

MENSEN kinderen

*jaargang 8
nummer 2
november 1992*

***IN DIT NUMMER:
INRICHTING
SCHOOLOMGEVING***

*Tijdschrift voor en over
Jenaplan-onderwijs
Verschijnt 5x per jaar*

Jaargang 8, nummer 2 november 1992
 Uitgegeven door de Nederlandse Jenaplanvereniging. Abonnees, individuele leden, scholen en hun besturen of medezeggenschapsraden ontvangen dit tijdschrift vijf keer per schooljaar. Mensenkinderen verschijnt in september/november/januari/maart en mei. Losse abonnementen à f 37,50 per jaar, schriftelijk op te geven bij het administratie-adres:

Jenaplanbureau, Berkenweg 28, 1741 VA Schagen. Voor zendingen aan één adres geldt: 5 tot 9 exemplaren f35,— per abonnement, 10 en meer exemplaren f32,50 per abonnement. Studenten/cursisten f32,— per abonnement.

Mutaties en abonnementen kunnen ingaan op 1 sept., 1 nov., 1 maart en 1 mei.

Redactie: Ad Boes, Kees Both, Hans Bijster, Cees Jansma, Felix Meyer, Pieter Quelle en Gerda van Vilsteren.
 Eindredactie: Kees Both (CPS)
 Redactieadres: LPC-Jenaplan/CPS, Postbus 30, 3870 CA Hoevelaken, telefoon.: 03495-41211

Advertenties:

(te regelen via het Jenaplanbureau, Berkenweg 28, 1741 VA Schagen) kosten: f 500,— per pagina, f 250,— per halve en f 125,— per kwart pagina. Personeelsadvertenties 2 weken voor het uitkomen aan te leveren, in het goede formaat en drukgereed, met logo van school of bestuur.

Layout en opmaak:

Amanda van den Oever, Deil.

Illustraties:

- Foto omslag: Mieke Beijer-Tollenaar
- Foto's blz. 5,7,9 en 11: Mieke Beijer -Tollenaar en Josien Konijn
- Foto's blz. 13,14, 15 en 32: Ine van den Broek, Leerdam

Druk:

De Brandaen
 Grafische Totaalservice, Amersfoort.

Oplage:

900

© Copyright

Nederlandse Jenaplan Vereniging
ISSN 0920-3664

MENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplan onderwijs.

INHOUD

VAN DE REDACTIE.....3

Kees Both

Van kale, saaie plek tot uitdagende omgeving.....4

Mieke Beijer-Tollenaar

Jenaplan en voorgezet onderwijs.....10

Kees Vreugdenhil

Wereldoriëntatie in een onderbouwgroep.....13

Wim van Gelder

De groeten uit Jena(3) - Onze pelgrimstocht16

Carolijn Tooren/Henriëtte Boddema

Oorlogvoeren is mensenwerk, vrede maken ook.....18

Jan Durk Tuinier

Internationale contacten tussen scholen20

Felix Meijer

De Führungslehre van Peter Petersen doorgelicht,
 of: Proficiat Doctor Vreugdenhil22

Rob Stoutjesdijk

TOM27

RECENSIES

Felix Meijer

Ergens is een heel eind weg28

Onder de meidoorn28

Een versteende droom.....29

Opnieuw: Columbus, de indianen en wij.....30

Kees Both

WERKMIDDELEN (31)

Welk spelletje mag ik zelfdoen?.....31

Dick Schermer

Opgedoken uit het Jenaplanarchief (2)33

Enkele pedagogische richtlijnen voor eenkindergemeenschap volgens Jenaplan, door Suus Freudenthal-Lutter/M.J. Langeveld

Kees Both (red.)

VAN DE REDACTIE

Ik weet niet hoe groepsleid(st)ers en ouders in de Jenaplanscholen en andere bij Jenaplan betrokkenen dat ervaren: dat je, omdat je werkt vanuit een bepaald schoolconcept, minder gevoelig bent voor modes en 'trends'. Ik schrijf bewust 'minder gevoelig', want we leven (gelukkig) niet op een eiland en zijn ook geen gesloten sekte. Jenaplanscholen staan middenin de samenleving, maar werken wel vanuit een geheel aan uitgangspunten dat richting geeft of zou moeten geven aan de schoolontwikkeling en aan toetsing van wat op ons af komt. Zelf ervaar ik een grotere continuïteit in mijn werk dan bij vele collega's, die meer onder druk staan van actuele beleidsontwikkelingen. In het beleid worden dingen vaak sterk opgeblazen en wordt vaak de suggestie gewekt dat dingen in relatief korte tijd veranderd kunnen worden. Ministeries zijn aan jaargrotingen gebonden (dus: het geld moet op), kabinetten aan kabinetsperiodes. Ministers, wethouders en ambtenaren moeten 'zich waar maken', moeten 'scoren'. Allemaal heel begrijpelijk en verklaarbaar. Maar met als gevolg dat nogal eens eenzijdigheid troef is en hoge verwachtingen gewekt worden die volstrekt niet waargemaakt kunnen worden: computers in het onderwijs, natuur- en milieu-educatie, het worden, als je niet oppast modes die weer voorbijgaan. Wat is er van de euforie over de computer in het onderwijs overgebleven? Gelukkig maar dat de Jenaplanscholen in het algemeen kalm op deze ontwikkeling hebben gereageerd. Niet afwijzend, maar nuchter kijkend wat je ermee kunt en niet kunt en constaterend dat de meerwaarde van het computer-

gebruik in de basisschool nog lang niet duidelijk is en waarschijnlijk nog toekomstmuziek is.

Een ander onderwijsterrein dat blijkbaar modegevoelig is is de vredesopvoeding/het vredesonderwijs. In de tijd van de Koude Oorlog en de bloei van de vredesbeweging werd er verhoudingsgewijs veel aandacht aan gegeven, nu hoor je er veel minder van. De belangstelling is minimaal. 'Dat klinkt vreemd in een tijd waarin de gevolgen van nationalisme, racisme, antisemitisme en vreemdelingenhaat maar al te duidelijk worden. Vrede is zeker geen zaak van geïsoleerde politieke structuren, maar heeft alles te maken met het culturele klimaat waarin kinderen opgroeien. De politiek krijgt pas een kans waar vrede geleefd en geleerd wordt. Het is dan ook verwonderlijk dat de toekomstvisie van politici veeleer gedomineerd lijkt te worden door de ontwikkelingen van technologie en wetenschap en dat de uitdaging van een humane toekomst veel minder aandacht krijgt' (uit het redactioneel van een aflevering van het blad van de Vereniging Pedagogie voor de Vrede). In Jenaplanscholen is aandacht voor vredesopvoeding en een vredescultuur geen zaak van mode (zie de basisprincipes). Om die reden is in deze aflevering een artikel over vredesopvoeding opgenomen (dat in het gesprek tussen school en ouders een goede rol kan spelen) en zal ook gezocht worden naar andere mogelijkheden om deze lijn vast te houden.

In dit nummer wordt de reeks over schoolgebouwen en hun buitenruimte op een fraaie wijze afgesloten. School-

gebouw en de inrichting van de schoolomgeving vragen om een blijvende aandacht. Weinig aandacht is nog gegeven aan de doorgaande lijn van de Jenaplan-basisschool naar het Jenaplan-voortgezet onderwijs. Het verhaal dat Kees Vreugdenhil eind maart hield tijdens het symposium 'Voortgezet Onderwijs volgens Jenaplan, waarom niet?' wordt in dit nummer gepubliceerd. Dit thema zal meer aandacht krijgen, vooral ook omdat (op aanvraag van de NJPV) door het CPS een raamplan Basisvorming volgens Jenaplan ontwikkeld zal worden. Stel je eens voor: in elke Jenaplan-regio een voortgezet-onderwijschool die in deze geest werkt! Dat zou mooi zijn, is een fraai doel om aan te werken.

Rob Stoutjesdijk geeft uitvoerig aandacht aan het proefschrift van Kees Vreugdenhil over de Führungslehre van Petersen. Wim van Gelder zet zijn reeks over wereldoriëntatie voort met een artikel over de onderbouw en enkele studenten van Hogeschool Drenthe/De Eekhorst doen ons de groeten uit Jena. Uit het Jenaplanarchief dook Kees Both ditmaal de oudste versie van de basisprincipes Jenaplan op, het lezen en overwegen nog steeds waard. Felix Meijer beschrijft de contacten tussen een school in Maastricht en in Duitsland en Kees Both komt nog een keer kort terug op Columbus en de indianen. Verder zijn de gebruikelijke rubrieken present.

Ik hoop dat dit nummer (maar dat geldt ook voor andere nummers) door vele mensen in en rond de Jenaplanscholen gelezen wordt en met plezier gelezen wordt. Reacties zijn uiteraard zeer welkom.

VAN KALE, SAAIE PLEK TOT UITDAGENDE OMGEVING

Dit artikel is de afsluiting van een serie artikelen over Jenaplanschoolgebouwen en de bijbehorende buitenruimte. Het is een beschrijving van de wijze waarop een deel van het plein van “de Regenboog” in Maarssenbroek in korte tijd veranderde van een kale, saaie plek in een uitdagende omgeving. De ideeën uit dit plan die wellicht zonder veel ingrepen interessant kunnen zijn voor andere scholen, worden aan het eind van dit artikel nader toegelicht.

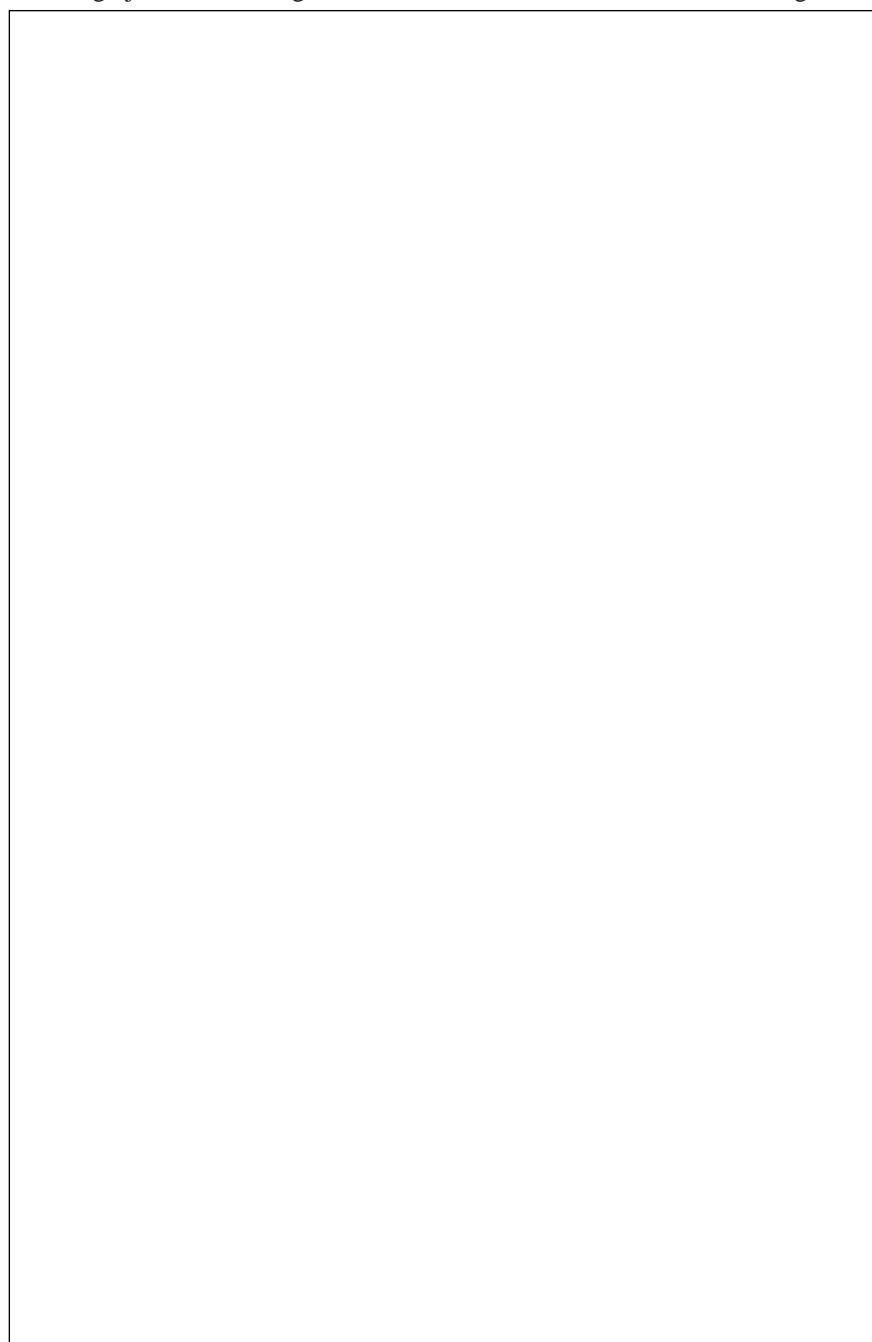
Het begin: problemen

Jenaplanschool “de Regenboog” is in 1985 gebouwd naar aanleiding van een uitgebreid wensenpakket dat werd opgesteld door ouders, bestuur en team van een in 1982 opgerichte school. Het moest op en top een JENAPLAN-schoolgebouw worden en dat werd het ook: een uiterst plezierige samenwerking met architectenbureau Stuurman/Partners uit Waddinxveen leverde een prachtig gebouw op van zes groepslokalen (met uitbreidingsmogelijkheid tot negen lokalen) en verder onder andere een centrale gemeenschapsruimte en een speellokaal. Alle aandacht lag in die periode op het nieuwe schoolgebouw en eerlijk gezegd werd daarbij nauwelijks aandacht besteed aan de buitenruimte. De toen nog bestaande één procent-regeling bracht uitkomst (dachten wij): de bouwcommissie nodigde een kunstenaar uit om een ontwerp te maken voor een deel van het speelplein. De man had aardige ideeën over spelende kinderen, dus dat moest wel lukken. Iedereen was enthousiast en met veel festiviteiten werd het gebouw in september 1985 in gebruik genomen. Op tekening 1 is te zien hoe de plattegrond van school en plein er in die beginjaren uitzag. De schoolteams met een gebouw dat voor het Londo-tijdperk is gebouwd, zullen zich wellicht verbazen over de kleine buitenruimte. Terecht, maar de praktijk is in dit geval nog erger dan het hier lijkt: de totale bruikbare oppervlakte (de parkeerruimte behoort niet bij het schoolterrein) is volgens de normen groot genoeg om het gebouw met twee lokalen uit te breiden, zodat na eventuele uitbreiding de beschikbare buitenruimte dus nog kleiner zal zijn dan op deze tekening.

Maar toen we eenmaal goed en wel in de nieuwe school zaten, bleek eigenlijk pas dat we tijdens het bouwproces veel te weinig tijd, aandacht en geld besteed

hadden aan de buitenruimte. Een paar voorbeelden:

- de twee entreeuren, die een gelijkwaardige rol in de school zouden moeten vervullen, kregen in het gebruik de functie van een “hoofdingang” en “zij-ingang” door de ligging van de aansluiting op de openbare weg en waren slechts bereikbaar via een voor de school gelegen parkeerruimte voor auto's;
- het in de Londo-vergoeding opgenomen aantal fietsenstandaards was veel te gering en er ontstond dus een chaos van fietsen tegen de gevels;
- de entrees, donkere deuren, lagen ver-



scholen onder de luifels en bleken slechts toegankelijk tussen al die fietsen door;

- het naambord van de school dat door enthousiaste ouders was bedacht en gemaakt, was vanaf de straat niet te lezen;

- wachtende ouders hingen tegen de ramen omdat er aan hen niet gedacht was tijdens de bouw;

- het "kunstwerk" was dusdanig ontworpen dat de niveaunderschillen te klein waren om een uitdaging te zijn voor kinderen om er iets mee te doen en net hoog genoeg om er met voetballen over te struikelen;

- met de in het straatwerk ingelegde cirkels van rode en grijze stenen werd door de kinderen ook al nauwelijks gespeeld door het geringe kleurverschil;

- de terreinafscheiding van houten palen (omdat dat zo veel gezelliger zou staan dan een metalen hek), toonde al na vijf jaar sporen van verrotting en was al na zes jaar voor de helft omgevallen;

- de ronde zandbak lag dusdanig dicht bij het grasveld, dat al spoedig zoveel zand in het gras terecht kwam dat het zand verstikte en een kale zandplek overbleef;

- door het ontbreken van bomen (en later ook gras) werd het er in de zomer voor de kinderen zo heet dat het buitenspelen op warme dagen geen pretje was;

- van het inrichtingsbudget kon nog een schommelstelling gekocht worden en daarmee was de koek op.

Maar, enthousiast als ze waren, lieten de ouders het er in de daaropvolgende jaren niet bij zitten:

- er werden meer fietsenstandaards gekocht en op een zaterdag werd door een aantal vaders de plek bepaald en zodoende konden de gevels weer ontzien worden;

- van de opbrengst van de oude kranten werd een klimrek en een duikelrek gekocht. In goed overleg werd een plek bedacht en ouders en leerkrachten zorgden samen voor de installatie;

- van het geld dat overbleef van het betaalde overblijven werd een betonnen tafeltennistafel gekocht die een plekje kreeg naast het duikelrek;

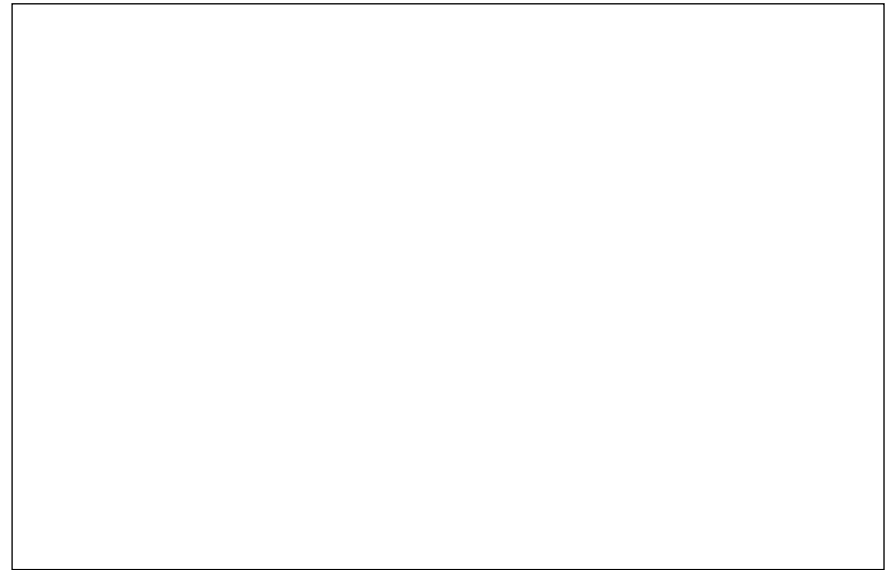
- bij het eerste lustrum schonk het naastliggende dagverblijf voor geestelijk en lichamelijk gehandicapten een kastanjeboom;

- er werden spel-aanleidingen op het plein geschilderd;

- en het plan werd opgevat om voorlopig jaarlijks de schoolverlaters een eigen boom te laten planten (idee 1).

Maar desondanks bleven er situaties

Een kaal plein waar maar weinig te beleven valt.



die eigenlijk niet lekker liepen.

Met name een groep bovenbouwers had een enorme behoefte om zich in de pauzes uit te leven door middel van voetballen. Er waren twee muren waar je uitstekend een balletje tegen kon trappen, dus wat dat betreft was hun probleem opgelost. Maar ze namen daarmee zoveel ruimte in beslag dat de rest van het terrein daardoor eigenlijk "overbevolkt" raakte en de niet-voetballende kinderen liepen het risico een bal tegen hun hoofd te krijgen. De ruimte was onduidelijk geworden (zie Mensenkinderen jaargang 7, nr 5) en het schilderen van twee doelen op de muren loste dit probleem niet op. Het voetballen verbieden was voor de betrokken bovenbouwers ook geen alternatief.

Daarnaast hadden we veel last van vandalisme in de vorm van graffiti op de muren en het compleet slopen van de nieuw geplante bomen.

In deze situatie was ik een tijdje overblijfmoeder en maakte ik dit alles van nabij mee. Ik begon me stilletjes aan af te vragen of dit niet anders kon.

In augustus 1989 was de school inmiddels uit zijn jasje gegroeid en werd het gebouw met één lokaal uitgebreid. (Van het budget voor semipermanente bouw wisten wij, met toestemming van de gemeente, een permanent lokaal neer te zetten dat geheel aansloot bij de architectuur van het gebouw!) Daardoor werd tevens beslag gelegd op een deel van de toch al beperkte buiten-

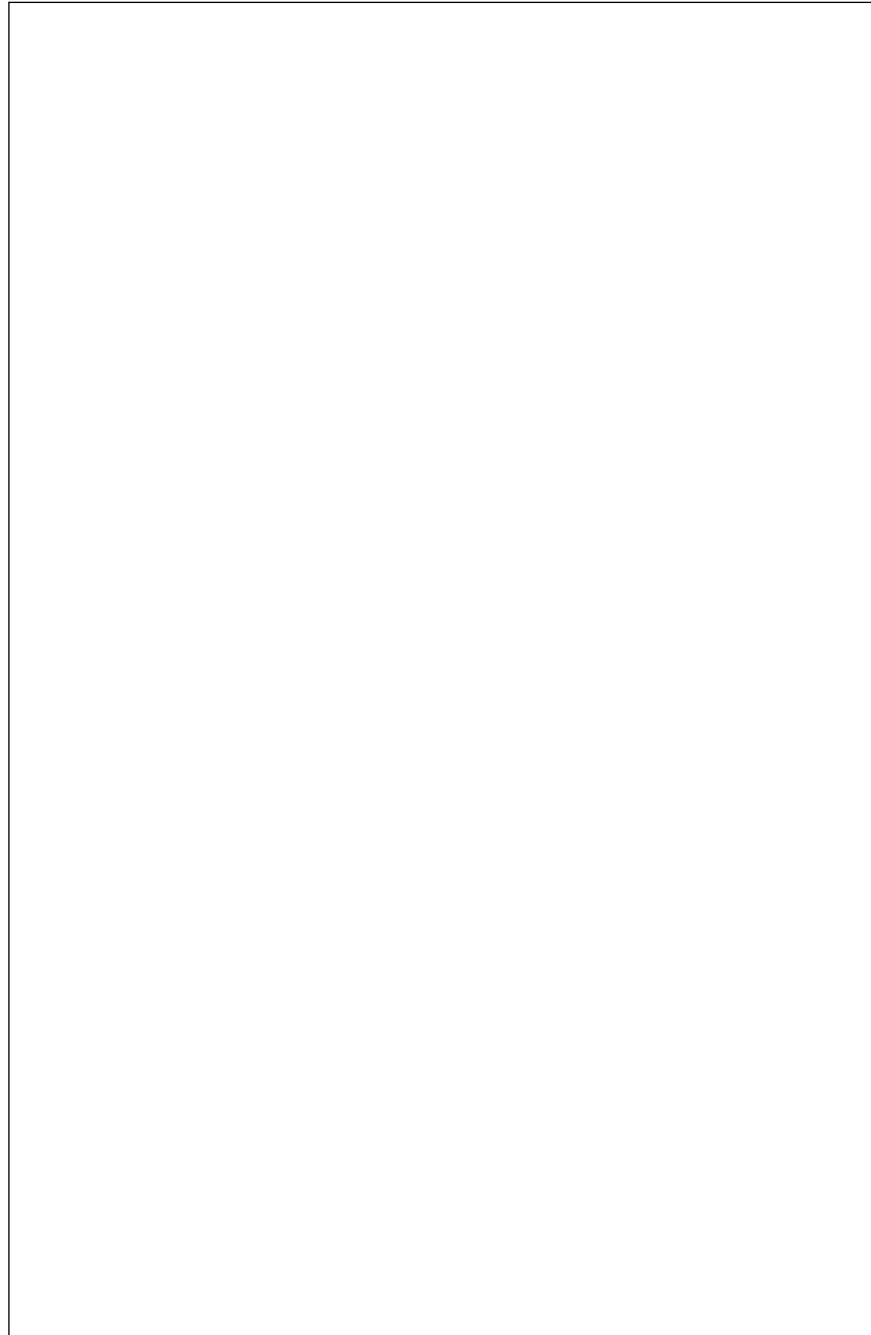
ruimte. En zo diende zich voor mij een tweede reden aan om eens hard over de hele buitenruimte na te denken en, in het kader van mijn inmiddels gestarte studie voor architectonische vormgeving, zag ik mijn kans schoon om een herinrichtingsplan te maken voor ons schoolplein.

Na vijf jaar: nieuwe kansen

Toen in 1991 de omheining in een dusdanige staat van ontbinding verkeerde dat er een nieuw hek geplaatst moest gaan worden, heeft het schoolbestuur van de gelegenheid gebruik gemaakt om het schoolterrein met goedvinden van de gemeente met honderd vierkante meter uit te breiden. En toen was het "nu of nooit" om van het schoolplein, net als het schoolgebouw, een echt JENAPLANschoolplein te maken. Mijn ontwerp was er klaar voor (tekening 2):

Het voorterrein

- Door een herindelung van het voorterrein



rein zouden de twee ingangen een gelijkwaardiger functie krijgen in de school.

- De toegang tot de school werd losgekoppeld van het parkeren van auto's.
- De fietsen zouden dusdanig gestald worden dat er minder tussendoor gelopen zou worden (en dus minder schade aan de fietsen) en meer vrije ruimte overbleef naar de toegangsdeuren.
- Voor wachtende ouders werden zitelementen gepland (idee 2).
- De naam van de school zou met grote letters op de school worden aangebracht, goed leesbaar vanaf de weg en op een plek die daarvoor gemaakt leek

(idee 3).

- De moestuin, die goed voldeed, zou gehandhaafd blijven.

Het achterterrein

Voor de herindeling van het achterterrein kwamen met name een aantal Jena-planuitgangspunten om de hoek kijken om ook van de buitenruimte een pedagogische ruimte te maken, zoals: gesprek, spel werk, viering, duidelijkheid, veiligheid, uitnodigend en kindvriendelijk (zie het eerder genoemde artikel in Mensenkinderen van mei 1992):

- Voor de voetballers zou een apart deel van het terrein worden ingericht met lage doelen (en om dat te kunnen realiseren zouden de bestaande niveaoverschillen geëgaliseerd worden, idee 4).
- Er zouden meer spel-aanleidingen op het plein geschilderd worden (idee 5).
- Betonnen elementen, die deel uitmaakten van het "kunstwerk", zouden worden her-gebruikt als zitrand/tevens zandkering rondom de zandbak (idee 6).
- Er zou een dambord in het straatwerk ingelegd worden (idee 7).
- Bomen zouden op strategische punten geplant worden: een bomenrij in de cirkel van het gebouw zou een besloten plek creëren voor rustig spel en die tevens geschikt zou zijn voor buitenvieringen. Ook zouden twee bomen met hun bladeren een poort gaan vormen tussen het deel rechts van de schuur en het deel links van de schuur waar hoofdzakelijk de grotere kinderen spelen om meer geborgenheid voor de jongere kinderen te creëren en toch een open relatie te houden tussen deze twee pleingedeelten.
- Grond die we "over" zouden houden doordat een deel van de uitbreiding met tegels bestraat zou gaan worden, zou benut worden om een speelplateau van te maken.
- De schommels zouden veiliger gemaakt worden door er lage "muurtjes" om heen te maken.

Een passende kleur voor het gebouw

Tijdens het maken van dit plan ontdekte ik ook dat de kleur van de school (grijze beton-steen, beige kozijnen, witte boei-boorden en paarse deuren) niet echt pasten bij de kleurige naam van de school. Bovendien was door de architectuur van het gebouw aan de buitenkant niet goed te zien waar het ene lokaal ophield en het volgende begint. En dat terwijl kinderen het een veilig gevoel vinden als ze hun eigen plekje gemakkelijk kunnen herkennen. (Mensenkinderen januari 1992.) Het lag voor de hand de kleuren van de regenboog te kiezen voor het schilderwerk. Elk van de negen bestaande (en nog te bouwen) lokalen kreeg een tint uit de regenboog toebedeeld, niet alleen aan de buitenkant van het gebouw maar logischerwijze ook

aan de binnenkant van het gebouw.

Een leef- en werkgemeenschap aan de slag

De hele schoolgemeenschap stond als één man op om een groot deel van dit plan gerealiseerd te krijgen: het schilderwerk en de herinrichting van het achterterrein leek een haalbare kaart (het voorterrein had duidelijk minder prioriteit). En dus:

- werd er een schoolproject gehouden rond het thema “kleur” en ook een project rond het thema “plein”;
- werd er een lentemarkt georganiseerd waarvan de opbrengst voor het plein was;
- werd het oudekrantengeld voor een keer niet aan het documentatiecentrum besteed, maar aan het plein;
- kwam de ouderraad met geld over de brug;
- kwam geld beschikbaar van het overblijven;
- stelde het bestuur geld beschikbaar voor het schilderwerk uit het budget voor onderhoud;
- werden er sponsors gezocht voor bomen;
- zouden we zoveel mogelijk gebruik maken van het aanwezige of vrij te maken materiaal (zoals de nog te verwijderen houten afrastering en de betonnen elementen langs het “kunst-werk”).

Een realistische maquette, schaal 1:50, die op de lentemarkt te bekijken was, haalde zo’n dertig ouders en leerkrachten over de streep om een aantal weekenden de handen uit de mouwen te steken. In weer en wind werd er gewerkt. Alles hebben we meegemaakt: van sneeuw tot brandende zon. Eerst was het schilderwerk aan de beurt: een gezamenlijke klus van ouders en leerkrachten waarbij we de kinderen een beetje uit de buurt hielden. Maar in de weekenden dat er

aan het plein gewerkt werd waren er naast de leerkrachten complete gezinnen van de partij: waren het hoofdzakelijk de vaders die zich bezig hielden met het zware graafwerk, sjouwen en straatwerk, moeders sleepten materiaal aan en zorgden voor koffie en soep, maar ook een aantal kinderen deed zijn

best om het laatste beetje zand op de goede plaats te krijgen.

Ook de gemeente droeg zijn steentje bij door het plaatsen van een nieuw hekwerk. In verband met het vandalisme eiste de gemeente een 1.80 meter hoog spijlenhek met puntjes langs de bovenkant. Met dat deel van het plan waren

we aanvankelijk niet zo blij. De vergelijking met de apenkooi lag voor de hand, maar achteraf gezien geeft zo’n hoog hek toch wel een gevoel van duidelijkheid en geborgenheid en bijna niemand is er nog echt negatief over.

Dit voorjaar werd het plein officieel geopend door middel van het doorknippen van een lint, er werd gezongen, er waren slingers, kortom: het was feest! en heel veel ouders, sommigen nog met spierpijn in de rug of in de handen, liepen te genieten bij het zien van zoveel speelplezier bij de kinderen.

Het resultaat

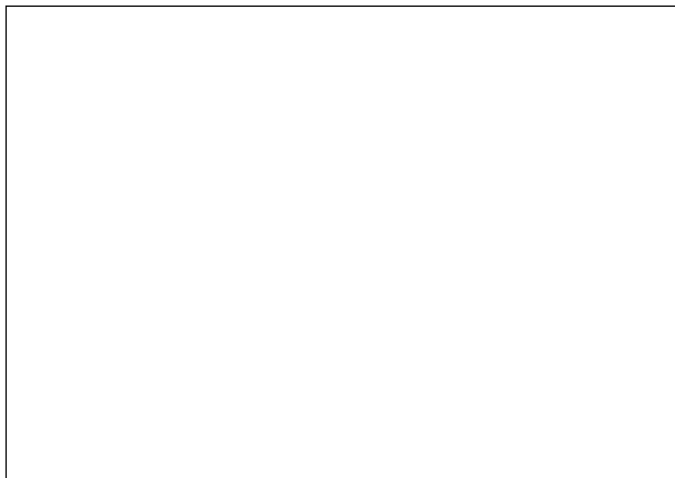
En nu we een behoorlijk aantal weken verder zijn blijkt dat het goed geweest is het gehele plein aan te pakken volgens een totaal-plan, in plaats van steeds maar weer een nieuw “speelding” aan te schaffen en er vervolgens een plaatsje voor te zoeken, waarbij je dan moet constateren dat het vorige nou net niet op de goede plaats blijkt te staan.

Nog niet alle wensen zijn gerealiseerd omdat het budget beperkt was, maar wat op ons verlanglijstje blijft staan heeft bij voorbaat al een plaats en zal dan naadloos passen in het totaalplan. En de bomen: die kunnen we pas in het najaar planten, als het seizoen daar wat geschikter voor is (en dat geldt ook voor het zaaien van gras), dus die zult u op de foto’s moeten missen.

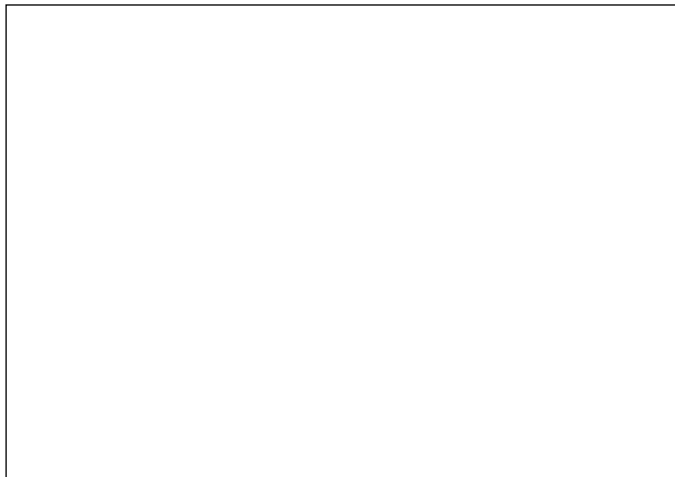


De juiste ouder op de juiste plaats: zelfs een graafmachine hadden we ter beschikking om deze grote klus te klaren.

Ouders en leerkrachten samen aan het werk



Feest! De versierde hekken worden geopend en nadat het lint is doorgeknipt stormen de kinderen het plein op



Bij de herinrichting van het plein hebben we gedeeltelijk gebruik gemaakt van oud (kosteloos!) materiaal, wetend dat het wat de palen betreft een tijdelijke oplossing is, maar als er over enige tijd weer wat geld gespaard is, zal voor deze onderdelen een meer definitieve oplossing gezocht worden.

Volgens de leerkrachten en de overblijftouders zijn er op het nieuwe plein nu veel minder ruzietjes, is er heel veel uitdaging voor kinderen om te spelen waardoor ze minder gestimuleerd hoeven te worden, is er meer rust en meer activiteit en biedt het plein een scala aan mogelijkheden voor:

gesprek: diverse zitplekken en een goede beschutte plek voor een kring;

spel: voetbal, korfbal, volleybal, diverse klim- en duikeloestellen, dammen, zand, enz.;

werk: de moestuin die kinderen blijft uitdagen en

viering: een beschutte, akoestisch goede plek voor buitentheater met de hele school.

Door de beperktheid van de oppervlakte hebben we elk plekje moeten benutten en zal een vrije ruimte zoals bijvoorbeeld rondom de Jenaplanschool in Gorinchem voor ons altijd wel een droom blijven. Maar met de beperkte middelen die we hadden is ons plein een echt Jenaplanschoolplein geworden, waarin de uitgangspunten die we allemaal voor de binnenruimten zo graag gerealiseerd zien, nu ook in onze buitenruimte terug te vinden zijn. Maar ook de kleuren die inmiddels ook in het interieur zijn terug te vinden, blijken een rol te zijn gaan spelen in de school:

- de toegangsdeuren tot de lokalen, die aanvankelijk allemaal hetzelfde waren, zijn nu door een kleine ingreep duidelijker van elkaar te onderscheiden, waardoor met name de jongere kinderen gemakkelijker hun weg vinden in de school;

- allerlei materialen hebben de kleurcode van het lokaal gekregen en komen zodoende gemakkelijk steeds op de goede plek terug;

- de namen van de stamgroepen zijn aangepast aan hun kleurcode: zo hebben we op school nu “red devils”, “groezels”, “zonnetjes”, “knipperlich-

ten”, enz..

Het is jammer dat deze uitgave van Mensen-kinderen geen mogelijkheid biedt iets van deze kleuren te laten zien, maar wie ons plein en deze kleuren in

het echt wil zien is bij deze van harte uitgenodigd om eens te komen kijken.

Idee 1

Als je een kaal schoolplein hebt, met weinig beplanting en in de zomer geen schaduw voor de kinderen, dan is het wellicht een aardig idee om jaarlijks de schoolverlaters een boom te laten planten. De kinderen komen immers toch vaak met een afscheidscadeau, dus waarom zou een van de ouders dat niet kunnen bundelen en er een mooie boom van kopen? Als je een boom koopt die gekweekt is in een pot, dan kun je hem zelfs in juni nog planten, op het moment dat deze kinderen de school echt verlaten.

Zorg wel voor twee of drie stevige palen naast de boom en een ruim plantgat. Een ruimte van ongeveer 90 x 90 cm om de boom vrijhouden om te zorgen dat de boom, die het in het straatwerk toch al niet gemakkelijk zal hebben, voldoende lucht en water kan krijgen.

Rondom de boom zou je korte paaltjes

kunnen zetten waarin de schoolverlaters van dat jaar hun naam gebrand hebben of stenen in het straatwerk waarop zij met betonverf hun namen hebben geschilderd.

Idee 2

Ouders die hun kinderen komen ophalen van school staan voor de deur vaak enige tijd te wachten. De meesten doen dat met plezier: voor de schooldeur worden op die manier heel wat contacten gelegd en plannen gemaakt. Die wachttijd zou echter voor heel wat ouders een stuk aangeneramer zijn als ze daarbij zouden kunnen gaan zitten. (Je zal er maar staan met je buik van negen maanden en je kind blijkt eerst nog iets af te willen maken voor het mee naar huis gaat). Maar niet alleen voor ouders zullen die zitplekken welkom zijn. Ook kinderen vinden het fijn om voor of na school even bij elkaar te zitten om te kletsen.

Voor ongeveer f 265,— koop je een houten bank van 2,5 meter lang op betonnen voeten. Ook zijn er kant en klare betonnen “poefs” op de markt, in diverse prijsklassen, die als zit-element dienst kunnen doen.

Idee 3

Als de naam van je school op de gevel te klein is, dan kun je natuurlijk kant en klare gevelbelettering kopen maar die is meestal vrij prijzig. Je kunt ook zelf

iets maken.

De meeste computers hebben wel een aantal lettertypen in hun programma zitten. Kies daar een aardige, goed leesbare en bij je schoolgebouw passende

letter uit. Druk de naam van je school daarmee af en vergroot tot de letters ongeveer 20 cm hoog zijn.

Overnemen op een goede kwaliteit watervast verlijmd multiplex of MDF-plaat, uitzagen met een decoupeerzaag, schilderen en klaar!

De muurtjes als welkome armen uitgestrekt om kinderen en ouders te verwelkomenom lekker op te zitten en als afscheiding tussen de fietsen en het loopgebied.

Idee 4

Als op jouw schoolplein voetbald wordt en de ballen gaan steeds op het dak of over het hek, dan is een eenvoudig, laag doel een goed werkbaar oplossing.

Je zou zo'n doel kunnen maken van houten palen. Het nadeel is echter dat deze na een aantal jaren beginnen te rotten en dat het materiaal dat gebruikt wordt om het hout te verduurzamen, bepaald geen milieuprijs verdient. Je zou daarom kunnen kiezen voor palen van gerecycled plastic, wel wat duurder maar ze gaan heel wat langer mee.

twee varianten voor een eenvoudig, laag voetbaldoel:

voetbaldoel van palen: 60 cm boven de grond en 50 cm onder de grond met draadeinden aan elkaar bevestigen en moeren in het hout inlaten of afdoppen

Idee 5

Een hele goedkope manier om je plein

wat te verlevendigen is om met betonverf het een en ander op de tegels te schilderen. Met een paar flinke stippen gaan kinderen vanzelf al "boompje-verwisselen", een geschilderde hinkelbaan kan een middelpunt voor een grote groep zijn en zelfs een eenvoudige cirkel (gemakkelijk als je met de kleuters een kring wilt maken) is voor jong en oud een uitdaging om iets mee te doen.

Idee 6

Zandbakken zijn vaak een bron van "vervuiling" op je plein. Het is immers zo ontzettend leuk om taartjes te bakken op de rand en dat er dan soms meer zand naast valt dan erop blijft liggen is gewoon "het risico van het vak".

Net zo goed als dat er in de stamgroepen gezorgd wordt voor het schoonhouden van het lokaal, zo is voor het plein een "pleincorvee" bij toerbeurt een goede oplossing. Je hebt er alleen een extra aantal bezems voor nodig en je laat daarmee zien dat je ook de buitenruimte serieus neemt.

Maar als je zandbak vlakbij het grasveld ligt, dan levert dat onwillekeurig voor het gras vaak flinke problemen op. Een goede oplossing is in dit geval om een "zandkering" te maken op enige afstand van de zandbak, zodat je er nog wel ruim omheen kunt lopen. Zo'n zandkering zou je kunnen maken van tegen elkaar aan geplaatste palen (hout of gerecycled plastic) met een horizontale balk erop als evenwichtsbalk (of gewoon om lekker op te zitten). Een totale hoogte van 30 cm is daarvoor al

ruim voldoende en bovendien veilig. Als je meer geld en/of menskracht hebt zou je natuurlijk ook een muurtje kun-

nen laten metselen.
paaltjes aan de uiteindenom de evenwichtsbalk goed vast te zetten (door en door met draad-eind en moeren)

Idee 7

Als de gevel van je schoolgebouw, met name in de buurt van de lokalen, wat inhammen heeft, dan is het heel eenvoudig om daarmee de natuur wat dichterbij in je klas te halen.

Je zou zo'n plekje kunnen benutten om er planten neer te zetten in (grote) potten die je 's winters binnen zet. Maar dat kan natuurlijk alleen als je geen last hebt van vandalisme.

Een andere mogelijkheid is om op die plek een aantal tegels uit de bestrating te halen en er vaste planten in te zetten, maar ook een bramenstruik is wellicht een aardig, redelijk vandalisme-bestendig idee.

Idee 8

Een goedkope en tevens aardige uitbreiding van de mogelijkheden op je schoolplein is het aanleggen van een dambord.

Hiervoor heb je een oppervlakte van 3 x

3 meter nodig. Verwijder de bestrating. Heb je gewone grijze 30 x 30 cm tegels, dan ben je goedkoop uit: verf de helft van het aantal tegels wit en leg vervolgens afwisselend met grijs en wit een dambord neer. Voor de aansluiting met het bestaande straatwerk koop je dan nog een aantal halve tegels bij een tuincentrum.

Als damstenen kun je betonnen moppen nemen die in diverse kleuren eveneens bij tuincentra te koop zijn.

Een paar bankjes erbij maakt deze plek tot een sociaal trefpunt op je schoolplein.



Mieke Beijer-Tollenaar is student architectonische vormgeving en moeder van drie kinderen van Jenaplanschool "de Regenboog", Spechtenkamp 232 in Maarssenbroek.

wijsconcept. Dat betekent dat de

JENAPLAN EN VOORTGEZET ONDERWIJS

Zo'n zeventig jaar geleden bonden enkele leraren en anderen in Nederland de strijd aan met het traditionele voortgezet onderwijs. Mensen als Jo Bolt en Kees Boeke behoorden daartoe, respectievelijk betrokken bij IVO-scholen en de Werkplaats Kindergemeenschap in Bilthoven. Ze werden onder andere beïnvloed door Parkhurst (Daltonplan), Montessori en mensen in de New Education Fellowship. Cor Bruyn haalde in 1936 Petersen naar Nederland voor een lezing over het Jenaplan en de behandeling van de vraag of dat plan ook iets kon zijn voor voortgezet onderwijs. Druppels waren het op een gloeiende plaat. Ze liepen met een sissers af, anders had 55 jaar na Petersens bezoek aan ons land deze inleiding niet gehouden hoeven worden.

Inmiddels zijn we verscheidene pogingen verder, van verlengde brugklas tot middenschool. U hebt nog tien jaar de tijd om er iets van te maken. Dan zit de 80-jarige oorlog om een leerlinggerichte school voor voortgezet onderwijs erop. Aanpakken dus, nu of nooit!

Kees Vreugdenhil

Pedagogisch onderwijsconcept

Ik zal nu een aantal zaken bijeenbrengen, die mijns inziens voor voortgezet onderwijs volgens Jenaplan onmisbaar zijn.

Peter Petersen, de grondlegger van het Jenaplan, ontwikkelde een schoolmodel voor basis- en voortgezet onderwijs. Dat model werd daadwerkelijk uitgevoerd tot en met de eerste fase van het voortgezet onderwijs (V.O.I tot ongeveer 16-jarigen). Een aantal zaken eruit blijft geldig, ook voor de ontwikkeling van ons voortgezet onderwijs. Het Jenaplan is een pedagogisch onder-

school primair een opvoedende taak heeft. Het gaat daarbij niet om het afleveren van bruikbare werknemers voor de economie. In het Jenaplan gaat het om een maximale ontwikkeling van de vele mogelijkheden die kinderen hebben. Als dat gebeurt, zal de economie pas echt opbloeien.

Petersen werkte dat pedagogische op een veelzijdige manier uit. Wat is dat eigenlijk, "pedagogisch"?

Drie aspecten ervan zijn voor ons interessant:

- *De leerpsychologische kant:* besteed veel aandacht aan de manier waarop leerlingen de leerstof verwerken en kijk

niet alleen naar de resultaten van het

leerproces. Vermijd een prestatiecultus. Die werkt als een disciplinair middel: werken voor schriftelijke overhoringen, repetities, toetsen, examens, anders..... Schep een prestatiecultuur. Die brengt leraren en leerlingen samen in gerichtheid op het wat en het hoe van het leerproces en op de vorderingen daarin.

- *De sociaal-ethische kant:* benut de sociale relaties in de school, de samenwerking, de crises en conflicten om leerlingen op te voeden tot sociaal aanvaardbaar gedrag.

- *De antropologische kant:* werk met kenmerken van leerlingen, zowel hun culturele herkomst als hun persoonlijke eigenschappen. Leg dus dossiers aan. Maak als leraar af en toe een notitie als leerlingen een opdracht uitvoeren. Schep situaties waarin over die kenmerken kennis kan worden opgedaan.

Onderwijskundig concept

De onderwijskant van het Jenaplanconcept kent eveneens aspecten die nog altijd de moeite waard zijn. Deze zijn:

- *De kenmerken van de leerstof:*

Die moet levensecht zijn. Leerlingen moeten erin herkennen dat de stof iets waardevols kan betekenen voor hun eigen bestaan nu en later. Ze moeten, om met Lea Dasberg te spreken, bouwstenen opdoen om architect te kunnen worden van hun eigen toekomst. De

stof moet niet bestaan uit reeksen details, maar moet vooral de fundamentele begrippen en relaties weergeven, het liefst opgenomen in concrete situaties.

- *De instructie:*

Die moet helder zijn. Leerlingen moeten nauwkeurig weten wat er van hen wordt verwacht. Het accent moet vooral liggen op het verhelderen van basisbegrippen en de relaties daartussen, aan de hand van goed gekozen voorbeelden.

- *Persoonlijk leren:*

In een Jenaplanschool wordt door de inrichting van het onderwijs en het gedrag van leraren een gunstig pedagogisch klimaat geschapen voor dit leren. Daarin worden zelfwerkzaamheid, zelfstandigheid én zelfverantwoordelijkheid van leerlingen voor hun leeractiviteiten bevorderd. Let wel: bevorderd, niet verondersteld.

- *Groepswerk:*

Waar mogelijk worden leerlingen in heterogene groepen uitgedaagd samen problemen op te lossen en taken uit te voeren. Die groepen zijn heterogeen naar leeftijd, herkomst en/of leereigenschappen van kinderen.

- *Planningen:*

In de Jenaplanschool van Petersen verliep het onderwijs planmatig. De leraren planden via een tweewekelijks werkplan. De leerlingen planden hun activiteiten in het thematisch werken. In die school was geen plaats voor geïmproviseerde leukigheden. Ook het voortdurend inspelen op de dagelijkse actualiteit vond geen genade in de ogen van Petersen. De inrichting van pedagogische situaties was te belangrijk om die overwegend over te laten aan het toeval en de plotselinge inval.

- *Thematisch werken:*

In de bovenbouw (vergelijkbaar met V.O. I) stonden thema's uit de leefwereld én uit de onbekende, verderaf gelegen werkelijkheden centraal. De keuze van de thema's had te maken met enerzijds de mogelijkheden voor leerlingen om er zich veelzijdig aan te ontwikkelen en relaties met de werkelijkheid op te bouwen. Anderzijds dienden de thema's de kans te bieden een verplicht minimum aan parate kennis aan te leren. Petersen pleitte voor een nationaal aanvaarde omschrijving van deze

kennis. We zouden kunnen zeggen: voor eindtermen of kerndoelen.

- *Cursorisch werken:*

De thematische arbeid werd ondersteund door cursussen, die vooral vakgebonden waren geordend. Daarnaast onderscheidde men keuzecursussen, veelal verzorgd door buitenstaanders. Ook kwamen exploraties voor: gericht onderzoek in een concrete situatie in de omgeving van de school of verder weg via excursies. Cursussen vormen dus de peilers van wereldoriëntatie in het Jenaplan, toen én nu.

Samenhangende visie

De kern van dit boeiende onderwijs werd en wordt nog altijd gevormd door een samenhangende visie. Alleen vanuit een duidelijke visie kunnen pedagogische en onderwijsdoelen voor de school worden geselecteerd. Die visie kent vier componenten: mens, maatschappij, opvoeding en onderwijs. De basisprincipes van de Nederlandse Jenaplanvereniging weerspiegelen een eigentijdse versie van een visie op deze vier componenten. Ze zijn onmisbaar voor wie op een of andere wijze volgens Jenaplan wil werken.

Van Overbeekeschool

Maar we hoeven voor het nadenken over Jenaplan in het voortgezet onderwijs niet alleen naar het oude Jenaplan van Petersen terug. In de jaren zeventig is in de Van Overbeekeschool voor IVO-mavo een poging gedaan elementen van het Jenaplanconcept in te voeren. Dat gebeurde in het kader van een middenschoolexperiment. Enkele verworvenheden daaruit zijn voor huidig en toekomstig voortgezet onderwijs volgens Jenaplan van belang. Die zijn:

- *De invoering van mentorgroepen.*

Elke klas heeft een mentorleraar. Tweemaal per week vindt er tijdens een mentoruur een bijeenkomst plaats van de mentorgroep. Ze staat in het teken van leerlingbegeleiding en ontwikkeling van verantwoordelijkheid. De begeleiding richt zich op groepsontwikkeling, ook door buitenschoolse activiteiten te organiseren, het bespreken van problemen en het organiseren van onderlinge hulp om die op te los-

sen. Aandacht voor verantwoordelijkheid heeft betrekking op de eigen planning die leerlingen maken van individuele en groepsactiviteiten en op hun deelname aan taken binnen de schoolorganisatie;

- *Clustering van vakken en een daarop gebaseerd rooster in blokken.*

Dit blijkt in de praktijk het thematisch werken makkelijker te maken. Bovendien kunnen uitvallende lessen binnen een cluster beter worden opgevangen. Voorbeelden van zulke clusters zijn: sociale wereldoriëntatie (aardrijkskunde en geschiedenis), natuurkundige wereldoriëntatie (natuurkunde en biologie, gesteund door wiskunde), talen, kunstzinnige vorming.

- *Participeren in de schoolorganisatie.*

Via de mentorgroep en het schoolparlement wordt de betrokkenheid van leerlingen bij het reilen en zeilen van de schoolorganisatie vergroot. Taken worden verdeeld, werkgroepen gevormd onder verantwoordelijkheid van een leerling en een zekere mate van inspraak in het schoolbeleid wordt ontwikkeld. Doen, verantwoordelijk zijn en meedenken horen bijeen.

Eigentijdse wetenschappelijke fundering en vertaling

Is al dit fraais gedateerd? Ja, als men het precies zou willen overnemen. Nee, als men het als inspiratiebron én beleidskader voor de vernieuwing van V.O. I zou willen gebruiken. Met opzet is in het voorgaande alleen dat vermeld, wat onverkort geldig is én te realiseren lijkt. Geldig omdat de situatie van leerlingen nu en hun motivatie en perspectieven dringend vragen om een eigentijdse invoering van deze zaken. Te realiseren omdat we langs heel andere weg, die van de moderne wetenschap, tot bijna dezelfde principes komen. Die worden in toenemende mate vertaald naar de praktijk. Enkele daarvan zijn:

- *Het werken met basisstructuren van een vak.*

In algemene zin is dit uitgewerkt door Van Parreren, destijds hoogleraar onderwijspsychologie in Utrecht. Hij doelt op het aanleren van algemene begrippen, regels en principes die samen de grondslag van een vak vormen. Ze bevorderen flexibel cognitief

gedrag van leerlingen. Ze zijn toepasbaar in uiteenlopende situaties. Iemand als Rijlaarsdam van de Universiteit van Amsterdam heeft een basisstructuur voor het vak Nederlands ontworpen. Hij beoogt hetzelfde, toegesneden op de basisvorming. Ook voor andere vakgebieden worden deze moderne inzichten over leerstof en leerprocessen ontwikkeld.

- *Strategisch en zinvol handelen.*

Leren moet voor leerlingen zin hebben. Dus concrete situaties problematiseren, cruciale en geen willekeurige ervaringen opdoen, werken met plannen en reflectie erop, inspelen op initiatieven van leerlingen, kansen geven om te experimenteren en te proberen, situaties scheppen waarin creativiteit de enige motor is om eruit te komen.

- *Dialogisch en diagnostisch onderwijzen.*

Instrueren in stereo: gericht blijven op de eigen gedachtengang als leraar én open staan voor het denken van leerlingen, zoals dat door hen in niet altijd heldere signalen wordt afgegeven. Gericht zijn op het leergedrag van leerlingen en daar gegevens over verzamelen. Leerlingbegeleiding dus met diagnose en remediëring.

- *Werken met de zone van naaste ontwikkeling van leerlingen.*

Niet gefixeerd zijn op leerstofdoelen maar leerlingen uitdagen elke keer een

stapje hoger te komen in hun ontwikkeling, of die nu cognitief of moreel of sociaal-emotioneel is.

- *Rekening houden met leerstijlen van leerlingen.*

Van materieel naar mentaal handelen; differentiëren voor doeners en denkers.

Pedagogisering vormgeven

Al deze zaken zijn wetenschappelijk helder uitgewerkt en worden in toeneemende mate praktisch vertaald. Ze sporen in hoge mate met wat Petersen indertijd in Jena deed. Er zijn middelen en werkwijzen voor. Er bestaat binnen het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS) in Amsterdam een project dat leraren in het voortgezet onderwijs helpt deze vormen van onderwijzen in de vingers te krijgen. Anders gezegd: alle leerlingen bij de les te krijgen.

Kindgericht onderwijs en opvoeding van leerlingen krijgen zo op een nieuwe wijze gestalte. Dat is nodig, want de roep om pedagogisering van het onderwijs (onder andere Ritzén en Dasberg), neemt toe. Dat gebeurt vanuit de zorg dat we als mensheid voor steeds groter ethische problemen staan: milieu, integratie van etnische minderheden, technologische ontwikkelingen (van reageerbuisbaby's tot genenmanipulatie en selectie van patiënten voor

peperdure operaties). Concepten als die van Jenaplan, maar er zijn er meer, bieden veel houvast om die pedagogisering vorm te geven.

Kortom, er zijn motieven genoeg om voortgezet onderwijs volgens Jenaplan in te voeren. Er is een visie. Er is een helder, ook wetenschappelijk gefundeerd beleidskader voor ander onderwijs. Er zijn vele middelen en werkwijzen. Er is hulp mogelijk bij de invoering.

Waar wachten we dan nog op! We wachten alleen nog op schoolleiding en leraren. Ergens tussen hun oren moet een knop worden omgezet. Dan kunnen we aan het werk. We hebben nog een kleine tien jaar. Laten we ook deze tachtigjarige oorlog winnend afsluiten!

ENIGE LITERATUUR

Dasberg, Lea, Pedagogiek als utopie of Terug naar de vooruitgang. Boom. Meppel 1987

Ebbens, Sebo, Alle leerlingen bij de les.

Algemeen Pedagogisch Studiecentrum. Amsterdam 1989

Parreren, Carel F. van, Ontwikkeld Onderwijs. Acco. Leuven/Amersfoort 19893

Petersen, Peter, Führungslehre des Unterrichts. Julius Beltz. Weinheim/Berlin/Basel 19698

Vreugdenhil, Kees (red.), Scholingsconcept en schoolwerkelijkheid Jenaplan-IVO Middel-school. P.F.van Overbeekeschool. Utrecht 1979.

Menselijkheid binnen bereik, maar ideale mens bestaat niet

Ido Abram wil leerlingen naast de gruwelijkheden van de vervolgingen erop wijzen dat menselijkheid ook binnen hun bereik ligt. Dat er vroeger mensen waren zoals zij die durfden te helpen, ondanks het gevaar voor henzelf en hun familie. Hij hoopt dat kinderen zich met die mensen kunnen identificeren. 'Er waren allerlei mensen bij: nazi's, christenen, ook mensen zonder politieke ideologie'. Het is een van de lessen die je uit de tweede wereldoorlog kunt leren: er was niet één type mens dat zijn leven waagde voor een ander. Dat betekent dat je kinderen niet volgens een bepaald patroon kunt opvoeden, zodat het later allemaal goede mensen worden. Abram: 'Velen, ook wetenschappers, proberen een soort typologie te maken van de 'helper', de altruïstische persoonlijkheid. Vorig jaar zijn de resultaten van een onderzoek naar de altruïstische persoonlijkheid gepubliceerd. De onderzoekers proberen een aantal algemene eigenschappen aan te geven van mensen, die geholpen hebben. Ik geloof zelf niet zo in een bepaald type helper, want het blijkt dat een groot deel van die helpers nogal autoritair waren. Terwijl omgekeerd enkele oorlogsmisdadigers of fascistische kenmerken bezaten. Als zo'n typologie zou kloppen dan zou het handig zijn. Dan kon je je erop richten in je opvoeding... Ik denk dat elk model voor de 'ideale mens' een fiasco zal blijken te zijn...Bepaalde wereldverbeteraars zijn levensgevaarlijk, zou ik bijna zeggen. Ik zeg niet dat ik daarmee per se gelijk heb. Het is mijn standpunt'.

uit een interview met Ido Abram, bijzonder hoogleraar holocaust-educatie, Universiteit van Amsterdam.

WERELDORIËNTATIE IN EEN ONDERBOUWGROEP

Hieronder het tweede artikel in een serie van drie over “Wereldoriëntatie als hart van het Jenaplanonderwijs”.

Bewust worden nu niet de ontwikkelingen in de vier scholen beschreven die meedoen in het SLO-project “Wereldoriëntatie in Jenaplanscholen”. Die komen aan de orde in de in 1993 uitkomende acht mappen die het project gaat opleveren.

Nu wordt de gang van zaken tijdens een willekeurige donderdagmorgen in juni in de onderbouwgroep van Romy Vogel van de Jenaplan school in Gorkum beschreven.

Hoogzwangere barby en dode meerkoet

Midden in de kring ligt een jong, dood meerkoetje. Het heeft nog een roodmet-gele kruin.

Naast me zit een meisje met een Barbypop op haar schoot.

“Kijk” roept ze naar me terwijl ze Bar-

mijn buurvrouw naar de buik.

Zeer vaardig wordt de buikwand weggehaald: in de buik van de Barby blijkt een heuse Baby-Barby te zitten! Veel gelegenheid om die baby te bewonderen krijg ik niet: de baby wordt uit de buik gerukt en een platte buikwand floept voor de nu lege buik.

Mijn vierjarige buurvrouw kijkt me aan

meerkoetje eerst aan bod.

De daarop ontbrandende discussie tussen kleuters of het hier gaat om een waterhoen (“waterkip” zeggen ze hier) of om een meerkoet maakt al snel duidelijk dat het aantal 1,25 en 1,9 scorende kinderen uit “achterstandssituaties” niet rijk vertegenwoordigd is.

Dat is ook te merken aan de forse groepsomvang (26 kinderen).

Het meerkoet-kindje gaat rond. Vooral het super-zachte dons blijkt aantrekkelijk. Iedereen wil het voelen. Tijdens het kringgesprek, dat intussen door gaat, komen door associëren de volgende begrippen aan de orde:

- soorten nesten
- plaatsen waar nesten gebouwd worden
- soorten vogels die nesten op het water bouwen
- hoe kunnen nesten drijven?
- verschil dons/veren; associatie met kunnen vliegen;
- verschil vader-moeder-kind bij verschillende dieren; tevens: naamsverschillen;
- “wat eet-ie?” - soorten voedsel;
- wel of niet zwemvliezen, inclusief functie zwemvliezen;
- de kleur en de vorm van de poten;
- de kleur van de bloeddruuppeltjes die zichtbaar zijn;
- “hoe is-ie doodgegaan?”: mogelijke doodsoorzaken;
- beschrijving hoe een volwassen “meerkoet” er uitziet.

Aan het einde van de kring wordt afgesproken wie wat gaat doen tijdens de nu volgende keuze-/blokperiode.

Er blijkt geen vast rouleersysteem gehanteerd te worden, zoals in veel kleutergroepen. Alleen enkele erg populaire activiteiten worden gereguleerd zodat ieder te zijner tijd daarvoor aan de beurt kan komen.

Wat de kinderen doen

Een opsomming van wat ik waarnam:
1. Vlinderbak bekijken. Daarin zitten rupsen, poppen en uit de poppen kruipende vlinders. Tijdens dit uur komt dat ook echt voor en kunnen zeker tien kleuters het uitkomen van een vlinder uit zijn cocon van nabij aanschouwen,

by omhoog heft. Ze trekt de jurk van de Barby tot aan de schouders omhoog. Deze volwassen geproportioneerde Barby blijkt geen ondergoed te dragen, maar heeft wel een hoogzwangere buik. Deze Barby kende ik nog niet. Plotseling grijpt de andere hand van

en grijnst. Ik grijns terug, maar heb moeite om in lachen uit te barsten. Dat kan nu niet want Romy heeft om stilte gevraagd.

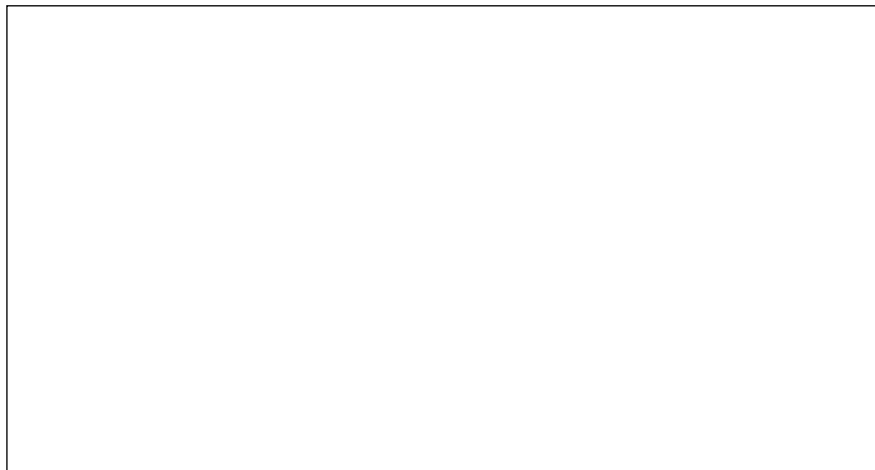
Zij heeft “Vlinders” als thema op haar programma staan.

Maar natuurlijk komt het meegebrachte

inclusief het drogen van de nog vochtige vleugels!

Vandaag zijn door de meegebrachte meerkoet geen gesprekken in de kring over vlinders gevoerd, maar in de afgelopen dagen was dit wel het geval. Vandaar de bak, de interesse en de levende verwachting omtrent uitkomende vlinders.

wat ideeën en opvattingen die ik tien of meer jaren geleden huldigde vind ik voor verbetering vatbaar. Dit gebouw echter nauwelijks. Nog steeds vind ik het mooi en functioneel voor een Jenaplanschool. Die functionaliteit zit hem in het volgende (zie ook de beschrijving in Mensen-kinderen van januari 1988):



2. Vaderdag-cadeautjes maken.

3. Konijnshok schoonmaken. Dit gebeurt buiten. Alle lokalen hebben hier direct een deur naar buiten.

4. Verven, tekenen, plakken en knippen, onder andere over het meerkoetje (zie de tekening) en de rupsen en vlinders.

Dit gebeurt aan vier grote groepstafels.

5. Spelen met het "Ridderkasteel", dat een ouder gemaakt heeft.

6. Spelen met zand en water. In een waterbak staan allerlei instrumenten waarmee geëxperimenteerd kan worden. Ook dit gebeurt buiten.

7. Spelen met dierenpakken, waar de kinderen zelf in kunnen kruipen. Nu ging het om een bere- en een krokodillepak.

8. Timmeren en bouwen.

9. Twee kinderen leiden fotografe Ine van den Broek en mij rond door het schoolgebouw.

Een functioneel gebouw

Elf jaar geleden heb ik aan het ontwerp van dit gebouw mee mogen werken. Nogal

- kinderen kunnen verschillend gearde activiteiten in verschillende ruimten tegelijk uitvoeren zonder last van elkaar te hebben;

- de stamgroepleid(st)er kan alle kinderen van haar/zijn stamgroep direct zien zonder het lokaal te verlaten.

Dit kan allebei tegelijk, omdat de stam-

groepleid(st)er vanuit het eigen lokaal de volgende werkruimten kan overzien:

- Het eigen lokaal. Omdat het ontwerp van vóór 1985 is, hebben de lokalen de toen voor de subsidie nog verplichte standaardmaat van 56 vierkante meter. Uiteraard kan het lokaal zelf ook verschillende afgescheiden werkhoecken bevatten.

Nu is die 56 vierkante meter niet meer verplicht en zou ik er zeker 70 vierkante meter van maken, ten koste van de "omloop".

- Een aan het lokaal grenzend kamertje of nis, waar enkele kinderen kunnen werken.

- In de hoogste helft van ieder lokaal (er zijn schuin oplopende daken) zijn op een hoogte van 2.30 meter extra verdiepinkjes aangebracht.

- De tuin, direct bereikbaar vanuit de deur die ieder lokaal naar buiten heeft.

- Twee buitenterassen, die vanuit twee verschillende ramen direct zichtbaar zijn en via de eigen lokaal-buitendeur bereikbaar zijn.

- Een nis-achtige ruimte tussen ieder lokaal en "de omloop", die om de "kuil" loopt waar de hele schoolgemeenschap vieringen kan houden.

- Werkplaatsen die tevens wandjes vormen, tussen de "omloop" en de "kuil".

- De "kuil" zelf, waar kinderen kunnen dansen, toneelspelen, iets voorbereiden voor een weeksluiting, etc.

Voor wereldoriënterend bezig-zijn zijn zulke ruimten waar kinderen op een verschillend geluidsniveau bezig kunnen zijn een krachtige ondersteuning.

Voor afsluitingen van projecten en vieringen is het belangrijk dat de "kuil", waar rondom alle kinderen op brede traptreden kunnen zitten, verduisterd kan worden en een goede licht- en geluidsinstallatie bezit.

Esthetisch en stimulerend zijn de in het hele schoolgebouw aanwezige goed

verzorgde vitrines, passepartouts en lijsten voor werkstukken en voorwerpen.

De schooltuinen zijn hier in de midden- en bovenbouw op de bekende manier educatief ingericht met allerlei soorten planten, struiken, bomen en zelfgeteelde groenten en fruit.

Het tuindeel dat aansluit op de onderbouwlokalen is heel anders ingericht: ruig, met paden, holen, struikgewas, grote klimtoestanden, hutten, twee grote zandbakken en een groot stuk ruig gras, waar je ook in de grond mag spitten en kuilen graven.

Tijdens de rondwandeling bleek duidelijk dat onze rondleiders met name de holen als "hun" favoriete plek beschouwden.

Ook leuk was de speelzaal. De daar aanwezige bekende attributen werden multi-functioneel gebruikt. Met behulp van matten, ladders, kasten, kleden en touwen werden hutten en holen gebouwd.

Voorlezen, gesprek, drama en poppenkast

Na dit werkuur en wat drinken of fruit eten las Romy een verhaal voor over vlinders. De grote platen uit het boek liet ze zien.

Naar aanleiding hiervan ontstond een geleid kringgesprek, waarin het volgende aan de orde kwam:

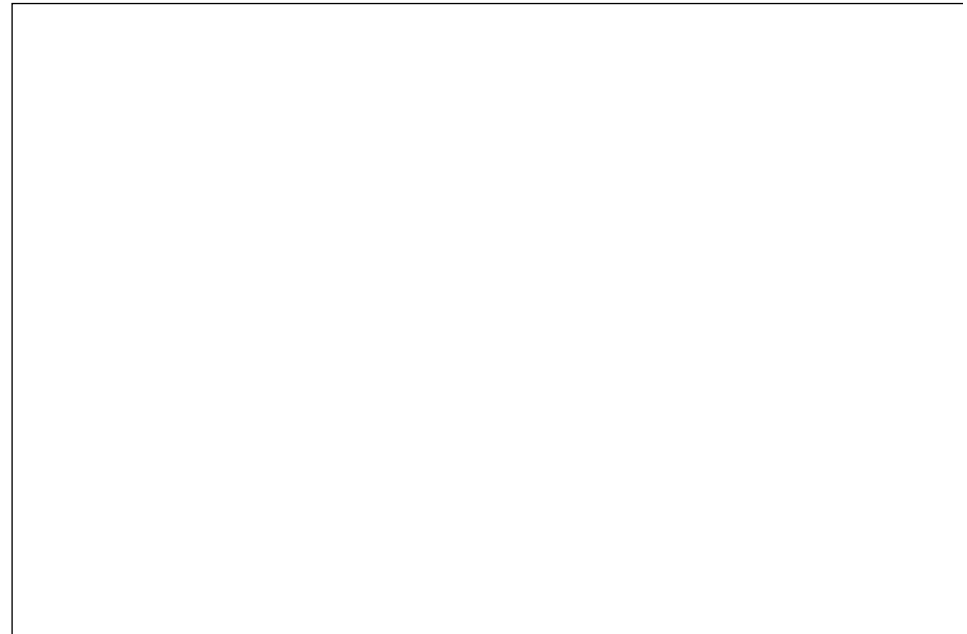
- aantal poten rups en vlinder;
- wat zijn insecten?
- kleur, schutkleur, mimicry;
- "steeltjes" vlinder: functies;
- de roltong: functie;
- voedsel rups en vlinder;
- levenscyclus eitje-rups-cocon-vlinder-eitje-etc.

De kring werd afgesloten met gedichtjes over rups, vlinder en cocon die zo goed in het gehoor lagen dat verschillende kinderen ze meteen konden nazeggen.

Vervolgens pakte Romy haar gitaar, de kinderen verspreidden zich over het lokaal en met suggestieve teksten en melodieën werd een magisch sfeertje geschapen waarin alle fasen van de

levenscyclus van de vlinder doorleefd werden. Pure dramatische expressie, waar deze kleuters geen emotionele problemen mee blijken te hebben.

De dag werd samen met de andere onderbouwgroep afgesloten voor de poppenkast.



Zoals het hoort bij een poppenkast was het zowel spannend als humoristisch en werden de kinderen soms in een complot betrokken. Een boze rover, vandaag "eierpikker", werd na enkele vreselijke taferelen ontmaskerd en aan de schandpaal genageld.

Ook dit poppenkaststuk bevatte als "leerboodschap" de levenscyclus van de vlinder.

Vorbereid en spontaan wisselen elkaar af

Bij het nagesprek met beide groepleiders werd duidelijk wat van belang is voor het zicht op de wijze waarop wereldoriëntatie in Gorkum georganiseerd wordt.

1. Jaarlijks worden vooraf negen thema's gepland en voorbereid waar alle stamgroepen tegelijk zich mee bezig gaan houden.

Daar horen ook jaarlijks terugkerende festijnen als Sinterklaas bij.

Twee projecten worden afgesloten met een tentoonstelling waar ook alle ouders voor worden uitgenodigd.

Bij de keuze van de thema's wordt wel een globaal idee van spreiding over verschillende terreinen aangehouden. Heel systematisch in de zin van: nagaan of alles zo voldoende aan bod komt, gebeurt echter niet.

2. Naast en ook binnen de voorbereide thema's wordt bewust ruimte geboden

voor "spontane WO": kinderen die met iets aankomen, een idee van de groepleidster, een gebeurtenis die indruk maakt, etc. Voorzover daar behoefte aan is kan daar ook tijdens de blokperiodes op doorgedaan worden.

3. Verwondering en betrokkenheid behoren tot de doelstellingen van WO. Er wordt daarbij veel ruimte gegeven voor eigen keuzemogelijkheden. Soms wordt echter wel bijgestuurd of ingegrepen, als de groepleidsters het idee hebben dat een kind dat nodig heeft.

4. In de bovenbouw worden ook enkele rekenthema's per jaar georganiseerd die samenhangen met het gebodene in de eigen rekenmethode.

5. Kinderen in midden- of bovenbouw die leer- of gedragsproblemen hebben door een sociaal-emotionele beschadiging of tekortkoming "helpen" nogal eens in de onderbouw. Dat blijkt therapeutisch te werken en een waardevolle bijdrage aan de nu verplichte zorgverbreding te zijn.

Samenvattend kan gesteld worden dat wereldoriëntatie in Gorkum plaatsvindt door voorbereide en spontane thema's

en projecten met elkaar af te wisselen. In de onderbouw wordt het grootste deel van de schooltijd hieraan besteed. Ook het grootste deel van wat kleuters leren vindt tijdens hiermee samenhangende situaties plaats. Dit vergt van de teamleden dagelijks de nodige creativiteit en inventiviteit. De onderbouwleiders in Gorkum blijken dat zonder grote problemen op te brengen. Sterker nog: ze vinden dat leuk! Het gebouw en vooral de wijze waarop de ruimtes binnen en buiten ingericht zijn en multi-functioneel gebruikt worden is een ondersteunend element bij wereldoriëntatie.. Wij, dat wil zeggen: twee studenten van

In schema:

activiteiten en voorzieningen

1. Een rijke schoolinrichting en schoolomgeving
2. Geleide kringgesprekken die onder andere via vragen-stellen nieuwe werelden en verbanden zichtbaar maken
3. Geleide muzische situaties (deze morgen: zingen, gedichten voordragen, voorlezen, dramatische expressie en poppenkast)
4. Zelfwerksituaties met veel ruimte voor eigen keuzen

effecten op kinderen

vorming motivatie, betrokkenheid en attitudes;
 een steeds rijker en realistischer wereldbeeld; parallel hieraan wordt de eigen taal en cognitie ontwikkeld en verrijkt;
 stimulering eigen creatieve vermogens en fantasie; indirecte ontwikkeling van taal, gevoelens, waarden en attitudes
 ontwikkeling vaardigheden, attitudes, zelfkennis, cognitieve en sociaal-emotionele aspecten.

Carolijn Toren en Henriëtte Boddema.

DE GROETEN UIT JENA (3), ONZE PELGRIMSTOCHT

Zodra de trein de voormalige grens passeert, merk je het verschil. Opeens reizen telefoondraden van het ene vervelozige huis naar het andere, Trabantjes wachten tuffend bij spoorwegovergangen en rotzooi siert het niemandsland naast de rails. Na twaalf uur gereisd te hebben komen we aan in Jena. De stad waar het Jenaplanonderwijs ontsproten is, maar verdween tijdens het communistische bewind. Totdat de grenzen opengingen en een aantal leerkrachten uit Jena kennis maakte met deze vorm van vernieuwingsonderwijs. Ze staken de koppen bij elkaar en in september 1991 gingen de deuren open van de Jenaplanschool in Jena. Naar die school waren wij op weg...

PABO 'De Eekhorst' te Assen. We hebben allebei gekozen voor de Jenaplanspecialisatie van de Hogeschool Drenthe. Daardoor hoorden wij tot de uitverkoren groep die de mogelijkheid had om naar Jena te gaan in ons vierde studiejaar. Joke Hunink, die de Jenaplanschool in Jena heeft begeleid, kwam op de PABO om enthousiaste verhalen over de school te vertellen. De school had mensen nodig om leermiddelen te maken aangezien de leerkrachten het veel te druk hadden om de nieuwe werkwijze te verkennen en uit te voeren. De leerkrachten waren gewend aan het disciplinaire lesgeven onder het communistische stelsel, de leerlingen mochten niet of nauwelijks initiatief tonen. Als dat geen contrast is met het

'vrije' Jenaplanonderwijs! Zodoende kostte het hen veel tijd en energie om om te schakelen naar deze nieuwe vorm van onderwijs.

Een koffer vol

Uiteindelijk waren wij de twee die tijd hadden om af te reizen naar het voormalige Oost-Duitsland, met een koffer vol materiaal om leermiddelen te maken; passepartoutkarton (niet zoveel gebruikt omdat het niet door het lamineerapparaat kon), een snijplaat om het karton te snijden, gekleurd papier (mooie felle kleuren), goede fineliners, kleurpotloden en viltstiften. Twee dagen te laat (door de treinstaking) maakten we op 29 april kennis

met het team van de Jenaplanschool, dat voor het overgrote deel uit vakleerkrachten bestaat, omdat de kinderen vanaf tien jaar vakkengesplitst les krijgen. Eigenlijk is dit strijdig met de Jenaplanprincipes. Aangezien er (toch!) veel met projecten wordt gewerkt, is het noodzakelijk dat de leerkrachten met elkaar overleggen. Dat is dan ook één van de problemen, want men is dit overleg niet gewend. De kinderen van de bovenbouw hadden net een project over Egypte gehad waarover een schitterende tentoonstelling was ingericht.

Goede feeën

Ijverig als we waren, gingen we meteen aan de slag, we bezetten de bibliotheek en installeerden de pas aangekomen plastificeermachine. De eerste week hebben we nauwelijks een kind gezien, wel leerkrachten. Langzamerhand kwamen ze steeds vaker binnendruppelen met een opdracht en wij vervulden de wensen, zoals het goede feeën betaamt.

Peter Petersen definieerde werkmiddel als volgt: Een echt werkmiddel is een voorwerp dat met een (zoveel mogelijk) éénduidige didactische bedoeling geladen is, gemaakt, opdat de leerling zich daar-

door vrij en zelfstandig kan ontwikkelen.

Met hulp van Marike Venema, leerkracht aan een Jenaplanschool in Groningen, hebben we een lijst van gouden regels opgesteld voor het maken van leermiddelen:

1. Gebruik stevige, duurzame materialen;
2. Plastificeer of lamineer alles;
3. Geef de materialen een nummer;
4. Een gekleurd randje staat verzorgder (één kleur per spel of thema);
5. Karton snijden in plaats van knippen;
6. Maak de materialen zelfcorrigerend;
7. Tekeningen omtrekken met zwarte lijn;
8. Zorg voor een goed en overzichtelijk opbergsysteem (per seizoen of project).

In een mum een nieuw leermiddel

Bij het maken van het materiaal waren er drie verschillende mogelijkheden:

- Materiaal gekopieerd uit een werkboek;
- Materiaal uit een tijdschrift geknipt;
- Werkmiddelen die we zelf hadden bedacht.

Op scholen, en dus ook op deze, slingeren vaak kopieerboeken rond waar kleine spelletjes in staan die kinderen als 'tussendoortje' kunnen doen, vaak zijn dit reken- of taalspelletjes. Dit materiaal is soms leuk om in de groep te hebben. Door het te kopiëren, in te kleuren, op stevig karton te plakken en te plastificeren is in een mum van tijd een nieuw leermiddel geboren dat er heel wat aantrekkelijker uit ziet dan een saai kopieerblad.

Voor kinderen van alle leeftijden bestaan tijdschriften, ook hier staan vaak spelletjes, puzzeltjes en ander bruikbaar materiaal in beschreven. Deze zijn gemakkelijk uit te knippen en op te plakken op gekleurd karton en te plastificeren. Zo hebben wij naast spelletjes ook een mooie tekening gebruikt als vertelplaat.

Twintig puzzels in een uur

Dan is er nog materiaal dat we nageemaakt of zelf bedacht hebben. Tangrammen zijn te duur om aan te schaf-

fen voor een hele klas, van zwart karton hebben we in een uurtje twintig van deze legpuzzels gesneden. En zo hebben we ook een honderdveld gemaakt, met verschillende functies; optellen, vermenigvuldigen, aftrekken en delen, met een antwoordkaart (zelfcorrigerend). We hebben veel gebruik gemaakt van het locoprincipe, waarbij bij de juiste oplossing een plaatje ontstaat, te gebruiken bij rekenen tot en met Engels. Hele eenvoudige spelletjes als memory, lotto en domino zijn ook door de hele school heen te gebruiken. De kleuters moeten bijvoorbeeld gelijke sokken bij elkaar zoeken en groep acht leert met behulp van domino de Engelse namen van dieren (aan de ene kant het plaatje, aan de andere kant het Engelse woord).

Ook hebben we een soort ganzenbord gemaakt. Als een kind op een gekleurd hokje komt, moet het een kaartje pakken. Daar staat de opdracht op, dat kan een som zijn, een taalopgave, een opdracht in het Engels, van alles. Het spel blijft hetzelfde, alleen de kaartjes worden gewisseld.

We hebben getracht zoveel mogelijk verschillende spelletjes te maken om een soort overzicht te geven van wat er allemaal mogelijk is op dit gebied. Daarbij is een plastificeermachine trouwens onmisbaar.

Een tentoonstelling voor de leraren

De tweede week zijn we meegeweest op Indianenkamp, samen met zeventig kinderen. De kinderen konden kiezen uit zeven groepen, te weten: boogschieten, kleding maken, eten koken, een reportage maken, toneelspelen, geschiedenis en wigwams bouwen.

In de derde week hebben we een tentoonstelling van werkmiddelen ingericht voor de leraren, met uitleg. Er waren er ongeveer vijftig, als je alles meerekent. Variërend van een sokkenmemory tot een honderdveld. We hebben vooral materiaal gemaakt voor Engels en rekenen, omdat daar veel behoefte aan was.

Tot slot nog een opsomming van een aantal materialen:

Engels domino en memory over ledematen en dieren, Engelse stamboom,

Engelse pop om de ledematen te benoemen; vertelplaat; rekenpiramides over gewichten, breuken en lengtes; tafeldomino; ganzenbord met rekenopdrachten; oefeningen met tafels en delen (loco); honderdveld tellen, vermenigvuldigen, delen, optellen en aftrekken; sokkenmemory, enz. Het resultaat van hard werken en met als gevolg een gelukkig team.

Een bijzondere tijd

Gedurende de terugreis, waarbij na de 'grens' de draden weer de grond in glipten, de huizen waren geschrobd en Mercedesen de trein probeerden bij te houden, konden we terugkijken op een bijzondere tijd.

Daarin hebben we:

- veel mensen leren kennen, ook via ons gastgezin;
- de Duitse taal beter leren beheersen;
- de problematiek in de voormalige DDR beter leren kennen;
- een beginnende Jenaplanschool gezien, met enthousiaste leerkrachten die met vallen en opstaan in negen maanden heel ver met het Jenaplan onderwijs zijn gekomen;
- een flinke stapel materiaal achtergelaten als aanzet voor een nog grotere stapel.

We hadden dit niet willen missen.

Ik wil niet dood

Mens

*Dat je je aan de aarde vastklampt
dat je je hecht aan de grond
met al je wortels
is je goed recht.
Het is jouw leven
jouw instinct
jouw reden van bestaan.
Maar de mens,
vergeef me,
is toch wel iets anders
dan een boom.*

Dom Helder Camara

OORLOGVOEREN IS MENSENWERK; VREDE MAKEN OOK...

Over de noodzaak van een blijvende aandacht voor vredesopvoeding

In het blad 'Kerk en Vrede' vonden we dit artikel, als onderdeel van een themanummer over 'dienstweigeren'. De ondertitel van het oorspronkelijke artikel luidde: over het spanningsveld van de vredesopvoeding en dienstweigeren'. Wij hebben de ondertitel veranderd, vanwege enerzijds de wegebbende aandacht voor vredesopvoeding en vredesonderwijs en anderzijds de situatie in ons land en wereldwijd die juist vraagt om een blijvende aandacht voor deze thematiek. Zeker in Jenaplanscholen!

Hij zette zich aan de keukentafel, plaatste de rechterarm op het blad en keek mij aan. Tijd voor een gesprek. 'Moet iedereen soldaat worden?' 'Iedere jongen gaat als hij achttien is, in dienst en dan leert hij wat een soldaat moet leren.' 'Moet je dan ook in de oorlog?' Hij had met grote belangstelling het Jeugdjournaal gevolgd, waarin de Golfoorlog werd uitgelegd. Het vuurwerk in de lucht. Beelden van de schepen en van het rijdend materieel. Commentaar van bezorgde basisschoolkinderen, groter dan hij en wijze mensen die hun mening over het gebeuren gaven.

'Als er oorlog is gaat een soldaat ook de oorlog in.' 'Moet je dan vechten?' 'Je hoeft niet te vechten. Als je niet wilt vechten, kun je bijvoorbeeld verpleger of dokter worden en dan werk je in het veldhospitaal. Je kunt ook de gewonden verzorgen. 'Maar ik wil geen dokter worden en ook geen verpleger.' 'O nee, je had al wat anders in je hoofd.' 'Maar ik wil toch niet in de oorlog.' 'Waarom niet?' 'Ik wil niet dood.' Ik haalde opgelucht adem. Goed zo, ik had een kind dat niet dood wilde, of anderszeggend, ik had een kind dat aan het leven hechtte en zich dat heel goed realiseerde. Dat had ik gedaan en zo moest ik het zien te houden. Maar ik moest antwoord geven. Hij keek me verwachtingsvol aan. Dit probleem diende opgelost te worden en wel door mij. 'Weet je wat we doen. Wij schrijven een brief aan de Minister dat jij niet in een oorlog wilt vechten. Dan moet je

wel vervangende dienst doen. Bijvoorbeeld plantsoenen schoonmaken...' Ik wist zo gauw niets anders. 'Wat is vervangende dienst?' 'Als je geen soldaat wilt zijn, doe je iets anders voor de mensen. Wat ik zei: schoonmaken of ouden van dagen helpen of op een kantoor werken, snap je?' (...) 'Maar kun je die brievenbus vinden van die meneer?' 'Je bedoelt of ik het adres weet van die Minister of de Koningin of wie die brief moet hebben. Dat zoeken we tegen die tijd wel op. Is het zo in orde?' 'Ja.' Hij knikte en kwam van zijn stoel. Hij wist genoeg. (...) Even later reed hij met een vrachtauto door de gang. Zichtbaar opgelucht. Ik had zijn schouders van een last bevrijd.

Spanningsveld

Bovenstaand fragment is afkomstig van een verhaal van Jill Stolk, die de last van de Japanse bezetting van Nederlands Indië tijdens de Tweede Wereldoorlog op haar schouders meedraagt. Het gesprek met haar zoontje kan ons helpen om het spanningsveld tussen vredesopvoeding en dienstweigeren te analyseren.

Vredesopvoeding is een interactie tussen opvoeders en kinderen en dienstweigeren is een persoonlijke keuze van een jongen die een beroep doet op de Wet Gewetensbezwaren Militaire Dienst. Het is een waagstuk om beide begrippen aan elkaar te koppelen. Alsof er een causale relatie bestaat tussen vredesopvoeding en dienstweigeren; zodat opvoeding die gericht is op vrede, auto-

matisch de keuze voor dienstweigeren tot resultaat heeft. Zo eenvoudig is dat niet. Vredesopvoeding kan per definitie geen voorspelbaar gedrag tot gevolg hebben. Wat kunnen we dan wel zeggen van deze spannende verhouding?

Vrede als werkwoord

Wanneer we aan willekeurige mensen vragen wat vrede voor hen betekent, horen we meestal negatieve omschrijvingen. Het blijkt dat we gemakkelijker kunnen aangeven wat vrede niet is dan wat zij wel is. We zeggen dat vrede geen oorlog is, geen honger en geen geweld; dat vrede niet kan bestaan waar groepen mensen elkaar haten en dat zij geen plek kan hebben waar mensen de aarde vernielen. Vrede omschrijven in positieve zin is veel moeilijker. Misschien heeft dit wel te maken met het feit dat vrede in onze taal een zelfstandig naamwoord is. We hebben de neiging vrede te benoemen als een toestand in plaats van een actief proces. Vrede omschrijven we dan als het begrip lente of zomer, die over ons komen zonder dat we er om gevraagd hebben. In sommige andere talen, bijvoorbeeld het Hebreeuws, is het begrip vrede een werkwoord. Vrede betekent in die taal: recht doen, heel-zijn en heel-maken. Kortom: vrede komt voort uit het handelen van mensen.

Anti-opvoeding

Want als we het begrip vrede als een toestand omschrijven en daarnaast ook nog eens moeite hebben om negatieve aanduidingen te vermijden, wordt het niet gemakkelijker om aan vredesopvoeding te werken. We hebben dan de neiging om al het niet-humane en het problematische in onze (wereld)samenleving in ogenschouw te nemen in de hoop dat we via de opvoeding het tij kunnen keren. Maar zo krijgt vredesopvoeding een anti-karakter. Dat zien we bijvoorbeeld het sterkst in de begrippen anti-discriminatie onderwijs of anti-racistische vorming. Maar ook mensenrechten en milieueducatie nemen de schendingen van de mensenrechten en de vernieling van de schepping als startpunt. We moeten ons realiseren dat dit anti-karakter onze mogelijkheden

beperkt. Het is veel zinvoller om het startpunt van vredesopvoeding te leggen in een positieve formulering. Waarin vrede niet mijlver in de toekomst ligt, maar dagelijks in ons zijn en in ons handelen en dat van kinderen zichtbaar gemaakt kan worden.

De wereld in zeven minuten

Want stel je eens voor wat het betekent voor een kind om bijna dagelijks geconfronteerd te worden met mondiale problemen. Het kan voorkomen dat de honger in Afrika, het gat in de ozonlaag, het groeiend racisme en een uitzichtloze oorlog in één jeugdjournaaluitzending van een minuut of zeven vertoond worden. Natuurlijk zit er ook een leuk item in de uitzending, over een zeehondje dat terugkeert naar de Waddenzee bijvoorbeeld. Maar toch, is het gevaar niet levensgroot aanwezig dat kleine en grote mensen wennen aan hongerbeelden en wennen aan geweld? Dat deze beelden en nieuwsberichten een 'normaal' onderdeel van ons dagelijks leven worden? Dat we onverschillig worden omdat we weten dat honger, geweld en vernietiging van ons leefmilieu mensonwaardig zijn, - dat ze gewoon niet kunnen - en dat zij toch dagelijks realiteit zijn...

Verdwijnende kind

Het huidige pedagogisch klimaat ondergaat dramatische veranderingen. Volgens de Amerikaanse mediasocioloog Postman zijn deze veranderingen het gevolg van de moderne massamedia². Hij betoogt dat met de opkomst van de massamedia het onderscheid tussen kinderen en volwassenen wegvalt. Opvoeding was voor de tijd van deze media, voornamelijk gericht op het overdragen van kennis en levenservaring aan kinderen. Met het stijgen van de leeftijd werden levenservaringen en -geheimen voor kinderen ontsluitend. Zo groeiden ze naar volwassenheid. Kinderen en volwassenen leefden als het ware in twee onderscheiden werelden; de wereld van kinderen en de wereld van volwassenen. Dat is met de opkomst van de televisie bijna geheel verdwenen omdat alle geheimen van het leven onthuld worden aan allen

zonder onderscheid te maken naar leeftijd en ontwikkelingsniveau. Opvoeding is steeds minder een eenzijdig overdragen van volwassen levenswijsheden maar meer een proces van samen-doen.

Margriet weet raad

Hoewel het nog nauwelijks is onderzocht, herkennen we het betoog van Postman ook in een verschuiving in opvoedingsproblematiek. Zo'n vijftien jaar geleden was de onhandelbaarheid van pubers nog een dankbaar onderwerp voor een gespreksavond of voor de vragenrubriek van 'Margriet weet raad'. Dat ligt nu heel anders. Hoewel ze een enorme sprong in hun ontwikkeling maken, zijn pubers invoelend, meegaand en blijven ze graag thuis. Ze onderhandelen op een volwassen wijze met hun opvoeders over regels om het samenleven zo aangenaam mogelijk te maken. Veel jongere kinderen van een jaar of zes, vormen nu een probleem³. Er is een drang om hen zo jong mogelijk zelfstandig te laten zijn. Dat is gemakkelijk omdat steeds meer ouders beiden een betaalde functie ambiëren en de handen vol hebben om werk en opvoeding in goede banen te leiden. Sommige pedagogen stellen aarzelend de vraag: mogen kinderen misschien nog een poosje kind zijn in een omgeving die zekerheid geeft? Want we weten dat een sfeer van vertrouwde een fundamentele levenservaring is voor kinderen. Onze werkelijkheid doet zich niet alleen aan kinderen chaotisch voor. Het is daarom van belang dat kinderen een duidelijke structuur aangeboden krijgen zodat zij ook zelf in staat gesteld worden om een orde aan te brengen in hun bestaan.

Antwoorden

Daar komt nog bij dat we de hedendaagse wereldproblemen niet met gemakkelijke en eenduidige antwoorden kunnen oplossen. Elk antwoord roept weer nieuwe vragen op en bij de grote ideologieën kunnen we ook niet meer te rade voor blauwdrukken van een rechtvaardige samenleving. Onze huidige tijd kenmerkt zich als een sprokkelcultuur. Mensen sprokkelen

maar wat bij elkaar en er is geen duidelijke lijn meer voorhanden. Het lijkt wel alsof ze door een ideologische supermarkt lopen waar houdingen en waarden in een enorm assortiment uitgestald worden. Een ieder vult zijn eigen karretje met een mengsel van pragmatisme en no-nonsense en hier en daar een snuffe socialisme, christendom of new age. Dat maakt veel mensen onzeker, niet in de laatste plaats kinderen en jongeren. Maar al te vaak resulteert dat in een kwasi-democratische houding van: 'Wat denk je er zelf van?' Een houding om te verhullen dat opvoeders het zelf ook niet meer weten. De moeder in ons verhaal vindt het ook niet makkelijk. Maar de kleine jongen uit ons verhaal verwacht van zijn moeder dat zij hem geruststelt. Samen komen zij er uit, voorlopig althans.

Levensvragen

Bijna elke opvoeder zal zich wel eens de vraag stellen of het wel goed komt met de aarde, of we er wel iets aan kunnen doen. Of het wel eerlijk is om te proberen via de opvoeding op langere termijn een betere wereld te maken. In de eerste vraag wordt duidelijk dat vredesopvoeding alles te maken heeft met zingevingsvragen. Het is de vraag naar de mogelijkheden en de beperkingen van mensen. De tweede vraag stellen staat in dit geval gelijk aan het antwoord geven: een opvoeding die kinderen gebruikt om een betere samenleving te realiseren, die de volwassenen van nu niet kunnen bewerkstelligen, is gedoemd te mislukken. Het is een vals sentiment van volwassenen die vertederd raken van de televisiebeelden waarin kinderen de minister tekeningen aanbieden om de ernstige vervuiling van de Noordzee tegen te gaan. Beelden waarin we zien dat kinderen een scheepslading knuffelbeesten inzamelen voor de arme kindertjes in Uganda. Daarom zal vredesopvoeding erop gericht moeten zijn om samen met kinderen inzichten te verwerven in het eigen denken en handelen in de maatschappelijke context. Inzicht in de achtergronden van de verschrikkingen die mensen elkaar konden en kunnen aandoen maar ook in de bevrijdende mogelijkheden die mensen van alle tijden

met elkaar hebben gedeeld.

Vragen stellen

Vredesopvoeding is daarom niet eenzijdig op kinderen en jongeren gericht, maar wederkerig. Dat betekent dat wij zelf belangrijke bronnen van opvoeding zijn. Vredesopvoeding komt het best tot haar recht in een klimaat waarin het stellen van zingevingsvragen 'normaal' gevonden wordt. Sommige levensvragen blijven open en nemen we ons hele leven mee; we kunnen samen leren hoe we daar mee moeten leven. Bij vredesopvoeding gaat het er niet om dat we kinderen leren WAT ze moeten denken maar DAT ze zelf nadenken. Eén van de belangrijkste gereedschappen in vredesopvoeding is het stellen van vragen. Het is merkwaardig dat het stellen van

vragen door velen gezien wordt als een teken van domheid. Terwijl juist jonge en oudere mensen die vragen stellen aan zichzelf, aan elkaar, aan de geschiedenis en aan het heden, levende illustraties zijn van wijsheid.

Onderwerp

Niet alle vragen krijgen een antwoord. Toch moet ook dat wat onvoorstelbaar en onbegrijpelijk is een plaats in ons leven krijgen. Niet op een manier die van ons een lijdend voorwerp maakt dat angstig en gelaten de geschiedenis over zich heen laat komen. Het gaat er om dat opvoeders en jongeren hun eigen mogelijkheden ontdekken om zo onderwerp te zijn van hun eigen persoonlijke geschiedenis. De tegenstellingen in onze wereldsamenleving maken veel opvoeders en kinderen onzeker. Deze onzekerheid is een fundamenteel moment in het opvoedingsproces omdat het vragen oproept en aanzet tot het bepalen van een andere houding. Het is de taak van opvoeders om rust en zekerheid te bieden aan

kinderen en levensgezel te zijn voor jongeren. Het is een kind dat een vraag stelt zoals de jongen in ons verhaal. Dat is het verband tussen vredesopvoeding en dienstweigeren: 'Even later reed hij met een vrachtauto door de gang. Zichtbaar opgelucht'.

Jan Durk Tuinier is werkzaam bij de Stichting Vredesopbouw te Utrecht en houdt zich bezig met vredesopvoeding en ontwikkelingseducatie.

NOTEN

1. *Uit verhalen bundel 'Hé, haal die oorlog van mijn schouders' van de vereniging Kinderen uit de Japanse Bezetting en de Bersiap 1941 - 1949. Amsterdam, 1991.*

2. *Postman, Neil. The disappearance of Childhood. New York, 1984. In het Nederlands verschenen onder de titel: Het verdwijnende kind. Baarn, 1986.*

3. *Sman, José van der. Monsters! Kleine kinderen opvoeden vergt steeds meer stress. Elsevier Magazine 18 - 1 - 1992 pag. 68 - 73.*

Felix Meijer

INTERNATIONALE CONTACTEN TUSSEN SCHOLEN

Wanneer kinderen in contact komen met andere kinderen van ongeveer dezelfde leeftijd in een andere situatie, kan hen dat een beter beeld geven van hun eigen situatie. Ze leren daardoor vanuit een ander standpunt hun eigen leven te bekijken.

Dat geldt echter ook voor groepsleid(st)ers, die door bijvoorbeeld internationale contacten een aanleiding vinden om zich weer eens te bezinnen op hun eigen onderwijspraktijk.

In dit artikel, dat gebaseerd is op een verslag van Ed Silanoe, wordt beschreven hoe een bovenbouwgroep uit Maastricht en een middenbouwgroep uit Aschaffenburg in Beieren (Duitsland) tot een uitwisseling kwamen.

Johannes Menne

'In het begin van het schooljaar 1987-1988 ontmoette ik Johannes voor de eerste keer: het was herfst, buiten stormde het. Ik liep door de gang van onze school, toen er plotseling iemand binnen kwam, drijfnat.

'Mag ik u iets vragen?' hoorde ik de vreemde zeggen. Aan zijn manier van

praten merkte ik dat hij uit Duitsland kwam. Toch bleef hij zoveel mogelijk Nederlands met me praten. Het bleek Johannes Menne te zijn, die in Würzburg studeerde om leraar te worden aan de Grundschule (een school voor 6-10 jarigen).'

Dat eerste gesprek maakte een diepe indruk op me. Al gauw merkte ik hoe begeistert hij was en, na overleg met

Schoolwerkplan 4.1/4.2.9/4.2.15.

mijn collega's, bood ik hem aan om dit schooljaar bij mij in de groep te komen. En zo kwam hij iedere vrijdag en voor onze stamgroep was het een feest als hij er was. Samen hebben we de gelegenheid gehad om heel wat activiteiten op touw te zetten, zoals onder andere een foto-practicum, werkgroepjes voor de maandvieringen en gedichtenprojecten. Over één van die gedichtenprojecten (werken met haiku's) verscheen al eerder een artikel in Mensen-kinderen (najaar 1988).

Duitse lerarenopleiding

De lerarenopleiding in Duitsland is bijzonder zwaar. Na een vierjarige opleiding tot 'Lehramt an Grundschulen', waarbij één vak op universitair niveau gevolgd dient te worden, is men nog geen gediplomeerd leraar. Men dient nog twee jaar als 'Referendar' (vergelijkbaar met 'kwekeling met akte') te werken op een school, die door de overheid wordt aangewezen.

In het geval van Johannes was dat een school in Aschaffenburg in de deelstaat Beieren. Het eerste jaar mag men af en toe les geven, maar de supervisie en verantwoording voor de groep blijft in handen van de groepsleerkracht, die in dat schooljaar de mentor is.

Daarnaast vormt men met een aantal pas afgestudeerden een werkgroepje. Dit groepje van ongeveer veertien mensen staat weer onder leiding van een docent, die geregeld de lessen bezoekt en van commentaar voorziet. Ook komen de werkgroepleden regelmatig met zijn allen hospiteren bij één van de anderen. Daarna worden deze lessen uitgebreid geëvalueerd. Dat het er daarbij pittig aan toe kan gaan, heb ik zelf mogen ervaren tijdens een van mijn bezoeken aan Johannes.

In het tweede Referendarjahr krijgt de Referendar de verantwoording over een eigen groep. Aan het einde van dit tweede jaar volgen er weer allerlei examens en daarna is men pas echt gediplomeerd.

De uitwisseling

In september 1990 ging voor Johannes zijn tweede Referendarjaar in. Na zijn vertrek uit Maastricht bleven we intensief met elkaar corresponderen. Daardoor ontstond bij ons de wens om onze kinderen ook met elkaar in contact te brengen. Voordat het nieuwe schooljaar begon, kwamen Johannes en ik bij elkaar en probeerden een mogelijkheid te vinden om een groepsrespondentie op te zetten. Zo besloten we om de correspondentie het thema 'Kunst en gedichten' mee te geven.'

Tot zover het eerste deel van het verslag dat Ed Silanoe, groepsleider van de bovenbouwgroep van de Boschpoort in Maastricht, de redactie van Mensenkinderen toestuurde. In het nu volgende stuk volgt een samenvatting van het zeer uitvoerig tweede deel van zijn verslag over de vele activiteiten, die in het kader van dit thema werden uitgevoerd:

- kinderen stellen zichzelf voor door middel van getekende portretten,
- kinderen beschrijven, tekenen, fotograferen hun lokaal, school en schoolomgeving,
- de seizoenen worden uitgebeeld met

behulp van vele druktechnieken, eventueel aangevuld met gedichten als haiku's en elfjes,

- rond de feestdagen is er een uitwisseling (kerstmis, carnaval) over de verschillende manieren van vieren,
- er wordt informatie uitgewisseld over de woonplaatsen met behulp van foto's, tekeningen en linodruk,

- de natuur rond de woonplaats wordt uitgebeeld door middel van foto's en tekeningen,

- in beide groepen wordt het verhaal van de Baron von Münchhausen voorgelezen. 'De bedoeling hiervan was om de kinderen zover te krijgen dat ze net als de Baron ook zelf zo'n fantastisch verhaal zouden vertellen en opschrijven.'

- het maken van een schilderij op de manier van een bekende Nederlandse en Duitse schilder.

'In de maanden maart en april waren we in onze bovenbouw bezig met een project over de Gouden Eeuw. Een onderdeel daarvan was een les over de schilder Rembrandt. In het kader van onze uitwisseling besloot ik schilderijen te maken zoals Rembrandt dat vroeger deed. Dat betekende dat de kinderen met donkere kleuren moesten werken en slechts door middel van wat oker het geheel konden 'oplichten'. Enkele kinderen waren als model verkleed in zeventiende eeuwse kleding. Na eerst een schets op een groot vel gemaakt te hebben met houtskool, werd het portret in bruintonen afgeschilderd. Met veel plezier hebben mijn kinderen aan deze opdracht gewerkt, terwijl de resultaten mijn stoutste verwachtingen overtroffen.'

Bij dit artikel zijn enkele van de vele werkstukken als illustratie toegevoegd.

Tot besluit

Tot besluit

In deze uitwisseling tussen een Nederlandse en Duitse school was de taal uiteraard een belemmering. Johannes spreekt echter behoorlijk Nederlands en kon daardoor de Nederlandse werkstukken vertalen voor zijn kinderen op de

momenten dat dat noodzakelijk was. Voor Ed gold uiteraard hetzelfde voor de Duitse werkstukken.

Om het vele vertalen te voorkomen is hier gekozen voor een andere manier van communiceren, namelijk met behulp van de beeldende communicatie.

Onze Lieve Vrouwenkerk

Fachwerkhäuser in der Aschaffburger Altstadt

Ed meent dat kinderen hierdoor juist leren dat - ook zonder elkaars taal te kunnen spreken - er manieren te over zijn om met elkaar in contact te treden en interesse te tonen voor elkaars leven en werken.

Tenslotte is de rol van de allochtone kinderen in zo'n project opvallend: in beide groepen, zowel in de Nederlandse als in de Duitse, zitten Turkse kinderen. Dit biedt mogelijkheden voor de activiteiten in eigen taal en cultuur. Het zou voor deze kinderen een aardige mogelijkheid kunnen zijn om in het Turks met elkaar te corresponderen over hun leefsituatie.

DE 'FÜHRUNGSLEHRE' VAN PETER PETERSEN DOORGELICHT, of: *Proficiat Doctor Vreugdenhil!*

Jenaplanners zijn meestal praktische mensen. Ze staan voor de groep en proberen het dagelijkse werken met de kinderen, al dan niet ondersteund door nascholing, teamoverleg en begeleiding, tot een zo goed mogelijk einde te brengen. Natuurlijk wordt er ook regelmatig nagedacht, of, met een mooier woord, gereflecteerd: 'Ben ik goed bezig zo? Had ik dat beter anders aan kunnen pakken? Hoe maak ik mijn kring volgende keer zinvoller?'

Ik heb zo'n vermoeden dat de leerkracht, telkens als hij of zij zich zo'n vraag stelt, niet onmiddellijk de Führungslehre ter hand neemt om daar het juiste recept in op te zoeken. Eerder zal de reactie zijn: 'De Führungslehre? Dat was toch dat abstracte dikke boekwerk over pedagogische situaties en zo? Iets met tintelende groepen?' Hier en daar horen we nog een onzeker: 'Was het nou Führung 'im' of 'des' Unterrichts?'

Hoe dan ook, om die Führungslehre gaat het in dit artikel en wel om twee redenen: de oude bekende, dat "praktijk zonder theorie voor gekken en schurken is" (Gunning, 1900) en een nieuwe, feestelijke, namelijk dat Kees Vreugdenhil op 18 juni jongstleden gepromoveerd is op 'De Führungslehre van Petersen. Historisch-pedagogisch tekst- en contextonderzoek van de onderwijspedagogiek van het Jenaplan'.

De houding van Petersen in context

Op die donderdagochtend kon men in de aula van de Universiteit van Amsterdam een groot aantal bekende en iets minder bekende gezichten aantreffen van minstens drie generaties uit de Nederlandse Jenaplanwereld. Om kwart voor elf precies voegen zich daarbij de in toga gehulde hooggeleerden, waaronder professor Lea Dasberg, de promotor, tot veler verrassing Imelman als één der opponenten, verder Brands (historicus), Rang (pedagoog), Vriens (vredesopvoeding) en Abram (holocaust-educatie). In het hieropvolgende uur ontspon zich een discussie, grotendeels toegespitst op de houding van Petersen ten opzichte van het nationaal-socialisme. Deze houding kan, behalve uit iemands daden, achteraf vooral uit zijn geschriften gedestilleerd worden, in dit geval de Führungslehre, die eind 1936 verscheen.

Wie het proefschrift even oppervlakkig doorkijkt, zal misschien denken: 'Dat verhaal komt me bekend voor'. Dat kan kloppen: het 'verhaal' is ten dele ontwikkeld op basis van Vreugdenhils

doctoraalscriptie 'Toen het volk nog een ziel had' (1979). Enkele jaren later is een enigszins bewerkte versie hiervan verschenen in de CPS-reeks 'Achtergronden van het Jenaplan', onder de titel 'Opvoeding en samenleving - Plaatsbepaling van Petersen's denken in het Duitsland van 1910-1945' (1984). We zouden het proefschrift echter beslist onrecht aandoen door het slechts als uitbreiding of bewerking van 'Opvoeding en samenleving' te beschouwen. Het is veel meer: een diepgaand en gedetailleerd verslag van een onderzoek naar niet alleen de inhoud van de Führungslehre, maar eveneens naar de maatschappelijke en



historische situatie waarin het werk ontstond (vanaf begin jaren '20), verscheen en ontvangen werd, en een vergelijking met het werk van enkele van Petersens tijdgenoten en hedendaagse pedagogen.

In het hierna volgende 'leesverslag' ga ik wat verder op de inhoud van de dissertatie in, waarbij ik zal proberen te voldoen aan de vraag van de redactie om vooral datgene te belichten wat voor Jenaplanscholen van belang is.

Complex

Reeds uit de inleiding, waaruit de probleemstelling opgebouwd wordt, blijkt dat het om een complexe discussie gaat, die aan het begin van de jaren '80 door Imelman c.s. geopend is met het boek 'Jenaplan, wel en wee van een schoolpedagogiek' (1981). Complex, omdat het debat zich niet beperkt tot de pedagogische en onderwijskundige denkbeelden van Petersen, maar tegelijkertijd handelt over de daaruit voortvloeiende schoolpraktijk. De waarderingen van beide elementen lopen bepaald niet parallel; zo heeft Imelman ondanks zijn kritiek op het concept oog voor de praktische bruikbaarheid ervan. Complex, omdat het blijkbaar bijzonder moeilijk is, ook voor wetenschappers, om objectieve gegevens en waarderingen zorgvuldig te scheiden en, in het verlengde hiervan, een juiste plaatsbepaling te geven van de persoon van Petersen in de periode waarin zijn Führungslehre werd gepubliceerd. Zoals Vreugdenhil het in zijn verdediging van het proefschrift kernachtig formuleerde: 'Wij weten...' Wij hebben een afstand van meer dan vijftig jaar tot het tijdstip van publicatie en de daarop volgende historische ontwikkelingen. Onze waardering is al (te) snel een oordeel in het licht van de historie, die in 1937 nog geen historie was. Dit aspect komt bij mij althans tijdens het lezen van het boek telkens opnieuw naar boven.

Complex ten slotte, omdat de discussie zich over een periode van meer dan tien jaar uitstrekt en beide kampen regelmatig met nieuwe deelnemers versterkt werden. Ondanks deze complexiteit komt Vreugdenhil tot een heldere centrale probleemstelling, waarvan de hoofdlijnen zijn: a) het toegankelijk

maken van de Führungslehre, (b) de positie ervan bepalen in de historisch-politieke context, (c) verhelderen van de opbouw van het concept en (d) conclusies trekken over de bruikbaarheid ervan in het huidige (Jenaplan-)onderwijs.

Spannend verhaal

Op het tweede hoofdstuk, over de maatschappelijke context van Petersens werk, is het cliché van toepassing dat het zich laat lezen als een spannend verhaal. Vreugdenhil weet in kort bestek een helder beeld te schetsen van de gedifferentieerde politieke en culturele situatie in de Republiek van Weimar vanaf het begin van de jaren '20 tot aan de machtsovername van Hitler in 1933. Vanuit een breed spectrum van extreem linkse tot uiterst rechtse partijen en partijtjes zien we de nationaal-socialisten nog tijdens de Weimar-periode langzaam maar zeker de macht naar zich toe trekken, tot het in 1932 opeens heel snel gaat en de nazi's vanaf 1933 ook alle vormen van onderwijs hoe langer hoe meer in hun greep weten te krijgen. Belangrijk daarbij was de organisatie 'Hitlerjugend', waarvan de 'vorming' overigens vooral bestond uit militaire training en scholing in de nationaal-socialistische ideologie. Dat deze vorming in de nazi-optiek geslaagd was, bleek wel uit de klachten van ouders over het verzet en de ongehoorzaamheid van hun kinderen en uit de opmerkingen van scholen over de frequente afwezigheid van leerlingen in verband met Hitlerjugend-activiteiten. Ten slotte constateert ook de partijleiding een toenemende ongeschooldheid van jongeren!

In de loop van de oorlog is er van scholing of opvoeding helemaal geen sprake meer: dan worden eenheden van de Hitlerjugend als kinderbataljons in de strijd ingezet.

Veel rechtstreeks dan de Hitlerjugend hielden de 'Adolf Hitler-Schulen' en de 'Nationalpolitische Erziehungsanstalten' (Napola's) zich bezig met de ideologische vorming van jongens tot leiders van het Duizendjarige Rijk, respectievelijk tot de militaire en politieke elite. Beide opleidingen waren gericht op absolute discipline en dienstbaarheid

aan het rijk. Ook de 'Volksschule' werd omgevormd volgens de nationaal-socialistische bedoelingen. Dit gebeurde door de leerkrachten met de gewenste mentaliteit te indoctrineren en door het invoeren van vakken als erfelijkheidsleer, rassenkunde en rassenhygiene, bevolkingspolitiek en 'Heimatkunde'. Leerlingen en leraren werden geacht elkaar te bespioneren; niet alleen de leerstof, maar ook het gedrag werd dwingend voorgeschreven, zoals het brengen van de Hitlergroet en het vlaggeneceremonieel. Studenten aan de lerarenopleiding in Jena ontkomen evenmin aan dergelijke maatregelen: ze zijn verplicht om vakken als erfelijkheidsleer en rassenkunde te volgen naast hun pedagogische scholing. Saillant detail: mede aan het rassenonderzoek en de research ten behoeve van de wapenproductie is het te danken dat de universiteit van Jena gedurende de oorlog open bleef.

Energie

Uit het biografische hoofdstuk 3 (Leven en werk van Petersen) blijkt onder meer dat Petersens bedoelingen met het Jenaplan toen al op zeer uiteenlopende wijzen geïnterpreteerd konden worden: verschillende scholen blijken invoering van het Jenaplan als een nationaal-socialistische daad te beschouwen. Dit deel van het betoog maakt overigens vooral duidelijk dat Petersen met een welhaast onvoorstelbare energie zowel in Duitsland als daarbuiten jarenlang bezig is geweest zijn pedagogische opvattingen te propageren, niet alleen door zijn werk als auteur en hoogleraar, maar ook door lezingen in bijna heel Europa, in Amerika en Afrika. In een tijdsbestek van 23 jaar zijn bijna honderd mensen uit verschillende werelden bij hem gepromoveerd.

Naast al dit werk moet zijn kandidatuur voor de Evangelische Volksdienst als een kortstondig uitstapje worden beschouwd.

Hoewel Imelmans opmerkingen dat 'Petersen geen haar is gekrenkt en zijn werk gewoon voortgang kon vinden' op zichzelf genomen niet onjuist zijn, blijkt uit de biografie dat enige nuancering wel mogelijk is. Dat de machthebbers zo hun twijfels over het Jenaplan

hadden, blijkt uit het verbod van onderwijsminister Rust om de werkwijze van de oefenschool in Jena over de Volksschulen te verspreiden. Ook was een extra visitatie van Jenaplanscholen mogelijk en wordt Petersen een reis naar een congres in Le Havre niet toegestaan. Of de tweede druk van de Führungslehre in 1940 alleen wegens papierschaarste niet kon verschijnen, is ook maar de vraag. Inderdaad geen spectaculaire bijzonderheden voor die tijd, maar we hadden het hier over nuanceringen. Petersen heeft mogelijk 'krediet' gehad bij de partijleiding door zijn actieve, nationalistisch getinte opstelling in 1920 (!) in de kwestie Sleeswijk. Dit heeft er misschien mede toe bijgedragen dat er, hoewel hij tot de 'rode schoolhervormers' gerekend werd en zich nauwelijks aan voorschriften zoals de Hitlergroet, portretten van Hitler in de school en lidmaatschap van de National-socialistische Lehrerbund hield, geen stappen tegen hem zijn ondernomen.

Na de oorlog is Petersen gedurende twee jaar lid van de SED (Jena ligt dan uiteraard in Oost-Duitsland!) en in die periode wordt hij aangeklaagd wegens samenwerking met de nazi's. Hij komt daarna in de paradoxale situatie dat hij wegens deze beschuldigingen niet aangesteld wordt als rector van de universiteit in Bremen en dat hij, omdat allerlei afspraken niet nagekomen zijn, het hem aangeboden rectoraat in Jena zelf weigert. Overigens blijft Petersen wel hoogleraar in Jena, hoewel de oefenschool in 1950 gesloten wordt vanwege de 'reactionaire, burgerlijke' werkwijze.

Tekst en uitleg

In hoofdstuk 4 komen we aan de kern van het proefschrift: de grondslag en inhoud van de Führungslehre. Naast de 'leeswijzer' die Petersen zelf al in zijn boek geeft, kunnen we dit hoofdstuk bij uitstek beschouwen als een handleiding om dieper in de bedoelingen van de Führungslehre door te dringen. Vreugdenhil geeft telkens op twee manieren 'tekst en uitleg': een zo getrouw mogelijke parafrase van delen van de tekst en daarna een wat vrijere interpretatie. Het voordeel van deze werkwijze is, dat we

na een eerste lezing nog eens in andere woorden kunnen nagaan of we de essenties goed vatten. Dit is vooral bij de verheldering van de metafysica geen overbodige luxe. In de loop van het boek houdt Petersen zich meer bezig met praktische aanwijzingen, en parallel daaraan wordt vanaf dat punt uiteraard ook dit hoofdstuk eenvoudiger. De meerwaarde van dit hoofdstuk wordt mede gevormd door de confrontatie achteraf tussen de metafysica en de Führungslehre, die Vreugdenhil toepast. Hier krijgen we nogmaals de kans om te toetsen of we de inhoud en het achterliggende kader goed verstaan. Dit alles neemt niet weg dat zorgvuldig lezen geboden blijft, mede door de specifieke betekenis die Petersen aan ogenschijnlijk bekende begrippen, zoals 'Erziehung', geeft.

Pedagogiek, méér dan didactiek

Op het gevaar af dat ik door mijn samenvatting te veel abstraheer, wil ik toch proberen hier enkele hoofdlijnen weer te geven, en daarbij zal ik vooral ingaan op het metafysische aspect. Petersen biedt met zijn Führungslehre een pedagogiek van het onderwijs, hetgeen meer is dan een didactiek. Hij neemt daarbij een realistisch standpunt in, dat wil zeggen dat we bij bestudering van opvoeding en onderwijs moeten uitgaan van de werkelijkheid die we aantreffen. De mens maakt van die werkelijkheid deel uit, maar staat er tegelijkertijd mee in een spanningsrelatie: we kunnen afstand nemen van de ons omringende realiteit, hem beschouwen en erin ingrijpen. We kunnen zelfs tot op zekere hoogte afstand nemen van onszelf; dat onderscheidt ons van de dieren, biedt ons vrijheid en geeft ons de mogelijkheid om onszelf te verwerkelijken, om te 'vergeestigen', 'Geest' te worden ofwel te humaniseren. Van de werkelijkheid kunnen we verder vaststellen dat die is, bestaat, en wel als zinvolle eenheid. Die zin bestaat uit het zich ontwikkelen van het leven: de ontvouwing, de bloei en het afsterven. De 'Geest' is de vormende, stuwende kracht achter dit wordingsproces. De mens maakt, zoals duidelijk zal zijn, deel uit van de natuur, is daar van oorsprong biologisch aan gebonden, maar

kent ook de gebondenheid aan andere mensen, die eveneens min of meer vanzelfsprekend is, en een gebondenheid aan de cultuur, een veel minder 'vaste relatie'. Integendeel: de mens moet de cultuur telkens - bijna letterlijk - nieuw leven inblazen en zodoende het proces dat anders zou verstarren, op gang houden. We zien hier de contouren van de bekende drieslag 'God, natuur, mensenwereld' al gedeeltelijk opdoemen.

Zinverwerkelijking

De eerste factor, God, komt in de Führungslehre veel minder nadrukkelijk naar voren. De mens is, zo stelt Petersen, wel gebonden aan een vaststaand, absoluut geldig systeem van waarden, maar het oordeel over de belangrijkste waarden, goed en kwaad, blijft aan God voorbehouden. Voor het overige zit in de mens het waarderen ingebakken, waarbij het onderscheid tussen de waarden absoluut is (we vinden iets mooi of lelijk), maar de waardering zelf echter relatief (wat de een mooi vindt, kan de ander lelijk vinden). We kunnen nu het begrip 'Geest' nader bepalen door te stellen dat dit het geheel is van alle handelingen waardoor de mens zichzelf en zijn omgeving begrijpt 'vanuit de grond van al het zijnde', met andere woorden vanuit het besef dat hij deel uitmaakt van een kosmische samenhang. Dit besef ontstaat via de gemeenschappen waar hij bij hoort: de stamgroep, het gezin, de familie, het dorp, het volk. In de ontwikkeling van iemands leven komt de 'Geest' tot een unieke, individuele vorm, althans voor zover deze mens 'Erziehung' (humanisering) ondergaat: een totale ontwikkeling van al zijn mogelijkheden, een zinverwerkelijking in dienst van de gemeenschap. Het zal duidelijk zijn dat dit een veel breder en 'dieper' doel is dan de traditionele 'Bildung', waar het gaat om de vorming van een individu aan de cultuur; dit kan weliswaar een brede vorming zijn, maar het blijft bij het opdoen van allerlei vormen van kennis zonder dat deze je als totale persoon hoeft te raken. Om dit 'raken aan' de persoon te verduidelijken, gebruiken we het begrip 'grenssituatie': de mens bevindt zich in zo'n grenssituatie, wanneer hij zich niet meer kan verlaten op zijn verstand, zijn

plannen, afwegingen en dergelijke, maar gedwongen wordt positie te kiezen, een morele keuze te doen. Hij moet met zijn hele persoon deze nieuwe situatie tegemoet treden; dit is een daad van 'Vergeestiging'.

Pedagogische situatie

Analoog hieraan kan men een pedagogische situatie beschouwen als een opzettelijk gecreëerde grenssituatie, waardoor de kinderen in contact gebracht worden met 'de drie grote werkelijkheden': God, natuur en mensenwereld. Door dit karakter van grenssituatie komt ook het irrationele naar voren, de gevoelsmatige en onberedeneerbare meerwaarde van de pedagogische situatie. Bij de verwerking ervan komen we de bekende vormen tegen zoals gesprek, spel, werk en viering, maar het kind moet de situatie ook innerlijk kunnen verwerken, door 'activiteiten' als aanschouwen, overdenken, filosoferen, mediteren en bidden. Het leren, in de zin van opdoen van kennis, wordt bepaald door de juiste morele en sociale houding ('Gesinnung') en zou zonder die houding niet bijdragen tot humanisering. De leerkracht leeft deze houding voor, hij maakt deel uit van zijn 'autoriteit in functie'. Zo wordt ook de schoolwoonkamer beschreven als een middel tot sociale en zedelijke vorming: een leeromgeving die niet alleen recht doet aan de kinderlijke behoeften aan beweging en sociale contacten, maar waarbinnen in een veilige sfeer intense confrontaties met de realiteit plaats kunnen vinden. De leerkracht moet deze nieuwe vorm van onderwijs nauwgezet voorbereiden ('Führung des Unterrichts!') en een logisch gevolg van de beschreven opvattingen is het loslaten van het traditionele rooster, om daarvoor in de plaats het weekwerkplan in te voeren, waarin de activiteiten elkaar organisch afwisselen. Ook de stof is uit zulke organische eenheden opgebouwd en niet bepaald door een vak of methode. Het werken aan deze thema's in 'Gruppenarbeit' vormt het hart van het onderwijs en wordt ondersteund door de basisvaardigheden lezen, schrijven en rekenen, die in cursusvorm ingeoeft worden. Inmiddels zijn we naar ik aanneem op bekend terrein gekomen, en dat blijft

even zo, want in het volgende gedeelte van de Führungslehre en dus ook het proefschrift gaat het over de uitvoering van het onderwijs ('... im ...!') en de werkmiddelen. Na een korte behandeling hiervan wordt opnieuw de relatie met de metafysica opgepakt.

De kinderen brengen het leven, de actualiteit door bijvoorbeeld de kring de school binnen. Ze doen daarmee niet alleen inzicht op in de werkelijkheid, maar ze ervaren tevens dat ze hoe langer hoe meer hun eigen leven kunnen bepalen, beslissingen kunnen nemen. Ze ontwikkelen kortom hun eigen mogelijkheden. De resultaten daarvan staan in dienst van de gemeenschap, in dit geval de (stam-)groep. Met andere woorden: individuele ontplooiing is niet alleen belangrijk op zichzelf, maar komt ook altijd ten goede aan een grotere gemeenschap, het volk en uiteindelijk zelfs de gehele mensheid. De leerkracht, die door zijn 'Führung' een groot deel van het proces bepaalt, draagt daarin een grote verantwoordelijkheid; ook hier past weer de term 'autoriteit in functie'. Net zo min als de kinderen alleen maar leren, draagt de groepsleider alleen maar stof over; hij 'dient het geloof in de goedheid van de mens, de eenheid van leven en geest uit te stralen'.

Na lezing van dit hoofdstuk kunnen we vaststellen dat de structuur van de Führungslehre doorzichtig geworden is: het uitgangspunt ligt in de pedagogische situatie. Die wordt voorbereid ('Führung des Unterrichts') en uitgevoerd ('Führung im Unterricht'), daarna worden de middelen van de pedagogiek behandeld en tenslotte de grondslag van de pedagogiek of de metafysica. Over de vulling van het geheel is hierboven een en ander opgemerkt.

In de tweede druk, die uiteindelijk pas in 1949 verschenen is na problemen van Petersen met de Sovjet-bezettingmacht, zijn behalve nazistische termen en met het nationaal-socialisme sympathiserende opmerkingen ook passages weggelaten die juist een afwijzing van onpedagogische opvattingen van het nationaal-socialisme bevatten.

Reacties

In het vijfde hoofdstuk, dat weer meer historisch getint is, worden de reacties

op de Führungslehre besproken. Al lezend wordt duidelijk, dat hier een enorme hoeveelheid onderzoekswerk achter zit; het resultaat is een overzicht van een groot aantal recensies in voornamelijk Duitse pedagogische vaktijdschriften, waaruit blijkt, dat de meningen over Petersens werk nogal uiteen liepen. Dit gold zowel de bruikbaarheid van het boek voor het nationaal-socialisme (overigens wordt door niet één recensent het boek als nationaal-socialistisch bestempeld), als de opbouw en structuur van het werk, als de inhoud. Afhankelijk van de positie van de recensent wordt het boek helder genoemd of zweverig, af te wijzen of toe te juichen in het kader van het nationaal-socialisme, goede oriëntatie op Bildung of juist te weinig Bildung.

Vergelijking

Teneinde de positie van Petersen nog meer reliëf te geven, komen in hoofdstuk 6 ook de opvattingen van zijn tijdgenoten K.F. Sturm en A. Reichwein aan bod. Na beknopte biografische gegevens wordt aan het werk en de opvattingen van deze pedagogen meer uitgebreid aandacht besteed, waarbij het opvallend is, dat Sturm zich in de loop van de historie heeft bekeerd van een cultuur-ideëel concept in de Duitse Bildungstraditie tot een racistische theorie op historisch-mythische grondslag, hetgeen hem tot een echte nazi-pedagoog maakt. Dit hoofdstuk wordt gevolgd door een interessant historisch overzicht (hoofdstuk 7) over hoe de nationaal-socialisten probeerden hun greep te versterken op de publikatie van boeken en tijdschriften. Hieruit blijkt onder meer, dat er in het geval van de Führungslehre waarschijnlijk geen sprake van censuur is geweest, maar wel van zelfcensuur op aandrang van de uitgever, omdat die anders zijn licentie dreigde kwijt te raken. Het boek viel niet in de (politieke) categorie waar extra scherp naar gekeken werd, en kreeg dan ook zonder problemen het stempel 'geschikt voor bibliotheken van leraren'. De tweede druk blijkt veel meer moeilijkheden te geven: tijdens de oorlog (officieel) door paperschaarste, na de oorlog, in 1947, stuit het werk op bezwaren van de Sovjet-bezetting-

macht, zoals hiervoor al even vermeld werd. Pas na een uitgebreid verweer van Petersen kon in 1949 deze tweede druk verschijnen.

Conclusies en perspectieven

Mocht u nu werkelijk helemaal geen tijd hebben - dat komt wel eens voor bij onderwijzers - maar toch een idee willen krijgen van de grote lijnen van het proefschrift, dan zou u kunnen volstaan met het lezen van hoofdstuk 8, Conclusies en perspectieven. U haalt dan weliswaar de krenten uit de pap, maar beseft wel dat u tegelijkertijd het zout laat zitten; veel interessante details en zorgvuldig opgebouwde redeneringen stonden al in de voorgaande hoofdstukken. Het is wel zeer overzichtelijk om de voornaamste zaken nog eens vetgedrukt in een aantal compacte stellingen op een rij te krijgen; de historische en inhoudelijk-pedagogische samenhangen in het betoog komen op deze manier nadrukkelijk naar voren.

Naast de samenvatting van het voorgaande verschijnt in dit hoofdstuk ook een nieuw element, en wel de confrontatie van Petersens werk met huidige opvattingen, namelijk die van Van Pareren en van Dasberg. Een motief voor deze keuze is de tegenwoordige roep om pedagogisering van het onderwijs, zoals ook Ritzen die laat horen. Welnu, een overeenkomst van Petersen met Dasberg is te vinden in hun antropologische opvattingen: uitgaande van liefde voor het kind hechten zij belang aan een 'waardenvolle' opvoeding. De wijze waarop die echter gefundeerd zou moeten worden, tekent meteen het verschil in benadering: de metafysische grondslag van Petersen wordt bij Dasberg vervangen door een cultuurhistorische analyse, de irrationele 'Gesinnung' maakt plaats voor rationaliteit. Dat neemt niet weg dat zij beiden pleiten, zij het in verschillende bewoordingen, waar in (Jenaplan-)scholen dagelijks aan gewerkt wordt: kinderen met verschillende achtergrond en begaafdheid bij elkaar in de groep, vakkenintegratie, brede persoonlijke ontwikkeling en sociale vorming, pedagogische leiding van de groep, een open verbinding tussen school en samenleving (onder meer via de ouders).

Eenzelfde type vergelijking kunnen we trekken tussen Petersen en Van Parre- ren: ook hier praktisch veel overeen- komsten, maar wederom vanuit een fundamenteel andere benadering van de werkelijkheid. Het advies van Vreug- denhil is, dat het toekomstig Jenaplan- onderwijs de opvattingen van Dasberg en Van Parre- ren zou moeten toetsen op hun bruikbaarheid en ze eventueel inte- greren.

Genueanceerd eindoordeel

Zoals te verwachten was, valt Vreug- denhils eindoordeel over de Führungs- lehre genuanceerd uit. Het is een consis- tent concept met ook nu nog moderne leer- en ontwikkelingspsychologische en antropologische aspecten. Er wordt een pedagogisch raamwerk geboden, met daarin passende didactische en methodische aanwijzingen. De cultuur- benadering in het werk is echter eenzijdig, want gaat voorbij aan de historische ontwikkeling van de cultuur, en daar- naast ontbreekt een duidelijke keuze in het grondprobleem van 'goed en kwaad'. Door een groot accent op de daad, het handelen, wordt de taal wat veronachtzaamd en verder is er sprake van een verabsolutering van bindingen aan de oorspronkelijke gemeenschap- pen, zoals gezin en familie, die in onze tijd en cultuur niet meer herkenbaar is. Wat betreft de historisch-politieke con- text luidt het oordeel, dat het boek in 1937 al geen afspiegeling meer was van de praktijk van het toenmalige onder- wijs (dat was 'gedegradeerd tot dril- en stampwerk'), en - belangrijk - dat het niet als een nationaal-socialistisch werk beschouwd werd, gezien de recensies. De Führungslehre geldt als rivaliseren- de theorie ten opzichte van het latere werk van Sturm, dat expliciet als nationaal-socialistisch concept opgezet is. Overigens was Petersens werk in zijn tijd wel een kwetsbare theorie, door het gebrek aan een duidelijk ethisch kader, en door het gebruik van nazistische ter- men, die weliswaar bij Petersen vaak een andere vulling kregen, maar heel gemakkelijk verkeerd geïnterpreteerd konden worden. De conclusie luidt dat ondanks de hel- dere structuur en de vele praktische voorbeelden, de Führungslehre een

moeilijk toegankelijk boek zal blijven, zowel door de achterliggende metafysi- ca, door de hoge mate van abstractie van delen van het werk als door de interpre- tatie van de attitude van de leerkracht, die uiteraard veel minder grijpbaar is dan kennis of vaardigheden.

Om het werk beter bruikbaar te maken, zou de metafysische grondslag vervan- gen moeten worden door een cultuur- historische analyse (vergelijk Dasberg). Op basis van wetenschappelijk onder- zoek zouden pedagogische waarden opnieuw doordacht moeten worden en geformuleerd in termen, die voor ònze school in ònze tijd gelden. Natuurlijk blijft de oorspronkelijke Führungslehre een belangrijke bron voor het nadenken over pedagogisering van het onderwijs, maar de praktische bruikbaarheid zal vergroot moeten worden door de com- binatie van concepten zoals van Das- berg en Van Parre- ren.

Op grond van het onderzoek blijken ook opmerkingen van Imelman en andere critici ontkracht of genuanceerd te kun- nen worden. Zo kan de Führungslehre niet, zoals Imelman voorstelde, losge- koppeld worden van haar metafysische grondslag. De samenhang is daarvoor te hecht: de pedagogische en didactische keuzes zouden volledig in de lucht komen te hangen. De opvatting van Rang en Rang over de ideologische ver- wantschap van reformpedagogiek en nationaal-socialisme moeten ten dele herzien worden, alleen al omdat onder de vlag van 'reformpedagogiek' nogal uiteenlopende denkbeelden als lading gedekt worden. Het zou aanbeveling verdienen om dit begrip te onderzoeken en tot duidelijkheid over de inhoud ervan te komen.

Methode

In het slothoofdstuk over de gebruikte methodologie wordt ingegaan op de relatie tussen de historische pedagogiek en de geschiedwetenschap, evenals op de problemen bij het onderzoek van historische teksten. Vreugdenhil koos voor een communicatieve benadering, waar- in de tekst, dus de bedoelingen van een auteur (Petersen) geconfronteerd wor- den met diverse categorieën lezers (onder andere recensenten). Deze con-

frontatie speelt zich altijd af in een his- torisch-maatschappelijke context, die wij, huidige lezers, weer anders (kun- nen) interpreteren dan de lezer uit 1937. Nogmaals: wij weten. Maar: de gebruikte methodologie maakt duidelij- k dat ook dat maar een relatief begrip is.

Rendement

Rest de vraag of het werk van Petersen door dit proefschrift toegankelijker is geworden. Mijn eerste reactie is: ja. Uit bovenstaande bespreking zal duidelijk geworden zijn dat hier sprake is van een zeer verhelderend werkstuk. Gaan we de vraag wat nuanceren, en kijken we of de Führungslehre ook toegankelijker is geworden voor de gemiddelde leer- kracht (bestaat die?) in de Jenaplan- school, dan aarzel ik met mijn ant- woord. Qua inhoud, opbouw, stijl en taalgebruik van het proefschrift zijn er mijns inziens geen belemmeringen. Het is natuurlijk wel een fors 'pak papier' (de twee delen samen bijna 600 pagi- na's) waar men zich mee geconfron- teerd ziet, maar ook dat hoeft geen bezwaar te zijn. Het probleem is het volgende: gezien mijn ervaringen tot nog toe in de Jenaplan-nascholingscur- sussen is de eerste vraag van de prak- tijkmensen altijd of het gelezene onmiddellijk toepasbaar is in de school. Welnu, dat is hier uiteraard niet het geval; het rendement zal pas op de lan- gere termijn en heel indirect blijken, maar vòòr die tijd staan de kinderen alweer voor je neus

Rob Stoutjesdijk is docent aan de Noor- delijke Hogeschool Leeuwarden en is tevens als docent betrokken bij de Jena- plancursussen.

IN DIT ARTIKEL WERD BESPROKEN:

De Führungslehre van Petersen
door C. Vreugdenhil.

Uitgegeven door Wolters-Noordhoff,
Groningen, 1992.

ISBN 90.01.91982.0 Prijs f 85,—

Men noemt mij T. Zo sta ik vermeld op het intake- formulier.

De mensen die over mij praten weten

T..

niet wie ik ben. Ze hebben geen idee van de lichtjes in



mijn ogen of de helderheid van mijn lach. Seksloos ben ik en de naam die mijn moeder mij gegeven heeft, is verschrompeld tot één letter.

Ik moet blij zijn, want er kon niet worden aangetoond dat ik dyslectisch ben. Het staat in de marge aangegeven. Hetgeen niet wil zeggen dat ik niet dyslectisch ben. Gewoon vrijgesproken wegens gebrek aan bewijs. Mijn moeder sloot me in haar armen alsof het een wedergeboorte betrof. Want dyslexie schijnt zo ongeveer het ergste te zijn wat een kind zijn ouders kan aandoen. Ik ben zojuist tien jaar geworden, maar vraagt u mij niet naar mijn didactische leeftijds-equivalent. Wat lezen betreft dan. Rekenen zit wel snor. En de rest is niet gemeten.

Trouwens, sinds kort behandelt men mij met iets meer respect, want de test wees uit dat mijn I.Q. behoorlijk hoog is. Ik voel nu hun aarzeling met seismografische nauwkeurigheid aan: 'Zou T. ons misschien beter door hebben dan wij hem?'

Ubbo is mijn help-meester. Bij hem moet ik elke week een kwartiertje dat doen wat ik eigenlijk niet kan: lezen. In verband met mijn dyslexie (dachten ze toen nog). Ubbo is een prima kerel. Ik snap best dat het zijn bedoeling is mij te helpen. Met lezen. Ik had hem liever iets anders gegund. Het punt is dat hij

het echte probleem niet aanpakt. Eigenlijk is het zo simpel als wat: Zodra de woorden wat langer worden gaan de letters door elkaar lopen. Daar zou hij eens wat aan moeten doen. Heb ik tegen hem gezegd. En hij maar lachen en knikken en zeggen dat-ie het begreep. Maar of dat echt zo is betwijfel ik. Waarschijnlijk een wat laag I.Q.

Kijk, er is nog iets. Met die woorden. Als er bijvoorbeeld iemand tegen je praat, kun je dan horen waar precies elk woord begint en ophoudt? Alleen mensen die goed zijn in lezen kunnen dat, denk ik. Nou en ik ben niet goed in lezen. Dat heb ik zo zachtjes aan wel door.

Ik snap trouwens ook niet waar dat lezen goed voor is. Die stomme rijtjes die ik van Ubbo moest lezen. O ja, ik zou je nog vertellen hoe ik hem tuk heb gehad. Ik kreeg dus rijtjes op. Die moest ik thuis lezen. Ging me moeder ook nog eens met me los. Dat ging wel goed joh! Als ik even mijn best deed kende ik dat hele rijtje, hup, zo uit mijn hoofd. En de volgende dag ratelde ik ze zo op, met losse handjes zozegd. Ik had dat boekje er eigenlijk niet eens bij nodig. Ubbo was zo blij als een kind! En toen hij het later aan m'n moeder vertelde had die ook al de tranen in de ogen. Dat waren fijne tijden!

Toen kwam de test. En dat is iets waar ik echt allergisch voor ben. Er komen vreemde geluiden uit mijn keel en de stoel waarop ik zit doet net alsof-ie niets met me te maken wil hebben, als ik niet goed oppas val ik er zo af. Ubbo komt aanzetten met woorden die ik nog niet heb geleerd. Eerst lijkt alles nog wel een beetje gewoon. De letters staan nog waar ze gedrukt zijn. In keurige groepjes bij elkaar. Weliswaar met de

rug naar me toe, maar toch. Ik denk nog: Niks aan de hand. Die letters echoen wel een woord in je hoofd. Een woord van eerder. Een woord dat je nog weet.

'Toe maar!' zegt Ubbo en hij vist een stopwatch boven de tafel. Op hetzelfde moment dat hij die indrukt gaan inderdaad alle letters als dolgeworden miëren door elkaar heen rennen. Er is geen houden aan. Ik roep nog wat woorden-van-gister. Maar ze luisteren niet. Ik kan beter wachten tot dat zootje ongeregeld uit zichzelf weer op zijn plaats gaat staan. Ubbo geeft het nog niet op. Hij probeert er een paar te vangen onder het topje van zijn wijsvinger. Pèts, pèts. Soms lukt het hem zo'n spartelende letter te verpletteren. Goed zo Ubbo, sla ze maar dood, die rotzakken! 'Wat staat daar?!' roept hij steeds. Tja, als hij het zelfs niet weet, wat zal ik dan nog? Vroeger kwamen we er samen aardig uit.

Qua didactische leeftijds-equivalent ben ik er die dag een flink stuk jonger op geworden. En meester Ubbo ouder. Was hem aan te zien. Nee, testen doet ons geen goed.

Toen de rapporten geweest waren hoefden we niet meer te oefenen. Konden we eindelijk leuke dingen gaan doen, Ubbo en ik. Ik heb opa een brief geschreven. Dat heeft wel een dag of veertien geduurd voordat die wist wat er in stond (hij heeft me ook nog drie keer opgebeld). Maar dat is niet zo gek, want toen ik zijn brief kreeg kon ik er ook niet veel wijs uit worden. Maar samen met Ubbo lukte het best. Zou ik het van opa hebben? Nooit wat aan die man gemerkt. Hadden ze vroeger zeker niet, dyslexie.

Tom

RECENSIES

Ergens is een heel eind weg

Na 'Een hele grote badkuip vol' en 'Leunen tegen de wind' voor jongere kinderen en 'Stoepkrijt' voor ouderen is dit de vierde dichtbundel van Theo Olthuis.

Deze bundel met 42 gedichten is zeer geschikt om zowel in midden- als bovenbouw te gebruiken.

De gedichten waarin het ik-perspectief niet gebruikt wordt sluiten meer aan bij de beleving van middenbouwers. Daarbij gaat het om onderwerpen als draken, spoken, reuzen, een tent bouwen met wasgoed, poep en een kip:

Kip

Op m'n bord
ligt Halve kip
'Eet smakelijk'
zegt mijn vader
en hij neemt een slokje wijn.
'De appelmoes vergeten!'
en hij rent weer naar de keuken.
Op zijn bord ligt Andere Helft,
maarr ... ik heb een tube
Alles-Lijm
en pas de stukken in elkaar.
Snel wat veertjes opgeplakt
en kip is klaar.
Dag kip,
ga maar lekker
buiten spelen. (bladzijde 58)

De andere gedichten beschrijven gevoelens en observaties van bovenbouwers en situaties, waarin zij zich soms bevinden: onzekerheid over schoolprestaties en gedrag, behoefte aan waardering, ruzie tussen ouders, boosheid, herinnering aan je hond en verliefdheid:

Zicht

Van z'n stoel gevallen,
was de klas ineens
een woud.
Een schemering van
benen, bomen ...
Hierin te verdwalen
om ten slotte
uit te komen
bij het rode rugzakje
aan de voeten van
Eefje ... (bladzijde 25)

Olthuis blijkt in deze bundel de aansluiting bij bovenbouwers beter gevonden te hebben dan in zijn vorige bundel 'Stoepkrijt'. (Zie Mensen-kinderen, mei 1991, blz. 32.) Hoewel de thema's bekend zijn, bevatten vele gedichten een verrassende wending, waardoor het een plezier is om deze bundel te lezen en voor te lezen.

De fraaie potloodtekeningen van Har-
men van Straaten sluiten zeer goed bij
deze gedichten aan.

Felix Meijer

BESPROKEN WERD

'Ergens is een heel eind weg.'

T. Olthuis

Ploegsma, Amsterdam, 1991

ISBN 90 216 1393

63 pagina's

Prijs f 18,95

Onder de meidoorn

Dat in vele kinderboeken kinderen niet gebonden zijn aan de dagelijkse beslomeringen, zoals regels van ouders of school, kan op vele manieren uitgelegd worden. In boeken uit bijvoorbeeld de serie van de Kameleon of de Kluitman Jeugdserie voor meisjes gaat het slechts om het avontuur of het omgaan met paarden.

Deze boeken komen tegemoet aan de fantasieën en dromen van de lezers, maar voegen niets toe aan hun beleving van de werkelijkheid. Dat geeft ook meteen de waarde van dit soort boeken aan.

Lieke van Duin beschrijft in haar rubriek in Trouw de positieve kant van deze boeken:

'Het is en blijft een ijzersterke formule in de jeugdliteratuur: het thema van kinderen die zonder ouders, zonder onderdak en zonder geld, alleen met hun eigen moed en vindingrijkheid, moeten zien te overleven in een vijandige wereld. Adembenemende verhalen zijn het, waarin kinderen angst, eenzaamheid, honger, ziekte en gevaren doorstaan en dapper zijn, omdat ze wel moeten. Verhalen waarin de mense-lijke existentie samengebald is. (...)'

Zo dat is nog eens wat anders dan je druk maken over een wedstrijd met je boot of paard. Na enige voorbeelden van dit soort boeken ('Alleen op de wereld', 'De kinderkaravaan' en 'Onder de blote hemel') vervolgt van Duin haar bespreking als volgt:

'Wat die verhalen mede zo aantrekkelijk maakt, is dat het niet om uitzonderlijk sterke of slimme kinderen gaat, maar steeds om heel gewone, die tegen wil en dank in korte tijd een enorme groei naar volwassenheid doormaken. Daardoor zijn het ideale personages om je er als lezer vanaf een jaar of tien mee te identificeren: jij zou in hun situatie waarschijnlijk hetzelfde voelen en hetzelfde doen: jezelf overtreffen in durf, doorzettingsvermogen en verantwoordelijkheidsgevoel. Niet omdat je dat zo leuk vindt, maar omdat dat de enige kans is om te overleven. Bovendien beleven de kinderen in het boek de spannendste avonturen, worden ze niet

betutteld door volwassenen en loopt het nog goed af ook.'

Eind 1991 verscheen in dit genre het boek 'Onder de meidoorn' van de Ierse Marita Conlon-McKenna. Het speelt zich af tijdens de Ierse hongersnood van 1845-1850, toen ongeveer een miljoen Ieren de hongersnood ontvluchtten naar Amerika en Australië en nog eens een miljoen stierven van de honger.

Het verhaal wordt verteld vanuit het perspectief van kinderen uit een arm gezin. Wanneer de aardappelziekte de oogst verschillende jaren achtereen doet mislukken, vader naar een werk-kamp wordt gestuurd en het jongste kind sterft, besluit moeder op zoek te gaan naar eten en naar haar man.

De drie achtergebleven kinderen van twaalf, negen en zeven jaar vertrekken, om het armenhuis te ontvluchten, naar twee oud-tantes, over wie ze verhalen, waarin ze een overvloed aan eten hebben, hebben gehoord.

Onderweg moeten ze vele ontberingen doorstaan: honger, een aanval van wilde honden, ziekte. Tenslotte vinden ze de oud-tantes en worden, hoewel het daar ook geen vetpot is, hartelijk ontvangen.

Een goed geschreven, spannend verhaal, waarin op een goede en beperkte manier informatie gegeven wordt over de verschrikkingen van de hongersnood. Daarnaast geeft het de lezer de kans om mee te leven met de kinderen. De zwart-wit illustraties van Donald Teskey, die op linoafdrukken lijken, mogen daarbij niet onvermeld blijven. Een aanrader voor de oudste bovenbouwers.

Felix Meijer

BESPROKEN WERD:

*Onder de meidoorn M. Conlon
Kluwer, Ede/Antwerpen, 1991
ISBN 90 6117 014 1*

125 pagina's

Prijs f 22,90

Een versteende droom

Wanneer de oma van de twaalfjarige Lizzy en haar jongere broer Steven uit Nebraska komt logeren, staat ze erop het Museum voor Natuurlijke Historie met hen te bezoeken. Daar blijkt namelijk een dinosaurius uit Nebraska tentoongesteld te worden.

In het museum vertelt oma stapje voor stapje over de vondst van dinosauriusbeenderen door haar broer Daniël, toen oma en hij nog kinderen waren: over de armoe op hun boerderij, de geruchten over de beloning voor de vondst van een dinosauriusgeraamte, de komst van enkele archeologen, de ontdekking en het verstoppertje van de beenderen, de dood van Daniël, het opgraven van de dinosaurius en ten slotte dat de dinosaurius in dit museum de dinosaurius van dit verhaal is.

Het verhaal wordt door oma verteld met behulp van flashbacks. Het geeft de auteur de gelegenheid om Lizzy en Steven verhelderende vragen te laten stellen, zonder dat het verhaal hinderlijk onderbroken wordt.

Al met al een spannend en boeiend verhaal voor bovenbouwers, waarin een relatie tussen heden en verleden gelegd

wordt aan de hand van een museumstuk.

De auteur vermeldt overigens dat een deel van het boek op waarheid gebaseerd is.

Felix Meijer

BESPROKEN WERD

Een versteende droom

P. Conrad

Ploegsma Amsterdam, 1991

ISBN 90 216 12836

127 pagina's

Prijs f 24,95

OPNIEUW: COLUMBUS, DE INDIANEN EN WIJ

De vorige jaargang is regelmatig aandacht geschonken aan bovenstaand thema. Wij hopen als redactie dat met dat materiaal in de scholen iets gebeurd is. Het materiaal uit Mensen-kinderen is gebundeld en is tegen kostprijs als apart boekje bij het CPS te koop. In het kader van het wereldoriëntatie-project zal geprobeerd worden dit thema een blijvende plek op de agenda van Jenaplanscholen te geven, onafhankelijk van het jaar 1992.

In het kader van 1492-1992 is er heel wat aan materiaal geproduceerd. Soms kom je daarbij fraai materiaal tegen. Een voorbeeld is 'Naakte wilden', een analyse en evaluatie van materiaal over Columbus dat in het documentatie-centrum van basisscholen te vinden is (uitgave van Vredesopbouw, zie onder). Maar soms kom je ook materiaal tegen, waarbij je je de ogen uitwrijft: hoe bestaat het dat dit nog bestaat?

Deze laatste reactie had ik bij het bekijken van het materiaal in het Praxis-bulletin van oktober 1992, met als titel (geïnspireerd door de kinderboekenweek) 'Op ontdekkingsreis'. Het begint met een liedje, met het refrein: 'op ontdekkingsreis, op ontdekkings-

reis naar noord-oost-zuid of west, als globetrotter reis je heel wat af en wordt je moed getest!

Columbus, Willem Barentsz, David Livingstone (in 'donker Afrika'), Stanley passeren de revue. De kinderen moeten de namen van ontdekkingsreizigers opzoeken in aardrijkskundige namen. In het artikel daarna komen nog meer ontdekkingsreizigers (allemaal westerlingen) aan bod en worden suggesties gegeven voor studie-opdrachten in het documentatiecentrum. Nergens klinkt ook maar iets door van de andere kant, de mensen die 'ontdekt' werden ('je zult maar ontdekt worden!'), de gevolgen ervan. Het geboden materiaal lijkt puur 'informatief', maar is zo

bevooroordeeld/ethnocentrisch als het maar zijn kan!

De zoutwater-('Scheepsjongen van Bontekoe'-)romantiek spreekt kinderen ongetwijfeld aan. Maar dat is toch niet het enige criterium voor de keuze en behandeling van leerstof? Wereldoriëntatie-volgens-Jenaplan heeft drie belangrijke doelen:

- het wekken en op gang houden van verwondering;

- het openzetten van deuren voor kinderen, het uitbreiden van hun blikveld;

- het kritisch leren denken.

Het materiaal in het Praxis-bulletin is prima materiaal om kritisch te leren denken, namelijk om kinderen te laten zien hoe een eenzijdige, onkritische wijze van het benaderen van een probleem er uit kan zien.

GENOEMD WORDEN

- 'Op ontdekkingsreis', Praxis Bulletin, oktober 1992.

- Naakte Wilden - Columbus in het documentatiecentrum van de basisschool, Stichting Vredesopbouw, Oosterkade 13, 3582 AT UTRECHT, tel.: 030-540404, prijs f 10,— excl. verzendkosten.

Ik wil geen kind

Wanneer je zegt: Ik wil geen kind

Er is geen toekomst meer voor kinderen

Dan zeg je eigenlijk: er is geen toekomst meer voor mij

Wanneer je zegt: Ik wil geen kind

Er zijn geen kansen meer voor kinderen

Dan zeg je eigenlijk: mijn eigen kansen zijn voorbij.

Dan veeg je met een grote zwaai van tafel

Wat nu en in 't verleden ondanks alles is bereikt

De grootste dingen die de mensen doen en deden

De wonderen waar de wereld ondanks alles toch mee is verrijkt.

Wanneer je zegt: Ik wil geen kind

Dit is geen wereld meer voor kinderen

Dan zeg je eigenlijk: Dit is geen wereld meer voor mij

Wanneer je zegt: Ik wil geen kind

Er is geen ruimte meer voor kinderen

Dan zeg je eigenlijk: Er is geen ruimte meer voor mij.

Dan geef je alle kinderen een brevet van onvermogen

Dan zeg je dat je niets meer van kinderen verwacht

Dan kijk je naar het leven met de dood al voor je ogen

En je hebt daarmee je eigen toekomst omgebracht.

Paul van Vliet

WERKMIDDELEN (31)

Welk spelletje mag ik zelf doen?

Aanleiding

Op een katebel van Kees Both lees ik letterlijk: 'Ter recensie. Niet: voor elke school om aan te schaffen, maar wel: wat heeft JP-school er (eventueel) aan? Groeten, Kees.'

Het vervolg laat zich raden!

M'n bespreking bouw ik als volgt op. Eerst volgen algemene gegevens over de uitgave (1). Dan is er een uiteenzetting van de indeling en de opzet (2). Vervolgens wordt vermeld welke doelen deze uitgave voor onderwijsgeveinden kan dienen (3). Tenslotte tracht ik voor mezelf een antwoord te geven op de bovenstaande vraag.

1. Algemene gegevens

In 1990 verscheen een brochure van Rayon Centrum van de WDOO (Werkgroep Documentatiecentra voor Opvoeding en Onderwijs) bij het KPC (Katholiek Pedagogisch Centrum) in 's-Hertogenbosch.

Deze draagt als titel: 'Welk spelletje mag ik zelf doen?' De ondertitel verbijzondert: zelfcontrolerende en andere zelfstandig te gebruiken materialen voor groep 3 t/m 8 van de basisschool. De inhoud van de brochure is ondergebracht is twee vierrings multobanden op A4-formaat en omvat 268 zelfstandig te gebruiken materialen.

Aan de uitgave werkten 13 medewerk(st)ers van Onderwijsbegeleidingsdiensten mee, van wie Diny Pronk-van Leeuwen en Jan Voorbij voor de samenstelling en eindredactie zorgden. De publikatie is bij elke OBD in te zien.

2. Indeling en opzet

Deel 1 omvat 7 hoofdstukken, bij elkaar 50 pagina's en de beschrijving van 86 materialen op het gebied van rekenen/wiskunde.

Na het korte voorwoord en de dito inleiding gaat hoofdstuk 2 in op de vraag wat zelfstandig te gebruiken materialen zijn. Verschillende begrip-

pen worden onderscheiden en nader omschreven. In de samenvatting worden de kenmerken van de twee soorten materialen in schema geplaatst:

- zelfcontrolerende/-corrigerende materialen hebben als functie in het leerproces, dat je er aangebrachte kennis mee kunt oefenen en herhalen. Dit gebeurt door middel van gesloten opdrachten. Er is sprake van directe of uitgestelde feedback. De rol van de leerkracht bestaat uit instrueren en eindcontrole (registratie). Deze materialen zijn meestal 'teacher-free';

- materialen voor geleide zelfontdekking hebben als functie in het leerproces, dat je er nieuwe kennis mee kunt verwerven en vaardigheden oefenen. Dit gebeurt door middel van het combineren van open en gesloten opdrachten. Er is sprake van uitgestelde feedback. De rol van de leerkracht bestaat uit instrueren, eventueel begeleiden tijdens het leerproces en leiden van de nabespreking.

In hoofdstuk 3 wordt de aandacht gericht op het werken met materialen in de groep. Hier komen zes werkwijzen ter sprake: bufferwerk, combinatiegroepen, vrije-keuze-uur, werken in circuit, hoekenwerk, remediëring. In enkele kanttekeningen wordt nagedacht over de leerinhouden en de leerstofordening van materialen. Ook wordt er stilgestaan bij de afstemming van leermiddelen op methoden.

In hoofdstuk 4 komt het onderwerp registratie en controle in beeld. Er worden algemene tips voor de leerkracht vermeld om leerlinggegevens vast te leggen. Om de kinderen zelf hun vooreringen te laten registreren, worden er diverse voorbeelden afgedrukt. Verder zijn er suggesties om hen zelf gegevens te laten opbergen.

In hoofdstuk 5 staat de vraag van het beoordelen, kopen of zelfmaken van materialen centraal. Vanuit zes facetten wordt getracht tot een verantwoorde beoordeling te komen:

1. startvragen (zes)

2. leerlinggebruik
3. leerinhouden en leerstofordening
4. controle en feedback
5. vormgeving
6. kosten

Verder worden er tips en hulpmiddelen genoemd om zelf materialen te maken. In hoofdstuk 6 komt de onderwijsvisie in relatie tot de inzet van zelfstandig te gebruiken materialen aan bod. In deze visie worden naar voren gebracht:

- de kinderlijke ontwikkeling (Van Duyvenvoordeschool);
- de organisatie van onderwijsleersituaties (circuitmodel);
- leerstofindeling en didactiek (De Doorkijkschool);
- traditionele vernieuwingscholen (Montessori, Jenaplan, Dalton, Freinet).

In hoofdstuk 7 wordt een toelichting gegeven op de overzichten en de beschrijvingen van zelfstandig te gebruiken materialen. Voor elk leer/vormingsgebied zal steeds een overzichtslst van de te beschrijven materialen worden opgenomen:

rekenen/wiskunde:	86 materialen
lezen:	48 materialen
engelse taal:	6 materialen
schrijven:	8 materialen
wereldoriëntatie vorming/ kennisgebieden:	79 materialen
oriëntatie in ruimte en tijd/ ruimtelijke relatie:	6 materialen

Achterin de tweede band bevindt zich een overzicht van bronnen en aangehaalde literatuur.

De beschrijving van de materialen vindt plaats aan de hand van een speciaal formulier. Ter illustratie neem ik die over het Arabisch kwartet op - indachtig aan mijn vorige bijdrage in Mensenkinderen!

Deze uitgave pretendeert niet volledig te zijn. Zo ontbreken de ontwikkelingsmaterialen, die in het bekende WDOO-kaartsysteem zijn beschreven. Voorts de montessorimaterialen (eigen catalogus bij Nienhuis/Zelhem), schooleigen materialen (niet te koop) en educatieve software (in de NICL-gids en het tijdschrift COS).

Als er zich nieuwe ontwikkelingen op het leermiddelengebied voordoen, dan zullen de materiaaloverzichten en -beschrijvingen worden bijgesteld en aangevuld.

3. Welke doelen deze uitgave kan dienen

Hij kan voorzien in de toenemende behoefte aan informatie over zelfstandig te gebruiken materialen.

De bestaande informatie wordt als te summier ervaren. Voor onderwijsge-
venden wil deze uitgave:

- een middel zijn om zicht te krijgen op het aanbod van dergelijke materialen;
- informeren over hun gebruiksmogelijkheden in verschillende leer-situaties;
- mogelijkheden bieden om materialen op hun waarde voor de eigen school/groep te beoordelen en in te passen;
- aanwijzingen en tips geven om aanwezige materialen om te werken voor zelfstandig gebruik door kinderen.

4. Terug naar de vraag

Een Jenaplanschool kan naar mijn idee op meer manieren profiteren van deze 'brochure', zonder haar overigens perse aan te schaffen. Hij ligt immers bij de OBD ter inzage, terwijl er 'met bronvermelding' vrij uit gekopieerd mag worden!

Wat mij er belangrijk in voorkomt? Dat is heel wat:

- de verheldering van begrippen, zoals zelfcontrolerende, corrigerende, onderwijzende materialen, materialen voor geleide zelfontdekking, ieders functie in het leerproces (hoofdst. 2);
- de zes mogelijke werkwijzen om materialen te gebruiken (hoofdst. 3);
- de mogelijke zes vragen die een team zich kan stellen over het belang van materialen (hoofdst. 3, pag. 19);
- de kanttekeningen over de leerhouden en leerstofordening van materialen (hoofdst. 3, pag. 19);
- de wijze van controleren en registreren van vorderingen door volwassene en kind (hoofdst. 4);
- de criteria en vragen om materialen

te beoordelen (hoofdst. 5);

- de tips, hulpmiddelen en verwijzing om zelf materialen te maken of aan te passen (hoofdst. 5);
- de onderwijsvisies over de inzet van materialen (hoofdst. 6; niet alleen die van Jenaplan op pag. 42, 43);
- de conclusie en de 'gouden' vragen over zelfstandig te gebruiken materialen (hoofdst. 6);
- het beschrijvingsmodel zelf en de beschreven materialen.

Kortom, een uiterst informatieve en boeiende 'brochure'!

OPGEDOKEN UIT HET JENAPLANARCHIEF (2)

Enkele pedagogische richtlijnen voor een Kindergemeenschap volgens Jenaplan

Na het overlijden van Suus Freudenthal is het materiaal van de Stichting Jenaplan - correspondentie, vergaderstukken, publikaties, materiaal van werkgroepen, etc. - geordend en op het CPS ondergebracht. In dit archief kom je soms opmerkelijke zaken tegen. De vorige aflevering ging over meubilair in Jena. Ditmaal over de allereerste 'basisprincipes' van het Jenaplan.

In 1967 stelden prof. Langeveld en Suus Freudenthal deze op, in een poging om enige sturing te geven aan de snelle ontwikkelingen.

Het begrip 'kindergemeenschap' is waarschijnlijk ontleend aan de ideeën van Kees Boeke, die naast de Werkplaats Kindergemeenschap in Bilthoven plannen maakte voor kindergemeenschappen elders. Suus Freudenthal werkte lang nauw samen met Kees Boeke in het bestuur van de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs. Professor Langeveld had ook contacten met de Werkplaats.

Diverse Jenaplanscholen hebben dit begrip 'kindergemeenschap' in hun naam opgenomen (zoals de Kard. Alfrink Kindergemeenschap in Alphen aan de Rijn).

Ik laat nu de 'pedagogische richtlijnen' volgen en voor zichzelf spreken.

1. Een Kindergemeenschap volgens Jenaplan gaat van de volgende grondprincipes uit:

- a. de genoemde 'Kinder'gemeenschap is in feite een gemeenschap van kinderen, ouders en leerkrachten,
- b. elk pedagogisch-didactisch handelen is op het kind in de leerling gericht,
- c. het onderwijs dient derhalve aan de opvoeding ondergeschikt te worden gemaakt,
- d. deze gewijzigde verhouding tussen opvoeding en onderwijs verlangt flexibele groeiperingsmogelijkheden door middel van een combinatie van stamgroepen en cursussen, waardoor een optimale ontplooiing van de talenten mogelijk wordt.

2. De school dient een stuk begaanbare levensweg voor het kind te zijn. Het doel, waar deze weg heenleidt, is zedelijke en maatschappelijke volwassenheid. De wijze, waarop elke Kindergemeenschap voor zich 'zedelijke volwassenheid' interpreteert, wordt bepaald door het eigentijdse denken in het algemeen en voor de bijzondere Kindergemeenschappen door het eigentijdse theologische denken.

3. Het opvoedingsdeel bepaalt er zowel het samen leven als het samen leren.

4. Al het dagelijkse pedagogisch-didactische handelen vindt zijn uitgangspunt in de menselijke relatie tussen volwassene en kind en zijn steeds op het kind in de leerling gericht.

5. Het opvoedingsdoel stelt hoge eisen aan de menselijke kwaliteiten van de onderwijzer, die allereerst pedagoog dient te zijn. Zijn didactisch-methodische bekwaamheid zal voor een niet onbelangrijk deel door zijn pedagogische bekwaamheid worden bepaald. Dit houdt een belangrijke opdracht voor de kweekscholen in.

6. De leiding van deze Kindergemeenschappen dient het opvoedingsdoel steeds voor ogen te houden. Dit geldt in de eerste plaats bij het adviseren inzake de aanstelling van nieuwe leerkrachten.

Zij dienen door hun persoonlijke aard en door hun doen en laten in de school aan deze Richtlijnen concrete inhoud te geven. Hetzelfde geldt voor de leerkrachten

onderling en voornamelijk in hun relatie tot de kinderen.

De volwassenen dienen aldus door hun natuurlijke dagelijkse voorbeeld de kinderen de aan echte gemeenschap inherente wetten duidelijk te maken en deze zo voor de hele gemeenschap normatief te stellen.

7. Daar de gemeenschap wordt gevormd door kinderen, onderwijzers en ouders, moeten de ouders zo intensief mogelijk bij het leven van deze gemeenschap worden betrokken.

8. De pedagogische waarde van de school, die in de ware zin des woords leefgemeenschap wil zijn, ligt in de wijze waarop botsingen tussen het individu enerzijds en van de gemeenschap anderzijds worden opgelost. Spanningen, die voortvloeien uit bepaalde, nog steeds door de traditie geheiligde menselijke schikkingen, worden principieel geweerd door het scheppen van een leef-leerklimaat zonder onnatuurlijke scheidingen op grond van leeftijd en sociaal milieu.

De kinderen moeten evenals de onderwijzers op een grote mate van vrijheid aanspraak mogen maken, omdat dáár waar geen vrijheid heerst de innerlijke tucht geen kans krijgt zich te ontplooiën. Het kind en ook de onderwijzer moet vanaf zijn intrede in deze grote gemeenschap van kinderen, ouders en onderwijzers leren, dat zijn vrijheid eindigt, waar door zijn handelen de belangen van de gemeenschap worden bedreigd.

9. Op de leiding rust de taak erop toe te zien, dat het gemeenschapsleven en het daardoor gewijzigde leren in de school zich niet in onverantwoord hoge mate ontwikkelt op kosten van de geestelijke en lichamelijke spankracht van de onderwijzers. Naast het dagelijkse schoolwerk en de daarvoor benodigde voorbereiding thuis, alsook zinvol getimede en geplande ouderavonden en andere gemeenschappelijke activiteiten, dienen zij voldoende tijd over te houden voor hun eigen gezin, voor zichzelf, voor ontspanning, lectuur en verdere studie. Dit is een noodzakelijke voorwaarde om een team van onderwijzers te vormen (resp. te behouden),

die voor de aan hen toevertrouwde kinderen inderdaad een leidsman op hun weg naar geestelijke volwassenheid kunnen zijn.

10. Bij hun dagelijkse schoolwerk dienen zij derhalve te kunnen beschikken over een zekere hoeveelheid leermiddelen, die individueel werk toelaten.

Leermiddelen zijn niet louter 'doceer'- of passieve 'assimileermiddelen', maar vooral veroorzaken zij een eigen proces van zoeken en ontdekken en een nauwkeurig op het kind ingesteld hulpproces bij zelf leren en met inzicht overnemen.

Elke school, die van het traditionele klassikale systeem afstapt en op de hierboven omschreven wijze gaat werken, zal haar leermiddelen - met name die voor de onderbouw - nauwgezet onder de loupe moeten nemen. Leermiddelen die niet aan het in dit punt omschreven doel voldoen, moeten zonder meer uit de stamgroeplokalen verdwijnen, waar in de stilwerkperiodes uitsluitend met voor het individuele kind zinvolle leermiddelen dient te worden gewerkt.

Deze leermiddelen moeten in een open, voor het kind gemakkelijk te gebruiken leermiddelenkast zó zijn gerangschikt, dat de leerling als vanzelf van het eenvoudige naar het moeilijke voortschrijdt.

De bijbehorende opdrachten dienen zo te zijn geformuleerd, dat zij met gebruikmaking van de in de leermiddelen besloten liggende mogelijkheden, optimaal leren stimuleren.

Heeft het kind door manipulatie inzicht verworven, dan late men het ruim tijd om de bewerking in te oefenen. Men late het echter geheel van de aard van het kind afhangen of tussen manipulerend rekenen en abstract rekenen 'uit het boek' nog de fase van spelend rekenen met rekenpuzzels wordt ingelast.

Mutatis mutandis geldt hetzelfde voor de leerspelen voor de taalontwikkeling.

11. Nieuwe onderwijzers dienen zich grondig op deze Richtlijnen te bezinnen. Van de staf wordt verwacht, dat zij de nieuwe collega bij het zich inleven in de nieuwe werkkring zoveel in hun vermogen is zullen steunen, zowel wat

de pedagogische als de didactische aspecten van het werk betreft.

12. De structuur van het schoolleven dient zowel gemeenschapsleven mogelijk te maken als - onderwijskundig beschouwd - een veelzijdige zo niet alzijdige optimale ontplooiing van de talenten van het kind te bevorderen. De vier pedagogische situaties: gesprek, werk, spel en viering bieden de mogelijkheid om deze doelstelling te realiseren.

Eén en ander vraagt - vooral in de eerste jaren van opbouw - gezamenlijke studie en de bereidheid zich te laten begeleiden.

13. In een Kindergemeenschap volgens Jenaplan, die deze Pedagogische Richtlijnen onderschrijft, is het gesprek geen didactische leervorm maar pedagogisch principe.

Het functioneert niet alleen in de ontmoeting tussen het kind en de andere kinderen en volwassenen, maar ook bij zijn exploratie van de leerstof en vooral bij zijn zoeken naar een eigen antwoord op de vragen omtrent zijn mens-zijn.

14. Met inachtneming van punt 7 en 9 dient de leiding om het in punt 12 over het onderwijs gezegde waar te maken er zorg voor te dragen, dat de staf als geheel de doelstelling van de school nastreeft en open staat voor en op de hoogte is van de mogelijkheden, die het rendement van zinvol, functioneel onderwijs kunnen verhogen (kennisname van nieuwe leermiddelen, nieuwe leervormen enz.). Dit vraagt van leiding en leerkrachten voortdurend een didactische bezinning, die regelmatig in stafbesprekingen geëvalueerd en gebundeld dient te worden en van tijd tot tijd in conferenties geconfronteerd wordt met die van anderen.

15. In een Kindergemeenschap volgens Jenaplan zijn kinderen en opvoeders, te weten leerkrachten en ouders, gezamenlijk onderweg naar een toekomst, waarin de maatschappelijke en economische verhoudingen meer en meer van de volwassene verlangen: flexibiliteit, een bewuste houding in het arbeidsproces, zelfstandigheid, zekerheid, rationaliteit, besluitvaardig-

heid, bereidheid om verantwoordelijkheid te aanvaarden, kameraadschapszin en een emotionele aanspreekbaarheid tegenover alle starre automatismen.

Het fundamentele kunnen en kennen, dat de school de leerlingen bijbrengt, dient daar zowel naar de inhoud van de leerstof als wat de aard van het leerproces betreft, volledig op afgestemd te zijn.

Een Kindergemeenschap volgens Jenaplan dient daarom echt, eigen leren voor ieder - kind én volwassene - mogelijk te maken.

16. De mens kan alleen dan meester worden van zijn eigen leven, wanneer zijn verantwoordelijkheidsbewustzijn in zakelijkheid tot uitdrukking komt en wanneer hij de omstandigheden, waarin hij geraakt, kritisch en dus juist kan beoordelen.

17. Derhalve is een van de fundamentele opdrachten aan deze Kindergemeenschap, het kind kritisch en objectief te leren denken, een eigen, onafhankelijke mening te formuleren en deze af te wegen tegen die van anderen.

18. De structuur van het schoolleven dient dit vermogen op verschillende manieren te stimuleren. De school kan hier een positieve bijdrage leveren als zij de massacommunicatiemiddelen niet krampachtig afwijst, maar deze veeleer in het leerproces betreft.

Zij kan daarbij enerzijds gebruik maken van de bereidheid van de leerlingen om veel actuele informatie door middel van televisie en radio thuis in zich op te nemen, anderzijds van hun onvermogen objectief hiertegenover te staan, uit het aangeboden een bewuste keus te maken enz.

19. Afrondend zijn de eisen aan de volwassenen in een Kindergemeenschap te stellen als volgt samen te vatten: het aankweken van een humaan 'religieus' gedrag, een aangepaste houding in het arbeidsproces, een humaan sociaal gedrag en een zinvolle houding ten aanzien van het culturele leven.

Utrecht, 7 oktober 1967



NASCHRIFT

Opvallend is de sterke nadruk op het persoonlijk voorbeeld van de leerkrachten, iets dat in de huidige basisprincipes nog steeds te vinden is.

Realistisch is de richtlijn dat van groepsleid(st)ers niet geëist kan worden dat zij zich geheel aan de school verslingeren, integendeel! (richtlijn 9)

Opmerkelijk is de grote aandacht voor de leermiddelen. De beschrijving daarvan doet denken aan de opzet die Kees Boeke in de Werkplaats had.

Het overwegen nog steeds waard.

