

Een hulpmiddel voor zelforganisatie

Bernard Collot. Vertaling Armand De Meyer

Terug naar de praktijk: terugkomdag

Eén van de meest karakteristieke technieken van de freinetpedagogie is “het werkplan”. We kunnen stellen dat het noodzakelijk is geworden van het moment Freinet de drukpers introduceerde op school samen met de eerste correspondentie met de klas van René Daniel. In de traditionele school gaven deze twee elementen, de drukpers en de correspondentie, aanleiding tot wanorde, tot een ontregeling van het systeem. Wie zou wat doen? Wanneer? In de plaats waarvan? Wat Freinet aan een collega schreef in het begin van 1930 is verhelderend voor het proces dat aanleiding gaf tot de freinetpedagogie: “*Terwijl de ene groep drukt, werken de anderen verder aan hun grammatica-oefeningen*¹. We staan nog ver af van wat uiteindelijk de freinetpedagogie geworden is, maar ik beschouw het als een eerste botsing met de gegeven orde die al de rest mogelijk maakte: kinderen kunnen iets verschillende zaken doen zonder catastrofale gevolgen, noch voor hen, noch voor de klas! Naarmate de uitwisselingen intenser werden, werd ook de verstoring van de orde aanzienlijker! Het was dus noodzakelijk om tijd en ruimte te vinden om het nieuwe een plaats te geven, mogelijk te maken. Op die manier werd beetje bij beetje de traditionele orde vervangen door een andere organisatie die het mogelijk maakte om open te staan voor het **onverwachte**, het een plaats te geven, het te laten renderen. Het was noodzakelijk om ergens te noteren en tijd te voorzien om “*te antwoorden aan de correspondenten, een enquête uit te voeren, een gegeven tekst in het net te schrijven,....*” zo dat het collectief en individueel zichtbaar was voor de betrokkenen. Het werkplan was geboren.



Het uurrooster is niet meteen gesupprimeerd, het blijft overigens aanwezig in talrijke freinetklassen. Het bood een zekere veiligheid en maakte het ook administratief mogelijk om te controleren hoeveel tijd aan de diverse elementen van de leerstof besteed werd: “van dat tot dat uur”: taal, wiskunde, geschiedenis en aardrijkskunde, lichamelijke opvoeding, kunsten,...maar in de plaats van “grammatica” kon b.v. staan “verbetering en verrijking van de vrije tekst”, “correspondentie” ... en momenten waar een mate van keuzevrijheid mogelijk werd: “persoonlijke werktijd”..

¹ In « Freinet, un éducateur pour notre temps », Michel Barré, PEMF, 1996

Hoewel dit alles wat rigide blijft werd het mogelijk om plaats te maken voor wat niet meteen voorzien was vanuit de gangbare opeenvolging van partiële leerdoelen, de programmering ervan.

Inmiddels maakte de freinetpedagogie werk van “auto- correctieve fiches”. Deze fiches maakte het individueel werk mogelijk, maar ook het zelfstandig experimenteren (*tâtonnement expérimental*). Het werkplan werd noodzakelijk om het voor elke leerling mogelijk te maken zijn werk te **programmeren**, door aan te stippen hoeveel tijd hij verwachtte te besteden aan wiskunde, taal, exposés, ... maar dit kwam uiteindelijk neer op een verdeling die min of meer opgelegd was. Wat het voor de leraar mogelijk maakte elke leerling te volgen, te controleren wat hij al dan niet gedaan had. Het werkplan bleek ook nuttig om de ouders te informeren over de voortgang van hun kinderen. De weg die de kinderen volgde kon verschillend zijn, maar dit verschil bleef binnen een veilige marge. Het is wellicht de praktijk van de vrije tekst die er aanleiding toe gaf dat de het keurslijf van de tijd doorbroken werd. In een eerste tijd kon de tijd voor de vrije tekst in het werkplan opgeschreven worden (b.v. tijdens de vrije werktijd), maar het bleek niet zo eenvoudig te schrijven op commando! Opdat de vrije tekst werkelijk vrij zou worden, zoals Paul Le Bohec het formuleerde, bleek het noodzakelijk om op elk moment te kunnen schrijven, wat dus niet te programmeren valt. Als een tekst op elk moment kan geschreven worden, kan dit ook het geval zijn tijdens een moment voorzien voor wiskundig onderzoek, wat inhield dat het wiskundig onderzoek van de schrijver op een ander moment zou moeten gebeuren. Noteren we trouwens dat de keuze van de activiteit relatief is omdat hoe dan ook van elk kind verwacht wordt dat het tijdens de dag of de week met wiskunde bezig is geweest, gelezen en geschreven heeft (vrije tekst, brieven, exposés, artikelen ...) die alle deel uitmaken van taal. Het werkplan maakte het voor elkeen mogelijk om niet alleen zijn activiteiten te structureren maar ook, en vooral, die van de leraar, zich ervan te verzekeren dat elke leerling gewerkt heeft aan elk van de inhouden gestipuleerd in het programma. Als er al een relatieve vrijheid was in de keuze van wat er te doen viel, (een tekst schrijven of een grammatica fiche maken, een exposé houden over de rivier of over de oorlog van grootvader), maar het moest wel gebeuren. Deze waaier aan mogelijkheden en hun “structurering door het werkplan” boden voor wie er wilde voor gaan nog vele mogelijkheden. Wanneer we b.v. de natuurlijke-correspondentie-circuits² installeerden, in het bijzonder in die gevallen waar de doorsnee

² cf. Bernard Collot “ Cette magnifique aventure de communication” in “Une école du troisième type” De natuurlijke correspondentie-circuits verwijzen naar netwerken waardoor de leerlingen, de klas kunnen communiceren met elkaar, wat de werking binnen de klas mee stuurt. Als het gaat over correspondentie is dit nog te overzien: de teksten worden samengebracht en moeten doorgestuurd worden. Maar sinds 1980 kan dit op grotere schaal en veel vlugger door de informatie die haar intrede deed.

bependingen van de schoolcorrespondentie verdwijnen, waren leerkrachten, verbaasd over de omvang van het werk. Ze schreven dat “we niet meer de tijd hebben om de fiches die in het werkplan opgenomen werden af te werken!” ofwel gaf dit er aanleiding tot het reduceren van de interacties opdat het werkplan zou kunnen blijven functioneren (wat het einde betekent van een dynamiek) of het werkplan diende nog uitsluitend om de intense en niet te voorziene activiteit te reguleren wat het werkplan deed exploderen.

Het strikt schoolse dat van de leraar gevraagd werd steeds minder. Dit en andere voorbeelden heeft de scholen van het 3^{de} type duidelijk gemaakt dat uiteindelijk leerlingen zelf zeer goed in staat waren hun talen (langages:³) te ontwikkelen.

Het informele nam beetje bij beetje de hele ruimte/tijd van het werkplan in, waardoor het werkplan steeds meer een activiteitenplan werd.

We kunnen stellen dat het uitgangspunt van de freinetpedagogie de communicatie is in haar brede betekenis. Niet enkel de relatie (binnen de klas als buiten de klas) maar als we verder gaan naar de interactie met de hele omgeving komen we uiteindelijk uit bij een school van het derde type⁴.

Wat aan de basis ligt van de individuele en collectieve activiteit, en die voedt, de doorstroming van de informatie (in de meest algemene betekenis van het woord als wat waargenomen wordt door de zintuigen): informatie gedragen door de kinderen, met inbegrip van de affectieve component, informatie die voortkomt uit hun leven binnen en buiten de school, van het leven van anderen, de omgeving, uit diverse gebeurtenissen... We kunnen de activiteiten formuleren als een verwerking van informatie aan de hand van diverse “talen (met inbegrip van het manuele, het lichamelijke, het artistieke,..) vanwaar de inrichting van de school in ateliers die dit mogelijk maken (bv. een muziekatelier waarbinnen men sonore informatie bewerkt, transformeert en hierbij uitdrukt wat niet op een andere wijze uit te drukken is!)

Van hieruit is het wat onverwacht of onvoorzien is (het informele) dat de activiteit voedt, maar hiertoe is het noodzakelijk dat dit kan gerealiseerd worden te midden van het andere onvoorziene, dat de activiteit van iedereen, individueel en collectief, zich zelf kan structureren om zich te kunnen realiseren. Het werkplan van de Freinetpedagogie wordt een logboek , zowel een “memo-blok” als een middel om activiteiten te organiseren. Het heeft niet enkel tot doel om op te schrijven wat de leraar

³ Bernard Collot gebruikt “talen” in bredere betekenis: het gaat niet enkel over taal, maar over informatieverwerking in het algemeen. Het zijn de diverse talen (taal, beweging, muziek, ..) die communicatie mogelijk maken en het is de communicatie die aan de basis ligt van de verbetering ervan.

⁴ Zie ook “L’ école de la simplicité”, TheBookEdition.com BC

vraagt, is niet meer een middel om de activiteit in de klas te controleren maar om haar te organiseren, om haar mogelijk te maken⁵.

We kunnen ons indenken dat hier geen nood aan is. “Iedereen doet wat hij wil, zoals hij het wil en wanneer hij het wil”. Dat is het principe van de Sudbury-scholen waar overigens de andere pijler van onze structuur, die de dagelijkse vergadering is, niet bestaat. Men kan terecht stellen dat een kind er over het algemeen geen nood aan heeft op voorhand te noteren wat hij van plan is om te doen, als niemand hem iets vraagt. Dat het kind evolueert op natuurlijke wijze, de neus in de wind, in functie van zijn noden, aandriften, de omstandigheden. Zeer zeker! Het is juist dat als het natuurlijk milieu waarin hij evolueert ter zijner beschikking is, rijk is aan stimuli, dat zijn vrijheid om te handelen weinig afhangt van de anderen, dat de sociale structuur die zorgt voor veiligheid beperkt is, dat er geen verwachting is van de volwassenen... Dit is het geval voor de kinderen in de “ontscholing” (zie ook de film “zijn en worden” (être et devenir)) dat de zelf-structurering van de individuele activiteit zoals die van de sociale structuur (familie) die dit mogelijk maakt zich op natuurlijke wijze voltrekt zonder nood aan hulpmiddelen. De situatie is wel verschillend als de kinderen dagelijks in grotere groepen samengebracht worden in een ruimte die ze zich moeten eigen maken, leven en laten leven.

Een vriend en collega heeft wel geprobeerd, in naam van het “natuurlijke”, de dagelijkse samenkomst en het logboek (scorecard) te elimineren. Hij dacht dat het feit een aantal permanente ateliers ingericht te hebben of het aanbieden van specifieke activiteiten zou volstaan.

Maar heel vlug ontstond een zekere malaise, in plaats van een diversiteit aan activiteiten was er veeleer een concentratie op één of twee, gewoon omdat de anderen er waren, waardoor ze automatisch minder vruchtbaar werden, de keuzes waren maar mogelijk voor wat voorgesteld werd, erger, de verveling deed haar intrede.

De dynamiek die creëert en laat leven in harmonie, die vooruit stuwt in nieuwe pistes, is verdwenen. Wat uit het oog verloren was, is de complexe notie van projecten. Het zijn niet noodzakelijkerwijze de activiteiten die aanleiding geven tot de actie, maar de projecten die aan de basis liggen en die om organisatie vragen. Ik heb dat herhaaldelijk geconstateerd in democratische scholen, zelf bij adolescenten waarvan men kon vermoeden dat ze voortdurend wat aanlummelden. Dat is op zich niet schadelijk, wellicht zelfs noodzakelijk. Maar als dit tot niets aanleiding geeft, blijft duren, soms zelfs voorkomt op groepsniveau, sluit het je op, motivatie verdwijnt, geeft geen aanleiding tot een engagement in de actie.

⁵ Zie ook de nota over projecten. BC

Samen met de dagelijkse vergadering, heb ik ook het logboek, zowel individueel als op groepsniveau in stand gehouden, zonder dat dit aanleiding hoefde te geven tot richtlijnen waaraan men zich moest houden: we maakten er geen opgelegd instrument van waarin alles moest voorzien zijn, opgeschreven en uitgevoerd. Een school van het derde type heeft een dynamiek waarbinnen talrijke pistes, mogelijke projecten die voortkomen uit het leven van elkeen en van het gedeelde collectieve leven, dat het noodzakelijk wordt om keuzes te maken, enkel pistes prioritair uit te werken. Het logboek (de scorecard) was een instrument dat de kinderen ter beschikking hadden, net zoals zakmes op de buiten. Ze konden tijdens een vergadering een idee of een nood noteren of aanstippen die hen te binnen schoot. Niet alleen bleef hierdoor een spoor bewaard dat ze niet in hun geheugen moesten stoppen, maar het liet en ook toe om de haalbaarheid te onderzoeken, al dan niet met de groep, hoe en met welke middelen ze een dergelijk project tot een goed einde te brengen (structurering van de tijd en van de ruimte).

Daarnaast is er de rol van het schrift voor het geheugen, zoals mogelijk wordt door nota's te nemen. Er zijn ontelbare manieren om nota's te nemen en om deze te gebruiken. Sommigen, waaronder ikzelf, noteren een woord, een uitdrukking, een detail, en herlezen hun nota's niet. We kunnen veronderstellen dat hetgeen genoteerd werd opgeslagen wordt, wat dan toelaat om a posteriori een gedachte te reconstrueren die zonder dat we er ons bewust van waren zich organiseerde tijdens het luisteren. Sommigen hebben er nood aan om zich precieze details te herinneren om een basis te vormen voor wat ze beluisterden. Anderen hebben er nood aan om echt te noteren (maar steno wordt niet meer aangeleerd) om nadien te begrijpen door te lezen wat ze "gehoord-gelezen" hebben. Dit is een beetje zoals het noteren in een logboek, niet iedereen gebruikt doet dit op dezelfde wijze. Het logboek maakte het hen ook mogelijk zich bewust te worden van zichzelf door anderen te beluisteren, door wat iedereen deed. Wij ontvingen veel kinderen die het erg moeilijk hadden, die niet gewaardeerd werden. Men zei hen dat ze niemand waren, ze niets deden. Hun noden en verlangens erkennen en waard achten om uitgedrukt te worden, gaf aanleiding tot een ander zelfbeeld, liet hen toe zelfvertrouwen te ontwikkelen. Vaak gaven ze maar na enige tijd aan wat ze hadden gedaan, wat er aanleiding kon toe geven om hen over zichzelf te laten verwonderen, hen bewust te maken van hun waarde, van het belang van wat ze ondernemen wat vaak als overbodig, spel bekeken werd.

In een school van het derde type stellen we duidelijk dat de volwassenen die permanent in de groep staan verschillend zijn van de andere groepsleden: zij hebben een begeleidende rol, in zeker opzicht extern aan de groep. Dat is wellicht wat een school van het derde type verschillend

maakt van Sudbury-scholen en van democratische scholen.⁶ Zo zal het (scorecard) van de kinderen en dat van de klas helpen om een globaal beeld te krijgen van de activiteit en vergemakkelijkt de hulp die ze kunnen bieden bij de realisatie. Soms moet je de kinderen helpen bij de ontwikkeling van projecten, te kiezen tussen de frustratie van het niet-afgewerkte en een impuls van het moment, vaak gebruik maken van “*misschien ..., je zou kunnen .., als je dit nu eens probeert..*”

Het is nuttig om een individuele activiteit uiteindelijk collectief aan te pakken: “*Je zou het moeten tonen, het presenteren, uitleggen, er over praten met de anderen...*” Zich zelf erkennen is ook functie van de erkenning door de anderen. Het logboek is dus enkel een middel om een weg te vinden in de complexiteit, het is een roer, een kompas.

Ik krijg wel eens het verwijt al te theoretisch te worden met mijn verhalen over communicatie, informatie, dissipatieve⁷ structuren! Dat is correct, maar elke theorie die men uitwerkt is nuttig zoals een kaart die toelaat schip en bemanning te leiden op de oceaan van ontdekkingen. Zolang de reis vruchtbaar is, is de theorie nuttig. Als de theorie een rem worden, dan moet men er van af stappen, een mast van het schip elimineren of toevoegen, het roer veranderen⁸ zoals b.v. het logboek, de scorecard.

[Verschenen op 03 januari 2017:](http://education3.canalblog.com/archives/2017/01/03/34759647.html)

<http://education3.canalblog.com/archives/2017/01/03/34759647.html>

⁶ Zo neem ik nooit deel aan een stemming als er gestemd moet worden. (BC)

⁷ Een dissipatief systeem of dissipatieve structuur is een open systeem dat met zijn omgeving energie en materie uitwisselt. Dissipatieve systemen reorganiseren zichzelf: er is sprake van een spontane structurering.

⁸ De vorm van de planning, van het logboek (scorecard) hebben een hele evolutie doorgemaakt tijdens mijn jaren in de “classe unique”. Het was belangrijk dat het een instrument was dat niet ervaren werd als een klus, eenvoudig en vlug in het gebruik om efficiënt te zijn. Ik opteerde voor een organisatie die de ateliers volgde waar de projecten aanleiding zouden toe geven. Sommige kinderen hadden er nood aan om hun project te preciseren, andere niet. In het kader van de uitwisseling met collega's die op dezelfde manier werkten, waren de opvattingen over logboek of planning niet identiek : iedereen paste zich aan aan de werking van de klas. (BC)