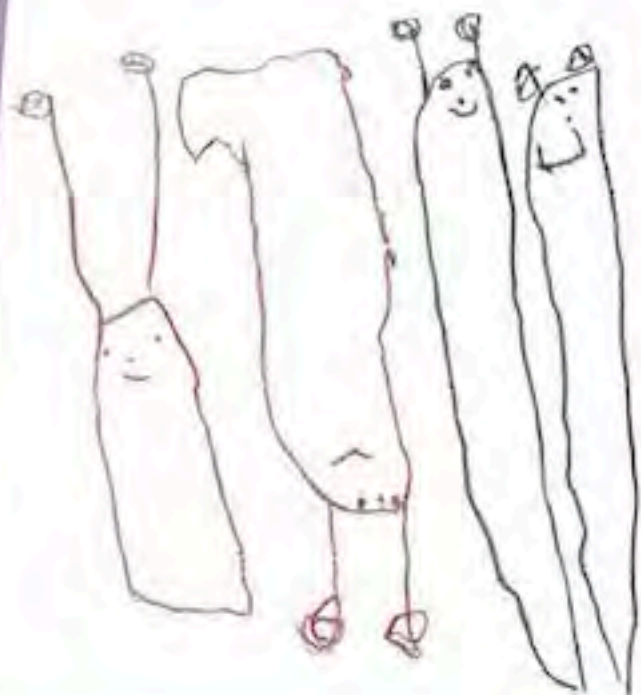


De Reeks

*een serie publicaties voor vernieuwend onderwijs
door De Vereniging voor freinetpedagogie*



Samen school maken

Coöperatie in het freinetonderwijs

De Reeks

Een serie publicaties voor vernieuwend onderwijs
door De Vereniging voor freinetpedagogie



Deel 14

Samen school maken

Coöperatie in het freinetonderwijs

Lees-schrijfgroep van de Vlaamse freinetbeweging

Colofon

Tekst:

Lees-schrijfgroep van de Vlaamse freinetbeweging:

Elf Albrecht, Eva Coppens, Micha De Brie, Tim De Keyser, Armand De Meyer, Jan De Vos, Katrien De Winne, Stefaan D'Hondt, Jeroen Donckers, Eva Heibrand, Kathleen Herman, Luc Heyerick, Rozemarijn Nevejans, Virginie Sinty, Getty Van de Meerschout, Griet Vandenaabeele, Geert Van Hout, Vincent Vandevyvere, Marleen Vermassen, An Vermeire, Brigitte Wolff en Länder Zwaenepoel.

En verder schreven mee:

Caroline Aquino, Klaas Mulder, Lieve Stalpaert, Liliane Van Acker, Wim Van Aert, Bart Van den Bosch en Benny Van Dyck.
omslagtekening Jelle 4 jaar; tekening blz. 1 Mathilde 5 jaar;
cartoon Sven De Schutter

Eindredactie: Luc Heyerick en Armand De Meyer

Redactie van De Reeks:

Klaas Mulder, Katrien Nijs, Jeroen Tans

Druk

Donkel & Donkel Drachten

Uitgave

Vereniging voor freinetpedagogie

Reudinkstraat 15

7511ZG Enschede, 2016

info@freinet.nl

www.freinet.nl

www.freinet.be

ISBN/EAN: 978-90-70961-50-3

Inhoud

Vooraf	07
Hoofdstuk 1: Coöperatief leren	13
1.1 Coöperatief werken in een freinetklas Marine Baro, School B, Parijs	
1.2 Coöperatief leren in de literatuur	
1.3 Coöperatief leren in de freinetpedagogie	
1.3.1 Naar een kinderrechtenschool. Micha De Brie	
1.3.2 Een dag in de kRing. Wim Van Aert	
Hoofdstuk 2: Coöperatie en freinettechnieken	43
2.1 De freinettechnieken	
2.2 Klasraad en schoolraad	
2.2.1 Klasraad in de eerste graad (6 en 7 jaar). Tim De Keyser	
2.2.2 De schoolraad in De Sassepoort. Jeroen Donckers	
2.3 Een kring of ronde	
2.3.1 Wat is een knieschijf. Vincent Vandevyvere	
2.3.2 Een afsluitronde. Katrien De Winne	
2.3.3 Coöperatie in de kring: tekst en miniateliers Rozemarijn Nevejans	
2.4 Rekenen en wiskunde	
2.4.1 Wiskunde en coöperatie: breukenonderzoek Rozemarijn Nevejans	
2.4.2 Wiskunde en coöperatie: spiegelen. Rozemarijn Nevejans	
2.5 De vrije tekst en tekstbespreking	
2.5.1 tekstbesprekingen (12 - 4 jaar). Caroline Aquino	
2.6 De uitstap, erop uit trekken	
2.7 Belang van correspondentie	
2.7.1 Een correspondentieklas betekent dubbele winst Vincent Vandevyvere	
2.7.2 Correspondentie en leren van een tweede taal Benny Van Dyck, Bart Van Den Bosch	

- 2.8 Proefondervindelijk verkennen: onderzoek, werkstukken, projecten
- 2.9 Proefondervindelijk verkennen: kunsten en ambachten
 - 2.9.1 Ateliers in de 'classe unique'. Micha De Brie
 - 2.9.2 Andere functies van atelierwerking in de Sassepoort. Jeroen Donckers

Hoofdstuk 3: Een school voor iedereen:

l'école du peuple pour le peuple

147

- 3.1 Gelijke kansen
- 3.2 Heterogeniteit in een coöperatieve klas
- 3.3 Zorgbeleid en een coöperatieve klas: werken met tutores
 - 3.3.1 Praktijkbijdrage: Tutores in de klas. Liliane Van Acker
- 3.4 Zorgbeleid en de coöperatieve klas: remediëring en diversiteit.
 - 3.4.1 Over het niet behandelen van gedrags- en andere problemen: institutionele pedagogiek. Jeroen Donckers
- 3.5 Freinetonderwijs en anderstaligheid en/ of kinderen uit verschillende culturen
 - 3.5.1 Freinetschool in een kansarme buurt Kathleen Herman en Lieve Stalpaert
 - 3.5.2 Gesprek met Catherine Hurtig-Delattre
- 3.6 Naar een grotere heterogeniteit
 - 3.6.1 De ontwikkeling van een 'classe unique'. Micha De Brie

Hoofdstuk 4: Coöperatie in het team

187

- 4.1 De school als lerende organisatie
- 4.2 Hinderpalen voor een wenselijke teamontwikkeling
- 4.3 Van freinetleerkracht naar freinetteam
- 4.4 Een mogelijke invulling van de directiefunctie binnen een freinetschool: 'direction collégiale'
 - 4.4.1 Teamwerking in een jenaplanschool. Eva Coppens
 - 4.4.2 Teamontwikkeling in De Vlieger. Griet Vandenabeele

Hoofdstuk 5: De ouders en coöperatie

207

- 5.1 Ouders betrekken bij de coöperatieve werking
 - 5.1.1 Ouderbetrokkenheid en oudervereniging. Wim Van Aert
- 5.2 Ouders uit minderheidsgroepen

Hoofdstuk 6: De school in de buurt	221
6.1 De brede school vanuit freinetperspectief	
6.1.1 De Brede School komt in beeld. Vincent Vandevyvere	
6.1.2 Coöperatie in de buurt van de school via de Torekes. An Vermeire	
Hoofdstuk 7: Coöperatief professionaliseren	239
7.1 Van beginnend leerkracht tot ervaren freinetleerkracht	
7.1.1 Vorming van beginnende leerkrachten. Vincent Vandevyvere	
7.2 De initiële lerarenopleiding	
7.3 Freinetondwijs en begeleiding	
7.4 Een langdurige nascholing	
Hoofdstuk 8: De freinetbeweging	255
8.1 De basis van de freinetbeweging	
8.2 Recente evoluties in de freinetbeweging in Vlaanderen en Nederland	
Hoofdstuk 9: Klimop als case	261
9.1 Klimop, samen school blijven maken. Klaas Mulder	
9.1.1 Hoe we dat doen, in algemene termen	
9.1.2 Hoe doen we dat concreet	
9.1.3 Aanpak op niveau van de ouders	
9.1.4 Een blijvende zoektocht naar een coöperatieve school	
9.1.5 Maatschappelijke context van Klimop	
9.1.6 Tot slot	

Nawoord

Bibliografie

Vooraf

Als uitloper van een tweedaagse van de freinetbeweging met als centraal thema *'Coöperatie in de freinetpedagogie'* (Deinze, 2012) werd een lees-schrijfgroep opgericht die dit thema verder heeft uitgewerkt..

Dit boek is het product van die groep die tijdens het schooljaar 2012 - 2013 maandelijks samenkwam om bijdragen rond dit thema te bespreken. In het schooljaar 2014 - 2015 werd gewerkt aan de eindredactie, wat ook nog aanleiding gaf tot een aantal nieuwe bijdragen vanuit de school- en klaspraktijk. Bij die eindredactie hebben we gepoogd tot een integratie te komen van theoretische en praktische bijdragen.

Theoretisch: wat is de plaats, de betekenis van coöperatie in het denken over de freinetpedagogie? Hoewel in de praktijk voortdurend aandacht is voor coöperatie en een institutie als de *'klasraad'*, de vergadering van alle leerlingen en de leerkracht die binnen de klas de coöperatieve werking draagt, komt dit vreemd genoeg minder tot uiting in de geschriften van Célestin Freinet zelf (Jacomino & Rouvière, 2014).

Praktisch: welke vorm krijgt de coöperatie in de praktijk? We zullen hierbij betogen dat coöperatie niet enkel belangrijk is voor de kinderen binnen de klas, maar dat ze ook essentieel is op het niveau van de hele school (leerlingen, leerkrachtenteam, ouders en andere partners).

De relatie tussen de theorie en de praktijk binnen de freinetpedagogie is er één van gelijkwaardigheid: hier is geen sprake van de *'toepassing van de theorie in de praktijk'*, maar van een wisselwerking tussen de praktijk van alledag en de reflectie op die praktijk. De practicus wordt beschouwd als *'onderzoeker'*, *'praticien chercheur'*.

Daarom worden de auteurs van de praktijkbijdragen in dit boek expliciet vermeld en ook de school waar deze praktijk vorm kreeg. Elke praktijk-uitwerking van de freinetpedagogie is verschillend, maar we hopen in de meer theoretische delen duidelijk te maken dat er eenheid zit in deze verscheidenheid.

Tot de jaren 80 van vorige eeuw was het aantal methodescholen (vernieuwingsscholen) in Vlaanderen beperkt: Freinetschool De Appeltuin in Leuven, enkele ervaringsgerichte scholen zoals De Buurt in Gent en enkele Steinerscholen. Er waren ook wel wat leraren die in hun klas met freinettechnieken aan de slag gingen in een verder traditioneel werkende school. Maar er leefde wat binnen de Vlaamse onderwijswereld, zoals ook bleek uit het succes van de onderwijswinkels, nationale onderwijsdagen, de Actiegroep Kritisch Onderwijs, de Werkgroep Revolutionaire Pedagogiek (Ako-Werp), ...

Vanaf halweg de jaren 80 was er een sterke toename van scholen die op meer alternatieve wijze aan de slag gingen. De eerste Gentse freinetschool, De Boomgaard, startte in 1985. Sindsdien zijn er voor het basisonderwijs in Gent nog een dozijn scholen bijgekomen. In heel Vlaanderen loopt dit aantal op tot een honderdtal.

Vanaf 1990 (oprichting van freinetmiddenschool De Wingerd in Gent) zijn er ook wat initiatieven genomen om de freinetpedagogie te ontwikkelen in het secundair onderwijs.

Deze grote groei lijkt op het eerste gezicht wat vreemd. Zoals ook uit ervaringen in Frankrijk en Nederland blijkt is de verhouding tussen freinetwerkers en de onderwijsinspectie niet altijd evident. Het is nu eenmaal makkelijker om op vragen hoe je denkt eindtermen te bereiken te antwoorden als je werkt met een klassikale methode. Hierin worden leerplandoelen vooropgesteld en het volstaat in je agenda aan te geven hoe je vordert in die methode. Natuurlijk is dit geen garantie dat de doelstellingen ook bereikt worden, maar het is wel duidelijk aan de hand van welke inhoud je denkt ze te bereiken.

Dat is heel wat moeilijker als je meer ruimte laat voor de inbreng van de leerlingen, waardoor je niet meer precies vooraf kan plannen wat inhoudelijk aan bod komt en wanneer dit gebeurt. Het betekent minstens dat je als leerkracht wel registreert wat aan bod kwam en welke domeinen minder aan bod kwamen. Dit is nog meer het geval als binnen de klas gedifferentieerd wordt en als je niet verwacht dat alle kinderen dezelfde weg volgen. Dat is wellicht ook de reden waarom de lerarenopleiding weinig ruimte laat voor '*methodescholen*' (*vernieuwings-*

scholen) in het algemeen en voor freinetonderwijs in het bijzonder. Tot voor kort waren stages in methodescholen op vrijwillige basis en pas in het laatste jaar van de opleiding: freinetonderwijs was immers van bij de aanvang een reactie tegen het traditionele onderwijs, waar de lerarenopleiding toch in eerste plaats op voorbereidt. Hierin komt stilaan verandering: sommige opleidingen moedigen een stage aan in een methodeschool, in regel een freinetschool. Maar het standpunt van de opleiding is ook te begrijpen. Het is noodzakelijk dat studenten tijdens de opleiding een goed inzicht krijgen in verschillende methodes. Een leesmethode in de vingers hebben bijvoorbeeld laat net toe om bij het leren lezen uit te gaan van de teksten van de kinderen en daar dan verder op te werken.

De moeizame relatie met inspectie en opleiding is niet zo verschillend van die in Frankrijk bijvoorbeeld, nochtans *'le pays d'origine'* van het freinetonderwijs. Maar er zijn minder freinetscholen dan in Vlaanderen. In Frankrijk is het bijzonder moeilijk om met een team van gelijkgezinden aan de slag te gaan, gezien de centraal geregelde aanstelling van leerkrachten. De freinetpedagogie is natuurlijk gekenmerkt door een aantal keuzes op zowel theoretisch als praktisch vlak, bekend zijn de zogenaamde freinettechnieken. Maar het eigene van de freinetpedagogie is minstens evenzeer dat ze onder impuls van een aantal voortrekkers ontstaan is als groeps-
werk, als een werk in een coöperatieve context. Voor Jean Vial (1989) is dat het meest kenmerkende van de freinetpedagogie. Het gaat niet louter om een stichter met een scherpe visie op goed onderwijs als reactie tegen het elitair, traditioneel onderwijs. Even belangrijk is dat Célestin Freinet aan de basis ligt van een beweging, waarin verder onderzocht werd hoe die visie vorm kon krijgen: door uitwisseling werd zowel de praktijk als de theoretische onderbouw verder ontwikkeld (Peyronie, 2013, pag. 18, noot 2). Bovendien ontwikkelde zich onmiddellijk na de eerste wereldoorlog een tijdsgeslacht, waarin men wilde werken aan een nieuwe menselijke toekomst (nooit meer oorlog, pacifisme, een inzet voor een socialistische maatschappij) en er zich pedagogisch een sterke stroming als de *'Nieuwe Schoolbeweging'* ontwikkelde (Ferrière, Claparède, Cousinet, Montessori, Decroly, Petersen ...).

Maar vanaf halfweg de jaren '20 en '30 is de dynamiek in Frankrijk vooral het gevolg van een nationale coöperatie van onderwijzers: een beweging rond '*L'imprimerie à l'école*' en nadien de CEL (*Coopérative de l'Enseignement Laïque*). In die periode werden de bekendste freinettechnieken verder ontwikkeld.

Het is die beweging, die er ook voor gezorgd heeft dat de freinet-pedagogie steeds geactualiseerd werd, ook na het overlijden van haar stichter in 1966. Een dergelijke coöperatie is niet vrij van discussie, er is nood aan een zekere tegenspraak om te vorderen. Het is het kenmerk van een samenwerking waarbij geen sprake meer is van een leider en volgelingen, maar van een coöperatief kader. Zo is het ook bij onderwijsbegeleiding steeds belangrijk gebleken partners te hebben die in discussie gingen, die de waarde van voorstellen aan hun praktijk en visie toetsten. Diverse hulpmiddelen werden ontwikkeld die het coöperatief werken aan een pedagogische benadering vorm gaven (zie o.m. Barré, 2006).

Die gerichtheid op coöperatie is wat bij de eerste Gentse freinetscholen erg aansloeg, vandaar werden een aantal stages ingericht waarbij Franse collega's naar Gent kwamen en omgekeerd, ondermeer in het kader van de ontwikkeling van onderzoekend wiskundeonderwijs. Wat opviel was de openheid waarmee deze freinetleerkrachten spraken over hun eigen praktijk en de problemen waar ze mee te maken kregen.

Sindsdien zien we een gelijkaardige evolutie binnen de freinetbeweging in Nederland en Vlaanderen, waarbij in coöperatieve werkgroepen op studiedagen en congressen, freinetwerkers praktijkervaringen uitwisselen en (ook theoretisch) ondersteund worden door heel wat publicaties, o.m. vertalingen van werken van Freinet. Dit boek is ook ontstaan in een coöperatieve werkgroep, waarbij elk lid een bijdrage leverde die in het boek is opgenomen en deelnam aan de discussie over die bijdragen.

De leden van de lees-schrijfwergroep raakten steeds meer doordrongen van het belang van coöperatie en dat coöperatie een centrale rol speelt in de freinetpedagogie.

In *hoofdstuk 1* schetsen we aan de hand van praktijkbeschrijvingen de rol van de coöperatie binnen de freinetpedagogie. Na deze globale aanpak gaan we in *hoofdstuk 2* dieper in op de rol van de coöperatie binnen de freinettechnieken.

In *hoofdstuk 3* gaan we in op het zorgbeleid binnen een freinetschool. De freinetpedagogie is gericht op diversiteit binnen de groep en sterk voorstander van meer inclusief onderwijs, onderwijs dat zicht richt naar alle kinderen.

In de *hoofdstukken 4, 5 en 6* gaan we in op het belang van coöperatie tussen volwassenen: teamontwikkeling, samenwerking met de ouders en samenwerking met de buurt.

In de *hoofdstukken 7 en 8* gaan we na hoe coöperatie kan bijdragen tot de professionalisering van de leerkracht.

Tenslotte stelt in *hoofdstuk 9* één freinetschool zich concreet voor.

We hopen dat we er in geslaagd zijn duidelijk te maken waarom coöperatie een centrale pijler is van de freinetpedagogie. We zijn hoe dan ook in de loop van de jaren dat we freinetscholen begeleidden steeds meer overtuigd van de waarde van de freinetpedagogie en van het belang hierin van coöperatie.

Luc Heyerick en Armand De Meyer, Gent 2016

Hoofdstuk 1

Coöperatief leren

1.1 Coöperatief werken in een freinetklas

Marine Baro, School B, Parijs ¹

De freinetpedagogie heeft van bij de aanvang de nadruk gelegd op coöperatie. Dat blijkt ook uit de beschrijving die deze Parijse leerkracht geeft van de wijze waarop die pedagogie in haar klas vorm krijgt. Ze schreef dit al in 2000 en wij hebben het onbewerkt vertaald. Ondertussen heeft de technologische ontwikkeling veel meer mogelijk gemaakt op vlak van werken met computer, digitaal filmen en fotograferen, communiceren via internet, ... Daarmee kan de klascorrespondentie nog sterker een drijvende kracht zijn van de klaswerking. Maar het zal wel nog contact en afspraken blijven vergen tussen de betrokken leerkrachten en duidelijke opvolging in de klas.

Célestin Freinet was één van de eerste onderwijzers-coöperanten. Zijn klas is een coöperatie van kinderen met een voorzitter, een secretaris en een schatbewaarder. Hij wil zijn leerlingen op school laten leven als in een Republiek. De klas is een mini-maatschappij van leerlingen die in staat zijn om die mini-maatschappij zelf te beheren en er de wetten van op te stellen. De leerlingen ervaren er wat vrijheid en democratie inhouden door middel van de communicatie met de anderen.

Freinet heeft nieuwe pedagogische perspectieven geopend. De visie en de praktijk die hij creëerde ontwikkelen zich steeds verder en hebben een invloed op het pedagogisch denken in Frankrijk en in de wereld.

De freinetpedagogie, ongeacht of het over kinderen of over volwassenen in opleiding gaat, steunt op een aantal pedagogische invarianten of principes.² Vooreerst verschillen kinderen en volwassenen niet wezenlijk.

¹ Vertaling van een tekst van Marine Baro, (ecolesdifferentes.free.fr/BARO.htm)

² www.freinet.be

Beide hebben recht op respect en hebben het recht om zich uit te drukken. In de klas vertolken de projecten niet de prioriteiten van de leraar, maar ze ontstaan uit wat de kinderen tot uitdrukking brengen, vanuit de werkelijke interesse, het verlangen van de kinderen. Om expressie mogelijk te maken zijn er momenten voorzien waarin de kinderen vertellen, het woord nemen. Ze bieden meteen ook een structuur aan de werktijd, zoals die dan tot uiting komt in de werkplanning en ook de werkmethode die gehanteerd zullen worden, worden hier besproken.

In mijn klas vangt de dag aan met de ochtendkring. Het zijn 30 minuten waarin de kinderen kunnen naar voor brengen wat ze willen, iets kunnen presenteren of een gebeurtenis uit hun leven vertellen.

De democratie van morgen wordt voorbereid door de democratie op school: het kind is, zoals elke mens, een sociaal wezen. Het construeert zichzelf en leert in een sociaal milieu en door het sociale milieu. De klas is een coöperatie van leerlingen waarbinnen regels en wetten³ gelden die afgesproken werden in de wekelijkse klasraad. Een freinetklas is dagdagelijks burgerschap door middel van coöperatief overleg, door projecten die tot een goed eind moeten gebracht worden, door het beheer van de klaskas (vaak krijgen kinderen immers geen zeggingskracht over het beheer van financiën).

In mijn klas vindt de klasraad plaats op maandagochtend. Het is een samenkomst waar de kleine gemeenschap komt tot een vorm van zelfbestuur om samen te kunnen produceren, door middel van de projecten die ze gekozen hebben, om de verantwoordelijkheid te kunnen opnemen voor de aangegane engagementen (bijvoorbeeld de termijn respecteren die afgesproken is om de post te bezorgen aan de correspondentieklas, de vorderingen te beoordelen van de enquête die voor hen bestemd is, hun vragen te beantwoorden, vorderingen maken met de productie van de krant en de voorbereidende maquette, binnen een redelijke termijn antwoorden aan degenen die hen schrijven ...). De kinderen nemen hun verantwoordelijkheid ernstig en maken goed gebruik van het communicatiemiddel dat de klasraad is. Zo hebben ze samengewerkt om het documentatiecentrum te ordenen om

³ Letterlijke vertaling van "lois" zoals bekend uit de institutionele pedagogie.

makkelijker documentatie te vinden die hen kan helpen bij hun onderzoek, om de presentatie van een onderzoek voor te bereiden voor hun correspondenten; zij hebben een overzicht van de pers gemaakt waarin ze de artikelen bespreken die ze lazen in de klassenkrant van andere klassen ...

Gaandeweg beheersen ze de verschillende aspecten van het lezen: inhoudstafels, samenvattingen, de index bij een atlas, het gebruik van een woordenboek maken deel uit van hun leerarsenaal omdat ze die vaak gebruiken in het kader van hun onderzoek, van hun werkzaamheden. In een freinetklas geeft de klasraad aanleiding tot het bepalen van leefregels die bijdragen tot een versterking van de sociale relaties. Deze regels zijn geformuleerd als rechten en plichten. Ze worden verfijnd, duidelijker gemaakt, neergeschreven en het is de hele groep die beslist wat de verantwoordelijkheden en taken zijn van iedereen: het ordenen van materiaal, de organisatie van 'het 10-uurtje', het in het oog houden van de papiervoorraad, het onderhoud van de ateliers, de keuze om in de klas te blijven bij pauzes, de wijze waarop gepraat wordt en men zich verplaatst zonder de anderen te storen, het respect voor andermans werk, ... De klasraad is een middel om het leven in de klas, op school te besturen, een plaats waar conflicten kunnen geregeld worden, waar felicitaties kunnen gegeven worden.

De kinderen leren lezen en schrijven in reële communicatieve situaties, in het kader van een echte productie. Dergelijke coöperatieve producties vergen discipline: men moet zich organiseren om te kunnen produceren met zijn tweeën of met meerderen, verplaatsingen in de klas ordelijk te laten verlopen, een geschikte werkmethode te vinden en zijn tijd te beheeren. Ik wil hier benadrukken dat het beheeren van de tijd en de keuze van geschikte werkmethodes zich kunnen ontwikkelen tussen 6 en 8 jaar: hier mag je niet mee beginnen in het secundair onderwijs, dan is het al te laat. Met behulp van zijn werkplan evalueert de leerling zijn leerritme, plant hij op realistische wijze het werk dat hij in de nabije toekomst zal afwerken, weet hij hoe hij het werk zal aanpakken.

In mijn klas maken zes kinderen tijdens de afsluitronde om beurten de balans op van hun werkdag. Tegenover een aandachtige groep lezen ze voor wat van hun individuele werkplan afgewerkt is en wat nog moet

gebeuren. De groep die luistert mag opmerkingen maken, gelukwensen of kritiek geven, maar ook adviezen formuleren, ideeën aanreiken ... Het is op grond van communicatie met de groep, zowel in als buiten de klas, dat het kind werkelijk leeft, zich ontwikkelt, vanwaar het belang van de expressie en de communicatie in de freinetklassen met de technieken die dit ondersteunen.

Het zijn creatieve activiteiten zoals het tekenen, het knutselen, activiteiten met de handen die aanleiding geven tot productie die Freinet op het oog had met de 'vrije tekst'. Hij zei: 'De vrije tekst maakt een functionele en affectieve band tussen het leven en de school mogelijk'. De vrije teksten van de leerlingen ontstaan op grond van herhaaldelijk experimenteren, te midden van een hele waaier van de meest diverse en noodzakelijke invloeden: de culturele rijkdom binnen de klas, de projecten, de noodzakelijke uitwisseling met het buitenschoolse, de inbreng van auteurs-teksten, de correspondentie ...

Door de praktijk van de vrije tekst verloopt het leren lezen en schrijven in een dynamiek van expressie en communicatie. Elke leerling schrijft regelmatig. De frequentie van de vrije tekst ligt hoog. Elke dag wordt één tekst verwacht en dat is ook de enige verplichting.⁴ Dit kunnen vrije teksten zijn, maar ook andere teksten naargelang de vorderingen van de lopende projecten en de engagementen die men opnam. En elke leerling zal zijn tekst voorlezen aan de klas. Elke leerling corrigeert zelfstandig zijn tekst met de hulp van de leerkracht of met behulp van een woordenboek, een lijst van 'zijn moeilijke woorden' ... Eén tekst wordt gekozen en op het bord geschreven. Hierna begint een collectief werk: elke leerling denkt na, stelt veranderingen voor die de tekst begrijpelijker maken, met respect voor de gedachten van de auteur. De leerlingen stellen zich vragen over de spelling, over grammaticale ontwikkelingen.

Het geheel van deze observaties, hypotheses en opmerkingen wordt bijgehouden en neergeschreven op affiches: zinnen die op elkaar gelijk

⁴ Je kunt je vragen stellen bij die 'verplichting'. Het spreekt voor zich dat teksten alleen kunnen evolueren en winnen aan kwaliteit als er voldoende kwantiteit is. Het gaat er om de tekst binnen de klaswerking voldoende belang toe te kennen zodat de kinderen tot een reeks teksten komen, met wellicht voor sommige kinderen een langere periode waarin ze hun tekst dicteren aan de leerkracht of een oudere leerling.

worden samen opgehangen, dezelfde spellingregels of categorieën worden gegroepeerd.

Het kind dat zijn tekst voorleest aan de klas doet dit in een geest van vertrouwen, de anderen luisteren aandachtig. Ieders tekst wordt gerespecteerd en de tekstverbetering wordt niet ervaren als een les: de bespreking gebeurt vanuit de zorg om zo goed mogelijk de gedachte van de auteur vorm te geven.

Omdat leerlingen veel schrijven is er ook nood aan lezers, daarom maken we klaskranten. De klaskrant is een echte weergave van het leven in de klas. Zij circuleert in een netwerk waarin kranten uitgewisseld worden en waarvoor de leerlingen verantwoordelijk zijn. Sommigen zorgen voor de briefwisseling, anderen maken deel uit van een leescomité en maken een inventaris op van wat andere klassen in hun klaskrant publiceren. De klaskrant symboliseert de groep want ze is samengesteld op basis van ieders inbreng.

In mijn klas worden vijf nummers per jaar gemaakt. Onze krant draagt als naam 'Onze geschiedenis'. De inhoud is gevarieerd: vrije teksten, verslagen van onderzoeken, informatie over de correspondentieklas, de briefwisseling van lezers, het verslag van enquêtes, tekeningen, foto's, strips, ... Ze wordt in de klas gedrukt door de leerlingen die hiervoor gebruik maken van een tekstverwerker. Zij wordt verspreid in de buurt: de gemeentelijke bibliotheek, in de gezinnen, maar ook binnen de school en verzonden naar de correspondenten.

De belangrijkste vorm van schriftelijke communicatie is voor ons de schoolcorrespondentie van klas tot klas, van leerling tot leerling. Zo vergelijken we onze werkjes, we doen onderzoek waarvan de resultaten opgestuurd worden naar de correspondenten, we bereiden vragen voor, we leggen wiskundige problemen voor om hun oordeel te krijgen. Het is een belangrijke ondersteuning voor het coöperatief werken:

de correspondentie met leerlingen uit een andere klas brengt de groep samen rond eenzelfde project. Ze zorgt ervoor dat het eigen milieu onderzocht wordt, want er wordt geantwoord op de vragen van de correspondenten. Het is het middel bij uitstek voor onze leerlingen om met enthousiasme aan een onderzoek van hun eigen milieu te beginnen en het geeft betekenis van het schrijven van teksten.

In onze klas houden we ervan om een correspondentie op te zetten met

klassen in het buitenland, om ons open te stellen voor andere culturen, voor een andere levenswijze, andere opvattingen. Maar ook om te dromen, als we verwonderd zijn over hun tradities, hun keuken, hun feesten en legenden. Om andere talen te ontdekken.

We kunnen ons makkelijk een beeld vormen van de betekenis, de motiverende kracht van de correspondentie. Als we beslissen om te werken rond een bepaald thema, dan is het uiteindelijk altijd in het teken van een uitwisseling met onze correspondenten. Omgekeerd, de verslagen die we krijgen van hun onderzoek laten ons toe ander onderzoek verder uit te diepen. Verder komen, vanuit de correspondentie, alle elementen uit een leerplan voor een gegeven leeftijd aan bod. Een aantal voorbeelden:

- *het lezen en schrijven van brieven, verhalen, een gebruiksaanwijzing*
- *een aanwijzing om iets te maken, recepten, verslagen, gedichten*
- *de wiskunde: het uur lezen en tijdsverschillen met andere landen, kilometers en het berekenen van afstanden, oppervlakten*
- *zich situeren op kaarten, gebeurtenissen situeren op de wereldkaart*
- *wetenschappelijk onderzoek: planten en dieren ontdekken die in andere landen leven*
- *zich situeren in de tijd en gebeurtenissen die belangrijk zijn voor de leerling in de tijd situeren.*

We kunnen niet anders dan constateren dat het rendement hoger ligt dan bij traditionele, meer frontale lessen. Elk kind is anders en een leerling leert niet op dezelfde wijze en op hetzelfde moment kennis en vaardigheden als de andere kinderen. In een coöperatieve klas kan elk kind leren volgens zijn eigen ritme. Dat houdt echter niet in dat we gewoon moeten afwachten: een trage leerling kan zich laten helpen om vlugger op te schieten, een vlugge leerling kan uitleggen hoe hij zijn werk organiseert en die verschillende werk- en organisatievormen kunnen besproken worden. Daarom zijn we voorstander van het experimenteren, het proefondervindelijk verkennen, als fundament, basis, van alle leren.

Het proefondervindelijk werken biedt ons zicht op de kennis van de leerling: het is een over en weer gaan van representatie en ervaring.

Elk kind onderzoekt op kritische wijze zijn werk en zijn werkwijze. Het recht op fouten maken geeft aanleiding tot reflectie en onderzoek, maakt het mogelijk om een individuele leerweg te volgen, wat aanleiding geeft tot probleemsituaties voor de groep, een leersituatie, een raadsel dat moet opgelost worden.

Leerlingen kunnen hypothesen formuleren, oplossingen suggereren, ze met behulp van anderen onderzoeken, of met behulp van materiële hulpmiddelen die vaak geconstrueerd worden door de leerlingen naargelang van de ontdekkingen die ze deden.

Tot slot: deze coöperatieve pedagogie is niet makkelijk. Ze impliceert het strikt volgen afspraken die tijdens de klasraad worden gemaakt: fundamenteel is dat ze het werken bevorderen.

Deze pedagogie staat open voor het leven en is dus ook open naar de buurt toe. Het komt er op aan een partnership te ontwikkelen waarbij de anderen, buurtbewoners of ouders, worden ervaren als troeven in het pedagogisch proces.

1.2 Coöperatief leren in de literatuur

Het is verwonderlijk hoe vaak er op school aan voorbij gegaan wordt dat de klas een groep is die een coöperatieve groep kan worden. Uit onderzoek blijkt dat de klaspraktijk uiteraard niet meer dezelfde is als 50 jaar terug en ook niet overal ter wereld gelijk is. Toch blijft in de doorsneeklas de leerkracht de centrale figuur die bepaalt wat aan bod komt. Het is ook de leerkracht die overwegend aan het woord is, vragen stelt, aanduidt, die het antwoord geeft. Denken we maar aan de ‘*competitie van de opgeheven vingers*’ en de ontgoocheling als een klasgenoot aangeduid wordt door de leerkracht, ... Maar zoals ook vaak voorkomend pestgedrag op school aantoon, volstaat het niet om 25 kinderen samen te zetten in een lokaal opdat er een coöperatieve groep zou ontstaan. Het is niet omdat allochtone kinderen en autochtone kinderen samen in de klas zitten, dat ze meteen ook zullen samenwerken.

De vorming van een coöperatieve groep neemt binnen de freinet-pedagogie een centrale plaats in. Maar coöperatief leren krijgt ook in andere pedagogische stromingen aandacht.

Binnen het Angelsaksische taalgebied ontstond een onderzoekstraditie rond het coöperatief leren. Daarbij worden drie vormen van coöperatief leren onderscheiden (Johnson & Johnson, 1999):

- formeel coöperatief leren
- informeel coöperatief leren
- coöperatieve basisgroepen.

Het formeel coöperatief leren houdt de vorming in van groepen om samen een leertaak, een project uit te werken. Dat kan gaan van één les-tijd tot enkele weken.

Informele coöperatieve leergroepen worden ad hoc gevormd voor enkele minuten tot maximaal een les-tijd om met een klein groepje leerlingen samen iets uit te werken.

Coöperatieve basisgroepen liggen het dichtst bij de coöperatieve klas-groepen binnen de freinetpedagogie en worden gevormd voor een langere termijn (minimaal een schooljaar). Het zijn heterogene, maar stabiele groepen waarvan de leden elkaar helpen en ondersteunen bij het doorwerken van leerstof.

Informeel coöperatief leren krijgt een plaats in de klas naast andere vormen van leren (competitief of individueel) en wordt vaak gekenmerkt door een gesloten opdracht en controle van de leerkracht en is veelal gericht op het doorwerken van vooraf bepaalde leerstof. Bij formeel coöperatief leren gaat het vaak om meer projectmatige vormen van leren met een taakverdeling voor de leden van de groep. Het globale leerproces blijft wel leerkracht gestuurd. Enkel in coöperatieve basisgroepen begint en eindigt de dag met een vergadering waarin ook de leerlingen verantwoordelijkheden opnemen en het werk verdelen.

De verschillende vormen van coöperatief leren gaan uit van een aantal veronderstellingen over leren, waarbij individueel en competitief leren van andere uitgangspunten vertrekken:

- leren is een actief proces
- om tot diep leren te komen is een rijk milieu vereist
- kennis wordt sociaal geconstrueerd
- leerlingen zijn divers. Die diversiteit maakt verdieping mogelijk.

We weten dat coöperatief leren niet automatisch ontstaat.

Als voorwaarden komen uit Angelsaksische onderzoek naar voor:

- Er is voldoende onderlinge communicatie, waarbij besproken wordt hoe bepaalde problemen kunnen opgelost worden, kennis uitgewisseld wordt, nagegaan wordt of alles begrepen is.
- Groepsleden bevorderen elkaars succes
- Er is zowel een individuele als een groepsevaluatie
- Een aantal sociale vaardigheden zijn verworven en kunnen ingezet worden: leiderschap, beslissingen nemen, communicatie, conflict-beheersing ...
- Binnen de groep wordt onderzocht in welke mate doelstellingen bereikt werden, wordt feedback gegeven over de bijdrage van de individuele groepsleden en worden beslissingen genomen hoe verder zal gewerkt worden

Verskillende onderzoeken hebben de resultaten van coöperatief leren geëvalueerd en kwamen tot volgende conclusies (Cooper & Robinson, 1998, MacGregor, 1990, Brown & Palinscar, 1987, Rockwood, 1995a en b, Smith & Mac Gregor, 1992).

- er is een dieper inzicht in de leerstof
- leerlingen, ook de minder sterkere, halen betere schoolresultaten
- leerlingen hebben een positiever zelfbeeld
- hun motivatie om bij de taak te blijven is groter
- hun vermogen om conflicten op te lossen is groter
- hun vaardigheden om gezamenlijke projecten op te zetten en uit te werken zijn groter.

Het kan daarom verwondering baren dat deze vormen van leren binnen onderwijs niet de regel zijn. Ook Westhoff (2009) pleit vanuit een leerpsychologische invalshoek voor meer coöperatie bij het leren: *'Ik heb in het voorgaande geprobeerd te laten zien dat je in het algemeen het meest leert van open, geïntegreerde taken die in samenwerking worden uitgevoerd. (...) Daarbij heeft het juist voordelen als in een groepje dat aan een leertaak werkt, verschillende leerstijlen vertegenwoordigd zijn. Dan kan elke leerling met zijn specifiek profiel zijn specifieke bijdrage leveren.'* (Zie ook Kagan&Kagan, 2013)

Meestal wordt als reden voor een gemis aan coöperatief leren gegeven dat het voor de leerkracht een moeilijker werkvorm is die ook meer voorbereiding vergt. Overigens is de leerstof die bijvoorbeeld door Johnson & Johnson (1999) gehanteerd wordt niet echt verschillend van een traditioneel curriculum, wel wordt ervoor gezorgd dat groepjes leerlingen maximaal zelfstandig kunnen werken. Het globale curriculum blijft echter leerkracht gestuurd. Coöperatief leren is doorgaans een occasionele werkvorm, anders dan in de freinetklas waar de coöperatieve groep het werk (en dus het leren) mee plant en organiseert.

1.3 Coöperatief leren in de freinetpedagogie

Het coöperatief leren zoals het in de freinetpedagogie aan bod komt legt heel andere accenten: er is een wezenlijke nood tot samenwerking. Eén van de belangrijkste verschillen tussen de freinetbenadering en een klassieke didactische benadering is dat ruimte gemaakt wordt voor de complexiteit van het leven en dus ook van de leertaken. Het is in deze context dat het belang van de coöperatie tot uiting komt. Coöperatie verwijst ook naar de *'kunst van het samenleven'*. De wijze waarop sociale relaties geregeld worden heeft een effect op de ontwikkeling van alle leden van de groep. Leerlingen in een coöperatieve groep organiseren hun werk anders, ze denken ook anders. Ze hebben een visie op de klas die de andere integreert in zijn denken, de andere als kritische, maar ondersteunende vriend. Samenwerking impliceert het in rekening brengen van andere standpunten. Het individu neemt een zekere afstand van het eigen standpunt, heeft de bereidheid om zich te laten beïnvloeden. En dat kan precies omdat in de coöperatie afgezien wordt van overheersing, omdat binnen de coöperatie de integriteit van elk lid verzekerd wordt. Ik associeer me met iemand om een gemeenschappelijk werk op te zetten. In die gemeenschappelijkheid construeert iedereen zichzelf.

De klas wordt een gemeenschap, waarin elkeen evolueert: coöperatie biedt elk lid de mogelijkheid om te groeien, om zich te ontwikkelen. Er is een nood om de eigen handelingen af te stemmen op de handelingen van de andere leden van de gemeenschap. Spanningen, ernstige meningsverschillen worden als bedreiging ervaren. Die afstemming gaat

bij coöperatie om meer dan imitatie, het gaat veel dieper, wat ondermeer bevestigd lijkt te worden door neuro-wetenschappelijk onderzoek (Rizzolatti & Craighero, 2004) die het laboratorium voor neurowetenschappelijk onderzoek aan de universiteit van Parma leidt.⁵

Hij constateerde dat zowel bij primaten als mensen het observeren van het gedrag van een soortgenoot aanleiding geeft tot de stimulatie van neuronen bij de observator die overeenkomen met de actieve neuronen bij de geobserveerde.

Hij noemde dit '*spiegelneuronen*': wij kunnen ervaren wat de geobserveerde ervaart, wat wellicht de basis is voor empathie, imitatie, het kunnen begrijpen wat in de andere omgaat ... Het is voor mens en primate natuurlijk om de eigen gedragingen in overeenstemming te brengen met die van de anderen.

Ook binnen het Angelsaksische taalgebied zijn er tal van benaderingen die breder gaan dan het strikte instructiemodel. Dat bleek reeds overduidelijk bij Dewey (1938) met zijn pleidooi voor ervaringsgericht onderwijs. Freinetonderwijs is ook ervaringsgericht onderwijs dat het accent legt op het belang van betrokkenheid, waar '*intrinsieke motivatie*' een kans krijgt, een voorwaarde tot 'diepgaand leren'. Die motivatie vanuit kinderen was en is de eerste betrachting van een freinetaanpak. Freinet trok er met zijn kinderen op uit omdat hij geconfronteerd werd met hun gebrek aan interesse. Door die uitstappen kon hij aansluiting vinden met de leefwereld van zijn kinderen.

Dit maakt intrinsieke motivatie mogelijk. Volgehouden aandacht is niet zozeer het resultaat van een wilsinspanning: aandacht ontstaat door persoonlijke interesse, waarna persoonlijk onderzoek volgt dat nog verdiept wordt door het resultaat in de groep te brengen. Davidson (2011) toont nochtans aan dat aandacht ook een keerzijde heeft,

⁵ Het individu ervaart een soort behoefte, niet alleen psychologisch maar functioneel, om zijn gedrag, zijn handelingen en uitspraken in overeenstemming te brengen met die van de individuen die hem omringen. Elke afwijking, elke disharmonie wordt beschouwd als een desintegratie, een oorzaak van lijden. Het is niet voldoende om te gewagen van imitatie. Het gaat veel dieper, organischer en dwingender: Het is een handeling die een gelijkaardige handeling teweeg brengt, (...) het is een ritme dat de spieren op een gelijkaardige manier in beweging brengt, een uitspraak die een gelijkaardige uitspraak oproept. (Freinet, 1994, p. 209)

want aandacht is selectief en maakt dat soms relevante informatie genegeerd wordt. Reden te meer om de resultaten van individueel onderzoek aan de groep voor te stellen, waardoor een zekere afstand ontstaat ten aanzien van de eigen inbreng.

De freinetpedagogie wordt gekenmerkt door een visie op de ontwikkeling waarbij het individu vorm geeft aan zichzelf door het experimenteren, door coöperatie, creatie, expressie en communicatie, waarbij voldoende tijd gelaten wordt opdat alle leerlingen kunnen leren. De diverse freinettechnieken kunnen daarom gegroepeerd worden rond deze vier pijlers, die meteen als uitgangspunten van de benadering kunnen beschouwd worden:

1. Communicatie
2. Creatie / expressie
3. Het natuurlijk leren en het proefondervindelijk verkennen
4. Coöperatie.

We gaan even in op deze pijlers, omdat daardoor duidelijk wordt dat ze op elkaar betrokken (moeten) zijn. De freinetpedagogie vormt een geheel en het is riskant om één of enkele technieken toe te passen zonder een globaal begrip van de achterliggende visie. Je krijgt dan vlug een opstel zonder opgelegd thema i.p.v. een vrije tekst, een klasraad wordt een tribunaal waar ruzies worden beslecht, projecten ontaarden in collages van teksten vaak geplukt van het internet.

Communicatie

Kinderen zijn gericht op communicatie. Belangrijk zijn hier ondermeer de kring, de correspondentie, de presentatie, de tekstbespreking ...

In navolging van Vygotsky (1978) gaan we ervan uit dat wat zich tijdens een dialoog of groeps gesprek afspeelt uiteindelijk verinnerlijkt wordt: aan het intra persoonlijke (binnen het subject) gaat het interpersoonlijke (de interactie) vooraf. Van discussie evolueren we naar denken in tegenspraak, wat alle kritisch denken is. Communicatie is uiteraard niet beperkt tot mondelinge communicatie. In een freinetschool wordt ook grote nadruk gelegd op schriftelijke communicatie, een register dat duidelijk verschillend is van het mondelinge. Dit verschil wordt soms

onderschat: ook anderstalige kinderen die vrij vlot Nederlands praten, blijven vaak worstelen met de schriftelijke taal, met lezen en schrijven. Daarom wordt ook dagelijks ruimte gemaakt voor het voorlezen en bespreken, zowel van de teksten van de kinderen zelf als teksten van andere auteurs. Kinderen die nog moeite hebben met het schriftelijk vertolken van hun ervaringen kunnen ondersteund worden door andere leerlingen (tutores) en/of hun leerkracht.

Schriftelijke taal komt geregeld aan bod met de vrije tekst, met correspondentie met andere klassen, het schrijven van teksten voor klaskrant en blog, verslagen van onderzoekjes en projecten ... Correspondentie met anderstalige klassen biedt ook mogelijkheden voor het leren van een tweede of derde taal.

Creatie / expressie

Ervaringsgericht werken vertrekt vanuit de ervaring van de kinderen en moet dus ruimte maken voor het naar buiten brengen van die ervaringen, voor de expressie van de kinderen. Die expressie kan zeer verschillende vormen aannemen: talig (vrije teksten, kring, drama), lichamenlijk (dans, beweging), plastisch (schilderen, boetseren), muzikaal ... Kinderen brengen tot uitdrukking wat bij hen leeft. Ervaring beklijft als ze op één of andere wijze tot uitdrukking is gebracht: verwoord, gedanst, gezongen, geschilderd, verbeeld ... De bekendste freinettechnieken zijn hier de vrije tekst, en de verschillende ateliers voor schilderen, illustratie-technieken, theater, boetseren, dans ... De creativiteit komt ook aan bod bij de diverse onderzoeken die de ze ondernemen: wiskundig onderzoek, wereldverkenning, onderzoek van de buurt, filosofisch onderzoek, ...

De nadruk op expressie en creatie komt ook tot uiting in het feit dat aanvankelijk lezen onmiddellijk gekoppeld wordt aan het schrijven, zij het dan schrijven met behulp van de leerkracht of een oudere leerling. Kinderen komen maar tot expressie en creatie in een veilige omgeving. Als factoren voor een veilige sfeer voor het leren vermeldt Reuter (2011) bij zijn beschrijving van een freinetschool in een kansarme buurt in de omgeving van Lille:

- het recht op het maken van fouten, geen stigmatisering
- evaluatie met vormende waarde: geen cijfers, maar brevetten
- systematisch aanbieden van hulp van klasgenoten en de leraar

- werkplannen die het functioneren van elke leerling in de klas mogelijk maken
- verbinden van wat nu in de klas gebeurt met wat voorheen aan bod kwam
- aan elke leerling wordt tijd en ruimte toegekend in functie van zijn noden.

In feite wordt hiermee een vijfde pijler van de freinetpedagogie aangeduid, die we als voorwaarde voor de realisatie van de vier reeds genoemde zouden kunnen formuleren: de erkenning van gelijk(w)aardigheid van kinderen en volwassenen. Freinet zelf gaf dit aan in de eerste twee pedagogische invarianten voor de Moderne School, een soort van pedagogisch testament dat hij publiceerde in 1964 en dat naderhand vertaald en wat eigentijdser gemaakt werd in het Nederlands

Natuurlijk leren en proefondervindelijk verkennen ('le tâtonnement expérimental')⁶

Voor wat kennisverwerving betreft gaat ook de freinetpedagogie ervan uit dat alle kennis geconstrueerd wordt. Je leert al doende, je bouwt kennis op door kennis te produceren. Dit is wellicht de verklaring waarom de tutor in een tutor-tutee relatie vaak het meest leert: je kent iets grondig als je het zelf hebt uitgelegd. Dit betekent niet dat cultuuroverdracht onbelangrijk geacht wordt, maar dat de leerling hier op actieve wijze moet aan participeren (Westhoff, 2009). Essentieel is dat de leerling in een situatie geplaatst wordt waarin hij kan 'doen' en kan 'denken'.

Het hele probleem is hoe je een situatie kan creëren die voldoende rijk en complex is om dit mogelijk te maken. Hierbij spelen de freinettechnieken een belangrijke rol.

Binnen de freinetpedagogie wordt de centrale rol van het natuurlijk leren benadrukt. Natuurlijk leren, is het leren in een voor het kind betekenisvolle context. Die context is altijd complex.

De voorbeelden die Freinet zelf aanhaalt gaan over leren praten, leren lopen, leren fietsen buiten de schoolse context. Hij stelt dat tegenover het

⁶ Zoals ik eerder aangaf is de vroegste jeugd uitermate bepalend omdat dan, door proefondervindelijk verkennen, de basis voor het verdere leven wordt gelegd. Daarbij geldt dat volgens de wet van de efficiënte inspanning elke succeservaring aan de oorsprong van een *neiging* ligt, die op haar beurt door vastlegging en systematisering, een *levensregel* wordt. (Freinet, 2012, p.173)

‘schools leren’, waarbij de volwassene een doelstelling formuleert en dan een aantal taken, activiteiten plant die geleidelijk tot dat einddoel aanleiding zouden geven. Het initiatief ligt bij de leerkracht, de leerlingen voeren stapsgewijze de taken uit. Complexe vaardigheden worden dan opgebouwd vanuit eenvoudigere tussendoelen: je leert een aantal letters omzetten in klanken, eenlettergrepige woordjes analyseren en synthetiseren en lezen. Je leest alleen die woordjes waarvan je de letters al geleerd hebt. Als het accent op betekenis gelegd wordt zal ook bij aanvankelijk lezen vertrokken worden van een reële tekst die het kind ‘dicteert’ aan zijn leerkracht, een tekst waarmee hij zich verbonden voelt, die uit hemzelf komt.⁷ De leerkracht (en de medeleerlingen) toont gelijkenissen en verschillen in de tekst van het kind met andere woordjes en stilaan komt het kind zo tot lezen. Er zijn inmiddels voor een aantal leergebieden ‘natuurlijke methodes’ ontwikkeld. De meest bekende zijn die rond aanvankelijk lezen en schrijven, wiskunde en het leren van een vreemde taal.

Aangezien freinetonderwijs ervaringsgericht onderwijs is, spreekt het vanzelf dat veel belang wordt gehecht aan de studie van het eigen milieu. Hiertoe wordt tijdens de klaswerking ruimte gemaakt voor wat buiten school gebeurt in het kader van ondermeer de praatronde, de actualiteits-ronde ...⁸ Maar evengoed wordt er met de klas geregeld op uit getrokken: de klas trekt de buurt in, organiseert zowel uitstappen die gericht zijn op het sociale leven van de buurt, als op de natuur. Op grond van die verkenning van de omgeving (de wereld in de klas brengen en met de klas naar de wereld gaan) komen er verslagen en onderzoeksvragen die verder uitgewerkt worden, waarbij gebruik gemaakt wordt van enquêtes, experts uitgenodigd worden, papieren en digitale bronnen geraadpleegd worden, ... Gezien het belang dat televisie en internet gekregen hebben, komen ook andere werkvormen aan bod. Hierbij let de leerkracht er op dat de vragen bij de kinderen

⁷ ‘Dictée à l’adulte’: Het (jonge) kind geeft aan de volwassene aan waarnaar zijn tekening (illustratie) verwijst: volwassene en kind geven dan samen vorm aan het verhaal.

⁸ In sommige klassen wordt geen onderscheid gemaakt tussen de verschillende rondes, in andere worden deze rondes apart in het rooster ingeschreven cfr. leduurronde, voorleesronde, actualiteitsronde ...

werkelijk leven. Ongetwijfeld kan het dialogisch karakter van het leren vergroot worden door het gebruik van computer en internet in de klas: er is een andere vorm van correspondentie mogelijk en een vluggere verruiming van de onmiddellijke leefwereld naar de verdere buitenwereld. Vooral de mogelijkheden om hierdoor nieuwe vragen te stellen over de eigen leefwereld zijn belangrijk. Aansluiten bij de ervaringen van de individuele leerling impliceert differentiatie, individualisatie. Leerlingen gaan individueel of in kleine groepjes aan het werk. Hierbij zal de leerling actief experimenteren, proefondervindelijk verkennen. De leerkracht volgt op, de leerlingen presenteren hun werk in de totale groep. De groep en de leerkracht reflecteren, breiden uit, verdiepen, structureren. Indien nodig zal de leerkracht aansluiten met een les die verder uitwerkt waar de leerling(en) zelf al toe kwam(en).

Freinetonderwijs is in principe geen klassikaal onderwijs, waarbij vooraf bepaalde activiteiten uit een leerplan met de hele klas doorgewerkt worden. Freinetonderwijs gaat ervan uit dat leerlingen verschillend zijn en gebruikt die diversiteit⁹ om tijdens en na een presentatie te verdiepen wat de leerlingen leerden. Daarom is freinetonderwijs ook gericht op heterogene groepen: heteroog naar leeftijd, gender, talen, cultuur, interesses, levensbeschouwingen ...

Het zijn leefgroepen, waarin leerlingen beurtelings de jongste en de oudste van de groep worden, waarin de oudere leerlingen de jongere leerlingen wegwijs kunnen maken, waarin leerlingen ook meer dan één schooljaar bij dezelfde leerkracht zitten. Het is onderwijs waarbij rekening gehouden wordt met het eigen ritme van het kind. In sommige freinetscholen wordt gewerkt met gemengde kleutergroepen van 2,5 tot 6 jaar. Een enkele school (Het Prisma in Gent) werkt met klassen waarin de zes leerjaren van de lagere school worden samengebracht (*'classe unique'*). In de meeste scholen wordt gewerkt met onder- en bovenbouw van de kleuterschool en met graadsklassen (van twee leeftijdsjaren) in de lagere school. Het spreekt dat hierbij moet onderzocht worden in welke mate de ontwikkelingsdoelen en/of eindtermen bereikt worden, net

⁹ Zie ook het Steunpunt Diversiteit en Leren
www.steunpuntdiversiteitenleren.be/main.asp

zoals dat voor elke school het geval is.¹⁰ Maar in de traditionele praktijk wordt minder verwezen naar deze uitermate abstracte doelstellingen dan wel naar de leerdoelen die in een gangbare methode gestipuleerd worden of in leerplannen zijn aangegeven. Als freinetschool is de eis *'plus de manuels scolaires'* (weg met de methodeboeken) nog altijd een nastrevenswaardig doel, zij het dat methodes een inspiratie kunnen zijn voor de leerkracht, kunnen helpen bij het opstellen van fiches voor zelfstandig werk ...

We willen er in dit verband nog even de nadruk op leggen dat de freinetbeweging een beweging van practici is. Met een klas werken betekent voortdurend oplossingen zoeken voor problemen die zich voordoen. Daarom zijn er ook talrijke voorstellen uitgewerkt van *'natuurlijke methodes'*, vooral voor het aanvankelijk lezen en schrijven, het aanleren van taal, zowel de moedertaal als een vreemde taal, voor wiskunde en wereldoriëntatie. Het zijn wegen die voorgesteld worden om het natuurlijk leren voor deze leergebieden te bevorderen, zonder dat daarom van vandaag op morgen alle leermethodes uit de klas kunnen verdwijnen. Meer ruimte maken voor wiskundig onderzoek in de klas, terwijl er toch ook nog een wiskundemethode gevolgd wordt om wat meer zekerheid in te bouwen dat de leerplandoelen voor wiskunde bereikt worden, is een gangbare praktijk in veel freinetklassen.

Instructiemomenten door de leerkracht kunnen ook wel een plaats krijgen in een freinetklas: als leerlingen hun werk gepresenteerd hebben, de groep er heeft op kunnen reageren, is het goede praktijk om nadien een les te geven waarin de discussies en conclusies gesystematiseerd worden, eventuele leemtes worden ingevuld. Ook binnen de freinetklas kan instructie, zelfs klassikale instructie, na onderzoek door de kinderen een plaats krijgen. Hiermee is meteen aangegeven dat een tegenstelling tussen *'constructivisme'* en *'instructivisme'* onvruchtbaar is.

¹⁰ Het concept van de *'classe unique'* verwijst oorspronkelijk naar de éénklassige basisscholen in kleine Franse dorpjes, waar alle leerlingen tussen 4 en 11 jaar in één klas met één leerkracht les volgen. In de Vlaamse context zijn ons geen echte *'classes uniques'* bekend, maar wordt die term gehanteerd als alle kleuterleeftijden samen in één klas zitten of alle leerjaren van de lagere school in één klas samen, in parallele leefgroepen voor leerlingen van 6 tot 12 jaar. Zie bijvoorbeeld www.prisma.gent.be

Coöperatief leren

Tenslotte gaat de freinetpedagogie ervan uit dat de klas en de school een coöperatieve werk- en leefgemeenschap vormen. *'De school zal moeten afstappen van haar competitieve instelling. De hoeksteen van de nieuwe school is de coöperatie'* (Van der Linden, 2009). Dit impliceert dat een klas een groep vormt met een eigen cultuur, waarin de leerkracht en de leerlingen als gelijkwaardige partners zeggingskracht hebben. In de eerste plaats ligt dit aan de basis van een surplus van de freinetbenadering: kinderen leren dagelijks democratisch met elkaar om te gaan. Kinderen nemen verantwoordelijkheden op, er is een moment waarop het functioneren van de groep tijdens de klasraad wordt besproken, waar wetten worden opgesteld die het functioneren van de groep ten goede komen, waar afspraken gemaakt worden, de werking wordt gepland en geëvalueerd. Beurtelings nemen kinderen een taak op binnen de groep: de voorzitter, de secretaris, de tijdsbewaker ...



Op het niveau van de school is er de schoolraad waarin elke klas vertegenwoordigd is en waar een volwassene de allerjongsten ondersteunt. Kinderen hebben dus inspraak in wat in de klas en op school gebeurt. Het is een opvoeding tot volwaardig, democratisch burgerschap. Tijdens de klasraad kunnen ook conflicten aan bod komen. In sommige scholen wordt dit voor een deel opgevangen door een systeem van '*mediatoren*' (Pagoni, 2012, pag. 17 e.v.). Leerlingen worden opgeleid om te bemiddelen bij conflicten, waarbij ze ondermeer helpen om duidelijke boodschappen te formuleren. Hierdoor zullen enkel nog die conflicten in de groep of met de leerkracht aan bod komen waarvoor onder elkaar met de mediator geen oplossing gevonden is, waardoor de klasvergadering zich meer met de organisatie van het werk kan bezighouden en minder als '*rechtbank*' moet fungeren. In de praktijk hoeft dit niet zo formeel te gebeuren: informeel zullen hier oudere kinderen uit de groep een voortrekkersrol opnemen.

Coöperatief leren houdt meer in. Het verwijst ook naar een klimaat waarin fouten maken normaal wordt bevonden, waar je niet afgerekend wordt op wat je nog niet kan.

Eén van de basiskmerken van een freinetleerkracht is goed kijken en actief luisteren. Om dit te kunnen is het belangrijk de houding tegenover fouten te wijzigen. Domme antwoorden zijn antwoorden die bij de leerlingen ontstaan, omdat zij op zoek zijn naar het antwoord dat de leerkracht in zijn hoofd heeft. Een foutenanalyse en een gesprek met het kind maken ons duidelijk hoe het denken van het kind verloopt, tenminste als het zelf nadenkt. Binnen de Franse beweging heeft men het woordje '*faute*' (fout) daarom vervangen door '*erreur*' (vergissing) en van vergissingen kun je leren (Astolfi, 2011). De traditionele school confronteerde kinderen voortdurend met hun tekort, hun falen dat aanleiding gaf tot een quotering '*onvoldoende*'.

De freinetpedagogie wil tot elke prijs vermijden kinderen gevoelens van minderwaardigheid aan te smeren. Ze legt integendeel de nadruk op de creatieve vermogens van de kinderen, helpt hen om te slagen, zich bewust te worden van hun mogelijkheden.

Er ligt een duidelijke politieke en sociale opvatting aan de basis van de visie van de freinetpedagogie. We verwijzen hiertoe naar elementen

die mee de vorm bepaald hebben van de freinetpedagogie:

- De ervaringen opgedaan tijdens de eerste wereldoorlog en de wil om ervoor te zorgen dat iets dergelijks zich in de toekomst niet meer zou kunnen herhalen. Hiertoe is het nodig dat kinderen leren een eigen standpunt te formuleren, dat ze wars blijven van volgzaamheid.
- De school vindt te weinig aansluiting met het leven buiten de school, ze heeft een eigen milieu gecreëerd dat aanleiding geeft tot verveling. Door een milieu te creëren dat minder schools is en betekenis geeft aan het leren van de kinderen, krijgen we een actievare inzet van de kinderen en bovendien een groter rendement, ook m.b.t. het bereiken van de eindtermen. Daarom creëerde Freinet een milieu waarin kinderen aan het werk gingen. We weten uit onderzoek dat intrinsieke motivatie ontstaat als we zelf mee onze doelen kunnen stellen. Je kan maar recht doen aan de diversiteit die een klas kenmerkt door aan te sluiten bij wat leeft bij elk kind: être à l'écoute (actief luisteren).

Of zoals de alter ego van 'Célestin Freinet in de film 'L'école buissonnière' mijmert:

'Onder elk gezicht een ziel. Hoe ze te ontdekken? Hoe de weg te vinden die me er naartoe zal leiden? Zal ik er in slagen om ze dorst te laten krijgen? Dorst naar kennis? Persoonlijke ervaring moet overstegen worden, en dat kan door de onderzoeksvragen samen met de groep op te stellen en het eigen onderzoek te presenteren in de totale groep, die een coöperatieve groep is'.¹¹

- Het resultaat van een onderzoek, een productie wordt aan de groep voorgesteld. Hoe kan het onderzoek verruimd worden, op een hoger niveau gebracht worden. De andere leerlingen, de leerkracht stellen vragen, geven suggesties die de leerling op weg zetten, in staat stellen om zijn onderzoek, zijn project tot een goed einde te brengen. De rol van de leerkracht wordt geleidelijk overgenomen door de groep. Zo bleek bij de tekstbespreking van een (gekozen) tekst in de hoogste leefgroep, dat de bemerkingsen en suggesties door de

¹¹ zie DVD n°48 van ICEM: François Le Ménahèze, Coopérer pour apprendre. C'est à plusieurs qu'on apprend seul, 2005)

leerlingen eerdere tussenkomst van de leerkracht overbodig maakten: hij had er niets meer aan toe te voegen.

- Britt-Mari Barth(2013) ziet drie niveaus in de confrontatie van meningen, opvattingen:
 1. Op een eerste niveau maken de leden kennis met de diverse interpretaties die kunnen ontstaan of bestaan n.a.v. van eenzelfde informatie.
 2. Een tweede niveau wordt dan gevormd door het eigen standpunt te beargumenteren. Hierdoor neemt men al afstand van de eigen opvatting, men is verplicht om de zaken vanuit een ander gezichtspunt te zien. Dat kan aanleiding geven tot een versterking van de eigen opvatting of tot een transformatie.
 3. Het derde niveau verloopt parallel aan beide vorige. Een mediator (leerkracht, een medeleerling) begeleidt de gemeenschappelijke reflectie waardoor de inbreng van een leerling *'geproblematiseerd'* wordt, er m.a.w. een cognitief conflict optreedt (ICEM, 2002).
- Leerlingen zelf organiseren overigens ook uitwisselingen buiten de strikt schoolse sfeer. Ze kunnen gevraagd worden, of stellen zelf voor om kennis en vaardigheden die ze buiten de school ontwikkelden in te brengen¹² Het is duidelijk dat dit een positieve invloed heeft op de motivatie van de kinderen en dat hiermee ook een basis gelegd wordt voor 'levenslang leren'.

De coöperatieve klas gaat dus verder dan wat we uit de Angelsaksische literatuur kennen. In eerste plaats moet voor ogen gehouden worden dat, zoals tijdens het ICEM-congres van 2011 in Lille tot uiting kwam, in de freinetpedagogie *'het kind als auteur'* centraal komt te staan. Er wordt naar gestreefd dat de leerling verantwoordelijk wordt voor zijn eigen leren. Hij heeft zijn onderzoek gekozen en zal de resultaten naar voor brengen in zijn gesprek met medeleerlingen en/of de leerkracht. Dit kan maar in een coöperatieve klas, waar:

¹² Marché de connaissances: Een goede vertaling ligt niet voor de hand: een 'kennismarkt', waar leerlingen hun productie voorstellen aan elkaar. Het project gaat ervan uit dat iedereen kennis bezit, iedereen kennis kan overbrengen, iedereen kan leren. (ICEM, n°33 Coopération et pédagogie Freinet, pag. 22)

- ruimte is voor de inbreng van iedere leerling
- respect is voor elke leerling en voor zijn achtergrond
- leerlingen kunnen rekenen op hulp en ondersteuning.

Als de eigen ervaringen en bevindingen aan de groep zijn voorgesteld, worden die verrijkt en uitgebreid met de bijdrage van de leerkracht en medeleerlingen. Het leren start bij het proefondervindelijk verkennen, en kennis wordt uitgebreid via de reacties van de coöperatieve groep als onderzoeksgemeenschap en door het aandeel van de leerkracht. De aanpak is vaak zo dat na het proefondervindelijk verkennen een leerling zijn onderzoek, zijn creatie voorstelt aan de klas. Dan is het de taak van de leerkracht zich af te vragen welke vruchtbare bemerkingen, voorstellen, nieuwe onderzoeksvragen aan de leerling kunnen voorgelegd worden om zijn werk succesvol te voltooien met het bereiken van nieuwe inzichten of het afwerken van een product. Deze vragen van de leerkracht worden geleidelijk aan overgenomen door de klasgroep, door alle leerlingen. Zo wordt de klas een echte coöperatieve onderzoeksgemeenschap, die het leren van de groepsleden versterkt. Dit kan maar stap voor stap ontstaan in een nieuw gevormde groep. In het volgende praktijkvoorbeeld wordt beschreven dat dit best een ambitieus project kan zijn.

1.3.1 Praktijkvoorbeeld

Naar een kinderrechtenschool

Micha De Brie, 6 - 12 jaar, Het Prisma, Gent

Op naar een charter tegen geweld

Het is evident dat een coöperatieve werking maar kans maakt als er respect is voor ieders inbreng. Op een dag in die beginperiode van onze school zei Sarah (toen vierde leerjaar) in de klassenraad: 'Ik ben dat geweld beu. Ik snap niet wat sommigen daarmee willen bereiken.' Dit was het sein om het met de groep te hebben over geweld en de gevolgen daarvan op iedereen van de groep. Het eerste wat mij duidelijk was, was dat enkele kinderen niet beseften wat geweld was. Voor mij is iemand benoemen met bv. 'dommerik' al een vorm van geweld. Zo'n uitspraak gaat uit van een machtspositie die de ene partij zich aanmeet en is kwetsend. We moesten dus eerst met de groep gaan vastleggen wat geweld was. In een klassenraad werden de criteria van geweld vastgelegd. Het was aanvankelijk een vijfpuntenlijst:

1. iemand kwetsen met daden
2. iemand kwetsen met woorden
3. iets opzettelijk stuk maken
4. roepen tegen elkaar
5. pesten.

Deze werd in de loop der tijd aangepast tot een achtpuntenlijst. Ze vormt ons huidige charter voor geweldloosheid. Deze drie punten werden later toegevoegd:

1. dreigen
2. afpakken
3. lelijke gebaren.

Er werd een systeem met sancties door de groep vastgelegd.

Op naar een kinderrechtenschool

In augustus 2009 woonde ik het congres van de Franse freinetbeweging bij in Straatsburg. Elke dag kregen we daar een congreskrantje met verslagen uit de verschillende werkgroepen.

Tijdens een ochtendlijke voordracht had Jean Legal het over de kinderrechten en de link met de freinetpedagogie. Er zijn belangrijke parallellen

tussen de benadering van Freinet en Janusz Korczak. Korczak was een voorvechter van mensen- en kinderrechten: kinderen zijn niet louter 'wezens in wording', ze hebben recht op ons respect en vertrouwen. Hij klaagde de wijze aan waarop volwassenen vaak kinderen vernederen, door onbegrip en egoïsme.

De freinetpedagogie werd tijdens deze voordracht door de bril van de kinderrechten bekeken en het was geen verrassing dat Freinet hier zeer ver in stond.

In het krantje vond ik een document opgesteld door een groep Franse kinderen met hun begeleider uit een 'classe unique-school' te Montpellier. Het betreft een charter waardoor de kinderen hun rechten kunnen veilig stellen om samen te kunnen functioneren in een sterk heterogene en coöperatieve groep. Het document intrigeerde me omdat ik naar het congres gekomen was met als belangrijkste punt 'informatie en contacten verzamelen met het oog op het opstarten van een 'classe-unique-school' in Gent.

Toen in september 2009 mijn collega Leentje met het voorstel kwam het traject in te stappen met PLAN BELGIE¹³, op weg naar een echte kinderrechtschool, was het voor mij duidelijk dat hier iets mee te doen viel. Als we ons naar de buitenwereld zouden kunnen profileren op deze manier, dan is dat een mooie manier om te vertellen waar we samen voor staan en het zou heel wat teweeg kunnen brengen in onze groepen. Ik legde al snel de link naar het charter uit Frankrijk. Ik heb het vertaald en ook omgezet naar een 'kindvriendelijke' versie.

Tijdens de eerste contacten met de mensen van PLAN en Vormen vzw¹⁴ bleek het Franse charter een interessante piste te zijn. Niet het Internationaal Verdrag van de Rechten van het Kind, maar dit zou ons uitgangspunt worden.

Gedurende anderhalf jaar werden de rechten uit het Franse charter via kringgesprekken geïntroduceerd in de leefgroepen. We wilden weten hoe ver we in de klas stonden met deze rechten en hoe we ze verder in onze werking konden integreren. Toen alle rechten waren doorgesproken,

¹³ Plan België is lid van de internationale Plan-koepel. Sinds 1983 werkt de organisatie met en voor de meest kwetsbare kinderen en hun gemeenschap.

¹⁴ Expertisecentrum Mensenrechten- en Kinderrechteneducatie Vlaanderen

had dit inmiddels zo'n weerslag gehad dat we echt zijn gaan leven volgens deze rechten. Ze zijn altijd aanwezig en kinderen spreken er elkaar op aan. Kinderrechten zijn leefhoudingen geworden. Coöperatie is een leefhouding geworden en geeft de energie die het verdere leren stimuleert.

In november 2011 werden we officieel de eerste Kinderrechtenschool van Vlaanderen. We ontvingen een label van PLAN BELGIE. Het prijkt aan de schoolmuur van ons nieuwe gebouw. De uitreiking van het label in het Gentse Stadhuis kon op heel wat persbelangstelling rekenen en werd volledig door de kinderen in handen genomen. Er werd een film rond het gebeuren gemaakt door een buurtorganisatie. De gesprekken rond elk recht verzamelden we in een boek, dat door de kinderen op een prachtige manier werd geïllustreerd. Het boek kwam in het najaar van 2012 op de markt.¹⁵ Dit is geen eindpunt. De rechten blijven een dagelijks 'werk- of leefinstrument'. Daarnaast willen we onze rechten af en toe in de kijker blijven zetten op diverse manieren.

Charter tegen geweld

Freinetschool Het Prisma

...want wij zijn geweld pijn...

Wat is voor ons geweld?

- iemand opzettelijk kwetsen met daden
- iemand kwetsen met woorden (ook benoemen en uitlachen)
- pesten
- dreigen
- roepen
- iets opzettelijk stuk maken
- lelijke gebaren
- afpakken







¹⁵ Freinetschool Het Prisma, Kinderrechtenboek, *Ik heb recht op*. Garant, 2012

1.3.2 Praktijkvoorbeeld

Een dag in de kRing

Hoe wordt in onze school gewerkt met verschillende freinettechnieken?
Wim Van Aert, 10 - 12 jaar, freinetschool De kRing, Berchem

Kwart voor negen. Een leuk muziekje uit een door kinderen gekozen CD, het spel op de speelplaats wordt gestaakt. Op onze freinetschool is het niet de klassieke bel die oproept tot tucht en orde. De kinderen van leerkring Wim, de oudste leerlingen van Basisschool De kRing, zoeken elkaar op. Iedereen begroet elkaar met een vriendelijke handdruk en rustig gaan verschillende groepen naar hun lokaal.

Aangekomen in de klas, begeven sommige kinderen zich meteen naar de grote, houten kring die sfeervol is ingericht met comfortabele zitplaatsen en veel grote, groene planten.

De kring is de centrale ontmoetingsplaats van de klas. Ze dient niet enkel om te praten met elkaar, er wordt ook gewerkt. In de houten banken is opbergruimte en plaats voor de vele lees- en informatieve boeken van de klas. Jasper en Jules, die wat vroeger naar de klas kwamen, kozen vandaag bosvruchten om te serveren als warme thee. Myriam en Mila leggen hun plannings op hun werkplaats. Ester verzamelt materiaal dat ze meebracht om te tonen. Jenthe start één van de vele computers op waaraan zij straks wil werken. Lente heeft deze week ‘gespreksleider’ als klastaak. Wanneer ze duidelijk maakt ‘We gaan beginnen met de kring’, nemen de laatsten plaats en wordt het stil. Ook Wim is ondertussen tussen de leerlingen komen zitten. Ester komt als eerste aan het woord. Zij heeft van alles opgezocht over de Britse natuurkundige Stephen Hawking. Ze toont foto’s en laat ook een boek rondgaan. De opgezochte informatie heeft ze verwerkt in ‘een onderzoekfiche’. Deze fiche krijgt nadien samen met vele anderen een plaats in een opzoekinstrument door en voor kinderen: de ‘werkbibliotheek’. Alle onderzoekfiches met onderwerpen over dieren, planten, milieu, landen, volkeren, bedreigde planeet, de mens, technologie

en veel meer, worden ook online op de website van de klas¹⁶ geplaatst. Het individuele werk wordt hierdoor in de freinetklas voortdurend gedeeld met de groep en leren van elkaar wordt mogelijk.

Het gespreksonderwerp dat Ester aanbracht, wordt met veel interesse onthaald door de groep. Een boeiend gesprek volgt. Al snel praat men over sterren en de enorme afstanden tussen sterren, over lichtjaren. Uiteindelijk doen verschillende associaties hen zelfs belanden bij soorten licht en Jules Verne. Een zeer boeiende start van de dag.

Tal van leermogelijkheden hebben zich aangeboden. Lente geeft aan dat het tijd is om het kringgesprek af te sluiten. Wim heeft tijdens het gesprek in enkele trefwoorden het belangrijkste van het gesprek genoteerd. Vooraleer de groep de kring verlaat, worden nog enkele belangrijke afspraken gemaakt.

‘Wie onderzoekt verder welke soorten licht er zijn?’ Daan springt onmiddellijk op de kar. Hij vertelt dat hij thuis een prisma heeft liggen om dit te demonstreren. Abdella belooft een kleurenschijf te bouwen zoals we er één zagen staan in een boek over technologie. Wim spreekt met Daan en Abdella af wanneer zij hun werk meenemen. Anne gaat tegen het einde van de dag wat extra informatie verzamelen over Jules Verne en Robbe probeert ons vanavond te vertellen wat een lichtjaar is.

Tijd voor werk, want dat is de kern van de freinetpedagogie: werk dat motiveert en waar je niet moe van wordt. Alle kinderen hebben inmiddels hun planning genomen. In dit document plannen zij zelf hoe zij hun werktijden invullen aan de hand van een gedetailleerd weekschema en een lijst taken die te doen staan. Hoe die takenlijst eruit ziet, verschilt van kind tot kind. Sommige leerlingen die nog niet zo vaardig zijn in het zelf plannen, worden begeleid door Wim, Jasper, Anne en Ester spreken met elkaar af hoe ze hun werk gaan plannen, want zij willen voldoende tijd vrijmaken voor het drukwerk dat ze nog willen doen. De klas beschikt over enkele authentieke drukpersen. Een zeer fijne manier waarbij het manuele, samenwerken en samen nadenken over taal hand in hand gaan. Wannes en Jules zetten zich ook even naast elkaar want zij moeten straks de klaskrant nog verder afwerken. Abdella en Myriam duiden aan wanneer zij het weekverslag voor de klaswebsite verder aanvullen,

¹⁶ www.klasavontuur.be

terwijl Jenthe en Lente al kiezen op welk moment ze de brief voor de correspondentieklas zullen typen. Na enkele minuten van druk overleg, wordt iedereen vooraan in de klas gevraagd.

De wiskunde is vandaag gewijd aan de boekhouding van hun eigen klaskas. Ze zijn hier zelf verantwoordelijk voor. Alle inkomsten en uitgaven worden samen met de bijhorende kassaticketjes verzameld. Een Excelblad komt op het scherm. Handig hoofdrekenen, cijferen, controlestrategieën en verschillende voorstellen komen aan bod. Tot aan de speeltijd werken ze zelfstandig of per twee verder aan een uiteenlopend gamma van taken. Alvorens naar buiten te gaan, blijven enkelen nog hangen bij de 'leesmuur' van de klas. Op het grote prikbord hangen allerlei teksten: krantenartikelen, teksten en gedichten van kinderen, eigen klaskranten en die van de correspondentieklas, brieven, geprinte mailtjes, een affiche van 11.11.11 en verslagen van de klasraad.

Na de speeltijd komt iedereen weer binnen. Sommigen nog nagenietend, anderen met een leesboek dat ze mee naar buiten namen. Jasper, Anne en Ester bleven binnen om verder te werken aan de drukpers. Zodra iedereen zit, tonen Yannick en Robbe het verslag van de klasraad. Gisteren hield de groep zijn wekelijkse vergadering over de organisatie van de klas. Deze vergadering wordt geleid door de kinderen zelf, ze maken verslag, er wordt gewerkt met duidelijke afspraken, tal van praktische vragen en voorstellen komen aan bod. De klasraad is de hoeksteen van de werking om werkelijk samen klas te maken. In het verslag dat vandaag wordt voorgelezen, vertellen Robbe en Yannick over de voorstellen die gisteren naar voor werden geschoven met het oog op het bezoek dat de klas gaat brengen aan de correspondentieklas in Mechelen. Ze schrijven wekelijks naar deze bevriende freinetschool. Een klassikale brief vertrekt telkens samen met tal van persoonlijke brieven, want iedereen heeft minstens één eigen pen vriend(in). Aanvullend wordt de wekelijkse klaskrant meegestuurd, nieuwe vrije teksten en recente onderzoekfiches.

Tijdens het moment dat volgt, heerst er duidelijk opperste concentratie: de gekozen vrije tekst wordt besproken. Lente heeft deze week een verhaal geschreven. Meestal schrijft ze gedichten De beamer projecteert de tekst zodat iedereen duidelijk kan meelesen. Lente leest voor. De sfeer is ontspannen, de kritieken die gegeven worden zijn

opbouwend. Ze willen duidelijk samen nadenken hoe ze de tekst nog beter kunnen maken. Woorden als ontwerp, beschrijving, details, hoofdpersonage, opbouw, startzin, bijvoeglijk naamwoord en ontknoping passeren de revue. Hier wordt actief met elkaar nagedacht over taal in al zijn facetten. Lente is tevreden met de tips die ze gekregen heeft. Daarna splitst de groep zich weer op. Ze gaan alleen of in kleine groepjes aan verschillende tafels zitten. Computers worden opgestart en een uiteenlopend gamma aan klastaken uitgevoerd.

's Middags geeft muziek het begin van de pauze aan. De kinderen gaan gezellig in de kring, want iedereen heeft honger gekregen van al dat werk. In het keukentje van de klas, verstoopt achter twee grote terraria, is verse thee gezet. Na de middag, die een deel van de kinderen gebruikte om te repeteren voor het kerstkoor van de school, is het heel stil in de klas. Iedereen is zich in een brief aan het voorstellen aan leerlingen uit een Franstalige correspondentieklas in Waals-Brabant. De uitwisseling tussen zorgt ervoor dat op een natuurlijke manier Frans kan worden geleerd. Het handboek is nog steeds aanwezig, maar is niet meer de enige leidraad voor de Franse les. Luka laat al klinken 'Wanneer gaan we op bezoek bij hen?'. Jasper stelt voor: 'Misschien willen zij ons wel helpen bij ons project voor Niger?'

Tijdens het laatste deel van de dag werken de kinderen samen verder aan dit project. Naar aanleiding van de solidariteitscampagne van Caritas International willen de leerlingen informatie verzamelen over de problemen waar Niger mee te kampen heeft, de schrijnende armoede en de oorzaken ervan. Ze gaan samen met de buurklas zelf papier scheppen, bedrukken en verkopen voor het goede doel. Vandaag wordt vooral veel informatie opgezocht in boeken en op het internet.

Rond 3 uur verzamelt iedereen in de kring. Wim leidt deze keer het gesprek en overloopt de voorbije dag in functie van wat we geleerd hebben, maar hij kijkt samen met de leerlingen al vooruit naar morgen. Ze vertellen welke informatie gevonden werd over Niger. Anne en Robbe vertellen zoals ze vanochtend in de kring beloofden, over Jules Verne en een lichtjaar. Ester toont de gedrukte tekst die ze hielp drukken. Mila en Myriam krijgen geld mee uit de klaskas om het pakketje voor de correspondentieklas te gaan posten. Even later vertrekt iedereen naar huis. We zijn tevreden over het geleverde werk en kijken uit naar morgen.

Hoofdstuk 2

Coöperatie en de freinettechnieken

In het voorgaande hoofdstuk exploreerden we het begrip coöperatie en illustreerden dit aan de hand van praktijkvoorbeelden uit de freinet-praktijk. In dit hoofdstuk gaan we grondiger in op de betekenis van de verschillende freinettechnieken en hun relatie tot coöperatie.

2.1 De freinettechnieken

inleiding

Freinet zelf introduceerde in zijn klas een aantal onderwijstechnieken¹⁷ om de klaswerking zo te organiseren dat kan aangesloten worden bij de ervaringen en de opvattingen van de leerlingen, dat er ruimte is voor individueel onderzoek, voor ieders inbreng. Binnen de freinetbeweging werden die technieken verder ontwikkeld, aangepast aan de veranderde maatschappelijke context. In het bijzonder creëren ze een situatie waarin een coöperatieve klaswerking mogelijk is. Maar sommige van die technieken zijn zo bekend geworden (vrije tekst, correspondentie, ...) dat ze in klassen soms gehanteerd worden als geïsoleerde stukjes pedagogisch-didactische vernieuwing. Ook in een freinetklas ligt soms de nadruk eerder op procedures (technieken), waar het uiteindelijk om de processen gaat.

Eigenlijk kunnen we maar over freinetonderwijs spreken, wanneer freinettechnieken in samenhang met de achterliggende visie (samengevat in de invarianten - hoofdstuk 1¹⁸), de basis vormen voor de inhoud en de

¹⁷ Voor een beschrijving van technieken: zie ook de verschillende nummers in De Reeks

¹⁸ www.freinet.be

coöperatieve organisatie van het klasleven. Dit gaat verder dan het leren naar elkaar luisteren, het gaat erom gericht te zijn op een open houding naar elkaar en op het optimaliseren van ieders inbreng. We hebben zelf bij tekstbesprekingen geconstateerd dat de opening naar kinderen die minder taalvaardig zijn vaak *'belerend'* is, wat vooral nadelig is voor kinderen voor wie het Nederlands niet de thuistaal is. Punt is dat hierdoor vaak meer aandacht gaat naar correct taalgebruik, dan dat er oog is voor wat de auteur probeert te zeggen. Het kind als auteur benaderen is meer dan de vraag stellen of hij het eens is met een suggestie tot tekstverbetering van een medeleerling. De nadruk die gelegd wordt op coöperatie is meteen ook een politieke stellingname: coöperatie veronderstelt gelijkwaardigheid en dus is de freinetpedagogie gekant tegen elke vorm van sociale ongelijkheid. In hoofdstuk 3 zal blijken wat daarvan de gevolgen zijn voor de wijze waarop *'zorgbeleid'* vorm krijgt binnen freinetonderwijs.

Een overzicht geven van de belangrijkste freinettechnieken is niet zo eenvoudig. Vaak worden immers andere termen gebruikt die toch naar eenzelfde techniek verwijzen (praatronde/ kring, klasvergadering/ klasraad, ...) en omgekeerd. Bovendien zijn de technieken in voortdurende ontwikkeling (van de drukpers naar digitale druktechnieken bijvoorbeeld). Ze vormen geen keurslijf voor freinetleerkrachten en komen in vele varianten voor. Toch lijkt het ons zinvol de belangrijkste technieken voor te stellen en meteen hun vervlechting met de coöperatie te schetsen.

Er zijn in de eerste plaats de klas- en schoolraad waarin het functioneren van de klas en de school besproken wordt, waar afspraken gemaakt worden, moeilijkheden worden besproken. De klasraad is ook bevoegd voor de aankoop en de verkoop van producten, waarvan dan een boekhouding wordt bijgehouden. Binnen de klasraad worden ook de verantwoordelijkheden vastgelegd: voorzitter van de kring, verslaggever, tijdbewaker, boekhouder, plantenverzorger, blogbeheerders ...

Daarnaast zijn er de technieken waarin ervaringen van de kinderen aan bod komen die dan verder besproken en dus uitgediept worden: de vrije tekst met tekstbespreking, de praatronde, de correspondentie,

de klaskrant, het maken van werkstukken, illustratie- en presentatie-technieken ...

Verder zijn er de technieken die differentiatie en individualisatie van het leren mogelijk maken: het proefondervindelijk verkennen, inrichten en werken in ateliers, het werken met auto-correctieve fiches, het opmaken van een werkplan per leerling en bespreking van het geleverde werk, het installeren van een systeem van brevetten, diverse vormen van (co)evaluatie, opbouwen van een portfolio ...

Een coöperatieve groep houdt in dat leerlingen kunnen geholpen worden als ze voor een probleem staan of vragen hebben. Die hulp komt van zowel de leerkracht(en) als van andere leerlingen, binnen en buiten de klas. Er kunnen ook ouders of andere 'experten' uitgenodigd worden om het leren te ondersteunen.

Bij al deze technieken gaat het erom dat binnen een klas ruimte is voor natuurlijk leren, dat gedifferentieerd gewerkt kan worden, dat individueel onderzoek gepresenteerd en besproken wordt, dat er ruimte is voor uitwisseling zowel binnen als buiten de klas, dat er werkgroepen worden gevormd, dat leerlingen diverse verantwoordelijkheden opnemen. Zoals Loris Malaguzzi, de grondlegger van een pedagogische benadering die in het Italiaanse stadje Reggio Emilia werd uitgebouwd na de tweede wereldoorlog, stelt, beschikt elk kind over drie opvoeders:

1. kinderen zijn elkaars eerste pedagoog (ze leren met en van elkaar)
2. volwassenen (ouders en leerkrachten) ziet men als tweede pedagoog
3. de omgeving als derde pedagoog (Katz & Cesarone, 1994).

Binnen de visie van Malaguzzi (in Reggio Emilia) wordt die omgeving zo ingericht dat ze de creativiteit die ieder kind van nature bezit, stimuleert op vlak van architectuur, lichtinval, materiaal, kleur, ... We moeten toegeven dat de architectuur van de meeste scholen in Vlaanderen niet echt geschikt is vanuit de visie van Freinet: onvoldoende verbinding tussen de binnen- en buitenruimte, geen ruimte voor een schooltuin, onvoldoende mogelijkheid tot overleg tussen groepen kinderen, onvoldoende akoestische isolatie bij grotere ruimtes ...

Freinetwerkers construeren middelen om hun visie op onderwijs te kunnen realiseren. De technieken zijn een hulpmiddel. Daarom moet er

nog eens de nadruk op gelegd worden dat freinetpedagogie een manier van werken is die niet kan gereduceerd worden tot het toepassen van geïsoleerde technieken. Elke ochtend een kring om daarna over te gaan tot een klassieke les zal er vlug aanleiding toe geven dat het louter *'gebabbel'* wordt, een belangrijke techniek als de vrije tekst vlug zal verzanden in een opgelegde schrijfoefening (de 'verplichte' vrije tekst) als er niet voldoende aandacht gaat naar wat met die teksten gebeurt: erover praten in de kring, opsturen naar de correspondentieklas, publiceren in de klaskrant of klasblog, als poster (A3 of A2) ophangen, het redigeren van een verhalenbundel, ...

2.2 Klasraad en schoolraad

Coöperatie is mogelijk als tijd wordt ingeruimd om de werking te bespreken. Wat lukte en wat lukte niet? Zijn er voorstellen om op een andere manier aan de slag te gaan? Wie neemt welke verantwoordelijkheid op zich? Welke afspraken kunnen we maken om de werking van de klas te verbeteren? Natuurlijk ontstaat er ook wel onenigheid. Dit kan aanleiding geven tot klachten die tijdens de klasraad besproken worden. Binnen een klasraad kunnen ook felicitaties aan bod komen omwille van een op prijs gestelde bijdrage van een kind.

In een schoolraad, met afgevaardigden uit elke klas, worden op dezelfde manier als in de klasraad die aspecten van het schoolleven besproken die de klas overstijgen: afspraken op de speelplaats en in de refter, voorstellen voor gemeenschappelijke ateliers, uitwisselingen met andere klassen, uitstappen, gezamenlijke feestjes of tentoonstellingen, forum (weekafsluiting voor de hele school), ...

De schoolraad wordt voorbereid in elke klasraad, zodat de afgevaardigden de mening van hun klasgroep kunnen vertolken.

2.2.1 Praktijkvoorbeeld

Klasraad in de eerste graad

Tim De Keyser, 6 - 7 jaar, De Sterrespits, Gent

Bij ons houden we iedere vrijdag klasraad. Gedurende de week kunnen de kinderen hun naam schrijven in één van de drie vakken op ons planningsbord. Het eerste vak dient voor de wrevels of de spinsels, het tweede vak is er voor ideeën of voorstellen en het derde vak is er voor de kinderen die een knuffel willen geven.

Met 26 kinderen in een 1^e graad voel ik me genoodzaakt om kinderen een vaste plaats te geven in de kring. Dat zorgt voor de rust die nodig is om met elkaar op een aangename manier te communiceren. Iedere twee maand krijgen de kinderen van het eerste leerjaar een nieuwe peter of meter van het tweede leerjaar. De meters en peters zijn mede verantwoordelijk voor de nodige rust van hun mete- of petekind.

Toen ik 18 jaar geleden startte met het organiseren van een klasraad, ervoer ik volgende problemen:

- *Kinderen begonnen geregeld tijdens een klasraad op elkaar te vitten*
- *Er ontstond een negatief klimaat*
- *Ik hield er zelf ook geregeld een negatief gevoel aan over*
- *Ruzies werden besproken maar niet opgelost. Ik voelde me geregeld machteloos als leerkracht bij het bespreken van ruzie.*
- *Ik had vaak de neiging om het op te nemen voor de 'zwakkere' in de groep. Daardoor raakte ik dan weer 'leidersfiguren' kwijt gedurende het jaar*
- *Er kwamen tijdens de klasraad enkel ruzies van op de speelplaats aan bod en geen problemen of ideeën van of voor de klas*
- *De klasraad viel wel eens weg, want deze werd door mezelf en de kinderen niet altijd als zinvol ervaren.*

Ik wil nu proberen om via twee klasraden de mogelijke evolutie aan te geven van een klasraad in de eerste graad. (Ik schrijf bij iedere klasraad enkele fragmenten wat meer uit).

Klasraad van 21 september

De Wrevels

David heeft een spinsel voor Manu.

Manu zit in een hogere klas en wordt erbij gehaald.

David: Klopt het¹⁹ dat jij voetbalplaatjes hebt genomen uit mijn boekentassenrek?

Manu: Neen, ik heb die voetbalplaatjes al lang en heb die trouwens dubbel. Ik heb ze bovendien allemaal want die zitten in mijn map. Ik hoef er geen te stelen. Misschien heeft iemand anders ze gestolen, iedereen passeert daar.

Tim: Wat kunnen we daar aan doen?

Er ontstaat een discussie waar we voetbalplaatjes beter kunnen leggen, want aan het boekentassenrek passeren ook de kleuters en die kunnen die voetbalplaatjes dan ook gewoon nemen om mee te spelen.

David zal zijn voetbalplaatjes in een doosje steken en telkens in zijn boekentas wegstoppen.

Marie geeft aan dat Steven en Andy haar uitkiezen om te plagen.

Tim vraagt : Klopt dit jongens?

Andy geeft dit direct toe. Steven zwijgt gewoon.

Tim prijst Andy omdat hij dit zo snel toegeeft.

Tim vraagt aan Marie: Wat wil jij eigenlijk?

Marie zegt : Ik wil gewoon dat ze daarmee stoppen.

Tim vraagt : Dan is het voor jou opgelost?

Marie zegt : ja.

Tim: Kunnen jullie daar mee stoppen?

Steven knikt direct van ja.

Andy zegt dat hij niet weet of dit hem wel zal lukken.

Tim: Hoe kunnen we jou daarbij helpen?

Dat weet Andy niet.

Tim : Wie heeft er ideeën voor dit probleem?

Verschillende kinderen brengen ideeën aan.

¹⁹ 'Klopt het dat ...?' Deze uitspraak gebruiken we vaak tijdens het wrevelmoment. Het komt vanuit de conflicthantering die we leerden en gebruiken en dat noemen we een spinsel. Via dit spinsel gaat het kind zijn gevoel afoetsen bij een andere kind. Dit komt voor de andere veel minder 'zwaar' over en stelt die dan ook in staat om daar gewoon op te reageren. Conflicthantering werd ons aangeleerd door Mieke de Palmaenaere van de Pedagogische Begeleidingsdienst Gent.

*Andy kiest uit de verschillende oplossingen de volgende:
Ik ga vriendelijke dingen tegen Marie proberen te zeggen.*

*Tim: We zullen dit volgende week eens checken in de klasraad of dat lukt.
Tim vindt dat de opruimtijd veel te lang duurt. Er zijn kinderen die gewoon lopen te spelen tijdens de opruimtijd.*

*We bedenken samen een aantal oplossingen:
de kinderen worden vijf minuten op voorhand verwittigd dat het tijd zal zijn
start met uw eigen plaats als je klaar bent, help je anderen mee als je niet
meer weet wat te doen, kom je het vragen aan Tim.*

De ideeën:

Lieze: heeft een blaadje mee van Artsen zonder Grenzen. In Soedan sterven er heel veel kinderen in vluchtelingenkampen. Willen we met de klas een actie organiseren?

Tim vraagt wie dat met Lieze wil bekijken.

Marie en Lieze gaan in de vrije werktijd eens bekijken wat ze willen doen met de klas.

Knuffel:

Een elftal kinderen geven een knuffel aan elkaar omdat ze al goede vrienden geworden zijn of leuk kunnen spelen met elkaar.

Klasraad van 19 april

De wrevels:

Lotte: Er zijn kinderen die liedjes zingen met lelijke woorden.

Dat is niet leuk, want ze gebruiken dan namen van de kinderen uit de klas in die liedjes. Er zijn jongens die reageren dat dat toch grappig is.

Er ontstaat een discussie in de klas over grappig zijn en onbeleefd zijn.

We komen tot een klasafpraak: We zingen geen onbeleefde liedjes meer, want we kwetsen daar kinderen mee.

Heleen en Merel maken kampen in de zandbak en die worden dan afgebroken.

Er ontstaat een hevige discussie. Sommige kinderen willen afspraken maken zodat kastelen of bergen kunnen blijven bestaan. Er worden systemen voorgesteld. Andere kinderen zien dit niet zitten. Uiteindelijk komen ze tot het besluit dat kampen maken in de zandbak mogelijk is maar dat het onmogelijk is om kampen te laten staan voor langere tijd.

De ideeën:

An wil graag eens zitten waar ze wil in de klas.

Tim reageert: We maakten de afspraak dat dit niet kan tijdens de stille werktijd omdat het dan vaak te druk werd. Tijdens de vrije werktijden 's middags is dit geen probleem.

Maria wil graag eens op 'Tafeldiploma' in plaats van op 'Rekentuin'²⁰. Tim zegt dat dit kan en dat het zelfs een goed idee is om de tafels in te oefenen.

Lander wil Maria wel eens tonen hoe dat gaat. Er zijn nog andere kinderen die dit willen leren van Lander. Tijdens de vrije werktijd zal Lander dit aanleren aan die kinderen.

Knuffels:

Aline en Lore hadden veel plezier met de kleuters Tuur, Wolf en Kurt. Ze maakten een showtje.

De grappige poppenkast die Alfred voor de kleuters maakte. BRAVO. Heleen en Marie vinden het grappig om met een heleboel kinderen de voeten te begraven in de zandbak.

Enkele overwegingen:

De evolutie die ik persoonlijk interessant vind, is dat kinderen in het begin van het jaar het veel meer hebben over persoonlijke ruzies en vriendschappen op de speelplaats. Je voelt dat de groep zich moet vormen. Later op het jaar is er duidelijk een drive in de groep gekomen en komen die persoonlijke ruzies minder voor. Kinderen gaan veel meer gaan nadenken over het groepsgebeuren. De wrevel 'Onbeleefde liedjes' is daarvan een voorbeeld. Een kind met wie het het hele jaar lastig ging in de groep kwam ook heel vaak aan bod tijdens de wrevels. Onze rol als leerkracht is daarin ook heel belangrijk. Samen zoeken naar positieve oplossingen is daar een deel van. Het viel me op dat meisjes uit het tweede leerjaar het meer en meer opnamen voor die jongen uit het eerste leerjaar, die het zo lastig had. Terwijl kinderen uit het eerste vaak wrevels bleven brengen naar hem. De meisjes brachten knuffels over het leuke spel dat ze met hem hadden gespeeld. Zulke groepsprocessen vallen niet te omschrijven in twee klasraden. Het is de dagdagelijkse

²⁰ Softwareprogramma's om rekenvaardigheden in te oefenen.

aanpak en stimulatie die daar een rol spelen en verwoord worden in de klasraad. Het meedenken aan de klasorganisatie op het niveau van deze kinderen is iets dat met mondjesmaat tot stand komt. Ik gooi in het eerste semester zelf af en toe een bommetje in de groep. Bijvoorbeeld het opruimen. De kinderen zelf hebben dit jaar vaak gesproken over stille werktijd. Hoe kunnen we beter werken? Sommige kinderen storen andere kinderen. Er werd zowel nagedacht over een klasaanpak met rode, oranje en groene bollen als over individuele gevallen. Enkele kinderen maakten een bord om op te hangen. Ook werd er gepraat over hoe stil het moet zijn voor sommigen om goed te kunnen werken. Dat kinderen die het meest nood hebben aan stil werken net zelf veel lawaai maken viel ons daarbij op. Er werd dan ook soms een persoonlijke afspraak gemaakt met sommige kinderen.

Het inoefenen van de tafels via tafeldiploma op de computer is een idee waar je als leerkracht in het tweede leerjaar wat mee kan. Het deed me plezier om te ontdekken dat ook in klasraden van later op het jaar kinderen echt op zoek gingen naar zaken die ze willen realiseren binnen de klas. Daar hoort ook soms gewoon een neen bij. Het is ook tof hoe sommige voorstellen enkele klasraden moeten groeien. De rol van de leerkracht is daar bijzonder groot in. Jij moet de zaken bijhouden, controleren en organiseren. Anders valt het groepsgebeuren stil.

De afspraken die gemaakt worden tijdens de klasraad moeten nadien opgevolgd worden. Zo was er een jongen die de week na de klasraad doodleuk onbeleefde liedjes zat te zingen over Lotte. Toen ik hem vroeg of hij de afspraak vergeten was, antwoordde hij neen. Deze jongen heeft de afspraken van de kring eens mogen overschrijven in plaats van in de kring te blijven. Wat is de zin anders van onze afspraken. Toch proberen we om zo weinig mogelijk met strakke regels te werken. We willen vaak het gezond verstand laten werken en zo oplossingen voor het moment bedenken.

Het feit dat kinderen knuffels geven aan kleuters waarmee ze iets samen doen, vind ik ook fantastisch. Kinderen van het eerste leerjaar zijn in het begin zo fier dat ze eindelijk bij de grote kinderen van het lager horen. Dat ze een half jaar later ook weer fier zijn om samen met de kleuters iets te organiseren wijst ook op de veiligheid en het vertrouwen dat er moet heersen binnen de groep alvorens er een goede klasraad kan komen.

2.2.2 Praktijkvoorbeeld

De schoolraad in De Sassepoort

Jeroen Donckers, De Sassepoort, Gent

De Sassepoort is een bijzondere school voor kinderen die omwille van gedrags- of emotionele problemen doorverwezen worden uit het gewone onderwijs, of uit andere scholen voor buitengewoon onderwijs. Samen met de keuze voor freinetonderwijs en een atelierwerking geïnspireerd op de institutionele pedagogiek, wordt al meer dan tien jaar gewerkt aan een werkzame schoolraad. In deze 'institutie' komen kinderen en volwassenen samen om na te denken over het reilen en zeilen binnen de school. Er komen klachten aan bod met betrekking tot het leven op school (de toiletten zijn smerig, de ploegjes voor het voetballen tijdens de speeltijd worden niet eerlijk samengesteld ...), er worden voorstellen gedaan voor activiteiten (uitstappen, het organiseren van een atelier), er worden bindende afspraken gemaakt en pluimen uitgedeeld.

De bedoeling van de schoolraad is minstens tweeledig: ten eerste wil hij de kinderen daadwerkelijk deel laten uitmaken van de school, hen een waarachtige plaats geven gebaseerd op gedeelde verantwoordelijkheid en medezeggenschap. De klassieke machtsverhouding tussen volwassenen en kinderen wordt hiermee idealiter ontweken, in de praktijk wordt ze zeker en vast gereguleerd. Ten tweede beoogt hij een plaats te zijn die reflectie teweeg brengt, die ervoor zorgt dat impulsen, gedachten, conflicten niet onmiddellijk afgereageerd worden. Dat tussen actie en reactie een zekere tijdsinstelling wordt waarin de rede zijn intrede kan doen.

De praktijk is altijd hobbeliger dan het gladde ideaal. De schoolraad biedt daadwerkelijk een plaats van zeggenschap aan de kinderen, niettemin blijven de klassieke verhoudingen terzelfdertijd bestaan. Ook na tien jaar nemen de kinderen zowel authentieke beslissingen als blijven ze doordrongen van de idee dat de macht uiteindelijk bij de volwassenen ligt. Deels willen zij zich ook beschermd weten door deze illusie, dat de volwassenen het uiteindelijk wél weten, dat zij conflicten

of ruzies waar ze onderling niet uit geraken wél kunnen oplossen of reguleren, liefst nog voorkomen. Medezeggenschap is een ambigu menselijk objectief: we willen het heel graag, we spreken er soms in grote woorden over, maar in de praktijk is er een grote drang naar hiërarchie. Daarom juist moet de schoolraad een echt 'instituut' zijn, vast geïnstalleerd, in tijd en ruimte, elke week op hetzelfde moment, onwrikbaar, met een eigen routine, een eigen taalgebruik. Zodat de willekeur die altijd weer opnieuw regeert, de wet van de sterkste, de wet van de sterkste kinderen, de wet van de volwassenen, ook altijd institutioneel gelimiteerd wordt. De schoolraad is zowel ideaal als wekelijkse realiteit, als wekelijkse bobbel op de roetsbaan.

De eerste jaren werd gekozen voor een klassieke representatieve democratie: elke klas vaardigde één of twee 'vertegenwoordigers' af. Dit heeft nooit echt goed gefunctioneerd, soms ook niet slecht. Intussen gebeurt de 'selectie' helemaal anders: in principe kan iedereen naar de schoolraad komen, zowel kinderen als volwassenen. (De school bestaat gemiddeld uit 50 kinderen en 15 volwassenen.) Bij het begin van elk schooljaar wordt bevraagd wie graag deel zou willen uitmaken van de schoolraad. De geïnteresseerde kinderen worden op de teamvergadering van de volwassenen beoordeeld op hun medewerking aan de klasraad (het parallele orgaan op het niveau van de klas). Niet hun gedrag wordt beoordeeld, maar hun mentale ruimte, hun capaciteit om te luisteren naar anderen, om ideeën te verwoorden, gedachten van anderen samen te vatten, ... Indien dit als voldoende wordt beoordeeld, kunnen ze naar de schoolraad komen. Gedurende het ganse jaar kunnen kinderen vragen om aan te sluiten. Gemiddeld komen er zo'n 15 kinderen en 5 volwassenen naar de schoolraad. Uit sommige klassen zijn er veel kinderen, uit andere soms niemand. Al is dit laatste eerder uitzonderlijk.

Het voorzitterschap verloopt volgens een beurtrol in alfabetische volgorde. Iedereen heeft het recht om voorzitter te zijn, maar het is niet verplicht. Iedereen is vrij om zijn beurt over te slaan.

Zoals mag blijken uit onderstaand fragment van de vergadering, bestaat één van de grootste uitdagingen in het zowel levendig als werkbaar houden van deze bijeenkomst. De associatieve kracht van vooral de kinderen is verbluffend, het ene woord brengt soms onverhoeds het andere met

zich mee, waardoor het aangesneden thema vaak hopeloos in de war wordt gestuurd. Er is altijd nood aan voldoende sturing, veelal door de aanwezige volwassenen, maar al te nadrukkelijke sturing doodt dan weer de betrokkenheid, de levendigheid. Het is dus voortdurend zoeken naar de juiste balans tussen werveling en stroomlijn, tussen chaos en orde. Dit voortdurend zoeken is misschien wel de essentiële motor van elke institutie en van de freinetpedagogie in zijn geheel.

In onderstaand fragment wordt een poging gedaan om een 'record-atelier' op te starten. Een schooljaar eerder was er een fantastisch spontaan initiatief geweest van een leerling (Brian), die eigenhandig een recordboek had gecreëerd waar kinderen tijdens de speeltijd een record konden laten in registreren. Dit heeft heel lang gewerkt en geleefd op school. Het schooljaar liep ten einde, Brian stapte over naar het middelbaar onderwijs en het recordboek raakte verloren. Het fragment toont de bijwijlen hilarische manier waarop dit initiatief nieuw leven zoekt.

Uiteindelijk zal het record-atelier ook daadwerkelijk gecreëerd worden en een tijdlang naar behoren functioneren.

Doelbewust wordt niet aangegeven wie van de aanwezigen kind of volwassene is.

Alkan: er is een recordboek, Cédric en Alexandra gaan dat doen

Jurgen: er is een recordboek, of er zal één zijn, samen zullen we daar wel aan werken, maar we gaan nog afspreken hoe we dat juist gaan doen zeker?

Nacer?

Nacer: neen, ik doe niks

Nog iemand?

Jurgen: wat ik graag zou doen, is de maandag namiddag een atelier openstellen, waarin telkens een record kan worden gebroken. Zo zijn er eigenlijk heel veel records mogelijk. Jullie moeten maar ideeën naar voor brengen, jullie kunnen bijvoorbeeld een bal zoveel mogelijk keer naar mekaar koppen, maar zo zijn er eindeloos veel records mogelijk.

Sinan?

Sinan: ik vind dat een goed idee, want als je een atelier kiest en er liggen allemaal zo boeken klaar op een tafel en wie er wil komen kan

zo al zijn records opschrijven, en dat vind ik goed, zo zelf een recordboek maken, van zijn eigen.

Giovanni?

G.: ja, dat is een goed idee van Sinan, maar hoeveel gaan die kosten?

X: 'voor allemaal één euro'

G.: we zitten hier met 50 leerlingen, plus volwassenen, dus voor allemaal een recordboek.

Sofiane: het zal geen geld kosten, omdat we het zelf gaan maken.

Waarom gaat ge geld betalen voor een boekje?

Jurgen: er is gewoon al een recordboek en dat zou op school blijven, dus niemand hoeft iets te kopen. Dat recordboek bestaat al. Alleen kunnen Alexandra en Cédric misschien het voorblad maken en dan kunnen we ermee starten. Nu is het nog maar een gewoon schrift en er moet een recordboek van gemaakt worden.

Sinan?

S: ge kunt brieven maken en ge kunt dat zo op elkaar maken en ge kunt zo een nietjesmachine gebruiken en daar zo een boek van maken.

Sofiane?

S: ik weet nog dat er al een boek is. Wanneer mogen we beginnen zeggen dat we een record hebben?

Jurgen: daarom stel ik elke week een atelier voor. Dan kunnen jullie mij bijvoorbeeld op het einde van de week ervoor zeggen dat jullie graag dit of dat record aanvallen, en dan gaan we dat proberen.

Nacer?

N: Twee weken geleden heb jij gezegd dat er een record-atelier ging zijn?

Jurgen: ja, maar er moest eerst nog een boek zijn en we zijn nog op zoek geweest naar het oude boek, dat is blijkbaar verloren gegaan, we gingen dat gebruiken.

N.: oké, sorry.

Sofiane?

S.: dat is eigenlijk wel leuk om daarvan een atelier op te starten, dan kan iedereen die dat wil een record verbeteren, dat is een leuk idee vind ik.

Giovanni?

G.: niet alleen wij moeten het goed vinden, maar ook de andere kinderen van onze school.

Sofiane: de kinderen beslissen toch zelf of ze ernaar toe willen. En als één

iemand het leuk vindt, gaan de anderen het ook doen.

Nacer?

N.: maar dat recordboek is nu eigenlijk al gemaakt?

Jurgen: er is een recordboek, alleen, Cédric en Alexandra gaan dat nu nog helemaal versieren om er een echt recordboek van te maken.

X: 'maar ik heb een vraag, waarom hebben we het hier dan over eigenlijk?'

Jurgen: over de vraag of jullie het leuk vinden om er een atelier over te maken?

Elisa: ik denk dat het erover gaat dat het boek er is, maar dat er nog geen records in staan en dat jullie er zelf moeten records inzetten.

Jurgen: ja, het is leeg nu, want het vorige is weg

Alkan?

A: ja, wanneer gaat dat recordboek er komen?

Jurgen: het is er al.

A: ah?

Jurgen: maar het moet nog versierd worden.

Sofiane: maar de zinnen kunnen er wel al in geschreven worden.

Jurgen: vanaf volgende week kan dat.

Lander?

L.: ik denk dat we er misschien gewoon niet te lang meer moeten over praten, ik vind dat een heel goed idee dat atelier, en wie er naartoe wil gaan, kan ernaar toe. Na een tijdje zullen we wel zien of er interesse voor is, anders stopt het wel weer.

Jeroen?

J.: er is ook het record 'om ter langst het recordboek niet gebruiken.' ...

Elisa: ik vind het een beetje weinig om dat maar één keer in de week te doen, denk ik, als je zo een idee hebt op dinsdag, dan ben je dat de maandag daarna misschien al weer vergeten, of, ik zou dat toch vergeten.

Jurgen: tja, misschien moeten er dan meer zijn, maar ik kan bv. de dinsdag al niet, want dan ben ik zelf naar school, de donderdag ook niet en de vrijdag geef ik boks atelier.

Giovanni: dan is het gewoon de maandag en dan moet hij het gewoon ergens opschrijven, in uw rugzak bijvoorbeeld, op een boek opschrijven in uw rugzak en dat blad in uw rugzak laten zitten.

Jurgen: dat boek blijft hier op school.

Giovanni: neen, een ander boek, dat gij hebt gekocht, een cursusblok!

Lander: gewoon ergens opschrijven dat je het niet vergeet?

Jurgen: oké, oké, ik ga de records die we gaan proberen breken gewoon ergens opschrijven.

Sofiane: waarom kan je niet gewoon zoals vroeger, als je een record in je hoofd had, tijdens de speeltijd naar dat kind gaan; vroeger vroegen wij dan aan Brian, wanneer kunnen wij dat record verbeteren? En dan zei hij wanneer dat kon.

Lander: zo is het nu toch ook bedoeld, denk ik. Dat je bij Cédric en Alexandra kan gaan om een record te verbeteren, maar dat Jurgen nu voorstelt dat er ook een vast moment in de week is. Dat kinderen die het echt eens willen proberen, dat die het zeker ook op maandag kunnen doen. Maar als je bv. een idee hebt om te tonen hoever je kan zwemmen, dan kan je moeilijk op maandag zeggen dat je dat eens zal tonen. Dan kan je dat bijvoorbeeld vrijdag doen als je gaat zwemmen en dan kan Thierry kijken.

Sofiane?

S.: ja, vorig jaar wou ik eens een record met dat 'springselding' en Brian zei 'doe maar', maar toen was de speeltijd gedaan en moest ik stoppen en ben ik gestopt met tellen, maar ik kon eigenlijk langer, dus ja, ik hoop dat dat dit jaar ook niet zo is.

Jurgen: daarom dat, als ik erbij ben, alles in goede banen zal geleid worden, ik zal wel niet vergeten te tellen, hoop ik.

Giovanni?

G.: waren dat vorig jaar die springstokken van op school, of die van Vinnie?

Sofiane: die van Vinnie.

Lander: dit is nog maar het eerste of tweede puntje, dus ik zou echt afronden. Ik denk dat we hebben afgesproken, of ben ik mis?

Jurgen: het is ook afgerond, we hebben afgesproken toch?

Voorzitter: gans of half?

'gans'

2.3 Een kring of ronde ²¹

In de freinetpedagogie is er een voortdurende wisselwerking tussen individueel werken of werken in kleine groepjes en de bespreking met de totale klasgroep. Wat in een kring aan bod komt is zeer divers: het kan een vertrekpunt zijn voor werk en creaties van een of meer kinderen, een afsluiting ervan, een tussentijds gesprek erover ...

De bekendste kring is de ochtendkring of de praatronde, waarbij wie iets wil inbrengen, aan het woord kan komen. Het is een belangrijke activiteit: kinderen wordt de ruimte geboden om eigen ervaringen in te brengen, waar klasgenoten dan op reageren. Ze stellen vragen en als er verder onderzoek moet gebeuren om het antwoord te vinden, dan wordt hier een plan voor opgemaakt.

Waar de ochtendkring vaak nieuwe ervaringen inbrengt (in Frankrijk noemt men deze kring binnen de institutionele pedagogie: 'Quoi de neuf?', 'wie heeft er iets nieuws te vertellen?'), zijn er tal van andere kringmomenten waar juist gereflecteerd wordt op wat in de loop van de dag, van de week aan bod kwam, bv. de afsluitronde. In sommige klassen worden de rondes benoemd naar het thema dat aan bod komt: lectuurronde, actualiteitsronde, voorleesronde, natuurronde,

Hoe ziet een ochtendkring er in zijn algemeenheid uit

Een kring duurt gemiddeld een half uur, hoewel het natuurlijk van de inhoud afhangt: een kring kan na een kwartier afgesloten worden, bij grote betrokkenheid kan een kring uitlopen. Het is van belang dat kinderen weten dat er van hen verwacht wordt dat ze 'gebald' praten. Er kan afgesproken worden om één puntje bijvoorbeeld maar drie minuten te laten duren. In sommige scholen wordt hiervoor een zandloper gebruikt die duidelijk aangeeft wanneer de tijd op is. Een ronde heeft een aantal vaste rituelen die consequent worden toegepast. Dat is belangrijk om een klimaat te creëren waarin kinderen zich veilig voelen: hoe groeten we elkaar, hoe wordt de dagopening verzorgd, welke kalendertaken gebeuren er vooraf ... hoe stel ik een vraag, wie komt na wie, wie leidt er, wie noteert? Kinderen die iets willen inbrengen, melden zich vooraf. Dit gebeurt bij het binnenkomen, vooraleer de ronde start. Binnen een kring worden een aantal rollen toebedeeld. Een voorzitter wordt aangeduid om de kring in goede

²¹ Beide termen worden als synoniemen gehanteerd.

banen te leiden en de rituelen vast te houden. Bij jongere kinderen of groepen die nog weinig ervaring hebben gebeurt dat nog door de leerkracht. Van zodra het mogelijk is nemen de kinderen het voorzitterschap op, zodat je als leerkracht volle aandacht kan geven aan wat zich in de kring afspeelt. Er zijn nog andere rollen: de tijdbewaker, de verslaggever ...

Wie spreekt heeft het woord. De rest is stil. Bij vragen verleent de spreker of de voorzitter het woord. De sfeer moet veilig en respectvol zijn. Daar zijn afspraken voor nodig. De stilte zal de waarde van wat ingebracht wordt, versterken. De kring in de klas verdient een serene sfeer van echt respect, zoals je die ook kunt vinden in kerken of musea waar kinderen vaak spontaan 'stil' zijn. Daarom wordt het ook als storend ervaren dat leerlingen later binnen komen als de ochtendkring al begonnen is. Binnen een klas wordt gezocht naar de voor haar beste organisatievorm. Bijvoorbeeld in grote lokalen die slecht geïsoleerd zijn kan het nuttig zijn om een micro te gebruiken. Er kan ook een spreekstoel geïnstalleerd worden zodat de spreker duidelijk zichtbaar is. Kinderen zitten in een kring, zonder tafel, of juist wel met tafel...

Het aandeel van de leerkracht in de kring

De leerkracht zit tussen zijn leerlingen. Hij maakt aantekeningen, reageert, stelt vragen. Hij volgt de afgesproken regels van de groep. Zo vraagt hij ook het woord aan de voorzitter, tenzij er een reden is om daarvan af te wijken. Anderzijds is hij een volwassene onder de kinderen. Hij heeft zijn eigen, aparte inbreng. Hij is er om zaken te verhelderen, verbindingen te maken, zaken te abstraheren, het gesprek op een hoger niveau te tillen. Zijn tussenkomst moet in de lijn van de spreker liggen, het blijft het verhaal van de leerling, net zoals een vrije tekst na bespreking de tekst van het kind-auteur moet blijven, de leerkracht maakt er niet zijn eigen verhaal van. Hij stelt gerichte vragen om de spreker en de luisteraars verder te krijgen, hij spiegelt naar de groep. De leerkracht zal ervoor zorgen niet te veel te interpreteren, of minstens te controleren of zijn interpretatie juist is. Heeft het kind het gevoel dat hij gehoord werd, dat de essentie van wat hij aanbracht aan bod kwam? Niet onze insteek moet op de voorgrond komen: de spreker blijft 'eigenaar' of 'auteur' van zijn inbreng. Dat is soms een moeilijk evenwicht, want (zeker jonge) kinderen kunnen ook wel een idee van de leerkracht adopteren en er dan toch eigenaar van worden.

Tijdens de kring heeft de leerkracht drie functies:

Luisteren

Ertoe bijdragen dat hetgeen het kind inbrengt, goed onthaald wordt: het kind moet voelen dat wat het vertelt, ernstig wordt genomen, ook door de leerkracht. De eerste grondregel bij het samenleven in de klas is *'we spotten niet met elkaar'*. Uitlachen is verboden, dan grijpt de leerkracht meteen in.

Begeleiden:

Hij kan de expressie aanmoedigen, sommige punten preciseren, vragen stellen aan de groep, helpen verduidelijken. Voor een groep spreken is voor bepaalde kinderen niet evident, en hier kan eventueel enige voorbereiding met de leerkracht aan vooraf gaan, buiten de kring. Zo kan hij alert zijn voor wat zich aandient om een klein gesprek aan te vatten met een kind en het aan te moedigen om het onderwerp in de kring te brengen. De leerkracht kan het kind daar stap voor stap in ondersteunen, samen even overlopen wat het aan bod zou kunnen brengen.

Uitdagen

Hij kan de aandacht vestigen op een belangrijk punt, voorstellen formuleren aan de groep hoe verder kan gewerkt worden aan wat aan bod kwam, vragen stellen en *'problematiseren'*, dit is verder onderzoek stimuleren naar wat eerst als evident wordt ervaren.

Een leerkracht moet geen censuur plegen, oordelen wat wel of niet kan gezegd worden, zolang de basisafpraak *'niet spotten met anderen'* gerespecteerd blijft. Hij is wel een model voor de groep. Door zich in te leven in het kind, door zijn luistervaardigheid en de vragen die hij stelt, waaruit blijkt dat hij echt geluisterd heeft naar wat voor het kind belangrijk was in zijn tussenkomst, zullen kinderen zich aan het gedrag van de leerkracht spiegelen. Ook het leren stellen van goede vragen gebeurt vaak via het voorbeeld van de leerkracht. Hij zorgt voor een echte coöperatieve context waarin de leerlingen aangemoedigd worden om vragen te stellen aan zichzelf en aan anderen.

Eigenlijk willen we de wereld begrijpen. We willen dat ook leerlingen de kans krijgen onderzoeksgericht te denken en verbanden te leggen, te reflecteren op hun waarnemingen en die in een kader te vatten.

Daarvoor is het noodzakelijk aan te sluiten bij hun geformuleerde visie op de wereld om die op te tillen, te overstijgen. Dit is de hoofddoelstelling of inzet van onze dagelijkse kringgesprekken.

De plaats van de kring in onze werking

De kring is een werkvorm naast de andere. Veel scholen beginnen de dag met de ochtendkring. Dat is niet per se noodzakelijk: Freinet zelf startte zijn dag vaak met het verder laten werken aan teksten of onderzoek van de vorige dag. De dagelijkse praktijk in veel freinetkleuterklassen sluit daarbij aan. In de kleuterschool komen kinderen dikwijls wat later binnen in de klas. Daarom is er in kleuterklassen vaak een uitgebreider onthaalmoment waarbij de kinderen en hun ouders verwelkomd worden, kinderen gaan dan meteen aan het werk om pas als iedereen er is met de totale groep in de kring te gaan. Andere scholen vinden dat je door de ochtendkring wat later te laten starten, je het belang van de kring zelf en van het op tijd komen op school net minimaliseert. De inspectie gewaagt bij een verlengd onthaalmoment zelfs van *'onvoldoende benutten van de onderwijstijd'*. Het vrij gesprek of de kring die hier beschreven wordt is één van de mogelijke ingangen om tot vrij werk of onderzoek te komen, om de wereld binnen te brengen. Er zijn er nog vele andere: een uitstap, een tekst, een rekencreatie, een kunstwerk, een dans, ... Niet iedereen kiest de ronde om zich uit te drukken. Elk kind heeft werkvormen die hem/haar meer of minder liggen.

Het gaat erom een nieuwe verhouding met de wereld aan te gaan. Als een kind beslist om een ervaring, een waarneming in te brengen of te vertellen in de kring, geeft dat vorm aan de ervaring van het kind, het wordt a.h.w. een nieuwe ervaring. Een visie, een ervaring onder woorden brengen maakt die ervaring anders, het komt wat los van het strikt persoonlijke. Die interacties vinden vaak plaats thuis, maar dat is niet het geval in alle thuissituaties. Daarom is het uitermate belangrijk dat de klas dat forum creëert waarin ervaringen onder woorden gebracht worden.

Het *'rondeboek'* (of een ander instrument dat een neerslag bevat van wat in de kring aan bod komt) is belangrijk. Het is essentieel dat er een spoor achterblijft van de kring. Het is nodig om een verslag te maken, om te kunnen terugblikken, om verbindingen tussen inhouden te maken, om gemaakte afspraken te noteren, om inhouden waar niet meteen kan op

ingegaan worden te bewaren om later terug te kunnen opnemen. We zullen daarom de kring vaak afsluiten met een samenvatting van wat aan bod kwam, afspraken maken wat we er verder mee doen, wie wat verder onderzoekt, het opmaken van een werkplan. In de ronde komen niet alleen verschillende onderwerpen aan bod, ook de vorm waarin ze gebracht worden zal verschillen. Dat blijkt reeds bij de inschrijving waarin het kind preciseert waaruit zijn inbreng zal bestaan: bijvoorbeeld: ik regel, ik vertel, ik lees, ik presenteer, ik toon iets wat ik heb meegebracht.

Emotionele betekenis van de kring

Daarnaast heeft de kring wellicht ook een therapeutische rol. Zich mogen uitdrukken, zich gehoord voelen, op verhaal mogen komen ... Ook die sociaal-emotionele doelstelling is belangrijk. Uit onderzoek van Jovenet (2007) in *Mons en Baroeul* bleek dat kinderen met grote problemen op familiaal gebied zich toch als leerling konden ontwikkelen en van daaruit zich ook als kind opnieuw konden '*construeren*', een identiteit ontwikkelen als '*leerling*', die de problemen van thuis, thuis kan laten.

Als een kind zich plots onveilig voelt, als het zich niet begrepen of gerespecteerd voelt (bv. doordat een ander kind zijn verhaal onbelangrijk vindt en het afbreekt met banale vragen of giftige opmerkingen) dan neemt de leerkracht meteen het roer over: dit mag niet gebeuren.

Het is beter om het gesprek op dat moment af te ronden en er later met die kinderen op terug te komen, duidelijk te maken wat fout liep. De leerkracht is immers eindverantwoordelijke voor het veilig klimaat. De kinderen moeten weten dat die veiligheid ten allen tijde gegarandeerd wordt. De leerkracht heeft dus het recht en de plicht om soms af te wijken van zijn rol als '*deelnemer*' en onmiddellijk in te grijpen zonder eerst het woord te vragen aan de voorzitter.

In een bijdrage in de kring zit soms meer dan wat expliciet geformuleerd of getoond wordt. Kinderen spreken immers vaak in bedekte termen over hun ervaring, schrijven hun emoties aan anderen toe, zoeken met de groep naar wat er mogelijk schuilgaat achter de boodschap (emotie, wens, verwachting, angst, oordeel...).

Mogelijke valkuilen

Er wordt oppervlakkig gepraat, het gesprek gaat niet in de diepte.

Net om te vermijden dat het een wat vrijblijvend gesprek, een losse babbel wordt, zijn goede rituelen belangrijk, die met elkaar en al doende afgesproken worden. Bijvoorbeeld: de verteller moet vooraf intekenen en dus al hebben nagedacht over wat hij of zij zal inbrengen. Zo vermijden we improvisatie op het moment zelf: de leerling neemt daardoor al een zekere afstand, er komt ruimte voor reflectie. Dit heeft tot gevolg dat er ook ruimte gemaakt wordt voor vragen uit de groep: het onderwerp overstijgt het individu en krijgt verder vorm door de groep.

Formalisme.

Een kring die geen relatie heeft met wat verder tijdens de dag aan bod komt, heeft weinig betekenis: het wordt dan een formeel moment dat nu eenmaal voorzien is in de planning van de dag, maar geen inhoudelijke bijdrage levert aan de klaswerking. Pas daarna wordt dan met '*het echte werk*' begonnen. Om die valkuil te vermijden zorgt de leraar ervoor dat de kring behoorlijk afgesloten wordt met een overzicht over wat aan bod kwam, door wie en hoe daar verder kan op gewerkt worden. Daarom is het belangrijk de inbreng duidelijk en kernachtig samen te vatten en het onderzoek of de vraag die hier aan bod kwam, helder te zetten.

Een vraag kan dan later op de dag nog opgenomen worden. Activiteiten die erop volgen krijgen betekenis door wat er daarvoor in de kring aan bod kwam en wat de groep er verder mee wil. Er moeten verbindingen voelbaar zijn zodat de kring als een effectieve werkvorm wordt ervaren. Daarom is het belangrijk dat er een spoor blijft van wat in de kring aan bod kwam: een leefboek, een verslag, foto's, ... Belangrijk dus om ergens een bord of flap te hebben waar de zaken die moeten vastgehouden worden, kunnen genoteerd worden. Dat geldt ook voor de vragen die nog niet beantwoord werden maar wel op een later tijdstip aan bod kunnen komen. Zo weten de kinderen dat wat in de 'ijskast' zit, niet vergeten wordt: kinderen en leerkracht kunnen erop terugvallen.

Vrijblijvendheid van de leerkracht.

Soms wil een leerkracht buiten de kring gaan staan, effectief fysiek verdwijnen omdat hij wil dat de kring op zichzelf kan bestaan. Maar dan blijkt dat het gesprek aan kwaliteit inboet en de kracht snel verdwijnt.

De leerkracht kan zich moeilijk wegcijferen. Het is belangrijk om een evenwicht te vinden tussen op de achtergrond blijven, zich niet opdringen of te vlug overnemen en een inbreng hebben die verdieping mogelijk maakt, ingrijpen als de coöperatieve context gevaar loopt.

Verschoolsing van de kring.

We moeten er zorg voor dragen dat de kring niet te sterk ‘*verschoolst*’. Bezorgdheid voor het afwerken van het leerplan kan maken dat elke inbreng van een kind meteen aangevuld wordt, dat een selectie gebeurt van wat door de kinderen ingebracht wordt op basis van leerplandoelen die we daaraan kunnen ophangen. Dat heeft twee mogelijke gevolgen: kinderen voelen dan snel dat er weer een opdracht aan vasthangt en ze zouden het spreken durven laten. Anderzijds zou de inbreng van sommige kinderen minder aandacht kunnen krijgen omdat de leerkracht niet meteen ziet hoe hij daar verder kan mee werken of dat kan inpassen in het leerplan.

Hoe werken we verder op wat er in een kring gezegd wordt

Het werken in de klas wordt mee gestuurd door de kring. Wat aan bod komt en hoe daar mee omgegaan wordt is van groot belang.

Een onderzoek dat aangestuurd wordt vanuit de kring zal tot gevolg hebben dat het verdere persoonlijk onderzoek van de leerlingen (individueel of in kleine groep) iets anders wordt dan wat citaten van het internet plukken. Vragen en onderzoekspistes die in de kring zijn voorgesteld worden nadien uitgewerkt en de vorderingen van elk onderzoek worden via een verslag, presentatie, conferentie of werkstuk terug aan de groep voorgelegd.

Het is van belang de inbreng van leerlingen te helpen problematiseren, een onderzoeksvraag te formuleren. Zo kun je het optillen en kan het in een onderzoek vertaald worden. Het kan helpen om vanuit een denkkader vragen te leren stellen: sociaal, emotioneel, wiskundig, talig, natuurkundig, ecologisch ... De freinetpedagogie zet sterk in op ‘*intrinsieke motivatie*’: we hopen dat onze kinderen gebeten zijn door hun onderzoek, dan weten we dat er echt geleerd wordt. Dit vergt een open kijk, aandacht. Ook wij staan hiervoor model als we blijf geven van interesse in wat er gebeurt in de wereld. We moeten opnieuw echt

leren kijken, met kinderlijke verwondering en deze houding ook overbrengen op de kinderen. Hiervoor kunnen we verwijzen naar het werk van Eric de Kuyper, waarin hij ingaat op auteurs, zoals hij, die 'autobiografisch' over hun kindertijd schrijven. Hij formuleert dat als 'opnieuw contact krijgen met het kind in zichzelf'. Het is vanuit deze houding dat de leerkracht empathie kan hebben voor wat het kind naar voor brengt, voor wat er achter de woorden ligt die het gebruikt gebruikt (E. De Kuyper, 2007, pag 154 e.v.). Dat is voor de Kuyper een belangrijke rol voor de leerkracht: '

*een buitenstaander die talent kan doen ontluiken, die talent kan prikkelen en dat niet enkel doet vanuit een professionele bekommernis, maar ook vanuit een persoonlijke binding. Dat kan evengoed gebeuren (waarom niet?) vanuit de kring van het gezin of de school. Belangrijk is dat er een intieme band ontstaat, een bijzondere interesse gericht op de eigennijverige intelligentie van de 'Bildungsmoeë'; iemand die een andere vorm van intelligentie weet te mobiliseren daar waar gewoonlijk van domheid wordt gesproken.'*²²

We moeten er ons als leerkracht ook voor hoeden te vlug met 'verklaringen' te komen. Het is vooral van belang een gesprek te animeren, een discussie te laten ontstaan, stille kinderen in het gesprek te betrekken. Als we een vraag hebben, stellen we die aan de spreker of de groep. We zijn er om hen te leren vragen te stellen, niet om hen van geconditioneerde antwoorden te voorzien. Maar het is natuurlijk legitiem dat de leerkracht op een later moment afsluit, kadert, een les geeft over het besproken thema aan wie er aan toe is, dus een deelgroep of de totale groep. We moeten er ons wel voor hoeden te vroeg over te gaan tot die klassikale 'instructie'.

De aanpak die we voorstaan houdt wel degelijk rekening met de verschillende disciplines als wiskunde, wetenschappen, taal,... We beschouwen het kind als een leerling-artiest, een leerling-ambachtsman, een leerling-schrijver, leerling-onderzoeker ... We proberen een relatie te leggen tussen wat we aan disciplines aanbrengen en wat daarmee gebeurt in de wereld van de volwassenen. Zo zal veel aandacht gaan naar het schrijven van teksten en het literair optillen van wat geschreven wordt. Bij het wiskundig denken wordt gewerkt aan het leren zien van relaties en wetmatigheden.

Wiskundig onderzoek is meer dan toegepast werken met wiskundige objecten (getallen, maten, vormen). Dat gaat veel dieper en verder dan bijvoorbeeld hoofdrekenen tot 100 of de oppervlakte van een rechthoek berekenen.

Bij aardrijkskunde komt de verhouding van de mens tegenover zijn omgeving tot uiting. Bijvoorbeeld bij de verkenning van de omgeving leren kijken naar bewerkte akkers, een kanaal dat werd gegraven, een huis dat gebouwd werd, en gesprekken aangaan met een landbouwer, bouwarbeiders, (waarom een muur niet in hout maar in steen werd opgetrokken bijvoorbeeld), ... Dat zijn echte dialogen, dialogen die we ook nastreven in onze kringen.

Het gaat bij dat verkennen vooral ook om het waarneembare: wat ik ruik, proef, voel, ... Dit zijn kwaliteiten die je ervaring, je herinnering kleuren.

Op basis van onze onderzoeksvragen proberen we de werkelijkheid verder helder te krijgen. We gaan op zoek naar essentie en versoering. Op zoek naar minder maar sterkere denkkaders zoals: literair, artistiek, wetenschappelijk, historisch, geografisch, filosofisch, wiskundig, technologisch ... Die kaders zijn open, geven kansen tot echt vrij onderzoek en zullen niet snel beperkend werken. Dat garandeert dat het kind zijn inbreng zal herkennen.

Het is belangrijk om die domeinen helder te krijgen voor het verdere werk in de klas. De leerdomeinen kunnen makkelijk aan bod komen. Een rekenvraag wordt gelinkt aan het rekenonderzoek. Een taaltip heeft zijn plaats in een tekstbespreking en wordt verder opgenomen in schrijfwerk dat volgt.

Binnen onze klassen hanteren we verschillende technieken die toelaten om één van de leerdomeinen aan bod te brengen, altijd versterkt door de gesprekken binnen de coöperatieve groep:

De leerling-auteur: De vrije tekst zal, ondermeer door middel van de tekstbespreking, 'literair' gemaakt worden (LRC, 2015bis). Hoewel de nadruk dus ligt op de inhoud, zullen meer technische leerdoelen als spelling ... automatisch aan bod komen. Bijvoorbeeld: het kind wil zijn tekst sturen naar de correspondentie klas, of opnemen in de klaskrant, maar zal er dan op staan dat de tekst foutloos is.

De leerling-mathematicus: wiskundige onderzoeken. De wiskundige

onderzoeken, die vaak inhoudelijk uitgediept worden in een gesprek met de leerkracht, zullen gepresenteerd worden. Het gaat hier om wiskundig denken, creëren, maar ook hier zullen meer technische leerdoelen aan bod komen, aanleiding geven tot inoefenmomenten, ...

De leerling-ambachtsman-onderzoeker: Werkstukken / onderzoeken bestrijken het brede domein van de wereldoriëntatie, van de milieustudie, wetenschappen en techniek.

De leerling-artiest: Vrije expressie kan natuurlijk verschillende vormen aannemen: drama, muziek, plastisch werken, teksten schrijven, ... Dit vergt van de leerkracht een stevige culturele en onderwijskundige achtergrond om voortdurend in die verschillende domeinen de mogelijkheden tot verdieping, de mogelijkheden tot uitbreiding te zien van wat zich aandient. De leerkracht heeft de diverse leerdoelen in zijn achterhoofd, wat hem helpt om wat ingebracht wordt uit te diepen. Daarom is het voor een leerkracht nuttig verschillende leermethodes te kennen en ze als inspiratiebron te gebruiken (niet als leidraad voor klassikale instructie).

De samenhang tussen de collectieve momenten in de kring en het individueel werk wordt langzaam geïnstalleerd. Een kring kan een spil zijn van waaruit aandacht gaat naar die verschillende domeinen, de kring kan ook een afsluitmoment zijn waarin teruggekomen wordt op wat onderzocht werd, de expressie, de werkstukken ...

Hieruit volgt dat het verzet binnen de freinetpedagogie tegen verschoolsing geenszins betekent dat de freinetschool niet gericht zou zijn op leren, zoals het thema van de freinettweedaagse van 2014 in Gent ook al aangaf: *'minder schools, meer school'*. Een freinetleerkracht zal erkennen dat de school er is om kinderen in te leiden in een nieuwe wereld, er is om de eigen ervaring te overstijgen en met nieuwsgierigheid de wereld te verkennen (zie ook Masschelein en Simons, 2012). De freinetpedagogie legt er wel de nadruk op dat plaats moet gemaakt worden voor de ervaring van de kinderen om van daaruit verder te gaan. Het zijn zowel de leerkracht als de groep die dit mogelijk maken, door samen te werken in coöperatief verband: wat in de klas door de groep wordt ontwikkeld, wordt element van het cultureel patrimonium van de klas, het maakt deel uit van het collectieve geheugen.

2.3.1 Praktijkvoorbeeld

Wat is een knieschijf

Vincent Vandevyvere, 8 - 9 jaar, VTEX, Kortrijk

Fragment uit een kringgesprek van een groepje kinderen.

De coöperatieve klas legt het aan elkaar uit.

Kringleider: Het is aan Emma.

Emma: Mijn zus, haar knie ... Eerst begon het met haar éne knieschijf. Die schuurde tegen haar bot. Omdat dat zo bewoog. (Ze toont het terwijl ze verder vertelt. De leerkracht en een aantal kinderen doen dat spontaan na. Ondertussen gaat een eerste vinger de lucht in.) En dat deed heel veel pijn. En toen wij op vakantie waren dan zei mijn mama dat dat goed is om er veel zand over te doen. De eerste twee dagen had ze heel veel pijn en de andere dagen was de pijn helemaal weg, allemaal omdat zij ... zij zat zo tussen het zand en ze strooide er zo zand over. (Toont de bewegingen terug) En dat deed heel veel deugd. Toen zijn we naar de dokter geweest en hij vroeg: 'wat heb jij daar op gedaan?' En ze zei: 'zand'. (Ze lacht even.) En dan is het weeral begonnen. En nu ook al haar andere knie. En bij die knie is het ernstiger.

Leerkracht: Hmm ... (Noteert ondertussen ook een aantal zaken in zijn eigen rondeboek.)

Emma: En de dokter had haar een pilletje gegeven maar dat hielp maar voor een dag of twee. Mijn zus is nog maar zestien. Ze mocht er niet zoveel nemen. Ze had dan buikpijn en zo. Ah ja. En nu heeft ze zo'n zwart ding rond haar knie.

Leerkracht herhaalt heel traag: Een zwart ding rond haar knie. (Een tweede vinger schiet de lucht in.)

Emma: Dat ding houdt de knieschijf op zijn plaats zodat die niet meer tegen haar bot zou schuren. En toen de dokter dat had gezien, zei hij: 't Is zo'n verband rond je knie ofwel is het een operatie.'

En ze zei: 'dat wil ik niet'. En mijn mama zei ook: 'Ik wil dat niet.

Eerst dat verband en als dat niet lukt, misschien een operatie.'

(De derde vinger komt erbij.)

Leerkracht: Ja. Goed Emma. Wil jij even de vragen aanduiden want die kwamen al heel snel.

Emma: Ja. Ade.

Ade: Wel. Mijn papa had ook zo'n band aan omdat hij ook iets aan zijn knie had door de moto en een andere keer toen hij een achterwaartse salto deed. Hij moest dan een operatie doen en hij had dan een supergroot, lang litteken en dat was wel vies.

Leerkracht: Hmmm ...

Emma: Mila.

Mila: Wat is een knieschijf?

Leerkracht herhaalt opnieuw: Wat is een knieschijf? (En hij tikt even op het blad waar de verslagmaker op bezig is. Lena fluistert dat ze het woord al had opgeschreven.)

Emma: Dat is dit. (Ze wrijft erover en plooit haar knie. Een grote groep kinderen volgt dat voorbeeld.)

Sébastien: Mijn papa heeft ook zo'n knieschijf moeten dragen.

Leerkracht: Ook zo'n knieschijf moeten dragen?

Sébastien: Neen. Zo'n ding. (Toont wat hij bedoelt.)

Leerkracht: Zo'n ding. Zo'n zwart ding. Hoe heet dat eigenlijk? Een verband noem je dat? (Tegen Ade) Hoe was dat bij jouw papa?

Sébastien: Dat is ook zo bij sport. Als je geblesseerd bent, moet je dat ook dragen. Dat dat niet door elkaar gaat. Dat het weer ...

Leerkracht: ... dat het op zijn plaats blijft.

Sébastien: Ja.

Emma: Maar mijn zus mag dat eigenlijk nooit afdoen. Alleen als ze 's nachts slaapt. Vandaag als ze naar school ging, moest ze dat ook onder haar broek aandoen. Bij sommige broeken zie je dat zeer goed. Bij andere broeken niet. Dat is wel raar, zo met twee riempjes en in het midden een gat waar je haar knie nog doorheen ziet. Het vel van haar knie ...

Leerkracht onderbreekt hier even, want Emma kan lang doorgaan zo: Heeft Mila nu eigenlijk al een antwoord gekregen op haar vraag? (Pauline steekt haar vinger op. Maar Emma wil al antwoorden voor haar beurt.)

Pauline wil dat doen?

Pauline: Ja.

Leerkracht tegen Mila: Hou je hand klaar hé. Voel maar aan je knie.

Want nu zal dokter Pauline eventjes les geven. Iedereen voelt mee hé.

Pauline: Een knieschijf is eigenlijk ook een soort bot dat over jouw twee benen zit zodat je jouw benen zou kunnen plooiën.

Leerkracht plooit zijn been: Bedoel je dit nu? (Iedereen volgt dat voorbeeld. De verslagmaker springt recht en zet grote reuzenstappen in de kring en zegt: Zo!)

Leerkracht neemt verder het woord en richt zich nog altijd tot Mila: Het is een schijfje en het zit hier. Je voelt het ...

Pauline: Je hebt dat ook hier, aan je elleboog.

Leerkracht: je hebt het ook om je armen te kunnen plooiën.

(Iedereen is apart bezig met voelen en plooiën. De leerkracht doet gewoon mee. Hij laat kort de spontane gesprekken onderling gebeuren. Dan pas onderbreekt hij terug de gedachtegang.)

Wat zou er eigenlijk gebeuren als je dat niet hebt?

Emma: Dan loop je zo. (Staat recht en stapt met gestrekte benen.)

Leerkracht doet hetzelfde en zegt: Dan is dit hier één stuk been, helemaal hard.

Myrthe: Is dit niet wat oma heeft? Zo'n 'pijne knie'? (De leerkracht is ook haar papa.)

Leerkracht: Wat is er met oma?

Myrthe: Wel ja ... Wat heeft oma weer aan haar knieën?

Leerkracht kiest hier voor innerlijke spraak en probeert een stuk samen te vatten: Er kan wel heel veel hè. Ik heb hier al heel veel verschillende dingen gehoord. Ik heb al heel veel ongevallen of letsels genoteerd. Als ik het nog eens terug hoor van Emma's zus dan gaat het over die schijf die niet meer op zijn plaats zit ...

Emma pakt meteen weer over: ... en dat duwt tegen haar zenuwen en 't is dat dat pijn doet en dat verband zorgt ervoor dat ...

Hier gaat Emma het hele verhaal nog eens opnieuw doen. Maar de leerkracht neemt sneller over en vraagt: En wat als die brace niet zal werken? Je sprak over een operatie?

En tegen de hele groep: Ik denk dat dat trouwens een brace heet, zo'n steunverband waarover we spreken. (Ade bevestigt dit met: Ja!) Als dat niet lukt, spreken ze over ... (Laat open en laat iemand anders aanvullen. Henri steekt vinger op en krijgt het woord.)

Henri: Een operatie!

Leerkracht: En wat zouden ze dan opereren?

Emma wil antwoorden. Maar leerkracht zegt: Wacht even. Want er zijn veel denkers. Nog niet verklappen.

Tegen de groep: Iedereen denkt eens na over de vraag van Emma's zus: wat als die brace geen voldoende hulp meer biedt? Dan zegt de dokter: Sorry zus van Emma, ik denk dat we beter opereren. En nu is de vraag: welke operatie zal die dokter dan uitvoeren? (Er komen veel vingers.)

We gaan eens een rondje gaan. En de ronde begint hier bij Ade.

Ade: Een knieoperatie. (Emma lacht.)

Leerkracht: Een knieoperatie. Maar dan weet ik nog niet precies wat de dokter zal doen. Esther.

Esther: Dat ze die knieschijf terug op de juiste plaats zetten en de zenuwen op de juiste plaats en ...

Leerkracht: Verplaatsen. Ik schrijf dat op. Verplaatsen. Terugplaatsen.

Nog ideeën? Myrthe. Wat denk jij?

Myrthe: Ik denk hetzelfde als Esther maar als dat niet lukt dan kunnen ze je ook een nieuwe knie geven.

Leerkracht: Vervangen.

Myrthe: Ja. Zoals bij mijn oma.

Leerkracht: Verplaatsen en vervangen. Dat hebben we al. Ik ben hier al die woorden eens aan het opschrijven.

Tegen de secretaris: Ben jij aan het meeschrijven? Wat heb jij al? Jij was even uit de kring maar we zijn nu bezig met de operatie van de knie.

We zijn al verdoofd. We liggen op de tafel en we hebben al heel die knie opengehaald en dan zijn er al twee suggesties gekomen. Een dokter die spreekt over vervangen en een dokter die spreekt over terugplaatsen.

(Wijst de passende leerlingen aan.)

En nu de volgende. De volgende dokter is dokter Aïcha.

Aïcha heeft niet direct een idee. Henri is de volgende in de rij.

Henri: Ja ... Wacht hé. Bij mijn nichtje was dat: dat het niet goed vastzat, al van bij haar geboorte. En ze moest dan een soort pamber dragen en dan hebben ze nagels in haar been geklopt.

Leerkracht: Verstevigen?

Henri: Ja. Nagels of een soort vijzen.

Leerkracht: Ja. Amai. Goed zeg. Verstevigen met vijzen en ze doen dat omdat dat bot zelf niet sterk genoeg is. En ik denk ... is er nog een woord?

Wat steken ze daar nog in? Vijzen en ...

Sébastien: Schroeven?

Dylan: Nietjes?

Ade: O ja. Wacht. Zo dat wat Abbe gehad heeft toen hij viel vorig jaar op bosklassen. Zijn arm was dan gebroken en hij heeft dan een pin in zijn arm gehad.

Leerkracht: O ja ... natuurlijk. Dat weten we nog allemaal.

Van Abbe zijn arm.

Emma: een spil in ijzer.

Pauline: en touw.

Leerkracht: Touw? Steken ze touw in die botten?

Pauline: Neen. Om dicht te naaien.

Leerkracht: O ja. Ze gebruiken touw om dicht te naaien.

Emma: Ja. Dat is kweet nie hoe vies.

Dylan: Bij mij hebben ze dat ook moeten naaien, aan mijn kin.

Leerkracht: Maar ik denk dat we nu twee dingen door elkaar aan het halen zijn. Henri was bezig met het verstevigen van de knie.

Als een bot niet sterk genoeg is zoals bij Abbe op bosklassen dan steken ze daar ijzeren vijzen in en spullen die ...

Henri: ... op de plaats van het bot steken ze dat ...

Leerkracht: ... ja, en zo zullen ze het werk van de botten eigenlijk eventjes overnemen. (Tegen Ade:) Heeft hij die spil eigenlijk nog altijd?

Ade: Ja.

Leerkracht: Die zit er nog?

Ade: Neen. Ze zijn eruit gehaald maar hij heeft die pinnen nog altijd. Hij heeft ze gekregen.

Leerkracht: O ja. Hij heeft ze thuis maar ze zitten niet meer in zijn lichaam?

Ade: Neen.

Leerkracht: Oef. Ja. (Tegen de groep:) Ja. Kijk. Als ik vroeg 'heeft hij ze nog altijd?' dan bedoelde ik zitten ze nog altijd in zijn lichaam. Maar neen dus. Ze zitten niet meer in zijn lichaam. Dat betekent dat ze nu niet meer nodig zijn, dat zijn ... (laat antwoord open.)

Pauline: ... dat de benen terug zijn aangegroeid.

Leerkracht: Goed. We gaan de ronde verder. Mila. Welke operatie zou jij uitvoeren?

Mila: Ja. Wel ... Mijn papa ...

Leerkracht: Ja ...

Mila: ... Ik was eens bij mijn neef zijn huis en daar was een berg waar

je kon glijden en mijn papa die deed kunstjes en hij is op het gras beland en (Ze neemt nu haar linkerschouder vast.) hij moet nu binnenkort een operatie hebben voor zijn ... (Wordt onderbroken door:)

Myrthe: ... sleutelbeen!?

Mila: ... voor zijn schouder.

Leerkracht: Ja.

Mila: En hij moest ... tot aan de grote vakantie gedaan was, moest hij thuisblijven.

Leerkracht: Heb jij nu al over een operatie gesproken of nog niet?

Mila: Mijn papa moet binnenkort geopereerd worden.

Leerkracht: Binnenkort. En weet jij wat er dan zal gebeuren?

Mila: Mijn papa zei dat er iets uit de kom was.

Leerkracht: Er was iets uit de kom. Mevrouw de secretaris, ben jij aan het schrijven? Ik hoor hier iets dat ik wil opschrijven; 'uit de kom'. Is dat hier een kookprogramma aan het worden? Uit de kom. De appelmoes pruttelt en springt uit de kom ... (Gelach en herhaling van variaties.) Is 't dat dat jij bedoelt?

Miro: Er bestaat ook zo'n mop. Van twee vissen. En de één doet zo (Miro steekt zijn éne hand in de lucht.) en zegt: mijn arm is uit de kom.

Mila: Neen. Zijn schouder is uit het bot gegaan. Dat bot is de kom.

Leerkracht: Oké. We gaan verder naar Pauline. Dokter Pauline.

Pauline: Je kan er ook iets bijsteken.

Leerkracht: Iets bijsteken. Is er dan iets verdwenen? Kan je 's morgens opstaan en ontdekken: Tiens, ik ben een botje kwijt'?

Lena: (Lacht.) Ja. En dan terugzoeken in je bed.

Pauline: Je kan het niet kwijt zijn maar het kan wel gebroken zijn.

Leerkracht: Gebroken of ...

Pauline: ... gebarsten.

Myrthe: Het kan ook verschoven zijn, onder je zenuwen onder je aders. Het zit niet meer op de juiste plaats.

Esther: Mijn zus haar rib steekt helemaal uit. De dokter kan daar eigenlijk niets aan doen. Dat blijft.

Leerkracht: Oei. Dat kan dus ook. Een dokter die zegt: sorry, daar kunnen we niets aan doen.

Leerkracht: Oké. De volgende. Dokter Dylan.

Dylan: Ik zou de knie eerst onder een scan steken en foto's nemen.

Leerkracht: Whoh. Jij bent een dokter die vooraf denkt.

Emma: Dat hebben ze al gedaan bij mijn zus.

Leerkracht: Dat is al gebeurd. Oef. Wel goed dat we het hier nog eens benoemen. Aïcha (die al een tijdje niet meer lijkt mee te denken) waarom denk jij dat dat belangrijk is?

Aïcha: Wat?

Leerkracht: Wat Dylan voorstelt. Wil je nog eens herhalen Dylan?

Dylan: Eh wel. Dat ze foto's gaan nemen in die knie met een scanner. Veel vingers willen het uitleggen. Aïcha krijgt het woord: Dat ze dan zien wat er is.

Dylan: Ze kunnen dan echt in de knie kijken.

Sébastien: Dat is nodig want anders weten ze niet wat ze moeten doen.

Leerkracht: Dat is dus echt wel een vooraf-dokter.

Pauline: En dan weten ze ook precies waar ze het moeten opensnijden.

Ade: Maar dat heet toch geen scanner. Dat heet toch röntgenfoto.

Myrthe: Met die foto's zien ze het direct. Bij mijn opa moest hij een nieuwe blaas hebben.

Sébastien: Maar dat is toch het laatste. Ze gaan toch eerst andere dingen proberen.

Myrthe: Ze gaan altijd de beste oplossing kiezen.

...

Enkele overwegingen

Er werd uitzonderlijk veel tijd genomen voor dat éne onderwerp van Emma. Dat lukt zeker niet altijd. Hier werd er voor gekozen omdat de ganse groep blijvend reacties en vragen had. Het was daardoor geen puntje van Emma alleen, maar veeleer een item dat de ganse groep aansprak.

Het valt op dat er met geduld geluisterd wordt en de leerkracht zo weinig mogelijk inhoud binnenbrengt. Het zijn de leerlingen zelf die elkaar antwoorden geven. Dat lukt omdat de leerkracht sturende open vragen stelt en iedereen laat meedenken.

De leerkracht is hier heel sturend aanwezig. Dat is goed en nodig.

Kinderen kunnen snel verglijden of minder aandachtig worden.

De leider komt tussen met specifieke plannen (bijvoorbeeld. iedereen is dokter en moet advies geven) om het gesprek op een hoger niveau te brengen.

Aanvankelijk doet de leerkracht dat. Coöperatieve groepen die al wat langer ervaring hebben, kunnen ook een groepslid aanduiden om dat leiderschap op zich te nemen. Zeker in een *'gemengde groep'* waar leerlingen beurtelings jongste en oudste zijn, is dat haalbaar omdat de klascultuur daarbij overgedragen wordt.

Elk gesprek is een waardevol gesprek. Toch heeft elk gesprek een specifiek plan of doel. Hier werd duidelijk gekozen voor een leergesprek. Vooral de leerkracht stuurde het gesprek die richting uit. Een andere context, andere groepen met andere leiders, zouden hier mogelijk een andere uitkomst bekomen. Een ronde is altijd aanzet tot heel wat meer. Anderzijds kan het gesprek zelf al waardevol zijn op zichzelf. Antwoorden die meteen gevonden kunnen worden, hoeven later niet meer opgezocht. De dynamiek die het gesprek op het moment zelf heeft, is later misschien minder snel op te roepen. Vaak moeten we ook pragmatisch denken en kan niet elk onderwerp een vervolg krijgen in bijvoorbeeld een vrije werktijd. In onze klassen kan heel wat bron zijn van verder onderzoek: een leerwandeling, een tekst, een rekenonderzoek ... De kring is dus lang niet de enige bakermat voor het werk van die dag of week. Vaak worden er slechts een aantal puntjes uit gekozen om verder op door te gaan. Het leergesprek zelf was alvast de moeite waard en kan evengoed op zich staan. Ondanks de rijke inhoud van dit puntje is er in die klas later niet meer op teruggekomen. Er was ander en meer werk die week. Hieronder wordt wel omschreven op welke manier het wel zou kunnen gebeurd zijn. De ronde werd uiteindelijk afgerond omdat de tijd op was. Jammer dat er geen tijd meer was om te reflecteren over wat er gezegd en geleerd werd. Je kan natuurlijk een gesprek laten doorlopen als de betrokkenheid erg groot is. Maar ook als de betrokkenheid van een aantal leerlingen hoog is, kan het toch teveel worden voor andere leerlingen.

De groep kon via het verslag zeker afspraken maken over wat er hiermee verder moet gebeuren. De inhoud van een gesprek vastzetten en de vragen die nog onopgelost bleven, noteren, is een stap die hier vergeten werd. We proberen hieronder afhankelijk van tijd en context op te lijsten welke kansen je hier verder zou kunnen aangrijpen:



We nodigen de zus van Emma uit zodat ze zelf haar verhaal kan vertellen.

We nodigen de papa van Ade uit die over zijn ongeval vertelt.

We vragen Abbe om over zijn val op bosklassen te vertellen.

Hij kan foto's en de spil meebrengen.

Iedereen die röntgenfoto's heeft, kan die meebrengen naar de klas.

We zoeken naar afbeeldingen van het geraamte en duiden de besproken onderdelen aan.

We zoeken een 3D skelet en doen de oefening opnieuw.

We checken bij 'een echte dokter' of onze prognoses rond de operaties wel kloppen.

We nodigen de mama van Constance uit want zij verkoopt protheses, braces ... en is zelf kinesist van opleiding.

We dragen zelf ook eens een brace om te ervaren hoe dat voelt.

2.3.2 Praktijkvoorbeeld

Een afsluitronde

Katrien de Winne, 4 - 5 jaar, Het Trappenhuis, Gent

De verschillende activiteiten in de loop van de dag volgen een vrij vast ritme. 's Ochtends komen de kinderen met hun ouders druppelsgewijs de klas binnen, praten even met mij en de vriendjes. Ze kiezen een hoekje en gaan aan de slag. Om 10 voor 9 verzamelen we in de kring met een aantal vaste ochtendrituelen, die gezellig zijn, waar kinderen de kans krijgen aan elkaar van alles te tonen en te vertellen. Waar boekjes worden gelezen, onderzoekjes voorgesteld, waar gezongen en gedanst wordt...

Na de kring maken we een planning op. Kinderen kiezen zelf waaraan ze willen werken. Heel wat van wat kleuters nu kiezen is gelinkt aan die kring. Wat in die ochtendkring werd aangeraakt wordt nu verder individueel of in kleine groepjes uitgewerkt. Vandaar ook dat het moet worden teruggekoppeld naar de totale groep, zodat iedereen kan zien en horen hoe het verder liep, wat het antwoord is op sommige vragen. Ze geven elkaar ook tips tijdens een afsluiting of stellen dingen in vraag. Maar meestal krijgen kinderen een hele luide bravo: 'Wauw, wat heb jij dat knap gevonden of gedaan.' Vandaar dat ze zo keihard en gemotiveerd werken. De vragen, problemen, uitdagingen komen uit de groep en keren ook terug naar diezelfde groep. Door het voortdurend afwisselen tussen individuele en collectieve momenten doet iedereen ook echt zijn best om hieraan mee te werken. Vaak roepen ze op hun beurt nieuwe vragen op of zijn ze een aanleiding voor andere kinderen om dit ook te doen.

Vandaag ziet de planning er zo uit:

Een woord schrijven en drukken uit mijn tekst:

Sudenaz, Lou, Camiel

Mijn natuurboek van de regenwormen illustreren:

Halit Can, Mert, Alba, Celeste, Anna

Koffiemachine uit elkaar schroeven en onderzoeken:

Ramses, Morris

Toneel voorbereiden:

Ayo, Maité en Jasper

Leefboek illustreren:

Jona

Huishoek:

Muhammed, Ravza, Leon

Bouwhoek: ondergrondse gangen bouwen van de regenwormen met Kapla:

Zico, Enes, Ilayda

Vrije tekst maken:

Ferre, Jeanne

Buisje uit het oor van Oona onderzoeken:

Kleo en Oona

Kinderen die klaar zijn met hun werk gaan spontaan aansluiten bij een andere groep of kiezen gewoon voor een andere hoek.

Afsluiting

Na het opruimen verzamelen we in de kring, waar van alles op de tafel ligt.

Kleo en Oona komen met hun onderzoeksblad naar voor. Katrien hangt het op en gaat tussen de kinderen zitten. Kleo en Oona wijzen steeds met hun vinger naar de tekening op het onderzoeksblad om te tonen wat ze vertellen. ‘Kijk er zit een gaatje in het buisje’, zegt Kleo. ‘Ja want anders kan ik er niet door horen’, vult Oona aan. Je kan het goed zien door het vergrootglas. Kleo gaat rond met het buisje in het potje met vergrootglas zodat iedereen het gaatje goed kan zien. ‘Het is van plastic’, vertelt Oona ons nog.

Luide bravo!! En dan springen de vingers in de lucht.

Jona wil weten of buisjes er altijd uitvallen. ‘Nee, maar die is er nu wel uit’.

‘Waarom heb je dat in je oor?’ vraagt Camiel. ‘Om beter te kunnen horen’, vertelt Oona.

Andere kinderen die buisjes in hun oor hebben vertellen ook.

Het buisje mag even in onze klas blijven, in een potje op ons museumrek. (Oona toonde in de ochtendkring het buisje uit haar oor reeds aan de groep, op dat moment waren er al veel vragen en aanvullingen van

eigen verhalen).

Sudenaz, Lou en Camiel lezen trots hun woord uit hun vrije tekst (die we deze morgen in de kring gelezen en besproken hebben).

Ze zetten hun tekstenboek op het tekstenboekenrek zodat iedereen hun tekst kan lezen. De woordjes die ze met de blokken vormden worden op de kijktafel gezet. Zo kan iedereen ze een week lang lezen, gebruiken om na te schrijven op het bord of in hun schrift.

Halit Can, Mert, Anna, Alba en Celeste gaan rechtstaan met hun natuurboek voor hun buik. Ze draaien rond zodat iedereen hun werk kan zien.

BRAVO!

Ilayda wil weten waarom er blauw is in de gangen van Anna. Anna legt uit dat dat het water is dat door de gangen van de regenwormen toch helemaal tot beneden in de aarde gaat.

Lou vraagt zich af waarom de aarde bij Mert niet zo donker is. Mert vertelt dat hij liever met bruin krijgt werkte dan kleur te geven met aarde zelf.

Het natuurboek van Halit Can wordt bij de regenwormenbak gezet in de natuurhoek. Iedereen kan het onderzoek en zijn prachtige illustratie zien. (Het regenwormenonderzoek werd in de ochtendkring reeds voorgesteld aan de groep, de regenwormen zijn ook al een aantal dagen in de klas.

Muhammed vond er een tijdens de speeltijd, we maakten er samen een terrarium voor en observeerden hem. Oona bracht de dag nadien nog regenwormen mee, want papa moest aarde scheppen in de tuin.

Aan het eind van de week worden de regenwormen weer vrijgelaten).

Katrien leest samen met Ferre zijn vrije tekst voor. Hij ging naar de speeltuin. BRAVO! Jeanne wil weten of het wel klopt dat hij kriebels in zijn buik had op de glijbaan... Ferre zet zijn tekstenboek op het vrijetekstenrek zodat iedereen het kan zien.

Jeanne komt naar voor met haar tekstenboek. Ze vertelt dat ze de eerste zin helemaal zelf schreef. Dikke bravo. Ze wil haar tekst ook helemaal zelf lezen en dat lukt. Dit is de eerste keer dat Jeanne dit helemaal alleen doet.

We vinden het allemaal heel knap van haar. Jona wil het de volgende keer ook helemaal alleen, 'zonder Katrien' zegt ze en Enes ook. Dat kan.

Ook Jeannes tekst wordt op het rek gezet.

Dit zijn kinderen van de derde kleuterklas (5-jarigen).

Jona toont het leefboek dat zij vandaag mooi maakte, met overal wascokleuren en kinderen die dansen. Want wij deden deze morgen

buikdans op Marokkaanse muziek die we kregen van Kapitein Winokio. We trekken met z'n allen naar de bouwhoek waar Enes, Ilayda en Zico hun wormengangenbouwsel met Kapla voorstellen. Ze tonen met hun vinger hoe de regenwormen erdoor kruipen.

Bravo! Alba wil weten hoeveel gangen er wel zijn, zijn het er niet teveel? Nee want er zijn heel veel wormen en zo kan het water overal door de aarde lopen. Enes stelt voor dat hun bouwwerk mag blijven staan zodat we er regenworm kunnen spelen. Dat vindt iedereen een goed idee.

Dan naar de werktafel van Ramses en Morris. Zij haalden het snoer uit de oude koffiemachine. En kijk daar zitten allemaal draden in. Ramses weet dat de elektrische stroom door de draden loopt van het apparaat om koffie te zetten.

Lou en Enes willen deze namiddag de draden verder onderzoeken. Voor het toneel van Ayo, Jasper en Maité is er geen tijd meer.

Daarmee beginnen we deze namiddag. We gaan dan meteen in de toneelhoek zitten in plaats van in de kring.

Bravo! Jullie hebben keihard gewerkt.

2.3.3 Praktijkvoorbeeld

Coöperatie in de kring: tekst en miniateliers

Rozemarijn Nevejans, 8 - 9 jaar, De Spiegel, Gent

In onze praatronde in de ochtend komt heel wat aan bod! Nu moet je weten dat je eerst op een lijst moet aanduiden wat je in de ronde wil brengen: tekst, presentatie, iets mee, iets te regelen, theeabbels ... en dat we deze volgorde aanhouden tijdens de ronde. Bij ons staan 'presentaties' er ook bij omdat we merkten dat op het einde van de dag nog presenteren soms wat te snel gebeurde en het voor diegene die iets wou presenteren leuker was om 's morgens in alle rust te mogen beginnen.

Bij tekst kan dat alles zijn wat met tekst te maken heeft: een vrije tekst die klaar is, een tekst of een fragment dat je mooi vindt, een boekbespreking, een gedicht, ... en ook een vrije tekst die nog niet klaar is! Voor de kring, als de kinderen de klas binnen druppelen, heeft iedereen vrije werktijd. Je kan nog iets afwerken, je illustratie maken, aan je tekst werken, iets oefenen op de computer, je presentatie voorbereiden, ... Om zeker met iedereen geregeld eens over z'n tekst te kunnen babbelen, komen op moment dan ook drie kinderen bij mij zitten om samen hun tekst te starten of uit te diepen. Door voor de ronde al te schrijven, gaan veel meer teksten over dagelijkse dingen waar ze mee bezig zijn, maar die anders verloren gaan. Als iemand vast zit met z'n tekst op inhoudelijk vlak, dan kan die hem ook meenemen naar de praatronde en hulp van de groep inroepen. Hieronder zie je een voorbeeld van Lars. Hij heeft een hondje gekocht en leest z'n eerste versie voor. Daarna kunnen de kinderen vragen stellen over de tekst(inhoud).

Vanuit deze vragen komen dikwijls dingen naar voor die de auteur kan gebruiken om de tekst nog wat uit te diepen. Op de foto kan je dat onder de tekst zien staan. Ik schrijf de dingen die aan bod komen zelf op bij de tekst zodat de auteur zich volledig op de rest kan richten. Tijdens de stille werktijd later op de dag kan het kind dan weer verder aan de slag met deze tips.

Uit de ronde kwamen heel wat vragen & voorstellen naar voor.

- Wat gebeurt met je schaduw als je springt



- Teun was naar een museum geweest en daar trokken ze een foto van je schaduw.

- Dit werd een onderzoek dat met de hele groep werd gedaan.

- Wat is een linde? Een berk? Een populier?

- Dit komt eigenlijk uit iets dat ze gelezen hadden.

Hoeveel kindjes heeft prins Filip?

- De papa van een van de kinderen werkte in het ziekenhuis en daar werd een nieuwe afdeling geopend. Prinses Elisabeth mocht het lintje doorknippen.

- Maar wie was dat dan? Van prins Filip? Heeft die nog kinderen?

- 2 kinderen zochten de stamboom uit.



- Lucas had een vliegdek-schip getoond dat hij had geknutseld en daarna had Loris een filmpje gevonden waar het in stapjes stond.

*een afdruk maken in gips of klei.
Rune*

-Dit werd meegenomen in de vrije werktijd in de namiddag

Vragen uit de kring:

Wat?	Wie?	datum opstart:	af!
* Wat gebeurt er met je schedelwond als je spint of		12/9	
* Welke munten worden er nu in de wereld gebruikt?	Sonder Loren Pappas Luis	12/9	
* Wat is een lincde?	nkhuy	12/9	
* Hoeveel water en hoeveel e			

Voorstellen:

Wat?	Oké
• dier silhouet op nacht → idee Lars	✓
• robotje zelf maken zoah teun deed	✓
• schip uit kanten → vliegtuig zoah deed → zacht (back flap down)	✓
• helikoptertje maken (zoah vaboon) - Just	✓
• afdruk maken in gips of klei - Ruus -	✓
• tekenatelier door Luria	✓
• met klei → afdruk maken - Boudje - haly - Ruus -	✓
• Love people in the city → de klan - Manke	bezig
• ... → ... - Manke	bezig
• vogeltje lake - KH -	
• ... - AD -	✓
• "het muzieku" → ... - AD -	✓
• splits klei maken Ruus	✓

16/9 * water en hoeveel e

24/9 + ...

24/9 + ...

24/9 + ...

24/9 + ...

24/9 + ...

Ateliers

Ik wil graag een atelier geven!

Wie?	Wat?	Wanneer?	Aantal kdn:
Lusia	dieren leren tekenen	ma 19 sept di 20 sept do 22 sept	4
Lucia & Elvira	markt stand	19-21 sept	3
Jo (nana Lusia)	kinastekjes	di 18 okt	6
(nana Lusia)	afdranken in klei	di 18 okt do 20 okt	6
anna	brepen	do 22 okt vrijdag	6
Lucia Lusia Lusia	kerstkaarten maken met verschillende technieken	do 22 okt	/
Lusia	stijpen maken	do 22 okt	4
Lucia	spiegelglazen maken	/	2-3
Lucia	spiegelglazen maken	19-21 sept	3-4
Lucia	spiegelglazen	okt	3
Lucia Beth	draagdoekjes maken	okt	4
v. Helen Ruth	druckschiet	ma 28 nov	5-6
Lusia	kerstkaarten maken	19-21 sept	3-4

Bij de voorstellen zie je ergens tekenatelier door Lusia staan. Lusia had thuis een tekenboek gekregen en dat meegebracht naar de kring. Ze wou wel graag eens met andere kinderen tekenen als dat oké was. En zo ontstond onze derde flap: Ateliers

Zoals je ziet zijn er na Lusia nog veel gevolgd! Als iemand aangaf dat hij of zij graag een mini-atelier wou geven, dan werd besproken hoeveel kinderen er aan het atelier konden deelnemen. 3,4?

En wanneer in de week het kon. Sommige kinderen gaven hun mini-atelier 1 keer; anderen 2 of 3 keer.

Hier zie je het bericht dat Lusia daarna op onze klasblog postte!

23
SEP

mijn atelier

Dus ik heb een atelier gegeven over tekenen uit een tekenboek.

Er mochten vier kinderen meedoen .

Er waren ook mooie werkjes bij,

zoals dieren, een uil, een paard, een orka.

Ik ben trots dat het zo goed gelukt is.

van Lusia



REACTIES

Geef een reactie

CATEGORIEËN

crea, illustraties, kring, varia, vrije werktijd

2.4 Rekenen en wiskunde

2.4.1 Praktijkvoorbeeld

Wiskunde en coöperatie: breukenonderzoek

Rozemarijn Nevejans, 6 – 7 jaar, De Boekenmolen, Gent

Pizza's in stukjes

In onze klas komt wiskunde op verschillende manieren aan bod.

We proberen zoveel mogelijk vanuit iets realistisch te vertrekken.

De aanleiding kan uit de praatronde komen, uit buurtwandelingen, de actualiteit, wiskundematerialen, ...

Er wordt tijd en ruimte gemaakt om ook veel 'doen' mogelijk te maken.

Zelf vind ik het ook belangrijk dat naast het linken met de realiteit ook het onderzoekende plaats krijgt binnen de klaswerking en in dit verhaal dus binnen wiskunde.

Sommige onderwerpen pakken we met de hele groep aan en andere worden door enkele kinderen onderzocht en nadien en ook tussentijds teruggekoppeld naar de rest van de groep.

Die tussentijdse terugkoppeling kan een stand van zaken zijn, maar evengoed een vraag om hulp of tips van anderen om verder te kunnen met het onderzoek.

Het voorbeeld hieronder gaat over breuken.

Nu is het zo dat de dag in onze groep start met een vrije werktijd.

Tijdens die vrije werktijd krijgen de kinderen ook de kans om aan een lopend wiskundeonderzoek verder te werken of een creatie te maken met wiskundig materiaal.

Nu eens staat er 's ochtends een bak met ronde vormen, een andere keer geometrische houten figuren en in dit voorbeeld stond het doosje met breukschijven op tafel.

De kinderen weten dat ze hiermee mogen wiskundig experimenteren/ iets uitproberen. (We noemen het zo zodat het duidelijk is dat het niet als knutselmateriaal gebruikt mag worden en dat er niet op getekend en geplakt mag worden). Laura en Seppe waren volop met het materiaal bezig.



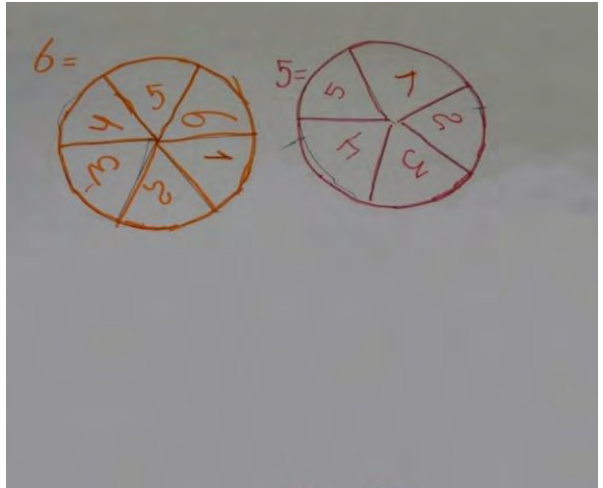
Op de vraag wat ze aan het onderzoeken waren, luidde het antwoord dat ze pizza's aan het maken waren en alle stukjes moesten dezelfde kleur hebben!

Ze toonden wat ze al allemaal hadden gevonden. Mijn inbreng was op dat moment miniem; eerder een aanmoediging om verder te zoeken.

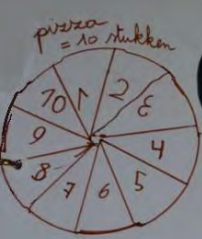

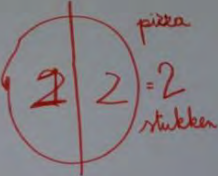

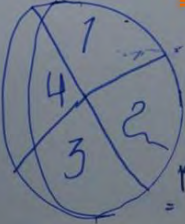

De afspraak werd gemaakt dat we wel op het onderzoekblad moesten kunnen zien wat ze hadden gevonden zodat we het konden gebruiken bij de voorstelling aan de groep. Tussendoor werden ook foto's genomen.

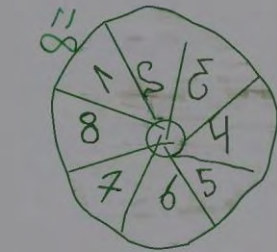
Wanneer ze vonden dat het onderzoekje klaar was, heb ik er samen met hen bijgeschreven wat ze hadden gevonden.

Nadien wordt het onderzoek voorgesteld aan de groep, de andere kinderen kunnen daar vragen over stellen. Daarna bekijken we samen of we er iets uit moeten onthouden en of er dingen zijn die we nog verder kunnen onderzoeken.



Wiskunde - or - ...
 ik maak pizza's in 4 kleur!

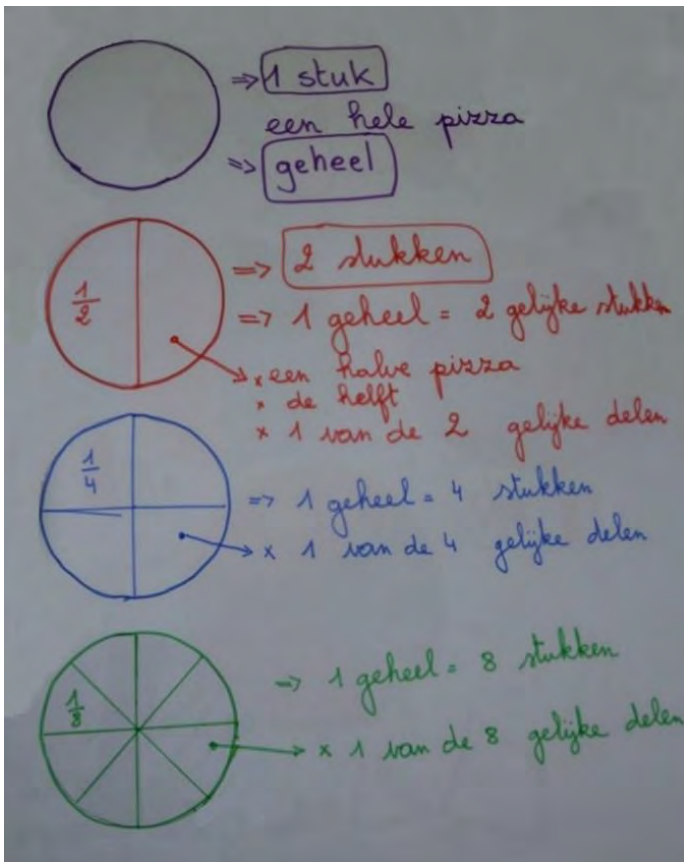

 pizza = 10 stukken

 pizza = 12 stukken

 pizza = 2 stukken

 pizza = 1 stuk

 pizza = 4 stukken

 pizza = 3 stukken

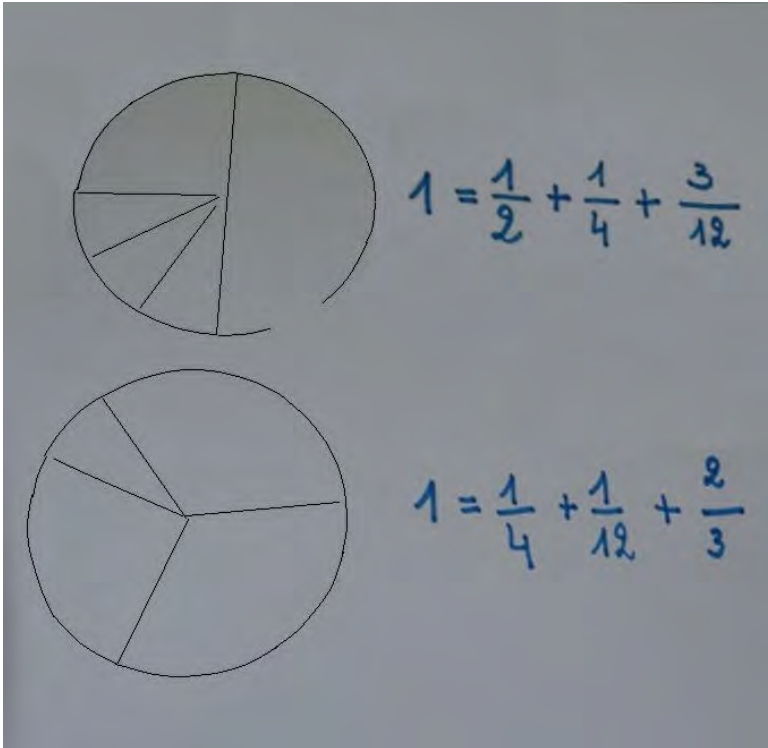


In dit geval haalden we er uit dat bij een pizza die in 8 gelijke stukken is verdeeld zo 1 stukje kan omschrijven als 1 van de 8 gelijke stukjes.

Zelf vertelde ik erbij dat je deze pizza in wiskunde een geheel noemt en dat ze die stukjes breuken noemden, maar dat pizza's voor mij ook oké was ...

In de werktijd hebben we samen op een werkblad vastgelegd wat we hadden bijgeleerd en er oefeningen mee gedaan. Dit deed een kind van het 2^e leerjaar ermee: Terwijl Laura en Seppe met hun pizza's bezig waren, was Liev iets anders aan het onderzoeken. Hij wou ook pizza's maken maar met stukjes die van elkaar verschillen.





Ook hij mocht nadien zijn onderzoekje voorstellen.

Na de bespreking gebruikten we de kennis die we ondertussen vanuit het andere onderzoekje hadden om eens in 'breukentaal' op te schrijven wat Liev had gebruikt. Zoals je op de afbeelding kan zien kwamen we al tot moeilijke bewerkingen met breuken.

Voor ons was dit gewoon opschrijven welke breuken Liev had gebruikt. In groepen met oudere kinderen kan je hier natuurlijk verder mee aan de slag.

In het onderzoekje van Liev was een pizza met $\frac{1}{2}$ en de andere helft met stukken van dezelfde kleur.

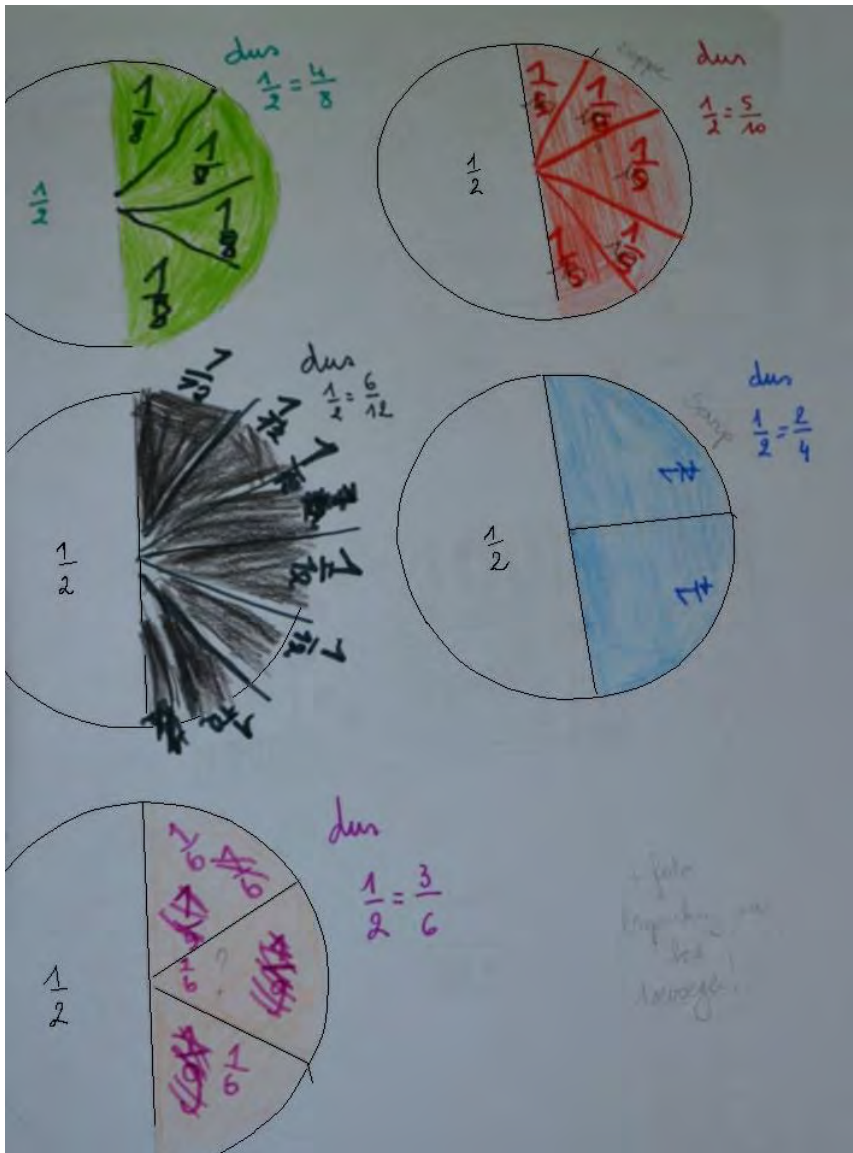
$\frac{1}{2} = \frac{4}{8}$ (de rood-groen pizza)

Bij onderzoeken gaat het er om de bal steeds terug te gooien...

Zijn er nog andere mogelijkheden?

Uit het onderzoek van Liev kwam dus een nieuw onderzoek voort waar verschillende kinderen op verschillende momenten aan verder werkten.

Dit hadden ze gevonden:



Opmerking: We hebben een kopie van dit blad bewaard in onze onthoudmap. Voor ons was het onderzoekje hier klaar.

2.4.2 Praktijkvoorbeeld

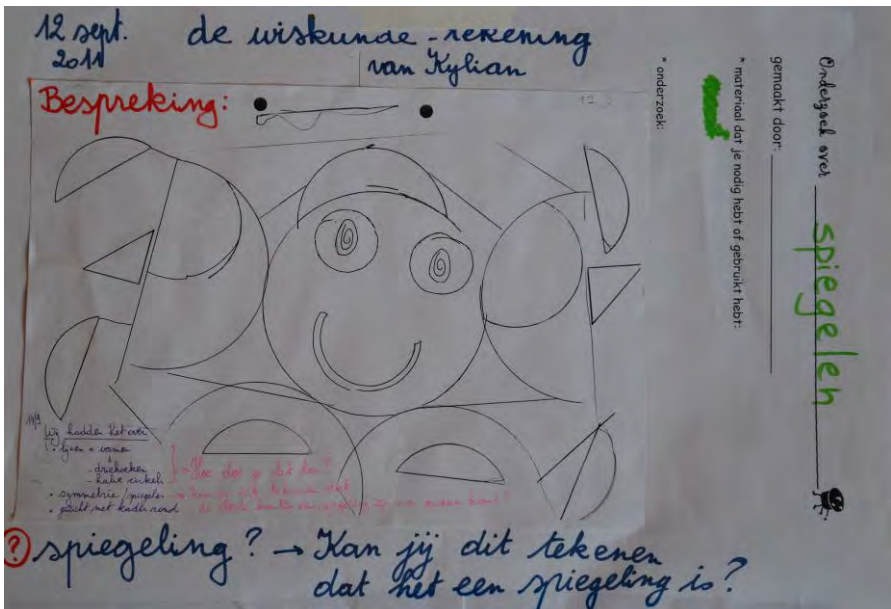
Wiskunde en coöperatie: spiegelen,

Rozemarijn Nevejans, 8 - 9 jaar, De Spiegel, Gent

In onze klas komt veel wiskunde aan bod vanuit de praatronde, naar aanleiding van buurtwandelingen ... Deze input geeft aanleiding tot veel levende wiskunde en wiskunde-onderzoeken.

Sommige dingen pakken we met de hele groep aan en andere worden door enkele kinderen onderzocht en nadien of ook tussentijds teruggekoppeld naar de rest van de groep. Die tussentijdse terugkoppeling kan een stand van zaken zijn, maar evengoed een vraag naar hulp of tips van anderen om verder te kunnen met het onderzoek.

Hieronder zie je een voorbeeld n.a.v. een wiskundige creatie die Kylian maakte. Zo kan je het volledige proces van het onderzoek volgen.



Opmerking: Ik vind het belangrijk om op het blad en bij het praten over het begrip het woord 'creatie' te gebruiken en niet 'tekening' zoals ik hier deed. Anders gaan kinderen al snel denken dat ze een tekening moeten maken zoals bijvoorbeeld van een hond of kat.

12 september

Ik ben zelf grote fan van levende wiskunde, linken met de realiteit, onderzoeken, kijken hoe het in de buurt zit ... maar wiskundige creaties zijn gewoon een ander startpunt. Dit schooljaar wil ik er ook mee aan de slag om uit te zoeken wat je er allemaal mee kan doen.

14 september

Er wordt tijd uitgetrokken om enkele creaties met de groep te bespreken. De oorspronkelijke creatie wordt in het groot op het bord gezet en ik heb ook een kopie waarop ik dingen kan noteren. Op het origineel schrijf ik nooit.

Startvragen bij zo'n bespreking kunnen zijn:

Is er iemand die iets in de creatie ziet, een idee heeft voor iets dat je er mee kan doen, iets om verder te onderzoeken?

Alle kinderen die iets kwijt willen komen aan de beurt; de auteur van de creatie wacht tot het einde.

Sommigen vertellen wat ze er in zien, anderen komen dingen op het bord aanwijzen, indien nodig wordt kleur gebruikt om iets duidelijk te maken, wordt er iets toegevoegd,...

Wat aan bod komt wordt op de kopie genoteerd en later, bij het einde van de bespreking, worden de mogelijke onderzoek pistes op bord genoteerd. Als leerkracht heb ik in dit gesprek een ondersteunende rol. Je gooit in feite telkens de bal terug in de groep.

- Toon eens wat je precies bedoelt ...
- Bedoel je dan dat ...?
- Vindt de rest van de klas dat ook?

Bij deze creatie hadden wij het over

- lijnen en vormen, onder andere driehoeken en halve cirkels
- symmetrie en spiegelas
- een gezicht met een kader er rond.

Iemand geeft aan dat het lijkt of de 2 kanten naast het gezicht hetzelfde zijn maar dat het niet helemaal klopt. Hier gaan we dieper op in.

- Waar klopt het volgens jou wel? En waar klopt het niet?
- Op de plekken waar het niet klopt ... hoe zou het daar dan moeten? Zijn, zodat het wel juist is?

Een kind tekent met een andere kleur hoe het driehoekje moet staan omdat het een spiegeling zou zijn.

Het onderzoek dat uit deze creatie voortkomt wordt:

Kan jij dit tekenen zodat de beide kanten een spiegeling zijn van de andere kant?

Hoe doe je dit dan? (Met die driehoeken en halve cirkels)

Er wordt verder gegaan met de bespreking van enkele andere creaties.

Daarna wordt bekeken of er al kandidaten zijn om aan een van de mogelijke pistes te werken. Het is de bedoeling dat iedereen aan wiskunde-onderzoeken werkt. Om voldoende onderzoek tijd te garanderen, zijn er vaste momenten in de klasplanning voorzien om aan de onderzoeken verder te werken. Dit is eigenlijk de minimumtijd want ook 's morgens, tijdens de stille werktijd, tijdens de vrije werktijd, etc. kunnen kinderen er aan verder werken. Als iedereen nog met iets bezig is, worden de mogelijke onderzoeken en onderzoek pistes genoteerd en op een vaste plek aan bord gehangen. Iemand die klaar is, kiest dan een van deze onderzoeken om aan verder aan te werken.

In de periode die volgt engageren Daan en Maxiëm zich om uit te zoeken hoe je de creatie van Kylian zo kan maken dat de spiegeling klopt.

Ik zie ze samen overleggen, er worden latten bij gehaald,... maar het blad blijft leeg. Vertwijfelde gezichten.

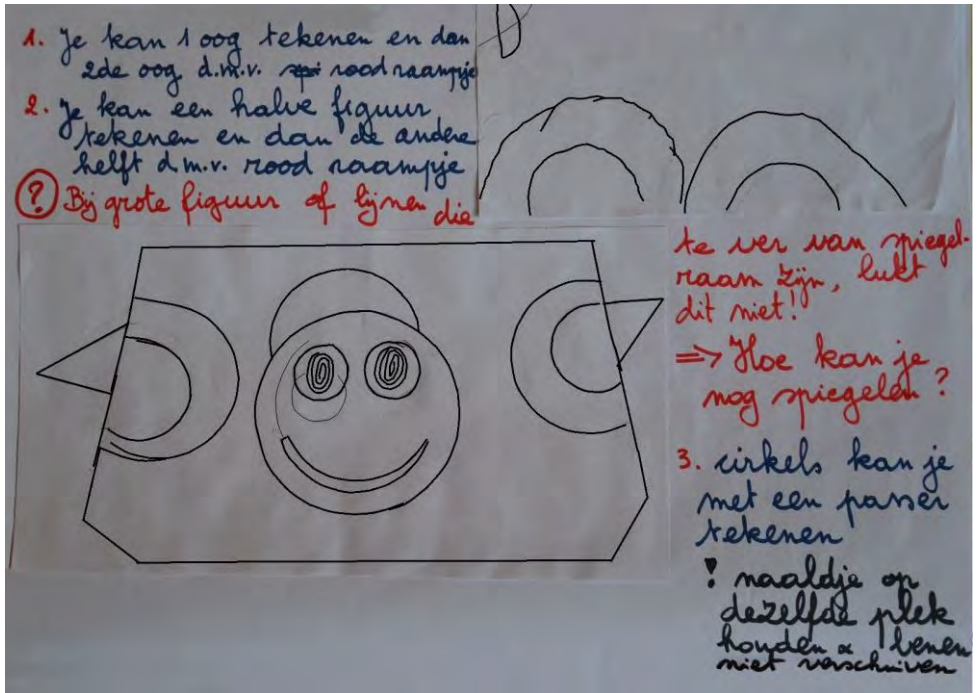
Het lukt niet. Ze weten niet goed hoe ze kunnen beginnen.

Dat is geen probleem. Als we terug een blok hebben waar iedereen tijd krijgt om aan z'n onderzoeken te werken, kunnen ze dit voorleggen aan de groep.

De hindernis wordt voorgelegd aan de groep en Justine heeft een idee: 'Je kan het met zo'n rood spiegelkje doen.'

(Dat is eigenlijk een stuk rood plexiglas in een houten kader. Als je erdoor kijkt kan je de spiegeling zien ... zeer handig. Het is een soort 'doorkijk-spiegel').

Er wordt in de groep gepolst of er nog kinderen zijn die dit willen uitzoeken? Deze kinderen kunnen alleen of in duo ook aan het onderzoek verder werken.



21 oktober

Terugkoppeling naar de ganze groep. Meerdere kinderen vinden dat ze klaar zijn met dit onderzoek en komen hun manier uit de doeken doen. Deze keer werken we niet aan bord maar in de kring. Zo kan iedereen makkelijk demonstreren hoe hij/zij het deed en kan iedereen het goed zien.

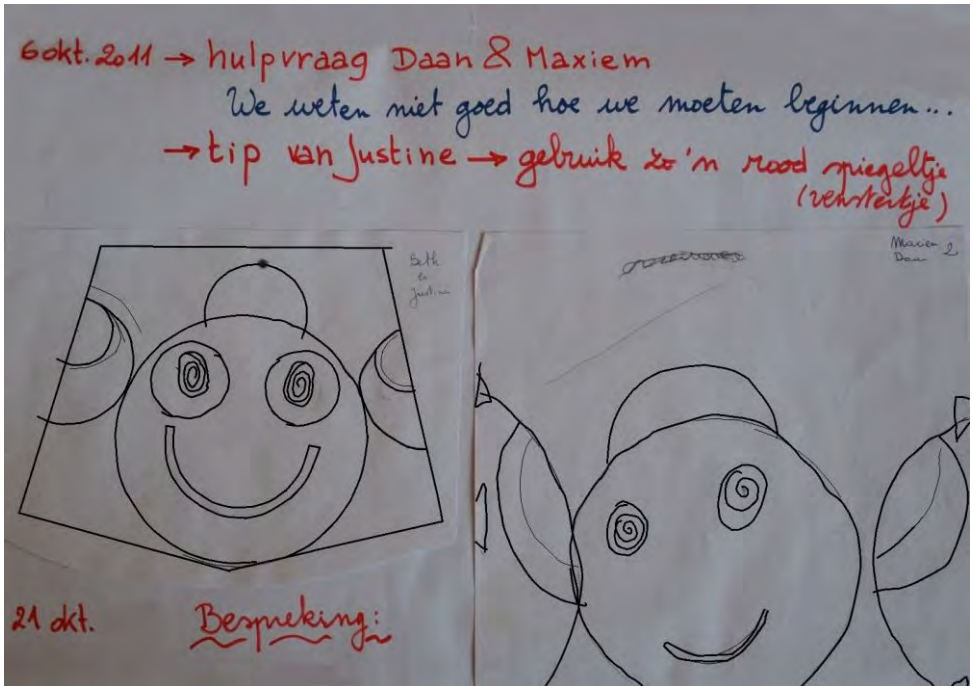
We bespreken ook telkens of de spiegeling klopt en controleren met het rode venstertje.

Ze laten zien dat je 1 oog kan tekenen en dan het 2^e oog door middel van 'het rode raampje'.

Of dat je ook een halve figuur kan tekenen en dan de andere helft met dat 'rood raampje'.

En dan komt het!

Alles lijkt opgelost: het gezicht, de ogen, ... Met de lat tekenen ze opzij



een schuine lijn voor het kader en aan de andere kant -zomaar- ook een schuine lijn. Ook nu gooi ik de bal terug ...

Hoe weten jullie nu zeker dat die schuine lijn aan de andere kant klopt? Er wordt een spiegeltje genomen om het te controleren, maar dan blijkt dat dat helemaal niet kan omdat de lijnen van het kader te ver van het spiegeltje liggen en je dus de spiegeling niet kan zien.

Het is dus van belang dat je als leerkracht, deel van de onderzoeksgroep, ook terugkoppelt ... klopt het wel?

We hebben dus een nieuw probleem om te onderzoeken. Het 'rode venstertje' is super om mee te spiegelen, maar hoe kunnen we dat dan doen bij grotere figuren of als het te spiegelen ding te ver van de spiegel af ligt?

In de namiddag, tijdens andere werkmomenten en bij sommigen zelfs thuis, worden er andere oplossingen gezocht. Er is dus een voortdurende wisselwerking tussen het individu of de onderzoeksgroep en de rest van de klasgroep. Er wordt ook tussendoor eigenlijk heel veel over wiskunde gepraat.



Lars probeert het met verf en vouwen.

Rune ook.

Iemand anders vouwt ook, maar houdt het tegen het licht zodat je kan doortekenen.

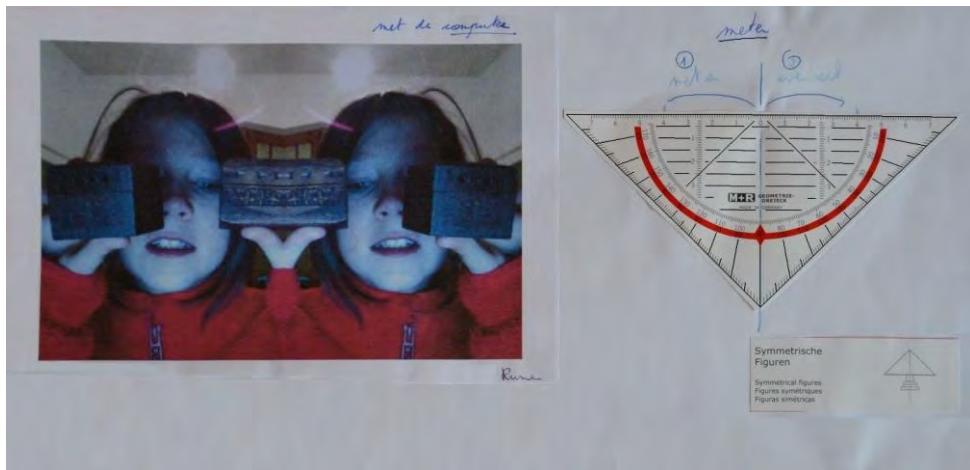
Rune probeert zelfs thuis iets met de computer.

Iemand anders gaat aan de slag met de geodriehoeken uit de kast.

Niet alle probeersels staan op het syntheseblad dat je hier ziet.

Er werden enkele duidelijke mogelijkheden opgekleefd (nadien).

Ook het voorbeeld met de geodriehoek staat er niet op, omdat je op



de spiegeling zelf de werking niet kan zien en ik niet op het werk van het kind pijlen e.d. wil trekken. Daardoor is op het syntheseblad de uitleg met een prent. Dan kunnen we er later nog naar terugrijpen.

Alle uitgete probeerde mogelijkheden worden tijdens een gezamenlijk wiskunde-moment terug in de groep voorgesteld. We kijken bij alles of het klopt, of het handige manier is om goed te spiegelen en of je het ook kan gebruiken voor figuren of lijnen die ver van het midden liggen.

De week erna zitten verschillende fiches/werkbladen bij het wiskundewerk om verder in te oefenen rond spiegelen en symmetrie.

Zoals je ziet, gaat er soms wel enige tijd over zo'n onderzoek, maar de inhoud is des te dieper verwerkt en meestal nadien zeer grondig gekend, waardoor een verdere verwerking, inoefenen, dan weer vlotter en sneller verloopt.

Hieruit blijkt de kracht van coöperatie: Samen weten we en kunnen we meer.

Besluit

In elk van deze praktijkverslagen komt duidelijk de betekenis van coöperatie tot uiting en de voortdurende wisselwerking van individueel onderzoek en bespreking met de voltallige groep aan bod die zo kenmerkend is voor de freinetpedagogie. Vanaf heel jonge leeftijd krijgen het individuele onderzoek en de uitbreiding nadien door de bespreking in de totale groep de volle aandacht.

2.5 De vrije tekst en tekstbespreking

De vrije tekst is één van de centrale technieken binnen de freinet-pedagogie. De vrije tekst is een vorm van vrije expressie naast muziek, dans, tekenen en schilderen, kleien ... We constateren echter dat die verschillende vormen van expressie, vooral in de oudste leefgroepen, vaak onvoldoende aan bod komen.

We kunnen een onderscheid maken tussen de eerste versie van een tekst en de herwerking met steun van de groep. Hoewel de eerste redactie van de vrije tekst een individuele aangelegenheid is, kan die mede gevoed worden door wat in de klas gebeurt, tijdens de kring, tijdens de speeltijd of een uitstap, bij het ontvangen van correspondentie. Maar het wordt ook een zaak voor de groep, op het moment dat de tekst voor de groep voorgelezen wordt en de groep het op zich neemt om gezamenlijk tot een zo goed mogelijke tekst te komen, die zo duidelijk mogelijk weergeeft wat de auteur heeft willen zeggen. In dialoog tussen de auteur, de leerkracht en de coöperatieve klasgroep (in zijn geheel of in een deelgroep) zal gepoogd worden de betekenis van de tekst te achterhalen en die zo goed mogelijk te formuleren.

Rond de vrije tekst ontstonden een aantal misverstanden. Een eerste misverstand is dat respect voor de expressie van het kind impliceert dat de tekst in zijn ruwe vorm meteen waardevol is. Freinet heeft er als eerste de nadruk op gelegd dat een al te schroomvallige houding tegenover teksten van kinderen een ontkenning is van opvoeding. Er kan geen opvoeding zijn zonder directe of indirecte invloed van de opvoeder:

‘Dezelfde personen die bij het begin van het Vrije Tekst-experiment de psychologische waarde en het pedagogisch nut van de vrije tekst in twijfel trokken, en die eeuwige trouw zwoeren aan het volwassen denken als voorgeschreven model en gids, hebben nu kritiek op onze tekstbespreking. Ze zeggen: ‘van een vrije tekst moet niet alleen de inhoud maar ook de zinsbouw van het kind integraal gehandhaafd worden; doet u dat niet, dan is dat misvorming en machtsmisbruik. Dus schrijf de gekozen tekst op het bord zonder iets te veranderen. Hoogstens kunt u de spellingsfouten verbeteren, en dan nog! ...’ Dat is nooit mijn opvatting over de Vrije Tekst geweest. Vanzelfsprekend vind ik dat

respect voor de gedachten van kinderen hier essentieel is, maar wij weten ook dat er geen vorming mogelijk is zonder directe of indirecte beïnvloeding van de kinderen door de onderwijzers ...'
(Freinet, 2013, p. 47).

Het is weliswaar essentieel om respect te hebben voor de auteur, het kind, maar het is evengoed van belang om het te ondersteunen opdat zijn tekst een 'goede tekst' zou worden. Dit gebeurt door ruimte te maken voor de tekstverbetering door de klas.

Bij jongere kinderen is er meteen de hulp van de leerkracht die immers de tekst van het kind zal opschrijven. Vaak is er voor een tekst voorgelezen wordt, een gesprek tussen leerkracht en kind zodat de spellingfouten en de kromme grammaticale constructies al verbeterd worden. Als die tekst dan voor verdere bespreking gekozen wordt door de groep, komt die aan het (digi)bord of wordt bij oudere kinderen op een andere wijze gekopieerd, waarna een bespreking met de groep volgt. Die stellen verbeteringen voor, die door de schrijver al dan niet aanvaard worden. Deze transformatie is essentieel voor een optimaal rendement van de vrije tekst als techniek. Het is ook een werkwijze die op natuurlijke wijze inbrengt dat alle schrijven primair '*herschrijven*' is. P. Léon en J. Roudier (1988) ontwikkelden een procedure waarbij kinderen die dit wilden hun tekst ter beschikking stelden van de klas om herschreven te worden.

De vrije tekst krijgt vooral kansen in een coöperatieve klas. Kinderen lezen hun tekst voor aan de groep en dat kan in het begin vrij onbeholpen zijn. Daarom is het belangrijk om de eigen tekst te kunnen voorlezen voor een publiek dat aandachtig is, dat er open voor staat. Het aandeel van de leerkracht is ook hier wezenlijk: hij zorgt ervoor dat er aan de voorwaarden voldaan is die de creatie van een vrije tekst mogelijk maken. Hij zal ervoor zorgen dat er werktijd is waarin ze hun tekst kunnen maken, hij stelt middelen ter beschikking die het zelfstandig werken mogelijk maken, hij ondersteunt. Hij doet dit door mogelijke wegen te schetsen, hij creëert een rijk milieu waar talrijke teksten van kinderen en volwassen auteurs ter beschikking zijn, zorgt ervoor dat er collectieve momenten zijn waarin de teksten kunnen voorgelezen en besproken worden, hij zorgt mee voor de functionaliteit van teksten door opname in klaskrant, klasblog, uitgave van '*verzamelde teksten*', correspondentie ...

De vrije tekst is een centrale techniek waar veel aandacht naartoe gaat: het is het middel bij uitstek waardoor kinderen de taal leren beheersen die het hen mogelijk maakt ervaringen te plaatsen, die het hen mogelijk maakt *'zich te construeren'*. Het is belangrijk om te luisteren naar de gedachte van het kind, het te helpen die gedachte te verwoorden. Daarom vermijden we dat de teksten louter oefenmateriaal worden voor het leerplan technisch lezen, grammatica, spelling, ... Dit zou immers aanleiding geven tot een verschooling (*'la scolastique'*) waartegen Freinet zich verzet, omdat daardoor de inhoud, het betekenisniveau van de vrije tekst verloren gaat en dus ook de affectieve waarde ervan teloor gaat. Ingaan op spelling en grammatica kan eventueel in een aparte les of een onderzoek uitmaken van een groep kinderen, maar in geen geval mag het de bespreking van de vrije tekst *'verschoolse'*. Uit ervaring blijkt dat, als de teksten gemaakt worden in goede omstandigheden, ze dus betekenis hebben binnen de vrije expressie, meteen ook verworven wordt wat het leerplan beoogt, dat de eindtermen gerealiseerd worden. In het bijzonder blijkt het werken met vrije teksten, met correspondentie, het maken van een klaskrant, een klasblog een belangrijke functie te hebben bij het leren lezen en schrijven. Door met correspondentie en vrije teksten te werken kan het kind wel leren lezen, maar dat is iets anders dan de teksten helemaal uitmelken om technisch te leren lezen. Om dat te vermijden wordt in een aantal klassen met aanvankelijk lezen gestart met zinnen die met de kinderen worden gemaakt of geselecteerd uit vrije teksten, waaruit dan grondwoorden gehaald worden die verder het technisch lezen ondersteunen.

Hoe organiseren we ons in de klas zodat er interessante teksten komen voor anderen, voor de schoolkrant, voor de correspondentieklas ...? Het is belangrijk dat kinderen in hun tekst kunnen weergeven hoe zij de wereld zien.

Voorbeeld: *'Gisteren ben ik frietjes gaan eten bij mijn opa.'* Dit is wellicht een mededeling in de ochtendkring. Het is geen vrije tekst, omdat hierbij niet aan bod komt hoe betrokkene de wereld ziet.

'Gisteren ben ik frietjes gaan eten bij mijn opa. Ik haat mijn opa want hij geeft mij nooit cadeautjes.' Hierin vind je wel de visie van het kind terug en andere kinderen zullen hierover ook nadenken en bekijken hoe het

bij hun eigen opa is. De lezer wordt erbij betrokken en herkent het of herkent het niet. Een goede tekst, uiteindelijk geldt dit voor alle literatuur, spreekt de lezer aan; de lezer herkent er zich in, legt er een eigen betekenis in. Een goede tekst maakt de lezer tot co-auteur, wat de rijkdom uitmaakt van een coöperatieve groep.

Het is aan de leerkracht om in de klas een sfeer te creëren waarbij kinderen kunnen uitdrukken wat bij hen leeft. Daarnaast moet ervoor gezorgd worden dat er voldoende teksten geschreven worden: kwaliteit vergt voldoende kwantiteit. Daarom wordt verder onderzocht hoe het schrijven van teksten een centrale plaats kan krijgen in de klas.

Het is belangrijk dat de leerkracht luistert, het kind ernstig neemt bij wat het vertelt. In de tekst staan dingen manifest/letterlijk/bewust, maar er zit ook altijd nog iets achter de tekst wat er niet manifest in zit. Het zit als het ware in de tekst verborgen. Bij de vrije tekst gaat het ook over de kracht van de verbeelding. Kinderen schrijven zowel fictie als non-fictie. De verbeelding laat toe om in contact te komen met wat diep in jezelf zit en het te uiten. We weten dat het kind die diepe gevoelens vaak zal projecteren op anderen: mens, dier of object. Fictie is geen vlucht uit de realiteit maar '*zelfconstructie*'.

Hoe gaan we te werk bij kinderen die heel jong zijn of die niet veel of niets bij hun tekening vertellen? We kunnen teksten maken over wat in de klas of tijdens een uitstap gebeurt of gebeurd is. Dit maakt het voor de leerkracht mogelijk om gerichte vragen te stellen aan het kind, omdat hij/zij er zelf bij was en dus weet wat er gebeurd is. We kunnen ook samen starten, waarbij elk kind aangeeft waarover het wil schrijven. Zo inspireren ze elkaar ook. Bij kinderen die wel een idee hebben, maar niet goed weten hoe te beginnen, kan je met de groep samen nadenken wat er in het verhaal zou kunnen gebeuren. Na korte tijd laat je alle kinderen die meedoen lezen wat ze al hebben. Als een kind een woord niet kan schrijven, schrijft het de eerste letter en zet een lijn; de leerkracht vult die woorden aan als hij bij het kind passeert. Na een half uur heeft iedereen een tekst. Dit doen we een aantal keer zo tot ze het gewoon zijn, daarna laat je het meer en meer aan het kind over wanneer het een tekst wil schrijven. Een kind kan ook vanuit een tekening z'n tekst vertellen: de leerkracht onderhandelt over de

formulering en noteert, zodat het duidelijk wordt wat de bedoeling is. Onze missie, onze taak als leerkracht is om zo dicht bij de kinderen te geraken dat ze zich 'kunnen' uiten, dat er expressie mogelijk is! Zonder dat het afhangt van z'n capaciteiten of herkomst, die zijn taalvaardigheid in het Nederlands bepalen.

Het gebeurt geregeld dat een kind het verhaal van een ander kind imiteert. Op zich is dat geen probleem, imiteren is ook een vorm van leren. Wanneer hij autonoom wordt in het schrijven van z'n teksten, verandert er wel veel. Vanaf dan kan je de tekst ook anders beoordelen, andere opmerkingen maken. Je kan dan eisen stellen, het kind stelt zichzelf dan ook striktere eisen.

Het is niet zo dat kinderen onmiddellijk klaar zijn om autonoom teksten te schrijven van zodra ze kunnen lezen en schrijven.

We gaan vaak te snel van het een naar het ander over.

Je kan de techniek, waarbij het kind zijn tekst aan een volwassene vertelt ook nog bij oudere kinderen gebruiken (en zeker bij het schrijven van vrije teksten in een tweede of derde taal). Overigens moet benadrukt worden dat mondelinge taal en schriftelijke taal verschillend zijn. Sommige kinderen worden hier van thuis uit op voorbereid door ze geregeld voor te lezen. Ook daarom is het voorlezen in de klas (*les textes d'auteur*) belangrijk. Auteurs teksten zullen vaak gekozen worden omdat ze aansluiten bij het thema dat een kind behandelde in zijn eigen tekst en dus ook helpen om de eigen persoonlijke ervaring te overstijgen.

Bij de tekstbespreking in de totale groep, die de tekst gekozen heeft waarop verder zal gewerkt worden, is het de bedoeling dat de groep aan de auteur suggesties geeft om zijn tekst krachtiger te maken, zodat die '*litteraire*' kwaliteit krijgt. Vaak wordt binnen de kring ook gezocht naar 'auteurs teksten' die aansluiten bij de thematiek van de besproken tekst.

2.5.1 Praktijkvoorbeeld

Tekstbesprekingen

Caroline Aquino, leerkracht algemene vakken,
12 – 14 jaar, Atheneum Maasland, Dilsen-Stokkem

Alleen onder mijn laken,
hoor ik **voetstappen** op de daken.
Hoorde ik een geluid in de gang,
ging kijken, maar was **bang**.
Ging naar onder op houten trappen.
Maar hoorde steeds **luide** stappen.
Toen ging ik maar terug naar boven,
want ik wilde niets **erg** geloven.
Sprong terug in mijn bed denkend:
'Al die **spinnen**, **spoken** en **draken**.'
Laat dat maar zitten ik kruip wel mooi onder mijn laken. !

ARNO HOEYBERGHS.

1A

In de groep van Arno wordt freinetonderwijs aangeboden. Geleidelijk stroomt de werkwijze van de methodeklassen door naar alle klassen: de B-stroom van de eerste graad en de beroepsklassen in tweede en derde graad (opleidingen: Bouw, Kantoor, Schilderen en Decoratie). Er gaan een honderdtal leerlingen naar onze school.

In de A-klassen krijgen de leerlingen wekelijks een studiewijzer/planner met activiteiten en opdrachten die ze in de loop van die week kunnen uitvoeren. Op de planner geef ik telkens ruimte voor het schrijven van

vrije teksten. De leerling plant dit dan volledig zelf in. Ik laat ze vrij om deze tekst op papier te maken of digitaal. Daarna mogen ze mekaars teksten lezen per twee (met een klasgenoot) en zo kunnen ze mekaar tips geven. Als de tekst nog niet getypt is, dan kunnen ze dit doen en uploaden via het elektronisch platform dat de school gebruikt. Eerst schrijven en dan bespreken in duo gebeurt zowel in de A- als in de B-klassen. In de B-klas vinden ze het vaak moeilijker om gewoon vrij te schrijven. Het schrijven van een vrije tekst is niet thema gebonden. Het tijdstip om er aan te werken bepalen ze zelf. Ons doel is dat we op termijn in de B-klassen ook met de planners gaan werken bij PAV (project algemene vakken, waarbij meerdere vakken gezamenlijk aan bod komen) waarin ze zelf hun vrije teksten inplannen. Vaak vragen ze in de B-klassen: 'En wat moeten we schrijven?' Ik zorg altijd voor een moment van rust en ontspanning in de klas. Rustige muziek, ze mogen gaan zitten waar ze willen, ik werk ook gewoon verder aan mijn schooltaken, zo krijgen ze het gevoel dat alles kan, dat het schoolse verdwijnt en voelen ze zich op hun gemak. Uiteindelijk heb ik verkregen dat ze in de B-klas al vragen aan de volgende leerkracht of ze mogen doorwerken aan hun tekst. Ik merk zoals ik eerder al zei, dat de sfeer een belangrijke rol speelt bij het aanwakkeren van hun creativiteit: de rem kan dan af en de woorden vloeien er dan uit. Mooi om te zien. Als het echt niet lukt, gebruik ik de techniek waarbij de leerlingen een woordenlijstje maken over dingen die in hen opkomen. Zo kunnen ze steeds kiezen waarover ze willen schrijven.

In de A-klas zijn ze wat meer gewoon om hun eigen planning uit te werken en zetten ze zich gemakkelijker aan hun vrije tekst. De leerlingen van de B-klassen vinden het voorlezen ook leuk, maar je merkt dat zij wat meer 'schaamte' hebben, want zij hebben vaak wat meer problemen met de juiste schrijfwijze van een woord, juiste zinsbouw. Ik zorg er altijd voor dat ik deze kinderen op hun gemak stel en dat ik vermeld dat ze geen punten kunnen verliezen alleen verdienen door een mooi verhaal, een mooie lay-out, een mooi lettertype, een creatieve uitwerking ... Wel vraag ik bij enkele kinderen een minimum van vijf zinnen. Sommige leerlingen zwoegen dan echt en anderen willen er zich vlug van afmaken met twee zinnen. Het zijn vooral die leerlingen die bij ons toekomen uit

andere scholen en die de cultuur en sfeer in onze school niet gewoon zijn. Die schrikken van deze manier van werken. Ze zijn ook altijd allemaal verbaasd dat er geen punten worden afgetrokken voor schrijffouten.

De uitwerking gebeurt digitaal, met tekeningen, met de drukdoos, stempels, foto's ... Ik zorg dat er gevarieerd materiaal ter beschikking is en ze mogen zelf kiezen waarmee ze willen werken. De leerlingen van de B-klas kiezen vaak meer voor het creatieve materiaal en die van de A-klas meer voor de digitale uitwerking.

De vrije teksten laat ik ook volledig vrij. De leerlingen schrijven doorheen het jaar ook andere teksten: verslagen van toneel of uitstappen, werkstukken, schrijf oefeningen e.d. Dus vind ik dat de vrije tekst ook echt vrij mag zijn, zonder eisen i.v.m. spelling of taalbeschouwing. Helemaal geen verwachtingen, alleen een mooi verhaal ... In de A-klassen zijn de teksten vaak langer en zijn ze er heel erg mee bezig. Ze willen hun teksten ook graag delen met de klas. Hierdoor kruipt er veel tijd in het voorlezen, verbeteren ... Na de eerste twee teksten staan ze te springen om ook hun eigen tekst voor te lezen. Mooi om te zien hoe ze zich kunnen inleven in ieders werk. Soms zeg ik al eens dat we ze niet allemaal gaan lezen, maar dan zie ik die gezichtjes van teleurstelling en dan doe ik het toch ongeacht hoeveel tijd er in kruipt. We hebben dit opgelost door in het begin of het einde van onze werktijd enkele teksten voor te lezen, zodat alle teksten in de kijker gezet kunnen worden.

De leerlingen kiezen er meestal voor om ze zelf voor te lezen. Ik projecteer de teksten tezelfdertijd met de beamer. Soms zijn er leerlingen die een zeer gevoelige tekst schrijven en dan op voorhand al subtiel aangeven dat ze hun tekst niet willen bespreken en projecteren. Ik respecteer dit altijd. Ik bespreek dan de tekst met de leerling individueel, en meestal beslist die leerling uiteindelijk toch om zijn/haar tekst met de klas te delen. Hieruit blijkt weer dat de veilige omgeving een must is. Zoals ik al zei, controleren ze de tekst eerst per twee, geven ze mekaar tips en leggen mekaar het waarom van de verbetering uit. Ik leer hun dat ze dan al fouten kunnen ontdekken en verbeteren. Doorheen het jaar hamer ik wel consequent op hoofdlettergebruik en leestekens.

We projecteren dus de tekst tijdens het voorlezen. De leerling kiest zelf

wie de tekst zal voorlezen. Ze doen het vaak het liefst zelf, behalve in de B-klas waar een leerling, die het moeilijk heeft met lezen kan vragen of ik het doe of een medeleerling. Als ik merk dat er een leesteken fout staat, dan herlees ik de zin op zo'n manier dat ze merken dat het niet goed loopt. Ik moet de tekstbespreking wel altijd wat op gang brengen. Eens we vertrokken zijn, zijn ze niet meer te houden en ontstaat er altijd zo een soort van connectie in de groep met een echte dynamiek. Mooi om te zien, die interactie en de verantwoording nemen voor mekaars teksten. Het resultaat hiervan is, dat ze uiteindelijk die coöperatieve houding ook overnemen tijdens andere activiteiten in de klas.


Mijn hobby

Ik ben begonnen op 5 jarige leeftijd met bmxen het begon met stoepjes en borduren ik fiets op en wit-blauwen bmx 24inch banden pas nog nieuwe handvaten gekocht en gemonteerd en achter een maand of 2 een kleiner tandwiel maar dat is een beetje duur rond de 100euro voor het tandwiel en 30 tot 70euro werk uren ik heb nog gebmxt bij kerkrade op grote bergen ik ga soms naar Hasselt of Genk op het skatepark bmxen of in onze wijk op stoepjes of boduren of in de tuin

Ik ben jong begonnen

En

Eindig oud



Mijn hobby

Ik ben op vijfjarige leeftijd begonnen met bmx'en. Het begon met springen op stoepjes en borduren.

Ik fiets op een wit-blauwe bmx met 24 inch banden en ik heb pas nog nieuwe handvaten gekocht.

Ik heb de handvaten al gemonteerd en over een maand of twee monteert ik een kleiner tandwiel.

Dat is wel een beetje duur, rond de 100 euro voor het tandwiel en 30 tot 70 euro voor de werkuren.

Ik heb nog gebmxt in Kerkrade op grote bergen. Soms ga ik naar Hasselt of Genk op het skatepark bmx'en of in onze wijk op stoepjes, of borduren, of springen, of in de tuin jumpen.

Mario

Als ik dan vragen stel: ‘Wat is er hier mis?, Wat ontbreekt er hier?’, gaan ze spontaan op zoek naar het juiste antwoord. Vooral voor de B-klassen is dit een nieuwe houding die ze zich eigen maken. Super! Ik zit aan het toetsenbord en wijzig, mits toestemming van de auteur, steeds in compromis. Ik voeg dan verschillende voorstellen samen door vraag en antwoord en zo komen we dan samen tot de ‘oplossing’. De laatste keuze blijft steeds bij de schrijver. Het is heel belangrijk de luister-, kijk- en spreektechnieken die we tijdens het vak Nederlands gebruiken, (klasvergaderingen, kringen), ook hier te hanteren. Weer een extra kans om dit in te oefenen, om sociale vaardigheden te leren.

In de B-klas heb ik meestal maar één, maximaal twee lesuren nodig om de teksten te bespreken, want ze zijn vaak korter en minder ingewikkeld. In de A-klas ben ik wel soms drie lesuren bezig, maar niet aan één stuk door. We verdelen dit, want zodra de aandacht verslapt gaan we verder met ander werk. Als we zin hebben om een tekst te bespreken dan doen we dit gewoon tussendoor. Totdat alle leerlingen die willen aan de beurt zijn geweest om hun tekst naar voor te brengen. Ze maken me er wel attent op als het tijd is voor tekstbespreking.

Na de voorleesronde en tekstbespreking zijn de teksten verbeterd en worden ze ook geïllustreerd. De leerlingen van de B-klassen kiezen vaak voor een zeer creatieve uitwerking van hun tekst: verven, stempelen, drukdoos, ... De leerlingen van de A-klassen zijn eerder gesteld op de digitale verwerking. In de A-klassen ben ik op dat niveau nog niet zo ver gekomen. Hieraan wil ik volgend jaar meer aandacht schenken. Vaak door tijdsgebrek blijft die creatieve uitwerking in de A-klas wat op de achtergrond. Vanaf nu willen we graag de vakken Vrije Ruimte en PO (plastische opvoeding) betrekken bij de creatieve uitwerking van hun teksten, om zo tot een mooi en afgewerkt resultaat te komen.

Deze versie van de vrije tekst van Mario werd voorgelezen en gepresenteerd aan de klas (1B). De teksten die helemaal afgewerkt zijn, worden opgehangen in de klassen en/of blijven bewaard in het portfolio van de leerling (A-klassen vooral digitaal portfolio). De foto's die gemaakt zijn tijdens de creatieve uitwerking staan op facebook. We hebben nog maar onlangs beslist om al de creatief uitgewerkte teksten in te scannen en hiervan een boekje te maken, enkele zullen

we inkaderen met toestemming van de leerling en in de hal ophangen op een minimum A3 formaat, zodat de teksten tegen volgend schooljaar een mooi plaatsje op school krijgen en anderen kunnen inspireren. Sinds kort heeft de school een eigen Facebookpagina.

Soms gebeurt het weleens dat een tekst vrijwel meteen goed bevonden wordt bij het voorlezen en er nauwelijks voorstellen tot wijziging bij de bespreking komen. Dat was het geval bij de tekst van Arno (1A) waarmee dit verhaal begon. Hij koos voor een verwerking met digitale technieken

Clank en zijn terugkeer

Ooit was er een wereld zo vrolijk als het maar kan zijn. Die wereld was niet de Aarde. Het was planeet Darkrai. Opeens kwamen er de eerste slechte robots, want hun meester Osgar had ze gemaakt en ontwerpt. Osgar was bekend als heerser van planeten. Na zoveel lichtjaren was de planeet Darkrai kapot en slecht. Want iedereen maar echt elke robot was een slaaf van Osgar. Een iemand pikte dat niet. Ooit was hij weg gegaan maar hij keerde terug. Hij bouwde een ondergrondse schuilplaats. Zijn naam was Clank. Hij was terug om de planeet te redden. Op een dag had Clank een plan, maar een risico was dat hij zijn leven kon begeven. Zijn plan is om Osgar en zijn leger te stoppen. Hij was onderweg naar het paleis, opeens hoorde hij een kleine leger troep van 4 robots ze waren aan het praten. Clank luisterde af hij hoorde dat Osgar alle baby's af gingen maken. Clank ging naar ze toe en met een slag ging de robot kapot de andere 3 gingen op Clank af, hij pakte zijn blasters. Hij schoot op de robotten deactiveerden, hij ging naar ze toe en zorgde dat de robotten de alle andere robotten van het paleis afleidden. Clank ging naar binnen en natuurlijk ontweek hij al de vellen. Opeens hoorde hij: Ik heb al op je gewacht waar bleef je. Osgar pakte zijn laser zwaard en clank doet hetzelfde Clank ontweek de slagen van Osgar. Clank pakte oskar vast en zij heel dapper: dit keer spaar ik je. De politie was er al snel en oskar ging de gevangenis in Clank had geluk dat hij nog leefde hij bleef een redder en dat was hij al altijd. Einde

c|l|a|n|k e|n z|i|j|n

t|e|r|u|g|k|e|e|r

Ooit was er een wereld zo vrolijk als het maar kan zijn. Die wereld was niet de Aarde, het was de planeet Darkrai. Opeens kwamen er de eerste slechte robots, want hun meester Osgar had ze ontworpen en gemaakt. Osgar was bekend als heerser van planeten. Na zoveel lichtjaren was Darkrai kapot en slecht. Iedereen, echt elke robot was een slaaf van Osgar. Een iemand pikte dat niet. Ooit was hij weg gegaan, maar hij keerde terug. Hij bouwde een ondergrondse schuilplaats. Zijn naam was Clank. Hij was terug om de planeet te redden. Op een dag had Clank een plan, maar een risico was dat hij zijn leven kon begeven. Zijn plan was om Osgar en zijn leger te stoppen. Hij was onderweg naar het paleis. Opeens hoorde hij een kleine legergroep van vier robots. Ze waren aan het praten. Clank luisterde. Hij hoorde dat Osgar alle baby's af ging maken. Clank ging naar ze toe en met één slag ging één robot kapot. De andere drie gingen op Clank af. Hij pakte zijn blasters en deactiveerde de robots. Hij ging naar ze toe en zorgde dat ze alle andere robots van het paleis afleidden. Clank ging naar binnen en natuurlijk ontweek hij al de vallen. Opeens hoorde hij: Ik heb al op je gewacht, waar bleef je? Osgar pakte zijn laserzwaard en Clank deed hetzelfde. Hij ontweek de slagen van Osgar. Clank pakte hem vast en zei heel dapper: dit keer spaar ik je. De politie was er al snel en Osgar ging de gevangenis in. Clank had geluk dat hij nog leefde. Hij bleef altijd een redder.

EINDE
CLANK
JAMIE



2.6 De uitstap, erop uit trekken

'La Classe Promenade' was de eerste pedagogische actie van Freinet bij zijn aanstelling: *kinderen die zich vaak vervelen in de klas worden geïnteresseerd als ze er samen op uit trekken*. Er is aansluiting bij de ervaring van de kinderen, terug op school maken ze een verslag van de uitstap, wat dan uiteindelijk stof kan zijn voor de klaskrant, een blog, de correspondentie of een begin kan vormen voor een project.

François Pâques, die vrijgestelde was voor de begeleiding van freinetklassen in *'Le département du Pas de Calais'* en van bij aanvang betrokken bij de Gentse freinetscholen, introduceerde in Gent *'een natuur- en een sociaal circuit'*. Beide types uitstappen werden tweewekelijks gehouden om de evolutie te kunnen schetsen doorheen het jaar. Het natuurscircuit volgde de seizoenen op, het sociaal circuit legde de contacten met de buurt, participeerde aan buurtevenementen. Bij de oprichting van nieuwe scholen was één van de eerste taken dergelijke circuits uit te werken. Het ligt voor de hand om andere expertise bij deze uitstappen te betrekken: natuurgids, buurtwerkers en bewoners.

Erop uit trekken past natuurlijk bij het uitgangspunt dat de school niet louter op zichzelf kan betrokken zijn. Hoewel dat vooral in buurtscholen tot uiting komt: de school is ook betrokken op de buurt, de natuurlijke leefomgeving van de kinderen. Bij de uitstappen van kinderen uit buurtschooltjes wordt vaak ook een bezoek gebracht aan het huis van één van de leerlingen. Hoewel uiteraard delicaat kan een dergelijk bezoek veel betekenen als erkenning van de achtergrond, van het milieu van het betrokken kind (cf.5.3). Deze bezoeken worden altijd begeleid door een volwassene (leraar of een andere begeleider) met de totale groep of een deelgroep.

Maar vanuit het perspectief van de groepsvorming en de coöperatie kan het aangewezen zijn om bij het begin van een nieuw schooljaar vooral *'buitenschools'* te werken. Bernard Collot schreef er een artikel over: *'Je débute: une priorité, la tranquillité'* (Nouvel Educateur 100, 1998). De eerste dagen van het schooljaar bracht hij met zijn kinderen niet op school door. Ze trokken er op uit en namen een picknick mee. Vooreerst maakte dat de overgang met de vakantieperiode minder groot, het maakte ook ruimte om stilaan in te stappen in het schoolsysteem met alle regels die hierbij horen en hier kan ook op natuurlijke wijze aandacht

besteed worden aan coöperatie. De aandacht voor het vormen van een coöperatieve groep buiten de strikte schoolcontext vinden we ook terug in de atelierwerking in een freinetschool voor buitengewoon onderwijs.

Uit ervaringen met meerdaagse klasuitstappen blijkt dat we dan vaak te maken hebben met een omgeving die natuurlijk leren en coöperatie mogelijk maakt. Dit komt ook doordat leerlingen een ander beeld krijgen van hun leerkracht, de dagindeling die minder versnipperd is naar verschillende disciplines en de talrijke activiteiten die samenwerking noodzakelijk maken: zorgen voor huishoudelijke klussen, eten bereiden, excursies organiseren ... Hier hebben we meer te maken met een vorm van zelfbestuur en kunnen we makkelijker spreken van leefgroepen dan op school het geval is. Hoewel in een freinetklas diverse taken door leerlingen worden waargenomen (voorzitter van de kring, fotograaf van de dag, beheer van de klaskas, verantwoordelijke voor de correspondentie ...), hebben die weinig betrekking op situaties die het 'schoolse' overstijgen: inkopen doen, eten bereiden, vaatwassen, schoonmaken ...

2.7 Belang van correspondentie

René Daniel was de eerste collega waarmee Freinet een correspondentie opzette. Ook hij had vroegtijdig de normaalschool moeten verlaten die omgevormd werd tot militair hospitaal tijdens de oorlog en werd aangesteld als interim leerkracht. Bij het einde van de oorlog rondsloeg hij zijn opleiding af en wordt aangesteld in 1921. Hij wordt erg aangesproken door artikelen die Freinet schreef en ze ontmoeten elkaar in juli 1925 tijdens een vakbondssamenkomst. Hij stuurt teksten op van kinderen, die vanaf juli 1926 worden gedrukt. In de klas van Freinet werden de teksten al gedrukt vanaf oktober 1924 (Barré, 2006, pag. 54). Er ontstaat een hele dynamiek in deze communicatie, de scholen stellen zich niet meer tevreden met het sturen van wat ze in de klas drukten. Op 16 november sturen de leerlingen van Trégunc een plan van hun klas, de school en de kerk en enkele postkaarten aan de leerlingen van Bar, waar Freinet onderwijzer was. Hun correspondenten doen hetzelfde met typische producten van hun eigen omgeving. Zo leren ze elkaars leefwereld te kennen, zien ze dat gewoontes erg relatief zijn. Stilaan is er naast de groeps correspondentie ook een correspondentie tussen duo's uit beide streken. Bij de groepsuitwisselingen neemt ook de film die met

de Pathé-baby gemaakt wordt een belangrijke plaats in.²³

In de film *'L'école buissonnière'*²⁴ wordt het moment waarop de klas een pakket ontvangt van de correspondentieklas in de verf gezet. Het memoereert precies de correspondentie die de klas van Freinet voerde met die van René Daniel uit Bretagne. Ze kregen informatie uit een gebied dat sterk verschillend was van de Alpes Maritimes. Ze waren niet meer alleen. Hiermee worden meteen ook twee kenmerken van correspondentie aangehaald die deze onvervangbaar maken: kinderen worden geconfronteerd met een andere levenswijze en andere culturen van leeftijdsgenoten. Bovendien leren ze, door de vragen vanop een bepaalde afstand naar de eigen achtergrond en cultuur te kijken. Het is functioneel voor het schrijven, bevat mogelijkheden voor wereldoriëntatie, het geeft aanleiding tot rijke ontmoetingen waarbij de klassen bij elkaar op bezoek kunnen gaan. Het vergt wel werk van de leerkracht en de groep om ervoor te zorgen dat de voorwaarden gecreëerd worden die een zinvolle correspondentie mogelijk maken. Het houdt in dat in de klas steeds aandacht is voor wat interessant zou kunnen zijn voor de correspondenten. Het vergt ook een frequentie: pakketten die opgestuurd worden en weken moeten wachten op een antwoord zijn funest voor de motivatie. Daarom houden de betrokken leerkrachten (wekelijks) contact, mailen met elkaar. Correspondentie is een bij uitstek coöperatieve bedrijvigheid, zowel tussen de betrokken leerkrachten en de kinderen van de verschillende klassen als binnen elke klas. Dagelijks wordt onderzocht wat van belang is om te rapporteren of op te sturen naar de correspondenten. Daarom ook wordt aan de voorstelling van elk kind grote aandacht besteed, is een ontmoeting van beide groepen altijd een hoogtepunt. Het corresponderen waarbij pakketten met de post opgestuurd worden heeft ongetwijfeld nog betekenis, maar de huidige technologieën maken veel meer mogelijk: internet, email, digitale fotografie en videocorrespondentie ... (zie voor de waarde van correspondentie Tans & Lemarcq, 2011).

²³ Zie documenten op 'Les Amis de Freinet': www.amisdefreinet.org/bulletin/002premierscontacts.html en Michel Barré, C. Freinet, un éducateur pour notre temps, version web corrigée par l'auteur. (Nederlandse vertaling door Rouke Broersma, Célestin Freinet, een pedagoog voor onze tijd, De Freinetbibliotheek)

²⁴ Film *'L'école buissonnière'* van Jean-Paul Le Chanois (1949) met Bernard Blier als Célestin Freinet.

2.7.1 Praktijkvoorbeeld

Een correspondentieklas betekent dubbele winst

Vincent Vandevyvere, 6 - 7 jaar, VTEX, Kortrijk

Met mijn groep heb ik lange tijd een intensieve correspondentie onderhouden met een klas uit Gent. In een eerste, tweede leerjaar (groepen 3 en 4) is schrijven en lezen een grote hap uit het aanbod. De natuurlijke methode vraagt ons dat zo functioneel mogelijk te houden. We schrijven om gelezen te worden en we lezen wat er geschreven werd.

Correspondentie is zeker voor die leeftijd een bijzonder effectieve werkvorm.

Het aanvankelijk lezen voor mijn eerstes gebeurde via de zin van de week. Dat was een projectzin of een betekenisvolle inhoud uit de kring. Of we namen een krachtige zin uit een vrije tekst of een andere rijke tekst die ons pad die week gekruist had. De zin werd ondersteboven gehaald, gelezen, gedrukt, getekend. We lazen hem meermaals per week en we gebruikten hem verder in taalmomenten om woorden en letters extra in te oefenen. Ook de oudsten gingen ermee aan de slag. Zij kregen andere en moeilijkere verwerkingen of schreven er zelf zaken bij en rond. De zin van de week werd mooi opgehangen in de klas, verscheen in onze klaskrant, in de taalmap ...

Nog een afdruk kwam in het vakje correspondentie terecht. Die ging in de speeltijd met één van de leerlingen mee naar het secretariaat en werd gefaxt naar klas Tim in Gent. Een wonderbaarlijke oude machine. Ondertussen deels achterhaald maar voor die jonge kinderen toch wel een beleving. Een mail hangt in de wolken en vliegt nog stukken sneller. Maar een fax zie je bijna letterlijk verhuizen van de ene kant naar de andere. Twee minuten later lag ons bericht al klaar bij onze vrienden in Gent. Ook daar gebeurde hetzelfde. Diezelfde maandag al kregen we hun zin terug en konden we die na de speeltijd samen ontcijferen. Het aanvankelijk lezen werd extra geoefend en we werden bij het begin van de week al nieuwsgierig gemaakt over wat er bij de correspondenten leefde en gebeurde. Vaak waren de zinnen open gedachten of soms zelfs letterlijk

vragen. Vaak gebeurde het dat we nog een extra fax konden terugsturen. Reacties of extra vragen op de toegestuurde zin.

Ook in rondegesprekken of voorstelrondes werd vaak aan de correspondenten gedacht. Als we met de klas op een probleem stootten of iets niet direct vonden, werden de vrienden uit Gent aangesproken. Aanvankelijk was de fax een heel handig middel. Vooral omdat ook de tekeningen op die manier mee doorgingen. Later werd er ook via mail gewerkt. En kregen we een nog snellere wisselwerking op gang. Vaak stond de mail in de ronde al open en was de secretaris verantwoordelijk om de binnengekomen post in de groep te brengen. De correspondenten werden op die manier een extra soort leerling die bijna echt aanwezig was in de ronde.

Elkaar ontmoeten kan en mag natuurlijk niet virtueel blijven. We zorgden ervoor dat de twee groepen elkaar minstens twee keer per jaar echt ontmoeten. Elke klas nodigde de andere klas dus zeker één keer uit. We probeerden onze gasten altijd zo hartelijk mogelijk te ontvangen en hen een aanbod op maat te serveren. Vaak was er net een project afgelopen en wilden we het eindresultaat presenteren of we bezochten samen een actuele tentoonstelling of verzorgden mini-ateliers voor elkaar. Klas Tim had ook elk jaar een eigen toneelvoorstelling waar we vaste klanten waren. Ook onze eigen buurt of eigen stad was vaak bron van heel wat overleg. Verslagen of fotomontages van leerwandelingen werden telkens doorgestuurd. Met de bril van de ander daarna zelf op stap gaan, gaf weer extra mogelijkheden. Wat we geleerd hadden, gaven we door. Met die eenvoud en die kracht werkt een correspondentie pas echt. Deze wisselwerking bleef vele jaren overeind. Beide klassen waren graadklassen. Dat betekent dat de werking het volgende jaar gewoon verder kon gaan. De kinderen kenden de helft van de andere groep nog van het jaar voordien. Ze hadden elkaar al eerder ontmoet en konden de draad daardoor heel snel opnemen.

Ook een goede relatie tussen de twee leerkrachten is essentieel. Een goed contact en elkaar vaak horen of zien is belangrijk. Zo hou je elkaar op de hoogte en kan je sneller zaken doorgeven. Een correspondentie is eenvoudig maar moet een snel ritme houden. Wat je stuurt hoeft niet telkens een groots kunstwerk te zijn waar uren werk in verstopt zit. Beter klein en fijn zodat het vaker en sneller heen en weer kan.

2.7.2 Praktijkvoorbeeld

La correspondance, l'échange ...

Correspondentie en leren van een tweede taal

Benny Van Dyck, Bart Van Den Bosch, 10 - 12 jaar, De Triangel, Booischot

*Een tweede taal leren kan je op vele manieren. In Triangel hebben we ook hiervoor onze eigen aanpak: natuurlijk, zinvol, functioneel, uit het leven gegrepen ...*²⁵ *We belichten hier de betekenis van de correspondentie en de Franse kring.*

Les écoles fondamentales communales Ochamps et Anloy.

Dat zijn twee scholen, diep in de Luxemburgse Ardennen.

En ja, al twaalf jaar correspondeert onze derde graad met de ondertussen 'Waalse vrienden', nos ami(e)s de la Wallonie. 'Corresponderen' is een van de technieken die we aan elke freinetklas, aanbevelen. Het maakt zoveel mogelijk. Correspondentie is een begin, een vertrek, een aanzet tot van alles en nog wat. Via de correspondentie verruim je je kijk op de wereld. Je komt in contact met kinderen uit een andere streek, met eigen gewoonten, gebruiken, ervaringen, een andere taal. Door het uitwisselen van al die ervaringen, krijgt de klas impulsen om vragen te stellen, vragen te beantwoorden, op te zoeken, te exploreren, te onderzoeken, kortom te leren. Een belangrijk aspect is de sociale kant van de zaak. Je blijft niet 'gevangen' in je eigen omgeving, met ongetwijfeld ook waardevolle gewoonten en gebruiken. Maar door je eigen situatie te spiegelen aan die van anderen, krijg je vaak andere inzichten. Zoals we teksten 'verrijken' in een tekstbespreking, 'verrijken' we als het ware onze leefsituatie. Om een andere taal te leren zijn er heel veel technieken, middelen, mogelijkheden. Toch is het essentieel met de anderstalige zelf contact te hebben: telefonisch, per brief, met de mail,... of zelfs ontmoetingen in levende lijve. Inderdaad, een korte ontmoeting of zelfs een echte 'échange' zijn heel haalbare mogelijkheden. Nu twaalf jaar geleden zijn we met onze uitwisselingen begonnen. Het prins Filipfonds (Koning Boudewijnstichting) steunt al van in den beginne onze uitwisselingen. De Monstertjes (klas Bart) en de Duiveltjes (klas Benny) waren in het begin van het schooljaar al op bezoek in Ochamps en Anloy,

²⁵ In *DAT plus*, De Reeks 7A, (extra bouwstenen voor levend taalonderwijs) wordt aandacht besteed aan een Engelse kring.



twee kleine rustige Ardense dorpjes. Ze liggen midden in een indrukwekkend landschap van bossen, akkers en weilanden. Heel idyllisch!

Tijdens een driedaagse (twee nachten) verbleven de kinderen in gastgezinnen. We werden heel hartelijk onthaald. Een beter 'taalbad' voor kinderen is moeilijk te verzinnen. Waalse ouders deden overigens veel moeite om Nederlands te spreken, sommigen deden dat zelfs supergoed. Drie dagen ondergedompeld worden in een gezin, een dorp, een leefgemeenschap waar Frans de voertaal is, kan tellen als kennis-making met de taal van Molière. Verder werd er met de correspondenten uitvoerig kennis gemaakt, gegeten, gespeeld, gelachen, eens ruzie gemaakt, gezongen, getekend, geluisterd, gestoeid ... allemaal 'werk'woorden.

De zoektocht kaderde in 'de eerste wereldoorlog'. Dat is ons thema voor dit jaar. Wist je dat er tijdens de eerste wereldoorlog verschrikkelijk hard gevochten is bij Ochamps ?

De eerste wereldoorlog betekent meer dan leper, de Westhoek, de IJzer. Ook dat hebben onze kinderen weer 'aan den lijve' ondervonden.

In mei komen de vrienden uit Wallonië naar onze contreien afgezakt. 'Afgezakt' klopt wel want de Ardennen liggen veel 'hoger' dan onze Kempen. Ook dat hebben we geleerd.

Ondertussen wordt er geschreven, gemaald, gebeld, verzonden ... hetzij met de klas, hetzij individueel. Iedereen koos immers een correspondent, iedereen schrijft aan iedereen. Wij schrijven in het begin in het Nederlands. De Walen schrijven in het Frans. Na het gesproken Frans, volgt nu een schrijfontwikkeling. Gaandeweg en spontaan beginnen

onze Triangelaars ook in het Frans te schrijven. Zowel een klassikale als individuele correspondentie worden opgezet

Tijdens de grote vakantie wordt er ook gewerkt. Bart en Benny gaan dan op bezoek in Ochamps, evalueren het voorbije jaar en maken nieuwe plannen en afspraken voor het komende schooljaar.

De volgende grote vakantie komen de Waalse leerkrachten naar onze streek en brengen enkele dagen hier door. Ook hier geldt het principe van 'onderdompeling'. We spreken zoveel mogelijk elkaars taal en zien dat sommige zaken hier een klein beetje anders verlopen. Maar daarom beter? Bijlange niet: in Vlaanderen is veel lintbehouwing, veel drukker verkeer, overal huizen, meer vliegtuigen, meer onnatuurlijke geluiden ... En toch ... komen ze graag, omdat hier ook veel te beleven valt, omdat hier ook aangename dingen des levens zijn, omdat ook zij willen leren uit onze situatie.

En iets wat we samen de laatste jaren vaststellen ... zoals er geen type 'Waal' is, is er ook geen type 'Vlaming', iets wat men ons uit bepaalde hoeken wil doen geloven. Wat heeft onze correspondentie en uitwisseling hier mee te maken? Alles eigenlijk, via het ontdekken van elkaar en elkaars levensgemeenschappen, leren we niet alleen elkaars taal, maar groeit het respect voor elkaar. Ook dat had Freinet ongetwijfeld voor ogen. Hij is zeker nog een pedagoog voor onze tijd.



De Franse kring.

Vanaf de derde graad krijgen de kinderen bijna dagelijks Frans. De Franse kring is hierbij een belangrijk onderdeel. In dit deel bekijken we wat een Franse kring is en hoe dit in zijn werk gaat in de klas.

Wat is een Franse kring?

De Franse kring is net zoals een gewone kring een manier om dingen te vertellen aan elkaar. De eigen ervaringen komen binnen in de klas. Vanaf dan kan er op gereageerd worden, kan er mee gewerkt worden in de klas.

Het verschil met de gewone kring is dat we dit in het Frans dienen te doen. Dit brengt enkele nieuwe invalshoeken met zich mee. Het opstellen van de tekst, de uitspraak ervan en het begrijpen van de gebrachte teksten is niet eenvoudig en dient goed ondersteund te worden.

De Franse kring in 4 stappen:**Stap 1: De voorbereiding.**

Elke week bereiden 7 à 8 kinderen de Franse kring voor. Op deze manier komt iedereen om de twee weken aan bod. Na elke Franse kring wordt er gezegd wie er de week nadien aan bod komt. Vanaf dan kan er gestart worden met het voorbereiden. De kinderen kunnen dit zowel thuis als in de klas doen. Tijdens Vrij Werk en Stil Vrij Werk staan zowel de leerkracht als medeleerlingen klaar om te helpen met de tekst. Als het thuis wordt voorbereid komen de kinderen meestal met een Franse tekst naar de klas en kan er in de klas geoefend worden op de uitspraak.

Kinderen die hun tekst voorbereiden in de klas komen meestal naar de leerkracht met een korte tekst in het Nederlands met hier en daar al wat Frans. Samen wordt er dan gezocht naar de juiste zinnen.

Dit kan aan de hand van teksten die reeds behandeld zijn, het woordenboek, de correspondenten ...

Als de tekst klaar is wordt er nog geoefend op de uitspraak ervan.

BELOK

Vendredi le dix-neuf octobre 2012.



Mon chat.

Mon chat a presque trois ans.

Il s'appelle Belok.

Mon chat a des yeux bleus.

Il est gros.

Mon chat mange beaucoup.

Il casse des fleurs.

Ma grand-mère devient méchante.

Elle essaie frapper mon chat avec une brosse.



Sacha.



Voorbeelden uit de klas:

Bonjour

Bonjour,

Je suis Jens.

J'ai onze ans.

J'habite à Booischot.

Mon chien s'appelle Sep.

Jens

Mal au pied

Je ne suis pas heureux parce que j'ai eu un accident au football.

J'ai mal au pied.

Esu

Stap 2: De teksten voorlezen, beluisteren en vertalen.

Net zoals tijdens een gewone kring is er een voorzitter en een verslaggever.

Elke week is er een andere leider. De leerkracht maakt steeds het verslag. Aangezien het een Franse kring is spreekt de leider de kinderen ook aan in het Frans. Hiervoor worden er hulpzinnen (Quel est votre sujet?, réactions,...) aangereikt aan de leider. Omdat deze werkwijze zich wekelijks herhaalt, verloopt dit steeds vlotter.

Per tekst komt het volgende aan bod:

Tekst voorlezen:

De tekst wordt eenmaal voorgelezen.

Zin per zin herhalen:

Elke zin wordt herhaald en samen vertaald. Meestal kunnen de andere kinderen al een groot stuk van de zin vertalen omdat dit al aan bod geweest is. Wat toch niet vertaald kan worden, wordt opgezocht in het woordenboek. Komen we dan nog niet tot de juiste vertaling is er nog altijd de auteur zelf die met de vertaling kan komen. Reacties: Aan de hand van hulpzinnen (c'est très bien, chapeau, fantastique ...) die in de kring omhoog hangen, geven de kinderen reacties op de gebrachte tekst.

Vendredi le trente novembre 2012.

Piano.

Je joue du piano.

Maintenant je joue la chanson Cool Cats.

C'est une chanson difficile.

J'ai joué la chanson dans notre classe.

Noah.

9. Cool cats (on the prowl)

Stealthily PETER ENRIGHT

15

Stap 3: een tekst kiezen en bespreken.

Op het einde van de kring wordt er een tekst gekozen. De schrijver van deze tekst brengt zijn tekst op het digitale bord zodat deze klassikaal besproken kan worden. Deze tekstbespreking gaat als volgt:

- a. De schrijver leest zijn tekst nog eens luidop voor.
Leerkracht vraagt of de schrijver zelf nog zaken wil toevoegen. Samen kan je immers meer dan alleen. Meestal worden er zo nog een aantal zinnen aan toegevoegd. De kinderen geven suggesties, de schrijver bepaalt wat er toegevoegd wordt.
- b. Er wordt nagegaan of de tekst voor iedereen duidelijk is.
Indien nodig, verduidelijkt de schrijver en past ook zijn tekst aan als hij dit wil.
- c. De tekst wordt overgeschreven in hun Franse schrift.
- d. De tekst wordt klassikaal gelezen. Kinderen die willen, mogen nadien de tekst zelf luidop lezen.
- e. Als de tekst klaar is bekijken we wat we nog rond de tekst kunnen doen.

Stap 4: Gekozen tekst ‘mooi’ maken en ophangen in de klas.

Er worden suggesties gegeven aan de maker waarna hij/zij samen met andere kinderen de tekst ‘mooi’ maakt.

De afgewerkte tekst wordt voor iedereen gekopieerd op A4 formaat en één keer op A3 formaat voor de klas. Iedereen plakt de afgewerkte tekst in zijn/haar klastekstenschrift. De grote versie wordt opgehangen in de klas. Regelmatig komt de Franse klastekst ook op de website.

2.8 Proefondervindelijk verkennen: onderzoek, werkstukken en projecten

Voor Freinet (2011) is levend leren via de weg van proefondervindelijk verkennen ook op school en in alle domeinen de meest aangewezen vorm van leren: *'Het kan niet zo zijn dat er twee vormen van leren bestaan, een voor de school en een voor het leven'* (p. 23).

Vanuit die gedachte werden in de praktijk (freinet)technieken ontwikkeld om op een natuurlijke wijze te leren lezen, schrijven, rekenen, tekenen, ...

Door zelf ervaringen op te doen, dingen te onderzoeken en bevindingen uit te wisselen met volwassenen en leeftijdgenoten in een coöperatief verband leren kinderen ook allerlei belangwekkende dingen over de wereld waarin ze leven. Elk autonoom onderzoek in het kader van wereldoriëntatie, het situeren van het leven in de context van tijd en ruimte, wordt in de freinetklas teruggekoppeld naar de groep via een presentatie van een onderzoeksverslag of een werkstuk, wat weer aanleiding kan zijn tot nieuwe onderzoeksvragen.

Essentieel bij de freinetpedagogie is het dus om *'onderzoeksmatig'* aan het werk te gaan. Projectmatig werken biedt hiertoe de mogelijkheid omdat het uitgaat van vragen die bij de leerlingen leven, waardoor intrinsieke motivatie een kans krijgt. Projecten geven uitzicht op sociale praktijken uit het *'echte leven'*: enquêtes afnemen, een sportevenement of een meerdaagse uitstap organiseren, een tentoonstelling opzetten, een theatervoorstelling verzorgen, een petitie opstellen, een betoging organiseren, ...

Ze geven aanleiding tot nieuwe kennis en vaardigheden en geven ook betekenis aan wat geleerd wordt. Het is altijd een leren in context.

Ze bieden een eerste oriëntatie op nieuwe kennis en vaardigheden die verder gesystematiseerd, geëxpliciteerd kan worden. Het is een aanpak die ook aanleiding zal geven tot die vaardigheden en kennis die in het leerplan vooropgesteld worden.

Het werken met projecten in onderwijs kent een lange geschiedenis, maar komt echt tot ontwikkeling begin vorige eeuw met mensen als Dewey, Kilpatrick, Freinet, Petersen en is opnieuw sterk in de belangstelling gekomen het laatste kwart van vorige eeuw.

Het is een beetje een containerbegrip: een project kan meerdere

vormen aannemen, ook binnen eenzelfde klas: zo kan een deelgroep van de klas in de loop van de dag een punt uitwerken dat tijdens de kring aan bod kwam, andere projecten lopen over verschillende weken, het kan met een deelgroep van de klas uitgewerkt worden of met de hele klas. Er zijn ook grote verschillen tussen klassen en scholen, bijvoorbeeld naar de mate waarin de leerkracht ondersteunend dan wel sturend werkt. Toch kunnen we een aantal gemeenschappelijke kenmerken aanstippen.

Een projectmatige benadering impliceert dat we te maken hebben met:

- Een *'collectieve onderneming'* die beheerd wordt door de klas en waarbij de leerkracht ondersteunt maar niet alle beslissingen voor zijn rekening neemt. Ook de keuze van het onderwerp van het project is een collectieve beslissing. Daarin onderscheidt projectwerk zich van thematisch werken, dat inhoudelijk gestuurd wordt door de leerkracht of het handboek. Dat houdt helemaal niet in dat er in een freinetklas nooit individueel gewerkt wordt tijdens het onderzoek, maar wel dat er ook altijd input is van en/of confrontatie met anderen. Een mooie term uit de Franse literatuur is *'regards croisés'* (gekruiste blikken). Hiermee wordt niet enkel het belang van de groep op de voorgrond gebracht, maar ook de nadruk die op 'coöperatie' ligt. Leren houdt ook altijd een afleren in, een wijziging van de wijze waarop je als lerende naar de realiteit kijkt, wat in zeker opzicht als bedreigend kan ervaren worden. Vandaar het belang van een coöperatieve sfeer die dit proces faciliteert.
- Een onderneming die gericht is op een *'concrete productie'* in de brede betekenis van het woord (tekst, krant, tentoonstelling, opvoering, maquette, dans, moestuin ...), die aanleiding zal geven tot een presentatie en/of een actie.
- Een werkwijze die het voor *'alle leden van de groep'* mogelijk maakt zich in te zetten, een actieve rol te spelen, afhankelijk van hun mogelijkheden en interesses. Bij de taakverdeling krijgt elk groepslid een passende verantwoordelijkheid voor het project.
- Het projectwerk wordt permanent *'geëvalueerd'* en bijgestuurd: wat moet verder onderzocht worden, wat staat nog niet op punt, waar moeten we beter over geïnformeerd worden, hoe verloopt de samenwerking ...? De permanente evaluatie geeft een goed zicht

op wat verworven is en op wat nog verder moet ontwikkeld worden, al dan niet in het kader van het lopende project. Dat is belangrijke informatie voor de leerkracht, maar dat is evengoed belangrijke informatie voor de leerling, die zijn eigen leren kan sturen.

Effecten van het werken met projecten

Projectmatig werken draagt bij tot reflectie en dus tot het afstand nemen van een eerste impuls. Het is een aanpak die aanleiding geeft tot het ontwikkelen van kennis en vaardigheden om een project te beheren (plannen, beslissen, coördineren, ...), vaardigheden waar steeds meer een beroep op gedaan wordt in de samenleving. Projecten maken ruimte voor de verbeelding, voor het zoeken naar alternatieven, nieuwe wegen, voor het creatieve. Eén van de voorwaarden om tot een goede projectwerking te komen is ervoor te zorgen dat de school zelf een rijk milieu aanbiedt waarin vele wegen mogelijk zijn om tot leren te komen. Dat houdt in dat er materiaal aanwezig is, ateliers die onderzoek mogelijk maken. Het is niet voldoende ervan uit te gaan dat kinderen nieuwsgierig zijn, zich willen ontwikkelen.

Projecten geven er aanleiding toe dat kennis en vaardigheden toegepast worden in een bredere context dan waar ze in het kader van één of andere (schoolse) discipline aan bod kwamen. Waar schoolse vaardigheden veelal stapsgewijze ontwikkeld worden, worden leerlingen hier geconfronteerd met moeilijkheden die ze moeten overwinnen om hun doel te kunnen bereiken. Werken met projecten gaat altijd over complexe vaardigheden die een sterk analoog hebben in de wereld buiten de school, die *'minder schools'* zijn. Het biedt dus de mogelijkheid om kennis toe te passen, geeft aanleiding tot transfer.

Projecten zijn een uitgelezen middel om sociale vaardigheden van en in de groep te ontwikkelen. Het is bovendien een krachtig middel tot de vorming van een *'lerende gemeenschap'*. Op een aantal scholen wordt er daarom voor gekozen om het nieuwe schooljaar te starten met een klasproject, al dan niet buiten de school.

Het is een bevoorrecht middel voor de leerkracht om zijn leerlingen grondig te kunnen observeren, oog te krijgen voor de sterke en minder sterke kanten van de leerlingen, bijvoorbeeld in het voortgezet

onderwijs. Projecten dragen bij tot autonomie van leerlingen, dragen bij tot het leren keuzes maken en onderhandelen. Naast de intrinsieke motivatie is dit een goede basis voor levenslang leren. Projecten dragen bij tot een positief zelfbeeld, tot zelfvertrouwen, tot de ontwikkeling van een eigen identiteit. Het komt erop aan om een eigen plaats te vinden in de groep. Dit impliceert bij te dragen tot het collectief maar ook om daarin een eigen territorium, terrein te vinden. Belangrijk is dat wat het kind inbrengt ernstig genomen wordt en waarde krijgt en dat het iets gemeenschappelijks van de groep wordt die ermee aan de slag gaat. Als een project afgerond is, wordt het bewaard als een product van de klas, wordt het opgenomen in het cultureel patrimonium van de klas. Er komt ook een neerslag voor de schoolkrant, voor de correspondentie, voor de klasblog.

De presentatie is het sluitstuk van het project waaraan veel zorg besteed wordt. Een presentatie vergt een kritisch maar open publiek. Dit kunnen de medeleerlingen zijn, leerlingen uit andere klassen, ouders, de correspondentieklas, een buurtcentrum of andere organisaties in de buurt ...

Howard Gardner, die bekend werd met zijn werk rond meervoudige intelligentie maakt duidelijk dat de school ruimte moet maken voor intellectuele ontwikkeling, waartoe vakkennis behoort, maar ook synthetisch vermogen en creativiteit. Maar verder brengt hij ook andere domeinen op persoonlijkheidsgebied in kaart: het leren respectvol omgaan met anderen, waarmee hij vooral verwijst naar het aanvaarden van diversiteit en andere meningen en opvattingen en ethisch handelen. Al deze aspecten komen aan bod in een goede projectwerking. (Gardner, 2006) Bovenstaande elementen zien we terugkomen bij de freinetpedagogie. Hierbij wordt grote nadruk gelegd op het belang van het *'verlangen'* (le *désir*): wat geleerd wordt, appelleert aan een nood, het is authentiek en het draagt bij tot de emancipatie van de leerlingen.

Dit ligt ook aan de basis van het belang dat gehecht wordt aan de groep (cfr. één van de drie *'pedagogen'*). De groep draagt effectief bij tot het leren van elke leerling, omdat tijdens de bespreking van onderzoek nieuwe mogelijkheden naar voor komen, de andere leerlingen en de leerkracht voor elke leerling diepere verwerking mogelijk maken en meteen ook mogelijkheid bieden om zich binnen de groep te situeren.

Hierbij gaat het niet enkel om wat we socialisatie kunnen noemen, maar ook individuatie, wat Biesta (2014) vertolkt als *'subject-wording'* (naast kwalificatie en socialisatie als opdrachten voor onderwijs).

Projectwerk en coöperatie

Projecten dragen bij tot de ontwikkeling van coöperatie en expliciteren het belang van een 'collectieve intelligentie'. Problemen kunnen vaak maar opgelost worden door inbreng van klasgenoten. De groep kan meer dan elk van haar leden. Coöperatie vergt dat aandachtig geluisterd wordt, dat onderhandeld wordt, dat het eigen standpunt overstegen kan worden. Naarmate coöperatie binnen de groep vorm krijgt, zal ook de kwaliteit van de projecten en van het werk toenemen. Coöperatie is immers essentieel om echte uitwisseling mogelijk te maken en om iedereen aan bod te laten komen:

- Op het gebied van de relaties houdt het in dat er vertrouwen is, respect, empathie voor wat bij de andere gebeurt, het vergt geduld, aanmoediging.
- Op het gebied van de organisatie nemen leerlingen verantwoordelijkheden op, die een relatieve autonomie van de projecten mogelijk maakt, werkelijke beslissingsbevoegdheid op een aantal terreinen toekent met een corresponderende materiële organisatie van de klas. Het maakt ook ruimte voor zelfevaluatie.
- Ruimte voor het uiten van een eigen mening ('le droit à la parole'), expressie, creatie, onderzoek, communicatie. Uiteindelijk wordt de leerling in de mogelijkheid gesteld 'auteur' te worden van zijn eigen bijdrage en 'medeauteur' van het groepsproject.
- Een gerichtheid op dialoog, wat ook voor de leerkracht betekent dat hij de onzekerheid en de beperktheid van de eigen expertise tegenover al wat in de klas aan bod komt aanvaardt. Zo constateren we bij klasbezoek herhaaldelijk als een stagiair de groep overneemt tijdens een kring, dat wat een kind inbrengt meteen een aanleiding is om iets *'aan te leren'*, waardoor de vraag van het kind niet opgetild wordt naar de groep.

Het procesmatige.

Een projectmatige aanpak gaat uit van de complexiteit. Hoewel procedures ontwikkeld worden om het leren op school mogelijk te maken ligt de nadruk op het procesmatige. De nadruk wordt gelegd op de productie, het creatieve bij de kinderen. Wat kinderen inbrengen (werkstuk, ervaring, onderzoek) in de groep (kring, praatronde, presentatie, dagafsluiting) wordt besproken en krijgt daardoor ook een verdieping. Wat ingebracht wordt, wordt geproblematiseerd. Dit is een element van het overstijgen van aanwezige oordelen, voorkennis. Hier kunnen we ook de foutenanalyse plaatsen. Fouten zijn zelden het gevolg van toeval, veelal zit er een logica achter. Ook Freinet gaf reeds aan dat bij het proefondervindelijk verkennen eerdere ervaringen of het volgen van een model de keuzes van leerlingen bepalen. Het is geen kwestie van zuivere *'trial and error'*. *'Zonder het principe van de ervaringsontvankelijkheid zou verkennen zinloos zijn en waren we inderdaad aangewezen op trial and error, op goed geluk'* (Freinet, 2011, p 39) (Cfr. Giordan)²⁶ Eén van de gevaren van het werken met freinettechnieken is dat de procedure op de voorgrond komt, zonder de diepere grond:

- vrije teksten worden opstellen zonder titel, wat natuurlijk weinig ruimte laat voor expressie
- er wordt een schema opgemaakt om de actua- of leduurronde in te leiden, de leerlingen volgen dit schema slaafs
- kinderen verwerken op individuele basis taken voor wiskunde in een vorm van geprogrammeerde instructie, zonder dat dit besproken wordt in groep ...

De betrokkenheid.

We vertrekken van wat de kinderen sterk aanbelangt. De eigen ervaring is de start. Hierdoor ontstaat een grote betrokkenheid en intrinsieke motivatie. Hoewel een meer gestuurd thematisch werken ook tal van aangrijpingspunten kan bieden voor *'diep leren'*, zal de betrokkenheid van de leerlingen daarbij kleiner zijn. Dat is wat we bijvoorbeeld merken

²⁶ André Giordan is bekend om zijn onderzoek naar de ideeën, de wijze waarop de lerende redeneert, zich vragen stelt. Zijn benadering is bekend als 'allosteric learning', een herformulering van het constructivistisch discours binnen de didactiek, waarbij het belang van het induceren van 'cognitief conflict' aan bod komt. www.ldes.unige.ch/publi/rech/concep/concep.htm

in een vak als PAV (project algemene vakken) in het secundair beroeps-
 onderwijs. Daarin worden wel thema's uitgewerkt zonder de kunst-
 matige begrenzing van de schoolvakken (geschiedenis, wiskunde,
 aardrijkskunde, natuurwetenschappen, talen ...), maar is er nauwelijks
 participatie van de leerlingen in de keuze van thema's en in de wijze
 van uitwerking. Doordat de groep geen verantwoordelijkheid krijgt in
 het thematisch werken is er ook nauwelijks betrokkenheid en
 engagement van de leerlingen, slaat bij velen de verveling toe ...

Tenslotte: Er bestaan rond het werken met projecten verschillende
 misverstanden:

- Projecten als middel om kinderen tot leren te brengen, zonder dat
 ze hiervan zelf op de hoogte zijn. Het zou gaan over een didactisch
 handigheidje, een leuke verpakking, om kinderen die leerinhouden
 te laten verwerven die ze anders vervelend zouden vinden.
 Het misverstand bestaat hieruit, dat abstractie gemaakt wordt van
 de 'metacognitie' die juist essentieel is voor het werken met projecten.
 Er is altijd een reflectie nodig op de ervaring opdat 'diep leren' zou
 optreden. Dit is de rol die de bespreking met de leraar, met de
 leerlingen, met tutores ... vervult.
- Eén van de vooroordelen ten aanzien van projectwerk of zelfstandig
 onderzoek is dat leerlingen vlug tevreden zijn, dat we ze dan niet de
 kans geven om echt te leren, hun aanvangskennis te overstijgen.
 Daarom is het belangrijk te zien dat we bij projectwerking ook eisen
 stellen (cf. Ron Berger, 2003). Een werkstuk of presentatie heeft
 meerdere versies: herwerking is een sleutelbegrip, net zoals dat voor
 de vrije tekst het geval is. Het is dus van belang hoge eisen te stellen
 aan het werk van kinderen, maar dat kan enkel voor werk dat kinderen
 zich ter harte nemen. Net zoals een tekst zelden of nooit goed is bij de
 eerste versie. Het stellen van eisen geldt voor verslagen, maquettes,
 opvoeringen, werkjes die tentoongesteld worden... Kinderen willen
 fier zijn op hun werk. Maar daarom is het ook belangrijk dat het
 publiek betekenis heeft voor de kinderen: leerlingen uit een andere
 klas, correspondenten, ouders, senioren van wie het levensverhaal
 wordt opgeschreven en voorgelezen, buurtbewoners ...

- Een wat ambitieus project, dat over een langere periode loopt, geeft aanleiding tot een vorm van onzekerheid. Het is helemaal niet duidelijk wat in de nabije toekomst zal ondernomen worden in het kader van het project: dat kan onzekerheid teweegbrengen bij de leerlingen maar ook bij de leraar die (ook al heeft hij hier weerstand tegenover) niet alles onder controle heeft. Hij zal hoe dan ook een aantal taken moeten delegeren. Alles wijst erop dat een dergelijk *'samen beheren'* bevorderlijk is om tot echt leren te komen.
- Meteen wordt hiermee aangegeven dat werken met projecten niet tegengesteld is aan een verwerking op een hoger niveau, ook voedsel is om tot abstracte kennis te komen. Bovendien is er geen noodzaak om alle leren vanuit projecten of eigen onderzoekswerk van leerlingen te laten gebeuren: een instructie kan best een plaats krijgen, zeker als ze aansluit bij een bespreking naar aanleiding van een presentatie van een project of onderzoek. Er is niet één weg naar *'diep leren'*, maar het werken met projecten is er één van. Het is precies één van de verantwoordelijkheden van de leraar om aan te voelen welke kennis en/of ervaring nodig is om een onderzoeksproject tot een goed einde te brengen.
- Tenslotte willen we nog wijzen op het belang van de heterogeniteit van de klas om het proefondervindelijk verkennen in projectwerk vruchtbaar te maken. Dit is in zeker opzicht contra intuïtief voor leraren: het ligt immers voor de hand aan te nemen dat projecten vruchtbaarder worden naarmate de leerlingen sterker zijn. Maar
- een vorm van heterogeniteit is juist vereist om een diverse input te hebben, opdat bij een bespreking ook verschillende aspecten van de behandelde problematiek aan bod zouden komen. Het is dezelfde vorm van diversiteit die van correspondentie een rijke techniek maken.

2.9 Proefondervindelijk verkennen: kunsten en ambachten

Ateliers zijn belangrijk in een freinetschool. Ze zijn immers het middel bij uitstek om kinderen de kans te bieden te experimenteren, niet alleen mentaal, maar ook met de handen. De ateliers zijn complementair aan het individuele fichewerk, beide maken differentiatie mogelijk.

Differentiëren vergt immers een goede praktische organisatie, een nauwkeurig opgevolgde werkplanning voor elk van de leerlingen, een systeem van brevetten. Freinet schreef een boekje over *'l'école moderne'*, waarin de aard en de functie van de ateliers uitgebreid aan bod komen. (C. Freinet, 2009)

Het is duidelijk dat goed georganiseerde werkhoeven waarin ateliers worden ondergebracht ook klas overschrijdend werken mogelijk maken. Sommige scholen schrijven in hun planning deze momenten expliciet in. Op geregelde tijdstippen, bijvoorbeeld maandelijks, organiseert het team een voorstel tot ateliers dat aan alle kinderen van de school wordt voorgelegd die dan een keuze maken. In regel wordt ervoor gezorgd dat er meer begeleiders zijn dan het aantal leerkrachten, waardoor de gevormde ateliergroepjes kleiner worden.

In eenzelfde kader worden soms ook zogenaamde *'kindstages'* ingericht: in een klas of een beperkt aantal klassen wordt gedurende een week (bijvoorbeeld alle ochtenden van die week) gewerkt aan het aanleren of ontwikkelen van een techniek: werken met klei, experimenteren binnen de wiskunde, illustratietechnieken... Bedoeling van een dergelijk atelier is dat kinderen de middelen aangereikt worden om nadien te kunnen gebruiken tijdens hun werktijd. Hiervoor worden vaak 'experten' van buiten de school ingeschakeld, of een leerkracht van de eigen school die die expertise ontwikkelde.

Het ligt voor de hand dat hier legio mogelijkheden liggen voor de coöperatie: leerlingen uit andere klassen, familieleden, samenwerking met organisaties uit de buurt (cf. brede school). Dit is een ideaal kader om ervoor te zorgen voldoende input krijgen van andere bronnen dan van de eigen leraar. Bovendien biedt het mogelijkheden voor kinderen die hier niet van thuis uit mee vertrouwd zijn.

2.9.1 Praktijkvoorbeeld

Ateliers in de 'classe unique'

Micha De Brie, 6 - 12 jaar, Het Prisma, Gent

Wiskunde, taal, wereldonderzoek en kunst zijn vier evenwaardige leerdomeinen op onze school. Het grote belang van de expressie en de creativiteit komt tot zijn recht in onze ateliers.

De ateliers of werkplaatsen liggen verspreid over verschillende locaties op de school. In elke klas zijn er minstens twee en dan zijn er nog enkele in aparte ruimtes.

De nadruk ligt op tastenderwijs verkennen. Hier kan dus volop geëxperimenteerd worden. Er staan ook fichebakken met fiches van technieken. Bij voorkeur worden deze gemaakt samen met de kinderen. Goede voorbeelden worden er bewaard of ten toon gesteld.

Beneden:

- *in de klas: natuuratelier + kleiatelier + infocentrum*
- *een serre in de doorloopruimte tussen 2 delen van het gebouw*
- *een hout- & metaatelier in een deel van een voormalig bijgebouw.*

1ste verdieping:

- *een muziekatelier en een filmatelier (samen in 1 lokaal)*
- *bibliotheek in de gang*
- *in de klas: een drukatelier & een textielatelier*
- *in de klas: atelier voor beeldend werk en techniekatelier*
- *in de refter/keuken: kookatelier.*

2de verdieping:

- *in de turnzaal: spullen voor drama & dans.*

Dit jaar werkt elke begeleider één atelier volledig uit; volgend jaar een ander atelier, zodat over 2 à 3 jaar de atelierwerking volledig in orde zou moeten zijn.

Er werd voor gekozen om elk atelier maar één keer te laten voorkomen op school en dus niet elk atelier apart in elke klas. Zo is het atelier ook een ontmoetingsplaats voor de kinderen en kan het meer worden

uitgebouwd. Hierdoor kunnen kinderen meer samenwerken en leren van elkaar.

De kinderen zitten ook mee in het beheer van de middelen. Het materiaal voor de ateliers wordt dus ook samen met de kinderen uitgezocht.

Atelierversaantwoordelijken kunnen hiervoor voorstellen doen. Het team is nog zoekende qua werking van de ateliers. Momenteel krijgen kinderen pas toegang tot een atelier, in volle vrijheid, als ze dat atelier voldoende kennen. Als ze de materialen kennen en weten liggen, als ze die met zorg gebruiken. Wie nog niet die status heeft, kan dit via klastaken doen. Dat kind heeft dan dat atelier als klastaak voor twee à drie weken en krijgt dan een soort opleiding door de kinderen die al mentor of expert zijn.

Na die weken wordt aan de hand van afgesproken criteria bekeken of het kind het brevet voor dat atelier krijgt.

Als alles altijd open is voor iedereen wordt er teveel geplunderd volgens hun ervaring. Het systeem dat nu wordt gebruikt is ook nog niet perfect. Soms komen er frustraties bij kijken omdat iemand dat al als klastaak heeft voor enkele weken en iemand anders dat ook wil doen.

Kinderen die heel autonoom zijn mogen de hele dag door in de ateliers omdat zij hun werk doorheen de dag goed kunnen plannen en hun werk in orde is. Kinderen die nog niet autonoom genoeg zijn qua plannen van hun werk mogen er alleen in de namiddag in en de jongsten kunnen er in onder begeleiding van een ander kind dat al mentor is.

De kinderen gebruiken een planning die sterk lijkt op die van Jeroen uit Nynke (Tans, 2012). Micha ziet van elk kind elke dag de planning. Met kinderen die nog niet zo autonoom kunnen werken stelt Micha hun planning mee op 's morgens; kinderen die dat wel kunnen, tonen die op het einde van de dag.

We beschikken over een inventaris van elk atelier. Daarin zitten spullen die we bezitten en spullen die we zoeken. Het lijstje wordt regelmatig bijgewerkt en ook onder de ouders verspreid.

2.9.2 Praktijkvoorbeeld

Andere functies van atelierwerking in de Sassepoort.

Jeroen Donckers, Sassepoort, Gent

Er zijn tal van manieren om de zogenaamde gedragsproblemen te begrijpen. Het draagt onze voorkeur weg om te begrijpen door dag na dag samen school te maken met de kinderen, om attent te zijn, om gaandeweg te ontdekken op welke manier elkeen zijn eigen plaats vindt, zijn eigen bijdrage kan doen, op zijn eigen manier kan botsen en opnieuw beginnen. Het is niet uitzonderlijk dat dit meerdere jaren in beslag neemt. De Sassepoort probeert kinderen met problemen een kans te geven om opnieuw te beginnen. Dat is één manier om te begrijpen: samen school maken. Diagnoses en handelingsplannen zijn dan weer vaak een manier om hardnekkig niet te begrijpen. Al is noch het één noch het ander zaligmakend of verderfelijk.

De Sassepoort is een school voor iedereen die naar ons wordt doorverwezen, zonder onderscheid naar problematiek of intelligentie. Er gebeurt geen selectie, noch door inschrijvingscriteria noch door uitsluitingscriteria. Niemand wordt geschorst, van school gestuurd of naar ‘meer gespecialiseerde hulpverlening’ wandelen gestuurd. De ateliers hebben hierin een belangrijke functie, zij zorgen ervoor dat de kinderen op meer plaatsen terecht kunnen dan in de klas, bij hun leerkracht, of bij de directie – om ‘het klassieke gamma’ op te noemen. De ateliers zorgen er bovendien voor dat sommige kinderen kunnen toekomen in de klas, net doordat ze er ook kunnen weggaan.

De organisatie ervan vooronderstelt een visie, een eigen manier van kijken, van denken. Een school heeft altijd nood aan een theoretisch kader, daarzonder is een praktijk niet denkbaar. Deze tekst is één manier om een freinetschool te denken, is één manier om een atelierwerking binnen een freinetschool te plaatsen.

Een coöperatieve school is een school waar elkeen, zowel de volwassenen als de kinderen, een voldoende juiste plaats hebben om daadwerkelijk iets te creëren, iets tot stand te brengen.

Kennis bijvoorbeeld. Er is een enorm verschil tussen een school waar kennis in hoofdzaak wordt overgedragen of waar deze ook voldoende wordt gecreëerd.

Een coöperatieve school vindt zichzelf voortdurend opnieuw uit.

Dit in tegenstelling tot het beveiligen of voortdurend reproduceren van dezelfde toestand, 'omdat het hier zo is'. De keuze voor freinetonderwijs in de Sassepoort is in dit licht een ethische keuze met een therapeutische noodzakelijkheid. De kinderen die bij ons terecht komen, ondervinden de nood om opnieuw te kunnen beginnen, om een plaats te vinden van waaruit ze iets anders kunnen doen dan ervoor, iets anders dan met gedragsproblemen antwoorden op hun levenssituatie. Dit is alleen mogelijk, indien de school als geheel bereid is om voldoende opnieuw te beginnen.

Samen school maken of coöperatie is in deze zowel het probleem als de manier om ermee om te gaan.

Coöperatie is het probleem omdat de kinderen veelal sterk gericht zijn op zichzelf, op impulsiviteit, op directe bevrediging van allerlei noden, op angst voor een nieuw begin. Zij voelen zich snel geïsoleerd, uitgedaagd of bedreigd door overbevraging en reageren daarop met allerlei defensieve vaardigheden; vechten of vluchten zijn al eeuwenlang beproefde overlevingstechnieken. Daardoor ontberen zij ogenschijnlijk de vaardigheid om zich open te stellen voor nieuwe leerstof, om naar elkaar te luisteren, om eigen ideeën te laten evolueren, om waarlijk te overleggen en samen te werken. Aangezien zij volop bezig zijn met overleven, met het beschermen van hun eigen levensruimte, komen zij er in een eerste tijd soms niet toe om school te lopen, om te werken, om te spelen.

Freinetonderwijs lijkt daardoor op het eerste gezicht zijn noodzakelijke voedingsbodem te missen.

Het onverwachte, maar logische antwoord op dit probleem is: werken, spelen, freinetonderwijs. Coöperatie is daardoor ook één juiste manier om hiermee om te gaan.

Wanneer de noodzakelijke voorwaarden hiervoor ontbreken bij de kinderen, is het aan de school om een antwoord te verzinnen. Indien de school wil dat de kinderen veranderen – en dat is haar plicht en bestaansrecht! – dan dient zij eerst en vooral zelf te veranderen.

Het grote risico in de omgang met kinderen in moeilijkheden, is dat

de omgang de problemen juist bestendigt in plaats van ruimte te maken voor iets nieuws. De manier waarop de volwassenen omgaan met de problemen, is daarom heel bepalend voor de eventuele nieuwe mogelijkheden van de kinderen. Volwassenen kunnen zich bijvoorbeeld teweerstellen tegen echte nieuwe mogelijkheden door diagnoses te gebruiken als verklaringen: 'dat komt door zijn ADHD'. Of door de kinderen te willen normaliseren: een omgangsvorm die hen opvoedt, traint, drilt tot normaliteit. Indien de kinderen zich verweren tegen deze normalisering (waarin ze meestal gelijk hebben) dan eindigt iedereen met meer van hetzelfde. Een bijzonder geval is de hoop dat de kinderen zullen normaliseren door de liefde die ze ontvangen. Dit leidt meestal tot de (versnelde) uitputting van de liefdesbron. Veelal wordt de omgang op scholen verkleurd door een mix van vervreemding (diagnoses of andere wijsheid staat voorop) en normalisering. Als de kinderen op school al iets van de liefde te verwachten hebben, dan is het van de liefde voor het werk. Diagnosticeren of normaliseren leidt echter tot het bestendigen van de bestaande situatie, spijs dat meestal het tegenovergestelde beoogd wordt.

Hoe nadrukkelijker een school zichzelf identificeert met een school, hoe nadrukkelijker een leerkracht zichzelf identificeert met de functie van leerkracht, of een logopedist met die van logopedist, directeur met die van directeur, psycholoog met die van psycholoog,... hoe moeilijker het wordt voor kinderen in moeilijkheden om voor zichzelf een plaats te vinden.

Zij worden dan verleid tot de rol van flinke leerling, leerling met een leerstoornis, onwillige, ... Idem trouwens mocht de situatie helemaal omgekeerd zijn, mochten de leerkrachten bijvoorbeeld ophouden met leerkracht zijn (bijvoorbeeld door ontmoediging of naïef idealisme).

Ook dan zou het deze kinderen onmogelijk worden om zich hier tegenover een plaats te vinden. Het is meestal op dergelijke onmogelijke situaties dat er wordt geantwoord met gedragsproblemen: moeders die zichzelf helemaal identificeren met het moederschap, vrouwen die het moederschap niet weten op te nemen, idem voor mannen en het vaderschap, en in het verlengde daarvan voor iedereen ten aanzien van zijn beroep.

In deze bevraging van de school zelf, van haar organisatie, van haar

uitwerking op de kinderen is het referentiekader van de institutionele pedagogiek bijzonder nuttig. Deze vrucht van een revolutionaire psychiatrie (de institutionele psychotherapie) is vandaag, gezien de problemen waar scholen in een stedelijke context mee geconfronteerd worden, opnieuw rijp om geplukt te worden. Ooit ontstond zij trouwens als uitbreiding van/kritiek op het landelijke karakter van het freinet-onderwijs, dat geen antwoord bood op de problemen binnen de kazerne-scholen in de grootsteden. De eerste beweging was trouwens de uitnodiging van Jean Oury (psychiater) aan zijn broer Fernand (onderwijzer) om de drukpers binnen te brengen in zijn psychiatrie! De institutionele psychotherapie/pedagogiek wijst er in feite op dat wie zorg draagt voor anderen of onderwijs organiseert, eerst en vooral voor zichzelf moet zorgen. Zo niet zullen de patiënten (in een psychiatrie) of de leerlingen (in een school) daar de prijs voor veruitwendigen in symptomatisch gedrag. Ten tweede doet de institutionele pedagogiek denken, zij laat namelijk zien wat veelal ongezien blijft (denken is dus zien wat er al was, maar ongemerkt): dat de school zelf een levend wezen is, dat meer bepaald de manier waarop de school georganiseerd is 'spreekt', dat dit een feitelijke uitwerking heeft op elkeen die er deel van uitmaakt. Een school bestaat bijvoorbeeld uit klassen, een speelplaats, leerkrachten, een directeur en remediërend personeel. Mensen met een ander beroep, vakmannen of kunstenaars bijvoorbeeld die een bijzonder leerrijk potentieel hebben, zijn er niet te vinden. Onderhoudspersoneel wordt niet verondersteld in contact te staan met de kinderen. De sfeer, de atmosfeer van een school, dat geheel eigen aroma aan omgangsvormen dat we met 'school' associëren, met de 'mentaliteit' van leerkrachten, die onweerlegbare eigenheid heeft effecten. Zowel ten goede als veelal onbedoeld ten kwade, vooral bij die mensen die niet over voldoende afweer beschikken om er het eigen hoofd bij te bewaren. Dit zorgt voor een onbewust mentaal rooster waar de kinderen zich inpassen, ten goede of ten kwade. Iedereen kent kinderen die het ene jaar bij leerkracht X ongrijpbaar blijken, om daarna bij mevrouw Y op te lossen in de klasgroep. De institutionele psychotherapie/pedagogiek biedt het denkkader om

in het verlengde hiervan het verschil te tonen tussen de school zoals ze door de overheid en het personeel wordt ingericht en de school zoals ze echt gemaakt wordt, zoals ze zich door kinderen wordt eigen gemaakt, in nauwe relatie met de manier waarop de mensen achter de functies verschijnen of niet verschijnen. Freinetonderwijs doet er heel veel aan om het vervreemdende karakter van de school in te ruilen voor een grote mate aan natuurlijkheid. De omgangsvormen tussen kinderen en volwassenen in een freinetschool zijn daar een zeer goed voorbeeld van. De institutionele psychotherapie/pedagogiek onderscheidt de sociale vervreemding van de pathologische vervreemding. Autisme is bijvoorbeeld een bepaalde manier waarop iemand van zichzelf vervreemd is, een bepaalde pathologie, een ziektebeeld. De manier waarop vervolgens door de omgeving met dit 'autisme' wordt omgegaan, resulteert in een sociale vervreemding. Een gewone, authentieke omgang wordt ingeruild voor een geheel van uitgesproken en onuitgesproken ideeën over de pathologie. Zo komt men bijvoorbeeld op het onzalige idee om kinderen met autisme ervan te verdenken dat zij 'structuur' nodig hebben, om ze vervolgens in anti-klasjes te verenigen achter een rij parallelle tussenschotten²⁷. Vervolgens blijken er grote crisissen te ontstaan wanneer één van die schotten van kleur verandert. De pathologie 'autisme' wordt hier met zichzelf gelijk gemaakt, en het kind dat er altijd achter zit wordt volledig gelijkgesteld met de pathologie. De sociale vervreemding is een feit. De sterkte van het freinetonderwijs ligt in belangrijke mate in het bewaken van een natuurlijke omgangsvorm, zelfs daar waar deze door de één of andere pathologie sterk wordt bemoeilijkt. De institutionele pedagogiek levert een aantal concrete handvaten om ervoor te zorgen dat de sociale vervreemding geen al te grote kans krijgt om de sfeer van een school of een instelling te koloniseren. Bijvoorbeeld door het inrichten van ateliers op school. Coöperatie staat hier dan tegenover multidisciplinaire teams. Dat laatste spreekt alleen over functies, wat ook noodzakelijk is. Coöperatie, zoals wij ze begrijpen, is maar mogelijk tussen mensen van vlees en bloed, mannen en vrouwen met een eigen manier van in het leven en het werk staan, mensen met een eigenheid. Laat ons met scherp schieten: hoe meer een school zichzelf betekent door middel van

²⁷ Een anti-klas of autisめklas is een klasje voor kinderen met autisme: beperkt aantal kinderen, prikkelarme omgeving, gericht op beveiliging.

multidisciplinair overleg, zorgteams, angst voor doorlichting, remediëring, methodes en dergelijke meer, des te minder zal er reële ruimte zijn voor coöperatie; zowel voor de volwassenen als voor de kinderen. Kinderen met gedrags- of emotionele problemen missen dus vaak de voedingsbodem om tot coöperatie te komen, eerst door hun eigen problemen, maar daarna verdubbeld door de manier waarop zij worden bekeken of behandeld. Vanuit de institutionele pedagogiek kunnen we stellen dat het in de eerste plaats aan de school is om deze voedingsbodem te laten ontstaan. Niet de kinderen moeten daartoe één of ander remediërend programma 'sociale vaardigheden' volgen, maar wijzelf moeten nagaan of wij de kinderen in de reële mogelijkheid stellen om toegang te krijgen tot de school. Mensen passen zich veelal zeer goed aan hun omgeving aan. Indien deze omgeving van dergelijke aard is dat zij onveilig of onvoorspelbaar is, dan passen kinderen zich soms door middel van gedragsproblemen aan. Een voldoende juiste freinetschool biedt een andere omgeving aan, waar de kinderen zich mettertijd in meerdere of mindere mate ook zullen aanpassen.

Als coöperatie onmogelijk lijkt, is ze des te meer noodzakelijk. Freinetscholen met moeilijke kinderen moeten bijgevolg consequenter de basisprincipes van de freinetpedagogie realiseren.

De atelierwerking van de Sassepoort is één van de manieren waarop dit geprobeerd wordt. De ateliers zorgen er mee voor dat de school zich open plooit. Zij houdt op alleen maar zichzelf te zijn. De klassen en de leerkrachten blijven bestaan en blijven zichzelf, maar tezelfdertijd opent zich een ander circuit. De school breidt uit en houdt op alleen maar school te zijn.

Tijdens de voormiddag staat schoolwerk voorop, hoewel er ook dan wel vaak een atelier open is. Maar elke namiddag hebben de kinderen de mogelijkheid om verder te werken in de klas of om te kiezen voor één van de ateliers. Het is cruciaal dat deze keuze in handen ligt van het kind, ook al is het even noodzakelijk dat dit kind daartoe moet rekening houden met een weekplanning voor schoolwerk. Elke dag zijn er minstens vier ateliers open, maar dit kan oplopen tot acht, afhankelijk van het aantal volwassenen dat een atelier aan kan bieden. De ateliers hebben een geheel andere sfeer en functie dan de klas. Er is daar geen enkele

intentie om tot leren te komen, de volwassene is er geen leerkracht (zelfs al is hij of zij dat in een klas wel)²⁸, er worden geen doelstellingen nagestreefd, er ligt geen leerplan te wachten. Een atelier is een plek, georganiseerd vanuit de eigenheid, de sterkte en passies van een volwassene. Om een toneelatelier aan te bieden, speel je bijvoorbeeld zelf graag toneel. Idem voor het hout- of schilder- of van allesatelier. Alle kinderen die willen gebruik maken van de ateliers, verzamelen elke dag om 12.45h, een kwartier voor het einde van de middagspeeltijd. Gezamenlijk wordt dan de planning voor de namiddag opgesteld. Iedereen geeft aan welke ateliers zijn voorkeur hebben, en dan wordt samen de puzzel gelegd tot iedereen er zich kan in vinden.

DONDERDAG 10/10/2013 VANDAAG

Wat is er te doen met de klas?

KLAS BRITT

KLAS JESSICA

KLAS NADINE

KLAS PATRICK

KLAS SANNE

KLAS VICKY

AFWEZIG

Welke ateliers zijn er vandaag?

van alles

Schilderen

1º uur

Hout

sasSewood

muziek

Wat is er te doen op school?

MORGEN

Wat is er te doen op de speelplaats?

Wieltdag

²⁸ De ateliers worden trouwens in belangrijke mate georganiseerd door studenten die stage lopen in de Sassepoort vanuit diverse opleidingen aan hogescholen of universiteiten.

Het is de bedoeling dat de start van een atelier ook de start is van een andere tijd, niet de tijd van de klas en de speelplaats, maar een nieuw begin. Het is niet de bedoeling dat de conflicten van op de speelplaats mee naar binnen worden genomen, of schoolwerk. Daarom start elk atelier met een eigen ronde. Iedereen krijgt de gelegenheid om te zoeken naar wat hij zelf wil doen, om te luisteren naar de andere om ideeën op te doen. Niemand weet wat er staat te gebeuren in een atelier, tot het begint. Het houtatelier zal onmiskenbaar rond hout draaien, zoals het schilderatelier altijd rond verf, maar de inspiratie verschijnt op het moment zelf.

Dit direct appèl op de eigenheid van elkeen is niet zo vanzelfsprekend voor veel kinderen. 'Wat wil je doen?' is vaak een moeilijke, zelfs bedreigende vraag. Toch is het de bedoeling dat deze ruimte niet wordt ingevuld door de volwassenen. Zij dienen er zich voor te hoeden een kind dat het antwoord schuldig blijft, te zeer tegemoet te komen. Zonder het natuurlijk in de steek te laten. De rol van de volwassen begeleider is minstens dubbel: ten eerste er door de eigen goesting over waken dat het atelier vorm krijgt, door dus zelf met hout en verf, klei of drama aan de slag te gaan. Maar ten tweede is de volwassene ook een waarnemer, iemand die registreert.



De ateliers zijn plaatsen waar de kinderen aan de slag gaan met zichzelf, met de mate waarin ze autonoom kunnen werken, met de mate waarin ze zelf ideeën hebben, of afgeleid worden, verstorend werken voor anderen... Het is zowel onze hoop als onze ondervinding dat er op die terreinen werk gebeurt, gewoon door er attent voor te zijn.

De ateliers zijn geen plaatsen waar de kinderen wordt geleerd om coöperatief te werken. Dat zou een naïeve veronderstelling zijn. Het zijn echter wel degelijk plaatsen die de voedingsbodem voor coöperatie verzorgen: een natuurlijk aanvoelende sociale omgang. Opdat een sociale omgang natuurlijk aanvoelt, dient elkeen zich gerespecteerd te voelen. Dit betekent dat de hiërarchie (die ook natuurlijk kan zijn) zich niet vertaalt in macht, dat de kinderen zich aanvaard voelen, beluisterd, gewaardeerd. Dat zij zeggenschap hebben over het reilen en zeilen van hun school. Dat het hun school is, dat ze zich niet alleen maar moeten aanpassen, maar dat de school zich ook aan hen aanpast. Zonder daarbij uit het oog te verliezen dat het altijd aan de volwassenen is om ervoor te zorgen dat de grenzen veilig bewaakt worden, dat er voldoende zekerheid en overzicht is, dat de dagdagelijkse werking voldoende rust en zekerheid biedt.

Zonder dit alles is er van coöperatie geen sprake. Coöperatie is tot dat alles niet zozeer een middel, het is in de eerste plaats een radicale keuze: de keuze om normaal met elkaar om te gaan.

Als uitsmijter dringt zich een bemerking op omtrent de plaats van het buitengewoon onderwijs. Er stellen zich hele dwingende vragen omtrent de noodzaak van de vele doorverwijzingen naar de verschillende types buitengewoon onderwijs. Wij zijn ervan overtuigd dat dit veelal de uiting is van een onvermogen binnen het gewone onderwijs om die aanpassingen door te voeren die nodig zijn om tegemoet te komen aan alle kinderen. Een onvermogen om te gaan met de bijzonder grote diversiteit, met de diversiteit ook in sociale context. Dit onvermogen wordt door de huidige organisatie van ons onderwijs in stand gehouden, aangezien het een school voor gewoon onderwijs veelal aan de meest elementaire extra middelen ontbreekt om kinderen in moeilijkheden te helpen. De extra omkadering die wel aanwezig is in het buitengewoon onderwijs, is onbereikbaar voor het gewone onderwijs. Deze manier om de bestaande middelen in te zetten is eigenlijk niet langer verdedigbaar en leidt tot een

merkwaardige paradox. Alle scholen worden door de overheid steeds nadrukkelijker gewezen op hun plicht om voor elk kind de gepaste zorg te bieden, maar de middelen daartoe zijn enkel voorhanden in het buitengewoon onderwijs. Daardoor is een doorverwijzing vaak het uiteindelijke noodzakelijke resultaat.

Het zou bijzonder interessant zijn mocht, in plaats van louter doorverwijzing, coöperatie mogelijk zijn tussen scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs.²⁹

²⁹ Zie het project 'Biezebeize' dat in Gent loopt, waarbij kinderen die het moeilijk hebben in een gewone school bij wijze van 'time-out' één of meerdere namiddagen per week kunnen deelnemen aan de ateliers in de Sassepoort.

Hoofdstuk 3

Een school voor iedereen: l'école du peuple pour le peuple

3.1 Gelijke kansen

In de jaren 60 van vorige eeuw, aangewakkerd door de lancering van de Spoetnik, kregen we in de Westerse wereld een discussie over de verspilling van talent: de relatie sociale klasse en schoolresultaten gaf aan dat we ver beneden de mogelijkheden zaten om onderwijs te democratiseren. Het feit dat de Sovjet-Unie als eerste een *'kunstmaan'* in een baan om de aarde bracht deed de Amerikanen ertoe besluiten dat hun onderwijssysteem faalde: er ging te veel talent verloren. Dit gaf aanleiding tot een overwegend compensatie-denken: kinderen uit *'kansarme'* gezinnen moesten geholpen worden om het beter te doen op school. Dergelijke compensatieprogramma's werden ook in Vlaanderen en Nederland ontwikkeld in de zeventiger jaren. Hier werd vooral ingezet op taalontwikkeling en visueel-motorische coördinatie (Frostig) als na te streven vaardigheden bij de oudste kleuters en bij het begin van de lagere school.

Die discussie, een discussie over meritocratie en gelijkheid van kansen, heeft er inderdaad aanleiding toe gegeven dat een elitarisme van afstamming (enkel de hoogste sociale klassen hebben toegang tot de hoogste onderwijsvormen) gereduceerd werd, althans in zijn meest opzichtige vorm. Toch is het duidelijk dat *'gelijke kansen'* creëren voor kinderen die fundamenteel ongelijk starten niet evident is. Zij die slagen schrijven dit graag toe aan hun inspanningen en talent, zij die niet slagen verinnerlijken wellicht het oordeel dat ze minder talent hebben en dus ook geen aanspraak kunnen maken op een gelijke honorering qua diploma in het onderwijs en qua verloning in het beroepsleven.

Uit deze minder succesvolle groep zullen een aantal kinderen zich wellicht afzetten tegen onderwijs, oppositie voeren tegen alles wat onderwijs voorstelt, getuige de houding van vele voltijdse of deeltijdse beroepsschoolleerlingen³⁰, leerlingen die zich op school weinig gewaardeerd voelen. In het bijzonder blijken kinderen met een migratieachtergrond hieronder te lijden. Onderwijs ontwikkelde een beleid waarin bijkomende steun werd voorzien voor kinderen met leerproblemen.

Het is opvallend hoe dit zorgbeleid aanleiding gegeven heeft tot een *'therapeutisch'* denken, met ondermeer een ongekende stijging van het gebruik van medicijnen voor kinderen met 'leerproblemen' en, paradoxaal, een stijging van het aantal doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs. Het is daarom verbazend hoe weinig wetenschappelijk onderzoek op ondubbelzinnige wijze het succes van voorgestelde therapieën kon documenteren. Dit is eigen aan het gebrek aan evaluatieonderzoek bij therapeutische interventies (zie Tavis & Aronson, 2007).

Ook in de revaliderende sector (revalidatiecentra) is ons ook geen onderzoek bekend waarbij de eigen interventie grondig geëvalueerd werd. Dat is niet verwonderlijk gezien de belangen, maar ook gezien de complexiteit van een dergelijke evaluatie die minstens het gebruik van controlegroepen veronderstelt. Maar er is meer: we zullen betogen dat kinderen, vooral kinderen uit groepen van ongeschoolde arbeiders, minder ontwikkelingskansen krijgen. Kinderen en gezinnen verschillen. Onvoldoende rekening houden met deze verschillen impliceert dat kinderen vaak geen optimale ontwikkelingskansen krijgen, ze onvoldoende vorming krijgen om op actieve wijze als burger te participeren in onze maatschappij. Tenslotte, houdt evaluatie in het kader van zorgbehoefte een welbepaalde waardering in: sociale vaardigheden, manuele vaardigheden e.d. komen nauwelijks in beeld, eigenlijk gaat het nooit over de algemene ontwikkeling van de kinderen, maar vooral over prestaties in taal en rekenen.

³⁰ De leerplicht loopt in Vlaanderen tot 18 jaar. Tussen 16 en 18 jaar is het mogelijk om in te schrijven in het DBSO (deeltijds beroeps secundair onderwijs), georganiseerd in Centra voor Leren en Werken, wat in principe betekent dat je deeltijds les volgt en deeltijds werkt.

3.2 Heterogeniteit in een coöperatieve klas

Eén van de centrale kenmerken van het freinetonderwijs en de wijze waarop omgegaan wordt met de diversiteit in elke klasgroep, is dat afgestapt wordt van het klassikaal vorderen in de leerstof. Klassikale instructiemomenten worden beperkt tot een introductie, een afsluiting of een moment besteed aan het systematiseren van het geleerde. Binnen de freinetpedagogie leeft de overtuiging dat het werken met (ook naar leeftijd) heterogene groepen waarin diversiteit groter is dan in jaarklassen net de kansen van alle leerlingen verhoogt omdat het differentiatie in de klas bevordert en elk kind dan beter aan zijn trekken kan komen.

Tijdens de eerste jaren van het freinetonderwijs in Gent werd dan ook gekozen voor heterogene groepen (minstens twee leeftijdsjaren samen) en 'de 5 - 8', een groepeeringsvorm waarbij de oudste kleuters en de leerlingen uit het eerste en tweede leerjaar in één leefgroep zaten. Inmiddels is één school, het Prisma, overgestapt naar volledig gemengde leefgroepen, waarbij leerlingen van 6 tot 12 jaar samenzitten. Het loont de moeite om te onderzoeken aan welke voorwaarden moet voldaan worden opdat een dergelijke structuur succesvol zou zijn. Voor de hand liggend zijn volgende factoren:

- Een rijke omgeving met diverse ateliers waarin de leerling zelf initiatief kan nemen.
- Een uitgewerkt systeem van brevetten, waardoor niet alleen zelfstandig werk mogelijk is, maar ook voor medeleerlingen duidelijk is bij wie ze terecht kunnen voor bijkomende hulp, uitleg of ondersteuning.
- Een brede coöperatie die aanleiding geeft tot een klimaat waarin alle leerlingen zich gewaardeerd voelen en verantwoordelijkheid opnemen.
- Een coöperatieve instelling van de groep: samenwerken opdat alle kinderen optimale ontwikkelingskansen zouden krijgen.
- In een coöperatieve klas is het vanzelfsprekend dat leerlingen elkaar helpen. Die hulp kan de vorm aannemen van werken met tutoren. Soms worden ook tutoren uit een andere (veelal oudere) groep ingeschakeld, waarbij deze tutoren hiertoe ook wat begeleid worden.

3.3 Zorgbeleid en een coöperatieve klas: werken met tutoren

Binnen een coöperatieve klas in het algemeen en de tutoren-relatie in het bijzonder kunnen leerlingen dus geholpen worden door een *'expert'*, die ook een medeleerling kan zijn. Uit onderzoek blijkt (Van Keer, 2010) dat in die relatie de tutor ruim evenveel leert als de tutee: het uitleggen en helpen draagt ertoe bij om een vaardigheid of kennis grondiger te beheersen. De freinetpedagogie is een bij uitstek niet-elitaire benadering. In het kader van de eindtermen kan gesteld worden dat het bereiken van de eindtermen door alle leerlingen hoofddoel is.

De huidige school wordt voor een aantal ernstige uitdagingen geplaatst: grote ongelijkheid in vorderingen, toenemend geweld, afnemende motivatie, spijbelgedrag en ongekwalificeerde uitstroom (vooral bij jongens). De coöperatieve klas wil hier een antwoord op formuleren.

Werken in een coöperatieve groep draagt bij tot consolidatie van het geleerde omdat eenzelfde thema op verschillende wijze en met inbreng van verschillende groepsleden terugkomt. In het kader van het zorgbeleid is de affectieve component even belangrijk omdat het twee factoren aanpakt die het leren belemmeren: de angst om fouten te maken en verregaande verveling, vaak het gevolg van een remediërende aanpak die hetzelfde nog eens opnieuw aanbiedt, trager en eventueel in kleinere groep.

De klas is een gemeenschap met een eigen cultuur die zich ontwikkelt in de dagelijkse omgang tussen de leerkracht en de kinderen en de kinderen onderling. Deze cultuur kan bevorderlijk zijn voor het leren of juist nadelig. De integratie van de kinderen in deze cultuur zal geleidelijk gebeuren, waarbij verschillen tussen kinderen zullen bestaan, ondermeer omwille van de afstand tussen de familiale cultuur en de schoolcultuur. In een tutoren relatie zullen de kinderen steeds beter in staat zijn om in dialoog te gaan, het denkproces dat bij de andere ontstaat te begrijpen, na te gaan hoe men tot leren komt. Bij de tutor ontstaat een reflectief proces voor en na de activiteit: hoe kan ik dit aanpakken, wat hebben we precies gedaan, hoe zal ik eventuele moeilijkheden in de toekomst kunnen aanpakken? De tutor regelt zijn tussenkomst in functie van de reacties van de tutee, zoekt de woorden voor wat men precies doet, conceptualiseert. Hieruit kunnen we begrijpen waarom de tutor ruim

evenveel leert als de tutee. De tutor moet immers telkens weer wat hij denkt onder woorden brengen. Bovendien bevindt hij zich in een situatie die affectief belonend is, wat er ook aanleiding toe geeft dat hij kritischer wordt naar zijn eigen vaardigheden, gericht is op leren (Jacky Caillier, 2008). Zich verantwoordelijk voelen voor de vorderingen van de tutee werkt sterk motiverend voor de tutor. Zo blijkt dat als leerlingen uit een beroepsschool als tutor ingeschakeld worden bij beginnende lezertjes, dit een sterk positief effect heeft op hun gevoel van eigenwaarde en dat ze zich verantwoordelijk voelen voor de vooruitgang van hun tutees en zelf ook vaardiger lezers worden (zie verder).

Een belangrijk aspect voor de relatie met *'kinderen met problemen'* is het vermijden van een duale relatie, wat ontstaat als de leerling in een afhankelijkheidsrelatie met de leerkracht wordt gebracht. De coöperatieve groep maakt het mogelijk om niet in die valkuil te trappen: de coöperatieve groep biedt tal van mogelijkheden aan het kind met *'problemen'* om die te overstijgen. Een *'kind in moeilijkheden'* hoeft niet perse een *'leerling in moeilijkheden'* te zijn. (A.M. Jovenet, 2007 pag.63-89 en A.M. Jovenet 2014). Precies door een klimaat in de klas te creëren waarin de leerling zijn moeilijkheden kan overwinnen, draagt de school ertoe bij dat ook het *'kind met problemen'* zich zelf kan construeren, zich kan ontwikkelen. In een coöperatieve sfeer kan het, al dan niet verhuld, aanbrengeen waarmee het zit, de leerkracht is niet de enige hulpbron in de klas. Daarom is het verontrustend dat sommige scholen, ook freinet-scholen, soms aangeven dat tot 50% van de kinderen in de klas (leer) problemen zouden vertonen. We hebben het vooral moeilijk als dergelijke uitspraken geuit worden in scholen met een populatie die overwegend uit de middenklasse gerekruteerd wordt. Het verraadt een denkwijze waarbij diagnostisch werken op de voorgrond komt: een volwassene geeft materiaal aan een leerling dat toegesneden is op zijn diagnose.

3.3.1 Praktijkbijdrage

Tutoren in de klas

Een tutoren project, jarenlang uitgewerkt en geëvalueerd
Liliane Van Acker, Pedagogische Begeleidingsdienst, Gent

Kinderen onderwijzen kinderen

Het komt regelmatig voor dat kinderen aan elkaar iets uitleggen. Dit past bij de sfeer en de aanpak van een school waarin coöperatie thuishoort. Wanneer dit niet natuurlijk ontstaat, kunnen we er als leerkracht en als school voor zorgen dat het geven van die hulp systematischer wordt en dat de kennis op een gestructureerde manier wordt overgedragen door het invoeren van een tutor-begeleidingssysteem.

Een tutor-begeleidingssysteem.

Hierbij werken twee leerlingen als vast koppel samen rond een bepaalde inhoud. Eén leerling heeft duidelijk de rol van begeleider, dit is de tutor. De andere noemen we de tutee.

De tutoren worden getraind in een aantal sociale, pedagogische en algemeen didactische vaardigheden, zodat ze zelfstandig aan het werk kunnen en er een positief klimaat ontstaat waarbinnen zowel tutor als tutee zich kunnen ontwikkelen op cognitief en sociaal-emotioneel gebied.

Een goede training is voorwaarde om een tutor-begeleidingssysteem succesvol te kunnen opzetten. Behalve de training zijn er voor tutoren en tutees instructielessen voorzien die gericht zijn op het inhoudelijke.

Deze lessen worden gegeven door de klasleerkracht

Het tutoren programma dat de PBD inrichtte, met beroepsschoolleerlingen als tutor en kinderen uit de eerste graad lager onderwijs als tutee bestond uit één tutor les per week van ongeveer één uur, inclusief het ophalen en wegbrengen van de tutees en het nabespreken van de activiteit in eigen groep.

Waarom werken met tutoren?

Onderzoeksresultaten wijzen op verbeterde leerprestaties en dit zowel voor de begeleidende als voor de begeleide leerling:

- Cognitief:
de jongere leerling krijgt individuele aandacht en uitleg, er is sprake van een actief leergedrag met een hoog interactieniveau, waardoor de effectieve leertijd verhoogt.
Via kleine stappen worden succeservaringen opgebouwd, die het zelfbeeld ten goede komen. De oudere leerling krijgt vaak een beter begrip van de inhoud omdat hij/zij het moet uitleggen aan het jongere kind. Door te groeien in verantwoordelijkheid en zelfstandigheid blijken de leerprestaties er vaak op vooruit te gaan. Motivatie speelt hierbij een grote rol: de kinderen vinden hun taak als tutor vaak zeer aangenaam wat hun houding en leren ten goede komt.
- Sociaal-emotioneel:
leerlingen krijgen een positievere houding tegenover het vak en ook het zelfvertrouwen en het zelfbeeld blijken positief beïnvloed te worden. Het feit dat leerlingen samen werken en zorg dragen voor elkaar helpt bij het verwerven van sociale vaardigheden. Ook leerkrachten ervaren deze onderwijsmethode na verloop van tijd als taakverlichtend en krijgen de mogelijkheid om meer gedifferentieerd te werken.

In het bijzonder bleek dit project gunstig als tutores leerlingen waren uit het beroepsonderwijs, die vaak nog moeite hadden met goed lezen, en leerlingen bij de aanvang van de lagere school. Emotioneel had dit project grote betekenis voor zowel tutor als tutee, maar vooral bleek de leesvoortgang voor beide groepen groot.

3.4 Zorgbeleid en een coöperatieve klas: remediëring en diversiteit

Er worden in het kader van het zorgbeleid veel middelen vrij gemaakt. We juichen het toe dat middelen vrij gemaakt worden voor kinderen die het moeilijk hebben op school en evenzeer dat binnen het vroegere GOK-beleid (Gelijke Onderwijskansen) en huidige SES-beleid (Socio-Economische Status) rekening gehouden wordt met het aantal kansarme kinderen op school. Ons probleem met het zorgbeleid is dat we menen dat het een aantal niet gewenste neveneffecten met zich meebrengt. We haalden reeds aan dat, als we het zorgbeleid op schoolniveau bespreken, het aantal kinderen dat wordt aangemerkt als *'een kind met*

problemen' soms absurde hoogtes kent: tot 50% van de klas en dan houden we er nog geen rekening mee dat een behoorlijk aantal kinderen met problemen doorverwezen wordt naar het buitengewoon onderwijs. Steeds meer zorgteams die op school gevormd worden, bespreken de kinderen weliswaar met de klasleerkracht, maar er is vaak geen terugkoppeling naar het voltallige team. Wat veelal inhoudt dat de feedback van de zorgleerkracht geen aanleiding geeft tot een andere aanpak: het is het kind dat te kort schiet, niet de school. We menen dat bij het zorgbeleid aandacht moet gaan naar volgende valkuilen:

- Kinderen met problemen worden uit de klas gehaald om ze *'bij te werken'*, te remediëren dus.
- Er wordt geen kritische vraag gesteld naar het onderwijs zelf. Uiteindelijk vrezen we dat zorgbeleid vaak een middel is om de huidige klassikale werkwijze in de klas te verankeren: dezelfde leerstof en hetzelfde tempo voor iedereen, met een vorm van remediëring voor kinderen die moeilijkheden ondervinden en verrijking voor kinderen die meer aankunnen.
- Kinderen die hulp nodig hebben lopen het gevaar een aantal stereotypes opgeplakt te krijgen. We moeten hier vooral wijzen op het gevaar dat kinderen dergelijke stereotypes internaliseren dat kinderen tot de conclusie komen een aantal taken niet aan te kunnen omdat ze hiertoe niet over de nodige aanleg beschikken. Denken we maar aan de mythe die lange tijd voorhield dat meisjes van nature uit minder begaafd zijn voor bijvoorbeeld wiskunde.
- Vaak bestaan de activiteiten die met deze kinderen worden gedaan uit bijkomende training. Dat kan resultaten opleveren, zoals we merkten toen we op school dyslectische kinderen hielpen, maar we moeten er dan wel zeker van zijn dat de kinderen aan *'hun probleem'* willen werken en dat wat met hen in onderwijs gebeurt niet beperkt wordt tot strikt schoolse vaardigheden, zoals weleens gebeurt als kinderen *'bijgewerkt'* worden buiten de klas op *'minder schoolse momenten'*.

In Vlaanderen kunnen in het kader van zorgbeleid ook mensen met een andere opleiding dan de lerarenopleiding aangesteld worden.

Het openstellen van een school voor andere expertise lijkt ons zeer gunstig. We bepleiten heterogeniteit binnen een team, maar opdat die zou renderen is overleg nodig binnen het totale team, zoals in de klas het geval is als kinderen in groepjes aan een project werken: ook hier is een bespreking van de onderzoeksresultaten in de totale groep wezenlijk deel van het leerproces. Vandaar het belang van teamsamenkomsten waar ervaringen worden uitgewisseld, waar teamleden elkaar feedback kunnen geven, een beroep kunnen doen op expertise van buiten de school. Anderzijds mag aandacht voor de positieve aspecten van diversiteit niet uit het oog doen verliezen dat kinderen uit kansengroepen, waaronder ook talrijke allochtone kinderen, het op school minder goed stellen. Daarom denken we dat meer onderzoek zich zou moeten toespitsen op de obstakels die deze kinderen ervaren bij het leren. Er is een verschuiving van de aandacht nodig van *'het zo goed mogelijk overdragen van leerstof'* door de leerkracht naar de activiteit van de leerling zelf, in het bijzonder aandacht voor de foutenanalyse. Een verkeerd begrepen zorgbeleid, gericht op remediëring (vaak buiten de klas), maskeert voor de leerkracht de reden waarom een aantal leerlingen moeilijkheden hebben. Leren op school heeft niet alleen te maken met wat binnen de klas aan bod komt, maar evenzeer met diverse leerprocessen buiten de klas. Bourdieu en Passeron (1970) legden er de nadruk op dat de school ongelijkheden bestendigt omdat ze slechts aansluit bij de voorschoolse en buitenschoolse opvoeding van sommige kinderen, en dat verworven acht bij al haar leerlingen.

Een grotere aandacht voor het leerproces van de kinderen kan het gevolg zijn van het betrekken van een zorgleerkracht bij wat in de klas gebeurt. Eén van de obstakels is ongetwijfeld dat het kind geleerd wordt op zoek te gaan naar het antwoord dat de leerkracht verwacht en niet naar een grondige aanpak bij de gestelde taak. (E. Bautier & P. Rayou, 1970). Veelal wordt bij remediëring gestart bij wat het kind niet kan, waar meer aandacht moet gaan naar wat het kind wel kan. In het bijzonder moeten we hier onderzoeken welke ervaringen de school impliciet veronderstelt aanwezig te zijn in de buitenschoolse omgeving en of ze voldoende aangrijpt bij de ervaringen van al haar kinderen, die immers erg verschillend kunnen zijn. (J.P. Pourtois & H. Desmet, 2010)

Welke ervaringen maken een kind *'schoolrijp'*? Nemen we een kind uit een gezin van ambachtslui of kunstenaars. Het is niet denkbeeldig dat deze kinderen ervaringen opdeden waarvan andere kinderen uitgesloten zijn. Aangezien het muzische en het ambachtelijke vanaf de lagere school in de verdrukking komen (het verbale komt immers meer op de voorgrond) lijkt het niet van groot belang dat de school ruimte maakt voor de ervaringen van deze kinderen, waarbij een belangrijk leerdoel echter buiten beeld blijft. Een beter inzicht in de ervaringen die belangrijk zijn voor de brede ontwikkeling van de kinderen op school zal er wellicht aanleiding toe geven dat die toch een plaats krijgen op school.

We willen nog even stilstaan bij de toenemende nadruk die op de *'remediëring van kinderen met leerachterstand'* komt te liggen. We kunnen er natuurlijk niet omheen dat alle kinderen optimale kansen op ontwikkeling moeten krijgen en dat in bepaalde gevallen een goed gerichte remediërende interventie van grote betekenis kan zijn voor kinderen die problemen ervaren. Maar een al te sterke aanwezigheid van het orthodidactische en orthopedagogisch denken leidt o.i. al te vlug naar stigmatisering (cf. de kinderen die voortdurend uit de klas gehaald worden, of na de schooluren een revalidatiecentrum bezoeken). Het lijkt ons te vaak een poging om kinderen tot die ene norm te brengen, wat wars is van een meer diversiteitsgericht denken. Zo benadrukten we herhaaldelijk dat de belangrijkste bijdrage van een zorgleerkracht niet los kan gezien worden van de actie van de klasleerkracht. Samen werken, elk een deel van de dag met de groep werken, tijd maken voor observatie en het bespreken van de ervaringen, zoals ook voorgestaan wordt bij het handelingsgericht werken lijken ons noodzakelijk (Van Beukering, e.a., 2007). We zien het grote belang in van een multidisciplinaire aanpak in een klas, maar niet als die naast elkaar verloopt.

We willen net benadrukken dat binnen eenzelfde klas kinderen die erg van elkaar kunnen verschillen, kunnen samenwerken, hun eigen project kunnen uitwerken en dat opnieuw in de groep brengen. We hebben herhaaldelijk geconstateerd dat leerlingen die uit de klas gehaald worden voor remediëring na een uurtje terug in de klas gebracht worden zonder

dat zij wat ze op het moment ze uit de klas waren, gedaan hebben, bijvoorbeeld tijdens de afsluitronde, aan bod konden brengen.

We constateerden ook dat kinderen met leerproblemen door het zorgteam op school besproken werden, maar dat de klasleerkracht zelf soms niet betrokken werd bij dat gesprek.

Als remediëring voor een aantal basisvaardigheden vereist is, dan liefst door de klasleerkracht en in de klas: het wordt dan een meer individuele benadering van een kind in zijn klas, op telkens weer een ander gebied noodzakelijk voor elk kind. We kunnen dit standpunt omschrijven als een afwijzen van apartheid, als het gedifferentieerd werken vanuit diversiteit. Een basisschool zal hoe dan ook een antwoord moeten zoeken op de wijze waarop een groep van ruim twintig kinderen kan onderwezen worden in al haar verscheidenheid.

We kunnen verwachten dat zorgbeleid dat hieraan voldoet, aanleiding geeft tot een vermindering van het aantal doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs. Maar dat blijkt vaak niet het geval. Het opstellen van '*diagnoses*' en handelingsplannen geeft er aanleiding toe dat de klasleerkracht zich steeds minder bij machte voelt om '*het probleem*' aan te pakken. We zijn daar niet voor opgeleid, luidt het dan, daar zijn specialisten voor.

De GOLLD-benadering, ontwikkeld aan de Hogeschool van Gent, komt tegemoet aan deze nood (GOLLD: Gericht Ondersteunen van Leraren in het Leren omgaan met Diversiteit, Van de Putte e.a., 2010). Zij geven aan dat de opvatting dat specialisten aangewezen zijn om te werken met kinderen met bijzondere noden, aantoont dat het '*stoornisdenken*' binnen onderwijs vaak nog de overheersende visie is. Vanuit het stoornisdenken wordt er gekeken naar kinderen met specifieke noden als een aparte groep waarbij de nadruk wordt gelegd op hun beperkingen en tekorten. De behoeften die kinderen hebben moeten dan aangepakt worden door specialisten. Wat betekent dat zowel ouders als leraren nood hebben aan gedetailleerde kennis van de problemen en stoornissen. Dit blijkt tot onzekerheid en handelingsverlegenheid te leiden.

Hiertegenover staat het diversiteitsdenken. Kinderen met specifieke onderwijsbehoeften worden gezien als een deel van de klasgroep, met hun mogelijkheden en beperkingen. Barrières moeten weggewerkt

worden zodat elk kind kan deelnemen aan het klasgebeuren. Dit betekent dat ouders en leraren samen zoeken naar antwoorden. Binnen dit zoekproces kunnen leraren ondersteuning nodig hebben.

Gezien de toename van de diversiteit van leerlingen binnen de scholen is ondersteuning van de leraar essentieel. Geen compenserende ondersteuning, waarbij adviezen worden gegeven en taken worden overgenomen, maar een meer activerende ondersteuning, waarbij de leraar de regie van de klaspraktijk in handen houdt en zijn competenties versterkt worden.

Dit sluit aan bij de aard van de begeleiding zoals die vanuit een freinetwerking vorm krijgt (zie 7.5.) Er is ook hier een groot verschil tussen een traditionele manier van begeleiden, waarbij expertise wordt ingebracht van de expert naar de begeleide leerkracht en een coöperatieve benadering waarbij begeleider en begeleide tot een dialoog komen die beider expertise aanspreekt, maar die ook overstijgt. Beiden groeien in dit proces.

In het hiernavolgende betoogt Jeroen Donckers, orthopedagoog in de Sassepoort, dat de Institutionele Pedagogie en de Freinetpedagogie, hoewel gemeenschappelijke uitgangspunten, elkaar in balans kunnen houden. Jeroen spreekt vanuit zijn stage in Bonneuil en zijn ervaring met het werken met kinderen in het 'type 3-buitengewoon onderwijs'. De problematiek van deze kinderen beperkt zich niet tot '*leerproblemen*', er zijn altijd ook problemen van socio-emotionele aard. Hij constateerde dat deze kinderen bij doorverwijzing vaak niet aan onderwijs toe zijn. Maar er was op school ook altijd een alternatief: de kinderen konden deelnemen aan een atelier en zij volgden les in de klas als ze er aan toe waren. Kinderen hebben zeggingskracht in en over hun eigen schoolloopbaan.

In het volgende praktijkvoorbeeld gaat Jeroen Donckers in op een aantal aspecten van de institutionele pedagogie. Hierbij komt mooi tot uiting dat een al te remediërende visie met gerichtheid op diagnostisering de coöperatie binnen de groep bedreigt.

3.4.1 Praktijkbijdrage

Over het niet behandelen van gedrags- en andere problemen: institutionele pedagogiek

Jeroen Donckers, Sassepoot, Gent

Bonneuil: een plaats om te leven, de weigering als noodzaak

De Institutionele Pedagogiek leerde ik kennen door een stage, tijdens mijn opleiding orthopedagogiek aan de Universiteit Gent, in Bonneuil - een experimentele voorziening in de banlieue van Parijs voor kinderen met een mentale handicap, een psychosociale of een psychiatrische problematiek die zich 'een plek om te leven' noemt ('un lieu pour vivre') (Mannoni, 1984). De IP leerde ik dus kennen via de psychiatrie, niet via het onderwijs.

Dus ver weg van de normaliteit, waar pedagogiek en onderwijs een stilzwijgend contract mee sluiten. De institutionele pedagogiek stelt dit stilzwijgende contract tussen onderwijs en normaliteit in vraag.

Maud Mannoni, psychoanalytica en oprichtster van Bonneuil, spreekt trouwens niet over institutionele pedagogiek, wel over anti-pedagogiek, een radicale uitdrukking om afstand te nemen van elke pedagogiek, niettemin een term die vatbaar is voor misverstanden. Zij bedoelt een pedagogiek die niet samenvalt met een opvoedkundig project, met doelstellingen en methoden om deze te bereiken. Zij bedoelt een plaats om samen te leven. Een plaats om te leven, die ruimte biedt om te leven, in plaats van aan of af te leren. Maar ook dat ruimte laten zonder doel noch methode. Zij laat het leven leven. Het is een benadering wars van een 'evidence based' benadering, omdat hiermee in regel elk proces vastloopt in een procedure, zoals in kwaliteitshandboeken tot uiting komt.

Maud Mannoni spreekt over l' institution éclatée (M. Mannoni, 1972) - de instelling die nooit alleen maar instelling is, die altijd doorkruist wordt door iets anders. Ik vertaal dit als de onvoltooide instelling. De instelling die nooit samenvalt met zichzelf. Alleen dan kunnen de bewoners ook niet-bewoners zijn, patiënten niet-patiënten, leerlingen niet-leerlingen enz. Bonneuil. Huis in de rij. Daarmee begint het, geen schoolgebouw, geen hospitaal, geen leefgroep. Huis in de rij, huis met tuin en tuinhuis, en

dagelijks bewoond door een 30-tal kinderen en een mix van personeel en stagiairs. Enkel bewoond tijdens de schooluren, geen 24h op 24h, geen 7 dagen op 7. Geen kolonisering van het leven.

In de voormiddag tijd voor onderwijs (afstandsonderwijs, individuele pakketten, eigen onderzoeken, ...), in de namiddag ateliers. De keuken een plaats voor iedereen die uit zijn werk valt, die ronddoelt. Alle kinderen worden uitgenodigd een eigen parcours vorm te geven, om geleidelijk aan te komen tot een min of meer vast weekrooster.

Niemand wordt verplicht, niemand wordt beloond, niemand wordt gesanctioneerd; wie zijn werk weigert, weigert; wie afhaakt in een atelier, sluit eventueel ergens anders aan. Of niet. Telkens wel de uitnodiging.

In het denken van deze werking wordt ruim plaats gemaakt voor het verschil tussen binnen en buiten. Binnen mag en kan iedereen zijn wie hij is. Ook gek. Buiten dient men te doen alsof men normaal is. Geniale opdeling. Binnen dient niet om de regels van buiten in te oefenen, om nog normaler te zijn dan buiten. Een oase van gekheid en diepe rust. Gemoedsrust. Hoe groot de gekte binnen ook is, er heerst rust, stilte, er wordt niet geroepen, niet gevochten, niet gesanctioneerd. Deze rust daagt uit om begrepen te worden. Nog steeds probeer ik het te begrijpen. De kinderen en de volwassenen worden er met rust gelaten, dat draagt zeker bij tot de rust. Niemand moet. Noch de kinderen, noch de volwassenen. Er gebeurt elke dag een wemeling aan ateliers, aan projecten, aan van alles. Zonder dat het werk is, zonder gevoel naar het werk te gaan.

Met rust gelaten worden.

De kinderen kunnen weigeren. Wat de structurele voorwaarde is om aan iets te kunnen beginnen, om ergens binnen te gaan. Wie moet binnenkomen, komt niet echt binnen. Wie moet beginnen, begint niet echt. Wie onder dwang werkt, werkt niet.

De fundamentele mogelijkheid om neen te zeggen, om te weigeren, om niet binnen te komen, om weg te gaan. Om ja te kunnen zeggen, om in te gaan op een voorstel, om een begin te maken.

Gedragsproblemen: de noodzaak om te denken over de weigering.

Ten aanzien van de huidige problemen in opvoeding en onderwijs schooluitval, geweld, desinteresse, toenemende psychiatisering, toenemende diagnostisering ... heerst een opvallende lichtheid van denken. Het lijkt alsof er geen enkele theorie meer nodig is, noch om iets te begrijpen, noch om iets tot stand te brengen. Dit gebrek aan theoretische bagage geeft er ook aanleiding toe dat de drang tot normaliteit en aanpassing wegvalt. Het wil alleen dat alles verder kan gaan, dat de problemen verdwijnen doordat de betreffende jongeren zich ten goede leren aanpassen. Zonder dat er iets moet veranderen, zonder dat er iets moet in vraag gesteld worden.

De institutionele pedagogiek is een pedagogiek, een denken over opvoeding en onderwijs, die zich aan gene zijde houdt van elke dwang tot aanpassing.

De institutionele pedagogiek is zowel geworteld in het verzet tijdens WOII als in de freinetbeweging. Fernand Oury zocht als freinetleerkracht antwoorden op de grootstedelijke problematieken in het onderwijs, en vond die niet voldoende in het landelijk gegroeide freinetonderwijs. Hij vond inspiratie bij de psychoanalyse, de groepspsychologie en de institutionele psychotherapie – een vorm van psychiatrie die stelt dat een voorziening die zorg wil dragen voor zieke mensen in de eerste plaats zelf dient verzorgd te worden.

Het is onderwijs dat voorbij de grenzen van het onderwijs denkt, dat toenadering zocht en zoekt tot allerlei andere disciplines zoals de filosofie, de architectuur, de kunst, de psychiatrie. Deze beweging vond het freinetonderwijs als het ware voor de tweede keer uit, behield alle technieken, maar voegde er een therapeutische dimensie aan toe door het democratisch en coöperatief karakter nadrukkelijk naar voor te schuiven.

Hoewel IP en Freinetpedagogie nagenoeg hun gehele DNA gemeenschappelijk hebben, zijn er zijn veel argumenten om het verschil tussen beiden te laten werken. Ten eerste overstijgt het de grenzen van het onderwijs en laat het toe ook te denken over opvoedkundige en psychiatrische praktijken. Voor wat het onderwijs betreft, is het bijzonder adequaat om het freinetonderwijs alert te houden, openheid te betrachten, oog te hebben voor het vastlopen van processen in procedures.

Het biedt ook de ruimte om grondiger te denken over de betekenis van buitengewoon onderwijs en de medische ingesteldheid en haar accent op remediëring. Gedragsproblemen zijn altijd een reactie op een onmogelijkheid, zeker ook de onmogelijkheid om te weigeren. Het zijn ook verwongen manieren om te weigeren. De waanzin is een diep ingezonken manier om te weigeren: noodgedwongen moet de buitenwereld op een bepaald moment geweigerd worden vanwaar de structurele noodzaak voor een institutie om de weigering te accepteren

Is het zo moeilijk? Kinderen vragen om zich aan te passen aan de maatschappelijke norm, maar alleen daarbuiten, waar die norm werkt. Niet binnen. Daar een plaats laten voor de eigenheid, voor het onbekende, voor het nieuwe, voor de creatie, voor de mislukking, voor de stilte, voor de verveling, de onwetendheid. Het is mogelijk een school, een internaat, een gezinsvervangend tehuis, een psychiatrie te maken die niet gebaseerd is op dwang, aanpassing, routine, macht. Zeker voor kinderen die nood hebben aan de mogelijkheid om zich te verzetten, omdat dat hun enige kans op een eigen bestaan is.

Institutionele Pedagogiek is plaats laten voor de eigenheid, voor het onbekende, voor het nieuwe, voor de creatie, voor de mislukking, voor de stilte, voor de verveling, de onwetendheid. Door met iedereen een plek vorm te laten krijgen waar het leven mogelijk is. Dus ook een pedagogiek die niets te maken heeft met vrije opvoeding, met anti-autoritair onderwijs, met laissez-faire. Daar is geen leven mogelijk. Organisatie en afspraken in dienst van dit leven zijn noodzakelijk.

Wat doet de onderwijzer? De opvoeder? De kinesitherapeut? De gezinswerker? De psychotherapeut? De directeur? Onderwijzen zonder te wijzen. Remediëren zonder te veranderen. Het lichaam zichzelf laten vinden. Luisteren zonder bij voorbaat te weten. Ontvangen, waarborgen, luisteren.

Bonneuil noemt zich een plaats om te leven. Deze verwijzing naar het leven in de benaming is bijzonder relevant voor zowel het freinet-onderwijs als de institutionele pedagogiek. Beiden stellen zich immers primair tot doel om het onderwijs, de opvoeding of elke andere vorm van therapie in dienst te stellen van het leven.

Het onderwijs bijvoorbeeld wordt niet primair gericht op het afronden Van een oefenboek, het behalen van de voorziene eindtermen of het overbrengen van de geplande kennis... het onderwijs stelt zich tot doel ervaringsgericht te zijn door zowel aan te sluiten bij de leefwereld van de kinderen als hun 'puissance de vie', hun 'levenskracht' te verhogen. Hoewel de aansluiting bij de ervaringswereld van kinderen sneller geassocieerd wordt met freinetonderwijs, is het verhogen van de 'levenskracht' een meer wezenlijk objectief. Die kracht wordt geput door een intrinsiek potentieel bij kinderen aan te spreken, de door Freinet welomschreven natuurlijke tendens om te leren, om te ontdekken, om te ontwikkelen. Vandaar het naar voor schuiven van de 'natuurlijke' methode, het gebruik maken van natuurlijke processen van leren en ontdekken binnen een onderwijskundige context.

Institutionele pedagogiek als vaccinatie tegen de institutionalisering

De IP voegt daar een dimensie aan toe: het systematisch diagnosticeren en behandelen van de school zelf, van de voorziening zelf. Er is de voortdurende vraag naar de invloed van het milieu, naar de actie van de leerkrachten op het 'probleemgedrag' van de kinderen.

De grootste belemmering voor leren is de school die alleen school wil en kan zijn. De grootste belemmering voor opgroeien en ontwikkelen is de instelling die zich verliest in regels en procedures. De grootste belemmering tegen psychische evolutie is de psycholoog die weet wat er moet gebeuren.

Om die reden kunnen we spreken over Institutionele Pedagogiek (IP) als freinetonderwijs dat de grenzen van het onderwijs open laat, als opvoeding die het leven toelaat, als denken dat niet bij voorbaat weet.

Het zijn altijd afbakeningen, begrenzingen, scheidingslijnen die zorgen voor institutionalisering. Deze looplijnen staan niet ten dienste van de levenskracht, maar van de macht. De macht die verdeelt en heerst, die bijvoorbeeld het onderwijsveld indeelt in hokjes, in functies, in vakken met geschreven en vooral ongeschreven omgangsregels daartussen. Die een voorziening voorziet van leerkrachten, opvoeders, begeleiders, een middenkader van coördinatoren, hoofdopvoeders ... en een echt machtscentrum rondom de directie.

Onderwijzen is één van Freuds onmogelijke beroepen (samen met de

politiek en de psychotherapie), onmogelijk omdat het niet kan gereduceerd worden tot een vaststaande set van normen en handelingen. Onderwijzen kan daarom een fantastisch beroep zijn. Alles kan (mis) lukken.(G. Biesta, 2014)

Wanneer een school (of andere voorziening) de capaciteit heeft om voortdurend na te denken over de werking van haar eigen afbakeningen, over de impact ervan op het eigenlijke werk, dan kunnen we spreken over een school die werkt met de institutionele pedagogiek. De publicaties van Fernand Oury, Catherine Pochet e.a. (bijvoorbeeld Pochet & Oury, 1979) tonen telkens opnieuw een parcours, waardoorheen de ethiek van de institutionele pedagogiek zich toont. Zij zeggen niet hoe het moet.

De onderwijskundige methodologie die in de IP vervat zit, is vrijwel identiek aan die van het freinetonderwijs, met een diversiteit aan middelen om de klaspraktijk te veranderen: praatronde, vrije tekst, correspondentie, klassenraad, vrij onderzoek, klaskrant, ...

De institutionele pedagogiek voegt hier niet zozeer nieuwe middelen aan toe, maar buigt zich over de intermenselijke voorwaarden om er gebruik van te maken. Dit is bijzonder waardevol, net omdat het freinetonderwijs intrinsiek voor een totaal andere vorm van onderwijs staat. Het kind is geen recipiënt dat in de loop van de jaren dat het school loopt steeds voller moet gegoten worden met al dan niet noodzakelijke kennis. Het nog-niet-wetende kind wordt er vervangen door een intrinsiek-reeds-wetend kind.

Dit onderscheid bestaat eveneens binnen de wereld van de psychotherapie of de geneeskunde, met het verschil tussen genezen en helen. Genezen gaat uit van de veronderstelling dat een zieke of lijdende mens zelf niet over de middelen beschikt om er bovenop te raken, dat er dus een ingreep van buitenaf nodig is, bijvoorbeeld door medicatie, door richtlijnen over een betere manier van leven of denken ... Helen gaat ervan uit dat de ziekte zelf al een manier van genezen is.

De psychose is in dit licht geen aandoening die moet behandeld worden, maar op zichzelf al een streven naar genezing. De consequenties zijn verregaand, maar dienen niet domweg op de spits gedreven te worden om het gelijk of ongelijk van de één of de ander te willen bewijzen. In essentie

dient een mens in de mogelijkheid gesteld te worden om zichzelf te helen. Vertaald naar onderwijs wil dit zeggen dat een kind in de mogelijkheid gesteld wordt om gebruik te maken van zijn natuurlijk leerpotentieel. Dit overstijgt eigenlijk het onderscheid tussen traditioneel of alternatief onderwijs.

Kinderen met leerproblemen? Minstens problemen met het schoolse leren. Kinderen met zogenaamde gedragsproblemen moeten in het verlengde hiervan niet behandeld worden, moeten niet veranderd worden. De gedragsmatige verstoring is op zichzelf een manier om aan iets tegemoet te komen. Storende kinderen reageren eerst en vooral zelf op een verstoring die ze ondergaan, weze het of deze van binnen of buiten komt: een onderscheid dat feitelijk niet vol te houden is. Het onderscheid tussen problemen ten gevolge van opvoedkundige omstandigheden en psychiatrische problematieken is onmogelijk aan te duiden. Het is een manier van spreken met verregaande gevolgen. Eerst en vooral heeft een kind nood aan een omgeving waarbinnen de gedragsproblemen op één of andere manier getolereerd worden. Zij zijn namelijk letterlijk een vorm van weerstand tegen een indringer.

Vertrouwen en respect zijn hier sleutelwoorden. Probleemgedrag zal verdwijnen wanneer het kind niet meer genooddaakt is te reageren op ondraaglijke of onaanvaardbare emotionele of relationele eisen. Probleemgedrag kan alleen verdwijnen indien een kind vertrouwen verwerft in een omgeving, indien het voelt dat het kan ophouden met reageren. Gewaarborgde regels zijn hiertoe een efficiënt middel. Op elk moment dreigen regels echter een doel op zichzelf te worden. Institutionele pedagogiek betekent dat men nauwgezet waakt over deze verwording van middel tot doel, op elk mogelijk terrein. Het werkwoord 'moeten' is nefast.³¹ Zich moeten aanpassen vraagt om een reactie. coöperatief systeem, bijvoorbeeld een klas of een school. Er bestaan geen gedragsproblemen die louter genetisch, neurobio-

³¹ Invarianten of pedagogische principes van Freinet:

'Commandeer niet, maar overleg.'

'Veeleisend maar zelfgekozen werk geeft meer voldoening dan eenvoudige maar opgedrongen activiteiten.'

'Werk moet zinvol en inspirerend zijn.'

(In Nicolai e.a., 2006, p. 62,63,64)

logisch of anders lichamenlijk veroorzaakt worden. Er is altijd een socio-emotionele factor.

3.5 Freinetonderwijs en anderstaligheid en/of kinderen uit verschillende culturen

Als we zorgbeleid in een freinetschool vertolken als *'zorgvuldig omgaan met de diversiteit van de leerlingen'* moeten we in het bijzonder onderzoeken hoe we kinderen met een andere etnische achtergrond, voor wie de *'onderwijstaal'* in regel verschillend is van de *'thuis taal'*, kunnen ondersteunen. Voor wat de thuis taal betreft is het belangrijk af te stappen van de achterhaalde visie dat plaats maken voor de thuis taal van kinderen op school het leren van de onderwijstaal bemoeilijkt. Daarom werd in Gent een netoverschrijdend project gestart om te onderzoeken op welke wijze de thuis taal van anderstalige kinderen een plaats kan krijgen op school en in de klas (Gielen & Isci, 2015).

Het gaat er in de eerste plaats om hoe een verbreding kan ontstaan door de persoonlijke wereld van het kind op te tillen naar iets wat die wereld overstijgt, breder is. Dat is uiteindelijk de missie van de school: de missie van de school is niet zozeer om de beleving van het kind centraal te stellen, maar wel om te kunnen overstappen van het particuliere naar het bredere, idealiter het universele. Waar liggen de raakpunten tussen de persoonlijke wereld van het kind en de bredere culturele wereld? Dit geldt in het bijzonder voor kinderen met een andere religieuze achtergrond.

Als we ervan uitgaan dat we moeten vertrekken van de ervaring van de kinderen dan is dat natuurlijk in de eerste plaats omdat onderwijs, datgene wat geleerd wordt, hierdoor betekenis krijgt. Bovendien maken we hiermee duidelijk dat we de achtergrond van de kinderen waarderen. We weten immers dat het stelselmatig negeren van de moedertaal van anderstalige kinderen hen het gevoel kan geven dat op hun thuis milieu wordt neergekeken.

Als we ervan uitgaan dat we moeten vertrekken van de ervaring van de kinderen dan is het omdat we geloven dat dit het kind toelaat zich erkend te voelen, zich te situeren binnen de bredere cultuur, zich gewaardeerd te voelen met zijn eigen achtergrond. Van hieruit ontstaat een veiligheidsgevoel dat het kind in staat stelt om zich open op te

stellen, interesse te hebben voor de wereld, die natuurlijk de eigen ervaring overstijgt. Het is van belang te vertrekken vanuit de ervaringen van de kinderen om bruggen te bouwen tussen die ervaringen en datgene wat de school aanbrengt. We verwijzen naar het verhaal dat Catherine Hurtig-Delattre (2010) bracht op het colloquium ‘25 jaar Freinet’ in Gent. (zie verder) Ze slaagde erin een groep kinderen van Marokkaanse origine uit de bovenbouw van een lagere school in Lyon opnieuw aan het leren te krijgen door intense contacten met de buurt, met de ouders, met Marokkaanse kunstenaars die projecten met de kinderen begeleidden, door in te gaan op de betekenis die de Islam had voor deze kinderen: je kan in de klas niet negeren wat betekenis heeft voor de kinderen buiten de klas.

Hoewel de freinetscholen in Vlaanderen vaak uit de middenklasse rekruteren, is dit voor een aantal meer recente freinetscholen minder het geval. Uiteindelijk sluit een meer heterogene samenstelling beter aan bij de uitgangspunten van de freinetpedagogie, dat in eerste plaats emanciperend onderwijs wil zijn, niet in het minst voor ‘volkskinderen’ en kinderen die leven in armoede.³²

Bewegingen als BMLIK (*Beweging van Mensen met een Laag Inkomen en Kinderen*) in Vlaanderen en ATD Quart Monde in Frankrijk en Franstalig België, ATD vierde wereld in Vlaanderen, bieden ons belangrijke inzichten in de betekenis van leven in grote armoede en het schools presteren van de kinderen uit deze gezinnen. Het is duidelijk dat we hierbij niet enkel aan allochtone gezinnen, al dan niet in de illegaliteit, moeten denken maar evenzeer aan de autochtone kansarme gezinnen.

Werken met deze gezinnen wijst uit dat zij uiteindelijk evenveel belang hechten aan de school als de ouders uit de middenklassen. Zij ervaren een groot onbegrip van de school voor de gevolgen van hun levenssituatie. Er is een gevecht om te kunnen overleven, een penibele materiële situatie geeft er aanleiding toe dat kinderen zich op school niet kunnen concentreren en bovendien ervaren ze vaak een beschuldigende houding van de leraars tegenover hun ouders.

³² Zie: www.atd-vierdewereld.be

Vandaar het pleidooi van genoemde organisaties om ervoor te zorgen dat ook deze kinderen in waardigheid kunnen opgroeien. Een eerste stap daartoe is om te begrijpen in welke situatie deze mensen leven. Een begripsvolle houding kan echter ook negatief uitvallen:

'de ouders kunnen er niets aan doen, het is hun schuld niet, maar de school staat hier machteloos.' De enige mogelijkheid is hier een vorm van partnership van deze ouders en de school, te erkennen dat deze gezinnen ook sterktes hebben en dat het mogelijk is om ook voor deze kinderen te vertrekken vanuit hun ervaringen. Deze noodzaak wordt ook erkend in het decreet *'Gelijke onderwijskansen'*, o.m. door verenigingen waar armen het woord nemen formeel een plek te geven in de lokale overlegplatforms (LOP) die als opdracht hebben die gelijke onderwijskansen te vrijwaren.

Het is van belang dat kinderen hun ervaringen inbrengen (expressie), wat aanvankelijk langs verbale weg voor anderstalige kinderen niet evident is. Hier kan de hulp van een ander kind, een ouder, een tolk ingeroepen worden. Van belang is dat het kind van bij de aanvang een inbreng kan hebben. Hiertoe is het meestal aangewezen dat de leerkracht aanvankelijk begeleidt: partner-schrijven voor vrije tekst, overleg over de illustratie, voorbereiding met het kind voor de inbreng in de kring. Om dit mogelijk te maken is het ook hier en vooral hier vereist dat de groep evolueert naar een coöperatieve groep.

Dit aspect is van cruciaal belang en kan op velerlei wijzen ondergraven worden: bijvoorbeeld door competitievoetbal tussen Turkse en Gentse kinderen op de speelplaats, door kinderen uit de klas halen in functie van zorgbeleid. Ook als kinderen op bepaalde momenten onderwezen worden in hun thuistaal moet er altijd voor gezorgd worden dat er een betekenis aan gegeven wordt in de totale groep: tonen van de gemaakte werkjes in de kring en zo meer.

Bij de inbreng van de kinderen, in het bijzonder de vrije tekst, is het van belang om voorbij het manifeste niveau te kijken: welke betekenis zit er achter de tekst.

3.5.1 Praktijkvoorbeeld:

Freinetschool in een kansarme buurt

Kathleen Herman, leerkracht en SES-leerkracht³³

Lieve Stalpaert, leerkracht en zorgcoördinator

De Mandala is een freinetschool, opgericht om in de buurt van het Rabot in Gent te werken met in meerderheid anderstalige buurtkinderen in een achterstandssituatie.³⁴ Van voor de start van de school werd een projectgroep opgericht om de oprichting van de school op te volgen.

Van bij de aanvang legde deze groep de nadruk op:

- De betrokkenheid van de ouders. Dit is niet evident met een populatie waarvoor het 'overleven' de belangrijkste bekommernis is. De school staat open voor de ouders, er worden ook specifieke kijkmomenten ingericht waar de ouders zicht kunnen krijgen op het werk van hun kinderen, de werking van de klas en waar meteen ook aandacht kan gaan naar de wijze waarop ouders en school zich gezamenlijk kunnen inzetten.
- De betrokkenheid van de buurt, die immers mee initiatiefnemer was om een school op te richten; brugfiguren ...
- Het aanspreken van experts, die een eigen bijdrage kunnen leveren waardoor het klasleven rijker wordt. Het is van belang dat de groep die met de expert werkt kan werken naar een eindpresentatie.
- Kennis maken met de cultuur van de anderstaligen (zie C. Hürtig-Delattre, 2004 en de wijze waarop ze ouders betrok), en publicaties van de verenigingen waar armen het woord nemen.
- Inschakelen van de buurt: geregeld bezoek aan de bibliotheek (auteursteksten die aansluiten bij eigen ervaringen, cultuur van de anderstalige in de klas brengen, met aandacht voor het gevaar van te beperken tot het exotische).

³³ Vlaams onderwijsjargon voor bijkomende middelen voor een school op grond van de (lage) socio-economische status (SES) van haar leerlingen. Zie ook 3.4.

³⁴ mandala.freinet.be/onzeSchool.htm

- In tegenstelling tot wat in het verleden vaak gebeurde, werd aandacht besteed aan de kwaliteit van de inrichting, renovatie en nieuwbouw binnen de school.

Komen tot een leerklimaat in de klassen.

Bij de aanvang van de Mandala was het vooral uitzoeken hoe we in zo'n complexe klasgroep konden samenleven. Het was een uitdaging om een gemeenschappelijke noemer te zoeken. Er was vrij veel agressie en onbegrip naar elkaar toe. De thuissituatie van sommige kinderen zorgde ook voor heel wat onrust in de groep.

Door het installeren van de gedragsgordels, gebaseerd op het gordelstelsel van Fernand Oury, ontstond er een duidelijke afbakening (kader) waarin de kinderen konden bewegen. Het stelsel is gebaseerd op rechten en plichten en het voorbereiden op het latere burgerschap.

Aan de hand van afspraken die golden, en nog gelden, voor de hele school leert elk kind verantwoordelijk zijn voor zijn eigen gedrag en zijn verantwoordelijkheid binnen de groep en zijn omgeving.

Het gevoel van veiligheid kwam stilaan in de groepen en zo ontstond er rust en dus ook een ruimte om te leven en te leren. Nu konden we verder de belangrijke freinettechnieken uitdiepen, waarin coöperatie, zelfstandigheid en communicatie nodig waren.

Er werd bij de aanvang van het schooljaar tijd gemaakt om elkaar te leren kennen (vaak in spelvorm, veel uitstappen, eventueel ergens overnachten ...). We beseften dat, door daar tijd in te steken, het een winst was voor de rest van het schooljaar. Nog steeds wordt dit basisprincipe gehanteerd.

Voor het installeren van freinettechnieken werd wel veel tijd uitgetrokken. Vooral de functie van de technieken werd verduidelijkt en vaak met pictogrammen, bijvoorbeeld:

- *Hoe schrijven we een vrije tekst en waarom?*
- *Hoe maken we een werkstuk en waarom?*
- *Hoe corresponderen we en waarom?*
- *Wat is een klasraad en waarom doen we dat?*

Nog steeds starten we vooral bij de jongere kinderen op een rustige manier met de freinettechnieken. Niet forceren omdat het kind auteur moet blijven van zijn eigen verhaal (se mettre dans les pas de l'enfant), maar voortdurend herhalen van wat er bedoeld wordt met de technieken en waarvoor ze dienen.

In elke leefgroep werken we met stappenplannen, vaak met duidelijke pictogrammen en tussenstappen waar nodig. Bijvoorbeeld voor vrije tekst, werkstukken, actualiteit ... Ook voor het gebruik daarvan moet er tijd uitgetrokken worden en moet elk kind de mogelijkheid zien om daarmee te werken.

Diversiteit en basiszorg

Sinds de aanvang van de Mandala zijn de freinettechnieken verder uitgediept:

- Kring

Door te vertellen over zichzelf en te luisteren naar de anderen, leert het kind zichzelf en de buitenwereld een plaats te geven. Via verschillende vormen van expressie (vertellen, zingen, drama, ...) en veel aandacht voor de thuistaal (bijvoorbeeld kinderen tolken voor elkaar), bouwt het kind de basis op om zich goed en veilig te voelen in de klasgroep.

Tegelijkertijd komt er een sfeer van respect en wederzijds begrip. De kring wordt opgebouwd met een duidelijke taakverdeling en verantwoordelijkheden (zoals voorzitter, secretaris, tijdsbewaker...). Hierbij treedt de leerkracht op als begeleider en als evenwaardig lid van de groep. Rituelen worden gebruikt om houvast en structuur te bieden (bijvoorbeeld: 'Ik verklaar de kring voor geopend').

Elk kind krijgt de kans krijgt om zijn talenten te tonen, bijvoorbeeld een kind dat het Nederlands nog niet goed beheerst, kan via een filmpje zijn interesses delen; wie geen geboren verteller is, kan zijn vrije tekst voorlezen ...

De verwerking van wat ter sprake komt in de kring, kan in de loop van de dag of de week verder uitgediept worden.

Hier sluiten bij aan:

- Vrije tekst*
- Wiskundig onderzoek*
- Klasraad*
- Coöperatief dictee*
- Project en werkstukken*
- Atelierwerking*

Conclusie

Door het gebruik van freinettechnieken werkt ieder kind volgens eigen kunnen en op eigen tempo. Door elke techniek terug te koppelen naar de groep (werkstukken, vrije teksten, kunstwerken, wiskundige onderzoeken, actualiteit ...), leren ze met en van elkaar. Het eigen leerproces van elk kind wordt gestimuleerd en de kinderen worden uitgedaagd tot verdieping en verbreding.

Kind, leerkracht, ouder

KIND

In de ver doorgedreven gedifferentieerde freinetworking wordt gewerkt aan basisattitudes: werkhouding, zelfstandigheid, zelfredzaamheid, respect, samenwerking, volharding, concentratie, communicatie, ...

In dit proces wordt het kind zich bewust gemaakt van zijn talenten.

Deze worden naar boven gebracht en gevisualiseerd aan de hand van brevetten, tentoonstellingen, presentaties, forums, portfolio's, onderwijsloopbaanbegeleiding ... De evaluaties beslaan steeds alle aspecten van de persoonlijkheid van elk kind.

De school werkt ook samen met allerlei buurtinitiatieven om ook buiten de school elk kind de kans te geven om deel te nemen aan activiteiten zoals samenwerking toneelvereniging Kopergieterij, samenwerking tekenschool, sportactiviteiten zoals omnisport en boksen, ...

Het welbevinden van het kind hangt ook af van zijn positie en zijn veiligheidsgevoel in de groep. Om dit te visualiseren en bij te sturen wordt gebruik gemaakt van sociogrammen.

Individuele kindgesprekken en observaties worden gehouden door leerkracht, SES-leerkracht of zorgcoördinator. De leerkracht probeert hierin het kind een stem te geven en ondersteunt daarbij de zelfevaluatie.

De SES-leerkracht/zorgcoördinator brengen indien nodig via gesprekken met een kind en observaties specifieke noden in kaart en stellen samen met het kind een plan op om aan de hulpvraag te voldoen. Als algemeen kader voor de SES-ondersteuning wordt elk jaar een plan opgesteld en geëvalueerd. De huidige door het team gekozen pijlers zijn welbevinden en taal. Soms worden bij specifieke noden externe experts ingeschakeld, altijd met toestemming van kind en ouders bijvoorbeeld Biezebeize (zie 2.9.2), atelierwerking, kunstzinnige therapie, huiswerkbegeleiding ...

LEERKRACHT

De rol van de leerkracht binnen deze complexe groepen blijft cruciaal. Het vraagt een voortdurende alertheid van leerkrachten naar zelfreflectie, onderling overleg en coaching.

Het is van belang dat de leerkracht een kritische kijk bewaart op eigen praktijk en voortdurend blijft kijken naar wat leeft en werkt bij de kinderen in de eigen klasgroep. Onderling overleg in de verschillende structuren die georganiseerd worden in freinetschool Mandala, dragen bij tot deze zelfreflectie. De interne overlegmomenten zijn: (deel)teamvergaderingen, interne zorgteams, SES-overleg, klasscreenings (waarbij alle leerlingen van een klas besproken worden met kernteam en klasleerkracht), informele gesprekken tussen leerkrachten onderling en met leden van het kernteam. De klasscreenings gaan tweemaal per jaar door (december en juni). De leerkracht bespreekt elk kind, eventueel worden actieplannen opgesteld om het leerproces /sociaal emotionele evolutie, zo optimaal te laten gebeuren.

Bij de screenings zijn de leerkracht, de zorgcoördinator, directie en brugfiguur aanwezig. De screenings gaan door voor de oudercontacten zodat eventuele besluiten onmiddellijk aan de ouders kunnen worden meegedeeld.

Kernteam

Het kernteam bestaat uit de directie, zorgcoördinator, brugfiguur, beleids-ondersteuner en secretaresse. Er werd ook geopteerd om een afvaardiging van de leerkrachten bij het kernteam te voegen, maar organisatorisch was het niet mogelijk.

Externe overlegmomenten zijn: externe zorgteams met ICLB (interstedelijk centrum voor leerlingenbegeleiding), collega-groepen (met leerkrachten van andere Gentse freinetscholen of van De Freinetbeweging buiten Gent). Ook het welbevinden van de leerkracht blijft belangrijk. Vragen naar klaswerking en specifieke noden naar kinderen toe, kunnen besproken worden op de zorgteams.

OUDER

Alle ouders zijn steeds welkom op onze school. Via koffiemomenten, openklasmomenten, kleuterontbijt, forums, infomomenten ... worden ouders betrokken bij de werking van de school. De brugfiguur is een belangrijke schakel tussen ouders en school. Via visuele communicatie, administratieve ondersteuning, een luisterend oor voelen de ouders zich deel van de school.

De oudercontacten met de leerkrachten zorgen ervoor dat de ouders het hele leertraject van een kind kunnen meevolgen op verschillende domeinen.

Indien individuele extra zorg nodig is, worden de ouders steeds uitgenodigd bij de zorgcoördinator, leerkracht en eventueel externen. Tijdens deze gesprekken worden de ouders geïnformeerd en geadviseerd en begeleid in het individueel traject van hun kind.

3.5.2 Praktijkvoorbeeld

Gesprek met Catherine Hurtig-Delattre

Catherine werd in 2010 uitgenodigd op het colloquium '25 jaar Freinet in Gent' omwille van het boek dat ze schreef over haar ervaring met een groep oudste leerlingen in het basisonderwijs, overwegend van Marokkaanse origine, met een moeilijk onderwijsverleden en grote schoolachterstand. Ze gaf een lezing en nam deel aan een panelgesprek dat opgenomen werd in het colloquiumboek (www.freinetgent.be/primary-links/25-jaar-freinetonderwijs-gent). Op 21 november 2010 hadden we met haar een gesprek (in het kader van de driejarige opleiding voor freinetleerkrachten basis- en secundair onderwijs).

Hoe vertrekken vanuit de ervaring van deze kinderen

Catherine verkiest om deze vraag te beantwoorden vanuit een wat ander gezichtspunt, namelijk als de interactie tussen de eigen ervaringen van de kinderen en de inbreng van de school. Dit vertolkt ze als het ontstaan van een 'gekruste blik' (regard croisé): het gaat om de wijze waarop de schoolcultuur en de ervaringen van de kinderen met elkaar interageren. Hiermee wordt helemaal niet beoogd om de twee, de cultuur van het kind en die van de school, in tegenstelling te zien, integendeel.

Het gaat erom hoe een verbreding kan ontstaan door de persoonlijke wereld van het kind op te tillen naar iets wat die wereld overstijgt, breder is. Dat is uiteindelijk de missie van de school, niet om de beleving van het kind centraal te stellen, maar wel om te kunnen overstappen van het particuliere naar het bredere, idealiter het universele. Waar liggen de raakpunten tussen de persoonlijke wereld van het kind en de bredere culturele wereld? We gaan er in een freinet-school van uit dat we moeten vertrekken van de ervaring van de kinderen: dit maakt het mogelijk dat het kind zich erkend voelt, het zich kan situeren binnen de bredere cultuur, zich gewaardeerd kan voelen voor de eigen achtergrond. Van hieruit ontstaat een veiligheidsgevoel dat het kind in staat stelt om zich open op te stellen, interesse te hebben voor de wereld, die natuurlijk de eigen ervaring overstijgt. Het is van belang te vertrekken vanuit de ervaringen van de kinderen om bruggen te bouwen tussen die ervaringen en datgene wat de school aanbrengt.

We horen in Frankrijk wel eens dat de freinetpedagogie de bestaande ongelijkheid binnen de maatschappij zou versterken: sommige kinderen leven in een cultureel rijke omgeving waar al een breder kader wordt gegeven waarin het schoolse leren een plaats kan krijgen, andere kinderen groeien op in een milieu dat minder rijk is.

Twee antwoorden:

- *Een oordeel uitspreken over de waarde van een primair milieu (gezin) is een oordeel, waarvoor criteria die hiertoe aanleiding geven impliciet blijven. Wat noemen wij een rijk milieu? Er zijn natuurlijk grote verschillen, maar fundamenteel blijft dat kinderen hoe dan ook ervaren, leren en dat alle kinderen zowat hetzelfde aantal uur buiten school doorbrengen, en dus ervaringen opdoen. Ze hebben emoties, willen hun wereld begrijpen, maar de wereld van de kinderen blijft vaak buiten het blikveld van de school, des te meer naarmate het zich sterker verwijderd van de cultuur van de school (bijvoorbeeld, verbaliteit, prestige van intellectuele beroepen boven manuele beroepen ...).*
- *Het is de taak van de school om de universele cultuur aan bod te laten komen: dat is het aandeel van de leerkracht en het is zeer belangrijk dat de school zich die taak scherp voor ogen houdt.*
- *Voor wat de kinderen met een andere culturele achtergrond betreft, is de titel van het werk 'Les enfants d'ici venus d'ailleurs'*

(kinderen van hier die van elders komen) (Moro, 2002) sprekend. Het land van aankomst is hun land, het komt er op aan ze te helpen zicht krijgen op de eigen achtergrond en ze te helpen hun wereld hier te construeren. Het is een specifieke problematiek, erg complex. Weliswaar wordt op school vaak gepoogd om de eigen achtergrond van deze kinderen aan bod te laten komen. Toch kan dit door deze kinderen als een probleem ervaren worden, omdat ze zich niet per se thuis voelen in deze cultuur. Misschien voelt het kind zich meer 'kind van hier', dan kind van elders. Het komt er als school op aan om niet meteen de nadruk te leggen op het feit dat deze kinderen van elders komen, maar hoe dan ook de nadruk te leggen op het feit dat het kinderen zijn van hier, althans als het kinderen betreft die hier geboren zijn. De ervaringen van deze kinderen zijn ingebed in de buurt waarin ze leven, de sociale relaties die zij aangaan, en hun kennis van de 'Cultuur van het land van herkomst' is vaak beperkt. Overigens moeten we ons ook hoeden voor de charme van het exotische. Het exotische geeft altijd een beetje een karikaturaal beeld van een andere cultuur, een beeld dat soms ook gehanteerd wordt door de kinderen 'venus d'ailleurs' die de wereld aanvankelijk ook maar zien door het smalle venstertje van hun ervaringen binnen het gezin.

Daarom is het belangrijk om deze cultuur in een levendigere vorm aan bod te laten komen. Niet alleen de kinderen hebben een beperkte kijk op hun eigen achtergrond, dat is ook het geval voor de leerkracht. Catherine gaf dan een voorbeeld van de wijze waarop hier kan mee omgegaan worden, waarbij ze er wel de nadruk op legde dat haar school gesitueerd is in een cultureel rijk, multicultureel milieu waar in het kader van diverse initiatieven andere culturen aan bod gebracht worden. Zo heeft Catherine de kinderen, die hoofdzakelijk een Maghrebijnse achtergrond hebben, kennis laten maken met een hedendaagse Marokkaans conceptueel kunstenaar die exposeerde in Lyon. Bij een bezoek aan de tentoonstelling waren de kinderen erg verwonderd dat het hier werk van een Marokkaan betrof. Bij het gesprek kon de nadruk gelegd worden dat, als je goed keek, je inderdaad zag dat de kunstenaar zich geïnspireerd had op de eigen achtergrond, dat gebruik gemaakt werd van Marokkaanse symbolen, kleuren, geuren, maar dat de kunstenaar iets

wilde zeggen dat de eigen, per definitie beperkte cultuur overstijgt. Het is natuurlijk van belang ruimte te maken voor die cultuur die er mee aanleiding toe geeft zich trots te kunnen voelen over de eigen achtergrond. Dat kan voor elke cultuuruiting: literatuur, muziek ... Het is zinnig om ook op school de bijdrage te vermelden die andere culturen aan onze cultuur hebben gebracht: de bijdrage van de grote Arabische wiskundigen, de betekenis van de Arabieren voor het bewaren en bestuderen van de Griekse filosofie, ... Dit kan aanleiding geven tot een waardering van de eigen cultuur, waarbij het uiteraard over meer gaat dan de 'gezinscultuur'.

Vanuit de cursisten wordt de kritiek op de stereotypering volmondig onderschreven: een project Afrika waar maskers gemaakt worden, Marokko met muntthee ... Ze gaven ook aan dat het vaak moeilijk is om van deze stereotypes los te komen. Wellicht kan één van de belangrijke freinettechnieken, de correspondentie, hier een bijdrage leveren? Catherine beaamt dat, maar wijst er wel op dat altijd weer moet aangegeven worden dat ook het land van herkomst zeer divers kan zijn: het kind mag uiteraard ook niet opgesloten worden in een 'denkbeeldig thuisland'. Als je met het oog op de Senegalese kinderen uit je klas, een correspondentie opzet met een schooltje in de brousse van Senegal, dan is het belangrijk om ook beelden van een grootstad als Dakar te tonen. Dit is nodig om ook voor deze kinderen clichés te doorbreken. Het is ook belangrijk om aandacht te hebben voor het fenomeen van de migratie zelf. Zo is het belangrijk om aan te tonen dat de migratie van alle tijden is, dat verschijnselen als racisme zich ook in het verleden voordeden, dat het niet specifiek is voor deze tijd. Migratie en versmelting van diverse culturen hebben zich altijd voorgedaan. De kinderen van Catherine ontmoetten bejaarden uit de buurt en ze waren bijzonder verbaasd dat ook zij vaak migrant waren, maar vanuit andere landen. Dergelijke ervaringen laten toe afstand te nemen van de eigen concrete situatie, het particuliere te overstijgen. Hiermee wil Catherine ook aangeven dat uitgaan van, rekening houden met de eigen ervaringen van de kinderen zich niet hoeft te beperken tot wat in de praatronde aan bod komt, het kan vaak ook op een meer onrechtstreekse wijze door inzichten, ervaringen samen door te maken die de eigen ervaring in perspectief plaatsen.

3.6 Naar een grotere heterogeniteit

Heterogene groeperingen in onderwijs worden vaak met argwaan bekeken, zowel door leraren als door ouders. Toen in Gent plannen ontwikkeld werden voor nieuwe projectscholen (die later freinet-scholen werden) was één van de uitgangspunten dat kinderen verschillend zijn en dat onderwijs oplossingen moet zoeken om hiermee om te gaan. Klassen die naar leeftijd ingedeeld zijn, blijken helemaal niet zo homogeen te zijn. Binnen de Gentse context werd dit al te duidelijk door de komst van kinderen van wie de moedertaal niet het Nederlands is. Toch bleef het *'klassikale denken'* op de voorgrond: zowel leerkrachten als ouders vonden het onmogelijk om met erg diverse groepen te werken. Alle inspanningen waren gericht op een *'zo homogeen mogelijk'* maken van de klasgroep, differentiatie beperkte zich tot remediëring en verrijkingsstof. In het basisonderwijs één leergang te volgen voor alle kinderen blijkt een illusie, ongeacht de mogelijkheden om te investeren in het 'bijwerken' van leerlingen. Daarom werd bij de Gentse freinetscholen afgestapt van de opdeling van een schoolbevolking in *'homogene jaarklassen'*. Dat was één van de uitgangspunten op grond waarvan leerkrachten werden aangeworven. Het was ook duidelijk dat aan de basis van deze keuze geen leerlingentekort lag. Voor elke leefgroep waren er parallelgroepen. Bij de voorbereiding van de Boomgaard (gestart in 1985) werd een minimale vorm van heterogeniteit betracht. Dat kwam tot uiting in de vorming van de leefgroepen, waarbij kinderen uit minstens twee leeftijdsjaren samen zaten. Bovendien werd geijverd naar een soepele overgang tussen de kleuterschool en de lagere school door de inrichting van *'5 - 8 groepen'*: de oudste kleuters en de kinderen uit een eerste graad zaten in één groep. De kinderen uit de Boomgaard konden de basisschool dus doorlopen in vier leefgroepen: de kleutergroep tot 4 jaar, de 5 - 8 groep en dan de tweede en derde graad. Intussen zien we dat in freinetscholen verschillende groepeeringsvormen aangehouden worden: op niveau van de kleuters werken een aantal scholen met onderbouw en bovenbouw, andere scholen groeperen alle kleuterleeftijden in een klas; de meeste scholen werken met drie graden voor de lagere school, maar één school koos resoluut voor een *'classe unique'*: in elke leefgroep zitten kinderen van alle leeftijden van de lagere school (zie het volgend voorbeeld).

3.6.1 Praktijkvoorbeeld

De ontwikkeling van een 'classe unique'

Micha De Brie, 6 - 12 jaar, Het Prisma, Gent

Historiek

De freinetpraktijk berust op vier basispijlers: expressie, experiment, communicatie en coöperatie. Het ene kan niet bestaan zonder het andere. Alle freinettechnieken die je in je klas toepast, staan ten dienste van de vier pijlers. We kunnen het niet hebben over coöperatie zonder de andere pijlers hierbij te betrekken. Wat voor mij de ware betekenis van het begrip 'coöperatie' is, zal ik verder trachten uit te leggen.

Na twee jaar regulier onderwijs startte ik op een grote Gentse freinet-school, waar ik de tweede graad (groep 5 en 6) toegewezen kreeg.. Naarmate ik langer op deze school werkte voelde ik de nood om me te verdiepen in de freinetpedagogie. Ik begon de bijeenkomsten van de Freinetbeweging te volgen en literatuur door te nemen. Ik voelde me jaar na jaar meer gesteund om af te stappen van een klassikale werkwijze, waardoor ik meer een begeleider werd bij het leren van de kinderen. Zo begon ik materialen te ontwikkelen die er voor zorgden dat ik kon loskomen van de op school gevolgde wiskundemethode. Ik introduceerde hierbij het vrij wiskundig onderzoek. Deze werkvorm, net als de vrije tekst, vrije expressie en het vrije 'wereldonderzoek', biedt een rijke basis om een coöperatief werkende groep te creëren. Mijn grootste probleem was dat verwacht werd alle kinderen te laten voldoen aan de leerplandoelen bij het moment van de overgang naar een volgende groep. Rond Pasen van het tweede jaar moest ik bijgevolg sterk beginnen afwijken van de manier waarop kinderen bijna twee jaar lang hadden kunnen werken. Ik moest op een kunstmatige manier de kinderen van het vierde leerjaar (groep 6) niet geziene leerstof inlepen, zodat ze niet in de problemen zouden komen in de volgende leefgroep. Het was steeds weer een innerlijke strijd om de werkwijze, waarin ik me zo op mijn gemak voelde, te moeten verlaten. Na de doortocht van Bernard Collot in 2004 in Gent, werd het voor mij steeds duidelijker dat een leefgroep die twee leerjaren combineert, voor mij te beperkend was. Collot had jarenlang in Frankrijk een classe unique

geleid. De ‘classe unique’ combineert kinderen van 2,5 tot 11 jaar.³⁵ Ik begon steeds meer mijn zinnen op deze groepeeringsvorm te zetten, maar het was duidelijk dat dit niet mogelijk was binnen de structuur van de school waar ik toen werkte. Na een periode van twaalf jaar op deze freinetschool, achtte ik de tijd rijp voor iets nieuws: mee vorm geven aan een nieuwe, kleine school in het hart van een Gentse, volkse, multiculturele buitenwijk: freinetschool Het Prisma. De school richtte sedert twee jaren lager onderwijs in en was officieel een freinetschool. Kleuters hadden al twee jaar de kans gehad door te stromen naar één leefgroep in de lagere school. De school moest jaar na jaar verder groeien met de kinderen tot een volwaardige lagere school. Ik kreeg de kans de kinderen te begeleiden die naar het derde leerjaar doorstroomden. Wat ik niet meteen verwacht had, was dat vijf kinderen die bij mij hun derde leerjaar op mijn school hadden afgewerkt, mij vergezelden naar dit nieuwe project. Het was de wens van de ouders dat hun kind bij mij verder van de werking kon genieten. Ik had dus onverwacht meteen vijf kinderen in mijn vierde leerjaar.

Ik werd al snel geconfronteerd met een bepaald onbehagen en nijd tussen sommige kinderen, een gebrek aan respect voor elkaar en weinig motivatie om naar school te gaan. Sommige kinderen voelden zich niet veilig door de aanwezigheid van anderen. Mijn enige collega in de lagere afdeling deed flink haar best ouders en kinderen bij de school te betrekken en dat bleek moeilijk in deze beginfase. Het was me duidelijk dat heel wat kinderen hadden kunnen worden doorverwezen naar het bestaande vangnet van het ‘Buitengewoon Onderwijs’. We beslisten echter niet door te verwijzen vanuit een vertrouwen dat we verder konden geraken met deze kinderen. Ik had een diverse groep met daarin elf nationaliteiten, waarvan iedereen vrij goed het Nederlands beheerste (er is geen gettovorming van één bepaalde nationaliteit in deze wijk). De ommekeer in mijn leefgroep kwam vooral door de inbreng van de kinderen uit mijn vierde leerjaar, mijn ‘anciens’. Zij hebben alles mee op gang getrokken. De ‘instituten’, zoals kring en klassenraad, kregen door hen een vaste betekenis en een duidelijke invulling. Het was zaak eerst gespreksafspraken in deze groep te krijgen. Via minimum drie

³⁵ In Frankrijk duurt de lagere school een jaar minder lang.

klasraden per week kwamen de eerste afspraken de groep binnen gesijpeld. Door de harde jongens werd er duchtig geëxperimenteerd met het zo vaak mogelijk overtreden van deze afspraken. Mijn consequente houding ten aanzien van de gemaakte afspraken en de daaraan verbonden sancties deden hun werk. Eerst zag ik de wat ‘makkelijker’ kinderen veranderen. Stilaan kwam het besef in de groep van de waarde van de democratie en het belang van gezamenlijk gemaakte afspraken. De hardliners raakten steeds meer geïsoleerd en stelden uiteindelijk hun gedrag bij. De sociale druk werd immers steeds groter. Na een drietal maanden konden we een behoorlijk kringgesprek houden, zonder dat er steeds werd gestoord door sommige kinderen. Na een jaar zag het dagelijks leven en werken in de groep er al helemaal anders uit.

Omschakelen naar producties

Ik ben ervan overtuigd dat je slechts kan groeien in burgerschap, autonomie, innerlijke motivatie, als het werk betekenisvol is. Binnen de freinetpedagogie wordt ingezet op werk³⁶ dat vanuit een intrinsieke motivatie start. Het kind wordt ‘auteur’ in plaats van ‘acteur’. Hierin onderscheiden we vier echte producties:

- de vrije tekst
- het wereldonderzoek
- het wiskundig onderzoek
- kunstwerken

Het makkelijkst te introduceren is de vrije tekst. Ik hoefde die enkel te optimaliseren, de kinderen waren er reeds vertrouwd mee. We streefden al vroeg naar ‘literaire’ teksten, waarin kinderen hun diepste, menselijke gevoelens beschrijven. Teksten die enkel een opsomming van feiten weergaven, werden omgevormd tot literaire teksten. De mooiste exemplaren werden vermenigvuldigd voor onze klaskrant en een exemplaar verhuisde naar onze nieuw opgebouwde bibliotheek. Het met de nodige ernst presenteren van deze teksten en het met de groep dagelijks bespreken van teksten, werkte heilzaam.

Een van de eerste concrete zaken die ik oprichtte waren de ateliers of werkplaatsen: werkhoeken waarin de minder wiskundig- of talig-begaafden ook aan hun trekken konden komen. Er waren ateliers voor

³⁶ In het Frans wordt een verschil gemaakt tussen ‘travail’ (betekenisvol werk) en ‘boulot’ (een te klaren klus). In elke klas zullen beide voorkomen.

muziek, expressie, koken, drama, natuur, drukken, textiel, boetseren, documentatie, houtbewerking. Ouders brachten spontaan materialen mee om deze ateliers te helpen uitbouwen. Voor de kinderen was dit een openbaring. Er werd op den duur veel in de ateliers gewerkt. Dit was de opstartfase. (voor een beschrijving van het atelierwerk, zie hoofdstuk 2)

Samengevat: waarom een ‘classe unique’ in het Prisma?

Het Prisma is de uitgelezen school voor dit project. De ‘classe unique’ werkt het best in een heterogene omgeving. De wijk waarin de school zich bevindt, voldoet hieraan. Er wonen mensen van diverse origine. We trekken steeds meer ouders aan die niet in deze buurt wonen, waarschijnlijk door onze pedagogische visie. Uiteraard doen we het omwille van de volgende voordelen van de ‘classe unique’:

- ***leder kind kan leren op zijn eigen tempo en op een eigen manier, vlugge kinderen worden extra geprikkeld, tragere kinderen kunnen trager gaan.***

Er is respect voor het leerritme van elk kind. Er zijn geen jaargrenzen, zoals in een gewoon leerjaar. Dit laat kinderen toe op bepaalde gebieden sneller te gaan en op andere gebieden trager te gaan. Daardoor is er minder sprake van ‘niet kunnen’, ‘uitvallen’ of ‘gebrek’. Er is meer aandacht voor ‘rijping’. Minder zelfzekere kinderen bouwen ook een positief zelfbeeld op.

- ***Het is een rijke manier van leren.***

Door het feit dat de kinderen tastenderwijs experimenteren om vragen op te lossen en nadien hun bevindingen delen met de groep, hebben we te maken met een zeer waardevolle manier van leren. De begeleider is voortdurend aandachtig om deze uitwisselmomenten te gebruiken om leerstof vast te leggen. Het systeem werkt tijdsbesparend door de grote leerwinst t.o.v. een systeem waarin een kind vooral luistert en kijkt.

- ***De sociale ontwikkeling en burgerschapsvorming worden bevorderd. Het kind kan relaties aanknopen met kinderen van verschillende leeftijden.***

In de classes Unique gaat een kind naar school om te leven en door het leven te leren. Samen leven bevordert de sociale ontwikkeling. Er hoeven geen lessen te worden gegeven over hoe je moet leven en hoe je een goed

burger moet zijn. Elk kind oefent voortdurend in het omgaan met anderen van verschillende leeftijden. Kinderen bouwen relaties op met kinderen van verschillende leeftijden. Het doorgroeiproces van jongste naar oudste kind biedt meer ontwikkelingskansen op socio-emotioneel en democratisch vlak (werken in groep, discussie, zelfevaluatie en evaluatie van anderen, zelfreflectie, medezeggenschap).

- Een 'classe unique' is altijd een rijke omgeving.

De gemengde leeftijdsgroep is het verlengde van de familiale structuur. Het sluit meer aan bij de natuurlijke ontwikkeling zoals die buiten de school gebeurt. De familiestructuur werkt rustgevend. Ze geeft minder concurrentie. De begeleiders kennen de kinderen en hun families goed doordat de kinderen een aantal jaren bij hen zitten. Doordat rekening wordt gehouden met verschillende talenten zijn er ateliers in de lokalen aanwezig. Een minder vlotte 11-jarige komt toch aan zijn trekken. Een snelle 6 jarige wordt extra geprikkeld.

- De kleine 'instroom' en 'uitstroom'.

Slechts enkele kinderen verlaten jaarlijks de groep of komen erbij. Daardoor blijft elk jaar een behoorlijk aantal kinderen over dat de klaswerking zeer goed kent en de nieuwkomers ondersteunt. Zo gaat weinig tijd verloren bij een nieuw schooljaar. Weinig kinderen moeten leren lezen (jaarlijks drie of vier). De lezers nemen de niet-lezers op sleeptouw.

Slechts drie kinderen stappen over naar het secundair onderwijs. In dit voorbeeld blijven het volgende schooljaar 15 kinderen in de groep. Het Prisma heeft een inschrijvingsnorm van 12 kinderen per geboortjaar. Dat betekent vier kinderen verdeeld over drie leefgroepen. Bij voltallige bezetting zullen zo 24 kinderen in elke groep zitten, 4 per leerjaar.

voorbeeld voor een groep van 18 kinderen					
1ste	2de	3 ^{de}	4de	5de	6 ^{de}
3	3	3	3	3	3

- De kinderen krijgen een beeld van de toekomst.

Jongere kinderen zien door het spel, het werk, het gedrag van oudere kinderen wat ze zelf zullen kunnen, kennen, wel en niet zullen mogen doen in de nabije toekomst.

- **Er is minder concurrentie.**

Doordat minder kinderen van gelijke leeftijd samen zitten, zijn er minder problemen eigen aan bepaalde leeftijden (bijvoorbeeld: 'haantjesgedrag' bij oudere kinderen vermindert). Kinderen hoeven niet in concurrentie met elkaar te gaan.

- **De begeleider kent kind en familie goed en omgekeerd.**

Doordat een kind lange tijd bij dezelfde begeleider doorbrengt, kennen ze elkaar goed. Er wordt geen tijd verloren om het kind elk jaar opnieuw te leren kennen door een nieuwe leerkracht. Stroeve relaties tussen kind en volwassene zullen worden verzorgd want de begeleider weet dat hij dit kind nog lange tijd bij zich zal hebben. Het Prisma zal hierbij als extra voordeel hebben over drie gelijkwaardige 'classes uniques' te beschikken. In zeldzame gevallen kan gekozen worden om een kind van groep te laten wisselen.

- **De kinderen leren veel van elkaar en worden als deskundigen beschouwd.**

Jongere kinderen zijn geïnteresseerd in hun omgeving, in wat ouderen doen, stellen voortdurend vragen, zien en horen veel van de oudere kinderen naar wie ze opkijken, worden vlugger zelfstandig. Oudere kinderen leren beter door het zelf uit te leggen (cf. het rendement van leren met tutoeren).

- **Jaargrenzen verdwijnen.**

Doordat leertempo's verschillen kan buiten het 'jaarklas denken' worden gewerkt. Trager is nu niet noodzakelijk een probleem. Er kan een specifieke visie op het zorgbeleid komen. Leerproblemen krijgen minder kans om tot ontwikkeling te komen. Zittenblijven wordt overbodig.

- **Er is meer individuele aandacht voor elk kind.**

Er is meer tijd om kinderen te observeren, omdat oudere kinderen al op een bepaalde routine en zelfstandigheid draaien. Lesgeven verdwijnt, werktijden met begeleiding komen in de plaats.

- **Meer rollen, meer uitleggers.**

Elk kind beschikt over meerdere personen die de leerkracht aanvullen. Niet enkel de leerkracht dient als rolmodel, ook de oudere kinderen doen dat. Er zijn meer 'uitleggers'. Elk kind wisselt hierin voortdurend van rol.

- **Verhoogd welbevinden en betrokkenheid.**

Zowel zelfzekere als minder zelfzekere kinderen vinden voldoende aanzien binnen de gemengde leeftijdsgroep om een gezond zelfbeeld te ontwikkelen. Ouderen dragen verantwoordelijkheid en nemen graag de zorg op zich. Jongeren aanvaarden de zorg en zien in dat de ouderen meer kennen en kunnen.

Het project zal echter stopgezet worden bij de start van het schooljaar 2016 - 2017. Voor een aantal collega's werd het te zwaar omwille van het vele voorbereidingswerk en de druk van de inspectie bij een doorlichting gaf de doorslag. In de nieuwe structuur wordt, zoals in de meeste andere Gentse freinetscholen, gewerkt met groepen van twee leeftijdsjaren.

Hoofdstuk 4

Coöperatie in het team

4.1 De school als lerende organisatie

Het ligt voor de hand dat een zekere coherentie binnen een team bevorderlijk is voor de kwaliteit van het onderwijs. De vraag is echter of dit meteen ook moet betekenen dat het onderschrijven van een freinetvisie door het team een voorwaarde is om als freinetleerkracht goed werk te kunnen leveren.

Daarom schetsen we een aantal kenmerken die aan de basis liggen van een lerende organisatie, een organisatie die op grond van de bespreking en/of evaluatie van haar werking, haar werking verdiept.

We onderzoeken wat bedoeld wordt met de school als *'lerende organisatie'*, een term die ondermeer door P. Senge (2000) is geïntroduceerd om aan te geven aan welke eisen een organisatie moet voldoen om zich verder te kunnen ontwikkelen. De benadering gaat ervan uit dat een organisatie steeds meer aandacht moet besteden aan de wijze waarop haar leden zich verder vormen om tegemoet te kunnen komen aan nieuwe uitdagingen. Het leren gebeurt op verschillende niveaus: individueel, samen met enkele collega's, door het voltallige team. Er wordt een groot belang gehecht aan een gemeenschappelijke visie en aan een open communicatie. Senge onderscheidt vijf *'disciplines'* waarop het beleid van de organisatie zich moet richten:

- *Het creëren en ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie:*
De freinetpedagogie vertrekt reeds van een brede visie die steeds meer inhoud krijgt in de praktijk. Wat is belangrijk dat kinderen leren, voor welke benadering sta ik? Hoe staan we als team tegenover zorgbeleid? Een gemeenschappelijke visie ontstaat maar als elk lid een

eigen visie heeft van waaruit een gemeenschappelijke visie geconstrueerd wordt. Dit is gelijklopend met wat met leerlingen in een klas gebeurt: vanuit de eigen opvatting en zoektocht vertrekken om die op te tillen op groepsniveau.

- *Persoonlijk meesterschap*: voor scholen betreft het hier het ontwikkelen van competenties naar zowel kinderen, het team als ouders en andere externe partners toe. Het gaat hierbij om competenties om de gewenste resultaten te behalen. Hoe kan ik met een leerprobleem omgaan, hoe kan ik helpen om een collega wegwijz te maken? Hoe kan ik ouders betrekken bij het zorgbeleid van hun kinderen? Dit houdt in dat een lerende organisatie oog heeft voor het permanent leren van haar leden en hiervoor de nodige mogelijkheden biedt.
- *Mentale modellen*: we hebben allen diepe mentale modellen die ons toelaten de werkelijkheid te begrijpen. Dit kunnen modellen zijn die goed werken, maar het kunnen ook modellen zijn die ons zicht op de werkelijkheid en op wenselijke acties beperken. Het is daarom nodig om geregeld te proberen de impliciete theorieën die we hanteren te expliciteren. Dit vergt openheid van de teamleden voor nieuwe gegevens, wat vaak aanleiding geeft tot onzekerheid. We horen nogal eens dat de freinetpedagogie een 'geloof' is, een ideologie. Dit is een fundamentele misvatting: een freinetbenadering heeft altijd gezocht naar een theoretisch kader waarin haar praktijk kon geplaatst worden. De diverse technieken bieden de mogelijkheid om de praktijk vorm te geven, om concreet aan de slag te gaan. De ervaring in de praktijk heeft altijd het laatste woord.
- *Leren op het niveau van het team*: het ontwikkelen van gemeenschappelijke waarden, een gemeenschappelijke visie en strategieën om doeleinden te bereiken. Er is een democratisch leiderschap, dat erop gericht is de inbreng van alle teamleden te optimaliseren.
- *Systeemdenken*: bij systeemdenken wordt voortdurend onderzocht hoe verschillende fenomenen samenhangen en elkaar beïnvloeden. Hoe is de verhouding van de school tegenover de buurt, tegenover de groep ouders ... Dit is een benadering die ook tot uiting komt in handelingsgericht werken (zie hoofdstuk 3). Alle betrokkenen (kind, ouders, collega's, zorgteam) worden betrokken bij het ontwikkelen van strategieën om leerbelemmeringen op te vangen.

Het is ook een opvatting die recht doet aan de complexiteit. Als kinderen uit de klas gehaald worden, wordt onderzocht hoe de andere leerlingen en de leerling zelf daarop reageren. Bij een nieuwe groepsindeling wordt grondig met ouders overlegd waardoor ze feedback kunnen geven ...

Een lerende organisatie selecteert een aantal doelstellingen waaraan haar werking zal afgewogen worden. Zo is het goede praktijk om elk jaar opnieuw een aantal werkpunten vast te leggen. Bijvoorbeeld de school onderneemt actie om de leerachterstand van anderstalige kinderen te verminderen. Welke vorm een dergelijke doelstelling krijgt en vooral welke acties voorgesteld worden om deze doelstellingen te bereiken zal uiteraard functie zijn van de visie die binnen het team gehanteerd wordt: zo zal een doelstelling als *'de leerachterstand van anderstalige kinderen verminderen'* wellicht aanleiding geven tot acties die verschillend zijn voor een freinetschool dan voor een andere school.

Binnen de organisatie zal het team vertalen op welke wijze naar deze doelstellingen zal gestreefd worden. Er is geregeld overleg om de vorderingen op te volgen, aanpassingen worden doorgevoerd op grond van die evaluatie. Het ligt voor de hand dat partners, externe of interne, hiertoe een bijdrage kunnen leveren: collega's uit andere scholen, experts die uitgenodigd worden, het CLB (Centrum voor Leerlingenbegeleiding), gesprekken met de inspectie, de ouders, de kinderen ...

4.2 Hinderpalen voor een wenselijke teamontwikkeling

Bovenstaande kenmerken sluiten nauw aan bij wat we ervaren binnen coöperatief functionerende teams op scholen, freinetscholen en andere. Lang niet alle scholen voldoen echter aan die voorwaarden, ook niet alle freinetscholen. Dit kan voor wat de freinetscholen betreft te wijten zijn aan velerlei factoren:

- De keuze om freinetschool te worden was geen inhoudelijke, maar een opportunistische keuze (leerlingenaantal).
- Niet alle leden van het team hebben voor de freinetpedagogie gekozen, de directie ondersteunt het project niet, wat kan gebeuren als de directeur op een andere vestigingsplaats zit.
- Ouders en inspectie leggen grote druk op een team om de leerplandoelen te realiseren en de leerstof te 'zien', waardoor steeds

meer met methodes gewerkt wordt.

- Leerkrachten met weinig ervaring voelen een te grote druk om meteen over heel de lijn te veranderen. In scholen is er vaak onvoldoende ruimte voor de begeleiding van nieuwe leerkrachten.
- Er is geen klimaat van vertrouwen waardoor men geen risico durft te nemen, men vooral geen fouten wil maken, wat verdiepend leren tegengaat. Net zoals kinderen het recht hebben om fouten te maken, is dit het geval voor leerkrachten.
- Sommige leerkrachten hebben een rigide beeld over de kern van de freinetpedagogie waardoor voorbij gegaan wordt aan het open karakter van de benadering. Er is te weinig ruimte voor een afwijkende mening.

Ook hier komt de parallel tot uiting tussen het werken met volwassenen binnen teamverband en het werken met kinderen in de klas.

4.3 Mogelijke stadia: van freinetleerkracht geïsoleerd binnen zijn school naar freinetteam

Bij geringe teamontwikkeling

Uit ervaringen in binnen- en buitenland blijkt dat het mogelijk is om als freinetleerkracht te functioneren in een school waar de meerderheid de freinetgedachte niet genegen is. Essentieel is echter dat deze leerkrachten aansluiting vinden bij andere freinetleerkrachten met wie ze hun praktijk kunnen bespreken. Dat is ongetwijfeld één van de redenen van het succes van een aantal departementale groepen in Frankrijk. Zo herinneren we ons levendig de stages waaraan we deelnamen in Noord-Frankrijk in de jaren 80. In de région Nord-Pas de Calais kwamen de leerkrachten elke vakantie gedurende drie dagen samen om hun praktijk te verdiepen. Hierbij waren een aantal leerkrachten uit éénklassige scholen aanwezig, maar ook leerkrachten die op school zelf min of meer geïsoleerd stonden. Tijdens deze samenkomsten (toch 15 dagen per jaar) kwamen uiteraard vragen uit de praktijk aan bod, maar werden ook middelen gecreëerd om het werk in de klas te ondersteunen: werkboekjes voor wiskunde die toelieten om meer ruimte te maken voor het experimenteren, het verzamelen van ('auteurs')teksten die de vrije teksten kunnen verdiepen, het verzamelen van materiaal voor fysica-experimenten ...

In deze situatie kunnen volgende overwegingen zinvol zijn:

De verhouding van het aantal believers / non-believers is uiteraard van belang. Het gaat overigens over meer dan de overtuigingen. Er is ook het verschil in engagement en de bereidheid om ten gronde te reflecteren over praktijk en ontwikkeling ervan en de mate waarin mensen kunnen omgaan met onzekerheid. Iemand die alleen staat, zal zich anders opstellen, zal zich misschien wat op de achtergrond houden. Anderzijds zien we dat, als het aandeel freinetwerkers met ervaring groter is dan het aantal *'beginners'*, deze nieuwe leerkrachten nood hebben aan ondersteuning om op eigen ritme bij te benen. Ook alleenstaande freinetwerkers kunnen collega's inspireren, het vergt dat ze een zekere afstand nemen: je moet dan niet proberen overtuigen, je moet getuigen! Als men anderen wil overtuigen botst men vaak op een muur. Met andere woorden toon wat je doet, waarvoor je staat, wat je kinderen presteren en creëren, hang het uit, toon het aan collega's die je ideeën genegen zijn.

1. Het is dus soms aangewezen om te temporiseren binnen de school, vooral als nieuwe wegen gezocht worden met een (gedeeltelijk) bestaand team of als er zich een grote leerkrachtenwissel heeft voorgedaan. Ook hier kan samen gezocht worden naar wat elkeen het volgend schooljaar aanpakt. Dit wordt grondig gedocumenteerd en kan de basis vormen voor een vorm van contract, al dan niet in het kader van een functioneringsgesprek.
2. Via kleine vormen van samenwerking kan je op een school de freinetvisie bekend maken bij een collega. Zo kan je via coöperatieve werking kinderen van verschillende klassen of leefgroepen laten samenwerken: bijvoorbeeld kinderen van een derde of vierde leerjaar komen wekelijks voorlezen bij kleutergroepen. Ze bereiden de presentatie van een prentenboek voor en trekken ermee naar de kleintjes.
3. Aan de kleuterleidster wordt gevraagd de criteria voor het brevet 'voorlezer' mee te formuleren, zo krijgt het begrip 'brevet' bij deze collega een mooie invulling.

Vanzelfsprekend heeft een team dat gemeenschappelijk aan haar (freinet)visie kan werken veel pluspunten, wat zowel tot uiting komt op het vlak van de beroepstevredenheid als dat van de bereikte resultaten. Het maakt een voortdurend overleg tussen de leerkrachten

op school mogelijk. Vooral wekelijkse bespreking op grond van hospiteerbeurten bij elkaar zijn hier makkelijker te organiseren. De rol van de coördinator of directeur is hier zeer belangrijk. Hij kan bijdragen tot een ontwikkeling van het engagement en de bereidheid om ten gronde te reflecteren over de praktijk en de ontwikkeling ervan, wat meteen een gunstige invloed heeft op de mate waarin mensen kunnen omgaan met onzekerheid (zowel ouderen die hun zekerheden niet willen loslaten als jongeren die zich nog teveel vastklampen aan 'zekerheden' uit de opleiding) vooral bij klassen met een publiek dat minder voorbereid is op wat de school van hen verwacht. Het contact tussen de leerkrachten van parallelklassen is hierbij vaak essentieel en geeft automatisch aanleiding tot uitwisseling van praktijkervaringen. Na het in kaart brengen van wat iedereen als toekomstbeeld heeft, kan er een meerjarenplan worden opgesteld. Hoe zullen de teamvergaderingen worden ingezet om de doelen te bereiken? Waaraan zal elk jaar aandacht besteed worden? Hoe en hoe frequent evalueren we onze groei? Zelfvoldaanheid is één van de grootste gevaren voor een 'vernieuwingschool': een schoolteam dat er niet elk jaar in slaagt de vinger te leggen op één aspect van de werking dat verbeterd kan worden, is vaak een team dat stagneert.

Nieuwe leerkrachten krijgen binnen de school na overleg een 'mentor' toegewezen bij wie ze te rade kunnen gaan, net zoals in een klas tutores kunnen ingeschakeld worden. Een basispakket lectuur kan helpen, te bespreken met diezelfde mentor. Zo noteert Jean Legal (2007, pag. 123) dat een gebrek aan lectuur en bezinning er aanleiding toe geven dat procedures en technieken de bovenhand halen op de processen, de ware geest van de pedagogie. Scholen in ontwikkeling kunnen ook externe expertise een plaats geven: deze vorm van begeleiding is opnieuw analoog aan de rol van een leerkracht binnen een coöperatieve klas.

Een mogelijkheid tot groei is ten slotte te vinden in de bespreking en reflectie over de invarianten, die Freinet opstelde aan het einde van zijn leven. Hoewel ook binnen de freinetpedagogie de praktijk zeer divers kan zijn, formuleren de invarianten basisprincipes die aan de praktijk ten grondslag liggen. (zie hoofdstuk 1) Elke invariant laat je toe je te situeren. Hoever sta ik hier? Hoever staan we als team? Nogal wat

beginnende leerkrachten werden geïnspireerd door deze invarianten en konden op korte tijd grote vorderingen maken. Een invariant kan het onderwerp zijn bij inhoudelijke teamvergaderingen. Dit kan worden doorgetrokken in informatieavonden voor ouders, waaruit interessante opvoedkundige thema's kunnen voortkomen. De invarianten zijn zo rijk dat het loont om ze in een team samen te bestuderen of binnen individuele begeleiding van leerkrachten (coachinggesprek, functioneringsgesprek ...) en kunnen zorgen voor een nieuwe wind door de school. Ze kunnen als zelfevaluatie ingezet worden, afgetoetst aan wat we doen met de kinderen. Hierdoor worden groei-mogelijkheden ineens zichtbaar. We bekijken samen wat we kunnen. (Nikolai, 2006)

4.4 Een mogelijke invulling van de directiefunctie binnen een freinetschool: 'direction collégiale'

Het is nuttig om de denkoefening waarbij we elementen van de coöperatieve klasgroep overdragen aan de coöperatieve groep leerkrachten verder door te trekken. Coöperatie tussen leerkrachten kan verschillende vormen aannemen: gezamenlijke verantwoordelijkheid voor een groep kinderen (bijvoorbeeld in het kader van ateliers), communicatiestructuren tussen de teamleden, leerkrachtraden volgens het model van de klassenraad, tutoren (mentoren) voor beginnende leerkrachten en/of stagiaires, organisatie van de oudersamenkomsten ...

Bij Sylvain Connac (2009, pag. 310-314) is er sprake van 'les directions collégiales'. Een directie wordt aangesteld binnen een school en krijgt hierdoor van overheidswege een aantal verantwoordelijkheden. Bij grote scholen kan dit er aanleiding toe geven dat er een vorm van vervreemding ontstaat tegenover wat binnen de klassen gebeurt, wat bij een aantal directies toch leidt tot frustratie en wat vaak ook een verlies aan competentie binnen het team inhoudt. Bij de 'directions collégiales' blijft het ambt toegewezen aan een leerkracht en nemen teamleden een aantal van de taken over, waardoor de directeur zich deeltijds kan inzetten voor de werking met leerlingen: ateliers, het mee opzetten van 'stages d'enfants', het samen met de leerkracht verantwoordelijkheid dragen voor een groep leerlingen (projectwerking, muzisch werken, begeleiding van een subgroep ...) ³⁷

³⁷ Bij de eerste Gentse freinetscholen (Boomgaard 1985 en Harp 1986) werd de directie aanvankelijk uit het team gekozen en was niet klasvrij.

Om dit mogelijk te maken wordt binnen de school een '*werkgroep directie*' opgericht (waar iedereen die dit wil, deel kan van uitmaken) en waar de praktische problemen van het bestuur van de school en de organisatie worden doorgepraat (waardoor de eigenlijke samenkomsten kunnen beperkt worden tot inhoudelijke vragen).

Tijdens deze directiesamenkomst worden de taken verdeeld, net zoals de taken verdeeld worden tijdens een kring met kinderen.³⁸

In hetgeen volgt worden twee voorbeelden uitgewerkt. Het eerste voorbeeld maakt duidelijk hoe een jenaplanschool procedures uitwerkte om als team de visie van de school uit te werken. De auteur Eva Coppens maakte als lid van het team deel uit van de lees-schrijfgroep met de freinetcollega's.

³⁸ zie ook www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=3427

4.4.1 Praktijkvoorbeeld

Teamwerking in een jenaplanschool³⁹

Eva Coppens, De Feniks, Gent

Onze school is niet altijd een jenaplanschool geweest. Tot 14 jaar geleden waren wij een traditionele school, basisschool De Acacia. Omdat onze schoolpopulatie geen correcte afspiegeling van de buurt was (vrijwel uitsluitend anderstalige kinderen), besloten we, na veel wikken en wegen, een kleine jenaplanafdeling (jenaplanschool De Feniks) op te richten binnen onze grote traditionele school. Doorheen de daaropvolgende jaren groeide de jenaplanafdeling binnen onze school en kromp de traditionele afdeling. De omschakeling van een traditionele school naar een volledige jenaplanschool ging zeer geleidelijk en nam in totaal ongeveer 10 jaar in beslag.

Sinds september 2010 zijn we officieel één grote jenaplanschool. Naar aanleiding daarvan kwamen wij met het 'groeiteam' vanaf april 2010 bijna wekelijks samen. Het groeiteam is een kernteam waar de directeur, de zorgcoördinator en de twee interne begeleiders deel van uitmaken. Van bij het begin tot op de dag van vandaag hebben we een aantal uitdagingen/vragen om samen met het team over na te denken.

- De voorbije jaren waren door verschillende collega's heel wat initiatieven, al dan niet in overleg, genomen. Hoe kunnen we ervoor zorgen dat die zaken niet verloren gaan en dat ze beter verankerd worden in de schoolwerking? Met andere woorden, hoe kunnen we verder borgen wat we al die voorbije jaren al hebben opgebouwd?
- Hoe kunnen we ervoor zorgen dat er een opbouw is doorheen de verschillende 'bouwen' (leefgroepen in jenaplanschool, zie verder)?
- Hoe kunnen we ervoor zorgen dat we zoveel mogelijk van elkaars klaswerking op de hoogte zijn en dat we elkaar verder helpen, inspireren? Wij gaan regelmatig met een groepje collega's op bezoek naar jenaplanscholen in Nederland om inspiratie op te doen.

³⁹ Tussen de bewegingen rond de jenaplanschool en de freinetschool zijn er contacten en uitwisselingen. De grondslag daarvan werd al gelegd door de correspondentie tussen Freinet en Petersen. (R. Broersma en F. Velthausz, 2008)

Dat zijn natuurlijk zeer leerrijke bezoeken die we zeker willen verderzetten. Maar hoe zorgen we ervoor dat we ook binnen onze schoolmuren van en met elkaar kunnen leren?

Wij onderscheiden drie bouwen op onze school: de kleuters, de middenbouw (1^e, 2^e, 3^e leerjaar) en de bovenbouw (4^e, 5^e, 6^e leerjaar).

We vinden het belangrijk dat er een doorgaande lijn is tussen die verschillende bouwen. We denken met het volledige team na over wat we doen en waarom. Binnen eenzelfde bouw willen we weten wat er bij elkaar gebeurt en ook tussen de verschillende bouwen willen we van elkaar weten wat we doen. Om daarover een goed gesprek te voeren moet er eenstemmigheid zijn over visie en terminologie.

Bovendien werken we op een jenaplanschool en dat is niet vrijblijvend.

Als we het hebben over onze visie zijn de twaalf kernkwaliteiten jenaplan, de basisprincipes en de kwaliteitskenmerken ⁴⁰ leidend en richtinggevend om onze school als leef- en werkgemeenschap te ontwikkelen. Uiteraard zijn er bij de collega's verschillende opvattingen over hoe we deze kernkwaliteiten, basisprincipes en kwaliteitskenmerken in onze school moeten concretiseren. Toch is het belangrijk dat we het over de basis eens zijn, dat de neuzen in dezelfde richting staan. We willen dat elk teamlid weet waar onze school voor staat en daar ook zo goed mogelijk naar handelt. We willen dat we met z'n allen weten waarom we de dingen doen die we doen. We willen zo eerlijk en duidelijk mogelijk een gemeenschappelijk gedragen visie ontwikkelen en vormgeven. Om dat te kunnen realiseren is het nodig dat we regelmatig met elkaar in gesprek gaan. Wat die gesprekken betreft werkten we volgend voorstel uit:

- Elke eerste maandag van de maand komen we met het volledige team samen voor de algemene vergadering.
- Elke bouw komt wekelijks samen op een zelfgekozen vast moment.
- Vijf keer per jaar gaat er op dinsdagnamiddag van 16u tot 18u een groeivergadering door.

Daarnaast gaan er ook nog werkgroep- en kernteamvergaderingen door maar dat is telkens met een deel van het team.

⁴⁰ Meer uitleg over de twaalf kernkwaliteiten jenaplan, de basisprincipes en de kwaliteitskenmerken vind je op de website van de Nederlandse Jenaplan Vereniging. www.NJPV.nl

De algemene vergadering

De algemene vergadering is een praktische vergadering, voorbereid en geleid door de directie.

De bouwvergaderingen

Zoals reeds vermeld spreken we op onze school over drie bouwen:

- 1. vier klassen met kleuters van 2½ - 4 jaar
en vier klassen met kleuters van 4 - 6 jaar*
- 2. zes klassen met kinderen van 1^e, 2^e 3^e leerjaar*
- 3. vier klassen met kinderen van 4^e, 5^e en 6^e leerjaar.*

In plaats van klassen spreken wij meestal over stamgroepen of nesten. Wekelijks gaat er in elke bouw een bouwvergadering door. De collega's beslissen onderling op welk moment deze vergadering doorgaat en de inhoud van de vergaderingen. We streven ernaar dat deze vergaderingen meer inhouden dan enkel het maken van praktische afspraken. Het stramien dat we per bouw opstelden als leidraad voor de vergadering helpt ons daarbij. We beginnen telkens met een openingsrondje: de nestleider vertelt. Sommige collega's vonden dit in het begin een zeer geforceerde manier van vergaderen. Anderen konden zich niet goed voorstellen wat ze dan wel zouden moeten vertellen aan hun collega's. Gaandeweg werd echter duidelijk dat het zeker niet de bedoeling is om zeer spectaculaire zaken uit te wisselen. Ook schijnbaar kleine zaken kunnen collega's inspireren en aanzetten om bepaalde zaken in hun nest uit te proberen, aan te passen ... We houden de bouwvergadering telkens in een ander nest, zo wisselen de leerkrachten die vertellen elkaar af. De collega's hebben het dan bijvoorbeeld over de invulling van de klastaken, de klasinrichting, het opstellen van de weekplanning ... Uit de verschillende evaluaties van de bouwvergaderingen blijkt dat het zeker niet altijd evident is om tijd uit te trekken om ervaringen te delen, discussies over de visie te voeren ... Ervaring leert ons dat het echt belangrijk is ons aan het stramien te houden zodat we onszelf verplichten om regelmatig bij bepaalde gezamenlijke projecten stil te staan en de bouwvergaderingen niet te reduceren tot praktisch geregeld. Anders houden we ons dermate bezig met allerlei 'randprojecten' dat we de grote lijnen en/of gemaakte afspraken uit het oog verliezen. In de drukte van een schooljaar verliezen we soms uit het oog wat we samen

afgesproken hebben. We gaan er zo snel en gemakkelijk van uit dat we van elkaar weten waarmee we bezig zijn maar dat blijkt zeker niet altijd zo te zijn.

De groeivergaderingen

Naast de jaarlijkse pedagogische studiedagen komen we per jaar vijf keer met het volledige team samen tijdens onze groeivergaderingen.

De groeivergaderingen bereiden we voor met het groeiteam.

De bedoeling is dat we met het volledige team nadenken over hoe wij de jenaplanvisie op onze school willen en/of kunnen concretiseren.

We besteden ook veel aandacht aan het verduidelijken van onze terminologie. Spreken we wel dezelfde taal? Vaak blijkt dat we binnen het groeiteam al veel gesprekken nodig hebben om allerlei begrippen helder te krijgen. Het is goed dat het groeiteam bestaat uit vier leden, zo kunnen we elkaar helpen nadenken, nuanceren, afremmen waar nodig, andere perspectieven laten zien ...

We zien graag dat minstens één nestleider ook actief lid kan zijn van het groeiteam maar tot nu toe bleek dat praktisch onmogelijk. Wat we concreet aanpakken beslissen we meestal op voorhand samen met het team. Het eerste jaar stonden we elke groeivergadering stil bij de vraag ‘Wat is het wezen van de stamgroep? Waarom groeperen wij onze kinderen in (leeftijd)heterogene stamgroepen?’ We overlegden met elkaar. We legden een map met foto’s aan waarmee we aan elkaar toonden hoe wij in ons nest gebruik maken van de verschillen tussen de kinderen. We gingen met de kinderen in gesprek over wat volgens hen een Jenaplanschool is. We presenteerden aan elkaar hoe dat gesprek met ons nest was verlopen. We stelden een checklist op met wat je zou moeten/kunnen zien op school- en klasniveau om van echte heterogene groepen (en geen combinatieklassen) te kunnen spreken.

Het volgende jaar kwam onder andere het werken met portfolio aan bod. In deze gesprekken was het zeer duidelijk dat het ook belangrijk is om duidelijkheid te scheppen in de terminologie die we hanteren op school. Elk kind op onze school heeft een portfolio. Toch was er nog veel onduidelijkheid. Wat is een portfolio precies? Waarom vragen wij aan onze kinderen om een portfolio aan te leggen? Hoe ziet de opbouw eruit in het werken met een portfolio? Hoe begeleiden de nestleiders de kinderen bij de aanleg van een portfolio?

Dit jaar was het thema van de groeivergaderingen 'de blokperiode' (zelfstandig werk). Ook hier werd weer duidelijk dat het niet eenvoudig is om met het hele team dezelfde taal te spreken, dat het een opgave is om de mooie theorieën in praktijk om te zetten, dat we nooit klaar zijn, dat we steeds samen kunnen blijven groeien ... Elk schooljaar sluiten we onze laatste groeivergadering af met een receptie. We vinden het heel belangrijk om af en toe samen te vieren wat we al allemaal verwezenlijkt hebben.

Het groeiteam

Onze taak als groeiteam bestaat er vooral in om zoveel mogelijk een gedragen visie te creëren en mee na te denken hoe we situaties kunnen organiseren waarbij leerkrachten van elkaar kunnen leren. We proberen ook overzichtelijk bij te houden wat we al allemaal gerealiseerd hebben en regelmatig onze 'groei' te vieren.

Het blijft een aandachtspunt om ervoor te zorgen dat de collega's elkaar echt ontmoeten, elkaar inspireren, elkaar op de hoogte houden, de rode draad bewaken, afspraken gemaakt op bouw- en/ of teamniveau met z'n allen naleven. Er is natuurlijk zeer veel informeel overleg maar dat is altijd in deelteams. Bouw- en teamoverleg blijft essentieel. Tegelijk waken we er met z'n allen over dat er geen overdaad is aan samenkomsten en vergaderingen en dat ze als efficiënt en zinvol ervaren worden. Het stramien van de vergaderingen dat we met het groeiteam opstellen is doorheen de jaren wat aangepast. Zo plannen we geen groeivergaderingen meer in de maanden mei en juni en gaan er geen bouwvergaderingen door in de week dat er al een groeivergadering is.

Basisprincipe 20 binnen het jenaplanonderwijs luidt:

'In de school worden verandering en verbeteringen gezien als een nooit eindigend proces. Dit proces wordt gestuurd door een consequente wisselwerking tussen doen en denken.'

Dat is zeker ook van toepassing als het gaat over coöperatie op teamniveau. We hebben de voorbije jaren al heel wat gerealiseerd. We zijn blij met de structuur die we opzetten en de ruimte die we vrijmaakten voor visiediscussies, voor het leren van en met elkaar, voor het samen opstellen van allerlei leerlijnen, voor het samen uitklaren van allerlei begrippen ... Tegelijk merken we dat het van iedereen een blijvende inspanning vergt om hier voortdurend aandacht voor te hebben.

4.4.2. Praktijkvoorbeeld

Teamontwikkeling in De Vlieger

Griet Vandenabeele, De Vlieger, Gent

Freinetschool De Vlieger situeert zich in de Gentse wijk Dampoort. De huidige schoolpopulatie is een vrij goede weerspiegeling van de buurt.

De school kent een lange geschiedenis. Ze werd gebouwd eind 19^{de} eeuw als noodzaak voor de vele arbeiderskinderen van de gezinnen die zich in de buurt kwamen vestigen tijdens de industrialisatie. Later, tijdens de migratiegolf, hoofdzakelijk uit Turkije, in de jaren 70 evolueerde de school naar een concentratieschool De Biekorf, met als gevolg dat de autochtone buurtbewoners hun kinderen wegtrokken uit de school en de totale schoolpopulatie sterk daalde.

Omdat de vraag naar plaatsen in de Gentse freinetscholen groter was dan het aanbod en men de school nieuw leven wou inblazen, werd binnen de school een kleine freinetafdeling opgestart: De Vlieger. Al 15 jaar is De Vlieger een volwaardige freinetschool, waar de Biekorf helemaal in opgegaan is.

De school heeft een populatie van 40% Indicatorleerlingen en 60% Niet-Indicatorleerlingen.⁴¹ Zelf ben ik er sinds september 2012 werkzaam als vijfde directeur van de freinetschool.

In de freinetpedagogie is coöperatie één van de belangrijkste pijlers, wat ook opgenomen werd in de visie van de school. De werking van de school dient collectief gedragen te worden door alle teamleden, kinderen en ouders.

Een intense ouderwerking is dan ook aanwezig op verschillende terreinen, zoals de ouderraad, de MOS (Milieu Op School), ouderwerking, het feestcomité, de groep groene speelplaatsen, klasouders, leesclub.

De ouderparticipatie beperkt zich echter hoofdzakelijk tot de groep van hoger opgeleide ouders, zo ook de anderstalige hoogopgeleide ouders. Het koffiemoment en de moedergroep worden enkel bezocht door de anderstalige laagopgeleide ouders.

⁴¹ De bedoelde indicatoren zijn: laag opgeleide moeder, gezin geniet van schooltoelage en thuistaal niet Nederlands.

Hoe dit te doorbreken is mij voorlopig nog niet duidelijk.

Bij de atelierdagen, waarbij alle groepen door elkaar gemengd worden om in kleine deelgroepjes te werken met een leerkracht of ouder/groot-ouder als begeleider, is er dan wel meer deelname van alle ouders.

Deze dagen vinden zo'n vijftal keer plaats per jaar.

Op klasniveau zit het coöperatieve goed ingebed in de werking:

praatronde, klasraad, conflicthantering, correspondentie, groepsprojecten, uitwisselingen, klaskrantjes. Er is een voortdurende heen en weer gaan tussen werken in groepjes of individueel en de hele groep.

De samenstelling van de leefgroepen is divers met een aantal kinderen die bijzondere aandacht vergen. Er zijn de kinderen met een lichte leerachterstand, de kinderen met een kleine of grote (Nederlandse) taalachterstand en kinderen met een doorverwijzing Buitengewoon Onderwijs (waarvan de ouders weigerden op dit advies in te gaan). Dat laatste geeft regelmatig aanleiding tot frustratie bij de leerkrachten en behoort tot de vaak weerkerende agendapunten op zorgteams en teams.

Eind vorig schooljaar werden enkele beslissingen genomen om tegemoet te komen aan zowel de noden van de betrokken kinderen als aan de hulpvraag van de leerkrachten.

Eenzijds werd ruimte vrijgemaakt om vier keer per week een atelier van twee uur te laten doorgaan. Hier kunnen kinderen terecht die nood hebben aan andere activiteiten, in kleinere groepjes, los van de klasgroep en zo ook succes ervaren. De atelierwerking staat volledig los van de klaswerking. Dit initiatief zit nu in de opstartperiode. Anderzijds werd besloten bij discussies over zittenblijven prioriteit te geven aan het welbevinden van de kinderen. Daarnaast blijft de reeds bestaande ondersteuning in de klassen van de SES-leerkrachten.

Op schoolniveau zijn er onder andere: de schoolraad (juniorraad), de MOS werking⁴², de projectvoorstellen, oudere kinderen die gaan voorlezen bij de kleintjes of gaan helpen over de middag in de buiten-

⁴² MOS ondersteunt basis- en secundaire scholen, om van de school een milieuvriendelijke en duurzame leeromgeving te maken. Hiervoor kan begeleiding van een 'MOS-team' gevraagd worden.

schoolse opvang, de meetings ... die deel uitmaken van de coöperatieve werking.

Er is nog wel wat werk om de schoolraad, hier juniorraad, echt de betekenis en de kracht te geven zodat de kinderen ervaren dat ze de school mee organiseren en dat wat daar besproken wordt er wezenlijk toe doet. De uitwisseling klassenraad, team, schoolraad leeft nog niet echt. Dit is een tweede aandachtspunt waaraan gewerkt wordt.

Zo kom ik bij de coöperatieve werking op teamniveau, waar op vlak van coöperatie nog groeimogelijkheden zijn.

Een eerste bemerking: De freinetwerking gaat veel verder dan het toepassen van enkele technieken en principes binnen de klaswerking, een bemerking die toch vaak naar voor komt tijdens discussiemomenten, leesgroepen en uitwisselingsbijeenkomsten met andere freinetscholen. Er dient blijvend kritisch gekeken te worden naar hoe we ons freinet-onderwijs organiseren.

De druk vanuit de overheid om productgericht te werken met alle controle en te bewijzen papierwerk als gevolg is hoog. De druk van doorlichting en het te verzamelen bewijsmateriaal hiervoor ligt zo hoog dat het vaak de creativiteit en de vrijheid om aan de kinderen een plek te geven, om op een natuurlijke en nieuwsgierige manier tot leren te komen binnen een coöperatieve setting, wegneemt. Het is een vaak gehoorde klacht dat gewerkt dient te worden in functie van vooropgestelde leerdoelen en dat de ruimte voor het natuurlijk experimenteren er hierdoor bij inschiet. Teamvergaderingen worden dan vaak herleid tot het in orde brengen van allerhande door de overheid opgelegde administratieve verplichtingen. Elke zucht dient verantwoord te worden en aan de vooropgestelde doelstellingen te beantwoorden ... Volgens mij een vervlakking die de meerwaarde van natuurlijk onderzoek en de ruimte voor vrijheid van de leerkracht om op een inspirerende manier met zijn kracht als begeleider dit onderzoek in goede banen te leiden en op een hoger niveau te brengen, doodt.

Een tweede bemerking is die van de hiërarchie die heerst binnen een school. Waar een hiërarchie heerst, is het moeilijk om coöperatief te werken en verval je al snel (ook in freinetscholen) in een desinteresse wat de organisatie betreft: de machtsposities, het vergaderen omdat het nu

eenmaal zo hoort, gebrek aan medezeggenschap krijgen de bovenhand. Samen school maken, samen verantwoordelijkheid dragen, samen een engagement dragen kan maar als er een gelijkwaardigheid heerst binnen dat team, dus ook samen beslissingen nemen, vrijheid tot spreken. Én vrijheid om van mening te verschillen en fouten te maken ... Waar Freinet zo mooi spreekt over 'La puissance de vie' ('levenskracht') bij kinderen, geldt diezelfde 'puissance de vie' ook voor alle teamleden.

Toelaten dat mensen kunnen doen waartoe ze in staat zijn, bevordert hun 'macht' in de zin van 'potentia', kracht. Spinoza gebruikt de term 'potentia' als kracht die elke mens heeft voor zover hij deel uitmaakt van de natuur als oneindig producerende kracht. 'Potentia' staat in tegenstelling tot 'potestas', macht in de hiërarchische betekenis, de manier waarop je iemand anders in je greep kan houden (Beeckman, 2013). Een uitwisseling van elkaars vaardigheden, ervaringen en kennis kan leiden tot een boeiend coöperatief teamwerk.

Een derde bemerking is dat alle teamleden die binnen een freinetschool werkzaam zijn de visie en de pedagogische principes onderschrijven. Bijscholing via lectuur en uitwisseling zijn noodzakelijk.

De invarianten van Freinet die we toepassen in onze werking moeten gehoor vinden bij alle teamleden, zo bijvoorbeeld: 'De democratie van morgen wordt voorbereid door de democratie op school'. Zo kan de Moderne School door haar democratisch karakter en dus door haar voorbeeld, haar optreden en haar invloed de kinderen op de echte democratie voorbereiden. De pedagogische vernieuwing is een element van maatschappijvernieuwing. De reactie ertegen is evenzeer een element van sociale en politieke reactie en is niet te vermijden.

Hoe staan de zaken er nu voor in De Vlieger?

Het is de traditie in De Vlieger dat er bij aanvang van het schooljaar een voorstel tot inhoud van de teamvergaderingen door het kernteam met de totale groep doorgepraat wordt. Dat kernteam is samengesteld uit de zorgcoördinator, de beleidsondersteuner, de twee SES-leerkrachten en de directeur. Ook de schooltaken die elk teamlid op zich neemt worden tijdens het vakantieteam in augustus vastgelegd. (MOS, website,

kippen, tuin, leraarskamer, feestcomité, atelierwerking ...)

Op maandagnamiddag is er zorgteam, dat bestaat uit het kernteam en de leerkracht van de groep die besproken wordt. Elke week is een andere klas aan de beurt; er kan door iedereen die namiddag ook een 'spoedteam' aangevraagd worden. Het zorgteam verloopt goed en is belangrijk voor een optimale werking met de kinderen in heel heterogene leefgroepen. Conflicthantering, kindgesprekken, oudergesprekken en leerlingbemiddeling (= bemiddeling door leerlingen zelf in conflicten) komen hier ook aan bod. De zorg op De Vlieger is goed uitgewerkt en wordt door alle teamleden optimaal gedragen.

Bij het installeren van een kernteam stel ik mezelf de vraag of dat niet zorgt voor een kloof tussen zij die voor de klas staan en zij die het 'beleid' voeren binnen een school. In De Vlieger komt het kernteam wekelijks op vrijdagnamiddag samen en daar wordt o.a. de teamvergadering voorbereid. Elke maandag is er teamvergadering van 15.45u tot 17.45u. De punten die aan bod komen, worden zoals eerder gezegd sterk bepaald door de leden van het kernteam.

De teamvergaderingen starten met een halfuur deelgroepen met vaste onderwerpen. Nadien is er plenum en wordt zoveel als mogelijk de planning gevolgd die in september opgesteld werd, wat echter vaak niet lukt. Het plenumgedeelte start met een 'wrevel'- en 'knuffelronde', net zoals in de schoolraad. Er wordt geëindigd met een variaronde.

De teamvergaderingen zelf verlopen niet echt optimaal. Door de planning blijft er weinig ruimte voor uitwisselen van ervaringen, inhoudelijk spreken over het werk, de freinetvisie verder uitdiepen en stilstaan bij knelpunten binnen de werking. Wel dient opgemerkt dat op niveau van teambuilding op de Vlieger grote inspanningen verwezenlijkt worden: jaarlijks gaat het bijna voltallig team op teamweekend wat de goede sfeer binnen het team zeker ten goede komt. Dit mag echter niet verhinderen om met de nodige 'openheid' over het werk te kunnen spreken, ook al kan dit aanvankelijk tot wrevel leiden.

Conclusie

Vanuit vorige bemerkingen zijn we gaan praten en nadenken over hoe het beter kan werken; zowel binnen het kernteam als binnen het voltallig team.

Wat is belangrijk:

- *de kloof tussen kernteam en team dient weggewerkt te worden, er is nood aan meer inhoudelijk werk*
- *er is nood om elkaars klaswerking te leren kennen*
- *de freinetvisie dient bewaakt te worden door iedereen*
- *een horizontale (t.a.v. parallelgroepen) en verticale lijn (t.a.v. opeenvolgende leeftijdsgroepen) doorheen de school is nodig*
- *er is nood aan veel onderling overleg*
- *teamliden dienen ingezet te worden op hun talenten*
- *er is nood aan verdere groei in de verschillende freinettechnieken*
- *er is nood aan verder samen nadenken over een gemeenschappelijk gedragen schoolvisie.*

Wat kunnen we nu al aanpakken:

1. *Dit schooljaar werd beslist het kernteam enkel nog maandelijks te laten doorgaan, met een vooropgestelde agenda.*
2. *Door de vrijgekomen tijd is meer overleg met leerkrachten mogelijk. De organisatie van de wekelijkse teamvergaderingen proberen we op een andere manier uit. We starten met een algemeen gedeelte, in tijd af te bakenen naargelang van de agenda. Nadien wordt opgesplitst in afwisselend horizontale en verticale deelgroepen. De teamleden die geen klas hebben (Zorg, SES, atelier) verdelen zich over de deelgroepen. De onderwerpen heeft de groep op voorhand vastgelegd. Het is de bedoeling de deelteams in elkaars klas te laten doorgaan. Als een onderwerp afgerond is, wordt dat teruggekoppeld naar het voltallig team. Er wordt dan een volgend item aangesneden. Zo hopen we tot een doorlopende lijn van onze werking doorheen de school te komen. Tijdens teamvergaderingen kan ook ruimte vrijgemaakt worden om kinderen die het moeilijk hebben en waar elk teamlid weleens mee in aanraking komt te bespreken. De kleuterdeelteams worden regelmatig mee begeleid door de freinetbegeleider vanuit de Pedagogische Begeleidingsdienst. Er zijn drie schooloverstijgende freinet-collegagroepen dit school-jaar. Leerkrachten van de verschillende Gentse freinetscholen leren zo van elkaars werking.*

3. *Er is maandelijks overleg tussen al de SES-leerkrachten.*
4. *Alle leerkrachten hebben zich één of meerdere keren ingeschreven voor de woensdagnamiddag freinetnascholingen op de Pedagogische Begeleidingsdienst en koppelen dit terug naar het team.*
5. *De pedagogische studiedag zal dit jaar gebruikt worden om onze visie op toetsen/evalueren/ rapporteren uit te klaren in functie van de freinetvisie.*
6. *Er is een eerste aanzet om leerkrachten meer volgens hun eigen talenten te betrekken bij de schoolorganisatie; er werden hiervoor twee leerkrachten enkele uren klasvrij gemaakt.*

Het institutionele karakter van een school om er een coöperatieve leef- en werkgemeenschap van te maken blijft stof voor verdere uitdieping en zal tijd nodig hebben. De aanzet is er zeker en er worden in De Vlieger veel zaken aangesneden die een absolute meerwaarde zijn voor de werking. Alle freinettechnieken worden toegepast, er is enorm veel zorg voor de kinderen en de democratische school op zich. Het blijft echter een moeilijke denkoefening om ruimte, energie en tijd vrij te maken om met een waakzame en kritische blik naar de werking te blijven kijken.

De kloof tussen de kinderen van hoger opgeleide ouders en de kinderen van lager opgeleide ouders is nog lang niet gedicht. Leerkrachten worstelen soms met de grote diversiteit binnen hun leefgroepen, wat tot boeiende gesprekken leidt binnen de teamvergaderingen.

Freinet wordt deze dagen bij ouders, maar ook bij leerkrachten te vaak geassocieerd met hip, leuk, alternatief, gezellig ... Kritisch kijken, experimenteren, natuurlijk leren, buurtgericht, met alle verscheidenheid die dat met zich mee brengt, creativiteit, discipline (jawel) binnen een goede klasorganisatie zijn dit echter ook. Dat blijft de uitdaging die dient aangegaan te worden met alle teamleden.

In deze tijden van verrechtsing en neoliberalisme mag het protest tegen de controle en het wantrouwen van de overheid op het functioneren van onderwijs luider klinken. Een coöperatieve samenwerking en bestuur is hiervoor wel noodzakelijk, evenals de bundeling van elkeen zijn 'potentia', levenskracht, puissance de vie ... Hierbij verwijzen we naar Senge en de vijf disciplines: gedeelde visie, persoonlijk meesterschap, mentale modellen, leren op niveau van het team en systeemdenken.

Hoofdstuk 5

De ouders en coöperatie

5.1 Ouders betrekken bij de coöperatieve werking

In Vlaanderen is er een reeks freinetscholen opgericht mede op initiatief van ouders. In dat geval vormen die ouders (eventueel samen met leerkrachten) ook het schoolbestuur. Inspraak in de werking van de school is in die onafhankelijke freinetscholen dan ook daardoor al gegarandeerd. Deze scholen vormen met andere methodescholen de onderwijskoepel FOPEM (Federatie van onafhankelijke pluralistische emancipatorische methodescholen). De andere Vlaamse freinetscholen situeren zich binnen de koepels van het officieel onderwijs (GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap en het gemeentelijk onderwijs). In die freinetscholen wil men met de inspraak van de ouders toch ook verder gaan dan wat via het participatiedecreet aan alle scholen wordt opgelegd: adviesrecht via verkozen vertegenwoordigers in de schoolraad. In veel freinetscholen fungeert een soort ouderraad met vertegenwoordigers van elke klas, waardoor het overleg met het schoolteam georganiseerd wordt op een vergelijkbare wijze als de leerlingenraad met vertegenwoordigers uit de verschillende klassen. Ouders discussiëren hier mee over alle aspecten van het schoolleven, niet in het minst de pedagogische keuzes van de school. Dit inspraakmodel werkt goed bij hoger opgeleide ouders die expliciet voor het freinetonderwijs gekozen hebben. Deze ouders zijn ook assertief genoeg om met hun vragen naar het schoolteam te stappen, rechtstreeks of via hun klasvertegenwoordigers. Dat is veel minder het geval bij ouders uit kansgroepen, vooral anderstalige ouders met migratieachtergrond. In heel wat freinetscholen wordt vooral gerekruteerd uit meer kansrijke groepen, maar er is een duidelijke evolutie merkbaar (Heyerick, 2011). De toenemende aanwezigheid van

kansengroepen in (sommige) freinetscholen verplicht ons te zoeken naar andere wegen om de betrokkenheid van ouders, ook zij die niet echt voor de freinetpedagogie gekozen hebben of helemaal geen ‘vergadercultuur’ bezitten, hoog te houden.

We komen met onderwijs uit een traditie waar de rol van de ouders bij de schoolwerking erg beperkt was. In de 20^{ste} eeuw werd het normaal bevonden dat ouders van kleuters aan de schoolpoort de bel afwachten om hun kind mee naar huis te nemen. Nu nog zijn er scholen waar op de grond een streep geschilderd is: *‘tot hier mogen ouders komen en niet verder’*.

Voor een freinetschool druist een dergelijke praktijk natuurlijk in tegen elk basisprincipe. Ouders worden betrokken bij de school. De school heeft wel een eigen opdracht, maar het is niet mogelijk om ervaringsgericht te werken als je als school geen contact hebt met de ouders, die bovendien toch altijd de eerste opvoeder blijven. Het is hierbij van het grootste belang dat ouders niet alleen geïnformeerd worden over de vorderingen van hun kind maar ook dat de school de expertise die de ouders als opvoeder opbouwden, aanspreekt, dat er naar de ouders geluisterd wordt en rekening gehouden wordt met hun opvattingen en hun culturele achtergrond.

Elke school zoekt daarin een weg:

- Bij de inschrijving worden de ouders grondig geïnformeerd over de werking. De freinetpedagogie is toch wel erg verschillend van de werking in een traditionele school en dat vergt toelichting.
- Bij de aanvang van het schooljaar is er een samenkomst met de ouders van de klas, waar nogmaals ingegaan wordt op de aard van de werking, waar kan ingegaan worden op vragen die bij de ouders leven. Tijdens deze samenkomst zal ook aangegeven worden op welke wijze de school de samenwerking met de ouders ziet. Vaak wordt een klasafgevaardigde gekozen die in de loop van het jaar spreekbuis is voor de ouders uit de klas. Ouders hebben in regel informele contacten met elkaar, waardoor vragen en gevoelige punten met betrekking tot de werking van de school langs die weg kunnen aangebracht worden.
- In de loop van het schooljaar worden thema-avonden ingericht voor

- de bespreking van een aspect van de freinetwerking: de vrije tekst, aanvankelijk lezen, correspondentie, zorgbeleid ... Deze avonden kunnen ingericht worden op klasniveau en op niveau van de school.
- In de loop van het schooljaar zijn er individuele besprekingen over de vorderingen van elk kind. Dit gebeurt veelal rond kerstmis en bij het einde van het schooljaar. In sommige scholen worden die gesprekken met ouders voorafgegaan door *'kindgesprekken'* en kunnen kinderen ook zelf aanwezig zijn bij de gesprekken met hun ouders. Het is belangrijk niet *'over'* de kinderen te spreken, maar ook *'met'* kinderen.
 - Verschillende scholen opteren voor een individueel contact in de loop van het schooljaar, precies om een gesprek te kunnen hebben over de wijze waarop het kind evolueert, een toelichting van de wijze waarop het zich thuis gedraagt ... Het gaat hierbij vaak over scholen waarbij de achtergrond van de ouders sterk verschillend is van die van de leerkracht, van ouders uit minderheidsgroepen. Van groot belang is hierbij immers dat ouders niet alleen uitgenodigd worden als er zich problemen voordoen, maar dat ze aangesproken worden als partner en als expert als het hun kind betreft. Leerkrachten drukken er vaak hun spijt over uit dat ze bij ouderavonden net die ouders die ze zouden willen zien, nooit zien. Maar de ervaring wijst uit dat dit niet te wijten is aan een gebrekkige belangstelling, vaak aan een zekere schroom die kan overwonnen worden.

Freinetscholen zetten zich dus in om ouders bij het onderwijs te betrekken, en dat gaat verder. In scholen die voornamelijk werken met kinderen van goed opgeleide ouders wordt dit overigens opgeëist door de ouders zelf. Voor deze ouders is het wellicht ook nuttig om de grenzen van hun medezeggenschap aan te geven. Freinetscholen ervaren vaak druk van ouders vooral in de hogere leerjaren om hun pedagogische principes wat op de achtergrond te houden en ter voorbereiding van het secundair onderwijs meer leerstofgericht te gaan werken. Over alles kan het gesprek met ouders aangehouden worden, maar de keuze voor freinetpedagogie is door het schoolbestuur gemaakt. In de uitwerking van die pedagogische keuze worden ouders betrokken, maar de keuze zelf kunnen ze moeilijk in vraag stellen.

Samenwerking met de ouders is nog belangrijker als ook gerekruteerd

wordt uit minder bevoorrechte groepen: laagopgeleide ouders, migranten ... Hier is het zo mogelijk nog essentiëler om te werken aan een echt partnerschap met ouders. Door ze ernstig te nemen kan de basis gelegd worden voor een optimale aansluiting tussen de school en het familiaal milieu. Ouders kunnen ook ingeschakeld worden bij de werking van de school: begeleiding van ateliers tijdens of buiten de schooluren, inbreng van hun expertise ...

Deze oudercontacten verlopen niet altijd makkelijk. Geregeld worden *'kritische vragen van ouders'* als bedreigend ervaren. Of het oordeel dat de leerkracht heeft over de ouder is dermate negatief dat een constructief gesprek onmogelijk wordt. Vooral gezinnen in armoede ervaren het onbegrip van de leerkracht, die niet echt weet wat armoede is (G. Howard, 2006), hoewel duidelijk is dat de meeste van deze ouders hoge verwachtingen hebben voor hun kinderen. Die moeilijkheden zijn er ook als we op school te maken krijgen met ouders die de Islam als religie belijden. De grondregel is dat je blijft open staan voor de opvatting van de ouders en dat dit geenszins betekent dat je het altijd met hen eens bent (C. Hürtig-Delattre, 2004). Dit contact met andere opvattingen en waarden kan erg confronterend zijn. De emoties die losgekomen zijn naar aanleiding van het al dan niet verbieden van de hoofddoek op school tonen dat duidelijk aan. Het is essentieel dat de kinderen, die een zesde zintuig hebben voor het oordeel dat de leerkracht heeft over hun ouders, ervaren dat hun ouders gerespecteerd worden. Als zij hun achtergrond niet gerespecteerd weten, is het niet denkbeeldig dat ze de school afwijzen: de *'kolonisator'* wordt afgeweerd. De contextuele therapie van Nagy (1994) maakte duidelijk dat het belangrijk is om de loyaliteit van kinderen ten aanzien van hun ouders ernstig te nemen.

Uitgaande van de idee dat het contact tussen ouders en school essentieel is voor het slagen van hun kinderen en de problemen die rijzen om ouders uit lagere socio-economische strata te bereiken, werken scholen ook wel met brugfiguren (zie ook hoofdstuk 6) om de band tussen school- en thuismilieu aan te halen.

5.1.1 praktijkvoorbeeld

Ouderbetrokkenheid en oudervereniging

Wim Van Aert, jenaplanschool 'Leefschool Lieven Gevaert', Mortsel

Wim Van Aert is leerkracht in een freinetschool en is als ouder betrokken bij de werking van de Leefschool Lieven Gevaert. Interessant in deze bijdrage lijkt ons het taalbeleid, waarbij alle ouders, ook die met beperkte beheersing van de Nederlandse taal, betrokken worden.

'Samen school maken'. Daarvoor wil 'onze' school, staan. Samen met alle betrokkenen, in de eerste plaats de kinderen, hun ouders en het team, wil het schoolbeleid de schoolwerking inkleuren.

Ouders betrekken bij het reilen en zeilen van een school is niet zo moeilijk wanneer die school een groot aantal kinderen telt uit gezinnen die behoren tot een geschoolde middenklasse, kinderen van ouders die bewust voor een methodeschool hebben gekozen en die hun stem graag laten horen.

Alle ouders betrekken, ongeacht hun achtergrond en taal, ook wanneer de school van hun kinderen alleen maar per toeval in de buurt lag of nog plaats had, is een uitdaging.

Er zijn ouders met een te beperkte kennis van het Nederlands om de informatie van de school te begrijpen, laat staan om met de school te communiceren.

Er zijn ouders voor wie ouderbetrokkenheid in eender welke vorm geen vertrouwd gegeven is. Wat zich binnen de schoolmuren of -uren afspeelt, staat voor hen los van het gezin en de normen, regels, gewoontes ... die daar gelden. Het gebeurt dan wel dat de ene wereld in het vaarwater van de andere komt, maar vaak bestaan ze naast elkaar.

Een Oudervereniging met Werkgroepen

Er zijn veel manieren waarop een school ouderbetrokkenheid kan proberen te verhogen. In onze school komt een actieve oudervereniging, een OV, maandelijks samen. Het is een oudervereniging die uit vaste leden bestaat en uit alle andere geïnteresseerden. De OV kreeg twee jaar geleden vorm na een dieptepunt in het aantal aanwezigen op de vergaderingen, ondanks enthousiasme en bereidheid tot medewerking van veel ouders. In overleg met ouders en team, na een brede oproep, kozen we om als basis voor de ouderwerking een structuur te voorzien die zou bestaan

uit een aantal werkgroepen. Deze werkgroepen die de OV samen met directie en schoolteam aanstuurt en opvolgt, nemen zowel praktische zaken (speelplaats, groenten en fruit, tuin, carnaval, kerstmarkt ...) als inhoudelijke thema's op (milieu, goed doel, meertaligheid ...), steeds vanuit de jenaplanvisie van de school.

Elke werkgroep heeft een duidelijke naam: 'Werkgroep Tuin' bestaat naast 'Werkgroep Speelplaats'. Er is een werkgroep 'Kerstmarkt', 'Carnaval', 'Sint', 'Schoolfuif', 'Inspiratie', 'Promo', 'Financiën', 'Bosklassen', 'Kriebelteam' (hoofdluizen), 'Rommelmart' ...

Elke werkgroep heeft telkens één verantwoordelijke, een ouder die de werkgroep trekt en aanspreekbaar is voor wie dat wil. Het zijn deze verantwoordelijken die de vaste leden van de OV uitmaken. Sommige werkgroepen worden getrokken door éénzelfde ouder. Hij of zij neemt enkele taken tegelijk op, meestal gespreid over het schooljaar. Bij elke werkgroep horen 'helpende handen' die regelmatig bericht krijgen van wat er waarvoor nodig is. De 'helpende handen' kunnen zich opgeven en worden dan als eerste bericht als er een activiteit op til is. Volstaat hun hulp niet, dan krijgen alle ouders een oproep om mee aan de slag te gaan.

Bij de meeste werkgroepen horen ook één of meer leerkrachten uit het schoolteam. Zo zorgen we dat de OV niet los van school of team gaat werken en denken. Er is overdracht van info in twee richtingen en bij ideeën of plannen voor wat dan ook, is het snel mogelijk om te kijken of er bij iedereen een draagvlak voor bestaat.

Duidelijk communiceren

Maar wat een school of een OV ook doet, hoe ze zich ook organiseert, alles begint altijd met duidelijke communicatie. In dit geval communicatie over de werkgroepen en hun taken, over de hulp die waar en wanneer nodig is, over de vergaderingen van de OV, over activiteiten die de OV plant of organiseert ...

Concreter kan dit bijvoorbeeld gaan over de informatie op de website van de OV die toegankelijk en gemakkelijk te vinden is. De briefjes, of die nu gaan over hoofdluizen of een geplande feestelijke activiteit die de ouders organiseren, moeten voor iedereen begrijpelijk zijn. Als we helpende handen zoeken voor een schoolfuif, de jaarlijkse rommelmarkt, zwemouders of kookouders ... de ouders moeten weten welke hulp er

waarvoor nodig is. En willen we meer volk zien op de vergaderingen van de OV, dan moeten de uitnodigingen wervend en verstaanbaar zijn ... Het is daar dat 'taalbeleid' komt kijken.

Taalbeleid

In het algemeen, meestal in een grootstedelijke context, verwijst taalbeleid naar alle acties die men kan ondernemen om taaldrempels die de communicatie met anderstaligen bemoeilijken, weg te werken. Dat gaat dan over taaldrempels op de werkvloer, in opleidingen, in het woonbeleid, in de zorg etc. Door eenvoudiger Nederlands te gebruiken en 'ambtenarees' naar de vuilnismand te verwijzen, kunnen ook anders-talige volwassenen mee in situaties waaruit ze vaak onnodig buitengesloten blijven.

Instructies op de werkvloer, zowel mondeling als schriftelijk, kunnen bijvoorbeeld inhoudelijk onveranderd blijven en vormelijk vaak veel eenvoudiger. Voor teksten in cursussen geldt hetzelfde. En zowel de geafficheerde teksten over afval en veiligheid in woonblokken, de briefwisseling, telefoon- of andere gesprekken binnen de context van woonbeleid verliezen niet aan inhoud door te kiezen voor gebruikelijke, eenvoudigere taal.

In het kader van taalbeleid bestaan er vormen, ondersteuningsprogramma's, sensibiliseringscampagnes ... Ze staan uitgebreid en concreet beschreven op dat deel van de website van het huis van het Nederlands Antwerpen dat informatie geeft over 'klare taal':

www.nt2antwerpen.be/taalbeleid

Taalbeleid in de school

Ook in scholen heeft taalbeleid echter een plaats. Willen we ouderbetrokkenheid vergroten, dan moeten we alle ouders bereiken. De verslagen van de OV bekijken we daarom door een taalbeleidsbril en proberen we niet onnodig moeilijk te schrijven. De uitnodiging voor de OV, tussentijdse boodschappen van de OV ... we proberen om boodschappen zo te formuleren dat ze niet aan inhoud verliezen maar wel talig toegankelijker zijn.

Vergelijk bijvoorbeeld een oorspronkelijk fragment uit een verslag van een vergadering van de OV met de aangepaste versie

Oorspronkelijk fragment:

'De speelplaats is aan een opknopbeurt toe en zal aangepast worden: de plaatsen op de speelplaats waar de kinderen verzamelen bij het belsignaal dienen opnieuw geschilderd te worden en na een rondvraag binnen de OV zelf blijkt dat voor de allerkleinste kleuters best een rustigere plek wordt voorzien, nu de school groter is geworden. Na de krokusvakantie zullen die aanpassingen zichtbaar zijn. De verantwoordelijken van de 'werkgroep speelplaats' zullen hierover een overleg houden tijdens de Kerstvakantie. De directie zal gecontacteerd worden door enkele creatievelingen om samen met hen een aantal voorstellen/mogelijkheden te bekijken. Er dient ook onderzocht te worden welke middelen de school, de OV zelf en eventueel de gemeente kan vrij maken om de nodige aanpassingswerken te financieren.'

Aangepaste versie:

'Voor 15 maart willen we de speelplaats opknappen: we willen de tegels voor de rijen schilderen en een veilige plaats voor de allerkleinste kleuters voorzien. De verantwoordelijke ouders en leerkrachten van de 'werkgroep speelplaats' bespreken de werken voor de speelplaats in de kerstvakantie.

Heb je een zelf een leuk idee? Zeg het tegen O. (de directeur). Hij zal samen met geïnteresseerde of geïnspireerde ouders bekijken wat er allemaal kan.

We zullen ook navragen hoeveel geld de gemeente, de school en de oudervereniging zelf kunnen of willen geven aan de werken op de speelplaats.'

Niet alleen de lengte van de zinnen, de keuze voor een actieve in plaats van een passieve vorm en de woordkeuze maken de tekst toegankelijker. Ook lettertype en bladschikking geven meer ruimte aan een niet getrainde lezer om de nodige informatie te zien en te begrijpen. En daaraan wil de OV aandacht besteden bij elke boodschap die tot bij alle ouders moet geraken.

Naast schriftelijke boodschappen toegankelijker maken, wil de OV ook meer ouders (rechtstreeks, mondeling) aanspreken om aan OV-activiteiten deel te nemen of een vergadering van de OV bij te wonen. Een systeem van peter- en meterschap voor nieuwe ouders moet zorgen dat elke ouder, ongeacht zijn of haar moedertaal, zich sneller opgenomen voelt in de school en binnen de groep van ouders. Dat zou moeten leiden tot meer ouders die zich sneller integreren en thuis voelen in de school en van daaruit sneller actief participeren aan het schoolgebeuren, maar we blijven tot op dit moment zoeken naar een efficiëntere of intensievere aanpak die meer oplevert zonder te dwingend te worden. Omdat de ervaring ons leert dat betrokkenheid zich niet laat forceren. Maar wat we ook verder uitproberen, we kiezen ervoor om iedereen dezelfde info en kans te geven en dat impliceert klare taal voor iedereen.

Bewust taal inzetten (eenvoudiger Nederlands in dit geval) om meer ouders goed te informeren: de aandacht daarvoor beperkt zich niet enkel tot de OV. Ook het schoolbeleid heeft, daarbij ondersteund en gevoed door de OV, een plaats gegeven aan het thema taal en taaldrempels.

Drempels om te overwinnen

Ook al lijkt het vanzelfsprekend om die informatie die ouders moet bereiken zo te formuleren dat ze voor een zo groot mogelijke groep verstaanbaar is, een proces in het kader van taalbeleid vraagt meer dan het hertalen van moeilijke teksten.

Want net zoals te complexe taal drempels opwerpt voor minder taalvaardige lezers of luisteraars, stuit het idee van vereenvoudigd Nederlands gemakkelijk op verzet van zowel ouders als team.

Voor de ene vooroordelen, voor de andere onomstootbare waarheden: ideeën als 'eenvoudige taal laat geen ruimte voor nuance, doet afbreuk

aan de boodschap of verlaagt de kwaliteit van je communicatie', of 'de rijkdom en complexiteit van de taal zijn een weerspiegeling van de kwaliteit van de school en haar onderwijs'...
Het zijn voorbeelden, die aantonen dat taal meer is dan een middel om boodschappen van een zender tot bij een ontvanger te krijgen. Taal is ook een uithangbord, een statussymbool.

Van een andere orde is de idee dat taalbeleid voor anderstaligen tot stigmatisering leidt. Pas je je boodschap aan aan de ontvanger, dan geef je hem een ongewenste stempel, een kleur die al snel doet denken aan de ezelsoren voor 'de dommerik' van lang geleden.

Maar wat telt en daarom komaf maakt met zowel de eerste als de tweede soort van vooroordelen, is hoe de school haar visie ('samen school maken') vertaalt in de praktijk en welke middelen, in dit geval welke taal, daarvoor het meest geschikt is. Wil de school zo veel mogelijk ouders betrekken, dan moet ze ook zoveel mogelijk ouders bereiken. En dus inzetten op duidelijke taal. Want niet iedereen is taalvaardig genoeg om met abstracte of complexe teksten om te gaan. En voorbijgaan aan de mogelijkheden die er zijn om communicatie tot stand te brengen, leidt tot onnodige uitsluiting, of opent op zijn minst een aantal mogelijke deuren niet...

Niet alleen voor anderstalige of minder taalvaardige ouders, maar ook en zeker voor hun kinderen, kan duidelijke communicatie leiden tot meer betrokkenheid, en meer betrokkenheid vergroot de kansen van kinderen in veel opzichten. Stigmatisering? Nee dus. Integendeel.

Waarom dus weer?

Jaarlijks wordt in Vlaanderen de Wabliefst-prijs uitgereikt. Deze prijs gaat naar een persoon, naar een organisatie of naar projecten die duidelijke taal gebruiken om zoveel mogelijk mensen te informeren. Het idee achter deze prijs is dat emancipatie, zelfredzaamheid, betrokkenheid en participatie maar mogelijk worden als de nodige informatie het doel-publiek bereikt. Daarover gaat taalbeleid. En wie erover nadenkt, kan de overtuiging dat een school die daarin investeert en groeit, een zinvol engagement is aangegaan, alleen maar onderschrijven.

5.2 Ouders uit minderheidsgroepen

De klassieke aanpak om op school om te gaan met anderstalige leerlingen is die van het 'taalbad': zo veel mogelijk de leerlingen onderdompelen in de Nederlandse taalomgeving met uitsluiting (en daardoor afwijzing) van de eigen moedertaal van die kinderen. Uit alle onderzoek blijkt dat taalbad-paradigma niet erg succesvol: de schoolachterstand van anderstalige leerlingen in het Vlaams onderwijs is erg groot. Bovendien wordt door het gebrek aan respect voor hun eigen taal en cultuur de gelijkwaardigheid aangetast, die een noodzakelijke voorwaarde is om met de leerlingen en hun ouders coöperatief te kunnen werken. Respect voor de thuistaal en het hanteren van de thuistaal als hefboom om Nederlands te leren vormden de basis van een 'thuistaalproject' (L. Heyerick, 2008). Vier Gentse scholen met een grote meerderheid aan anderstalige kinderen deden er aan mee, waaronder freinetschool De Mandala. Dit project werd afgesloten met een studiedag in 2013, waar in een workshop over het werken met anderstalige ouders het volgende aan bod kwam:

Verslag van een workshop rond het gebruik van de thuistaal op school Tijdens de bespreking met de Gentse scholen⁴³ die deelnamen aan de workshop bleek dat binnen elke school sterk werd ingezet op de samenwerking met de ouders. Dat impliceert in de eerste plaats dat de school open staat voor hen. De wereld van de ouders en die van de school is immers sterk verschillend.

Elke school richt ook een aantal activiteiten in waar de ouders op uitgenodigd worden. Zo werd een thuistaalfeest ingericht, dat startte met een picknick, waarna een aantal ateliers werden ingericht waar kinderen konden voor inschrijven. Ouders zaten samen om te eten, een informele setting die duidelijk meer aansloeg dan het traditionele schoolfeest.

Ouders worden ook ingeschakeld als voorleesmoeder in de eigen taal, gaan mee op uitstap, werken mee aan een digitaal boek waar teksten in alle talen die op school voorkomen, worden opgenomen.

Maar toch blijft het moeilijk om een aantal ouders te bereiken. Vaak leven ze in moeilijke omstandigheden, zijn ze in eerste plaats bezig om te overleven. Vooral de ouders van de oudere kinderen worden niet bereikt.

⁴³ De Piramide, De Mozaïek, freinetschool De Vlieger, freinetschool De Mandala en Sint-Salvator.

Zij komen alleen naar school en schriftelijke communicatie werkt vaak niet: het wordt thuis niet afgegeven of niet gelezen.

Enkele begeleid(st)ers doen huisbezoeken samen met kinderen uit de klas. Hoewel dit met de meeste tact moet gebeuren, zijn de ervaringen positief. Zo bezocht de juf van de jongste kleuters met een zestal kinderen een gezin Roma-zigeuners. De mensen leven inderdaad in vaak moeilijke omstandigheden, ook materieel, maar het is duidelijk dat ze wel ingenomen zijn met het bezoek. Het is ook belangrijk voor de leerkracht, van wie de leefwereld immers grondig verschillend is: daardoor kunnen ze beter inspelen op de kinderen, meer rekening houden met hun leefwereld. Zo besloot een leerkracht om minder huiswerk te geven omdat dat teveel gevraagd is van sommige kinderen en hun gezin. Het maakt de leerkracht ook gevoeliger voor een aantal problemen die zich voordoen, zoals het probleem dat ouders contact afwijzen omdat ze zich schamen voor de situatie waarin ze zich bevinden, net zoals dat het geval is bij kansarme Belgische gezinnen. Als we de ouders niet goed bereiken, dan moeten we ons voor ogen houden dat het voor hen soms erg moeilijk is, moeten we ons proberen inleven in hun leefsituatie.

Teksten van de kinderen worden geregeld meegegeven naar huis met de vraag aan de ouders om ze met hun kind te bespreken en te maken dat ze die teksten goed naar voor kunnen brengen in de klas, als blijk ook van het belang dat ook die ouders hechten aan het leren van het Nederlands. We moeten er ons bewust van blijven dat contact met de school niet evident is voor sommige ouders. Ze tonen in zulke omstandigheden veel moed want ze beseffen ook wel in welke situatie ze zitten en toch stellen ze hun huis open.

De leerkrachten die deel uitmaakten van de workshop zijn van Vlaamse origine, een Vlaams middenklassepubliek. De diversiteit die we hebben op school is op geen enkele wijze terug te vinden in het team. Dat kan stilaan komen als er meer onderwijzers uit deze bevolkingsgroep met migratieachtergrond komen, maar dat is verre toekomstmuziek. Het is van belang dat we er ons bewust van zijn dat we altijd naar anderen kijken door onze eigen culturele bril, en het is van het grootste belang om ons hiervan bewust te zijn op het moment dat we hen zaken 'kwalijk' nemen. Vooroordelen zijn eigen aan elke opvoeding, als we met mensen uit de (kans)armoede werken is het essentieel dat we ons hiervan bewust

zijn. Uit onze ervaring blijkt dat mensen die in deze situatie werkzaam zijn, zich vaak 'heropvoeden'. Als kinderen je confronteren met iets dat je tegen de borst stuit doordat je vanuit een andere culturele achtergrond kijkt, dan is het heel belangrijk om een stap achteruit te zetten en na te denken over hoe je je hier over kan zetten. In een reële dialoog met een andersdenkende kom je op een afstand van je eigen opvattingen te staan wat je toelaat verder te groeien.

Vanuit De Mandala wordt er op gewezen dat huisbezoeken belangrijk zijn, maar ook altijd delicaat. Zo zat de papa van een kind in de gevangenis. Het kind wilde toch dat de klas op bezoek kwam bij hem thuis. Mama had koeken gekocht en limonade, thee gemaakt voor de leerkrachten. De huis-situatie was bijzonder armtierig. De koude wind kwam door de kieren naar binnen. Voor de jongen bleek het bezoek heel belangrijk, hij was heel fier. Hij voelde zich erkend.

Een aantal ouders proberen gewoon te overleven, dat geldt ook voor kinderen. Sommige kinderen liegen voortdurend. Het huiswerk wordt niet gemaakt, rekenfiches die meegenomen worden naar huis keren niet terug omdat het kind de opdracht niet begreep. Het kind wil geen gezichtsverlies lijden, vooral deze kinderen zijn zeer gevoelig voor hoe naar hen gekeken wordt.

Heel wat ideeën en praktijkvoorbeelden die werden uitgewerkt tijdens het thuistaalproject werden opgenomen in het boek van Sara Gielen en Ayse Isçi (2015). Deel 5 (aan de slag met ouders, pp. 284-363) is volledig gewijd aan de communicatie en samenwerking met anderstalige ouders op school.

Hoofdstuk 6: De school in de buurt

6.1 De brede school vanuit freinetperspectief

In het vorige hoofdstuk bespraken we de noodzaak om ouders te betrekken bij de school. Het lijkt evident dat ouders als eerste opvoeders van hun kinderen betrokken worden bij de school. We legden er de nadruk op dat daarom ingezet moet worden op de betrokkenheid van *alle* ouders. Die betrokkenheid en de contacten die hieruit volgen met de leerkrachten zijn belangrijk voor iedereen. In dit hoofdstuk willen we verder gaan. Ervaringen van kinderen als uitgangspunt voor het onderwijs nemen impliceert dat de klas, de school de banden met het leven buiten de school versterkt, dat ze de buurt betreft in haar werking, dat ze zeer aanwezig is bij wat in de buurt gebeurt. Dit is evident in zogenaamde *buurtscholen*: deze scholen zijn immers gesitueerd in de leefomgeving van hun kinderen, contacten met de buurt maken deel uit van de poging om de achtergrond van de kinderen binnen te brengen op school zoals verder duidelijk tot uiting komt in de bijdragen van VTEX en De Mozaïek.

Zowel in binnen- als buitenland bleek een relatieve leegloop van buurtscholen: het gaf naar aanleiding van de sterke migratie vanaf de jaren 60 aanleiding tot de ontwikkeling van '*concentratiescholen*', scholen waar een hoog percentage van de kinderen als probleem werden ervaren, omwille van achterstand in de onderwijstaal, kansarmoede van een aantal gezinnen ...

Om velerlei redenen werden de buurten heterogener, wat aanleiding gaf tot acties vanuit de buurten zelf. Ondermeer in Antwerpen, Brussel en Gent ontstonden initiatieven om scholen een weerspiegeling van de buurt te laten zijn, waartoe het noodzakelijk was om kansarme scholen opnieuw gemengd te maken.

We kunnen stellen dat de creatie van een buurtschool vanuit een politiek-filosofische visie opnieuw als streefdoel gesteld wordt voor een aantal nieuwe schooltjes. Een buurtschool zien we als een kleinschalig initiatief waar de kinderen uit de buurt schoollopen. De nieuwe buurtschooltjes ontstaan vaak in wijken met een gemengd publiek. De kinderen op school kennen elkaar ook van buiten de school, spelen samen na schooltijd, ouders kennen elkaar ... Deze wijken hebben vaak een eigen geschiedenis, en zijn de laatste decennia vaak zeer heterogeen geworden. Waar dergelijke wijken vroeger homogener waren heeft een complex samenspel van factoren zoals migratie, jonge gezinnen op zoek naar een betaalbare woning, wijkrenovaties, diverse initiatieven door de overheid genomen om het sociale weefsel in de buurt te verstevigen ... er aanleiding toe gegeven dat ze heterogener worden. Deze heterogeniteit kan niet alleen verrijkend kan zijn voor alle betrokkenen, maar bezit ook een stevige meerwaarde voor de sociaal zwakkeren uit die populatie en is hierdoor een stevige correctie op het zorgbeleid (zie hoofdstuk 3) dat zich beperkt tot wat in de klas gebeurt.

Een buurtschool kan een dynamiek ontwikkelen waarbij een samenwerking ontstaat met diverse partners die binnen die buurt aanwezig en aan het werk zijn.

Dit ligt in de lijn van een fenomeen als de *'brede school'*. Brede School is een overkoepelende naam voor buurtschoolprojecten die in een aantal steden lopen. Hiertoe was subsidiëring van uit de Vlaamse Gemeenschap voorzien, de stad Gent putte hiervoor ook uit eigen middelen. De doelstelling van deze projecten is de ontwikkelingskansen voor alle kinderen bevorderen. Door netoverschrijdend samen te werken met lokale partners proberen scholen, jeugdwerk, bibliotheken, buurt- en welzijnsorganisaties, socio-culturele verenigingen, sportclubs ... een brede leer- en leefomgeving te creëren voor kinderen in de vrije tijd en op school. Deze samenwerking kan georganiseerd worden in projecten, in activiteiten en d.m.v. samenwerkingsafspraken. Daarbij wordt gestreefd naar onderlinge versterking, aanvulling en verrijking, maar met behoud van de eigenheid van de partners. Brede scholen zijn vooral gesitueerd binnen wijken waar meer kansarmoede voorkomt en worden vaak mee aangestuurd door de brug-

figuren (zie verder). Bijvoorbeeld in Gent nemen alle scholen van zeven Gentse wijken deel aan het project: Sluizeken-Voormuide-Tolhuis-Ham, waar het project gestart is, Brugse Poort, Sint-Amandsberg, Bloemekenswijk, Ledeborg, Nieuw-Gent en Muide-Meulestede. Ze doen dat omdat ze geloven in de meerwaarde van een buurtschool. Ze doen dit omdat ze geloven in de meerwaarde van een sociaal cultureel gemengde school want kinderen leren ook van elkaar. Kinderen die samen opgroeien met kinderen van diverse etnische en sociaal-economische achtergronden, leren op veel vlakken meer.

Binnen de stad Gent is ook netoverschrijdend geïnvesteerd in het '*Brugfigurenproject*'. Uitgaande van de idee dat het contact tussen ouders en school essentieel is voor het slagen van hun kinderen en de problemen die rijzen om ouders uit lagere socio-economische strata te bereiken, werken scholen ook wel met brugfiguren. Dit project bleek erg effectief om intenser contact te krijgen met de ouders uit kansarme groepen. Uit de ervaringen met het project '*brugfiguren*'⁴⁴ bleek het toch ook een blijvend aandachtspunt om de leerkracht een centrale plaats te blijven geven in het contact tussen de ouders en de school. De brugfiguren bereikten de ouders aan de schoolpoort, door huisbezoek ... Ze waren dus belangrijk maar moesten er zorg voor dragen dat een direct contact tussen de ouders en de leraar ontstond en niet dat alle verantwoordelijkheid voor ouderbetrokkenheid bij hen zelf werd gelegd.

Buurtschooltjes zijn vaak ook kleinschalig. Uit ervaringen uit het buitenland blijkt dat die kleinschaligheid zeer stimulerend kan zijn voor de ontwikkeling van haar pedagogisch project. Het vergt wel een behoorlijk intense inzet van het team, waarvan de leden vaak niet in de buurt zelf wonen.

Een buurtschool kan een sterke stimulans zijn voor de integratie in de wijk, voor het bestrijden van vooroordelen die buurtbewoners tegenover elkaar kunnen hebben. Een voorbeeld vinden we ook in de ervaringen binnen een school in de banlieue van Rijsel, Mons en Baroeul, waar een school met ernstige problemen werd overgenomen door een groep freinetleerkrachten. Zij slaagden erin om paal en perk

⁴⁴ Zie: www.pbdgent.be/sites/default/files/brugfiguren_0.pdf

te stellen aan de agressie op school, de schoolresultaten van de kinderen sterk te verbeteren, de ouders en de buurt bij het project te betrekken (Reuter, 2007). Dit was toe te schrijven aan:

- De werking in de klas, waarbij veel belang werd gehecht aan de mogelijkheid die de kinderen kregen om zich te uiten: vrije tekst, manuele expressie, klaskrant, correspondentie ... Dit heeft er meteen voor gezorgd dat de kinderen tot rust kwamen, omdat ze niet meteen geconfronteerd werden met klassieke leerstof waar ze slecht op presteerden. De klas werd niet meer als vernederend ervaren. Daarnaast de technieken die bij elke freinetwerking aan bod komen zoals klasraad, het opstellen van leefregels, de kring ...
- Het opzetten van ateliers na schooltijd (buitenschoolse opvang) die door de ouders geanimeerd werden. Er werden subsidies gevonden om te zorgen voor de betaling en de aanschaf van het materiaal. Er zijn een vier tot vijf ateliers per dag met een beperkt aantal kinderen, een atelier duurt één uur en loopt in regel over de periode tussen twee vakanties. Ouders stellen een atelier voor (voetbal, lezen, schilderen ...) en geven aan hoeveel kinderen ze in hun atelier kunnen opvangen en ook de leeftijd die ze willen. 80% van de kinderen nemen deel aan een dergelijk atelier. Sommige ateliers gaan nog altijd op school door (waar ook altijd één leerkracht blijft om een atelier te begeleiden), maar deze ateliers kunnen ook doorgaan buiten de school, bijvoorbeeld in het kader van de buurtwerking.
- De aandacht die besteed werd aan de speeltijden, traditioneel de periode waarop de meeste agressie voorkwam. In een eerste fase werden de regels en grenzen bepaald door het team en grondig toegelicht aan de ouders en de kinderen. Na verloop van tijd hebben de kinderen hierbij zelf initiatief genomen. Zo was er de regel dat 'rollers' op de speelplaats om veiligheidsredenen niet toegelaten werden. Tijdens klasraden en schoolraden hebben de leerlingen dit onderwerp opnieuw op de agenda geplaatst. Samen is er dan gezocht naar de wijze waarop de veiligheid kon gegarandeerd worden en nu kan het wel. Het was belangrijk dat leerlingen constateerden dat ze zelf initiatieven konden nemen, regels opnieuw ter discussie konden stellen. Er werd door het team ook sterk op gelet dat iedereen,

leerlingen en volwassenen, zich aan de afgesproken regels hielden. De ouders werden van bij de aanvang door het team betrokken bij de ontwikkeling van de regels.

- De info aan de ouders. Wekelijks stellen de leerlingen hun werk voor aan de ouders. Dat was belangrijk om de ouders te betrekken bij de school, het was ook belangrijk dat de kinderen het gevoel kregen fier te kunnen zijn op hun werk. Er wordt door de school erg veel belang gehecht aan de aanwezigheid van de ouders: er wordt contact opgenomen met ouders die een aantal maal niet naar de voorstelling kwamen. Er wordt duidelijk naar hen gecommuniceerd dat prijs gesteld wordt op hun betrokkenheid.

Hieruit blijkt nogmaals dat het zorgbeleid van een school, vooral in scholen binnen een *'kansarme buurt'* zich niet kan beperken tot de werking in de klas. Het is door partnership met diverse actoren in de buurt dat het zorg-beleid effectief kan worden. Zie hiervoor ook C. Hurtig-Delattre (2004, 2011), die we al in hoofdstuk 3 aan het woord lieten. Zij heeft er bij haar project de nadruk op gelegd dat voor een grote groep kinderen die niet lukken op school, geldt dat het leven op school en buiten de school naast elkaar verlopen. De school waar ze met deze jongeren werkte, allen met negatieve schoolresultaten, is gesitueerd in een heterogene buurt in Lyon. Alle kinderen van haar klas komen uit die buurt, hebben een gemeenschappelijke achtergrond en een migratieverleden, al dan niet recent.

Een eerste reeks projecten die ze met de kinderen ondernam hadden te maken met het onderzoeken van wat zich allemaal afspeelt in die buurt. Hun leven buiten de school werd binnen de klas gebracht. In de tweede plaats onderzochten de kinderen hun migratieverleden en dat van hun ouders. Lyon is een stad met een intensief cultureel leven en hiervan maakte ze gebruik door een partnership te ontwikkelen met kunstenaars. Hierdoor werd er ruimte gemaakt voor de ervaringen van de kinderen, maar het werken met kunstenaars is vooral een kans om het schoolse te overstijgen: het biedt de mogelijkheid om binnen een kunstproject aangesproken te worden op de eigen inbreng. Binnen de freinetpedagogie neemt de vrije expressie immers een belangrijke plaats in. Samen met de artiest(en) wordt vanuit individuele ervaringen van kinderen gewerkt naar

een presentatie of een voorstelling waarin de eisen die door de kunstenaars worden gesteld niet min zijn. Er moet gewerkt en herwerkt worden om tot een steeds beter product te komen, net zoals gewerkt wordt aan een vrije tekst om die opgenomen te zien bij de correspondentie of de klaskrant.

Bij de oriëntatie op de buurt werd ook een samenwerking opgebouwd met bejaarden uit een bejaardentehuis in de buurt. Ook dit gaf aanleiding tot een intense betrokkenheid. Contact met de ervaring van bejaarden leidde tot een vorm van mondelinge geschiedenis en tot een aantal parallellen: vaak bleek dat de bejaarden ook een vorm van migratie meegemaakt hadden, minstens bij de overgang van een leven op het platteland naar het leven in de stad.

Gelijkaardige ervaringen werden opgedaan door een school die deel uitmaakte van het project *'Meertaligheid op school'*. De Mozaïek, vestigingsplaats Zalmstraat, in Gent heeft zich gefocust op de samenwerking met de buurt en dat gaf uitstekende resultaten:

'Aan de kinderen geven we mee dat de school geen eilandje is, maar deel uitmaakt van de buurt. 'Mondiale vorming', maar op een niveau dat concreet is voor de kinderen, ze leven immers in de buurt. Hierdoor kunnen we een link leggen tussen het schoolse leren, de ervaringen binnen de school en het leren buiten de school. Binnen en buiten de school sluiten op elkaar aan.

Bij projecten schakelen we de hulp in van de buurt of trekken we er met de kinderen op uit. Zo hebben we vorig jaar een vissenproject uitgewerkt, omdat we in een vissenvijk wonen (met en vis in verschillende starten: Zalmstraat, Forelstraat ...). We hebben met de kinderen drie heel grote vissen (haai, goudvis en octopus) gemaakt om in de voortuin te plaatsen.

We hebben alle mensen die in een vissenvijk wonen uitgedaagd om ook hun gevel te pimpen in vissenvijl. Daar zijn veel reacties op gekomen. We zijn rond gegaan met de kinderen. Er waren zoveel mooie dingen dat er meerdere winnaars waren voor onze 'wedstrijd'. Voor de kinderen werd het duidelijk dat de buurt echt wel geïnteresseerd is in wat op school gebeurt en dat wat op school gebeurt ook met de buurt te maken heeft. Het is overigens leuk voor de kinderen te constateren dat

hun ouders op actieve wijze betrokken zijn bij een activiteit die met de buurt wordt opgezet. Het is een natuurlijke situatie waarin school en ouders partner worden in de opvoeding van hun kinderen.

Het is een win-win situatie: ouders zijn geschikte tussenpersonen tussen de kinderen op school en de buurt, die immers niet alleen uit ouders bestaat. Als je flyertjes in de bussen gaat steken dan komt daar reactie op en gebeurt er van alles en je krijgt een succeservaring in tegenstelling tot de gedachte: ik weet niets, ik kan niets, ik doe niets en ik kom toch niet buiten, ik beleef niets ...'

Maar ook in andere scholen, die (nog) niet bij een bredeschoolproject betrokken zijn, kan de buurt een plek krijgen in de werking. In meerdere scholen worden circuits binnen de buurt met de klas ontgonnen. Zo wordt binnen sommige Gentse freinetscholen wekelijks afwisselend in de schoolomgeving een sociaal dan wel een natuurcircuit in het rooster opgenomen. Bij het sociaal circuit kunnen huisbezoeken gepland worden maar ook een bezoek aan de diverse sociale partners, winkels ... Voor het natuurcircuit wordt steeds dezelfde uitstap in de natuur afgelegd, waardoor de evolutie van de seizoenen kan opgevolgd worden. Deze procedure werd geïntroduceerd door François Pâques, lid van de Franse departementale Freinetgroep van de Pas de Calais, met wie we intens samenwerkten in de beginperiode van het Gents freinetonderwijs.

6.1.1 **Praktijkvoorbeeld**

De Brede School komt in beeld

Vincent Vandevyvere, leerkracht in buurtschool VTEX, Kortrijk

Het concept Brede School is in het Vlaamse onderwijs geen onbekende meer. 'Een Brede School is een samenwerkingsverband tussen verschillende sectoren waaronder een of meerdere scholen die samen werken aan een brede leer- en leefomgeving in de vrije tijd en op school met als doel het creëren van maximale ontwikkelingskansen voor alle kinderen en jongeren. Een kwalitatieve bredeschoolwerking heeft oog voor diversiteit, verbindingen en participatie. De concrete werking hangt af van de lokale context.' (Joos, A., e.a., 2010)

Is deze algemene definitie met uitgangspunten waar we allemaal kunnen achterstaan geen oude wijn in nieuwe vaten? Zijn dan niet al onze scholen Brede Scholen? Wat is het verschil met een buurtschool of met het kleine dorpsschooltje van vroeger? Definities en nieuwe referentiekaders durven weleens te stichtend zijn. Of in zijn algemeenheid plots bijzonder onduidelijk worden. Het is zeker waar dat dé Brede School niet bestaat. De Brede School wil ons ruimer doen nadenken over wat schoolmaken nog meer kan betekenen. Het doet appèl op onze mens- en maatschappijvisie. Het daagt ons uit om ook over de school(m)uren heen te denken en te werken.

Maar de Brede School doet ook een oproep aan de andere actoren in de samenleving om mee te werken aan duurzame samenwerkingen en het zoeken naar zinvolle verbindingen in functie van het kind, zijn ouders en hun omgeving. Het gaat dus ook over welzijn, opvang, cultuur en sport. Het gaat over samen leren en samen leven. Over burgerschap en oefenen in democratie en niet alles hoeft op voorhand gepland te worden. Een Brede School kan organisch groeien en de opportuniteiten grijpen die er zijn. Elke school kan in zijn eigen buurt en context op zoek gaan naar eigen manieren om zich te verbreden en te verruimen.

In deze bijdrage beschrijven we hoe een freinetschool, vanuit zijn eigen visie op onderwijs en maatschappij, een eigen invulling geeft aan Brede School.

De Brede School in freinetschool VTEX in Kortrijk

Drie ervaren freinetleerkrachten verlaten hun moederschool om in een buitenwijk van Kortrijk een nieuwe buurtschool op te richten. Het wordt een gekleurd wijkschooltje dat actief opereert in zijn buurt en over de school(m)uren heen dagelijks het leven leert, of toch voorzichtig probeert. Het vierde schooljaar is halfweg en de klassen zitten goed vol. Het korps telt ondertussen zeven gedreven krachten en het huurhuis wordt stilaan te klein. Buurtschool VTEX gaat er op vooruit. Ouders, burens en medestanders voelen de meerwaarde van een school die maar al te graag een motor van de wijk wil zijn.

26 oktober 2012: opening kunstnestkasten

Op de schooltentoonstelling vorig jaar groeide de idee om nog vaker werk van de kinderen aan de buurt te presenteren. Een recyclage-

kunstenaar uit de straat timmerde samen met een aantal kinderen zes kijkkasten die nu ophangen hier op Sint-Jan. Eind oktober hebben we de kastjes feestelijk geopend. Een honderdtal ouders en buurtbewoners stapten met ons mee en lieten zich verrassen door korte optredens onderweg: een gedicht, een lichtspel, een straatdans ... Ook het werk in de kastjes werd mooi bevonden. De school engageert zich nu om elke maand 'vers' werk in de kastjes op te hangen. 'n Glimlach voor de toevallige voorbijganger en voor de jonge kunstenaars een respectvol forum. De kwaliteit van het werk wordt er alvast beter van. Wie in de kastjes wil exposeren, moet zijn ontwerp meerdere malen herzien en zijn werk met de nodige overgave ordentelijk plaatsen. Zo wordt beeldende opvoeding op een eenvoudige manier relevant.

Buurtschool VTEX is een vestigingsplaats van De Levensboom: een onafhankelijke basisschool met drie vestigingsplaatsen die samen bijna 400 leerlingen tellen. De nieuwe afdeling die zijn stek vond naast de oude textiel fabriek VTEX koos voor een gemengd publiek dat een afspiegeling van de buurt is met kinderen van de buurt. Voor het inschrijven van de leerlingen werd daarom afstand als criterium genomen en de titel 'buurtschool' is bewust gekozen.

Ondertussen ging het leerkrachtenteam inhoudelijk verder op zoek en nam ook het concept van de Brede School mee op in zijn pedagogische visie. Een Brede School wil de ontwikkelingskansen van àl zijn leerlingen verhogen. Het leren wordt ruimer bekeken en de schoolomgeving wordt versterkt. Er worden relevante samenwerkingen met andere partners en organisaties opgezet die het duurzaam leren en leven van de leerlingen in en naast de school(m)uren moeten garanderen. Onderwijs wordt via de dagelijkse praktijk gelinkt aan welzijn, zorg, sport en cultuur. Samen met andere scholen in de buurt wordt gezocht naar levensechte contexten waar kinderen en volwassenen samen mogen werken en leren en hun eigen buurt mee vorm kunnen geven.

Voorjaar 2011: Groen Sint-Jan

Veel van onze leerlingen wonen krap en klein en hebben geen tuin. Dus buurtschool VTEX gaat op zoek naar vruchtbare grond en de groene vingers die ons op weg willen helpen. Via de buurtwerkster leren we De Groene Brigade kennen: een sociale werkplek die met onze

kinderen aan de slag wil gaan. Tegelijkertijd dienen zich toevallig een aantal (eenzame) buren aan voor wie het werken in hun groentetuin te veel wordt. Het onkruid moet dringend gewied, de zaden gezaaid en de potten geplant. Onze kinderen kunnen in onze wekelijkse werkwinkels kiezen voor tuinieren bij buren en leren zo de eerste kneepjes van het vak. Bewoners zetten een glaasje limonade klaar terwijl ze genieten van dat fris geweld in hun te groot geworden stadstuin. Twee keer winst en iedereen tevreden terug. Verlangend naar volgende week voor een nieuwe, vruchtbare namiddag.

De visie op onderwijs van Freinet

In een leerstofgerichte visie op onderwijs wordt het leven dat zich buiten de school afspeelt fragmentarisch weergegeven. In het freinetonderwijs stellen leerkrachten het échte leven centraal. Er wordt appèl gedaan op de intrinsieke motivatie en de leergierigheid van de leerlingen én de leerkracht(en). Via vrij onderzoek en projectwerk komt de wereld op een heel natuurlijke manier de klas binnen. Of de klas trekt zelf op verkenning. De leerwandeling door de buurt geeft heel wat vragen en die vragen zijn de basis voor ons leren. Hoe werkt die sluis precies? Waar gaat dat kanaal naar toe? Wie heeft het gegraven en waarom? We spreken met mensen of zoeken het op. En nadien maken we verslag. Wat we leerden, willen we delen om het zelf nog beter te begrijpen. Op die manier wordt het curriculum van de school verbonden met levensechte contexten buiten de school. Leren met een hoog rendement, getuigen ook mensen vanuit de cognitieve leerpsychologie (cf. Westhoff (2009)) die de werking van de hersenen analyseren en er de meest passende en effectieve leervormen aan vasthangen. Hieruit blijkt onder meer dat complexe leervormen in herkenbare en zinvolle situaties tot betere resultaten leiden. Dat natuurlijk leren werd bijna honderd jaar geleden al door Freinet gebruikt. De methode werd via de freinet-beweging verder verspreid en al meerdere malen geactualiseerd.

Gepland vanaf januari 2013: verhalenproject ‘achter de façade’

Al geruime tijd gaat de oudste klas bij mooi weer buiten zitten om huizen en schoolomgeving met potlood of houtskool op papier vast te leggen. De gevels intrigeren. Strakke en gebogen lijnen van ramen en deuren

worden zo goed mogelijk vastgezet. De vertrouwde rijhuizen in kaart gebracht. Maar wie woont er? Wie is die man of vrouw achter het raam? Samen met de Unie Der Zorgelozen, het sociaal-artistiek theaterproject bij ons in de buurt, gaan we op zoek naar de verhalen van die burens. We interviewen de mensen. De tekening dient daarbij als opstap. We ontmoeten elkaar niet één keer, maar vaak genoeg om de échte historiek van onze wijk te leren kennen. De verhalen worden verzameld en in 'n theatertekst gegoten. Jong en oud samen op de planken.

Voor het team van de VTEX blijkt al snel dat het vertrouwde freinet-onderwijs en de uitgangspunten van de Brede School bij elkaar aansluiten, zonder dat beiden synoniemen zijn van elkaar. Het concept Brede School wordt daarom niet apart geïnstalleerd maar in de bestaande schoolvisie ingevoegd. Levensrecht leren en projectmatig werken (zie hierboven) zijn ons niet onbekend. Het buurtprofiel en de heterogene instroom brengt wel nieuwe zaken binnen. Sommige ouders en kinderen zijn minder vertrouwd met freinetonderwijs. De context wijzigt en de schoolcultuur verandert mee. Ons bestaand aanbod wordt toegankelijker gemaakt en we zoeken naar manieren om ook die nieuwe ouders te bereiken en competentier te maken. Wat in de andere vestigingsplaatsen van de Levensboom vlot werkte, werkt hier minder of helemaal niet. Problemen die daar niet aan de orde zijn, kruisen hier dagelijks ons pad. De nieuwe uitdagingen stemmen tot nadenken. We gaan terug op zoek naar de essentie van goed onderwijs voor iedereen. Onze eigen referentiekaders over onderwijs en maatschappij herschikken is daarbij de moeilijkste, maar meteen ook mooiste uitdaging. Een werk dat nog lang niet af is en het team elke dag opnieuw wakker houdt.

september 2011: opstart huiswerkklas

In veel methodescholen wordt in de regel geen huiswerk gegeven. Er wordt wel gevraagd om bepaalde leeronderdelen die veel inoefening vragen ook thuis te trainen: lezen, tafels oefenen, Franse woordjes leren ... Zaken die zelfstandige kinderen in een rijk thuismilieu spontaan en graag opnemen. In de VTEX wordt deze wat onduidelijke vraag niet altijd goed begrepen. Het woord huiswerk is wel gekend. Ook de klasagenda waarin staat wat er wanneer af moet zijn, wordt vlotter verteerd.

Een aantal kinderen dat ook hier nog moeite mee heeft, wordt twee keer per week na de school in de 'huiswerkklas' opgevangen.

De thuiscontext laat het even niet toe of de communicatie verloopt wat minder vlot. De school stuurt bij en helpt waar nodig zodat alle kinderen zich met gelijke kansen het curriculum eigen kunnen maken. Ondertussen wordt met de ouders gezocht onder welke voorwaarden het huiswerk thuis wél georganiseerd kan worden. De huiswerkklas is een tijdelijke, extra ondersteuning: contextgebonden en op maat van het kind.

De freinetschool in de maatschappij

De dominante invloed van een neoliberale ideologie

Ook freinetscholen ontplooiën zich in een samenleving waar de invloed van een neoliberale ideologie dominant is. De neoliberale ideologie is een economische en politieke denkrichting die de nadruk legt op de positieve aspecten van een onbegrensde vrijemarkteconomie. In de loop van de jaren 1980 hebben vele Westerse landen de principes van deze ideologie overgenomen in hun sociaaleconomisch beleid. Maar het neoliberale denken is dominant geworden omdat het zich laat gelden in andere domeinen dan het sociaaleconomische: denk aan de welzijnszorg, de gezondheidszorg, de media, het onderwijs ... Ook deze maatschappelijke domeinen moeten functioneren volgens de principes van de vrije markt zoals een streven naar meer rendement en winstmaximalisatie. Deze toenemende 'vermarkting' leidt ertoe dat in principe alles te koop is, dus ook onderwijs. Ook goed onderwijs kent zijn prijs en vraagt om kritisch marktonderzoek. Hoogopgeleide ouders onderzoeken dan de markt van onderwijs en kiezen niet noodzakelijk de meest nabije school. Sommige ouders doen aan shopping: 'Voor de beste school voor mijn kind, wil ik gerust een aantal kilometers omrijden' of 'De sportclub van de eigen gemeente is te min. Misschien zijn er elders nog betere hobby's te koop'. Samen te voet naar school of met de buurjongens spelen op het kerkpleintje is dan nostalgie. Een kind wordt dan wel wereldburger in een geglobaliseerde wereld maar kent zijn eigen straat niet meer.

De toenemende vermarkting in het onderwijs leidt er ook toe dat scholen opgeroepen worden om zich zo te organiseren dat ze zich laten leiden door een streven naar meer efficiëntie en rendement. De schaalvergroting in het onderwijs is daar een goed voorbeeld van. Op zich is er niets ver-

keerd met een schaalvergroting zoals de samenwerking tussen scholen in scholengemeenschappen. Maar deze samenwerking kan maar slagen als ze vertrekt vanuit een onderwijsvisie die gedragen wordt door alle scholen die deel uitmaken van een scholengemeenschap. Scholengemeenschappen die zich uitsluitend laten leiden door een streven naar meer efficiëntie en rendement, gaan voorbij aan de pedagogische opdracht van scholen. Een tendens naar steeds grotere scholen is dan ook een stap in de verkeerde richting. Wij kunnen met zekerheid zeggen dat de lokale verankering en het kleinschalig karakter onze freinetschool beter maakt. Buurtschool VTEX telt momenteel 65 leerlingen en streeft op termijn naar 80 leerlingen. Dat betekent 8 leerlingen per geboortjaar of 16 in een (graads)klas.

We zijn aanwezig en laten ons zien in de buurt. We gaan het gesprek aan met onze burens en onze omgeving. We weten wie waar woont, wie ons brood bakt of de moskee bezoekt, wie een grote auto voor de deur heeft staan of eenzaam achter het venster zit. We zien verschillen en leren er via de school mee omgaan.

oktober 2009 tot op heden: leesbejaarden RVT De Korenbloem

Wij lezen en schrijven niet omdat het moet van de meester. Wij lezen en schrijven omdat we de behoefte voelen. Communiceren vanuit een noodzaak. Taal is bij ons altijd functioneel. We houden er heel wat correspondenten op na, publiceren onze eigen krant, stellen boeken voor, schrijven eigen teksten ...

Wij vonden in het rusthuis de Korenbloem enthousiaste leesmakkers. Elke vrijdag gaan er een twaalftal kinderen een half uurtje lezen met een bewoner. Ze nemen de kinderkrant door, lezen hun eigen geschreven verhalen, een mooi boek ... Lezen is plots veel meer dan enkel lezen. Er ontstaan warme gesprekken, wie weet zelfs vriendschappen.

De coöperatieve klas en school

De coöperatieve klas en school in het gedachtegoed van Freinet ligt in het verlengde van een economie die coöperatief werkt. In een coöperatieve economie staat niet winstmaximalisatie maar een maatschappelijk doel centraal. Zo is een coöperatieve economie een alternatief voor een onbegrensde vrijemarkteconomie. Het coöperatief

leren in VTEX vertaalt zich hier op een concrete, eenvoudige manier. Het kleinschalig karakter en het buurtgericht werk, zorgt voor een grotere verbondenheid. Ook het werken in gemengde groepen met meerdere leeftijden door elkaar, is een bewuste keuze. Kinderen krijgen spontaan veel kansen om samen de schoolcultuur te maken. Ze worden oprecht gehoord en nemen actief deel aan de klas- en schoolwerking. Iedereen is deel van het geheel en samen komen we tot een beter resultaat.

De werking van de school wordt coöperatief gedragen door alle kinderen, leerkrachten, ouders en medewerkers van de school, met een maximale betrokkenheid voor en door iedereen. De wekelijkse klas- en schoolraad zijn ondertussen vertrouwde werkvormen. Ouders helpen waar nodig en kunnen eigen talenten of goesting binnenbrengen in de werkwinkels of de verschillende oudergroepen. Een Brede School bouwt ook duurzame contacten uit met partners uit de buurt. We werken onder meer samen met het buurtwerk, een bejaardentehuis, een sociaal artistiek theatergezelschap ... Zelfs in het schoolbestuur krijgen die organisaties een zetel en een stem. Ze verruimen onze blik en denken mee na over vernieuwend onderwijs en de maatschappelijke relevantie ervan.

November 2012: hier poept men niet!

Elke maandagnamiddag gaan de twee oudste leefgroepen zwemmen. Veertig kinderen in rij per twee voor 'n halfuurtje stappen richting zwembad. We passeren elke week het kerkplein en dwarsen een grasveldje vol hondendrollen. Vaak arriveert er een smeug exemplaar onder één van onze voetzolen. De geur achteraf in de kleedcabines is niet te harden. Na maanden pech onderweg, hebben we er genoeg van. Tijd voor actie. Een brainstormgroepje doet een voorstel op de schoolraad. In een werkwinkel wordt het idee later dit jaar concreet uitgewerkt. We willen nepdrollen spuiten met isolatieschuim en die in het grasveld achterlaten. We drukken slogans op zakjes en delen die uit aan buurtbewoners en voorbijgangers met of zonder hond. We schrijven een artikel voor de buurtkrant waarin we ons ongenoegen verwoorden en onze zakjesoproep lanceren.

Conclusie:

De Brede freinetschool is de democratie van morgen Is dit verhaal van VTEX bijzonder? Is op die manier schoolmaken extra inspannend of niet echt realistisch? Misschien wel, maar vooral ook niet. De leerkrachten vormen samen een team en voelen gaandeweg welke keuzes er gemaakt moeten worden. Een school voorziet niet enkel in kennis, maar dient ook en vooral het echt leven. Een Brede School wil het burgerschap in ere herstellen door samen met de leerlingen de democratie van morgen te ontwerpen. Zo wil de Brede School het individualisme muilkorven, actie voeren en kinderen een stem geven. Emancipatorisch onderwijs stelt zich vragen en denkt mee na hoe te komen tot een klas, school, buurt, samenleving waar plaats is voor iedereen. Een wijkschooltje is een toegankelijke biotoop waar veel mensen elkaar mogen ontmoeten. Een warm nest waar van onderuit kleine acties ontstaan die een verschil kunnen maken. Niet meer maar ook niet minder.

6.1.2 Praktijkvoorbeeld**Coöperatie in de buurt van de school via de Torekes**

An Vermeire, De Mozaïek (afdeling Blaisantvest), Gent

De school en de boerderij

Drie jaar geleden werd, met de ondersteuning van het Gentse project 'Wijk aan zet', een stukje braakliggend terrein op de site Maria Goretti in de wijk Rabot-Blaisantvest omgetoverd tot een boerderij. Bezielers van de opbouw van de boerderij zijn Kenny en Katrien, een koppel dat op een boogscheut van de site woont. Beiden zijn werkzaam in de buurt. Kenny is tewerkgesteld in een tehuis voor kinderen in een problematische opvoedingssituatie. Katrien werkt als kleuteronderwijzeres op de kleinste vestigingsplaats van onze school 'De Mozaïek'. Momenteel is er enkel een kleuterafdeling.

De boerderij grenst letterlijk aan de school. De ramen van de klas van de jongste kleuters kijken uit op het terrein met onze geiten en kippen. Bij het betreden van de speelplaats word je verwelkomd door huppelende konijnen en zingende cavia's die bedelen om voedsel. Op de achtergrond hoor je een koor van fluitende parkieten!

De zorg voor de dieren en het terrein wordt tijdens de schoolperiode opgenomen door Kenny, de kinderen en de leerkrachten. Kinderen brengen oud brood, groente- en tuinafval mee om de dieren te voederen. Doch ook andere buurtbewoners, niet onmiddellijk verwant aan de school, brengen voedsel binnen. De omheining van de boerderij grenst, naast de school, ook aan openbaar terrein waardoor voorbijgangers de geiten ook zelf kunnen voederen. De eieren van de kippen worden verwerkt op school of worden meegegeven naar huis.

De Torekes

Tijdens schoolvakanties worden de boerderij en de site onderhouden door Kenny en buurtbewoners via het systeem van de Torekes. Een Toreke is een lokale munteenheid van de wijk Rabot-Blaisantvest. Deze munt kan men verdienen door zich in te zetten voor mooie straten, propere pleinen of een beter milieu. De munt kan dan op zijn beurt gebruikt worden bij een aantal plaatselijke handelaars maar ook bij het gebruik van het openbaar vervoer, cinematickets, de huur van een volkstuintje en jetons van de wasserette. De specifieke doelstellingen worden als volgt omschreven in de folder van de Stad Gent:

De Torekes verdienen je:

Als een micropremie voor individuele handelingen: van het aanbrengen van een geveltuintje tot het overschakelen op groene stroom. Hier volgt de complementaire munt de werkwijze van andere premies: gedragswijzigingen onder de aandacht brengen en belonen. Omdat het over kleine acties gaat, kunnen veel wijkbewoners deelnemen, ook zij die wat krap bij kas zitten en vaak uit de boot vallen in andere premiesystemen. Als een vrijwilligersvergoeding voor vrijwilligerswerk op het publieke domein, georganiseerd door buurtorganisaties. Voorbeelden: net houden van pleinen, beheer van de buurtbarbecue of petanquebaan en onderhoud van de infrastructuur bij volkstuinten. Veel activiteiten in het publieke domein, van spelen tot barbecues en tuinieren, zijn pas mogelijk als we ook de organisatie of de zorg voor netheid en veiligheid op ons nemen. Hier geeft de complementaire munt een signaal vanuit de Stad en buurtorganisaties dat zulk werk in het publiek domein kan, mag en zelfs gewaardeerd wordt.

Coöperatie in de buurt

In ons geval is de buurtorganisatie, waarover men in bovengenoemde doelstelling spreekt, de school. Vrijwilligers kunnen samen met Kenny en/of Katrien de boerderij en de site onderhouden. Zij krijgen hiervoor, indien ze dit wensen, een vergoeding.

Tijdens schoolvakanties komen voornamelijk kinderen uit de buurt meehelpen aan de zorg voor de dieren en het onderhoud van de boerderij. Het gaat om kinderen uit vaak kwetsbare gezinnen die het grootste deel van de vakantie op straat in de buurt doorbrengen. Ze komen langs wanneer Kenny aan het werk is. Soms komen ze ook aanbellen bij Katrien en Kenny thuis om dan af te spreken wanneer ze aan de slag kunnen. Omdat het echter om jonge kinderen gaat, is met de buurtwerking afgesproken dat zij een vergoeding krijgen in de vorm van een stuk speelgoed (vb. voetbal, basketbal, ...) in plaats van Torekes.

Andere vaste waarden op de boerderij zijn Fons en Eli. Fons verlaat, naar eigen zeggen, zijn huis niet meer. Enkel op zondag, dan gaat hij naar de markt. Daar haalt hij groente- en fruitafval op om aan de dieren van onze boerderij te geven.

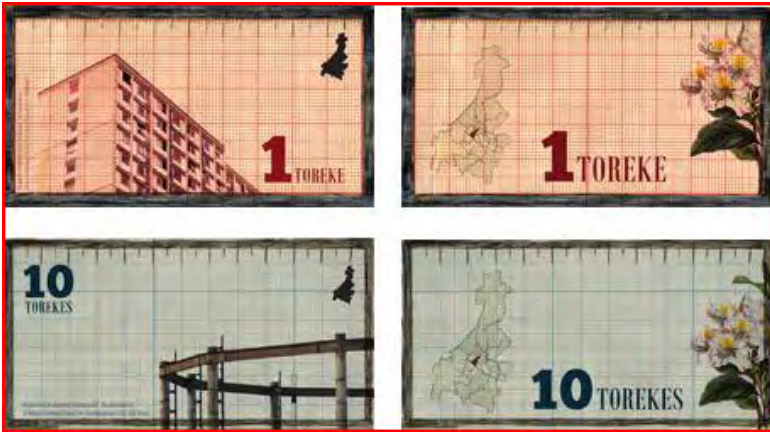
Eli is onze leverancier van afgereden gras en houdt een oogje in het zeil op de site, waar door de inplanting van de gebouwen niet zoveel sociale controle mogelijk is. En dan zijn er nog al die andere buurtbewoners die sporadisch een handje toesteken, of even langs komen en een praatje slaan, een pauze nemen op het bankje en toekijken ... Via de samenwerking tussen de school en de buurt worden ons enkele zaken duidelijk:

Ten eerste zien we dat de aaibaarheidsfactor van de dieren laagdrempelig werkt. Heel wat mensen, in het bijzonder kinderen, worden aangetrokken tot dieren en hebben de neiging om dieren te aaien en te knuffelen.

Ten tweede zien we dat mensen gelukkig worden door zich in te zetten voor de buurt. Ze hebben het gevoel van betekenis te zijn. Hiervoor is zelfs geen gemeenschappelijke verbale taal nodig. Ook non-verbale taal kan worden gebruikt tijdens het werk en de inzet. Zeker in de context van onze buurt, waar heel wat talen worden gesproken, is dit talige aspect van belang. Het werkt tevens drempelverlagend.

Ten slotte zien we dat er via de boerderij een verbreding van het netwerk ontstaat tussen verschillende buurtbewoners en de school.

Zeker voor de meest kwetsbare kinderen van onze school en de buurt kan dit een meerwaarde betekenen.



Tot slot

Binnen onderwijs werd sinds de sociale problematiek van kinderen en jongeren die uitvallen op school in de aandacht kwam, vooral geïnvesteerd in schoolinterne strategieën: hoe kunnen die kinderen en jongeren op school beter begeleid worden? Hiervoor werden middelen vrijgemaakt in de vorm van supplementaire werkmiddelen en lestijden voor scholen die een groter aantal kinderen uit kwetsbare gezinnen hadden. We kunnen stellen dat daarnaast de opening van de school naar de buurt een belangrijke meerwaarde heeft: het leven van alledag buiten de school in de klas brengen en samenwerking met partners uit de buurt is blijikbaar ook een vorm van zorgbeleid, waarvan alle kinderen en de leraar profiteren. Bij de initiële opleiding zou er meer moeten ingezet worden op de begeleiding van studenten om met diverse partners om te gaan, met ouders natuurlijk, maar ook met partners uit de buurt. Dit geldt in nog sterkere mate als het een buurt betreft met hoge kansarmoede. We vinden het daarom belangrijk dat verschillende departementen van de lerarenopleiding samenwerken met organisaties die een bijdrage leveren en die studenten begeleiden bij het werken met deze doelgroep, kinderen en ouders bijvoorbeeld in het kader van ‘huistaakbegeleiding’ (bijvoorbeeld De Katrol, www.dekatrolgent.be).

Hoofstuk 7

Coöperatief professionaliseren

7.1 Van beginnend leerkracht tot ervaren freinetleerkracht

Eén van de meest in 't oog springende kenmerken van de freinetpedagogie is dat ze de inbreng van de kinderen mogelijk maakt en die inbreng helpt ontwikkelen: wat een kind inbrengt wordt overstegen door de bespreking in de klas. Daarom is het een ernstig misverstand dat freinetonderwijs zich zou beperken tot wat het kind inbrengt en/of interesseert. De basistechnieken die door Freinet en de beweging ontwikkeld werden en worden zijn juist een voortdurende poging om het leren op school mogelijk te maken en vooruit te helpen. Het aandeel van de leerkracht (*'la part du maître'*) is daarbij essentieel om het leren te stimuleren. De eindtermen krijgen voldoende aandacht, zij het dat veelal niet gewerkt wordt met een methode en/of een jaarplan die wat in de loop van de basisschool aan bod komt, verdeelt over strikte periodes (leerjaren). Traditioneel onderwijs daartegenover is onderwijs waarbij de leerkracht, veelal via een handboek of een methode, zijn instructie voor de hele klas opbouwt.

De initiële lerarenopleiding, zowel in Vlaanderen als in Nederland, bereidt nauwelijks voor op freinetonderwijs en dus kunnen we van een beginnend leerkracht niet verwachten dat hij/zij er meteen in slaagt om de pedagogische principes van Freinet in de klaspraktijk waar te maken. Daarom is het belangrijk om als beginnend leerkracht in een coöperatief team te kunnen werken en zo gesteund te worden door mensen met ervaring. In zeker opzicht is freinetleerkracht zijn een utopie, een ideaal dat men nastreeft maar nooit bereikt of beter: waarbij ervaring en toename van competenties steeds aanleiding geeft tot een verschuiven

van de horizon, een steeds verder willen en kunnen geraken. Wellicht de enige mogelijkheid om niet routineus in het ambt te staan en vervlakking tegen te gaan. Maar vaak stelt zich voor de beginnende leerkracht die nog gestuurd wordt door een leerplan, ook een probleem van leermiddelen: hoe kan ik evolueren van een aanpak gestuurd door één of meerdere commerciële methodes, die van dat leerplan min of meer zijn afgeleid, naar een aanpak die individueel onderzoek met bespreking nadien mogelijk maakt. Dit kan ook door in kleine groep te werken en nadien in de totale groep de vorderingen te presenteren. Wellicht kan een werkwijze als die van Johnson & Johnson (1999) hierbij inspirerend werken. (zie hoofdstuk 1)

Een klas is een levende gemeenschap en naarmate nieuwe technieken ingevoerd worden treden er wijzigingen op in alle elementen van het systeem. Zowel leerkrachten met nog weinig ervaring als de leerlingen die nooit eerder met de freinetwerkwijze te maken hadden, hebben nood aan een gefaseerde invoering van de diverse technieken, aan een geleidelijke verhoging van de autonomie van de leerlingen. Het boek van Lescouarch en Grandserre (2009) beschrijft mogelijke wegen om leerlingen langzamerhand meer zelf te laten bepalen. De sleutels om anders te gaan onderwijzen die ze aanreiken, hebben te maken met een aspect van de wijze waarop in de klas gewerkt wordt en hoe kinderen hierin een steeds belangrijker aandeel kunnen nemen: welke plaats hebben de kinderen in de klas (kunnen ze zelf voorstellen formuleren?), in welke mate kan je reeds afstappen van schools leren (hoe kan je kinderen begeleiden bij hun onderzoek zonder dit onderzoek zelf te bepalen?), hoe organiseer je het werk (afwisseling van collectieve en individuele momenten, rol van de werkplanning), hoe organiseer je evaluatie zodat ze kinderen informeert over hun vorderingen (plaats van brevetten), hoe ruimte maken voor differentiatie (rol van fiches, remediëring ...)?

Een coöperatieve klas vergt een grote materiële voorbereiding. Leerlingen hebben een aantal vrijheden gekregen: ze kunnen zich verplaatsen in de klas, praten met elkaar, kunnen met meerderen een werk aanvangen, zelf het nodige materiaal voor dat werk in handen nemen ... Dat houdt in dat een deel van de controle aan de leerkracht ontsnapt.

Het is voor de leerkracht dus belangrijk om zich te bezinnen over de beginsituatie (*'l'institution zéro'*, Connac, 2009, pp. 51-52). Hiermee verwijst de auteur naar de aanvangssituatie die het de leerlingen mogelijk maakt om te evolueren naar een coöperatieve groep:

- Waaraan moet voldaan zijn opdat leerlingen elkaar kunnen helpen?
- Hoe zullen koppels tutor-tutee gevormd worden?
- Hoe zullen de tutoeren opgeleid worden?
- Hoe ziet de dagindeling eruit?
- Hoe worden de tafels en stoelen gezet in de klas?
- Welke ateliers worden voorzien binnen en buiten het klaslokaal?

Toch moet benadrukt worden dat klasorganisatie moet ontstaan op grond van het werk: *'on n'organise pas le vide'* (*'Je organiseert geen leegte'*). Een freinetschool is een *'school door het leven, voor het leven, door het werk'* (Freinet, 2014, p. 376). Naarmate in de klas meer groepsactiviteiten plaats vinden, zal de nood aan regels, aan afspraken tot uiting komen. Martine Boncourt (2013) hanteert bij de start maar één basisregel: we gaan nooit met elkaar spotten. Andere regels en afspraken ontstaan op basis van bespreking van het werk in de klas tijdens de klasraad.

Van coöperatie de basis maken van de klaswerking is een keuze die gevolgen heeft voor de wijze waarop de leerkracht zijn rol definieert, de wijze waarop hij zich verhoudt tot de leerlingen, die grote invloed heeft op zijn functioneren. Het is daarom belangrijk zichzelf de tijd te gunnen om daarin te evolueren, om zich verder te professionaliseren met behulp van opleiding, begeleiding en uitwisseling met collega's, binnen het schoolteam en binnen de freinetbeweging.⁴⁵ Het lijkt ons belangrijk aandacht te besteden aan het gevaar van te hoog gespannen verwachtingen en/of idealen. De freinetpedagogie blijft steeds een 'ideaal': het probeert een realiteit te creëren die nog niet bestaat. Die spanning kan vruchtbaar zijn (cf. de kracht van een vorm van militantisme), maar ook hinderlijk: cf. mensen die zich tekort voelen schieten en daarom doorslaan naar een traditionele aanpak, die gekenmerkt wordt door de uitsluiting van een groot aantal leerlingen. Het komt er dus op aan om te beschikken over een kompas, dat aangeeft in welke richting je kan evolueren, vertrekkend van het punt waar je staat. (Grandserre, Lescouarch, 2009)

⁴⁵ cf. ook Marie-Françoise Bonicel: www.pedagopsy.eu/biblio-bonicel.html

Het legt ook de nadruk op een aspect dat nog onvoldoende belicht werd: kinderen overleggen en overstijgen daarmee de eigen ervaring, maar hetzelfde geldt voor de leerkracht die misschien opnieuw contact krijgt met het kind in hem (cf. Eric De Kuyper, 2007)

In de *'Bibliothèque de l'Ecole Moderne'* verscheen een tekst van Célestin Freinet (*'Conseils aux jeunes'*, 1969) die hier verder op ingaat.

Hierbij een korte samenvatting in vertaling:

'Zie hier, jonge kameraad, wat je overal kan doen:

- Wijzig de atmosfeer van de klas door af te zien van de autoritaire discipline en door ruimte te maken voor coöperatie, teamgeest : verwijdering van de trede, de oprichting van een schoolcoöperatieve, de organisatie van werkgroepen, ruimte maken voor vragen en conferenties, de muurkrant, realisatie van coöperatieve projecten naargelang de mogelijkheden van de klas. Je kan dit doen zonder dat het je een centiem kost. En iedereen kan dit doen, op voorwaarde dat je afstand neemt van de oude gewoonten. Ook dat is gemakkelijk: je draagt dit afgedragen pak nog niet lang.
- Zorg ervoor dat de school opnieuw contact heeft met het leven, door de studie van het milieu (die overigens officieel vereist is). En de beste manier om die integratie tussen de school en het leven mogelijk te maken is *'de praktijk van de Vrije Tekst'*, die ook officieel wordt en dat is één van onze grote overwinningen. Maar opdat dit niet zou leiden tot desillusies is het noodzakelijk voor ogen te houden dat de vrije tekst maar echt kan renderen als ze gemotiveerd wordt door de correspondentie, schoolkrant en werkstukken. Zorg er vooral voor de vrije tekst niet schools te maken. Als het leven verbleekt dan is het alsof er geen brandstof meer gespoten wordt in de carburator van onze auto. Je kan het gaspedaal indrukken, de slinger hanteren, duwen, maar je zal de auto niet meer in gang krijgen. Het is beter om brandstof te zoeken. Deze brandstof zal je makkelijker vinden als je een klaskrant kan realiseren, spil en werktuig van de correspondentie, die we je sterk aanbevelen. Het is van hieruit dat we je willen wapenen tegen het ontbreken van noodzakelijke middelen. Je zal vlug opnieuw aan het werk kunnen beginnen: je kinderen hebben een andere werkwijze geproefd en zullen zo vlug mogelijk mee een einde maken

- aan de verschooling. Beetje bij beetje zullen ook de ouders begrijpen waar het om gaat: onze principes zijn dermate eenvoudig en menselijk.
- Als je mijn zorgen, en ook mijn hoop, hebt begrepen, dan zal je niet ontmoedigd geraken, omdat je op een gegeven dag bij het werk dat je wil doen plaats hebt moeten ruimen voor 'het programma', de examens, de ouders. Daar hebben we allen mee te maken. En die frustraties ervaren we allen in min- of meerdere mate.
 - Het is de kracht en de bestaansreden van onze beweging om nooit een praktijk te presenteren die een korte periode enthousiasmeert, maar die uiteindelijk verlaten wordt omdat ze geen gelijke tred houdt met onze reële mogelijkheden. Jonge leraar, wat we realiseren, construeren we voor alle collega's die zich in dezelfde situatie bevinden. Wij halen de school niet overhoop. We moderniseren ze en houden rekening met alle elementen die het ons mogelijk gemaakt hebben en zullen maken om van de school van het verleden, dogmatisch en dood, de Moderne School van de werkenden te maken.

7.1.1 Praktijkvoorbeeld:

Vorming van beginnende leerkrachten

Vincent Vandevyvere, voormalig pedagogisch begeleider van FOPEM

Coöperatief werk onder (beginnende) freinetwerkers

Als pedagogisch begeleider van FOPEM was ik vorig jaar onder andere verantwoordelijk voor de vorming van beginnende leerkrachten.

Een groep mensen die stapvoets vertrouwen zoekt. Wat is voor hen een geschikte vorming? Pasklare antwoorden dicteren? Ze bij de hand nemen of hun eigen traject leren gaan, met vallen en opstaan?

We organiseerden een eerste werkdag in november rond twee centrale thema's 'coöperatie' en 'communicatie'. Ik had een aantal visieteksten en een aantal filmfragmenten uit mijn eigen klaswerking meegebracht. De herkenbaarheid was meteen groot. Ook en vooral omdat het gekozen

fragment geen geolied perfect plaatje was. Omdat ik mijn eigen kwetsbaarheid voorlegde. Dat gaf vertrouwen aan mijn cursisten die op die manier ook zelf over de streep kwamen. Er volgde een heel geanimeerd gesprek met concrete vragen en tips. Freinetwerkers die geven en nemen. Die durven delen met elkaar. Wat de éne zocht, had de andere toevallig eerder al gevonden. Wat de éne als vanzelfsprekend vond, durfde een ander in vraag stellen. Werken in vertrouwen geeft de veiligheid om dergelijke feedback mogelijk te maken. De dag bleek natuurlijk veel te kort te zijn. We spraken af om in februari opnieuw bij elkaar te komen. Bij de evaluatie bleek men intervisie via filmmateriaal bijzonder interessant te vinden. Er waren na rondvraag meteen twee kandidaten die ook hun eigen praktijk wilden tonen. We maakten afspraken en gebruikten hun klasmateriaal voor een volgende werkdag. We spraken een nieuw thema af. Velen hadden vragen rond 'rondes' en 'werken met vrije tekst'. Samen met de twee gastheren spraken we af welke stukken uit hun praktijk passend konden zijn om een groepsgesprek rond die items op gang te trekken.

PRAKTIJKUITWISSELING (de ronde en vrije teksten)

Een stukje uit het verslag van de FOPEM-studiedag beginnende leerkrachten.

opzet:

Goedemorgen en welkom in VTEX. We starten straks bij Tijs. Hij toont ons voor de speeltijd een ronde (cultuur/natuur). Hij toont ons na de speeltijd een taalmoment rond de 'zin van de week'. Dat taalmoment start met leerjaar 1, 2 en 3. Na een tiental minuten wordt er opgesplitst. Els neemt het eerste mee. Tijs werkt verder met 2 en 3. Jullie zijn in beide groepen welkom.

Na de middag bekijken we de klaswerking van Dries. Vorige week mocht ik daar filmen. Er is een montage van een ronde en van een opstart vrije teksten.

Je kan op verschillende manieren volgen en kijken. Je kan een algemene observatie maken of specifiek inzoomen op één aspect. De inhoud van het gesprek of de les, de vorm ervan, wat ermee gebeurt nu of later, hoe de kinderen volgen (of net niet), wat de leerkracht zegt en doet, hoe hij luistert, reageert, leidt of volgt ...

Je kan ook terugdenken aan onze twee grote thema's van de vorige keer: communicatie en coöperatie. Misschien moet je een aantal zaken noteren. Dat wordt makkelijker om er straks samen over te spreken. We gebruiken de klaswerking van Tijs en Dries niet om die te evalueren. Wat we zien en voelen kunnen we gebruiken als opstart voor onze uitwisseling. Het houdt ons een spiegel voor en doet ons nadenken over onze eigen praktijk.
Succes, Vincent.

ronde TIJS

- *Eén keer per week is er natuur/cultuurronde. Een idee dat Tijs de vorige werkdag overnam van Dries.*
Vandaag zagen we een collectief puntje dat voordien al was afgesproken. Er was een onderzoeksvraag gekomen eerder deze week: hoe is de wereld ontstaan? De kinderen konden thuis boeken verzamelen. Nu werden die aan elkaar voorgesteld. Op die manier kwam er een gesprek op gang over o.a. dinosaurussen. Nog niet alle boeken en kinderen kwamen aan bod. Er was ook nog een ander projectpuntje over 'het grootste bos in Vlaanderen'. (voorstel van een gelezen artikel + nabespreking)
Op andere vrijdagen kunnen kinderen vrij kiezen welk natuur/cultuurpuntje ze brengen. Er is vooraf gepraat over wat dat dan kan zijn. Tijs is tevreden over dit systeem. Kinderen brengen rijkere puntjes aan. Doordat ze er vooraf over hebben nagedacht is de start ook meteen goed.
- *In de bespreking achteraf hadden we het onder andere. over de onderwijsstijl en de rol van de leerkracht. Het valt op dat Tijs heel stimulerend tussenkomt en uitdagende vragen stelt. Hij wil dat iedereen betrokken blijft en mee nadenkt. Hij werkt aan een goede luisterhouding en zorgt voor de nodige rust en discipline. De kinderen kunnen gerust kleine onderzoekers genoemd worden.*
- *We noteerden een aantal interacties die dat concreet maken:*
 - *Mila, we luisteren. Jij hebt een artikel mee. We zijn benieuwd ...*
 - *Wat heb jij gehoord? Wat heb je geleerd van Mila?*
 - *Je hebt jouw artikel met onze W-vragen (wie, wat, waar, wanneer, ...) voorgesteld. Dat is goed. Wil je het nu nog eens voor*

- ons herhalen in jouw eigen woorden?
 - Oei. Mila. We zijn dat vergeten. Help ons nog eens a.u.b.
 - Heb jij gehoord waar het bos precies is? Hoe komt het dat je het niet hoorde?
- *De leerkracht is duidelijk in wat er kan en mag verwacht worden (bijvoorbeeld boek wegleggen, woord vragen ...). Kinderen die vaak storend gedrag tonen, worden daar rustig op gewezen. Het kind krijgt geen negatieve opmerking. Enkel het gedrag wordt beschreven en het wenselijke gedrag opnieuw herhaald.*
- *Naast onderzoekende vragen worden er ook open/filosofische vragen gesteld. Vaak wordt ook gepolst naar de ervaringen en belevingen of de eigen mening van de spreker maar ook van de ganse groep.*
 - *bijvoorbeeld: 'wie zou er graag ook eens in een bos slapen? Waarom vinden we dat eigenlijk avontuurlijk?...*
 - *bijvoorbeeld over de invulling van het woord skelet. Zijn er eigenlijk nog dingen die een skelet nodig hebben? Heeft die bal hier een skelet?*
- *De gesprekken zijn op die manier heel rijk en vol. Er wordt snel gedacht en alle kansen worden aangegrepen. Valkuil bestaat dat het gesprek niet doelgericht meer blijft of verwarrend wordt. We zagen dat Tijs af en toe naar de beginvraag wou terugkeren. Hij liet de groep ook verwoorden hoe de gedachtesprongen ons naar andere onderwerpen hadden gebracht.*

In de nabespreking wisselden we nog meer ideeën uit. Je zou de gedachtegang kunnen visualiseren op een soort tijdspad of fries. Anderen zouden korter en sneller ingrijpen en de zijsprongen niet zo ver laten gaan. Men zou ook vaak laten reflecteren over de echte beginvraag of het hoofdonderwerp van het gesprek.

Anderzijds is de rijke input ook net mooi. Een evenwicht vinden dus.
- *De eerstes en derdes liggen wel ver uit elkaar of niet? Die vraag komt omdat een leerkracht die heterogene groep als moeilijk ervaart. Anderen die ook ervaring hebben met gemengde leeftijden stellen hem gerust. Het is normaal dat eerstes nog wat passiever volgen. Ze nemen later dan wel de rol over. Zo wordt net veel geleerd, door opgetild te worden door ouderen. De meesten hadden niet echt het gevoel dat de eerstes niet betrokken waren, integendeel. En er was Tijs die zorgde*

voor gedifferentieerde vragen en reacties.

- *bijvoorbeeld een meisje dat een boek meehad, maar zelf niet goed wist waarom precies dat boek. Tijs gaf een innerlijke monoloog mee in haar plaats: was het misschien omdat je thuis dacht dat dat boek wel zou passen bij ons thema? Een tevreden knikje gaf aan dat het meisje de veilige, respectvolle omgang wist te waarderen.*
- *Over die veilige omgeving werd achteraf nog gezegd: het is een klas-klimaat waar iets niet weten echt niet erg is. Het zijn kansen om op onderzoek te gaan. Er is geen schaamte of angst. Alles kan gezegd en gevraagd worden. Tijs stimuleert om te vragen aan de spreker wat niet duidelijk is of wat er precies gezegd werd. Hij wil dat iedereen mee is en controleert dat voortdurend.*
- *We misten een neerslag of een verslag van het gesprek. Er was niemand die noteerde. Ook Tijs nam geen verslag. Hij kan dan nog moeilijk het gesprek ten volle volgen en sturen, vindt hij. Anderen doen het wel. Het is toch belangrijk om bijvoorbeeld met steekwoorden de grote inhoud vast te zetten. Je kan er achteraf nog op terugkeren. Ook de effectieve onderzoeksvragen moeten ergens in een frigo arriveren zodat de klas weet welke engagementen en plannen er in de vrije werktijd een vervolg moeten krijgen.*
- *Tijs is dit jaar gestart als freinetleerkracht. Hij merkt zelf op dat nog veel zaken geïnstalleerd moeten worden. Ook heel concreet naar klas-inrichting toe. Er zijn bijvoorbeeld geen landkaarten in de kring. Bij het puntje van het bos is echt wel gebleken dat dat een gemiste kans is.*
- *Iedereen herkent het beginnersgevoel. Er zijn zoveel dingen om aan te pakken. Niet alles kan tegelijk tijd en energie van ons krijgen. Best keuzes maken en elk jaar één of twee zaken uitwerken. De rest organiseer je op een voorlopig ritme. Het loopt wel maar het is nog niet perfect. Weten dat je bepaalde zaken nog moet veranderen en beginnen met noteren hoe dat dan zou moeten, is alvast een goed begin.*
- *Over de inhoud van het gesprek: het ontstaan van de wereld. Tijs liet echt alle ideeën aan bod komen en wachtte met zijn eigen reactie/oordeel. De waarheid komt later wel. Dit was een eerste verkennend gesprek rond het thema en dan kiest hij voor de volledige eigen inbreng van de kinderen. Anderen vonden het vreemd dat er foute redeneringen konden geponeerd worden zonder dat die weerlegd werden.*

- *bijvoorbeeld: de dino's waren de eerste dieren op de wereld. Tijs kon garanderen dat dat later in projecttijd dan wel helder zal komen. Ook hier zou een flap of digibord goed zijn. Om niet te vergeten dat die zaken later nog moeten opgezocht of besproken worden, zou je ze in vraagzin/onderzoek kunnen noteren in de frigo: klopt het dat de dino's de eerste dieren op de wereld waren? Of waren er andere dieren (mensen of dingen?) die nog eerder waren?*
- *Na de werkdag had ik toevallig nog een studiedag van De Freinet-beweging in Diest waar het ook over de ronde ging. De lesgever toonde een handig werkinstrument om in je kringen te gebruiken. Het is een soort sjabloon om gerichter te kijken en zaken direct vast te houden.*
- *Dit thema is best wel complex. Je hebt enerzijds de (juiste) wetenschappelijke antwoorden. Anderzijds zijn er ook scheppingsverhalen in verschillende godsdiensten aanwezig. Kinderen mogen beide inbrengen. Het zijn twee verschillende invalshoeken die naast elkaar staan. Het éne is het wetenschappelijk antwoord dat we willen kennen en leren. Het andere is een verhaal dat we niet hoeven te verifiëren, daar het een verhaal is die past binnen een geloof. Tijs had hier thuis vooraf al over nagedacht. Het helpt toch wel als je als leerkracht ook inhoudelijk voorbereid bent op een klasgesprek. Je zal veel sneller en juister kunnen reageren.*
- *We hebben veel linken met wiskunde en taal mogen noteren.*
 - *de grootte van het bos bijvoorbeeld, de grootte van een dino ...*
 - *het zoeken naar synoniemen, woordenschat verrijken rond bijvoorbeeld skelet, botten, geraamte ...*
- *Tijs was blij met de dynamiek en het concrete plan dat uit dit gesprek voortvloeide: informeren hoe de klas een bezoek aan het dinomuseum kan organiseren.*

In het verslag werd verder nog teruggeblikt op een taalmoment bij Tijs. In de namiddag kwamen de fragmenten uit de klas van Dries aan bod. Ook daar werd aan de hand van zijn praktijk een gelijkaardig gesprek op gang getrokken dat ook en vooral ging over de praktijk van alle cursisten samen.

7.2 De initiële lerarenopleiding

De basisopleiding tot leerkracht in hogescholen, universiteiten of centra voor volwassenenonderwijs gebeurde tot nu toe vaak nog op zeer klassieke wijze: eerst leren lesgeven volgens een zorgvuldig voorbereid lesplan, dat uitproberen op stage in traditionele scholen, om dan pas in een laatste jaar eventueel een stage te mogen kiezen in een methodeschool of een school voor buitengewoon onderwijs. We constateren dat steeds meer lerarenopleidingen, vooral voor basisonderwijs, initiatief nemen om meer ruimte te maken voor de freinetpedagogie. We weten dat een vernieuwde lerarenopleiding een centraal punt moet zijn in onderwijsvernieuwing en het onderwijsbeleid. Hierin is stage belangrijk, met mentoren in de klas die hiervoor geselecteerd, gevormd en ook vergoed worden. In dezelfde geest kan de opleiding ook nieuwe leerkrachten coachen.

Het is onze vaste overtuiging dat de praxis van het opvoeden, in casu het opvoeden op school, een centrale rol moet spelen bij de theorievorming. We zijn ervan overtuigd dat de belangrijke rol die we toekennen aan het reflecteren over de praktijk ook moet doorgetrokken worden naar de opleiding van leerkrachten. Dit impliceert dat er nog meer tijd en ruimte wordt vrijgemaakt voor stages van de studenten, waarbij de opleiding zorgt voor supervisie. Het impliceert evenzeer een grotere inbreng van de praktijk, van mentoren en/of praktijklectoren in de lerarenopleiding zelf. We pleiten hierbij voor werkplekleren of minstens voor langdurige stages. Bij langdurige stages moet natuurlijk ingezet worden op de professionalisering van de mentor bij wie de stage plaatsvindt. Sommige opleidingen in Vlaanderen investeren werkingsmiddelen in het opleiden van en gedeeltelijk klasvrij maken van mentoren.

Tijdens een stage in een freinetschool is de rol van de mentor erg belangrijk binnen het leerproces van de student. Meer en meer hogescholen zijn zich hier ook van bewust en maken werk van een sterkere relatie en goede samenwerking tussen de opleiding en één of meerdere freinetscholen. Het gaat ons hierbij om tweezijdige communicatie, waarbij de praktijk mee vorm geeft aan de opleiding, maar anderzijds de opleiding ook haar expertise kan inzetten in de praktijk. Het is dit soort van samenwerking die ons ook voor ogen staat voor het functioneren van een pedagogische begeleidingsdienst in

het kader van onderwijsvernieuwing binnen de scholen.

Het valt op dat zeer weinig studenten in de lerarenopleiding komen uit de bevolkingsgroepen die het meest moeilijkheden hebben met de school, in het bijzonder die bevolkingsgroepen met een migratieachtergrond. Mede daardoor is er bij (toekomstige) leerkrachten zeer weinig oog voor het feit dat de school zelf discrimineert. Heel wat leerkrachten negeren dat (*'de herkomst van de leerlingen speelt bij mij helemaal geen rol, alle kinderen worden op dezelfde manier behandeld'*) of zijn vanuit het 'taalbadparadigma' voorstander van een soort gedwongen integratie (*'ouders van migrantenkinderen zouden zo vlug mogelijk Nederlands moeten leren en zelf Nederlands spreken met hun kinderen'*).

Anderen vertonen toch een grote openheid naar de verschillende achtergrond van hun leerlingen en gaan op zoek naar hoe ze hier kunnen bij aansluiten, hoe ze kunnen aangrijpen bij de sterktes van de thuiscultuur. Die openheid kan binnen een opleiding aangeleerd worden en zou er dus veel meer aandacht moeten krijgen. Het gaat hem hierbij minder om theoretische inzichten als wel om een proces waarbij men zich bewust wordt van die aspecten in het eigen handelen die een discriminerend effect kunnen hebben. Dat vergt een intens proces van *'transformatief leren'*, dat is een model voor het leren van volwassenen dat niet op basis van kennisoverdracht werkt maar op basis van kritische reflectie en discussie, het in vraag stellen van assumpties en verwachtingen dat de lerenden in staat stelt door te dringen tot diepere betekenis en nieuwe perspectieven te bereiken om hun gedrag te sturen. (cf. Transformative learning theory, Mezirow (2009) ⁴⁶

⁴⁶ zie ook www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/humanist/mezirow.html

7.3 Freinetonderwijs en begeleiding

Een grondige onderwijsvernieuwing vergt een grotere plaats voor de leerkracht als professional, wat meteen ook inhoudt dat de rol van andere partners, (wetenschap, inspectie, administratie, beleid, begeleiding ...) herdacht wordt. Hun bijdrage kan een antwoord zijn op de vragen die de practicus zich stelt, waar onderwijsvernieuwing in het verleden vaak het creëren of van bovenaf opleggen was van antwoorden op vragen die in de praktijk (nog) niet gesteld waren. We leggen er echter de nadruk op dat dit helemaal geen afbreuk doet aan de waarde van wetenschap, inspectie en begeleiding in het kader van onderwijsvernieuwing, maar dat de bijdrage best gebeurt in een open dialoog. Wetenschappers en inspecteurs komen toch vaak nog *'betweterig'* over: eigenlijk wordt de leerkracht niet als professional gezien, met eigen waarden, normen en expertise.

Daarom zijn vormen van *'collaborative research'* zo vruchtbaar: dan is er geen hiërarchische relatie meer, maar een coöperatieve.

Dit houdt ook in dat de leerkracht zelf meer kennis neemt van wetenschappelijk onderzoek en dus ook meer contact heeft met primaire bronnen. We merken een toenemende vervlakking op van de pedagogische literatuur gericht op de leerkracht, met een verwijzing naar wetenschappelijk onderzoek zonder de noodzakelijke kritische evaluatie van de onderzoeksresultaten in de context van de klas. Dit leidt ertoe dat leerkrachten hun onderwijspraktijk vaak baseren op hardnekkige mythes, bijvoorbeeld over de werking van het brein, zonder dat daarvoor enig wetenschappelijk bewijs voorhanden is. Dit neemt niet weg dat de cognitief-neuro-wetenschappelijke benadering relevant is voor de onderwijspraktijk. Praktijkgerichte literatuurstudie is daarom onontbeerlijk. Hier wordt op ingezet door de opleidingen (PGO- projecten: projecten praktijkgericht onderzoek) en de VLOR (De Vlaamse Onderwijsraad) (Van Camp e.a., 2015).

Fundamenteel bij onderwijsvernieuwing blijft de plaats die aan de praktijk wordt gegeven. Bij onderwijsvernieuwing komt het er in de eerste plaats op aan om in te gaan op de vragen die vanuit de praktijk gesteld worden. Een doorsneeleerkracht in een doorsneeschool wil zich inzetten en heeft het beste voor met zijn leerlingen. De pedagogische situatie is complex en elk overleg vergt dan ook reflectie op de eigen praktische situatie.

Leerkrachten willen vernieuwen, maar stellen zich vragen vanuit hun eigen concrete praktijk. Begeleiding moet dan ook altijd uitgaan van die vragen en daar samen met betrokkenen naar een antwoord toe werken. Er bestaat overigens niet zoiets als een *'quick fix'* voor problemen die zich voordoen in de onderwijspraktijk.

De rol van wetenschappen kan hierbij belangrijk zijn, op voorwaarde dat die de betrokken leerkracht(en) als partner zien.

Dit om twee redenen. In de eerste plaats is het de leraar die in zijn praktijk dagelijks ontelbare keuzes zal moeten maken. Bovendien is de praktijk altijd complexer dan een laboratoriumsituatie.

Wetenschapsbeoefenaars hebben al te vaak vanuit hun onderzoek ook meteen aangegeven hoe de praktijk vorm moest krijgen, terwijl vooral in de confrontatie tussen wetenschap en praktijk de juiste conclusies kunnen getrokken worden. Het onderzoek van de universiteit van Lille naar de pedagogische praktijk en de effecten ervan in de freinetschool in Mons en Baroeul (Reuter, 2007,2010) vormt een mooi voorbeeld van coöperatief onderzoekswerk waarvoor onderzoekers en leerkrachten samen de verantwoordelijkheid dragen.

7.4 Een langdurige nascholing

Het aantal methodescholen in Vlaanderen neemt toe in verschillende onderwijsnetten. Hiermee neemt ook de nood toe aan een geschikte opleiding voor methodeschoolleerkrachten. Dat zal voorlopig de vorm aannemen van inservice-nascholing, omdat de initiële lerarenopleiding er tot nu toe onvoldoende in voorziet. In het GO! worden starterscursussen voorzien voor leerkrachten die beginnen in een freinetschool.

Een van de opleidingsinstituten die erkend is om netoverschrijdend een zogenaamde DHOS- opleiding (diploma hoger opvoedkundige studies) te geven aan gediplomeerde leerkrachten nam in 2010 het initiatief om in dat kader te starten met een 3-jarige opleiding voor methodeschoolleerkrachten. Het OIOW (Oost-Vlaams Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen) voorzag drie afstudeerrichtingen:

een opleiding freinetleerkrachten basisonderwijs, een opleiding freinetleerkrachten secundair onderwijs en een opleiding leerkrachten in ervaringsgerichte leefschole. Elk cursusjaar omvatte 10 weekends. Na de eerste cyclus werden in 2013 46 diploma's uitgereikt. In januari 2014 startte een tweede cyclus van drie jaar enkel nog voor

freinetleerkrachten in één afstudeerrichting: een 30-tal cursisten gelijk gespreid over kleuter-, lager- en secundair onderwijs nemen er aan deel. De methodescholen willen een verdieping van de eigen praktijk die op vele punten verschillend is van de praktijk zoals die vorm krijgt in de ‘*traditionele school*’ en waarop de hogescholen voorbereid(d)en. De uitdaging waar de methodescholen voor staan is niet mis: hoe onderwijs vormgeven waarin niet het methodeboek, niet de klassieke leerkracht-gestuurde didactiek bepaalt wat er in de klas gebeurt, maar waar onderwijs vertrekt van de ervaring en de betrokkenheid van de leerling en helpt die ervaring te overstijgen, waar vakoverschrijdend gewerkt wordt.

Daarom werd er voor deze opleiding van uitgegaan dat, net zoals methodescholen vanuit de ervaring van de leerlingen starten om die ervaring te overstijgen, de opleiding eveneens moest vertrekken vanuit de praktijk van de cursisten. Methodescholen laten zich inspireren door het werk van voorgangers. Freinet ging uit van een visie en dat is belangrijk om te helpen de onderwijspraktijk vorm te geven. Maar enkel de visie geeft praktijkmensen onvoldoende houvast.

Het leeuwenaandeel van de opleidingstijd wordt daarom besteed aan een bespreking van de eigen praktijk van de deelnemers, die de problemen waarmee ze te maken krijgen naar voor brengen en dan samen naar een oplossing zoeken. De begeleiders van de opleiding dicteren niet hoe de praktijk er moet uitzien, maar helpen de eigen praktijk uit te diepen samen met de freinetwerkers die de opleiding volgen. Dat is een denkwijze die in (onderwijs)beleidskringen steeds minder ingang vindt. Het managementdenken, waarbij de top bepaalt hoe de praktijk er moet uitzien, laat immers weinig ruimte voor de eigen inbreng, zoals de wat steriele discussie, verpolitiseerd zeggen we dan, over de hervormingen in het secundair onderwijs in Vlaanderen aantoont.

Vandaar de uitgangspunten voor de opleiding:

- De aard (inhoud en vorm) van de opleiding is opgebouwd analoog aan de werking van een freinetklas, dat wil zeggen met inbreng van de leerlingen (cursisten) inzake praktijkervaringen en ruimte voor het aandeel van de leerkracht (de vaste begeleiders van de opleidingsmodule).

Samen vormen de deelnemers een coöperatieve groep, waarbinnen reflectie op elkaars praktijkervaringen mogelijk wordt.

- De freinettechnieken vormen de rode draad doorheen de samenkomsten tijdens de opleiding. We denken aan het gebruik van de vrije tekst, de praatronde met planning, het wiskundig onderzoek, de projecten en persoonlijke werkstukken, de klaskrant, de klasraad, illustratietechnieken, correspondentie, ateliers ...
- Door middel van opnames, onder meer in de klas van de cursisten, praktijkverslagen en presentaties van collega's komt de klaspraktijk concreet aan bod.
- Bij elke samenkomst wordt onderzocht in welke mate de grondprincipes van een freinetbenadering geactualiseerd zijn of kunnen worden in de praktijkervaringen. Hiervoor worden verschillende basisteksten van Freinet, o.m. de pedagogische invarianten, als leidraad gehanteerd.
- Er is een wisselwerking tussen wat aan bod komt tijdens de opleiding en de ervaring van de cursisten in hun klas en/of school. We gaan ervan uit dat de cursisten de aanpak, methodieken en technieken die aan bod zijn geweest tijdens de besprekingen in de opleiding uitproberen hetzij in de eigen klas, hetzij in de klas van een collega. Lectuur van basisteksten zorgt mee voor het vereiste kader. Collega's met ervaring die aan de weg timmeren worden uitgenodigd om als 'expert' een bijdrage te leveren, net zoals dat in de klas het geval is.

De formule werd sterk gewaardeerd door de cursisten, die er op aan drongen om in de tweede cyclus te blijven inzetten op een sterke inbreng vanuit de praktijk. Het stelselmatig vertrekken van een freinettechniek is hier vruchtbaar, maar daarnaast is er nood aan theoretisering, onder meer door middel van het zelf lezen en met elkaar bediscussieren van teksten van Freinet en andere mensen die een bijdrage lever(d)en aan de uitbouw van de freinetpedagogie. Van belang blijkt ook om bij de start voldoende tijd uit te trekken voor het ontwikkelen van veiligheid binnen de groep. Je eigen praktijk voorstellen maakt je altijd kwetsbaar, vandaar de noodzaak om van de groep cursisten een coöperatieve groep te maken. Ook hier constateren we dus dat het werken met volwassenen sterke parallellen vertoont met het werken met kinderen.

Hoofdstuk 8

De freinetbeweging

8.1 De basis van de freinetbeweging

De eerste invariant van Freinet legt er de nadruk op dat volwassenen en kinderen eenzelfde natuur hebben: alle leren verloopt volgens fundamenteel dezelfde processen. Daarom is het van belang voor freinetleerkrachten om zelf ook deel uit te maken van een *'coöperatief team'*. Dat ligt iets makkelijker in een school die gekozen heeft voor de freinetpedagogie, minder voor leerkrachten die binnen hun (freinet)school toch alleen blijken te staan in hun zoektocht naar zelfreflectie en vernieuwing van klaspraktijk. Die leemte kan dan wel opgevuld worden door de freinetbeweging.

Het meest specifieke aan de onderwijsvernieuwing geïnspireerd door Freinet is dat het de enige vernieuwing is die ontstaan is vanuit de praktijk, vanuit een voortdurende bevraging en uitwisseling met collega's, vanuit een beweging. Net zoals leerlingen elkaar nodig hebben om te kunnen leren, hebben leerkrachten elkaar nodig om verder te kunnen.

Célestin Freinet lag zelf aan de basis van de uitwisseling van ervaringen tussen leerkrachten die deel uitmaakten van de beweging:

- De brieven tussen Freinet en de leden van zijn netwerk (cf. ook Hébert-Suffrin, 2012).
- De interne communicatie: interne revues, Minitel, Coop'Icem
- Het roulatieschrift: dit is een blanco schrift met om de zoveel pagina's een vraag waarop leden een antwoord formuleren en commentaar geven op de andere antwoorden. Het schrift werd volgens een

welbepaalde planning rondgestuurd, vaak volgde een tweede ronde. Uiteindelijk werd dit de basis voor een publicatie.

- Het sneeuwbal-circuit: Een dergelijk *circuit* start met een beperkt aantal creaties die naar andere klassen worden gestuurd, die dit verder uitwerken, aanvullen, doorsturen, wat uiteindelijk aanleiding geeft tot een tentoonstelling.
- Het klasbezoek: een leerkracht vraagt een aantal van zijn leerlingen die bereid zijn om een vrije dag naar school te komen om te demonstreren hoe zij in de klas werken. Tijdens een dergelijke *'expositie'* worden collega's uitgenodigd.
- Studiedagen en stages. Vaak vonden die stages plaats in het kader van samenkomsten van een departementale of regionale groep en tijdens een schoolvakantie.
- De productie van diverse tijdschriften.
- De vorming van departementale en regionale werkgroepen.
- De jaarlijkse organisatie van een landelijk congres.
- De oprichting van de CEL (*Coöperative de l'Enseignement Laïque*) in 1928 die een aanzienlijke hoeveelheid materiaal en publicaties produceerde om de werking binnen de scholen en de beweging te faciliteren.

De oprichting van de CEL is kenmerkend voor de benadering van Freinet. Hij was een *'pedagogisch materialist'*, er diep van doordrongen dat zijn benadering nieuw materiaal vergde. Uit de werking in de klas van hemzelf en collega's bleek de nood aan aangepast materiaal dat dan ook vorm kreeg in de klas, waar het geëvalueerd en verder ontwikkeld werd. Hier ontstonden de kleine, handige drukpersen, de talrijke fichiers, het auto-correctief materiaal, de documentatie voor de projectwerking in de klas, de tijdschriften ...

In de biografie van Freinet door Michel Barré (2006) wordt ook de ontwikkeling van de freinetbeweging zowel in Frankrijk als internationaal weergegeven. Reeds in 1927 had Freinet met enkele collega's een coöperatieve opgericht, die de onderwijsvernieuwing steunt met de ontwikkeling van materiaal: drukpersen, limografen, auto-correctieve werkkaarten ... en het organiseren van uitwisseling via congressen en tijdschriften. Na de tweede wereldoorlog werd dit werk grotendeels

overgenomen door een nieuwgevormde organisatie in Frankrijk: ICEM (Institut Coöperatif de l'Ecole Moderne). Op het ICEM-congres van 1957 in Nantes kondigt Freinet de oprichting aan van een internationale beweging: FIMEM (Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne) die tweejaarlijks telkens in een ander land een congres organiseert: RIDEF (Rencontre Internationale des Educateurs Freinet).

Elkeen die een congres van de freinetbeweging heeft meegemaakt is getroffen door de openheid van de aanwezigen. Kritische vragen worden verwelkomd, er is het grootste respect voor elkaars ervaring, ervaring uit de klas welteverstaan. Hiermee correspondeert ook een grote nieuwsgierigheid naar wat uit het wetenschappelijk onderzoek relevant kan zijn voor hun praktijk. De relatie is er niet één van *'toepassing van wetenschappelijk onderzoek'*, maar van dialoog (cf. 7.3.). Leerkrachten worden gezien als *'practiciens chercheurs'*. Het is dan ook bemoedigend om te constateren dat de intuïties van Célestin Freinet en zijn *'compagnons de route'* goed sporen met de resultaten van later onderzoek uit de cognitieve psychologie, ondermeer m.b.t. de rol van co-constructie, het belang van actief leren, van (emotionele) betrokkenheid ...

Ook in Nederland en Vlaanderen ontwikkelde zich een freinetbeweging, waaraan freinetscholen en individuele freinetwerkers een bijdrage kunnen leveren op georganiseerde uitwisselingsmomenten.

8.2 Recente evoluties in de freinetbeweging in Vlaanderen en Nederland

Het freinetonderwijs ontwikkelde zich in Nederland vanaf de jaren vijftig van vorige eeuw. Aanvankelijk groepeerden de freinetwerkers zich in twee bewegingen die eind de jaren '80 samengebracht werden in De Freinetbeweging, georganiseerd en bestuurd door een algemene vergadering van contributie betalende leden en een verkozen bestuur.

De Freinetbeweging verzorgt jaarlijks twee publicaties, een landelijke studiedag, maandelijks Freinetnieuws, een website (www.freinet.nl), directeurenoverleg ... (zie Tans, 2006).

Tot 1979 was het freinetonderwijs in België vooral ontwikkeld in het Franstalig landsdeel. In Vlaanderen waren wel enkele progressieve onderwijsgroepen actief: Aktiegroep Kritisch Onderwijs (AKO in Antwerpen en Leuven) en een Werkgroep voor revolutionaire pedagogie (WERP

in Gent). Deze twee groepen fuseerden na de oprichting van de eerste freinetschool in Vlaanderen (De Appeltuin in Leuven, 1979) en vormden de freinetbeweging Vlaanderen (FBV) die in de Appeltuin samen met AKO-WERP onderdak kreeg en een tijdschrift '*De Beweging*' uitgaf. Naast de Appeltuin waren nog enkele individuele Vlaamse freinetleerkrachten actief in overigens vrij traditionele scholen.

In 1985 werd de eerste Vlaamse freinetschool in het officieel onderwijs opgericht: De Boomgaard in Gent. In 1990 volgde het eerste initiatief voor freinetonderwijs in het secundair onderwijs (De Wingerd in Gent). Vanaf 1995 zijn er vooral in het Gemeenschapsonderwijs (GO!) veel freinetscholen bijgekomen. Ondertussen zijn er in Vlaanderen een tachtigtal scholen die zichzelf freinetschool noemen.

FBV en het tijdschrift '*De Beweging*' waren in het begin van de 21^{ste} eeuw van het toneel verdwenen. De ondersteunende rol werd vooral overgenomen door netgebonden begeleidingsdiensten (stad Gent, GO! en FOPEM). Een kleine groep bleef onafhankelijk van die onderwijskoe-pels bijeenkomen om praktijk uit te wisselen. Daaruit groeiden nieuwe kernen van een informele freinetbeweging in twee regio's: Oost- en West-Vlaanderen aan de ene kant en Brabant, Antwerpen en Limburg (BrAntLi) aan de andere kant. Er ontwikkelden zich ook meer contacten met de Nederlandse Freinetbeweging (30% van de leden kwamen al uit Vlaanderen, vanaf 2005 was er ook een Vlaams bestuurslid) wat resulteerde in een ééngemaakte Nederlandstalige freinetbeweging in 2010, met de aanstelling van een Vlaamse coördinator naast de reeds geruime tijd functionerende Nederlandse coördinator.

Het samengaan van de Nederlandse en Vlaamse freinetbeweging, ontstaan vanuit de verwachting dat ze elkaar zouden kunnen aanvullen en versterken, verloopt niet altijd even vlot door verschillen in context en cultuur en door de geografische afstand. In Vlaanderen is er een sterke basis van vrijwilligers, zijn er veel praktijkwerkers en freinetscholen; in Nederland is er een afname van het aantal freinetscholen en praktijkwerkers, maar wel een sterk uitgebouwde organisatie van betalende leden met een verkozen bestuur en een redactie die geregeld publicaties over freinetpedagogie kan garanderen.

Eind 2014 leggen de twee coördinatoren hun functie neer en beslist de Algemene Ledenvergadering van de Nederlandstalige freinetbeweging een onderscheid te maken tussen enerzijds de freinetbeweging die alle freinetwerkers en de initiatieven die ze nemen in Vlaanderen en Nederland groepeerd en anderzijds de meer afgebakende ledenvereniging '*Vereniging voor freinetpedagogie*'. De initiatieven van de beweging (hoofdzakelijk praktijkuitwisselingen, studiedagen en congressen) worden door ad hoc gevormde coöperatieve groepen van freinetwerkers georganiseerd. De tweedaagse in Gent in augustus 2014 (Meer school, minder schools), de studiedag in Enschede (november 2014) en de studiedag in Beringen in februari 2015 zijn daar voorbeelden van. Op dergelijke studiedagen worden door freinetwerkers ateliers begeleid waar zij een stukje van hun praktijk voorstellen en ter discussie stellen met de collega's. Elk van die ateliers werkt op een gelijkaardige coöperatieve manier als een freinetklas. Door de confrontatie van ideeën worden de inzichten en de praktijk verdiept.

Uitwisseling is essentieel voor de verdere ontwikkeling van de freinetpedagogie. Het is duidelijk dat de leden van de beweging elkaar kunnen ondersteunen, soms ook in het verzet tegen richtlijnen van hogerhand, als die ingaan tegen de principes van de freinetpedagogie. Dit kwam tot uiting in zowel Frankrijk, Nederland als Vlaanderen. In Frankrijk was er de actie van de '*désobéisseurs*' ('*ongehoorzamen*'), die weigerden (2007 - 2012) een aantal richtlijnen van de toenmalige ministers uit te voeren, omdat ze in tegenspraak waren met de centrale waarden van freinetonderwijs: frequente evaluatie die doorgestuurd moet worden aan de inspectie, kinderen bijwerken buiten de schooltijd,... In Nederland richtten de methodescholen (Dalton, jenaplan, Freinet ...) in maart 2012 een schrijven aan de minister in verband met zijn voorstel om te komen tot een uniforme verplichte eindtoets in het basisonderwijs. Ze menen dat dit in tegenspraak is met de visie van de minister om het onderwijs in te richten in functie van de specifieke onderwijsbehoeften van de kinderen. Ze vrezen dat de uniforme toetsen scholen ertoe zullen aanzetten de leerstof te laten bepalen door de toets die vrij eng gericht is op het cognitieve, wat een verschooning in de hand werkt. Vanuit Vlaanderen reageerde de freinetbeweging in 2013 op de intentie

van de toenmalige onderwijsminister van de Vlaamse gemeenschap, Pascal Smet, bij zijn intentie om binnen het buitengewoon onderwijs een nieuw type te voorzien, het type 9 voor kinderen met autisme spectrum stoornissen (ASS). De oprichting van dat type 9 is ondertussen wel decretaal vastgelegd.

Vernieuwingen van onderuit, zo typisch voor de freinetpedagogie, worden door de overheid bijna altijd met argusogen bekeken. Bij de oprichting van de eerste Gentse freinetscholen (1985) moest nog de toestemming gevraagd worden om leefgroepen in te richten waarin naast oudste kleuters ook kinderen uit de eerste graad van de lagere school zouden zitten (groepen 2, 3 en 4). Ook voor de oprichting van een brede eerste graad in het secundair onderwijs met periode-onderwijs en wisselende lessenroosters (De Wingerd) moest een evaluatiecommissie met de inspectie opgericht worden om het project op te volgen.

De freinetbeweging blijft kritisch t.a.v. ontwikkelingen in de samenleving en in het onderwijsbeleid in het bijzonder. Dat ligt geheel in de lijn van de schoolstrijd (de Saint-Paul-Affaire, cf. Barré, 2006) die Freinet zelf ontketende tegen de lokale overheid wegens gebrek aan ondersteuning van de school in Saint-Paul de Vence, waar hij les gaf.

Hoofdstuk 9

Klimop als case

Naarmate we binnen de lees-schrijfgroep vorderden met de redactie van de tekst bleek telkens weer opnieuw dat alle termen /concepten / technieken uit de freinetpedagogie met elkaar verbonden zijn.

Een tekst over coöperatie gaat dus onvermijdelijk over de gehele pedagogische aanpak. Coöperatie gaat terzelfdertijd over communicatie, over expressie, over leren, over respect, over diversiteit en over alle technieken én uitgangspunten van het freinetonderwijs. Coöperatie is bovendien zowel oorzaak als gevolg, zowel noodzakelijke voorwaarde als ultiem te plukken vrucht.

Maar natuurlijk kan je in een beperkt bestek onmogelijk de tijd en ruimte nemen om op elk aspect van de werking dieper in te gaan. Aangezien een beschrijving van de praktijk noodzakelijk is, impliceert dit dat een (al bij al vrij willekeurige) selectie wordt gemaakt. Concreet beperkten we ons in belangrijke mate tot wat de leden van de lees-schrijfgroep uitwerkten vanuit hun eigen praktijk.

In de hoofdstukken 1 tot en met 8 probeerden we telkens één aspect van de coöperatie te belichten, de praktijkvoorbeelden betroffen telkens een aspect van de praktijk in één van de talrijke freinetscholen, een tweetal bijdragen werden geleverd door leden van de lees-schrijfgroep die in een jenaplanschool werken. Door deze diversiteit lopen we echter het gevaar dat de eenheid een beetje verloren gaat: uiteindelijk moeten alle aspecten van een '*coöperatieve pedagogie*' op elkaar betrokken worden. Daarom voegden we als laatste hoofdstuk een artikel toe waarin de achtergrond van de actie binnen één school toegelicht wordt.

Het betreft de fopemschool *'Klimop'* in Oostkamp waarvoor Klaas Mulder⁴⁷ de redactie waarnam.

De meeste aspecten die in vorige hoofdstukken aan bod kwamen worden hierdoor in perspectief geplaatst, al kregen zorgbeleid en werking met de buurt een minder prominente plaats in de bijdrage.

In deze bijdrage komt goed tot uiting hoe van een globale visie naar de concrete praktijk vanuit coöperatief oogpunt wordt toegewerkt. De school wil duidelijk ruimte maken voor een opvoedingsproject dat in het verlengde ligt van een maatschappijvisie, van een visie tot welk type maatschappij haar pedagogie een bijdrage wil leveren. Als expliciet niet-confessionele school kan ze behoorlijk inzetten op pluralisme, wat moeilijker realiseerbaar is voor de Vlaamse officiële scholen, gezien de lessen godsdienst en niet-confessionele zedenleer die ze moeten inrichten als gevolg van het schoolpact. Niet het feit dat deze lessen gegeven worden is het probleem, wel dat de ouders beslissen voor welke lessen ze hun kinderen inschrijven en er dus geen uitwisseling is tussen de verschillende levensbeschouwingen. In dit kader stelde Luc Heyerick (2009) naar aanleiding van een panel rond *'50 jaar schoolpact'*: (pag. 106-107):

'Het was de verdienste van het schoolpact van '58 om bij de realisatie van de vrije schoolkeuze ook in te bouwen dat in het officieel onderwijs vrijheid van levensbeschouwing gegarandeerd werd via de verplichting om voor elke erkende godsdienst en voor niet-confessionele zedenleer een levensbeschouwelijke cursus in te richten van zodra een ouder daarvoor kiest. Dat is een operationalisatie van het pluralistisch principe inzake levensbeschouwing die er uiteraard toe geleid heeft dat aan aparte groepen aparte lessen gegeven worden. Dit heeft echter voor gevolg dat in de levensbeschouwelijke opvoeding op school eerder de waarden benadrukt worden die christenen, joden, islamieten ... en vrijzinnigen van elkaar scheiden en niet de gemeenschappelijke waarden die deze leerlingen met elkaar kunnen verbinden. Deze aparte cursussen kunnen ook een verdoken basis vormen voor discriminatie en ongelijke onderwijskansen. Daarom zou in een nieuw schoolpact ook een vorm

⁴⁷ Klaas schreef zijn bijdrage nadat een eerste versie van het 'coöperatieboek' afgewerkt was.

van pluralisme een kans moeten krijgen die in volle respect voor de verschillende religieuze en levensbeschouwelijke opvattingen zoekt naar morele en filosofische verbondenheid in één gemeenschappelijke levensbeschouwelijke cursus burgerschapsvorming of filosoferen. Op zijn minst zou dat een bijkomende vrijheidsgraad kunnen betekenen voor scholen. In het bijzonder de scholen of schoolbesturen uit het (gesubsidieerd) officieel onderwijs kunnen dan zelf de verantwoordelijkheid nemen inzake de aard van het pluralisme dat ze aan de ouders en leerlingen aanbieden: elke gekozen en erkende levensbeschouwing in een aparte cursus of een gemeenschappelijke levensbeschouwelijke cursus waarin de verschillende opvattingen gerespecteerd worden.'

In de bijdrage van Klaas Mulder komt mooi tot uiting dat er een parallellisme moet zijn tussen het werken met volwassenen (ouders en collega's) en het werken met kinderen. Kinderen leren door samen te leven, maar ook de volwassenen leren hieruit: als opvoeder *'verander'* je. Daarom ook is de werking binnen een school nooit af, voortdurend moet nagegaan worden waar verder moet verdiept worden, wat impliceert dat de leerkrachten open staan voor kritiek, net zoals we dat van kinderen verwachten.



Met ons team zijn we op zoek gegaan naar essentiële aspecten van onze democratische vorming

Bewustzijn van veranderbaarheid

De omgeving waarin ik leef ligt niet vast; ik ben er niet zomaar aan overgeleverd, ik kan er een zekere invloed op hebben en deze mee bepalen. Dat wordt zelfs van mij verwacht. En op school op talloze momenten geoefend.

Bewustzijn van begrenzing van mijn invloed

Ik kan niet zomaar beslissen hoe ik mijn omgeving inricht. Maar ik probeer natuurlijk wel steeds grenzen te verleggen. We werken niet met regels maar met afspraken. En deze zijn telkens aan te passen.

Bewustzijn van verantwoordelijkheid

Democratie is niet vrijblijvend. De vrijheid die ze schept is niet alleen een 'vrijheid van', maar ook een 'vrijheid tot' het opnemen van mijn verantwoordelijkheid. Ze houdt een oproep in en leidt tot engagement: klastaken, afvaardiging in de schoolraad, voor de groep iets uitzoeken ...

Bewustzijn van eigenwaarde en gelijkwaardigheid

Ik ben iemand en heb daarom alleen al een eigen waarde: ik ben iemand die de moeite waard is. Ik heb net als iedereen een aantal mogelijkheden en beperkingen en ben daarom niet minder of niet meer waard.

Mijn inbreng is belangrijk voor het geheel. Deze begint al met het zitten in een ronde kring. Iedereen kan inbrengen wat hij of zij wil.

9.1 Praktijkvoorbeeld

Klimop, samen school blijven maken

Klaas Mulder, coördinator, Klimop, Oostkamp

In 1991 beginnen we (een aantal leerkrachten en ouders) in Brugge een freinetschool. Omdat we geloven in 'een samenleving', willen we een school die bijdraagt aan het verder uitbouwen van een 'menswaardige maatschappij'. Qua omvang kiezen we bewust voor een kleinschalig project. Op basis van de freinetpedagogie en voortbouwend op eigen ervaringen, diepen we proefondervindelijk verkennend visie en werkvormen uit.

Sleutels zijn een gemotiveerd team met kennis van zaken, horizontale structuren en een coöperatieve werking. Het streven naar consensus is belangrijker dan hiërarchie. De leerkracht en zijn klas zijn autonoom. Vanuit positieve leerervaringen werken we aan de praktische aanpak, het democratische en sociale karakter. Zo ontstaat vanuit de klaspraktijk en samen met ouders een doorleefd onderwijs.

Consequent met de pedagogische visie, groeit er in de praktijk ook een levensbeschouwelijke opvatting, gebaseerd op een pluralisme, dat meer is dan het tolereren van andere overtuigingen. Leerkrachten en veel ouders geloven dat Klimop beter kan worden gerealiseerd in een onafhankelijke school. We denken dat onze eigen keuzes moeilijker zijn vol te houden in bestaande Vlaamse onderwijsnetten. Kleinschaligheid, het voeren van een eigen personeelsbeleid, coöperatieve werking (vooral ook met ouders en medewerkers), een eigen uitwerken van de freinetpedagogie en onze visie op levensbeschouwelijk onderwijs spelen in deze overweging mee.

Dit verhaal geeft een inkijk in onze werking. Een inkijk in een proces dat, zeker vandaag de dag, continu onderhoud nodig heeft: individualisering, verzuring, verrechtsing, onverdraagzaamheid, onveiligheidsgevoelens, criminalisering, globalisering, wereldwijd kapitalisme en concurrentie ...

We willen de komende generaties voorbereiden, door er nu aan te beginnen in de mini-maatschappij die de school is én in relatie met de maxi-maatschappij daarbuiten.

Er komen telkens nieuwe kinderen, nieuwe ouders en ook nieuwe collega's. Na twintig jaar vinden we het dan ook nuttig om onze werking eens

Een kleuter vraagt tijdens de bespreking van een agendapunt in de schoolraad het woord en zegt 'Wij hebben naar een filmpje gekeken deze morgen.' De bespreking wordt gestopt en er wordt even naar de kleuter geluisterd. Daarna wordt er op gewezen dat we eigenlijk met iets anders bezig zijn en de bespreking van het agendapunt gaat verder. Terug in de klas vertelt de kleuter enthousiast over de schoolraad en 'dat hij daar iets gezegd heeft' In dit kleine gebeuren is er heel wat geleerd, zowel op het vlak van democratische, als van sociale en persoonlijke vorming. We noemen maar een paar dingen: de kleuter leert dat hij het woord moet vragen en dat hij dat ook kan. Dat er geluisterd wordt en dat z'n inbreng gerespecteerd wordt (ook al ligt die buiten de kwestie). Dat hij z'n verhaal op voor anderen verstaanbare manier kan brengen. Dat er aandacht is voor wat hij daarbij beleefde. Dat er blijkbaar gewerkt wordt met een bepaalde structuur, ook al snapt hij die nog niet echt. Terug in de klas draagt hij de boodschap over naar zijn 'achterban'. Voor zijn zelfvertrouwen zal dat alles wel een opsteker zijn. Voor andere aanwezigen op de schoolraad is er al evenveel geleerd op alle genoemde vlakken: geduld, respect, luisterbereidheid, inlevingsvermogen, de draad in het gesprek weer opnemen ...⁴⁸

uitgebreid onder de loep te nemen om vooral ook weer naar de toekomst te kijken. De stappen voor dit herbronnen vormen het tweede deel van dit hoofdstuk. Samen met de eerste inzicht geeft dit hopelijk een beeld van hoe ook een school coöperatief kan werken.

9.1.1 Hoe we dat doen, in algemene termen

Het coöperatieve uitgangspunt in de freinetpedagogiek vertalen we bij ons op school naar samen denken, samen beslissen, werken, spelen, feesten en samen leren met en van elkaar. Met elkaar zorgen we voor een veilig klimaat, waarin iedereen weet dat er in alle ernst wordt gewerkt.

Samenwerken en samen beslissen vraagt van kinderen, collega's, ouders en medewerkers een houding van openheid en respect voor de mening van anderen en om verschillende vaardigheden: luisteren, inleven, gevoelens en meningen kunnen uiten (op verstaanbare en aanvaardbare manier), conflicthantering ... kortom vaardigheden waarbij sociale bedrevenheid en persoonlijke ontwikkeling nuttig zijn. In dit groeiproces ervaren kinderen al heel snel dat er verschillen bestaan tussen mensen in zaken als: karakter, opvoeding, cultuur en levensbeschouwing.

Democratische vorming, een sociale opvoeding en een gezonde persoonlijke ontwikkeling vallen samen en zijn in de praktijk niet van elkaar te scheiden.

Besluiten nemen we het liefst via consensus, consent of als het echt niet anders kan via stemming. Dit laatste gebeurt bij ons zelden.

9.1.2 Hoe doen we dat concreet

Om de werking duidelijk toe te kunnen lichten, beschrijven we het aandeel van de kinderen, team en ouders even afzonderlijk. In de praktijk is dat niet zo te scheiden. In tegendeel, het gaat In Klimop juist om de samenhang tussen de deelnemers van de coöperatie.

Belangrijke aspecten in persoonlijke ontwikkeling

Omdat stevige persoonlijke ontwikkeling tot een goede sociale en democratische vorming leidt, bekijken we een aantal componenten van persoonlijke ontwikkeling:

- Een goed gevoel van eigenwaarde en zelfvertrouwen: jezelf als goed en kundig ervaren (bekwaamheidsgevoel).
- Voelen en weten wat er in je omgaat, en er mee om kunnen gaan.⁴⁹
- Een 'groeibevorderend klimaat' zorgt voor een veilige en open ruimte om spontane groei toe te laten.⁵⁰

Componenten voor de grondhouding van de begeleider:

Echtheid: weten wat er in je omgaat én dat kunnen uitdrukken als je dat wil.

Aanvaarding: onvoorwaardelijk accepteren van de ander zoals hij is, vanuit een groot geloof in de capaciteiten die iedereen heeft en in het proces.

Inleving: je verplaatsen in de ander om hem beter, van binnenuit te begrijpen én dit begrip laten zien aan die ander.

Uit deze aspecten volgt voor ons een concrete werkhouding:

Elke dag opnieuw goed & actief naar kinderen kijken en luisteren, overleggen, ingaan op vragen en hindernissen wegnemen.

⁴⁹ Laevers, F. e.a.: *Ervaringsgericht werken met 6 - 12-jarigen in het basisonderwijs*, Leuven, 2010, Cego Publishers.

⁵⁰ Carl Rogers (1902 - 1987), *Leren in vrijheid* (1969). Een boek dat ons nu nog oproept om het kind ook in een onderwijssituatie ruimte te geven en vertrouwen. Dan zullen kinderen zichzelf verantwoordelijk voelen voor hun ontwikkeling.

Aanpak op niveau van de kinderen

Leren is leven

Leven is leren: voor ons is dit niet te scheiden. Samen leren is dus ook samen leven. Dit leren gaat zowel over kennis, over kunnen en over er zijn. Niet zozeer de leraar of de leerstof is belangrijk, maar het leren zelf, het proces van het kind. Het is de leerling die leert, die uitgroeit tot 'levenskunstenaar'. De leerkrachten organiseren de omgeving en het gereedschap.

Leren is 'tastend zoeken'

Zelf DOEN dus, samen met de anderen. In onze groep werken kinderen niet klassikaal, maar individueel of in groepjes te midden van de klas als leef- & werkgemeenschap. Essentieel blijft steeds dat het samen met het kind gebeurt. Samen school maken. Kinderen ontwikkelen zich langs verschillende wegen, met eigen werkplannen en in een eigen tempo. Hun werk is authentiek en komt tegemoet aan interesses en behoeften: praatrondes (niet zomaar een onthaalronde maar een 'vertrekbasis' voor de hele werking), onderzoekjes, werkstukken, projecten, vrije expressie met onder andere teksten en voorstelling, nieuwe klasinrichting, klasraad, klasoverleg, schoolraad, forum ...

Leren is samenwerken

Freinettechnieken zorgen voor een voortdurend heen en weer tussen individu en collectief, waarmee ze elkaar versterken. Kinderen overleggen, wisselen kennis, ideeën en informatie uit, helpen elkaar, maken gebruik van elkaars sterktes ... ze leren met en van elkaar. Het is de leerling die leert met hulp (vooral ook tijdens het werk), hulp van klasgenoten en leerkracht. Ontwikkeling en intelligentie is veelzijdig en de talloze verschillen tussen leerlingen zijn bron van samenwerkend leren. Kinderen weten van elkaar meestal wel bij wie ze moeten zijn en iedereen komt met andere vaardigheden aan bod. Ze nemen elkaar bij de hand en van al dat helpen, voordoen, samendoen en uitleggen leren degene die helpen zelf misschien nog wel het meest.

Door resultaten aan elkaar te tonen, voor te lezen en erover te praten is er aandacht voor elkaars werk en voor elkaar. Kinderen brengen gedachten onder woorden, ze spiegelen ervaringen en herinneringen, ze leren argumenteren, denken na over allerlei onderwerpen en ordenen en



Niet in de kersenboom kruipen en de rijpe kersen naar beneden gooien, maar de takken naar beneden trekken, zodat het kind zelf de vruchten kan plukken.

C.F.

verhelderen denkbeelden. Er zijn vele ‘werkelijkheden’ en manieren om die te bekijken. We willen dat ze leren om opbouwend kritisch te kijken. Door nieuwe inzichten pas je je ‘werkelijkheid’ aan en ga je er een andere waarde aan geven. Je komt erachter wie je bent en hoe je handelt.

Leren wordt bepaald door relatie met de kinderen

Kinderen handelen, reageren en leven in grote lijnen precies als leerkrachten. Tussen ons en de kinderen bestaat geen wezenlijk, maar slechts een graadueel verschil. Kortom, wij leven iedere dag samen met de kinderen. We zijn ons er regelmatig van bewust dat onze pedagogische relatie met leerlingen een wisselwerking is op basis van gelijkwaardigheid. We zoeken een evenwicht tussen:

- laten zijn, ontwikkelen op basis van ontwikkelingsdrang
- waar nodig uitlokken, stimuleren, helpen ...

Kiezen uit actief begeleiden en kinderen zo veel mogelijk zelf laten doen, blijft steeds terugkerend lastig.

Leren wordt bepaald door kijk op levensbeschouwing

Kinderen stellen vrijblijvend vragen bij de wereld die hen omringt. Vanuit verbondenheid met hun omgeving kunnen ze in alle openheid op zoek gaan naar de diepere grond van de dingen. De school is een plaats waar de verschillende overtuigingen, die de kinderen van thuis meekrijgen, samenkomen en met elkaar geconfronteerd worden.

Ze ontmoeten levensbeschouwingen en culturen in de wereld van vandaag en het gaat ons daarbij om een houding van openheid, respect en dialoog. Het samen kritisch reflecteren, biedt mogelijkheden op een ontwikkeling tot bewuste en zelfstandige persoonlijkheden met een open geest voor andere overtuigingen. Werken vanuit vragen van de kinderen zorgt ervoor dat ze ook allerlei levensbeschouwingen tegenkomen, waaronder de christelijke cultuur in al zijn verscheidenheid. Deze had en heeft zo veel invloed op onze wereld, dat zonder enige kennis ervan, onze cultuur moeilijk te begrijpen valt. We beperken ons niet tot kennis-overdracht, kinderen komen ook concreet in contact met verschillende ‘religieuze uitingsvormen’, zodat ook de beleving aan bod komt.⁵¹

⁵¹ Wie hier meer over wil weten, kan op Klimop vragen naar de brochure *Levensbeschouwing in Klimop*.

Eigen leiderschap

We maken allemaal voortdurend keuzes, ook al zijn we ons dat niet steeds bewust. Onder ‘*eigen leiderschap*’ verstaan we het bewust keuzes maken en dit op basis van een goed begrip van de situatie waarin je die keuze maakt. Eigen leiderschap opnemen vraagt om zich vaker bewust te zijn van deze mogelijkheden. Om goede keuzes te maken is het belangrijk dat je zo goed mogelijk probeert waar te nemen wat er aan de orde is, zowel bij jezelf, als in de omgeving.

Waarneming bij jezelf

We proberen zo goed mogelijk bewust te worden van wat er in onszelf omgaat (gedachten, fantasieën, gevoelens, gewaarwordingen ...). Weten wat er zich bij je vanbinnen afspeelt, maakt dat je hier beter rekening mee kan houden bij je keuze.

Waarneming in de omgeving

Met vergroten van de waarneming ‘naar buiten’ bedoelen we dat we ons zo goed mogelijk bewust worden van de omgevingsfactoren:

in welke situatie bevind ik mij? Wat zijn de mogelijkheden en beperkingen op vlak van ruimte en tijd? Op vlak van sociale werkelijkheid?

We zijn niet almachtig, maar zeker ook niet onmachtig

Zowel in onszelf als in de omgeving zullen we op grenzen en beperkingen stuiten, waar we weinig of niets kunnen aan doen. We kunnen niet alles. Maar tegelijkertijd biedt elke situatie ook mogelijkheden om wél iets te ondernemen. In die zin zijn we ook niet ‘onmachtig’. Binnen deze grenzen, die weleens verder liggen dan we vermoeden, kunnen we ons eigen leiderschap uitoefenen.

Leren in de dagelijkse democratische proeftuin voor zelfbestuur

De door elke groep zelf gewilde en beleefde orde vloeit voort uit de afspraken die ze met elkaar maken. Uit de oprechtheid van de gesprekken in het kringoverleg, de klasraad en de schoolraad voelt iedereen dat er wat valt te winnen:

- *De praatronde vormt in iedere klas de start van de dag. In dit kringoverleg kunnen kinderen en leerkracht alles inbrengen wat ze willen en er worden werkplannen gemaakt.*
- *De klasraad: één keer per week organiseert elke klas een overlegmoment om samen klasgebonden zaken te bespreken. Klasoverstijgende zaken worden door de vertegenwoordigers van de klas meegenomen naar de schoolraad.*
- *De schoolraad: Twee kinderen uit elke klas (vanaf het derde kleuter) komen elke vrijdag samen om de klasoverstijgende punten te bespreken. Deze vergadering wordt door de oudste kinderen van het 5^e en 6^e leerjaar voorbereid. Zij leiden ook beurtelings deze vergadering.*

Kinderen doen naar eer en geweten werk voor de groep en de school. Het gaat om het nemen van verantwoordelijkheid gekoppeld aan de persoonlijke werkplannen. Het gaat om mondigheid, zelfontplooiing, individuele vrijheid, ondernemingsgeest, saamhorigheid, verantwoordelijkheidsbesef en vrijheid van meningsuiting. De democratie van morgen wordt dagelijks in elke groep proefondervindelijk verkend en geleerd.



We hebben een aantal essentiële aandachtspunten voor collega's kort op een rijtje gezet

Leren **communiceren**, expressie: Je leren uitdrukken door het in de klas veel te doen, meedelen van het beleefde, het geleerde.

Leren **luisteren en inleven** in de ander: kringgespreken, klasraad, schoolraad, uitpraten van meningsverschillen, presentaties.

Leren **afstand nemen en terugblikken**: evalueren (ook jezelf) en feedback geven én krijgen.

Leren **opkomen voor jezelf** of voor een ander op een voor iedereen aanvaardbare manier: een klasgenoot iets uitleggen, samen iets doen, helpen, ondersteunen.

Leren **opkomen voor de ander**: begrip, solidariteit, verantwoordelijkheid.

Leren **overleggen en samenwerken**.

Deze aandachtspunten komen bij freinettechnieken aan bod.

Aanpak op niveau van het team

Gedeeld leiderschap

Passend in de coöperatieve traditie van freinetonderwijs kiezen we op Klimop voor het verdelen van leiderschapstaken; samenwerking en delen van verantwoordelijkheid vinden we belangrijk. Een essentiële, krachtige manier (en meteen ook de voorwaarde!) om democratische, sociale en persoonlijke vorming ‘over te brengen’ is ze zelf met het team voor te leven! Dit veronderstelt echtheid (en is dus niet ‘aan te leren’ via methodes en trucjes). Het zal wellicht duidelijk zijn dat ieders eigen leiderschap pas echt ruimte krijgt als de organisatie dat toelaat en ertoe uitnodigt. Gedeeld leiderschap kan pas behoorlijk functioneren als iedereen ook eigen leiderschap opneemt.

Waarom kiest Klimop voor deze vorm van leiderschap?

Iedereen wordt uitgedaagd om zijn eigen lot in handen te nemen en mee te bepalen, dus ook de collega’s in ons team. Ze voelen dat hun mogelijkheden gewaardeerd worden, dat er vertrouwd wordt op hun vermogen om verantwoordelijkheid te dragen en dat hun talenten op prijs gesteld worden. Als dat gebeurt in een klimaat van veiligheid en aanvaarding, dan wordt dit welbevinden een krachtige basis voor groei en ontwikkeling. Doordat er samen beslist wordt over wat te doen staat en dit met elkaar uit te voeren, ontstaat er een groot gevoel van betrokkenheid. Deze haalt zowel bij individuen als bij groepen het beste naar boven aan energie en capaciteiten. Onze maatschappij heeft enerzijds nood aan mensen met een sterke autonomie, mensen die stevig in hun schoenen staan (eigen leiderschap). Anderzijds hebben we mensen nodig met gemeenschapsgevoel, met gevoel voor verantwoordelijkheid en solidariteit (gedeeld leiderschap). In ons team is dit op talloze punten terug te zien. Een paar voorbeelden:

Teamwerking

Wanneer we een nieuwe collega zoeken, zitten twee leerkrachten in de sollicitatiecommissie. In de tweede ronde is er altijd een gesprek tussen kandidaat en toekomstige parallel collega.

Uiteraard wordt er binnen het team gebruik gemaakt van elkaars sterktes. Aan de andere kant vinden wij het belangrijk dat iedereen ervaart wat het is om een teamvergadering te leiden of verslag te maken.

Aspecten van de grondhouding van collega's

De manier waarop de leerkracht aanwezig is in de klas en omgaat met (levensbeschouwelijke) thema's, is doorslaggevend voor de kwaliteit van de begeleiding:

- openheid, breeddenkend, vrijdenkend:
- echtheid, zichzelf zijn, eerlijk:
- respect, aanvaarding, tolerantie:
- luisterbereidheid:
- inlevingsvermogen:
- geëngageerd, niet waarde(n)loos:
- betrokken, niet vrij-blijvend:
- aanbiedend, uitnodigend, niet dwingend:
- geloof in ontwikkelingsmogelijkheden van elk kind:
- reflecterend, afstand kunnen nemen:
- verwonderd, nieuwsgierig:
- (samen) zoekend, tastend, in ontwikkeling:
- fijngevoelig:
- waardering (waar mogelijk, zonder echtheid te verliezen):
- kindgericht (kinderen afhalen daar waar ze zitten, wat betreft niveau, belangstelling, aanspreekbaarheid):
- ervaringslerend, proefondervindelijk verkennend:
- ervaringsgericht (uitgaan van eigen ervaring en die van de kinderen):
- creatief (in het zoeken naar vragen en antwoorden):
- kritisch, bewust:
- aard en gedrag van een kind worden ook bepaald door zijn sociale en culturele achtergronden. ieder mens is een fysische, emotionele, intellectuele en geestelijke eenheid.

Coördinator, vrijgesteld van klustaken

Bij een vacature kiest het team met elkaar wie van het team de coördinatie op zich zal nemen. De coördinator is dus één van de leerkrachten, die voor het werk vrijgesteld is van klustaken.

Hij/zij heeft dan ook hetzelfde salaris als zijn collega's. Met elkaar wordt bekeken welke taken de coördinator op zich neemt en welke taken onder te teamleden worden verdeeld. Zijn/haar functioneren wordt binnen het team op dezelfde manier geëvalueerd als bij de klasleerkrachten.

Storingen hebben voorrang.

Iedere collega herkent dat wel, er gebeurt iets met een kind, een collega, een ouder. Je kunt het niet direct van je afzetten. Dit krijgt voorrang tijdens (team)vergaderingen.

Er wordt structureel tijd gemaakt voor zelfevaluaties.

In plaats van functioneringsgesprekken hebben we een intervisie-commissie, die uit vier collega's bestaat. De samenstelling wisselt jaarlijks. Deze commissie spreekt drie à vier keer per jaar met verschillende collega's over hun werk aan de hand van een document dat de leerkracht eerst zelf heeft ingevuld. Collega's met een tijdelijke aanstelling worden uitgebreider begeleid en beoordeeld. Leerkrachten zitten in werkgroepen, coteam, raad van bestuur ... en doen actief mee aan evaluaties binnen deze groepen. Aandachts- en actiepunten worden door de vertegenwoordigers verder meegenomen in de organisatie.

Een andere onderwijsvorm vraagt om een schoolinrichting met een ander gebruik.

Bij de restauratie van ons gebouw hebben we gekozen voor een heel andere verdeling van de werkruimtes.⁵² Deze verdeling nodigt nu uit tot veel informeel overleg en samenwerking tussen collega's. Ze nemen geregeld na school de dag even door, hebben het over allerlei dingen over leerlingen, leuke voorvallen, mooi werk, over vragen, ervaringen, planning. De betrokkenheid bij elkaars klaswerking is kwaliteit verhogend. Dit heeft onder andere spontaan geleid tot wekelijks overleg op iedere verdieping. In dit overleg kan alles worden ingebracht en besproken: didactisch, organisatorisch, pedagogisch ...

⁵² In hoofdstuk 2 van *Geef ze de ruimte* (De Reeks 6) wordt het proces van deze verbouwing beschreven.

De inrichting van werkruimtes en de aanwezige materialen is onze eerste zorg.

C.F.



Ik woon in dit huis.



9.1.3 Aanpak op niveau van de ouders

Binnen onze coöperatieve werking hebben ouders van de kinderen bij ons op school al vierentwintig jaar een bijzondere plek. Er is ruimte voor allerlei verschillende kwaliteiten. Het gaat ons niet alleen om meewerken in de klassen, meewandelen op omgevingsverkenningen, rijden naar een tentoonstelling ... , maar ook om inspraak, meepraten, meedenken, meewerken en meebeslissen. Dit is zichtbaar op verschillende niveaus en plekken binnen de organisatie, zoals:

- **Werkgroepen en coördinatie**

Het organisatorische deel bestaat uit de verschillende werkgroepen en een team dat zorgt voor de coördinatie tussen de verschillende werkgroepen.

De werkgroepen worden op vrijwillige basis gevormd door ouders en leerkrachten. Ze werken zo autonoom mogelijk. Elk beheert zijn eigen budget, bepaalt of vergaderingen nodig zijn en neemt zoveel mogelijk, binnen het Klimopkader, eigen beslissingen.

Elke werkgroep kiest een verantwoordelijke. Dit is een ouder, die maandelijks samenkomt met andere verantwoordelijken, de coteamleider en de coördinator van Klimop, om de werkgroepen op elkaar af te stemmen. Dit is dus een vergadering met voornamelijk ouders.

- **Klasoverleggen**

Ongeveer vier keer per jaar wordt er 's avonds een overlegmoment georganiseerd met de klasouders. Elke klas heeft één ouder die samen met de leerkracht de avond inhoudelijk en organisatorisch voorbereidt. De thema's zijn zeer divers en een thema kan door elke ouder voorgesteld worden:

de klaswerking, schoolvisie, een freinettechniek, onderwerpen die ouders aanbrengen, zoals zindelijkheidstraining bij kleuters ...

Het laatste klasoverleg eindigt altijd met een terugblik naar het afgelopen schooljaar. Wanneer we een nieuwe collega zoeken, zitten naast de twee leerkrachten ook twee ouders in de sollicitatiecommissie.

- **Schooloverleggen**

Een paar keer per jaar worden op schooloverleg (ook toegankelijk voor alle ouders) schoolgebonden thema's besproken: uitleg over de (nieuw)

Twee kinderen uit elke klas (vanaf het derde kleuter) komen elke vrijdag samen om de klasoverstijgende punten te bespreken.



Coöperatief werken is een blijvend zoeken, informeren en in gesprek blijven.

bouwplannen, de schoolvisie, kiezen voor ecologische producten, sociaal beleid op school ... Deze thema's worden vooral bepaald door de actualiteit en meestal vastgesteld door de raad van bestuur.

- **Raad van bestuur**

Er zitten twee ouders in de raad van bestuur van de school (die is samengesteld op voet van gelijkheid - zie blz. 286). De twee externen (personen die geen kinderen in Klimop hebben) zijn geregeld ex-ouders. De samenstelling van de raad van bestuur en het beleid worden telkens op de algemene vergadering bepaald. Ouders denken dus mee op beleidsniveau: personeelsbeleid, zaken die de scholengemeenschap aangaan, financiën, bouwplannen ...

- **Algemene vergadering:**

Alle ouders kunnen, net als leerkrachten en medewerkers, hiervan lid worden, wanneer ze twee keer aanwezig geweest zijn op eerdere vergaderingen.

Hier worden besluiten genomen over de grotere algemene zaken: begroting, financiële resultaten, bouwplannen ...

Twee keer per jaar legt de raad van bestuur op een algemene vergadering verantwoording af.

Het samen denken, samen werken, spelen, feesten en samen beslissen is dus op alle niveaus terug te vinden. We willen dat kinderen, leerkrachten en ouders het gevoel krijgen dat ze ertoe doen, iedereen wordt schoolbreed serieus genomen. Dit alles maakt deel uit van het samen school maken! We werken aan het behouden van een coöperatieve cultuur, een proces dat nooit af is en dat is dan ook niet de bedoeling.

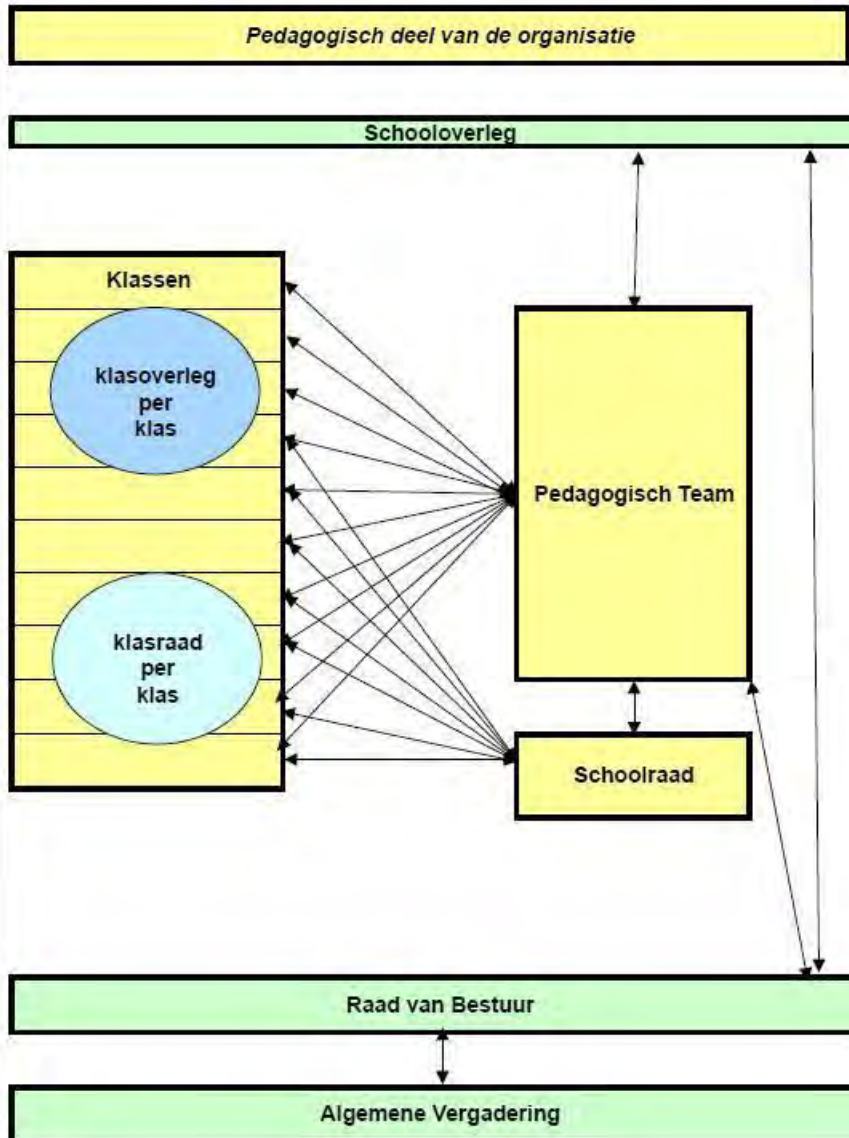
Om nieuwe ouders, collega's, medewerkers en belangstellenden een overzicht te geven van de coöperatieve werking bij ons op school, hebben we bijgaand model samengesteld (zie volgende blz.).

Het organigram bestaat uit twee luiken, waarvan de onderlinge verbindingen uiteraard zeer belangrijk zijn:

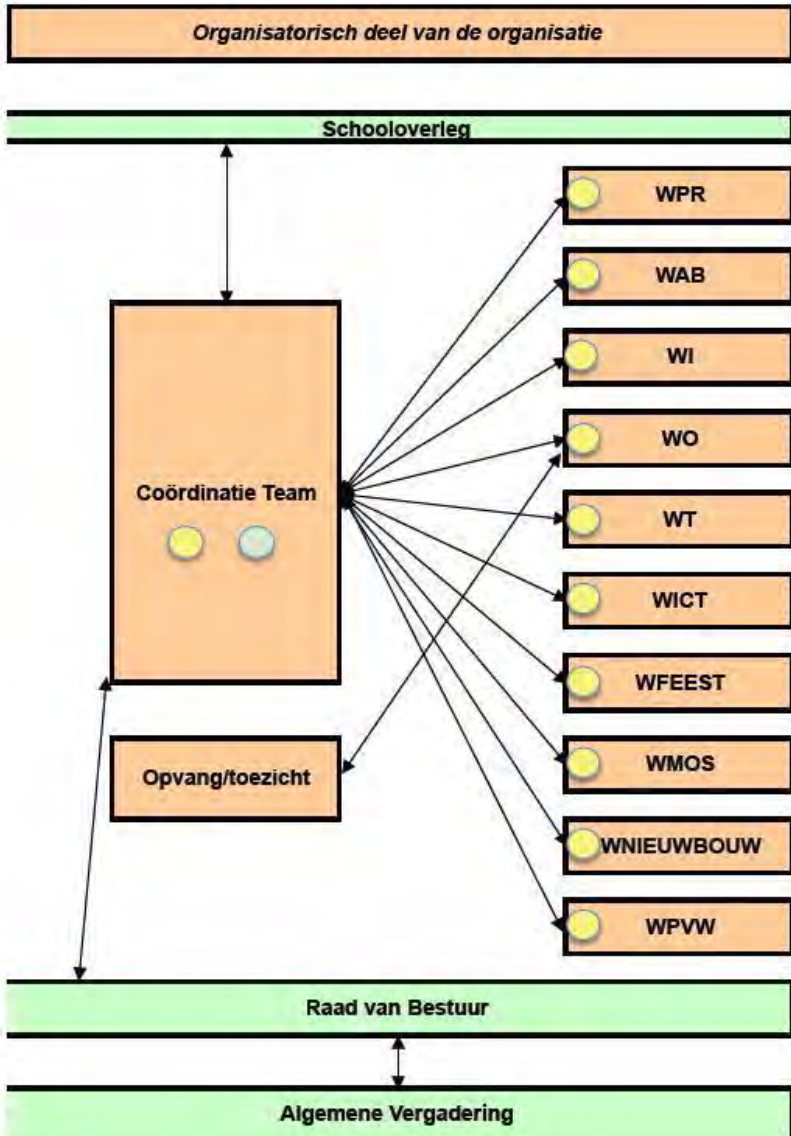
het pedagogisch luik (links-geel)

het organisatorische luik (rechts-oranje).

Organisatiemodel in freinetschool Klimop



- Oostkamp



Het pedagogische deel

bestaat uit de klassen. Elke klas heeft een leerkracht (of soms meerdere) die met de andere collega's, de zorgcoördinator, ict-coördinator en de coördinator het pedagogisch team vormen. Zij geven dagelijks invulling aan de doelstelling van Klimop. De overlegkanalen die we hier terugvinden zijn:

- **De wekelijkse klasraad:** voor klasgebonden zaken
- **De wekelijkse schoolraad:** twee kinderen uit elke klas (vanaf het derde kleuter) bespreken elke vrijdag de klasoverstijgende punten.
- Elke klas organiseert minstens vier keer per jaar een **klasoverleg** met de klasouders over allerlei thema's: de klaswerking, schoolvisie, freinettechnieken, onderwerpen die ouders aanbrengen ... Het laatste klasoverleg eindigt altijd met een terugblik op het afgelopen schooljaar.
- Het pedagogisch team komt elke vrijdag na school samen om op de **teamvergadering** zowel praktische als inhoudelijke zaken te bespreken.

Het organisatorische deel

bestaat uit de verschillende werkgroepen van ouders en leerkrachten. De werkgroepen werken zo autonoom mogelijk.

Verklaring van de werkgroepafkortingen:

- WPR : werkgroep public relations
- WAB : werkgroep admin. en boekhouding
- WI : werkgroep inrichting
- WO : werkgroep ondersteuning
- WT : werkgroep tuin
- WICT : werkgroep ICT
- WF : werkgroep feest
- WMOS : werkgroep milieu op school
- WN : werkgroep nieuwbouw
- WPVW : werkgroep preventie, veiligheid, welzijn

Van elke werkgroep zit iemand in het **coteam** dat maandelijks samenkomt.

Het **schooloverleg** voor ouders, leerkrachten en medewerkers wordt gebruikt voor schoolgebonden thema's: uitleg over de nieuwbouwplannen, de schoolvisie, kiezen voor ecologische producten, sociaal beleid op school ...

De **raad van bestuur** van de school is op voet van gelijkheid samengesteld:

de coördinator, de coördinator van het coteam, twee leerkrachten, twee ouders en twee externen (personen die geen kinderen in Klimop hebben).

De samenstelling en het beleid worden telkens op de algemene vergadering bepaald. Deze raad komt één keer per maand samen en werkt vooral op beleidsniveau: personeelsbeleid, zaken die de scholengemeenschap aangaan, financiën, bouwplannen ...

De **raad van bestuur** legt twee keer per jaar verantwoording af op een **algemene vergadering**.



9.1.4 Herbronning in Klimop blijvende zoektocht naar een coöperatieve school

September 2011 nadert ...

Klimop zou geen 'l'ecole moderne' zijn om zichzelf niet af en toe in vraag te stellen ... een herbronning werpt zich op. In de beginjaren hebben we duidelijk gekozen voor de freinetpedagogiek met invarianten als:

- *'Leven en werken in een freinetschool vooronderstelt een schoolcoöperatie, dat wil zeggen, zelfbestuur van leerlingen en onderwijzers'.*
- *'De democratie van morgen wordt voorbereid door de democratie op school'.*

Deze invarianten sluiten naadloos aan bij ons gedachtegoed. Twintig jaar Klimop staat voor de deur. Een speciale werkgroep wordt uit de grond gestampt om de verschillende activiteiten gedurende het jaar in goede banen te leiden. Rond elke 20^e van de maand wordt een activiteit gelanceerd: een officiële start van het feestjaar met uiteraard kinderen, ouders, pers en schepenen (wethouders) van de gemeente Oostkamp. Een 'Kris-krascross', 'Kunst in het Kasteel', een 'Fuij-Ten Dans', 'muziektheater', 'vuurhoogdag', 'Klimop-fietsknooppuntenroute', een 'freinetcamping' ... en een interne 'academische zitting' over onze coöperatieve werking.

Met dit laatste item willen wij, de kinderen, ouders en teamleden terugblikken, ons zelf in vraag stellen, herbronnen en vooral ook naar de toekomst kijken. Wat vinden we belangrijk? Wat moet er anders? Waarom moet het veranderen? Wat houden we? Welke nieuwe kansen zien we? Veranderingen toetsen aan onze visie. Om goed te verstaan waar we het over gaan hebben, 'De coöperatieve Klimopwerking onder de loep nemen', worden er verschillende stappen uitgetekend.

Stap 1: Andere coöperatieven uitnodigen

We willen om te beginnen onze blik verruimen. Andere coöperatieven worden aangesproken. We kiezen bewust niet voor scholen, om zo een bredere kijk te krijgen, hoe anderen op een coöperatieve manier werken. Magelaan, Choco, de Wrikker worden aangeschreven. Allemaal coöperaties met een eigen gedaante, elk met verschillende uitdagingen in hun eigen organisatie. Uiteindelijk kan Ecopower tijd vrijmaken om hun organisatie voor te stellen. Ecopower is een erkende coöperatie met drie doelstellingen: financieren van hernieuwbare energie, de omgeving ontvankelijk maken en tot slot leveren van hernieuwbare energie.

We vinden toch wel een aantal overeenkomsten met Klimop:

- *een open en vrijwillig lidmaatschap*
- *democratische controle*
- *participatie*
(vergroten van draagvlak, betrokkenheid, iedereen een stem)
- *onafhankelijkheid*
- *onderwijs, vorming, informatieverstrekking*
- *aandacht voor de gemeenschap*
- *samenwerking met andere coöperaties.*

Stap 2: Aan de slag met het pedagogisch team

Met het pedagogisch team zijn we steeds op zoek naar pedagogische invullingen: Welk soort onderwijs willen we? Welke 'methode' gebruiken we? Voor welke organisatorische invullingen kiezen we? Hoe houden we Klimop draaiende met een maximale betrokkenheid voor en door iedereen: kinderen, ouders, leerkrachten, medewerkers, vrijwilligers ... Dat de freinet-pedagogiek hier een invloed op heeft is bijna een evidentie, cfr. de eerder genoemde invarianten.

- 2.1 Het eerste wat wij met het team gedaan hebben was individueel noteren welke invulling elk geeft aan de term 'coöperatie'.*
- 2.2 De volgende stap in dit proces was het pedagogisch doel van de school duidelijk stellen en verankeren.*
- 2.3 Komen tot het omschrijven van de aandachtspunten binnen onze school.*

Stap 3: Vastleggen van het doel

Over dit punt komen we als team al snel tot een consensus. Voor ons staat dit doel vast, we veranderen er niet aan. We spiegelen onze werking steeds aan dit doel.

Het organiseren van een onafhankelijke pluralistische freinetschool binnen het vrije niet-confessionele net.

De werking van de school wordt coöperatief gedragen door alle ouders, leerkrachten, kinderen en medewerkers van de school. Dit gebeurt na onderling overleg en in onderlinge afspraak waarbij iedereen een gelijkwaardige inbreng kan hebben.

De pedagogische invulling gebeurt door het team van leerkrachten.

Stap 4: De coöperatieve aandachtspunten, een dynamisch gegeven

We vragen aan kinderen, team, ouders, medewerkers, vrijwilligers om eens op te schrijven wat volgens hen de kernmerken, aandachtspunten zijn van een coöperatieve school. Deze individueel genoteerde kenmerken, aandachtspunten⁵³ worden samengelegd. Alle opmerkingen hebben we in rubrieken samengevoegd in het volgende overzicht:

4a Beslissingen

- *Elk lid binnen het organigram heeft een stem op zijn niveau.*
- *Beslissingen worden genomen via consensus, consent of ten laatste via stemming.*
- *Elke beslissing wordt op een zo laag mogelijk niveau genomen.*
- *Voor een beslissing genomen wordt, consulteren en informeren waar nodig.*
- *Mandaat geven, krijgen en nemen: vertrouwen geven. Tegelijkertijd evenwicht zoeken tussen het aanvaarden van beslissingen van anderen en de controle hierop.*

⁵³ De aandachtspunten zijn een dynamisch gegeven, die mee bepaald worden door de maatschappelijke context. Zie ook 9.1.5

4b Attitude

- *Kunnen horen van verschillen, kunnen omgaan met verschillen en die verschillen kunnen duiden.*
- *Openstaan voor opmerkingen.*
- *Bereid zijn om van elkaar te leren.*
- *Zelfreflectie.*
- *Feedback geven en krijgen.*
- *'Voorleven' op school, in de klas, op werkdagen, schooloverleggen, feestjes, ...*
- *Accepteren.*
- *Zoeken naar het gemeenschappelijke: wat doe je met de minderheid als een meerderheid iets heeft beslist?*

4c Leiderschap

- *Vertrekkend vanuit het eigen leiderschap (zie eerste deel).*
- *Gedeeld leiderschap (zie eerste deel).*

4d Communicatie

- *Open communicatie in alle richtingen.*
- *Luisteren, interactie, inleven, conflicthantering, echtheid.*

4e Transparantie

- *Openheid door middel van kaders aangeven.*
- *Duidelijkheid: het hoe en waarom.*
- *De werking moet voor iedereen duidelijk zijn.*
- *Een duidelijke visie is belangrijk bij aanvang.*
- *Duidelijkheid in onze verwachtingen: naar nieuwe ouders en nieuwe leerkrachten, medewerkers.*

4f Engagement

- *Niet vrijblijvend.*
- *Maatschappelijk engagement.*
- *Inzet: dingen in eigen handen nemen.*
- *Samenwerken met andere coöperatieven.*
- *Vrijwillig.*

4g Structuur

- *Een democratisch overlegmodel op alle niveaus, op pedagogisch- en organisatorisch vlak.*

Stap 5: Aan de slag met kinderen, ouders, leerkrachten, medewerkers

In gemengde groepen maken we de aandachtspunten concreet door middel van spel en andere creatieve activiteiten. Op deze manier willen we iedereen meenemen bij het voortdurende proces van samen school maken.

We proberen om alle opmerkingen te groeperen in drie items:

- *Wat loopt er goed?*
- *Wat moet er (opnieuw) aangepakt worden?*
- *Voorstellen voor de toekomst.*

*Van elke krachtlijn geef ik een aantal voorbeelden die door dit proces naar boven kwamen. Op die manier krijg je een beeld van de betrokkenheid van de diverse mensen binnen **onze** organisatie.*

5a Beslissingen⁵⁴

Wat loopt er goed?

- *Zoeken naar consensus is mooi.*
- *Verschillende geledingen in de organisatie doen wat ze moeten doen.*
- *Schoolprincipes zijn oké; blijven bewaken.*

Wat moet er aangepakt worden?

- *Mandaten geven: die zijn absoluut nodig om werkbaar te zijn.*
- *Stemmingen vermijden.*
- *Organisatiestructuur helder uitleggen.*

Voorstellen voor de toekomst

- *Mandaten duidelijker uitschrijven.*
- *Beslissingsbevoegdheden duiden.*
- *Kinderen meer eigen verantwoordelijkheid laten opnemen.*

⁵⁴ Fopem heeft een handig instrument ontwikkeld om de verschillende beslissingsbevoegdheden en mandaten in kaart te brengen. 'Zo werkt inspraak in onze school' werd in eerste instantie gemaakt voor startende scholen. Uiteraard is dit model ook zeer goed bruikbaar om je eigen school in kaart te brengen wat betreft: Visie, pedagogisch/ didactisch aspect, organisatieontwikkeling, financieel materieel aspect, menselijk aspect. en tot slot dienstverlening.

5b Attitude

Wat loopt er goed?

- Saamhorigheid, als groep vooruit.
- In klaswerking ingebouwd.
- Grote betrokkenheid bij kinderen.

Wat moet er aangepakt worden?

- Vorming aan ouders.
- Omgaan met verschillen zoals vlotte praters t.o.v. stille personen.
- Visie duidelijk stellen.

Voorstellen voor de toekomst.

- Voorleven: consensus - feedback - diepgang.
- Durven externen inschakelen voor procesbegeleiding.
- Tijd maken om zaken te duiden: ouders, (nieuwe) medewerkers.

5c Leiderschap

Wat loopt er goed?

- Gedeeld leiderschap is een 'schone' zaak in Klimop.
- Schoolstructuur straalt geduld en leiderschap uit.
- Ruimte voor verschillende kwaliteiten van teamleden, ouders, kinderen.

Wat moet er aangepakt worden?

- Leiderschap bewaken zodat het meer gedeeld zou worden.
- Spanningslijn gedeeld leiderschap bewaken.
- Opletten dat er niet teveel coördinatie-taken bij één persoon komen te liggen.

Voorstellen voor de toekomst

- Betrokkenheid van de ouders bewaken en stimuleren.
- Werkgroepen meer ruimte geven voor leiderschap.
- Schoolraad bewaken: niet laten wegvallen door verschillende omstandigheden.

5d Communicatie

Wat loopt er goed?

- Alles mogen bevragen.
- Verschillende communicatiekanalen: klasoverleggen, Flash (nieuwsbrief), klasblogs, algemene vergadering.

- *Genoeg mogelijkheden voor ouders om in te stappen binnen de diverse kanalen.*

Wat moet er aangepakt worden?

- *Ouders meer begeleiden in de communicatie; communicatiekanalen*
- *Welke vraag voor welk persoon?*
- *Uitleg over Thomas Gordon, 'Luisteren naar elkaar' inbedden in klasoverleggen van het kleuter.*

Voorstellen voor de toekomst

- *Veelheid van communicatie filteren voor ouders, team.*
- *Inventarisatie van veel voorkomende vragen en deze doorgeven aan de ouders.*
- *Opbouw vastleggen in verband met de uitleg van de visie van de school in klasoverleggen.*

5e Transparantie

Wat loopt er goed?

- *Infomap en website van Klimop.*
- *Coteam werkt aan uitschrijven van kaders.*
- *Voldoende openheid over de werking, cijfers, raad van bestuur ...*

Wat moet er aangepakt worden?

- *Nieuwe ouders ruim en voldoende inlichten en onderdompelen in de structuur en verwachtingen van de school.*
- *Bijwerken / updaten van bestaande documenten.*
- *Niet te voorzichtig zijn bij inschrijvingen, ook duiden welke weg er moet afgelegd worden.*

Voorstellen voor de toekomst.

- *Verbetering van de Klimopfolder: wat bieden wij, wat verwachten wij en wat verwachten jullie als ouder?*
- *Schoolwerkplan bijwerken, taak verdelen onder teamleden.*

5f Engagement

Wat loopt er goed?

- *Sterk individueel engagement van leerkrachten.*
- *Groeien als persoon - kind, ouder, leerkracht op alle vlak.*
- *Grote betrokkenheid.*

Wat moet er aangepakt worden?

- Zoeken naar alternatief in verband met engagement voor werkdagen.
- We kunnen wel bezig blijven. Waar begrenzen we de engagementen?
- Teveel vergaderen zonder dat er een oplossing komt, er iets verandert.

Voorstellen voor de toekomst.

- De waarden niet later verwateren, engagement voor en door iedereen.
- Door takenpakket duidelijker te omlijnen wordt engagement opnemen gemakkelijker.
- Infrastructuur en knowhow zo veel mogelijk ter beschikking stellen voor de buurt.

5g Structuur

Wat loopt er goed?

- Organisatiemodel van Klimop.
- Deelverantwoordelijkheden in diverse werkgroepen.
- Organisatiemodel (pedagogisch en organisatorisch luik) is een veiligheid voor leerkrachten.

Wat moet er aangepakt worden?

- Organisatiemodel bij de ouders brengen via de klasoverleggen.
- We missen een aantal medewerkers. In het model: een plaats geven.
- Afkortingen die gebruikt worden in het model zijn niet toegankelijk: meer verklaren.

Voorstellen voor de toekomst.

- Organisatiemodel letterlijk meer in beeld brengen, toegankelijker maken.
- Modellen uitwisselen met andere scholen om zo eigen structuur te verbeteren.
- Organisatiemodel vertalen voor de Klimopkinderen.

5h Verloop van processen en conclusie

Uit de genoemde aandachtspunten, kenmerken zijn een heel aantal werkpunten naar voren gekomen die we proberen op te pakken. Maar onze tijd is beperkt waardoor er keuzes gemaakt moeten worden. En natuurlijk is dit uiteraard niet een opdracht voor één jaar.

Eén van de aandachtspunten, en voor ouders heel concreet, die we binnen de school opgepakt hebben is die rond communicatie. Binnen Klimop vinden we het belangrijk dat iedereen zoveel mogelijk op de hoogte is over het reilen en zeilen van de school. Betrokkenheid staat hoog in ons vaandel en goede communicatie is hiervoor toch een belangrijk gegeven.

Het digitaal tijdperk overspoelt ons met zoveel informatie dat we door de bomen het bos niet meer zien. Ouders krijgen informatie via de mailgroepen die per klas aangemaakt zijn, via de mailgroep van alle ouders voor algemeen Klimopnieuws, via facebook, twitter, de website. Een vaak gehoorde opmerking is dat er zoveel informatie op je afkomt, zeker als je dan ook nog meerdere kinderen op school hebt, dat ouders beginnen af te haken. En dat is iets wat wij natuurlijk niet willen.

Om dit fenomeen beter te sturen is er afgelopen jaar binnen de ict-werkgroep gezocht naar een (gratis) platform waar alle informatie kan samenkomen. Eén plaats om in te loggen, waar alles te vinden is, in plaats van de wekelijkse tientallen mails. Klimop heeft hiervoor gekozen voor het open source systeem van Chamillo, volledig aangepast door onze ict-coördinator naar onze noden en wensen. Na de testfase met een aantal leerkrachten, ouders en werkgroepverantwoordelijken is het nu tijd om alle betrokkenen, ouders, medewerkers, teamleden kennis te laten nemen met deze nieuwe manier van digitaal communiceren. We zijn ervan overtuigd dat we deze informatiestroom op die manier beter kunnen kanaliseren.

Een andere communicatie die uitgewerkt is, is die van het blijvend ouders informeren over onze visie. Elk jaar stromen er nieuwe ouders in. Iedereen meekrijgen in ons gedachtengoed is een constant blijvende opdracht. De voorgaande jaren werd deze fragmentarisch, vaak afhankelijk van de leerkracht, meegegeven aan de ouders via de klasoverleggen. Binnen het pedagogisch team is er gezocht geweest naar een evenwichtige verdeling en opbouw van onze schoolvisie. Die begint in de peuterklas en eindigt in het 6^e leerjaar. Op deze manier zijn we zeker dat alles aan bod komt en vermijden we dat dezelfde informatie meerdere keren doorgegeven wordt.

Sinds vorig jaar hebben we ook een 'FAQ Klimop' uitgewerkt voor de ouders. 'Waar kan ik terecht met mijn vragen?'

In onze coöperatief georganiseerde school worden verantwoordelijkheden door veel personen gedragen waardoor het soms moeilijk is om te weten bij wie je terecht kan met een vraag. De veertig veel gestelde vragen zijn onderverdeeld in rubrieken: schoolfacturen, administratie en schoolinfo, klaswerking, werkgroepen, freinetwerking en onderwijs en varia. Uit de reacties van de ouders merken we dat dit een welkome aanvulling is. Het leidt, via een hele andere weg, tot inzichten in de Klimopstructuren. Samen school maken is duidelijk geen sinecure. Verschillende aandachtpunten zijn (deels) al uitgewerkt, andere liggen nog te wachten op een nieuwe input. Voor ons is het duidelijk dat dit coöperatieve proces in voortdurende ontwikkeling blijft. Telkens weer in de geest van l'ecole moderne...

9.1.5 Maatschappelijke context van Klimop

De werking van Klimop, is uiteraard een heel eigen verhaal, ons verhaal. Ongetwijfeld heeft elke school zijn eigen context en probeer je jouw schoolorganisatie daar op af te stemmen. Om de maatschappelijke context van Klimop te schetsen, wil ik graag nog onderstaande meegeven.

Om kinderen zoveel mogelijk gelijke onderwijskansen te geven, krijgen de scholen van de Vlaamse overheid een extra pakket SES-lestijden/ lesuren en extra werkingsmiddelen voor kinderen die aan bepaalde 'gelijke kansenindicatoren' voldoen:

- *het taalkundig en cultureel kapitaal van het gezin van de leerling*
- *buurtindicator*
- *financiële draagkracht van het gezin van de leerling.*

We hebben duidelijk een populatie van hoger opgeleiden. Veel moeders hebben een diploma secundair of hoger behaald.

De buurtindicator voor Klimop wijst erop dat wij met onze school in een omgeving zitten met weinig laaggeschoolden, allochtonen, dit in vergelijking met grootsteden als Brussel, Antwerpen, Gent.

We willen er wel bij vermelden dat Klimop leerlingen rekruteert uit de gemeente Oostkamp en uit een aantal omliggende gemeenten. Scholen

in eerdergenoemde grootsteden hebben uiteraard daardoor beduidend meer recht op SES-lestijden dan Klimop.

9.1.6 Tot slot

Via genoemde structuren proberen wij elke dag opnieuw in Klimop een coöperatief klimaat te scheppen en vooral ook te onderhouden. Ouders, leerkrachten en medewerkers nemen actief deel aan de beleidsbepaling en het beslissingsproces. Er is een duidelijk model waardoor alle coöperatieleden verantwoordelijkheid kunnen nemen, inbreng en zeggenschap hebben. De vertegenwoordigers leggen verantwoording af aan de leden van de algemene vergadering.

De werking van de coöperatie ligt bij de leden van de algemene vergadering. Onze school blijft onafhankelijk werken om zo haar toekomst zelf te kunnen bepalen.⁵⁵

Een ander belangrijk punt is dat Klimop zorgt voor vorming en opleiding van leerkrachten, ouders en medewerkers. Voortdurende informatie over de werking is een must binnen deze manier van werken.

Als laatste, en niet onbelangrijk, willen we als coöperatieve school actief meehelpen in de buurt, volgens de aandachtspunten die eerder vastgesteld en vastgelegd zijn. De coöperatieve waarden en principes vormen de basis voor de praktijk. Hoe nauwer de praktijk aansluit bij de schoolvisie, des te beter kunnen we coöperatief inspelen op de noden en behoeften van de gemeenschap van de school. De waarden en principes worden dan tastbaar en reëel.

We blijven bewust kiezen voor kleinschaligheid en alleen in kwaliteit is Klimop door de jaren heen blijven groeien. Samen school blijven maken vraagt een blijvende inspanning. Gaandeweg krijgt onze school meer uitstraling, getuige de groeiende en blijvende interesse.

⁵⁵ Klimop werkt via Fopem en haar scholengemeenschap SOM samen met andere onafhankelijke coöperatieve methodescholen. Op die manier worden de gemeenschappelijke belangen gedeeld en vertegenwoordigd bij het ministerie van Onderwijs.

Nawoord

Voortdurend benadrukten we dat coöperatie een belangrijke pijler is binnen de freinetpedagogie. Het is merkwaardig dat een pedagogie vijftig jaar na het overlijden van haar grondlegger zo actueel blijft. Dat heeft er natuurlijk ook mee te maken dat de freinetpedagogie van bij haar ontstaan vorm kreeg door samenwerking, coöperatie dus, met een groot aantal collega-leerkrachten. Toch mag het belang van de inspirator niet onderschat worden. Bij het nalezen van het manuscript stelden we ons voortdurend de vraag of we de auteur Célestin Freinet wel voldoende hadden belicht. Lectuur van zijn geschriften blijft een voortdurende bron van inspiratie⁵⁶, ook al door de literaire kwaliteiten die vaak door middel van goed geformuleerde metaforen telkens weer nieuwe perspectieven bieden. Daarbij gaat het niet enkel over hoe we doelen bereiken maar ook over welke doelen gesteld worden. Een centraal kenmerk van de freinetpedagogie is dat ze fundamenteel dialogisch is. Het gaat er niet enkel om technieken te ontwerpen die dan op hun effectiviteit worden onderzocht, het gaat er ook om nieuwe perspectieven te onderzoeken. Daarom is de dialoog met andere invalshoeken belangrijk: de freinetpedagogie zal zichzelf moeten blijven uitvinden in dialoog met andere disciplines, waaronder de sociologie, de filosofie, diverse stromingen binnen de psychologie⁵⁷, de hedendaagse didactiek ...

De natuurlijke methodes die voorop worden gesteld in het freinetonderwijs sluiten aan bij de natuurlijke manieren van leren van elke mens buiten de schoolcontext. Idem voor de coöperatie. Toch rijzen hier ook heel wat misverstanden. De praktijk valt alleen maar aan te bevelen en te verdedigen, we 'ervaren' het belang, de efficiëntie. Maar de argumen-

⁵⁶ de laatste decennia zijn die ook steeds meer vertaald naar het Nederlands (vooral door Rouke Broersma in de Freinetbibliotheek).

⁵⁷ zie ook 'Laboratoire de Recherche Coopérative, Eléments de théorisation de la pédagogie Freinet (ICEM, 2013). Zowel tijdens het ICEM-congres in Aix en Provence (2015) als tijdens de studiedag in Wijk bij Duurstede (november 2015) werd over deze theorievorming een atelier ingericht.

tatie die aangedragen wordt overtuigt niet altijd. Het type-voorbeeld van het 'leren van de moedertaal' duikt telkens op. Soms terecht. Niemand leert spreken door van z'n vader of moeder een stapsgewijze cursus te krijgen. Dus is het onnatuurlijk om een dergelijke stapsgewijze metho-diek in te voeren in het onderwijs. De redenering is bekend en bekoort. We weten anderzijds ook dat er regelrechte drama's worden aangericht mocht men elk stapsgewijs leren schrappen uit het schoolaanbod. In de praktijk stelt het probleem zich natuurlijk minder. Er is onderzoek in kleine groep, er is ruimte voor experimenteren, maar daarop volgt altijd een gesprek in de totale groep. Hierdoor wordt ruimte gecreëerd voor verdieping, kunnen afspraken gemaakt worden rond inoefenen, zal de leerkracht die constateert dat er leemtes ontstaan, hierop instructie laten volgen.

Als coöperatief werken een essentieel onderdeel uitmaakt van het natuurlijk leren dat vooropgesteld wordt bij freinetonderwijs, dan moet het wel zo zijn dat coöperatie eigenlijk van nature uit aanwezig is bij de mens. We kennen de tegenwerping dat competitie evenzeer tot de natuur van de mens behoort. Maar uit steeds meer onderzoek, ook bij primaten, blijkt dat coöperatie aanwezig is, kan aangemoedigd worden. Coöperatie zoals ze vorm heeft gekregen binnen de freinetpedagogie heeft niet alleen te maken met samenwerking, wat overigens ook niet altijd vereist is. Je kan ook individueel of in kleine groep iets uitwerken, maar presenteert het dan wel aan de totale groep. Een coöperatieve instelling is een antwoord op het feit dat we voor onze ontwikkeling afhankelijk zijn van anderen, dat leren inhoudt dat we open staan voor de anderen, dat het samenwerken als een samenleven ervaren wordt. En dat is makkelijker naarmate de klas meer en meer een leefgroep wordt, zoals ook blijkt uit ervaringen bij meerdaagse uitstappen (bosklassen, zeeklassen ...). Coöperatie is een natuurlijk gegeven en maakt daarom deel uit van het freinetgedachtengoed, maar is meteen ook een ideaal dat nagestreefd wordt, dat verder ontwikkeld wordt, dat geleerd wordt.⁵⁸

⁵⁸ Overigens geldt ook dat sommige kinderen het hier moeilijker mee hebben, zoals het geval is voor elk leerdomein dat op school aangeraakt wordt. Hier zou kunnen ingegaan worden op wat een 'type3-school' kan betekenen, vooral dan het basisidee dat het 'schools leren' voor sommige kinderen moet voorafgegaan worden door ateliers die het kind hierop voorbereiden. (cf. de atelierwerking in de Sassepoort in hoofdstuk 3)

Hetzelfde geldt trouwens voor ‘democratie’: de mens is niet van nature uit democratisch, zoals blijkt uit het dagelijks leven en de grote conflicten die de laatste eeuwen plaatsvonden. Democratie in het freinet-onderwijs is een ideaal dat nagestreefd wordt, zij het binnen het beperkte domein van de school. Die spanning tussen natuurlijk en ideaal is eigen aan het freinetonderwijs én bijgevolg ook aan onze tekst. Is coöperatie nu aan te bevelen omdat het beantwoordt aan onze natuurlijke mechanismen (cf. de neurowetenschap met z’n spiegelneuronen, een onderwerp dat veel te complex is om hier uit te diepen), omdat het blijkt veel efficiënter te zijn (cf. de Angelsaksische onderzoeken), of omdat het democratischer is (cf. Freinet)?

Er heeft zich een verarming voorgedaan in het pedagogisch denken, dat we kunnen omschrijven als een verenging door een bepaalde vorm van managementdenken, een denkwijze die vooral ontstaan is in het bedrijfsleven en die we kunnen omschrijven als ‘instrumenteel denken’. In de praktijk komt dit denken erop neer dat precieze, nauwkeurig te meten doelstellingen worden geponeerd en dan middelen worden geconstrueerd om die doelstellingen te halen, wat meestal aanleiding geeft tot het ontwerpen van methodes die dan onderzocht worden op hun efficiëntie. Waar dit aanleiding kan toe geven komt duidelijk tot uiting in het ‘No Child Left Behind’ (NCLB)-project, gestart vanuit de administratie van president Bush jr. in de Verenigde Staten. De basis van dit project is dubbel: onderwijs is belangrijk voor de economie, het is daarom belangrijk dat alle kinderen het best mogelijke onderwijs krijgen en de best mogelijke leerkrachten. Tot zover het genereuze element. Daarbij krijgen tests binnen het onderwijs echter een belangrijke functie: de kwaliteit van scholen en leerkrachten wordt afgemeten aan de resultaten die hun kinderen halen in vergelijking met andere scholen met een vergelijkbare populatie. Scholen die onder de norm vallen kunnen afgeschaft worden of leerkrachten zullen minder betaald worden, wat natuurlijk de competitie tussen scholen aanwakkert, waar het precies de coöperatie is die op de voorgrond zou moeten komen, en niet de concurrentie.

Maar het is alles bij elkaar een verleidelijke denkpiste: beloond wordt wie goede resultaten haalt, leerkrachten die onvoldoende resultaten halen gaan er uit. Dat is waarschijnlijk de reden waarom die denkpiste ook in

Vlaanderen en Nederland sommige politici charmeerde.

Diane Ravitch (2010), één van de aanvankelijke pleitbezorgers van de NCLB-beweging, is inmiddels teruggekomen op haar initiële enthousiasme: het proberen halen van goede testresultaten geeft aanleiding tot vormen van fraude, tot het inoefenen van testen die inhoudelijk parallel lopen aan de testen die als criterium zullen gebruikt worden. Bovendien leidt deze werkwijze vooral ook tot een reductie van het belang en dus ook de tijd die uitgetrokken wordt voor een breder pedagogisch denken dat ook stilstaat bij de ervaringen van elk van de kinderen, bij de ruimte die kunst en expressie krijgen, bij het sociale leven in de klas, bij de mate waarin kinderen initiatieven kunnen nemen.

Daarom willen we de nadruk leggen op het belang van een bredere pedagogische visie waarin de specifieke didactiek en methodieken een plaats krijgen. Elke nieuwe pedagogische visie, en de freinetpedagogie is hierop geen uitzondering, is een reactie tegen wat als onwenselijk wordt ervaren in de gangbare praktijk. Maar het is duidelijk dat de traditionele school waartegen Freinet reageerde evolueerde en dat dus ook de freinetbenadering moet evolueren. Er zijn uitdagingen te over, die ondermeer te maken hebben met de democratisering van onderwijs: het was enkele decennia terug ondenkbaar dat er leerplicht zou zijn tot 18 jaar, waardoor de diversiteit van de schoolpopulatie sterk toenam. Dat lijkt ons één van de grootste uitdagingen van het hedendaagse onderwijs. Hoe kunnen we ervoor zorgen dat alle leerlingen maximale ontwikkelingskansen hebben, het is duidelijk dat dit een visie impliceert over hoe omgegaan kan worden met een steeds grotere diversiteit.

Anderzijds is dat ook een grote opportuniteit. Eind de jaren 90 maakte Robert Putnam (2001) met zijn *Bowling Alone* grote indruk: binnen de VSA onderzocht hij de mate waarin sociale betrokkenheid evolueerde en kwam tot de conclusie dat die erodeerde. De freinetpedagogie kan hier minstens aan tegemoet komen door haar inzet op coöperatie.

Putnam gebruikt hiervoor het begrip 'bonding'. Even belangrijk evenwel is 'bridging': 'bonding' staat voor verbinding tussen gelijkgezinden, 'bridging' voor het leggen van bruggen naar andersdenkenden.

En hier is een belangrijke rol voor 'la part du maître', die er garant voor

staat dat er respect is voor ieders mening en die ook elementen aanbrengt die opvattingen van anderen aan bod brengt. Dit is ongetwijfeld een belangrijk argument om klassen zo heterogeen mogelijk te houden, een pleidooi voor inclusie. Vooral in het secundair onderwijs is dat een pijnpunt, zoals tot uiting komt in de vroege oriëntering van leerlingen naar hoog en laag gewaardeerde studierichtingen.

Het laat geen twijfel dat kinderen in staat zijn tot coöperatie én dat zulks om diverse redenen valt aan te bevelen. De vraag is natuurlijk welke omstandigheden, welke klascontext nodig is om hen daartoe te stimuleren. Een 'natuurlijke' toestand is het immers zeker niet, daarvoor zit er onder meer te veel eigenbelang ingebakken in de menselijke natuur. De samenstelling van de klas, het aandeel van de leerkracht, van het team, van de school, van de samenleving, van ...?

Tenslotte: De freinetpedagogie, de freinetvisie is zeer interessant, vruchtbaar en nooit af. Ook dat is belangrijk. Evenmin is het mogelijk om 'een volleerd freinetleerkracht' te worden en gelukkig maar. Wat af is, wordt steriel, zet je vast, zoals het managementdenken, het extreem instrumenteel denken dat nu overheerst, je vastzet (Cf. Masschelein en Simons, 2012, pp. 92-97 over professionalisering van de leerkracht).

• • •

Bibliografie

- Astolfi, J.-P., *L'Erreur, un outil pour enseigner*, Collection pratiques et enjeux pédagogiques, ESF, 2011
- Barré, M., *Célestin Freinet, een pedagoog voor onze tijd*, De freinet-beweging, Valthe, 2006
- Barth, B.-M., *Elève chercheur, enseignant médiateur, Donner du sens aux savoirs*, Retz, Paris, 2013
- Beeckman, T., *Door Spinoza's lens*, Pelckmans-Klement, 2013
- Bentier, E., & Rayou, P., *Les inégalités d'apprentissage*, PUF, 2009
- Berger, R., *An Ethic of Excellence, Building a culture of craftsmanship with students*, Heineman, 2003
- Beukering, T., Schulpen, Y., Van de Veire, H., Pameijer, N., *Handelingsgericht werken op school*, Acco, Leuven, 2007
- Biesta, G.J.J., *The beautiful risk of education*, Paradigm Publishers, 2014
- Boncourt, M., *l'Autorité à l'école: mode d'emploi*, ESF, 2013
- Boszomenyi-Nagy, I., *Foundations of contextual therapy*, Bruner/Mozel, 1987
- Bourdieu, P., & Passeron, *La Reproduction*, Ed. Minuit, 1970
- Broersma, R., & Velthausz, F., *Jenaplan en de moderne school, de freinet-beweging*, Valthe, 2008
- Carlier, J., *Oral reflexif et tutorat entre pairs*, Québec Français n° 149, 2008, pp. 79-80
- Collot, B., *Je débute: une priorité, la tranquillité*, Le Nouvel Educateur, n° 100, 1998, pag. 12
- Connac, S., *Apprendre avec les pédagogies coöperatives*, ESF, 2009
- Cuvelier, F., *De stad van Axen, Gids bij menselijke relaties*, Pelckmans, 1976
- Davidson, C.N., *Now you see it, How the science of attention will transform the way we live, work, learn*, Viking, 2011
- De Kuyper, E., *Het teruggevonden kind*, SUN, Amsterdam, 2007
- Dewey, J., *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, 1938
- Felix, R., *Tous peuvent réussir! Partir des enfants dont on n'attend rien*. Editions Quart Monde, Chronique Sociale, 2013
- Freinet, C., *Conseils aux jeunes*, Bibliothèque de l'Ecole Moderne, n° 54-55, 1969
- Freinet, C., *Méthode naturelle de lecture*, in: *Oeuvres Pédagogiques*, tome 2, Le Seuil, 1994

- Freinet, C., *De moderne school, De freinetbeweging*, Valthe, 2009
- Freinet, C., *Proefondervindelijk verkennen, de freinetwinkel*, Nij Beets, 2011
- Freinet, C., *Levenstechnieken verwerven, de freinetwinkel*, Nij Beets, 2012
- Freinet, C., *De vrije tekst, de freinetwinkel*, Nij Beets, 2013
- Freinet, C., *De pedagogie van het werk, de freinetwinkel*, Nij Beets, 2014
- Gardner, H., *Five minds for the future*, Harvard Business School Press, 2006
- Gielen, S., & Isçi, A., *Meertaligheid een troef*, Abimo, Sint-Niklaas, 2015
- Grandserre, S., & Lescrouarch, L., *Faire travailler les élèves à l'école, Sept clés pour enseigner autrement*, ESF, 2009
- Hébert-Suffrin, C. & M., *Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs – Vers une société apprenante et créatrice*, Ovodine, 2012
- Heyerick, L., *De thuistaal van allochtone leerlingen als hefboom voor gelijke onderwijskansen*, Tijdschrift voor Humanistiek, nr. 36, 2008, pp 99-108
- Heyerick, L., *Realisatie van gelijke kansen als hoofdthema in een nieuw schoolpact*, Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, nr 2-3, 2009, pp. 106-107
- Heyerick, L., *25 jaar freinetonderwijs in Gent: terugblik en perspectief*, in: *25 jaar freinetonderwijs in Gent*, Gent, 2011, pp. 17-26
- Howard, G., *We can't teach what we don't know: white teachers, multicultural schools*, Multicultural Education Series, 2006
- Hürtig-Delattre, C., *Restaurer le goût d'apprendre*, l'Harmattan, 2004
- Hürtig-Delattre, C., *De freinetbenadering en interculturele opvoeding met migrantenkinderen*, in: *25 jaar freinetonderwijs in Gent*, Gent, 2011, pp. 49-67
- ICEM, *Coöperation et Pédagogie Freinet, Pratiques et Recherches n° 33*, 2002
- Jacomino, B. & Rouvière, Y., *Comprendre Freinet*, Max Milo, Paris, 2014
- Joos, A., Ernalsteen, V., *Wat is een brede school, een referentiekader*, Steunpunt Diversiteit en Leren, 2010
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T., *Learning together and alone, coöperative, competitive and individualistic learning*, Allyn and Bacon, Boston, 1999
- Jovenet, A.M., *Pedagogie et prise en charge des enfants en souffrance*, in: Reuter, e.a., (2007), pp 63-89

- Jovenet, A.M., Enfants en souffrance, élèves en difficultés, Presse Universitaire Septentrion, 2014
- Kagan S., Kagan M., Coöperatieve leerstrategieën, Bazalt Educatieve uitgaven, 2013
- Kagan S., Kagan M., Meervoudige Intelligentie, Bazalt Educatieve Uitgaven, 2013
- Katz, L.G., & Cesarone, B., (eds), Reflections on the Reggio Emilia Approach, ERIC/ECCE, 1994
- Lecuit, J., Un autres savoir, A l'école des plus pauvres, Ed. Quart Monde, 1993
- Legal, J., Le maître qui apprenait aux enfants à grandir, Ed. ICEM, 2007
- Léon, P., & Roudier, J., L'écriture, préalables à sa pédagogie, Association Française pour l'écriture, 1988
- LRC, Laboratoire de Recherche Coopérative (Eléments de théorisation de la Pédagogie Freinet), ICEM, Pratiques et Recherches, n°64, 2015
- LRC, Laboratoire de Recherche Coopérative, ICEM, Pratiques et Recherches, n° 65, 2015bis
- Mannoni, M., Bonneuil, Un lieu pour vivre, Editions du Seuil, 1984
- Mannoni, M., Education impossible, Editions du Seuil, 1972
- Masschelein, J., & Simons, M., Apologie van de school, Acco, Leuven, 2012
- Mezirow, E.W., Transformative learning in practice, Wiley, 2009
- Moro, M.-R., Enfants d'ici venus d'ailleurs, Hachette Littératures, Paris, 2002
- Nagy, I., Tussen geven en nemen, De Toorts, Haarlem, 1994
- Nicolai, J., e.a., De freinetwerker, Valthe, 2006
- Pagoni, M., Le cas de l'école Labori, Le Nouvel Educateur, 208, 2012, pp. 17-19
- Par, C., L'école devant la grande pauvreté, Revue Quart Monde, 174
- Peyronie, H. Le Mouvement Freinet, du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif, Presses Universitaires de Caen, 2013
- Pochet, C., & Oury, F., Qui c'est l'conseil, Amezon, 1979
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H., L'Education implicite, PUF, 2010
- Putnam, R., Bowling Alone, The collapse and revival of American Community, Simon & Schuster, 2001
- Ravitch D;, The Death and Life of the Great American Schoolsystem: How Testing and Choice Are Undermining Education, Basic Books, 2010
- Reuter, Y., e.a., Une Ecole Freinet, l'Harmattan, 2007

- Reuter, Y., Werken vanuit de freinetpedagogie in een kansarme buurt, in: 25 jaar freinetonderwijs in Gent, Gent, 2011, pp 27-41
- Rizzolatti, G., & Craighero, L., The mirror-neuron system, *Annual Review of Neuroscience*, 27, 2004, pp 169-192
- Senge, P., *Schools that learn, A fifth discipline sourcebook*, Random House, New York, 2000
- Tans J. e.a., *Wie correspondeert die leert*, Valthe, 2001, De Reeks 2
- Tans, J., Verdieping en verdere studie, in: *De freinetwerker, freinetbeweging*, Valthe 2006, pp. 107-118
- Tans, J. & Lemarcq, L., *Buurman en buurman en buurlui*, in: 25 jaar freinetonderwijs in Gent, Gent, 2011, pp. 81-91
- Tans, J., *Nynke, een blik in onze groep, de freinetwinkel*, Nij Beets, 2012
- Tavris, C., & Aronson, E., *Mistakes were made (but not by me), Why we justify foolish beliefs, bad decisions and hurtful acts*, Harcourt, New York, 2007
- Van Camp, T., Vloeberghs, L., Tytgat, P., m.m.v. Dannekens, E., Lafosse, C., De Smedt, B., *Krachtig leren, cognitief neurowetenschappelijk benaderd*, Acco, 2015
- Van de Putte, I., Vandevelde, S., Ross, D., De Windt, E., De Wilde, J., Van den Abbeele, G., *GOLLID, van vermindering van draaglast naar verhoging van draagkracht*, Academia press, Gent, 2010
- Van der Linden, J.-L., *Pour une révolution pédagogique*, L'Harmattan, 2009
- Van Keer, H, Ruben Vanderlinde R., "The impact of cross-age peer tutoring on third and sixth graders' reading strategy awareness, reading strategy use, and reading comprehension." *Middle Grades Research Journal* 5.1 (2010)
- Van Keer, H., *Een boek voor twee. Een onderzoek naar het verwerven van strategieën voor begrijpend lezen via peer tutoring in de lagere school*, in Vonk, jg. 31, 3, 2002. pp. 4-16
- Vial, J., *Quelques pensées sur la pensée active de Célestin Freinet* in: Clauché, P., *Actualité de la Pédagogie Freinet*, Presses Universitaires de Bordeaux, 1989, pag. 9-21
- Vygotsky, L.S., *Mind in Society, The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, 1978
- Westhoff, G., *Leren overdragen of het geheim van de flipperkast*, Mesoconsult, Biezenmortel, 2009

De Reeks

Samen school maken is deel veertien uit een serie publicaties voor vernieuwend onderwijs, waarin vertegenwoordigers van verschillende vernieuwingsbewegingen aan het woord komen.

Eerder verschenen:

De Reeks 1, *Leren kwalificeren* stelt het vraagstuk van kwaliteitszorg op vernieuwingsscholen aan de orde.

De Reeks 2, *Wie correspondeert die leert* laat zien dat een typische freinettechniek als schoolcorrespondentie ook toe te passen is op andere schooltypen.

De Reeks 3, *Levend lezen, dat's de kunst* belicht het leesonderwijs vanuit verschillende invalshoeken.

De Reeks 4, *Kennis en werkstukken maken met internet* toont hoe je de nieuwe media kunt gebruiken bij wereldoriëntatie.

De Reeks 5, *Ondernemende kinderen tellen mee* beschrijft het beheren van een klassenkas, waarmee kinderen zelfbestuur oefenen, verantwoordelijkheid dragen en levend rekenen.

De Reeks 6, *Geef ze de ruimte* laat in woord en beeld zien hoe je school en lokaal kunt inrichten voor ontdekkend leren, zelfwerkzaamheid, samenwerken, vrije expressie, zelfbestuur en klassendemocratie. (2004)

De Reeks 7, *Dat's andere taal* bevat bouwstenen voor levend taalonderwijs: vanuit levensechte situaties in jenaplan- en freinetgroepen, gericht op werkdoelen en geordend in leerlijnen (breed formaat + een leerlijnenmap).

De Reeks 7A, *DATplus*. Extra bouwstenen voor levend taalonderwijs bij *Dat's andere taal* met nieuwe leerlijnen en achtergrondinformatie over woordenschat, spelling en grammatica.

De Reeks 8, *De Freinetwerker* maakt duidelijk wat je als leraar van een freinetgroep moet weten en kunnen. Het geeft een raamwerk voor de freinetopleiding. (2006)

De Reeks 9, *Dat geeft de burger moed* gaat over burgerschapsvorming vanuit de aanvaarding van kinderen als medeburgers. Op weg naar een democratische school. (2007)

De Reeks 10, *Dat telt* bevat bouwstenen voor levend rekenwiskunde-onderwijs: vanuit levensechte situaties in jenaplan- en freinetklassen, gericht op werkdoelen en geordend in leerlijnen (breed formaat). (2010)

De Reeks 11, *Mooi werk, tekst en beeld vullen elkaar aan* geeft een overzicht van achttien illustratietechnieken met tips en prachtige voorbeelden van kinderwerk. (2011)

De Reeks 12, *Nynke, een blik in onze groep* beschrijft de organisatie van een bovenbouwgroep. Wat doet de meester en welke keuzes maken de leerlingen. (2012)

De Reeks 13, *Werken met vrije teksten*. Werken met vrije teksten is werken. Werken voor kinderen en werken voor ons bij het begeleiden van experimenterende leerlingen. Theorie, tips en praktijkvoorbeelden. (2013)

De internetsite van De Freinetbeweging (www.freinet.be) biedt in aansluiting op de uitgaven in De Reeks steeds geactualiseerde, aanvullende informatie en praktijkvoorbeelden.

De Freinetbibliotheek

Naast de Reeks geeft De Freinetbeweging vertaald werk van Freinet en boeken over Freinet uit:

C. FREINET, *Tony de Wees*, een kinderboekje uit 1925.

Met de oorspronkelijke illustraties van Pierre Rossi. (vertaald 2005)

MICHEL BARRÉ, *Célestin Freinet, een pedagoog voor onze tijd*. De spannende, omvangrijke en rijk gedocumenteerde biografie uit 1996. (vertaald 2006)

ROUKE BROERSMA en FREEK VELTHAUSZ, *Petersen & Freinet, Jenaplan & Moderne school*. Schriftelijke contacten tussen deze twee onderwijs-pioniers, uit de jaren dertig en vijftig van de vorige eeuw. (2008)

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

Eerste uitgave 1945. (vertaald 2009)

C. FREINET, *Minet*, een kinderboekje uit 1926. Met de oorspronkelijke illustraties van Pierre Rossi. (vertaald 2009)

C. FREINET, *Geraakt & Frontsoldaat in de Eerste Wereldoorlog*

In 1917 raakte Freinet tijdens de loopgravenoorlog in Noord-Frankrijk gewond.

- Hij schreef hierover in 1920 de novelle. Die is gekoppeld aan het boekje Frontsoldaat
- in de Eerste Wereldoorlog dat Freinet in 1958 voor kinderen schreef. (vertaald 2010)

C. FREINET, *Proefondervindelijk Verkennen*. Een jaar voor zijn dood vatte Freinet zijn ideeën over opvoeden, opgroeien, leren en leven nog eenmaal samen in de brochure Proefondervindelijk Verkennen. (vertaald 2011)

C. FREINET, *Levenstechnieken verwerven*. Proeve van een praktische psychologie, toegepast op onderwijs & opvoeding. Het boek beschrijft de visie van Freinet op de ontwikkeling van het kind en is een pleidooi voor een ecologische pedagogie. (vertaald 2012)

C. FREINET, *De vrije tekst*. Een brochure waarin Freinet beschrijft wat de Vrije Tekst-techniek moet inhouden om te kunnen bijdragen aan modern onderwijs, zonder dat hij deze techniek bij voorbaat in regels vastlegt. (vertaald 2013)

C. FREINET, *Pedagogie van het werk*. Freinets hoofdwerk. In een romanachtige vorm beschrijft Freinet zijn onderwijsfilosofie. Echt leren, grondige en beklijvende kennis verwerven is een kwestie van ervaren, is een zaak van hoofd, hart en handen. Die vinden elkaar in echt, zinvol werk. (vertaald 2014)

De vrije tekening:

C.FREINET Natuurlijk tekenen.

ELISE FREINET, Expressief tekenen.

De twee teksten belichten twee kanten van het recht op vrije expressie. (vertaald 2014)

Op de internetsite van De Franse freinetbeweging ICEM
www.icem-pedagogie-freinet.org/
is in het archief veel werk van Freinet terug te vinden.

Coöperatie is een centraal begrip in de freinetpedagogie en zichtbaar op alle niveaus in scholen.

Het is een pijler van de klaswerking: coöperatie is een doel op zich, samenwerken leer je al doende met en van elkaar. Leerlingen overleggen met elkaar, zowel over wat ze gaan doen als over hoe ze dat gaan doen. Ze presenteren werk aan elkaar. Klasgenoten reageren daarop en op grond van die reacties kan er verder worden gewerkt aan onderzoek, producten of creaties. Er is een voortdurend heen en weer tussen individueel werken, werken in groepjes of werken met de hele groep. Ze leren met en van elkaar en samen kun je meer. Dit werkt in een coöperatie, waar leerlingen fouten mogen maken, waar geen plaats is voor spot, waar de waardigheid van alle betrokkenen gerespecteerd wordt.

Het is een pijler van de schoolwerking: het lerarenteam bouwt gezamenlijk aan de visie van de school en vertaalt die naar het werk van elke dag. Ook ouders en buurt hebben hierin een aandeel.

In dit boek is beschreven hoe de visie van Freinet op coöperatief werken in de dagelijkse praktijken steeds verder wordt ontwikkeld en verdiept. Er zijn grote verschillen tussen scholen. Deze diversiteit is belangrijk: uitwisselen zet aan tot verdieping van het eigen werk, zoals blijkt uit de talrijke voorbeelden die in dit boek zijn opgenomen.

