

## **1 Het fenomeen van de methodescholen**

### **1.1 Het begin**

Rond de eeuwwisseling kwam de leer- en/of schoolplicht in veel Europese landen tot stand als gevolg van de industriële explosie. Men had plots nood aan geschoolde werkkrachten, dus er moest school worden gelopen. Bovendien begonnen machines meer en meer de jongere werkkrachten te vervangen, zodat heel wat jeugdigen op straat kwamen te staan. Er ontstond wat men zou kunnen noemen een vrijetijdsprobleem, het begin van een kinder- en jeugdland, een periode van afwachting op de volwassenheid. Deze jeugdige levensperiode werd dus gewoon opgevuld met een veralgemeend en verplicht leren.

In de beginjaren van deze eeuw zijn er dan ook personen geweest die hebben nagedacht over het heersende opvoedings- en onderwijssysteem: O. Decroly, R. Steiner, K. Boeke, C. Freinet, P. Petersen, H. Parkhurst e. a. Zij richtten eigen scholen op en verbonden er hun naam aan. Deze denkers en pratici konden zich nochtans inspireren aan de voorlopers als Rousseau, Pestalozzi, Comenius, Locke, Leibniz... Zij bouwden voort op hun ideeën, voerden nieuwe accenten in of ontwikkelden totaal nieuwe concepten. In die periode ontstonden in vele landen talloze vernieuwingsbewegingen die, naast de kenmerkende, specifieke verschillen, ook heel wat overeenkomst vertoonden.

Toch bleven deze initiatieven eilanden van pedagogisch denken en de invloed op de gewone school was veeleer miniem (b.v. de invloed van Decroly op het leerplan van 1936 en het insijpelen van Freinettechnieken in het traditionele onderwijs).

Na deze "Nieuwe Schoolbeweging" bleven sommige van die scholen bestaan en kenden ze in bepaalde landen meer succes dan in andere. Het lijkt wel of ze een sluimerend bestaan gingen leiden, zeker in ons land.

### **1.2 Nieuwe belangstelling vanaf de jaren 1970**

Na 1968, een tijdsgewricht van kritiek op het vigerende mens- en maatschappijbeeld en van inspraak en democratisering, ontstaat er ook kritiek op het bestaande onderwijssysteem. De "andere", de "alternatieve" scholen komen opnieuw in de belangstelling. In Nederland krijgen ze de naam "Reformpedagogen". De traditionele vernieuwingsscholen die begin deze eeuw waren ontstaan, krijgen opnieuw aandacht maar er groeien ook nieuwe en eigentijdse initiatieven. Een nieuwe beweging ontstaat er wel niet en er komt evenmin een gemeenschappelijk nieuw programma zoals dat in het begin van de eeuw het geval was geweest, maar toch verenigen de initiatieven zich om rechten af te dwingen van de overheid.

Vandaag de dag zijn het vooral initiatieven die worden genomen door ouders en kritisch ingestelde mensen. Het is in elk geval merkwaardig dat het vooral ouders zijn die om de ene of de andere reden afstand nemen van het bestaande onderwijs en een "ander" onderwijs wensen voor hun kinderen.

Zo zien we in ons onderwijs gaandeweg twee elkaar tegengestelde bewegingen ontstaan. Enerzijds krijgen we in vele klassieke scholen een soort restauratie van vroegere waarden, zoals discipline, frequent toetsen, puntenquotaties, selectie.. en anderzijds een stille maar duidelijke groei van alternatieve scholen, die steeds meer ouders aantrekken en haast in elke stad worden opgericht of sterk uitgroeien. In tegenstelling tot de situatie in het begin van deze eeuw zien we ze niet alleen massaler ontstaan, we zien ze ook verschijnen binnen de officiële structuren (onderwijsnetten).

Men is deze scholen "methodescholen" gaan noemen: een vage term die het voordeel heeft dat hij alle strekkingen dekt. Nochtans gaat het niet zozeer om deze methodes of de namen van de stichters, dan wel om het onderliggend ideeëngoed van deze methodes en hun bedoelingen. Alles heeft te maken met visies, dikwijls met andere visies op een gewenst mens- en maatschappijbeeld.

## **2 Wat beogen de methodescholen ?**

Zoals we reeds stelden, duidt de term "methodeschool" de manier aan waarop bewust en expliciet een mens- en maatschappijbeeld onderwijskundig wordt ingevuld en bereikt. We willen hier dan ook een kader aangeven waarin we de scholen - en dus ook de methodescholen - kunnen situeren volgens het mens- en maatschappijbeeld dat ze nastreven.

We willen hiervoor een schema ontwerpen waarin we twee extremen uitzetten, twee polen die we voorstellen op een lijn (zie schema p.13 ). Het uitgangspunt van deze twee polen is: vervreemding of niet.

Onder vervreemding verstaan we het niet meer in handen hebben van het eigen leven en de eigen omgeving. Wie vervreemding ondergaat, ervaart een gevoel van onbehagen of on-welzijn. Wie niet vervreemd is van zichzelf en zijn omgeving, kan voortbouwen op eigen ervaringen en kan mee beslissen over zijn omgeving. Dit leidt tot een gevoel van welbehagen en welzijn.

Het ene uiterste stellen we links op de lijn voor en duidt een hoge graad van vervreemding aan, wat wijst op een sterk geleid worden door anderen of door opgelegde taken, door vreemde inhouden en machten van buitenaf.

De andere pool bevindt zich rechts op de lijn en duidt een hoge graad van niet-vervreemding aan. In de meest extreme vorm is daar helemaal geen leiding aanwezig: het individu en de groep hebben zichzelf volledig in handen. Zij beslissen samen over hun omgeving en hun eigen leven. Elk individu gaat voort op eigen ervaringen en legt zichzelf taken op die het zinvol acht.

Als we dit nu naar een schools kader overbrengen, dan treffen we links systemen aan die sterk leerkracht- en taakgericht zijn: de doelen en de methodes worden vastgelegd door anderen (leerkrachten, inspectie, leerplan, leerboek, ...) en er is een sterk dirigisme aanwezig in de vorm van een persoon en/of een geprogrammeerde leerstof. Hier komt de macht duidelijk van één kant. Zo'n systeem werkt vervreemdend voor wie het ondergaat.





Uiterst leerkracht gericht

**Vervreemdend** ↑

Zakelijk gebouw. Leerstof-jaarklassensysteem. Homogene groepen. Categoriele afdelingen. Programma ligt vast. Leerplan en agenda zijn voorspelbaar. Leerkracht bepaalt doelstellingen en methode. Prestatiegericht. Meritocratie. Directie is hoofd van de school. Als er inspraak is van ouders of leerkrachten is deze louter adviserend. Talrijke meetinstrumenten: toetsen, examens, rapporten, punten, percenten. Zwakke ouderparticipatie. Vakken worden afzonderlijk gegeven. Gebruik van leerboeken. Vast uurrooster. Evaluatie gebeurt door de leerkracht.

Uiterst kindgericht

↑ **Niet vervreemdend**

Meestal gewone schoolgebouwen met een gezellige klasfeer. Naast jaarklassen komt er ook niveauwerking voor, soms zijn er ook graadsklassen of leefgroepen aanwezig. Naast geplande leerstof is er ook nietgeplande leerstof. Fiches en boeken worden gebruikt. Er zijn vakken en vakdoorbrekingen. Leerplan en klasagenda kunnen gedeeltelijk vooraf worden ingevuld. Heterogene groepen zijn aanwezig met klasdoorbreking. Directies soms louter administratief. Er zijn vormen van medebeheer ingebouwd. Doelstellingen en methode worden gedeeltelijk door de leerkracht bepaald en een ander gedeelte samen met de leerlingen. Evaluatie gebeurt voor een groot deel door de leerkracht. Grotere ouderparticipatie.

Voorkeur voor gewone grote huizen, met leef- en werkruimten. Kerndoelen uit een leerplan worden verwezenlijkt, met daarnaast een reeks attitudes. Klasagenda wordt samen met de kinderen ingevuld. Vakken worden functioneel gezien t.o.v. een probleem of thema. (Totaliteitsonderwijs). Weinig of geen gebruik van leerboeken, wel een documentatiecentrum. Meestal heterogene leefgroepen, sterk gericht op ervaringsleren. Uitgesproken vormen van zelfbeheer door kinderen, begeleiders en ouders. Er is geen directie ofwel louter administratief. Stuurgroepen beheren de school. Sterke ouderparticipatie, soms onderwijsopbouwwerk. Geen punten, geen examens, wel veel zelfevaluatie en geschreven rapporten.

Aan het andere uiteinde van de lijn is er ofwel geen leerkracht meer (en dan zitten we bij de ideeën over ontscholing van b.v. Illich en *laissez faire*-houdingen waarin tussen de kinderen nieuwe machtsverhoudingen kunnen ontstaan, maar ook structuurloosheid en onveiligheid) ofwel is er i.p.v. een leerkracht een begeleider die niet-directief optreedt. De kinderen en jeugdigen worden dan zoveel mogelijk zelf-directief en ervaren geen gevoel van vervreemding.

Tussen deze twee extremen plaatsen we steunpunten waarbij we telkens leiderschapstijlen noteren die, naargelang hun ligging, wijzen op geringere of grotere mate van vervreemding.

Brengen we ditzelfde systeem over naar mens- en maatschappijbeelden met de daaraan gekoppelde staatsstructuren, dan zien we enerzijds ook samenlevingsmodellen die dictatoriaal werken en andere die heel technocratisch werken. Ze zijn heel dirigistisch of heel arbeidsgericht en kunnen ten opzichte van het individu heel vervreemdend werken. Andere vormen van maatschappijstructuur laten de burgers grotere vrijheden, bieden meer inspraak- en beslissingsrecht. De veeleer zelf-directieve systemen vinden we terug bij vormen van socialismen en anarchieën. Daar tussenin vinden we een staatsstructuur met rechten en plichten die we een democratie kunnen noemen. Het spreekt vanzelf dat op de as allerlei tussenvormen kunnen worden aangeduid.

We kunnen ons nu de vraag stellen hoe een school of schoolsysteem zich organiseert om bewust een bepaald mens- en maatschappijbeeld na te streven. Want zelfs al gebeurt dat niet bewust, er is hoe dan ook verdoken een mens- en maatschappijbeeld aanwezig.

We geven hier het schema weer en duiden de methodes aan die ieder systeem tracht te ontwikkelen.

We omschrijven de gebruikte methodes in drie grote groepen:  
(zie ook het schema p.13)

- de directieve leerkracht- en taakgerichte systemen
- de niet-directieve systemen zonder leider
- de democratische systemen met elementen van de twee andere systemen.

## **2.1 Methodes die dienstig zijn voor autocratieën en technocratieën (Leerkracht- en taakgerichte systemen)**

De scholenbouw van deze systemen is over het algemeen sterk rationeel opgevat met lange gangen en reeksen lokalen. Noch het gebouw noch de klaslokalen ademen gezelligheid. In de klas staat de leerkracht vooraan die de doelstellingen en de methode en alle stappen van het leerproces bepaalt. De leerlingen krijgen geen inspraak en geen inzicht in het voorgeschreven leerplan want dat ligt vooraf vast. De klasagenda of het klasseboek kan eigenlijk rustig een week vooraf worden ingevuld, de onderwerpen en lessen liggen vast. De taak wordt uitgevoerd omwille van de taak, ook al is ze soms weinig zinvol voor het kind. De motivering voor het werk moet geregeld komen van de punten die eraan verbonden zijn en komt niet van het werk zelf.



De leerkracht hanteert beloning en straf, vergelijkt de kinderen onderling en meet de prestaties die dan meestal in percenten worden uitgedrukt. Alle leerlingen van eenzelfde leeftijd zitten samen in een jaarklas en krijgen dezelfde leerstof te verwerken. Soms zijn er lossere structuren n.a.v. niveauwerk of individualisering. Vooral het cognitieve moet zo sterk mogelijk worden ontwikkeld; het sociale, het emotionele en het lichamelijke zijn van weinig belang.

In grote scholen zal men homogene groepen trachten te vormen, met de goede leerlingen in groep a, de middelmatige in groep b en de zwakkere in groep c. Met andere woorden, de klasdifferentiatie is volledig gericht op het cognitieve rendement. De leervakken staan los van elkaar, onderlinge verbanden worden weinig of niet gelegd.

De directeur is duidelijk het hoofd van de school. Bestaat er al een vorm van inspraak vanwege de ouders, leerkrachten of leerlingen, dan is die louter adviserend.

Zulke school functioneert ook meestal los van de omgeving waar ze is ingeplant. Hier vervreemden de kinderen in bepaalde mate van zichzelf en hun omgeving. Ze worden gemodelleerd om te functioneren in autocratische systemen en in maatschappijen die zijn gebaseerd op technocratieën.

## **2.2 Methodes die dienstig zijn voor sociaal-geïnspireerde maatschappijen (Mens- en kindgerichte systemen)**

De gebouwen van deze scholen zullen met opzet geen schoolse gebouwen zijn maar vooral grote huizen met een huiselijke inrichting. Waar het kan, tracht de school een deel van de wijk of omgeving te zijn. Sommige van deze scholen doen aan onderwijsopbouwwerk of aan schoolopbouwwerk.

Deze scholen trachten hun leerlingenaantal klein te houden om een vorm van zelfbeheer mogelijk te maken en de leerkrachten worden er "begeleiders". De opvoedings- en onderwijsdoelstellingen worden samen met de kinderen opgesteld, idem voor de te gebruiken methodes. Wordt er een leerplan gevolgd, dan hebben de kinderen er inzage van. De kinderen hebben de planning en dus ook de klasagenda maximaal in handen.

Nog een stapje verder op de lijn zitten we bij de anti-autoritaire scholen waar de kinderen wel op de school moeten aanwezig zijn maar waar ze niet verplicht zijn om naar de klas te komen en er les te volgen.

In deze scholen wordt zo weinig mogelijk gewerkt met straf en beloning; ook punten komen er meestal niet voor en men bouwt zoveel mogelijk zelfevaluaties in. De leerstof vertoont een totaliteitskarakter, de vakken en grotere leerstofgehelen worden met elkaar in verband gebracht want men gaat er van uit dat inzicht in grotere gehelen belangrijk is voor een degelijk zelfbeheer. Het leerstofjaarklassensysteem wordt verlaten en men werkt in leefgroepen. Het samenzijn, het samen zoeken naar oplossingen is belangrijk. Elke leefgroep is een heterogene groep waarin verschillende leeftijden maar ook kinderen met verschillende bekwaamheden samenwerken. Leerboeken worden weinig of niet gebruikt, de leerstof komt zoveel mogelijk uit het leven zelf. Er zijn meestal wel goed uitgebouwde documentatiecentra voorhanden.

Deze scholen vermijden puntenrapporten, verwerpen concurrentie en prestaties omwille van de prestatie. Samen aan de eindmeet komen is belangrijker dan selectie en uitvallen.

Er is in deze scholen meestal ook geen directie. Is er toch een directie aanwezig, dan heeft die meestal een louter administratieve taak. Als alternatief voor een directie bouwt men inspraak- en beslissingsprocedures uit voor ouders, kinderen en begeleiders. De school wordt als zodanig beheerd door stuurgroepen die zijn samengesteld uit zoveel mogelijk schoolparticipanten.

Deze scholen verwezenlijken meestal de kerndoelen van een officieel leerplan op een grondige manier en hebben daarenboven aandacht voor menselijke waarden en een harmonische vorming, m.a.w. voor kwaliteitszorg met een menselijke inhoud.

Als een school talrijke elementen van deze methodes toepast, werkt ze sterk kind- en mensgericht met het gevolg dat de vervreemdingsprocessen er tot een minimum worden herleid. Behalve een degelijke cognitieve kennis bieden deze scholen hun kinderen sociale vormen van maatschappijbeheer en geven ze hun kinderen, begeleiders en ouders meer vrijheid zichzelf te zijn en te worden.

### **2.3 Methodes die dienstbaar zijn voor democratische maatschappijen**

Scholen kunnen voor "een deel van de tijd" de leerkrachten zelf de doelstellingen en de te gebruiken methodes laten bepalen en ook de kinderen zelf hun doelen en methodes laten bepalen met de hulp van leerkracht-begeleiders. Vaak gebeurt dat dan in de vorm van projecten of thema's.

Dikwijls is de school gehuisvest in een bestaand schoolgebouw maar is de inrichting ervan gezellig en avontuurlijk. De leerstof is in deze scholen meestal duidelijk gepland. Middels leerboeken en fichesystemen wordt vooral de leerstof voor wiskunde en taal in stijgende moeilijkheidsgraad aangebracht. Er zijn dus vakken en vakdoorbrekingen. We zien er een gamma van jaarklassen, graadklassen en leefgroepen, maar ook stamgroepen waarin men naargelang de noodzaak differentieert.

De klasagenda kan vooraf gedeeltelijk worden ingevuld maar wordt ook deels met de kinderen gestoffeerd.

In sommige van deze scholen zijn er toetsen en rapporten met punten, in andere scholen gebruikt men woordrapporten. De sfeer in de klas is meestal lossier, de leerkracht-begeleider stelt eisen of laat vrij volgens de noden van het kind en de groep. Een harmonische vorming staat in alles voorop.

Er zijn vormen van medebeheer voor ouders, begeleiders en kinderen die meestal advies kunnen uitbrengen en soms ook beslissingsrecht krijgen.

Deze methodes leiden kinderen op tot participatie aan vormen van democratie. Ze kunnen op bepaalde momenten meebeslissen over hun eigen leven en ervaren het evenwicht tussen rechten en plichten.



### 3 Situering van de methodescholen

Wanneer we nu de bestaande schoolsystemen bekijken en de door hen gebruikte methodes inschatten, kunnen we ze op die basis oriënteren op de door ons uitgezette indeling. Hetzelfde geldt dus ook voor methodescholen.

Als een school voor een jaarklassensysteem opteert en een andere voor een leefgroep, dan willen beide iets verschillends.

De jaarklas, die homogeniteit nastreeft in leeftijd en vaak ook in bekwaamheid, vraagt om een klassikale aanpak en frontaal onderricht en is geschikt voor een haast uitsluitend cognitieve benadering.

Een leefgroep, die heterogeen is samengesteld qua leeftijd en bekwaamheden, wil ook een zinvol rendement. De kerndoelen van het leerplan worden er grondig bereikt, maar een leefgroep wil bovendien met elkaar leren omgaan. Een leefgroep beoogt dat men elkaar steunt en helpt, dat men de gestelde doelen samen bereikt.

Beide methoden hebben een verschillende optie, een verschillend doel of leggen duidelijk onderling verschillende accenten.

Wanneer een school duidelijk stelt welke haar einddoelstellingen zijn en die ook meedeelt aan ouders en kinderen, dan weet men wat men kiest. Dan heeft een jaarklas net zo goed voor- en nadelen als een leefgroep. Waarmee we maar bedoelen dat we meer scholen met een gezicht moeten krijgen, scholen waar men praat over mens- en maatschappijbeelden, kortom : scholen met een duidelijk pedagogisch project.

In een Steinerscholen merken we enerzijds sterk directieve accenten : een jaarklassensysteem, per leerjaar vastgelegde leerstof, de kleur van de klassen is vooraf bepaald, de sprookjes en mythes liggen er per leeftijd vast, de inslag is duidelijk religieus en gebaseerd op de antroposofie. Anderzijds is de omgang met de kinderen zacht en vriendelijk, de kinderen ervaren er zeker geen gevoel van bedreiging. Het mensbeeld is kunstzinnig. In het onderricht komen totaliteitsmomenten voor zoals het periodenonderwijs (4 tot 5 weken hetzelfde vak in de voormiddag), waardoor men binnen een vakdiscipline gehelen probeert te zien. Het begeleid worden door één persoon gedurende negen jaar wijst op een sociaal gebonden impact in het hele systeem. Wat de materiële aspecten van het schoolbeheer betreft, is er een sterke ouderparticipatie, maar die is minder aanwezig of zelfs helemaal onbestaande waar het over inhouden gaat.

Gelet op de gebruikte methodes willen we de Steinerscholen, in weerwil van de ontwikkelingspsychologische gefundeerdheid, bij de nogal directieve systemen plaatsen die voor de kinderen een vervreemdingskarakter hebben. Toch zijn er ook duidelijke aanwijzingen in de richting van een democratische inslag en sporadisch ook van een niet-directieve aanpak.

Een Freinetschool typeren we ook aan de hand van de accenten die zij legt. In de methodes van Freinetscholen treffen we nogal wat vormen van kindgerichtheid en medebeheer aan. De kinderen kunnen zelf vrije teksten schrijven en verspreiden. Ze kunnen zelf in grote of kleine groepen projecten uitbouwen.

Er zijn klasse- en schoolraden waarop ouders en kinderen medebeheer krijgen. Maar er zijn ook duidelijk leerkracht-gerichte momenten met instructie die van de leerkrachten komt. In de huidige Freinetsystemen zien we leerboeken en fiches gebruiken, die op hun beurt verwijzen naar directiviteit en dus ook mogelijke vormen van vervreemding. Globaal gezien liggen de accenten in deze scholen dus in de democratische sfeer maar er zijn uitlopers naar andere systemen.

De ervaringsgerichte scholen, die van recentere datum zijn, karakteriseren zich door een grote mate van kindgerichtheid.

Bij wijze van voorbeeld nemen we De Buurt in Gent. Deze school werkt met leefgroepen waarin de kinderen zelf hun (probleemgerichte) projecten aanbrengen en formuleren. Met de volledige leefgroep bepalen zij zelf zoveel mogelijk hun doelen, de wijze waarop ze tot oplossingen willen komen en de tijdsplanning. Er zijn geen vakken meer. Er is transdisciplinairiteit, ook voor taal en wiskunde. Hier treffen we dus niet-directieve houdingen van de begeleiders aan en zelf-directieve gedragingen van de kinderen. Toch komt er na een project telkens een inoefenperiode van ongeveer een week, om technieken en vaardigheden die tijdens het project aan de orde waren, verder in te oefenen. Dan speelt de begeleider natuurlijk even een sterkere rol en kunnen we spreken van momenten van directiviteit.

Een echte directie is er niet, de ouders groeperen zich in stuurgroepen en samen met de begeleiders en de kinderen wordt de school geleid. De accenten liggen hier duidelijk op het sociale, op het niet-vervreemdende.

We hebben geprobeerd een exemplarische situering te geven aan enkele in Vlaanderen voorkomende methodescholen, maar dat kan net zo goed voor Montessori- en Jena-planscholen, voor Daltonsystemen, de Kindergemeenschap van Kees Boeke, voor het Speelscholeke, Speelhuis, De Wingerd, Klimop, voor de volgens Illich en Paolo Freire en voor Ervaringsgerichte scholen volgens Ferre Laevers.

#### **4 De betekenis van methodescholen binnen het grote onderwijsgebeuren.**

De methodescholen hebben een duidelijke betekenis in de huidige maatschappijen en de huidige schoolwereld. Ze vormen geen eilandjes buiten de maatschappij maar ze staan er middenin. Ze geven aanduidingen voor te verregaande vervreemdingen en verbeteren waar mogelijk wat eventueel fout gaat. Ze zijn niet levensvreemd of naïef maar integendeel levensecht, omdat ze de moed hebben bepaalde evoluties kritisch te benaderen en een "ander" onderwijs voor te stellen. Op andere punten hebben ze dan weer een aanvullende en vervolledigende rol.

De vernieuwingen die de meeste methodescholen doorvoeren zijn gebald, krachtig en getuigen vaak van een zekere radicaliteit. Hun kracht ligt in de globale aanpak van de vernieuwing en niet in een vernieuwing van deelementen. Deze scholen zijn ook kwetsbaar, juist omdat ze iets anders willen brengen. Vaak zijn ze ook een steen des aanstoets.

De gewone school doet ook voortdurend aan vernieuwing, maar dan alleen op



het vlak van didactiek en leerinhouden. Zo komen er nieuwe taalmethodes, nieuwe leesmethodes, spellingmethodes, moderne wiskunde, getalbeeldenwiskunde, computer,... Al die "vernieuwingen" zijn op zich zinvol, maar ze worden gebruikt in een onveranderd kader en op een traditionele manier gegeven en gebruikt. Men probeert er de efficiëntie mee te verhogen maar het blijft even niet-kindvriendelijk. Het is nog altijd de leerkracht die alles bepaalt en alles zelf evalueert. Deze vernieuwingen binnen de gewone school kunnen ook voor (sommige) methodescholen nuttig zijn, op voorwaarde dat ze die vernieuwingen kunnen opnemen in hun globaal concept.

Ook de methodescholen evolueren, verdiepen en verfijnen zich. Ze zijn zeker niet af, ze maken fouten en stellen bij. Ze zijn een opgave en hebben een zoekend karakter. Ze bezitten geen perfectie, net zomin als de gewone school. Ze zijn niet beter of slechter, ze zijn gewoon anders.

Vooraleer we overgaan naar de situering van methodescholen in een ontwikkelingspsychologische theorie waardoor we ze als "Leefscholen" kunnen typeren, willen we er toch nog even op wijzen dat kwaliteitszorg in het onderwijs niet uitsluitend beperkt mag blijven tot het cognitieve domein. De kwaliteit van het leven slaat ook op het kunnen omgaan met elkaar, het kunnen leven met problemen en emoties, het kunnen genieten of kritisch zijn, het vermogen om zelfstandig te zijn. En dat bieden de methodescholen méér dan de gewone school.

## **5 Methodescholen in verband met een ontwikkelingspsychologische theorie**

Na de situering van een reeks methodes volgens de nagestreefde mens- en maatschappijbeelden, willen we nu een tweede visie ontwikkelen, nl. een visie op basis van ontwikkelingspsychologische inzichten.

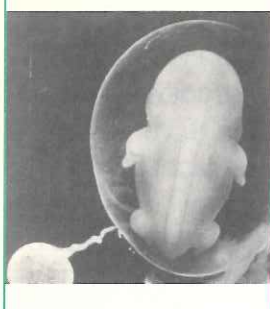
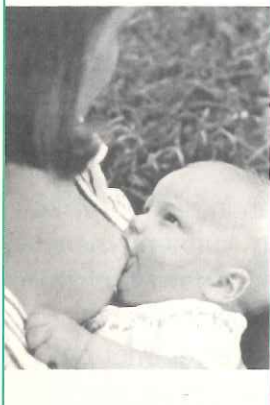



Wanneer we kinderen of jeugdigen willen laten groeien tot harmonisch gevormde persoonlijkheden, moeten we in onze methodes van opvoeding en onderwijs rekening houden met hun ontwikkeling en de fasen in die ontwikkeling.

Voor een theoretische basis van de ontwikkelingspsychologie gaat onze voorkeur vooral uit naar het boek "Zichzelf worden in menselijke relaties" waarin Dr. A.J.M. Vossen een ontwikkelingspsychologische studie van de Rogeriaanse grondhouding en haar verwezenlijkingen in psychotherapie, onderwijs en bedrijf uitbouwt. Vossens theorie is gebaseerd op de bevindingen van Freud, Maslow, Eriksen en Rogers, maar de consequenties ervan voor de school zijn door ons uitgebouwd. Dr. Vossen is dus niet direct verantwoordelijk voor de afleidingen waar zijn studie ons toe inspireerde.

We stellen deze theorie kort en schematisch voor. Voor een grondige kennismaking met de theorie verwijzen we naar het hoger vermelde boek zelf.

Bij het schetsen der fasen is het belangrijk te beseffen dat Freud, Erikson, Maslow en Vossen ervan uitgaan dat de vroeger doorlopen ontwikkelingsperioden niet alleen als "historisch" gegeven belang hebben voor iemands huidige levenssituatie, maar dat de verschillende fasen ook in het "nu" van iemands leven bestendig aanwezig en tot op zekere hoogte moeten bevredigd zijn, wil men op alle niveaus vlot kunnen functioneren. We stellen deze theorie en de conclusies schematisch voor.



	Freud	Vossen	Schoolpraktijk
	<p>Fase 1 : OCEANISCHE FASE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-periode van foetus en jonge baby</li> <li>-Onbegrensde, onbewuste</li> <li>-Voelen is hier de waarnemingsvorm</li> <li>-Een diffuus totaalbeleven van zichzelf en de wereld</li> </ul>	<p>Modus a : INTEGRATIE</p> <p>Het is een opgenomen zijn in, een aangedaan zijn. De persoon heeft deel aan de dingen, de mensen, de eigen omgeving op een diffuse, gevoelsmatige, vage of onbewuste wijze.</p>	<p>De sfeer in de school en de klas moet een lustvol opgenomen zijn, garanderen voor de kinderen. Het moet een goed leefmilieu betekenen. Vandaar huiselijke inrichting, versieringen in de lokalen enz.</p>
	<p>Fase 2 : PASSIEF-ORALE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Babyfase tot ± 5 maand</li> <li>-Instinctief orale lustbervrediging</li> <li>-Centraal staat het krijgen van voedsel en de houding van de moederfiguur.</li> </ul>	<p>Modus b : receptief zijn</p> <p>Het is een wij-gevoel, een lustvol sociaal samen-zijn. De contacten worden gelegd vanuit een openheid, ontvankelijkheid, afhankelijkheid en behoeftig zijn. Hoe persoonlijker, rijker en genuanceerder deze contactvormen zich voordoen, hoe intenser en dieper de affectiviteit zich ontwikkelt.</p>	<p>Genegenheid ervaren, erbij horen, aanvaard worden door de groep is nodig. Leefgroepen en begeleiders per leefgroep zijn nodig. Ze zorgen voor een sterke persoonlijke interesse voor iedere leerling afzonderlijk. Het is een gevoelig benaderen van het kind, ook van zijn beleven buiten de school.</p>
	<p>Fase 3 : ACTIEF ORALE FASE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Babyfase vanaf ± 5 maand</li> <li>-Actief richten van de zinnen</li> <li>-Toewending tot de wereld</li> <li>-Grijpen en naar de mond brengen o.a. actiever meewerken aan innemen van voedsel.</li> </ul>	<p>Modus c : incorporeren</p> <p>Het is een "er op uit zijn", een "in zich opnemen". De wereld wordt ervaren als grijp- en kijkdingen. Deze worden naar zich toegehaald, waargenomen, verkend en verlangd.</p>	<p>De omgeving naar zich toe halen, staat hier centraal. Daartoe is een klassituatie nodig die het zelf grijpen van leerstof en leermiddelen toestaat. Problemen worden zelf ervaren. Doelen worden zelf bepaald. Een eigen plaatsje in, een door kinderen te veranderen, leefruimte is eveneens nodig.</p>
	<p>Fase 4 : ANALE FASE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Vanaf ± 10 maand</li> <li>-Greep krijgen op eigen bewegingen ; een behoefte aan ordenen ; de taal, tot rijping gekomen, start.</li> <li>-Vrij kunnen zitten en staan en lopen. Met handen kunnen manipuleren : nemen en verwerken</li> <li>-Vormen van koppigheid, eigen visie doorzetten.</li> </ul>	<p>Modus d : realiseren en manipuleren</p> <p>Het is een objectiveren, een zelf beslissen over. Het is een onderzoeken, studeren, werken. De eigenheid en vrijheid wordt benut om vat te krijgen op de dingen.</p>	<p>Het hele klasgebeuren zelf organiseren. Het ganse leerproces in handen krijgen langs zelfdirectiviteit en medebeheer. Greep krijgen op de leerstof. Ze begrijpen, schematiseren, objectiveren, ordenen, zowel individueel als in groepsverband.</p>
	<p>Fase 5 : FALLISCHE FASE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Vanaf ± 2 jaar</li> <li>-Rijping van het zelfbewustzijn</li> <li>-Ik-ervaring en het zich situeren bij één van beide geslachten</li> <li>-Handelen vanuit eigen, bewuste verlangens en wil</li> </ul>	<p>Modus e : affirmeren en initiatief nemen</p> <p>Het is een ingrijpen, een dynamisch zelfbepalen. De situaties worden tegemoet getreden en veranderd. Dat veronderstelt zich ergens inmengen, iets ondernemen.</p>	<p>Het is een komen tot iets nieuws. De oplossingen zelf bepalen en de evaluaties interpreteren naar eigen verwachtingen, en de gevolgen aanvaarden en verwerken. Het veronderstelt experimenteren met geboden mogelijkheden, creatief werken, zelf initiatief nemen.</p>



Toelichting :

**Fase 1 :**

ook wel de fase van **geborgenheid en veiligheid** genoemd. Bij Vossen vinden we de levensmodus -a en bij Freud de oceanische fase. In de baarmoeder geniet het kind een intense geborgenheid en veiligheid. Deze situatie is het begin van alle verdere exploratie en differentiatie. Het is een globale gevoelstoestand, een toestand van zich-goed-voelen.

Hoe kunnen we dit naar de school vertalen ? Door onze scholen en klassen gezelliger te maken, ze minder uit te bouwen als een soort schoolkazernes, door de klaslokalen gedeeltelijk om te bouwen tot leefruimten en werkruimten.

**Fase 2 :**

kunnen we typeren als de **sociale fase**. Bij Vossen treffen we de levensmodus -b aan en bij Freud de oraal passieve fase. Het kind op deze leeftijd is heel afhankelijk van de moeder of de verzorger/ster, maar is even gevoelig voor menselijk contact van moeder, broers, zussen, vader, familieleden en burens. De leerkracht-begeleider zou in die zin een intens contact met ieder kind moeten kunnen uitbouwen. Het heeft zijn belang hoe de kinderen in de klas onderling contact leggen, maar ook de verhouding met de directie, de andere leerkrachten, het onderhoudspersoneel en de ouders zal een belangrijke rol spelen bij de ontplooiing van het kind.

**Fase 3 :**

Deze fase kan worden voorgesteld als de fase van **het kiezen**, bij Freud aangeduid als de oraal actieve fase en bij Vossen als de levensmodus -c. Op deze leeftijd kan het kind al iets begrijpen, naar zich toehalen. De totale afhankelijkheid van de omgeving is iets minder. Het kind zal vooral naar die dingen grijpen die beantwoorden aan zijn behoeftebevrediging of aan zijn belangstelling, kortom naar dingen waar het iets mee kan doen.

Toegepast op een schoolse situatie leidt dit ons naar de situatie van kinderen die zelf hun leerstof (kunnen) kiezen uit een bestaand en uitgewerkt leerstofpakket of deze zelf aanbrengen.

**Fase 4 :**

de fase van **"het ordenen en begrijpen"**. Bij Vossen vinden we dit niveau terug onder de modus -d en Freud noemt het de anale fase. Op deze leeftijd neemt het kind spontaan dingen mee om mee te spelen en gaat het vanzelf over tot ordeningen; zo legt het b.v. bij elkaar wat gemeenschappelijke kenmerken vertoont. Het kind weet ook al wat in de tijd eerst komt en later en het weet ook al ruimtelijke ordeningen aan te brengen. Het begrijpen van dingen en gebeurtenissen komt op gang, alsook het inzicht in eenvoudige relaties tussen oorzaak en gevolg, tussen middel en doel.

In de klas zullen kinderen in staat zijn zelf ordeningen aan te brengen en zelf oplossingen voor problemen te zoeken.

Ook hun tijdsgebruik kunnen ze stilaan zelf leren ordenen.

Het is het moment van het "leren" op de school, maar dan gebaseerd op hun eigen ervaringen.

## Fase 5

fase van de "eindproducten en de initiatieven". Freud noemt deze fase de fallische periode en bij Vossen vinden we die terug onder de levensmodus -e. Op deze leeftijd kan het kind zich al doelen stellen en doelgericht werken. Het kan construeren en originele produkten en processen ontwikkelen. In de school is het vooral de fase van de creativiteit, van het kritisch zijn, van zekere vormen van authenticiteit en het benaderen van essenties.

Nog twee belangrijke opmerkingen.

1. Een fase moet telkens een graad van bevrediging hebben vooraleer een volgende fase tot stand kan komen. De ene fase heeft de andere nodig, de ene fase vloeit voort uit de andere. In die zin is fase 1 de belangrijkste, is die bevredigd dan komt fase 2 in actie, zijn fasen 1 en 2 intact zal fase 3 zich ontplooiën, enz.
2. Het is niet alleen van belang dat deze fasen op jeugdige leeftijd bevredigend zijn verlopen. Op iedere leeftijd moeten alle fasen tot op zekere hoogte bevredigd zijn om goed te kunnen functioneren.

## 6 Relaties tussen methodes, mens- en maatschappijbeeld en de ontwikkelingspsychologische theorie

We duiden die relaties aan op volgend schema p.23

Enkele toelichtingen bij dit schema.

- Op de horizontale lijn vinden we de mens- en maatschappijbeelden aangeduid, alsook de graad van vervreemding. (zie ook schema p.13)
- Verticaal vinden we de ontwikkelingsfasen. Hierdoor ontstaan er blokken die we per fase aanduiden met letters, b.v. fase 3-b. In ieder blok of iedere rechthoek duiden we kort enkele typische kenmerken van de methodes en middelen die op dat niveau gebruikt kunnen worden. Later komen we daar uitvoerig op terug.
- De horizontale pijlen duiden evoluties aan van de klassieke school naar de methodeschool. Het zijn overgangsmogelijkheden waar we later in dit boek meer uitleg over geven.
- De verticale lijnen duiden de verschillende ontwikkelingsfasen aan die achtereenvolgens doorlopen moeten worden om "zichzelfwordingsprocessen" in groep tot stand te brengen.

We bespreken nu per fase en brengen alles zo concreet mogelijk in verband met de klaspraktijk.



**Mens -en maatschap-  
pijbeelden.** ←

**Ontwikkelingsfasen**

**I Inrichting**

- Gebouw
- Klasinrichting

**II Menselijke relatie**

- Micro
- Meso
- Macro

**III Zelf kiezen en/of  
aanbrengen van  
de leerstof.**

**IV Zelf kunnen ordenen,  
rationaliseren en be-  
gripen van de leer-  
stof. Het leren.**

**V Zelf kunnen ingrijpen  
in de directe of  
indirecte omgeving.**

**Vervreemdend**

Vormen van  
dictatuur

**a**

Zakelijk, rationeel gebouw.  
Koel en weinig sfeervol.  
Uitsluitend werkruimte.

**a**

Autoritair leiderschap.  
Taakgericht leiderschap.  
Jaarklassen, homogene groepen,  
categoriale afdelingen.  
Duidelijke hiërarchie.

**a**

De leerstof ligt vast, ook hoe en  
wanneer en door wie ze moet  
worden gegeven.  
Klasagenda wordt vooraf ingevuld.  
Programmering. Leerboeken.  
Vakkenonderricht.

**a**

Voor -en nadoen, doceersysteem.  
Ordeningen en be-grijpen voorge-  
houden. Na-denken. Vakdisciplines,  
geen samenhang. Reproductie. Eva-  
luaties en selectie door anderen.  
Doelstellingen liggen vast.

**a**

Weinig creativiteit. De goede  
reproductie volstaat.

**Niet vervreemdend**

Socialiserende  
vormen.

**c**

Voorkeur voor gewone grote  
huizen.

**c**

Huiskamersfeer. Leef -en werkruimte.

**c**

Niet-directief leiderschap,zelf-  
directieve houding kind. Leiderloos.  
Leefgroepen, heterogene groepen,  
niveauwerking.

Mede -en zelfbeheer.

**c**

De kinderen kiezen voor hén zin-  
volle leerstof. Meestal geen sys-  
tematisch gebruik van leerboeken. Ge-  
bruik van een documentatiecentrum.  
Soepele uren. Totaliteitsbenadering,  
geen vakkenonderricht.  
Klasagenda groeit.

**c**

Leren door ervaren. Transdisci-  
plinair systeem. Weinig of geen  
doceermomenten. De kinderen orde-  
nen en plannen zelf zoveel mogelijk.  
Ze bepalen zelf hun doelstellingen  
waar mogelijk. Inoefenmomenten.  
Zelfevaluatie waar mogelijk.

**c**

Productgericht, in-grijpen waar  
het kan. Zo levensecht mogelijk.  
Creatie en originaliteit.

Democratie

**b**

Schoolse gebouwen of gewone  
huizen, met gezellige inrichting.

**b**

Leef -en werkruimte

**b**

Democratisch leiderschap.

Adviserende functies.

**b**

Meestal ligt de leerstof voor  
een deel vast, voor een deel niet.  
Fiches en leerboeken worden ge-  
bruikt, naast projecten. In het les-  
senrooster is een vast en een vrij  
gedeelte. Vakkenonderricht en  
totaliteitsbenadering.

**b**

Instructiemomenten en lesge-  
ven, naast zelf ordenen en zelf  
inzichten verwerven. Na-denken en  
denken. Vakdisciplines en samenhang.  
Reproductie en productie. Doelstel-  
lingen liggen gedeeltelijk vast.

**b**

Reproductie en vormen van  
creativiteit. Soms in-grijpen in  
de buitenwereld.

Als men met een methodeschool wil starten of een bestaande school wil omvormen tot een methodeschool met de bedoeling meer kindgericht onderwijs te geven, dan kan men deze fasen doorlopen en realiseren.

Men kan natuurlijk ook een bestaande methodeschool imiteren en het model nemen van b.v. Freinet of Montessori. Dan heeft men het voordeel dat daarover voldoende literatuur beschikbaar is of dat men bij reeds bestaande scholen met die visie kan te rade gaan in Vlaanderen, het franstalige landsgedeelte of in een van onze buurlanden. Men moet echter wel goed beseffen dat het niet in de eerste plaats gaat om Montessori of Freinet, maar om het mens- en maatschappijbeeld dat de school nastreeft, om het karakter dat democratisch maar soms vrij dogmatisch en dwingend kan zijn. Zo verwijt men methodescholen wel eens dat zij een "vaticaanmodel" hanteren als bestuursvorm.

Hoe dan ook, wat in dit boek wordt voorgesteld is doordringen van een mensgericht systeem. De bestaande modellen van methodescholen hebben dat uiteraard ook, maar dan ingebed in een geest, een sfeer, een achtergrond die elke methodeschool apart typeert.

Ons voorstel overkoepelt de verscheidenheid van de methodescholen door te appelleren aan het menselijk streven naar zelfstandigheid en het verlangen om te leven in plaats van geleefd te worden. De school die wij voorstaan wil een harmonie tot stand brengen tussen het rationele, het efficiënte, het schone en het goede, tussen het bewuste en het onbewuste. Wat wij voorstellen wil een verruiming geven van de begrippen cultuur en kwaliteit, wil de mens een dominerende rol geven over technologie, wil het individuele koppelen aan het sociale.

Bij het opbouwen van een "leefschool" ontwikkelt men deze vijf fasen na elkaar. De tijd die nodig is om een bestaande school om te vormen hangt af van het engagement, de medewerking en de inspanningen van directie, ouders en leerkrachten. Een klas herinrichten kan vrij snel gebeuren, maar een mentaliteitsverandering doorvoeren is een moeilijke brok. En uitgerekend dat is nodig om de relaties tussen de kinderen onderling en de relaties tussen leerkracht en kind te verbeteren. Daartoe zijn inzicht en training onmisbaar. Zo is het kiezen van leerstof door de kinderen een veeleer structurele kwestie die vrij vlug kan worden geïntroduceerd; het ervaringsleren daarentegen vergt weer inzicht en oefening.

Toch menen wij dat een school zich op twee à drie jaar kan ombuigen tot een methodeschool of een echt kindgerichte school via de achtereenvolgende etappes die we hierna aanduiden.



**Mens -en maatschap-  
pijbeelden.** ← →

**Ontwikkelingsfasen**

I Inrichting
■ Gebouw
■ Klasinrichting
II Menselijke relatie
■ Micro
■ Meso
■ Macro
III Zelf kiezen en/of aanbrengen van de leerstof.
IV Zelf kunnen ordenen, rationaliseren en be- grijpen van de leer- stof. Het leren.
V Zelf kunnen ingrijpen in de directe of indirecte omgeving.

**Vervreemdend**

**Niet vervreemdend**

← Democratie	Socialiserende vormen.	Anarchie →
b		c
Schoolse gebouwen of gewone huizen, met gezellige inrichting.	Voorkeur voor gewone grote huizen.	
Leef -en werkruimte	Huiskamersfeer. Leef -en werkruimte.	
b		c
Democratisch leiderschap.	Niet-directief leiderschap, zelf-directieve houding kind. Leiderloos.	
Jaarklassen, graadsklassen, stamgroepen, klasdoorbreking en niveau-werking.	Leefgroepen, heterogene groepen, niveauwerking.	
Adviserende functies.	Mede -en zelfbeheer.	
b		c
Meestal ligt de leerstof voor een deel vast, voor een deel niet. Fiches en leerboeken worden gebruikt, naast projecten. In het les-rooster is een vast en een vrij gedeelte. Vakkenonderricht en totaliteitsbenadering.	De kinderen kiezen voor hén zinvolle leerstof. Meestal geen systematisch gebruik van leerboeken. Gebruik van een documentatiecentrum. Soepele uren. Totaliteitsbenadering, geen vakkenonderricht. Klasagenda groeit.	
b		c
Instructiemomenten en lesgeven, naast zelf ordenen en zelf inzichten verwerven. Na-denken en denken. Vakdisciplines en samenhang. Reproductie en productie. Doelstellingen liggen gedeeltelijk vast.	Leren door ervaren. Transdisciplinair systeem. Weinig of geen doceermomenten. De kinderen ordenen en plannen zelf zoveel mogelijk. Ze bepalen zelf hun doelstellingen waar mogelijk. Inoefenmomenten. Zelfevaluatie waar mogelijk.	
b		c
Reproductie en vormen van creativiteit. Soms in-grijpen in de buitenwereld.	Productgericht, in-grijpen waar het kan. Zo levensecht mogelijk. Creatie en originaliteit.	