

Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen

Academiejaar 2011 – 2012

Terug naar de natuur?

**Stemmen uit Vrij en Vrolijk, een openluchtschool voor moeilijk
opvoedbare kinderen in Brasschaat**

Masterproef ingediend tot het behalen van de graad van Master in de
Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Orthopedagogiek door
Kaat Aper

Promotor: dr. Bruno Vanobbergen

Wat is de verbeelding toch machtig! Pas heb ik me zelve dien kreet geslaakt met duizendvoudige longenkracht, of ik zie, voor de oogen van mijn geest, de uitwerking van mijn onmaatschappelijke optreden – want onmaatschappelijk is het -. In allerlei scholen werpen jongens en meisjes hunne leerboeken weg, springen juichend uit hun folterstoelen – ik wil zeggen: uit hun banken – stormen de breede poorten uit, ijlen de straten door, en storten zich halsoverkop in het frischgroene, donzige gras, loopen met naakte voeten, de schoenen en kousen op de rug, door de beekjes en slooten, woelen en krioelen ondereen...

(Peeters, geciteerd in Depaepe et al., 1999, p. 91)

Voorwoord

Dit werkstuk is een verhaal van oprechte verwondering. Verwondering over verhalen, mensen, een rijke geschiedenis... Verwondering over de kracht in een mens aanwezig om te ontroeren en beroeren. Een allemansverhaal, nooit eindig. Een verhaal over 'hun verhaal'. De vastberadenheid waarmee ze hun werk in al die jaren vorm gaven. De uitnodigende warmte waarmee ze me welkom heetten. Hun niet aflatende interesse in mijn onderzoek. Hun tomatensoep, pot koffie of glas water op café. Hun ongelofelijke bereidwilligheid om me weer een eindje meer op weg te helpen. Dankjulliewel. Jullie openheid en 'thuisgevoel' lieten me wel eens vergeten dat ik ook nog onderzoekster was.

Een 'dankjewel' ook aan de directeur, Veerle en de vele collega's van de Vrije Basisschool voor Buitengewoon Onderwijs Remi Quadens in Brasschaat. Jullie glimlach en helpende hand waren onmisbaar. Het was daar dat het prille begin van dit onderzoek lag.

Mijn oprechte dank gaat ook uit naar mijn promotor, Bruno Vanobbergen. Zijn bemoedigende woorden, enthousiasme en geloof in dit denkproces stimuleerden me telkens weer om er voor te blijven gaan.

Bedankt ook aan alle vrienden en vriendinnen die mij op tijd en stond het nodige duwtje in de rug gaven. Jullie aanwezigheid zorgde ervoor dat ik mijn hoofd af en toe eens kon vrijmaken. Dankjewel Leen, voor je onontbeerlijke steun in de laatste spurt naar de eindmeet.

Verder wil ik ook naar mijn familie toe een woord van dank uiten en in het bijzonder mijn ouders. Na al die jaren ben ik nog steeds verwonderd over hun niet aflatende steun en het geloof dat ze gedurende mijn opleiding in mij schonken. Jonas en Charlotte, bedankt voor jullie enthousiasme en kritisch oog tijdens het nalezen van dit huzarenstukje. Stijn, dankjewel voor je oneindige geloof in me. Je positieve kijk was goud waard.

Inhoud

VOORWOORD	I
------------------------	----------

INHOUD	II
---------------------	-----------

SITUERING EN PROBLEEMSTELLING.....	1
---	----------

1 INLEIDING	1
2 PROBLEEMSTELLING EN AFBAKENING ONDERZOEK	3
3 INHOUD MASTERPROEF	5

LITERATUURSTUDIE	6
-------------------------------	----------

1 NATUUR EN PEDAGOGIEK	6
1.1 <i>Naar een definitie van groene pedagogiek.....</i>	<i>6</i>
1.2 <i>Het handelende kind in de natuur</i>	<i>7</i>
1.3 <i>Natuur en orthopedagogiek.....</i>	<i>9</i>
1.4 <i>Vertaling naar een onderwijspraktijk</i>	<i>12</i>
1.4.1 <i>Natuur als leeromgeving</i>	<i>13</i>
1.4.2 <i>Een korte greep uit opmerkelijke natuurlijke initiatieven.....</i>	<i>14</i>
2 DE REFORMPEDAGOGIEK ALS INSPIRATOR	16
2.1 <i>De reformpedagogiek.....</i>	<i>16</i>
2.1.1 <i>Algemene principes van de Nieuwe Schoolbeweging</i>	<i>16</i>
2.1.2 <i>Kritieken.....</i>	<i>17</i>
2.2 <i>Betekenisvolle onderwijsvernieuwers</i>	<i>18</i>
2.3 <i>Voorbeelden van natuurlijke initiatieven uit de geschiedenis.....</i>	<i>21</i>
2.3.1 <i>De openluchtschool.....</i>	<i>21</i>
2.3.2 <i>Holistische aanpak van de natuurgeneeskunde</i>	<i>23</i>
3 BESLUIT.....	25

METHODOLOGIE	26
---------------------------	-----------

1 KWALITATIEF ONDERZOEK	26
-------------------------------	----

1.1	<i>Pedagogische historiografie</i>	26
1.2	<i>Oral history</i>	27
1.3	<i>Analyse van beeldmateriaal en archiefdocumenten</i>	28
2	ONDERZOEKSGROEP	29
3	VERLOOP VAN HET ONDERZOEK	30
3.1	<i>Contact respondenten</i>	30
3.2	<i>Verzameling kwalitatieve data</i>	31
3.3	<i>Verwerking gegevens</i>	32
4	MATERIAAL EN METHODE	33
4.1	<i>Diepte-interviews en groepsinterview</i>	33
4.2	<i>Archief- en fotomateriaal</i>	34
5	BETROUWBAARHEID EN VALIDITEIT	35
5.1	<i>Betrouwbaarheid</i>	35
5.2	<i>Validiteit</i>	36
	ONDERZOEKSRESULTATEN	38
1	VISIE EN DOELGROEP VAN DE INSTELLING VRIJ EN VROLIJK	38
1.1	<i>Van ‘tenger en verzwakt’ naar ‘moeilijk opvoedbaar’</i>	38
1.2	<i>De pioniers en hun visie</i>	46
1.2.1	<i>Ovide Decroly</i>	46
1.2.2	<i>Remi Quadens</i>	48
1.2.3	<i>Maria Wens</i>	50
1.3	<i>Leven in en voor de instelling</i>	55
1.3.1	<i>Altruïsme</i>	55
1.3.2	<i>De Kibboets-mentaliteit</i>	58
2	VERNIEUWING VAN OPVOEDING EN ONDERWIJS	61
2.1	<i>Ervaringsgericht natuuronderwijs</i>	61
2.2	<i>Vernieuwend onderwijsplan</i>	68
2.3	<i>Creatieve expressie</i>	71
3	HET DAGELIJKSE LEVEN	77

3.1 Schoolorganisatie en dagindeling	77
3.2 Activiteiten en ontspanning	80
3.3 Straffen	83
3.4 Intern en extern	84
4 PERSOONLIJKE BELEVING	87
4.1 Persoonlijke werkervaringen	87
4.2 Beleving van het school- en internatsleven	90
4.3 Reacties van de buitenwereld	92
4.4 Een vergelijking tussen vroeger en nu	94
DISCUSSIE.....	96
1 INHOUDELIJKE INTERPRETATIE VAN DE RESULTATEN	96
2 BEPERKINGEN VAN HET ONDERZOEK	102
3 AANBEVELINGEN VOOR VERDER ONDERZOEK	103
CONCLUSIE	105
LITERATUURBRONNEN	107
BIJLAGEN	
BIJLAGE 1: SCHRIFTELIJKE UITNODIGINGSBRIEF RESPONDENTEN	
BIJLAGE 2: IDENTIFICATIEFICHE	
BIJLAGE 3: SCHRIFTELIJK GEÏNFORMEERDE TOESTEMMING	
BIJLAGE 4: BOOMSTRUCTUUR NVIVO	
BIJLAGE 5: SEMI-GESTRUCTUREERDE VRAGENLIJSTEN	

Situering en probleemstelling

1 Inleiding

De huidige aanpak van het onderwijs en de hulpverlening aan kinderen en jongeren wordt de laatste jaren meer en meer in vraag gesteld. Er is een groeiende belangstelling naar 'hoe het ook anders kan'. Meer en meer auteurs pleiten voor een grondige onderwijsinnovatie. Zo halen Veen en Jacobs (2005) in hun literatuurstudie aan dat men zich in de huidige didactiek van het onderwijs veeleer baseert op de overdraagbaarheid van kennis door middel van uitleg, waarbij het leren als een individuele activiteit beschouwd wordt. Zij zijn er echter van overtuigd dat onderwijs leerlingen en studenten eerder dient voor te bereiden op een netwerksamenleving waarbij creatief denken, betrokkenheid, samenwerking en zelfsturing belangrijke voorwaarden zijn. Daarbij houdt men voor ogen dat nieuwe media een belangrijk element is in het leven van jongeren. Het leren gebeurt niet alleen in, maar ook steeds meer buiten de grenzen van het klaslokaal (Veen & Jacobs, 2005).

Gevoed door invloeden van buitenaf en een uitgebreid aanbod van de nieuwste technologieën dreigen jongeren steeds verder weg te drijven van wat in essentie op school aan de orde is. Alles moet steeds nieuwer, fraaier en uitdagender. Het leren binnen een beschermde en op voorhand vastgelegde onderwijs- en opvoedingscontext lijkt vaak te weinig aansluiting te vinden bij hun natuurlijke leef- en leeromgeving.

Dumon (2007) stelt in haar literatuuronderzoek over de vergelijking tussen het nieuwtijdsdenken en de reformpedagogiek vast dat menig auteur een kloof waarneemt tussen 'nieuwe kinderen' en het huidige onderwijssysteem. Ze bemerkt dat er steeds dezelfde waarden terugkeren in het betoog van deze auteurs. Het onderwijs dient zich meer op de leerling zelf te richten, waarbij men respect voor het individuele kind, verantwoordelijkheid en keuzevrijheid hoog in het vaandel draagt. Door te vertrekken vanuit het kind zelf zal het gemotiveerd blijven om te leren (Dumon, 2007).

Meer en meer onderwijsinitiatieven krijgen vandaag de dag dan ook vorm vanuit de idee dat nieuwsgierigheid en belangstelling van kinderen en jongeren aangewakkerd dient te worden in relatie tot hun directe leefwereld en de huidige tendensen. Computer en internet nemen een belangrijke plaats in binnen het interessegebied van de jeugd. De digitale wereld was nooit eerder zo prominent aanwezig en onderwijs lijkt hier meer en meer op in te spelen. Zo zou het spelen van videogames een positieve houding bij adolescenten ten aanzien van leren

genereren (Durkin & Barber, 2002). Uit een persbericht van het Kabinet van de Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd en Gelijke Kansen (2010) blijkt bovendien dat zogenaamde ‘serious games’¹ meer en meer aangevat worden als een mogelijk hulpmiddel in de klas, hetgeen een positief effect zou genereren op de ontwikkeling van kennis en vaardigheden bij leerlingen. Vlaams minister van Onderwijs Pascal Smet zet ons daarbij aan om aandacht te hebben voor die middelen die de nieuwsgierigheid en motivatie van kinderen blijvend aanwakkeren (“Een game rond armoede”, 2010).

Tegelijk bemerken we een andere opmerkelijke evolutie binnen het klassieke onderwijsaanbod. We krijgen niet alleen een uitgebreider aanbod aan vernieuwende, didactische werkmethoden, ook meer en meer methodescholen maken opmars in het Vlaamse onderwijslandschap. Waar de voorstanders van het fenomeen van ‘games in de klas’ hun inspiratie en beweegredenen halen uit de huidige trends en digitalisering, halen de methodescholen hun mosterd bij de vernieuwingsbewegingen, ontstaan uit de periode eind 19e, begin 20^e eeuw, en de ideeën en methodieken die hieruit voortvloeiden. Ze zorgen vandaag voor de nodige diversiteit en dynamiek binnen het onderwijsaanbod in Vlaanderen (Verhaeghe & Gadeyne, 2004). Tegelijk zorgt deze veelzijdigheid voor ophef in het huidige beleven van en denken over school en onderwijs. In een nieuwsbrief van de Federatie van Onafhankelijke Pluralistische Emancipatorische Methodescholen (Denys, 2006) komt Ward Houthuys, een voormalig inspecteur van het basisonderwijs, aan het woord. In dit betoog uit hij zijn bezorgdheid en kritiek ten aanzien van de onderwijsvernieuwingen die de laatste jaren steeds meer doorgevoerd worden. Hij geeft daarbij het voorbeeld aan van het veelbesproken Ervaringsgericht Onderwijs, dat volgens hem in wezen geen uitgesproken veranderingen heeft aangebracht in de klaspraktijk. De periode vlak voor WOII daarentegen, zo stelt hij, bood meer opening tot een verregaande verandering in het onderwijs (Denys, 2006).

Roger Standaert, Directeur van de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (2006) stelt zich tevens vragen bij de uitholling en het onkritische gebruik van de term ‘methodeschool’. De voorwaarde om van een methodeschool te spreken is slechts voldaan wanneer men concreet en duidelijk gaat afbakenen wat ideologisch verstaan wordt onder ‘methode’. Op die manier vermijdt men vage principes te hanteren. Elke school kan zich immers als een methodeschool profileren. Vroeger bleef het aantal scholen die dergelijke projecten hoog in het vaandel

¹ “Serious games is een verzamelnaam voor digitale spellen gericht op het ontwikkelen van kennis, vaardigheden en gedrag” (“Een game rond armoede”, 2010, para. 2).

droegen eerder beperkt, waardoor de authenticiteit en transparantie meer bewaard bleef (Standaert, 2006).

2 Probleemstelling en afbakening onderzoek

Geboeid door de voortdurende zoektocht naar onderwijs- en hulpverleningsalternatieven in de hectiek van de postmoderne maatschappij kreeg het onderwerp van deze masterproef gaandeweg vorm. Eigen ervaring in het werken met kinderen uit kwetsbare opvoedingssituaties gaf aan dat een zekere heilzaamheid uit het contact en de verbondenheid met natuur kan voortvloeien. Dit vormde een eerste aanzet om de relatie tussen natuur en pedagogiek meer uit te diepen. Wanneer we het woord ‘natuur’ aanhalen, lijken we geneigd om terug te kijken naar onze kindertijd. In een nostalgische bui durven we dan ook wel eens ‘om te kijken’ en te mijmeren naar een tijd waarin we kampen bouwden en ongegeneerd in de bomen klauterden. Het lijkt me dan ook boeiend om deze relatie te gaan bevragen in de geschiedenis. Het opzet is hierbij tweeledig. Enerzijds werd uitgegaan van een authentiek contact met de natuur en hoe dit ervaren werd door betrokken hulpverleners, leerkrachten en kinderen in het onderwijs. Anderzijds is het een boeiende invalshoek om ‘gericht achteruit te kijken’ en een specifieke tijdsgeest, waarin natuur en onderwijs in relatie tot elkaar vorm krijgen, van naderbij te gaan bekijken. Zo zijn er een aantal parallellen met elementen uit het reformpedagogische gedachtegoed. Een mooi voorbeeld zijn de invloeden van de neoromantiek waarin de ideeën van Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) duidelijk op de voorgrond treden. Die hang naar het zuivere, het echte en de gedachte dat de mens van nature goed is liet de reformpedagogen aan het begin van de 20^e eeuw niet ongemoeid (“Freinet en zijn tijdgenoten”, n.d.). Ondermeer Ovide Decroly (1871-1932) pleitte voor ‘de natuur’ als het ideale kader om les te geven aan kinderen (Van Gorp, 2006). Het werk van betekenisvolle pioniers die aan de wieg stonden van de vernieuwing en hervorming van het onderwijs en de opvoeding vormen in dit onderzoek een belangrijke pijler.

Deze masterproef wil de relatie tussen natuur en pedagogiek meer concretiseren en richting geven door te vertrekken vanuit de geschiedenis van een gegeven praktijkvoorbeeld uit het onderwijs, waarbij zoveel mogelijk inzichten, ervaringen en oprechte verhalen vergaard worden. Naar aanleiding van mijn orthopedagogische stage werd gekozen voor De Vrije

Basisschool voor Buitengewoon Onderwijs Remi Quadens in Brasschaat. De school richt zich vandaag tot kleuters en lagere schoolkinderen met ernstige emotionele of gedragsproblemen (type 3), kinderen met een licht verstandelijke beperking (type 1) en kinderen met ernstige leerstoornissen (type 8). Deze setting maakt deel uit van een groter geheel, namelijk het Diensten- en Begeleidingscentrum Openluchtopvoeding vzw, gelegen in een uitgestrekt groen domein. Vanuit dit samenwerkingsverband worden verschillende diensten voor kinderen, jongeren en volwassenen georganiseerd. De geschiedenis van dit uitgebreid dienstencentrum start bij het oprichten van het Medisch Pedagogisch Instituut Vrij en Vrolijk in 1931 door Remi Quadens (1899-1968). Dit Instituut richtte zich op het geven van opvoeding en het verstrekken van onderwijs aan moeilijk opvoedbare kinderen. Deze kinderen werden doorgaans overal elders afgewezen, hetgeen het Instituut in die tijd tot een vrijwel uniek initiatief verhief (Diensten- en Begeleidingscentrum Openluchtopvoeding vzw, n.d.). Het pedagogisch project in het 'groen' motiveerde me om deze specifieke school binnen een bredere beweging te kaderen en op zoek te gaan naar elementen die ook nu nog van kracht kunnen zijn.

De centrale vraagstelling, die als uitgangspunt van dit onderzoek fungeert, is dan ook als volgt geformuleerd:

In hoeverre bieden de specifieke ideeën van het reformpedagogisch erfgoed een vernieuwde kijk op de relatie tussen natuur en pedagogiek vandaag de dag?

We onderzoeken deze centrale probleemstelling aan de hand van een aantal verduidelijkende onderzoeksvragen:

- *Welk kind- en wereldbeeld ligt ten grondslag aan de reformpedagogische ideeën van de instelling Vrij en Vrolijk en hoe krijgt de relatie tussen natuur, onderwijs en hulpverlening in deze context specifiek vorm?*
- *Welke onderwijsaspecten uit het pedagogisch project van Vrij en Vrolijk kunnen we actief aangrijpen in het stimuleren van het huidig leergedrag van kinderen?*

- *Welke betekenis geven betrokken hulpverleners, leerkrachten en kinderen aan hun persoonlijke ervaringen met betrekking tot het onderwijs- en opvoedingsverleden van Vrij en Vrolijk?*

In dit onderzoek wordt getracht om een aantal spanningsvelden bloot te leggen die betrekking hebben op de (paradoxale) effecten van onderwijsinnovatie. Vanuit het perspectief van de *New Cultural History of Education* wordt een blik geworpen op het verborgen regime en de wijze waarop bepaalde ideeën en vertogen in het verleden als ‘waar’ aangenomen werden (Depaepe, 2005).

3 Inhoud masterproef

Het eerste deel van deze masterproef omvat een literatuurstudie die zich richt op twee grote luiken. In een eerste luik wordt de betekenis van natuur in verhouding tot het (ortho)pedagogisch handelen binnen de wetenschappelijke literatuur nagegaan. Er wordt tevens aandacht besteed aan de wijze waarop een natuurlijke omgeving constructief aangewend kan worden in de onderwijspraktijk. Een tweede luik gooit ons terug in de tijd en vertrekt vanuit het pluriforme karakter van de reformpedagogiek. Daarin worden enkele onderwijsvernieuwers aangehaald die met hun ideeëngoed nauw aansluiten bij het onderwerp van deze masterproef. Verder worden ook enkele natuurlijke initiatieven uit het verleden belicht. Het tweede deel geeft een overzicht weer van de methodologische keuzes binnen dit onderzoek. Een derde deel bestaat uit een thematische beschrijving van de onderzoeksresultaten. In een volgend hoofdstuk wordt een synthese gemaakt van de voorgaande inzichten aan de hand van een inhoudelijke interpretatie van de resultaten in verhouding tot de besproken literatuur. Er wordt tevens getracht om een antwoord te geven op de gestelde onderzoeksvragen. Daarnaast geeft dit hoofdstuk een bespreking van de beperkingen van het onderzoek en aanbevelingen voor verder onderzoek weer. Ter afsluiting van deze masterproef wordt een algemene conclusie geformuleerd.

De bibliografische verwijzingen in deze masterproef zijn volgens de afspraken van de American Psychological Association (APA 6th edition).

1 Natuur en pedagogiek

Eerst en vooral is het van belang om een goed beeld te krijgen over welke betekenis ‘natuur’ krijgt binnen de pedagogische literatuur en wat precies verstaan wordt onder dit begrip. In de internationale literatuur valt op hoe natuur in relatie tot het pedagogisch handelen binnen het wetenschappelijk onderzoek onderbelicht blijft. De vraag dringt zich op naar wat precies de huidige pedagogische waarde is van natuur in opvoeding en onderwijs.

1.1 Naar een definitie van groene pedagogiek

Het is niet eenvoudig om een definitie toe te kennen aan wat precies verstaan wordt onder ‘natuur’. Volgens de filosoof Arne Naess mogen we het begrip ‘natuur’ niet zien als iets definitiefs. De betekenis van het begrip verandert naargelang de context wijzigt (Van Lippe-Biesterfeld & Van Tijn, 2003). Volgens Edes (2010) verstaan we over het algemeen onder het begrip natuur de volledige fysieke wereld waarvan wij mensen deel uitmaken. Zij stelt dat, wanneer we de verbinding met de natuur kwijt zijn, we eveneens de verbinding met onszelf verliezen (Edes, 2010). De dichter Gary Snyder onderscheidt daarenboven twee betekenissen die hij toekent aan het begrip natuur. Enerzijds spreekt hij over natuur als een breed begrip, hetgeen de materiële wereld betreft en alle objecten en verschijnselen die hieronder ressorteren. Anderzijds stelt hij dat natuur betrekking heeft op datgene dat we ‘de openlucht’ noemen, met andere woorden, datgene wat niet door mensen gecreëerd is (Snyder, geciteerd in Louv, 2005).

Wanneer we specifiek gaan kijken naar de relatie tussen kinderen en de natuur, hebben we volgens Louv (2005) nood aan een ruimere omschrijving. Hij gebruikt het woord ‘natuur’ in algemene zin en beschrijft deze als een natuurlijke wildheid, een plek die ons vermogen tot natuurlijke verwondering ten volle aanspreekt (Louv, 2005). De huidige maatschappelijke tendens toont ons dat er meer en meer vraag is naar een andere verhouding ten aanzien van natuur in vergelijking met datgene wat vandaag de plak zwaait. Louv (2005) verwoordt dit treffend door te stellen dat we “met onze vergaande verstedelijking, onze uitdijende regelgeving voor parken, onze goedbedoelde milieumaatregelen, onze bouwverordeningen . . . en onze angst voor rechtszaken” (Louv, 2005, p. 46) onze kinderen veeleer de boodschap

meegeven dat hun vrije spel in de natuur niet langer gewenst is. Het criminaliseren van het buitenspelen belemmert hun spontane ervaringen in en met de natuur (Louv, 2005). De nood dringt zich op om kinderen ervaringen te laten opdoen waarin zij zich verbonden kunnen voelen met de anderen, met de natuur en met zichzelf (Sluiter, 2008). Both (2008) benadrukt in deze context het belang van die ervaringen met de natuur voor het welzijn en de ontwikkeling van kinderen. De auteur betreft natuur en pedagogiek op elkaar en vertrekt vanuit een concrete definitie van ‘groene pedagogiek’:

Onder een ‘groene pedagogiek’ verstaan we een theorie over, respectievelijk voor opvoeding en onderwijs, waarin natuur een belangrijke en onmisbare bijdrage levert aan een evenwichtige ontwikkeling van kinderen en middel is bij het ‘herstel van het gewone leven’ waar dat verstoord is (Ter Horst, 1994) en waarbij bovendien betrokkenheid bij en verbondenheid met natuur en het handelen dat daarmee in overeenstemming is doelen zijn van opvoeding en onderwijs (Both, 2008, “Groene Pedagogiek”, para. 1).

In het licht van deze definitie wordt dieper ingegaan op de relatie tussen het kind en de natuur en de waarde van het betekenisvol handelen in en met een natuurlijke omgeving. Vanuit een orthopedagogische invalshoek trachten we een beeld te schetsen van de kracht van de natuur op kinderen met een specifieke zorgvraag. In een volgend deel doen we een poging om een blik te werpen op bestaande mogelijkheden binnen opvoeding en onderwijs en de manier waarop bestaande initiatieven vorm krijgen of reeds vorm gekregen hebben. Tot slot wordt dieper ingegaan op bedenkingen of kritieken die voortvloeiden uit de vormgeving van de relatie tussen natuur en pedagogiek.

1.2 Het handelende kind in de natuur

Louv (2005) stelt in zijn boek dat de relatie tussen kinderen en natuur steeds meer onder druk komt te staan waardoor de kloof tussen beide vergroot. Het contact met natuur heeft, volgens een grotere groep onderzoekers, een enorme invloed op de ontwikkeling van kinderen. De frequentie en intensiteit van dit contact vormt een belangrijke pijler in het kader van hun gezondheid. Uit onderzoek blijkt dat er een positief verband bestaat tussen het geestelijk, fysiek en spiritueel welbevinden en het directe contact met de natuur. Nieuwe studies tonen bovendien aan dat deze natuurlijke beleving een gunstige en heilzame invloed blijkt uit te

oefenen op kinderen met ADHD² of concentratieproblemen. Een vervreemding van de natuur uit zich naar verluidt in een afgenomen gebruik van de zintuigen en een toegenomen gebrek aan concentratie (Louv, 2005).

Moore (1997) biedt ons meer inzicht in het waarom van deze vervreemding en haalt in zijn studie een aantal grenzen en beperkingen aan waar kinderen vandaag de dag in een veranderende wereld op stuiten. Dit onderzoek biedt een kijk op de oorzaken van het fenomeen waarbij kinderen steeds minder in aanraking komen met een natuurlijke buitenwereld. Een eerste oorzaak ligt in het toenemende verkeer, hetgeen volgens Moore een dominant gevaar vormt voor kinderen in het verkennen van hun natuurlijke omgeving. Ook de bezorgdheid van ouders rond de veiligheid van hun kinderen – onder andere gevoed door sensationele berichtgeving in de media – houdt hen meer en meer binnenshuis. Een andere oorzaak is te vinden in het gebrek aan groene speelruimte, hetgeen de gelegenheid tot op verkenning gaan begrenst. De aantrekkingskracht van de televisie, het spelen van games en de oneindige mogelijkheden van de computer spelen in dit verhaal dan ook een belangrijke rol. De elektronische media biedt een indirecte en secundaire vorm van visueel en auditief beleven waardoor de natuur als primaire bron van zintuiglijke ervaringen op de achtergrond dreigt weg te kwijnen. Nochtans, zo stelt Moore, is deze vrijheid om spelenderwijze de natuurlijke, open omgeving met de zintuigen gewaar te worden een belangrijke schakel in het gezond ontwikkelen van een innerlijk leven. De aandacht voor dit gegeven laat in de vormgeving van het onderwijs grotendeels te wensen over volgens Moore. De positieve waarden van natuur lijken de kinderen te ontgaan, hetgeen een belemmering kan zijn voor een gezonde groei en ontwikkeling (Moore, 1997).

De directe effecten van een natuurlijke omgeving wekten de interesse van talrijke onderzoekers. Men ging na in hoeverre natuur een positieve invloed had op het algemene welzijn van kinderen. De focus lag daarbij voornamelijk op kinderen uit een stedelijke omgeving en de impact van natuur op hun algemeen functioneren. Zo blijkt uit een onderzoek van Wells (geciteerd in Wells & Evans, 2003) dat kinderen die naar een groenere omgeving verhuisden achteraf een hogere graad van cognitief functioneren behaalden dan kinderen die in een omgeving kwamen wonen waar ze veel minder in aanraking kwamen met natuur. Uit een vergelijkbaar onderzoek van omgevingspsychologen Wells en Evans (2003) blijkt bovendien dat de impact van stressvolle levensgebeurtenissen niet zo groot blijkt te zijn

² ADHD is de afkorting van de Engelse term *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. In het Nederlands wordt dit ook wel ‘een aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit’ genoemd (Antrop & Roeyers, 2003).

wanneer kinderen op het platteland wonen en geconfronteerd worden met natuur in en rond het huis dan wanneer ze verder weg van een natuurlijke omgeving leven. De kinderen die in een huis woonden met meer groen eromheen scoorden tevens lager op de peilingen naar stoornissen in het gedrag, angst en depressie en waren meer bestand tegen stress en moeilijkheden. De heilzaamheid die voortvloeit uit de natuur was bovendien het meest constateerbaar bij kinderen die reeds heel wat stressvolle ervaringen achter de rug hebben. Een natuurlijke omgeving fungeerde dan als een soort ‘buffer’ tegen de impact van stresserende gebeurtenissen op het psychologisch welbevinden en de algemene eigenwaarde van kinderen (Wells & Evans).

1.3 Natuur en orthopedagogiek

Louv (2005) haalt in zijn boek aan dat natuur als een soort heilzame therapie kan aangereikt worden ten aanzien van kinderen, in het bijzonder kinderen met een specifieke zorgvraag. Heel wat onderzoekers manen ouders en leraren dan ook aan om kinderen met bijvoorbeeld ADHD bloot te stellen aan een intense ervaring met de natuur. Hun concentratievermogen wordt hierdoor aangesproken en op die manier zouden ook de symptomen van de beperking onderdrukt kunnen worden. Louv stelt zelfs dat er sprake kan zijn van ‘een natuurtekortstoornis’ en ziet het als een hypothese die we voor ogen dienen te houden. Op dit moment is het niet meer dan een toepasselijke term om aan te geven dat dit mogelijks een rol kan spelen in het ervaren van problemen met concentratie (Louv, 2005). In de loop van de geschiedenis hebben verschillende pioniers ‘natuur’ aangereikt als een waardig alternatief in het onderwijs en de zorg aan kinderen en jongeren. Toch kunnen we stellen dat de aandacht voor natuur in de behandeling van kinderen en jongeren onderbelicht blijft in de wetenschappelijke literatuur. Both (2004) stelt dat vooral Wim Ter Horst hier binnen de orthopedagogiek uitgebreid aandacht aan besteedde en het onderwerp ‘natuur’ uitgebreid integreerde in zijn denken en doen (Both, 2004).

Een opvallende vaststelling in het werk van Wim Ter Horst, een Nederlandse orthopedagoog en hoogleraar, is dat hij zich keert tegen een gangbare opvatting in de orthopedagogiek, namelijk de opvatting dat men uitgaat van het afwijkende, ‘andere’ kind en het normale, ‘gewone’ kind. Hij meent dat we op die manier gevaarlijk dicht aanleunen bij een defectologische houding en stelt zich vragen bij de evidentie om de beperking steeds bij het kind zelf te leggen. Ter Horst gaat ervan uit dat we het kind onmogelijk los kunnen plaatsen van de context waarin het een bepaald gedrag stelt (van den Bergh, 2006). Zijn inleiding tot

de term ‘problematische opvoedingssituatie’ (POS) blijft dan ook niet onopgemerkt en wordt door Broekaert (1997) omschreven als “de door de betrokkenen ervaren uitzichtloze opvoedingssituatie waarin men niet slaagt zonder getrainde hulp van buitenaf verbetering te brengen” (Broekaert, 1997, p. 21). In een dergelijke situatie zien de ouders of het kind onvoldoende perspectief in hun samenzijn en stellen zich de vraag hoe het precies verder moet (Van Berckelaer-Onnes e.a., geciteerd in van den Bergh, 2006). Opvallend daarbij is dat men niet zozeer op zoek gaat naar factoren die inherent zijn aan het kind, maar dat er tevens gezocht wordt naar belangrijke factoren gelegen in de opvoeders, de omgeving en de maatschappij. Deze factoren kunnen het perspectief op de toekomst zodanig vertroebelen dat er in vele gevallen geen uitweg gezien wordt door de directe betrokkenen (van den Bergh, 2006). Ondanks de bereidheid om de draad weer op te pikken daar waar ze elkaar kwijtgeraakt zijn, kan een situatie vaak als uitzichtloos ervaren worden. Ter Horst (1994) gaat in zijn boek *Het herstel van het gewone leven* na op welke manier we tegemoet kunnen komen aan het dagelijkse opvoeden en meer specifiek daar waar het vastgelopen is. De omgeving van het kind krijgt daarin een belangrijke waarde toegeschreven. Ter Horst stelt zich aansluitend de vraag of we in een problematische opvoedingssituatie, met het oog op het herstel van het gewone leven, iets aan diezelfde omgeving dienen te veranderen. De ‘volle werkelijkheid’, stelt Ter Horst, bestaat in de eerste plaats uit mensen waaronder opvoeders, kinderen, volwassenen. Maar evenzeer dieren, planten en andere natuurelementen maken deel uit van deze betekenisvolle omgeving. Een kind in de stad, ommuurd door baksteen, komt moeilijk in aanraking met dieren en planten, waardoor het niet ten volle zichzelf kan ontdekken (Ter Horst, 1994). Ter Horst schreef natuur dus een betekenisvolle en zelfs onmisbare rol toe in het bevorderen van een evenwichtige ontwikkeling bij kinderen (Ter Horst, 1978). Hij benadrukt het belang van de wisselwerking tussen mens en natuur, waarbij de voortdurende dialoog met de werkelijkheid, de natuur, een centrale plaats inneemt. Een niet onbelangrijk gegeven, meent de pedagoog, want “als de mens het contact met deze natuur kwijt raakt, raakt hij los van de grondslagen van zijn eigen bestaan” (Ter Horst, 1978, p. 15). De dialoog stelt een kind in staat om zich ten volle te ontdekken als een persoon-in-wording (Ter Horst, 1978). Voorgaande visie werd door Ter Horst uitgebreid getoetst aan de praktijk. Zo geeft van den Bergh (2006) mooi weer hoe de hoogleraar mee verantwoordelijk was voor de verdere uitbouw van de orthopedagogische afdeling van de Heldringstichtingen in Zetten, een dorp in de Nederlandse provincie Gelderland. In het jaar 1965 werd hij orthopedagoog en directielid van deze inrichting dat als toevluchtsoord diende voor meisjes die nergens anders binnen de jeugdhulpverlening terecht konden. De instelling stond bekend als een ‘eindstation’

voor de behandeling van meisjes met een gedrags- en emotionele problematiek aan wie, om welke reden dan ook, onvoldoende perspectief kon geboden worden. In 1968 richtte hij daar een therapeutische eenheid op, de 'Kibboets', die dienst deed als een orthopedagogische kinderboerderij. Dialoog met de natuur droeg hij hoog in het vaandel en was een belangrijke drijfveer in het consequent werken met de meisjes. Door hen in contact te brengen met dieren, planten en de elementen water, lucht, aarde en vuur werd een alternatief geboden voor de onmogelijkheid waarmee de meisjes worstelden in het leggen van contact met mensen (van den Bergh, 2006). Dit intense contact wordt door Pyle (1993) omschreven als een gevoel van verbondenheid met een plek in de natuur, hetgeen je één doet voelen met de mensheid en een gevoel van intimiteit met de levende wereld genereert. Het uitsterven van deze ervaring kan een cyclus van afkeer en vervreemding veroorzaken, wat de bewustwording terugdringt. Dit kan leiden tot een degradatie van onze gemeenschappelijke natuurlijke habitat (Pyle, 1993).

Ter Horst (1978) stelt zich in zijn boek *Natuur en kind: Ideeën voor een groene opvoeding* de vraag of natuur kan bijdragen aan de oplossing van problemen in de opvoeding. Volgens hem is het van groot belang dat een natuurlijke omgeving gestimuleerd wordt vanuit de pedagogiek, zowel voor de gewone opvoeding als voor de 'speciale opvoeding'. De talrijke voorbeelden die hij aanhaalt geven aan dat we de kracht hiervan niet uit het oog mogen verliezen. Zo kwam hij in zijn werk in aanraking met een verscheidenheid aan kinderen en jongeren die emotioneel of gedragsmatig met zichzelf in de knoop lagen. Het contact tussen een paard en een onbereikbaar veertienjarig meisje met gedragsproblemen was een mooi voorbeeld van de manier waarop natuur een krachtige ingang kon leveren, want "zo'n paard begrijpt je tenminste" (Ter Horst, 1978, p. 14). Ook de schoonheid van het zeldzame goud en blauw van een herfstmorgen bracht enkele kinderen zo in vervoering dat het, volgens Ter Horst, een ontluiking betekende van henzelf en de werkelijkheid. Het was een belangrijk moment in de context van de Totale Dialoog en liet een diepe en positieve indruk na, wat tevens een perspectief bood naar de toekomst toe (Ter Horst, 1978). Hij stimuleert eveneens opvoeders en ouders om er samen met de kinderen in de natuur op uit te trekken. Ter Horst beschouwt dit gegeven haast als een voorwaarde voor een geslaagde opvoeding, want "wie zijn kinderen wil 'begrijpen' en door hen begrepen wil worden, moet met hen er op uittrekken, niet als hij ze kwijt is, maar als hij ze nog heeft" (Ter Horst, 1978, p. 71). Belangrijk hierbij is dat men ten allen tijde rekening houdt met de noden, behoeften en mogelijkheden van het kind. Een andere, belangrijke insteek zijn de oerervaringen van het kind met de elementen water, aarde, lucht en vuur. Ze vormen volgens Ter Horst de basis van het bestaan, hangen samen met de volle werkelijkheid en zijn elementair voor het opbouwen

van een persoonlijkheid. De dialoog met deze elementen mag voor het kind niet ontbreken; op deze manier kan het voldoende tot zichzelf komen. Het eerste element, water, staat symbool voor het vruchtwater en het nieuwe leven dat geschonken wordt. Deze symboliek herhaalt zich tijdens de doop in de vorm van een wedergeboorte. Het is bovendien het element waar alle leven op aarde uit ontspringt. Aarde daarentegen verwijst naar dat element waarmee de mens een soort strijd levert en waarnaar hij zal terugkeren. Het is een betekenisvolle plek die gezien wordt als een mogelijkheid om tot op onze 'bestemming' te geraken. Lucht is het element dat het leven mogelijk maakt; het is bij de mens het eerste wat hij behoeft en het laatste wat hij afstaat. Vuur ten slotte staat garant voor de warmte van ouders en strekt zich uit naar de zon, de maan en de sterren. De mens verhoudt zich op ambigue wijze ten aanzien van deze elementen. Het vormt een spanningsveld tussen enerzijds 'behoren tot de werkelijkheid' en anderzijds 'kwetsbaar en verantwoordelijk zijn ten aanzien van' (Ter Horst, 1978).

Ter Horst (1978) vond ondermeer heil in de oerervaringen van kinderen met de kinderboerderijen en het therapeutische doel dat hieruit voortvloeide. Hij was voorstander van de oprichting van een therapeutische kinderboerderij of 'Kibboets' in een opvoedingsinrichting vanuit een dubbele noodzakelijkheid. In de eerste plaats stelde hij dat men er alles aan moest doen om de opvoedingsomstandigheden van het kind zo gunstig mogelijk te maken, opdat de inrichtingen op termijn overbodig werden. Het uitgangspunt van Ter Horst om het kind zoveel mogelijk in de volle werkelijkheid te houden en niet af te zonderen in de daarvoor voorziene instellingen verhief hem haast tot een inclusieve orthopedagoog 'avant la lettre'. In de tweede plaats staat een inrichting symbool voor 'een schone lei' en een nieuw begin. Een kinderboerderij kan dan een verrijking en verdieping vormen in de opvoeding aan kinderen. Deze plaats gaf hen ook de kans om – vanuit de dialoog met de natuur - tot een gestructureerde ontmoeting te komen met volwassenen en kinderen uit het dorp (Ter Horst, 1978).

1.4 Vertaling naar een onderwijspraktijk

Diverse onderzoeken tonen aan dat de gunstige effecten van contact met de natuur zich niet alleen beperken tot de vrije tijd van het kind, maar zich tevens uitstrekken naar het onderwijslandschap. Zo tonen ondermeer Taylor en Kuo (geciteerd in Louv, 2005) aan dat de concentratie van kinderen hoger ligt wanneer ze zich in meer natuurlijke omgevingen bewegen (Taylor & Kuo, geciteerd in Louv, 2005). In wat volgt wordt nagegaan op welke manier natuur constructief aangewend kan worden als een leerinstrument binnen onderwijs,

om vervolgens de visie van enkele krachtige onderwijsvoorbeelden uit de praktijk in beschouwing te nemen.

1.4.1 Natuur als leeromgeving

Natuur als leeromgeving wordt reeds langer dan vandaag aangereikt als een belangrijke pijler in het onderwijs. Ondermeer John Dewey (2008) stelde dat het van belang is om uit te gaan van de ervaringen uit de eigen leefomgeving van het kind. Het feit dat kinderen zich verdiepen in deze ervaringen buiten de schoolmuren legt volgens hem een concrete link naar vakken zoals aardrijkskunde, kunst, literatuur, exacte wetenschap en geschiedenis. Ze houden elk op hun beurt verband met het leven dat zich op aarde afspeelt. Dit in tegenstelling tot de heersende luistercultuur binnen de muren van de klas (Dewey, 2008). Er wordt meer en meer aandacht besteed aan het ‘natuurlijk’ ontplooiën in het onderwijs, zij het dan op bescheiden wijze. Hoogleraar onderwijskunde Howard Gardner bijvoorbeeld stelde dat intelligentie meer is dan een enkele, afzonderlijke en meetbare eigenschap van het menselijk brein. Hij introduceerde een allesomvattende theorie van meervoudige intelligenties, waarbij acht verschillende soorten intelligenties onderscheiden worden. Op die manier gaf hij blijk aan de complexiteit en uniciteit van het menselijk potentieel (Gardner, 1999). Het werk van Gardner had een grote invloed op de vormgeving van het onderwijs. De achtste intelligentie, natuurgerichte intelligentie, voegde hij later toe en verwijst naar de vaardigheid planten, dieren en andere elementen in de natuur als dusdanig te herkennen en te classificeren. Kinderen die over deze intelligentie beschikken hebben reeds op vroege leeftijd een sterke affiniteit met de natuurlijke buitenwereld. Ze blinken bijvoorbeeld uit in een brede kennis over dinosaurussen of hebben belangstelling voor zaken in de natuur die aan de aandacht van andere kinderen ontsnappen. Ook Darwin was een treffend voorbeeld van een persoon die over een sterk natuurgericht vermogen beschikte (Checkley, 1997). Aansluitend werpt ook de lancering van het begrip ‘ecological design intelligence’³ door de Amerikaanse professor David Orr een kritische blik op het huidige onderwijs. Met deze ‘ecologische geletterdheid’ kaart Orr een hiaat aan in de manier waarop het onderwijs vormgegeven is. Het resultaat van dit onderwijs is dat kinderen en jongeren een soort alwetendheid uitstralen en hun natuurlijke verwondering over de buitenwereld verliezen. Orr pleit er dan ook voor het onderwijs zodanig te hervormen dat men rekening blijft houden met het feit dat de mens in verscheidene

³ Door Orr gedefinieerd als “the capacity to understand the ecological context in which humans live, to recognize limits, and to get the scale of things right” (Orr, 2004, p. 2).

opzichten verder weg van de natuur komt te staan. Om deze kloof te dichten haalt hij ondermeer het belang van universiteiten aan om de studenten van enige basiskennis over de ecologische realiteit te voorzien (Orr, 2004).

1.4.2 Een korte greep uit opmerkelijke natuurlijke initiatieven

Dat er reeds natuurlijke initiatieven in die richting bestaan, bewijzen talrijke schoolvoorbeelden die ijveren voor meer omgevingsgericht onderwijs. Het Finse onderwijssysteem is hier een mooi voorbeeld van. In Finland pleit men voor lessen in de natuur of in de buurt van de school. De nadruk ligt daarbij niet op de overdracht van vooraf bepaalde informatie maar eerder op het leereffect dat uit de interactie tussen het kind en de directe omgeving voortvloeit. De gehele omgeving met inbegrip van de natuur maakt dus deel uit van het klaslokaal (Louv, 2005). Dit was eveneens de filosofie van ‘The State Education and Environment Roundtable’, een coöperatieve eenheid van twaalf Amerikaanse staten die zich toegedien op de integratie van de omgeving in onderwijs om zo de leerresultaten van studenten te verbeteren. Men ging uit van het potentieel van omgevingsgericht onderwijs in het beïnvloeden van de manier waarop jongeren hun weg zochten in de betekenisvolle wereld die hen omringt. Men hanteerde op die manier de schoolomgeving en omringende gemeenschap als een soort kader waarbinnen leerlingen hun individueel leerproces konden opbouwen en vormgeven. De opmerkelijke resultaten van hun onderzoek gaven weer dat omgevingsgericht onderwijs wel degelijk de leercompetenties aanscherpt zoals het vermogen tot kritisch denken, algemene kennis, probleemoplossende vaardigheden en basisvaardigheden – ondermeer samenwerking en gestructureerde communicatie (Lieberman & Hoody, 1998). Sobel (2004) beaamt dit en spreekt in dit geval over de term ‘place-based education’. De bedoeling van het plaatsgericht onderwijs is de leerlingen *uit* de klas te krijgen en *in* de plaatselijke gemeenschap waarmee de leerlingen verwant zijn. De onmiddellijke omgeving wordt aangewend als een startpunt in het aanleren van talen, wiskunde, sociale vaardigheden en wetenschappen. Deze leerervaringen helpen hen niet alleen in academisch opzicht een hele eind op weg; de banden met de lokale gemeenschap waarin ze wonen worden bovendien aangescherpt. Hun waardering voor de natuurlijke wereld groeit en maakt van hen actieve en bewuste burgers. Zo haalt Sobel het voorbeeld aan van een scholengemeenschap in Berkeley, Californië waar het idee speelde iedere school te voorzien van een plaatselijke tuin. Om dit mogelijk te maken werd een samenwerkingsverband opgestart met de lokale landbouwers. Agrarische lessen werden zo al doende geïntegreerd in het schoolcurriculum

(Sobel, 2004). Ook in Noorwegen werd in de jaren negentig het experiment ‘De Levende School’ opgestart. Men hanteerde de natuurlijke omgeving rondom de school – door middel van de aanleg van moes- en kruidentuinen - als basis tijdens de les en ook aan de hand van intense samenwerking met de boerderijen in de omgeving werd het dagelijkse leven in de school geïntegreerd (Verheij, 2003).

Louv (2005) stelde vast dat de positieve effecten van natuurlijk onderwijs zich niet alleen beperkten tot het leergedrag van leerlingen. Kinderen en jongeren die aan dit type onderwijs deelnemen zouden minder vaak lessen overslaan en beter gedrag stellen (Louv, 2005). Dit sluit aan bij de vaststelling van Titman (1994) dat de aanwezigheid van natuur een belangrijke reden is waarom kinderen positief staan ten aanzien van hun schoolomgeving (Titman, 1994). Buiten de besproken programma’s rond natuureducatie kan deze natuurlijke aanwezigheid zich tevens uitstrekken naar de inrichting van speelruimten. Zo ging Olds (1989) de gezondheidseffecten na van het speelgedrag van kinderen in een groene omgeving. In Scandinavië bijvoorbeeld werd dit aangemoedigd door kinderen tijdens de schooluren op regelmatige tijdstippen buiten te laten spelen (Olds, 1989). Het project ‘Learning Through Landscapes’ in Engeland is tevens een mooie illustratie van de betekenis die gehecht wordt aan de inrichting van schoolterreinen. Men beschouwde de omgeving rond het schoolgebouw als een rijke en gevarieerde onderwijsbron waarvan het noodzakelijk was ze te herinrichten naar een gefundeerd onderwijsdoel. Leren werd gepromoot in relatie tot het formeel, informeel en verborgen leerplan en ontstond niet alleen uit de interactie met de leraren en andere leerlingen, maar evenzeer in contact met de omgeving zelf (Adams, 1993). Vergelijkbare projecten zoals ‘Learning Grounds’ in Canada en ‘Skolans Uterum’ in Zweden werden opgericht naar aanleiding van het succes dat men bereikte in Engeland (Louv, 2005). Titman (1994) stelde dat de manier waarop deze natuurlijke schoolterreinen ontworpen en begeleid werden een aantal opmerkelijke tendensen met zich meebracht. Er werd minder agressie vastgesteld tijdens de speeltijden en het project bood kinderen met uiteenlopende bewegingsbehoeften de ruimte die ze nodig achtten (Titman, 1994).

2 De reformpedagogiek als inspirator

Nieuwe werkmethoden, alternatieve onderwijsbenaderingen, de opmars van methodescholen,... De vernieuwingen vanuit pedagogische invalshoek die vandaag de dag doorgevoerd worden zetten ons aan om een blik te werpen op soortgelijke evoluties en voorbeelden uit het verleden. Diverse pedagogen hebben in de geschiedenis reeds aansluiting gevonden bij de waarde van een groene, natuurlijke omgeving waarin men streefde naar meer aandacht voor het individuele kind. Hun denken was inherent aan de ontwikkeling van de reformpedagogiek of Nieuwe-Schoolbeweging aan het begin van de twintigste eeuw. Deze onderwijsvernieuwers profileerden zich als tegenhangers van de traditionele pedagogiek die het onderwijs in de negentiende eeuw vormgaf. Deze omwenteling ging niet onopgemerkt voorbij, zo getuigen de talrijke traditionele vernieuwingsscholen die nu nog steeds floreren in België en vooral Nederland. In wat volgt proberen we een beeld te schetsen van de reformpedagogiek en de karakteristieke visie van twee kenmerkende onderwijsvernieuwers. Meer specifiek zoomen we daarbij in op de algemene relatie tussen natuur en pedagogiek en het kindbeeld dat hieraan ten grondslag ligt. Tot slot worden enkele prominente ‘natuurlijke’ initiatieven uit het verleden besproken.

2.1 De reformpedagogiek

2.1.1 Algemene principes van de Nieuwe Schoolbeweging

Aan het eind van de negentiende eeuw, begin twintigste eeuw ontstond als reactie op het herbartianisme een complexe en pluriforme vernieuwingsbeweging die men de reformpedagogiek doopte, ook wel de Nieuwe Schoolbeweging genoemd. Het uitgangspunt van deze vernieuwing was kritiek op de starre methodiek van het volksonderwijs waardoor de individuele aanleg en specifieke activiteitsbehoefte van het kind in het gedrang kwam (Bakker, Noordman, & Rietveld-Van Wingerden, 2010). Meijer (2006) stelt dat het onderwijs werd gekenmerkt door uniforme leerstof volgens het principe “alles aan allen tegelijk” (Meijer, 2006, p. 110) en de centrale positie van de onderwijzer. De auteur legt in haar verhaal tevens nadruk op de wereldvreemdheid die in de oude school de plak zwaaide. Hoge ramen maakten de buitenwereld – op de gewaarwording van licht en frisse lucht in functie van het schoolwerk na – quasi onzichtbaar. Het statement van de oude school was snel gemaakt:

de buitenwereld was slechts en alleen een afleiding van het feitelijke schoolwerk. Met de komst van de reformpedagogiek kreeg ook het leven buiten de school de nodige aandacht. Activiteiten die zich daar voltrokken kregen vorm in het verlengde van de buitenschoolse omgeving. Zij omschreven dit als ‘het volle leven in de school halen’ (Meijer, 2006). Men benadrukte ook en vooral een grotere aandacht voor het individuele kind en het belang van het opvoedingsproces. De Nieuwe-Schoolbeweging ging daarbij uit van een “Pädagogik vom Kinde aus” (Depaepe, 2005, p. 67) met aandacht voor de integrale ontplooiing op vlak van manuele en muzische vorming en lichamelijke opvoeding. Centraal stond een begripvolle, liefdevolle en respectvolle benadering van het kind (Depaepe, 2005). De reformpedagogen hielden daarbij rekening met de individuele aard en belangstelling van kinderen. Men zou dat kunnen beschouwen als een zekere mate van individualisering, maar het tegendeel gold evenzeer bij de vernieuwingspedagogen. Er werd namelijk een grote rol toegeschreven aan de gemeenschap als context van opvoeding en onderwijs. Kinderen werden voor en door de gemeenschap opgevoed. In de reformschool was samenwerking het centrale uitgangspunt – leren doe je immers samen en niet ieder voor zich (Bakker, Noordman, & Rietveld-Van Wingerden, 2010).

2.1.2 Kritieken

Depaepe (2005) stelt vast dat de breuk in het pedagogisch denken en handelen vanuit de reformpedagogiek achteraf beschouwd veel minder groot bleek te zijn dan doorgaans werd aangenomen. De auteur benadrukt eerder een vorm van ‘continuïteit’ in plaats van ‘discontinuïteit’ met het traditionele verleden. De geest van de romantiek sluimerde immers voort in het reformpedagogisch denken; het kind werd eerder beschouwd als een ‘ideaal’ in plaats van een ‘realiteit’. Bakker, Noordman & Rietveld-Van Wingerden (2010) tonen aan dat het negatieve oordeel vanuit de reformpedagogen ten opzichte van de schoolpraktijk van de neo-herbartianen kan gezien worden als een verengd en overdreven beeld op de werkelijkheid. Dit was immers niet het soort onderwijs dat pedagogen als Pestalozzi en Herbart in eerste instantie voor ogen hadden (Bakker, Noordman, & Rietveld-Van Wingerden, 2010). Ondermeer Herbart legde vooral de nadruk op de opvoeding van het individu en beschouwde het onderwijs slechts als een aanleiding om de onderwijzer en de leerling samen te brengen. Zijn navolgingen, de herbartianen, hielden ongelukkig genoeg vast aan een flexibele interpretatie van de subtiële begrippen en denkschema’s van Herbart. Zijn theorie werd door het herbartianisme dermate herleid tot een rechtvaardiging voor een

toenemende verschoolsing van het openbare leven. Het begrip ‘opvoeding’ vervreemde gaandeweg van de principes waar Herbart in oorsprong op doelde: vorming en vooruitgang, natuur en ontwikkeling, verlichting en mondigheid (Depaepe, 2005).

Oelkers (1995) schrijft de bekendheid van de reformpedagogiek niet zozeer toe aan hun prominent historisch onderzoek of hun revolutionair pedagogisch gedachtegoed (Oelkers, 1995). De auteur stelt dat de vernieuwingsbeweging niet aan een afgesloten tijdsperiode kan gekoppeld worden. Volgens Oelkers spraken de reformpedagogen over een zogenaamde ‘breuk’, maar dit moet eerder gezien worden in het licht van mythologisering. Intelligentsia rond de eeuwwisseling hielden zich bezig met het oplossen van eigentijdse pedagogische problemen en kwamen zogenaamd met ‘iets nieuws’ op de proppen. Opvoeding en onderwijs kwamen op die manier in de schijnwerpers te staan. Het ‘vernieuwende’ karakter van de nieuwe school werd echter door critici gezien als een traditionele voortzetting van het moderne wetenschappelijke denken. Pedagogen en auteurs uit de negentiende eeuw fungeerden als inspiratiebronnen en werden in een theoretisch nieuw kleedje gehuld (Oelkers, geciteerd in Depaepe, 2005). Niet alleen het vernieuwende karakter van de beweging werd in vraag gesteld maar ook het fenomeen van de mythologisering van het kind-zijn en de opvoedingswerkelijkheid binnen de reformpedagogiek. Het draagt bij tot een mythe die ver weg staat van de realiteit (Vanobbergen, 2004). Ondermeer de ideeën van de vernieuwingspedagogen Key en Montessori gaven mee vorm aan dit mythisch kindbeeld (Oelkers, geciteerd in Vanobbergen, 2004).

2.2 Betekenisvolle onderwijsvernieuwers

2.2.1 Ovide Decroly

Pedagoog en medicus Ovide Decroly (1871-1932) stond in België bekend als een invloedrijk reformpedagoog. Hij legde stevast nadruk op het belang van altruïsme: “Vivre, c’est donner, non recevoir” (Van Gorp, 2005, p. 382). Dat Decroly heel wat invloed uitoefende in de geest van de reformpedagogiek getuigen de vele aanhangers – ook wel decrolyens genoemd – die hem haast als een mythische held beschouwden. Zijn ideeën leefden voort doordat de mythe van generatie op generatie werd doorgegeven aan onderwijzers, opvoeders en pedagogen. De primaire bronnen bleven stevast in handen van de decrolyens waardoor critici weinig toegang werd verschaft tot de veelal ‘gekleurde’ wereld van Decroly (Van Gorp, 2005).

De school zag hij als een levensgemeenschap waarin de spontane belangstelling en het activiteitsvermogen van het kind opgewekt werd door de leerstof te concentreren rond specifieke vakoverschrijdende thema's. Hij beschouwde de samenhang tussen afzonderlijke leervakken en gaf onderwijs een plaats in de vrije natuur en de arbeidswereld (Bakker, Noordman, & Rietveld-Van Wingerden, 2010). De school werd gezien als een doorgang tussen het gezinsleven en het maatschappelijk leven en was tevens een voorbereiding op het leven. De inwijding in dat 'leven' gebeurde door het kind enerzijds kennis te verschaffen van alle levende wezens en de mens in het bijzonder en anderzijds wegwijs te maken in de natuur waartoe de mens behoort. De oprichting van 'belangstellingscentra' in de school waren een concrete uitwerking van zijn filosofie over de primaire behoeften van het kind (Van Gorp, 2005).

Aan zijn geloof in een hoogst individueel, natuurlijk ontwikkelingsritme dat bij elk kind past werd veel belang gehecht. Decroly pleitte ervoor dat leraren en opvoeders het eigen ritme van het kind zouden respecteren en nauwlettend aandacht zouden hebben voor het gevaar van een te uniforme en schoolse discipline. Tegelijk hechtte hij geloof aan een gelijklopend en natuurlijk behoeftepatroon bij kinderen, verschillend van volwassenen. Die specifiek kinderlijke behoeften moesten volgens de reformpedagoog bewaakt worden door kinderen voldoende tijd te laten om te spelen, hen gezond te voeden en hen zoveel mogelijk in een groen, natuurlijk kader – de open lucht – te laten opgroeien (Peeters, 2008). De natuur bleek dan ook het modelmilieu te zijn om een kind in les te geven. De talrijke natuurlijke prikkels stelden het kind bloot aan de mogelijkheid tot reflectie. Het bood hen de kans om te observeren, na te denken, zich aan te passen en diepgaande ervaringen op te doen met alles wat hen omringde. Decroly ging ervan uit dat natuur in de mogelijkheid was om het vernietigende aspect van de moderniteit en de industrialisering af te remmen. Het was een 'natuurlijke' weg om het kind voor te bereiden op het 'echte' leven dat ondermeer gekenmerkt werd door de invloeden van de industrialisering, urbanisatie, verpaupering en slechte hygiënische omstandigheden. Met dit natuurlijk milieu doelde Decroly eveneens op het nastreven van een zo natuurlijk mogelijke samenlevingsvorm op school. Het gezin en de school werden op dezelfde hoogte geplaatst en werden beiden aanzien als een miniatuursamenleving met een familiaal karakter (Van Gorp, 2005).

Van Gorp (2005) stelt bovendien dat in het denken van Decroly een belangrijke reformpedagogische paradox schuilde:

De belangstellingscentra waren Decroly's interpretatie van wat Jürgen Oelkers de *Paradoxie der Reformpädagogik* heeft genoemd (Oelkers, 1996). De natuur was tegelijk

beweging en stilstand; de *Natur des Kindes* was tegelijk én gemeenschappelijk én individueel. Ook Decroly droeg deze paradox in zich (Van Gorp, 2005, p. 402).

Decroly meende dat de ontwikkeling van een kind begrensd werd door erfelijkheid en beïnvloed werd door het omgevingsmilieu. Hoewel elk kind een individuele natuur bezat, droeg het ook een gemeenschappelijkheid in zich op basis van de primaire behoeften. Geïndividualiseerd onderwijs moest dus rekening houden met deze gemeenschappelijkheid. Men gaf het kind de vrijheid en omstandigheden om gedrag te uiten, te experimenteren en te ontdekken zodat het zich gaandeweg bewust werd van zichzelf en de directe omgeving. Echter, de volwassene bewaarde een bepalende invloed in het bewaken van de grenzen en het aanreiken van een omgeving waar het kind zich diende aan te passen. Dit toont volgens Van Gorp de relativiteit van het pedocentrisme of 'Vom Kinde aus'-principe aan: niet alleen de vrijheid was een zinsbegoocheling - ook aan kindgerichtheid werd op die manier ingeboet (Van Gorp, 2005).

2.2.2 Célestin Freinet

Meijer (2006) haalt aan dat het vanuit de reformpedagogiek van belang is om te erkennen dat kinderen - vanuit hun natuur - een wil hebben om te leren en actief deel te nemen aan hun eigen opvoedingsproces. Zodoende dient het aansluiten bij hun betekenisvolle leefwereld ook gezien te worden in het licht van de buitenschoolse omgeving. Célestin Freinet (1896-1966), onderwijskundig filosoof en reformpedagoog, was één van de vernieuwingspedagogen die de nadruk legde op de wisselwerking tussen het leven en werken *in* en *buiten* de school. Zo ging Freinet regelmatig met zijn leerlingen wandelen in de natuur. Ook een bezoek aan de plaatselijke smid of meubelmaker gaf de leerlingen de kans om ervaringen op te doen in de directe omgeving rondom de school. De lessen in de klas kregen door deze uitstappen een levensecht karakter. De school werd af en toe in figuurlijke zin ontdaan van haar klasmuren wat het onderwijs- en leerproces ten goede kwam. Maar ook binnen de muren werd beroep gedaan op zaken die niet vreemd waren aan de ervaring van de leerlingen. Hun dagelijkse beleving werd actief meegenomen in de school. De drukpers die in het Freinetonderwijs gehanteerd werd is een schoolvoorbeeld van dit ervaringsgerichte gedachtegoed. De leerlingen kregen de kans om vrije teksten te schrijven over wat hen het meest boeide, wat meteen een basis vormde voor de verdere ontwikkeling van hun taal en daarbovenop aansluiting vond bij de directe leefwereld van het kind (Meijer, 2006). Freinet pleitte ervoor kinderen te onderwijzen op een democratische wijze en beschouwde de samenleving buiten

de school als een actieve partner. Hij trachtte via zijn ‘écoles modernes’ de kloof tussen schoolse kennis en levensproblemen te dichten door de wereld in de school te brengen en de school in de wereld (Temple & Rodero, 1995).

2.3 Voorbeelden van natuurlijke initiatieven uit de geschiedenis

2.3.1 De openluchtschool

Tussen het begin van de twintigste eeuw en de jaren '80 kenden de openluchtscholen als onderwijsvorm hun grootste bloei. Dit revolutionaire optreden legde de nadruk op het belang van gezondheid in combinatie met het vernieuwend profiel van onderwijs (Van Daele, 2009). Men beschouwde deze openluchtscholen als ‘laboratoires d’expériences pédagogiques’, hetgeen in de tijdsgeest van de onderwijsvernieuwing een welkom initiatief was. De architectuur stond ten dienste van pedagogische en didactische doelen en men richtte zich in de eerste plaats op zieke, verzwakte kinderen uit de beproevingen van de Eerste Wereldoorlog, ‘gehandicapte’ kinderen en kinderen uit achtergestelde wijken (“Les écoles de plein air au XXe siècle”, 2000). Openluchtscholen ontstonden voornamelijk uit liefdadigheidsinstellingen en hadden een tweeledige functie. Enerzijds stond men in voor de lichamelijke en geestelijke gezondheid van de samenleving. Het platteland, de verse lucht en gezonde maaltijden stonden garant voor de bescherming van kinderen die mogelijks meer vatbaar waren voor het ontwikkelen van ziekten zoals tuberculose. De geestelijke gezondheid werd door de onderwijzers aangewakkerd via het bepleiten van de normen en waarden uit de heersende middenklasse. Anderzijds werden de scholen opgericht vanuit de idee van onderwijsvernieuwing. Men wou breken met de traditionele school waar de leerling deel uitmaakte van een zogenaamde passieve luistercultuur (Van Daele, 2009).

Doch, de geschiedschrijving over de vermeende openluchtscholen lokt tevens heel wat reactie uit. Er wordt gepleit voor een kritische kijk op de evidentie van het ‘ophemelen’ van dergelijke scholen. Geert Thyssen (2009) haalt in zijn doctoraatsverhandeling een genuanceerd en kritisch verhaal aan over het geromantiseerde beeld dat velen van de oprichters en aanhangers van de openluchtschool opgehangen hebben. Hij tracht te achterhalen of de vormgeving aan de opvoeding en het onderwijs in deze instituten effectief het vernieuwende en kindgerichte karakter bezaten zoals ze suggereerden. Thyssen legde de discrepantie bloot tussen wat deze scholen pretendeerden te bereiken en waar men in werkelijkheid in slaagde. Hij focust zich daarbij op zeven gevalsstudies van openluchtscholen

uit vier verschillende landen. Uit dit onderzoek bleek dat de scholen onderling sterk van elkaar verschilden en functioneerden vanuit een eigen betekenisveld. Dit weet hij aan een zogenaamd ‘geography of knowledge’-perspectief: de kennis die het onderwijsbeleid in een bepaalde school vormgaf werd sterk bepaald door de lokale omstandigheden van waaruit deze kennis ontstaan is. Hij gaf daarbij het voorbeeld aan van de schoolvilla ‘Diesterweg’ in Heide-Kalmthout waarbij men het kind haast op een religieus voetstuk plaatste, wat veraf stond van het wereldse karakter van de directe omgeving. Ook in het schoolbeleid van de Sint-Ludgardis openluchtscholen in Schoten, Brasschaat en Schilde sprak men zichzelf tegen. Enkele van deze scholen doelden bewust op kinderen uit welstellende gezinnen in plaats van de geopperde behoeftige kinderen uit minder bedeelde gezinnen. Bovendien stelde Thyssen zich de vraag of het innovatieve architecturale karakter van de schoolgebouwen en –ruimtes voldoende hand in hand ging met het vernieuwende pedagogische gedachtegoed (Thyssen, 2009). Depaepe, Simon & Thyssen (2005) stellen immers dat de nieuwe architectuur niet noodzakelijk geleid heeft tot nieuwe werkvormen en methoden of een wijziging in het pedagogisch-didactische gedrag in de klas:

Zoals we onder meer voor het kleuter- en het lager onderwijs overvloedig hebben beargumenteerd, is het niet omdat er al of niet opplooibare tafeltjes kwamen in plaats van banken (al dan niet in een andere opstelling), of dat de trede in de klas werd afgeschaft, dat het gedrag van de leerkracht en de leerlingen ineens grondig veranderde. Naar ons gevoel moet diezelfde redenering ook worden aangehouden ten aanzien van de schoolgebouwen (Depaepe, Simon & Thyssen, 2005, p. 435).

Deze bedenkingen doen ons een blik werpen op het hoe en waarom van het gaandeweg verdwijnen van de openluchtscholen. Na 1980 werden geen nieuwe openluchtscholen opgericht; de meerderheid had reeds de stekker uitgetrokken. Thyssen (Van Daele, 2009) ging in zijn onderzoek na wat precies de redenen waren voor de opheffing van deze scholen. Een opvallende vaststelling daarbij was dat de ideologie van de openluchtschool al gauw omarmd werd door fascistische bewegingen die een onvoorziene link legden tussen ‘het kind terug gezond maken’ en ‘rasverbetering’. Dit was voornamelijk het geval in landen als Duitsland en Italië. Na Wereldoorlog II werd dan ook verwacht dat heel wat ouders afkerig zouden staan tegenover deze scholen. De populariteit van de openluchtschool bleek na de oorlog echter niet te dalen door dit toedoen. Volgens Thyssen zouden andere redenen aan de basis gelegen hebben. Ondermeer de toegenomen gunstige maatschappelijke omstandigheden zorgden ervoor dat het nut van de openluchtschool – garantie op gezonde voeding en een dak boven het hoofd – geleidelijk aan verdween. Ook het grensverleggende karakter van deze scholen

zorgde voor het brandmerk van ‘vreemde eend in de bijt’, hetgeen niet strookte met het gangbare onderwijsprogramma van het traditionele onderwijs. Gevolg was dat heel wat van deze scholen zich aansloten bij het buitengewoon onderwijs die hen de nodige experimenteerruimte konden garanderen (Van Daele, 2009).

De geschiedenis van de openluchtschool Vrij en Vrolijk in Brasschaat – de school waar dit onderzoek zich op richt – start bij het oprichten ervan in het jaar 1931. Dhr. Remi Quadens (1899-1968), de stichter, richtte deze kleine private instelling op te Kapellen. Later verhuisde de vzw naar de Miksebaan in Brasschaat. De klemtoon lag bij de oprichting ervan op het geven van opvoeding en het verstrekken van onderwijs aan kinderen die “tenger opgroeien, zenuwachtig zijn, van ziekte herstellend, of uit hoofde van gebrek aan lucht, licht en beweging, verzwakken en bloedarm worden” (Openluchtschool “Vrij en Vrolijk”, n.d.). Het gewone schoolgaan werd aanzien als een potentieel gevaar en vanuit heilzame overwegingen werden de kinderen naar de open, vrije natuur verplaatst. Later is de school zich meer gaan richten op moeilijk opvoedbare kinderen en kreeg de instelling een meer buitengewone doelgroep. Door de grote nood aan voorzieningen binnen de welzijnssector in die periode groeide de instelling gaandeweg uit tot een net van hulpverleningsdiensten. Het Medisch Pedagogisch Instituut had hier ondermeer een centrale functie. Verder onderscheidde we een beschutte werkplaats, scholen voor buitengewoon onderwijs, een PMS-centrum en een observatiecentrum (Openluchtopvoeding v.z.w., n.d.).

2.3.2 Holistische aanpak van de natuurgeneeskunde

Peeters (2008) gaat in zijn boek de geschiedenis van de natuurlijke levenswijze na en richt zich daarbij specifiek op de heilzaamheid die uit alternatieve, natuurlijke therapieën voortvloeit. Ondermeer de natuurlijke religie van Sebastian Kneipp (1821-1897) wordt in deze context uitvoerig aangehaald. Vanaf de late 19^e eeuw werd geopperd om de ‘moderne’ kwalen te bestrijden door dicht bij de natuur te gaan leven en voldoende lichaamsbeweging aan te vatten. Hydrotherapeuten maakten hun opmars en uitten kritiek op de symptomatische werkwijze van de ‘nieuwe geneeskunde’ die de totaliteit van het lichaam – het lichaam als levend geheel – uit de weg gaat. In tegenstelling tot het gebruik van medicijnen legden deze hydrotherapeuten de nadruk op natuurlijke middelen zoals water, lucht en zonlicht vanuit een vitalistische en holistische opvatting. Ze streefden naar veiligere en duurzamere middelen in het versterken van het organisme aan de hand van de open lucht die ‘zuiver en opwekkend’

was en voeding die het lichaam kon aansterken. De behandeling richtte zich op aandoeningen zoals astma en bloedarmoede die verholpen werden met natte doeken, koudwatertherapie en gymnastiek (Peeters, 2008).

In de geschriften van Kneipp en de natuurgenezers werd tevens de nadruk gelegd op het belang van opvoedkunde. Binnen de natuurlijke opvoeding ging men uit van de gedachte kinderen zoveel mogelijk vrij te laten in hun ontwikkeling. Op die manier konden zij een begrip ontwikkelen van het onderscheid tussen wat juist of fout is. In het licht van de reformpedagogiek trachtte men schoolse disciplineren, intellectuele overbelasting en ouderlijke dwang ten allen tijde te vermijden. De opvoeding van het kind was zoveel mogelijk in harmonie met de natuur (Peeters, 2008).

3 Besluit

Wanneer we een besluit proberen vormen van voorgaande inzichten bemerken we heden ten dage een zekere groei in de richting van ecologische scholen, groene schoolruimten en ervaringsgericht onderwijs. De vraag die we ons hierbij stellen is of dat we ook en vooral kunnen spreken over een bredere beweging in de uitbouw hiervan. Bovendien is en blijft de weg richting een grondige mentaliteitsverandering moeilijk. Daarenboven stuit dat ‘nieuwe leren’ vaak nog op heel wat kritieken in de huidige literatuur. Haenen en Wessels (2005) bijvoorbeeld halen ‘het nieuwe leren’ aan als een actueel, cultureel en open vraagstuk. Ze stellen zich de vraag wat er precies ‘nieuw’ is aan dit nieuwe leren. De huidige ontwikkeling naar meer verantwoordelijkheid en autonomie van de leerlingen en de intrede van alternatief onderwijs legt een duidelijke link naar de idealen die voortvloeien uit de denkwijze van de stichters van de traditionele vernieuwingsscholen. Hun vernieuwende ideeën lijken terug te keren in een nieuw jasje. De principes zijn weliswaar vanuit een andere, meer recente invalshoek geïntegreerd in het onderwijs, ondermeer door de verrijkende intrede van ICT in het onderwijs (Haenen & Wessels, 2005), maar al bij al blijkt deze zogenaamde vernieuwingsgolf helemaal niet zo nieuw te zijn. De vraag die we ons hierbij kunnen stellen is of we hier spreken over een paradigmawisseling of louter ‘oude wijn in nieuwe zakken’. Depaepe (2005) haalde dit paradoxale denken reeds aan binnen de context van de reformpedagogiek. De veronderstelling werd geopperd dat de continuïteit in het handelen en denken van de vernieuwingspedagogen groter was dan de breuk of discontinuïteit (Depaepe, 2005). Men bleef eerder zweven in de naweeën van de romantiek. Deze vraagstelling duikt, zoveel jaren later, opnieuw op. In dit onderzoek werpen we een terugblik in het verleden om het debat over het ‘nu’ terug te openen.

Methodologie

1 Kwalitatief onderzoek

Aan de hand van een kwalitatief belevingsonderzoek wordt in dit onderzoek nagegaan welke betekenis leerlingen, onderwijzers, opvoeders en pioniers van de instelling Vrij en Vrolijk geven aan hun persoonlijke ervaringen met betrekking tot de relatie tussen natuur, onderwijs en hulpverlening en het kind- en wereldbeeld dat hieraan ten grondslag ligt.

Kwalitatief onderzoek wordt ook wel interpreterend onderzoek genoemd. Persoonlijke kwaliteiten zoals waarneming, communicatie en interpretatie staan centraal (van Zwieten & Willems, 2004). Dit onderzoek is gericht op het achterhalen en begrijpen van de verhalen van mensen en de betekenis die hieraan gegeven wordt (Kvale, 1994). Hiernavolgend werpen we een blik op de historisch-pedagogische context waarbinnen dit onderzoek vorm kreeg en de onderzoeksmethoden die gehanteerd werden.

1.1 Pedagogische historiografie

De geschiedschrijving kampt niet zelden met de vraag of we weldegelijk in staat zijn om het verleden levensecht te reconstrueren. Sommige postmoderne theoretici menen dat dit een moeilijke taak is daar we niet rechtstreeks toegang hebben tot het verleden. De historicus geeft dan eerder een subjectieve *constructie* van het verleden weer in plaats van een objectieve *reconstructie* (Henkens & Catteeuw, geciteerd in Zutterman, 2009). Depaepe (2005) vindt aanknopng bij recente ontwikkelingen in het veld en stelt dat we vandaag de dag niet meer spreken over ‘historische pedagogiek’ maar eerder de term ‘pedagogische historiografie’ hanteren. De auteur kaart daarbij de historiciteit – en bijgevolg het relatieve karakter – aan van de recente ontwikkelingen en veranderingsprocessen waaraan de discipline onderhevig is. Dit gaat gepaard met de vaststelling dat er vanuit diverse oogpunten naar de werkelijkheid gekeken wordt, wat van de historische werkelijkheid een interpretatieve en acceptabele werkelijkheid maakt (Depaepe, 2005).

In de context van deze wending in de historisch-pedagogische geschiedschrijving krijgt dit onderzoek vorm. Centraal staat de individuele beleving en het verhaal van de respondenten in het vormgeven en (re)construeren van de dagelijkse onderwijs- en opvoedingswerkelijkheid.

Aan de hand van *oral history* wordt ‘wat vergeten was’ terug opgeroepen en wordt een stem gegeven aan de directe betrokkenen (Thompson, 2000).

1.2 Oral history

De Wever (2000) definieert mondelinge geschiedenis als “het hele spectrum activiteiten dat betrekking heeft op het interviewen van getuigen om het verleden te construeren” (De Wever, 2000, p. 1246). Het kan omschreven worden als het volledige proces gericht op het bekomen en gebruiken van een mondelinge bron. Deze bron is het resultaat van het lokaliseren en afbakenen van de potentiële informanten, de selectie en het contacteren van de getuigen, het opstellen van de vragenlijst, het afnemen en ontsluiten van de interviews en ten slotte het gebruik van de informatie in het kader van historische bewijsvoering (De Wever, 2000). Thompson (2000) stelt dat ‘oral history’ of mondelinge geschiedenis een vorm van geschiedschrijving is die de ervaringen en perspectieven meeneemt van net die groepen en personen die, in de geschiedenis van opvoeding en onderwijs, een eerder vergeten en onderbelichte status kregen. De dagdagelijkse werkelijkheid binnen een bepaalde opvoedings- en onderwijscontext werd niet of nauwelijks beschreven in officiële documenten, vaak omwille van het ‘alledaagse’ en ‘banale’ karakter. Dit maakte het moeilijk om de werkelijkheid naar waarde te reconstrueren (Thompson, 2000). Vanaf de jaren ’80 en ’90 kreeg men meer en meer aandacht voor de betekenis van subjectiviteit en herinneringen. Portelli (1998) stelt immers dat ‘het zich herinneren’ een belangrijk actief proces vormt in het creëren van betekenissen (Portelli, 1998). De dagelijkse onderwijs- en opvoedingspraktijk, het microniveau, werd op die manier opnieuw onder de aandacht gebracht. Studies over de *grammar of schooling* onderzochten ondermeer de manier waarop er in het verleden effectief opgevoed en onderwezen werd (Depaepe, 2005). Voorheen was de onderwijs- en opvoedingsgeschiedenis bijna uitsluitend georiënteerd op het macro- en mesoniveau. Aan de hand van ‘oral history interviews’ kwamen bij de geïnterviewden specifieke aspecten en emoties van ervaringen uit het verleden naar boven, hetgeen een goed beeld gaf van het historisch pedagogisch handelen. Dit werd immers vaak als een hiaat beschouwd in andere bronnen. Op die manier kreeg de betekenisgeving aan ondermeer persoonlijke relaties en het familiale leven een levendig karakter. Het schrijft aan diegene die de geschiedenis maakt en intens beleefd hebben – door het gebruiken van hun eigen woorden – opnieuw een centrale plaats toe (Thompson, 2000). Het is van belang om deze levensverhalen mee te nemen binnen een historisch pedagogisch onderzoek. Mensen hebben vaak vanuit hun natuur de neiging om

te vertellen over hun ervaringen. Een niet onbelangrijk gegeven is dat ze zich in individueel en sociaal opzicht verhalen herinneren; zowel de onderwijzer als de leerling zijn simultaan verteller en personage in hun eigen verhaal en dat van anderen. Deze methode laat ons toe om een bepaalde ‘cultuur’ beter te begrijpen omdat we een verhalende inkijk krijgen in de sfeer of het klimaat dat ooit heerste in een bepaalde school of instelling. Toch werd dit lange tijd niet aanvaard als een volwaardige bron in het wetenschappelijk onderzoek rond de geschiedenis van opvoeding en onderwijs omwille van de persoonlijke inkleuring die men gaf aan ervaringen uit het verleden. Het is net die persoonlijke beleving die mondelinge geschiedenis zo sterk maakt; een school of instelling verliest aan betekenis zonder het verhaal van haar handelende actoren – onderwijzers, opvoeders, leerlingen en pioniers (Surmont, 2005).

Tegelijk is het van belang om te wijzen op de invloedrijkheid van de onderzoeker zelf. Men moet er zich van bewust zijn dat de onderzoeker mee bepaalt mee wat er precies gezegd wordt. Hij of zij fungeert als een ‘partner’ en ‘mede-eigenaar’ in het herinneren van verhalen. Bovendien hercreëer je als onderzoeker je eigen visuele beeld rond de verhalen die verteld worden. Surmont (2005) wijst dan ook op het belang van een juist evenwicht bij de onderzoeker tussen enerzijds een kritische houding ten aanzien van het vertelde en anderzijds een onbevooroordeeld en verantwoord luisteren na te streven. Tegelijk benadrukt ze dat we moeten aanvaarden dat mondelinge bronnen geen volledige weergave zijn van een bepaalde onderwijs- of opvoedingscultuur. Deze bronnen zijn en blijven immers een begrensde culturele (re)constructie van het verleden (Surmont, 2005).

1.3 Analyse van beeldmateriaal en archiefdocumenten

Van Gorp (2009) haalt het belang aan van het aanwenden van materiële en visuele bronnen voor het (re)construeren van een historisch verhaal. De auteur stelt dat deze bronnen te lang een ‘blinde vlek’ zijn geweest in de geschiedschrijving. Zo worden afbeeldingen uit het onderwijs heden ten dage erkend als volwaardige en interessante bronnen in functie van de onderwijsgeschiedenis (Van Gorp, 2009). Het is dan ook van belang om mondelinge bronnen aan te vullen met andere bronnen uit het verleden zoals archief- en beeldmateriaal. Op die manier kunnen ze onderzocht worden op hun coherentie en waarheidsgehalte (De Wever et al., 2005). Naast mondelinge getuigenissen werd in dit onderzoek dan ook gebruik gemaakt van het persoonlijk fotomateriaal dat de getuigen aanbrachten om hun verhaal te illustreren. Ook de analyse van documenten uit het school- en persoonlijk archief vormden een

interessante bron voor dit onderzoek. Beide bronnen zetten het verhaal van de respondenten kracht en authenticiteit bij.

2 Onderzoeksgroep

In dit onderzoek vond de onderzoeker het van noodzakelijk belang om met een voldoende ruim aantal mensen te spreken zodat het onderzoek een genuanceerd karakter kreeg. Het onderzoek richtte zich op opvoeders, leerlingen, onderwijzers, therapeuten en pioniers van het medisch-pedagogisch instituut Vrij en Vrolijk in Brasschaat. Alle geïnterviewden werd gevraagd naar de manier waarop zij het werken of leven in de instelling ervaren hebben en hoe zij zich dat nu herinneren.

De tijdsperiode vormde geen aandachtspunt tijdens het onderzoek; het voornaamste doel was om het verhaal van een verscheidenheid aan respondenten te beluisteren over een zo ruim mogelijke periode. Het verhaal van de respondenten situeert zich in de periode tussen 1944 en 1985. In totaal stemden vijftien getuigen in om deel te nemen aan het onderzoek, waaronder een logopedist, een muzikleraar, een psychologe, vier onderwijzeressen, een kleuteronderwijzeres, drie onderwijzers-opvoeders, een verantwoordelijke voor het tehuis Halve Vrijheid, een opvoedster in een tehuis voor mindervalide meisjes met een kind, een leerling en een internaatskind. De geïnterviewde respondenten waren tussen 43 en 90 jaar oud.

3 Verloop van het onderzoek

3.1 Contact respondenten

Larson (2007) benadrukt dat het van belang is de respondenten met voldoende zorg te benaderen. Op die manier kan men de natuur en de kwaliteit van de verzamelde informatie zoveel mogelijk garanderen (Larson, 2007).

Dankzij een orthopedagogische stage in de periode tussen september 2010 en maart 2011 in De Vrije Basisschool voor Buitengewoon Onderwijs Remi Quadens in Brasschaat verkreeg de onderzoeker toegang tot de contactgegevens van mogelijke respondenten in het kader van het onderzoek. In de periode van april 2011 werd op deze wijze contact opgenomen met vier mogelijke respondenten. De correspondentie met de contactpersonen gebeurde via een schriftelijke brief waarin de vrijblijvende vraag naar hun medewerking gesteld werd. Ook het onderzoeksopzet stond hierin beschreven (zie bijlage 1). In de brief werd bovendien vermeld dat een aantal weken na verzending ervan verder telefonisch contact met de respondenten zal opgenomen worden. Tijdens dit telefonisch contact werd een klein ‘voorinterview’ gehouden om wat meer achtergrondinformatie te verzamelen over de getuigen. Dit gaf de onderzoeker de gelegenheid om het interview aan de hand van preciezere gegevens grondiger voor te bereiden. Tijdens dit contact konden ook een aantal vragen en bezorgdheden vanuit de getuige zelf aan bod komen. Het telefoongesprek bestond eveneens uit een korte inleiding over het onderzoeksopzet zodat gewaarborgd werd dat de contactpersonen voldoende op de hoogte waren van wat precies van hen verwacht werd. De enige consequentie van dit gesprek was dat de getuige reeds op voorhand zijn of haar eigen verhaal kon creëren en bewust een aantal feiten zou kunnen weglaten. Het ‘voorinterview’ dient men hier dan ook te beschouwen als een kennismakingsgesprek, eerder dan een voorbode voor het eigenlijke interview. De respondenten werden tevens uitgenodigd om persoonlijke foto’s mee te nemen naar het interview zodat het hen de mogelijkheid bood om bepaalde herinneringen vlotter op te halen. Ook praktische afspraken zoals de locatie, de datum en het uur van het interview werden tijdens dit voorgesprek besproken. Vier respondenten stemden in met het interview. Deze interviews vonden allen plaats in de loop van april 2011.

Omdat het niet evident was om aan het begin van het onderzoek de geschikte contactpersonen te vinden werd voor de overige elf respondenten gebruik gemaakt van de selectieprocedure ‘snowball sampling’. Deze techniek bestaat uit het contacteren van mogelijke contactpersonen via de respondenten die reeds geïnterviewd zijn (Larson, 2007). Aan de vier eerste

respondenten werd gevraagd of zij contact hadden met andere onderwijzers, opvoeders of leerlingen van de instelling. Er werd getracht om zoveel mogelijk mensen te verzamelen representatief aan de hele groep van potentiële respondenten. Daarbij werd een zekere selectiecriteria voor ogen gehouden door op zoek te gaan naar respondenten met een verschillende functie binnen de instelling en uit verschillende tijdsperiodes. Via deze methode werden heel wat bruikbare contactgegevens verzameld. De respondenten kregen eveneens een schriftelijke brief toegestuurd en ook met hen werd telefonisch contact opgenomen. Deze elf interviews werden afgenomen in de loop van mei 2011.

3.2 Verzameling kwalitatieve data

In de voorbereidingsfase van het interview was het relevant om een verscheidenheid aan historische bronnen raad te plegen over het onderwerp waarover de informanten zouden worden geïnterviewd. Ook belangrijke randdocumenten zoals een identificatiefiche en juridische overeenkomst werden opgemaakt. In de identificatiefiche (zie bijlage 2) werd gepeild naar de biografische gegevens en de school- en werkloopbaan van de getuige. Dit werd voorafgaand aan het interview overlopen met de respondent. Alle contactpersonen die instemden met deelname aan het onderzoek werd tevens gevraagd om een schriftelijk geïnformeerde toestemming (zie bijlage 3) te ondertekenen. Daarin werden de wederzijdse rechten en plichten vastgelegd. De onderzoeker kreeg op die manier de toestemming en de vrijheid om het interview binnen het project te gebruiken. Ook de getuige kon beroep doen op het recht om aan te geven dat bepaalde passages uit het interview niet of enkel anoniem vrijgegeven mochten worden. Op die manier bleven de rechten van de respondent beschermd en werd ook de anonimiteit verzekerd.

Vooraleer gestart werd met het interview werd aan de respondenten duidelijk gemaakt wat de bedoeling was van het gesprek en op welke manier het interview min of meer zou verlopen. Ook de afspraken die beschreven stonden in de ‘informed consent’ werden gezamenlijk overlopen. Er werd eveneens tijd vrijgemaakt om de respondenten op een informele manier te leren kennen zodat een goed contact ontstond tussen de onderzoeker en de geïnterviewde. Portelli (1998) stelt immers dat het afnemen van interviews vaak onbekende gebeurtenissen of ongekende aspecten van bekende feiten onthult. Ze werpen een nieuwe invalshoek op onontdekte gebieden van het dagelijkse leven van mensen waarvan de geschreven geschiedenis veeleer ontbreekt (Portelli, 1998). Het belang van een eerste goede contactname en dialogische relatie met de respondent wordt hier dan ook benadrukt. Tijdens deze

kennismaking werd aan de contactpersonen ook medegedeeld dat ze over de volledige vrijheid beschikten wat ze wel en niet zouden vertellen tijdens het interview. Het stond hen vrij om in bepaalde gevallen wel dan niet te antwoorden op de gestelde vragen. Na het interview werd nog even informeel nagepraat over de indrukken en ervaringen van de respondent zelf. De respondenten werden aan het einde van het gesprek ook bedankt voor hun medewerking.

Bijna alle interviews werden afgenomen bij de respondenten thuis, op één uitzondering na. In alle gevallen was dit de plaats waar ze zich het meest op hun gemak voelden tijdens het interview. Van elf respondenten, waaronder vijf vrouwen en zes mannen, werd een persoonlijk diepte-interview afgenomen. Van de overige vier respondenten, drie vrouwen en één man, werd een gezamenlijk groepsinterview afgenomen. De interviews namen gemiddeld twee uur in beslag.

3.3 Verwerking gegevens

Het was van belang om de interviews niet lang na de afname te verwerken opdat de omstandigheden en de sfeer van het interview zo goed mogelijk behouden bleven. Van elk interview werd een geluidsopname gemaakt die achteraf getranscribeerd of uitgeschreven werd in een tekst om de gegevens zo efficiënt en nauwkeurig mogelijk te kunnen verwerken. Het interview werd op die manier een vlot consulteerbare mondelinge bron. In deze bron werd ook de index opgenomen van het non-verbaal gedrag – zoals intonatie, gelaatsuitdrukking en uiting van emoties – van de respondent tijdens het interview. Ook moeilijke namen en specifieke begrippen die de getuige achteraf verduidelijkte werden in de uitgeschreven teksten geïntegreerd.

Na de transcriptie van de mondelinge bronnen kon gestart worden met het inhoudelijk verwerken ervan. Op die manier werd het mogelijk om de vooropgestelde onderzoeksvragen te gaan beantwoorden aan de hand van informatie uit de getuigenissen. Daar de verwerking van de gegevens van kwalitatieve aard is, was het noodzakelijk om voldoende structuur aan te brengen in de analyse. Het verloop van de interviews kenden immers een nogal ongestructureerd beloop omdat niet zozeer werd vastgehouden aan de structuur van de vraagstelling. Welbepaalde thema's kwamen in de interviews op verschillende plaatsen aan bod waardoor het van belang was om orde te scheppen in het geheel. Voor de analyse van de kwalitatieve gegevens van dit onderzoek werd in eerste instantie gebruik gemaakt van handmatige analyse. In de kantlijn van de transcripten werden notities gemaakt om een eerste

indruk te krijgen van de ideeën en inzichten van de respondent. Op die manier konden we reeds enkele globale thema's uit de interviews destilleren. Daarna werden de functies van het softwareprogramma NVivo 9 gehanteerd. Dit programma maakt de analyse van verworven data meer gestructureerd en gebruiksvriendelijk. Uit de interviews werden stukken tekst aangeduid met een bepaalde code naargelang het thema. De auteur creëert zogenaamde 'nodes' met tekstfragmenten gerelateerd aan een welbepaald onderwerp. De onderzoeker krijgt op die manier een thematische opdeling van tekstfragmenten over de verschillende interviews heen. Zo wordt een grote hoeveelheid aan gegevens gereduceerd tot een overzichtelijk en hanteerbaar geheel en krijgt de onderzoeker – met het oog op de vooraf gestelde onderzoeksvragen – een verduidelijkende vergelijking tussen de respondenten onderling (Walsh, 2003). De vijftien getranscribeerde interviews werden aan de hand van NVivo geanalyseerd. Het resultaat van het selecteren van thema's over de interviews heen is een beknopte en overzichtelijke weergave door middel van een boomstructuur (zie bijlage 4).

4 Materiaal en methode

4.1 Diepte-interviews en groepsinterview

Maso & Smaling (1998) geven aan dat kwalitatief onderzoek zich kenmerkt door een open en flexibele informatieverzameling. Het onderzoeksonderwerp handelt immers vooral over alledaagse betekenisgeving en betekenisrelaties. Kwalitatief onderzoek vereist daarom zoveel mogelijk een openheid van geest. Het te strikt vasthouden aan een voorgestructureerde methode moet daarom vermeden worden (Maso & Smaling, 1998). In dit onderzoek is dan ook gekozen voor het gebruik van semigestructureerde diepte-interviews. Bij dit soort interviews vloeien de waarnemingen voort uit individuele vraaggesprekken waarbij men gebruik maakt van een topiclijst (Hijmans & Kuypers, 2007). Het uitgangspunt bij een diepte-interview is dat de interviewer zoveel mogelijk ruimte schept om de respondent in eigen bewoordingen te laten antwoorden op de vragen (Plochg & van Zwieten, 2007). De variabele structuur van de interviews bood de gelegenheid om open vragen stellen waarna de antwoorden van de geïnterviewden verder het de vraagstelling en het verloop van het gesprek bepaalden. De bedoeling van dit interviewopzet was om zoveel mogelijk in de cadans van de getuige te blijven en vanuit hun referentiekader vragen te stellen. Naast deze diepte-interviews is eveneens gekozen om gebruik te maken van een groepsinterview. Dit soort interviews heeft

als voordeel dat de aanwezigheid van anderen inspirerend kan werken en nieuwe gedachten kan doen oproepen bij de respondenten (Baarda, de Goede, & Teunissen, 2005). Het groepsinterview vond dan ook plaats op vraag van enkele getuigen omdat zij zich, in aanwezigheid van andere respondenten, beter zaken uit het verleden zouden kunnen herinneren.

Voor de voorbereiding van het interview werden enkele historische bronnen geraadpleegd. Er werd eveneens gebruik gemaakt van de persoonlijke ervaringen vanuit de orthopedagogische stage en de basisinformatie die verkregen werd tijdens het telefonisch contact met de respondenten. Vanuit deze gegevens werd in eerste instantie een themalijst opgesteld. Deze lijst fungeerde als een rode draad doorheen de interviews en garandeerde dat iedere getuige over dezelfde onderwerpen bevraagd werd. Het was van belang dat deze thema's in alle interviews aan bod kwamen en zo volledig mogelijk beantwoord werden zonder dat vastgehouden werd aan een strakke volgorde of tijdspanne per thema. De vragenlijst (zie bijlage 5) vertaalde de themalijst dan in een aantal concrete vragen en maakte een flexibele aanpak in vraagstelling mogelijk. Deze lijst kon op een soepele wijze gehanteerd worden en hoefde geen letterlijk verloop te kennen.

De vraagstelling in de interviews varieerde van een algemeen, niet-controversieel karakter naar een meer persoonlijke vraagstelling. De vragen werden ingedeeld in vier grote thema's: de aanleiding en omstandigheden van de tewerkstelling of school- en internatsperiode, de ideeën rond de vernieuwing van opvoeding en onderwijs en specifiek de relatie tussen natuur en pedagogiek, het verloop van het dagelijkse leven in de openluchtschool en het onderliggende kindbeeld, persoonlijke ervaringen. De eerste drie thema's peilen naar meer algemene elementen; het laatste thema peilt meer naar het persoonlijke en gevoelige karakter van de beleving van de respondent. Een belangrijke techniek tijdens het interviewen was het geregeld inbouwen van 'stiltes' en het laten uitspreken van de getuige. Het niet inperken van uitweidingen kon immers heel wat onverwachte resultaten opleveren.

De data uit de kwalitatieve interviews bestaat vooral uit beschrijvingen van situaties, gebeurtenissen, personen, interacties en betekenisvolle citaten.

4.2 Archief- en fotomateriaal

Om de waarnemingen binnen het kwalitatief onderzoek extra kracht bij te zetten werd triangulatie toegepast. De procedure van triangulatie maakt het mogelijk om iets vast te stellen met behulp van verschillende methodes. Op die manier krijgt het onderzoeksmateriaal

een omvangrijk en zeker karakter (Wester, 2004). In de analyse van dit onderzoek werd daarom ook gebruik gemaakt van archiefdocumenten en fotomateriaal. Beide bronnen vormden een mooie aanvulling op de interviews met de respondenten. Bovendien zorgde dit materiaal ervoor dat de getuigen bepaalde herinneringen beter konden ophalen.

5 Betrouwbaarheid en validiteit

Van Zwieten & Willems (2004) stellen zich de vraag wat precies verstaan wordt onder 'objectiviteit'. Zij stellen dat, om kwalitatief onderzoek te kunnen beoordelen, we naar een opvatting van objectiviteit dienen te streven die meer betekent dan enkel het tegenovergestelde van subjectiviteit. De meer generaliseerbare definitie van objectiviteit van Maso & Smaling (geciteerd in van Zwieten & Willems, 2004) verwoordt dit treffend: "streven naar objectiviteit in onderzoek is het streven, in relatie tot het kader van de vraagstelling van het onderzoek, recht te doen aan het object van studie: het object van studie te laten spreken en niet te laten vertekenen" (Maso & Smaling, geciteerd in van Zwieten & Willems, 2004, p. 631). Bij kwalitatief onderzoek is het daarom van belang om rekening te houden met de inbreng van de onderzoeker. Terwijl bij kwantitatief onderzoek de rol van de onderzoeker geminimaliseerd wordt om vertekening van de onderzoeksresultaten te vermijden is deze rol bij kwalitatief onderzoek net van essentieel belang. Vertekening van de onderzoeksresultaten wordt tegengegaan door de rol van de onderzoeker zo zichtbaar mogelijk te maken (van Zwieten & Willems, 2004).

In dit deel gaan we achtereenvolgens de betrouwbaarheid en validiteit – als criteria in de beoordeling van objectiviteit – van dit onderzoek na.

5.1 Betrouwbaarheid

Om de interne betrouwbaarheid van het onderzoek te verhogen is het gebruik van meerdere methoden of onderzoekers aangewezen (van Zwieten & Willems, 2004). Door in het onderzoek terug te vallen op meerdere methoden zoals diepte-interviews, een groepsinterview en analyse van fotomateriaal en archiefdocumentatie konden de gegevens vanuit verschillende invalshoeken geanalyseerd en geïnterpreteerd worden. Het gebrek aan een verscheidenheid van gezichtspunten van meerdere onderzoekers kan hier beschouwd worden als een pijnpunt. De invloed van de individuele onderzoeker kan immers een mogelijke vertekening van de

onderzoeksresultaten in de hand werken (van Zwieten & Willems, 2004). De controleerbaarheid van dit onderzoek werd dan ook zoveel mogelijk nagestreefd door de stappen die genomen werden zo nauwkeurig mogelijk te omschrijven en toe te lichten. Ook de automatisering van de dataverwerking aan de hand van het softwareprogramma NVivo 9 zorgde voor een verhoogde controleerbaarheid.

Externe betrouwbaarheid duidt volgens van Zwieten & Willems (2004) op de repliceerbaarheid van het onderzoek als geheel. In dit onderzoek is ernaar gestreefd om ook andere onderzoekers in latere stadia de kans te geven om een precies beeld van de getuige te verkrijgen aan de hand van de identificatiefiche van de respondenten. In een identificatiefiche worden een aantal gegevens over de getuige vastgelegd zoals de naam, geboortedatum- en plaats, adres, gezinssamenstelling, opleiding(en) en uitgeoefend(e) beroep(en). Dit maakt het eenvoudiger om een zicht te krijgen op de sociale achtergrondgegevens van de geïnterviewden in het kader van een mogelijke herhaalbaarheid van het onderzoek. Een beperking op het gebied van externe betrouwbaarheid is dat de transcriptie van de interviews niet gebeurde in een standaarddocument en volgens een standaardprocedure, waardoor het voor andere onderzoekers niet eenvoudig is om op de voorhanden transcripties verder te bouwen. Ook het ontbreken van een bandinhoudsfiche⁴ maakt het moeilijk om precieze informatie over een specifiek onderwerp raad te plegen.

5.2 Validiteit

Om de interne validiteit van de onderzoeksresultaten na te gaan wordt een transparante argumentatie en verduidelijking van de verkregen gegevens beoogd (Maso & Smaling, 1998). Tijdens het afnemen van de interviews werd door de onderzoeker dan ook zoveel mogelijk getracht om gemaakte interpretaties terug te koppelen naar de informanten om de precisie van de informatie zo accuraat mogelijk in te schatten. De potentiële bronnen van vertekening in dit onderzoek kunnen vooral worden gevonden bij de invloed van de aanwezigheid van de onderzoeker. In de eerste plaats kunnen reacties of vragen vanuit de onderzoeker een waardeoordeel inhouden waardoor er een vertekend beeld ontstaat van de verkregen gegevens. In de tweede plaats kan het de onderzoeker in deze studie overkomen dat hij onbewust op zoek gaat naar selectieve voorbeelden. Dit werkt het ongewild vermijden van voorbeelden die voorlopige gevolgtrekkingen tegenspreken in de hand. Het is in het kader van

⁴ Een bandinhoudsfiche is een document waarbij in detail wordt weergegeven welke gespreksonderwerpen waar precies in het interview aan bod komen (De Wever, Rzoska, & Krul, 2005).

de validiteit van dit onderzoek van belang dat de onderzoeker bewust is van zijn of haar positie en oog heeft voor deze bronnen van vertekening.

Externe validiteit duidt op de mate van generaliseerbaarheid van de onderzoeksconclusies naar andere personen, situaties, verschijnselen en tijdstippen dan die van het onderzoek zelf (van Zwieten & Willems, 2004). Het doel van dit onderzoek is niet zozeer gericht op het generaliseren van de verkregen informatie.

Onderzoeksresultaten

In wat volgt ga ik dieper in op de resultaten van dit onderzoek. Uit de analyse van het onderzoeksmateriaal konden we verschillende thema's destilleren. Dit hoofdstuk vormt een thematische synthese van de verhalen van de getuigen, geïllustreerd met citaten. Het veelvuldig gebruik van letterlijke citaten⁵ geeft een stem aan de beleving van de respondenten en de betekenis die zij aan *hun* waargenomen werkelijkheid geven. Om de anonimiteit en privacy van de getuigen te verzekeren worden hun namen in dit onderzoek niet weergegeven. De analyse van het fotomateriaal en de archiefdocumenten zijn verweven doorheen de thema's en de beschrijving van de resultaten.

1 Visie en doelgroep van de instelling Vrij en Vrolijk

Tijdens de interviews werd gepeild naar de aanleiding en omstandigheden waarin kinderen en jongeren in Vrij en Vrolijk terecht kwamen. De instelling kende een grote evolutie op beide gebieden waardoor het verhaal van de getuigen zich uitstrekt over een ruime periode. Ook de pioniers en hun ideeën keren geregeld terug in hun verhalen, vooral vanuit het onderwijspersoneel. Aansluitend wordt ook duidelijk dat het gemeenschapsdenken een grote invloed uitoefende op het denken en doen van het onderwijs- en opvoedingspersoneel en de kinderen.

1.1 Van 'tenger en verzwakt' naar 'moeilijk opvoedbaar'

Uit archiefonderzoek en de verhalen van de getuigen blijkt dat de doelgroep waarop de instelling Vrij en Vrolijk zich richtte over de jaren heen grondig veranderde. In een schoolbrochure die we terugvonden in het persoonlijk archief van een respondent blijkt dat aan het prille begin van de jaren '30 de instelling zich in eerste instantie richtte op lichamelijk zwakke kinderen:

Groote opvoedkundigen wijzen er op, dat de lichamelijke zwakheid van een groot gedeelte onzer schoolkinderen een psycho-fysische aangelegenheid is; of anders gezegd: de lichamelijke minderwaardigheid gaat meestendeels gepaard met geestelijke stoornis of

⁵ De citaten van de getuigen worden in *cursief* weergegeven.

afwijking. Voor kinderen die tenger opgroeien, zenuwachtig zijn, van ziekte herstellend, of uit hoofde van gebrek aan lucht, licht en beweging, verzwakken en bloedarm worden, voor zulke kinderen wordt het gewone schoolgaan een gevaar en het is heilzaam, soms noodzakelijk, ze onverwijld uit hun midden te verplaatsen naar de open, vrije natuur. Niemand heeft meer liefde en belangstelling voor de natuur, dan het kind (Openluchtschool “Vrij en Vroolijk”, n.d.).

De openluchtschool legde in haar programma de nadruk op het belang van een sterke en gezonde jeugd met evenwicht in lichaam en geest. Voor hen ging lichamelijke zwakheid of onstabieleit gepaard met een stoornis in het geestelijk welzijn. Beweging in de natuur en de nodige portie (zon)licht en lucht werd aangehaald als een heilzame factor in het herstelproces van kinderen en een noodzakelijk recht voor alle kinderen. Zo werd in het schoolplan het vak Lichamelijke Opvoeding geïntegreerd waarin de lichamelijke toestand – gewicht, grootte en borstomtrek – nagegaan werd. De ‘bijzondere’ behandeling van elk kind werd hierop afgestemd. Voeding nam daarin een belangrijke plaats en moest krachtig en gezond zijn. Ook lucht- en zonnebaden en zwemmen kwamen aan bod in functie van de algemene ontwikkeling van de kinderen⁶.

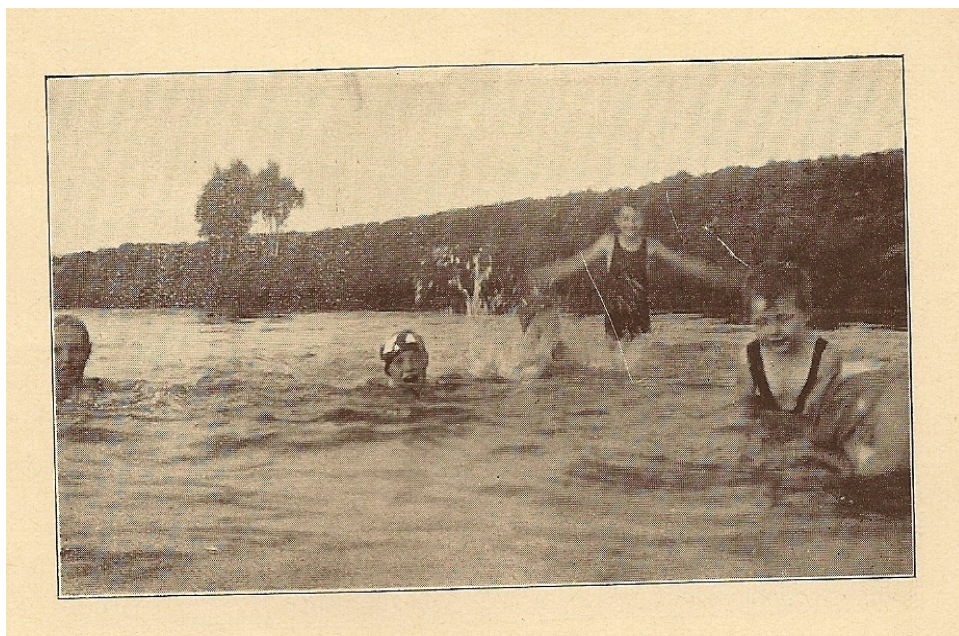


Foto 1: Het Bad – Zwemmen ten dienste van Lichamelijke Opvoeding

⁶ Fotomateriaal uit brochure ‘Openluchtschool “Vrij en Vroolijk”, zonder datum.



Foto 2: Het Zonnebad – De kinderen in openlucht en onder een stralende zon

In de jaren '40 werd langzaamaan minder nadruk gelegd op het welzijn van het lichaam en de geestelijke gezondheid die hieruit voortvloeit. Naarmate de instelling groeide werd het begrippenkader in het omschrijven van de kinderen meer uitgebreid. Uit het verhaal van een getuige die van 1944 tot 1947 in de openluchtschool als onderwijzer tewerkgesteld was bleek de grote variatie aan 'types' van kinderen die school liepen in Vrij en Vrolijk. Na de normaalschool werden de onderwijzers en onderwijzeressen veelal via een aparte cursus voorbereid op het werken met de kinderen in de school. Om duidelijkheid te scheppen in het geheel werd elk kind in een soort gedragscategorie geplaatst volgens het meest opvallende gedrag dat ze stelden in de klas en op school.

“(...) Toen ik goed en wel op Vrij en vrolijk was ben ik les gaan volgen, de provinciale cursus Opvoedkunde in Brussel van Louis Dalhem. Dat was toen de directeur daar. Men volgde daar die les zodanig dat je beter inzicht kreeg in die kinderen die dus meestal geplaatst waren. Want dat waren dus allemaal... ofwel weglopers, enfin, alle soorten... je had er ook een soort kleptomanen bij.”

Niet alleen buiten de instelling kregen de onderwijzers en onderwijzeressen les, maar ook vanuit de school zelf. Remi Quadens, de stichter en bedenker van de inrichting, gaf tijdens de jaren 1940 geregeld avondles aan het onderwijspersoneel om voorbeelden te geven van typische kinderen 'in hun soort' en het typerend gedrag dat hieruit voortvloeide. Hierbij werd

ook geduid op de fysieke uitstraling en typerende lichaamsbouw van de kinderen, waaraan je al dan niet kon zien of de kinderen tot een bepaalde gedragscategorie behoorden. De kinderen werden regelmatig aangewend als openbaar voorbeeld om aan te tonen tot welk gedrag ze in staat waren.

“(...) Hij was dus op de hoogte van die zaken en kon daar heel goed over vertellen. Hij nam dus ook proeven af. Dus het ‘type van’. Want mensen kunnen dus ook een uitstraling of fysionomie hebben die verraaft wat ze dus eigenlijk zijn, zo met lange armen. Want hij zei: kijk, dat is dus een geval waar je nooit of te nooit een bekentenis van zal loskrijgen. Dat moet je dus zelf, als je daar een conflict mee krijgt of wat dan ook, zien op te lossen. Hij nam het voorbeeld: hij zette U. bij aan tafel en hij legt daar een briefje van honderd frank. En hij begint te vertellen. Hij zegt “Mensen, dat is nu eigenlijk veel geld onder den oorlog! Wat kun je daar allemaal mee doen! Nu moet je eens kijken. Dat zijn zoveel pakskes sigaretten. Daar kan je dus een maand van roken hé!” Dus die jongen die wordt daar opgeblazen in de zin dat hij... En een beetje nadien pakt hij dat briefje en hij vouwt dat op en hij steekt dat hier vanboven in zijn vestenzakje. En Quadens die zegt van “Goddorie, waar is dat briefje nu gebleven?” Dat kun je nooit van je leven achterhalen. Je moest eigenlijk gewoon zeggen: “wacht eens eventjes” en je moest dat uit zijn zak halen want hij zou het nooit bekend hebben.”

Uit het verhaal van de getuige blijkt dat dit een manier was om als onderwijzer of opvoeder kinderen te herkennen en ermee te leren omgaan. Het werd niet enkel woordelijk gebruikt, maar er werd ook gebruik gemaakt van een officieel leerlingenboekje waarin elk kind beschreven stond. Wanneer er een belangrijk aandachtspunt moest vermeld worden, werd dat hier in aangeduid. Op die manier had het personeel een handig overzicht van de leerlingen en werden ze op de hoogte gehouden over de kinderen bij wie ze een extra oogje in het zeil dienden te houden.

“Ja, wacht. Wij hadden ook... Als je begon kreeg je een boekske, zo’n klein carnetje. Daar stonden dus al de leerlingen in. Er waren erbij die dus rood onderlijnd waren, dat waren weglopers.”

Buiten de handigheid en efficiëntie van het systeem, uitte de getuige toch ook wel zijn persoonlijke bedenkingen over de manier waarop omgegaan werd met de pedagogiek van het

kind in die tijd. De opdeling van kinderen werd toen doorgaans beschouwd als een handig en efficiënt middel om zo goed mogelijk te kunnen inspelen op problemen die zich voordeden.

“(...) Ik weet niet of dat opvoedkundig eigenlijk juist is. Maar in elk geval, voor ons was dat een aanwijzing. Als je ooit conflicten kreeg met bepaalde kinderen. Die moet je zo aanpakken en die moet je zo aanpakken... Er werden dus typetjes gezet.”

Ook in de jaren die volgden werd kennis genomen van verschillende soorten en types kinderen in de inrichting. Het gebruik van termen evolueerde van ‘lichamelijk verzwakt’ naar ‘moeilijk opvoedbaar’, van ‘psychisch-afwijkenden’ naar ‘debiele kinderen’. Ook kinderen uit een problematische gezinssituatie werden gerekend tot de doelgroep van Vrij en Vrolijk. Een lange tijd zocht de school zelf een weg in het opdelen van kinderen. Dit gebeurde voornamelijk op basis van het leerniveau dat de kinderen bereikten. Wanneer aan de respondenten gevraagd werd wat precies verstaan werd onder de problematiek van deze kinderen bleek het haast onmogelijk om een eenduidige definitie te geven over de kinderen die aangemeld werden bij de instelling Vrij en Vrolijk.

“(...) Nee, je krijgt zo’n groep... dat is toch een beetje de zijkant van de maatschappij... Of hoe zeg je ‘t. Arme kinderen, gescheiden gezinnen, kinderen met maar één ouder... Ze hadden iets mee hé.”

“Een groot deel waren gerechtskinderen, in de beginperiode hé. En die geplaatste, kansarme kinderen... Ik weet niet van waar ze precies gestuurd werden. Want die kwamen van over heel het land hé, ze kwamen soms van heel ver. Wij... Hoe moet ik dat zeggen... Wij sloegen niet gemakkelijk een probleemgeval af.”

“Ja, de meeste kinderen kwamen via de jeugdrechter bij ons hé. Ik zeg zo maar iets... alle kinderen van de Antwerpse hoeren die zaten bij ons op school. Maar alles wat ergens iets had mispeuterd in België, zat bij ons. Dat is allemaal jeugdrechter hé. Dat wisten wij, maar... als er eens ergens een moordenaar bij was, dan werd dat wel gezegd.”

“(...) De kinderen werden wel getest en dan zat eigenlijk alles nog door elkaar. Dus je kon een gedragsgestoorde hebben tussen iemand die normaal begaafd was. Dat was eigenlijk een beetje het niveau dat werd gezocht.”

Later werden ook de zogenaamde types van kinderen ingevoerd als een standaardopdeling. Nog voor er sprake was van types haalden de respondenten ook al aan dat ze werkten met A-, B- of C-klassen.

“(...) Maar in het onderwijs zelf hadden we de A-klassen, de B-klassen en de C-klassen. De C-klassen dat was dus voor de minst begaafden, de andere klassen waren dus ook volgens begaafdheid, dat ze toch nog meer konden. Want als ze allemaal samen in één klas gezeten hadden, dan zouden de mindere de betere toch nog wat tegengehouden hebben.”

“(...) Je had ook types... Je had 3.1 en 4.8. Dat zijn zo de twee types die ik me nog herinner. Dat was in de lagere school. De kleuters dat waren... Dat was al een beetje – hoe moet ik het zeggen - minder leerbaar, leerbaar of moeilijker van karakter. Daar had je wel al een opdeling.”

Met de komst van een uitgewerkt classificatiesysteem werd in de latere jaren ook meer aandacht besteed aan een uitgebreid leerlingendossier. Vaak kwamen leerlingen toe op de school met een uitgebreid dossier waarin hun achtergrond- en gezinssituatie, medische gegevens, vorige scholen of instellingen, mogelijke diagnoses en dergelijke in beschreven stonden. Op die manier kon de school een beeld krijgen op de sociale context van het kind of de jongere. Over deze papieren evolutie over de jaren heen waren de meningen van de respondenten duidelijk verdeeld. Een onderwijzer-opvoeder uitte zijn ongenoegen over het veelvuldig plannen van klassenraden en het gebruik van leerlingendossiers. Zijn bedoeling daarin was om zich zo weinig mogelijk te laten leiden door achtergrondinformatie in de benadering naar de kinderen toe. Andere onderwijzers en onderwijzeressen waren dan weer tevreden over de mogelijkheid om de achtergrondgegevens van een kind mee te nemen in hun lesgeven om zo hun aanpak beter te kunnen afstemmen op de noden en behoeften van het kind.

“(...) Na zes of zeven jaar hebben die kinderen zo’n groot dossier. Niemand bekijkt dat. Ik bekijk dat nog niet. Als mijn collega’s zeiden wat een kind allemaal kan... Ik gaf kort les in september en dan wist ik waar die stond en wat ze konden of niet konden. Daar hoefde je geen volledig dossier voor te lezen.”

“(...) Ik vertrek niet van een dossierkennis. Ik heb altijd geweigerd van kinderdossiers te lezen, op het medische na. Ik wist wel, als er één epilepsie had, dat je die niet direct in de boom moet laten klimmen want dat hij eruit kon donderen.”

“(...) Dat is later gekomen, toen er werd gevraagd “wij willen achtergronden van kinderen weten”. En dan hebben ze ons toen verwezen naar de farmacie, daar zaten alle dossiers van de kinderen. Bij de hoofdverpleger konden wij dan inzage vragen van een kind, om de achtergrond te weten. Want anders wisten wij daar niets, nul van.”

Een andere reden waarom er pas later inzage kwam in de achtergrondgegevens van de kinderen was omdat er vaak weinig tot geen contact was tussen de opvoeding en het onderwijs. Een grote groep leerlingen zat in leefgroepen verspreid over het domein. De kinderen werden verdeeld over verschillende paviljoenen en waren in de beginjaren voornamelijk volgens leeftijd opgedeeld.

“(...) En... dus daar was nog een splitsing in. In de leefgroepen zaten ze wel min of meer samen, tenzij dat het heel heel moeilijke gevallen waren en dat die toch nog een beetje apart zaten maar meestal zaten die toch volgens leeftijd. Je weet dat er in België instellingen zijn die trapsgewijs leerlingen opnemen. Een beetje een gezin vormen van kinderen van veertien jaar, tien jaar tot beneden twee jaar. Bij ons niet. Bij ons zaten ze in paviljoenen per leeftijd. Meisjes van bijvoorbeeld drie tot zes jaar en dan in een ander paviljoen van zes tot twaalf. Jongens ook apart. Later is dat dan ook weer een beetje gemengd geworden. Maar met die verstande dat, als ze dus dan weer ouder waren... Dan waren diegene van de jeugdrechter die in observatie zaten apart; de andere niet, diegene die al geplaatst waren in een bepaald behandelingssysteem, die zaten samen.”

Verschillende getuigen hanteerden bovendien een heel eigen aanpak in het omgaan met de kinderen. Een onderwijzeres die vanaf begin jaren '60 les gaf vond het belangrijk om voldoende vertrouwen te winnen in het contact met de kinderen. Op basis van dat het vertrouwen dat ze schonk dwong ze meermaals wederkerig vertrouwen en respect af van haar leerlingen.

“Ik had bijvoorbeeld een kleptomaan in de klas. Dat was een echte kleptomaan. ‘Daar zit de juffrouw hare portemonnee, daar ga jij voor zorgen hé. Zie dat er niemand nie aan komt

hé'. En er zal niemand aan gekomen zijn hé, en hijzelf ook niet. Hij zou daar geen franksken uit gehaald hebben. Maar dat moet je durven hé, en dan moet je zelf een sterk karakter hebben en weten hoever dat je dat kind kunt beïnvloeden natuurlijk."

Een andere onderwijzer - die ook als opvoeder werkte – benadrukte eveneens het belang van het aspect van vertrouwen vanuit het kind.

"(...) Mijn eigen principe was: ik vertrek van het vertrouwen van het kind."

Wanneer we een blik werpen op de ervaringen van de leerlingen zelf in de manier waarop ze in Vrij en Vrolijk terecht kwamen, bemerken we een verschil in aanleiding en omstandigheden. Eén leerling kwam in het jaar 1963 met de openluchtschool in aanraking via de jeugdrechtsbank, na het uithalen van een kwajongensstreek. Op basis van dit voorval werd hij in talrijke jeugdinstituten geplaatst. Naar eigen zeggen is hij daarna van de ene instelling in de andere beland. Zo kwam hij in aanraking met de instelling Vrij en Vrolijk.

"Ik was dus vroeger in mijne jeugd gene brave jongen. Ik ben dus euh... Wij hebben dus een stommeit uitgehaald. Geen diefstal of zware criminele feiten, maar wel al spelend. Met ne maat van mij daarmee zat ik in een houthangaar en we hadden vuurke gestookt. En nu hadden we dat vuurke uitgestampt als we naar huis gingen... Maar dat is dus liggen blijven veinzen. En een paar uur later stond den boel in lichterslaai. Maar dat was niet opzettelijk gedaan. En de politie kwam aan huis en dan ben ik voor de jeugdrechter moeten verschijnen. En die zei van 'ja, je moet een tijdje van huis'."

Een andere leerling kwam omwille van sociale contextredenen terecht in de instelling. Als kind kwam hij al vroeg in aanraking met problemen die voortvloeiden uit een moeilijke gezinssituatie. Opvallend daarbij is dat hij zich heel goed de details kan herinneren in welke omstandigheden en precieze periode hij aangemeld werd op Vrij en Vrolijk.

"Ik ben op 5 januari '73 binnengekomen... omdat mijn ouders mij niet, ja, konden opvoeden... ze kosten mij niet opvoeden. Dan ben ik daar terechtgekomen. Onder de verlofperiode ben ik dan naar huis mogen gaan; dan is mijn vader beroepsmilitair geworden in '74. En moest ik op veertien dagen tijd terwijl ik thuis was Duits leren. Kon ik dat niet dan kreeg ik slaag van mijn moeder."

Eén van de leerlingen benadrukte eveneens dat het moeilijk was om zijn leven terug op te bouwen nadat hij uit de instelling kwam. De gewaarwording van een soort stempel mee te dragen maakte het voor hem moeilijk om voldoende geïntegreerd te raken in de samenleving. Ondanks dat er op school extra belang werd gehecht aan het aanleren van een beroep, vinden we dit niet actief terug in de beleving van de getuige. Het gegeven dat deze kinderen en jongeren een verleden deelden in ‘een instelling voor moeilijk opvoedbare kinderen’ overheerste in dit geval. Dit gevoel was tevens aanwezig in de zoektocht naar werk. Wanneer de respondent op sollicitatie ging, ging hij ervan uit dat hij stevast op onbegrip zou stuiten wanneer zijn verleden ter sprake kwam. Ondanks de precieze aanleiding van hun schooltijd in de instelling werden de kinderen en jongeren uit Vrij en Vrolijk vaak over één en dezelfde kam gescheerd.

“(...) ‘t Was ook een Buso-school hé. Dat was moeilijk werk te vinden ook hé. Want als ze dan denken: o, gij hebt daar gezeten, gij zijt zot geweest en dit en dat. Eigenlijk zouden ze je daar moeten voorbereiden op een vak of zo.”

1.2 De pioniers en hun visie

Om een beter zicht te krijgen op de uitgangspunten van de school en de visie van waaruit men vertrok in Vrij en Vrolijk wordt tevens een beschrijving gegeven van de doelstellingen waarmee de drie belangrijkste pioniers hun werk vorm gaven en belangrijke elementen die terugkeren in het verhaal van de respondenten. De beleving van de getuigen en de betekenis die zij hieraan toeschrijven staan centraal.

1.2.1 Ovide Decroly

Uit de verhalen van de respondenten blijkt dat zij in de meeste gevallen kennis hadden genomen van de oorsprong van bepaalde opvoedingsprincipes die gehanteerd werden in het onderwijs en de opvoeding aan kinderen en jongeren. De eerste pionier die een belangrijke invloed heeft uitgeoefend op de uitwerking van de filosofie en pedagogiek van de school is Ovide Decroly. Zijn invloedrijke gedachtegoed en onderwijsprogramma fungeerden als een belangrijke inspiratiebron en onderwijsbasis voor de oprichting van de openluchtschool. Aansluitend daarbij werden ook door enkele respondenten de reformpedagogische ideeën van

Maria Montessori en Kees Boeke genoemd, ondermeer door de dochter van Remi Quadens die het ontstaan van de instelling van dichtbij heeft mogen ervaren.

“(...) Er was een soort overkoepelend pedagogische gegeven, orthopedagogisch gegeven, waarin inderdaad het contact met de natuur vrij belangrijk was en waarin op schools vlak de principes van Decroly belangrijk waren.”

“Ja, er werd heel veel over Montessori en over Decroly gesproken. Dat waren allebei mensen die bezorgd waren over kinderen die moeilijk mee konden. En die de oorzaken gingen zoeken en de middelen gingen proberen. Want het ervaringsgericht onderwijs kwam daar altijd terug naar boven.”

“(...) Dan zijn ze verder in contact gekomen... ook met Kees Boeke, dat was een grote pedagoog in Nederland. Wij zijn daar ook op school geweest, bij Kees Boeke. Dat was ook een heel speciale school, ook waarschijnlijk met de methode van Freinet. Ook vernieuwd onderwijs zoals Decroly eigenlijk hé. Die worden dikwijls in één adem genoemd.”

De instelling Vrij en Vrolijk werd dan ook in eerste instantie uitgebouwd volgens de leer van de reformpedagogiek. Vooral Decroly werd genoemd, maar ook bekende namen zoals Freinet en Steiner doken op in de verhalen. Zo vertelt een getuige dat hij als student met de normaalschool op bezoek ging naar het uitgestrekte groene domein van de openluchtschool. Tot op de dag van vandaag herinnert hij zich hoezeer hij verwonderd was over de manier waarop aan onderwijs en opvoeding gedaan werd. Het was voor hem dan ook een motivatie om enkele jaren later vanuit dat specifieke gedachtegoed les te kunnen geven op deze school.

“Wel, toen ik daar met de normaalschool naartoe ben gegaan, zag ik ineens zaken... Ik kende Freinet. Dat gebeurde daar. Niet honderd procent, maar Freinet zit erin. Steiner, alles wat met het artistieke te maken had, zat daarin. Decroly, van leren door te doen, zat daarin.”

Ook het unieke karakter van de school werd benadrukt door deze respondent. Het werd niet zomaar beschouwd als een doorgedreven kopie van een welbepaalde opvoedings- of onderwijsleer maar veeleer als een mix van verschillende ideeën over opvoeding en onderwijs.

“Ik ken geen enkele andere school waar dat op die manier gebeurde. Ook Freinet... Er zit ook niet alles van Freinet in. Niets werd blindelings overgenomen.”

Reeds van in het begin baseerde het onderwijs in Vrij en Vrolijk zich wel op enkele specifieke elementen uit de methode van Decroly. Zo getuigt een onderwijzer uit de jaren '40 over het werken met belangstellingspunten in de school. Deze concentreerden zich rond een bepaald thema en vertrokken vanuit het directe natuurlijke milieu van het kind.

“(...) Nu iets over het onderwijs. Wij werkten dus met belangstellingspunten: Decroly, Montessori. Er kwam om de maand, een zaterdagnamiddag, een pedagoog - Meneer Van De Ven van Antwerpen, inspecteur. Die kwam en wij moesten dus ons werk maken en voorleggen en dat werd dus daar besproken. Dus over het leerplan, enzoverder. Want alles ging dus over het aanleren met belangstellingspunten. ‘Water is nat.’ Zomaar. Om een voorbeeld te geven. En alles ging dan over water. Het was dus ‘a’ in een open lettergreep.”

1.2.2 Remi Quadens

Remi Quadens, de stichter en bedenker van de inrichting Vrij en Vrolijk, heeft een grote invloed gekend in de uitbouw van de school. Zoals één van de respondenten het treffend uitdrukte: *“Dat was de man met het basisidee”*. Uit het verhaal van een getuige, meerbepaald zijn dochter, blijkt dat Quadens na de oorlogsjaren vastbesloten was om in de pedagogiek te gaan. Hij ging licentiaat Pedagogiek studeren aan de Vrije Universiteit van Brussel waar hij de knepen van het vak leerde. Bovendien was hij een student van Decroly die een grote inspiratiebron voor hem was. De bedoeling van Quadens was om te werken met kinderen die verwaarloosd werden of hun plaats niet vonden in de maatschappij. Zijn dochter getuigt over hoe de instelling haar eerste vestiging kende in Kapellen en hoe het werk van haar ouders daar gaandeweg een groei kende.

“Hij vestigde zich daarop in 1931 in Kapellen. Doordat mijn moeder een beetje welgesteld was hebben ze de kans gekregen om dus een instelling op te richten. Dat was een vrij initiatief maar in die tijd werd dat dan gesubsidieerd door de staat. Als één van de eerste voor moeilijk opvoedbare kinderen.”

Twee getuigen illustreerden daarbij het kleinschalige karakter van waaruit de instelling opgericht werd.

“Quadens begint in Kapellen, op een hofje, een schooltje. Hij begint daar met een leerling of veertien.”

“Want in feite, uit respect voor en de kunst van het hele verhaal, van A tot Z... Dan begin ik met twee personen die begonnen zijn met een paar kindjes en dat is geëxplodeerd tot iets wat ze nooit hadden verwacht dat het zou geworden zijn.”

Uit vrees voor huuropzeg van de villa in Kapellen kwam hij in contact met een dokter die – en later schoolarts werd in de instelling – een lapje grond bezat in Brasschaat. Op die manier kende de instelling haar uiteindelijke vestiging aan de Miksebaan. De uitgestrektheid en de bosrijke omgeving leenden zich er toe om degelijk openluchtonderwijs te verschaffen. De dochter van Quadens licht daarbij het functionele karakter van de ligging van de school toe.

“(...) Dat ook hé. Er waren twee opties voor mijn vader. Aan de ene kant was het een beetje afgelegen om wat meer privacy te hebben. Aan de andere kant wilde hij toch dat ze wel contact hadden met de bewoonde wereld.”

Daarbij benadrukte ze ook de filosofie van waaruit de instelling gegroeid is. De waarden en normen uit het gezin waarin ze opgroeide weerspiegelden zich in de manier waarop ze met de kinderen omgingen. Zelfstandigheid vormde daarin een belangrijke factor.

“Ja, alleszins. Wij zijn allemaal gevormd. Wij hadden ouders... Mijn vader en mijn moeder waren enorm voor ontplooiing, vrijheid van denken, mening zeggen, iets bepraten, iets ontwikkelen. En dat hadden ze dus ook voor de pupillen daar. Diegene die alleen naar het dorp konden gaan, mochten dat ook doen.”

In zijn benadering naar de kinderen in Vrij en Vrolijk toe trachtte hij hen vanuit een zo positief mogelijk denkkader tegemoet te treden. Hij had een bijzondere aandacht voor de talenten inherent aan elk kind.

“Maar wat hij altijd zei dat was, dat in iedere persoon, hoe zwakbegaafd ze ook zijn, iedere persoon heeft een bepaald talent. En het is de kunst van dat bepaald talent toch naar boven te kunnen halen zodanig dat ze toch een zekere, ja, vorm hebben toch om verder te kunnen leven en waar dat ze dus mee verder konden. En dat was eigenlijk hetgeen wat hij er probeerde uit te halen. Dus hun normen waren heel breed om iemand te proberen.”

Ook na zijn overlijden leefde de bijzondere gedachte aan Remi Quadens en zijn baanbrekend werk verder in de instelling. Er werd niet alleen een standbeeld voor hem opgericht op het domein zelf, ook de talrijke liederen en gedichten die voor hem gezongen werden hielden de herinnering aan een groot man levendig. Verschillende respondenten herinneren zich nog goed de vastberadenheid waarmee Remi Quadens herdacht en gevierd werd.

“Als ik er gekomen was, was de heer Quadens overleden. Want zijn monument staat op het domein. De kinderen moesten daar gaan zingen... Ik dacht nog: wie is die meneer? Dat was de stichter van de school.”

“Dat werd gevierd. Wij moesten allemaal, ieder jaar op een bepaalde dag aan het monument komen zingen, in opdracht van juffrouw Wens. Regen of geen regen, buiten aan het monument.”

1.2.3 Maria Wens

Maria Wens – die wenste aangesproken te worden door juffrouw Wens – zette het werk van Remi Quadens verder tijdens de jaren ‘70. Ook zij heeft een onmiskenbare invloed gehad op de werking en het verloop van de instelling. De dochter van Quadens beschrijft hoe juffrouw Wens, na haar opleiding pedagogiek aan de Universiteit van Gent, als assistente bij Prof. Dr. Nyssen in contact kwam met het opvoedkundig reilen en zeilen in Vrij en Vrolijk. Na haar werk als opvoedkundig adviseur in de instelling nam ze de bestuursfakkel van Remi Quadens over.

“(...) Hij heeft dan ook samengewerkt met de psychiaterprofessor dr. Nyssen. En die kende dus Maria Wens. En Maria Wens is dan in de instelling gekomen via de universiteit van Gent. Maria Wens die stamde uit een onderwijzersgezin. De vader was onderwijzer en de moeder was een Fröbelonderwijzeres. Maar alle twee heel gekende, goede onderwijzers.

Haar vader was één van de markantste leerkrachten van de stad Antwerpen. Na haar normaalschoolstudies is zij dus pedagogiek gaan studeren aan de Universiteit van Gent en zo via professor Nyssen is zij dan in contact gekomen met mijn vader. Omdat zij, geloof ik, daar stage ging lopen. In ieder geval deed zij daar testen. Zij is daar dan blijven samenwerken met mijn vader.”

“(…) En dan is er ook… Vroeger, juffrouw Wens… Mijn vader was dus algemeen directeur en beheerder volmacht drager voor het leven en dat was zo overgegaan op juffrouw Wens ook.”

Volgens verschillende getuigen stond juffrouw Wens - wat het gedachtegoed betreft - op eenzelfde lijn met Remi Quadens. Ook volgens de dochter van Quadens zette juffrouw Wens de principes en ideeën van haar vader verder uit.

“Eigenlijk waren wij heel breed. Mijn vader, en juffrouw Wens ook, waren van het principe: ‘Elk kind heeft het recht om een kans te krijgen’.”

Omdat Maria Wens van de Gentse universiteit kwam en daar haar vak doceerde groeide de bekendheid van Vrij en Vrolijk. Ook enkele voorname professoren van de universiteit kwamen op de voorgrond. Professor De Busscher uit Gent en dr. Bijl – een neuropsychiater – uit Nederland kwamen met de instelling in aanraking en werkten intensief samen in Vrij en Vrolijk.

“(…) Dat maakt dat die instelling dan heel erg gegroeid is omdat zij heel veel connecties had in de Universiteit van Gent en dat daar veel kinderen passeerden met leerproblemen en allerlei andere, mentale problemen en die dan eigenlijk allemaal verwezen werden naar Vrij en Vrolijk. Zo is dat dan gegroeid.”

Toch stootte men in de instelling regelmatig op wrevel in contact met juffrouw Wens. Hoe goed haar bedoelingen en theorieën ook waren, haar temperamentvolle ‘recht-door-zee’-karakter kon niet altijd op het nodige begrip rekenen bij de getuigen. Bovendien bezat juffrouw Wens een andere persoonlijkheid dan wijlen Remi Quadens.

“(...) En mijn vader was daar gerust in want die kende de familie Wens van vroeger en mijn vader was overtuigd dat hij haar een beetje kon temperen. Want zij was heel temperamentvol. Maar dat is toch niet gelukt.”

“(...) Maar zij was totaal geen diplomate, bijvoorbeeld. Mijn vader was dat wel. Om een stom voorbeeld te noemen... Dat soms de leerlingen zegden, zonder het te beseffen... Bijvoorbeeld, Renée, die zegde altijd: van haar mochten we niet roken, dat was: “Sigaret uit, je bent aan het werken, gedaan”. En uw vader die zei (op een zachte toon): “Renéeke, stop eens met roken, als het werk gedaan is dan rook je een sigaretje meer”. En dat aanvaardden ze. Dat kwam dikwijls van hen, dat ze dat zegden hé... Zij was werkelijk...”

“Twee verschillende personen die dan toch dezelfde doelstellingen hadden.”

Ze hechtte belang aan een strenge discipline en striktheid waardoor de vrijheid van weleer een ferme deuk kreeg. Verscheidene leerkrachten werden bovendien geregeld aangesproken op hun doen en laten, opvallende uiterlijkheden of de wijze waarop ze hun werk beoefenden. De ervaringen van sommige getuigen hadden enkel een negatieve bijklank. Eén getuige vertelde over zijn ervaringen op basis van de reputatie die juffrouw Wens met zich meedroeg.

“Bij juffrouw Wens hadden we weinig vrijheid. Dat werd allemaal opgelegd en zij stuurde ook regelmatig mensen om te controleren of te doen. En ze liet u wel de mening toe dat je veel vrijheid had, maar dat was niet. Zij bepaalde hoe het moest gaan. Tenzij... We hadden vergaderingen en als je kon staven waarom je het deed, dan was het dikwijls wel goed. Maar als het buiten haar greep ging dan had ze het toch niet graag.”

“Want als je toen juffrouw Wens tegenkwam en er sprong er eentje verkeerd op de weg, dan sprak ze daar meteen op, dat kon niet. Ik heb dat één keer geweten, toen ik naar de markt ging en juffrouw Wens reed voorbij met de auto, en ik liep aan de verkeerde kant van 't straat. Dat was direct reactie en ik moest bij de directeur komen. Want de directeur was al moeten komen bij juffrouw Wens. Ik liep aan de verkeerde kant en ik weet nog altijd niet waarom.”

“Zij probeerde... Moesten we ze op het domein tegenkomen, om een straatje om te gaan. Want commentaar gaf ze wel altijd... Ze was zeer autoritair. Wij hadden geen contact. En als je ze tegenkwam, was het gewoonlijk negatief.”

“(...) Dan is zij naar hier zo gekomen, en die zou de teugels eens in handen nemen. Wat ik er van weet, achteraf, dat is dus dat Wens vond dat de zaken daar zo nogal losjes liepen. Die indruk krijgt u ook hé. Wens zou dat eens op punt gaan zetten en dat kon dus allemaal niet meer, en dat bestond niet meer. Quadens zo een beetje aan de kant en zij zou het eens zeggen want zij had het diploma van. Maar het was dus een dwerg, ik weet niet of je ze kent... Juffrouw Wens, een meter vijftig denk ik dat ze was, met hoge hakken een meter zestig misschien. Ik ben blij dat ik daar toen niet meer was, want ik zou daar niet mee gediend zijn. Ik ken ze van de reputatie...”

Ook in het verhaal van de leerlingen scheen haar vastberadenheid en consequent zijn door. Tijdens arbeidswerken op het domein werd één van de leerlingen aangesproken op zijn lichaamstaal. Uit dit citaat blijkt dat juffrouw Wens weinig tegenspraak duldde.

“Op een gegeven moment kwam juffrouw Wens langs en euh... die zag dat dat tegen mijn goesting was hé. Die zei iets hé. Ze zei ‘ge moogt content zijn dat ge nog voor ’t school moogt werken’. Ik heb me omgedraaid en gezegd ‘ik heb niet gevraagd om naar hier te komen hé’. En dit en dat. Ik vloog in ’t cachot, dat was de Villa.”

Andere respondenten konden zich dan weer heel erg goed schikken naar de aparte aanpak van Maria Wens. Zij konden veel respect opbrengen voor haar ideeën en doelstellingen, ook al verliep de communicatie en het contact met het personeel niet altijd van een leien dakje. Ze hield van mensen die voor hun eigen rechten en ideeën opkwamen en in hun werk authenticiteit en eerlijkheid uitstraalden.

“Ik ben één van de mensen die juffrouw Wens tot het laatste is blijven verdedigen. De manier van. Ik kan zeggen... de omstandigheden... De basisideeën, ik ben daar altijd blijven achter staan. Ik had geen schrik, ik ging in discussie met haar en dat apprecieerde ze. Zij apprecieerde mensen die tegen haar ingingen. En dat was mijn sterkte. Ik heb daar wel woorden mee gehad, maar ik heb mij altijd mogen en kunnen verdedigen. En dat werd enorm geapprecieerd.”

“Ze was verstandig en ze kon lesgeven. Dat mens kon lesgeven se. Ja, op alle gebied was ze straf. Ze was heel sterk.”

“Je moest heel eerlijk zijn. En hoe eerlijker je was, hoe meer ze het apprecieerde.”

Een getuige vertelde ook over de discrepantie tussen haar theorie en de verwezenlijking daarvan in de eigenlijke praktijk. Juffrouw Wens stond voor een directief beleid van de instelling maar werd achteraf geconfronteerd met een ongezond financieel beleid. Het gevolg daarvan was dat er institutionele problemen ontstonden in de instelling. Er lag een decentralisatie op de loer en Wens werd in 1980 ontzet uit haar ambt.

“Juffrouw Wens was toen beheerder-volmachtdrager. Zij had heel mooie theorieën, maar haar praktijk was niet altijd zoals haar theorie was. Zij was een enorm begaafde professor die enorm ook goed en boeiend les kon geven. Maar in praktijk was het allemaal niet wat dat ze dus in theorie leerde aan de unief. Wat is er gebeurd? Er is een leerling van haar, die heeft ze pedagoog gemaakt bij ons in de instelling. En die zag alle mankementen. Nu, niet alle mankementen lagen aan juffrouw Wens. Want het was toen, in heel België waren er tekorten. De gebouwen waren verouderd, er waren tekorten op allerlei gebied, ook in andere instellingen. Maar andere instellingen die maakten meer een blok, want die hingen van Caritas af. En wij stonden min of meer alleen. Er waren mensen die overuren maakten, die konden niet betaald worden. Dat maakte dat er op een gegeven moment aanklachten werden gedaan voor arbeidsovertredingen. Enfin, het begon te rollen.”

“Op het einde is het misgelopen omdat juffrouw Wens het niet meer aankon. In die zin van... Je zat daar met kleuter, lager, middelbaar, Franstalig, Nederlandstalig, opvoeding. En zij was verantwoordelijk directeur van dat alles en dat ging niet meer. Zij kon waarschijnlijk geen afstand nemen van die positie van ‘ik bepaal hier alles’. Dat is eigenlijk de doodsteek geweest.”

1.3 Leven *in* en voor de instelling

Uit de verhalen van de respondenten kwam de filosofie van het gemeenschapsdenken in de instelling duidelijk naar voor. Uit de volgende verhalen blijkt hoe het personeel er volledig op gericht was om alles in het teken te stellen van het kind en de ruimere gemeenschap.

1.3.1 Altruïsme

Een belangrijk element dat aanwezig was in de verhalen van de getuigen was het aspect ‘altruïsme’. Remi Quadens ging uit van het principe van het volledig ten dienste staan van de kinderen. Van het onderwijs- en opvoedingspersoneel werd dan ook de vrijwillige inzet en nauwe betrokkenheid geëist ten gunste van het kind.

“Het vijvertje op het domein... Daar staat zo’n spreuk op. Het ging over de mensen die er werkten en over de kinderen. Het kwam er dus op aan dat alles ten gunste van het kind moet staan en dat je daar als begeleider, onderwijzer, enorme inspanningen voor doet en dat die heel dikwijls niet geapprecieerd worden. In die context stond dat erop. Ik ken het niet meer vanbuiten. Het had er toch mee te maken. En dat was ook zo. Het personeel telde veel minder mee... De kinderen op de eerste plaats en dan het personeel. Vandaar ook dat wij... Als wij daar stonden moesten wij dikwijls nog met een paar mensen ’s avonds lesgeven. Rekenen en taal, aan leerlingen van het middelbaar. Dat was dan aan 20 frank per uur. Ik weet nog, mijn eerste wedde die ik kreeg was 7700 frank. In die tijd was dat misschien veel geld, maar, ja.”

“Mijn vader zei altijd – dat was ook een spreuk die bij ons in de instelling hing... Nee, wacht, dat was een andere spreuk, meer op het personeel gericht: “Onderwijs en opvoeding vragen in Vrij en Vrolijk de inzet van gans de mens”. Dat was de spreuk.”

“Op ‘t graf van de directeur daar stond op - ik weet het niet meer honderd procent juist - “Vrij en Vrolijk eist de inzet van de volledige mens.” Dus dat werd ons gevraagd als je hier komt werken... dan werk je honderd procent voor de school.”

Vaak gingen er ook kinderen mee met het onderwijspersoneel of de opvoeders naar huis omdat ze daar zelf weinig tot niet de kans toe kregen. Voor het personeel was dit vaak de gewoonste zaak van de wereld en velen zagen dit ook als hun morele plicht.

“Er waren ook kinderen en die gingen met de opvoedsters of leerkrachten mee naar huis. In mijn klas zat er eentje van een tweeling en die moeder was een prostituee en die zag nooit om naar haar kinderen. Die gingen nooit naar huis naar hun mama. De bomma die kwam, zo één keer in de paar maanden, die kindjes eens halen. En dat was een hele procedure, je moest dat aanvragen en dan kreeg je toestemming en mocht je die twee kinderen mee naar huis nemen. Dan was er wel een sociale dienst, want er was altijd wel een sociaal assistente die contact had met die ouders.”

Elke respondent die werkte in de instelling benadrukte dan ook het belang van de voldoening die ze uit hun werk konden halen. Het vroeg van hen geregeld een persoonlijke opoffering zonder dat ze daarvoor adequaat vergoed werden. Tijdens de jaren '40 verbleef het personeel zelfs intern; na zes weken werken volgde een verlofperiode van veertien dagen. Toch zag een groot deel van de respondenten ook de positieve kant van de zaak in.

“Als je binnenkwam stond dat in je contract en je ging akkoord of niet. Je moest één derde van je vakantie komen werken. Gratis komen werken als opvoeder. Dat was een volledig internaat, er waren geen externen. Ofwel aanvaardde je dat ofwel aanvaardde je dat niet, zo simpel was dat. Dat werd nauwelijks betaald - dat was eigenlijk niets - maar goed, dat maakte niet uit. Het was een pak ervaring dat je ermee opdeed.”

“Want op een bepaald ogenblik, je gaat les volgen en dat kost natuurlijk enorme inspanningen. Want zoals ik zei, een gewone dag, anderhalve dag en een volle dag - 24 uur aan een stuk... Dat was dus ook zo een donderdagnamiddag en dat was dus ook zo de zondag. Dus je was intern en je bleef daar zo. Kost en inwoon was er dus wel bij, maar het was dus altijd daar zijn en altijd bezig met.”

De verantwoordelijkheid ten aanzien van de kinderen was van groot belang in de instelling. Wanneer er kinderen wegliepen, bleven de betrokken opvoeders verantwoordelijk tot wanneer de kinderen teruggevonden werden. Hun eigen gezin of privéleven kwam op dat moment op de tweede plaats.

“De opvoeders, als die daar werkten en er ging er één lopen, dan moesten die daar blijven tot als die terug was. Dus je mocht gewoon niet van je dienst, je moest blijven tot dat kind terug was. Was die twee dagen weg, dan moest je blijven hé. Je kon daar wel blijven overnachten, dat was geen probleem maar dat was natuurlijk niet plezant.”

De motivatie en gedrevenheid waren belangrijke factoren in het werken in de instelling. Vaak was het een komen en gaan van mensen. De lange werkdagen en de soms moeilijk hanteerbare kinderen vormden geregeld een te grote struikelblok voor nieuw personeel.

“Het waren dus ook diegene die eigenlijk gedreven waren. Kijk, het was een binnen en buiten gaan, daar hé. Want mensen die dus hoorden... Dat ze dus een normale dag, driekwart dag en een volledige dag hadden, 24 uur op 24... die zeiden al ‘amai zeg!’. Ik heb daar juffrouwen geweten die ’s morgens binnenkwamen met hun valiesken en die hun valiesken op de kamer gingen zetten en ogenblikkelijk aan de slag gingen. En die ’s avonds hun valiesken pakten en die terug naar huis gingen, want die het niet aan konden.”

Drie van de getuigen waren erg nauw betrokken bij het gebeuren in de instelling. De vader van een onderwijzeres en een opvoedster in het tehuis voor mindervalide meisjes was muzik- en pianoleraar in de instelling begin jaren '40. Hun vader had mede ingestaan voor de opbouw van de instelling. Hij leefde mee met de visie van de school en trok dit ook wel door naar de opvoeding van zijn eigen kinderen.

“(...) Bij ons is het een heel andere historie. Wij zijn er eigenlijk ingerold en in grootgebracht. Onze pa werkte daar.”

“Alles wat er in Vrij en Vrolijk kwam, probeerde mijn vader eerst op ons uit. Wij hadden ook op een gegeven moment ons tuintje. En tekenen op de muren. Als het regende nam hij een zak zand en schudde die uit op de grond. Wij hadden er potjes en pannetjes bij, met wat water, en wij waren braaf. Gingen we niet naar de zee, dan kwam de zee naar hier.”

Ook de dochter van Quadens is mee opgegroeid in de instelling en woonde samen met haar ouders in Vrij en Vrolijk. Hoewel ze ook goede herinneringen over houdt aan deze periode,

wou ze haar eigen kinderen toch een andere jeugd schenken dan de jeugd die ze zelf gekend heeft. De instelling heeft altijd een zeer bepalende rol gespeeld in haar jonge leven.

“S. is zelfs grootgebracht binnen de instelling. Zij is daar geboren, zij woonde in het begin in een groep, als een baby met nog een paar andere gasten. Dat was alles ten dienste van. Zij waren vergroeid met de instelling. Alle kinderen hé. Dag en nacht hé, altijd.”

“Dat is heel eigenaardig geweest. Ik ben daar geboren dus, werkelijk in de instelling geboren. Ja, wij waren intern hé. Ja, zoals dat toen nog was, dat er een vroedvrouw kwam en dat je aan huis beviel. Zo ben ik ook werkelijk in de instelling geboren. Maar ik heb dus alles meegemaakt... Wij leefden gewoon met de kinderen mee. Wij hadden een kamer apart, mijn zus en ik – ik had nog een jongere zus. Maar verder... eten en alles, deden wij allemaal samen met de kinderen.”

“Maar op den duur was het toch wel zo... Ik denk dat dat voor ons wel anders was dan voor diegenen die geplaatst waren hé. Het feit alleen al dat je geplaatst bent, denk ik, dat je in groep altijd moet leven, zonder ouders. Je mag niet vergeten... In zo’n instelling geldt ook dikwijls de wet van de sterkste. Je moet dat allemaal maar als opvoeders tegenhouden. Maar in het begin van die jaren... Je had altijd gebrek aan personeel.”

1.3.2 De Kibboets-mentaliteit

De visie die in Vrij en Vrolijk gehanteerd werd was van vooruitstrevende aard. Er werd niet alleen belang gehecht aan het kind zelf, ook de gemeenschap nam een belangrijke plaats in. Het ‘samen beleven’ en ‘samen doen’ was van primair belang in de instelling.

“Het systeem van de Kibboetsen, dat juffrouw Wens uit Israël gehaald had, met het idee: we zijn eigenlijk één grote gemeenschap en de grote zorgen voor de kleine. Heel die bouw, die infrastructuur, het koken, het eten, de kledij, schoenen: dat werd allemaal gedaan door de ateliers van het buitengewoon middelbaar. Ongelofelijk. Dat is eigenlijk één grote familie met alle ruzies die daar ook bij horen hé, in het familie maken. Dat sprak me allemaal aan.”

“Er waren veel technische scholen waar ze niet aan opbouwen deden. Ze leerden dan wel maar dan ’s anderdaags - als er een muurtje gebouwd werd bij wijze van spreken – werd dan ’s anderdaags dat muurtje terug afgebroken. Bij ons was het principe: meebouwen aan het geheel.”

Voor de leerlingen bleek dit niet in alle gevallen een fijne ervaring te zijn. Een leerling aanzag dit als een vorm van arbeid om centen uit te sparen. Zodoende werd de school op een voordelige wijze opgebouwd.

“Dat was gewoon... Je moest van alles doen voor het opbouwen van de school. Dus alle bungalows die er staan daar moesten wij de fundatie voor graven... Natuurlijk het bouwen zelf. Om kosten te sparen waarschijnlijk. Wij moesten de voorbereidende werken doen.”

Zo werd er ook een vijver aangelegd in het midden van het domein van de instelling. In een archiefdocument werd de nadruk gelegd op het enthousiasme waarmee de leerlingen aan het graven gingen⁷.



Foto 3: Leerlingen helpen gezamenlijk mee aan het uitgraven van de parkvijver

⁷ Archiefdocument, 1940, uit ‘Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs’, nr. 101, gewijd aan het buitengewoon onderwijs (Quadens, Wens & Vanmol, n.d.).



Foto 4: Het resultaat van de arbeidswerken

Ook enkele personeelsleden herinneren zich goed de werken aan de vijver. Velen van hen beschouwden het samen werken als een belangrijk aanknopingspunt in de opvoeding en het onderwijs aan de kinderen en jongeren van Vrij en Vrolijk.

“Die vijver die er is hé... Die is uitgegraven door heel de gemeenschap van ’t school. In Kibboets-mentaliteit. Toen waren we er nog niet, maar we weten dat. Iedereen heeft moeten meehelpen, tot de kleinste kleuter toe. Al was het maar met één emmertje. Samen werken aan één doel. Mocht je dat nu doen, dan zou de pers daar bij staan en ze zouden zeggen: kinderarbeid. Maar op dat moment... Dat gezamenlijk doen was belangrijk.”

Bij het zien van de foto kwamen ook de herinneringen van een leerling naar boven. De negatieve connotatie die de getuige in zijn persoonlijke ervaring toeschreef aan de arbeidswerken strookt niet met de uitgangspunten en veronderstellingen die door de instelling naar voor geschoven werden.

“Daar was ik bij. Dat herinner ik me heel goed. Wij moesten dat doen. En niet alleen die vijver hé...Dus van al die bungalows die daarnaast staan hebben wij die uitgravingen gedaan met een schup en een kruiwagen. Doe je ’t nie, dan kreeg je een pak slaag. Als je ’t dan nog niet deed vloog je met je kloten in ’t cachot.”

2 Vernieuwing van opvoeding en onderwijs

De instelling Vrij en Vrolijk wordt voornamelijk uitgebouwd op basis van de ideeën van de vernieuwing van opvoeding en onderwijs aan het begin van de 20^{ste} eeuw. Uit een archiefdocument⁸ komt naar voor dat men de bedoeling had om kinderen en jongeren natuurlijkerwijze in een levens- en werkgemeenschap te integreren opdat hen een veelheid aan opleiding- en bestaansmogelijkheden kon geboden worden. Men ging daarbij zowel uit van de directe omgevingservaring van het kind of de jongere als van het stimuleren van de creatieve ontwikkeling.

2.1 Ervaringsgericht natuuronderwijs

Het ervaringsgerichte aspect van het onderwijs in Vrij en Vrolijk werd veelvuldig gehanteerd, reeds van bij het ontstaan van de instelling. De directe waarneming en interesse van het kind werden als uitgangspunt genomen voor het teweegbrengen van de nodige leerervaringen. Het leren werd bovendien bevorderd door het aanbieden van visuele en auditieve ondersteuning en het leggen van herkenbare linkjes in de beleving van het kind.

“Je nam hetgeen op dat moment aan de hand was of wat de kinderen ervaren en daar werkte je mee.”

“Ja, vanuit het doen, echt vanuit de praktijk. Dan kregen ze in de klas dan wel theorie, maar dat was allemaal omgekeerd. Wij leren theorie en dan zeggen ze ‘nu gaan we het proberen’. Dat was juist het tegenovergestelde. We leren u dat aan, dat doen we, en daaruit kreeg je begrippen. Dat was een heel andere werking eigenlijk hé.”

“Het is dus zo... Hetgeen wat interesseert, dat onthouden ze. Dus maak het zo aantrekkelijk mogelijk. Maak het visueel, maak het auditief en probeer dus de waarneming zo breed mogelijk te maken zodat ze het langs alle kanten gevoeld en getast hebben. En dan gaat het er in.”

⁸ Archiefdocument uit ‘Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs’, nr. 101, gewijd aan het buitengewoon onderwijs (Quadens, Wens & Vanmol, n.d.).

“‘Water’? Nee, ‘water’ dat is te algemeen. Water is nat of water is koud. Dat is goed. Maar niet: ‘water’, niet ‘ijs’. Niet zomaar. Het moet hier zo vanboven (wijst naar hoofd) een groepje vormen of iets wat bevattelijk is en het moet niet zomaar hangend zijn. Begrijp je het verschil? Dat is dus de kern hé.”

Dankzij de grootte en de uitgestrektheid van het domein maakte men tijdens de lessen geregeld gebruik van de directe omgeving als actief leerkader. Een onderwijzeres gaf het voorbeeld aan van de inspanningen die werden gedaan om het leereffect bij de kinderen te bewerkstelligen.

“Dat was ook heel belangrijk; daarom ook die paviljoenen over heel het domein. Want er waren heel veel paviljoentjes waar je met je klas ergens verspreid zat. Openlucht is bedoeld echt omdat we in openlucht in zo’n groen domein zaten. Er waren bijvoorbeeld heel veel fruitbomen... Ik had eens gezien dat er veel peren hingen en ik had in mijn agenda geschreven dat we gingen ‘peren rapen’ en we zouden daar dan confituur van maken. En we komen aan die bomen en al die peren zijn weg. Geen peer meer te vinden... Ik zei: “Allez hoe kan dat nu?” Ik kwam dan Herman Quadens tegen en ik vertelde dat aan hem. “O” zei hij “wij hebben die juist allemaal opgeladen want dat is voor de kinderen. Dat gaat in bakken in opslagplaatsen. Maar weet je wat, kom binnen een uurtje terug, ik ga die er allemaal terug onder leggen.” Dus die heeft terug appels en peren daaronder gelegd en dan kwam je een uur later terug en was de verrassing des te groter. Je ziet, dat is wel echt betrekken tot en met.”

“Om iets over die vijver te zeggen. Daar stond een grote vis, ook gemaakt door de leerlingen. En aan de hand van al die plaatsen op ons domein werd een leesmethode samengesteld. Dus wij hebben de kinderen allemaal leren lezen met dingen die op ons domein te vinden waren.”

“Dat was één van de weinige zaken dat ik dacht... het is in een bos, het is mooi en knap, het is open. Aan de andere kant is het ook gesloten, je ziet van alles af. Dat is ook één van de dingen die ik heb gedaan... Kinderen uit die omgeving halen, uit het dorp, in het bos.”

Een onderwijzer in de instelling en tevens squashleraar in de plaatselijke sportclub vergeleek het aanleren van vaardigheden met het trainen van een kind in een bepaalde sport. Men ging daarbij consequent uit van de belangstelling en het eigen ritme van het kind.

“(...) Maar als je dat van in het begin doet, dan is elke spontaneïteit dat dat kind uit in zijn natuurlijke manier van bewegen, die is weg. Dat zijn allemaal robotjes geworden. Terwijl dat je ze vanuit die natuurlijke beweging moet proberen sturen. Fouten zien, analyseren, oplossen en verbeteren. Dat vind ik in het onderwijs ook. Zie wat ze kunnen en bouw daarop voort.”

Wanneer men vertrok van de directe omgeving van het kind ging men vaak uit van wat in de natuur voorhanden was. In Vrij en Vrolijk werd dan ook geregeld gebruik gemaakt van een buitenklas in openlucht waarin elementen uit de directe natuur actief betrokken werden.

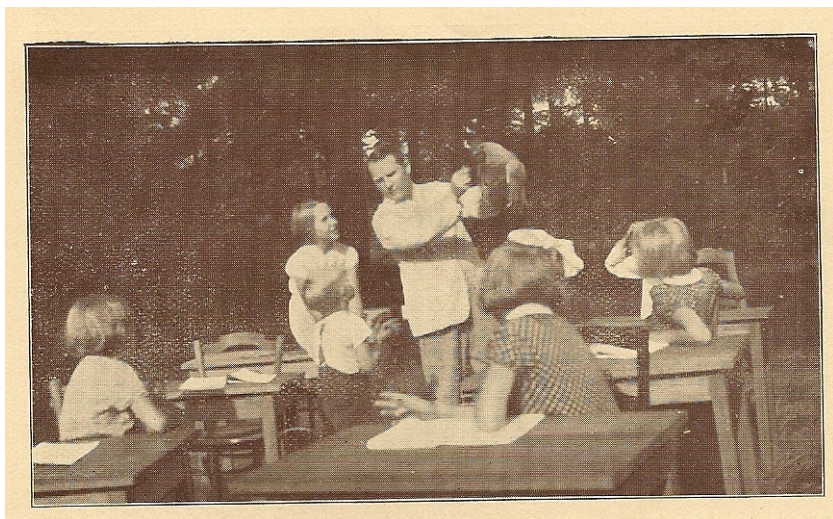


Foto 5: In den beginne - Remi Quadens als onderwijzer in een buitenklas⁹

Ook nadien werd er geregeld met de klas naar buiten gegaan om van daaruit les te geven. Natuur werd al doende geïntegreerd in de meet- rekenlessen. En omgekeerd.

“Ja kijk. Dat moet ik nog vertellen. Er werd daar een klas geïmproviseerd. En ik heb daar eventjes ingezet. Later dan heb ik ook nog een stuk gekregen. Maar ik had geen lokaal. En waar gaf ik het meeste les? Als het rekenen was, hier in het bos (wijst aan op plattegrond). Dus... de beginnelingen. Voilà, raap voor mij eens 20 mastentoppen

⁹ Fotomateriaal uit brochure ‘Openluchtschool “Vrij en Vrolijk”, zonder datum.

(dennenappelen). En iedereen 20 mastentoppen. En leg daar nu eens een vijf, een zes, een acht mee. Dat was dus de openluchtschool.”

“(…) Dus als wij gingen meten... Wij gingen meten. Wij gingen buiten meten, wij gingen de tuinen meten. Planten in de tuin... dat gingen wij allemaal zelf doen. Dus voor de kinderen was alles ervaringsgericht.”

“Wat heel belangrijk was in dat onderwijs dat was... Het onderwijs moest geënt worden op het dagelijks bestaan. Bijvoorbeeld leren tellen, dat werd in de natuur gedaan. Dan deden ze wandelingen en werden kastanjes verzameld, die werden geteld. Het leren tellen werd verbonden met wat er dagelijks te beleven viel.”

Tijdens de jaren '40 sprak men over zogenaamde waarnemingslessen. Een onderwijzer getuigt over de waarnemingsles die hij moest geven tijdens de provinciale cursus Opvoedkunde in Brussel.

“(…) En ik moest dus de waarnemingsles doen. Dan moet je geluk hebben natuurlijk, want dat hoort er allemaal bij in 't leven (glimlacht). Indachtig van zoveel mogelijk waarnemen. Waarnemen dat is niet alleen met de ogen, dat is met de oren maar dat is dus ook met de vingers. Dat is dus ook het gevoel en alles hoort erbij. Ik moest dus over het Sneeuwvrouwtje... Ik weet niet of je die plaat kent, Het Sprokkelvrouwtje. Dus sneeuw en een vrouwke met een bussel hout op haar rug. Dat zijn gewoon platen die de verschillende seizoenen voorstelden. Ik kreeg die plaat onder de arm voor de klas. Daar zit dus de jury en daar zitten die leerlingen. Ik hang die plaat daar op en ik zei 'voilà mannekes'. Maar het ging ondertussen dat er een paar sneeuwvlokken vielen. En ik zet het raam open en ik pak er één en ik zet die op de vensterbank. 'Waah, nat, koud!' 'Voilà' zegt Louis Dalhem 'stop maar, dat is voldoende'. Dat is de sterkte wanneer je in zo'n schooltje staat.”

Wanneer we verder een blik werpen op de beginjaren van Vrij en Vrolijk en de link met ervaringsgericht onderwijs bemerken we dat de leerlingen in die tijd onderverdeeld werden in vaste groepen naargelang het werk dat beoefend werd. Zo had je de landbouwgroep die zich bezighield met het produceren van landbouwproducten. Dit werd volgens een getuige in die tijd vooral gedaan vanuit een efficiënt en voordelig oogpunt tijdens de oorlog. Bovendien

werd het beschouwd als een werkoefening voor leerlingen met een verstandelijke beperking, ook wel als ‘abnormalen’ aanzien in die tijd.

“Je had ook nog een landbouwafdeling, dat waren kinderen boven de 16 jaar, die gingen naar deze afdeling. U ziet hier zo, bijvoorbeeld (wijst op plattegrond aan) hier achteraan tot aan de beek helemaal: dat was een groot domein, dat werd omgeploegd en daar werden koren en bomen geplaatst.”

“Het devies was eigenlijk “met de abnormalen naar de grond”. De leerlingen die niet verstandig genoeg waren konden wel werkzaam zijn en konden vooral produceren en voortbrengen. Alles was gericht op: we willen groter worden en we willen zo goedkoop mogelijk gaan. Die grote leerlingen werden ingeschakeld en dat waren heel goede helpers in de tuin.”

“(…) Vooral graan. Want daar kon je brood van bakken. Ook wel wat groenten. Maar men had ook een koppel varkens. Want je moet rekenen, het was oorlog en alles op den bon. En als je dan aangekondigde gasten had dan kwam je niet toe met uw rantsoen. En dan kon je dat dus aanvullen door zelf varkens te kweken. In die schuur stonden altijd een paar varkens die vetgemest werden. Alles ging erom om te produceren en het zo goedkoop mogelijk te houden, zodanig dat je geld overhad om te kunnen uitbreiden en stukken grond bij te vullen.”



Foto 6 en 7: De landbouwgroep aan de slag op de percelen achteraan het domein¹⁰

¹⁰ Foto's uit het persoonlijk fotoarchief van een getuige. De getuige was onderwijzer van 1944 tot 1947 in Vrij en Vrolijk.

Over de jaren heen merken we op dat ervaringsgericht onderwijs een belangrijke rol bleef spelen. Het handelen in de directe en herkenbare omgeving van het kind zelf vormde daarin een belangrijk aangrijpingspunt. Om het gestructureerde en afgelijnde karakter van de school in te perken was het van belang om de kinderen en jongeren regelmatig buiten de school leerervaringen te laten opdoen. Vanuit het dagelijkse leven, de werkelijkheid, werd het onderwijs opgebouwd ter bevordering van integratie in de samenleving.

“(...) Dus ik ben heel veel met die kinderen naar buiten gegaan, heel veel gaan winkelen. Op zeker moment moesten wij prijzen hebben voor tombola’s. Je moest ergens een inkomen hebben hé. Mijn kinderen, de licht mentale, gingen zowel op de Bredabaan in Merksem als in Brasschaat prijzen halen. En die konden op een beleefde manier uitleggen waarom. Niet met een briefje af te geven hé. Wij kregen honderden prijzen.”

“Ik had daar een tuin. Iedere klas had een tuin. Na een tijd had ik de grote tuin want die andere klassen zagen dat niet en deden dat niet zo graag. Ik kweekte groenten in die tuin, wij kochten en verkochten die. Wij speelden gewoon handeltje. Ik had mest nodig, dat was er niet, en ik belde naar een dierentuin, die daarop een kar mest brachten vanuit de dierentuin. Je deed dat allemaal wel. En die gasten sleuren met die mest en doen... Dat kon allemaal. Dat was het plezante. En daar leerden die gasten veel meer van dan dat ik zou zeggen... een kar mest, dat kost zoveel.”

Ook tussen de lessen door werd er bijgeleerd. De logopedist van de school zette de leerlingen geregeld aan om, terwijl ze allerhande klusjes deden, het materiaal bij naam te noemen en zo al doende hun spraak- en taalontwikkeling te stimuleren.

“(...) Dat was een klusje bij iemand in het lokaal of in de gang, en dat was ook logopedie hé. ‘Hou dat vast, hoe noemt dat..’. Dat deden ze ook heel graag hé. Ze wilden op den duur allemaal met hem mee.”

Er werd handig gebruik gemaakt van het groene domein door het aanleggen van enkele schooltuintjes. Door de grootte van het perceel bezat elke leerling uit de klas een eigen stukje van de klastuin.

“(...) En de tuintjes, nog zo’n project. Elk kind had zijn tuintje. Elke klas had zijn perceel en elk perceel was onderverdeeld in tuintjes, miniperceeltjes. En elk kind had dan zijn eigen perceeltje dat ze moesten onderhouden. Kan je je voorstellen, met zevenjarige kinderen?”

Ook de lichamelijke gezondheid van de kinderen ging er op vooruit door in de natuur te vertoeven. Een opvoeder vertelde dat de kinderen om die reden zelden ziek werden.

“Kinderen werden ook zelden ziek. Wij hadden beren van kinderen allemaal, gewoon van in die natuur te zitten. Ik vergeet nooit... wij gingen met Kerstmis naar de Ardennen met een groep. Wij moesten een beek oversteken. Dus twee opvoeders een boom leggen. Er dondert er één in... IJskoud, vijftiendecember. Binnen twee minuten zat heel die groep in dat water. Dus ijskoud, die beek, tot daar zwemmen en doen, kilometers door die beek. Die kwamen er niet meer uit... En dan moesten wij nog drie à vier kilometer te voet gaan door een snijdende wind naar onze barak. Wij dachten: morgen 40 longontstekingen. Die mannen kropen in de douche en ’s morgens kwamen die voetballen, om vijf uur ’s morgens was er al geluid. Niemand ziek. Wij hadden accidenten, ja, gebroken armen en benen. Iemand die uit de boom viel of ergens afviel. Maar zieke kinderen... zelden.”

Uit het verhaal van een leerling kwam eveneens het aanleggen en onderhouden van deze tuintjes aan bod. Hoewel deze ervaringen positief werden bevonden door de getuige, bemerkte hij toch het gebrek aan veelzijdigheid in de onderwijsvakken. Vaak had de respondent de indruk dat er niet veel meer aan bod kwam dan enkel vakken zoals taal, rekenen en tuinbouw.

“Ik zat daarbij. Wel, wij hebben elke keer de tuinen onderhouden hé... Wij hadden een kruidentuin, met bonen enzo, patatten, noem maar op. Een bloementuin hadden wij ook. Dat werd allemaal onderhouden. Dat werken dat was niet erg hé... Maar ’t gaat er gewoon om... ze zeggen altijd aardrijkskunde, geschiedenis. Maar wij hadden alleen rekenen, dictee, taal, tuinbouw.”

2.2 Vernieuwend onderwijsplan

Ook het vernieuwende karakter van het algemeen schoolplan werd benadrukt. De principes die gehanteerd werden in het onderwijs vloeiden voornamelijk voort uit het gedachtegoed van de Nieuwe Schoolbeweging. Zo legde men – naar het voorbeeld van de reformpedagogen – een grote nadruk op een ‘Pädagogik vom Kinde aus’.

“Dat was allemaal vanuit het kind. Alles werd vanuit het kind gedaan.”

De reformpedagogische ideeën kenden hun invloed over verschillende landen heen. Maria Wens gaf vaak soortgelijke voorbeelden aan uit het buitenland.

“Ik weet nog, wanneer ik de D-cursus volgde zoals dat toen noemde, dat was pedagogiek. Ik kreeg ook les van Juffrouw Wens. Die gaf dan het systeem aan van in Rusland. Van mensen die je op straat opraapte zal ik maar zeggen, van die een bestaansmogelijkheid te geven via werk. En dat was ook iets wat wij hier deden hé.”

Een opvallende onderwijsmethode in Vrij en Vrolijk was de methode van de welbespraakte speel- en leerlabo's. De belangstellingssfeer van het kind stond daarbij centraal. Heel wat onderwijzers en onderwijzeressen herinneren zich deze labo's. De kinderen konden daar allerlei zaken uitdenken, technieken aanleren en al spelenderwijze ontdekken.

“Je koos dus een onderwerp en dan kon je documentatie aanvragen. Dat kreeg je dan ook, in zo een sjeiken houten bak. Daar zaten tekeningen in voor de Nederlandse taalles, leerboekjes – allemaal in verband met het onderwerp, want er waren gigantisch veel boekjes. De speellabo's... er waren zeven labo's. Bijvoorbeeld labo twee dat was praten bij de filmpjes. Dat was zo een heel speciaal toestel, dat leek op een televisie, onderaan was een gaatje in waar een speciale filmcassette in kon. En ze hadden dus een hele verzameling aangekocht van al die dingen. En dan kon je dat daarin steken. Dat was zonder geluid, alleen beeld. Dan speelde dat af, je kon dat stilzetten – dus ze konden praten bij een stilstaand beeld – of veel moeilijker, bij een lopend beeld. Ze konden er iets over schrijven.”

“Wij hadden nog een meetlabo en dan had je ook nog een labo voor grote dingen, een gigantisch grote Meccano. Er waren van die elektrische auto’s. In het meetlabo werd van alles gemeten, daar stond meetapparatuur. Voor uw meetkundeles moest je dus elke keer naar dat meetlabo gaan. Dus per week had jij op die dagen die uren die gereserveerd waren. Je bleef eigenlijk niet de hele dag in uw klas.”

“(…) Dan was er ook een maquette van de school die er in ’t groot stond en dan moesten de kinderen hun weg zoeken: waar ze waren, naar waar ze gingen, wat we gedaan hadden bij een wandeling bijvoorbeeld.”

“En dan Manipuleren, dat was ook een labo. Speelgoed in elkaar steken volgens... Als je een voorbeeldje had moesten ze het volledig namaken. Dus ook Constructief Werken.”

Het schoolmateriaal bleef eerder beperkt. De leer- en leesboeken werden voornamelijk gedrukt door de leraren en de kinderen zelf. Toch was dit voor de meerderheid van de respondenten geen evidente klus. Er werd soms veel werk en tijd in gestoken.

“Rekenboekjes hadden wij ook niet. Alles moest uit het kind komen. We hadden wel fiches aan de hand, maar eigenlijk moest alles zelfgemaakt worden. Leesboekjes werden zelf gedrukt.”

“Zelfs drukken. Wij moesten drukken. En dan moesten die kinderen die vethaakjes vullen en dan moest je natuurlijk van achter naar voor beginnen, zodat dat gedrukt kon worden. En ze konden amper lezen... (lacht). Dat was eigenlijk heel plezant, maar het was een gruwel om te doen als klastitularis.”

“(…) Dat is ook wel belangrijk hé, want er werd heel veel aandacht aan besteed. Navenant de lagere of de grotere klassen hadden ze dus verschillende drukdozen met grotere letters of met kleinere letters. Dan moesten de kinderen zelf een tekstje maken en dan moesten ze dat met die letters – wat eigenlijk een beetje moeilijk was, want dat was natuurlijk in spiegelbeeld dat ze dat moesten zetten – dan moesten ze zelf die dingen maken en dat werd dat ook persoonlijk gedrukt eigenlijk, in de klassen zelf.”

In de instelling werkten ze tevens vanuit de idee dat elk kind en elke jongere diende voorbereid te worden op een leven in de maatschappij. Vooral in het secundair onderwijs werd er belang gehecht aan het aanleren van een beroep.

“Nu, de politiek in Vrij en Vrolijk in die tijd was: je komt bij ons binnen en je gaat voort. Maar we zorgen wel, op ’t einde als je bij ons buiten komt, je blijft in het buitengewoon onderwijs maar je kan wel een job – je bent schrijnwerker, schoenmaker, fietsenmaker, metser – je hebt een job en je kan voort: dat was de idee.”

In de beginjaren van Vrij en Vrolijk werd er ook gewerkt met punten. De landbouwgroep bijvoorbeeld kreeg de mogelijkheid om die punten te verdienen en ze om te zetten in centen. Die centen mochten ze vrij uitbesteden.

“(...) Want zij werkten – dat zal ik straks ook nog vertellen - dus met punten en die punten van de landbouwgroep werden omgezet in centen. En als ze nu bijvoorbeeld vijf frank hadden dan nam ik ze mee en dan gingen we naar de voetbal kijken.”

“Ja, alles bestond erin... Dus de leerlingen van de landbouwgroep die werkten meestal buiten op het veld. Ik heb al gezegd... T. dat was de man die de tafel verzorgde voor ons, als we gingen eten, dat was dus de bediende. Henri L. was timmerman. U. ging om soep. En er waren dan een paar die ervoor zorgden dat de kachels leeg gemaakt werden en de kolen klaargezet werden, zodanig dat, wanneer het koud was ’s avonds, dat je vuur kon maken. Die hadden dus allemaal zo’n taken en dan kregen ze punten. Dan werd er raad gehouden en dan werden er punten uitgedeeld. En wat ga je nu met uw punten doen? De één een pakje sigaretten en de andere iets anders. Dat was heel interessant.”

Twee keer per week werd er consequent vergaderd met het onderwijspersoneel. Wanneer er problemen opdoken konden deze hier besproken worden. Ook persoonlijke onderwijsmethodes en materiaal werden hier met de andere leerkrachten gedeeld.

“Wij hadden twee keer per week vergadering. Na onze uren moesten wij twee keer per week vergaderen over de aanpak of verwerking van iets. Maar globaal met iedereen, nooit apart. Waren er moeilijkheden in de klas dan kon je wel met de directeur gaan overleggen.”

“De moeilijkheid was... Wij gebruikten geen klassieke schoolboeken, niemand gebruikte dat. Dat betekent dat je een pak werk gaat steken in zaken die je de kinderen gaat onderwijzen. Rekenen, taal... Je moet dat allemaal wel maken zelf. Die vergaderingen die dienden daarvoor, zodat je van elkaar zaken kon overnemen.”

2.3 Creatieve expressie

Een van de stokpaardjes van Vrij en Vrolijk was het belang dat ze hechtten aan creativiteit bij kinderen en jongeren. Reeds van bij het begin had men aandacht voor muziek, dramaturgie, ritmiek, boetseren, houtbewerking, knutselen en dergelijke. De omgeving en de ateliers waren het uithangbord van de instelling.

“Vandaar dat wij met de normaalschool daar op bezoek gingen, in Vrij en Vrolijk. Mijn ogen gingen open want dit was iets totaal anders. Ik kende dat niet. Een school in een bos, losse klassen... Ik zag daar een hele infrastructuur van banken in Gaudi gemaakt. Dus Gaudi helemaal nageemaakt, heel de school was Gaudi, dus heel creatief, allemaal ateliers. Ik dacht: hier wil ik wel komen lesgeven. De eerste de beste annonce die er was, daar heb ik me op ingeschreven.”

Dat er veel belang werd gehecht aan muzikale ontwikkeling bewijst het aantal personeelsleden dat hiervoor ingezet werd.

“Op dat moment waren er twee muzikloraars in de lagere school en ik was dan de derde. Dat was fulltime, dus dat wil zeggen dat de kinderen op dat moment toch heel wat muziek kregen in de week. Van het eerste tot het derde leerjaar. Die hadden dus gemiddeld een viertal uur muziek per week met een koor, ritmiek, orkest, volksdansen. Het derde tot het zesde studiejaar had drie uren muziek per week. Ook weer met koor enzovoort.”

Muziek werd gezien als een belangrijke pijler in opvoeding en onderwijs aan kinderen. Bijna alle getuigen bevestigden dat de leerlingen zeer gevoelig waren voor het maken en opvoeren van muziek. Er werden allerhande instrumenten ter beschikking gesteld om een zo breed mogelijke waaier aan muzikale mogelijkheden te kunnen aanbieden.

“Er waren ook heel veel instrumenten hé. Hoeveel vleugelpiano’s waren er niet? Drie. Muziekinstrumenten voor de kinderen... Ongelofelijk veel, ruimschoots. En dat werd ook heel intensief gebruikt hé.”

“De kleuren hingen ook samen met de instrumenten, aangepast aan kinderhanden. Kleine dwarsfluiten, kleine blaasinstrumenten...”

Ook in de ervaring van een leerling werd deze muzikaliteit positief bevonden. Het gaf de getuige de kans om een instrument te bespelen en een miniconcert op te voeren.

“Wat ik dus wel gedaan heb was... Eén keer heb ik voor vijftienhonderd man trompet gespeeld, Il Silenzio, met begeleiding van de muzikleraar die piano speelde. Ik kon trompet spelen want ik had dat geleerd in de kulderschool. Toen zochten ze mensen... Toen heb ik dus getraind eigenlijk met die muzikleraar.”

Ook ritmische oefeningen waren een belangrijk onderdeel van het onderwijs. Reeds van bij de oprichting van de openluchtschool werd een pianoleraar in dienst genomen. Op de klanken van de pianist werden ritmische oefeningen aangeleerd.

“Maar wij hadden een pianoleraar (lacht), een pianospeler, dat was meneer van H. uit Brasschaat. Een man met één oog, een goede pianist. In de refter werd altijd geturnd. De tafels werden dan aan de kant geschoven. Wij moesten dan oefeningen doen, de één na de andere. V. H. zocht daar de muziek op. Het moest zover komen dat wij daar zo gingen staan (doet armen omhoog) en hij begon (doet pianobewegingen met handen) en hij speelde dat en dan wisten die mannen dat ze dan moesten marcheren. En dan stopte dat en stonden die weer allemaal op hun plaats. Dan begon hij dat en dat en dat te spelen en zij wisten welke oefeningen het waren. Dat was dus een goede zaak. Ik heb dat achteraf gezien, in Rusland daar deden ze dat ook. In Vladimir zijn wij op een bepaald ogenblik gaan kijken naar zo’n school en daar was dat ook zo. Die onderwijzeres ging daar zo zitten en de kinderen zaten een beetje verder. Gewoon bij ons, wij waren publiek. Die pianiste begon te spelen en die kinderen deden daar bewegingen op.”

De dochter van diezelfde pianoleraar beschrijft op haar beurt hoe vernieuwend men ook jaren later nog tewerk ging op vlak van ritmiek. Dit werd vaak aanzien als een voorloper van de

huidige therapievormen rond psychomotoriek die vaak in scholen voor buitengewoon onderwijs gegeven worden. Naargelang de klassen werden verschillende ritmische oefeningen aangeleerd. Vaak werd dit ook gedaan alvorens de lessen startten zodat de aandacht van de kinderen gestimuleerd werd. De ritmische vaardigheden die ze gedurende het schooljaar geleerd hadden werden ook drie maal opgevoerd tijdens het jaar.

“Heel wat stond in het teken van ritmiek, ritmische oefeningen. Dat was toen eigenlijk al met Meneer Vanmol, onze pa en meneer Quadens. Die gingen zelfs naar het buitenland, in Duitsland en in Nederland zijn ze ook verschillende keren geweest, naar den Haag. Dat was dan een muziekopleiding. De noten hadden allemaal een ander kleurtje. Ik weet de kleur niet meer maar ik heb het toch moeten weten. Want hij had dat op ons uitgetest. Ik zal nu zeggen: oranje is ‘do’. Met kleuren is dat wel attractief. Dan hebben ze echt zo’n hele reeks motorische oefeningen uitgevonden en op muziek gecomponeerd. En dat is jaren meegegaan. Dat waren dus arm- en beenoefeningen, dat was apart, van gemakkelijk naar moeilijk, meer en wat ingewikkelder. Oog- hand coördinatie, fijne motoriek, waar toen nog nooit over gesproken was.”

“Ik begon graag mijn dag met een paar ritmische oefeningen, dan waren ze veel alerter in de klas.”

“Want we hadden dus drie grote ritmiekfeesten per jaar, waarin we moesten laten zien wat er gepresteerd was uit het trimester. De eerste dag was de dag van de poëzie, de tweede dag was de dag van het koor, de derde dag orkest, vierde dag was het dan ritmiek en beweging. En dan was het gedaan. Dus vier dagen achter elkaar.”

Ook dansen kwam uitgebreid aan bod. Elk kind en elke jongere in de instelling werd gestimuleerd om mee te dansen. Het onderwijspersoneel volgde daarvoor één keer per week danslessen in de school, op begeleiding van de piano. Op die manier leerden ze de dansen kennen en konden ze dit op eigen houtje aanleren aan de kinderen.

“(…) Er was ook een balletleraar voor de hogere jaren, de technische. Daar waren de meisjes allemaal zot van. Hij heeft nog een uitvoering gedaan van Tjaikovski.”

“(...) Met de groep van gehandicapte volwassen personen... Als het feest was bij ons, iedereen danste hé. Ongelofelijk. Zij leerden mij alle dansen hé. Het was eender welk lichamelijk mankement dat ze hadden, ze dansten heel goed.”

“Wij hadden drie vergaderingen per week. Twee zittende, zal ik maar zeggen, en één dansvergadering. De ene keer was dat jazzballet – dat was toen in die tijd heel nieuw – en dan kwam er een balletleraar ons dat aanleren. Dan was het volksdansen. En dan had je ook moderne dansen.”

Er was ook een leraar plastische kunsten. De nadruk werd daarbij gelegd op de kunst van het boetseren. De boetseerwerken werden achteraf geëxposeerd.

“Boetseren, het werken met klei, dat was voor die kinderen heel erg aangewezen.”

“Aan het einde van elk trimester was er zagezegd een expo, een tentoonstelling van de werkjes die de kinderen in de loop van dat trimester hadden gemaakt. En dat gebeurde dan – dat was over het algemeen heel plezant moet ik zeggen. De opening van die expo was dan onder de vorm van een vernissage. En naderhand mochten de kinderen dan zelf komen kijken naar hun eigen werkjes en de werkjes van de andere klassen.”

De leerlingen werden geregeld gevraagd om model te staan tijdens de boetseerklassen. Een getuige beschrijft hoe dat precies in zijn werk ging.

“Ik heb nog model gestaan voor één van die boetseerwerken. Boetseren hé. We hebben ook nog in dat klaslokaal gezeten. Ik weet nog goed dat die opvoeder mij gevraagd had om model te staan. Ik moest dus model staan, zo (toont met armen omhoog), met een wereldbol in mijn handen. Ik weet niet wat daar de bedoeling van was. Dat beeld was volledig gemaakt in klei en toen is dat beeld gebroken.”

Ook in een archiefdocument¹¹ vinden we een verscheidenheid aan creatieve expressiemiddelen terug, waaronder boetseren. Er werd nadruk gelegd op de betekenis die het

¹¹ Uit “De rol van het boetseren in de behandeling en opvoeding van moeilijke kinderen in de Openluchtschool ‘Vrij en Vrolijk’ te Brasschaat” (Vanmol & Wens, n.d.).

creëren voor het kind heeft. De boetseersituatie werd aangereikt als een beheersmiddel om het kind te helpen bij het verwerken van zijn conflicten, zich te bevrijden van complexen en het compenseren van tekorten. De volwassene werd daarbij gezien als de begeleider van het kind in het creatief boetseren. De handeling van het boetseren bestendigde een bewustwording van het eigen lichaam en de buitenwereld van het kind. De klei bood de gelegenheid om een eigen wereld op te bouwen en de eigen persoonlijkheid vorm te geven.



Foto 8: De pedagogische en therapeutische betekenis van boetseren

Buiten de betekenis van het creëren werd eveneens aandacht geschonken aan expressie. Toneelvoorstellingen werden opgevoerd in combinatie met zang en dans.

“Op een bepaald ogenblik werd er voorgesteld om iets op touw te zetten. Dan hebben we Repelsteeltje aangeleerd. Mijn klas, de grootste, waren de hovelingen. De kleinste klas, het eerste studiejaar bij madame De Baere, dat waren de kabouters. En Kamiel die had een heel goede stem en kon heel goed zingen en dat was Repelsteeltje. En mijn vrouw speelde Miranda. Dat was dus een soort tussendoortje. Als wij turnen hadden werd dat dus daar gedaan. Die liedjes werden dus allemaal zo aangeleerd en ze kenden ze allemaal vanbuiten op het laatste.”

“Bijvoorbeeld een sprookje uitwerken. Elke klas moest dan ook uitbeelden. Wat moesten we daarmee doen? Teksten, liedjes, orkestbegeleiding. Dat werd in elkaar gestoken:

ritmiek, alle aspecten van beweging, zang, orkestratie, dictie kwamen aan bod. Dat moest tot het laatste gerepeteerd worden.”



Foto 9: De kracht van de dramaturgie ('De Japanse Steenhouwer' – Brasschaat, juli 1951)¹².

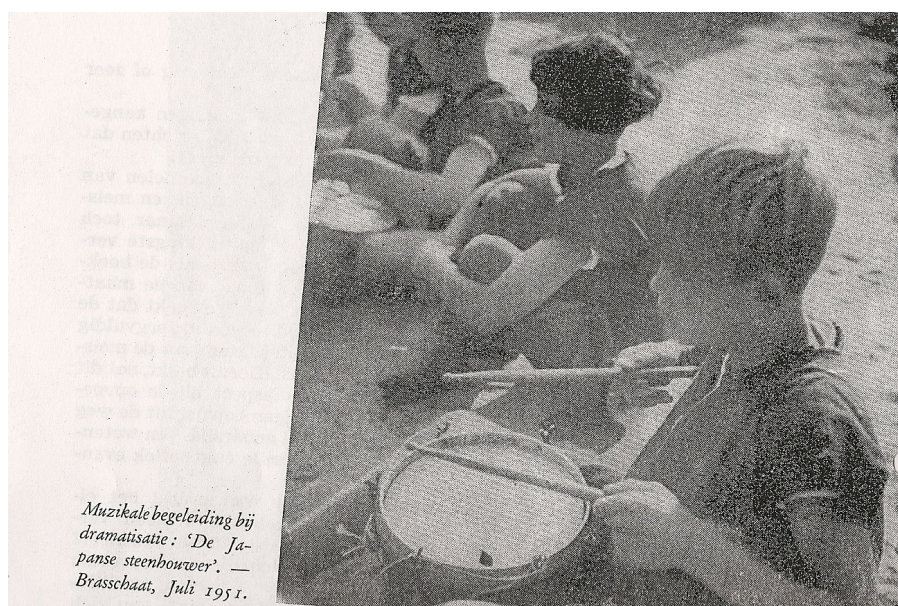


Foto 10: Muziekbegeleiding bij de toneelvoorstelling 'De Japanse Steenhouwer'

¹² Uit 'Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs', nr. 101, gewijd aan het buitengewoon onderwijs (Quadens, Wens & Vanmol, n.d.)

3 Het dagelijkse leven

In dit deel werpen we een blik op de manier waarop het dagelijkse leven vorm kreeg. We leggen daarbij zowel de nadruk op de organisatie en dagstructuur van de instelling als op de ontspanning en activiteiten die buiten de klas- of schooluren plaatsvonden. Ook de manier waarop omgegaan werd met straffen en belonen komt naar voor in de verhalen van de respondenten. Ten slotte gaan we kort in op het verschil tussen interne en externe kinderen.

3.1 Schoolorganisatie en dagindeling

De instelling was van bij het begin georganiseerd rond een Nederlandstalige en een Franstalige afdeling. Later is daar verandering in gekomen en is de Franstalige afdeling verdwenen. Uit het verhaal van een getuige blijkt dat er nadien heel wat Franstalige leerlingen van toen in de beschutte werkplaats terecht gekomen zijn.

Evengoed ook... Zoals we in het onderwijs erkend waren voor de Nederlandstalige kinderen en Franstalige kinderen. En op een gegeven moment is daar ook een verbod op gekomen en moest het via de taalgrenzen... En mochten wij hier geen Franstalige kinderen meer hebben. Dat is dan ook uitgebloeid... Op een gegeven moment hebben wij dus al de Franstalige onderwijzers moeten ontslaan en is dus heel het Franstalig gedeelte in het onderwijs opgedoekt. Maar diegene die meerderjarig waren ondertussen en die in onze beschutte werkplaats zaten, daar hadden wij dus nog altijd veel Franstaligen. Die waren meerderjarig, die waren opgeschreven in de gemeente en die mochten dus blijven. Dat waren geen leerlingen meer... Dat maakt dat wij dus tot nog toe nog altijd, in onze beschutte werkplaats en in onze tehuizen voor meerderjarigen, Franstaligen hebben.

De dagindeling van de kinderen werd strikt aangehouden. Het ‘appel’ was ’s morgens, ’s middags en ’s avond een vaste waarde van de dag en deed dienst als een algemene verzamelaarsplaats waar de opvoeders en het onderwijspersoneel de taken van elkaar overnamen. Omdat veel kinderen intern waren en in de groepen verbleven was de school reeds om drie uur gedaan. Voor de rest vond er weinig tot geen contact met de opvoeding plaats. Deze momenten verliepen enorm gedisciplineerd en gestructureerd.

“Dus je begon ’s morgens, dan was het appel. Om negen uur. De opvoeders brachten hun kinderen naar het verzamelplein. Meneer Van Mol die stond er dan, iedereen had zijn vaste plaats. Wij gingen op onze plaatsen gaan staan. De opvoeders brachten de kinderen tot bij hun leraars of leraressen. Dan gaf meneer van Mol de toelating om naar uw klas te gaan. Hoe deed hij dat? Hij klopte met een stok, denk ik. Later heeft meneer Boers dat gedaan. En die zei dan altijd ‘il est temps’. Uit de Franstalige afdeling.”

“Maar de discipline was er in het begin wel hé, heel erge discipline. Je kon niet over het domein gaan zonder dat dat in rangen of rijen gebeurde. Want dat kon de directeur absoluut niet hebben, mocht je daar met een hoop woelende kinderen passeren. Maar dat was een discipline die door heel ‘t school ging, want je kwam elkaar tegen en je had overal altijd mooi opeenvolgende rijen. Die structuur was er echt.”

In de tijdsgeest van Vrij en Vrolijk waren er ook heel wat opvoeders die vanuit het leger gerekruteerd werden. Zij bezaten enorm veel discipline en waren zeer strikt in hun denken. Uit het verhaal van een leerling blijkt dat dit een grote indruk heeft nagelaten op de beleving van de kinderen en jongeren zelf.

“We waren met 150 man in de B-techniek en als hij zei ‘allemaal op één lijntje’ dan ging iedereen op één lijntje staan en geen enen zijne kop naar buiten steken hé. Zo’n schrik hadden we van diene vent.”

Voor de leerlingen werd een vaste structuur per dag gehanteerd. Uit de beleving van een getuige lag de nadruk gedurende de dag voornamelijk op arbeid.

“Wij stonden ’s morgens op... we wassen ons, douchten, we kregen control. En dan gingde gij naar school zagezegd. Maar da was school... In de boetseerklas of bij de drukkers of putten graven. Altijd maar werken voor ’t school.”

Aan het einde van de week vond ‘het tribunaal’ plaats waarin de kinderen geëvalueerd werden over de voorbije week. Opvallend daarbij was dat de kinderen de kans kregen om ook zichzelf te evalueren.

“Op het einde van de week, op vrijdag, was er het tribunaal. Dat werd voorgezeten door meneer Van Mol en alle kinderen namen plaats rond de tafel en kregen persoonlijk commentaar over hoe ze zich die week hadden gedragen en hoe hun resultaten waren. Goed of slecht, ze kregen altijd een koetjesreep op het einde. Het was leuk voor ons, we voelden ons ondersteund en voor de kinderen was het toch wel... Als het goed was, werden ze er voor beloond. Als het minder goed was, wisten ze dat en tegen de volgende week zouden ze dan toch beter hun best doen.”

“Ik weet nog, dan kregen die een stuk chocolade, geloof ik. Als je heel goed je best had gedaan, een heel stuk chocolade. Als je half je best had gedaan, een half stuk.”

Uit verschillende verhalen van de respondenten blijkt dat er een grote nadruk lag op hygiëne, vooral naar de buitenwereld toe. Dit was reeds van bij het begin een aandachtspunt. Hoewel de middelen er niet waren om hieraan te voldoen stond de directie – waaronder juffrouw Wens – er op dat de kinderen van de leefgroepen verzorgd naar huis toe gingen in het weekend.

“Rust, regelmaat, eten, hygiëne, verzorging. Die leefgroepen waren stukken beter dan de thuissituaties. Op tijd het bed in.”

“Ze gingen elke dag naar de douches want in de landbouwgroep hadden de meesten overdag geen kousen aan, dus barrevoets in de blokken. Die waren zwart en gingen elke dag onder de douche.”

“De kinderen... Vroeger, de internen, als die naar huis vertrokken vrijdagavond kwam zij altijd controle doen. Die moesten daar verschijnen. Ik heb dat zelf nooit gezien, maar de opvoeders vertelden dat. Ze controleerde dan de kinderen. Hoe dat ze dat deed, dat weet ik niet. Die moesten voor haar verschijnen. Ze moesten proper naar huis gaan, ze mochten geen lange haren hebben, ze voelde zelfs of ze een onderhemd aanhadden. Ze moesten naar huis gaan, zo perfect mogelijk. In haar ogen perfect.”

“Er werd ook op luizen gecontroleerd. Ze mochten ook geen te lange haren hebben want als dat te lang was.. Er was ook een kapper op school en die werden dan eerst naar de kapper gestuurd voor ze naar huis mochten.”

Toch waren de leefomstandigheden niet altijd zoals ze hoorden te zijn. Dit was naar later toe vooral te wijten aan het gebrek aan financiële middelen en een tekort aan personeel. Er werd vaak gesproken over het ‘bijhouden’ van kinderen waardoor de eigenlijke opvoeding in het gedrag kwam.

“Wat je dus zal lezen over gebrek aan personeel, slechte kleding, minderwaardige voeding... Dat was inderdaad. Daar konden we niet aan doen. Je kreeg de subsidies niet.”

Een leerling uitte ook zijn ongenoegen over het gebrek aan veelzijdigheid in de maaltijden.

“Ik weet nog goed, we waren havermoutpap aan ’t eten. Hét diner van Vrij en Vrolijk.”

Toch waren er ook opvoeders en onderwijzers die het tegendeel bewezen en elke dag consequent mee aten met de kinderen.

“Ik heb 25 jaar met die kinderen meegegeten, elke middag. En in het weekend, toen ik opvoeder was, at ik mee met de kinderen. Wij hadden niets anders hé. Dat was grootkeuken, dat is geen restaurant. Ik ben ervan overtuigd van wat die kinderen te eten kregen... Ten eerste, er was zeer veel vers. Ten tweede, dat zouden ze zelfs thuis nooit gegeten hebben. En inderdaad. Er was meer spek dan biefstukken. Dat klopt allemaal. Maar ik ben daar niet magerder geworden.”

3.2 Activiteiten en ontspanning

Tijdens de gesprekken werd ook aangehaald welke activiteiten aansloegen bij de kinderen. De schoolreizen, sport- en tentenkampen waren de hoogtepunten van het jaar. Opvallend in de verhalen van de respondenten was dat de kinderen ontzettend dankbaar waren wanneer ze de kans kregen om mee op uitstap te gaan. Er werd dan ook alles aan gedaan om de dag zo rustig mogelijk te laten verlopen.

“Wij zijn ook begonnen met schoolreizen, met weken naar zee en naar de Ardennen. Dat hebben wij toch allemaal gedaan. Als opvoeder ging ik heel veel mee, ik bleef nooit op school. Dan bleek ook op schoolreizen... in de refters bijvoorbeeld van Oostduinkerke... onze kinderen in vergelijking dan met kinderen van andere scholen. De kinderen die bij

ons op school dikwijls de varkens waren, dat waren de voorbeelden voor de andere scholen hé. Onze tafels waren proper, ordelijk en stil.”

Een andere activiteit was dat men met de leerlingen naar de bioscoop ging. Velen van hen houden hier goede herinneringen aan over. Een aantal respondenten getuigden over de gevolgen die zo een uitstap wel eens met zich kon meebrengen, ondermeer omwille van het tekort aan personeel.

“De film... dat was eigenlijk een moment dat we graag deden. Want toen in die tijd gaven ze halverwege de film nog pauze. Dan deden wij niet anders dan rondlopen. In die cinema's zaten dan ook mensen van uit de buurt. En dan gingen we naar de meisjes kijken en een beetje stoer doen. En dan liepen we rond zo.”

“Wij gingen met twee opvoeders met tweehonderd kinderen naar de cinema. Een vooraan en één achteraan. Dan gingen wij vanuit Brasschaat, een uur en een half wandelen naar de cinema en kwamen wij een uur en een half te voet terug, in de mist. Dan kwamen wij in school aan met 20 kinderen en waren er 180 verdwenen. Die lagen dan al in de struiken en die hadden zich verstopt en dan waren er inderdaad een stuk of tien die waren gaan lopen.”

Tijdens de vakantieperiode was het belangrijk om voor de kinderen en jongeren die intern waren voldoende ontspanning in te bouwen na schooltijd. Tijdens de jaren '40 was het niet altijd evident om voldoende gestructureerde activiteiten te voorzien. Toch blijkt uit deze anekdote de inventiviteit waarmee men de kinderen en jongeren een activiteit aanreikte.

“Een tweede zaak die ik deed... Dus in het verlof had je veertien dagen dat je fulltime bezig was met die mannen. En wat moet je daar mee doen? Je kan niet een hele dag voetballen of pootjebaden, dat gaat niet. Ik stelde voor om scouts te spelen. Natuurlijk... Dat is een leider en dat is een leider. Jullie een groepje van zes, enz. En er zitten dus weglopers bij, want je hebt je boekje en daar staan de leerlingen met een rode lijn in. De weglopers. Ik nam toch het risico.”

Ook de leerlingen zelf genoten de voorkeur voor bepaalde ontspanningsmomenten. Een leerling vertelde over een opvoeder die elke avond consequent met hen verder speelde aan een gezelschapsspel.

“Er was ook een opvoeder in Eekhoorn... Telkens na ’t school hebben wij eten gemaakt en gegeten. En dan hebben wij Risk gespeeld. En dat spel heeft daar veertien dagen gestaan. Elke avond dat wij van school kwamen hebben wij da verder gespeeld met diene opvoeder. Oké, wij moesten wel om 10u in ons bed maar we moesten er dan wel al uit om half zeven.”

Opvallend was dat er een periode is geweest dat er geen speeltijden waren. Op die manier werd vermeden dat er vechtpartijen of problemen ontstonden onderling. Ook de verspreiding van de verschillende paviljoenen over het domein zorgde ervoor dat er op den duur geen speeltijden meer kwamen.

“De reden daarvan was: dan konden ze ook geen ruzie maken. Ik moet er wel bijzeggen: er waren alleen maar internen dan. Plus: de lokaaltjes waren her en der verspreid over heel het domein. Dus... Ja, dan was je eigenlijk al wel vijf of tien minuten onderweg voor je naar het centraal punt zou kunnen komen.”

Uit de gesprekken met beide leerlingen bleek ook de wijze waarop sommige opvoeders met hen omsprongen tijdens ontspanningsmomenten. Het gebrek aan duidelijkheid en consequent-zijn had een weerslag op het psychisch welzijn van de leerlingen. Op den duur wisten de jongeren niet meer waaraf waaraan.

“(...) En die zei ‘diegene die willen voetballen gaan daar staan, diegene die in den hof willen werken gaan daar staan en diegene die gezelschapsspellen willen spelen die gaan daar staan’. Ik, als sportieveling altijd geweest, natuurlijk bij de voetbal. Weet ge wat die zei? ‘Goed, diegene die gezegd hebben dat ze voetbal spelen die gaan in den hof werken, diegene die in den hof willen werken gaan gezelschapsspellen spelen en de anderen moesten voetballen’. Je wist eigenlijk nooit nie waar je ’t had. Nooit nie.”

3.3 Straffen

Ook het onderwerp ‘straffen’ kreeg de nodige aandacht in de verhalen van de getuigen. De straffen werden consequent uitgevoerd. Wanneer er iets mispeuterd werd kreeg dit stevast een gevolg.

“Wat er dan ook was - en waar Quadens dus ook op stond - was: elk misdrijf moet een straf krijgen.”

“Wanneer je daar bent: fout is straf en straf moet uitgevoerd worden. De straf die je uitsprekt moeten ze doen zoals jij het zegt. Dus niet te streng maar je moet de hand er aan houden.”

Quadens trachtte om zoveel mogelijk ‘af te leren’ bij de kinderen. Het was niet interessant om geconfronteerd te worden met kinderen en jongeren die bijvoorbeeld dingen stalen. Volgens Quadens werd een kind of jongere ‘op die manier geboren’ en was er weinig aan te veranderen. Toch probeerde hij de leerlingen bij te sturen waar nodig.

“(...) Dus als ze bij ons echt niet meer konden komen, dan waren het de gesloten instellingen zoals Mol, en voor de meisjes was dat Brugge zeker hé. Dat was echt het einde hé, de laatste kans die ze konden hebben. Ja, dat was eigenlijk raar of zelden dat we pupillen doorzonden. Tenzij dat ze nog iets miskuisen en dat het de jeugdrechter zelf was die dan ook zegde dat het daar niet ging en ze ergens plaatsten.”

De meeste respondenten bevestigen dat, wanneer er gestraft werd, er niet op gedoeld werd om kinderen pijn te doen. Volgens een getuige was het een manier om de orde te kunnen handhaven in een situatie die uit de hand dreigde te lopen.

“(...) Dat is niet van... kinderen pijn doen of kinderen willen straffen. Dat is gewoon, op een zeker moment: ik moet hier tussenkomen, of er gebeuren hier zware accidenten. Soms moet je een kind immobiliseren en gaat dat niet anders. Als een kind een klas blijft storen en blijft storen, en dat is voor geen rede vatbaar... ja, dan kan je dat alleen immobiliseren, want anders blijft dat de klas storen en de anderen hebben ook recht op onderwijs.”

Toch waren er ook opvoeders die het niet zo nauw namen met de regels. Het waren vaak specifieke namen en individuen die terugkeerden in het verhaal van de leerlingen. Eén van de leerlingen beschrijft de lijfstraffen die ze soms kregen.

“Ik zal u eens een voorbeeld geven van de lijfstraffen die ik gehad heb. Eentje daarvan is bijvoorbeeld... als ze straffen, dat was altijd meestal rechtstaan. Dan moesten wij dus zo rechtstaan. Zowel... Juist voor het eten... maar daarna moest je weer zo gaan staan. En ook 's avonds moesten wij naar Kapellen, dat was een onderdeel van... Overdag zaten wij in Brasschaat met 't school en 's avonds moesten wij naar Kapellen, daar sliepen wij. Ik moest dus weer rechtstaan ook in Kapellen. En ik stond met mijn gezicht tegen de muur en ik doe zo (kijkt achterom). En hij had 't gezien, diene rosse, hij had 't gezien. Ik deed niks. Zo na tien minuten... Achter mij hé. Pataat, een klopp tegen mijn ding, langs den andere kant een schup tegen mijn voeten... op de grond kloppen en smijten en doen. Hij zei 'pakt u badgerief maar'. Nen handdoek meegepakt, de rest moest ik niet meepakken... heel in mijne blote.”

Uit een ander interview met een leerling werd aangegeven dat er ook opvoeders waren die verder keken dan enkel het gestrafte gedrag van de kinderen.

“Dan ben ik in 't cachot gevlogen. Die deur heeft er nog geen vijf minuten ingestaan want meneer V. heeft die deur terug open gedaan. Omdat hij wist dat ik eigenlijk genen agressieve ben. Maar het maakte me wel altijd agressief.”

3.4 Intern en extern

Uit de verhalen van de respondenten komt naar voor dat in de beginperiode van de instelling alle kinderen interne kinderen waren. Ze waren verspreid over verschillende paviljoenen op het domein en ook daarbuiten. De kinderen die in afdelingen buiten het domein in Brasschaat verbleven werden telkens met een bus naar daar gebracht om er naar school te kunnen gaan. Op zaterdag en zondag gingen de meeste kinderen naar huis.

“(...) En dan de zaterdag en de zondag... Je had kinderen die naar huis gingen. Ofwel werden ze afgehaald door de ouders thuis, ofwel was er een bus en die bracht ze... In heel België eigenlijk, we hadden er heel veel van Gent... Ik weet nog goed dat er naar Gent en

Brussel werd gereden om leerlingen af te zetten. En die werden dus 's zondagsavonds terug opgehaald."

Er was ook een groot aantal kinderen die niet de kans kreeg om naar huis te gaan omdat de omstandigheden daarvoor te ongunstig waren. Doordat ze voor een langere tijd in de instelling verbleven maakten ze zich de waarden en normen van de instelling gaandeweg eigen.

"Maar... het verschil is dat de kinderen vroeger in dat internaat zaten en daar eigenlijk zelden uit kwamen. Die gingen eens in een weekend naar huis of eens in de vakantie voor een week. Maar dat hing vooral af van de sociale factor thuis. Was het veilig voor die kinderen thuis? Kinderen waren dikwijls wel beter af op school of in de opvoeding dan dat ze naar huis gingen."

"Wat ook heel frappant was toen ik daar startte in de jaren '70, was dat die kinderen allemaal mooi ABN praatten. Die kinderen hoorden eigenlijk hun thuistaal praktisch niet meer, omdat zij zoveel in de aanwezigheid waren van de opvoeding en de leerkrachten die ABN praatten zodat ze soms moeilijkheden hadden om thuis het dialect nog te begrijpen. Sommige kinderen die hadden het beter dan thuis."

Langzamerhand kwamen ook meer en meer externe kinderen naar Vrij en Vrolijk. Voorheen hadden de interne kinderen weinig tot geen contact met hun ouders. Wanneer de eerste opendeurdagen en ouderdagen ingevoerd werden kwam daar verandering in.

"Er kwamen dus kinderen... eerst waren het alleen die van het internaat die daar kwamen. Maar later is het ook gekomen dat er van buiten zijn gekomen die dus alleen het onderwijs volgden en 's avonds dus ook weer naar huis gingen. Ook evengoed als dat er van het internaat ook naar buiten, naar andere scholen, gezonden werden. Dat was dan ook met verschillende mogelijkheden."

"Bij die eerste opendeurdagen waren de kinderen zo verrast dat er volk in 't school kwam van die internen en die keken door het raam en overal zagen die hun mama hé. 'Dat is mijn mama en daar is mijn mama'. Terwijl dat niet waar was. Die zaten echt te wachten op hun moeder of vader en die kwamen dan niet. Dat was wel heel erg."

Om de veertien dagen hadden de interne kinderen contact met hun ouders via kaartjes. Toch werd dit niet altijd gestimuleerd vanuit de instelling, laat staan getolereerd. Ook de moeilijk bereikbare ligging van het domein zorgde ervoor dat de ouders niet altijd de kans kregen om hun kinderen een bezoek te komen brengen.

“Met handwerk maakten die zelf een kaartje en daar werd een tekst op geschreven, soms een klassikale tekst, soms een tekst alleen, naargelang het kind dat aankon en dan mochten die schrijven. Werd er soms gecensureerd? Ja, er werd soms gecensureerd. Bijvoorbeeld kinderen die zouden schrijven: het is hier slecht. Dat kon, in de beginperiode... zo’n dingen werden niet verstuurd.”

“Vroeger was het de gewoonte om het contact met hun ouders zoveel mogelijk te vermijden, om het te bemoeilijken. Toch waren er die dat contact bleven houden. Om de maand of om de twee maand. Het verkeer was ook nog niet dat, verstaat ge. Ze moesten met de tram en met de bus komen, ze waren dan niet de rijkste... Ze moesten dan van de kerk te voet helemaal naar het domein komen. Ze moesten er echt veel voor over hebben om bij hun kinderen te geraken. En brieven, voor zover dat ze konden schrijven... Veel ouders konden dat ook niet hé. Dat was heel moeilijk om contact met elkaar te zoeken.”

Uit de ervaring van een leerling bleek dat hij als kind veel belang hechtte aan contact met de thuisomgeving. In zijn brieven vroeg hij geregeld bevestiging aan zijn ouders of ze hem kwamen bezoeken.

“Via brieven was dat hé... Wanneer mag ik terug naar huis komen? En komen jullie mij halen? Ja of nee? Altijd met die ja of nee erachter.”

4 Persoonlijke beleving

Uit de interviews kwamen er ook heel wat elementen aan bod die zich toespitsten op de persoonlijke beleving van de respondenten. Hoewel deze beleving reeds verweven is in bovenstaande beschrijvingen willen we in dit deel toch nog even de aandacht vestigen op welke vlakken de persoonlijke beleving van de getuigen zich toespitste.

4.1 Persoonlijke werkervaringen

Uit de persoonlijke werkervaringen van het onderwijs- en opvoedingspersoneel blijkt dat de meerderheid van de getuigen geboeid was door de inhoud van de job. Ook al was het soms niet evident om met de kinderen te werken, toch vormde dit een extra motivatie om de uitdaging aan te gaan. De gedrevenheid en vrijheid waarmee het werk aangevat werd, vormden belangrijke pijlers. Er veranderde iets in hun houding of opvatting ten aanzien van de uitoefening van hun beroep door de jaren heen.

“En dat de werkomstandigheden niet altijd even simpel waren, dat was voor mij een uitdaging. Ik wou geen gewone job in een gewone nonnenschool in een dorp.”

“Ik was zo een blijver. Vooral omdat ik mijn visie kon bewijzen en mijn zin kon doen. Er waren bepaalde richtingen waar je echt in moest werken, maar hoe, dat speelde geen rol hé. Als het resultaat er was, was 't oké.”

“Er verandert misschien wel iets, want op den duur denk je: moesten ze me nu hier terug in het gewoon onderwijs steken, ik zou het gewone, dagdagelijkse niet meer boeiend vinden, denk ik. Dat is een groot verschil...”

Een aspect dat in heel wat interviews terugkeert is het volhouden van het werk. Veel mensen die kwamen solliciteren bleven maar voor een geringe tijd omdat het niet eenvoudig was om adequaat te handelen in contact met de kinderen. Het was vaak een af- en aanlopen van onderwijzers, opvoeders en therapeuten.

“(...) C. Piston die heeft daar geen twee dagen meer gewerkt. Da's logisch. Die had een klein beetje, wat zal ik zeggen, revolutie ontketend onder de gasten. Het minste was nodig

en het zat ertegen. Dat was een heel goede onderwijzer maar hij had niet het doorzicht van... De kinderen zelf, natuurlijk, die waren impulsief en opgeladen.”

“Een enorm verloop van personeel. Je moest er heel veel ontslaan, die niet bekwaam waren, maar je moest er ook dikwijls houden omdat je anders zonder zat. Dat maakte dat je dus heel veel zaken dikwijls door de vingers moest zien, omdat je anders helemaal niemand meer had.”

Een kleuteronderwijzeres beschreef hoe ze soms opbotste tegen situaties die moeilijk verliepen in contact met de kinderen. Een groot deel van de respondenten gaf aan dat ze het vak pas echt leerden kennen door les te geven in Vrij en Vrolijk.

“Maar de problemen van de school moet je achter je laten. Als je dat niet kunt, dan kan je eronder door gaan.”

“Met uw opleiding, naar een bijzonder onderwijs gaan... dat is van nul beginnen. Al wat je geleerd hebt kan je aan de kant zetten.”

“(...) ‘s Avonds zat ik soms te wenen bij mijn man. Je kwam uit de normaalschool waar alles heel goed ging en waar ik dacht dat ik goed kon lesgeven. Ik dacht dat ik het allemaal ging kunnen. Voorbereiding... Je kwam in die klas en na vijf minuten zat het er al op. Je moest het echt leren en je stond er helemaal alleen voor.”

Uit de vraag wat ze geleerd hebben uit hun ervaring als personeelslid kwamen heel wat positieve antwoorden naar boven. De grote meerderheid van de respondenten kijkt dan ook met een tevreden gevoel terug naar hun werkperiode. Sommige getuigen stelden zich de vraag of ze in bepaalde situaties wel goed gehandeld hadden. Toch konden ze dit altijd een positieve wending geven en plaatsen in de context van het gebeuren. Ook in het contact met de kinderen blikken ze met een goed gevoel terug.

“Ik denk dat je heel veel menselijke ervaringen opdoet en ook heel veel inzichten vergaard over hoe kinderen zich gedragen en welke problematiek of bepaald gedrag ermee gepaard gaat. Dat je dat niet onder een bepaalde norm plaatst, zo moet het, maar dat je gewoon veel meer inlevingsvermogen hebt en begrip toont.”

“Ik zou geen moment twijfelen om opnieuw te beginnen.”

“Je moet die gasten een gezonde basis geven van kennis en van kunnen, maar zeker ook van zelfvertrouwen. En wat ze ook mogen uitgespookt hebben in dat dossier, laat dat even.”

“Sommige momenten wel. Dan doe je soms dingen waarvan je zegt: eigenlijk had ik dat niet mogen doen. Maar omdat je het niet anders weet. Ik heb ooit het bord afgeveegd met een leerling. Dan was die weken stil... had ik dat nu niet gedaan, dan had die misschien nog één half dood geslaan. Soms zeg ik: het doel heiligt de middelen. Soms.”

“(...) Want ik heb heel veel vriendschap gehad van de kinderen, gewoon omdat je ze in hun waarde liet en constant aanmoedigde.”

Maar dat het niet altijd van een leien dakje liep en er vaak moeilijke momenten waren, dat bevestigen alle respondenten.

“Altijd roeien met de riemen die je had. Zowel voor kleding, zowel voor voeding, als voor... Lotsverzachting, noemden ze dat. Dat was ook weer zo'n mooi woord van het ministerie.”

“De moeilijke momenten waren, in de evolutie, vooral het feit dat alles weggegooid werd. Dat er nieuwe dingen waren en al het oude, dat opgestapeld stond met allemaal mooie voorbeelden van eigen werk... Dat werd niet bekeken als didactisch materiaal, dat werd gewoon stelselmatig weggegooid.”

“(...) In zeer moeilijke omstandigheden, want de instelling heeft lang in financieel en materieel bijzonder moeilijke omstandigheden geleefd, ge kunt u dat eigenlijk niet voorstellen, hoe moeilijk dat dat was. Wij hadden van alles tekort, van alles!”

4.2 Beleving van het school- en internatsleven

Uit de interviews met de leerlingen die in Vrij en Vrolijk verbleven staan voornamelijk negatieve ervaringen op de voorgrond, vooral in contact met enkele opvoeders. Deze ervaringen tijdens de jaren zestig hebben hen getekend voor het leven, zowel op fysiek als op psychisch vlak.

“Je wist eigenlijk nooit nie waar je ’t had. Nooit nie. En zo... op mentaal en op fysiek vlak. Heel veel op mentaal vlak. Dat fysiek, dat overleefde. Maar dat mentale... da blijft hangen.”

“Eén van de opvoeders die had iemand een pak slaag gegeven. Ik zal zijn naam nooit vergeten. Maar ze waren vergeten dat de jeugdrechter op bezoek kwam ’n paar dagen nadien. Die zat daar met een blauw oog en ’n opgezwollen gezicht. Dan hebben ze tegen mij gezegd dat ik... Ik heb er honderd frank voor gekregen, in diene tijd was dat veel geld... voor te zeggen dat ik ermee gevochten heb. Als de jeugdrechter kwam heb ik hem de waarheid gezegd. Ik heb gezegd ‘ik heb er niet mee gevochten’. M. zei eerst dat ik wel met hem gevochten had. Ik zei tegen hem: je moet de waarheid zeggen. Dan zei hij dat hij slaag had gekregen van de opvoeder. Die opvoeder is dan buiten gevlogen omdat ’t niet anders meer kon natuurlijk. Ik heb dus ’n pak slaag gehad om dat ik de waarheid verteld heb.”

Uit hun verhaal bleek dat ze het van belang achtten om hun verhaal te kunnen vertellen. Daarbij wilden ze ten allen tijde vermijden dat hun ervaringen in de doofpot zouden geraken.

“Het is goed dat er mensen zijn die er in roeren. Anders wordt het niet geweten. Dan zeggen ze altijd maar ’t is uitgevonden of ’t is gebanaliseerd of ’t is dit en zo. Je moet het geweten hebben om te weten wat er gebeurd is. Ge zijt niet alleen ze.”

Vaak moesten ze een gevecht leveren om iets te kunnen bereiken. Zo vertelde een leerling over hoe moeilijk het was om Halve Vrijheid¹³ te kunnen bereiken. Geregeld ervoeren ze een gevoel van onmacht tegenover hun situatie.

¹³ Halve Vrijheid was een tussenstap tussen het verblijf in de leefgroepen en de mogelijkheid om zelfstandig begeleid te gaan wonen (informatie uit interview getuige).

“Wij hebben echt moeten vechten voor onze Halve Vrijheid in de jaren '80 tegen de opvoeders.”

“Als wij dan eens ne keer op verlof mochten gaan of we kregen eens bezoek, dan kregen wij sigaretten. Dan kregen wij drie sigaretten. Alles werd afgepakt hé, alles werd in kasten gestoken. Als je sjans had dan kreeg je daar nog iets van terug.”

Op de vraag hoe ze algemeen op hun school- en internatsperiode terugkijken, kaarten ze het ingrijpende karakter en de impact van gebeurtenissen op hun levensloop aan.

“Catastrofaal. Dat heeft dus voor een groot gedeelte de rest van u leven beïnvloed. Hoe dat ge reageert, wie dat ge zijt, wat dat ge doet.”

“Ge komt er slechter uit dan dat ge der zijt binnen gekomen. Want 't was wel zo in Vrij en Vrolijk... Dat mensen die er geplaatst werden door familiale omstandigheden tezamen zaten met zal ik maar zeggen jeugdcriminelen hé. Ik was geplaatst door de jeugdrechter en een ander was geplaatst vanuit de sociale dienst. En die komen met elkaar in aanraking hé. En zijt gerust, ge leert bij ze. Daar gold zeker de wet van de sterkste.”

De leerlingen vertelden ook over de gevoelens en zintuiglijke ervaringen die ze vandaag de dag geregeld herbeleven wanneer ze iets zien, horen of ruiken dat hen doet terugdenken aan de periode in de instelling.

“Wat ik dus wel heb is... Onmacht. Ik kan geen film zien waar er bijvoorbeeld een vrouw constant geslagen wordt door haar man. Van die films... Ik kan da nie zien.”

“Ook kleuren en bepaalde situaties. Ik heb dat regelmatig dat ik een kleur zie en dat ik in ene keer iets terug zie uit mijne jeugd. Een blauw autoke of een bepaalde kleur. Niet speciaal naar Vrij en Vrolijk maar naar verschillende dingen hé. Maar kleuren... ja, ik heb da. En dat brengt u zo efkes terug, zo. Dat is zo iets, iets... Ja, ik heb da.”

De leerlingen gaven ook aan dat ze af en toe rebels uit de hoek konden komen ten aanzien van de opvoeders en het onderwijspersoneel.

“Ik ben ooit nog eens rebel geweest tegen de opvoeders. Toen heb ik de situatie uitgebuit.”

“Ik had dan eens mijn paspoort gestolen. Identiteitskaarten, in den tijd waren da van die groene. Ik weet niet of gij die nog gekend hebt, heel ouderwets. En we zaten daar... Al diegene die weggelopen waren hé, die zaten in den bureau van den directeur. We moesten één voor één bij hem komen. Terwijl dat er dus enen binnen was, zaten wij tegen elkaar te babbelen. We gingen allemaal weer weglopen hé, maar ja, we hadden wel onze identiteitskaart nodig want die werd afgenomen. Op een gegeven moment zag ik daar een bakske staan op tafel, in het midden van den bureau met allemaal die identiteitskaarten. Dan waren we weer... Met onze groten teut, allemaal, we gingen dat en dat, we gingen die paspoorten pakken en er allemaal andere foto's op plakken... Allemaal zever natuurlijk, maar ja, goed. Er vroeg er ene: hoe gaan we dan die paspoorten pakken? Ik zei: da's heel simpel, en ik pakte er een nest paspoorten uit. We zijn niet ver moeten lopen ze.”

4.3 Reacties van de buitenwereld

De instelling heeft een lange tijd te kampen gehad met een negatief imago ten aanzien van de buitenwereld. De dochter van Quadens vertelde over haar persoonlijke ervaringen met de reacties van de omringende omgeving.

“Maar wat wij ondervonden hebben is dat de bewoonde wereld niet zo scheutig was op die instelling. Dat hebben wij ook veel ondervonden... Als er iets in Brasschaat gebeurde, dan werd er altijd naar ons gekeken: het zullen wel die gasten weer zijn, terwijl dat dat niet altijd het geval was. We hebben dan ook heel veel strijd moeten leveren om een bestaansrecht in Brasschaat te kunnen hebben. Vooral, het was gekend dat het een pluralistische instelling was en mijn vader vrijzinnig was, en Brasschaat was dan toch heel Katholiek. En de burgemeester die streed daar wel tegen en het is zelfs zo ver gegaan dat ze er op een geven moment een stort naast gemaakt hebben, naast de instelling. Dat is dan ook een hele hetze geweest want dat heeft de burgemeester gezegd: zie nu eens, wie bouwt er nu zo'n instelling naast een vuilnisbelt? Mijn vader heeft dat dan kunnen weerleggen, aan de hand van foto's uit het verleden, dat het juist omgekeerd was.”

“Maar wat maakte dat dan weer? Dat kregen we ook weer terug op onze kop... Want dan werden we genoemd: ‘de vuilbak van België’. Omdat we inderdaad in alle gevallen

probeerde. Dat maakte ook dat vele mensen – die al in verschillende instellingen gezeten hadden en overal buiten gevlogen waren – dat die toch bij ons nog een kans kregen.”

Soms gebeurde het dat de buitenwereld weinig tot niet op de hoogte was van het feit dat er kinderen verbleven op domein van Vrij en Vrolijk. Het verhaal van een onderwijzer die tijdens de jaren '40 les gaf schetst een opmerkelijke situatie van tijdens de bevrijding, in contact met de kinderen.

“Op een bepaald ogenblik is het bevrijding, want ik heb daar dus de bevrijding meegemaakt hé. Het was oorlog en aan de kant van het Albertkanaal daar zaten de Engelsen te wachten tot er genoeg versterking was om over te steken. En op een bepaald ogenblik gebeurde dat. Hier was de refter (wijst aan op kaart) en ik stond hier juist met de leerlingen, die waren aan het eten. En er komt een tank en die begint... Want dat stond niet op hun kaarten, dus dat waren gebouwen van de Duitsers. Die werden beschoten. Ze begonnen te schieten, gelukkig hier vanboven, een raam en nog een raam, en daartussenin een muur ertussenuit. Dan is Quadens met een bezemsteel en een hemd eraan gebonden langs deze weg gegaan (toont op kaart). Dan zijn ze gestopt en zijn ze komen kijken, de Canadezen... Toen zagen ze dat het een school was. Achteraf zijn die zich komen verontschuldigen met een grote camion vol met speelgoed. En dan zag je hoe zij dachten. Rugby ballen, ballen van cricket, enz. Al die zaken daar komen ze mee af. Die gasten zouden dat los door de ruiten gooien natuurlijk... Dat kon dus niet hé. Ik was toen net vrij en ik lag op bed, het was zondagnamiddag. Wij werden opgeroepen en wij hebben dus voor die mensen daar Repelsteeltje gespeeld. Die generaal – enfin - die wist niet waar dat ie het had. Dat was eigenlijk wel... Je kon dat dus gedaan krijgen.”

Tegelijk werd ook het vooruitstrevende karakter van de school benadrukt. In de onderwijswereld genoot het onderwijsproject van Vrij en Vrolijk veel aanzien.

“Wij kregen om de haverklap bezoek van andere scholen die kwamen kijken hoe wij dat allemaal deden.”

4.4 Een vergelijking tussen vroeger en nu

De geïnterviewden deelden ook hun persoonlijke ervaringen over de evolutie die de onderwijs- en opvoedingswereld doorgemaakt heeft. Alle getuigen benadrukten dat heel wat veranderd is op vlak van onderwijs en in de manier waarop we kinderen en jongeren vandaag de dag benaderen, zowel in positieve als in negatieve zin.

“Nu vind ik wel dat iedereen een stempel krijgt. Je mag al niet veel mankeren of je wordt in een hoekje geduwd hé. Overbestempelen hé. Dat is de keerzijde van de medaille, vind ik.”

“Maar vroeger lieten ze ook een kind gewoon druk zijn, en dat ging dan vanzelf over hé. Nu wordt er wel vaak een stempel gegeven.”

“Er is een evolutie in de loop der jaren gekomen... In het begin, als je een autist in de klas had, werd die verkeerd aangepakt omdat je het niet goed doorhad hoe die in elkaar zat. Ik ben onderwijzeres van opleiding en daar werd zelfs nooit gesproken over moeilijke kinderen, dat kwam niet aan bod.”

“(...) Nu kan je zeggen wat je wil: als er in het onderwijs niet een beetje discipline is, is er geen onderwijs. Dus het eerste wat we moeten doen, dat is opvoeden.”

“Omdat je er nu wel het één en ander over weet, is dat toch veel beter. Achteraf gezien beseffen wij zelf, omdat we het niet wisten, dat er toch verschillende kinderen op een foutieve manier behandeld zijn geweest.”

Een getuige pleit daarbij ook voor meer natuur en bos in de huidige beleving van het kind.

“Het verschil tussen nu en vroeger is de evolutie die er gebeurd is, de wegen... Vroeger als wij klein waren er zandwegen en daar had je een beek naast en daar zaten visjes in. Dat is dus niet meer, de kinderen kunnen dat niet meer. Wij gingen naar het bos en wij pelden een stuk schors van de boom en zo maakten we er een boot uit en we gooiden dat in het water en volgden hem tot aan het einde van die beek. Dat is een ervaring die de kinderen nu missen.”

Ook het verdwijnen van het creatieve aspect werd door verschillende respondenten onderstreept. Creatieve expressievormen zoals ritmiek, zang, dans... verdwenen geleidelijk aan. Terwijl er vandaag de dag in het onderwijs terug aandacht aan besteed wordt.

“(..) Dat zijn allemaal dingen die nu gedaan worden en die nu in de kijker staan. En vroeger was dat allemaal aanwezig.”

“Maar het spijtige daaraan vond ik dat al het creatieve benadeeld werd. Vroeger was er veel meer creativiteit, en het evolueerde naar meer klasgerichte zaken.”

Tegelijk is er voor veel respondenten een positieve evolutie geweest op vlak van huisvesting, personeel en hygiëne. Er zijn meer financiële middelen en alles gebeurt onder striktere voorwaarden.

“Gelukkig is dat allemaal veranderd. De groepen moesten kleiner, de huisvesting moest groter, de mensen moesten opgeleid worden. Die categorie van ‘bewakers’ die zijn afgevoerd. Dat is allemaal ten goede gekomen.

“Dan zat je natuurlijk met het verschil... onderwijs had heel veel opvoeding en veel te weinig personeel. De normen waren ook helemaal anders hé. Als ik nu zie dat je negen opvoeders hebt voor twaalf kinderen.”

“(..) En inderdaad, die kinderen sliepen samen, 50 kinderen samen. Dat is niet meer van deze tijd. Maar nu is het ook niet meer zo, maar toen was het zo. Als jij één opvoeder hebt voor de nacht, dan moet je wel overzicht hebben. Zeker met dat soort kinderen in die tijd. Nu kunnen ze al per twee een kamer delen, met een computer. Ik bedoel: ze zijn allemaal mee geëvolueerd. Eigenlijk komen wij uit Middeleeuwse toestanden hé.”

Discussie

De discussie bestaat uit een synthese van bovenstaande inzichten en wordt opgedeeld in drie delen. Een eerste deel bevat de bespreking en interpretatie van de resultaten. Er wordt getracht een inhoudelijk antwoord te geven op de drie onderzoeksvragen door de onderzoeksresultaten terug te koppelen naar de eerder besproken literatuur. Het tweede deel geeft de beperkingen van het onderzoek weer. Tenslotte worden een aantal aanbevelingen voor verder onderzoek geformuleerd.

1 Inhoudelijke interpretatie van de resultaten

Welk kind- en wereldbeeld ligt ten grondslag aan de reformpedagogische ideeën van Vrij en Vrolijk en hoe krijgt de relatie tussen natuur, onderwijs en hulpverlening in deze context specifieke vorm?

We kunnen stellen dat het kind- en wereldbeeld dat ten grondslag ligt aan het pedagogisch project van Vrij en Vrolijk geëvolueerd is over de jaren heen. Bij het prille begin van de instelling vertrok men stevast vanuit een gezondheidsbenadering; ‘een gezonde geest in een gezond lichaam’ was het uitgangspunt van hun pedagogisch betoog. Talrijke natuurlijke methoden zoals lucht- en zonnebaden werden aangewend in het stimuleren van een sterke en gezonde jeugd. Volgens Van Daele (2009) was deze revolutionaire vorm van onderwijs ondermeer te wijten aan het belang dat men hechtte aan een gezonde jeugd en het vernieuwende karakter van de nieuwe school. Toch kon dit ook gezien worden als een kader dat hen toeliet om de geestelijke gezondheid van de jeugd in die tijd in de hand te houden. Op die manier kon men via het bepleiten van de heersende normen en waarden uit de middenklasse een gezonde eenheid garanderen. Ondanks het romantische beeld dat de aanhangers van de reformpedagogen ophingen van natuur in onderwijs is het van belang om aandachtig te blijven voor wat ze in werkelijkheid trachtten te beogen. Bezat het instituut Vrij en Vrolijk effectief het vernieuwende en kindgerichte karakter zoals ze suggereerden? Thyssen (2009) wees reeds op de discrepantie tussen wat openluchtscholen beweren te bereiken en datgene dat effectief gerealiseerd werd. Bovendien was het niet duidelijk of deze

vernieuwing zich tevens manifesteerde in het pedagogisch-didactische gedrag van de kinderen. Geleidelijk aan evolueerde men in de instelling naar een ruimer begrippenkader. Het gedrag van de kinderen werd onder de algemene noemer ‘moeilijk opvoedbaar’ geplaatst. Om vat te krijgen op de kinderen werd een opdeling gemaakt in verschillende ‘types’ van kinderen. ‘Weglopers’ en ‘kleptomanen’ herkende men aan typische uiterlijkheden en het standaardgedrag dat ze stelden. Weglopers werden stevast in een rode kleur aangeduid alsof de kinderen geassocieerd werden met ‘gevaar’. De begripvolle, liefdevolle en respectvolle benadering van het kind die bepleit werd door de reformpedagogen kon hier in opvoedkundig opzicht in vraag gesteld worden (Depaepe, 2005). Het mythisch beeld dat de reformpedagogen toeschreven aan het kind was niet in overeenstemming met de realiteit (Vanobbergen, 2004). Er was geen eenduidigheid in het beeld van de kinderen die terecht kwamen in Vrij en Vrolijk. Kinderen met labels zoals ‘psychisch-afwijkend’, ‘debiel’, ‘gedragsgestoord’ en ‘op de rand van de maatschappij’ waren schering en inslag en werden gerekend tot de ruime doelgroep van de instelling. Hoewel de doelstellingen van de instelling in eerste instantie gebaseerd waren op goedbedoelde en noodzakelijke beweegredenen kunnen er toch een aantal spanningsvelden ontwaard worden. Men had enerzijds de intentie om het kind of de jongere in precaire omstandigheden bescherming te bieden in een omgeving die hen kans bood op een toekomst. Anderzijds kon men dit enkel bewerkstelligen door hen weg te halen uit hun milieu dat voor hen - hoe problematisch ook - vertrouwd aanvoelde. Volgens Decroly was het een logische keuze om op te treden tegen een mogelijk bedreigende invloed van het basismilieu en het kind vervolgens opvoeding en onderwijs te verschaffen in een milieu dat gunstig was voor zijn of haar ontplooiing (Van Gorp, 2005). De impact op het kind of de jongere zelf zinderde vaak nog lang na. Een leerling vertelde ondermeer over de moeilijkheden die deze stempel met zich meebracht op vlak van integratie in de samenleving. Het gegeven dat men reeds op vroege leeftijd in aanraking kwam met een instelling en school voor buitengewoon onderwijs gaf vaak problemen in de latere zoektocht naar vast werk. Het brandmerk ‘zot’ of ‘probleemgeval’ lag nooit veraf en dreigde nooit uitgewist te kunnen worden.

De natuurlijke omgeving van de instelling werd in de eerste plaats aangewend om de invloeden van de moderniteit en de industrialisering zoveel mogelijk af te weren. De ligging van Vrij en Vrolijk was daarom haast strategisch gekozen: een afgelegen groen domein dat tegelijk de kans bood om enig contact te onderhouden met de bewoonde wereld. Die wereld stond garant voor ontplooiing en vrijheid; de kinderen kregen af en toe de zeldzame kans om zelfstandig naar het dorp te gaan. Dit gegeven lijkt veel weg te hebben van het latere ‘place-

based education' waarbij de banden met de plaatselijke gemeenschap aangescherpt worden (Sobel, 2004). Toch mogen we ook niet blind zijn voor het principe van 'vrijheid in afhankelijkheid' (Depaepe, 2005). Ondanks de juiste intenties stond het gedachtegoed van de instelling nog ver verwijderd van een zogenaamde inclusieve praktijk. Men stond niet alleen in voor de bescherming van het kind tegen de ongunstige invloeden van de moderne samenleving maar ook en vooral voor het veilig stellen van de samenleving tegen onaanpasbare of asociale kinderen (Van Gorp, 2005). De instelling werd immers opgericht vanuit de filosofie om een natuurlijke en lerende omgeving te bieden aan kinderen die een potentieel gevaar vormden voor zichzelf en dus ook voor anderen. Ze werden als 'onaangepast aan de normale schoolse en maatschappelijke omstandigheden' beschouwd. Om het onderwijs en de opvoeding te kunnen afstemmen op de individuele noden van het kind was het niet voldoende om zich te beperken tot het kind zelf. Ook de invloed van de directe omgeving diende meegenomen te worden. Op die manier ontstond er een paradoxaal spanningsveld tussen enerzijds 'socialiseren' en anderzijds de neiging tot 'normaliseren': het aanpassen van het kind aan de heersende normen in de samenleving (Van Gorp, 2005). Men ging binnen deze reformpedagogische ideeën eerder uit van 'het onaanpasbaar kind in de samenleving' in plaats van 'het kind in de onaangepaste samenleving'.

Welke onderwijsaspecten uit het pedagogisch project van Vrij en Vrolijk kunnen we actief aangrijpen in het stimuleren van het huidige leergedrag van kinderen?

Wanneer we de basisuitgangspunten van de instelling Vrij en Vrolijk trachten aan te reiken als mogelijke aanknopingspunten voor het huidige onderwijs, dienen we steeds met een kritische bril te kijken naar het ruimere kader waarbinnen deze vernieuwingen vorm kregen. De paradox van de onderwijsvernieuwing wordt hier dan ook voor ogen gehouden: het waren in veel gevallen niet de aangekondigde vernieuwingen die de school zelf omvormden maar het was eerder de 'grammatica' van de school zelf die deze vernieuwingen naar haar hand zette. Deze werden zodoende geïntegreerd in de eigen formele regels van het klas- en schoolgebeuren (Cuban et al., geciteerd in Depaepe, 2005). Konden we in dit geval dan wel spreken over een doorgevoerde en authentieke vernieuwing van opvoeding en onderwijs?

De basisfilosofie van Vrij en Vrolijk kreeg bij de oprichting ervan reeds een eigentijds en kindgericht karakter mee. Remi Quadens, de stichter, vertrok vanuit de ideologie dat ieder kind, met welke problematiek dan ook, een zeker talent in zich had en recht had op een volwaardige kans in het leven. Hij was van mening dat het onderwijs en de opvoeding erin

konden slagen om net dat bepaald talent naar boven te halen dat als een zekere vaardigheid kon aangewend worden. Het onderwijs was daarom ook sterk gericht op een voorbereiding op de arbeidsmarkt. Dit gedachtegoed vinden we ook terug bij Decroly, die de school beschouwde als een levensgemeenschap waarin het activiteitsvermogen van het kind aangewakkerd werd via vakoverschrijdende leerthema's (Bakker, Noordman, & Rietveld-Van Wingerden, 2010). Men doelde op het natuurlijkerwijze integreren van kinderen en jongeren in een levens- en werkgemeenschap met een veelheid aan opleidingsmogelijkheden. Het 'samen beleven' en 'gezamenlijk doen' stond centraal. Er werd gestreefd naar één gemeenschap waar iedereen, van jongs af aan, meehielp in de opbouw ervan. Een principe dat voortvloeide uit de reformschool; kinderen werden voor en door de gemeenschap opgevoed (Bakker, Noordman, & Rietveld-Van Wingerden). Leven *in* de gemeenschap betekende ook leven *voor* de instelling. Het aspect 'altruïsme' werd door de meerderheid van de respondenten vermeld. Om zoveel mogelijk ten dienste van het kind te stellen werd de volledige inzet van het personeel geëist. Het principe van Decroly stond daarbij centraal: "Vivre, c'est donner, non recevoir" (Van Gorp, 2005). Hoewel dit een niet onbelangrijke bijdrage kan vormen in ons huidig denken, dienen we ook hier nuances te leggen en kritisch te blijven voor de verwerkelijking van deze Kibboetsmentaliteit in de praktijk. De beleving van de respondenten stond niet altijd op dezelfde lijn als de theoretische idealisering ervan. In de ervaring van de leerlingen werd het mee helpen bouwen aan de gemeenschap als een intensieve en gedwongen arbeid gepercipieerd. Deze ervaring staat dan ook in schril contrast met datgene wat door Ter Horst aangehaald werd in het kader van de oprichting van een therapeutische kinderboerderij of Kibboets. Het uitgangspunt daarbij was om het kind zoveel mogelijk in de volle werkelijkheid te houden. Door de gunstige opvoedingsomstandigheden zouden de inrichtingen zichzelf op die manier op termijn overbodig kunnen maken (Ter Horst, 1978). We kunnen ons hierbij de vraag stellen of de doelstellingen van Vrij en Vrolijk weldegelijk gericht waren op de voorgaande filosofie van Ter Horst. In dit licht krijgt de instelling eerder een paradoxaal karakter: een school 'voor het leven' werd georganiseerd in een inrichting 'zonder leven' (Van Gorp, 2005).

Een andere belangrijke onderwijspijler in de instelling was het belang dat gehecht werd aan het ervaringsgerichte aspect van het onderwijs. Men ging daarbij uit van de directe waarneming en ervaring van de kinderen en jongeren. Door het aanbieden van een verscheidenheid aan visuele en auditieve prikkels werd gestreefd naar een zo groot mogelijk leerbereik. In het verhaal van enkele respondenten ligt de nadruk daarbij op natuur als directe leeromgeving. Reeds van bij het begin werd in het onderwijsplan van Vrij en Vrolijk

ondermeer gesproken over de landbouwgroep. Tijdens de oorlogsjaren bestond het onderwijs aan deze jongeren voornamelijk uit het leren produceren van landbouwproducten om, gezien de tijdsgeest, te voorzien in de basisbehoeften van de instelling. Het devies daarbij was: ‘met de abnormalen naar de grond’. Men reikte met andere woorden essentiële kennis aan die minimaal vereist was om te voldoen aan de huidige eisen van de samenleving (Van Gorp, 2005). Immers, het kindgerichte aspect leek dan reeds te verdwijnen in een meer schoolgerichte benadering. Het verhaal over het belang van anderen – “Vivre, c’est donner, non recevoir” – dreigde in dat opzicht een verhaal over het eigenbelang te worden (Van Gorp, 2005).

Verder werden de leerlingen, in de context van het zich geleidelijk aanpassen aan het leven, gestimuleerd om zowel binnen als buiten school leerervaringen op te doen. Binnen de school werden ondermeer verschillende percelen ter beschikking gesteld om klastuintjes aan te leggen. Eén van de leerlingen benadrukte echter dat hij veelzijdigheid miste in de lessenspakketten. De specificiteit van vakken zoals aardrijkskunde en geschiedenis dreigde verloren te gaan in het algemene en vakoverschrijdende karakter van het onderwijsplan. Deze vakoverschrijdende doelstellingen werden ondermeer getoetst aan de hand van speel- en leerlabo’s. Het experimentele karakter maakte het mogelijk om al doende en spelenderwijze technieken te ontdekken en aan te leren. Ook muzikale ontwikkeling, ritmiek, dramaturgie, plastische kunsten, dans en andere therapievormen kwamen aan bod in het schoolplan. Deze ontwikkelingen werden door een groot deel van de respondenten gezien als de voorlopers van latere therapievormen. Wanneer we inspiratie zouden putten uit de voorgaande ‘vernieuwende’ onderwijsaspecten van Vrij en Vrolijk voor het prikkelen van het huidig leergedrag van de kinderen en jongeren, is het van belang om de discussie levendig te houden en de tijdsgeest van de instelling voor ogen te houden. Hoe vernieuwend en vooruitstrevend ze ook waren, uit de pedagogiek van Decroly blijkt dat het net via dit spel- en handwerk was dat de intellectuele en morele vermogens van de kinderen en jongeren uitgedaagd en ontwikkeld werden in functie van hun aanpassing in de samenleving. Daarbij lag het accent op het aanleren van nuttig en praktisch werk dat hen voorbereidde op de aanpassing aan de gemoderniseerde samenleving. Decroly haalde daarbij beroepen aan met een saaie en monotone ondertoon die vervuld konden worden door ‘abnormale’ kinderen. De onaangepastheid gaf de instelling de kans om het kind naar hun wens aanpasbaar en inpasbaar te maken in de samenleving (Van Gorp, 2005).

Welke betekenis geven betrokken hulpverleners, leerkrachten en kinderen aan hun persoonlijke ervaringen met betrekking tot het onderwijs- en opvoedingsverleden van Vrij en Vrolijk?

Het onderwijs- en opvoedingspersoneel van Vrij en Vrolijk benadrukte het belang van de onuitwisbare impact van de werkervaringen die ze opgedaan hebben in de instelling. De meerderheid van deze respondenten blikken met een gevoel van intensiteit terug op deze ervaringen. Voor het onderwijspersoneel ging onderwijs vaak verder dan het gebruikelijke aanleren van lesinhouden; er kwam tevens heel wat opvoedingswerk aan te pas. Depaepe & Simon (2000) stellen dat, in de geschiedenis van het alledaagse handelen in de lagere school, het moderne onderwijspersoneel hun professionaliteit rechtvaardigde door de idee te opperen dat er geen onderwijs mogelijk was zonder opvoeding (Depaepe & Simon, 2000). Dit illustreert tevens het ingrijpende pedagogische karakter van de gehele instelling in de (zintuiglijke) beleving van kinderen en jongeren zelf. De interne kinderen hadden vaak weinig tot geen contact met hun ouders. Gaandeweg maakten ze zich de heersende cultuur in de instelling eigen. Hun denken en handelen werd in zodanige mate beïnvloed dat ze verder verwijderd raakten van het oorspronkelijke milieu waar ze deel van uitmaakten (Depaepe, 2005). Daarin kwam opnieuw het spanningsveld tussen vrijheid en veiligheid naar boven: de leerlingen waren niet vrij in hun handelen in de instelling, maar waren ze wel veilig in hun thuissituatie?

Het vernieuwende karakter van de onderwijsmethodes in Vrij en Vrolijk werd geregeld overschaduwd door het gedisciplineerde, haast militaire karakter van de schoolorganisatie. Ondanks de vernieuwingen die doorgevoerd werden in het schoolplan werd in de pedagogisch-didactische omgang met kinderen en jongeren onvoldoende aandacht besteed aan het kindgerichte aspect. Buiten de schooluren liet ook de aanpak van enkele opvoeders - ondermeer in de strakke hantering van straffen - een grote indruk na bij de leerlingen. De school werd geleidelijk aan slachtoffer van haar eigen grootte, waardoor de gerichtheid op het kind of de jongere haast leek te verdwijnen. De leefomstandigheden van de kinderen konden, ten gevolge van gebrekkige financiële middelen en een nijpend tekort aan personeel, niet altijd gegarandeerd worden. Door de leerlingen werd bijvoorbeeld veel belang gehecht aan ontspanningsmomenten en uitstappen. Ondanks de kracht van deze momenten werd er niet altijd rekening gehouden met deze wens. Op een gegeven moment schafte men zelfs de speeltijden af om conflicten te vermijden op de speelplaats. Dit illustreert de volharding in het geloof dat gehecht wordt aan voorouderlijke onderwijs- en opvoedingsmythes (Cuban,

geciteerd in Depaepe, 2005). De verwachting dat er mogelijke conflicten zouden ontstaan woog in dit geval sterker door dan leerlingen de kans te bieden 'er even tussenuit te zijn' in openlucht. Bovendien was het geloof dat men hechtte in het disciplineren sterker dan ooit: zowat overal in de wereld hanteerde men hetzelfde onderwijsregime waarbij men uitging van het 'disciplineren' om leerlingen te kunnen 'vormen'. Vorming was dus afhankelijk van de onderwerping en volgzzaamheid van de leerlingen tegenover het onderwijs- en opvoedingspersoneel (Depaepe, 2005).

Deze inzichten vestigen de aandacht op een discrepantie tussen opvoedingsintenties en opvoedingsresultaten. De reformpedagogische 'mythe' dreigt op die manier doorprikt te worden (Depaepe, 2005).

2 Beperkingen van het onderzoek

De beperkingen die mijn onderzoek met zich meebracht situeren zich op verschillende vlakken in het onderzoek. Een eerste hiaat bevindt zich op vlak van het bestuderen van de aanwezige literatuur. Tijdens het doornemen van de wetenschappelijke literatuur in het kader van het onderzoek was het opvallend dat er meer Nederlandstalige bronnen voor handen waren met betrekking tot het onderwerp. Dit gegeven draagt de beperking van het onderbelichten van een meer uitgebreide situering binnen de internationale of Engelstalige literatuur in zich. Een andere beperking dat binnen dit onderzoek kan waargenomen worden is de wijze waarop de selectie van de respondenten plaatsvond. Doordat het contact met de getuigen verkregen werd via de selectieprocedure 'snowball sampling' was het niet mogelijk om nauwgezet te selecteren op specifieke achtergrondvariabelen. De getuigen verleenden hun medewerking immers op vrijwillige basis wat op zich voldoende criteria bevatte om hen te contacteren. De onderzoeker trachtte tegemoet te komen aan dit selectieprobleem door op zoek te gaan naar voldoende variatie in de wijze waarop de respondenten betrokken waren bij de instelling: verschillen in werkinhoud, leerlingen met een verschillende aanmeldingsvraag, nauwe relatie met pioniers, verschillende tijdsperiode en dergelijke. Toch werden voornamelijk onderzoeksgegevens verkregen vanuit het verhaal van het onderwijspersoneel. Ook het beperkt aantal leerlingen hield een risico in op een vertekend beeld van de resultaten.

Wanneer we een blik werpen op het materiaal en de methode, bemerken we dat het groepsinterview ervoor zorgt dat we ons in zekere zin op glad ijs begeven. De kans bestaat er

immers in dat de getuigen elkaar onderling beïnvloeden tijdens het interview. In het geval dat het interview een bepaalde wending neemt door de verscheidenheid aan verhalen kunnen bepaalde individuele belevingsaspecten onderbelicht blijven. Ook de oprechtheid van de individuele getuigenis kan niet altijd gegarandeerd worden. Bepaalde herinneringen of gebeurtenissen kunnen het verhaal van de respondent zodanig overschaduwen dat een eenzijdige interpretatie van de werkelijkheid onvermijdelijk wordt. De verteller selecteert immers de verhalen die hij of zij betekenisvol vindt op basis van het huidige gevoelsmatig beleven.

Ook de ruime tijdsperiode waarover de verhalen van de respondenten handelden, maakte het moeilijk om een eenduidig beeld te scheppen over de pedagogische doelstellingen en de kindbenadering in Vrij en Vrolijk. Doordat de instelling een enorme evolutie kende door wijzigingen in het pedagogisch beleid en de schoolorganisatie is de beleving van elke respondent en getuige verschillend gekleurd naargelang een andere tijdscontext.

Het analyseren van het onderzoeksmateriaal door slechts één onderzoeker vormt eveneens een beperking. De kans bestond er immers in dat, door het ontbreken van verschillende referentiekaders, een subjectief waardeoordeel ingebouwd werd tijdens de afname en analyse van de onderzoeksresultaten. Op die manier dreigde de onderzoeker mee te bepalen wat er wel dan niet besproken werd, hetgeen een vertekend beeld van de resultaten geeft. Het partner-zijn in het oproepen van betekenisvolle verhalen zorgt er dan ook voor dat een zekere invloed uitgeoefend wordt op de desbetreffende respondent. Een eerste oriëntatie op het onderzoeksthema hield het gevaar in dat het gesprek in een bepaalde richting gestuurd werd onder invloed van de onderzoeker. Naar aanleiding van het persoonlijke interessegebied van waaruit het onderzoek vorm kreeg werd er aanvankelijk te veel gepeild naar verhalen die de vooronderstellingen van de onderzoeker zouden kunnen bevestigen. Neutraliteit van de onderzoeker werd dan ook zoveel mogelijk nagestreefd.

3 Aanbevelingen voor verder onderzoek

Het onderzoek naar de onderwijsaspecten, het onderliggende kind- en wereldbeeld en de relatie tussen natuur, onderwijs en hulpverlening van het pedagogisch project van Vrij en Vrolijk was niet alleen een boeiende weg om onderzoeksmatig te bewandelen maar biedt

eveneens een mogelijke ingang voor vergelijkend of aanvullend onderzoek. Een vervolgonderzoek kan een aanvulling vormen op het betreffende onderwerp van dit onderzoek. Dit kan mogelijk gemaakt worden door een meer diepgaande interpretatie te bewerkstelligen van het beeldmateriaal en archiefdocumenten in vergelijking met de stemmen uit Vrij en Vrolijk. De analyse van meer uitgebreid bronnenmateriaal zoals dia's, films, brochures, reken- en taalboekjes, onderwijsartikels van invloedrijke pioniers en dergelijke kan een verschillende belichaming en legitimering vormen van het pedagogische verleden van Vrij en Vrolijk. Bovendien kan deze analysevorm aangewend worden om de herinneringen van getuigen levendiger en meer betekenisvol te maken. De verkregen onderzoeksresultaten bieden tevens de gelegenheid om ook andere potentiële onderzoeksvragen te genereren die niet onmiddellijk in relatie staan tot het eigen onderwerp. Zo werd er ook heel veel belang gehecht aan de pedagogische en therapeutische betekenis van creatieve expressievormen.

Een vergelijkende studie met andere openluchtscholen in de directe buurt of met instellingen die hetzelfde gedachtegoed poneren kan soelaas bieden in het tegemoet komen aan de leemtes in de veelheid aan rijke stemmen uit het opvoedings- en onderwijsverleden. Een vergelijkbaar onderzoeksopzet naar stemmen uit het onderwijs- en opvoedingsverleden uit het Zeepreventorium in De Haan is daar een voorbeeld van. Op die manier kan op een vergelijkende wijze nagegaan worden in welke mate natuur aangewend werd in de opvoeding van zieke kinderen en welke betekenis directe getuigen geven aan hun therapeutisch verblijf en schoolopleiding in de instelling.

Ook het afbakenen van een bepaalde tijdsperiode en context in het verleden kan relevant zijn voor de verdere uitdieping van het onderzoek. De beginperiode van de instelling, tussen 1930 en 1950, kan een interessante mogelijkheid bieden om gedetailleerder na te gaan welke pedagogische grondbeginselen en onderwijsvormen aan de basis liggen van de oprichting ervan. Ook naar de invloed van de naoorlogse periode op het pedagogische ideeëngoed, het kind- en wereldbeeld en de beleving van de getuigen kan gepeild worden.

Conclusie

Wanneer we een besluit trachten te vormen werpen we een terugblik op de vraag waarmee dit onderzoek een eerste start kende. De vraag ‘Terug naar de natuur?’ willen we ons hier opnieuw stellen. We zijn in dit onderzoek in de eerste plaats teruggekeerd naar enerzijds de natuur, de essentie, de groei van de openluchtschool Vrij en Vrolijk en anderzijds de *Natur des Kindes* (Van Gorp, 2005). Er werd gepeild naar reformpedagogische onderwijsmethoden, het gebruik van natuur in de directe schoolomgeving en het onderliggend kind- en wereldbeeld in de instelling. Uit wat naar voor kwam in de beleving van de respondenten bemerken we een aantal spanningsvelden. Ondanks de goede bedoelingen van deze onderwijs- en opvoedingsprojecten in de geschiedenis schuilen er ook minder fraaie maatschappelijke evoluties, gebeurtenissen en herinneringen achter het plaatje van vernieuwing. Zo stellen we vast dat er in het verleden meermaals gepleit werd voor het richten van de spotlights op het kind. We dienen dit reformpedagogische gedachtegoed echter te nuanceren: het ‘moeilijk opvoedbare kind’ werd eerder geacht om vanuit een sociaalwenselijke invalshoek te voldoen aan de heersende waarden en normen in de samenleving. De bezorgdheid om het kind werd een bezorgdheid om de moderne samenleving. Zoals Van Gorp (2005) het zo treffend stelde: “De markt van het kind werd als het ware ontgonnen, geïnstitutionaliseerd, geproblematiseerd, gestructureerd en geïsoleerd” (Van Gorp, 2005, p. 391). Op die manier kwam het vooraf gepropageerde natuurlijke ontwikkelingsritme en de vrijheid van het kind in het gedrang. Het is dan ook van belang om steeds met een kritische bril te kijken naar hoe het vroeger was. Geert Thyssen gaf reeds aan dat openluchtscholen een typisch product van hun tijd zijn (Van Daele, 2009). Sommige natuurlijke pedagogische initiatieven uit het verleden waren zeker vooruitstrevend en waardevol van aard en kunnen ook nu nog een inspiratiebron vormen voor de huidige vormgeving van onderwijs en opvoeding. Toch moeten we steeds rekening houden met de beweegredenen en het breder idealistisch kader van waaruit deze projecten tot stand kwamen. Bovendien is het belangrijk om de ‘stem’ van de getuigen ten allen tijde te laten spreken in hun ervaringen met initiatieven uit het verleden. Henkes (1995) geeft in deze context aan dat de afstand van de onderzoeker tot het verleden ertoe kan leiden dat bepaalde getuigenissen niet overeen komen met het beeld dat in de collectieve herinnering leeft. Enerzijds wordt de onderzoeker geconfronteerd met een aantal vanzelfsprekendheden uit het verleden, anderzijds groeit ook de bewustwording dat een aantal individuele herinneringen – die zich in de

taboesfeer bevinden – hier niet mee stroken (Henkes, 1995). Uit het begrip ‘politics of apology’ leiden we af dat het van belang is om individuele herinneringen en ervaringen uit het verleden te herkennen en erkennen. Dit impliceert ondermeer het erkennen van het lijden die leden van een groep met zich meedragen *uit* het verleden *in* de huidige samenleving. Wanneer de erkenning door anderen wordt bevestigd kan dit fungeren als een herstelgerichte bijdrage ten aanzien van de leden van deze groep (Cunningham, 1999). In dit onderzoek werd er dan ook gestreefd naar het geven van een stem aan *alle* respondenten. Er werd getracht om het verhaal van de getuigen zoveel mogelijk met authenticiteit en respect te benaderen.

Vandaag de dag dringt zich dan ook een nood op om zoveel mogelijk stil te staan bij wat er leeft bij het kind zelf: wat zijn de noden, behoeften en verlangens van het kind? Hoe kunnen we onze onderwijs- en opvoedingsomstandigheden zo goed mogelijk afstemmen op de vraag van het kind? Het opzet van dit onderzoek was er dan ook één van (h)erkennen en herinneren, van even teruggaan naar een ‘natuurlijk’ verleden dat geen zwijgen kent.

Literatuurbronnen

- Adams, E. (1993). Learning through landscapes. In M. Hale (Ed.), *Ecology in Education* (pp. 122-130). Cambridge: Cambridge University Press.
- Antrop, I., & Roeyers, H. (2003). Valkuilen in de diagnostiek bij kinderen met ADHD. In Hamers, P., Van Leeuwen, K., Braet, C., & Verhofstadt-Denève, L. (Eds.), *Moeilijke kinderen of kinderen die het moeilijk hebben?* (pp. 73-85). Antwerpen: Garant.
- Baarda, D.B., de Goede, M.P.M., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Houten: Stenfert Kroese.
- Bakker, N., Noordman, J., & Rietveld-Van Wingerden, M. (2010). *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland. Idee en praktijk 1500-2000*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Both, K. (2004). *Ruimte voor de jeugd en voor de natuur. Een notitie ten behoeve van het netwerk 'Ruimte voor de Jeugd'*. Retrieved from www.stichtingoase.nl/literatuur/doc/doc_16.doc
- Both, K. (2008). *Naar een groene pedagogiek*. Retrieved from <http://www.transforum.nl/projecten/innovatieve-praktijkprojecten/item/33-green-care-amsterdam>
- Broekaert, E. (1997). Theoretische orthopedagogiek. In Broekaert, E., De Fever, F., Schoorl, P., Van Hove, G., & Wuyts, B. (Eds.), *Orthopedagogiek en Maatschappij* (pp. 9-34). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Checkley, K. (1997). The First Seven... and the Eighth: A Conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership: Teaching for Multiple Intelligences*, 55(1), 8-13.
- Cunningham, M. (1999). Saying Sorry: The Politics of Apology. *Political Quarterly*, 70(3), 285-293.

- De Wever, B. (2000). Mondelinge bronnen. In Van Den Eeckhout, P., & Vanthemsche, G. (Eds.), *Bronnen voor de studie van het hedendaagse België 19^e – 20^e eeuw* (pp. 1245-1260). Brussel: VUBPress.
- De Wever, B., Rzoska, B. & Krul, C. (Eds.) (2005). *Van Horen Zeggen. Mondelinge geschiedenis in de praktijk* [DVD]. Brussel: Vlaams Centrum voor Volkscultuur vzw.
- Denys, K. (2006, October). De school van toen. *Nieuwsbrief FOPEM*, 13(1), 1-7.
- Depaepe, M. (2005). Geen ambacht zonder werktuigen. Reflecties over de conceptuele omgang met het pedagogische verleden. In Depaepe, M., Simon, F., & Van Gorp, A. (Eds.), *Paradoxen van pedagogisering – Handboek pedagogische historiografie* (pp. 23-71). Leuven: Acco.
- Depaepe, M., Dams, K., De Vroede, M., Eggermont, B., Lauwers, H., Simon, F.,...Verhoeven, J. (1999). *Orde in vooruitgang. Alledaags handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Depaepe, M., & Simon, F. (2000). The conquest of youth: an educational crusade in Flanders during the interbellum period. In Simon, F. (Ed.), *Liber Amicorum Karel De Clerck* (pp. 19-42). Gent: CSHP.
- Depaepe, M., Simon, F., & Thyssen, G. (2005). Vernieuwing in de franjes. Openluchtscholen en de traditie van pedagogisering. In Depaepe, M., Simon, F., & Van Gorp, A. (Eds.), *Paradoxen van pedagogisering - Handboek pedagogische historiografie* (pp. 425-439). Leuven: Acco.
- Dewey, J. (2008). *The School and Society*. Delhi: Aakar Books.
- Diensten- en begeleidingscentrum Openluchtopvoeding v.z.w. (n.d.). *Historisch overzicht*. Retrieved from http://www.olo.be/al/alg_historisch.asp
- Dumon, R. (2007). *Het Nieuwetijdsdenken: Renaissance van de Reformpedagogiek?* (Masterthesis, Universiteit Gent, België)
- Durkin, K., & Barber, B. (2002). Not so doomed: Computer game play and positive adolescent development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 373–392.

- Edes, I. (2010). Samenwerken met de natuur in de pedagogische praktijk. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 49, 341-352.
- Een game rond armoede. (2010, September 27). Retrieved from <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2010/0927-armoede.htm>
- Freinet en zijn tijdgenoten (n.d.). Retrieved from http://www.freinetschool.be/freinet_en_zijn_tijdgenoten/s/4/
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York, NY: Basic Books.
- Haenen, J., & Wessels, H. (2005). Nieuwe leren voert naar vertrouwd terrein. *Didaktief*, 35(10), 20-21.
- Henkes, B. (1995). *Heimat in Holland: Duitse dienstmeisjes 1920-1950*. Breda: Uitgeverij De Geus.
- Hijmans, E., & Kuyper, M. (2007). Het halfopen interview als onderzoeksmethode. In Lucassen, P., & Hartman, T. (Eds.), *Kwalitatief onderzoek: Praktische methoden voor de medische praktijk* (pp. 43-52). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Kvale, S. (1994). Ten standard objections to qualitative research interviews. *Journal of Phenomenological Psychology*, 25 (2), 147-173.
- Larson, M. (2007). Research Design and Strategies. In Charlton, T., Myers, L., & Sharpless, R. (Eds.), *History of Oral History: Foundations and Methodology* (pp. 95-124). Lanham: Altamira Press.
- Les écoles de plein air au XXe siècle. Histoire internationale d'une expérience éducative et de son architecture. (2000). *Paedagogica Historica*, 36, 802-803.
- Lieberman, G., & Hoody, L. (1998). *Closing the Achievement Gap: Using the Environment as an Integrating Context for Learning*. Poway, CA: Science Wizards.
- Louv, R. (2005). *Het laatste kind in het bos. Hoe we onze kinderen weer in contact brengen met de natuur*. Utrecht: Jan van Arkel.

- Maso, I., & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.
- Meijer, W. (2006). *Perspectieven op mens en opvoeding*. Baarn: HBuitgevers.
- Moore, R. (1997). The Need for Nature: A Childhood Right. *Social Justice*, 24(3), 203-220.
- Oelkers, J. (1995). Reformpädagogik: Aktualität und Historie. In Böhm, W., & Oelkers, J. (Hrsg.), *Reformpädagogik kontrovers* (pp. 23-47). Würzburg: ERGON-Verl.
- Olds, A. (1989). Nature as Healer. *Children's Environments Quarterly*, 6(1), 27-32.
- Openluchtopvoeding v.z.w. (n.d.). *MPI Remi Quadens* [Brochure]. Brasschaat: Author.
- Openluchtschool "Vrij en Vrolijk" (n.d.). *Openluchtschool "Vrij en Vrolijk"* [Brochure]. Cappellen: Author.
- Orr, D. W. (2004). *Earth in Mind: on Education, Environment, and the Human Prospect*. Washington, DC: Island Press.
- Peeters, E. (2008). *De beloften van het lichaam: een geschiedenis van de natuurlijke levenswijze in België, 1890-1940*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Plochg, T., & van Zwieten, M. (2007). Kwalitatief onderzoek. In Plochg, T., Juttman, R., Klazinga, N., & Mackenbach, J. (Eds.), *Handboek gezondheidszorgonderzoek* (pp. 77-93). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Portelli, A. (1998). What makes oral history different. In Perks, R., & Thomson, A. (Eds.), *The Oral History Reader* (pp. 63-74). Londen: Routledge.
- Pyle, R. M. (1993). *The Thunder Tree: Lessons from an Urban Wildland*. Boston: Houghton Mifflin.
- Quadens, R., Wens, M., & Vanmol, T. (n.d.). Vrij en Vrolijk. Openluchtschool-internaat voor moeilijk-opvoedbare kinderen, Brasschaat, België. *Vernieuwing van opvoeding en onderwijs*, 101, 1-23.
- Sluiter, M. (2008). *Opgroeien in verbondenheid*. Retrieved from <http://www.opgroeieninverbondenheid.nl/gratis-ebook/>

- Sobel, D. (2004). *Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities*. Great Barrington, MA: Orion Society.
- Standaert, R. (2006). Kamperen voor Freinet: Reflecties bij een merkwaardig verschijnsel. *Persoon en gemeenschap*, 58, 169-192.
- Surmont, M. (2005). *Thuis en school waren immers anders dan de weg erheen... De beleving van de weg van en naar school in de jaren 1950 in Bellegem*. (Masterthesis, Universiteit Gent, België)
- Temple, C., & Rodero, M. (1995). Active learning in a democratic classroom: The “pedagogical invariants” of Célestin Freinet. *The Reading Teacher*, 49(2), 164-166.
- Ter Horst, W. (1978). *Natuur en kind: Ideeën voor een “groene” opvoeding*. Den Haag: Omniboek.
- Ter Horst, W. (1994). *Het herstel van het gewone leven* (4^e herziene druk). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Thompson, P. (2000). *The voice of the past - Oral history* (3e herziene druk). Oxford: Oxford University Press.
- Thyssen, G. (2009). *Between Utopia and Dystopia? Case Studies of Open-Air Schools in Belgium, France, Germany and Italy (1904-1979)* (Doctoral dissertation, Katholieke Universiteit Leuven, België).
- Titman, W. (1994). *Special Places, Special People. The Hidden Curriculum of School Grounds*. Cambridge: Learning Through Landscapes/World Wide Fund for Nature.
- Van Daele, T. (2009). De opkomst en de ondergang van de openluchtschool: Geert Thyssen verdiepte zich erin. *APPeL*, 4(3), 6.
- van den Bergh, P. M. (2006). Prof. dr. W. ter Horst (1929). Praktijkgerichte wetenschapper. In van der Ploeg, J. D. (Ed.), *Kopstukken van de orthopedagogiek* (pp. 110-123). Rotterdam: Lemniscaat.
- Van Gorp, A. (2005). Ovide Decroly (1871-1932). Exponent van de ‘moderne’ gedragswetenschap en icoon van de reformpedagogiek in België. In Depaepe, M.,

- Simon, F., & Van Gorp, A. (Eds.), *Paradoxen van pedagogisering - Handboek pedagogische historiografie* (pp. 381-406). Leuven: Acco.
- Van Gorp, A. (2009). Inleiding: Onderwijsgeschiedenis en materiële schoolcultuur. In Van Gorp, A., Bakker, N., Braster, S., & Rietveld-Van Wingerden, M. (Eds.), *Materiële schoolcultuur - Over artefacten als bron in de onderwijsgeschiedenis* (pp. 2-8). Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Van Lippe-Biesterfeld, I., & Van Tijn, J. (2003). *Aarde, ik hou van jou*. Baarn: Tirion.
- van Zwieten, M., & Willems, D. (2004). Waardering van kwalitatief onderzoek. *Huisarts en wetenschap*, 47(13), 631-635.
- Vanmol, T., & Wens, M. (n.d.). De rol van het boetseren in de behandeling en opvoeding van moeilijke kinderen in de Openluchtschool 'Vrij en Vrolijk' te Brasschaat. *Vernieuwing van opvoeding en onderwijs*, 101, 3-36.
- Vanobbergen, B. (2004). De mythe van het kind voorbij: van de Tuin van Eden naar het Beloofde Land. *Pedagogisch Tijdschrift*, 29, 105-116.
- Veen, W., & Jacobs, F. (2005). *Leren van jongeren. Een literatuuronderzoek naar nieuwe geletterdheid*. Utrecht: Stichting SURF.
- Verhaeghe, J. P., & Gadeyne, E. (2004). *Methodescholen in Vlaanderen: Instroom en klaspraktijk bij de oudste kleuters*. Leuven: Steunpunt LOA.
- Verheij, C. (2003). De boerderij als klaslokaal. *Educare*, 20(1), 14-15.
- Walsh, M. (2003). Teaching Qualitative Analysis Using QSR NVivo. *The Qualitative Report*, 8(2), 251-256.
- Wells, N., & Evans, G. (2003). Nearby Nature: A Buffer of Life Stress Among Rural Children. *Environment and Behavior*, 35(3), 311-330.
- Wester, F. (2004). Analyse van kwalitatief onderzoeksmateriaal. *Huisarts en wetenschap*, 47(12), 565-570.

Zutterman, R. (2009). *Welke ouder is een goede schoolouder? Intergenerationeel onderzoek naar de beleving van de relatie ouderschap en school.* (Masterthesis, Universiteit Gent, België)

Bijlagen

- Bijlage 1: Schriftelijke uitnodigingsbrief respondenten
- Bijlage 2: Identificatiefiche
- Bijlage 3: Schriftelijk geïnformeerde toestemming
- Bijlage 4: Boomstructuur NVivo
- Bijlage 5: Semi-gestructureerde vragenlijsten

Bijlage 1: Schriftelijke uitnodigingsbrief respondenten

Geachte heer/mevrouw

Ik ben laatstejaarsstudente Pedagogische Wetenschappen aan de Universiteit van Gent en momenteel voer ik, in het kader van mijn masterproef, onderzoek naar de geschiedenis van de openluchtschool Vrij en Vrolijk te Brasschaat.

Naar aanleiding van mijn orthopedagogische stage in het buitengewoon lager onderwijs Remi Quadens in Brasschaat de voorbije maanden is mijn interesse voor de geschiedenis en de vernieuwing van opvoeding en onderwijs gegroeid. Het is de bedoeling om opvoeders, leerkrachten, leerlingen en pioniers te interviewen om te peilen naar de verschillende facetten van het dagelijkse leven in de openluchtschool en de manier waarop bepaalde methodieken deze vernieuwende ideeën mee vorm gaven. Ik geloof oprecht dat uw verhaal uit het gewone leven een grote waarde kan vormen voor mijn verder onderzoek.

Volgens Veerle Frederickx, orthopedagoge en tevens mijn stagebegeleidster, zou u daar eventueel toe bereid zijn. Mag ik u dan ook vragen of ik één van de komende dagen telefonisch contact met u mag opnemen om een afspraak te maken voor een eventueel interview?

Alvast bedankt.

Met vriendelijke groeten,

Kaat Aper
Groenstraat 2
9180 Moerbeke-Waas

Kaat.Aper@ugent.be
0474/49 73 24

Bijlage 2: Identificatiefiche

1. Algemene informatie respondent

Naam:

Woonplaats:

Geboorteplaats:

Geboortedatum:

Gezinssamenstelling met geboortedata:

Vader: Opleiding:
Beroep:

Moeder: Opleiding:
 Beroep:

2. Informatie respondent van voor tewerkstelling Vrij en Vrolijk

Opleiding(en):

Scholen:

Diploma's:

Beroep:

Lidmaatschap(pen):

- Jeugdbeweging	Actief nee/ja	van	tot
- Religieuze beweging	Actief nee/ja	van	tot
- Culturele vereniging	Actief nee/ja	van	tot
- Sportvereniging	Actief nee/ja	van	tot

3. Informatie respondent vanaf tewerkstelling Vrij en Vrolijk

Beroep: _____ van _____ tot _____

Functies in de school:

Beroep na tewerkstelling Vrij en Vrolijk:

Bijlage 3: Schriftelijk geïnformeerde toestemming

Overeenkomst tot gebruik van audio-opname

Ondergetekende,

De heer/mevrouw.....

Adres

.....

Postcode..... Plaats

Telefoonnummer

hierna te noemen 'de geïnterviewde'

en

Universiteit Gent, met bestuurszetel te 9000 Gent, Sint-Pietersnieuwstraat 25

hier vertegenwoordigd door studente.....

komen het volgende overeen:

betreffende.....

1. De Universiteit Gent bevestigt dat het genoemde verhaal enkel voor wetenschappelijke doeleinden zal worden gebruikt op de wijze aangeduid in punten 2 en 3 en dit zonder winstoogmerk. Bij elk ander gebruik is vooraf schriftelijke toestemming van de geïnterviewde vereist.
2. De geïnterviewde verleent de toestemming om, zonder dat daarvoor een vergoeding moet worden betaald, zijn verhaal
 - ☐ geheel
 - ☐ gedeeltelijkte gebruiken voor wetenschappelijk onderzoek in het kader van een masterproef.

3. De geïnterviewde bevestigt dat zijn verhaal geen inbreuk pleegt op auteursrechten die toebehoren aan derden en vrijwaart de Universiteit Gent voor alle aanspraken die derden zouden kunnen uitoefenen in verband met de in deze overeenkomst verleende rechten.
4. Het verhaal mag niet openbaar gemaakt worden op een wijze waardoor inbreuk wordt gemaakt op de persoonlijkheidsrechten van de geïnterviewde. Er mogen evenmin wijzigingen worden aangebracht zonder de toestemming van de geïnterviewde (met uitzondering van louter formeel-technische aanpassingen).
5. Telkens het verhaal gebruikt wordt, zoals vermeld in de punten 1 en 2, wordt de naam van de geïnterviewde vermeld.
6. De Universiteit Gent verplicht zich tegenover de geïnterviewde het verhaal op deskundige wijze te bewaren en te beheren en er als een 'goede huisvader' zorg voor te dragen.
7. Deze overeenkomst geldt voor onbepaalde duur. De geïnterviewde kan hieraan een einde stellen bij aangetekend schrijven dat na drie maanden uitwerking zal hebben. Een dergelijke beëindiging zal geen effect hebben op reeds aangegane engagementen.

Aldus opgemaakt in 2 exemplaren te op

De geïnterviewde

Studente Pedagogische Wetenschappen

Bijlage 4: Boomstructuur NVivo

Visie en doelgroep

- Doelgroep
- Pioniers
 - Decroly
 - Remi Quadens
 - Maria Wens
- Altruïsme
- Kibboets
- Afdelingen

Vernieuwing opvoeding en onderwijs

- Natuur en onderwijs
 - Ervaringsgericht
 - Openluchtschool
- Creatieve expressie
 - Muzikale ontwikkeling
 - Boetseren
 - Ritmiek
- Speellabo's
- Schoolplan

Verloop dagelijkse leven

- Dagindeling
- Ontspanning en activiteiten
- Contact ouders
- Straffen
- Maaltijden

Persoonlijke ervaringen

- Verschil vroeger-nu
- Ervaringen personeel/leerling
- Beeld van buitenaf

Bijlage 5: Semi-gestructureerde vragenlijsten

Vragenlijst personeel

Aanleiding en omstandigheden tewerkstelling Vrij en Vrolijk

1. Kunt u eens vertellen wanneer en onder welke omstandigheden u in Vrij en Vrolijk terecht kwam? Wat was de concrete aanleiding voor uw tewerkstelling?
2. Hoe kende u de openluchtschool Vrij en Vrolijk?
3. Wat waren uw drijfveren om aan de slag te gaan?
4. Wat was uw taak of functie binnen de school?

Idee van vernieuwing opvoeding en onderwijs

5. Welk opvoedingsprincipe of opvattingen streefde de school na? Hoe presenteerde de school zich? In welke mate ging u akkoord met deze opvattingen?
6. Wat waren de voornaamste aandachtspunten in de opvoeding van de kinderen? Waar streefde men naar? Wat wilde men bereiken?
7. Hebt u (positieve of negatieve) bedenkingen bij bepaalde aspecten in de opvoeding?
8. Hebt u weet van gelijkaardige initiatieven in de buurt?
9. Had u een zekere vrijheid van handelen in uw werk, bijv. door het toepassen en/of uitproberen van nieuwe methodes en technieken?
10. Hoe was uw verhouding met andere leerkrachten, opvoeders, enz.? Hoe was uw verhouding met de directie? Hanteerde u dezelfde principes als hen?

Verloop dagelijkse leven in de openluchtschool + definitie 'moeilijk opvoedbare kinderen'

11. Welke kinderen moesten naar Vrij en Vrolijk? Hoe kwamen de kinderen daar terecht?
12. Waarom kwamen de kinderen daar terecht? Uit welke omstandigheden kwamen zij?
13. Welk begrippenkader werd er gehanteerd?
14. Bestond er een soort 'classificatiesysteem' of opdeling binnen de groep kinderen? Hoe werden de kinderen geselecteerd? Wat was de functie ervan?

15. Welke opvoeding hanteerde men? Was er een verschil in behandeling tussen de kinderen of was dit voor alle kinderen gelijk? Was er sprake van een verschillende aanpak naargelang het personeel?
16. Hoe zag de dagindeling van de kinderen eruit? Traden er soms moeilijkheden op tussen de opvoeders/leerkrachten en de kinderen?
17. Waren er activiteiten die aansloegen bij de kinderen?
18. Hadden de kinderen contact met hun ouders of familie via brieven, kaartjes, telefoon enz.? Gingen zij af en toe naar huis? In welke mate kwamen de ouders of familie op bezoek? Bestond hierin een regeling vanuit de school?

Persoonlijke ervaring als onderwijzer, opvoeder of therapeut

19. Om welke reden bent u in het onderwijs/de opvoeding gestapt? Wat waren uw beweegredenen?
20. Hoe verliepen de jaren als onderwijzer/opvoeder/therapeut? Wat waren de mooie en wat waren de moeilijke momenten?
21. Wat waren uw persoonlijke indrukken? Was het zoals u verwacht had?
22. Hoe zag uw dag eruit? Had u een goed contact met de kinderen?
23. Werd u verwacht de regels te volgen? In welke mate gebeurde dit en hoe werd dit door u ervaren?
24. Veranderde er iets in uw houding of opvatting over onderwijs of de invulling van uw beroep na enkele jaren lesgeven op de school?
25. Vond er een evolutie plaats in het werk door de jaren heen? Welke?

Vragenlijst leerling

Aanleiding en omstandigheden schoolperiode in Vrij en Vrolijk

26. Kunt u eens vertellen wanneer en onder wat voor omstandigheden u in Vrij en Vrolijk terecht kwam? Wat was de aanleiding hiervoor?
27. Hoe stond de school bekend? Had u reeds eerder over deze school (en hun gedachtegoed) gehoord?
28. Zat u op internaat? Hoe waren de omstandigheden daar?

Idee van vernieuwing opvoeding en onderwijs

29. Welk opvoedingsprincipe of opvattingen streefde de school na? Hoe presenteerde de school zich?
30. Wat waren de voornaamste aandachtspunten in de opvoeding van de kinderen? Waar streefde men naar? Wat wilde men bereiken?
31. Hebt u (positieve of negatieve) bedenkingen bij bepaalde aspecten in de opvoeding?
32. Op welke manier kreeg de idee van 'natuur in het onderwijs' vorm?
33. In hoeverre had dit soort onderwijs baat bij de kinderen? In welke mate speelde de groene omgeving een rol?
34. Kan u wat meer uitleg geven over de creativiteit waarmee de lessen vorm kregen.

Verloop dagelijkse leven in de openluchtschool + definitie 'moeilijk opvoedbare kinderen'

35. Welke kinderen moesten naar Vrij en Vrolijk? Hoe kwamen de kinderen daar terecht?
36. Waarom kwamen de kinderen daar terecht? Uit welke omstandigheden kwamen zij?
37. Welk begrippenkader werd er gehanteerd? Men sprak over 'moeilijk opvoedbare kinderen'.
38. Bestond er een soort 'classificatiesysteem' of opdeling binnen de groep kinderen? Hoe werden de kinderen geselecteerd? Wat was de functie ervan?
39. Welke opvoeding hanteerde men? Was er een verschil in behandeling tussen de kinderen of was dit voor alle kinderen gelijk? Was er sprake van een verschillende aanpak naargelang het personeel?
40. Hoe zag de dagindeling van de kinderen eruit? Traden er soms moeilijkheden op tussen de opvoeders/leerkrachten en de kinderen?

41. Waren er activiteiten die aansloegen bij de kinderen?
42. Hadden jullie contact met je ouders of familie via brieven, kaartjes, telefoon enz.?
Ging u af en toe naar huis? In welke mate kwamen de ouders of familie op bezoek?
Bestond hierin een regeling vanuit de school?

Persoonlijke ervaring als leerling

43. Wat is uw algemene persoonlijke ervaring als leerling in Vrij en Vrolijk? Wat is u vooral bijgebleven?
44. Hoe verliepen de jaren als leerling? Wat waren uw persoonlijke indrukken? Wat waren de mooie en wat waren de moeilijke momenten?
45. Hoe zag uw dag eruit? Had u een goed contact met de andere kinderen?
46. Werd u verwacht de regels te volgen? In welke mate gebeurde dit en hoe werd dit door u ervaren?
47. Veranderde er iets in uw houding of opvatting over onderwijs nadat u als leerling in Vrij en Vrolijk gezeten hebt?