijkt me.

Voor wat Mons-en-Baroeul betreft zijn er minstens twee gesprekken per jaar, waarbij op grond van de producties van hun kind de vorderingen worden gedocumenteerd. Het gaat hier niet om een cijfer, maar om een beoordeling op grond van het werk dat besproken wordt.

Catherine: Ik zou eigenlijk wel een supplementaire dag willen om verder te kunnen ingaan op het onderwerp "evaluatie". Ik zit wel helemaal op de lijn die Marcel aangeeft in de complementariteit van de relatieve en de absolute evaluatie. Maar anderzijds moet ik ook aangeven dat de druk vanuit de evaluatie in Frankrijk op dit moment wel erg groot wordt, waar immers ook aangedrongen wordt op een evaluatie binnen de kleuterschool. Daar sta ik wat weigerachtig tegenover. Natuurlijk observeer je kinderen, kun je je vragen stellen bij de ontwikkeling van kinderen, maar ik ben toch erg beducht voor een voortijdig evalueren. Ouders hebben natuurlijk hoge verwachtingen in hun kind en dat geeft vlug aanleiding tot een vergelijking van wat het eigen kind kan met andere kinderen.

We hebben in de loop van ons gesprek meerdere ontwikkelingsdomeinen de revue laten passeren. Maar er is één gebied waar we het nog niet over hadden, dat van de verbeelding.

Yves: De verbeelding is een complex onderwerp. Zo moeten we al onderzoeken wat "verbeelding" betekent op de verschillende domeinen. Ik ben zelf specialist in de didactiek van Frans. We hebben kunnen constateren dat de leerlingen hun verbeelding aan bod laten komen, maar vooral, dat voor ze voor de geschreven teksten toch tot goed geredigeerde teksten komen, dat ze dus controle behouden over hun expressie, wat vooral bij jongere kinderen vaak toch een probleem is. We kunnen stellen dat de kinderen van deze school goed presteren wat de kwaliteit van de teksten betreft, ook wat het risico dat ze durven nemen betreft, hun wil om niet altijd reeds gebaande wegen te volgen, wat in andere scholen toch vaak het geval is.

Catherine: Ja, dat sluit aan bij wat ik deze ochtend vertelde over de mogelijke betekenis van kunstenaars die je betreft bij het werk op school, waardoor kinderen doorheen hun verbeelding tot een vorm van expressie komen die uitermate verrijkend is voor hen. Maar natuurlijk sluiten we hiermee ook aan bij wat we voordien bespraken: het is bijzonder moeilijk om dit soort van werken te evalueren.

Een andere vraag. Armand, wat kan je doen om de sociale mix van je school te verbeteren en/of te bewaken?

Armand: Wat Gent betreft, kunnen we inderdaad niet ontkennen dat de eerste freinetscholen vooral bezocht werden door kinderen van hoger opgeleide ouders. We mogen niet vergeten dat de eerste scholen gevestigd waren in gebouwen waar geen of nagenoeg geen kinderen meer zaten, dus in buurten waar niet zoveel kinderen woonden. En het was ongetwijfeld zo dat het project van de freinetschool vooral de hoger opgeleide ouders aansprak. We hebben dat zeer vlug als een groot nadeel ervaren. We hebben allerlei projecten opgezet om uitwisselingen te organiseren met kinderen uit scholen met een hoog percentage allochtone kinderen, maar dat is niet echt een oplossing. Een bussing-systeem zoals in de VS bestond, heeft ook allerlei minder gunstige effecten. In de Harp hebben we overigens een aantal ouders kunnen overtuigen om de kinderen uit drie klassen over te laten stappen naar een school met quasi uitsluitend allochtone kinderen. Deze groepen zijn dan geleidelijk gemengd waardoor ik denk dat er op dit moment zowat 40% allochtone kinderen en 60% autochtone kinderen school lopen. Maar natuurlijk speelt de inplanting van de school hier een grote rol. Buurten zijn soms relatief homogeen en dat weerspiegelt zich dan in de schoolpopulatie. Hoe dan ook zijn we er steeds meer toe overgegaan nieuwe scholen in te planten in gemengde buurten.

Jeroen?

Jeroen: Ik ben wel tevreden dat ik geen beleidsmaker ben. Ik huiver toch dikwijls over wat vanuit die hoek wordt voorgesteld. Inderdaad wonen mensen in vrij homogene buurten en dat bepaalt

uiteraard je schoolbevolking. Je moet in deze geen druk op de school leggen, dat moet op een of andere wijze politiek vertolkt worden, want dat een diversiteit binnen de schoolpopulatie wenselijk is, daarover zijn we het allen eens.

Marcel?

Marcel: Wel, laat me even overlopen wat onze ervaringen zijn in Mons-en-Baroeul. Toen we 10 jaar geleden met de school startten, kregen we te maken met een grote vraag van buiten de wijk. We hebben daarom een limiet gesteld van 10% op het aantal mogelijke inschrijvingen van buiten de wijk. Nu constateren we dat op de school enkel nog kinderen zitten uit de wijk. We hebben hier dus te maken met een situatie waarin we “politiek” zouden tussenkomen en een percentage inschrijving van buiten de buurt toelaten om de diversiteit binnen de schoolpopulatie te vergroten.

Een laatste vraag, die me een beetje verbaast. Hoe komt het dat we in Gent zo weinig freinetscholen hebben. Armand?

Armand: Ik denk dat het standpunt dat deze ochtend door de schepen is ingenomen, ook correct is. Het komt er niet op aan om steeds meer freinetscholen te maken, het komt er op aan om scholen te ondersteunen om zich te bezinnen over hun werkwijze, scholen de kans te geven om een eigen project uit te bouwen. Wel van belang is dat scholen ervaringen uitwisselen. Er is niet maar één weg die naar het beoogde doel leidt. Voor mij komt het er niet op aan of nieuwe scholen Daltonschool worden, of Jenaplan, enz ... maar het is wel essentieel dat die verschillende benaderingen elkaar bevruchten.

Ik dank jullie allen voor dit gesprek. Zoals ik reeds zei, het panel is deskundig. Maar wat meer is, het publiek is een goed publiek dat de juiste vragen stelt.



Het boek van het colloquium '25 jaar freinetonderwijs in Gent' is een handig naslagwerk voor iedereen die te maken heeft met freinetonderwijs in België, Nederland, Frankrijk en bij uitbreiding de rest van de wereld.

Het biedt in de eerste plaats een weergave van het colloquium maar daarnaast bevat het ook een aantal extra teksten van vakspecialisten met waardevolle aanbevelingen voor de professionele freinetleerkracht in de praktijk.

Departement Onderwijs en Opvoeding
AC Portus, 5de Verdieping,
Keizer Karelstraat 1, 9000 Gent
Tel. 09 268 21 16 - Fax 09 268 20 58
E-mail onderwijs@gent.be
www.gent.be/onderwijs

