



Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen
Academiejaar 2006-2007

“Les enfants anormaux” voor de lens

**Een onderzoek naar de visie van Broeder Ebergiste De Deyne op
kinderen met een beperking**

Evi Reynaert

Promotor: Prof. Dr. Geert Van Hove
Copromotor: Prof. Dr. Frank Simon

Scriptie ingediend tot het behalen van de graad van licentiaat in de
pedagogische wetenschappen, optie orthopedagogiek



Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen
Academiejaar 2006-2007

“Les enfants anormaux” voor de lens

**Een onderzoek naar de visie van Broeder Ebergiste De Deyne op
kinderen met een beperking**

Evi Reynaert

Promotor: Prof. Dr. Geert Van Hove
Copromotor: Prof. Dr. Frank Simon

Scriptie ingediend tot het behalen van de graad van licentiaat in de
pedagogische wetenschappen, optie orthopedagogiek

“Il y a quelque trente ans, il n’était guère question en Belgique d’éducation pour anormaux. Les enfants “aliénés” se trouvaient, en petit nombre il est vrai, mêlés aux adultes dans les différents asiles pour homes aliénés. Pourtant, déjà en 1857, il y avait à l’Hospice Guislain à Gand, desservi par la Congrégation des Frères de la Charité, un quartier spécial affecté à 50 jeunes garçons aliénés indigents, qui y recevaient une instruction et une éducation appropriées à leur mentalité. Ce quartier, appelé encore actuellement kinderkoer “cour des enfants”, a été le point de départ des institutions érigées dans la suite par notre Congrégation pour les enfants anormaux.

En 1877, les Frères de la Charité ouvraient à Gand (Rooigem) le premier établissement en Belgique pour enfants arriérés et anormaux de la classe aisée, où l’éducation se faisait par la culture et le développement des sens externes, où les Frères confectionnaient un matériel spécial destiné à éveiller, en jouant et en amusant, l’intelligence obscure des enfants.

A partir de 1890, la question des anormaux commença définitivement à attirer l’attention; le nombre des enfants aliénés dans les établissements pour adultes fut bientôt si grand que le très honoré Supérieur Général de notre Congrégation, le R. P. Amédée Stockmans, frappé de la condition assez misérable des enfants au milieu de grandes personnes, et des inconvénient graves et sérieux résultant pour eux de pareille promiscuité, résolut de créer pour eux une institution spéciale.

Après avoir obtenu le consentement du Gouvernement, il fonda l’asile de Manage (Hainaut). Comme celui-ci était l’unique établissement du genre, on y conduisit des enfants de tous les coins du pays, de telle sorte qu’après deux ou trois années d’existence, la population de l’asile s’éleva à 260 enfants.

Flamands et Wallons s’y trouvaient réunis; c’était un premier inconvénient. Ensuite, à cause des longues distances, bon nombre de ces enfants qui appartenaient à des familles très nécessiteuses, ne pouvaient jamais recevoir la visite des leurs. Pour obvier à ces inconvénients, le R. P. Amédée construisit, en 1895, un nouvel asile à Tessenderloo, dans le Limbourg, pour la partie flamande du pays.

Mais Manage et Tessenderloo étaient encore bien éloignés des deux Flandres. Certains parents devaient s’imposer un long et fatigant voyage pour aller voir et embrasser leurs chers petits malheureux. Or, quiconque sait combine les sentiments affectifs sont importants dans le traitement des anormaux, comprendra qu’il y a lieu de faciliter les

visites des parents, surtout pour les enfants qui sont susceptible de grande amélioration. Afin d'éviter qu'à leur sortie éventuelle de l'Institut, le foyer que les enfants doivent quitter ne devienne pour eux l'asile banal où l'on trouve bien à boire et à manger, mais où l'on n'aime rien, ni personne, les Frères de la Charité ont érigé en 1901, un troisième établissement, l'Institut St.-Joseph, à Gand (Strop), pour y héberger les enfants anormaux des deux Flandres.

Puis une quatrième maison, spécialement destine aux enfants épileptiques a été ouverte la même année à Louvain, au centre du pays. Finalement, un cinquième établissement a été érigé à Hollogne-aux-Pierres (Liège) en 1906. Il est destiné, comme celui de Manage, aux enfants arriérés de la partie wallonne du pays. Dans l'érection de ces divers instituts, on a toujours eu pour objectif d'éviter la surpopulation et d'empêcher que la famille ne rompe toute relation avec l'enfant qui doit lui revenir un jour.

Pour ce qui concerne l'Institut St.-Joseph en particulier, celui-ci a été établi à Gand, afin de permettre aux jeunes Frères Instituteurs de la Congrégation, qui passent tous par ici avant de se voir attribuer une mission ailleurs, d'apprendre sur place ce qu'est un enfant anormal, comment on le traite et comment on tente de l'améliorer et de le guérir. Faut-il ajouter que cette connaissance leur est des plus profitable pour l'enseignement des enfants normaux dont ils seront chargés un jour?

Au 1er mars dernier, la Congrégation des Frères de la Charité étendait ses soins à 1133 anormaux de l'esprit. Les pages qui vont suivre mettent en relief tout le profit que nous tirons, dans l'enseignement spécial, de l'intuition variée, qui, en s'adressant aux sens, vise constamment à éveiller le travail des facultés intellectuelles ou morales, engourdies par des tares physiques ou psychiques. Puisse la publication de notre modeste travail contribuer dans une large mesure au relèvement de milliers d'enfants anormaux, si dignes de notre intérêt et de notre amour en Jésus-Christ!" (Br. Ebergiste, 1922, p. VII-X)



Br. Ebergiste De Deyne (1887-1943)
Archief Museum Dr. Guislain

Voorwoord

Na drie jaar verkennen, ideeën sprokkelen, ontdekken, analyseren, nadenken, zoeken en schrijven, ligt mijn scriptie nu voor u. De weg was lang, maar leek dat allesbehalve, want de tijd ging zo snel voorbij. Zoveel indrukken kwamen op mij af, zoveel zaken moesten verwerkt worden. Voor het echte werk kan beginnen, moet en zal ik nog enkele mensen bedanken die me geholpen hebben om deze scriptie tot een goed einde te brengen.

Eerst en vooral wil ik mijn promotor Geert Van Hove bedanken. Zijn aanzetten tot nadenken en vooral niet panikeren, zullen mij nog lang bijblijven.

Een eervolle vermelding verdient mijn copromotor Frank Simon die ik steeds tussen zijn stapeltjes wijsheid kon terugvinden. De vele tips in verband met literatuur die hij me gaf, waren goud waard.

Een dankwoord gaat uit naar de Broeders van Liefde, in het bijzonder Luc De Kezel, die mij toegang gaf tot bronnen en mij de tijd gaf ze rustig door te nemen.

De medewerkers van het Museum Dr. Guislain, in het bijzonder Frederik De Preester en Nele Vertriest, verdienen ook een dankwoordje. Het aantal keer dat de foto's in dozen naar beneden werden gehaald zijn ondertussen niet meer te tellen. Ook voor het mogen gebruiken van de foto's in deze scriptie ben ik ontzettend dankbaar.

Ian Grosvenor en Eric De Meyer mogen zeker en vast niet vergeten worden. Beiden hielpen ze me met kennis uit hun vakgebied die mijn onderzoek ten goede kwam.

Tenslotte wil ik iedereen bedanken die me tijdens dit onderzoeksproces heeft gesteund en geholpen met kleine attenties. Even luisteren en die woordenstroom over je heen laten komen, betekende voor mij heel veel. In het bijzonder mijn vader, die met zijn nuchtere kijk me zoveel zaken in vraag deed stellen en me aanzette om beter te doen.

Mama, ik draag deze scriptie aan jou op. Ook al heb je nooit deze drie jaar van onderzoek kunnen meebeleven, ik hoop dat je trots bent op het eindresultaat.

Inhoudsopgave

Voorwoord	1
Inhoudsopgave	2
Inleiding	4
1. Theoretische achtergrond	6
1.1. Fotografie en historisch onderzoek.....	7
1.1.1. Terminologie: Iconic Turn, Pictorial Turn.....	7
1.1.2. Iconic Revolution	9
1.1.3. Fotoscepsis.....	10
1.1.4. Fotografie als hulpmiddel bij verschillende disciplines.....	11
1.2. Classroom History.....	13
1.3. Broeder Ebergiste De Deyne (1887-1943)	15
1.3.1. Jeugd en vorming.....	15
1.3.2. Ervaring en werk	16
1.3.3. L’Education sensorielle chez les enfants anormaux.....	18
1.3.4. Persoonlijkheid.....	21
1.3.5. Een unieke verzameling foto’s	25
2. Onderzoeksopzet en methode	28
2.1. Onderzoeksvraag.....	28
2.2. Analyse-eenheden.....	28
2.3. Onderzoeksstrategieën en data	29
2.3.1. Onderzoeksstrategieën	29
2.3.2. Data.....	29
2.4. Data-analyse	30
2.5. Validiteit van data en conclusies	33

2.5.1. Betrouwbaarheid	33
2.5.2. Validiteit.....	34
3. Resultaten	35
3.1. Analyse van zes klasfoto's	35
3.2. Analyse van twee beschreven schoolsituaties	49
4. Conclusie	53
4.1. Inhoudelijke conclusie	53
4.1.1. De foto's en artikels van Broeder Ebergiste.....	53
4.1.2. Broeder Ebergiste als pedagoog	54
4.1.3. Broeder Ebergiste als 'mens'	55
4.2. Methodologische conclusie	56
4.3. Aanbevelingen voor verder onderzoek.....	57
Nawoord	60
Literatuurlijst.....	61

Inleiding

Het plan om de invloed van de zintuiglijke opvoeding op de visie van Broeder Ebergiste De Deyne (1887-1943) op kinderen met een beperking te onderzoeken, is stap voor stap gegroeid. Prof. Dr. Geert Van Hove vernoemde tijdens één van zijn lessen de fotocollectie in het Museum Dr. Guislain. De foto's, gemaakt door Br. Ebergiste, lieten beelden zien van kinderen met een beperking en vormden een unieke verzameling. Mijn interesse werd aangewakkerd na het doornemen van literatuur. Br. Ebergiste, een Broeder van Liefde, staat vooral bekend voor de zintuiglijke opvoedingsmethode voor kinderen met een handicap in de 19^{de} eeuw. Prof. Dr. Frank Simon gaf mij het basiswerk van Br. Ebergiste, *L'Education sensorielle chez les enfants anormaux* (1922), mee. Ik bracht daarna een dag door in het Museum Dr. Guislain om alle foto's van Br. Ebergiste onder de loep te nemen. Ik was onder de indruk, en hoe! Ik besloot om mijn scriptie te baseren op de categorie klasfoto's en een onderzoek te voeren rond de invloed die de zintuiglijke opvoeding heeft uitgeoefend op de visie van Br. Ebergiste als pedagoog en als persoon.

Ik stelde echter vast dat historisch-pedagogisch onderzoek over dit onderwerp nauwelijks was uitgevoerd. Mijn onderzoeksonderwerp behoort tot de vele 'stiltes' (Silver, 1992, p. 97-108; Grosvenor, Lawn & Rousmaniere, 1999) en de 'black box' (Depaepe & Simon, 1995) van de historische pedagogiek. Foto's kunnen echter klaarheid scheppen over wat er zich op de pedagogische werkvloer heeft afgespeeld.

In mijn eerste hoofdstuk ga ik dieper in op de evolutie van beeldmateriaal. Onderzoekers spreken van een *Iconic Turn* en *Pictorial Turn*. We bevinden ons in een ware *Iconic Revolution*. Daarnaast wordt overlopen welke disciplines dankbaar gebruik maakten van het nieuwe medium fotografie, ondanks de scepsis die er rond heerste. Het gebruik van foto's binnen *Classroom History* komt hier op de voorgrond. Tenslotte is er in dit eerste hoofdstuk een biografie te vinden van Br. Ebergiste. Belangrijke momenten uit zijn levensverhaal en getuigenissen die zijn persoonlijkheid kenmerkten, zijn hier te lezen.

Hoofdstuk twee en drie gaan dieper in op het onderzoek zelf en mijn aanpak ervan. “Hoe sterk was de zintuiglijke opvoeding aanwezig in de visie van Broeder Ebergiste De Deyne op kinderen met een beperking?” is hier de centrale onderzoeksvraag. Komen leermiddelen en de zintuiglijke opvoeding op de foto's en in de artikels aan bod? Hoe

werden kinderen in beeld gebracht en beschreven? Legde Broeder Ebergiste bij het fotograferen en schrijven de nadruk op het kind met zijn mogelijkheden of zijn beperkingen?

Een antwoord op deze onderzoeksvragen heb ik proberen formuleren na analyse van zes klasfoto's. Ik heb deze analyse aangepakt met behulp van de betekenislagen van Grosvenor (1999) (Zie punt 2.4.). Op het eerste zicht was er geen wetenschappelijke literatuur te vinden over de foto's van Br. Ebergiste. Het analysekader van Grosvenor bood handvaten om dieper in te gaan op de blik van de fotograaf (wat komt in beeld, welke elementen die te maken hebben met een klaspraktijk zijn te herkennen, is de foto 'echt',...), de technologie, de bedoeling en de betekenis van de foto. Tenslotte gaf ik de bestaande titel van elke foto of formuleerde ik er zelf één. Ik gebruikte het basiswerk *L'Education sensorielle chez les enfants anormaux* (Br. Ebergiste, 1922) en de artikels van Br. Ebergiste om te verklaren wat op de verschillende foto's te zien was. Naast deze analyse van zes foto's (Zie punt 3.1.), kwamen ook twee artikels van Br. Ebergiste aan bod die handelen over bepaalde klaspraktijken (Zie 3.2.). Dit onderdeel van het onderzoek werd niet uitgebreid aangepakt, maar was toch een relevante aanvulling. Ik zoomde in op hoe Br. Ebergiste over zijn leerlingen sprak en hoe het er in de klas aan toe ging.

In de conclusie zijn tenslotte mijn inhoudelijke en methodologische bevindingen weergegeven en heb ik mijn eigen onderzoek kritisch geëvalueerd. Ik beëindig mijn scriptie met enkele aanbevelingen voor verder onderzoek.

1. Theoretische achtergrond

Wanneer we historisch-pedagogisch onderzoek voeren, ondernemen we een ontdekkingsreis naar het pedagogische verleden. We moeten ons hier bewust zijn van een groot gevaar. Het verleden waar we naar op zoek gaan, is immers geen stabiel gegeven. We moeten ons de vraag stellen of we het verleden echt kunnen kennen.

In de eerste helft van de 19^{de} eeuw werd de geschiedenis gezien in relatie tot de normen die elke tijd met zich meebracht. Bovenhistorische uitspraken moesten door de historische onderzoeker worden vermeden en via streng empirisch onderzoek moest hij zich concentreren op feiten. Historische ideeën en vormen moesten beschreven worden zoals ze zich voordeden. De interventie van de historicus werd gezien als deze van een passieve, fotografische plaat. Zijn taal was als het ware een spiegel van de historische werkelijkheid waarbij de historicus zelf geen standpunt innam. (Depaepe, 2005)

In de loop van de 20^{ste} eeuw ontdekte men dat deze houding niet zo simpel was. De historische werkelijkheid is niet een a priori voorgegeven werkelijkheid, maar wordt eerst in de interpretatie – a posteriori – geschapen. De historicus construeert het verleden. Elke historische onderzoeker gaat uit van een kunstmatig aangelegde verzameling van gegevens die worden gegroepeerd en gehegroepeerd tot een tekst. Deze taal vormt de uitdrukking van onszelf en van wat onze gedachten structureert. (Depaepe, 2005) Bij het bestuderen van de geschiedenis construeren we dus zelf het verhaal over wat voorbij is. Dat verhaal is, of we het nu willen of niet, onwillekeurig beïnvloed door de plaats en positie (rang, geslacht, nationaliteit, leeftijd,...) die we in het heden innemen (Depaepe, 2003).

Historisch onderzoek kan met behulp van verschillende bronnen gevoerd worden. Het onderzoek op basis van de foto's van Br. Ebergiste is eveneens een constructie van het verleden, beïnvloedt door mijn percepties en positie in het hier en nu. Heel wat historici hebben het belang van foto's en ander beeldmateriaal in historisch onderzoek reeds onder de loep genomen. Het gebruik van visueel bronnenmateriaal in historisch onderzoek is niet nieuw, maar bloeit als nooit tevoren. Ook andere wetenschappelijke tradities werden beïnvloed door visuele bronnen die op deze manier andere, nieuwe vragen kunnen beantwoorden. Het is nodig om na te gaan hoe deze tendens is ontstaan en wat deze precies inhoudt. (Catteeuw, 2005)

1.1. Fotografie en historisch onderzoek

Beelden en foto's spelen tegenwoordig een belangrijkere rol dan vroeger. Een ware *Iconic Revolution* vond en vindt nog steeds plaats. Verschillende onderzoekers kwamen aanzetten met benamingen en bevindingen over dit verschijnsel. Ondanks de positieve reacties en toepassingen die de opkomst van beeldmateriaal teweeg bracht, ontstond tegelijkertijd ook enige twijfel over het gebruik ervan.

1.1.1. Terminologie: *Iconic Turn*, *Pictorial Turn*.

Beeldmateriaal werd reeds door heel wat generaties van historici gebruikt, ook wanneer de focus op de analyse van geschreven materiaal lag. Natuurlijk was de rol van tekeningen of foto's in heel wat publicaties deze van een illustratie of versiering, maar er zijn ook studies waarbij het visuele materiaal op zich werd gebruikt bij het onderzoeken van historische feiten. Fundamentele problemen rijzen echter wanneer deze afbeeldingen als bronnen worden gebruikt. Zo zijn beelden suggestief en kunnen ze verkeerd geïnterpreteerd worden zonder aanvulling van tekst of commentaar. De vraag stelt zich dan of historici zich moeten concentreren op geschreven materiaal en hierdoor het gebruik van afbeeldingen als bron achterwege moeten laten.¹ (Kinzelbach, 2004)

In 1994 ontstond de term *Iconic Turn*. Deze term is een weerspiegeling van de term *Linguistic Turn* die door Richard Rorty werd gecreëerd in 1967. Deze *Linguistic Turn* zorgde voor grote veranderingen in de geesteswetenschappen. Vragen in verband met het bewustzijn werden vervangen door theorieën van *Linguistic Structures*. (Hornyk, 2003) Dit keerpunt was significant voor de definities en het zelfbeeld van de menswetenschappen gedurende de 20^{ste} eeuw.

Gottfried Boehm (1994) gaf gestalte aan het begrip *Ikonische Wendung* (of *Iconic Turn*) en gaf aan dat deze wending een poging was om de diep in de Duitse traditie geborgen voorstelling van het absolute, de uitstralingskracht van kunst, te redden. Volgens Boehm is de rede, Logos, belangrijker dan de taal. Beelden blijven volgens hem bestaan, terwijl het materiële vergaat. Hun betekenis bezinkt in het lichaam. In beelden kan de fantasie zich onbegrensd manifesteren. (Gerleit, 2005) Boehm baseerde zijn *Ikonische Wendung* binnen

¹ Suggestiviteit van bronnen heeft niet enkel betrekking op fotografisch of ander beeldmateriaal. Ook verhalen en teksten kunnen een hoge mate van suggestiviteit en subjectiviteit in zich houden.

Rorty's *Linguistic Turn* wanneer hij de nadruk legde op de overheersing van beelden binnen het gebied van de rede. Net zoals bij Rorty waren Wittgenstein en Nietzsche voor Boehm belangrijke spilfiguren in het ontwikkelen van zijn begrip *ikonische Wendung*. (Hornyik, 2003) Boehm gaf aan:

“Das Konzept des Iconic Turn ist weit mehr als ein ‘Aufmerksamkeitsfaktor’, denn hinter dem Begriff verbirgt sich ein wissenschaftliches Konzept. Der Linguistic Turn hat alle Erkenntnis auf Sprache zurückgeführt. Die Wiederkehr der Bilder hing damit zusammen, dass der Linguistic Turn eine Begründungsschwäche in sich trägt. Man versteht aber auch Sprache nicht angemessen, wenn man das Deiktische ausschließt. Das Wichtige an den Bildern ist das Zeigende (Deixis).” (Gerleit, 2005, para.1)

In 1994 spreekt ook W. J. T. Mitchell van een *Pictorial Turn*. Mitchell pleit voor een onafhankelijke *Picture Theory*. Volgens hem handelt de *Pictorial Turn* over hoe beelden om ons heen niet enkel onze wereld en identiteit veranderen, maar deze ook steeds meer en meer helpen vorm geven. Beelden spelen op deze manier een belangrijke rol in de constructie van onze sociale realiteit. Vandaar ook het belang van een *beeldwetenschap* (*Picture Science*). (Hornyik, 2003) W. J. T. Mitchell stelde:

“*Pictorial Turn is the moment when the icon takes on a body or becomes a frame.*”
(Gerleit, 2005, para.7)

De diversiteit van het *Pictorial Turn* onderzoek is erg groot. Dit is het geval bij het gebied van onderwerpen, methoden, terminologie en doelen. Een echte disciplinaire eenheid bleef echter uit. (Catteeuw, 2005)

Kittsteiner (2001) verzette zich radicaal tegen het gebruik van het begrip *Iconic Turn* in de historische wetenschappen. Hij geeft aan dat het beter is om te spreken over de manier waarop beelden een rol speelden in de geschiedenis. (Kittsteiner, 2001) Want immers volgens Kittsteiner:

“Historiker trinken – allerdings aus einem eher trockenen ‘Bronnen’, denn als Quellen gelten ihnen normalerweise Texte. Und aus diesen Texten produzieren sie wieder neue Texte – ihre Bücher. Nu gehört es aber auch zu den Aufgaben der Historiker, neue Quellen zu erschließen, und zu diesen Quellen gehören auch Bilder. Was tun sie mit diesen Bildern? Sie übersetzen sie wieder zurück in Sprache.” (Kittsteiner, 2001, p.3)

1.1.2. Iconic Revolution

Binnen de opkomst van beeldmateriaal kunnen we fotografie situeren. Naast beeldhouwwerken, schilderijen en andere vormen van kunst is fotografie echter een recent gegeven in onze hedendaagse cultuur. Sinds de 19^{de} eeuw zijn ontwikkelingen op het gebied van fotografie in een stroomversnelling terechtgekomen. Fotografie was een antwoord op de vraag, hoe de werkelijkheid op een zo getrouw mogelijk manier kon vastgelegd en weergegeven worden. Deze gedachte is echter niet voor het eerst ontstaan in de 19^{de} eeuw.

Zo dacht Tiphaigne de la Roche in 1774 na over een soort spiegel waarmee men alles wat er op te zien was, kon vastleggen. Ondertussen was ook de Camera Obscura een bekend gegeven, maar werd deze nog niet gebruikt als fotoestel. In het eerste kwartaal van de 19^{de} eeuw werd uiteindelijk de aanzet gegeven om natuurlijke voorwerpen en objecten vast te leggen met behulp van een technische en chemische methode. (Jäger, 1996)

Onze cultuur werd met de komst van de fotografie meer en meer visueel. Sinds de uitvinding van de lithografie aan het einde van de 18^{de} eeuw en de opkomst van de fotografie in de 19^{de} eeuw is de Westerse wereld, volgens James Elkins, niet enkel getuige geweest van een stijging van het aantal beelden in omloop, maar ook van een diepgaande verandering in de aard van beelden die gecreëerd en verbruikt werden. Deze *Iconic Revolution* begon met de uitvindingen van Alois Sennefelder, Louis Jacques Mandé Daguerre en William Henry Fox Talbot. (Schwartz, 2004) Nieuwe beroepen ontstonden met de opkomst van de fotografie en het aantal fotoateliers steeg sterk vanaf 1841 in Europa en de Verenigde Staten. Vanaf 1860 waren deze alom tegenwoordig in het straatbeeld van elke grote stad. (Jäger, 1996)

De *Iconic Revolution* is ondertussen in een stroomversnelling terechtgekomen door de opkomst van fotomechanische reproductie, film, televisie, video en het Internet. Daarnaast is er in onze huidige samenleving ook sprake van verschillende vormen van informatieverzameling, manipulatie, transmissie enz. Visuele beelden dragen belangrijke sociale gevolgen in zich en wat zij visueel uitstralen moet begrepen worden in tijd en sociale ruimte. (Schwartz, 2004)

1.1.3. Fotoscepsis

Fotografie bracht niet enkel opluchting en euforie, maar ook enige scepsis met zich mee. De uitvinding om door middel van mechanische processen en licht de wereld vast te leggen in een reproduceerbaar beeld, zorgde voor heel wat onzekerheid over de positie van het nieuwe medium ten opzichte van de traditionele schilderkunst en andere grafische kunsten². (Korsten, 1997)

Hoewel de cameraregistratie fundamenteel verschilt van de directe menselijke waarneming, kunnen camerabeelden in de praktijk nooit los van de menselijke waarneming als zodanig worden beschouwd. De mens blijft begin –en eindpunt en staat aan de basis van de productie (de keuze van het materiaal, het oog van de camera enz.) en de consumptie (het bekijken en interpreteren) van de afbeeldingen. De camera blijft een door mensen ontwikkelde en bediende machine.

Opnamen komen voort uit een enorm aantal genomen bewuste en onbewuste beslissingen van de fotograaf in kwestie. Beelden uit de camera zijn daarom deels natuurlijke afspiegelingen van de visuele wereld als sociaal, cultureel en individueel gekleurde producten. De fotograaf maakt een reeks bewuste en minder bewuste keuzen die de uiteindelijke verschijningsvorm van het product voor een belangrijk deel beïnvloeden (wat wordt opgenomen, waar, wanneer en op welke wijze?). (Pauwels, 1996) Het medium is dan manipuleerbaar. We zien wat op een foto staat, maar wat de fotograaf niet op beeld wilde vastleggen, is ontoegankelijk.

² Zoals Kleinknecht (2005) het omschreef: *“Die Fotografie kann nicht mit der Malerei konkurrieren, weil sie nicht in der Lage sei, von Himmel oder Hölle zu handeln. Die Grenzen der Fotografie bestehen noch immer; sie müssen heute diskutiert werden.”* (Kleinknecht, 2005, p. 104)

Daarnaast doet de fotografie een beroep op artistieke capaciteiten van de fotograaf. De fotograaf kiest het onderwerp, bepaalt de compositie, wacht op het goede licht en heeft de verantwoordelijkheid voor een verzorgde afwerking. De visie van de fotograaf ten opzichte van het gefotografeerde onderwerp is hier erg belangrijk. Deze kan geworteld zijn in tal van persoonlijke en sociaal – culturele antecedenten (persoonlijke historie, sociale context, heersende beeldconventies, waarden en normen ten opzichte van het afgebeelde, technische en artistieke aanleg, feitelijke kennis van het afgebeelde enz.).

Naast de visie van de fotograaf, moet ook rekening gehouden worden met enkele technische eisen. Het materiaal dat voorhanden is, specifieke fysische omstandigheden: licht, weer, temperatuur, ruimte, beschikbaar budget, enz. zorgen ervoor dat een bepaald soort film, camera, standpunt en dergelijke gekozen moet worden. (Pauwels, 1996)

1.1.4. *Fotografie als hulpmiddel bij verschillende disciplines*

Fotografie kan het historisch onderzoek op verschillende gebieden ter zijde staan en aanvullen. Met de uitvinding van de fotografie in 1839 werd een grotere toegankelijkheid tot kennis van het verleden mogelijk. De 19^{de}-eeuwse fotografie kon de werkelijkheid natuurgetrouw weergeven waardoor het onderwerp van de foto gemakkelijker toegankelijk was. Verschillende disciplines hebben dankbaar gebruik gemaakt van het medium fotografie. Toepassingen waarvoor men de camera heeft gebruikt, zijn eindeloos.

Beelden van mensen en natuur konden gemakkelijker geproduceerd worden. *Portretfotografie* werd steeds populairder en toegankelijker dan de portretschilderkunst. Daarnaast speelde deze nieuwe vorm van portrettering in op het groeiende burgerlijk zelfbewustzijn. *Landschapsfotografie* werd met behulp van de stereofotografie een middel om het verre dichtbij te halen. Het reizen kon vervangen worden door een imaginair bezoek naar de plek op de foto. (Korsten, 1997)

Kunstreproductie kon met behulp van de fotografie enorm verhoogd worden. Het kunstonderwijs en de opkomst van de kunstgeschiedenis als wetenschap zijn hier enkele belangrijke gevolgen van. (Korsten, 1997)

Ook de *exacte wetenschappen* gebruikten fotografie om onderzoek te voeren en te staven. Zo maakte bv. de Engelse fysicus Arthur Mason Worthington in 1908 een studie over het vallen van druppels met behulp van fotografie. Druppels werden op verschillende

tijdsmomenten gefotografeerd en na elkaar gemonteerd. Het vallen van een druppel in een bepaalde vloeistof kon op deze manier in kaart gebracht worden. (Geimer, 2005) Fotografie kreeg ook een belangrijke rol toebedeeld als hulpmiddel bij *microscopisch onderzoek*. (Stahnisch, 2005)

De medische wereld gaf gestalte aan de *medische fotografie*. Hugh Welch Diamond, de pionier van de psychiatrische fotografie, fotografeerde verschillende patiënten.³ Foto's gaven de kans om sneller en nauwkeuriger zaken te registreren dan een tekenaar dit kon. Deze medische fotografie gaf het ontstaan aan de categorisatie van mensen op basis van uiterlijke kenmerken. Personen met die bepaalde gezichtskenmerken werden gediagnosticeerd, 'gekken', delinquenten en 'hysterische vrouwen' kwamen nog meer in de belangstelling te staan na verspreiding van hun afbeeldingen. Men kwam tot de conclusie dat er een band bestond tussen uiterlijke kenmerken en mentale ziektebeelden. Diagnoses, classificaties, beschrijvingen, didactische hulpmiddelen kregen een nieuwe wending met de aanwezigheid van de fotografie. (Kemp, 1997) Deze *klinische fotografie* wilde op het einde van de 19^{de} eeuw verborgen processen, onzichtbaar voor het oog, met behulp van de camera onthullen. Elke ziekte kon volgens wetenschappers toen ontdekt worden aan de hand van exterieure kenmerken bij de diagnose en het technische vertrouwen in de fotografie als nauwkeurig en objectief middel van representatie, superieur aan het menselijke oog. (Kröner, 2005)

Nieuwe technologische middelen ontstonden in 1895 wanneer Wilhelm Conrad Röntgen met X-stralen 'op magische wijze' in het lichaam keek. Daarnaast ontstond de echografie, elektronische microscopie en de tomografie. (Kemp, 1997)

Het fotografische medium werd bovendien in de *antropologie* geïntroduceerd. Verschillende volkeren en culturen werden onder invloed van de evolutietheorie van Darwin geïnclassificeerd met behulp van de fotocamera. Heel wat niet-westerse personen zijn vastgelegd *en profil*, of recht in de camera kijkend. Deze foto's bieden een goed inzicht in de werkwijze van de negentiende-eeuwse antropologen en tonen hier ook de waarde

³ “Photographier des personnes atteintes de maladie mentale, c’est les offrir maintenant et à jamais à l’observation, et permettre la production d’une image parfaitement fidèle, affranchie de l’aspect péniblement caricatural qui défigure presque tous les portraits d’aliénés.” (Kemp, 1997, p. 120)

aan van de fotografie als beeldbron van de cultuur van een bepaald tijdperk. (Korsten, 1997)

Ook bij historisch-pedagogisch onderzoek kunnen foto's een grote hulp zijn.

1.2. Classroom History

Foto's kunnen onderzoekers een blik gunnen in de klaslokalen van toen. De evolutie van wat zich op de educatieve werkvloer daadwerkelijk heeft afgespeeld, is algemeen gezien een moeilijk te doorgronden gegeven waarover tot nu toe slechts weinig bekend is. (Depaepe & Simon, 1995) Dit heeft te maken met paradigmatische ontwikkelingen op het onderzoeksterrein zelf. Tot lang na de Tweede Wereldoorlog had men vrijwel exclusieve belangstelling voor de ideeëngeschiedenis. Vanaf de jaren zestig en zeventig bestudeerde de geschiedenis van het onderwijs, als onderdeel van de sociale historiografie, onderwijskundige processen uit het verleden. Hierbij werd het gevoerde educatieve beleid onder de loep genomen samen met andere ontwikkelingen op meso –en macroniveau⁴. Men ging echter voorbij aan de pedagogische realiteit op microniveau. Het klaslokaal bleef zo een zwarte doos van de opvoedingsgeschiedenis. (Depaepe, 1999)

Klaslokalen worden gezien als het belangrijkste onderdeel van educatiesystemen, historisch pedagogisch onderzoek en curriculum studies. Ze zijn meteen herkenbaar via tekens en symbolen aan de muren, op het bord en zijn herkenbaar doorheen de tijd en doorheen verschillende culturen en hoewel ze dus een fundamenteel onderdeel vormen van educatie, zijn ze nog onvoldoende systematisch onderzocht. (Grosvenor et al., 1999) Grosvenor, Lawn en Rousmaniere (1999) geven aan:

“We felt that there have been great ‘silences’ in the history of education across many cultures, silences about the practice, meaning and culture of classrooms. Across Northern Europe and North America in the past, rows of uniform seating, slates, a blackboard, a high teacher’s desk, a globe, and a collection of books and papers constituted the elementary and secondary school classroom. Yet there is a silence in

⁴ Dit zijn onder andere de schoolwetgeving, de institutionalisering van het pedagogische handelen, de sociale effecten van de scholarisatie, de uitbreiding van het vormingsaanbod, de structurele vormgeving van het programma en de invulling van het curriculum, de invoering van grootschalige pedagogische vernieuwingen,...

that classroom. What were its routines, what kinds of activities did it contain and what sorts of expressions and lives inhabited its space? What was its pedagogical order, and how was the curriculum mediated in its spaces? What was the lived reality of the teacher’s work and the student’s lives in and around that classroom?” (Grosvenor et al. 1999, p.5)

Wat kinderen op school leerden en het didactisch en pedagogisch regime waaronder dat gebeurde, bleef dus onbekend terrein. In de Angelsaksische wereld werd dit thema opnieuw opgenomen onder de noemer *Classroom History*. *Classroom history* probeert zicht te krijgen op de ‘grondstructuren’ van het pedagogisch-didactisch handelen om van daaruit de inertie inzake onderwijsvernieuwing te helpen verklaren. (Depaepe, 1999)

Methodologisch stellen zich wel enkele problemen. De bronnen waaruit men kan putten bij het onderzoek naar *Classroom History* zijn eindeloos, maar een duidelijke methodologie is niet voorhanden. Er bestaat een efficiënte *Classroom History*, maar deze maakt geen gebruik van alternatieve bronnen zoals foto's of wandplaten. Het werk over de geschiedenis van onderwijspraktijken, *Orde in Vooruitgang* (Depaepe, 1999), gebruikte eerder traditionele basisbronnen: artikels uit onderwijstijdschriften. Alternatieve bronnen zoals autobiografieën, romans en conferentieverslagen werden slechts op het tweede plan gebruikt. Lesmateriaal, schoolplannen of foto's kwamen in de studie helemaal niet aan bod.

Foto's en ander beeldmateriaal kunnen echter wel een uitstekend middel zijn om de *classroom history* te beschrijven. Maar toch moeten we ons hier bewust zijn van enkele gevaren. Mondelinge verhalen, brieven, beschrijvingen, foto's, enz. tonen ons de visie van een subjectieve auteur. Foto's worden genomen vanuit een bepaalde positie. Ze bevriezen de tijd en laten een fractie zien van wat ooit een bewegend beeld was. Ze vertellen ons echter niet wat er voor en na het nemen van de foto gebeurd is. De '*silences of classroom history*' blijven dus duidelijk luid spreken, maar kunnen onderzoek een andere invalshoek bieden. (Grosvenor et al. 1999)

Ian Grosvenor⁵ gebruikte in 'On Visualising Past Classrooms' (1999) enkele verschillende betekenislagen en bronnen als uitgangspunt, in plaats van bestaande methoden. Hij onderscheidt de blik van de fotograaf, de technologie, het doel, de betekenis voor het publiek, de titel of ondertiteling en de presentatie. Hij geeft niet aan waarop die indeling is gebaseerd, noch hoe volledig ze is, noch hoe ze kan leiden tot onderzoek, hij verfijnt ze enkel in verdere onderzoeksvragen. Volgens hem kunnen foto's ons op deze manier wel dichterbij het verleden brengen. Deze betekenislagen hebben ook mijn onderzoeksdesign ingekleurd.

Een analyse van deze foto's kan een vorm van *Pictorial Turn* onderzoek zijn binnen *Classroom History*. Voor de foto's met behulp van het analysekader onder de loep worden genomen, komt het levensverhaal van de fotograaf, Br. Ebergiste De Deyne, aan bod.

1.3. Broeder Ebergiste De Deyne (1887-1943)

1.3.1. Jeugd en vorming

Gustaaf De Deyne werd op 19 mei 1887 in Brugge geboren. Hij was vijfde in de rij van zes kinderen in het gezin van Juliaan Bernard De Deyne en Sofia Leroy. Juliaan was een smid, Sofia klostekant en deed het huishouden. Gustaaf genoot een Franstalige opvoeding. Gustaaf werd reeds vroeg geconfronteerd met de dood van familieleden. Zijn zus Maria stierf toen hij vier jaar oud was. Een jaar later overleed zijn jongere broer. In 1895 overleed zijn vader op 49-jarige leeftijd. De oudste zoon zorgde daarna voor het gezin. (Stockman, 2006)

Gustaaf liep school bij de Broeders van Liefde in het 'Slachthuis' te Brugge. Leerlingen werden er in het zesde leerjaar gevraagd of zij broeder wilden worden. Gustaaf beantwoordde deze vraag positief en trok na de lagere school naar het St.-Willibrordinstituut in Temse waar een juvenaat was ingericht. In september 1902 werd

⁵ Ian Grosvenor geeft sinds 1979 les in onderwijsgeschiedenis aan de universiteit van Birmingham. Aanvankelijk legde hij zich toe op de geschiedenis van racisme in onderwijsbeleid, later verschoof die interesse naar 'material culture' in het onderwijs.

Gustaaf leerling aan de normaalschool van de Broeders van Liefde in Gent. (Stockman, 1993).

In 1905 kreeg het gezin opnieuw af te rekenen met een sterfgeval. Sofia stierf op 61-jarige leeftijd. In datzelfde jaar besliste Gustaaf dat hij de ingeslagen weg naar het kloosterleven verder wilde bewandelen. Op 19 maart 1906 ontving hij het kloosterkleed onder de naam Ebergiste. In datzelfde jaar haalde hij ook het diploma van onderwijzer. Een jaar later, op 8 september, sprak Br. Ebergiste zijn eerste kloostergeloften uit. Hij werd meteen benoemd in het St.-Jozefinstituut aan de Stropkaai te Gent om er les te geven aan de ‘zwakzinnige jongens’. (Stockman, 2006)

Br. Ebergiste vulde zijn pedagogische kennis aan met medische studies. In 1908 behaalde hij het diploma van ziekenhuisverpleger en in 1910 met onderscheiding het getuigschrift van het Instituut voor Tropische Geneeskunde te Antwerpen. Deze laatste cursus werd door de broeders gevolgd als voorbereiding op hun afreis naar de ontwikkelingslanden. Het was voor Br. Ebergiste eerder een toeval dat hij deze studie kon volgen. Er was een open plaats voorbehouden voor de Broeders van Liefde waarvoor geen kandidaat-missionaris beschikbaar was. Br. Ebergiste was ook één van de eerste studenten aan het Hoger Instituut voor Opvoedkunde in Gent. Hij volgde daarnaast ook de leergang voor beroepsoriëntering die door prof. Coetsier aan de Rijksuniversiteit van Gent werd ingericht vanaf 1941. (Stockman, 2006)

1.3.2. Ervaring en werk

Het St.-Jozefinstituut in Gent, maakte een enorme ontwikkeling door toen Br. Ebergiste er als jonge broeder startte. Overal prees men het modelinstituut voor de opvoeding van ‘zwakzinnigen’⁶. De Broeders van Liefde hadden een vrij unieke opvoedingsmethode⁷

⁶ Vaak is in deze scriptie sprake van ‘geesteszieken’, ‘zwakzinnige jongens’, ‘abnormale kinderen’,... Deze termen zijn gebaseerd op gangbare benamingen tijdens de 19^{de} eeuw. Deze termen dienen dan ook met een korrel zout te worden genomen en gekaderd te worden binnen deze historische periode. Ik behoud tijdens dit onderzoek deze benamingen. Dit niet om afbreuk te doen aan huidige tijd, maar om de tijd van toen weer levendig te maken en de sfeer van toen weer te geven.

⁷ Na een onderbreking in de tweede helft van de 19^{de} eeuw werd opnieuw aangeknoopt bij de methode van de zintuigpedagogen Itard, Séguin en Bourneville. Hun leermiddelen werden vervolledigd en geperfectioneerd. Uitgaande van de ‘vermogenspsychologie’ konden de zintuigen van kinderen met een verstandelijke handicap apart ontwikkeld worden via duidelijk omschreven ortho-didactische wegen. (Broekaert, De Fever, Schoorl & Van Hove, 2003)

ontwikkeld, samen met een heel arsenaal aan opvoedkundig materiaal. (Stockman, 2006) De opvoedingsmethode bestond uit het stimuleren van de zintuigen, vanuit de visie dat de ‘vermogens’ van het ‘zwakzinnige kind’ wel aanwezig waren, maar onvolgroeid bleven. Met behulp van een zintuiglijke training konden deze vermogens zich verder ontwikkelen. Dit gebeurde eerst afzonderlijk, later in gecoördineerde combinaties. Over deze opvoedingsmethode is meer te lezen onder punt 1.3.3. (Museum Dr. Guislain, 1994)

Prominenten uit de opvoedingswereld kwamen geregeld op bezoek en schreven artikels over het instituut. Br. Ebergiste zette zich samen met enkele medebroeders aan het experimenteren om het opvoedkundig materiaal aan te vullen en te verbeteren. (Stockman, 2006)

Br. Ebergiste bleef zijn hele leven actief in het St.-Jozefinstituut. Bij het overlijden van Br. Alfred in 1918 nam Br. Ebergiste de richtingen biologie en ziekenverpleging over in de School voor Krankzinnigenverplegers van de Broeders van Liefde. Hij werkte er een aangepaste cursus uit. Op deze manier kwam hij in contact met dokter Van de Calseyde, met wie hij een hechte vriendschap opbouwde en van wie hij heel wat leerde op medisch gebied. Samen verrichtten ze autopsies om de oorzaak van mentale afwijkingen te onderzoeken. (Stockman, 2006) Br. Ebergiste verdiepte zich in verschillende wetenschappen. Hiervan getuigt zijn opleiding, zijn uitgebreide bibliotheek en zijn interesse in intelligentietesten, waaronder de Scale of Performance Tests van Pintner en Paterson. (Br. Ebergiste, 1939)

Vanaf 1919 ging Br. Ebergiste als directeur aan de slag in het St.-Jozefinstituut. Zijn directiekantoor moet heel wat indruk gemaakt hebben. Verschillende getuigen spreken van de vele foto’s van kinderen met allerlei afwijkingen die er ophingen (Stockman, 1993).

De Congregatie-overheid had zich ondertussen tot hem gericht met het verzoek om een overzicht te willen publiceren van de reeks leermiddelen die voor het onderwijs in dat instituut waren ontworpen. Deze vraag was de concrete aanleiding voor zijn basiswerk *L’Education sensorielle chez les enfants anormaux* (Br. Ebergiste, 1922). (Van Walleghem, 1973)

Br. Ebergiste was een veel gevraagd lesgever en een vaste medewerker van de *Leergangen voor opleiding van leerkrachten voor het Buitengewoon Onderwijs*, opgericht te Gent in 1924, aan de *Rooms-Katholieke Leergangen* te Tilburg vanaf 1929 en aan de *Hogere*

Instituten voor Opvoedkunde te Gent en te Antwerpen waar hij vanaf 1933 ook les gaf. Hij sprak regelmatig op congressen en cursussen en hij was een gastheer voor de vele bezoekers van het instituut. (Stockman, 2006)

In 1930 werden de betere leerlingen overgebracht naar het nieuwe instituut in Zwijnaarde. Het instituut aan de Stropkaai in de binnenstad van Gent maakte immers een expansie door waardoor de nood aan een nieuw instituut steeds groter werd. Het nieuwe instituut kwam er aan de rand van de stad, in een voormalig kasteeldomein. (Museum Dr. Guislain, 1994) Br. Ebergiste werd er de eerste directeur. In zijn “vliegtuig” (Hij noemde het instituut naar een vliegtuig aangezien de plattegrond van het gebouw er op leek.) kon hij dertien jaar het beste van zichzelf geven. (Stockman, 2006) Hij kreeg er de mogelijkheid om zijn opvoedingsmethode ten volle uit te bouwen. Deze was er op gericht de kinderen voor te bereiden op het aanleren van een aangepast beroep om hen zo een plaats te kunnen geven in de maatschappij (Stockman, 1993). Heel wat oud-leerlingen kwamen soms nog op bezoek.

Eind maart 1943 kwam tijdens een onderzoek door dokter André de Wulf aan het licht dat Br. Ebergiste een tumor had die het best zo snel mogelijk zou verwijderd worden. De tumor werd verwijderd, maar al snel werd duidelijk dat geen genezing meer mogelijk was. Br. Ebergiste stierf op 6 mei 1943. (Stockman, 2006)

1.3.3. *L’Education sensorielle chez les enfants anormaux*

De methode van de ‘zintuiglijke opvoeding’ gaat in haar principes terug op de kerntheorieën van Locke (1632-1704) en De Condillac (1715-1780). Itard (1774-1838) paste de principes voor het eerst toe bij de opvoeding van een ‘zwakzinnige’. Séguin (1812-1880) werkte deze principes verder uit net zoals Bourneville (1840-1909). De Broeders van Liefde van Gent hebben deze methode gesystematiseerd en Montessori (1870-1952) plantte de methode naar de kleuterscholen voor ‘normale’ kinderen over. Ondanks enkele accentverschillen is van Itard tot Montessori een zelfde rode draad te zien van intentionele, systematische en volgehouden zorg voor de ontwikkeling van de waarneming als uitgangspunt en basis voor de verdere verstandelijke groei. (Van Walleghem, 1973)

Het boek van Br. Ebergiste was gericht op de praktijk van het buitengewoon onderwijs en bood een overzicht van verschillende methodes in de zintuiglijke opvoeding. De

verschijning van *L'Education sensorielle chez les enfants anormaux* (Br. Ebergiste, 1922) gaf de lezer de kans om zich in 256 bladzijden en 89 foto's te verdiepen. (Van Wallegghem, 1973)

In een korte introductie bracht Br. Ebergiste verslag uit over het werk van de Broeders van Liefde voor kinderen met een mentale beperking⁸. Hij probeerde een bepaling te geven van 'abnormale kinderen'⁹ en suggereerde een classificatie:

“Remarquons cependant que le mot enfants anormaux est un terme tres général. La classe des enfants anormaux peut être divisée en plusieurs catégories dont chacune révèle une mentalité plus ou moins distincte. Les grandes divisions généralement adoptées sont les suivantes: au bas de l'échelle se trouvent les idiots; viennent ensuite les imbéciles, avec un développement intellectuel supérieur aux précédents; enfin les arriérés. Cette dernière catégorie se subdivise en:

1° Enfants arriérés par défaut sensorial ou trouble pathologique;

2° Enfants arriérés par cause pédagogique;

3° Enfants arriérés par déficit psychique ou par défaut des fonctions intellectuelles.” (Br. Ebergiste, 1922, p.12)

Daarnaast bepleitte hij de noodzaak voor een speciaal apart opgezet onderwijs voor deze kinderen:

“Il est hors de doute, que si on laisse les sujets dont nous venons de parler dans les écoles ordinaires, parmi les élèves normaux, on négligera nécessairement les uns ou les autres.” (Br. Ebergiste, 1922, p.12)

Br. Ebergiste rangschikte vervolgens de enorme hoeveelheid leermiddelen in vijf groepen, afhankelijk van de zintuigen waartoe deze zich richtten. De ontwikkeling van het

⁸ Deze introductie is te vinden aan het begin van deze scriptie.

⁹ 'Abnormale kinderen' of 'des enfants anormaux' slaat in deze context op kinderen met een mentale beperking. Bij deze kinderen, als dus Br. Ebergiste, is geen enkel vermogen totaal afwezig, maar bevinden zij zich in een toestand van onvolledige ontwikkeling. (Van Wallegghem, 1973)

zicht kwam als eerste zintuig aan bod. Br. Ebergiste beschreef dat kleuren, vervolgens vorm, lengte, grootte, afstand en richting binnen deze categorie werden behandeld. Elk leermiddel was nauwkeurig beschreven samen met de oefeningen die ermee konden ondernomen worden. Oefeningen voor de motoriek kwamen het eerst, gevolgd door de oefeningen in het waarnemen, de denkoefeningen en tenslotte de oefeningen voor geheugen en aandacht.

Daarna kwam de tast –en spierzin aan bod. Hier hechtte Br. Ebergiste veel belang aan. Veel materiaal dat in het eerste deel werd beschreven, kon ook gebruikt worden voor de ontwikkeling van de tastzin. Kinderen maakten gebruik van de ‘tastkoffer’, ontwikkeld door Br. Ebergiste.

Het derde deel behandelde het gehoor. Br. Ebergiste startte het hoofdstuk met enkele beschouwingen over gehoorafwijkingen bij kinderen met een mentale handicap en gaf hiervoor mogelijke oorzaken. Leren luisteren en aandacht geven stond centraal in dit hoofdstuk. Evenals Séguin onderscheidde Br. Ebergiste: het leren herkennen van geluiden en hun tonale kwaliteiten; daarna het zingen, musiceren en muziek beluisteren en tenslotte de spraakopvoeding. De reuk –en smaakzin zijn minder uitgebreid vermeld, aangezien Br. Ebergiste melding maakte dat zij slechts een zeer geringe rol in de intellectuele ontwikkeling spelen. (Friant, 1993)

Het werk was wellicht een antwoord op de vraag van velen, maar wordt door sommigen ook gezien als een toenmalig bewijs om mogelijk plagiaat te voorkomen. In 1909 had de Italiaanse pedagoge Maria Montessori haar ‘*Il Metodo della pedagogia scientifica*’ uitgegeven. Dit was een werk waarin leermiddelen beschreven werden die een verbijsterende overeenkomst vertoonden met deze die in het St. Jozefsinstituut ontwikkeld werden. (Museum Dr. Guislain, 1994)¹⁰

Naast de publicatie van *L’éducation sensorielle* schreef Br. Ebergiste veel artikels in verschillende opvoedkundige tijdschriften zoals ‘*Revue belge de Pédagogie*’, het ‘*Vlaams Opvoedkundig tijdschrift*’, het ‘*Tijdschrift voor Rooms-Katholiek Buitengewoon Onderwijs*’ en het ‘*Tijdschrift voor Buitengewoon Onderwijs*’.

¹⁰ De bewering dat Montessori inderdaad in Gent het materiaal was komen bestuderen om het zelf in haar studie te verwerken, zal wellicht nooit volledig gestaafd kunnen worden. Toch mogen we deze stelling, vanwege de opvallende gelijkenissen, niet aan de kant schuiven. (Stockman, 2006)

1.3.4. Persoonlijkheid

1.3.4.1. Canonisatie

De volgende beschrijving van de persoonlijkheid van Br. Ebergiste is gebaseerd op getuigenissen, uitspraken en anekdoten van personen die hem persoonlijk hebben gekend. Deze personen waren voornamelijk broeders die samen met hem hebben geleefd. In de verschillende getuigenissen kwam heel wat bewondering voor Br. Ebergiste naar voor en gaf men aan wat voor groot man hij was. We kunnen spreken van een soort ‘verheerlijking’, een bijna ‘heiligverklaring’. Naast de voorgaande tekst die het leven van Br. Ebergiste weergeeft, is volgende tekst een eerder ‘idealiserende’ biografie.

Ovide Decroly werd op eenzelfde manier als Br. Ebergiste op een voetstuk geplaatst door zijn volgelingen. De Decrolyens zagen het werk van Decroly als buitengewoon belangrijk voor het discours van de reformpedagogiek. Door hun geloof en bewondering werd de grens tussen biografie en hagiografie erg onduidelijk na Decroly’s dood. De ‘heiligverklaring’ van Decroly steunde op de achtergrond van onderzoekers en biografen die zijn verhaal de wereld hebben ingestuurd. Dit overkwam ook andere belangrijke pedagogen. Dit toont aan dat het moeilijk blijkt om naar het verleden te kijken zonder een bepaald euforisch enthousiasme. (De Paepe, Simon, Van Gorp, 2003)

De biografie van Br. Ebergiste is net als die van Decroly op feiten en verhalen gebaseerd. Mondelinge overdrachten die getuigden over zijn unieke persoonlijkheid. Deze getuigenissen waren afkomstig van medebroeders en mensen die naar hem opkeken. We moeten ons bewust zijn van deze bronnen, die getuigen van een soort ‘heldenverering’.

We moeten mythes ontmythologiseren. Decroly was een product van zijn tijd. Hij combineerde zijn inzichten met behulp van bestaande concepten. Dit alles deed hij erg toegewijd. De authenticiteit van zijn werk was echter afkomstig van zijn charisma, engagement en het uitwerken van zijn ideeën in de dagelijkse praktijk. (De Paepe et al., 2003) Misschien kan deze verklaring ook een licht werpen op de canonisatie van Br. Ebergiste.

1.3.4.2. Getuigenissen

Hoe Br. Ebergiste er uit zag werd treffend beschreven door Br. Maximinus van Meerbeeck.

“Broeder Ebergiste was een echt El Greco-type: een magere man van middelbare leeftijd, een brede schedel net als zijn stadsgenoot Guido Gezelle. Het Gezelle-sonnet van P. van Langendonck: ‘Zwaar peinzend hoofd met eeuwigheid omtogen’, lijkt Br. Ebergiste op het lijf geschreven. Onder het hoge voorhoofd, de donkere wonderbare glans van zijn diepliggende ogen, die u verbaasd en tegelijk onderzoekend aankeken. Was zijn blik fel, zijn stem was warm. Een kloek-ingepante neus, een brede meer fijngesneden mond met dunne lippen, getaande gelaatskleur. Hij was een ascetische profetenfiguur en toch kwiek – men denke aan de turnoefeningen die hij leidde – en bijzonder beweeglijk als hij een toneelstuk regisseerde. Hij had een vlugge maar beheerste gang. Al bij al een vriendelijke verschijning, al was hij dan ook karig met woorden.” (Stockman, 2006, p.290)

Br. Stockman (2006) beschreef, aan de hand van enkele getuigenissen, Br. Ebergiste als een man van tegenstellingen.

“Stil en timide, zich graag terugtrekkend en onopvallend aanwezig, de eenzaamheid opzoekend om te kunnen studeren en na te denken over het werk, en tegelijk een leidersfiguur die wist wat hij wilde, koppig en vastberaden in het uitvoeren van zijn plannen. Hoewel zijn gelaatsuitdrukking een veeleer melancholische trek had, was de vreugde een van de fundamentele elementen van zijn bestaan, wat zich uitte in zijn zin voor fijne humor. Hij was een man van weinig woorden die blijkbaar moeilijk op dreef kwam, maar dan in het volle uur van zijn betoog een enorm enthousiasme kon uitstralen. Hij sprak in korte zinnen, gaf beknopte verklaringen en beheerste een gevatte stijl.” (Stockman, 2006, p. 290)

Br. Ebergiste was een man die het erg druk had.

“Zijn woekeren met de tijd was bekend: heel zijn dag was gepland, steeds had hij nog een tekst voor te bereiden en was hij bezig om een instrument bij te werken, en toch maakte hij onmiddellijk tijd wanneer iemand op hem een beroep deed of geheel onverwachts op zijn deur klopte. Een aantal activiteiten waarbij hij contact met de jongens kon houden, behield hij als zijn voorrecht: iedere avond was hij een halfuur aanwezig in de avondstudie bij de jongens van de vakschool, om de week deed hij een bewaking op de slaapzaal en was hij aanwezig bij de biecht. Hij hielp bij de voorbereidingen voor de eerste communie en leidde zelf de kajottersafdeling. Ook de turnlessen bleef hij geven als voortzetting van de turnfeesten die hij de eerste jaren geregeld organiseerde op de Stropkaai. 's Avonds vond hij nog de tijd om toneelstukken te regisseren, wat een enorme inspanning vroeg met soms maar een zeer gering resultaat. Zijn leven was zijn werk, zonder slaaf te zijn van het werk dat steeds ondergeschikt bleef aan de doelstelling van zijn leven, namelijk het lot van de zwakzinnigen in al hun levensomstandigheden te verbeteren en dat vanuit de spiritualiteit van de Broeders van Liefde. In de rondleidingen die hij gaf aan de vele bezoekers van het instituut, kwam steeds die grondhouding ter sprake en merkte hij geregeld op dat de methode slechts het middel was om de opvoeding te verstevigen.”
(Stockman, 2006, p. 291)

Daarnaast was Br. Ebergiste een bescheiden man. Hij bezocht klassen en leefgroepen geruisloos, alsof hij de lesgevers en opvoeders niet wilde storen. Hij kon zijn medebroeders aanmoedigen en stimuleren bij het verder ontwikkelen van de opvoedkundige methode. Daarnaast noemde hij zijn *L'Education sensorielle chez les enfants anormaux* (Br. Ebergiste, 1922) het resultaat van de jarenlange samenwerking van vele broeders in het St.-Jozefinstituut. Hij weigerde dit aan zijn verdienste toe te schrijven. Deze karaktertrek werd in een in memoriam in het *Tijdschrift voor Rooms-Katholiek Buitengewoon Lager Onderwijs* goed weergegeven door Christ die Br. Ebergiste het volgende deed zeggen:

“Gij gaat mij niet meer in de hoogte steken: dat is heel en al verkeerd. Gij moogt niet vergeten, dat onze congregatie al sedert 1853 is begonnen met meer bijzondere zorg te besteden aan de opvoeding van het zwakzinnige kind; dat Vader Amedeus en Vader Philemon, Vader Theodose als hoofdbestuurleden veel groter invloed dan ik hebben uitgeoefend op de verbetering en uitbreiding van dit onderwijs en de opvoeding; dat in vele onzer huizen in België en elders een traditie daaromtrent is gegroeid, gedragen en voortgezet door talloze medebroeders en 't zou heel onjuist zijn mijn persoontje in het middelpunt te plaatsen.” (Stockman, 2006, p.291)

Nederigheid en eenvoud waren daarnaast ook kenmerken van de persoonlijkheid van Br. Ebergiste. Dokter Dellaert gaf aan:

“Zoals geen heeft hij bewezen, dat de ware grootheid slechts bereikbaar is langs de totale onthechting van zichzelf, en algehele zelfovergave aan een verheven taak. Hadden wij hem dat mondeling kunnen zeggen, dan hadden wij hem fijntjes zien monkelen, met die harmonische mengeling van inwendige tevredenheid en helderziende inschikkelijkheid voor de uiterlijke pleegvormen; en wjl hij naar een boek zou gegrepen hebben om ons iets merkwaardigs te tonen zou hij, vluchtig en wat verlegen, maar tegelijk doodernstig gezegd hebben ‘elk mijner medebroeders verdient zo een groot man genoemd te worden’. Niet alleen christelijke eenvoud en menselijke geestdrift verhieven U tot een uitzonderlijke hoogte. U waart steeds natuurlijk, voorkomend, behulpzaam, opgewekt, gelijk aan U zelf, zo vanzelfsprekend en doorleefd deugzaam, zo ongedwongen en toch consequent, dat wij ons, nu dat alles zo wordt overwogen, durven afvragen of O.-L.-Heer U geen uitgelezen natuur geschonken had.” (Stockman, 2006, p.292)

Br. Jules Cremers was aanwezig bij de dood van Br. Ebergiste en vertelde hierover:

“Hij stierf als een heilige. Juist voor zijn doodstrijd waakte ik bij hem. Hij vroeg me toen om toch goed te zijn voor de jongens en ze te blijven volgen. Even later zei hij mij wat te willen rusten. Na een tijdje vroeg hij plotseling om vader overste en de broeders te

willen verwittigen dat hij sterven ging. En hij, die steeds voor ons allen een voorbeeld was geweest, die ons werkelijk in alles was voorgegaan, hij vroeg ons allen vergiffenis op zo’n natuurlijke en gemeende manier dat allen daarbij diep ontroerd waren. Dan overleed hij, zeer zacht en gelaten.” (Stockman, 2006, p.292)

Rector E.H. Tack van het St.-Jozefinstituut verwoordde het leven van Br. Ebergiste in de volgende bewoordingen op het bidprentje:

“Kloosterling was hij voor alles en in alles. Zijn kloosterregel getrouw tot in de kleinste punten, was hij voor ieder een lichtend voorbeeld van stipte regelmatigheid, nederige gehoorzaamheid en stichtende godsvrucht. Begnadigd met een rotsvast geloof en een sterk Godsvertrouwen, begaafd met een helder verstand en een zachte, doordrijvende wil, stond hij 36 jaar op zijn toegewezen post, om in alle eenvoud, zich iedere dag helemaal te geven aan de hem toevertrouwde leerlingen. Naar de geest van de congregatie en met voorliefde gingen zijn vaderlijke zorgen en innemende goedheid naar de gebrekkigen en minderbedeelden. Wie met hem in aanraking kwam, voelde met de dag zijn eerbiedige bewondering stijgen voor de ernstige wetenschap, doch vooral voor het edel gemoed van de uitstekende kloosterling, die als enige drijfveer tot offervaardige activiteit bezat: zijn grote liefde tot God en de evenmens.” (Stockman, 2006, p.293)

1.3.5. Een unieke verzameling foto’s

Naast het bundelen van de verschillende onderwijsmethoden in zijn boek *L’Education sensorielle chez les enfants anormaux* (Br. Ebergiste, 1922) en het schrijven van verschillende artikels in wetenschappelijke en opvoedkundige tijdschriften, deed Br. Ebergiste nog veel meer. Hij ontwierp, testte en verbeterde zelf leermiddelen, scherpte zijn medische kennis aan en hij fotografeerde...

De foto’s van Br. Ebergiste kunnen in verschillende categorieën onderverdeeld worden. *Portretten* van kinderen vormen het grootste onderdeel van de collectie. Het was de gewoonte om iedere leerling bij inschrijving te fotograferen. De kinderen op deze foto’s waren uitgedost in een kostuumpje. Sommigen hadden te grote schoenen of een te grote

jas aan. Ze poseerden bij voorwerpen: een hobbelpaard, een tafeltje, een stapel boeken, een balustrade. Deze voorwerpen zijn op verschillende foto's terug te vinden. Deze taferelen speelden zich af voor een doek waarop een landschap was geschilderd. Het leek alsof Br. Ebergiste een persoonlijke fotostudio had in het St. Jozefsinstituut. Sommige portretten tonen ook medische taferelen. Een reeks foto's laat het misvormde lichaam van een kind zien. Een constructie van gips waarmee het kind was ingepakt, wordt getoond op andere foto's. Het kind werd vanuit verschillende hoeken gefotografeerd. Een dokter poseerde samen met het kind voor het oog van de camera.

Naast portretfoto's zijn ook heel wat *groepsfoto's* te vinden in de collectie. Kinderen met gelijkaardige beperkingen poseerden voor de lens en de foto's kregen een onderschrift in sierlijk geschreven letters mee: *'Remarques Caractéristiques': frontales, nasales, conformation buccale, maxillaires, labiale enz.'*; *'Observations se rapportant à la conformation nasale'*, *'Anomalies Craniennes' enz.*

Ook zijn er *collages* te vinden waarbij portretfoto's van kinderen met dezelfde beperking bij elkaar werden geplaatst. Aan de hand van de vorm van oren, beplanting van het haar, vorm van de lippen enz. werd een classificatie gemaakt. Daarnaast is er een onderverdeling te zien met foto's van 'idioten', 'abnormalen', 'verwaarloosden' enz. Krullen en fijne bloemetjes versieren de randen van het stuk papier waarop de kinderhoofdjes zijn gekleefd. Wellicht waren deze collages de meest persoonlijke stukken van Br. Ebergiste.

Br. Ebergiste maakte foto's die *ter ondersteuning van de leeslessen* werden gebruikt. Het onderwerp van de les, meestal een situatie uit het dagelijks leven, werd in scène gezet door groepen kinderen en/of volwassenen. Het was de bedoeling van de zintuiglijke methode dat het 'zwakzinnige kind' zo dicht mogelijk bij het normale leven werd gebracht. Deze foto's geven een beeld van wat toen tot 'het normale leven' behoorde en wat moreel goed was. Kinderen speelden met elkaar in de tuin, zaten aan tafel met elkaar, haalden kwajongensstreken uit met een (opgezette) kat enz. Verder zijn deze foto's ook van topografisch belang. Veel taferelen speelden zich af in het oude kinderasiel aan de Stropkaai. Ze geven ons zo een idee van de gebouwen, tuinen en paviljoenen die nu grotendeels verdwenen zijn. (Museum Dr. Guislain, 1994).

Een volgende categorie biedt ons een blik *achter de schermen* van het St. Jozefsinstituut: vrije tijdsbesteding, uitstapjes naar zee, processies en plechtigheden enz.

Tenslotte zijn heel wat illustraties te vinden van de *leermiddelen* en *klasfoto's met leerlingen* die met deze middelen aan de slag zijn. Het leermateriaal bestond onder andere uit foto's met daaronder een benaming, opgezette dieren en gebruiksvoorwerpen. Naast taal en denken, leerden leerlingen ook dagdagelijkse handelingen aan. Dit werd een 'huishoudelijke opvoeding' genoemd. Hierover is meer te lezen onder punt 3.1. (Museum Dr. Guislain, 1994)

Wanneer de foto's precies zijn genomen is niet altijd duidelijk. Slechts een beperkt aantal foto's zijn gedateerd. Deze datering kan echter later in de tijd door iemand anders gebeurd zijn, waardoor een precieze tijdsverklaring onmogelijk is. De foto's bevinden zich momenteel in het Museum Dr. Guislain te Gent waar een tentoonstelling liep over Br. Ebergiste van 10 november 1993 tot 27 februari 1994. Daarover vertelt Erwin Mortier:

“Br. Ebergiste was een getalenteerd fotograaf, niet op zoek naar effecten of pakkende invalshoeken, maar nuchter, rechttoe, rechtaan en daarin schuilt de waarde van die foto's. Ze geven een gedetailleerd beeld, zonder enige verbloeming, van een stuk geschiedenis dat anders nooit tot ons zou zijn gekomen.” (Museum Dr. Guislain, 1994, p.2)

2. Onderzoeksopzet en methode

2.1. Onderzoeksvraag

De centrale onderzoeksvraag in deze scriptie is: *“Hoe sterk was de zintuiglijke opvoeding aanwezig in de visie van Broeder Ebergiste De Deyne op kinderen met een beperking?”* Meer bepaald: zijn visie als pedagoog en zijn persoonlijke, ‘menselijke’ visie op kinderen met een beperking. De zintuiglijke opvoeding zal ongetwijfeld een belangrijke rol hebben gespeeld, maar hoe sterk doordrong deze opvoedingsmethode het werk en leven van Br. Ebergiste? De foto’s die hij maakte, het basiswerk *L’Education sensorielle chez les enfants anormaux* (1922) en de verschillende artikels van zijn hand, kunnen een antwoord bieden op deze onderzoeksvraag.

Ik stelde verder bijkomende onderzoeksvragen: *Komen leermiddelen en de zintuiglijke opvoeding op de foto’s en in de artikels aan bod? Hoe werden kinderen in beeld gebracht en beschreven? Legde Broeder Ebergiste bij het fotograferen en schrijven de nadruk op het kind met zijn mogelijkheden of zijn beperkingen?*

Tijdens mijn onderzoek kreeg ik regelmatig de vraag wat mij dreef om dit onderzoek te voeren. Ten eerste zijn de foto’s van Br. Ebergiste nauwelijks onderzocht. We kunnen ze beschouwen als één van de stiltes in de historische pedagogiek en de geschiedenis van het onderwijs in Vlaanderen. Ten tweede was het voor mij een uitdaging om op zoek te gaan naar het onbekende en meer te weten te komen over Br. Ebergiste. Een mens is immers een nieuwsgierig wezen...

2.2. Analyse-eenheden

Het was tijdens dit onderzoek onmogelijk om alle foto’s van Br. Ebergiste uitgebreid onder de loep te nemen. Ik koos voor een bepaalde categorie, namelijk de klasfoto’s. Ook deze groep foto’s is vrij uitgebreid, daarom maakte ik een steekproef van zes foto’s. Elke foto heeft iets te maken met een onderwijssituatie, een klascontext. Ik heb niet altijd gekozen voor klassieke afbeeldingen van onderwijssituaties (leerkracht en leerlingen in een klaslokaal). Ook foto’s waarop kinderen individueel zijn afgebeeld en een les in de

natuur kwamen in dit onderzoek aan bod. Ik wilde ontdekken of de zintuiglijke opvoeding als onderlinge factor de foto's met elkaar verbond.

Naast deze zes foto's verdiepte ik mij in twee artikels van Br. Ebergiste die in 1925 en 1928 verschenen zijn¹¹. In deze twee artikels wordt het gebruik van de stok met gekleurde bollen en de geheugendoos fotografisch beschreven. De levendige schrijfstijl van Br. Ebergiste spoorde me aan om deze artikels te onderzoeken als aanvulling op de fotoanalyse.

2.3. Onderzoeksstrategieën en data

2.3.1. Onderzoeksstrategieën

Ik begon dit onderzoek met het bekijken van alle foto's van Br. Ebergiste. Daarnaast verdiepte ik me in de geschiedenis van de fotografie. Ook de zorg voor mensen met een beperking in de 19^{de} eeuw kwam tijdens de verkenning van mijn onderzoeksonderwerp aan bod. Zes foto's, genomen door Br. Ebergiste, werden onderzocht aan de hand van een analysekader. Ik heb mijn bevindingen proberen staven met informatie afkomstig het basiswerk *L'Education sensorielle chez les enfants anormaux* (Br. Ebergiste, 1922) en twee artikels (Zie 2.2.). In deze artikels verdiepte ik mij in de verschillende fotografische beschrijvingen van klassituaties. Deze beschrijvingen legde ik naast de zes foto's om overeenkomsten en/of verschillen te ontdekken.

2.3.2. Data

De data in dit onderzoek had voornamelijk betrekking op schoolse situaties, gebruik van leermiddelen, de positie en uitdrukking van kinderen op de foto. In mijn onderzoek gelde ook het principe van datatriangulatie. Ik maakte gebruik van andere bronnen zoals het

¹¹ BR. EBERGISTE. (1925)¹. Iets over het Gebruik van den Stok met Gekleurde Bollen, *Tijdschrift voor R.K. Buitengewoon Lager Onderwijs*, 1, 2, 37-41.

BR. EBERGISTE. (1925)². Iets over het Gebruik van den Stok met Gekleurde Bollen, *Tijdschrift voor R.K. Buitengewoon Lager Onderwijs*, 1, 5, 118-124.

BR. EBERGISTE. (1928). Iets over het Gebruik van de Geheugendoos, *Tijdschrift voor R.K. Buitengewoon Lager Onderwijs*, 4, 10, 264-272.

basiswerk *L'Education sensorielle chez les enfants anormaux* (Br. Ebergiste, 1922) en de artikels van Br. Ebergiste om de foto's te beschrijven en om een vergelijkende analyse tussen foto's en twee artikels te maken.

2.4. Data-analyse

De eerste stap in mijn onderzoek was een bepaalde categorie foto's kiezen om mee aan de slag te gaan. Ondanks de vele foto's uit de collectie van Br. Ebergiste, wilde ik in de voetsporen van *Classroom History* aan de slag gaan met klasfoto's. Deze categorie sloot ook het beste aan bij mijn centrale onderzoeksvraag. Deze collectie foto's is vrij ruimlk maakte in mijn tweede stap een selectie van zes foto's, waardoor ik hoofdzakelijk vertrokken ben vanuit een secundaire visuele realiteit. (Pauwels, 1996) Op deze foto's zijn schoolse situaties te herkennen. Met behulp van de betekenislagen die Grosvenor (1999) voorstelde bij het analyseren van klasfoto's probeerde ik in mijn derde stap om gemeenschappelijke onderwerpen, verschijnselen op de zes foto's te ontdekken. *L'Education sensorielle chez les enfants anormaux* (Br. Ebergiste, 1922) bood mij tijdens deze beschrijving en analyse handvaten aan om verschillende situaties op de foto's te ontdekken en te begrijpen. In dit onderzoek ging het vooral om de studie van visueel waarneembare objecten, personen, attributen, om deze dan te koppelen aan de realiteit. Ik moest ook aandacht besteden aan de techniek en de beeldtaal, tijdstippen enz. (Pauwels, 1996)

In 'On visualising past Classrooms' gebruikte Grosvenor (1999) enkele betekenislagen. Bepaalde vragen kunnen rond een foto gesteld worden. Grosvenor bundelde deze verschillende vragen in zes categorieën. Deze categorieën kunnen gebruikt worden bij het herconstrueren en beschrijven van klaslokalen. Hoewel de foto's van Br. Ebergise zich kaderen binnen een buitengewone onderwijscontext, leken deze betekenislagen mij toch een uitstekend onderzoekdesign. Nergens is melding gemaakt dat de betekenislagen enkel voor foto's van reguliere onderwijscontexten zouden gelden. In dit onderzoek werd een groot deel van het analysekader van Grosvenor gebruikt. Ik beperkte mij tot volgende onderdelen en subvragen:

1) The Photographer’s Gaze

- Wanneer is de foto genomen? De fotograaf bepaalde wat in beeld kwam. Hij bepaalde echter ook wat niet in beeld kwam.
- Welke elementen zijn te zien die te maken hebben met een klaspraktijk?
- Is de afbeelding een echt school –of klastafereel of is het een beeld dat de fotograaf aan de buitenwereld wilde laten zien en wilde in doen geloven?

2) Technology

- Welke fotografische technologieën werden gebruikt? Wat was de hoek van de camera? Hoe wordt gewerkt met belichting, compositie, bereik van de lens?

3) Purpose (Bedoeling)

- Werd de foto gebruikt als herinnering of als gebruiksvoorwerp? Was het een illustratie voor een bepaalde tekst?
- Voor wie was de foto bedoeld? Werd de foto gebruikt voor privé of officiële doeleinden?

4) Audience and Meanings (Betekenis)

- Voelt de foto als waar, echt aan?
- Toont de foto een situatie ‘zoals het zou moeten zijn’?
- Getuigt de foto van pedagogische praktijken en / of stereotypen? Kan de foto dienst gedaan hebben in een pedagogische context?
- Wat vertelt de foto ons over de ideeën over school en onderwijs in die tijd?

Om de foto’s op dit vierde niveau verder te analyseren heb ik gebruik gemaakt van de verschillende gebaren en uitdrukkingen die leerkrachten en leerlingen gebruiken in een onderwijscontext. Pilarczyk en Mietzner (2005) hebben deze verschillende uitdrukkingsvormen onderzocht. Zowel voor scholieren als leerkrachten zijn deze tekens een belangrijk medium om informatie door te geven. Volgende gebaren komen frequent voor bij leerkrachten.

- Zeigegestus

Dit gebaar is in de historische pedagogische context zeer oud. Leerkrachten wijzen iets aan met hun vinger of een hulpstuk. Door op deze manier een onderwerp aan te wijzen, kan de concentratie van de volledige klas verkregen worden. Hoe ouder leerlingen echter worden, hoe beperkter in omvang dit gebaar wordt. Een klein gebaar met de vinger is dan voldoende om de aandacht van leerlingen te krijgen.

- Redegeste

Wanneer een leerkracht uitleg geeft, gebruikt hij of zij de handen om gebaren te maken. Deze gebaren zijn bedoeld om belangrijke onderwerpen in de les kracht bij te zetten. Net zoals mensen een gesprek ondersteunen met hand –of armgebaren, gebeurt dit ook specifiek door de leerkracht die hiermee belangrijke accenten wil leggen.

- Die Geste des Sich-Überbeugens

Leerkrachten buigen zittend of rechtstaand over een leerling heen. Dit om een onderwerp in de klas uit te leggen of om te helpen bij een oefening. Hierbij kunnen opnieuw de handen van de leerkracht gebruikt worden om belangrijke zaken aan te duiden in een tekst of oefening.

Daarnaast bestaan er specifieke uitdrukkingen van leerlingen in een onderwijscontext.

- Affektmodellierung

Kinderen leren vanaf de kleuterschool hun emoties te beheersen. Lagere school kinderen tonen hun emoties vaak met het hele lichaam. Angst, lachen en verbaasd zijn, kan vaak van het gezicht van een kind worden afgelezen.

- Feinmotorische Kontrolle der Gliedmaßen des Gesichts

Kinderen leren lezen, schrijven en rekenen. Ze hebben een uitlaatklep nodig om hun concentratie te beheersen. Het lichaam is gespannen, soms komt bij grote inspanning de tong uit de mond.

○ Erwerb von schülergemäßen Gesten

Kinderen moeten in een grote groep leren functioneren. Hiervoor hebben ze competenties nodig om dit vlot te laten verlopen. Zo moeten zij leren stilzitten, de concentratie op het onderwerp in de klas richten, luisteren naar leerkracht en medeleerlingen en in de rij leren staan en deze volgen.

5) Caption

- Heeft de foto een titel? Door wie is deze titel gegeven?
- Indien er geen titel aanwezig is, welke titel zou dan passend zijn?

Naast een analyse van zes klasfoto's ben ik op zoek gegaan naar beschrijvingen van klassituaties. Dit vormde de vierde stap in mijn onderzoek. (Zie 2.2.) Ik voerde een inhoudsanalyse uit en selecteerde twee artikels. Deze werden niet a-select gekozen. Zij moesten immers over een klassituatie –of praktijk handelen. Het belang van vergelijkbaarheid speelde ook een grote rol, aangezien ik deze teksten naast de foto's wilde leggen om zo een vergelijking te maken.

2.5. Validiteit van data en conclusies

De interactieve aard van de methoden van gegevensverzameling binnen kwalitatief onderzoek zorgde ervoor dat ik als onderzoeker geen observerende buitenstaander was. Ik maakte deel uit van het onderzoek en had vanuit deze rol ook invloed op het onderzochte.

Naast deze afhankelijkheid, is het begrip subjectiviteit eveneens een belangrijk aandachtspunt. Binnen kwalitatief onderzoek ligt de nadruk op het begrijpen en interpreteren. Hoe bepaalde bevindingen werden geïnterpreteerd, was afhankelijk van mijn persoonlijke opvattingen, normen en waarden.

2.5.1. *Betrouwbaarheid*

Verkregen onderzoeksresultaten kunnen 'verstoord' zijn door veronderstellingen en vooroordelen. Dit heb ik proberen opvangen door gebruik te maken van verschillende bronnen en mij te verdiepen in contextmateriaal (historiek van de Broeders van Liefde, de zorg voor mensen en kinderen met een handicap doorheen de geschiedenis enz.).

Daarnaast gaf ik een overzicht van de complete collectie foto's en heb ik met behulp van schriftelijke bronnen een biografie van Br. Ebergiste samengesteld .

Om mijn gedachten te ordenen, pende ik mijn bedenkingen en gevoelens neer bij het zien van bepaalde foto's of lezen van bepaalde teksten. Dit maakte ook ruimte voor het steeds verder in vraag blijven stellen van mezelf en dit onderzoek.

2.5.2. Validiteit

Binnen kwalitatief onderzoek ligt de nadruk op de validiteit van de interpretaties van de onderzoeker. De door de onderzoeker getrokken conclusies moesten valide zijn in relatie tot de onderliggende verzamelde gegevens. De betrokkenheid van anderen stond binnen dit onderzoek dan ook centraal. Overlegmomenten met Prof. Dr. Geert Van Hove, Prof. Dr. Frank Simon en Prof. Dr. Ian Grosvenor zorgden voor een hoge mate van intersubjectiviteit en transparantie binnen dit onderzoek.

Daarnaast werd de dimensie van bronnentriangulatie aan dit onderzoek toegevoegd. Zoals eerder vermeld (Zie 2.2. en 2.2.3.) kwamen verschillende bronnen aan bod.

3. Resultaten

3.1. Analyse van zes klasfoto's

In deze analyse koppelde ik zes foto's, genomen door Br. Ebergiste, aan door hem geschreven teksten. Mijn interpretaties zijn verweven in deze analyse. Vaak schrijf ik 'het lijkt', 'waarschijnlijk' enz. Dit om aan te geven dat het hier gaat om mijn interpretaties die stuk voor stuk gekleurd werden door het lezen van biografieën, artikels en het basiswerk *L'Education sensorielle chez les enfants anormaux* (Br. Ebergiste, 1922).



Archief Museum Dr. Guislain

1) The Photographer's Gaze

Op de foto zien we zes kinderen. Enkelen staan recht, anderen zitten neer aan hun schoolbanken. Op de achtergrond zijn kasten met boeken en leermiddelen te zien. De kinderen hebben elk een plank vast waarin negen holtes zijn gemaakt. In deze holtes passen blokjes waarop vormen, letters, cijfers, kleuren en beelden van objecten te zien zijn. In de rechterhand hebben de kinderen een stokje vast waarmee ze de blokjes kunnen

aanwijzen. Dit leermiddel had als doel de auditieve, visuele en motorische aandacht te combineren en te stimuleren. (Br. Ebergiste, 1922)

Behalve leerlingen, leermiddelen en schoolbanken zien we verder geen aanwijzingen dat het om een schoolse situatie zou kunnen gaan. Er staat geen leerkracht op de foto en er zijn geen schoolborden of wandtaferelen te zien.

De kinderen staan statisch op de foto. Ze poseren met hun leermiddel en kijken recht in de lens. Deze kinderen gingen effectief aan de slag met deze instrumenten, maar hier toont de foto ons eerder een beeld dat ‘gemaakt’ werd.

De foto moet gemaakt zijn voor 1922, aangezien deze in het boek *L’Education sensorielle chez les enfants anormaux* (Br. Ebergiste, 1922) verschenen is.

2) Technology

Zoals het geval is met de andere foto’s in dit onderzoek, werkte Br. Ebergiste met bestaand licht. Br. Ebergiste fotografeerde niet vanuit een specifieke hoek. De zes kinderen staan op de foto met hun leermiddel, verder lijkt niets anders van belang.

3) Purpose

De foto werd gebruikt ter illustratie in het basiswerk, *L’Education sensorielle chez les enfants anormaux* (Br. Ebergiste, 1922). Deze foto is het uitgangspunt waarop de beschrijving van de bedoeling en het gebruik van het leermiddel gebaseerd is. De foto werd met andere woorden gebruikt voor officiële doeleinden.

4) Audience and Meanings (Betekenis)

Op de foto is links op de bank een metronoom te zien. Het ritme waarin de oefening gebeurde, werd door dit instrument bepaald. Op het ritme van de metronoom gaf de leerkracht benamingen van kleuren. De leerlingen moesten onmiddellijk reageren en het juiste kleur met het stokje aanduiden op de plank.

Er werden ook variaties op deze oefening gemaakt. Een leerling moest aanduiden, terwijl een klasgenoot moest controleren of de oefening juist werd gemaakt. Wanneer deze leerling een fout ontdekte, moest deze zijn hand opsteken. Zo werd de aandacht van alle leerlingen bij de oefening gehouden. De moeilijkheidsgraad van de oefening werd steeds aangepast. Waar de leerkracht eerst traag slechts twee of drie kleuren benoemde,

ging het in een volgend niveau op een sneller tempo en over andere en meerdere kleuren. Tijdens deze oefening was het vooral de taak van de leerkracht om te begeleiden, maar om ook goed te observeren. Elke leerling had immers andere gedragingen en verandering in methodiek om deze verschillende leerlingen te onderwijzen, kon nodig zijn. (Br. Ebergiste, 1922)

De foto toont een gestructureerd beeld. De kinderen staan achter de banken en nemen allemaal dezelfde houding aan. Het leermiddel in de linkerhand, het stokje in de rechterhand. Ze wijzen allemaal dezelfde figuur aan op het plankje. Elke leerling heeft de oefening op deze foto juist gemaakt. Het lijkt alsof de fotograaf Br. Ebergiste de positie van de leerkracht inneemt aan wie de kinderen hun resultaat laten zien.

De leerlingen vertonen geen schoolse uitdrukkingen of gebaren. Ze kijken strak in de lens, glimlachen niet, kijken eerder serieus. Daarnaast zien we niet dat zij gespannen met het leermiddel bezig zouden zijn. Hun blik is naar de fotograaf gericht terwijl ze strak met hun stokje het juiste blokje aanduiden. Ze weten wat ze moeten doen, of zijn het aangewezen door de leerkracht – fotograaf.

Hoewel de leerlingen zich wellicht in een alledaagse situatie bevonden, ziet deze foto er statisch en geposeerd uit. Of het er in werkelijkheid ook zo gestructureerd aan toe ging, is een raadsel, maar in elk geval wel iets wat de fotograaf ons hier wilde doen geloven.

5) Caption (Titel)

De foto heeft een titel die vermeld werd in het boek *L'Education sensorielle chez les enfants anormaux* (Br. Ebergiste, 1922) : ‘*Entraînement de l'attention auditive, visuelle et motrice combinée*’ (Br. Ebergiste, 1922, p.52). De focus lag dus duidelijk op het aanleren van aandacht en concentratie bij de kinderen en op de leermiddelen die hierbij gebruikt worden.



Archief Museum Dr. Guislain

1) The Photographer's Gaze

Op deze foto zien we één kind. Deze leerling bevindt zich in een klasje. Hij zit op een bankje en schrijft met zijn linkerhand op een klein bord. De rolstoel rechts behoort hem toe. Op het kleine bord schrijft de jongen: "De Javaansche Steenhouwer. Er was eens een man die steen hieuw uit de rots. Zijn arbeid was zeer..."

Dit is een fragment uit Max Havelaar door Multatuli of Eduard Douwes Dekker¹².

Het grote bord is dichtgeklapt en op de linkerzijde staat heel wat geschreven: *“Aleysius, patroon van de jeugd, b.v.o. Mijn kind, geef Hem uw hart!”* en *“Kleine litanie: Jezus zo zacht en ook gehoorzaam en zoo minnend, zoo moedig van hart, needrig, vreedzaam. Maak ook mijn harte gelijk aan het uwe.”* En tenslotte: *“Jezus eenvoudig en zuiver. Verduldig en lijdzaam, zoo mild en zoo liefderijk.”* Achter dit dichtgeklapte paneel zien we cijfers.

De foto lijkt een echt tafereel. De jongen is ‘in volle actie’ op de gevoelige plaat vastgelegd. Zijn zin is nog niet afgeschreven. Dit is misschien wat de fotograaf ons wilde doen geloven. De rolstoel van de jongen komt duidelijk in beeld, wat de kijker doet geloven dat het een kind met een fysieke beperking is. Dit is ook af te leiden uit het speciale schoeisel dat de jongen draagt. Misschien had de jongen een prothese als rechterbeen.

2) Technology

Naast de gelijkaardige opmerkingen bij bovenstaande foto’s zien we hier weer een voorbeeld van een goede compositie, een ‘gevulde foto’. Hier is over nagedacht. De schoolbank met de jongen links, de rolstoel rechts. De nadruk ligt hier op de leerling en zijn rolstoel. Wat op het bord staat, daar let je als toeschouwer niet meteen op.

3) Purpose (Bedoeling)

Wat de bedoeling van deze foto was, is niet duidelijk. De foto werd niet gebruikt als een illustratie in het boek van Br. Ebergiste (1922). Wellicht werd de foto voor privédoeleinden gebruikt en prijkte hij in het bureau van Br. Ebergiste of de wandelgangen van het St. Jozefsinstituut. Deze foto is immers gekaderd in een kartonnen lijst.

4) Audience and Meanings (Betekenis)

Deze foto probeert een spontane ‘snapshot’ te tonen. De jongen kijkt strak in de lens. We zien geen emoties, we weten niet wat hij denkt.

De foto toont ons een ‘hoopvolle situatie’, een positief en optimistisch beeld. De jongen met een fysieke (en misschien ook mentale) beperking schrijft zelfstandig op zijn bord. De handicap wordt niet weggestopt, want naast de aanwezigheid van de rolstoel op

¹² Dit verhaal heeft als moraal dat men niet steeds naar hogere dingen moet streven. MULTATULI. (1860). *Max Havelaar of de koffijveilingen der Nederlandsche Handel-Maatschappij*. Amsterdam: De Ruyter.

de foto, zien we ook dat de jongen linkshandig is. Hoewel kinderen vroeger verplicht werden om rechtshandig te schrijven, was het voor deze jongen blijkbaar wel toegestaan om linkshandig te schrijven. Misschien kon hij zijn rechterhand niet gebruiken.

Buiten de religieuze tekst, wiskundeoefeningen en het fragment uit Max Havelaar, zijn verder geen pedagogische middelen of onderwerpen te zien op de foto. Er zijn geen kenmerken aanwezig van de zintuiglijke opvoeding. Verder zien we bij de jongen geen gezichtsuitdrukkingen die wijzen op een grote concentratie of andere emotie. Hij kijkt ons strak aan en volgt ons met zijn ogen. Hij glimlacht niet, maar heeft een eerder neutrale gezichtsuitdrukking.

5) Caption

De foto heeft geen titel. Een passende titel zou zijn: *“Jan schrijft op het bord”*.



Archief Museum Dr. Guislain

1) The Photographer's Gaze

Deze foto toont alle elementen die binnen een klassieke schoolsituatie horen. We zien leerlingen, een broeder/leerkracht, schoolbanken en leermiddelen. De twaalf leerlingen

zijn aan de slag met zintuiglijk leermateriaal. Het is alsof slechts één jongetje de foto heeft opgemerkt. Net zoals de vorige foto's straalt ook deze foto rust en structuur uit. De kinderen zitten netjes aan hun schoolbankjes, de leerkracht / broeder staat vooraan.

Opvallend aan deze foto zijn de schoolbanken die in twee rijen naar elkaar toe gericht staan. De kinderen kunnen hun klasgenootjes aan de overkant zien zitten.

Op de foto zijn heel wat zaken te ontdekken. Een fiets - misschien deze waarmee de broeder naar het instituut fietste - is rechts te zien. Rechtopstaande tastkoffers, kaders met verschillende objecten en een overzicht van het alfabet en verschillende figuren zijn te zien in dit lokaal. In deze klas staat opnieuw de zintuiglijke opvoeding centraal.

2) Technology

Het lijkt alsof Br. Ebergiste afstand wilde nemen van de eigenlijke interactie tussen leerkracht en leerlingen. Hij positioneerde zijn camera in een hoekje en kon van daaruit de hele klas fotograferen. Als kijker wil je een stapje dichterbij zetten en ook even voorbij die pilaar kijken. Opnieuw werd hier van het natuurlijke licht gebruik gemaakt.

3) Purpose (Bedoeling)

Bij deze foto blijft de bedoeling onduidelijk. Het is mogelijk dat men met deze foto de aandacht wilde richten op de ruimte en hoe deze ingericht was.

4) Audience and Meanings (Betekenis)

De foto toont een reële en natuurlijke situatie. De kinderen zijn aan de slag met het leermateriaal terwijl de leerkracht instructies geeft. De leerlingen kijken, buiten één uitzondering, niet in de lens. Dit is een natuurlijk beeld. Ze lijken zich niet bewust van de aanwezigheid van de fotograaf.

Met welk materiaal de leerlingen precies aan de slag zijn, is niet duidelijk. *L'Appareil Stereognostique*, de tastkoffer, is wel te zien op deze foto. Deze tastkoffers zijn rechtopstaand tegen de muur geplaatst. Deze tastkoffers dienden om de tastzin van de kinderen aan te scherpen. Het kind stak zijn armen door de mouwen van kaki-groene stof en kon zo voelen wat er zich in de koffer bevond. Het visuele beeld dat het kind in zijn hoofd had, moest geassocieerd worden met het reële voorwerp in de tastkoffer. (Br. Ebergiste, 1922)

Bij de leerkracht zijn geen specifieke gebaren te zien. Het zou kunnen dat hij iets aanwijst wat op de eerste schoolbank ligt. De kinderen zitten rechtop in hun banken, sommigen hebben de handen aan de zijkant van hun lichaam, achter de rug of op hun lessenaar. Emoties zijn bij de kinderen niet te herkennen.

5) Caption

Deze foto heeft geen titel gekregen. Een titel zou kunnen zijn: *“Een kijkje in de klas van de broeder”*.



Archief Museum Dr. Guislain

1) The Photographer's Gaze

We zien een klas met acht kinderen. Misschien zit er nog een leerling op de laatste schoolbank, maar deze is niet te zien. Vier kinderen zitten neer aan hun bank, vier kinderen staan recht. Drie op de laatste rij, een kind op de eerste rij. We zien in de klas twee borden. Op het ene bord is met krijt beschreven, het andere bord kan gebruikt worden om letters aan te bevestigen om zo woorden en zinnen te vormen. Op het bord is te lezen: *“Naar Kongo. Ik ga naar Kongo. Wie gaat er mee?”*. Op het bord in de hoek zijn eveneens zinnen

te lezen: *“Ik ga naar Kongo. Wie gaat er mee? Ik ga naar Kongo. Wie gaat er mee?”*. Deze zinnen lijken op een versje of liedje. De leerkracht / broeder met tropenhelm onder de linkerarm staat voor de klas en spreekt de leerlingen aan.

De combinatie van al deze elementen doet denken aan een klastafereel, waarbij een broeder een woordje uitleg komt geven over zijn missie naar Kongo. De leerlingen kijken hem aan en lijken aandachtig te luisteren. Alle hoofden zijn in zijn richting gedraaid.

2) Technology

Op vlak van compositie ziet deze foto er goed uit. Links staan de leerlingen, rechts staat een bord. Wanneer dit bord er niet stond, had de foto op vlak van compositie minder goed gescoord. Toch ziet deze klas er niet natuurlijk uit. Wellicht werden meubels in deze speciale positie geplaatst voor de foto. Er werd gewerkt met een natuurlijke lichtinval afkomstig van rechts.

3) Purpose (Bedoeling)

De foto werd onder andere gebruikt ter ondersteuning van de leeslessen en prijkte wellicht in een klas aan de muur.

Naast de zintuiglijke opvoeding was er uiteraard ook aandacht voor godsdienst en alle activiteiten die hiermee samenhangen. De leerkracht of broeder voor de klas met zijn tropenhelm laat een heroïsche indruk na. Hij lijkt spannende verhalen te vertellen over zijn avonturen en zijn missie.

4) Audience and Meanings (Betekenis)

Deze foto ziet er misschien te perfect uit. De kinderen kijken de leerkracht aandachtig aan, misschien doordat de fotograaf in de klas aanwezig was. De foto toont een situatie zoals deze zou moeten zijn.

Zoals reeds eerder vermeld, was het godsdienstonderwijs uiteraard nooit veraf. Links zien we een afbeelding van een missionaris en boven het bord is het kruisbeeld te herkennen. Waar deze les precies over ging is niet duidelijk. Misschien is de broeder met tropenhelm een gastspreker? Misschien leerden de kinderen enkel een liedje en sloeg de leerkracht de maat met zijn arm? Misschien vertelde de leerkracht iets over missionarissen? Misschien werd de Belgische geschiedenis met betrekking tot Kongo in de

kijker gezet? Ofwel was het een combinatie van alle voorgaande bedenkingen... De vraag stelt zich wat deze kinderen met deze informatie konden aanvangen. Voor hen lag wellicht nooit de kans in het vooruitzicht om broeder te worden en naar Kongo te vertrekken.

De bedenking dat het over een liedje zou kunnen gaan, is niet zomaar uit de lucht gegrepen. Muziek nam een belangrijke rol in bij de zintuiglijke opvoeding. Muziek hield de aandacht van de leerlingen vast en wekte plezier op. Daarnaast zette het de leerlingen aan tot imitatie en reproductie van het gezang. Het had bovendien een positieve invloed op het aanleren van nieuwe leerstof.¹³ (Br. Ebergiste, 1922)

Wanneer het gebaar van de leerkracht niet bedoeld was om de maat aan te geven, kunnen we een *Redegeste* herkennen. Met behulp van de rechterarm wordt het onderwerp waar hij het over heeft kracht bij gezet. Bij de leerlingen zien we enkele duidelijke schoolse gebaren. Ze zitten recht aan hun bankje of staan stil. Ze zijn geconcentreerd en luisteren naar de leerkracht. Eén van de leerlingen op de tweede rij heeft het rechterhand tegen het voorhoofd gedrukt. Zou hij zich concentreren? Of is die les over Kongo iets te saai? We zien ook dat de jongen op de laatste rij zijn rechterhand op de schouder van de leerling voor hem heeft gelegd.

Enkele middelen afkomstig uit de zintuiglijke opvoeding zijn te herkennen in de klas. Een opgezette duif en tekeningen van een aap en een haan met daaronder een bordje met hun benamingen hangen aan de muur en het bord. Boven het bord is ook een kader te herkennen met daarin kleine foto's of tekeningen van verschillende soorten vogels.

Vaak werden opgezette dieren en dagelijkse voorwerpen gebruikt en gecategoriseerd om de leerlingen zo hun betekenis en benaming aan te leren.¹⁴ Men was er van overtuigd

¹³ Zoals Br. Ebergiste (1922) zelf aangaf:

“Pour la catégorie d’enfants dont nous nous occupons, la musique a des attrait particuliers. Elle est un aide puissante pour l’instituteur chargé de l’éducation et de l’instruction de ces petits infirmes, dont l’esprit vagabond parvient si difficilement à se fixer.” (Br. Ebergiste, 1922, p.225)

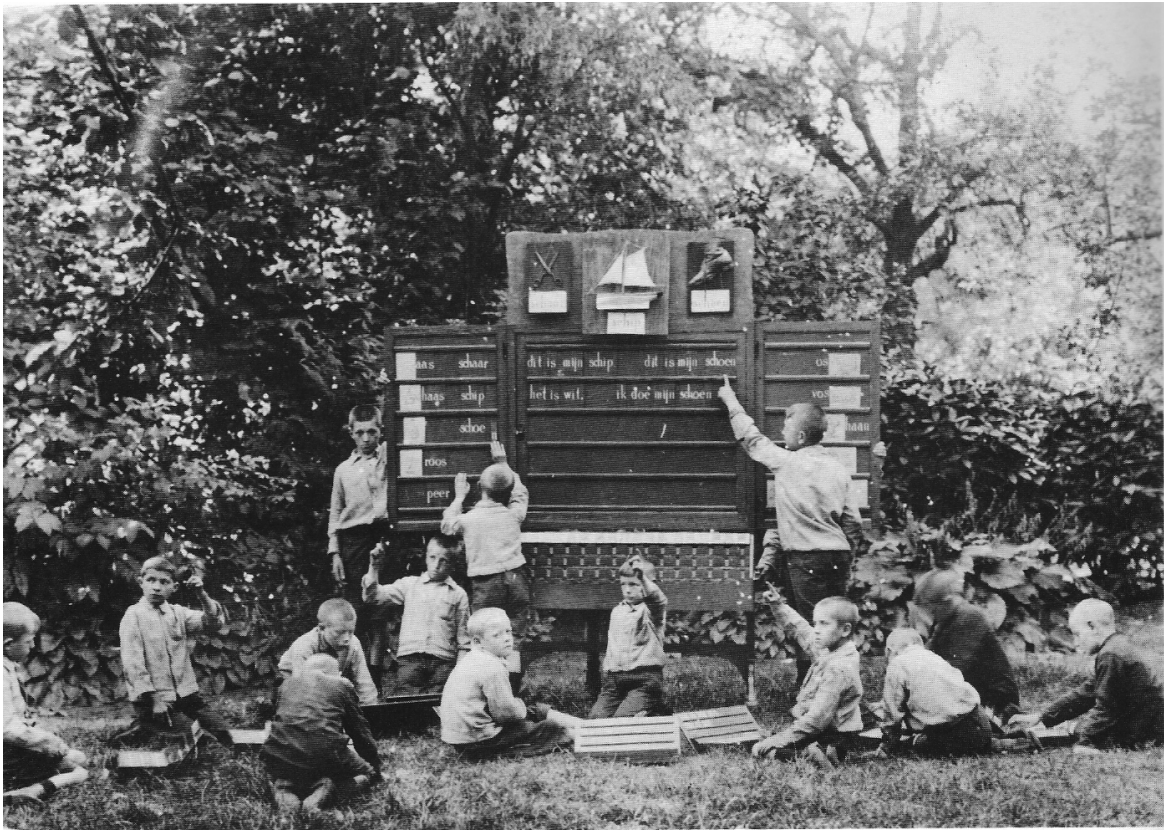
¹⁴ Er werden verschillende “Tableaux” gemaakt die uit de volgende categorieën bestonden:

- Religieuze voorwerpen (met o.a. een beeld van Christus, afbeeldingen van heiligen, kaarsen);
- Toiletspullen (met o.a. een stuk zeep, Eau de cologne, kam, tandenborstel);
- Tafelobjecten (met o.a. bestek, een notenkraker, melkpotje);
- Huishoudelijke voorwerpen (met o.a. een vaas, koffiemolen, spaarpot);
- Dagelijkse, klassieke voorwerpen (met o.a. een boek, inkt, notitieboekje, envelop)
- Luxevoorwerpen (met o.a. horloges, juwelen, geld, sigaren, tabak);
- Spelletjes voor binnenshuis (met o.a. domino, dobbelstenen, een kaleidoscoop);
- Spelletjes voor buitenshuis (met o.a. een diablo, springtouw, tolleren);
- Muziekinstrumenten (met o.a. een harmonica, triangel, tamboerijn). (Br. Ebergiste, 1922)

dat echte objecten de realiteit beter benaderden en bleven bestaan in de verbeelding van de leerlingen. Het was de bedoeling dat de leerlingen de verschillende voorwerpen konden onderscheiden, benoemen en herkennen aan de hand van silhouetten, vormen en tekeningen. (Br. Ebergiste, 1922)

5) Caption

Deze foto werd gebruikt om nieuwe woorden of begrippen aan te leren. Onder deze foto prijkte de tekst “De broeder vertelt”.



Archief Museum Dr. Guislain

1) The Photographer's Gaze

We zien vijftien leerlingen die les krijgen in de natuur. Een kind staat rechts achter het bord. Twee kinderen plaatsen letters of wijzen een woord aan op het bord. Alle kinderen hebben ook een individueel bordje bij zich waarop letters kunnen geplaatst worden. In vergelijking met de vorige foto's is dit een natuurlijker tafereel. Slechts twee kinderen kijken naar de camera. De anderen zijn druk bezig met letters op hun bord te plaatsen of willen de aandacht van de leerkracht. Deze staat links, buiten de foto.

Op het bord staat te lezen: *“Dit is mijn schip. Het is wit.”* En *“Dit is mijn schoen. Ik doe mijn schoen...”* Rechts en links staan op het bord nog woorden te lezen die gekoppeld werden aan een tekening: *Os, vos, haan, haas, roos, peer, schaar, schoen en schip.”*

2) Technology

Br. Ebergiste heeft voor een natuurlijke compositie gekozen. Wellicht werd niet aan de kinderen gevraagd of zij wilden poseren. Dit is te zien aan de positie van de twee buitenste kinderen. Zij zijn niet volledig in beeld gebracht. De houding van de kinderen komt natuurlijk over. Het bord neemt een centrale plaats in op de foto.

3) Purpose (Bedoeling)

Deze foto is niet te vinden in het basiswerk van Br. Ebergiste. Deze foto is echter een mooi uithangbord om de zintuiglijke opvoeding en het onderwijs voor kinderen met een beperking te ‘promoten’.

4) Audience and Meanings (Betekenis)

De foto voelt echt en waar aan. De kinderen hebben een natuurlijke houding aangenomen, kijken niet in de lens. De foto straalt een soort ideaalbeeld uit. Het naar buiten trekken met leerlingen om in de natuur les te geven getuigt van kenmerken van de Beweging voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs (BVOO)¹⁵.

Enkele kinderen steken hun vinger op, wat een duidelijk schools gebaar is. Sommige kinderen kijken de leerkracht strak aan. De derde jongen links op de foto vertrekt zijn gezicht. Hij maakt een gebaar met de mond.

Verder zijn de gebruiksvoorwerpen, kenmerkend voor de zintuiglijke opvoeding, boven het bord te herkennen. Er werd gewerkt met deze voorwerpen om zinnestukjes te maken. Het

¹⁵ De Beweging voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs stelde een harmonieuze opvoeding voorop van de totale persoonlijkheid. Men verzette zich tegen de principes van de traditionele school en tegen zijn ethische postulaten. Kritiek werd geuit op de schoolse overbelasting, de geestelijke dwang, traditionele schoolse disciplines, de ethische postulaten, de wereldvreemdheid, het individualisme en de morele vorming. Eén van de principes die de Beweging vooropstelt is het belang van land en natuur. De school moet in de gezonde buitenlucht te vinden zijn. Leerlingen kunnen zo de nodige rust krijgen. De mogelijkheden van sport, openluchtlevens, dierenverzorging en tuinieren moet ten volle benut kunnen worden. (Broekaert (red.), 2001)

geheel doet denken aan een spellingsles waarbij woorden geoeft worden met de beginletters sch-.

5) Caption

Een passende titel zou zijn: “Lesgeven in de natuur”.



Archief Museum Dr. Guislain

1) The Photographer's Gaze

Deze foto is gemaakt voor 1922 aangezien deze opgenomen is in het basiswerk *L'Education sensorielle chez les enfants anormaux* (Br. Ebergiste, 1922).

Op de foto zien we zeventien kinderen die veters knopen. Bijna elke leerling kijkt recht in de camera. Eén kind op de achtergrond is druk bezig met het uittrekken van zijn hemd. We zien geen leerkracht of schoolbord, maar wel enkele wandplaten met cijfers tegen de muur. Dit beeld doet niet denken aan een reguliere schoolsituatie. De kinderen zitten op de grond, op een tafel of staan recht. Verder zijn ze bezig met zichzelf of anderen aan te kleden.

2) Technology

De fotograaf wilde heel wat kinderen op de foto krijgen. Het beeld dat we te zien krijgen is minder statisch dan de vorige besproken foto's en komt chaotisch over. Het is net alsof de kinderen met de les bezig waren terwijl de fotograaf de klas binnenviel en snel een foto van hen nam. Misschien werd hen opgedragen om in de lens te kijken. Daarnaast zien we een duidelijke natuurlijke lichtinval aan de rechterkant van de foto.

3) Purpose (Bedoeling)

De foto is te vinden in het boek *L'Education sensorielle chez les enfants anormaux* (Br. Ebergiste, 1922) en diende als illustratie bij het vijfde hoofdstuk: *Sens musculaire – Education Domestique*. Het doeleinde van deze foto was dus duidelijk officieel.

4) Audience and Meanings (Betekenis)

Ondanks de compositie die niet statisch is, kijken de leerlingen, op enkele uitzonderingen na, allemaal in de lens. Niemand lacht op de foto of toont andere emoties. Schoolse gebaren zijn op deze foto ook niet te zien.

De leerlingen zijn bezig met 'aankleedoefeningen', *exercices d'habillement*. Het vak was een onderdeel van de huishoudelijke opvoeding die in het basiswerk van Br. Ebergiste beschreven wordt. Het was de bedoeling om met dergelijke oefeningen de leerlingen zelfstandig voor hun eigen lichaam te laten zorgen. Ondertussen zag men het ook als een uitstekende oefening voor de spieren en de motoriek. De leerlingen leerden hemden dichtknopen en veters strikken. (Br. Ebergiste, 1922)

Het materiaal dat we zien op de foto bestond uit een lap stof die met behulp van een veter of touw moest omgevormd worden tot een soort koker. De leerlingen moesten de veters op verschillende manieren (bv. Gekruisd) door de verschillende gaatjes stoppen. De lappen stof hadden verschillende lengtes en konden op deze manier rond verschillende ledematen vastgebonden worden. Ook leerden de kinderen een lap stof op deze manier rond hun middel te binden en deze op de rug dicht te knopen. Ook het schoenen knopen of dicht maken met knopjes werd aangeleerd. Elke leerling deed dit bij zichzelf of bij een klasgenootje. (Br. Ebergiste, 1922)

Deze kleine oefeningen gaven de leerlingen de kans om voor zichzelf te zorgen en meer zelfredzaam te worden. Daarnaast werden handen en armen door deze oefeningen soepeler. (Br. Ebergiste, 1922)

Naast deze aankleedoefeningen kwamen ook oefeningen voor persoonlijke hygiëne, *exercices de propreté personnelle*¹⁶ en oefeningen van algemene zorg en netheid, *exercices de propreté générale*¹⁷, aan de orde. Br. Ebergiste schreef dat de leerlingen deze oefeningen leuk vonden. Het ontwikkelde daarnaast een scherp observatievermogen en stimuleerde hun oog voor netheid en orde. (Br. Ebergiste, 1922)

5) Caption

De foto heeft een titel die vernoemd werd in *L'Education sensorielle chez les enfants anormaux: 'Education domestique – Exercices divers'* (Br. Ebergiste, 1922, p.189). Deze titel heeft enkel betrekking op het soort oefeningen die de leerlingen uitvoerden.

3.2. Analyse van twee beschreven schoolsituaties

Naast fotograferen, kon Br. Ebergiste ook mooie fotografische beschrijvingen neerpennen. Deze beschrijvingen zijn erg levendig en geven een goed beeld van hoe het er in de klas aan toe ging. In deze beschrijvingen stonden de leerlingen en de leermiddelen centraal. Ik las twee artikels van Br. Ebergiste die expliciet handelen over het gebruik van twee leermiddelen: de geheugendoos en de stok met gekleurde bollen. Br. Ebergiste leek in deze teksten de leerkracht die met de kinderen aan de slag ging.

Over het gebruik van de stok met gekleurde bollen schreef Br. Ebergiste erg gedetailleerd. De situatie in de klas komt levendig over. De kinderen waren één voor één druk in de weer met de stok en de bollen.

“De beide handjes omvatten de greep. Iedereen tracht zijn stok kaarsrecht te houden en in dien stand, naar omhoog te heffen, daarna doen dalen, enz. ... Nu de handen uit de

¹⁶ Leerlingen leerden omgaan met water, zeep en handdoeken. Ook het gebruik van tandenborstels en zakdoeken werd aangeleerd. Een wastafel met spiegel in de klas deed dienst als oefenobject. (Br. Ebergiste, 1922)

¹⁷ Leerlingen moesten zorgen dat de klas netjes bleef. Iedereen had hierbij zijn taakje. De één ging water halen, de ander zette de tafels en stoelen aan de kant. Sommigen maakten de wastafel en de kraantjes schoon, anderen stofften de meubels en het leermateriaal af. (Br. Ebergiste, 1922)

mouwen, eens flink diep ingeademd, de pollekes in elkaar gewreven en opnieuw met moed aan den arbeid! ... Op de vraag: “Wie kan nog hooger?”, heft een kleine zich reeds op de teenen en weldra volgen zijn makkertjes dit voorbeeld na. Nu weer dalen en dan rijzen, om steeds hooger nog te wijzen...” (Br. Ebergiste, 1925¹, p. 38-39)

De kinderen vonden de oefening leuk en hielden van het geluid dat geproduceerd werd. Br. Ebergiste schreef in korte en krachtige zinnen. Dit zorgt ervoor dat de tekst vol actie zit en we ons de situatie in gedachten kunnen voorstellen. Br. Ebergiste sprak ook met liefde over zijn leerlingen. Hij noemde hen soldaatjes, baasjes,...

“Daar tuimelt het pak bollen naar ’t ander eindje van den stok toe. Dit onverwacht gerucht staat onze gastjes aan. Geen verder commando wordt vereischt. Het vermakelijk gekletter der bollen drijft de kleuters vanzelf tot dit opwekkend spelletje aan. Hoor maar! Klits! Klets! Klats! Zoo klinkt het nu. Wat een gejoel! Wat een pret! ... Moed gevat! En als flinke soldaatjes, pift en paft er maar op los! Doch blijft steeds in de maat. ... Onze baasjes krijgen het warm, dit zeggen hun roodkleurende wangetjes ons maar al te wel.” (Br. Ebergiste, 1925¹, p. 39)

Br. Ebergiste noemde de kinderen bij hun naam, wat de tekst een vertrouwelijker gevoel geeft. Het werken met de leermiddelen werd voorgesteld als een spel waarbij veel verbeelding van de leerlingen vereist werd. Zo sliepen de bollen wanneer zij niet gebruikt werden, in hun doos die dezelfde kleur als de ballen heeft. Het werken met de leermiddelen leek een spelletje te zijn dat de leerlingen erg plezierig vonden.

“Nu iets anders! – Rechter handje omhoog! Welken bol eerst afschuiven? – Geel! – Doet het! – Ander handje op! – En nu? – Rood! – Ik ben reeds klaar! – Stok op uw plaats en met uw twee bollen bij mij terug! – Wie weet nog in welke doos onze roode bollen, deze hier, hebben geslapen? – Hier! Hierin! Ha! Breng ze maar Tom! Welke bollen hebben er in gelegen, toont ze! - ... Hoe zijn ze? – Rood! – En die doos hier? – ’t Zelfde, ook rood! – Goed! – Zet die roode doos dàr in dien hoek, Tom!” (Br. Ebergiste, 1925², p. 121)

Het Christelijk geloof was bij het gebruik van de leermiddelen nooit veraf. Vaak werd een link gelegd naar Christus, God, het gebed,... Dit was ook het geval bij het gebruik van de geheugendoos. Wanneer kinderen een oefening juist opgelost hadden, werden ze mondeling geprezen en op deze manier ook beloond.

“Vooraleer de eigenlijke oefening aan te vangen, vestigt de Onderwijzer nog eens de aandacht van de leerlingen op de plaats van ieder van die verschillende kleuren. Bijv.: Welke kleur ligt juist naast het hoekje van de doos, Jantje? – Dat is rood, Broeder! – In orde! – En noem mij nu eens iets dat ook rood is... Die kaars... Dat rood lampje daar,... die lange mantel van O. L. Heerken... Ja, gij, Franske, wat nog? ... Dat rood hartje van 't kindje Jezus! – Dat is wel, Franske! Gij hebt de laatste les goed onthouden. En weet ge ook nog dat we aan Jezus dan gezegd hebben, dat we Hem allemaal lief hebben? Toe, laat het ons samen nog eens heel schoon zeggen: “Lief rood Hartje van Jezus, wie zien U allemaal heel gaarne!... Dat zullen we niet meer vergeten, is 't niet?...” (Br. Ebergiste, 1928, p. 265)

Bij de beschrijving van het visspel (*Visschersspel*) waarbij de kinderen met een hengel en magneet de juiste soort visjes van de grond moesten vissen, komt nogmaals de persoonlijke sfeer die in de klas heerste, naar voor. Br. Ebergiste noemde de kinderen bij hun naam en het was alsof hij als leraar of observator ook genoot van het spel en het gejoel. Deze tekst hoort naast een foto die ook in dit artikel is opgenomen. Br. Ebergiste beschreef wat op deze foto gebeurde en verklaarde dan ook wat elke leerling op deze foto aan het doen was. Hij vertelde als het ware een verhaal met behulp van een foto ter illustratie. De foto kwam tot leven met deze tekst en krijgt zo een diepere betekenis en een echt verhaal mee.

“Ja, de hengelroe is gereed, maar waar blijven de ... duikelingen? – Och, geen nood! ... Zee –en rivierbewoners, een gansche vloot! ... Of zijn uw stof –en vochtvrije aquaria rond de klasse soms niet tot berstens opgepropt met allerlei zout –en zoetwaterlingen? Laat ons maar eventjes inspecteren! Blik en goudvisch van alle tint en kleur; paling en snoek in 't lang en kort; zalm en sprout door dik en dun, walvisch en stekelbaars zoo

groot en zoo klein; schildpad en zeester bijna rond, bijna puntig; zaag –en zwaardvisch heel ruw, ja glad; doos –en tonvisch zoo licht, soms zoo zwaar! ... Voorwaar, hebben we er reeds aan gedacht, wat rijken schat die kristallen vischmijn nog al bevat? ... Aan 't ontginnen dus gelijk het past! (...) Halt! Maatjes! ... Alles neer! ... We gaan ter vischvangst! Mieltje, Franske en Toontje, de tafeltjes in orde! Gij, Boutjes, om uw vischlijn in de kast van 't woordje “vijs”, en mekaar niet foppen hoor! Want ik heb het hier al druk genoeg met rog en tong voor uw vischkom! ... Ieder heeft zijn vischstok? ... Ja! Ja! ... Ikke nog niet hebben een... plaktstok! – Hoe? Eén te weinig? 't Is waar ook Franske! Maar wacht, ik zal u mijn ... lijmstok geven! – Als den stokvisch van den Yzer daar niet aanplakt, begrijp ik er geen steek meer van! Wilt ge U voor 't laatst, de moeite nog getroosten, geachte Lezer, mij te volgen op 't plaatje van links naar rechts? Dan stel ik U onze moedige hengelaartjes voor, die reeds ijverig aan de vangst zijn. Dus ge hebt eerst ons klein Monske, Van Eenaeme... Vlug de doos in, want dadelijk schiet het gele bliekske ongebraden uw mondje naar binnen! – Daarneven ligt Jantje, Dobbelaer over de leuning van de kaai, net als een oud kringetjespuwer. Hij heeft geen tijd om ons aan te kijken, immers daar bijt een lief rood goudvischje,... of misschien, wie weet, ook puiteieren!” (Br. Ebergiste, 1928, p. 270-272)

Deze fragmenten doen ons geloven dat de dagelijkse klaspraktijk er niet altijd rustig aan toe ging. De beschrijvingen laten de lezer geluiden horen en levendige beelden zien uit de klas van toen. De kinderen leken hun oefeningen uit zichzelf te doen en hadden hier duidelijk heel veel plezier in. Daarnaast kwam in deze teksten de handicap van de kinderen niet aan bod. Dit was ook niet het geval met de benamingen die Br. Ebergiste de kinderen gaf. Hij schreef met enthousiasme en vertelde met respect over de taferelen die zich in de klas afspeelden. We moeten er echter rekening mee houden dat de beschrijvingen verschenen zijn in het *Rooms-Katholiek Tijdschrift voor Buitengewoon Lager Onderwijs*. Een negatieve beschrijving van het gebruik van de leermiddelen was wellicht ondenkbaar in dergelijk opvoedkundig tijdschrift.

4. Conclusie

4.1. Inhoudelijke conclusie

4.1.1. *De foto's en artikels van Broeder Ebergiste*

De fotocollectie van Br. Ebergiste bestaat uit duizenden foto's. Het was onmogelijk om alle foto's bij dit onderzoek te betrekken. Een onderverdeling kon echter wel gemaakt worden. *Portretten* en *medische beelden* van kinderen zijn een eerste categorie van de collectie. Daarnaast zijn ook heel wat *groepsfoto's* van kinderen te vinden, waarbij leerlingen met een gelijksoortige beperking in groep poseren. De aandacht voor categorisering van groepen kinderen is ook te zien op de *collages* van de collectie. Br. Ebergiste knipte de kinderhoofdjes op de portretfoto's uit en kleefde de kinderen met dezelfde uiterlijke kenmerken op een groot vel karton. Foto's die dienden ter *ondersteuning van de leeslessen* vormen een vierde categorie. Deze foto's laten dagelijkse taferelen zien en wat 'moreel goed' was. Het verband met het Christelijk geloof was nooit veraf. Een vijfde categorie bevat foto's die de kijker een *blik achter de schermen* van het St. Jozefsinstituut gunnen. Foto's van *leermiddelen* en *klasfoto's* van leerlingen die hiermee aan de slag zijn, vormen een laatste categorie. Zes klasfoto's uit deze laatste categorie stonden centraal in mijn onderzoek dat zich situeerde binnen *Classroom History*. Deze onderzoeksstroming neemt de 'stiltes' en de 'black box' van het verleden van opvoeding en onderwijs onder de loep en onderzoekt wat zich precies op de educatieve werkvloer heeft afgespeeld.

Een analyse met behulp van de betekenislagen van Grosvenor (1999) gaf aan dat de *kinderen* op deze zes klasfoto's centraal staan. De statische poses en indeling van de klaslokalen lieten vaak denken dat alles in scène was gezet. Het leek alsof klaslokalen 'gemaakt' waren. Daarnaast kwam een leerkracht zelden in beeld, was een duidelijke leerkracht-leerlingrelatie niet altijd zichtbaar en waren zelden schoolse gebaren bij leerkracht of kinderen te herkennen.

De *beperking van de leerlingen* kwam op deze zes foto's niet (duidelijk) in beeld. Een enkele verwijzing komt naar voor bij de foto van de jongen naast de rolstoel. Wanneer

niets bekend zou zijn over de context van de foto's, zou men kunnen uitgaan van 'reguliere' onderwijssituaties.

De klasfoto's werden ook vaak gekenmerkt door de aanwezigheid van *leermiddelen*. Niet altijd expliciet, maar wel vaak, waren deze leermiddelen op de foto's te herkennen. Ze speelden een dagelijkse rol in het onderwijs voor deze kinderen. Sommige foto's werden gebruikt als *illustratiemateriaal* in het basiswerk *L'Education Sensorielle chez les enfants anormaux* (Br. Ebergiste, 1922). Dit werk en andere artikels van Br. Ebergiste waren dan ook een grote hulp bij het verklaren van wat op de foto's precies te zien was.

De twee geanalyseerde artikels boden een relevante aanvulling op het foto-onderzoek. In vergelijking met de foto's zijn de teksten levendig en vol actie. Ook hier stonden de *leerlingen* en de *leermiddelen* centraal. Concrete oefeningen met de geheugendoos en de stok met de gekleurde bollen werden in deze artikels gedetailleerd weergegeven. In deze artikels deed Br. Ebergiste zich voor als de leerkracht die met de leerlingen aan het werk was. De artikels kregen een *persoonlijk* tintje want Br. Ebergiste sprak zijn leerlingen aan met hun naam. Zijn schrijfsels bieden ons nu de kans om geluiden te horen en beelden te zien uit die klas van toen.

In de artikels werd geen woord gezegd over de *bependingen van de leerlingen*. Br. Ebergiste schreef met respect en enthousiasme. Het is net zoals bij de klasfoto's onmogelijk om van een bijzondere onderwijssituatie te spreken, wanneer je als lezer geen kennis hebt over deze specifieke onderwijscontext.

4.1.2. Broeder Ebergiste als pedagoog

De vorming en het werk van Br. Ebergiste getuigen van heel wat pedagogische kennis. Na het behalen van zijn onderwijsdiploma, ging Br. Ebergiste in 1907 aan de slag in het St.-Jozefsinstituut om er les te geven aan de 'zwakzinnige jongens'. Hij was één van de eerste studenten aan het Hoger Instituut voor Opvoedkunde en volgde de leergang voor beroepsoriëntering aan de Rijksuniversiteit van Gent. Daarnaast gaf hij ook les aan toekomstige leerkrachten.

Hij vulde zijn pedagogische kennis aan met de medische studies ziekenhuisverpleging en tropische geneeskunde. Br. Ebergiste had veel aandacht voor dergelijke kennis. Hij was een onderzoeker van zijn tijd. Zijn uitgebreide wetenschappelijke bibliotheek, de medische

foto's die hij nam en zijn interesse om de oorzaken van mentale afwijkingen te ontdekken via autopsies zijn hier maar enkele voorbeelden van. Op de zes klasfoto's is vooral de 'pedagoog in hem' te zien.

Op aanvraag van de Congregatie-overheid publiceerde Br. Ebergiste *L'Education sensorielle chez les enfants anormaux* (1922). Dit werk was bestemd voor leerkrachten uit de bijzondere onderwijscontext en richtte zich op de zintuiglijke opvoeding van kinderen met een beperking of, zoals Br. Ebergiste ze noemde, *les enfants anormaux*. Dit basiswerk ging in zijn principes terug op de kernideeën van Locke, De Condillac, Itard, Séguin en Bourneville. Via zintuiglijke perceptie en systematische oefeningen die steeds complexer werden, kon de ontwikkeling van het denken, het geheugen en de taal bevorderd worden. De zintuiglijke opvoeding werd gekenmerkt door een geloof in de mogelijkheden en de opvoedbaarheid van kinderen met een beperking. Dit pedagogisch optimisme kenmerkte bovendien het doel van de zintuiglijke opvoeding: kinderen met een beperking moesten voorbereid worden op een aangepast beroep en een leven in de maatschappij.

Heel wat leermiddelen kwamen bij de zintuiglijke opvoeding aan bod en hun werking werd in het boek uitgebreid beschreven. Br. Ebergiste was naast directeur, een man van de praktijk en dankzij ervaring en creativiteit bleef hij zelf steeds leermiddelen ontwikkelen en testen. Hoe concreet met de leermiddelen werd gewerkt in de klas, werd fotografisch geschetst in de artikels over de geheugendoos en de stok met de gekleurde bollen.

Op de zes klasfoto's kwamen verschillende leermiddelen in beeld. Leerlingen waren met ze aan de slag of de leermiddelen waren te herkennen in de klaslokalen. Br. Ebergiste hechtte duidelijk belang aan de aanwezigheid van leermiddelen tijdens het fotograferen. De zintuiglijke opvoeding was een centraal thema binnen zijn klasfotografie.

4.1.3. Broeder Ebergiste als 'mens'

Br. Ebergiste was betrokken bij het onderwijs van de kinderen. Hij hechtte belang aan het contact dat hij met zijn leerlingen had. Zo wijzen getuigenissen aan dat hij aanwezig was bij avondstudies, bewaking deed op de slaapzaal en aanwezig was bij de biecht. Ook de voorbereidingen van de eerste communie liet hij niet aan zich voorbij gaan. Hij organiseerde turnfeesten en regisseerde toneelstukken van de leerlingen. Zelf gaf hij aan

dat het de doelstelling van zijn leven was om het lot van de ‘zwakzinnigen’ in al hun levensomstandigheden te verbeteren.

Concluderen dat de foto’s van Br. Ebergiste louter ter illustratie van de zintuiglijke opvoeding dienden, zou verkeerd zijn. Sommige foto’s verschenen in het basiswerk *L’Education sensorielle chez les enfants anormaux* (Br. Ebergiste, 1922), maar er was in verschillende bronnen ook sprake van foto’s die in zijn bureau hingen. Vele bezoekers waren hiervan onder de indruk. Het enorme aantal foto’s getuigt er ook van dat fotograferen voor Br. Ebergiste meer dan een eenvoudige hobby was. Naast zijn wetenschappelijke interesse voelde Br. Ebergiste heel wat genegenheid en liefde voor ‘zijn jongens’. De leerlingen zorgden ervoor dat hij gedreven bleef verder sleutelen aan leermiddelen –en methodes.

Het enthousiasme en de gedrevenheid van Br. Ebergiste blijkt voornamelijk uit de manier waarop hij over de leerlingen schrijft in de twee geanalyseerde artikels. Hij noemt hen ‘soldaatjes’, ‘baasjes’,... Zijn betrokkenheid bij het leerproces van de kinderen moet groot geweest zijn, aangezien hij feilloos en tot in de allerkleinste details het verloop van een oefening met het leermiddel kon beschrijven. Hij beschreef nauwkeurig wat elke leerling aan het doen was en noemde hen zelfs bij naam. Hij nam de lezer mee in zijn enthousiasme en liefde voor het werk en de leerlingen.

Op de zes klasfoto’s waren de beperkingen van de leerlingen niet (duidelijk) te zien. Dit toont opnieuw de ‘menselijke component’ van Br. Ebergiste. Hij zag zijn leerlingen als kinderen met mogelijkheden. Bij de zintuiglijke opvoeding zag men immers in elk kind de mogelijkheid om te leren en te ontwikkelen, ondanks hun beperking. Deze visie van de zintuiglijke opvoeding heeft Br. Ebergiste als mens duidelijk beïnvloed. Na een analyse van deze zes klasfoto’s en twee artikels kan besloten worden dat de uitgangspunten van de zintuiglijke opvoeding vrijwel naadloos aansluiten bij het werk, de persoonlijkheid en de visie van Br. Ebergiste op kinderen met een beperking.

4.2. Methodologische conclusie

Een onderzoek naar de *invloed van de zintuiglijke opvoeding op de visie van Br. Ebergiste op kinderen met een beperking* kan niet ‘zeker’ of ‘juist’ zijn. Dit onderzoek, gebaseerd op foto’s en teksten, was één van de mogelijke interpretaties. De absolute

waarheid is niet te achterhalen. Dit onderzoek werd gekleurd door mijn persoonlijke achtergrond en belevingen. Ik moest rekening houden met de waarde van de bronnen die beschikbaar waren. Nagenoeg elke tekst of verhaal prees Br. Ebergiste de hemel in. Deze hoge mate van subjectiviteit kleurde ongetwijfeld ook mijn onderzoek en beleving.

Na een eerste oriëntatie op mijn onderzoeksthema, nl. het lezen van het basiswerk *L'Education sensorielle chez les enfants anormaux* (Br. Ebergiste, 1922) en een eerste inzage van de fotocollectie kon dit onderzoek van start gaan.

Na het maken van een (beperkte) selectie besloot ik om zes foto's te analyseren met behulp van de betekenislagen die Grosvenor (1999) aanbood. Het gaf mij de kans om op een gestructureerde manier te werk te gaan en mijn gedachten te ordenen. Ik heb het geluk gehad om Prof. Dr. Ian Grosvenor te ontmoeten. Zijn hulp als externe deskundige, waarbij hij tweemaal de fotocollectie in het Museum Dr. Guislain kwam bekijken, leerde mij op andere manieren naar foto's kijken¹⁸. De brainstormsessies met hem, Prof. Dr. Frank Simon en Prof. Dr. Geert Van Hove waren dan ook zeer leerrijk. De hulp van de professionele fotograaf, Eric De Meyer, in verband met het technische luik kwam mijn onderzoek eveneens ten goede. Doorheen mijn onderzoek ben ik mij blijven verdiepen in artikels en het basiswerk van Br. Ebergiste.

Mijn onderzoek kent enkele beperkingen. Ik heb er voor gekozen zes foto's uit de categorie klasfoto's uitgebreid te analyseren. De collectie is echter veel ruimer dan deze klasfoto's en een analyse van een andere categorie beelden kon misschien een andere conclusie opleveren. Ik baseerde mij daarnaast voornamelijk op de persoon die Br. Ebergiste was. Een link met het denken over mensen met een beperking en de geschiedenis van de zorg voor kinderen met een handicap in die periode, had mijn onderzoek een diepere dimensie kunnen bieden.

4.3. Aanbevelingen voor verder onderzoek

Het onderzoek dat ik heb gevoerd, is vrij beperkt gebleven. Ik heb keuzes moeten maken en heb me gefocust op een beperkt aantal bronnen, alhoewel de fotocollectie en het aantal artikels van Br. Ebergiste's hand eindeloos lijkt te zijn. Hier en daar werden

¹⁸ Zo bekeek Grosvenor bijvoorbeeld steeds de achterkant van de foto's, om te zien of er aantekeningen of een jaartal op waren aangebracht en er nog sporen te zien waren van lijm of kleefband.

tijdens dit onderzoek aanzetten gegeven voor eventueel vervolgonderzoek. Enerzijds kan men in vervolgonderzoek dieper ingaan op het onderzoeksonderwerp ‘*De invloed van de zintuiglijke opvoeding op de visie van Br Ebergiste op kinderen met een beperking*’. Anderzijds genereerde dit onderzoek ook andere onderzoeksvragen die niet onmiddellijk een band hebben met mijn onderzoeksonderwerp –en opzet, maar wel behoren tot de onontgonnen ‘silences’ in ons opvoedings –en onderwijsverleden voor kinderen met een beperking.

Een eerste voorstel voor verder onderzoek naar de visie van Br. Ebergiste, zie ik in de analyse van het *andere fotomateriaal* dat in het archief van het Museum Dr. Guislain beschikbaar is. De collectie is, zoals eerder aangegeven, enorm uitgebreid. De categorie klasfoto’s kan uitgebreider aangepakt worden in vervolgonderzoek, of andere categorieën foto’s kunnen geanalyseerd worden om de invloed van de zintuiglijke opvoeding en de visie van Br. Ebergiste ook buiten de schoolsituatie duidelijk te maken. Een *vergelijking* tussen de *portretfoto’s* en de *medische foto’s* kan een ander licht werpen op mijn onderzoeksvraag. Misschien was de wetenschappelijke interesse van Br. Ebergiste een belangrijke factor om kinderen met een beperking te fotograferen en kwam bij deze categorie foto’s de zintuiglijke opvoeding op de achtergrond te staan.

Een tweede interessante invalshoek kunnen de prenten bieden waarop *dagelijkse tafereelen en morele lesjes* zijn afgebeeld. Kinderen halen kattenkwaad uit, maar deze prenten toonden wat juist en goed was. De link met het Christelijke geloof was nooit veraf. Deze analyse kan ook een duidelijker beeld scheppen over het curriculum van de leerlingen.

De foto’s waarop Br. Ebergiste met *classificaties* werkte, kunnen een derde interessante oriëntering bieden voor vervolgonderzoek. Deze foto’s kunnen dan opnieuw naast de vele artikels gelegd worden die handelen over een bepaald classificatiesysteem. Er zou eveneens onderzocht kunnen worden aan de hand van deze artikels, hoe Br. Ebergiste het ‘abnormale kind’ zag als man van de wetenschap. Dit zowel in een klas als in een andere context en waarom deze kinderen volgens hem perse in een andere vorm van onderwijs dienden school te lopen.

Naast het analyseren van de collectie foto’s op zich, zou als vierde onderzoeksvoorstel, een vergelijking gemaakt kunnen worden met fotomateriaal uit diezelfde periode,

afkomstig uit *de ‘normale’ onderwijscontext*. Misschien komen verschillen zo aan het licht en kan er ingezoomd worden op het bijzonder onderwijs uit die tijd. Een vergelijkende studie kan aan het licht brengen of kinderen met een beperking op een andere manier in beeld gebracht werden en hoe verschillend een onderwijscontext eventueel kon zijn.

Nawoord

Keuzes maken... Dit was kenmerkend voor mijn onderzoek. Eerst de verwondering over een onderwerp, dan de vraag die je je stelt en die zoektocht naar antwoorden en uiteindelijk beseffen dat er plaats- en tijdsgebrek is om alles te bespreken. Dan moeten keuzes gemaakt worden. En keuzes maken, doet vaak een beetje pijn. Het was jammer om van de andere foto's wat meer afstand te moeten nemen, maar tegelijkertijd voelde ik de gedrevenheid om uit mijn selectie foto's het uiterste te halen.

Literatuurlijst

Boehm, G. (1994). *Was ist ein Bild?* München: Fink.

Br. Ebergiste. (1922). *L'éducation sensorielle chez les enfants anormaux*. Gent: Procure des Frères de la Charité.

Br. Ebergiste. (1925)¹. Iets over het Gebruik van den Stok met Gekleurde Bollen, *Tijdschrift voor R.K. Buitengewoon Lager Onderwijs*, 1, 2, 37-41.

Br. Ebergiste. (1925)². Iets over het Gebruik van den Stok met Gekleurde Bollen, *Tijdschrift voor R.K. Buitengewoon Lager Onderwijs*, 1, 5, 118-124.

Br. Ebergiste. (1928). Iets over het Gebruik van de Geheugendoos, *Tijdschrift voor R.K. Buitengewoon Lager Onderwijs*, 4, 10, 264-272.

Br. Ebergiste. (1939). Pintner en Paterson. Causerie over de Praktijk met “a Scale of Performance test by R. Pintner & D. G. Paterson”, *Tijdschrift voor R.K. Buitengewoon Lager Onderwijs*, 15, 3, 67-72.

Br. Ebergiste. (1939). Pintner en Paterson. Causerie over de Praktijk met “a Scale of Performance test by R. Pintner & D. G. Paterson”, *Tijdschrift voor R.K. uitengewoon Lager Onderwijs*, 15,4, 83-92.

Br. Ebergiste. (1939). Wederwoord: “A Scale of Performance Tests by R. Pintner and D. G. Paterson”, *Tijdschrift voor R.K. Buitengewoon Lager Onderwijs*, 15, 4, 94-106.

BROEKAERT, E. (red.) (2001). *Handboek bijzondere orthopedagogiek*. Leuven – Apeldoorn: Garant.

Broekaert, E., De Fever, F., Schoorl, P., Van Hove, G., Wuyts, B. (2003). *Orthopedagogiek en maatschappij*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Catteeuw, K. (2005). *Als de muren konden spreken... Schoolwandplaten en de geschiedenis van het Belgisch lager onderwijs*. Proefschrift tot het verkrijgen van de graad van Doctor in de Pedagogische Wetenschappen. Katholieke Universiteit Leuven.

Depaepe, M. (1999). *Orde in vooruitgang. Alledaags handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Depaepe, M. (2003). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven - Deusden: Acco.

- Depaepe, M., Simon, F. (1995). Is there any Place for the History of “Education” in the “History of Education”? A Plea for the History of Everyday Reality in- and outside Schools, *Paedagogica Historica*, XXXI, 9-16.
- Depaepe, M., Simon, F. & Van Gorp, A. (2003). The Canonization of Ovide Decroly as a “Saint” of the New Education. *History of education quarterly*, 43, 2, 224-249.
- Depaepe, M., Simon, F. & Van Gorp, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Handboek pedagogische historiografie*. Leuven: Acco.
- Friant, L. (1993). Redactioneel. *Orthopedagogica*, 55, 4, 1-4.
- Geimer, P. (2005). Fotografie als Wissenschaft. *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte*, 28, 114-122.
- Gerleit, A. (2005). Iconic turn – Pictorial turn. Verkregen op 3 maart, 2007, via http://www.iconicturn.de/iconicturn/home/?tx_aicommblog_pi1%5BshowUid%5D=46&cash=956900f13d
- Grosvenor I. (1999). On Visualising Past Classrooms. In Grosvenor, I., Lawn, M. & Rousmaniere, K., *Silences and Images. The Social History of the Classroom* (pp. 85-104). New York: Peter Lang.
- Grosvenor, I., Lawn, M. & Rousmaniere, K. (1999). *Silences and images. The social history of the classroom*. New York: Peter Lang.
- Hornyik, S. (2003). On the Pictorial Turn. Verkregen op 3 maart, 2007, via http://www.exindex.hu/index.php?l=en&t=tema&tf=09_a_kepi_fordulatrol_en.php
- Hüppauf, B. (2005, October 13). Image and Imagination. Verkregen op 3 maart, 2007, via http://www.logosjournal.com/event_image_conference.htm
- Jäger, J. (1996). Innovation und Diffusion der Photographie im 19. Jahrhundert. *Jahrbuch für Wirtschaftsgeschichte*, 1, 191-210.
- Kemp, M. (1997). Une Image Parfaitement Fidèle. L’Esprit et le Corps en Photographie Médicale avant 1900. In Thomas, A. *Photographie et science. Une beauté à découvrir*. (pp. 120-149). New Haven – Londen: Yale University Press.
- Kinzelbach, A. (2004, Jun 2). Pictures as Images of the Past? Verkregen op 28 februari, 2007, via <http://www.iconic-network.com/blogs?id=726>

- Kittsteiner, H.D. (2001). Der Iconic Turn in der Geschichtswissenschaft. Verkregen op 3 maart 2007, via Europa-Universität Viadrina Frankfurt, Fakultät Kulturwissenschaften Website: <http://www.kuwi.euv-frankfurt-o.de/kuwiFFo/kulturwissenschaften-denken/kittsteiner.pdf>
- Kleinknecht, T. (2005). Die Fotografie – Ein Neues Bildmedium im Wissenschaftspanorama des 19. Jahrhunderts. *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte*, 28, 103-113.
- Korsten, M. C .M. (1997). *Fotografie als Historische Bron*. Theoretische Geschiedenis. Beelden, begrippen, ideeën. Jaargang 24, nummer 1.
- Kröner, H. P. (2005). Äußere Form und Innere Krankheit: Zur klinischen Fotografie im späten 19. Jahrhundert. *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte*, 28, 123-134.
- Multatuli. (1860). *Max Havelaar of de koffijveilingen der Nederlandsche Handel-Maatschappij*. Amsterdam: De Ruyter.
- Museum Dr. Guislain (1994). *Zuur, zoet of bitter. Broeder Ebergist (1887-1943) en de 'Zintuiglijke Opvoeding'*. Gent: Museum Dr. Guislain.
- Museum Dr. Guislain (2001). *Rede & waanzin. Het Museum Dr. Guislain in beeld en tekst*. Gent: Museum Dr. Guislain.
- Pauwels, L. (1996). *De verbeelde samenleving. Camera, kennisverwerving en communicatie*. Leuven – Apeldoorn: Garant.
- Pilarczyk, U., Mietzner, U. (2005). *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SCHWARTZ, J.M. (2004). Negotiating the Visual Turn: New perspectives on Images and Archives. *The American Archivist*, 67, 107-122
- Silver, H. (1992). Knowing and not knowing in the history of education. *History of Education*, 1, 97-108.
- Stahnisch, F. (2005) “Die Photographie als Hilfsmittel mikroskopischer Forschung”? Joseph von Gerlach (1820-1896) und die frühen anatomischen Mikrophotographen. *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte*, 28, 135-150.
- Stockman, R. (1993). Broeder Ebergist De Deyne (1887 – 1943): Een Levensschets. *Orthopedagogica*, 55, 4, 15-22.
- Stockman, R. (2006). *Liefde in actie. 200 jaar Broeders van Liefde*. Leuven: Davidsfonds.

Van Walleghem, M. (1973). Br. Ebergist De Deyne (1887-1943) en zijn Werk over de Zintuiglijke Opvoeding bij Mentaal Gehandicapten: Eindpunt of Schakel in een Evolutie? *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, 19, 6, 415-440.