

Jenaplan en burgerschapsonderwijs

De school als opvoedingsgemeenschap

Geert Bors, Lida Klaver, Jaap de Brouwer en Symen van der Zee

Lectoraat Vernieuwend Onderwijs, in samenwerking met
de Nederlandse Jenaplan Vereniging
juli 2025



Nederlandse
Jenaplan
Vereniging

SAXION
HOGESCHOOL



Colofon

Jenaplan en burgerschapsonderwijs: De school als opvoedingsgemeenschap is een uitgave van het lectoraat Vernieuwend Onderwijs van hogeschool Saxion.

Met medewerking van en dank aan de Expertgroep Jenaplan en Burgerschap: Danielle Andrien, Eva van den Berg, Marjon Clarijs, Harry Havekes en Hilde Paulsen

Ook dank aan:

René Berends, Vera Otten-Binnerts, Dick Schermer, Edwin Solen, Freek Velthausz, Vivian Velthuis en Kees Vreugdenhil

Deze uitgave stelt gebruikers in staat het materiaal te gebruiken en erop voort te bouwen, zolang de bronvermelding wordt gegeven. De licentie staat commercieel gebruik niet toe. Voor specificatie CC check:

www.creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.nl

Deventer, 2025

Bors, G., Klaver, L., De Brouwer, J., & Van der Zee, S. (2025). *Jenaplan en burgerschapsonderwijs: De school als opvoedingsgemeenschap*. Saxion.

doi.org/10.5281/zenodo.15581804

Inhoudsopgave

Voorwoord	4
Inleiding: Burgerschapsonderwijs op ‘de school waar je leert samenleven’	6
1. Opvattingen over burgerschapsonderwijs	10
1.1 Wat is burgerschapsonderwijs?	11
1.2 Participatieve benadering van burgerschapsonderwijs	14
1.3 Andere benaderingen	15
1.4 Doordacht en onderbouwd burgerschapsonderwijs	17
2. Peter Petersen, grondlegger van het Jenaplan	18
2.1 Een leven in vijf politieke systemen	19
2.2 Een vogelvlucht door Petersens leven en loopbaan	20
2.3 Petersen én zijn Nederlandse navolgers als bronmateriaal	26
3. Wat schrijft Petersen over burgerschap?	28
3.1 Het waarom van burgerschapsonderwijs	29
3.2 Burgerschapsonderwijs, een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid	33
3.3 Het opvoedingsdoel van de school	39
3.4 Burgerschapsonderwijs in Petersens jenaplanpraktijk	43
4. Wat voegen de Nederlandse navolgers toe aan Petersens burgerschap?	56
4.1 Inspraak en medeverantwoordelijkheid	57
4.2 Conceptuele herijking	60
4.3 De rol van wereldoriëntatie	71
4.4 De klassenvergadering en verbinding met Freinet	73
5. Betekenis voor de hedendaagse jenaplanpraktijk	78
5.1 Ontwerpprincipes voor Jenaplan burgerschapsonderwijs	80
5.2 Jenaplan en de wettelijke kaders	84
5.3 Aan de slag met je team!	86
Nawoord: Over traditie en toekomst	89
Referenties	98
Bijlagen	104
Bijlage 1. Wet over burgerschapsonderwijs	105
Bijlage 2. Het leergebied burgerschap	106
Bijlage 3. Overzicht van opvattingen over burgerschapsonderwijs	107
Bijlage 4. Doorgaand gesprek over de ‘kwestie Petersen’	110



Voorwoord

Burger is een warrig begrip. Als historicus realiseer ik me terdege dat de term in het verleden veel verschillende betekenissen heeft gehad. Een burger in de Atheense polis was een heel andere burger dan die van het Romeinse Republiek of het Romeinse Rijk. Die Romeinse burger was weer anders dan de burger in de middeleeuwse stad Brugge. En die verschilde enorm van de burger met de rode Frygische muts, die in 1789 de barricade bestormde om de Franse Revolutie te ontketenen of de burger die een paar decennia later in Engeland een gloednieuwe stoommachine

in zijn fabriek installeerde. In de twintigste eeuw zijn er voorbeelden van burgers die met elkaar in oorlog waren, bijvoorbeeld in Rusland, China of Noord-Ierland. We zouden in de hedendaagse tijd de vraag kunnen stellen wie de Amerikaanse burger is: diegene die op Trump stemt of de Amerikaanse demonstrant die opkomt voor diversiteit en inclusie? Beiden beweren dat ze goed burger zijn naar de maatstaven van de oudste nog van kracht zijnde constitutie ter wereld (17 september 1787) en dat ze opkomen voor de democratische waarden.

Wat betekent dan burgerschapsonderwijs voor het jenaplanonderwijs in Nederland in het tweede kwart van de 21e eeuw? Burgerschap is diepgeworteld in de genen van het jenaplanconcept, zeker zoals het nu in de wet omschreven staat: het onderwijs moet actief burgerschap en sociale cohesie bevorderen gericht op de basiswaarden van de democratie, met respect en acceptatie van verschillen. De school moet daarvoor een oefenplaats zijn.

Die wettelijke opdracht past goed bij de opvattingen van het jenaplanconcept. In *Het Kleine Jenaplan* (1985) staat dat de school een opvoedingsgemeenschap is waarin een mens zijn individualiteit tot een persoonlijkheid kan ontwikkelen. De school maakt als gemeenschap deel uit van de samenleving, maar is ook een veilige en autonome plek, die de samenleving op enige afstand houdt om de kinderen zich optimaal en in volle breedte te laten ontwikkelen. Elders in *Het Kleine Jenaplan* (p. 15) wordt het opvoedingsdoel van de school beschreven: *het moet leiden tot mensen die initiatief nemen, bekwaam zijn (...) vriendelijk, beminnelijk, scrupuleus, hulpvaardig (...) eerlijk en onbaatzuchtig (...) en die bereid zijn meer te doen dan anderen, voor die anderen, zonder daar ophef over te maken.*

Die nadruk op de ander en voor het leven en leren in een (school)gemeenschap geeft het jenaplanconcept een eigen kleur en biedt vele mogelijkheden om aan burgerschap te werken.

Deze publicatie, die door het lectoraat Vernieuwend Onderwijs van hogeschool Saxion is geïnitieerd en is geschreven door Geert Bors (jenaplanexpert) en Lida Klaver (burgerschapsexpert), bijgestaan door Jaap de Brouwer en lector Symen van der Zee vanuit Saxion en ondersteund door de Expertgroep Burgerschap vanuit de NJPV, geeft een prachtig inzicht in de achtergronden van het jenaplanconcept en de relatie met contemporair burgerschapsonderwijs. Het bespreekt de actuele visies op burgerschapsonderwijs, plaatst het leven van Petersen in historisch perspectief en beschrijft van daaruit zijn visie op wat we nu burgerschapsonderwijs noemen. Die visie wordt compleet gemaakt door de doorontwikkeling en uitdieping die na de Tweede Wereldoorlog door Nederlandse jenaplanners, zoals Freudenthal, zijn gedaan. In de laatste hoofdstukken staan ontwerpprincipes en ijkpunten beschreven, passend bij de wet. Die geven scholen concrete handvatten om een visie voor het burgerschapsonderwijs op de eigen school te formuleren, gegrond in het jenaplanconcept en passend bij de populatie van de eigen school en de wettelijke kaders.

Daarmee heeft deze publicatie een mooie balans tussen theoretische diepgang en de praktijk van de scholen. We rekenen er dan ook op dat deze publicatie gebruikt gaat worden bij zowel opleidingen voor het Jenaplan, als door scholen die na willen denken over jenaplanonderwijs in hun school en burgerschapsonderwijs concreet vorm en inhoud willen geven.

Harry Havekes

Voorzitter NJPV

Inleiding: Burgerschaps- onderwijs op ‘de school waar je leert samenleven’

“Jenaplan ís burgerschap” kun je optekenen uit de mond van menig jenaplanner, als je hen vraagt naar de betekenis van de wetgeving ter ‘verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs’ voor hun school. In zekere zin is dit onderzoek een zoektocht naar het waarheidsgehalte, de betekenis en de implicaties van die uitspraak. Maar meer nog wil dit onderzoek conceptverheldering brengen en handreikingen bieden om de veelvormige praktijk in onze scholen te onderbouwen en te versterken vanuit het jenaplangedachtegoed omtrent burgerschapsonderwijs.

Er bestaan twee uiterste manieren van omgaan met de burgerschapsopdracht aan ons onderwijs. Er zijn jenaplanscholen die stellen: “Dat doen wij toch allang?”. Dat kan zeker zo zijn, maar wat bij een dergelijke benadering op de loer ligt, is een achteroverleunende houding die iedereen die werkt in het onderwijs misstaat. De opdracht die de conceptontwikkelaars sinds Peter Petersen gegeven hebben aan iedere nieuwe generatie stamgroepleiders, schoolleiders, opleiders en andere betrokkenen, is om het Jenaplan telkens weer bij de tijd te brengen: maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen worden gewogen en geïnterpreteerd ten opzichte van de onderwijspedagogische rode draad die door 100 jaar jenaplangeschiedenis loopt (bijv. Bors, 2022; Both, 2022, pp. 19-29). De uitspraak “Wij doen



al aan burgerschap, want dat is wat Jenaplan is” vraagt om het beschrijven en expliciteren daarvan in je schoolvisie en in de praktijk: waar dan? Hoe dan? In welke activiteiten? Met welke bedoelingen en beoogde uitwerking?

Jenaplan Basisprincipe 20: In de school worden verandering en verbeteringen gezien als een nooit eindigend proces. Dit proces wordt gestuurd door een consequente wisselwerking tussen doen en denken. (Both & Vreugdenhil, 1990)

Een ander uiterste is om de handen in de lucht te steken en niet te weten waar te beginnen. Het klopt dat wie zorgvuldig gaat kijken, nog altijd geen nauw omschreven definities of richtlijnen aantreft in de nieuwe wet over burgerschapsonderwijs, hoewel deze wet uit

2021 stevig is aangescherpt ten opzichte van de eerste uit 2006. Verschillende semioverheidsinstanties zijn in de afgelopen jaren met handreikingen gekomen, maar die sluiten niet altijd op elkaar aan en de status ervan was lang onduidelijk (AWP Sociale Kwaliteit e.a., 2021; Curriculum.nu, 2019; SLO, 2024a; Van der Laan et al., 2021).

Als het al niet precies omschreven is wat er met ‘burgerschapsonderwijs’ bedoeld wordt, als het niet duidelijk is welke doelstellingen, aspecten of andere ‘rijtjes’ begrepen mogen worden als een concrete uitwerking van die opdracht, waar moet je als school dan beginnen? Het Jenaplan zelf biedt in zijn concept en de doorontwikkeling ervan in Nederland sinds de jaren ’50-’60 geen klip-en-klare burgerschapsparaagraaf, die volstrekte helderheid vanuit het Jenaplan zou kunnen bieden. Verdwaald tussen definities, kan het daarmee een individuele school dan ontbreken aan de taal, de richtlijnen en aan de ontwikkelkracht om zelf haar conceptuele visie en de eigen praktijk congruent te maken.



Opzet van deze publicatie

Er is veel begrip op te brengen voor de worsteling waarmee scholen zitten. Het vraagt veel van individuele scholen, van schoolleiders en hun team, om in hun eentje met deze grote vragen te stoeien. Het is precies hier dat er een vitale rol ligt voor het Jenaplan als vereniging van scholen. Deze publicatie, het resultaat van onderzoek vanuit het lectoraat Vernieuwend Onderwijs van Saxion en de Expertgroep 'Jenaplan en Burgerschap' vanuit NJPV-leden, biedt:

In **hoofdstuk 1** een **begripsverheldering** van wat de overheid onder burgerschap verstaat en wat de wet van onze scholen vraagt. Daarin opgenomen is een compact overzicht van **opvattingen over burgerschapsonderwijs**, waaruit duidelijk wordt vanuit welke invalshoeken dit op te pakken is: strikter of rekkelijker, sterk of juist minder participierend etc.

In **hoofdstuk 2** volgt een **biografische schets van jenaplangrondlegger Peter Petersen**, en zijn idee van de gemeenschapsschool. Ook wordt een **verantwoording** beschreven voor de gebruikte literatuur: voorbij Petersen hebben wij, naar goed Jenaplan-gebruik, ook het werk van een aantal jenaplanontwikkelaars na Petersen gebruikt als bron voor dit onderzoek.

Hoofdstuk 3 bevat de resultaten van een **gemeenschappelijk onderzoek naar jenaplanopvattingen over burgerschapsonderwijs**, inclusief een **onderbouwende literatuurstudie** door de Expertgroep Jenaplan en Burgerschap. Aan de hand van zes invalshoeken, zoals 'het waarom van burgerschapsonderwijs', 'bij wie ligt de verantwoordelijkheid voor burgerschapsonderwijs' en 'hoe beziet het Jenaplan de ideale burger' wordt dat wat **Petersen** zegt over zijn onderwijs in relatie tot burgerschapsvorming uitgelicht.

In **hoofdstuk 4** worden Petersens **Nederlandse navolgers** besproken, als een aanvulling op en bijstelling van Petersens gedachtegoed. We bespreken verschillende **conceptuele herijkingen** zoals de 'pedagogische minima' en de 'basisprincipes', de rol van wereldoriëntatie en

de klassenvergadering aangevuld met democratiserende werkvormen uit het freinetonderwijs.

Op basis van de literatuurstudie uit de voorgaande hoofdstukken, volgen in **hoofdstuk 5** conclusies voor de hedendaagse jenaplanschool en **ontwerpprincipes voor burgerschapsonderwijs** in jenaplanscholen. Deze ontwerpprincipes hebben de vorm van 'als-dan'-redeneringen: 'als het Jenaplan stelt dat..., dan is daarvan de consequentie voor het onderwijs...'. Ook biedt dit hoofdstuk een praktische leidraad om op basis van de jenaplanvisie burgerschapsonderwijs doelgericht en samenhangend vorm te geven op schoolniveau en in de stamgroep: **aan de slag met je team!**

Het **nawoord**, tenslotte, is een **reflectie** van lector Vernieuwend Onderwijs Symen van der Zee, op de manier waarop vanuit de jenaplantraditie vormgegeven kan worden aan burgerschapsonderwijs. Hij reflecteert kritisch op het jenaplanbegrip '**gemeenschap**'. Wat betekent het woord gemeenschap vandaag de dag? Hoe ligt dat in lijn met de ideeën en de **tijdsgeest** van Petersens gemeenschap? Hoe kan de jenaplanschool zich verhouden tot **maatschappelijke ontwikkelingen** wanneer gemeenschap niet meer dezelfde waarde wordt toegekend?

De burgerschapsopdracht als pedagogische aansporing

Vooruitlopend op de conclusies verderop in deze publicatie, willen we hier alvast bemoedigende woorden uitspreken. Gesteld kan worden dat de nieuwe burgerschapsopdracht aan onze scholen, mits goed aangepakt, een zegen is voor het jenaplanonderwijs. Waar het Jenaplan in de vroegste jaren van deze eeuw nog stevig in het verweer kwam tegen een toenemende standaardisering en toetsdruk op vooral ‘meetbare’ curriculumonderdelen als reken- en taalonderwijs, vraagt de nieuwe wet ons nu – naast een doelgerichte en samenhangende aanpak met zicht op ontwikkeling – om óók terug te keren naar de pedagogische kern van ons onderwijs. Dat wat Peter Petersen ‘het opvoedingsdoel van de school’ noemde.

“Eigenlijk geeft de overheid ons de opdracht om opvoeding nadrukkelijker te agenderen op school, en daarmee is het een aansporing om pedagogischer te zijn in onze taakopvatting.”
(Kees Groos in Bors, 2021a)

Burgerschapsonderwijs, zoals in de huidige wet staat, gaat om actief burgerschap en sociale cohesie. Het gaat om respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat; het gaat over kennis over en respect voor verschillen en de waarde dat gelijke gevallen gelijk behandeld worden. Het gaat om sociale en maatschappelijke competenties, om het kunnen deel uitmaken van en bijdragen aan de pluriforme, democratische Nederlandse samenleving. En het gaat om een schoolcultuur in overeenstemming met de basiswaarden van de democratische rechtsstaat. Die manier van het benaderen van onderwijs, met aandacht voor actief burgerschap en sociale cohesie, past het Jenaplan als een oude jas – een honderd jaar oude jas. Inderdaad kan dan ten diepste gesteld worden dat de burgerschapsopdracht die voor ons ligt in grote mate samenvalt met het wezen van het Jenaplan als “school waar je leert samenleven” (Velthausz & Winters, 2014). Een opdracht die het Jenaplan met trots en plezier kan oppakken, ten dienste van de kinderen, van een weerbare democratie en samenleving en van een gerevitaliseerd heden van het concept.



1. Opvattingen over burgerschapsonderwijs

Burgerschapsonderwijs is een hot topic. Sinds de verduidelijking van de wetgeving over burgerschapsonderwijs dienen scholen een visie op burgerschapsonderwijs te hebben die ze ook in de praktijk brengen. Het is aan scholen om na te denken over hun visie op burgerschapsonderwijs, waarbij ze de wetgeving, hun populatie, en de schoolidentiteit in ogenschouw nemen (zie Figuur 1).

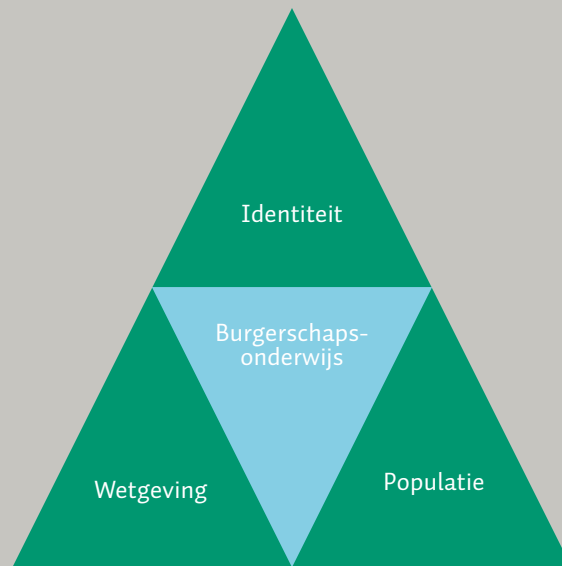
Deze wetgeving en de (concept)kerndoelen impliceren al een bepaalde visie op goed burgerschap en bieden hiermee richting. De school heeft ook rekening te houden met de eigen populatie bij het nadenken over burgerschapsonderwijs. Ten slotte hebben scholen een eigen identiteit en pedagogische visie die richting kunnen geven aan de eigen visie op burgerschapsonderwijs. Bij jenaplanscholen is dat natuurlijk het gedachtegoed van Peter Petersen en diens navolgers.

In deze publicatie staat de pijler 'identiteit' centraal. In dit hoofdstuk zullen we daarnaast de huidige wetgeving op het gebied van burgerschapsonderwijs beschrijven. Hoewel we in deze publicatie niet expliciet ingaan op de pijler populatie, willen we de lezer wel aanzetten tot nadenken hierover: wat betekenen de wettelijke kaders en het jenaplangedachtegoed

voor specifiek jouw school, jouw leerlingen en de context van jouw school? Wat wil je juist jouw leerlingen meegeven als het gaat om burgerschap? En wat zijn de maatschappelijke vraagstukken die leven in de context van de school?

Sinds 2006 zijn Nederlandse scholen verplicht om actief burgerschap en sociale cohesie te bevorderen. Met de wetgeving van augustus 2021 maakt de overheid voor scholen duidelijker wat ze met deze burgerschapsopdracht bedoelt en biedt ze de Onderwijsinspectie meer handvatten wanneer het burgerschapsonderwijs te wensen overlaat op een school. Volgens de wet moet

Dit hoofdstuk is een geüpdatete versie van hoofdstuk 1 uit de publicatie Montessori en burgerschapsonderwijs van De Brouwer et al. (2022) en de publicatie Dalton en burgerschapsonderwijs van Otten-Binnerts et al. (2024).



Figuur 1 Bij het nadenken over burgerschapsonderwijs moet je rekening houden met wetgeving, schoolidentiteit en populatie.

het burgerschapsonderwijs gericht zijn op respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, op sociale en maatschappelijke competenties en op kennis en respect voor verschillen en gelijke behandeling (zie bijlage 1). Daarbij moet de school zorgen voor een schoolcultuur in overeenstemming met de basiswaarden, waar leerlingen kunnen oefenen met deze waarden en leerlingen en personeel zich veilig en geaccepteerd weten.

“Vrijheid, gelijkheid en solidariteit ...

Het zijn de basiswaarden van de democratische ‘infrastructuur’, op basis waarvan het mogelijk wordt om een pluraliteit aan levensvisies en overtuigingen naast elkaar te laten bestaan”
(Biesta, 2021, p. 6)

Scholen en leraren kunnen verschillend denken over en invulling geven aan burgerschapsonderwijs. Het is daarom belangrijk om gezamenlijk na te denken over de visie op burgerschapsonderwijs. In dit hoofdstuk zullen we ingaan op de betekenis van burgerschapsonderwijs en bieden we een handvat dat scholen, leraren en leerlingen kan helpen

bij het nadenken over de visie op burgerschapsonderwijs en hoe deze zich verhoudt tot de identiteit van de school. Hierbij nodigen we hen uit steeds drie vragen in het achterhoofd te houden: Wat willen we in het jenaplanonderwijs bereiken met burgerschapsonderwijs? Wat doen we op jenaplanscholen al aan burgerschapsonderwijs? En zijn er stappen die we kunnen nemen om burgerschapsonderwijs op jenaplanscholen te versterken? We zullen beginnen met een korte uiteenzetting van de betekenis van burgerschapsonderwijs.

1.1 Wat is burgerschapsonderwijs?

Laten we eerst het verschil tussen burgerschapsvorming en burgerschapsonderwijs duidelijk maken. De titel van deze uitgave is ‘Jenaplan en burgerschapsonderwijs’. We hebben hiervoor gekozen, omdat we met deze uitgave scholen handvatten willen bieden om doelbewust burgerschapsvormend bezig te zijn. Burgerschapsvorming is een proces dat plaatsvindt in de interactie tussen personen en in verhouding tot de maatschappij (Van Riet, 2021). Door burgerschapsvorming heeft het onderwijs dus sowieso invloed op het burgerschap van leerlingen. Wanneer de school burgerschapsvorming doelbewust ontwerpt, waardoor het onderdeel wordt van het curriculum, dan spreken we van burgerschapsonderwijs. Er zijn ook pleitbezorgers voor het idee dat onderwijs zich niet gericht

moet bemoeien met het burgerschap van jongeren (Van Riet, 2023). In deze manier van denken wordt onderwijs in zijn geheel als burgerschapsvormend gezien (Van der Ploeg, 2020). De school is medeverantwoordelijk voor algemene vorming: de ontwikkeling van elementaire competenties die noodzakelijk zijn voor burgerschap. Denk aan de ontwikkeling van geletterdheid, gecijferdheid, kennis van de wereld en intellectuele deugden. Met deze algemene vorming draagt onderwijs dus per definitie bij aan burgerschapsvorming. Toch zijn er zorgen over de mate van burgerschapsonderwijs en de manier waarop scholen bijdragen aan burgerschapsvorming (bijv. Inspectie van het Onderwijs, 2025). De huidige tendens is dan ook dat meer aandacht voor burgerschapsonderwijs noodzakelijk is.

In de handboeken burgerschapsonderwijs voor het primair en voortgezet onderwijs beargumenteert Eidhof (2020, 2024) waarom er meer aandacht voor burgerschapsonderwijs nodig is. Hij geeft aan dat Nederlandse leerlingen relatief laag scoren in vragenlijstonderzoek naar burgerschapscompetenties en dat veel leerlingen zich machteloos voelen op politiek vlak. Daarbij constateert hij dat er verschillen zijn tussen het vmbo en het vwo in het type burgerschap dat gestimuleerd wordt en dat in het primair onderwijs minder aandacht is voor de maatschappelijke en politieke kant van burgerschap dan voor sociale omgang. Er zijn ook zorgen in de samenleving over extremisme, polarisering en de verzwakking van de democratische rechtsstaat. Eidhof stelt dat onderwijs een logische plek is om aan burgerschapsvorming te werken, maar dat scholen in Nederland nog weinig aan burgerschapsonderwijs doen en het aanbod onvoldoende doelgericht en samenhangend is.

Om te duiden wat burgerschapsonderwijs is, hanteert Eidhof (2020) de volgende drie criteria.

“We spreken van burgerschapsonderwijs wanneer het gaat over:

- 1. Onderwerpen die een spanning kennen tussen individuele en collectieve of tussen verschillende collectieve belangen of waarden, en niet tot een individueel probleem te reduceren zijn. Dat zijn (dus) sociale, maatschappelijke en politieke onderwerpen, waarin we afhankelijk zijn van elkaar om tot een goede uitkomst te komen.*
- 2. De manier waarop we – op allerlei niveaus – vanuit deze spanningen, belangen- en waardentegenstellingen tot (nieuwe) besluiten en vreedzame oplossingen komen; of dat nu direct en tussen mensen onderling gaat, of indirect via instituties van democratie en rechtsstaat.*
- 3. Het toerusten van leerlingen met kennis, vaardigheden en houdingen, die ze in staat stellen om zelfstandig te handelen ten aanzien van sociale, maatschappelijke of politieke problemen.” (p. 38)*

Nieuwelink (2021, p. 16) kadert de betekenis van burgerschapsonderwijs op een vergelijkbare manier: “Burgerschapsprogramma’s zijn gericht op het leren begrijpen van samenlevingen en politiek, uiteenlopende perspectieven op maatschappelijke en politieke vraagstukken en de eigen positie daarbij”. Deze definities van burgerschap zijn vergelijkbaar met de definities zoals beschreven in de toelichting bij de conceptkerndoelen voor burgerschap in het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs (SLO, 2024a). Daar wordt burgerschap beschreven als “Het vermogen om maatschappelijk en democratisch te functioneren en gezamenlijk de diverse samenleving vorm te geven” (p. 23) en dat “Burgerschapsonderwijs draait om de kennis, vaardigheden en ervaringen

die leerlingen opdoen met betrekking tot de diverse en democratische samenleving” (p. 7). Zie bijlage 2 voor de volledige beschrijving van de SLO van kenmerken van het leergebied burgerschap.

In de bijgestelde onderzoekskaders van de Inspectie van het Onderwijs (2024a, 2024b) behoort burgerschap tot de basisvaardigheden (taal, rekenen, digitale geletterdheid en burgerschap). De onderzoekskaders beschrijven dat scholen een doelgericht en samenhangend curriculum moeten hebben voor burgerschapsonderwijs, passend bij de leerlingpopulatie. Dat omvat ook het regelmatig monitoren van de ontwikkeling van burgerschapscompetenties om het onderwijs af te stemmen op de actuele leerbehoefte van leerlingen. Belangrijk hiervoor is het opstellen van doelen voor burgerschapsonderwijs.

De wet biedt al enkele kaders voor deze doelen. Daarnaast bieden de conceptkerndoelen richting. De SLO (2024a) stelde in eerste instantie zes conceptkerndoelen op, waarna al een aantal wijzigingen zijn doorgevoerd (SLO, 2024b). Dit betekent dat er op het moment van schrijven vijf conceptkerndoelen zijn. De eerste twee betreffen aanbodsdoelen. Deze gaan over diversiteit en basiswaarden. Daarnaast zijn er drie inspanningsdoelen voor de leerling die gaan over: maatschappelijke betrokkenheid, democratische betrokkenheid en maatschappelijke vraagstukken (zie Tabel 1).

Er lijkt echter geen consensus over de betekenis van burgerschapsonderwijs. Wanneer we namelijk naar bijvoorbeeld het examen- en kwalificatiebesluit voor burgerschap in het mbo kijken, dan blijkt daar een andere betekenis gegeven te worden aan burgerschapsonderwijs (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2022). Hierbij vallen bijvoorbeeld ook het bevorderen van een gezonde leefstijl, het functioneren in de arbeidsmarkt en

Tabel 1 De conceptkerndoelen voor het leergebied burgerschap (SLO, 2024a, 2024b)

Kerdoel	Doelzin
Diversiteit	De school bevordert de respectvolle omgang van leerlingen met diversiteit in de samenleving.
Basiswaarden van de democratische rechtsstaat	De leerling geeft aan hoe diens handelen verbonden is met basiswaarden van de democratische rechtsstaat. (dit doel wordt nog omgezet naar een aanbodsdoel)
Maatschappelijke betrokkenheid	De leerling verkent verschillende mogelijkheden om bij te dragen aan de samenleving.
Democratische betrokkenheid	PO: De leerling verkent hoe die democratisch handelen in dagelijkse situaties kan vormgeven. Onderbouw VO: De leerling verkent hoe die democratisch handelen binnen de democratische rechtsstaat kan vormgeven.
Maatschappelijke vraagstukken	De leerling weegt af welke mogelijkheden die heeft om ten aanzien van maatschappelijke vraagstukken te handelen.

Noot: Onderdeel van de kerndoelen vormt ook een meer gedetailleerde opsomming waar het bij ieder kerndoel om gaat, zie de uitwerking van de SLO (2024a).

het functioneren als consument onder burgerschaps- onderwijs. Meer recent adviseerde een expertgroep om praktische vaardigheden die mbo-studenten helpen actief deel te nemen aan de samenleving niet als einddoel van burgerschapsonderwijs te maken (Expertgroep burgerschap mbo, 2023). Burgerschapsonderwijs in praktische vaardigheden zoals financiële zelfredzaamheid moet volgens hen het individuele niveau overstijgen, het moet altijd op bijvoorbeeld maatschappelijke of politieke vraagstukken betrokken worden.

Ook wanneer we kijken naar de voorstellen die Curriculum.nu (2019) deed voor het domein burgerschap, dan zien we aan de invulling van de doelen van burgerschapsonderwijs dat ook zij een bredere definitie aan burgerschapsonderwijs lijken te geven dan Eidhof (2020), Nieuwelink (2021) en de SLO (2024a). Burgerschapsonderwijs moet volgens Curriculum.nu bijvoorbeeld ook bijdragen aan de identiteitsontwikkeling; aan het ontdekken van de eigen emoties, ambities, talenten en ontwikkelpunten. Gezien de definitie van Eidhof is het discutabel of dit soort intrapersonlijke competenties horen bij burgerschaps-onderwijs. Zo beargumenteert Nieuwelink (2021) dat intrapersonlijke competenties geen onderdeel uitmaken van burgerschap, maar wel voorwaardelijk zijn voor burgerschap.

Verschillen in de betekenis van burgerschapsonderwijs maken het er niet makkelijker op om gezamenlijk na te denken over

en invulling te geven aan burgerschapsonderwijs. Hierbij komt dat opvattingen over goed burgerschap kunnen verschillen, en daarmee de doelen van burgerschapsonderwijs.

1.2 Participatieve benadering van burgerschapsonderwijs

Toch lijkt er één bepaalde opvatting van burgerschap ten grondslag te liggen aan wetenschap en beleid op het gebied van burgerschapsonderwijs (Guérin, 2018; Van Rees, 2021b). Deze benadering van burgerschapsonderwijs wordt wel de participatieve benadering genoemd (Guérin, 2018). Bij deze benadering hoort een idee van goed burgerschap dat wordt gekenmerkt door: politieke geletterdheid, kritische denkvaardigheden, bepaalde waarden, houdingen en gedragingen (zoals vrijheid, gelijkheid, respect, tolerantie, en solidariteit), actieve participatie en betrokkenheid bij de gemeenschap (Eidhof et al., 2016; Guérin, 2018, p. 20; Jeliaskova, 2015; Van Rees, 2021b). Ook de Inspectie van het Onderwijs lijkt dit idee van goed burgerschap aan te hangen. Zij geven voor het peilingsonderzoek naar burgerschapsonderwijs en burgerschaps-



competenties de volgende definitie: “Onder burgerschapscompetenties verstaan we de competenties die nodig zijn om op een goede manier om te gaan met anderen, en om bij te dragen aan de samenleving, de democratie en de gemeenschappen waarin leerlingen (nu en later) leven” (Inspectie van het Onderwijs, 2022, p. 13). Met dit idee over goed burgerschap als basis, kan burgerschapsonderwijs bijvoorbeeld betekenen dat kinderen gestimuleerd worden om een bezoekje te brengen aan eenzame ouderen, hun afval op te ruimen, te stemmen, vrijwilligerswerk te doen en respect te hebben voor en tolerant te zijn naar mensen met een andere afkomst of seksuele gerichtheid.

Volgens Van der Ploeg (2020) heeft deze benadering van burgerschapsonderwijs te maken met wat hij noemt de communair neoliberale samenleving, waarin ervanuit wordt gegaan dat ieder voor zichzelf kan zorgen en opkomen en dat problemen opgelost kunnen worden door verbetering van gedrag en leefstijl. De communair neoliberale samenleving heeft zodoende betrokken, vreedzame en dienstbare burgers nodig.

1.3 Andere benaderingen

De participatieve benadering van burgerschapsonderwijs lijkt heersend in wetenschap en beleid. Daarbij wordt vaak gesteld dat er consensus is over (een deel van) de bijbehorende doelen (bijv. Eidhof et al., 2016; Hoek et al., 2022). Toch zijn er ook onderzoekers die juist beargumenteren dat er geen consensus is over de doelen van burgerschapsonderwijs, en dat er verschillende opvattingen over democratie en goed burgerschap zijn (bijv. Guérin, 2018; Nieuwelink et al., 2024; Van der Ploeg, 2015). In opvattingen over democratie en goed

burgerschap kan de nadruk worden gelegd op de gemeenschap, saamhorigheid en je op de juiste manier gedragen en aanpassen. Maar de nadruk kan ook liggen op autonomie, zelfverantwoordelijkheid, individuele rechten en vrijheid. En in weer een andere, meer kritische benadering van goed burgerschap, ligt de nadruk op sociale rechtvaardigheid: een goed burger kijkt kritisch naar de maatschappij. Deze drie benaderingen van goed burgerschap worden vaak onderscheiden, hoewel er natuurlijk ook tussenvormen en net weer andere benaderingen mogelijk zijn (Eidhof et al., 2016; Geboers et al., 2015; Guérin, 2018; Van der Ploeg, 2020; Van Waveren, 2020; Veugelers, 2015).

Naast deze drie vaak voorkomende benaderingen, zijn er ook ideeën over burgerschap die minder mainstream zijn. Zo zijn er meer agonistische perspectieven, waarbij conflict als waardevol wordt gezien (Lozano Parra, 2022; Van der Ploeg, 2015; Van der Ploeg & Guérin, 2016; Van Waveren, 2020). Dit staat bijvoorbeeld haaks op de ideeën van de Vreedzame School, waar conflicten opgelost en voorkomen worden (Pauw, 2015). En er zijn non-participatieve perspectieven, waarbij het helemaal niet nodig wordt geacht dat iedereen politiek betrokken is om de democratie te laten functioneren (Van der Ploeg, 2015; Van der Ploeg & Guérin, 2016). Je kunt volgens een non-participatief perspectief ook een goed burger zijn als je je niet bezighoudt met maatschappelijke vraagstukken en politieke besluitvorming, maar gewoon je werk doet. Dit idee staat dan weer haaks op de conceptkerndoelen (zie Tabel 1) en op de wetgeving over burgerschapsonderwijs, die het bevorderen van ‘actieve participatie’ vereist (zie bijlage 1).

Onenigheid over de doelen van burgerschapsonderwijs is niet nieuw. Staatswetenschappen, maatschappijleer en burgerschapsonderwijs kennen al een hele geschiedenis van “horten en stoten” (De Jong, 2021, p. 205). Dit kan verklaard worden doordat democratie en politiek omstreden begrippen zijn en het onderwijzen van kinderen en jongeren in politiek een gevoelig onderwerp is.



1.4 Doordacht en onderbouwd burgerschapsonderwijs

Vanwege de verschillende opvattingen over democratie en goed burgerschap is het belangrijk om, als je burgerschapsonderwijs vanuit een bepaalde opvatting vormgeeft, te onderbouwen waarom je voor die opvatting van democratie en burgerschap kiest (Guérin, 2018). Een andere optie is om juist de diversiteit aan opvattingen over burgerschap het onderwerp van burgerschapsonderwijs te maken en kinderen en jongeren zelf te laten nadenken over wat goed burgerschap is (Joris, 2021; Van der Ploeg, 2015, 2020; Veugelers, 2011).

“Wat burgerschap is, kan niet vastgesteld worden voor altijd en iedereen en het kan niet vastgesteld worden voor anderen. Het blijft een open vraag. En de antwoorden zijn eigen antwoorden; altijd voorlopige, eigen antwoorden” (Van der Ploeg, 2020, p. 53)

Om te verduidelijken wat burgerschapsonderwijs kan betekenen, hebben we verschillende opvattingen over burgerschapsonderwijs in bijlage 3 tegenover elkaar gezet. De stellingen gaan over de vraag wat het ‘waarom’ van burgerschapsonderwijs is, wie verantwoordelijk is voor burgerschapsonderwijs, wat de ideale burger is, of burgerschapsonderwijs bepaalde waarden en gedragingen moet voorschrijven, waar de nadruk op moet liggen bij burgerschapsonderwijs, en wat de context moet zijn van burgerschapsonderwijs.

Voor veel van deze opvattingen geldt dat niet enkel het één of het ander mogelijk is. Vaak zijn er tussenliggende opvattingen mogelijk. Leraren en directeurs kunnen de stellingen in de tabel gebruiken voor reflectie op de eigen opvattingen

over burgerschapsonderwijs en de stellingen kunnen de start zijn van een gesprek over het burgerschapsonderwijs op de school. Voor het huidige onderzoek naar de ideeën van Peter Petersen en diens Nederlandse navolgers is de tabel gebruikt om het gesprek in de expertgroep te starten en een denkkader te geven van verschillende opvattingen over burgerschapsonderwijs.

Bij de ontwikkeling van deze tabel hebben we gebruik gemaakt van literatuur over opvattingen over goed burgerschap en burgerschapsonderwijs (De Jong, 2021; Guérin, 2018; Guérin et al., 2021; Jeliaskova, 2015; Joris, 2021; Van der Ploeg, 2015, 2020; Van Rees, 2021b, 2021a; Van Waveren, 2020; Veugelers, 2011, 2015) en van literatuur over de doelen van burgerschapsonderwijs (Eidhof, 2020; Hodson, 2020; Nieuwelink, 2021; Van der Ploeg & Guérin, 2016), burgerschap en democratie (Biesta, 2021) en contexten voor burgerschapsvorming (Biesta et al., 2009).

In deze uitgave richten we ons vooral op de visie op burgerschapsonderwijs. Wanneer een school zijn visie op burgerschapsonderwijs duidelijk heeft, kunnen meer specifieke doelen geformuleerd worden, kan er eventueel een leerlijn worden ontworpen en kan nagedacht worden over de inrichting en evaluatie van het burgerschapsonderwijs op school. Op deze manier kan het burgerschapsonderwijs doelgericht en samenhangend worden (AWP Sociale Kwaliteit e.a., 2021; Hoek et al., 2022; Inspectie van het Onderwijs, 2022). In hoofdstuk 5 geven we enkele handvatten voor het vormgeven van doelgericht en samenhangend burgerschapsonderwijs op basis van de ijkpunten voor goed burgerschapsonderwijs (AWP Sociale Kwaliteit e.a., 2021).

2. Peter Petersen, grondlegger van het Jenaplan

Voor we iets gedetailleerder ingaan op Peter Petersens persoonlijke en professionele levensgeschiedenis, is het – in het kader van de burgerschapsopdracht aan ons onderwijs – van belang te benadrukken dat Petersens levensloop samenviel met de komst en ondergang van een reeks van heel verschillende politieke systemen. Het is een understatement om de tijd waarin hij leefde ‘roerig’ te noemen.



2.1 Een leven in vijf politieke systemen

Petersen werd in 1884 geboren als oudste zoon in een boerengezin in het Noord-Duitse Sleeswijk-Holstein, de grensstreek met Denemarken, waar twintig jaar eerder nog een korte, maar bloedige oorlog om gevoerd was tussen Pruisen en Denemarken. Deens is er nog altijd een van de officiële talen, net zoals Petersens familienaam van Deense origine is.

Bij die politieke onrust, die nog vers in het geheugen van Petersens ouders moet hebben gelegen, bleef het niet gedurende zijn leven. De jaren van zijn jeugd, van zijn opleiding en vroege loopbaan beleefde hij in het antiliberaal en militaristische Duitse Keizerrijk (1871-1918). Na de Eerste Wereldoorlog, waarin hij zelf afgekeurd was voor militaire dienst maar waarin drie van zijn jongere broers sneuvelden, ontstond de Weimarrepubliek (1918-1933), Duitslands eerste wankelende stappen als democratie. Dat tijdvak valt samen met het eerste decennium van Petersens oefenschool in Jena, in de oostelijke deelstaat Thüringen. Te midden van economisch en politiek zware jaren viel de prille democratie daarna in de totalitaire klauwen van Nazi-Duitsland (1933-1945).

Na de Tweede Wereldoorlog werd Duitsland onderverdeeld door de geallieerde mogendheden in vier zones en werd er een actief beleid van denazificatie, demilitarisering en van democratisering gevoerd. In 1949 viel Duitsland uiteen in de westelijke Bondsrepubliek en werd het Oost-Duitse Jena onderdeel van de communistische DDR en zou dat blijven tot ver na Petersens dood in 1952. Petersen, die in de Nazi-jaren zijn school met moeite en door deels mee te bewegen met het regime overeind gehouden

had, werd in 1950 door de nieuwe communistische autoriteiten gedwongen zijn school te sluiten, omdat zijn schoolconcept “een reactionair, politiek zeer gevaarlijk overblijfsel uit de Weimarrepubliek” zou zijn (Broersma & Velthausz, 2008, p. 99).

Het is daarmee een moeilijke, maar ook intrigerende exercitie om het Jenaplan zoals Petersen het heeft neergezet tijdens zijn leven, te bevragen op de rol en de waarde van burgerschap, zoals geformuleerd in de hedendaagse wettelijke ‘burgerschapsopdracht aan het onderwijs’. Want: over welke invulling van burgerschap, in welke maatschappij, moeten we het dan hebben? De verschillende overheden gedurende Petersens leven hadden een heel ander idee van wat het betekent om ‘een goede burger’ te zijn.

En dat terwijl de belangrijkste doelstelling van zijn concept is ingericht rond het idee van de ‘opvoeding tot mens’ en Petersen het tot wasdom komen van het kind laat plaatsvinden te midden van de school en de stamgroep als opvoedingsgemeenschap. Op de eerste pagina van *Het Kleine Jenaplan* stelt hij precies dát als de centrale kwestie in de nieuwe school zoals hij hem wil vormgeven:

Hoe moet een opvoedingsgemeenschap eruit zien waarin en waardoor een mens zijn individualiteit tot een persoonlijkheid voltooien kan? (Petersen, 1985, p. 9)

Hoe hij die opvoedingsgemeenschap voor zich zag, is het onderwerp van hoofdstuk 3.

2.2 Een vogelvlucht door Petersens leven en loopbaan

Jeugdjaren: in contact met mens, natuur en het goddelijke

Peter Petersen (1884-1952) groeide de eerste twaalf jaar van zijn leven op in het dorpje Grossenwiehe, op zijn ouders boerderij. Al generaties bewerkten de Petersens er de schrale grond (Kluge, 1992, p. 35). Als oudste van in totaal zeven kinderen vond hij in het gezin en in de lokale boerenomgeving hechte samenhang en gemeenschapszin.

Het werk op de boerderij ervoer hij als betekenisvol, niet alleen voor 'brood op de plank' maar ook vanwege de persoonsvormende aspecten ervan: hij raakte ervan doordrongen dat de ervaring zinvol bezig te zijn en een actief onderdeel te zijn van een groter geheel, helpt om als mens je zelfbewustzijn en eigenwaarde te ontwikkelen (Kluge, 1992, p. 36). De sfeer en de indrukken die hij opdeed gaven mede vorm aan zijn karakter en drukten een stempel op zijn latere pedagogische werk, waarin de begrippen 'leefgemeenschap' en 'dienstbaarheid' centraal staan (Both, 1983, p. 9). Dat de jonge Petersen veel liefde en aandacht had voor de streek, de landarbeid en de natuur, blijkt bijvoorbeeld uit de vele beeldspraken uit het boerenleven die hij in zijn werk kiest (Freudenthal, 1982, p. 4).

Ook betekenisgeving vanuit het niet-waarneembare 'bovennatuurlijke' – doorgegeven via het evangelisch-lutherse geloof van met name de familielijn van koster en predikanten aan moeders kant – maakte vanzelfsprekend deel uit van Petersens jeugdjaren (Kluge, 1992, p. 31). Het geloof bleef een leidraad voor zijn leven en werk. Zo koos hij voor de oefenschool in Jena als motto een vers uit het evangelie van Lucas (22:26): *Der Grösste soll sein wie der Jüngste, und der Vornehmste wie ein Diener*. In dit vers, uit het laatste avondmaal, beslecht Jezus de strijd die even lijkt uit te breken tussen zijn volgelingen wie de voornaamste onder hen zal worden. Jezus stelt dat je 'grootseid' af te meten is aan hoe gevend, hoe dienstbaar je kunt zijn aan anderen. Het idee van 'grootsten en kleinsten', van 'oudsten en jongsten' resoneert ook in hoe de ideale stamgroep

met elkaar omgaat. Het vers zou niet alleen in de oefenschool in Jena komen te hangen, maar werd ook de tekst op de grafsteen van Petersen en zijn tweede vrouw (en pedagogisch partner) Else Petersen-Müller.



Van dorpsschool naar twee proefschriften

Petersens schoolloopbaan begon op het plattelandsschooltje van Grossenwiehe. De school was zo klein dat alle kinderen, van 6 tot 15 jaar, er onderwijs volgden in dezelfde klas. In een korte autobiografische schets die Petersen in 1942 opstelde, prees hij de twee "begenadigde echte dorpsschoolmeesters" – achtereenvolgens vader en zoon Nissen – die hem voor het vervolgonderwijs en zijn verdere leven "de allerbeste basis meegaven" (Kluge, 1992, p. 47).

Het is markant dat een aantal van de onderwijspedagogische organisatievormen die Petersen later voor zijn jenaplanschool

koos, al langskwam in zijn tijd op de dorpsschool. Zo waren het de kinderen zelf die een vanzelfsprekende verantwoordelijkheid droegen voor het op orde houden van het lokaal (Kluge, 1992, p. 48). Verder benadrukt Petersen het alledaagse, ongeunstelste karakter van het dorpsschoolleven, waardoor er ruimte was voor de zintuiglijk open blik en de verwondering die kinderen zo eigen is (vgl. ook Petersen, 2024, p. 156). Doordat kinderen van verschillende leeftijden niet allemaal op hetzelfde moment de leerstof doorliepen, was er veel ruimte en bewegingsvrijheid voor ieder kind om de tijd en de rust te nemen om zich zaken eigen te maken. Ook de organisatie in stamgroepen met leerling-gezel-meesterrelaties, waarbij oudere kinderen jongere groepsgenoten helpen en juist door hun manier van uitleggen vaak beter aansluiten bij de taal en de vragen die het jongere kind heeft, lijkt geënt op zijn eigen vroege schooljaren. De gretige en snelle leerling Petersen luisterde graag mee naar de lessen voor de oudere kinderen en doorliep zo het achtjarige programma in vijf jaar (Kluge, 1992, p. 51).

Op de jonge leeftijd van twaalf jaar (in plaats van de gebruikelijke vijftien) kon Petersen terecht op het gymnasium van Flensburg, een stad op vijftien kilometer afstand, wat een wandeling van drie uur langs zandwegen betekende. Hij ging er op kamers en kwam alleen in de weekenden thuis om op de boerderij te helpen (Kluge, 1992, pp. 56-57). De vanzelfsprekendheden van het beschutte dorpsleven hielden op en hij maakte een eenzame en ongelukkige tijd door, ook al doordat het gymnasium een autoritaire school was, gestoeld op de ideeën van het Duitse Keizerrijk waar jongeren met tucht en bestraffingen werden opgevoed tot gehoorzame onderdanen.

Toch bleven zijn schoolprestaties opvallend sterk en op basis van studiebeurzen voor zijn verdiensten, ook tijdens zijn studietijd, werd hij in staat gesteld te gaan studeren aan achtereenvolgens de universiteiten van Leipzig, Kiel en Kopenhagen en de academie van Posen (Kluge, 1992, p. 67; Vreugdenhil, 1992, p. 85). Nadat hij in 1908 promoveerde op het werk van zijn leermeester in Leipzig, de pionier in de empirische psychologie Wilhelm Wundt, haalde hij in het jaar daarna zijn onderwijsbevoegdheden voor godsdienst, filosofie, geschiedenis, Engels en Hebreeuws. Later, in 1920, publiceerde hij een tweede dissertatie over de doorwerking van de filosofie van Aristoteles in het Duits-protestantse denken van Luther tot Hegel. Zo'n tweede proefschrift, het zogenaamde *Habilitationsschrift*, was in Duitsland een vereiste om in aanmerking te komen voor een onderwijspositie aan een universiteit.



Petersens leraar- en schoolleiderschap

In het tussenliggende decennium, vanaf 1909, was Petersen aan de slag gegaan als leraar aan het humanistische Johanneumgymnasium in Hamburg, een van oudsher vrije Hanzestad waarin ruimdenkender werd gedacht dan in de vooral Pruisisch-gedomineerde rest van Duitsland (Both, 1983, p. 12). Het volksonderwijs was er al decennialang onafhankelijk van kerk en staat. Petersens praktische ervaringen als leraar deden zijn academische interesses verschuiven naar een diepgravende belangstelling voor pedagogiek en opvoedingswetenschap en voor de vormende rol van onderwijs in de basisschooljaren (p. 9). Hij ontwikkelde een grote interesse in de schoolvernieuwingsbeweging en werd in 1912 lid (en later secretaris) van de *Bund für Schulreform*.

Inspanningen voor de emancipatie van de arbeider in de industrialiserende maatschappij liepen in de havenstad Hamburg veelal parallel aan ontwikkelingen van school en het leraarschap. Zo ontwierp de jonge museumdirecteur en voormalig onderwijzer Alfred Lichtwark er eind negentiende eeuw manieren om arbeiderskinderen met hoofd en hart in aanraking te laten komen met kunst en cultuur. Zijn ideeën over opvoeding en aandacht voor de hele mens in het onderwijs, vonden weerklank in Hamburg (Both, 1983, p. 13). In 1920 werd een bestaande *Realschule* (vgl. havo) herdoopt tot de 'Lichtwarkschule'. Deze nieuwe school moest worden geschoeid op de hervormingsleest van de 'Gemeinschaftsschule' – de school als leef- en werkgemeenschap – en Petersen werd in 1920 gevraagd er voor een periode van drie jaar de eerste schoolleider te worden. Petersen streefde er met het schoolteam naar om het destijds naar sociale klasse gesegregeerde schoolsysteem om te bouwen naar het model van een algemene volksschool, waar jongens en meisjes uit alle lagen van de bevolking gezamenlijk onderwijs konden krijgen. Ook werkten zij aan een doorlopende leerlijn van negen jaar. Door het deels loslaten van regels en gezagsverhoudingen viel het werk veel docenten zwaar en werden veel Gemeinschaftsschulen een experiment dat met horten en stoten verliep. De onderliggende vormingsidealen kregen in Duitsland

uiteindelijk alleen gestalte in de basisschooljaren (Both, 1983, pp. 55-61, 70).

Petersen had in het linksgeoriënteerde Hamburg, waarin rond het einde van de Eerste Wereldoorlog korte tijd zelfs een socialistisch-revolutionaire stemming heerste, in politiek-maatschappelijke zin een relatief behoudende stem. Onder zijn progressieve ideeën over onderwijs en opvoeding bleef een nuchtere, conservatieve grondtoon doorklinken die paste bij zijn opvoeding op de boerderij en bij de aard van mensen die al driehonderd jaar zorgdragen voor hetzelfde stukje grond (Döpp-Vorwald in Both, 1983, p. 8). Zo was hij minder radicaal in het 'Vom Kinde aus'-denken en bleef hij een belangrijke rol zien voor het leiderschap van de onderwijzer, die weliswaar werkte vanuit de eigenheid van het kind, maar toch ook een zekere door levenservaring ingegeven 'hiërarchische' afstand inbouwde tussen volwassene en de kinderen (Both, 1983, p. 73). Zijn reserveringen bij het "destijds rode en democratische Hamburg" maakten, zo stelde Petersen in zijn autobiografische schets uit 1942, dat hij in 1923 werd gepasseerd voor een hoogleraarschap in de opvoedingswetenschappen aan de nieuwe Hamburgse universiteit waaraan hij al enkele jaren als privatdocent verbonden was (Kluge, 1992, p. 121). In hetzelfde jaar kreeg hij echter een verzoek uit Jena.

Petersens Jenaplan en zijn betrokkenheid bij de New Education Fellowship

Politiek onrustig was het op meer plekken in Duitsland. In 1923 vroeg de uit linkse partijen geformeerde regering van de nieuwe deelstaat Thüringen Petersen om de positie van hoogleraar pedagogiek te komen vervullen aan de universiteit van Jena (Kluge, 1992, p. 133; Vreugdenhil, 1992, p. 88). Hij zocht daarvoor – op basis van zijn publicaties en zijn verwantschap met academici



als Wundt – ook de goedkeuring van de conservatievere universiteit zelf. Daarbij wilde hij de academische opdracht verruimd hebben van ‘pedagogiek’ naar ‘opvoedingswetenschappen’.

Zijn aanstelling besloeg behalve het hoogleraarschap ook het leidinggeven aan de universitaire oefenschool en aan het pedagogisch seminarie, met de expliciete opdracht om de academische lerarenopleiding uit te bouwen. Voor de oefenschool, waar onderwijstheorieën in de praktijk getest en geëvalueerd werden, verwierf hij het recht om er nieuwe onderwijsvormen uit te proberen. Ouders drongen er al snel op aan dat hij van dat recht gebruik zou maken (Boes, 1990, p. 3; Freudenthal, 1982, p. 12). Petersen verwierp de onderwijsmethodes van zijn directe voorganger, die de verantwoordelijkheid voor het leren teruggelegd had van het lerende kind naar de leerkracht. Leren behoorde volgens Petersen plaats te vinden in levensechte ‘pedagogische situaties’, waarin het kind werkelijk aangesproken werd en geëngageerd raakte om met de leerstof aan de gang te gaan (Boes, 1990, pp. 3-4). Dat alles onder de gidsende leiding van de leraar. Net als op de Hamburgse gemeenschapsscholen werd zijn oefenschool een breed georiënteerde school

die toegankelijk was voor jongens en meisjes samen, afkomstig uit alle lagen van de bevolking.

Zo ontwikkelde Petersen, met de eerste leraar van de oefenschool Hans Wolff, in enkele jaren het onderwijs dat bekend zou komen te staan als het Jenaplan, een naam die aan zijn ‘vrije algemene volksschool’ gegeven werd tijdens de vierde conferentie van de *New Education Fellowship* (NEF) in Locarno in 1927. In de internationale context van de NEF, waaraan pedagogen als Kees Boeke, Célestin Freinet, Maria Montessori en Helen Parkhurst deelnamen, bouwde Petersen vanaf 1923 een netwerk van geestverwanten op – elk van hen verbonden in de wens het onderwijs vanuit de praktijk opnieuw uit te vinden voor een tijd van vrede en broederschap na de verschrikkingen van de Eerste Wereldoorlog. Hij maakte veel buitenlandse studiereizen, waarbij hij kon leunen op zijn grote talenkennis en zijn voordrachten vaak hield in de landstaal (Boes, 1990, pp. 4-5; Broersma & Velthausz, 2008, pp. 29-32; Freudenthal, 1982, p. 5; Vreugdenhil, 1992, pp. 89-90).

Tegenstrijdige signalen in de nazi-jaren

Daarmee komen we bij de jaren dat Duitsland onder het juk kwam van het totalitaire regime van Hitlers NSDAP. Het is meteen het ingewikkeldste gedeelte voor een beperkte levensschets als deze, waarbij het zich wrekt dat Petersen over zijn levensloop weinig autobiografische geschriften heeft nagelaten. Voor heel Duitsland vormden de eerste maanden van 1933 een periode van radicale omslag. Hitlers partij trok via een list de politieke macht volledig naar zich toe en ontmantelde in enkele maanden tijd het complete democratische bestel. Onder dreiging van geweld en uitsluiting werden alle maatschappelijke instellingen ‘gelijkgeschakeld’: van sportverenigingen tot de rechterlijke macht, van vakbonden en politieke partijen tot het onderwijs moest iedereen in de pas gaan lopen met het nieuwe regime (Vreugdenhil, 1992, pp. 61-62).

Wat we van Petersen weten in de aanloop naar deze periode, is dat hij al enkele jaren actief was als lid van de Christlich-Soziale Volksdienst (CSVD) (Vreugdenhil, 1992, p. 56). Deze

kleine politieke partij was geschoeid op protestants-zedelijke leest en steunde in de jaren voor Hitlers machtsovername vaak de centrumregering van de Weimarrepubliek. De partij was antirevolutionair, sterk gekant tegen demagogie en zag gevaar in zowel links-extreem communisme als in de rechts-extreme nationaalsocialisten van Hitler. De CSVD verwierp het nationaalsocialisme vanwege de rassentheorie, vanwege het snel verdwijnende sociale gehalte van de partij door connecties met grootindustriëlen en uitspraken over het willen uitoefenen van staatsmacht zonder controle, en ook vanwege de machtsroes, het militarisme en de politiek van wraak, die uit Hitlers partij opklonk. Toch voelde de CSVD zich in 1932 zodanig klemgezet dat het in de laatste vrije verkiezingen een ruk naar rechts maakte. Bij het uiteenvallen van de partij in 1933 sloot een aantal leden zich alsnog aan bij de NSDAP. Dat gold voor Petersen beslist niet (Broersma & Velthausz, 2008, p. 47; Vreugdenhil, 1992, pp. 57-58, 98).

Ook bekend is dat Petersen al sinds zijn schoolleiderschap op de Lichtwarkschule regelmatig vriendschappelijk contact onderhield met de Franse pedagoog Célestin Freinet. Hun gemeenschappelijke interesse in vredeseducatie en gemeenschapsonderwijs oversteeg hun politieke voorkeuren, die in het geval Freinet eerder naar communisme neigden. In het najaar van 1932 stemde Petersen toe met de publicatie van een verhandeling van zijn hand over met name de groeperingsvormen en de verbinding tussen orde en vrijheid in het jenaplanonderwijs in Freinets tijdschrift *L'Éducateur Proletarien* (Broersma & Velthausz, 2008, pp. 45-64). In niets klinkt een affiniteit met het nationaalsocialisme door in het artikel dat in twee delen verscheen in februari en maart 1933, toen het Hitlerregime net de teugels in handen genomen had en met grote snelheid haar beleid begon uit te rollen.

De feiten die volgen, zijn niet eenduidig. Petersen kon aanblijven aan de universiteit van Jena en het blijft enigszins onduidelijk hoe hij zich in de oorlogsjaren tot de machthebbers verhouden heeft. Verschillende uitingen en gedragingen staan haaks op elkaar. Er zijn veel ooggetuigen die verslag hebben gedaan van hoe Petersen het nazisme grotendeels buiten de school en weg van de kinderen hield (zie o.a. Bors,

2024; Dietrich, 1984, pp. 17-20; Kluge, 1992, pp. 302-304). Ook spreken zij erover hoe Petersen zich soms de toorn van de machthebbers op de hals haalde en hoe hij gehandicapte kinderen, joodse kinderen en kinderen uit communistische gezinnen bleef ontvangen en helpen in zijn oefenschool. Anderzijds leek hij in de periode 1933-1935 te kiezen voor een 'vlucht naar voren', onder andere door artikelen te publiceren in nationaalsocialistische tijdschriften, waarin passages staan waaruit een onmiskenbaar antisemitische en racistische toon opklinkt, en door zijn concept te presenteren als passend bij en zelfs een goed pedagogisch model voor het nieuwe gezag (Vreugdenhil, 1992, pp. 94-96).

Van dat laatste was het regime niet overtuigd, zo blijkt uit rapporten van een regionale onderzoekscommissie die hem na 1935 enkele malen op zijn politieke geschiktheid beoordeelde: tegen het Jenaplan moest bezwaar gemaakt worden, omdat Petersen zich daarin uitspreekt tegen het recht de massa te leiden (Vreugdenhil, 1992, pp. 97-98). In 1937 werden vraagtekens gezet bij Petersens plotselinge gerichtheid op 'de Duitse volksgemeenschap', omdat er zoveel uit zijn recente voorgeschiedenis in zijn nadeel sprak: Petersens affiliatie met de 'rode schoolhervormers' uit Hamburg, zijn weigering de Hitlergroet te brengen, de aanwezigheid van maar één Hitlerportret in school, zijn hoogleraarschap via de destijds linkse deelstaatregering van Thüringen, en vooral zijn betrokkenheid bij de internationale reformbeweging met haar liberalistische, individualistische, pacifistische en humanistische inslag (overigens verklaarden drie ooggetuigen in april 2024 in gesprek met Freek Velthausz dat er naar hun waarneming geen enkel Hitlerportret in de school hing). In haar rapport concludeerde de onderzoekscommissie dat Petersen bruikbaar werd geacht voor het

nationaalsocialisme, maar dat hij niet tot de nationaalsocialistische pedagogen diende te worden gerekend. In de jaren daarna kreeg hij steeds vaker 'nee' te horen als het ging om verzoeken tot publicatie van zijn werk. Ook zijn invloed op het onderwijs werd ingeperkt, zo mocht hij vanaf 1939 geen colleges meer geven aan studenten van de lerarenopleiding (zie voor een uitgebreidere duiding bijlage 4).

Petersen in de naoorlogse tijd

Toen de oorlog in Europa ten einde liep, kreeg Petersen in april 1945 van de Amerikaanse bezettingsmacht toestemming zijn school te heropenen. In de herfst van datzelfde jaar, toen Jena inmiddels onder de Russische bezettingsautoriteiten viel, werd Petersen benoemd tot decaan. In 1946 maakte hij deel uit van een ministeriële commissie die een brede discussie over de verbetering van het methodische niveau in de nieuwe democratische volksschool voorbereidde, met daarin herkenbare elementen uit zijn jenaplanconcept. Hij werd, ook in 1946, lid van de sociaaldemocratische SPD, maar zegde dat lidmaatschap in 1948 op, toen na een fusie met de communistische partij de nieuwe *Sozialistische Einheitspartei Deutschlands* gaandeweg een steeds stalinistischere koers insloeg en het sociaaldemocratische element ondergesneeuwd raakte (Broersma & Velthausz, 2008, p. 95; Kluge, 1992, p. 333).

Al in december 1945 ontving Petersen beschuldigingen van samenwerking met de nazi's. Er kwam een proces op gang van aanklachten en verdedigingen, wat er onder andere toe leidde dat hij het rectoraat van de nieuwe internationale universiteit in Bremen in 1948 niet kreeg (Kluge, 1992, p. 309). De Sovjetautoriteiten boden hem rond dezelfde tijd wel het rectoraat van de universiteit van

Jena aan, wat hij afwees. Met de totstandkoming van de communistische DDR in 1949 kreeg Petersen steeds minder speelruimte. Voor verzoeken voor buitenlandse reizen naar het westen, onder andere naar een congres van Freinet, ontving hij geen toestemming. In augustus 1950 werd zijn oefenschool gesloten, met de argumentatie: "De Petersenschool is een reactionair, politiek zeer gevaarlijk overblijfsel uit de Weimarrepubliek" (Broersma & Velthausz, 2008, pp. 98-99). De Thüringse onderwijsminister die deze boodschap bracht tijdens een ouderavond, in afwezigheid van Petersen, voerde als reden voor de sluiting aan dat de school niet wenste mee te werken aan maatregelen als de communistische 'Pionierbeweging' en muurkranten, omdat Petersen van mening was dat met kinderen onder de 14 geen politiek bedreven mag worden (Vreugdenhil, 1992, p. 100).

Snel na de sluiting van de school vertrok Petersen naar West-Duitsland, waar hij lezingen gaf en tot oktober 1951 verbleef bij zijn zoon Uwe in Bremen. Hij keerde terug naar Jena omdat zijn vrouw ziek was, maar hij kreeg zelf een longontsteking en overleed op 21 maart 1952. Hij werd ruim twee maanden later begraven in zijn geboortegrond op de begraafplaats van Grossenwiehe. Ook lukte het zijn archieven naar het westen te transporteren. In de DDR werd inmiddels alles wat herinnerde aan Petersen en zijn school uitgewist (Broersma & Velthausz, 2008, p. 99). Else Petersen-Müller stierf in januari 1968 in Braunlage, een plaatsje in de Harz aan de West-Duitse kant, pal aan de grens met de DDR.



2.3 Petersen én zijn Nederlandse navolgers als bronmateriaal

Het jenaplanconcept en de doorontwikkeling ervan zijn allang niet meer terug te voeren op grondlegger Petersen alleen. Niet alleen werd Petersen onder anderen terzijde gestaan door zijn tweede vrouw en collega-onderwijsontwikkelaar Else Petersen-Müller, maar ook Hans Wolff, de eerste leraar van de oefenschool, verdient genoemd te worden (getuige bijvoorbeeld: Petersen & Petersen, 1965; Else Petersen, 1965, 1988; Petersen & Wolff, 1997). Daarnaast worden in Nederland meerdere personen uit en sinds de ‘Generatie Freudenthal’ gezien als stemmen met autoriteit, op wier schouders het concept verder gedragen en verder ontwikkeld is. Daarmee is er een conceptgeschiedenis ontstaan, waarbij het werk van een aantal Nederlandse navolgers van Petersen ook de status van kerngedachtegoed gekregen heeft.

In het jaar van Peter Petersens overlijden zocht de Duits-Nederlandse Suus Freudenthal een school voor haar kinderen in Nederland. In het doorzoeken van de werken van een aantal traditionele vernieuwers, stuitte ze daarbij op *Het Kleine Jenaplan* en werd aangetrokken door het denken over de vorming van het kind in en aan een ‘leef- en werkgemeenschap’ (Velthausz & Winters, 2014, p. 18). Ze nodigde de Utrechtse schoolleider Gerrit Hartemink uit met haar in zee te gaan en zijn school om te vormen naar het gemeenschapsmodel van het Jenaplan. Rond Freudenthal verzamelde zich in de jaren zestig een groep geëngageerde leerkrachten en schoolleiders, die elk vanuit hun eigen expertises op het gebied van bijvoorbeeld taal en natuuronderwijs, gingen meedenken.

Het is belangrijk te constateren dat de Nederlandse ontwikkelaars – naast Suus Freudenthal, bijvoorbeeld Kees Both, Kees Vreugdenhil en Ad Boes – allen zichzelf als representant van het Nederlandse jenaplanconcept zien en gezien hebben. Onder hun eigen naam is er veel door hen geschreven in tijdschrift-, cahier- en boekvorm, maar vrijwel altijd met gezochte consensus van andere

ontwikkelaars en sprekend uit naam van het Jenaplan. Het Nederlandse Jenaplan is daarmee niet uiteengevallen in ‘scholen’ met botsende invullingen of denkrichtingen.

Van belang daarbij is dat het Nederlandse Jenaplan de keuze heeft gemaakt verder te bouwen op eigentijdse interpretaties van Petersens werk, deels gezien de smet die er op hem kwam te liggen als gevolg van de nazitijd, deels gezien de moeilijk te doorgronden filosofische basis onder Petersens visie. Omdat Petersens hoofdwerk, de *Führungslehre des Unterrichts* “te veel de tijdgeest van toen en de metafysische opvattingen van Petersen weerspiegelt”, noemt Vreugdenhil (2010, p. 28) het “voor ons een onbetrouwbare gids”, waar wel “nog altijd waardevolle inzichten en pedagogisch-didactische vormgevingen aan te ontfemen” zijn. Hij schrijft verder:

“Belangrijk is dat we als Nederlandse jenaplanbeweging vanaf het begin afstand hebben genomen van die tijdgebondenheid van het denken van Petersen. Voor de grondlegster van het Nederlandse Jenaplan, Suus Freudenthal, was haar tomeloze inzet voor vernieuwend onderwijs juist ontstaan uit een toen breder gedeeld gevoel na de Tweede Wereldoorlog: dit nooit meer! We willen bouwen aan een wereld waarin onze kinderen democratisch en vredelievend kunnen opgroeien. Als vrouw van de Duits-Nederlandse joodse wetenschapper Hans Freudenthal wist Suus Freudenthal als geen ander wat nazisme en volksdenken teweeg konden brengen. Zij koos daarom met hart en ziel voor het kind in de leerling.”
(Vreugdenhil, 2010, p. 28)

Eenzijds sluit deze studie daarmee aan bij het streven van de huidige jenaplanopleiders om

de teksten van Petersen beschikbaar te houden, zie bijvoorbeeld de digitale heruitgave van Petersens sleutelwerk *Van didactiek naar onderwijspedagogiek*. Ondanks dat de inhoud en de schrijfstijl vaak lastig gevonden worden, staan meerdere van Petersens teksten op de verplichte leeslijst in post-hbo-opleidingen. Daarmee blijven de werken actief deel uitmaken van curricula en de veronderstelde basiskennis van stamgroepleiders, schoolleiders en andere onderwijsbetrokkenen. Anderzijds staan

hedendaagsere hertalingen en doorontwikkelingen van het concept meestal dichterbij de scholen vandaag: veel scholen beschikken over regelmatig geraadpleegde exemplaren van *Jenaplan 21* (Both, 2022), *Jenaplan, school waar je leert samenleven* (Velthausz & Winters, 2014) en *Ik wil spelen! Het jonge kind binnen het Jenaplanconcept* (Van Oijen & Nagtzaam, 2019). De complete literatuurlijst van studies meegenomen in dit onderzoek naar burgerschapsonderwijs volgens de grondleggers van het Jenaplan is achterin deze publicatie opgenomen.



3. Wat schrijft Petersen over burgerschap?

Om zicht te krijgen op burgerschapsonderwijs volgens Petersen en zijn Nederlandse navolgers, is in het voorjaar van 2023 een veelgebruikte selectie uit hun werk gelezen door de Expertgroep Jenaplan en Burgerschap.



Dit onderzoeksproces startte met het doorlopen en bespreken van het ‘overzicht met opvattingen over burgerschap’ (zie bijlage 3), om zo als expertgroep met dezelfde vragen in het achterhoofd de belangrijkste werken van Petersen en zijn Nederlandse navolgers te lezen (zie literatuur met asterisk in de literatuurlijst).

Ieder boek is hierbij door twee experts gelezen en zij hebben hieruit kenmerkende uitspraken en citaten verzameld. Geert Bors en Lida Klaver hebben deze citaten vervolgens geordend naar de zes invalshoeken uit het overzicht van opvattingen over burgerschap, om hier tenslotte een synthese van te schrijven. Bij het schrijven van de synthese is af en toe nog extra bronmateriaal gezocht en de context van de citaten geraadpleegd. Dit hoofdstuk geeft de resultaten van de synthese van Petersens citaten. Hoofdstuk 4 beschrijft de synthese van de inzichten van de bestudeerde Nederlandse navolgers van Petersen.

3.1 Het waarom van burgerschapsonderwijs

Al op de openingspagina van *Het Kleine Jenaplan* (1985, origineel uit 1927), het boekwerkje dat de weerslag is van zijn eerste grote internationale voordracht over zijn schoolconcept-in-ontwikkeling, toont Peter Petersen scherp hoe hij de ‘bijzondere taak van de school in onze cultuur’ ziet: het gaat erom “kennis en vaardigheden over te dragen, voor het handhaven van de eigen persoonlijkheid en voor het mede beheersen van de beschaving (...).” In *Van didactiek naar onderwijspedagogiek* (2024, origineel uit 1937) beschrijft hij het wezen van onderwijs als:

“...met eerbied voor het leven en vanuit de idee van de opvoeding begeleiden tot bewustwording, kennis en vaardigheden. Het is een bepalende, begrenzendende en helpende kunst in dienst van het leven of de ontwikkeling van de mens. Het vindt plaats binnen de sociale sfeer in een intermenselijke gebondenheid.” (Petersen, 2024, p. 9)

Het streven is om “de traditionele schoolwerkelijkheid van binnenuit zó te hervormen dat ze werkelijk opvoedingsfuncties zou kunnen ontplooiën” (Petersen, 1985, p. 9). Zo ontvouwt zich een spanningsveld: Petersen zoekt met zijn nieuwe school een vorm waarin wat hij ziet als de traditionele vormende taak van het onderwijs overgenomen kan worden, maar wel passend bij zijn specifieke ideeën over opvoeding. Dat leidt tot een onderzoeksvraag, die evenzeer gelezen kan worden als een missiestatement:

“Hoe moet een opvoedingsgemeenschap ingericht zijn, waarin een mensenkind de beste vorming verkrijgen kan, dat wil zeggen een vorming die past bij zijn in aanleg gegeven en groeiende vormingsdrangen, die hem binnen deze gemeenschap wordt aangereikt en die hem rijker en waardevoller terugvoert naar de grotere gemeenschap die in hem een actief lid terugkrijgt?” (1985, p. 9)

In vroeg twintigste-eeuwse Duitse stijl is dit een lange en complexe vraagstelling. Petersen hertaalt hem zelf dan ook meteen:

“Hoe moet een opvoedingsgemeenschap eruitzien waarin en waardoor een mens zijn individualiteit tot een persoonlijkheid voltooien kan?” (1985, p. 9)

In het licht van de hedendaagse burgerschapsopdracht aan ons onderwijs, raakt Petersen hier een essentie van wat onderwijs en opvoeding zouden moeten betekenen, voor zowel het individuele kind in relatie tot de (jenaplan)school als gemeenschap, als voor de grotere samenleving. Veel van Petersens werk kan gelezen worden als een antwoord op deze vraag, en het is daarom de moeite waard om deze vraagstelling ‘uit te pakken’.

Opvoeding versus ‘opvoedingskunst’

Allereerst moet dan de bijzondere invulling van de term ‘opvoeding’ goed verstaan worden. Petersen bedoelt met opvoeding iets dat ver voorbij gedragsregulatie of het overdragen van de regels van het sociale verkeer gaat:

“Onder opvoeding wordt hier niet op de eerste plaats de som van de door mensen bedachte en toegepaste maatregelen der opvoedingskunst verstaan, maar die functie waarvan de hele werkelijkheid doortrokken is en die dat volbrengt wat wij bij de mens de vergeestelijking, de humanisering, zijn persoonlijke leven, zijn persoonlijkheid noemen.” (1985, p. 11)

Opvoeding gaat in Petersens visie veel dieper dan een door mensen bedachte ‘opvoedingskunst’, een socialisatie van het kind aan bestaande regels, normen en waarden. Het hoogste gebod in de opvoedingspraktijk is volgens Petersen: “eerbied voor het leven en dienstbaar zijn aan de opvoeding” (2024, p. 89). Eerder dan een bedacht, moreel-ingevuld project dat de school kunstmatig in het onderwijs brengt, is opvoeding voor Petersen (1985, 2024) een mensvormend proces waarin de opvoeder zich heeft aan te sluiten bij een natuurlijke drang tot ontwikkeling zoals die zich in mens en natuur manifesteert. Opvoeding is dus een aan-het-leven-eigen ontwikkelingsproces dat mensen doormaken en dat wakker maakt wat in aanleg in hen aanwezig is. Petersen noemt het proces en het eindresultaat waarin een mens zijn persoonlijkheid vindt ‘vergeestelijking’ of ‘humanisering’: het leert je wie je bent, wat je mogelijkheden en beperkingen zijn, het leert je omgaan met je menselijke vrijheid en de verantwoordelijkheid die daarbij hoort, ook in relatie tot je gemeenschap en de maatschappij.

Gemeenschap versus maatschappij

Daarmee komt de nadere invulling van de term ‘gemeenschap’ (*opvoedingsgemeenschap*) in beeld. Uitgaande van zijn overtuiging van de natuurlijke, mens-eigen neiging tot geestelijke ontwikkeling en van diens natuurlijke aansluiting in sociale groepen, maakt Petersen (1985) een onderscheid tussen ‘gemeenschap’ en ‘maatschappij’. De school als

opvoedingsgemeenschap zet hij daarmee ook op enige afstand van de maatschappij:

“Waar we met opvoedingswerkelijkheid te maken hebben, daar is haar verschijningsvorm steeds die van de ‘daadwerkelijke gemeenschap’, geen maatschappelijke instelling, geen voortbrengsel van de maatschappij.” (1985, p. 12)

Dit onderscheid tussen maatschappij (*‘Gesellschaft’*) en gemeenschap (*‘Gemeinschaft’*) had in Duitsland opgang gemaakt door de socioloog Ferdinand Tönnies in de late negentiende eeuw, waarbij het bij een *Gesellschaft* draait om economische belangen en concurrentie, terwijl een *Gemeinschaft* – denk aan een vriendengroep of een kleine dorpsgemeenschap – bestaat bij de gratie van affectieve verbindingen en saamhorigheid. In de moderne, industrialiserende wereld was het karakter van de samenleving gaan verschuiven naar minder *‘Gemeinschaft’* en meer *‘Gesellschaft’* (Britannica, 2025; Petersen, 1962, pp. 1-31; Smolenaars, 2014).

In die lijn stelt Petersen (1985) dat de opvoedingsgemeenschap afwijkt van de maatschappij in zijn organisatiestructuur, inhoud en doel. De verschillen komen concreter in beeld, wanneer hij ‘maatschappelijke instellingen’ afzet tegen wat hij bedoelt met ‘gemeenschap’. Voor Petersen is een maatschappelijke instelling een



organisatievorm, waarbij mensen tot elkaar gedreven worden door een zekere dwang, een levensnood, de strijd om het bestaan, noodzakelijke wederzijdse hulp. Dat maakt het in zijn vorm tot “strakke, gesloten organisatie” (1985, p. 12). Hij vat het in bijna militaire termen:

“Een ‘maatschappij’ heeft die geslotenheid nodig, omdat ze een gevechtsformatie is, voortgebracht door de nood des levens die haar zo lang bijeenhoudt als ze voor de bestrijding van deze nood geschikt is (...) haar eerste doel is de bevrediging van praktische behoeften’ (...) Een hoger doel kent ze niet.” (1985, pp. 12-13)

Als tegenhanger daarvan kenmerkt een gemeenschap zich door een dynamiek van vrijwilligheid en samenwerking, op weg naar een diepere, gedeelde betekenis:

“Een ‘gemeenschap’ daarentegen vertoont een geheel andere, vrije dynamiek in haar innerlijke structuur. De door haar omvatte, afzonderlijke mensen nemen in volle vrijheid ter wille van een geestelijke waarde hun plaats in haar in, of onderschikken zich aan een geestelijke idee.” (1985, p. 13)

Als gezegd, verwijst het ‘geestelijke’ naar de algemeen menselijke drang tot ontwikkeling: het samenkomen in werkelijke gemeenschap werkt

in ieder lid ervan op eenzelfde manier door. Het gaat niet om maatschappelijke rangen en standen, niet om een ordening naar talent of intelligentie. In “een vrije dynamiek van bijeen staan rond de idee” (1985, p. 13) verkrijgt en behoudt ieder lid van een gemeenschap zijn waardigheid:

“De mens is hier nooit, zoals in een maatschappelijke instelling, middel tot een doel, knecht, bediende, chef o.i.d., maar steeds doel in zichzelf. Nooit wordt een beroep gedaan op een deel van hem, hoofd of hand, (...) maar altijd op hem als totale mens.” (1985, p. 14)

Op basis van het voorgaande moet de vraag naar ‘het waarom van burgerschap’ begrepen worden als onderdeel van een groter, diepgravender project dat Petersen wil volbrengen – een project waarin hij zijn opvoedingsideaal zo dicht mogelijk wil benaderen. Vanuit de intentie waarmee hij zijn concept opzet, gaat het hem erom dat de school (lees ook: de stamgroep) een gemeenschap is waaraan kinderen en stamgroepleiders dynamisch en in vrijheid deelnemen, en waarin ieder van hen – op basis van zijn eigen kunnen – tot bloei komt. Dat is wat er bedoeld wordt met “opvoeding vindt men echter daar, waar in een menselijke gemeenschap mensen belangeloos voor elkaar bestaan en werkzaam zijn” (1985, p. 14) en met “een opvoedgemeenschap waarin en waardoor een mens zijn individualiteit tot een persoonlijkheid voltooien kan” (p. 9).

Petersens paradox

Hiermee treedt een zekere paradox aan het licht: gezien zijn ‘missiestatement’ wil Petersen elk kind “rijker en waardevoller terug [voeren] naar de grotere gemeenschap die in hem een actief lid terugkrijgt” (1985, p. 9). Maar ten bate daarvan is het nodig om het opgroeiende kind in zijn proces van rijping (tijdelijk) juist af te schermen van de maatschappij, en de school een eigenstandige, levendige, opvoedingsgerichte ruimte te laten zijn: “Het ethos van de sociaal-economische, overheids- en kerkelijke sferen was ontoereikend, zelfs vaak eerder in strijd met de opvoedingsidee dan deze tot steun” (p. 10). Petersen stelt:



“Allengs groeide het inzicht dat men kinderen buiten de partijpolitieke strijd moet laten en dat men, zoveel als maar enigszins mogelijk is, hun wereld vrij moet houden van de hetze en de twisten van de wereld van de volwassenen.”
(1985, p. 16)

Eerst moeten kinderen volwaardig mogen groeien en leren van en met elkaar (en de aangeboden leerstof); daarna pas – vanuit een sterk ontwikkeld eigen karakter, kennis van eigen talenten en dienstbaarheid aan een groter geheel – zoeken ze aansluiting bij de grotere wereld. Ouders en school hebben



het kind dan een weerbaarheid gegeven om hun eigen rol en positie in te nemen in een maatschappij, waarin ze ook politieke richtingenstrijd en beïnvloeding vanuit vele partijen en instituten tegen zullen komen.

Hoewel de school een onderdeel is van de maatschappij, wil Petersen de valkuil vermijden dat we de school daarmee alleen maar gaan zien als “een sociaal hulpverleningsinstituut van de maatschappij” en “haar steeds weer degraderen tot een zuiver leerinstituut” (2024, p. 55). De school zien als “de leer- en drillschool met een zuivere of grotendeels economische doelstelling” (p. 55) past niet bij wat menselijke ontwikkeling (‘vergeestelijking’, ‘humanisering’) vraagt. De “geestelijke krachten van het volk in zijn totaliteit” vragen veel meer:

“Ze dringen bij de school aan op de ontwikkeling van elk kind tot burger en mens in het algemeen. Dat gebeurt in het volste

bewustzijn dat die geestelijke krachten in een school werkzaam móeten zijn, wil zij werkelijk waardevolle toekomstige staatsburgers, economen, kunstenaars en wetenschappers afleveren” (2024, p. 55)

Het is Petersen erom te doen dat “...we de grondslagen [van het openbare schoolsysteem] kunnen veranderen, haar een menselijker, waardiger vorm kunnen geven, zodat ze veel meer dan tot nu toe het geval is, zal berusten op wederzijds respect, hoogachting en vooral op onderling vertrouwen” (2024, p. 78). Duidelijk zal worden dat de school geen algemene morele lesjes zal aanbieden, maar dat de school het concrete samenleven in de groep – met zijn samenwerkingen en onenigheid, met zijn succeservaringen en frustraties – tot oefenmateriaal en uitgangspunt van het morele leren zal nemen:

“De ware opvoedingsschool kent geen lessen in moraal en schuwt niets meer dan moraliseren. Wel is ze onophoudelijk bezig om het feitelijke, dagelijks nieuwe leven met zijn mooie en lelijke, zijn slechte en goede inspanningen door te nemen en te verhelderen: elke schoolgemeenschap is een zuiveringsinstituut voor het zedelijke leven van de jeugd.”
(2024, p. 75)

De school schermt haar kinderen niet blijvend van de maatschappij af. Het is de vorming tot een eigenstandig lid van de stamgroep-als-gemeenschap die maakt dat het kind daarna ook zijn zelfbewuste rol in de maatschappij kan gaan innemen: als een rijker, waardevoller en actief lid van de grotere gemeenschap (Petersen, 1985, 2024).



3.2 Burgerschapsonderwijs, een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid

Door aan de dynamische, levensgerichte opvoedingsgemeenschap hogere doelen toe te dichtten dan de praktische behoeftebevrediging van een maatschappelijke instelling; door de school als pedagogische gemeenschap te positioneren op enige afstand van maatschappelijke invloeden die uitgaan van bijvoorbeeld partijpolitiek en kerk, is het duidelijk dat Petersen (1985, p. 12) hoge verwachtingen koestert van de school als “daadwerkelijke gemeenschap” en van de verantwoordelijke, gewetensvolle rol van de mensen die er werken. Het zijn de stamgroepleiders die voor de kinderen gids en stuurman zijn. Zij laten een klimaat ontstaan waarin de vorming van een menskenkind tot een persoonlijkheid kan plaatsvinden en waarin een groep kinderen de ruimte krijgt om te oefenen met ‘samenleven’.

Is daarmee de school als enige verantwoordelijk voor de vorming van de kinderen en daarmee voor de burgerschapsopdracht? Het antwoord daarop, zoals het uit het werk van Petersen (1985, 2024) gedestilleerd kan worden, luidt: nee, er ligt een verbonden verantwoordelijkheid en betrokkenheid op drie niveaus. Allereerst speelt de staat een kaders-scheppende en beschermende rol, waardoor de school een autonome speelruimte krijgt én tegelijk weet wat haar te doen staat. Dan zijn er de ouders die een integraal onderdeel van de opvoedingsgemeenschap behoren uit te maken, en ten derde is er de opvoedingsgemeenschap als geheel, de groep van kinderen met daarin de stamgroepleider in een leidende en tegelijkertijd dienende rol, die samen het mensvormende proces van het leven en werken in een gemeenschap aangaan.

Vermeldenswaardig is verder dat we in Petersens werk naast deze drie niveaus ook aandacht zien voor een overstijgend religieus kader, waaraan hij zijn optimistische mensbeeld ontleent: ook God speelt een rol in de vorming van kinderen. Petersen (2024) stelt dat de mens gericht is op Gods geboden en dat hij dagelijks onder zijn geboden en

zijn wil geplaatst is. “God heeft de mens zo geschapen dat deze Hem kan horen en daardoor Zijn plan, Zijn bedoeling met de mens, kan vernemen. Dat is de betekenis van het opvoedingswetenschappelijk grondoordeel ‘van nature goed’!” (2024, p. 77).

De staat

Om te beginnen bij de staat en de bredere maatschappij: hoewel kinderen zich mogen vormen in en aan de opvoedingsgemeenschap van de eigen stamgroep, is voor Petersen (1985) de school als instituut een essentieel en vitaal onderdeel van de grotere samenleving. Al tijdens zijn schoolleiderschap op zijn eerdere experimentele school, de Lichtwarkschool in Hamburg, gold dat hij schoolvernieuwing wilde uitvoeren “midden in het openbare leven” en niet in internaten of een andere afgesloten setting onder “zogenaamde gunstige (...) in feite uitzonderlijke omstandigheden” (1985, p. 80). Zijn school, ook de jenaplanschool, mocht als experiment “alleen dan als geslaagd gelden, als de prestaties, de taken die een volk heden ten dage nu eenmaal van iedere school moet eisen, ook door deze nieuwe school verwezenlijkt zouden worden” (p. 80).

Met een school midden in het openbare leven wil Petersen algemeen van betekenis zijn en een nieuwe, betere schoolwerkelijkheid creëren die breed ingevoerd kan worden. Zelf spreekt hij, voordat de naam ‘Jenaplan’ aan zijn concept wordt gegeven, dan ook liever over de ‘vrije algemene volksschool’ (bijv. 1985, p. 10). Vrij, in de zin van: de school als vrije ruimte om met eigen verantwoordelijkheid, geweten en autonomie vorm te geven aan onderwijs en opvoeding in de schoolgemeenschap. En ‘volksschool’ in de zin dat de school – met jongens en meisjes samen; met alle sociale klassen vertegenwoordigd – “in het leerlingenbestand een afspiegeling geeft van de samenstelling van het volk en die bovendien de leerlingen wil vormen tot leden van het volk” (1985, p. 85).

Het nieuwe aan zijn schoolconcept is het streven “het onderwijs ondergeschikt te maken aan de opvoeding,

allereerst opvoeder en pas dan onderwijzer te zijn” (1985, p. 80). Met zijn hoogste ‘opvoedingsdoel van de school’ streeft Petersen naar een vorm van karaktervorming, die resulteert in nieuwe generaties kinderen die zichzelf goed kennen en van daaruit dienstbaar en initiatiefrijk midden in de samenleving staan:

“Het resultaat van een dergelijke karaktervorming is dan de met zijn volk verbonden vrije mens, de ‘mens van de polis’ [Grieks voor stadstaat, red.], die op een natuurlijke wijze in de veelvoudige maatschappelijke, politieke en geestelijke ordeningen van het volksleven staat en daarin bereidwillig dient.” (1985, p. 15)

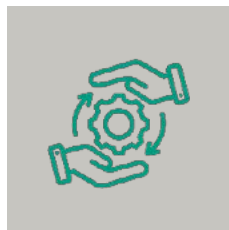
Het overkoepelende opvoedingsdoel van de school is daarmee uiteindelijk onlosmakelijk gekoppeld aan dienstbaarheid aan en betrokkenheid bij de grotere samenleving. Petersen verlangt dan ook dat de buitenwacht de school aanspreekt op haar maatschappelijke rol en haar pedagogische beloften:

“Waar aldus een schoolgemeenschap het ernstig meent met deze ideeën der opvoeding en der gemeenschap, rekent zij erop door de gehele buitenwereld beschouwd en beoordeeld te worden als een poging, het volle gehalte van de eis van ‘opvoeding tot mens’ te verwezenlijken (...).” (1985, p. 15)

Daarbij heeft de staat een kaders-scheppende rol, die de school tot een oefenplek voor pedagogische vorming maakt, en een beschermende rol waardoor maatschappelijke machten van bijvoorbeeld kerk of partijpolitiek geen bepalende invloed hebben op het onderwijs:

“[De schoolgemeenschap] dient de staat in zoverre deze, als hoogste vertegenwoordiging van de eenheid der volksmaatschappij, het kader van de school begrenst, beschermt, onderhoudt en beheert, en als een der nationale belangen wil behandelen.” (1985, p. 11)

Waar de staat met richtlijnen komt, moet de school die vertalen en interpreteren als “pedagogische richtlijnen voor actueel, levendig werken in de volksschool” (1985, p. 11). Dat de staat de school toestaat deze interpretatievrijheid te nemen, is alleen maar gezond, ook in het kader van de zelfbewuste burgerschapsrol die school- en stamgroepleiders zelf oppakken, impliceert Petersen: hij pleit ervoor de school “wijze richtlijnen” te geven, “die echter de individuele leerkrachten en de diverse teams de moeite niet mogen besparen om zelf na te denken en de voorgeschreven leerstof op grond van de plaatselijke situatie op een zinvolle manier te verdelen en er zelfstandig mee te werken” (2024, p. 78). Precies dat zal ook de staat ten goede komen, want de grotere maatschappij verzekert zich zo “van leerkrachten, die niet licht verstarren en zich niet strak aan schema’s wens te houden” (p. 78).



Ouders

Ten tweede zijn er de ouders als partij met inspraak en verantwoordelijkheid. Samen met hen is de school “eensgezind aangesloten in een ‘gilde van

opvoeders” (Petersen, 1985, p. 10). Door de school samen te dragen hoopt Petersen dat de school van een levenloos, onzelfstandig staatsinstituut een “uit eigen kracht levend, co-operatief organisme” wordt (p. 10). Steeds weer benadrukt hij dat de gewenste levendige vormingscultuur alleen maar kan bestaan, wanneer alle leden van de school – ook de ouders – meegaan in de geestelijke, humaniserende idee van de schoolgemeenschap, niet in de school als instituut van kunstmatige regels. Voor de betrokkenheid van de ouders kiest Petersen het onvertaalbare woord ‘Elternschaft’ (p. 87), dat duidt op de saamhorigheid van ouders onderling en hun verbondenheid aan de school:

“Vanuit de ouders gezien, gaat het erom zich niet aan de opvoedings- of gemeenschapsidee te onderwerpen als aan een statuut met paragrafen of een verordening, maar als aan de geestelijke principes van de school, die al het werk en heel het leven reguleren. En ze blijken werkelijk geïntegreerd als ze bereid zijn, terwille van deze idee voor de kinderen van deze school, als een eenheid, dus niet alleen omwille van hun kind, alles te doen wat in hun vermogen ligt.” (1985, p. 15-16)



Ook de ouders worden daarmee meegenomen in de pedagogische overtuiging dat er op school een levensgerichte, mens-wordende vorming plaats dient te vinden, waarin nog geen inperkende maatschappelijke invloeden aanwezig zouden moeten zijn. Vanuit zijn ervaringen met ouders in de eerste jaren van de oefenschool, beschrijft Petersen dat er voor hem “een echte schoolgemeenschap” waarneembaar werd, toen hij constateerde dat ouders altijd kwamen opdagen als ze werden opgeroepen om “te helpen, werk te verrichten, lasten te dragen, zich opofferingen te getroosten voor dit of dat kind, of voor een groep kinderen” (1985, p. 16). Vooral, zo stelt hij, “dat aan deze oproep steeds gehoor werd gegeven over alle partijpolitieke en levensbeschouwelijke tegenstellingen heen” (p. 16). Om alle gelegenheid te bieden voor de opvoeding tot “waardevolle, waardige mensen”, werden door ouders en opvoeders “het partij-egoïsme, de confessionele en andere zeer sterke tegenstellingen” opzijgezet (p. 16). De route naar de verantwoordelijkheid voor burgerschap in de grotere samenleving loopt via de nauwe betrokkenheid van ouders en school. Onder “de belangrijkste veranderingen in de richting van de ‘nieuwe school’”, schaaft Petersen als eerste:

“Zeer nauw contact tussen ouderlijk huis en school; de school moet er werkelijk ernst mee maken, gezinsschool te zijn, de onderwijzer voelt zich in eerste instantie in dienst van het gezin en via deze dienst bewijst hij aan zijn volk en staat de grootste politieke dienst.” (1985, p. 80)

Opvoedingsgemeenschap

Tenslotte ligt de meest directe verantwoordelijkheid voor wat wij vandaag burgerschapsonderwijs noemen in de school zelf, of beter: in de stamgroep, waarbij de stamgroepleider een bijzondere eindverantwoordelijkheid draagt.

Uiteraard dragen de kinderen persoonlijk of onderling geen (eind)verantwoordelijkheid voor het welslagen van het burgerschapsonderwijs in hun school of stamgroep, maar zelfvorming en gemeenschapsvorming zijn wel de kernintenties van het leren samenleven als stamgroep: de kinderen krijgen veel pedagogische bewegingsruimte om “vrij, zelfwerkzaam en verregaand zelfstandig” (Petersen, 1985, p. 34) aan de slag te gaan en te leren van en met elkaar, in relaties van “leerling, gezelschap en meester”, in de gezamenlijk beheerde “schoolwoonkamer” en binnen de grenzen van “de wet van de groep” (p. 37). Het is met name een bewust gecultiveerde open sfeer, waardoor een houding van hulpvaardigheid, van omzien naar elkaar en verantwoordelijkheid nemen voor jezelf en de groep gevoed wordt. Met gevoel voor lyriek schrijft Petersen:



“Het simpele geheim van het succes vormt echter het optreden, het vrije verschijnen van de wederzijdse hulp in de opvoeding, hulp dus, die geboden wordt vanuit het standpunt van eenvoudige menselijkheid. Een schema is er niet – dat zou er immers dodelijk voor zijn! – veeleer volop gelegenheid het wederzijdse helpen en zorgen voor elkaar onder de leerlingen vrijelijk tevoorschijn te laten komen en werkzaam te laten zijn. De idee der gemeenschap en broederschap zendt duizend stralen uit naar de werkelijke wereld en ze zijn evenzovele wegen terug naar de idee.” (1985, p. 45)

Aan ‘helpen’ kent Petersen (2024) zelfs de status van een ‘tussenvorm’ toe, die de basisactiviteiten ‘spel’ en ‘werk’ aan elkaar verbindt. De zachte kracht van ‘helpen’ is echter ondergesneeuwd in het onderwijs, constateert Petersen, waardoor de nadruk te eenzijdig op werk is gekomen wat voor een “onnodige hardheid” in het schoolse leven gezorgd heeft (p. 33). Helpen als grondvorm van het leren behoort tot de “net zo belangrijke en onontbeerlijke vormen voor de totale menswording”, stelt hij. “Helpen en werken zijn heel in het bijzonder de vormen van die activiteit, waarmee de mens naar buiten toe iets schept en vormgeeft, een werk uitvoert en daarin zijn innerlijk laat zien” (p. 33).

De stamgroepleider

Diezelfde houding van hulpvaardigheid aan het individu en dienstbaarheid aan het groepsproces is nog in grotere mate van toepassing op de stamgroepleider. Petersen (2024) pleit ervoor dat het optreden van de stamgroepleider “een waarlijk hulpbiedend handelen” is, zeker wanneer de stamgroepleider zogenaamde ‘pedagogische situaties’ schept (p. 25). In deze meest wezenlijke manier waarop het leren op school is georganiseerd, zet de stamgroepleider

een leersituatie (vragen uit de groep, een nieuw thema, nieuwe lesstof, een sociale situatie, etc.) dusdanig op scherp dat de nieuwsgierigheid, betrokkenheid en verwondering in alle kinderen wordt aangesproken en “elk lid van de groep gedwongen, geprikkeld, gedreven wordt om als totale persoon te handelen, actief te zijn” (p. 21).

Het is belangrijk vast te stellen dat bij Petersen de stamgroepleider daadwerkelijk een leider is, iemand die vanuit diens kennis en levenservaring een zeker natuurlijk gezag heeft en ook eindverantwoordelijk is voor het proces in de groep. Er zijn in Petersens tijd ook pedagogen die eenzijdiger ‘vom Kinde aus’ denken en menen dat leren en ontwikkelen vooral aan het kind zelf overgelaten moet worden en dat de volwassene zichzelf vooral moet wegcijferen. Daarvoor heeft Petersen weinig geduld:

“Nog even iets over de taak van de groepsleider binnen dit systeem van zelfopvoeding van de groep. (...) Als mensen beweren, dat die leerkracht de beste zou zijn die zich overbodig weet te maken in zijn klas en daarin geheel verdwijnt, dan is dat ronduit kletsboek. Ik heb al eerder gezegd dat de groepsleider voor het gemeenschapsleven van zijn groep bepalend is.” (2024, p. 76)

Hoe ziet dat leiderschap eruit? Meermaals haalt Petersen de metafoor aan van de stamgroepleider als een optimistische, vooruitziende stuurman of kapitein van het schip ‘stamgroep’: zijn of haar invloed, in dienst van het pedagogische doel, laat zich concreet zien in zaken als “de inrichting van het lokaal, de gehele werksfeer, de keuze van de leerboeken en werkmiddelen en de manier van handhaven van de orde” (2024, p. 23). Daarmee geeft de stamgroepleider de groep richting: “De (bege-)leider [is] de vooruitziende organisator van alle kinderlijke energie, de verantwoordelijke stuurman die elke nieuwe schooldag, met alles wat er te beleven valt, vol verwachting tegemoet ziet” (p. 23). Op een ander moment werkt Petersen zijn stuurmansmetafoor nog wat verder uit en beschrijft de ondersteunende bijdrage die de stamgroepleider heeft aan de open toekomst van de kinderen:

“[We] bezien de onderwijzer als iemand, die de reis over de oceaan van de hoop en van de onbegrensde mogelijkheden voorbereidt en later, als we het hebben over de begeleiding in het onderwijs, als de kapitein van het dan varende schip.” (2024, p. 53)

In diezelfde stuurmansmetafoor spreekt Petersen over “een kompas en kaarten” die nodig zijn om je te kunnen navigeren, en dat de onderwijzer en opvoeder “vooral het doel en de betekenis van de reis moeten kennen” (2024, p. 53). Met zijn werk wil Petersen een “richtsnoer” bieden voor het handelen van de opvoeder/onderwijzer als groepsleider (p. 53).

We werken hier enkele basale elementen van dat richtsnoer uit. Behalve dat Petersen met veel praktische handreikingen komt als het ritmisch weekplan of de vier sociale basisactiviteiten, zijn in het kader van burgerschapsonderwijs de meer overkoepelende houdingen en overtuigingen interessant, die een goede stamgroepsleider moet laten zien. De stamgroepsleider maakt gebruik van “een opvoedend gezag dat in alle pedagogie besloten ligt” (2024, p. 23) en neemt daarin de vanzelfsprekende eindverantwoordelijkheid. Hij is zich bewust dat al zijn handelen uitgaat van een pedagogische intentie (Petersen, 2024).

Gezag en autoriteit zijn in onze tijd termen die niet zo gemakkelijk in de mond genomen worden in onderwijs- of opvoedingscontexten, maar Petersen gaat ze niet uit de weg. Sterker nog, door te erkennen dat er zoets als ‘opvoedend gezag’ bestaat in de verhouding van kinderen tot een volwassen pedagoog, kan Petersen zijn visie op gezag onderscheiden van vormen van autoriteit die hij hekelt: “Het heeft niets van de dwingende kracht van een kille wet, maar het schept tussen opvoeding en opvoeder de volstrekt noodzakelijke, pedagogisch juiste, spanning en distantie” (2024, p. 24). De leraar-opvoeder leunt dus niet op uitwendige machtsstructuren, maar roept het gezag in zichzelf aan. Het gezag dat de volwassene heeft, omdat hij de rijpere is, “is hem eigen, hij straalt het uit” (p. 23). Dat zorgt voor een vruchtbare, “werkzame menselijke tegenstelling” en ook zorgt het ervoor dat de onderwijs-opvoedingssituatie

geladen wordt met “de echte pedagogische spanning waardoor er in deze groep mensen autoriteit leeft als gevolg van een opvoedend gezag dat in alle pedagogie besloten ligt” (p. 23).

Dat leren en leven in de stamgroep onder pedagogische spanning gebracht wordt, is de sleutel. Wil een kind tot zelfwerkzaamheid, tot eigen verantwoordelijkheid, tot een werkelijke deelname aan de groep komen, dan is het nodig dat de stamgroepsleider met een pedagogische intentie het leren en leven in de stamgroep onder spanning brengt. Wanneer het kind deze spanning overneemt – in termen van het tonen van nieuwsgierigheid, betrokkenheid, verwondering – ervaart het de urgentie om te participeren.

Als de rijpere persoon ten opzichte van de kinderen, moet de stamgroepsleider “blijk geven van een fijn tactgevoel en toch energiek op alles blijven hameren opdat wat in vergetelheid dreigt te raken alsnog gedaan, ongedaan of goed gemaakt wordt” (Petersen, 2024, p. 76). Niet via dwang, laat staan “dat daarmee verbonden straffen via een achterdeur weer zouden worden binnengehaald” (p. 77). Voor Petersen is het van belang dat de stamgroepsleider “alles verzorgt met zachte hand en een stil hart, dat niets voor zichzelf zoekt en al het gekunstelde mijdt” (1985, p. 14). De voorwaarde om een gemeenschap om zich heen te doen ontstaan en te begeleiden, ligt juist in een mensbeeld van vertrouwen en optimisme, “in het geloof dat de mens in principe het goede wil” (2024, p. 77):

“Mensen op grond van dit geloof accepteren, ze serieus te nemen, ze te behandelen alsof ze goed zijn, in elk geval het goede voorhebben en daarmee instemmen (...), deze instelling van mensen ten opzichte van mensen heeft altijd wonderen gedaan.” (Petersen, 2024, pp. 76-77)



Kortom, de verantwoordelijkheid voor het project van de menswording van de kinderen, en daarin vervat de burgerschapsopdracht, rust bij de stamgroepleider, die uit durft te gaan van zijn eigen gezag. Deze stamgroepleider verschuilt zich niet achter uiterlijke machtsstructuren (straffen-belonen, zittenblijven, de schoolleider etc.), maar neemt de “eigen, uitsluitend op hemzelf rustende verantwoordelijkheid” dusdanig serieus dat het met tact zorgt voor een klimaat, werksfeer en ‘pedagogische spanning’, waarin de kinderen hun eigen verantwoordelijkheid op zich gaan nemen (Petersen, 2024, p. 76).

3.3 Het opvoedingsdoel van de school

Politieke en economische ontwikkelingen in de maatschappij zijn altijd ongewis. Wat er komt aan conflicten, belangenstrijd, dreigingen en andere ‘noden’ kunnen we niet voorzien. Vandaar dat Petersen (1985, p. 15) meent dat “het opvoedingsdoel van de school” erin gelegen moet zijn dat de kinderen van nu – de volwassenen

van overmorgen – zichzelf zo leren te ontwikkelen dat ze zelfbewust, proactief en integer in het leven staan, en zich op die manier kunnen verhouden tot welke maatschappelijke moeilijkheden zich ook kunnen aandienen. Daarin schuilt Petersens ideaalbeeld van de “met zijn volk verbonden vrije mens, de ‘mens van de polis’” als resultaat van opvoeding (p. 15). Met andere woorden: zijn ideale burger. Deze ideale burger, in Petersens visie, leidt een initiatiefrijk leven en neemt vrijmoedig zoveel verantwoordelijkheid op zijn schouders als hij kan dragen. In een van zijn gloedvolste passages beschrijft hij het zo:

“Hoe de toekomst er politiek en economisch uit zal zien, weten we niet en weet niemand die nu leeft (...). Maar één ding weten we allemaal zeker: al deze noden kunnen slechts bestreden worden als die tijden beschikken over mannen en vrouwen met initiatief, bekwaam en bereid de last op zich te nemen en deze te dragen, vriendelijk, beminlijk, scrupuleus, hulpvaardig en bereid zich geheel en al voor hun taak in te zetten, offers te brengen, waarachtig te zijn, trouw, eenvoudig van hart, eerlijk en onbaatzuchtig, en als er daaronder enkelen zijn, die bereid zijn meer te doen dan de anderen voor deze anderen, zonder daar ophef van te maken.” (1985, p. 15)

Allereerst valt opnieuw op dat Petersen meteen een zekere afstand tot het politiek-maatschappelijke inbouwt, in die zin dat hij er niet zomaar zijn vertrouwen in stelt dat de maatschappij vanzelf ‘goed’ en ‘vreedzaam’ is of zal blijven. Daarvoor heeft hij goede redenen, zoals we in hoofdstuk 2 zagen. In plaats daarvan zet hij in op wat de school kan doen ten bate van de veerkracht van de ‘mannen en vrouwen’ die er straks zullen zijn.

Het hooggestemde ideaal van deze initiatiefrijke, zelfwerkzame mens gaat nog een stap verder dan het zijn van ‘een ondernemend persoon’ in engere economische of ‘zelfontplooiende’ zin. In Petersens opvoedingsdoel zijn deze ‘mannen en vrouwen’ namelijk in hoge mate dienstbaar aan de samenleving. Hij reserveert daar een heel aantal opbouwende deugden en karaktereigenschappen voor. We mogen verwachten dat deze ideale burger zich richt naar het goede in de samenleving en er altijd een kritisch, zelfverantwoordelijk lid van zal willen zijn.

Petersens mensbeeld en pedagogische visie

Voor Petersen is er geen andere mogelijkheid om werkelijk volwaardig mens te worden dan zoals hij het beschrijft in bovenstaand ideaal. Hij beroept zich op een diepere laag onder de opvoedingswetenschap en de pedagogiek, namelijk de opvoedingsmetafysica, een filosofisch denken dat “de opvoeding probeert te verduidelijken in haar relatie tot het zijn en het handelen” (2024, p. 18). Voor de beantwoording van de vraag naar het zijn (de ‘existentie’) van de mens, gaat hij onder anderen te rade bij de Duitse filosoof Karl Jaspers, die stelt dat het ‘zijn’ altijd plaatsvindt in *situaties*. Je staat niet vóór de werkelijkheid of er te midden van, maar je ‘zijn’ maakt er onlosmakelijk deel van uit: je menszijn is situationeel, en elke situatie waaraan je verbonden bent, betekent een verruiming of een inperking van jouw zijn.

In de meest intense situaties, die Jaspers ‘grenssituaties’ noemt, staat je existentie op het spel. Je bent er met huid en haar in betrokken – bijvoorbeeld situaties die je confronteren met je sterfelijkheid, met strijd en leed, met

verantwoordelijkheid en schuld (2024, p. 19). Mensen reageren in dergelijke grenssituaties heel anders dan in bewust gecreëerde situaties: planning en berekening helpen niet meer, met vaardigheden of slimmigheid alleen red je het niet. “Ik kan mij niet onttrekken aan de strijd om het bestaan”, stelt Petersen (p. 19). Je kunt niet vluchten in vertier, in onverschilligheid en ook niet in een klooster. Petersen begrijpt de neiging van de mens om...

“...zich vanuit zijn egoïsme [te] willen terugtrekken in de veronderstelling dat hij zich op die manier zou kunnen handhaven. Maar dan wordt hij tegelijkertijd onwaachtiger, worden zijn leven en zijn zelf irreëler. Doet een mens dit toch, dan vergrijpt hij zich aan de gemeenschap waar hij zijn leven aan te danken heeft en uitsluitend aan te danken kan hebben.”
(2024, pp. 19-20)

Het ‘zijn’ van de individuele mens wordt hier verbonden aan de gemeenschap, want ook de andere mensen om je heen maken deel uit van het zijn-in-situaties. Hoe reageer je dan wél op grenssituaties, die zeker zullen optreden in de genoemde ongewisse economische of politieke tijden? Niet door te vluchten, niet door planmatig te reageren. “Ik antwoord met ‘een heel andere activiteit, namelijk met mijn zelfwording als mogelijke existentie. We worden onszelf doordat we met open ogen grenssituaties binnengaan’”, citeert Petersen



Jaspers (2024, p. 20). Onherroepelijk ervaar je in dergelijke grenssituaties angst of weerstand, maar daar laat je jezelf niet aan onderdoor gaan:

“Ik kies en beslis zelf. Ik besluit om in mijn bestaan mezelf te zijn. Als een zelfzijn verdraag ik niet de mogelijkheid tot onvrijheid. Zo ontstaat in mijn handelen vrijheid.” (2024, p. 20)

Het voelt confronterend en ‘echt’ om te handelen, om beslissingen te nemen. Maar vluchten, wegstoppen of negeren neemt de grenssituatie niet weg. Dat heeft niets anders tot gevolg “dan dat er óver mij beslist wordt” (2024, p. 20). Vandaar dat voor Petersen het aangaan van grenssituaties – ze echt ervaren en erin beslissingen te durven nemen – betekent dat je blijk geeft “van een realistische houding tegenover de werkelijkheid” (p. 20). De mens met deze realistische houding, die “eerlijk en moedig durft te leven op grond van eigen beslissingen”, is geen pessimist, geen zorgeloze optimist of illusionist; hij beziet de mens niet als een filosofisch idealist en ook niet speelt hij voor God of is hij zelfgenoegzaam, kil en harteloos ten opzichte van anderen (p. 20).

In hedendaagse taal kun je stellen dat het om een omarming van het volle leven gaat, iets dat hij een vertaling geeft in de ‘pedagogische situaties’ waarmee in de stamgroep gewerkt wordt. De protestants-christelijke Petersen vat het in religieuzere, spirituelere taal:

“Dat wat in onze relatie met onze medemensen aan de dag treedt, geeft ook altijd aan hoe onze relatie met God is. De realistisch ingestelde mens is gedurende zijn hele leven op zoek naar God en hij is er zich van bewust dat hij volledig in Gods hand is en aan zijn wil onderworpen.”

Maar tegelijkertijd heeft hij een kinderlijk vast vertrouwen in de wijze waarop God beschikt.” (2024, p. 20)

Kinderen vormen?

Kan ieder kind worden opgetild naar het ideaal van bekwame, initiatiefrijke, hulpvaardige en onbaatzuchtige mannen en vrouwen? Niet in de zin dat de aanleg van een kind fundamenteel veranderd kan worden, meent Petersen: niets en niemand is zodanig te wijzigen dat het zijn mogelijkheden te boven gaat. Net zoals je “de eigen aard van de verschillende houtsoorten”, “van de bloemen en de dieren” niet kan veranderen, zo kan een opvoeder-onderwijzer “kinderen niet wezenlijk veranderen, maar moet ze onderwijzen en helpen hun volle menselijkheid naar aanleg te bereiken” (2024, p. 28).

Petersen erkent dat het voor stamgroepleiders moeilijk is “om deze grenzen binnen ons helpen en handelen te aanvaarden”, maar alles en iedereen moet geaccepteerd worden zoals hij is (2024, p. 28). Precies daar komt Petersens nadruk op de school en de stamgroep als gemeenschap opnieuw in beeld: “Terwijl de achter ons liggende tijd haar doel zag in het opvoeden van de jeugd tot flinke individuele mensen, heeft de school van de ‘Nieuwe Opvoeding’ zich als doel gesteld mensen op te voeden en te vormen, die zich willen inzetten voor de gemeenschap” (p. 54).

Het bereiken van de ‘volle menselijkheid naar aanleg’ vindt plaats in en aan de groep, waarvan ook de stamgroepleider deel uitmaakt, immers: “De gemeenschap is voor ons primair – uit en in haar ontwaakt de mens tot leven en wordt alleen door haar tot persoonlijkheid” (2024, p. 55).

“Daarom moet aan het hele leven op school zodanig vormgegeven worden dat het de ‘geestelijke deugden’ uitdaagt en deze als alledaagse voorwaarden voor het met elkaar leven waarmaakt en laat beleven. Met deze geestelijke deugden bedoel ik: goedheid, liefde, trouw, vriendschap, deemoed, echt medelijden, leed, toewijding, eerbied, dienstbaarheid, offerbereidheid, zorgzaamheid en inzet.” (2024, p. 54)



Zo helpt de jenaplanschool elk kind hun volle menselijkheid naar aanleg te bereiken, “dienstwillig allen, maar allen naar de maat van het talent dat hun in dit leven is toevertrouwd om te beheren” (1985, p. 15).

‘Volle menselijkheid’ bereiken

De ontplooiing en volmaking van het wezenlijke dat in ieder mens in aanleg aanwezig is en naar realisering streeft, noemt Petersen ‘Geest’. In de opvoedingsgemeenschap wil hij het proces van ‘vergeestelijking’ ondersteunen. Voor Petersen is naast zijn leermeester Wundt, met name Aristoteles, over wie hij zijn tweede proefschrift schreef, een belangrijke bron voor zijn ideeën over opvoeding en vergeestelijking (Vreugdenhil, 1984, pp. 143-149).

Naar Aristoteles verwijst Petersen niet vaak in de in het Nederlands vertaalde (en daarmee voor de Nederlandse jenaplangemeenschap beschikbare) literatuur. In het funderende *Der Ursprung der Pädagogik* (1931) schrijft Petersen enkele betekenisvolle passages. We beperken ons tot het slot van het boek:

“Aristoteles zegt (...) dat het ideaal voor een staatsman is om het vermogen te verwerven om wetten te maken. Als we de redenering doortrekken naar wat het beste

voor de opvoeder is: het beste leiderschap is dat waarin de opvoeder het vermogen bezit om mensenkinderen zo te begeleiden dat zij zichzelf wetten geven en zichzelf onderschikken aan de beste wetten, om daarmee tot autonomie te komen.” (Petersen, 1964, p. 215, onze vertaling)

Misschien geen eenvoudige passage, maar wel een heel wezenlijke voor wat Petersen onder opvoeding, menswording en daarmee ook onder goed burgerschap verstaat: bij Aristoteles zijn wetten de basis voor een rechtvaardige samenleving en helpt de staatsman met goede, rechtvaardige regels de burgers om hun leven vorm te geven. Petersen legt hiermee uit hoe een stamgroepleider de kinderen kan bijstaan en begeleiden: een goede stamgroepleider helpt kinderen om voor zichzelf tot regels te komen waaraan ze zichzelf willen houden. Dat is geen inperking van hun vrijheid, maar juist een heel volwassen stap om te komen tot zelfverwezenlijking. Petersen vervolgt:

“De persoon, die als zodanig als kind is gegidst en daarmee vrijgemaakt is, is een mens van de

juiste zelfdiscipline [Petersen schrijft hier ‘Zucht’ (‘tucht’), red.] geworden. Deze vrije mens is in alles een zuivere uitdrukking van zijn wezen: van zijn vitaliteit en zijn vergeestelijking, maar in vaste vorm, in zelfdiscipline, een werkelijk vrij mens. Zodra een mensenkind op weg is uit te rijpen, en zijn stijl en zijn karakter zich duidelijker laten zien – dat wil zeggen vanaf het einde van het tweede decennium van het leven – heeft het niet langer sturing in de pedagogische zin nodig. Het verhoudt zich nu zelfstandig tot de geestelijke krachten.” (1964, p. 216, onze vertaling)

Op het moment van uitrijping begint een (jong) volwassen mens zich zelfstandig te verhouden tot zijn persoon, de gemeenschap en de wereld. De opvoeding is voltooid, de opvoedende gids is van zijn verantwoordelijkheid ontheven: “Alle pedagogiek [moet] een begrensde tijdsduur hebben. Het doel van de pedagogiek moet zijn om zichzelf overbodig te maken” (1964, p. 215). Het is aan deze zelfstandigheid van de (nu jongvolwassen) kinderen dat de opvoeder kan zien dat zij nu de initiatiefrijke, bekwame, zelfwerkzame, hulpvaardige mensen uit het opvoedingsdoel geworden zijn.



3.4 Burgerschapsonderwijs in Petersens jenaplanpraktijk

Na deze onderwijspedagogische beschouwingen naar het waarom van burgerschapsonderwijs, de verantwoordelijkheid voor burgerschapsonderwijs en het beeld van de ideale burger in het werk van Peter Petersen, bewegen we in deze paragraaf dichter naar de praktische invulling van het jenaplanonderwijs, zoals Petersen het vormgaf in zijn oefenschool. We bevragen Petersens concept op – hedendaagse – deelvragen als:

- Moet burgerschapsonderwijs bepaalde waarden en gedrag voorschrijven?
- Waarop ligt de nadruk in burgerschapsonderwijs?
- Op welke context richt burgerschapsonderwijs zich?

Het morele leven niet voorschrijven, maar voorbereiden

Voorschrijven past nadrukkelijk niet in de onderwijsvisie van Petersen. We bespraken al dat volgens hem “de ware opvoedingsschool geen lessen in moraal kent en niets meer schuwt dan moraliseren” (2024, p. 75). Dat wil geenszins zeggen dat de school geen pedagogisch-ethische vormingsomgeving is, want waar Petersen wél op inzet is het zodanig inrichten van de schoolwoonkamer, de stamgroep en de school dat kinderen voldoende situaties tegenkomen, waarin ze zelf en met elkaar gedrag, kwaliteiten en houdingen kunnen oefenen die worden gezien als helpend voor hun menswording en voor het samenleven in de groep als gemeenschap.

In dat kader spreekt Petersen (2024) over ‘voorbereidende maatregelen’ die de stamgroepleider treft om pedagogische situaties te scheppen die deze manier van oefenen en leren mogelijk maken. Hij zet dat voorbereiden scherp af tegen voorschrijven. Voorschriften schaaft Petersen “begripsmatig in een bureaucratisch, eenzijdig denken over kwesties betreffende het schoolleven” (2024, p. 69). De dynamiek van een voorschrift is er een van een hiërarchische trap: het kind volgt de voorschriften en aanwijzingen van de leraar op, die op zijn beurt de aanwijzingen van de directeur opvolgt, die weer uitvoert wat het bevoegde gezag daarboven voorschrijft.

Volgens Petersen verraadt een denken in voorschriften “haar innige samenhang met een individualistische rechtsopvatting” (p. 69). Waar in onze tijd het individu (individualiteit, individualisme, individuele talentontwikkeling) vaak gevierd wordt als het hoogste goed, vindt Petersen een dergelijke rechtsgemeenschapsopvatting gevaarlijk: “Het individualisme lost het leven van de mens op in relaties tussen individuen en is daarom de typische houding van een liberalistische rechtsopvatting” (p. 69).

Wat Petersen problematisch vindt, is dat “deze individualistische rechtsopvatting de natuurlijke gemeenschap van een volk consequent vervangt door de ‘rechtsgemeenschap’” (2024, p. 69). Wanneer mensen in een rechtsrelatie tot elkaar en tot een hogere rechtsautoriteit komen te staan, wordt hun waardenbeschouwing er een met een juridisch karakter van goed en fout gedrag, van onderschikking aan algemeen geldende opvattingen, van macht en dwang om de regels te handhaven. Dat werkt in de hand dat mensen zichzelf en hun eigen belangen los gaan zien van de anderen, terwijl de mens de “diepe drang” heeft “om te leven en te werken voor een zichtbaar concrete gemeenschap: want alleen daardoor vervult hij immers zijn eigen wezen, krijgt hij zijn existentie ‘vanuit de ander’” (p. 71).

In een rechtsgemeenschap komen wetten en regels als “zelfstandige waarde-grootheden” tussen mensen in te staan (Petersen, 2024, p. 70). Van het zien van de totale mens kan dan geen sprake meer zijn. Bij Petersen bestaan “zedes, recht en cultuur” niet als abstracte grootheden op afstand, maar komen ze tot stand in de interacties tussen mensen:

“Zeden, recht en cultuur bestaan alleen als levende uitdrukking van concreet gemeenschapsleven. Er is nooit meer aan zeden en zedelijkheid, aan recht en cultuur in een gemeenschap aanwezig, dan de leden van die gemeenschap in hun dagelijkse denken en handelen beleven.” (2024, pp. 70-71)

In een rechtssysteem, waarin regels en wetten eventueel met dwang doorgevoerd worden, en waarin de mens zich schikt “als een robot”, waar hij “innerlijk verarmd en onvervuld blijft”, waar hij uit lijfsbehoud “in een privésfeer vlucht”, komt het gemeenschapsleven op het spel te staan (Petersen, 2024, pp. 70-71). Het is aan de school en de stamgroepleider om juist de voorbereidselen te treffen om vorm te geven aan een klimaat waarin aan menselijke relaties wordt gewerkt en waarin het ‘zedelijke’ kan ontstaan in de omgang van kinderen met elkaar.





Een lichtzuil op een donker plein

Regelmatig komt Petersen in zijn werk met metaforen voor de rol van de stamgroepleider, die beeldend invoelbaar maken hoe hij de specifieke opvoedersrol en het pedagogisch leiderschap in een stamgroep voor zich ziet. Eerder zagen we de stamgroepleider “met zachte hand en een kalm hart” bijdragen aan het “tussenmenselijke gebeuren” in de groep (Petersen, 1985, p. 14). Ook de metafoor van de *stuurman* kwam langs, die de koers voor de schooldag voorbereidt en uitzet, net als de *kapitein* die samen met de kinderen het schip “over de oceaan van de hoop en van de onbegrensde mogelijkheden” voert (Petersen, 2024, p. 53).

Waar Petersen gevaren ziet in de school als individualistische rechtsgemeenschap, waar een “netwerk” gevlochten wordt “van maatregelen, van wetten en voorschriften” om daarin vervolgens mensen die fouten maken “te vangen” en te “beoordelen” (2024, p. 71), kiest hij voor de ideale pedagogische grondhouding van de stamgroepleider de metafoor van een *lichtzuil op een nachtelijk plein*:

“Lichtzuilen, die hun licht uitstralen over een groot plein om het doen en laten op dit plein tijdens de avond- en nachtelijke uren zoveel mogelijk te beschermen, zodat men veilig over het plein kan gaan, zijn richting kan vinden en die kan aanhouden.” (2024, p. 72)

De stamgroepleider, met zijn volwassen vermogen om verder vooruit te denken en daarmee pedagogische situaties voor te bereiden, laat als een schijnwerper of lantaarn zien hoe het plein er ongeveer uitziet, waar de grenzen zijn, wat er ontdekt kan worden, welke richtingen er gekozen kunnen worden. Anders dan de controle die uitgaat van een dicht gevlochten net, werpt een lichtzuil een beperkte hoeveelheid licht op het plein: hier wat intenser, in die hoek valt juist meer schaduw. Zo is ook de voorbereiding van de stamgroepleider nooit zo omvattend dat het het levende karakter van het leren, het ontmoeten en ontdekken tenietdoet. “Deze voorbereidselen moeten en kunnen slechts de essentiële punten van een samenleving op school globaal belichten en tezelfdertijd richtingwijzer voor die samenleving zijn” (Petersen, 2024, p. 72).



Vorbereidselen

Stamgroepleiderschap staat of valt met de voorbereidingen die de stamgroepleider treft om het gemeenschapsleven te laten plaatsvinden. Petersen (2024) geeft drie velden waarop de stamgroepleider ‘vorbereidselen’ treft: allereerst moet voor de kinderen duidelijk zijn welke activiteiten in welke hoeken en lokalen gedaan kunnen worden. Ruimtes, voorwerpen en werkmiddelen worden door de stamgroepleiders voorbereid, zodat de kinderen er “met hoofd èn hand” mee kunnen werken (2024, p. 72).

Ten tweede moeten “de regels met betrekking tot het omgaan met elkaar duidelijk en eenduidig worden vastgelegd” (2024, p. 72). Voor de kinderen moet het vanzelfsprekend zijn dat iedereen zich eraan houdt en “vanaf de eerste schooldag moeten ze worden ingeoeft” (p. 72). Het gaat Petersen erom “dat er geen andere gedragsregels worden voorgeschreven dan die welke we binnen elk goed gezin en onder alle welopgevoede mensen over de hele wereld aantreffen” (p. 72). Petersen specificeert niet expliciet wat hij met ‘goed’ en ‘welopgevoed’ bedoelt, maar zijn blik is hier algemeen, internationaal gericht: plaatselijk en per volk zal de precieze invulling afwijken, maar de ‘goede zeden’ zullen overal herkenbaar zijn. De opvoedingsgemeenschap spiegelt hij aan het gezinsleven, waarin ook de ouders voorleven en uitdragen hoe goede omgangsvormen eruitzien.

Tenslotte bepaalt de stamgroepleider de wet van het samenleven in het lokaal. Het zou kunnen lijken dat de stamgroepleider-als-lichtzuil hier alsnog veel ‘wetten en voorschriften’ vastlegt, maar ook hier legt Petersen de nadruk op de levendige, daadwerkelijke interactie in de stamgroep:

“Hoe de groepswet wordt uitgevoerd wordt van beslissende betekenis! Alles loopt fout als ze juridisch in plaats van als een richtsnoer voor een gemeenschap opgevat wordt en als er niet streng genoeg rekening gehouden wordt met het feit dat elk lid van de groep het recht heeft om iemand anders te waarschuwen.” (2024, p. 73)

Kinderen helpen elkaar zich aan de omgangsvormen van de gemeenschap te houden. Met ‘elk lid’ bedoelt Petersen dat ook jongste kinderen oudere kinderen eraan kunnen herinneren, maar ook dat de stamgroepleider zélf ook aangesproken kan worden op diens gedrag of handelen in relatie tot de algemene afspraken. Op een natuurlijke, vanzelfsprekende, levende manier gehanteerd, zo meent Petersen, “bezit de groepswet de grootst mogelijke kracht om het leven in de groep te regelen” (2024, p. 73).



Geen ‘bijbrengen’ van waarden

De hedendaagse burgerschapsopdracht waarin gevraagd wordt naar het bijbrengen van kennis van/over en respect voor basiswaarden van de democratische rechtsstaat en diversiteit in de samenleving zul je bij Petersen niet als zodanig terugvinden. Dit zou te maken kunnen hebben met de nog jonge en wankelende Weimardemocratie ten tijde van Petersens conceptualisatie van het Jenaplan. Petersen wil uiteraard voldoen aan de wet, maar houdt de maatschappij onderwijsinhoudelijk op enige afstand.

Daarnaast lijkt dit idee van ‘bijbrengen’ niet bij het gedachtegoed van Petersen te passen, bij zijn idee dat het ‘zedelijke’ kan ontstaan in de interactie. Hij schrijft dat de “oude normatieve en lineair ingestelde leer-school” maakt dat de opgroeiende mens “gedragingen, visie over de wereld en de mens, leeropvattingen en allerlei waarden en normen [overneemt] die geen innerlijke, organische relatie hebben met zijn psychische geaardheid” (2024, p. 38). Er vindt geen persoonlijke verwerking van de aangeboden lesstof plaats. Petersen spreekt ervan dat het kind “in de huid van een ander glipt”, “kennis van anderen (klakkeloos) overneemt”, “oordelen van anderen napraat”, wat leidt tot “schijnbeschaving” (p. 38). Hij noemt dit gevaarlijk en schadelijk voor zowel het individu als de gemeenschap en ziet dat het leidt tot volwassenen die ofwel “slingeren van het ene standpunt naar het andere, ze lopen achter de massa aan” ofwel “vluchten [...] in een fanatisme dat net zo ontbindend en vernietigend op de gemeenschap werkt” (pp. 38-39).

De schoolwoonkamer als ruimte voor echte ontmoetingen

Het samenleven van de stamgroep kent een vanzelfsprekende veilige thuisbasis in de

schoolwoonkamer. Wederom legt Petersen de nadruk op de echtheid van de intenties en interacties die erin plaatsvinden – een echtheid die juist kan ontstaan door de kinderen daadwerkelijk mede-eigenaar te maken van de ruimte:

“Daarom is het van fundamenteel belang om een echte woon- en leefruimte voor de groepen kinderen te scheppen. Het mag niet alleen maar zijn ‘alsof’, we móéten de moed opbrengen om het lokaal écht aan de kinderen toe te vertrouwen en ze dat zelf laten inrichten, bewonen, schoonhouden, veranderen, enz. Omdat een lokaal van nature grenzen heeft, legt het weldra ook natuurlijke beperkingen op. Tegelijkertijd echter dwingt het lokaal de kinderen het te vullen, zich rekenschap te geven van wat er in dit lokaal kan en wat niet. Op die manier ontstaat, ook binnen de meest bescheiden groepsruimte, een versterking, een concentratie, een strakkere doelgerichtheid en tenslotte een rijping van geestelijke energieën.” (2024, p. 65)

Petersen kan huiselijk zijn in zijn beschrijving van de schoolwoonkamer – hij spreekt over “de zingende vogels, de tikkende klok, de bloementooi, de wandversiering die de kinderen zelf gemaakt hebben” (1985, p. 39). De innerlijke band van de kinderen met het lokaal wordt vooral gevormd “door alles wat ze daar van zichzelf, uit eigen bezit, aan voor hen waardevolle kleine en grote schatten mogen neerzetten, ook al is het maar tijdelijk” (p. 39). De stamgroepenleider doet er alles aan het besef te wekken dat het lokaal van de hele groep is en dat iedereen meewerkt aan de inrichting en instandhouding ervan: “Het is ónze kamer” (Petersen, 2024, p. 62). De meegebrachte spullen mogen ook door anderen gebruikt worden “en ook de groepsleider beleeft er plezier aan en kan er een heleboel dingen van gebruiken”, zo beschrijft Petersen het vanuit de beleving van het kind (p.



63). Dat wat een kind ‘bezit’ en door de hele groep gezien en gewaardeerd wordt, gaat bij Petersen subtiel over van materiële spullen naar vaardigheden: “De schoolwoonkamer verhoogt de waarde van zowel wat men heeft als van wat men kan” (p. 63).

Het is voor Petersen belangrijk dat er zo’n lokaal is, omdat een fysieke ruimte “net als een ruimte in het groot, een landschap, een werelddeel, een sterke geestelijke vormende kracht heeft” (2024, p. 65). De schoolwoonkamer, zo stelt hij, “is een, neen, hét middel bij uitstek voor de sociale en zedelijke vorming, voor zelfdiscipline in de volste betekenis van het woord” (p. 67). Hier is het mogelijk een gemeenschap te vormen. Hij beschrijft bijvoorbeeld dat het vanzelfsprekend wordt “dat de kinderen aangespoord worden om elke dag, om de beurt, na afloop van de lessen, de vloer aan te vegen en het lokaal netjes achter te laten” (p. 62).

Net zo belangrijk als de ‘binnenruimte’ van de schoolwoonkamer, is het dat de ruimte begrensd is. Dat legt “natuurlijke beperkingen” aan de vrijheid van wat er individueel en samen gedaan kan worden in het lokaal (Petersen, 2024, p. 65). Het dwingt de kinderen het lokaal niet alleen te vullen, maar ook om zich te realiseren wat er in het lokaal wel en niet kan, zeker ook in termen van de sociale relaties: “In een echte ‘schoolwoonkamer’ ontmoeten mensen elkaar die in de volle betekenis van het woord elkaar ‘toebehoren’ en dat wil zeggen: aan elkaar verantwoording schuldig zijn en voor elkaar verantwoordelijk” (p. 66).

Als kinderen samen bezig zijn in een ruimte en als zij zich daar vrij tegenover elkaar en onder elkaar mogen bewegen dan kan pas wat Petersen “het ethisch fenomeen” noemt, zichtbaar worden (2024, p. 65). Het is het groepsleven dat ‘de stof’ levert voor ‘de zedelijke opvoeding’. Petersen maakt dit heel concreet:

“De leerlingen hoeven bijvoorbeeld alleen maar dagelijks herhaalde malen hun boeken, hun schrijfgerei uit hun vak achter in het lokaal te moeten halen, waarbij ze zich tussen de werkende groepsleden door moeten bewegen. Wat een oefening doen ze daarbij elke dag, ja elk uur op, om zich te beheersen, niet onnodig te staan kwebbelen, niet te storen, hoffelijk en correct voor een ander uit de weg te gaan, op een ander te wachten, behulpzaam te zijn waar zich daartoe een gelegenheid voordoet, enz.!” (2024, p. 75)

De wet van de groep

Om werkelijke vrijheid te garanderen, moet de speelruimte waarmee de kinderen (en hun stamgroepleider) in het lokaal werken en leven zekere begrenzingen kennen. Petersen vangt deze begrenzing in ‘de wet van de groep’, ook vertaald als ‘de groepswet’, en definieert hem als volgt:

“In het lokaal mag alleen datgene gebeuren, wat allen in gezamenlijkheid willen en wat het samenleven en werken op school in orde, fatsoen en schoonheid waarborgt voor allen in dit lokaal.” (1985, p. 37)

Met deze wet die gericht is op “wat we samen willen”, kan elk lid van de groep een ander waarschuwen en ter verantwoording roepen (Petersen, 2024, p. 72). Voor de ‘ordebewaking’ kun je geen individuele leerling aanstellen, want niemand kan het hoge ideaal van de gemeenschap in z’n eentje dragen. Een kind dat dichtbij de ideale belichaming van de groepswet zou komen, loopt de kans zichzelf als maatstaf

¹In *Van didactiek naar onderwijspedagogiek* (de vertaling van de *Führungslehre des Unterrichts*, 1937) wordt het net anders geformuleerd: “In onze groepsruimte mag alleen dat gebeuren wat we samen willen en wat garandeert dat allen in dit lokaal in een ordelijke harmonieuze en fijne sfeer met elkaar kunnen samenleven en samenwerken” (2024, pp. 72–73).



buiten het organische geheel te plaatsen, net als ‘de Brave Hendrik’ die anderen voortdurend wijst op hun tekortkomingen. Een echte gemeenschap – of pedagogische groep – is een gemeenschap waar mensen “zonder een greintje eigenbelang voor elkaar aanwezig zijn en voor elkaar werken” (p. 25).

“In de schoolwereld openbaart zich daarin niets anders dan de christelijke waarheid, dat alleen dan tussen mensen een gemeenschap bestaat als ze ‘horig’ ten opzichte van elkaar zijn, elkaar echt toebehoren, naar elkaar luisteren, in een directe, eigenlijke relatie tot elkaar staan. Want alleen als ze elkaar toebehoren hebben mensen echt met mensen te maken. Anders hebben ze alleen maar met dingen te maken die zich tussen hen bevinden, ofwel - wat nóg erger is - iedereen heeft alleen met zichzelf te maken.” (Petersen, 2024, p. 74)

Met ‘horig’ – tussen aanhalingstekens – is niet zozeer een feodale onderschikking bedoeld, maar eerder: het elkaar horen, ontvankelijk zijn. De groep als verbonden geheel, niet het individuele

kind, geldt hier als de eenheid van denken. “Zedelijkheid immers leeft binnen een gemeenschap en berust bij haar als totaliteit, en dus niet op al haar leden als individuen tegenover individuen, maar op allen als aan elkaar verbonden mensen.” (Petersen, 2024, p. 73). Als individueel kind of stamgroepleider ben je een deelkarakter van de organische eenheid die de groep is.

Het willen voldoen aan eigen zelf-disciplinerende regels is geen inperking van vrijheid, maar juist een ontwikkelingsstap om te komen tot zelfverwezenlijking. Wanneer kinderen zich onder de groepswet plaatsen, zullen deze “bindingen” (aan de groepswet) hun vrijheid schenken, “doordat juist zij onordelijkheden uit de weg ruimen, agressie van individualisten intomen” (Petersen, 2024, p. 75). Die vrijheid bestaat erin dat kinderen mogen oefenen, zich mogen laten zien, fouten mogen maken en zich in en aan de groep naar eigen vermogens kunnen ontwikkelen.

Leerling-gezel-meester-relaties in de heterogene stamgroep

Behalve het voorbereiden en (gezamenlijk) inrichten van de schoolwoonkamer, en het vanaf het begin van het jaar vaststellen en navolgen van de groepswet, staat een jenaplanstamgroepleider nog een sterk middel ter beschikking voor het oefenen met samenleven: de heterogene, driejarige stamgroep.

Het jaarklassensysteem heeft Petersen aan het begin van *Het Kleine Jenaplan* al bankroet verklaard (1985, pp. 19-25). Niet alleen toont hij met onderzoekscijfers aan dat het voor de meeste kinderen in zijn tijd niet mogelijk was hun schoolloopbaan af te ronden in de tijd die ervoor staat, dat het percentage zittenblijvers hoog is en er veel vroegtijdige schoolverlaters zijn, maar ook dat er in het jaarklassensysteem aan de kant van de ‘begaafden’ sprake is van vervroegd doorstromen, terwijl ook bijna een kwart van de kinderen verwezen wordt naar het ‘buitengewoon lager onderwijs’ (ons hedendaagse speciaal onderwijs). Zo vormt de jaarklas geen afspiegeling van de hele maatschappij en wordt sociale vorming bemoeilijkt, betoogt hij onder “Tien voordelen van de groep” (p. 46). Scherp stelt Petersen: “Dat men kinderen



louter op grond van leeftijd in groepen indeelt, is er het meest zichtbare teken van dat onze school uitsluitend de *leerling* ziet, niet het *kind*” (p. 46).

Anders gezegd: Petersens kritiek is erop gericht dat een jaarklas uitgaat van de gemiddelde leerling, waardoor zij die onder dat gemiddelde zitten, altijd op hun tenen moeten lopen of uitvallen, terwijl zij die bovengemiddeld presenteren zich vervelen of vroegtijdig bevorderd worden naar de volgende klas. In zijn driejarige stamgroep is het denken in ‘de leerling’ niet meer mogelijk, maar verschijnt ‘het kind’ dat zich kan ontwikkelen tot volwassene. Petersen pleit daarom voor de waarde van een sterke sociale gevarieerdheid van het leerlingenbestand:

“Hoe getrouwer het beeld hiervan de feitelijke sociale gelaagdheid weerspiegelt, hoe rijker het is aan sociale en zuiver menselijke opgaven voor de kinderen zelf, en daarmee een waardevollere voorbereiding voor hun opgaven als volwassenen.” (1985, p. 25)

Juist omdat er meerdere leeftijden in een stamgroep zitten, is er “verschil in ontwikkelingsstand” tussen de kinderen en kan de groepsleider rekening houden met die ontwikkeling en het levensritme van de kinderen en meer tegemoet komen aan wat ieder kind individueel nodig heeft (Petersen, 2024, p. 68).

“Iedere dag benadert hij het kind persoonlijk, zit naast hem, al is het maar voor even, hij is steeds te midden van

de kinderen en heeft met elk kind echt contact, verdiept zich in ieders prestaties en leeft met hen mee en leert bijgevolg zijn kinderen ook heel precies kennen” (2024, p. 67)

Dat de stamgroepsleider hier tijd voor kan maken, komt omdat hij of zij niet de enige ‘meester’ in de groep is. In de opsomming van tien voordelen van de stamgroep, stelt Petersen onder andere: “Er zijn in rijke mate pedagogische en didactische leiders voor handen onder de kinderen zelf”, waarbij eigen statistisch onderzoek in de ondergroep liet zien dat het met name de tweedejaars zijn die nieuwe eerstejaars introduceren tot het gebruik van de werkmiddelen, terwijl de derdejaars “meer opvoedkundige invloeden uitoefenen” (1985, p. 45). Hij benoemt dit als dat de drie jaargangen “zich tot elkaar verhouden als leerlingen, gezellen en meesters” (p. 45).

Petersen haalt ook onderzoek van Magdalene Wieschke-Maasz aan, dat aantoonde dat er in de stamgroep, door de kracht en de diversiteit van het ‘verschil in ontwikkelstand’, een echte werkgemeenschap kan ontstaan. Wieschke-Maasz richtte zich met name op de wederzijdse hulp die er was tussen kinderen in een onderbouwgroep en toonde “de

verbazingwekkende hoeveelheid sociale en ethische relaties tot in de details aan” (2024, p. 68). Daaruit bleek dat kinderen elkaar veel hulp gaven, zelfs in situaties zoals de kring waar je zou denken dat de leiding bij de groepsleider ligt. De kinderen in de werkgemeenschap “vormen een systeem van op elkaar inspelende, naar elkaar toestrevende, zich aanvullende en daarom ook elkaar stimulerende, invoelende vermogens van opbloeiende jonge mensen” (p. 68).

Het is datzelfde ‘helpen’, waaraan Petersen de status van tussenvorm tussen de sociale basisactiviteiten ‘spel’ en ‘werk’ gaf. Hij ziet hoe in zo’n heterogene werkgemeenschap zowel sociale, zedelijke als verstandelijke vermogens het best gevoed worden en hoe zelfs de jongste kinderen op zijn school (zesjarigen) er de aandacht en wil krijgen voor zelfwerkzaamheid. “Het leidt hen midden in een aan hen aangepaste en vormgegeven wereld binnen, vol echt menselijke opgaven en brengt ze tot een in het dagelijks handelen ontwikkeld medemenselijk medeleven en bezig zijn” (2024, p. 68).

De heterogene stamgroep is niet alleen van waarde gezien de sociale gevarieerdheid en de verschillen in ontwikkelstand in de groep. Het is ook van waarde voor het levend houden van de groep, om verstarring, troosteloosheid en verveling in het gemeenschapsleven tegen te gaan.

“Juist om de gewoonten en verordeningen met betrekking tot het leven op school levend en steeds fris te houden, zorgen we er voor dat elk jaar één derde gedeelte van de leerlingen nieuw in de stamgroep komt” (2024, p. 80).

Hierdoor kunnen ontwikkelde goede gewoontes doorgegeven worden door de meerderheid van

de groep. Tegelijkertijd moet de groep ieder jaar opnieuw tot elkaar komen, “als mensen met elkaar bezig moeten zijn” (2024, p. 80). Dit maakt dat de gebruiken, orde en algemene sfeer levend worden gehouden, waardoor deze gebruiken, orde en algemene sfeer versterkt worden. Dit versterkt weer “de mentaliteit van de leerlingen” (p. 80).

‘Verkiezingen naspelen’

In het licht van de huidige burgerschapsopdracht aan het onderwijs, wordt in deze paragraaf een prikkelende passage aangehaald, waarin Petersen (2024) hekelt hoe op sommige scholen “maatschappelijke procedures geïmiteerd werden”, als het naspelen van verkiezingen of rechtszittingen. Hij pleit ervoor de volwassen wereld niet te vroeg te vermengen met hoe een kind de wereld beleeft. In hoe kinderen oefenen met de dilemma’s die zich in en om school zelf voordoen, bevindt zich voldoende oefenmateriaal met betrekking tot zaken als afwijkende meningen, het sociale verkeer en morele afwegingen. Ook maakt het opdoen van maatschappelijke kennis meer en meer deel uit van het curriculum hoe ouder het kind wordt.

Petersens waarschuwing om het leven op school niet te zeer op ‘maatschappelijke’ grondslagen op te bouwen, komt opnieuw neer op zijn pleidooi voor het laten ontstaan van echte interacties, echte relaties van zorg en hulpvaardigheid in de opvoedingsgemeenschap. Hij gaat expliciet in op het introduceren van oefeningen in democratische verkiezingen of rechtszittingen in de school. Vanwege de duidelijke link met het huidige beleid op burgerschapsonderwijs, hebben we deze alinea’s volledig opgenomen in de publicatie:



“De vorige generatie heeft veel tijd besteed aan pogingen om te onderzoeken of de school ook maatschappelijke procedures zou moeten imiteren, in de school invoeren en dan het leven op school zich dienovereenkomstig moest laten voltrekken. In een paar landen met een parlementaire democratie heeft men gemeend dat de leerlingen de werkwijze van deze democratie al moesten leren hanteren. Volgens deze opvatting leek het goed om de leerlingen, met het oog op hun toekomstige activiteiten als staatsburgers, zich op school al te laten oefenen in het stemmen, het organiseren van commissievergaderingen, verkiezingen, rechtszittingen enz.

Alle verslagen hierover geven aan hoe ontzettend steriel en saai dit alles verliep en hoe in de klassen niets anders plaatsvond dan een kinderlijk-infantiel herhalen van de gebeurtenissen uit de omringende wereld van de volwassenen. Men kan erin lezen hoe bijvoorbeeld hun oordelen, of beter gezegd de visies van kranten en ouders, nu in de school vertegenwoordigd werden door de kinderen en hoe de onderwijsgevende moest optreden in de rol van een internationaal of hoogste nationaal Hof van arbitrage, als hij zich tenminste niet wilde mengen in het partij-geruzie en zich voor zijn leerlingen niet wilde voordoen als iemand die een of andere partij-opvatting aanhing en van iedereen die er een andere partij-opvatting op nahield politieke tegenstander wilde worden.

Het is allemaal niets anders dan een oefening in het hanteren van die middelen, die tegenstellingen die er in een volk leven alleen maar aanwakkeren in plaats van de volksgemeenschap opbouwend te dienen.” (Petersen, 2024, p. 79)

Verstarring, troosteloosheid, verveling – een dergelijke staat van zijn kenmerkt een klassegemeenschap die zich te vroeg tot

“ambtelijke aangelegenheden” moet verhouden, stelt Petersen (2024, p. 80). Hij leest terug in de verslagen dat het bij de kinderen leidde tot napraterij van ouders of media, in plaats van een doorleefde oordeelsvorming en dat het de onderwijsgevende dwong op een neutrale overstijgende positie te gaan staan in plaats van naast de kinderen. Voor de grotere maatschappij meent Petersen dat dit soort oefeningen ook niet dienend is: het wakkert eerder tegenstellingen aan dan dat het gemeenschapsopbouwend werkt.

De stamgroep als oefenplaats

Uiteindelijk is het de bedoeling dat elk kind, opgevoed tot volwaardig lid van zijn gemeenschap, zelfredzaam de grotere maatschappij ingaat. Maar in aanzet is de context van het vormende onderwijs gericht op het leren samenleven als (stam)groep zelf. Die omgeving levert al voldoende stof, wrijving, dilemma’s en ‘crises’ op om samen over te denken, te spreken en te werken.

Petersen laat blijken dat zijn school zich daarmee zeker niet afkeert of afsluit van de grotere maatschappij. Het openbare onderwijs is er gekomen door “juist sociale, staatkundige, economische en algemene politieke omstandigheden in een heel bepaald tijdperk in de Europese geschiedenis” (2024, p. 78). En hij stelt: “Wanneer wij nu zo sterk en primair de grondslag voor een gemeenschapsleven in de scholen vastleggen, is er toch op geen enkele wijze sprake van een waardevermindering van de ‘maatschappij’” (p. 78). Wel is het zijn inzet het openbare schoolsysteem “een menselijker, waardiger vorm” te geven, ten bate van het kind en ook ten bate van de maatschappij (p. 78). De afwijzing van het imiteren en invoeren van maatschappelijke procedures in de school, wil niet zeggen dat Petersen het oefenen met

zaken als besluitvorming of het bespreken van meningsverschillen uit de weg gaat. Hij vervolgt het eerdere citaat over ‘verkiezingen naspelen’ met:

“Er rest echter een gebied waarin zowel de onderwijsgevende als de leerlingen erg geïnteresseerd zijn en waarop ze op grond van hun gemeenschappelijke interesses actief moeten zijn. Dat zijn al die zaken die door het leven op school zelf geordend worden, maatregelen die aan dit samenleven ten goede komen en alle activiteiten, die daaruit ontstaan zoals de bibliotheek, de leeszalen, de speelplaatsen, de werkruimtes, de schooltuin, het organiseren van feesten, vieringen, lezingen, excursies, trektochten, schoolreizen, enz. Al deze dingen grijpen altijd op een of andere manier ook in de voorschriften van de overheid in, het verkeer, het recht, en zij moeten in dit verband goed geïnterpreteerd, begeleid en uitgevoerd worden. Hier ligt een gebied, waaraan elke schoolgemeenschap ook de leerlingen, in bepaalde omstandigheden alleen de bij uitstek daarvoor geschikte leerlingen, zal laten deelnemen en bepaalde dingen zelf zal laten doen.” (2024, pp. 79-80)

Zonder grote politieke of maatschappelijke procedures of problemen in het schoolleven te introduceren, zijn er al genoeg zaken in de schoolgemeenschap zelf die engagement ontlokken aan de stamgroep, stelt Petersen: ook de inrichting van de bibliotheek of de schooltuin, het organiseren van vieringen of excursies, nodigt uit tot betrokkenheid, tot afstemming, tot gesprek en besluitvorming. Het gaat hem erom

het onderwijs zo te begeleiden dat er een “zo rijk en veelzijdig mogelijke leerwereld” wordt geschapen “die vol zit met de meest verschillende uitdagende momenten” (2024, p. 92). Let wel, deze leerwereld mag volgens hem niet onoverzichtelijk worden: “de grens van die veelzijdigheid is bereikt, als de wereld niet meer beheerst kan worden door de kinderen van het betreffende niveau” (p. 92). Dit kan het geval zijn bij bijvoorbeeld te grote schooltuinen, vele werkruimtes of een groepsruimte die “lijkt op een overvol magazijn” door alle verzamelde dingen, werkstukken en werkmiddelen (p. 93).

De rol van de leerstof

Schermt Petersen de kinderen dan blijvend af van de maatschappelijke buitenwereld? Allerm minst! Voor wat hij benoemt als “onderwijs in engere zin” (1985, p. 69), onderscheidt Petersen drie soorten kennis:

- 1) “basiskennis”, waaronder “lezen, schrijven, rekenen, spelling, grammatica etc.” (p. 71),
- 2) “maatschappelijk noodzakelijke kennis of wat leerlingen nu eenmaal moeten leren op school voor hun maatschappelijk functioneren” (p. 69), ook wel te zien als de “algemene ontwikkeling”, of de kennis van de “natuur- en mensenwereld” (p. 71), en
- 3) “persoonlijkheidsvormende kennis” (p. 69).

Naast het onderscheid in soorten kennis, maakt Petersen (1985, 2024) onderscheid in de leerstofgebieden, met daarbij een belangrijke rol voor die maatschappelijke buitenwereld. Petersen prioriteert hierbij namelijk de zaakvakken, zoals een van zijn voorbeelden Dörpfeld dat een halve eeuw eerder deed. Dörpfeld (in Petersen, 1985)² onderscheidde

- 1) de zaakvakken (religie, het menselijk leven en natuurkunde),
- 2) de taal met de daarbij behorende vaardigheden spreken, lezen en schrijven, en
- 3) de vakken van de vormleer: rekenen, tekenen en zingen.

² In Petersen (2024) staan de drie leerstofgebieden van Dörpfeld als volgt geformuleerd: 1) de zaakvakken: godsdienst, het leven van de mens en de natuur; 2) de (moeder)taal met vaardigheden zoals spreken, lezen en schrijven; 3) de techniekvakken: rekenen, tekenen en zingen.

Het was destijds nieuw om de zaakvakken tot de “basis van het totale onderwijs” te maken (Petersen, 1985, p. 64). Dörpfeld maakte van religie, het menselijk leven en natuurkunde niet alleen de basis als leerstof, als “vormingsmiddelen”, maar vooral omdat het “reële levenssferen” zijn, “waarin de mens met zijn totale existentie – naar lichaam, ziel, geest – is ingeplant. Hij leeft van hen, zoals de plant leeft van de aardbodem, van lucht en licht” (p. 64). Petersen (2024) noemt deze levenssferen de drie grote ‘werkelijkheidsgebieden’: God, de natuur en de wereld van de mens.

Petersen zoekt naar het aanbieden van de leerstof in een betekenisvol geheel.

“Bij het maken van ons werkweekplan gaat het niet meer om de vraag hoe wij deze of gene ‘vakken’ daarin onderbrengen en verdelen, maar om de vraag hoe wij de kinderen tot een vruchtbare actieve ontmoeting met de grote werkelijkheidsgebieden waaruit en waarin wij leven kunnen brengen.” (2024, p. 125)

Aan deze drie werkelijkheidsgebieden waarin wij als mensen ondergedompeld zijn, moet de stamgroepleider een vertaling geven in “organische units” of “leergebieden”. Andere kennisvelden, als de taalvaardigheid en de technisch-creatieve vaardigheden en rekenen, zijn ondersteunend en worden minder geïntegreerd en vaker cursorisch aangeboden. Petersen gebruikt de plattelandsmetafoor van “de akker en de landbouwwerktuigen” (2024, p. 126) om het verschil en de verbintenis aan te duiden: zowel voor de akker moet goed gezorgd worden als voor de gereedschappen – goed getrainde vaardigheden zijn nodig en vinden hun betekenisvolle toepassing in het grote geheel van het zaaien, onderhouden en oogsten op de akker.

Toch zou Petersen (1985) het helpend vinden als voor bijvoorbeeld vakgebieden als spelling, aardrijkskunde en geschiedenis preciezer uitgewerkt werd wat de inhoud zou moeten zijn, zoals Gerhard Steiner en Petersen dat al gedaan hadden voor het rekenonderwijs in ‘Meine Rechenreise’, een

Basisactiviteiten

Anders dan Dörpfeld, voor wie onderwijs een kwestie was van ‘gesprek en werk’, breidt Petersen (1985) de invulling van zijn school uit met de twee andere ‘oervormen’ of sociale basisactiviteiten van het menselijk bestaan: het aan Groos, Decroly en Fröbel ontleende ‘spel’ en het door Petersen zelf ingebracht ‘vieren’. Zo krijgen de kinderen “de middelen verschaft om door te dringen in de geheimenissen van de gebieden van de natuur, het menselijk leven en de religie” (1985, p. 66). Naast deze sociale activiteiten, kan het kind zich met de leerstof bezighouden door innerlijke verwerking: nadenken, filosoferen, aanschouwen, ervaren en waarnemen, verdiepen, bidden en aanbidden (Petersen, 2024, p. 32).

bewerking van een Amerikaanse methode om kinderen zelfstandig aan hun rekenwerk te laten gaan (Van der Miesen & Willers, 1995, p. 4): “We zouden wensen dat de ‘minimumleerstof’ voor spelling, aardrijkskunde en geschiedenis uitgewerkt was” (Petersen, 1985, p. 59). Zo kan dan in het cursorisch onderwijs gezorgd worden voor “de noodzakelijke oefening” en voor “de solide inprenting van alles wat men omwille van de ‘algemene ontwikkeling’ tegenwoordig moet weten” (p. 59). Wij lezen dit als een oproep om tot een gedeelde kennisbasis te komen die elke leerling zou moeten verwerven, ten bate van een basaal gemeenschappelijk begrip van de werkelijkheid.

Als opbouw voor het ontwikkelen van de maatschappelijk noodzakelijke kennis, volgt Petersen zo nauw mogelijk “de wegen van het

‘natuurlijke leren’, van het vrije verwerven van vorming zo ver en zo lang als maar enigszins mogelijk is” (1985, p. 71), maar onherroepelijk wordt het voor de vorming van de kinderen daarbij gaandeweg ook nodig om waardevolle kennis uit de grotere wereld aan te dragen. Petersen laat zien hoe het onderwijs door de schooljaren heen, van bouw tot bouw, de kinderen zich meer en meer laat oriënteren op de wereld:

“De wereld der dingen wordt in de eerste drie jaren sterker door de kinderen bepaald, liever gezegd: gebracht. Van het 4e tot het 6e schooljaar dringen de gerechtvaardigde eisen van de hedendaagse sociale wereld zich steeds sterker door en dat betekent een toename van het door de onderwijzer c.q. door het onderwijzerscorps gethematiseerde onderwijsleven, niet alleen dus van het cursorisch onderwijs. Globaal gesproken wijzen we aan de middengroep heemkunde en kennis van het vaderland toe, aan de bovengroep de kennis van de wereld en de mensen en aan de jongerengroep in het bijzonder kennis van het volkskarakter (geschiedenis, staatsinrichting, literatuur, kunst, enz.) ten behoeve van de vorming tot volksburger in engere zin.” (1985, p. 72)³



Petersen pleit, kortom, voor een expliciete kennisopbouw ten behoeve van burgerschapsvorming. Dat Petersen elders stelt dat kinderen in de stamgroep “vanaf de eerste schooldag vrij, zelfwerkzaam en verregaand zelfstandig” mogen werken (1985, p. 34), betekent ook geenszins dat ze zomaar ‘het bos ingestuurd worden’, dat ze ‘zelf mogen weten wat ze leren’ en alles zelf-explorerend moeten uitzoeken. Wil je jezelf nieuwe leerstof eigen maken, dan zul je daarvoor de “elementaire grammatica” van het vak of de techniek moeten beheersen (p. 54). Petersen noemt dat het “eerste principe met betrekking tot de methodische leiding van het onderwijs”: dat stamgroepleiders deze elementaire grammatica aanreiken, want: “door deze te beheersen kan een kind, ieder mens, de desbetreffende stof voor zichzelf toegankelijk maken, verregaand alleen” (p. 54). Omdat de begeleiding in het onderwijs moet berusten op “echte zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid van het kind”, heeft de stamgroepleider hier – met “pedagogische tact en de daardoor bepaalde didactische kunst” – een precair evenwicht te bewaken: precies genoeg elementaire grammatica bijbrengen zodat elk individueel kind met de stof aan de slag kan en zich de leerstof zo actief en zelfwerkzaam eigen kan maken (p. 55).

Het bepalen wat precies onderwezen wordt, beschrijft Petersen als het “voortdurend toetsen en kiezen” en het op de juiste manier bij elkaar brengen van dingen en mensen (2024, p. 91). Bij dit toetsen en kiezen moeten deze vragen gesteld worden:

- (1) *“Welke waarde en betekenis heeft dit of dat vandaag de dag voor dit kind of deze groep kinderen? [...]”*
- (2) *“Wat mag ik onderwijzen en laten leren zonder de geestelijke groei, het persoonlijk leven van deze mensenkinderen of van deze leerling te verstoren, in de war te sturen, het zelfs te laten verkommeren, maar net zo goed zonder het in geestelijk opzicht te vervalsen?” (p. 91)*

³ Let op dat in het Duitse systeem het vormende onderwijs plaatsvond in de leeftijd van 6 tot 16 jaar. Petersen beschrijft hier dus een opbouw voor wat in onze tijd de onder-, midden- en bovenbouw van de basisschool is, aangevuld met de onderbouw van ons middelbaar onderwijs (de jongerengroep).

4. Wat voegen de Nederlandse navolgers toe aan Petersens burgerschap?

In dit tweede hoofdstuk van de literatuurstudie richten we ons – bescheidener van diepgang en omvang – op de Nederlandse jenaplantraditie. Daarmee komt de door Suus Freudenthal (1982) geïntroduceerde dynamiek van het Jenaplan als ‘ontvankelijk grondmodel’ en als ‘interpreteerbaar streefmodel’ in beeld. Zij gaf hiermee de Nederlandse jenaplanontwikkelaars de vrijheid en flexibiliteit om, binnen bepaalde kaders, voort te bouwen, aanpassingen te doen en pedagogische, organisatorische en onderwijsinhoudelijke antwoorden te formuleren op de vragen van nieuwe tijden.



Met ‘ontvankelijk grondmodel’ wordt bedoeld dat het Jenaplan een zekere gekende kern heeft (van pedagogische grondhoudingen, van afgesproken kaders en intenties, van pedagogische uitgangspunten en didactisch-organisatorische uitwerkingen daarvan), maar ook dat inspirerende, passende en aanvullende ontwikkelingen in samenleving en onderwijs geïncorporeerd kunnen worden in die kern. De tweede component, het ‘interpreteerbaar streefmodel’, zorgt ervoor dat het iedere school vrij staat om bepaalde aspecten van het concept meer of minder uit te werken in de eigen school, al naar gelang de omstandigheden, zoals schoolpopulatie, locatie, krimp of juist groei. Beide dynamieken waarborgen dat het Jenaplan niet kan vastlopen in dogmatiek (zie ook: Both, 2004, pp. 2-3).

In deze paragraaf over de Nederlandse navolgers van Petersen, raken we een aantal thema’s aan die, in het licht van de burgerschapsopdracht aan het onderwijs, gelezen kunnen worden als bijstellingen en actualisering van Petersens visie: inspraak en medeverantwoordelijkheid, conceptuele herijking, wereldoriëntatie en democratisering in de stamgroep.

4.1. Inspraak en medeverantwoordelijkheid

In *Jenaplan* 21 citeert Kees Both als verdieping van ‘wereldoriëntatie’ een uitgebreide passage van Suus Freudenthal waar zij pleit voor een inspraakstructuur en medeverantwoordelijkheid. Wij nemen Freudenthals woorden hier integraal over. In haar woorden worden namelijk veel essentiële noties uit Petersens denken samengebond, én er klinkt een evaluatie in door over de eerste decennia Jenaplan in Nederland:

“Een school als leef- en werkgemeenschap staat en valt met het aanwezig zijn, resp. ontbreken van a) een inspraakstructuur van alle betrokkenen, dus ook de jonge kinderen en de kleuters (op hun niveau); b) de daarmee samenhangende medeverantwoordelijkheid van allen voor alles wat die leef- en werkgemeenschap betreft.

De tegenwerping dat kinderen daartoe niet in staat zijn gaat niet op. Ze brengen die vaardigheden inderdaad niet mee. Maar waar is de school anders voor dan om kinderen al die vaardigheden bij te brengen, die nodig zijn, opdat de school zichzelf in de grotere gemeenschap van buurt/stad kan waarmaken? Kinderen leren verantwoordelijkheid te dragen, betekent ze keuzevrijheid bieden, bij voorbaat accepteren dat er fouten gemaakt kunnen worden, risico’s durven nemen. Dat betekent niet dat een team zich in ondoordachte avonturen mag storten. Indien ergens, dan is planning van het team hier een absolute voorwaarde. Maar een bovenbouwgroep haalt erg moeilijk in, wat de onder- en middenbouw in deze hebben verzuimd. ‘Erg moeilijk’ is dan misschien nog zacht uitgedrukt. Lezen en rekenen kun je altijd nog inhalen. Een verzuimd humaan gedrag valt bij onze tien- tot twaalfjarigen die met dagelijks geweld opgroeien wellicht niet meer in te halen. Maar waar blijft de leefgemeenschap dan?

Ik vrees dat veel, zo niet de meeste, Jenaplanbetrokkenen zich op de school als leef- en werkgemeenschap lelijk verkeken hebben. Tenminste als we ons niet door een schone schijn laten verlokken, maar er primair het gemeenschappelijk streven onder verstaan naar een humaan gedrag. De leef- en werkgemeenschap wordt ons niet geschonken, ze is veeleer afspiegeling van een voortgaand sociaal-pedagogisch proces, waarin de opvoedenden: ouders en groepsleid(st)ers – inclusief de schoolleid(st)er – bereid zijn zich ter discussie te stellen (Petersen: ‘alle pedagogie vereist openheid’). Voor de kinderen begint dit proces, wanneer zij in de onderbouw komen. De bereidheid om het conflict niet uit de weg te gaan, maar het als een bouwsteen voor een beter samenleven aan te grijpen, bereidt de bodem voor, waarop een leef- en werkgemeenschap kan steunen ...

Ligthart heeft in zijn eigen series leesboekjes (Nog bij moeder, Buurkinderen, Dicht bij huis, De wereld in) een steeds wijdere interpretatie van ‘wereld’ gegeven. De eerste wereldoriëntatie-opdracht voor een school die Jenaplanschool wil worden zou eigenlijk moeten zijn: proberen van een klas een stamgroep te maken, van een schare ‘leerlingen’ een werkgemeenschap.” (Freudenthal, 1978, geciteerd in Both, 2022, pp. 123-124)

Voortbouwend op Petersen

Wat vertelt deze passage over de voortzetting en de doorontwikkeling van het Jenaplan? Allereerst onderstreept Freudenthal een aantal centrale punten uit het werk van Petersen. De wet van de groep, net als de voortdurende nadruk op de verhouding van het individu tot de gemeenschap, klinkt door in de uitspraak dat alle betrokkenen medeverantwoordelijkheid dragen voor alles wat de leef- en werkgemeenschap betreft. Freudenthal erkent dat verantwoordelijkheid leren dragen en een eigen inbreng durven hebben ingewikkelde vaardigheden zijn, die kinderen niet vanzelf hebben of zich vanzelf eigen maken. Precies daarvoor is er de school om deze te helpen ontwikkelen. Het roept Petersens hoogste opvoedingsdoel van de school in herinnering, waarin het ideaal is dat kinderen zich leren vormen tot vrije, aan de samenleving verbonden mensen.

Ook in de vorm die het oefenen met het dragen van verantwoordelijkheid vraagt, gaat Freudenthal naar de kern van Petersens pedagogische visie: kinderen moeten werkelijke keuzevrijheid krijgen, wat betekent dat de stamgroepleider er rekening mee houdt dat het oefenen met het leren

samenleven en jezelf leren kennen niet helemaal gecontroleerd kan plaatsvinden (‘risico’s durven nemen’) en dat er fouten gemaakt zullen worden. Het gaat om een oefenen in de openheid en echtheid van de stamgroep als gemeenschap, en met levensechte leerstof. Tegelijkertijd onderstreept Freudenthal de cruciale rol van de stamgroepleider in het treffen van voorbereidselen om deze oefeningen in inspraak en verantwoordelijkheid te laten plaatsvinden: het avontuur moet niet ondoordacht plaatsvinden, maar veel ligt in de handen van het gidsende leiderschap van de stamgroepleider als stuurman, die zoals Petersen (2024) stelde “het doel en de betekenis van de reis moet kennen” (p. 53) en die voorbereidselen treft voor “de inrichting van het lokaal, de gehele werksfeer, de keuze van de leerboeken en werkmiddelen en de manier waarop de orde gehandhaafd wordt” (p. 23).

Humane samenleving

Freudenthal geeft ook vernieuwing en uitbreiding aan het jenaplangedachtegoed. Ze brengt allereerst nieuwe taal in haar beschouwing van het Jenaplan als leef- en werkgemeenschap: een woord als ‘inspraakstructuur’ (waarvan ook de kinderen deel uitmaken) is een modernere term dan Petersen gebruikt heeft en heeft resonantie met democratische besluitvormingsprocessen in de maatschappij van Freudenthals (en onze) tijd. Ook het woord ‘humaan’ is bij Petersen



amper terug te lezen, maar bij de Nederlandse jenaplanners des te meer.

Behalve Freudenthals uitspraak over ‘verzuimd humaan gedrag’ dat op de loer ligt als kinderen niet geleerd wordt vrijheid en verantwoordelijkheid te dragen, spreekt bijvoorbeeld Vreugdenhil (1996, p. 86) over “prachtige stalen van humaan vernuft”, als hij het heeft over de schoonheid die er in de wereld te vinden is. Boes (1990, p. 13) meent dat Petersens begrip van *Erziehung*, als “het levenslange proces van geestelijke groei dat voor mensen kenmerkend is” ook met “humanisering” aangeduid kan worden. Ook in de Duitse jenaplanliteratuur duikt het woord op, bijvoorbeeld in de titel van Kricks *Die humane Schule als Lebensraum* (1981), waarin het Jenaplan wordt geportretteerd als de humane school die het wil hebben over menselijke existentie en daarmee een verbredend antwoord biedt op de heersende tendens van de school als (smalle) voorbereiding op maatschappelijk succes. Humaan verwijst hier telkens naar een respect voor de menselijke waardigheid en een blik op het kind als gehele mens. Het lijkt voor de hand te liggen om de term te interpreteren in de bedding van de democratische maatschappelijke cultuur sinds de Tweede Wereldoorlog en bijvoorbeeld de rol van de *Universele verklaring van de rechten van de mens* (1948) daarin. Ook Both (2022) gebruikt het woord en, hoewel hij wegblijft van een precieze omschrijving van hoe een ‘humane samenleving’ eruit moet zien, expliciteert hij wel de onderliggende waarden:

“Jenaplan is gericht op het werken aan een humane en ecologisch duurzame samenleving. (...) Basisprincipe 6 t/m 10 geven aan aan welke criteria een humane en ecologisch duurzame samenleving zou moeten voldoen. Er wordt niet

aangegeven hoe zo’n samenleving er uit zou moeten zien, wel worden waarden beschreven waaraan maatschappelijke ontwikkelingen getoetst moeten worden: respect voor de uniciteit en onvervangbare waarde van mensen, ruimte en stimulans bieden voor de identiteitsontwikkeling van ieder (contra discriminatie), sociale rechtvaardigheid, vreedzaam en constructief omgaan met verschillen en veranderingen, respectvol en zorgvuldigheid t.a.v. de natuur en t.a.v. toekomstige generaties. Maatschappelijke ontwikkelingen worden kritisch-afwegend benaderd, dat wil zeggen dat ze niet onkritisch afgewezen of omhelsd worden.” (Both, 2022, pp. 55-56)

Eenvoudig is de opvoedingstaak van een school daarmee allerm minst. In het eerder aangehaalde citaat geeft Freudenthal de jenaplanners van haar tijd een stevige waarschuwing dat niet te simpel gedacht mag worden over de school als ‘leef- en werkgemeenschap’. De school krijgt niet zomaar een dergelijk karakter (het is niet ‘geschonken’). Er is diep invoelend en voorbereidend pedagogisch werk voor nodig om zo’n gemeenschap te kunnen laten ontstaan. Dit betekent, herhaalt zij Petersen, dat de volwassenen in school er ook in volledige openheid en aanspreekbaarheid moeten zijn. Daar hoort de bereidheid bij, zo stelt Freudenthal, om conflicten niet uit de weg te gaan, maar aan te grijpen als bouwstenen voor het leren samenleven.

Wereldoriëntatie

Tenslotte laat het citaat van Freudenthal zien hoe het begrip ‘wereldoriëntatie’ in het Nederlandse Jenaplan gemeengoed geworden is. In de Nederlandse vertaling van Petersens hoofdw erk wordt de term slechts in enkele paragrafen gebezigd (2024, pp. 126, 128). Het gaat dan over de drie werkelijkheidsgebieden waarin mensen leven, over hoe er vanaf de bovenbouw steeds meer leerinhoud aan de directe werkelijkheid wordt ontleend en hoe de leerstof in “van nature zinvol verbonden delen” aangeboden moet worden, zo integraal mogelijk “in de echte verbondenheid met de werkelijkheid” door de kinderen beschouwd en verwerkt moet worden, in aansluiting bij de leefwereld van het kind (p. 125). Freudenthal maakt in haar citaat wereldoriëntatie ook tot



onderdeel van het groepsvormende proces van de stamgroep, met het ontwikkelen van de klas tot een ware stamgroep als ‘eerste wereldoriëntatie-opdracht’.

Freudenthal blijft dicht bij Petersens ideaal van de stamgroep als gemeenschap, bij leren van en met elkaar in vrijheid en verantwoordelijkheid, bij het primaat van de opvoeding. Daarbij laat ze ook – herkenbaar – zien hoe die leefgemeenschap, die opvoeding in vrijheid en verantwoordelijkheid niet zomaar tot stand komt. Jenaplan vraagt diepgang, vraagt openheid, beschikbaarheid en aanspreekbaarheid van de stamgroepleider als mens. Met woordkeuzes als ‘inspraakstructuur’ en ‘humaan’ en met het verweven van wereldoriëntatie in de leef- en werkgemeenschap, brengt ze noties uit de democratische maatschappij en burgerschap meer de school in.

4.2. Conceptuele herijking

Op verschillende momenten in de Nederlandse jenaplanontwikkeling heeft een conceptuele herijking plaatsgevonden, waarin onder andere de rol van (morele) opvoeding en de positie van de maatschappij ten opzichte van de school onder de loep genomen is. Met onze focus op de burgerschapsopdracht, bespreken we een aantal herijkingen.

De pedagogische minima van Suus Freudenthal (1966)

In 1966 formuleerde Suus Freudenthal, in navolging van Mieskes en Döpp-Vorwald, oud-assistenten van Petersen, acht principes voor de jenaplanschool die ze ‘pedagogische minima’

noemde. “Een eerste, uitermate voorzichtige poging om Petersens opvoedingsdoel nader te preciseren, om de te pretentieuze term ‘operationaliseren’ nog maar niet te gebruiken”, volgens Freudenthal zelf (1982, p. 12). “Een inhoudelijke vertaalslag naar de Nederlandse cultuur en actualiteiten” noemen Velthausz en Winters (2014, p. 19) de pedagogische minima. Van de pedagogische minima is het merendeel rechtstreeks betekenisvol in het licht van burgerschap. We lichten eerst een aantal van de pedagogische minima uit waarin centrale noties uit het werk van Petersen goed herkenbaar zijn en dan die pedagogische minima die juist iets nieuws toevoegden aan het denken van Petersen.

Pedagogisch minimum (PM) 5 ‘authenticiteit’ legt de nadruk op echtheid, zowel van de stamgroepleider die als mens in de groep staat en zich niet verschuilt achter de rol van ‘functionaris’ (cf. Boes, 1990, p. 71), als ook de echtheid van de ontmoeting met de leerstof: het kind moet zich kunnen verhouden tot levensechte issues, het moet geen schijnwerkelijkheid opleveren. Petersens nadruk op gesprek en het oefenen met samenwerken en samenleven in de stamgroep alsook het vinden van vrijheid in het nemen van verantwoordelijkheid keren terug in de pedagogische minima 3 (dialoog) en 6 (vrijheid). “Omdat je zelf beslissingen kunt nemen, invloed kunt uitoefenen op de gang van zaken, krijg je vrijheid”, stellen Velthausz en Winters (2014, p. 19). PM 7 onderstreept Petersens positie dat kinderen de vaardigheden ontwikkelen om de wereld te bevragen en “nieuwe informatie in het wereldbeeld van het individuele kind” te integreren (p. 19), zodat ze niet “achter de massa aanlopen” of “vluchten in fanatisme dat net zo ontbindend en vernietigend op de gemeenschap werkt” (Petersen, 2024, pp. 38-39).

Pedagogische minima

1. Opvoeden tot inclusief denken
2. Humanisering en democratisering van de schoolwerkelijkheid
3. Dialoog
4. Antropologisering van het pedagogisch denken en handelen
5. Authenticiteit
6. Vrijheid door gemeenschappelijke autonome ordening van de leef- en werkgemeenschap
7. Opvoeden tot kritisch denken
8. Creativiteit

(Freudenthal, 1982, pp. 13-22)

Het primaat dat opvoeding vóór onderwijs komt benoemen Velthausz en Winters als de kern van PM 4: “De school is er voor de kinderen. Het belang van het kind staat steeds voorop. Opvoeding gaat voor onderwijs. Je kunt niet niet opvoeden. De school mag nooit een instrument zijn van economische, religieuze of andere belangenpolitiek” (2014, p. 19). Ook weerklinkt in dit PM het gebruik van het woord ‘antropologisch’ zoals Petersen het beschrijft onder “overname als antropologisch probleem” (2024, pp. 37-40), waarin hij uitwerkt dat, bij het aanreiken van leerstof en het onder spanning brengen van pedagogische situaties, rekening gehouden moet worden met hoe die stof aankomt en “overgenomen wordt” door het individuele kind: niet alleen moet de stof echt en rijk zijn, maar het kind moet in staat gesteld worden het te verbinden met zichzelf, opdat het “een integrale wereldbeschouwing” kan opbouwen (2024, p. 38; maar zie ook: Boes, 1990, p. 55; Freudenthal, 1982, p. 15). Ten opzichte van een instrumentele invloed

van maatschappelijke belangen(groepen) op het onderwijs, stelt Boes: “Andere dan pedagogische belangen zijn niet bij voorbaat in overeenstemming met ‘het belang van het kind’” (1990, p. 71).

Nieuw is de expliciete nadruk op ‘humanisering en democratisering van de schoolwerkelijkheid’ in PM 2. Hoewel de term ‘inclusief denken’ (PM 1) past in wat Petersen betoogd heeft over de driejarige stamgroep als alternatief voor de jaarklas en over het denken over het individu in de gemeenschap, krijgt deze term met de nadruk op humanisering en democratisering in eigentijdse bronnen, ook iets nieuws. Boes laat zien dat de term ‘inclusief denken’ voortkomt uit het destijds populaire werk van cultuurfilosoof Feitse Boerwinkel (1966), voor wie de kerngedachte is:

“Inclusief denken gaat er principieel vanuit dat mijn heil (leven, welvaart, geluk) niet verkregen kan worden ten koste van of zonder de ander, maar dat het alleen verkregen kan worden als ik het heil van de ander beoog en bevorder.” (Boes, 1990, p. 70)

Freudenthal poneert dat inclusief denken niet uit een boekje geleerd kan worden, maar van jongs af aan dagelijks beoefend moet worden:

“Dit inclusief-leren-denken impliceert dat je het delicate evenwicht leert vinden tussen conformiteit en onafhankelijkheid, tussen eigenbelang en het belang van de groep. Dit inclusief-leren-denken impliceert verder dat je in reële situaties conflicten onder het oog durft te zien en naar werkelijke oplossingen probeert te zoeken.” (Freudenthal, 1982, p. 13)

Velthausz en Winters (2014) stellen dat het bij PM 2 draait om de inspraak die team, kinderen en ouders moeten hebben in de leef-werkgemeenschap. Als ondertitel voor dit PM kiezen zij: “Samen besluiten nemen door democratie, of beter: sociocratie” (p. 19). De generatie rond Freudenthal werkte graag via de principes van de sociocratie, een begrip van de Franse socioloog Comte dat door pedagoog Kees Boeke in het



Nederlandse onderwijs werd geïntroduceerd (Van der Weijden, 1998). In zijn boek *Samenleven moet je leren - een sociocratische werkwijze voor basisscholen*, schrijft oud-jenaplandirecteur en onderwijsinspecteur Henk van der Weijden:

“Sociocratie kun je opvatten als een verbeterde vorm van democratie. (...) Sociocratie stelt alle betrokkenen bij een leef-werkgemeenschap in de gelegenheid met dezelfde rechten deel te nemen aan de vormgeving van deze gemeenschap. Evenals democratie kan sociocratie een staatsvorm zijn. Bovendien kan sociocratie een richtsnoer bieden voor de sociale ontwikkeling en de morele vorming van de leerlingen. Kenmerkend voor een sociocratisch georganiseerd gemeenschapsleven is dat de belangrijkste besluiten niet genomen worden met meerderheid van stemmen maar met consent. Consent wil zeggen dat een besluit slechts dan genomen kan worden, indien geen van de deelnemers een (beargumenteerd en zwaarwegend) bezwaar heeft tegen het nemen van het betreffende besluit. Wordt het consentbeginsel op een school ingevoerd, dan houdt dit in dat alle betrokkenen met gelijke rechten kunnen participeren in de besluitvorming. De leraren en de leerlingen stellen in een gemeenschappelijk overleg de regels en afspraken vast en veranderen deze, indien dat nodig is.” (Van der Weijden, 1998, pp. 6-7)

Deze ‘verbeterde vorm van democratie’, waarin alle betrokkenen met dezelfde rechten mogen deelnemen aan de vormgeving van de gemeenschap en samen beslissen op basis van ‘consent’, kleurt het Jenaplan verder met een ‘humaniserend, democratiserend’ ethos. Niet alleen in de stamgroep, maar ook in de Jenaplan Vereniging ‘als stamgroep’ maakte dit model opgang (zie bijvoorbeeld Bors, 2021a; Both, 2022; Schipper, 2012).

De twintig basisprincipes door Kees Both en Kees Vreugdenhil (1987-1990)

De twintig basisprincipes, samengesteld door Both en Vreugdenhil, zijn tot stand gekomen via een uitgebreid sociocratisch proces waarbij veel mogelijkheid tot feedback en bijstelling geweest is. In 1987 was er een eerste versie, de synthese van twee eigen lijstjes van uitgangspunten waarmee Both en Vreugdenhil elk al een paar jaar werkten. Voor de net organisatorisch omgevormde NJPV schreven ze een tweede versie en uiteindelijk werd hun derde versie in 1990 door de algemene ledenvergadering vastgesteld als officiële grondslag voor de vereniging.

De basisprincipes zijn een vervolgstap op de pedagogische minima van Freudenthal, die ze met bescheidenheid als voorlopige exercitie had

gepresenteerd (Freudenthal, 1982). Een reden voor een herbezinning op de uitgangspunten van het Jenaplan was dat in Freudenthals indeling de verschillende minima soms van een andere orde grootte waren – sommige beschreven een doel, terwijl andere meer een voorwaardelijk karakter hadden (Both, 2004).

Both en Vreugdenhil (in Both, 2004; Velthaus & Winters, 2014) vulden hun basisprincipes in door eerst een *mensbeeld* te formuleren (principes 1-5); daaruit volgend een *maatschappijbeeld* te beschrijven (principes 6-10) en uit die beide beelden de *consequenties voor de school* als organisatie en als onderwijs- en opvoedingsplek te destilleren (principes 11-20). De basisprincipes brengen daarmee de gedachten over mens- en maatschappijbeeld onder woorden. Het zich ontwikkelende kind, de helpende volwassene en het waartoe van opvoeding wordt erin verbonden met hoe de jenaplanschool wil bijdragen aan samenleving en maatschappij.

De basisprincipes hebben een centrale status in het Nederlandse Jenaplan en zijn ook internationaal als maatgevend overgenomen, zie bijvoorbeeld vertalingen in het Duits, Tsjechisch, Spaans en Engels. Bovendien zorgen ze voor verbondenheid tussen de verschillende scholen, omdat elk van hen als voorwaarde voor het lidmaatschap aan de NJPV de basisprincipes niet alleen onderschrijft, maar ook prominent presenteert op hun site en in de schoolgids, opdat ouders en andere sociale partners zich ertoe kunnen verhouden en de school erop kunnen bevragen. Via de basisprincipes betoon je je een jenaplanschool, zo is het officiële beleid sinds de jaren '90. Ook voor de scholen zelf geldt, zo stelt Both (2004), dat de basisprincipes regelmatig doorgewerkt en geïnterpreteerd worden door de schoolteams.

Basisprincipes Jenaplan³

Over de mens

1. Elk mens is uniek; zo is er maar één. Daarom heeft ieder kind en elke volwassene een onvervangbare waarde.
2. Elk mens heeft het recht een eigen identiteit te ontwikkelen. Deze wordt zoveel mogelijk gekenmerkt door: zelfstandigheid, kritisch bewustzijn, creativiteit en gerichtheid op sociale rechtvaardigheid. Daarbij mogen ras, nationaliteit, geslacht, seksuele gerichtheid, sociaal milieu, religie, levensbeschouwing of handicap geen verschil uitmaken.
3. Elk mens heeft voor het ontwikkelen van een eigen identiteit persoonlijke relaties nodig: met andere mensen; met de zintuiglijke waarneembare werkelijkheid van natuur en cultuur; met de niet zintuiglijk waarneembare werkelijkheid.
4. Elk mens wordt steeds als totale persoon erkend en waar mogelijk ook zo benaderd en aangesproken.
5. Elk mens wordt als een cultuurdrager en -vernieuwer erkend en waar mogelijk ook zo benaderd en aangesproken.

³ De basisprincipes zijn in 2024-2025 herzien, maar deze nieuwe versie van de basisprincipes wordt nog bijgesteld in een traject van intervisie en dialoog van de Werkgroep Basisprincipes met andere jenaplanbetrokkenen. Vandaar dat wij in dit document gewerkt hebben op basis van de basisprincipes van Both en Vreugdenhil. Zie NJPV (2024) voor de herziene basisprincipes.

Over de samenleving

6. Mensen moeten werken aan een samenleving die ieders unieke en onvervangbare waarde respecteert.
7. Mensen moeten werken aan een samenleving die ruimte en stimulansen biedt voor ieders identiteitsontwikkeling.
8. Mensen moeten werken aan een samenleving waarin rechtvaardig, vreedzaam en constructief met verschillen en veranderingen wordt omgegaan.
9. Mensen moeten werken aan een samenleving die respectvol en zorgvuldig aarde en wereldruimte beheert.
10. Mensen moeten werken aan een samenleving die de natuurlijke en culturele hulpbronnen in verantwoordelijkheid voor toekomstige generaties gebruikt.

Over de school

11. De school is een relatief autonome coöperatieve organisatie van betrokkenen. Ze wordt door de maatschappij beïnvloed en heeft er zelf ook invloed op.
12. In de school hebben de volwassenen de taak de voorgaande uitspraken over mens en samenleving tot (ped)agogisch uitgangspunt voor hun handelen te maken.
13. In de school wordt de leerstof zowel ontleend aan de leef-en belevingswereld van de kinderen als aan de cultuurgoederen die in de maatschappij als belangrijke middelen worden beschouwd voor de hier geschetste ontwikkeling van persoon en samenleving.
14. In de school wordt het onderwijs uitgevoerd in pedagogische situaties en met pedagogische middelen.
15. In de school wordt het onderwijs vormgegeven door een ritmische afwisseling van de basisactiviteiten gesprek, spel, werk en viering.
16. In de school vindt overwegend heterogene groepering van kinderen plaats, naar leeftijd en ontwikkelingsniveau, om het leren van en zorgen voor elkaar te stimuleren.
17. In de school worden zelfstandig spelen en leren afgewisseld en aangevuld door gestuurd en begeleid leren. Dit laatste is expliciet gericht op niveauverhoging. In dit alles speelt het initiatief van de kinderen een belangrijke rol.
18. In de school neemt wereldoriëntatie een centrale plaats in met als basis ervaren, ontdekken en onderzoeken.
19. In de school vinden gedrags- en prestatiebeoordeling van een kind zoveel mogelijk plaats vanuit de eigen ontwikkelingsgeschiedenis van dat kind en in samenspraak met hem.
20. In de school worden verandering en verbeteringen gezien als een nooit eindigend proces. Dit proces wordt gestuurd door een consequente wisselwerking tussen doen en denken.

(Both & Vreugdenhil in Velthausz & Winters, 2014, pp. 24-25)



Over de mens

Behalve de uniciteit van elk mens (principe 1) en het steeds aangesproken en erkend worden als totale persoon (principe 4), spreekt uit principe 2 hoe elk mens “het recht heeft een eigen identiteit te ontwikkelen.” Deze identiteitsontwikkeling krijgt een specifieke invulling: “Deze wordt zo veel mogelijk gekenmerkt door: zelfstandigheid, kritisch bewustzijn, creativiteit en gerichtheid op sociale rechtvaardigheid”. Petersens opvoedingsdoel van ‘mannen en vrouwen met initiatief’, die altijd actief zijn met het oog op de ander en de gemeenschap, klinkt hierin duidelijk door. Verder wordt door de opstellers van de basisprincipes gespecificeerd dat – in de woordkeuze van hun tijd – “ras, nationaliteit, geslacht, seksuele gerichtheid, sociaal milieu, religie, levensbeschouwing of handicap geen verschil [mogen] uitmaken”, dezelfde aandacht voor verschil als in de nieuwe wet rond de burgerschapsopdracht.

Erkenning voor de drie werkelijkheidsgebieden waartoe, volgens Petersen, elk mens zich te verhouden heeft en waarin hij mens wordt, namelijk ‘God, de natuur en de wereld van de mens’, is er in principe 3, waarin dit geformuleerd wordt als andere mensen, de zintuiglijke waarneembare werkelijkheid van natuur en cultuur, en de niet-zintuiglijk waarneembare werkelijkheid. Dit geeft nadrukkelijk ruimte voor verschillende levensovertuigingen én om

in school en samenleving stil te staan en aandacht te hebben voor het domein van geloofsovertuigingen, religieuze of humanistische levensfilosofie en existentiële waarden, zodat het mens-zijn over meer gaat dan het ‘platte vlak’ van het alledaagse, materiële.

Basisprincipe 5, tenslotte, is een graag gehanteerd principe onder veel jenaplanners. Ieder mens wordt gezien als een persoon die de culturele kennis en waarden (in brede zin) internaliseert en uitdraagt (cultuurdrager), maar ook als iemand die die kennis en waarden verder brengt door er eigen unieke toevoegingen en bijdragen aan te kunnen leveren (cultuurvernieuwer).

Over de samenleving

“De school, die zich wil manifesteren als de school waar je leert samenleven, moet een beeld hebben van hoe wij willen dat de samenleving eruitziet”, schrijven Velthausz en Winters (2014, p. 24). Zo zijn de basisprincipes ook geformuleerd als de samenleving waar de mens naartoe werkt. Niet alleen wordt er in basisprincipe 6 en 7 ruimte ingebouwd voor de integriteit van ieder individu, maar ook onderstreept basisprincipe 8 ruimte-scheppende condities voor het samenleven met anderen. In deze basisprincipes komt dus niet het beeld van de maatschappij terug dat Petersen schetste: een economische maatschappij met een zekere dwang. Wel zien we Petersens gerichtheid op het werken aan een betere samenleving terug in deze basisprincipes.

Bijzonder zijn basisprincipes 9 en 10, die voorbij de morele waarden van sociale rechtvaardigheid en vrede, ook een grote nadruk leggen op ecologische vraagstukken rond het

‘beheer’ van de aarde en het gebruik – niet verbruik – van de hulpbronnen die zij in natuurlijke en culturele zin herbergt. Ook hier wordt een nadrukkelijke keuze gemaakt, waarin goed burgerschap wordt uitgebreid van tussenmenselijk en maatschappelijk handelen naar een completere verhouding, waarin ook niet-menselijke factoren meegewogen worden. Both en Vreugdenhil maken hiermee niet zozeer politieke keuzes, maar leggen met hun nadruk op duurzaamheid een lange tijdshorizon aan, waardoor in het samenleven in school en maatschappij ook een intergenerationele verbinding ontstaat tussen ‘de grote mensen’ en de kinderen.

Over de school

Freudenthal had met haar pedagogische minima gestreefd naar (het begin van) een “noodzakelijke operationalisering van het opvoedingsdoel en de daaraan ondergeschikte leerdoelen in een volledig uitgebouwde eigentijdse Nederlandse Jenaplan-schoolgemeenschap” (1982, p. 12). Zij merkt op dat Petersen nooit systematisch uitgewerkt heeft welke attitudes en vaardigheden op de school beoefend moeten worden. Hoewel ze haar overzicht “beslist nog geen feilloze systematiek” noemt, houdt het wel de mogelijkheid in om jenaplanscholen door te lichten en om prioriteiten vast te stellen voor de scholing van stamgroepleiders (p. 23).

Both en Vreugdenhil bouwen voort op dit werk en trekken op basis van het geformuleerde mens- en maatschappijbeeld tien consequenties voor de school. In het licht van burgerschapsonderwijs vallen basisprincipes 11, 12, 13, 16 en 18 extra op, die bovendien het denken van Petersen onderstrepen. Basisprincipe 11 belicht de positie van de school ten opzichte van de maatschappij (‘relatief autonoom’, met een wisselwerking van invloed hebben op en invloed ondergaan van de maatschappij). Basisprincipe 12 onderstreept de leidende, verantwoordelijke taak van de stamgroepleider, schoolleider en andere volwassenen in de school (denk: ‘stuurman’, ‘lichtzuil’). Het principe laat zien dat al het pedagogisch handelen in de school een intentioneel handelen is. Het leren van en met elkaar als gemeenschap, en dat daarvoor een heterogene groepering noodzakelijk is, wordt benoemd in basisprincipe 16. Basisprincipe 13 benadrukt

nogmaals de leerstof, die zowel uit de leef- en belevingswereld van de kinderen komt, als vanuit de maatschappij worden aangedragen. Basisprincipe 18, tenslotte, kent aan wereldoriëntatie een centrale plaats toe, waarbij Vreugdenhil en Both laten zien dat het ‘oriënteren op de wereld’ behalve kennis aangereikt krijgen ook veel te maken heeft met je kennis eigen maken door er zelf ervarend, ontdekkend en onderzoekend mee aan de slag te gaan.

Jenaplan 21: Antwoord op maatschappelijke fragmentarisering en zingevingscrisis

Kees Boths *Jenaplan 21* verscheen in 1997, precies zestig jaar na Petersens hoofdwerk *Van didactiek naar onderwijspedagogiek*. Als een opklinkende echo van het werk van Petersen en de doorwerking daarvan in de twintigste eeuw, stelt Both zichzelf tot doel het concept nog één keer krachtig bij de tijd te brengen in de oude eeuw. Onder het motto dat schoolontwikkeling, persoonlijk-professionele ontwikkeling en conceptontwikkeling hand in hand gaan, biedt hij schoolleiders en hun teams een waardenoriëntatie voor het actief en regelmatig blijven doorwerken van het concept in het nieuwe millennium. Vandaar de oorspronkelijke titel: *Jenaplan op weg naar de 21e eeuw*.

Het woord ‘burger’, laat staan ‘burgerschap’, komt er niet noemenswaardig in voor: slechts drie keer wordt het terloops genoemd. Als onderwijsterm stond burgerschap klaarblijkelijk nog amper op de radar – niet zoals het een jaar of tien later opgang zou doen. Toch gaat *Jenaplan 21* wél over de school in relatie tot de samenleving en over het kind en de plek die het gaat innemen in de groep en de maatschappij. Boths boek beweegt zich dusdanig op een cultuursociologische laag en houdt zich zo nadrukkelijk bezig met de maatschappelijk-

ethische vraag naar waarden en bedoelingen van het jenaplanonderwijs, dat veel van de zorgen over maatschappelijke ontwikkelingen die een decennium later de aanleiding zouden vormen voor de burgerschapsopdracht al zichtbaar worden in dit werk. Voor het zich verhouden tot die ontwikkelingen zoekt Both voor de scholen eerst en vooral een autonome denk- en handelingsruimte om tot een pedagogisch antwoord te komen:

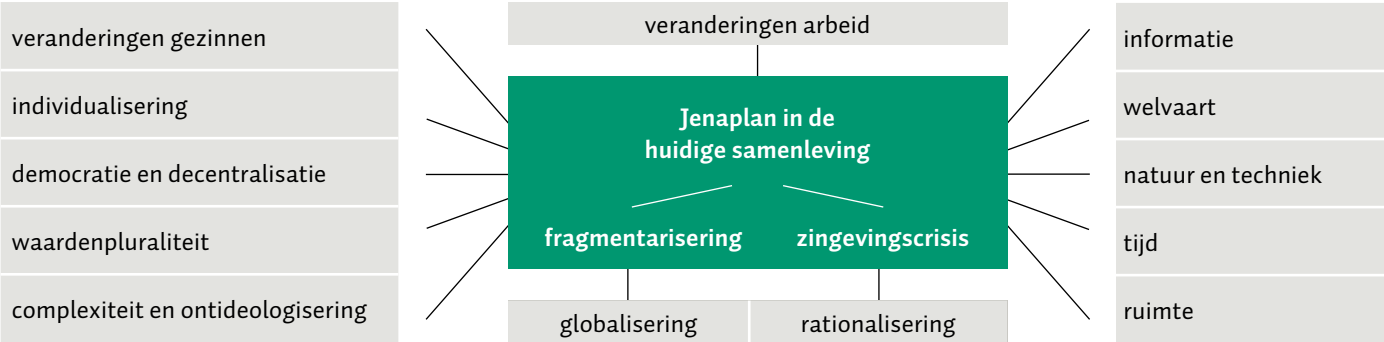
“Jenaplanscholen [hebben] kansen voor een pedagogische profilering in een complexe samenleving. Daarbij wordt enerzijds een niet-kritische aanpassing aan maatschappelijke ontwikkelingen vermeden en anderzijds ingespeeld op die veranderingen. Het heeft wel gevolgen voor invulling van wat Jena-planscholen verstaan onder ‘kwalitatief goed onderwijs’, inclusief wat verstaan wordt onder ‘leren’.” (Both, 2022, p. 29)

Voor het duiden van de sociaal-culturele en politiek-maatschappelijk ontwikkelingen leunt Both op het werk van de humanistisch filosoof Harry Kunneman, die tendensen in de loop van een aantal decennia kritisch weegt en duidt. Met Kunneman komt Both op dertien ontwikkelingen die opgang doen in de late

twintigste eeuw en die grotendeels nog altijd herkenbaar zijn en veelal zelfs intenser geworden zijn (zie Figuur 2). Elk van die ontwikkelingen is lezenswaardig, maar met betrekking tot burgerschap lichten we er enkele uit: individualisering, globalisering, rationalisering (verzakelijking van persoonlijke verhoudingen, de school als efficiënt bedrijf), complexiteit en ontideologisering, pluraliteit in normen en waarden (vanzelfsprekende gemeenschappelijke waarden en normen ter discussie), en democratie, decentralisatie en marktgerichtheid. In het nawoord gaan we verder in op deze maatschappelijke ontwikkelingen, waarbij we ook ingaan op de trends informatie (toename van informatiedichtheid en -beschikbaarheid), natuur en techniek (steeds kunstmatigere samenleving) en tijd (versnelling).

In het oog springende burgerschap-gerelateerde ontwikkelingen als *individualisering* en *globalisering* blijken in Boths analyse tamelijk vanzelfsprekend op te vangen en in te passen in het jenaplanconcept. Het positieve van een *individualiserende* tendens in de maatschappij is dat, nu mensen losser komen te staan van tradities en conventies, “de eigenheid van mensen meer naar voren [kan] komen” (Both, 2022, p. 22), iets dat ook onderstreept wordt in de nadruk op uniciteit en identiteitsontwikkeling in de eerste twee basisprincipes. Als keerzijde kan het leiden tot een “teruggeworpen[heid] op zichzelf”, “meer eenzaamheid, minder aandacht voor onderlinge afhankelijkheid” en “deelbelangen boven algemeen belang” (p. 22). Geheel aansluitend bij Petersens opvoedingsideaal van het individu

Figuur 2 Trends in de huidige samenleving, aangepast overgenomen uit Jenaplan 21 (Both, 2022, p. 21)



in de groep, betekent dit voor de jenaplanschool dat actief gezocht moet worden naar een evenwicht tussen de belangen van het individu en de groep. Both somt op: “inclusief leren denken, coöperatie, gemeenschap, leren omgaan met verschillen en tegenstellingen. Individuele expressie binnen de gemeenschap. Bewust leren kiezen, met name in de blokperiode.” (p. 22).

Voor *globalisering* en de toegenomen internationale vervlochtenheid geldt een soortgelijk vanzelfsprekend en beproefd jenaplanantwoord. Aan de kant van de mogelijkheden ziet Both het besef van noodzaak om “het als mensheid samen zien te rooien” (2022, p. 24). De mogelijkheden om elkaar te ontmoeten nemen toe en de toegenomen gewaarwording van culturele en biologische verscheidenheid is een rijkdom. Bij de risico’s noteert Both onder andere het “overheersen van economische boven culturele globalisering” en “etnocentrisme en vreemdelingenhaat vanuit ‘ruimtevrees’” (p. 24). Stevige uitdagingen die sindsdien niet afgenomen zijn, maar het Jenaplan is een “internationaal georiënteerde pedagogische beweging, mede gericht op vrede, rechtvaardigheid en ecologische duurzaamheid” (p. 24). Hij constateert een “gezond spanningsveld tussen aandacht voor het enerzijds regionale en ‘eigene’ en anderzijds het internationale en ‘vreemde’” (p. 24). In wereldoriëntatie kan het eigene aan het vreemde gespiegeld worden, net als in internationale partnerschappen.

Vier andere geconstateerde tendensen leveren meer rimpeling in de jenaplanvijver op, in die zin dat het burgerschap-gerelateerde ontwikkelingen betreffen, die niet – of nog niet zo sterk – voorzien waren vanaf Petersens tijd. Ze vragen van het concept om zich ertoe te verhouden en nadrukkelijker onderwijspedagogisch profiel te kiezen.

De meeste nadruk krijgt *rationalisering*, waar onder verstaan wordt dat “persoonlijke verhoudingen, bijvoorbeeld in de zorg, steeds meer vervangen [worden] door zakelijke relaties”, dat “scholen [worden] gezien als ‘bedrijf’”, en dat kinderen meer onderworpen worden aan “standaardisering middels

landelijke genormeerde toetsen” (Both, 2022, p. 25). Hoewel rationalisering voordelen heeft, bijvoorbeeld door toenemende efficiëntie en effectiviteit, leidt een “te ver doorgeschoten verzakelijking tot een ‘kille’ samenleving”, waarin “de prijs van de dingen belangrijker [is] dan de waarde” (p. 25). Onderwijs wordt dan beschouwd als een vorm van “productie”. “Onttovering en verlies van glans en diepte” liggen op de loer en een standaardisering is “strijdig met de uniciteit van elk mensenkind” (p. 25). Precies in het pedagogisch willen beschermen van het kind als hele persoon, krijgt het antwoord dat Both voor de scholen formuleert al contouren die nu als voorwaardelijk worden gezien voor goed burgerschapsonderwijs: in de jenaplanschool moet “effectiviteit in het aanleren van kennis- en vaardigheden” verbonden zijn “met verwondering en persoonlijke betrokkenheid” (p. 25). Aan de basis ligt nieuwsgierigheid in de ander en het andere:

“Leven met open vragen, werken aan een grondhouding van respect en zorg. Naast ‘wetenschappelijk denken’ ook aandacht voor de ‘tweede taal’, van kunst, verhalen, symbolen, verbeeldingskracht en stilte.” (p. 25)

Behalve gelijkwaardigheid in relaties in de school, benadrukt Both dat stamgroepleiders “als mens, met gevoelens en waarden, in gesprek gaan met kinderen”, ook om hen beelden te geven van wat het is om mens te zijn (p. 25).

Van de toenemende *complexiteit* en *ontideologisering* verwacht Both dat het minder zwart-wit denken in de hand werkt, maar navrant gesteld is “de enige ideologie die overblijft die van ‘de vrije markt’” (2022, p. 26). Dit werkt relativisme en cynisme in de hand en een moreel richtingsbesef wordt ondermijnd. Hier brengt

Both de tien eerste jenaplanbasisprincipes (mensbeeld en maatschappijbeeld) allemaal in stelling. De daarin verwoorde waarden moet de school “op allerlei manieren met de kinderen en in het team doordenken en laten voelen”: door wat je doet, door erover na te denken, [lokale en mondiale] dilemma’s [te] bespreken, door je te oriënteren op mensen die zich in de lijn van de genoemde waarden hebben ingezet (p. 26). Both pleit voor een “nuchter omgaan met idealen”, maar ook voor het doen oplichten van “hoop op een rechtvaardiger, vreedzamer en ecologisch duurzame samenleving” (p. 26).

De samenleving kent ook een sterk toegenomen *pluraliteit in normen en waarden*. In die verbrede variatie aan waardeoriëntaties vallen “omvattende visies op de werkelijkheid uiteen” en staat “de vanzelfsprekendheid van gemeenschappelijke normen en waarden ter discussie” (Both, 2022, p. 26). Ver voor de komst van algoritmes en sociale media met hun fabeltjesfuiken en filterbubbels, voorziet Both dat mensen hun waardeoriëntaties “gevoed door eigen ervaringen per situatie zullen laten fluctueren” en stelt dat “meer ondersteuning vanuit cognitieve argumentaties” nodig zal zijn (p. 26).

Met het wegvallen van traditionele zingevende symbolen en rituelen is de grote vraag wat daarvoor in de plaats komt. Both beantwoordt deze tendens met een klein burgerschapsmanifest *avant la lettre* voor de jenaplanschool:

“Leren leven met verschillen, tegenstellingen en conflicten, op basis van heldere waarden, verwoord in de basisprincipes. Leren omgaan met vrijheid. Een combinatie van openheid en duidelijkheid (“zo doen we dat hier en daarom”). Bewuste oriëntatie op waarden

en waardenverschillen in wereldoriëntatie, in kringgesprekken enzovoort, morele vorming. Ontwikkelen van rituelen en symbolen voor en in de school. Aandacht voor levensbeschouwelijke vragen. Leren leven met open vragen. Filosoferen met kinderen.” (2022, p. 26)

Tenslotte constateert Both (2022, p. 27) wat betreft *democratie, decentralisatie en marktgerichtheid* dat een zich terugtrekkende overheid en privatisering van (semi)overheidstaken de burger terugwerpt op zichzelf. Van de burger wordt participatie verwacht, op allerlei niveaus. Enerzijds kan dit leiden tot een levende democratie, waarin jonge kinderen al leren meedoen, “binnen de maat van hun mogelijkheden” en ouderbetrokkenheid bij de school als maatschappelijke organisatie kan toenemen (p. 27). Anderzijds is het een economisch gemotiveerde beweging waar samenwerking in elkaar beconcurreren kan overgaan, er administratieve managementlastenverzwaring voor scholen is en inhoudelijke beleidsruimte onder druk komt te staan. “En hoe zal het dan gaan met de ‘verliezers’?”, vraagt Both (p. 27). In antwoord voor de jenaplanschool ziet hij hoe kinderp participatie actief kan bijdragen aan “het formuleren en handhaven van leefregels in de groep” (de bij Petersen genoemde wet van de groep), hoe er een levendig contact tussen thuis en school kan ontstaan en er aandacht kan zijn voor de maatschappelijke ontwikkeling van kwetsbaren. Both stelt een in die jaren modieus en in de jenaplanbeweging beproefd middel voor: “Een radicaal-democratische, oftewel sociocratische ordening passend in een jenaplanschool, op alle niveaus” (p. 27).

In conclusie constateert Both (2022) tegenstrijdige tendensen, bijvoorbeeld: individualisering maar tegelijkertijd standaardisering in smal gemeten onderwijsresultaten, wel decentralisatie maar tegelijk minder beleidsvrijheid voor individuele scholen. Ten diepste ontwaart hij *fragmentarisering* en een *zingevingscrisis*. Dat alles stelt het ‘waar mogelijk in samenhang’ uit de Wet op het Basisonderwijs (1985) sterk op de proef. Precies daar zoekt de jenaplanschool haar kracht:

“In een Jenaplanschool wordt waar mogelijk de kinderen een samenhangende leer- en leefsituatie geboden – in de stamgroep, de schoolwoonkamer, het ritmisch weekplan, een samenhangend leerplan met wereldoriëntatie als hart, de grotere schoolgemeenschap met zijn vieringen, goede contacten school-thuis, als tegenwicht tegen de fragmentarisering; én wordt hen geleerd met de fragmentarisering om te gaan, ook kritisch.”
(Both, 2022, p. 28)

Met verwijzing naar Petersen die sprak “dat het er onder mensen anders aan toe moet gaan: eerlijker, zorgzamer”, stelt Both (2022, p. 56) dat een jenaplanschool en de jenaplanbeweging altijd in zekere zin “dwarse scholen” blijven en daaraan herkenbaar zijn. De dwarsheid uit zich hier in het zich teweerstellen tegen tendensen die gemeenschapsondermijnend zijn en die de mens niet als hele mens beschouwen. Met betrekking tot de geconstateerde zingevingscrisis kiest het Jenaplan pedagogische zorg en opvoedingsvragen:

“We kunnen niet meer terug naar één grote overkoepelende waarheid, een ‘theemuts’ waaronder we kunnen schuilen. Het is wel belangrijk de kinderen te helpen bij het zoeken naar zin en ook dat teams ruimte vinden voor bezinning op de vraag: ‘wat houdt ons, wat houdt mij, gaande?’”
(Both, 2022, p. 29)

Deze hele sociologisch-wijsgerige exercitie leidt tot de kern van Boths boek: de herijking en bestendiging van het jenaplanconcept, gebaseerd op een uitgewerkte visie op de doelen van het onderwijs. Het begrip ‘kwaliteit’ stelt hij centraal:

“Het is goed om een breder begrip van ‘onderwijskwaliteit’ te hanteren: de pedagogische kwaliteit van het onderwijs, waarbinnen het onderwijskundige een eigen plek heeft. De vorming van de kinderen tot verantwoordelijke en zelfstandige personen staat dan voorop (zie de eerste vijf basisprincipes jenaplan). De belangen van kinderen in brede zin komen in beeld.” (2022, p. 47)

In antwoord op een al te schraal doelmatig en economisch denken over onderwijs, formuleert Both (2022) vervolgens voor het eerst de zes kwaliteitskenmerken, als “concretiseringen van de basisprincipes” (p. 49). Ze zijn te lezen als doeloriëntaties, als intentieverklaringen voor hoe de jenaplanschool het kind zal gidsen op weg naar zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid in een complexe samenleving. Het zijn de kenmerken van een goede jenaplanschool.

Kwaliteitskenmerken

1. Ervaringsgerichtheid
2. Ontwikkelingsgerichtheid
3. Coöperatief
4. Wereldoriënterend
5. Kritisch
6. Zin-zoekend

(Both, 2022, p. 48)



4.3 De rol van wereldoriëntatie

“Wereldoriëntatie is het hart van het jenaplanonderwijs” is een geveugelde uitspraak in schoolgidsen en bij rondleidingen aan nieuwe ouders. Bij Petersen zul je vergeefs naar deze zin zoeken. Met Dörpfeld sprak hij van zaakvakken, en voor zijn aanpak gebruikte hij eerst de term *Gesamtunterricht* (1985) en later *Gruppenarbeit* (Boes, 1990, p. 54; Petersen, 2024). Hij zocht naar het aanbieden van leerstof in een betekenisvol geheel, naar een “actieve ontmoeting met de grote werkelijkheidsgebieden” (2024, p. 125). Boes (1990) stelt dat we in Nederland zijn gaan spreken van ‘wereldoriëntatie’, hoewel door Velthausz en Winters (2014) met de term ‘stamgroepwerk’ terugverwezen wordt naar ‘Gruppenarbeit’.

Boes (1990) legt uitstekend uit hoe in het Jenaplan “de taak van de school verbreed [is] van onderwijs in enge zin, dat overdracht van vaardigheden en kennis beoogt, tot opvoeding” (p. 55). Wat hem betreft is er “niets op tegen om dat hele opvoedingsproces wereldoriëntatie te noemen” (p. 55). Ook laat hij zien hoe de kinderlijke verwondering en nieuwsgierigheid de allereerste voorwaarden voor wereldoriëntatie zijn – hij spreekt over “belangstelling” en “*instinct of curiosity*”:

“Ze willen hun wereld zin geven, ze zoeken naar betekenis, ze leggen relaties tussen recente en vroegere ervaringen, ze willen hun vermogens gebruiken indien een prikkel van de buitenwereld bij hun ontwikkelingsmoment aansluit.” (p. 55)



De meer gedetailleerde invulling van wereldoriëntatie kunnen scholen zelf geven, aangepast aan hun lokale omstandigheden – een christelijke jenaplanschool maakt net andere keuzes dan een humanistische of openbare school, maar Boes (1990) ziet wel enkele hoofdlijnen: in de onderliggende filosofie moet wereldoriëntatie...

“...tenminste de notie omvatten dat het kind een relatie behoort aan te gaan met de wereld om tot verantwoordelijkheid voor zichzelf en de wereld te komen: ‘de’ wereld wordt dan ‘zijn’ en ‘onze’ wereld. In die relatie is er ruimte voor individuele zingeving en voor de ervaring en het besef dat alles wat het leven omvat nooit geheel met behulp van welke wetenschappen dan ook is te doorgronden.” (p. 55)

Boes ziet dat deze “‘minima’ voor een wo-filosofie zeker niet met alle opvattingen over opvoeding en onderwijs verenigbaar zijn” (1990, p. 55). Hij stelt hier een duidelijke grens die voortkomt uit het mensbeeld van het jenaplanonderwijs, namelijk dat het kind moet mogen verkennen en zich een eigen verhouding tot de wereld moet mogen vormen. Gesloten, orthodoxe wereldinterpretaties stroken daar niet mee. Voor burgerschap legt hij hiermee de wereld open voor het bestuderen, bevragen en accepteren van verschillen van interpretatie, van opvatting en levenshouding.

Boes (1990) is zich ook op andere momenten gewaar van maatschappelijke invloeden op het onderwijs en op de waarde die het Nederlandse Jenaplan hecht aan wereldoriëntatie. Hij ziet in de jaren ’80-’90, net als Both, dat er in de voortdurend

⁴Both (2022) werkte voor ieder kenmerk uit wat dit betekent voor de jenaplanschool. Om dit meer praktisch en toepasbaar te maken, vatten Velthausz en Winters (2014) deze uitwerkingen samen als zijnde indicatoren bij de kwaliteitskenmerken..



gevoerde discussie over onderwijsinhouden “een toenemende druk op het onderwijs” staat (p. 61), die “vraagt om een antwoord op de vraag hoe binnen een didactiek die zowel ruimte geeft voor ‘de vraag van een kind’ als voor ‘gewekte’ vragen, mede in de kaders van gerichte cultuuroverdracht en waardeontwikkeling (enige) systematiek kan ontstaan” (p. 61).

Die systematiek is door Both (2022) ontwikkeld in de vorm van zeven ervaringsgebieden, waarin leerstofinhouden in samenhang aangeboden worden. Voor hem gaat wereldoriëntatie als doel van het onderwijs om: “kinderen helpen de wereld in al zijn facetten te leren kennen (cognitief en gevoelsmatig), zich daarin thuis te voelen en zich daar een mening over te vormen” (Both, 2022, p. 54). De zeven ervaringsgebieden zijn: *Het jaar rond, Omgeving en landschap, Maken en gebruiken, Techniek, Communicatie, Samen leven en Mijn leven* (p. 121).

Both (2022) ziet in deze systematische uitwerking van wereldoriëntatie vrijwel alle kwaliteitskenmerken gerepresenteerd, die zijn voortgekomen uit zijn studie om antwoorden te vinden op de (toenmalige, maar nog steeds geldige) sociaal-culturele en politiek-maatschappelijke ontwikkelingen met betrekking tot “fragmentatie en de zingevingscrisis”: ervaringsgericht en coöperatief is de jenaplanschool als zij streeft naar “verbondenheid en zorgzaamheid, leven in relaties”. Ontwikkelingsgericht

en zin-zoekend, wanneer de school met wereldoriëntatie “deuren en vensters voor kinderen opent”. Ook “leren hoe te leren”, “kritisch denken” en het zinzoekende aspect van “verwondering” worden in wereldoriëntatie gerepresenteerd (p. 120). Wat Boes en Both hebben uitgewerkt aan onderliggende filosofie voor wereldoriëntatie, inclusief de antwoorden die zij systematisch zoeken voor maatschappelijke ontwikkelingen, komen samen in een betekenisrijke passage uit Vreugdenhil (1996):

“De wereld is de moeite van het leven en ontdekken waard, ook straks, als onze leerlingen volwassen zijn. In die wereld vinden we veel schoonheid, prachtige stalen van humaan vernuft en menselijke intelligentie. Talloze zaken in de samenleving lopen gewoon goed. Heel wat mensen bezitten perspectief op een zinvol bestaan. Er worden technische en andere middelen geproduceerd, die ons helpen een gezond, veilig en veelzijdig leven te leiden. Onze leerlingen moeten daar indringend mee kennis maken. Onderwijs leidt hen binnen in de wereld en zijn soms ongelooflijke mogelijkheden en rijkdom aan cultuurgoederen. Daar hoort het accent te liggen.



Onze leerlingen komen evenwel ook in aanraking met wat er mis gaat in onze samenleving, met de satanische versregels in het lied van de alledaagse werkelijkheid. Wereldleed bestaat en niet zo zuinig ook. Dat moet zijn plaats hebben binnen de leerstof, maar met mate. En pas nadat onze leerlingen doordrongen zijn van het vele dat goed gaat, van kansen en rijke mogelijkheden, van tastbare perspectieven. Dan kunnen ook de zwarte zijden van het bestaan onderzocht worden, opdat die keerzijden wat lichter worden in de toekomst. Leerstof moet uitdagen, bemoedigen, krachten losmaken en vertrouwen ontwikkelen, ook om het wereldleed aan te pakken.” (p. 86)

Ook Petersen had het over een “vruchtbare actieve ontmoeting” met de werkelijkheidsgebieden (2024, p. 125), maar bezag de maatschappij ook als iets dat in eerste instantie op afstand van de opvoedingsgemeenschap moest staan, waarbij de wereld van de kinderen vrij gehouden moet worden van “de hetze en de twisten van de wereld van de volwassenen” (1985, p. 16). De jenaplanschool beziet het mooie en het goede in de wereld en laat zich erdoor verwonderen. Zowel door de natuurlijke schoonheid als door

het vernuft waartoe de mens in staat is. Maar via Vreugdenhils woorden blijft de jenaplanschool óók kijken naar wat er niet goed gaat in de maatschappij. Wereldleed, klein en groot, treft kinderen ook. Vreugdenhil stelt dat dergelijk leed “zijn plaats moet hebben binnen de leerstof”, op twee voorwaarden: dat het met mate gebeurt en dat de kinderen eerst “doordrongen zijn geraakt van het vele dat goed gaat” (1996, p. 86).

Met andere woorden, via het aanbod in wereldoriëntatie, probeert de stamgroepleider de kinderen bij te staan om een beeld van de wereld op te bouwen, waaruit weerbaarheid en veerkracht spreekt, en zich tot die wereld te verhouden. Petersens beeld van het opvoedingsdoel van zijn school klinkt hier weer op een nieuwe manier door.

4.4. De klassenvergadering en verbinding met Freinet

Een andere belangrijke doorontwikkeling waaraan de Nederlandse navolgers van Petersen vormgegeven hebben, is het versterken en uitbouwen van een type kringgesprek



dat de groep uitnodigt tot luisteren en argumenteren, tot het afwegen en nemen van gezamenlijke beslissingen en het beheren van een eigen klassenkas. Deze vorm van het kringgesprek, met sterke democratische, burgerschapsvormende karakteristieken, staat bekend onder de naam ‘klassenvergadering’ of ‘stamgroepvergadering’.

De navolgers hebben daartoe een oude draad opgepakt uit de persoonlijke en professionele geschiedenis van Petersen: zijn affiniteit met de Franse reformpedagoog Célestin Freinet. Beide vernieuwers kenden elkaar uit de internationale New Education Fellowship. Zij ontmoetten elkaar een aantal keer en onderhielden een collegiale, waarderende correspondentie. De pedagogiek van Freinet, en zeker ook de praktische didactisch-pedagogische freinettechnieken die eruit voortvloeien, bieden vaak een vrijwel naadloze aanvulling op de uitgangspunten van het jenaplanonderwijs, zo constateren freinetwerkers en jenaplanners al geruime tijd (Broersma et

al., 2007; Broersma & Velthausz, 2008). Sinds begin deze eeuw worden gezamenlijk publicaties en werkmiddelen ontwikkeld, bijvoorbeeld op het gebied van het zogenoemde levend taal- en rekenonderwijs (bijv. Broersma et al., 2011; Setz et al., 2025). Voor burgerschap geldt dat misschien nog wel in optima forma: de gesprekskring uit het jenaplanonderwijs “als uitdrukkingvorm bij uitstek van gelijkwaardigheid” wint sterk aan structuur en intentionaliteit door de klassenvergadering, de schoolraad, de klassenkas en andere “technieken voor burgerschapsvorming” die ontwikkeld zijn in het freinetonderwijs (Broersma et al., 2007, p. 31-32).

Petersens (1985) nadruk op zelfwerkzaamheid en verregaande zelfstandigheid van kinderen heeft



een freinetequivalent in het uitgangspunt dat “de leerlingen zelf hun werk ordenen in overleg met de leerkracht via een werkplan” (Mooren et al., p. 21). Het freinetonderwijs gaat echter een stap verder dan Petersen deed in de hoeveelheid democratische inspraak die wordt gegeven aan de kinderen. Waar Petersen de gidsende rol van de stamgroepleider benadrukt, luidt een freinetuitgangspunt: “De organisatie van het klassenleven ligt voor een zodanig deel in handen van de leerlingen dat van zelfbeheer kan worden gesproken” (p. 19). En daarmee ook: “De opvoeding op school vindt plaats in democratisch/coöperatief overleg” (p. 15).

In het antwoord op de overkoepelende vraag naar hoe kinderen hun kennis en hun houding moeten ontwikkelen ten opzichte van morele

kwesties, vinden Petersen en Freinet elkaar: moraal is niet te onderwijzen, maar moet al doende in de praktijk geleerd worden, schrijft Freinet in de brochure over ‘De morele en burgerlijke vorming’ (Tans in Broersma et al., 2007, p. 75). Dat heeft verwantschap met Petersens stellingname dat het morele leven niet voorgeschreven maar voorbereid moet worden, zoals Petersen ook het volgende betoog van Freinet zou hebben onderschreven:

“Hoe zouden kinderen die niet leren nadenken, geen verantwoordelijkheden leren dragen, geen beslissingen leren nemen, geen kritiek leren verdragen, hoe zouden zulke kinderen, die steeds geleerd hebben zich aan elk gezag en aan iedere verantwoordelijkheid te onttrekken, later kunnen handelen als democratische burgers met alle rechten en plichten daaraan verbonden?” (Freinet in Broersma et al., 2007, p. 76).



Wie echter inzoomt op de nadere invulling van die 'hoe-vraag' stuit al snel op een fundamenteel verschil van inzicht tussen Freinet en Petersen. Freinet vervolgt dat de freinetschool "een democratische proeftuin voor zelfbestuur" is en dat "burgerschapskunde geen vak is maar dagelijkse praktijk" (Freinet in Broersma et al., 2007, p. 76). We hebben eerder gezien dat Petersen schoolparlementen en schoolrechtbanken niet erg zag zitten. Niet alleen omdat het kunstmatig en te vroeg ingebrachte elementen uit de maatschappelijke buitenwereld zijn, maar ook omdat de polarisatie van bijvoorbeeld een schoolparlement dat ingaat tegen besluiten van de schooldirectie afbreuk doet aan het gemeenschapskarakter van de school (Broersma et al., 2007, p. 98). Petersen (1985) houdt vast aan de sturing door de groepsleider: "Daarentegen wordt door onderwijzers en kinderen in de ware schoolgemeenschap het recht 'geschapen' in de zin en in de vorm van een rechtsgemeenschap van vrije personen om hun leider" (p. 10).

Freinet heeft, net als de Poolse kinderarts en weeshuis-directeur Korczak die Broersma en collega's (2007) aanhalen, een andere overtuiging voor hoe moraal 'al doende in de praktijk' geleerd kan worden. Beide pedagogen leggen het primaat niet bij het leiderschap, de houding en de voorbereidselen van de leraar, maar bij herkenbare vormen waarin kinderen kunnen oefenen. Over Korczak wordt geschreven:

"Zonder duidelijke structuren, procedures en regels blijven de mondigheid en medeverantwoordelijkheid van de jeugdige bewoners vaag en vrijblijvend, en nemen volwassenen op beslissende momenten toch het roer in handen." (Broersma in Broersma et al., 2007, p. 96)

Freinet kiest niet zozeer voor procedures en regels, maar voor "radicale verandering van de schoolse omgeving, van de werkmiddelen en van de onderwijstechnieken" (Tans in Broersma et al., 2007, p. 76), waarmee kinderen worden uitgenodigd aan de slag te gaan en waarmee opvoeden in morele en burgerlijke vorming mogelijk wordt. Tans vat Freinets standpunt samen als:

"Vrije expressie (waaronder de vrije tekst) en communicatie (met schoolkrant en schoolcorrespondentie), de klassenvergadering, levend rekenen, levende wereldverkenning, werkplannen, afschaffen van stampwerk, afschaffen van cijfers geven, bevorderen van succeservaringen en werken in een coöperatieve groep – dat alles draagt bij aan burgerschapsvorming." (2007, p. 76)

De opzet van de auteurs van *Dat geeft de burger moed* (2007) en van het boekwerk *Petersen en Freinet* (2008), waarin hun contact wordt gereconstrueerd, is niet om de verschillen uit te vergroten, maar om voorbij de verschillen te zoeken naar verwantschap en aanvullingen op elkaar. Broersma en Velthausz (2008) eindigen zelfs met een manifest op weg naar "een gemeenschappelijke onderwijsfilosofie" (p. 103) met "bouwstenen voor een gemeenschappelijke onderwijspraktijk" (p. 104).

Een concrete resultante daarvan op het gebied van burgerschapsonderwijs is de Klasse!Box, een nieuwe freinettechniek, ontwikkeld in samenspraak met jenaplanner Velthausz, waarin de klassenkas (beheerd klassenbudget) en de klassenvergadering samen vorm krijgen (Broersma et al., 2007). Over hoe die aanvullingen concreet vorm krijgen in de stamgroep en hoe het Jenaplan geholpen is met de herkenbare pedagogisch-didactische vormen waarmee het freinetonderwijs de kinderen laat werken, schreef stamgroepleider Maud Peeters (2020) haar meesterstuk. In bijgaand kader een deel van een interview met haar, waarin ze aantoonst hoe freinettechnieken haar burgerschapsonderwijs versterken:

Hoe moet ik burgerschap dan precies verstaan?

Hoe vat jij het op?

Maud Peeters: “Burgerschap is voor mij deel uitmaken van een gemeenschap, in dit geval een stamgroep. In de middenbouw is dat vaak al genoeg, maar in de bovenbouw zou ik het ook breder maken door de omgeving erbij te halen. En dat ‘deel uitmaken’ vraagt om een actieve bijdrage. Je zit niet alleen in de kring, maar je doet echt mee. Je luistert, overweegt, denkt na. Ik spoor kinderen aan elkaar actief te willen begrijpen en door te vragen: waarom denk jij dit? Hoe zie jij de oplossing? Wat in dit conflict zit bij jou en wat bij de ander?”

Was je groep al gewend met elkaar van gedachten te wisselen?

“We deden wel vergaderingen, maar als ik merkte dat een vergaderkring niet goed uitkwam, schoof ik hem zo door naar later. Door de Klasse!Box zijn vergaderingen veel essentiëler geworden. Kinderen komen me nu vragen wanneer we stamgroepvergadering hebben en suggereren regelmatig dat het beter wat eerder in de week kan, omdat ‘er wat punten zijn die het best vóór donderdag besproken kunnen worden’. Het leeft, ook in het team.”

Heb je een voorbeeld van hoe dat actief deelnemen en die democratische waarden werken in jouw stamgroep?

“Ja, mijn meesterstuk staat er vol van. Een mooi moment was toen Tijn, als voorzitter, een groen briefje voorlas. Dat zijn de vragen of ideeën. De vragensteller vroeg zich af of het geen goed plan was om voor een jarige zélf iets te knutselen. ‘Ik vind het leuk om te knutselen, maar ook om iets zelfgemaakts te krijgen’, lichtte de indiener toe. De stamgroep vond het ook een fijn plan, maar ja: om nou voor iedere jarige allemaal iets te maken...

Iemand opperde dat als er een jarige in je tafelgroep was, dat je dan iets als tafelgroep maakte. ‘Ja, en dan vraag je van tevoren aan de jarige waar die van houdt’, was een aanvullend idee. ‘Of...’, zo ging een derde weer een andere denkrichting in: ‘de jongens maken iets voor de jongens en de meisjes voor de meisjes!’ Het kwam in stemming en het tafelgroepidee kwam erdoor. Zelfs kwamen er oplossingen voor als je periodiek wisselt van tafelgroep. En nu, anderhalf jaar later, is degene die het voorstelde de groep al uit, maar onze verjaarsknutseltraditie is er nog steeds. Ik merkte dat onze ib’er en schoolleider het ook een leuk idee vonden voor de andere stamgroepen. Maar dan spreekt in mij toch de klassendemocratie die ontstaan is rond de box: ik kán het niet gaan voorschrijven voor andere groepen. Het is vanuit de kinderen zélf gekomen en moet ook in andere groepen gedragen worden vanuit hun wil, hun initiatief.”

(Bors, 2021b, p. 8)



5. Betekenis voor de hedendaagse jenaplanpraktijk

Om scholen te helpen burgerschaps-
onderwijs vorm te geven vanuit een
jenaplanvisie, hebben we onderzoek
gedaan naar de ideeën van de
grondleggers van het jenaplanconcept
over burgerschapsonderwijs. In
voorgaande twee hoofdstukken staan
de resultaten van dit onderzoek
uitgebreid beschreven. Maar
wat betekent dit concreet voor
jenaplanscholen?

In Figuur 3 staan de opbrengsten van het onderzoek naar Jenaplan volgens de grondleggers van het Jenaplan samengevat verbeeld. Hierin is aan de rechterzijde de jenaplanschool als opvoedingsgemeenschap te zien. Een gemeenschap gericht op de totale mens, gebaseerd op vrijwilligheid en samenwerking. Dit in tegenstelling tot de maatschappij, die volgens Petersen gekenmerkt wordt door functionaliteit, economie, partijpolitiek en de strijd om het bestaan. De opvoedingsgemeenschap wordt gevormd door ouders, stamgroepleiders en kinderen. De stamgroepleider wordt hier verbeeld als 'lichtzuil' en zorgt voor de voorbereidselen, waaronder de wet van de groep en algemene omgangsvormen. De schoolwoonkamer,

maatsc



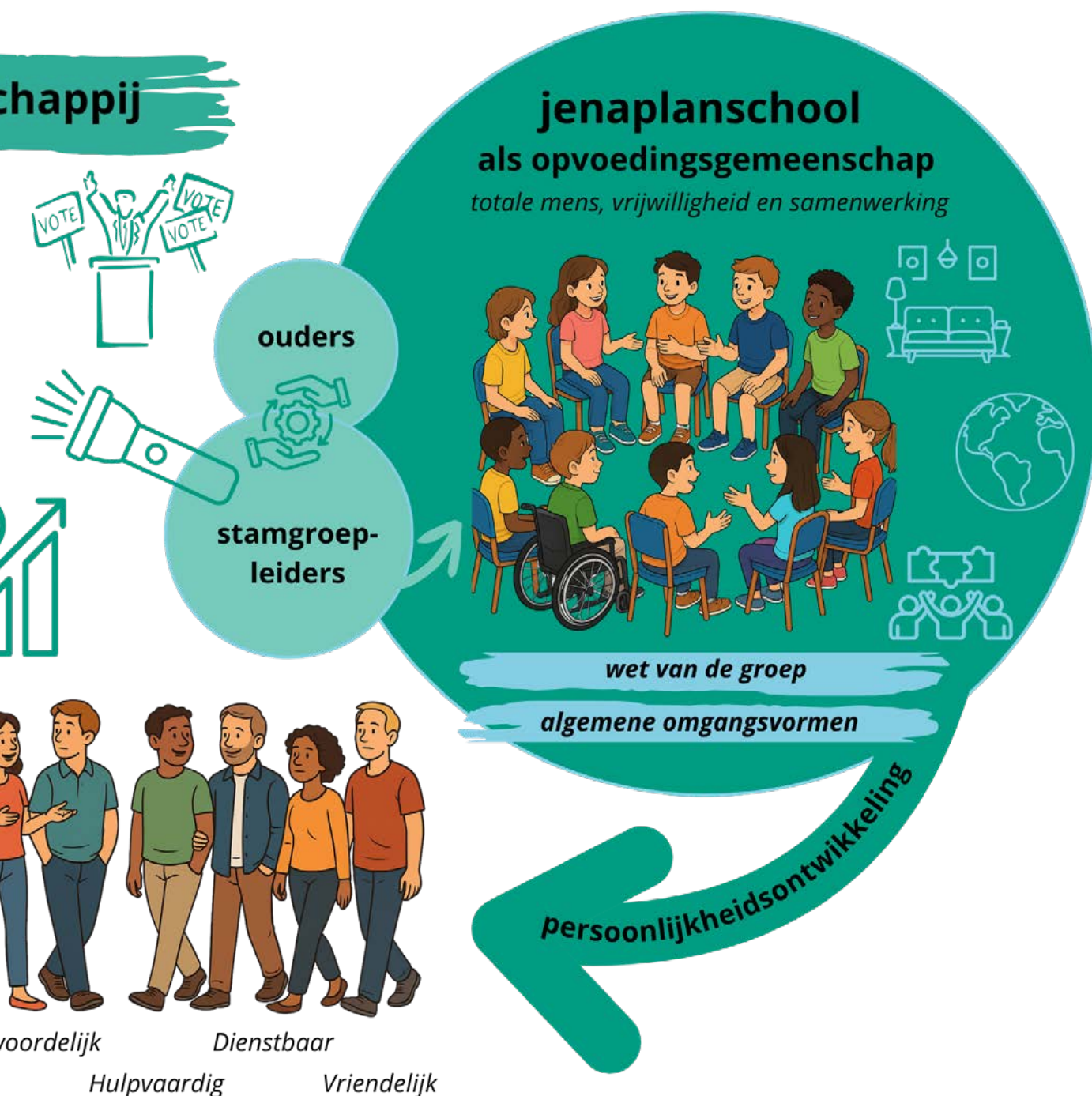
Eerlijk

Verantw

Zelfregulerend

wereldoriëntatie en klassenvergadering staan uitgelicht als belangrijke kenmerken van burgerschapsonderwijs in het Jenaplan. Uiteindelijk is het de bedoeling dat in de

jenaplanschool persoonlijkheidsontwikkeling plaatsvindt, waarbij het burgerschapsonderwijs bij Jenaplan moet leiden tot mensen die eerlijk, zelfregulerend, verantwoordelijk, hulpvaardig, dienstbaar en vriendelijk zijn.



Figuur 3 Een visuele samenvatting van burgerschapsonderwijs volgens het Jenaplan

5.1 Ontwerpprincipes voor Jenaplan burgerschapsonderwijs

Als eerste aanzet tot concretisering hebben we de resultaten van het onderzoek samengevat in ontwerpprincipes. Deze ontwerpprincipes zijn beschreven met ‘als-dan’-formuleringen. De ‘als’ geeft zicht op de onderliggende visie en de ‘dan’ op wat dit betekent voor het burgerschapsonderwijs. Hoewel we zes ontwerpprincipes hebben geformuleerd, zijn deze niet los van elkaar te hanteren, zoals ook zichtbaar wordt in de visualisatie ervan in Figuur 3. De ontwerpprincipes hangen met elkaar samen en overlappen elkaar daarom ook deels. Burgerschapsonderwijs vormgeven volgens de visie van de grondleggers van het Jenaplan betekent rekening houden met ál deze ontwerpprincipes.

Ontwerpprincipe 1: de positie van de school in de maatschappij

*Als de school een relatief autonome organisatie is, die op enige afstand mag en moet staan van de maatschappij, om zo een **echte opvoedingsgemeenschap** te zijn en voor de kinderen een **vrije oefenplek voor persoonsvorming en uiteindelijke deelname aan die maatschappij**...*

- a. ...dan beperkt de Staat zich enkel tot het scheppen van de kaders voor burgerschapsonderwijs en houdt de school zich aan deze kaders;
- b. ...dan houdt de school de wereld van de kinderen zo veel mogelijk vrij van de politiek-maatschappelijke hetzes en twisten van volwassenen;
- c. ...dan maakt de stamgroepleider ruimte voor de leef- en belevingswereld van de kinderen, waarin hun eigen ‘twisten’ onderdeel mogen uitmaken van het leren samenleven: kinderen mogen eerst groeien en leren van elkaar en van situaties op en rond de school, om daarna aansluiting te zoeken bij de grotere wereld;
- d. ...dan brengt de school in de loop van de midden- en bovenbouw steeds meer onderwerpen, kwesties en dilemma’s uit de maatschappij de stamgroep in, waardoor de leefwereld van de kinderen zich gaandeweg, passend bij

- hun leeftijd en ontwikkeling, uitbreidt;
- e. ...dan laat de school de kinderen eerst kennismaken met het vele dat goed gaat in de wereld, met kansen en rijke mogelijkheden, met tastbare perspectieven, voordat ze in aanraking gebracht worden met wat er misgaat in de samenleving. De pedagogiek en de leerstof moeten uitdagen, bemoedigen en vertrouwen ontwikkelen, ook om het wereldleed aan te pakken.

Ontwerpprincipe 2: opvoedingsgemeenschap

*Als stamgroepleiders, ouders en kinderen **gezamenlijk een opvoedingsgemeenschap vormen**...*

- a. ...dan draagt de stamgroepleider er (eind) verantwoordelijkheid voor dat er alle gelegenheid is voor de groep om zich te ontwikkelen tot een echte stamgroep waarin de kinderen elkaar hulpvaardig bijstaan in de rollen van leerling, gezelschap en meester;
- b. ...dan helpen kinderen elkaar zich aan de omgangsvormen van de gemeenschap te houden, waarbij elk kind andere kinderen én de stamgroepleider mag aanspreken op hun gedrag en handelen in relatie tot de algemene afspraken;
- c. ...dan zoeken school en ouders elkaar op in nauwe betrokkenheid bij elkaar met het oog op hun gemeenschappelijke opvoedingsintenties;
- d. ...dan ziet de school zich als gezinsschool, en stelt de stamgroepleider zich in eerste instantie ten dienste van het gezin, om zo daarmee in het verlengde een dienst te bewijzen aan de grotere maatschappij;
- e. ...dan onderschrijven en omarmen ouders de school als een levendige gemeenschap van humanisering en vorming, en staan zij de school bij, niet alleen omwille van hun

eigen kind, maar voor de school als hele gemeenschap.

Ontwerpprincipe 3: het ethisch-morele opvoedingsdoel van de school

*Als het opvoedingsdoel van de school is dat elk kind zich ontwikkelt tot een **vrij, met de ander en de wereld verbonden mens**, met eigenschappen zoals initiatiefrijke, vriendelijkheid, hulpvaardigheid, waarachtigheid, onbaatzuchtigheid en eerlijkheid...*

- a. ...dan draagt de school het uitgangspunt uit dat het 'zijn' van elk individueel mens verbonden is aan een gemeenschap en dat het werken aan de 'volle menselijkheid naar aanleg' van elk kind plaatsvindt in en aan de groep;
- b. ...dan heeft de stamgroepleider veel aandacht voor het individuele kind, diens mogelijkheden, leertraject en menswording, terwijl tegelijk de stamgroep als geheel de basis van denken en handelen blijft;
- c. ...dan zorgt de school voor een klimaat waarin geestelijke deugden ondersteund en gestimuleerd worden als het omzien naar elkaar, elkaar hulp bieden en zorgzaam zijn, en krijgen kinderen volop de gelegenheid zichzelf te worden, als een persoon die keuzes maakt, beslissingen neemt en daarvoor verantwoordelijkheid neemt;
- d. ...dan helpt de stamgroepleider kinderen om voor zichzelf tot regels te komen waaraan ze zichzelf willen houden – niet als inperking van hun vrijheid, maar juist een volwassen stap om te komen tot zelfverwezenlijking;
- e. ...dan streeft de school voor de kinderen naar een beeld van burgerschap, waarbij zij zich richten naar het goede in de samenleving, maar er altijd een kritisch, zelfverantwoordelijk lid van zullen willen zijn;
- f. ...dan wordt het morele leven in school

en stamgroep niet voorgeschreven, maar voorbereid: de stamgroepleider werkt niet op basis van externe voorschriften of regels, maar treft voorbereidselen voor het gemeenschapsleven waardoor kinderen kunnen oefenen met persoonlijkheidsvorming en samenleven. Het morele leven ontstaat in de interactie met elkaar.

Ontwerpprincipe 4: verbondenheid van individu en groep

*Als het Jenaplan ernaar streeft dat de **persoonsvorming** van het kind plaatsvindt **in en aan de stamgroep en school** als opvoedingsgemeenschap, waardoor het kind vervolgens rijker als een actief lid de grotere gemeenschap in kan stappen...*

- a. ...dan is daarvoor nodig dat kinderen in een zo sociaal gevarieerd mogelijke groep zijn ingebed. Het jenaplanideaal daarvoor is de driejarige stamgroep, met daarin een zo getrouw mogelijke afspiegeling van de maatschappij als geheel;
- b. ...dan treft de stamgroepleider voorbereidselen voor zelfvorming en gemeenschapsvorming via: 1) de schoolwoonkamer, als thuishaven van de groep en als plek voor echte ontmoetingen met de ander en het andere, waarbij iedereen meewerkt aan de inrichting en instandhouding van de ruimte; 2) algemene omgangsregels en 'de wet van de groep', waarmee de kinderen zich rekenschap geven dat er in het lokaal alleen gebeurt wat allen in gezamenlijkheid willen en wat het werken in orde, fatsoen en schoonheid waarborgt voor iedereen;
- c. ...dan is het het groepsleven zelf dat de belangrijkste stof levert voor burgerschapsvorming: kinderen oefenen het samenleven aan de hand van levensechte voorvallen en situaties;
- d. ...dan krijgen de kinderen veel pedagogische bewegingsruimte om vrij, zelfwerkzaam en verregaand zelfstandig aan de slag te gaan.

Ontwerpprincipe 5: de rol van de stamgroepleider

in burgerschapsonderwijs

Als de stamgroepleider een **bijzondere (eind)verantwoordelijkheid** draagt om in de groep regelmatig **gelegenheid te scheppen of gelegenheden aan te grijpen** voor persoonlijkheidsontwikkeling, groepsvorming en burgerschapsonderwijs...

- a. ...dan werkt de stamgroepleider – als een lichtzuil – vanuit pedagogische situaties, waarin die leerprocessen dusdanig onder pedagogisch-didactische spanning zet dat de nieuwsgierigheid, betrokkenheid en verwondering in alle kinderen wordt aangesproken en elk lid van de groep geprikkeld en gedreven wordt om als totale persoon te handelen en actief te zijn;
- b. ...dan handelt de stamgroepleider met tact; adviseert en waarschuwt, maar past geen dwang, laat staan straf, toe;
- c. ...dan gaat de stamgroepleider uit van een positief mensbeeld;
- d. ...dan is de stamgroepleider zich ervan bewust dat al diens handelen moet uitgaan van een pedagogische intentie;
- e. ...dan verschuilt de stamgroepleider zich niet achter externe machtsstructuren (straffen-belonen, zittenblijven, de schoolleider etc.), maar neemt de eigen, uitsluitend op de stamgroepleider rustende verantwoordelijkheid dusdanig serieus dat het zorgt voor een klimaat en werksfeer, waarin de kinderen hun eigen verantwoordelijkheid op zich gaan nemen;
- f. ...dan ziet de stamgroepleider diens rol als die van een vooruitziende organisator van alle kinderlijke energie, van een verantwoordelijke stuurman die elke nieuwe schooldag, met alles wat er te beleven valt, vol verwachting tegemoet ziet.

Ontwerpprincipe 6: burgerschapsvormende leerstof

Als **wereldoriëntatie het hart van het jenaplanonderwijs** is en als het Jenaplan stelt dat elk mens voor het ontwikkelen van een eigen identiteit persoonlijke relaties nodig heeft met **andere mensen**; met de zintuiglijke waarneembare werkelijkheid van **natuur en cultuur**; en met de **niet-zintuiglijk waarneembare werkelijkheid**...

- a. ...dan wordt wereldoriëntatie niet alleen opgevat als een vakoverstijgend aanbod van kennis- en vaardigheden, maar als een brede, opvoedende bezigheid van het aangaan van relaties met de wereld, waaronder ook burgerschapsvorming valt;
- b. ...dan is de belangstelling die kinderen hebben voor hun wereld een leidende factor in het aanbod;
- c. ...dan laat de school ruimte voor individuele betekenisgeving en voor het besef dat alles wat het leven omvat nooit geheel te doorgronden is: een jenaplanschool kan op velerlei grondslagen werken, van bijvoorbeeld humanistisch tot religieus-georiënteerd, maar is niet verenigbaar met een gesloten, orthodoxe wereldinterpretatie;
- d. ...dan biedt de stamgroepleider de kinderen een 'elementaire grammatica' voor elk vakgebied en krijgen kinderen, als ze zich de fundamentele kennis en vaardigheden ervan hebben eigengemaakt en op waarde schatten, ruimte om zelfstandig en zelfverantwoordelijk verder te leren en onderzoeken;
- e. ...dan zoekt de stamgroepleider het spanningsveld op tussen de leerdoelen en de emotioneel-geestelijke ontwikkeling van het kind, zodanig dat het kind de ervaring heeft dat het zich vrij en actief, spelend en werkend, zelscheppend en levensecht kan verbinden aan de leerstof en zich de stof op een zelfstandige manier eigen maakt;
- f. ...dan werkt de stamgroep enkele keren per maand met een vergaderkring – vormgegeven als klassenvergadering – en dan komen enkele kinderen uit de groep samen met andere schoolgenoten in een maandelijks kinderraad.

Voorbeelden bij de ontwerpprincipes

We begonnen deze publicatie door drie elementen te beschrijven die richting geven aan burgerschapsonderwijs: 1) de wettelijke kaders, 2) de onderwijsvisie van de school, en 3) de leerlingpopulatie. Deze publicatie beoogde vooral een antwoord te geven op dat tweede aspect: hoe kijkt het Jenaplan aan tegen burgerschap? Waarop kan jouw school steunen en terugvallen, als het gaat om burgerschapsvormende aspecten in de visie en uitwerking van het jenaplanconcept? Deze zes ontwerpprincipes als samenvatting van de resultaten van het onderzoek zijn een eerste aanzet tot concretisering van wat burgerschapsonderwijs betekent in de praktijk. Deze ontwerpprincipes kunnen nog verder geconcretiseerd worden met voorbeelden uit het huidige jenaplanonderwijs.

Ontwerpprincipe 1 – over de positie van de school in de maatschappij – heeft consequenties voor de **leerstofkeuze en de opbouw van een leerlijn** voor burgerschapsonderwijs. In jenaplanscholen zien we bijvoorbeeld vaak **nieuwskringen of actualiteitenkringen** in de bovenbouw, maar niet in de onderbouw. In de onderbouw biedt de **eigen, kleinere leefwereld** van de kinderen de burgerschapsthema's.

Passend bij *ontwerpprincipe 2* over de opvoedingsgemeenschap, zijn de **driehoeksgesprekken** die in veel jenaplanscholen gevoerd worden, de **voorlichtingsavonden** voor ouders of **oudercafé's, huisbezoeken, klusteams** van ouders en leerlingen of de jaarplanbespreking met de **kinderraad en ouderraad**. Maar ook het **groepsdoorbroken werken**, de **bovenbouwer als mentor/begeleider** van onderbouwers, **klassenvergadering** en de **'hand van vijf'** passen bij dit ontwerpprincipe, met de kinderen die elkaar helpen en mogen aanspreken.

Ontwerpprincipe 3, over het opvoedingsdoel van de school, krijgt bijvoorbeeld vorm door middel van een **kind-/ik-blad**, het **portfolio**, de **klassenvergadering** (ondersteund door de Klasse!Box), **filosofen**, **doorlopende aandacht voor groepsvorming vanaf de eerste maanden** bijvoorbeeld via het maken van **afspraken** (denk aan: een 'groepswet'-poster van je eigen stamgroep) en groepsvormende **schoolkampen** (juist als jaarstart), **kindcommissies** en het zorgen voor de **schoolwoonkamer**.

Ontwerpprincipe 4, over de verbondenheid van individu en groep, doet bijvoorbeeld denken aan de **heterogene stamgroep en heterogene tafelgroepen**, het **ritmisch weekplan**, en de sociale basisactiviteiten **samen spreken, spelen, werken en vieren**. Daarbij is er een sterke samenhang met ontwerpprincipe 2, over de opvoedingsgemeenschap.

Ontwerpprincipe 5 gaat over de rol van de stamgroepleider in burgerschapsonderwijs. De **gedragingen en grondhouding** die hier beschreven staan, zijn al behoorlijk concreet. Hoe je dit als stamgroepleider voor elkaar krijgt, is ook belangrijk. Deze gedragingen en grondhouding kunnen bijvoorbeeld aandacht krijgen in **pedagogische teamvergaderingen**, tijdens de **jenaplanopleiding** en **collegiale consultatie**.

Ontwerpprincipe 6, over de leerstof, is met name belangrijk voor de vormgeving van **wereldoriëntatie**. Concreet zien we dit principe terug in de **cursussen** die gegeven worden op jenaplanscholen, in de aandacht voor **onderzoekend leren** en voor de interesse van het kind (bijvoorbeeld met de **fiets van Jansen**). Maar ook in de brede kijk op wereldoriëntatie, waarmee bijvoorbeeld tijdens kringgesprekken ruimte is voor **zingeving en levensbeschouwing**.

Met deze ontwerpprincipes kan vormgegeven worden aan burgerschapsonderwijs in lijn met de ideeën van de grondleggers van het Jenaplan. Maar, als gezegd, voor het vormgeven van burgerschapsonderwijs moeten jenaplanscholen niet alleen rekening houden met hun jenaplanvisie (en eventueel hun levensbeschouwelijke visie). Ook de wettelijke kaders en de populatie geven richting

aan het burgerschapsonderwijs. Het ontwerpprincipe over de staat die de kaders schept en de school die zich hieraan houdt (ontwerpprincipe 1a), laat zien hoe Petersen zich zou verhouden tot de wettelijke kaders omtrent burgerschapsonderwijs. Daarbij is het goed te constateren dat de huidige Nederlandse wetgeving goed in lijn lijkt met het Jenaplan.

5.2 Jenaplan en de wettelijke kaders

De wet stelt over burgerschapsonderwijs, samengevat, dat het onderwijs actief burgerschap en sociale cohesie op doelgerichte en samenhangende wijze moet bevorderen, dat het onderwijs zich herkenbaar moet richten op de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, sociale en maatschappelijke competenties en verschillen en dat gezorgd moet worden voor een schoolcultuur die in overeenstemming is met de basiswaarden, waar leerlingen gestimuleerd worden hier actief mee te oefenen en men zich veilig en geaccepteerd weet ongeacht verschillen (zie bijlage 1 voor de letterlijke wettekst).

Naast de gewijzigde onderwijswetten in verband met verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs, hebben scholen te maken met de kerndoelen en meer specifiek de kerndoelen voor het ‘leergebied burgerschap’ die ontwikkeld worden (zie Tabel 1 voor een overzicht van de conceptkerndoelen, SLO, 2024). Deze conceptkerndoelen geven scholen handvatten bij de wettelijke vereiste om op doelgerichte en samenhangende wijze burgerschapsonderwijs te verzorgen; kerndoelen geven richting. Tegelijkertijd is het goed om na te denken wat het betekent om vanuit de jenaplanvisie op doelgerichte en samenhangende wijze vorm te geven aan burgerschapsonderwijs. We zullen hier kort ingaan op de relatie tussen enerzijds de wettelijke kaders voor burgerschapsonderwijs en de conceptkerndoelen en anderzijds de ontwerpprincipes voor burgerschapsonderwijs volgens de grondleggers van het Jenaplan.

Het bijbrengen van respect voor en kennis van de **basiswaarden van de democratische rechtsstaat** is in lijn met hoe Petersen algemene omgangsregels als voorbereidingsregel zag voor gemeenschapsleven, maar waarbij de wet van de groep ruimte geeft voor het in interactie vormgeven aan het morele leven (ontwerpprincipe 3 en 4). Hier sluit ook het conceptkerndoel over **democratische betrokkenheid** goed bij aan. Het is in jenaplanscholen de bedoeling dat kinderen een stem hebben in het maken van afspraken. Daarbij zien we een schoolcultuur die in overeenstemming is met de basiswaarden terug in de ideeën van Petersen over een schoolklimaat waarin geestelijke deugden ondersteund en gestimuleerd worden (ontwerpprincipe 3c). De stamgroepleider draagt hierbij een belangrijke verantwoordelijkheid (ontwerpprincipe 5).

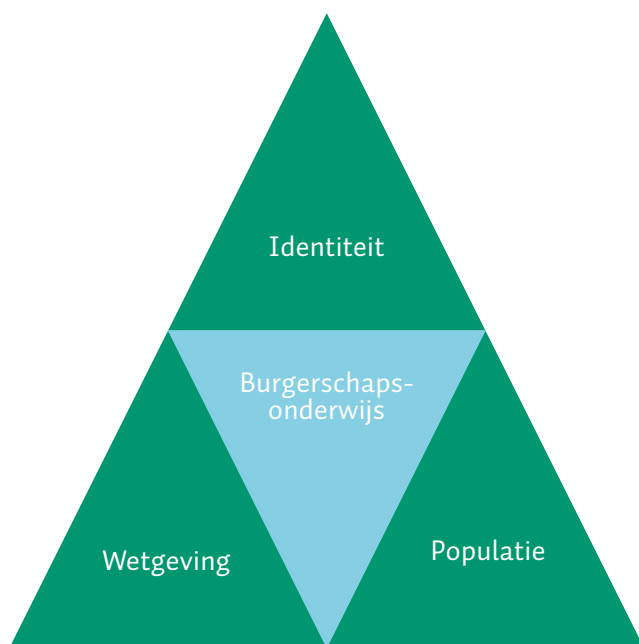
Het bevorderen van **actief burgerschap**, **maatschappelijke betrokkenheid** en het ontwikkelen van **sociale en maatschappelijke competenties** is iets wat we ook heel duidelijk terugzien in de jenaplanvisie. Dit zijn competenties die ontwikkeld worden door het sociale leven in de heterogene stamgroep (met oudere kinderen steeds vaker in de rol van ‘meester’ voor jongere groepsleden), door de opvoedende rol van stamgroepleider en ouders, en door bij oudere kinderen aandacht te geven aan wat in de maatschappij speelt. Naast deze meer pedagogische uitgangspunten voor de ontwikkeling van actief burgerschap, maatschappelijke betrokkenheid en sociale en maatschappelijke competenties, geeft het Jenaplan met het centraal stellen van wereldoriëntatie, en een brede kijk op wereldoriëntatie ook qua onderwijsinhoud een basis voor een stevig burgerschapsaanbod (ontwerpprincipe 6), waarbij ook aandacht is voor het conceptkerndoel **maatschappelijke**



vraagstukken. Daarbij is het wel interessant om te bedenken wat het aanbod omtrent maatschappelijke vraagstukken is in de onder- en middenbouw van de jenaplanschool. De ideeën van de grondleggers van het Jenaplan volgend, zou dit aanbod (vooral) gericht zijn op maatschappelijke vraagstukken binnen de leefwereld van het kind. Hierin speelt de afstemming op de populatie een grote rol.

Ook het bevorderen van **sociale cohesie** en het bijbrengen van kennis over en respect voor **verschillen** en **diversiteit** kan, net als de sociale en maatschappelijke competenties, ontwikkelen in en aan de stamgroep en door wereldoriëntatie. Ontwerpprincipe 4a is hierbij essentieel: “

...dan is daarvoor nodig dat kinderen in een zo sociaal gevarieerd mogelijke groep zijn ingebed. Het jenaplanideaal daarvoor is de driejarige stamgroep, met daarin een zo getrouw mogelijke afspiegeling van de maatschappij als geheel”. Helaas is dit, ondanks de inspanningen van scholen, in de praktijk niet altijd het geval en is sprake van segregatie tussen wijken en scholen (Muskens et al., 2025). Dit betekent dat de school hier rekening mee dient te houden bij het vormgeven van het burgerschapsonderwijs. Dit sluit aan bij de onderzoekskaders van de Inspectie van het Onderwijs (2024a, 2024b), waar gesproken wordt over het afstemmen van aanpak en aanbod op de leerlingenpopulatie van de school. Maar dit ontwerpprincipe doet ook nadenken over het vormen van de leerlingpopulatie en het tegengaan van segregatie voor het burgerschapsonderwijs.



5.3 Aan de slag met je team!

In dit hoofdstuk hebben we een samenvatting van de ideeën van de grondleggers van het Jenaplan over burgerschapsonderwijs gegeven in de vorm van ontwerpprincipes. Ook hebben we inzicht gegeven in de relatie tussen deze ontwerpprincipes en de wettelijke kaders. Dit laat zien dat de ideeën van de grondleggers van het Jenaplan goed aansluiten bij de wettelijke kaders. Maar hoe zorg je ervoor dat het burgerschapsonderwijs doelgericht en samenhangend is? Ook dit is een wettelijke vereiste.

Doelgericht en samenhangend burgerschapsonderwijs vraagt om het samen doordenken en indien nodig aanscherpen van het burgerschapsonderwijs. De schoolvisie, de wettelijke kaders en leerlingpopulatie geven hierbij richting. De negen ijkpunten voor goed burgerschapsonderwijs zoals beschreven door AWP Sociale Kwaliteit e.a. (2021) helpen bij het samen doordenken en vormgeven van doelgericht en samenhangend burgerschapsonderwijs. Wij hebben deze toegespitst op het Jenaplan.

In gesprek aan de hand van negen ijkpunten voor Jenaplan burgerschapsonderwijs

1. **Onze jenaplanschool heeft een duidelijke visie op burgerschapsonderwijs:**
 - Onze jenaplanvisie maakt duidelijk waartoe we onze kinderen willen toerusten.
 - Onze jenaplanvisie is concreet uitgewerkt.
 - Onze jenaplanvisie maakt duidelijk welke schoolcultuur we nastreven.
 - Onze jenaplanvisie is niet in strijd met wettelijke eisen.

2. **Onze jenaplanschool heeft concrete leerdoelen voor burgerschapsonderwijs vastgesteld:**
 - In de leerdoelen van ons burgerschapsonderwijs zijn alle aspecten van onze visie op burgerschap uitgewerkt.
 - Onze leerdoelen geven weer met welke kennis, houdingen en vaardigheden wij de kinderen willen toerusten.
 - In onze leerdoelen is aandacht voor de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, en voor sociale en maatschappelijke competenties.
 - Onze leerdoelen zijn concreet en specifiek, zodat duidelijk is wat we onze kinderen in de verschillende leergebieden en bouwen willen meegeven.

3. **Onze jenaplanschool heeft een samenhangend burgerschapscurriculum, dat we ook realiseren:**
 - Ons burgerschapscurriculum omvat alle inhouden die nodig zijn om onze leerdoelen te bereiken.
 - Ons burgerschapscurriculum is logisch opgebouwd en is goed afgestemd op de bouwen en de leergebieden.
 - Ons burgerschapscurriculum sluit aan bij

de behoeften van onze kinderen.

- Ons burgerschapscurriculum sluit aan bij de actualiteit en bij het belang van de gemeenschap.
- We vragen ons af of ons burgerschapscurriculum onbedoelde en/of onwenselijke effecten heeft.

4. Onze jenaplanschool gebruikt aanpakken en materialen die passen bij onze visie en onze leerdoelen:

- De projecten, activiteiten, materialen en/of methoden die onze school inzet in het burgerschapsonderwijs, sluiten aan bij onze visie en onze leerdoelen.
- Onze school is een plaats waar kinderen burgerschapscompetenties actief oefenen. Naast de alledaagse aanleidingen binnen hun stamgroep en de school waardoor kinderen oefenen, oefenen ze ook door de sociale activiteiten (gesprek, spel, werk en viering) die we organiseren.
- Onze school laat kinderen actief kennismaken met de wereld rondom de school, met de samenleving en met werelden waarmee ze niet bekend zijn.

5. Onze jenaplanschool heeft een klimaat dat past bij de leerdoelen van ons burgerschapsonderwijs:

- Onze visie op burgerschap zie je terug in het sociale klimaat in onze stamgroepen en in de school.
- Onze school biedt een veilig klimaat waarin verschillen een verrijking zijn.
- Er heerst op onze school een open klimaat waarin gevoelige onderwerpen besproken kunnen worden.
- Onze pedagogische aanpak is afgestemd op de leerdoelen. Als opvoedingsgemeenschap (schoolleiding, onderwijzend en niet-

onderwijzend personeel, ouders en kinderen)

hebben we daarover afspraken gemaakt, die we ook in praktijk brengen.

- Onze didactische aanpakken zijn afgestemd op de leerdoelen. Als team hebben we daarover afspraken gemaakt, die we ook in praktijk brengen.
- Op onze school leven we voor wat wij onder 'goed burgerschap' verstaan. In ons doen en laten brengen wij als volwassenen de leerdoelen en de burgerschapscompetenties zelf in praktijk. We hebben daar als opvoedingsgemeenschap ook gezamenlijk afspraken over gemaakt.

6. Onze jenaplanschool heeft inzicht in de resultaten van ons burgerschapsonderwijs:

- Onze school brengt in kaart of de kinderen de leerdoelen van het burgerschapsonderwijs bereiken.
- Onze school stemt het aanbod af op wat kinderen nodig hebben en hebben geleerd.
- Onze school heeft inzicht in de resultaten van ons burgerschapsonderwijs. We gebruiken een betrouwbare manier om dat vast te stellen. We beschikken over relevante criteria op basis waarvan we beoordelen of de resultaten aan onze verwachtingen voldoen en of kinderen de leerdoelen behalen.

7. Onze jenaplanschool heeft een kwaliteitscultuur die ondersteunend is aan burgerschapsonderwijs:

- Onze stamgroepleiders zijn bekwaam om vorm te geven aan het burgerschapsonderwijs.
- Onze stamgroepleiders gaan gevoelige onderwerpen in de stamgroep en bij het wereldoriëntatieonderwijs niet uit de weg.
- Het gehele schoolteam kent onze visie op burgerschapsonderwijs. Onze medewerkers dragen de visie actief uit en brengen deze in praktijk.
- Dankzij ons personeelsbeleid kunnen stamgroepleiders hun bekwaamheid ontwikkelen. Stamgroepleiders doen regelmatig mee aan professionaliseringsactiviteiten.
- In onze school zijn taken en verantwoordelijkheden duidelijk afgesproken en het team voelt zich 'eigenaar'

van het burgerschapsonderwijs.

- Ons team ervaart een open klimaat, waarin we samen werken aan de invulling van ons burgerschapsonderwijs. We weten van elkaar hoe we burgerschapsonderwijs verzorgen, we helpen elkaar en spreken elkaar zo nodig kritisch aan. Onze schoolleiding let erop dat afspraken worden nagekomen.
- Onze school betreft kinderen en ouders waar dat mogelijk en nuttig is bij de inrichting en de uitvoering van burgerschapsonderwijs. We spreken kinderen en ouders aan als hun gedrag niet past bij onze visie.
- Wij vragen hulp aan andere deskundigen als dat wenselijk is.

8. Onze jenaplanschool zorgt ervoor dat de randvoorwaarden voor goed burgerschapsonderwijs op orde zijn:

- Onze school evalueert regelmatig de kwaliteit en resultaten van het burgerschapsonderwijs. We hebben daarvoor een vaste werkwijze.
- Onze schoolleiding volgt of de afspraken over burgerschapsonderwijs worden nagekomen, en spreekt mensen aan als dat niet zo is.
- Onze schoolleiding leeft onze visie op burgerschap voor en draagt die actief uit.
- Onze school heeft voldoende middelen (tijd, materiaal, geld) om het burgerschapsonderwijs dat we willen vorm te geven.
- Ons bestuur heeft inzicht in het burgerschapsonderwijs en de resultaten daarvan, zorgt voor de voorwaarden om de kwaliteit te bewaken en verbeteren, en ziet erop toe dat de benodigde acties succesvol worden uitgevoerd.

9. Onze jenaplanschool heeft het burgerschapsonderwijs afgestemd op onze maatschappelijke omgeving:

- Onze school werkt, waar dat zinvol is, samen met ouders en maatschappelijke partners.
- Ons onderwijs is afgestemd op onze maatschappelijke omgeving, en past bij wat daar nodig is.
- Onze school is duidelijk over wat we willen, doen en bereiken. Ons onderwijs en de resultaten daarvan zijn

inzichtelijk voor de buitenwereld. We leggen verantwoording af: we zijn ‘transparant’.

- Onze school overlegt met andere (jenaplan) scholen, onder meer over de afstemming van het onderwijs, over de overdracht van leerlingen, over wat nodig is in onze omgeving, en over de (gezamenlijke) invulling van onze maatschappelijke verantwoordelijkheid en jenaplanvisie.



Meer toelichting op de negen ijkpunten van AWP Sociale Kwaliteit e.a. (2021) vind je hier: www.schoolenveiligheid.nl/kennisbank/ijkpunten-voor-goed-burgerschapsonderwijs



Voor meer inspiratie en tips die je helpen om je eigen burgerschapsonderwijs te analyseren en te bespreken, raden we de website van het Expertisepunt Burgerschap aan: www.expertisepuntburgerschap.nl

Nawoord: Over traditie en toekomst

Burgerschap is een veelzijdig begrip met meerdere dimensies en uiteenlopende oriëntaties. De wetgeving over burgerschapsonderwijs geeft richting aan de invulling van deze opdracht, maar laat scholen ook ruimte om hieraan op eigen wijze vorm te geven. Hoe kan het Jenaplan zich verhouden tot de wettelijke kaders? En wat betekent ‘de school als opvoedingsgemeenschap’ in de huidige tijd?

In deze publicatie is duidelijk geworden dat binnen het jenaplanonderwijs de school wordt gezien als een pedagogische oefenruimte voor burgerschapsvorming. Daarbij geldt dat de jenaplanschool niet moraliserend mag optreden of mag voorschrijven wat voor burger de nieuwe generatie moet worden. In plaats daarvan is het pedagogisch klimaat zo ingericht dat burgerschapsvorming op natuurlijke wijze plaatsvindt. Het overkoepelende doel daarvan is de vorming van persoonlijkheid.

De ideale burger, volgens Petersen en zijn navolgers, is zelfstandig, vrijmoedig, onbaatzuchtig, neemt initiatief en draagt verantwoordelijkheid naar vermogen. Deze burger wordt niet ‘gemaakt’ in het jenaplanonderwijs. De stamgroepleider gaat met de kinderen een dynamisch interactief pedagogisch proces aan, waarin morele en ethische vorming op

vanzelfsprekende wijze kan ontstaan. In de schoolwoonkamer, de heterogene stamgroep en door een brede oriëntatie op de wereld wordt het weten ontwikkeld, het geweten gevoed en krijgt de verbondenheid met de ander en de wereld vorm. Burgerschapsvorming binnen jenaplanonderwijs vereist dan ook meer dan een goed leerplan: het vraagt pedagogisch vakmanschap waarbij stamgroepleiders praktijkwijs beslissingen nemen over inhoud en middelen, in het licht van verschillende en soms conflicterende opvoeddoelen. Concrete uitkomsten of voorgeschreven burgerschapscompetenties passen niet bij dit open proces. Binnen de jenaplanvisie wordt burgerschap voorbereid, niet voorgeschreven. Door de juiste condities te creëren, ontstaat een schoolklimaat waarin morele oriëntatie zich kan ontwikkelen.

Het is van belang te realiseren dat de bronnen waarop deze publicatie zich baseert, zijn ontstaan binnen specifieke tijden en contexten. Zo pleitte Peter Petersen voor initiatiefrijke jonge mensen in een periode waarin het onderwijs juist weinig ruimte bood voor individualiteit en persoonsvorming.

De situatie van vandaag is wezenlijk anders: personalisering, zelfregulatie en ondernemerschap zijn sleutelbegrippen geworden in het onderwijs. Eigen initiatief viert hoogtij. Leerlingen worden geacht zelfstandig te plannen, bij te sturen en verantwoordelijkheid te nemen. Dat betekent echter niet dat het huidige ‘initiatief-denken’ in het onderwijs overeenkomt met dat van Petersen. Voor de verdere ontwikkeling én doorleving van de jenaplanvisie is het daarom essentieel om inzicht te hebben in de geest van deze tijd en ook in de tijd waarin de ideeën van Petersen zelf ontstonden. Alleen dan kunnen verleden en heden kritisch en betekenisvol met elkaar worden verbonden, en kan het jenaplanonderwijs op doordachte en toekomstgerichte wijze vormgeven aan burgerschapsvorming. Dit nawoord is een aanzet hiertoe.

Twee uitdagingen voor het hedendaagse Jenaplan

Het jenaplanperspectief op burgerschap is in deze publicatie helder en omvattend uiteengezet. De ontwerpprincipes nodigen uit tot versterking en vernieuwing van de onderwijspraktijk. Tegelijkertijd roept de jenaplanvisie in de huidige onderwijscontext en maatschappij ook vragen op, in het bijzonder rond het centrale idee van gemeenschap.

Enerzijds is dat een vraag over de verhouding tussen de wettelijke burgerschapsopdracht en de burgerschapsopvatting van jenaplanonderwijs. De opdracht en ook de inkleuring ervan zouden kunnen schuren met de rol die de overheid volgens de jenaplanvisie behoort te vervullen. Het vraagstuk dat hieruit voortkomt daagt uit tot bezinning op de plaats van de jenaplanschool in de huidige samenleving en de verdeling van pedagogische autoriteit daarbinnen. Anderzijds roept de huidige maatschappij ook meerdere vragen op over het doel en de vorm van de gemeenschap in de jenaplanvisie. Zoals uiteengezet in hoofdstuk 4, heeft Both (2022) – voortbouwend op het werk van de humanistische filosoof Kunneman – dertien maatschappelijke tendensen beschreven waarmee het jenaplanonderwijs zich dient te verhouden. In dit nawoord wordt hierop voortgebouwd, met name op de individualisering, versnelling, rationalisering en informatisering. Wat is de betekenis van deze tendensen voor het zijn van een gemeenschap in de huidige tijd? Welke vragen roepen ze op voor de doorontwikkeling van de



jenaplanvisie op burgerschap? In het navolgende wordt eerst ingegaan op de wettelijke opdracht in relatie tot de jenaplanvisie en de rol van de staat, om vervolgens de vraag te verkennen wat gemeenschap-zijn betekent in de context van de tendensen van deze tijd.

Relatieve autonomie van de school

Petersen is helder in zijn visie over de plaats en positie van de school in de samenleving. Hij benadrukt de relatieve autonomie ervan: de school maakt deel uit van de samenleving, maar staat er ook bewust op enige afstand van. De school is een tussenruimte waar persoonsvorming en maatschappelijke deelname geoefend worden. De overheid dient op gepaste afstand te blijven en de school te beschermen tegen invloeden van buitenaf, zoals partijpolitiek of religieuze druk. Alleen wanneer de school deze ruimte behoudt, kan zij haar pedagogische opdracht, en daarmee ook haar burgerschapsopdracht, waarmaken. Vrijheid, verantwoordelijkheid en een moreel kompas zijn hierin leidend.

Deze visie sluit goed aan bij het idee van algemene vorming en *liberal education*: algemene vorming als fundament voor burgerschap. Algemene vorming leidt tot kennis die het geweten voedt en daarmee tot menswording en zelfverantwoordelijkheid (Janssen et al., 2024). Door geen specifieke burgerschapsvisie op te leggen, maar algemene vorming als uitgangspunt te nemen, kan de staat scholen de pedagogische ruimte geven die zij nodig hebben (Van der Ploeg, 2020).

Of de overheid scholen op het gebied van burgerschapsvorming vandaag de dag voldoende ruimte laat, is de vraag. Meer dan de helft van de scholen in het primair en voortgezet (speciaal)

onderwijs heeft van de Inspectie van het Onderwijs een herstelopdracht gekregen (Inspectie van het Onderwijs, 2025). Volgens de inspectie voldoen deze scholen niet aan de eis van concrete leerdoelen en een samenhangend aanbod, afgestemd op de populatie, dat leidt tot specifieke, wenselijk geachte burgerschapscompetenties. De redenen die de inspectie geeft voor burgerschapsonderwijs zijn helder: toenemende polarisatie, intolerantie en zorgen over duurzaamheid, migratie en een afnemend vertrouwen in de overheid vragen om een sterke inzet op burgerschapsvorming.

De retoriek van de Inspectie van het Onderwijs (2025) spiegelt de wettelijke kaders rondom burgerschapsonderwijs. Tegelijkertijd kan deze beleidslijn schuren met de jenaplanvisie. Waar het Jenaplan uitgaat van voorbereiding, is overheidsbeleid juist voorschrijvend. Kritische analyses laten zien dat het burgerschapsbeleid zelfs voortkomt uit een specifieke maatschappijvisie (bijv. Guérin, 2018; Van der Ploeg, 2020). Het is gestoeld op een neoliberale, communautaire ideologie. Van der Ploeg (2020) toont aan dat achtereenvolgende kabinetten maatschappelijke problemen willen oplossen door verantwoordelijkheden bij burgers te leggen en participatie te stimuleren. Dit betekent: zelf en samen initiatieven nemen, bijdragen aan solidariteit en handelen vanuit gedeelde normen en waarden. Hoewel dit *lijkt* aan te sluiten bij de jenaplanvisie – zoals we in hoofdstuk 5 zien – schuurt dit ook. De omschrijving van het eerste ontwerpprincipes dat voortvloeit uit de analyse van de burgerschapsopvatting in jenaplanonderwijs begint met: ‘*Als de school een relatief autonome organisatie is...*’. Dit uitgangspunt lijkt dus onder druk te staan.

Op basis van de kritische analyses kan gesteld worden dat het overheidsbeleid niet neutraal is (bijv. Guérin, 2018; Van der Ploeg, 2020). De overheid schrijft een opvatting van burgerschap voor en tast daarmee de autonomie van de school aan. De vraag voor het jenaplanonderwijs is dan: hoe te reageren? Moet het Jenaplan de wettelijke vereisten zien als een passende invulling van de kaderstellende verantwoordelijkheid van de overheid, of als een oneigenlijke inmenging in de pedagogische (oefen)ruimte? Is het mogelijk

om, ondanks de mogelijke spanning, het beleid te volgen en tegelijk trouw te blijven aan het eigen gedachtegoed? En als dit niet zo is, staat de wet dan boven de visie of de visie boven de wet? De vraag aan de Jenaplan opvoedingsgemeenschap luidt dus: hoe ons te verhouden tot de neoliberale communair ingegeven kaders vanuit de overheid

Inclusieve gemeenschap

Naast de vraag over hoe ons te verhouden tot de gekleurde kaders, roept de huidige maatschappij vragen op over het doel en de vorm van de gemeenschap in de jenaplanvisie. Het vinden van een delicaat evenwicht tussen conformiteit en onafhankelijkheid, tussen eigenbelang en het grotere geheel, is een complexe uitdaging waarop jenaplanonderwijs beoogt voor te bereiden. In de huidige samenleving lijkt het individualisme te zijn doorgeschoten. De gemeenschap van vroeger, zo wordt gesteld, is versplinterd geraakt en verworpen tot een verzameling individuen die vooral eigen succes nastreven. Anders zijn dan de ander, opvallen en *unique selling points* ontwikkelen: dat is wat de neoliberale prestatie maatschappij en sociale media stimuleren (Heijne, 2021). Technologie stelt ons in staat voortdurend met elkaar verbonden te zijn, relaties aan te gaan en nieuwe gemeenschappen te vormen, maar paradoxaal genoeg zijn we nog nooit zo eenzaam geweest (Hertz, 2020). Vanuit dat gemis groeit de roep om gemeenschapszin. Vaak gaat het dan echter om verbondenheid binnen de eigen kring. Dat wat vreemd is, anders is, hoort er niet bij en wordt juist bewust buitengesloten, om verbinding binnen de kring te bevorderen (Ten Hooven, 2023). Dit resulteert dus in een gemeenschapszin die uitsluit in plaats van insluit.

Het pedagogisch denken binnen het jenaplanonderwijs, dat gericht is op inclusiviteit, biedt een ferm tegenwicht aan de zelfgerichte krachten in de maatschappij. Petersen en zijn navolgers wilden van de school een hechte, vitale gemeenschap maken, waarin kinderen van jongs af aan leren wat het betekent om lid te zijn van een gemeenschap. Centraal in de opvoedingsgemeenschap staat het samen spreken, spelen, werken en vieren, met ruimte voor individualiteit en eigenheid. Vanuit wederzijds luisteren

en ontvankelijkheid kan zo worden vormgegeven aan “...wat allen in gezamenlijkheid willen...” (Petersen, 1985, p. 37).

Niet competitie, eigen belang en eigen succes, maar het oefenen met het vinden van balans in realistische situaties staat centraal.

Ondanks de balans en de nadruk op inclusie in de visie, ligt er een uitdaging voor jenaplanonderwijs. De opvoedingsgemeenschap is klein, overzichtelijk, tastbaar en fysiek nabij. Maar hoe bereid je kinderen voor op het leven in een pluriforme, geglobaliseerde samenleving? Lukt het om voldoende ‘verscheidenheid’ te organiseren, zoals wordt nagestreefd in de heterogene driejarige stamgroep? Hoe leren kinderen om te gaan met mensen buiten de eigen opvoedingsgemeenschap, met wie zij niet vanzelfsprekend in contact staan? Hoe leren kinderen het belang van hun eigen gemeenschap afwegen tegen dat van andere, mogelijk verafgelegen gemeenschappen met andere normen en waarden? Hoe breed moet ‘...wat allen in gezamenlijkheid willen...’ eigenlijk worden opgevat? Wie zijn ‘allen’ eigenlijk?

Online gemeenschappen

In het verlengde van de vragen over inclusiviteit, ligt het vraagstuk over hyperconnectiviteit. De digitalisering van de leefwereld denderd voort en leidt tot een genetwerkte samenleving. Technologie en internet resulteren in hyperconnectiviteit: mensen en systemen zijn voortdurend met elkaar verbonden via technologie. Jongeren bewegen zich vandaag de dag net zo intens in online *communities* als in fysieke gemeenschappen. Meer dan een derde van de bovenbouwleerlingen in het primair onderwijs gebruikt dagelijks al ruim 3 uur de smartphone (Inspectie van het Onderwijs, 2024).

En de gemiddelde jongere is zelfs 6,5 uur per dag bezig met de smartphone (Siebers, 2024).

Gevolg van hyperconnectiviteit en globalisering is dat culturele uitdrukkingvormen steeds verder losraken van hun oorspronkelijke context. Zoals filosoof Byung-Chul Han (2022) stelt, circuleren mensen in een hyperdomein van cultuur waarin het onderscheid tussen inheems en buitenlands, nabij en veraf, vertrouwd en exotisch nauwelijks nog betekenisvol is. Cultuur raakt ontbonden, onbegrensd. In de online werkelijkheid ontstaan en verdwijnen gemeenschappen continu. Er is geen stamgroepleider, geen vaste structuur, geen 'wet van de groep', geen 'echte' ontmoeting. Verbindingen en relaties worden vooral aangegaan op basis van de eigen behoeften en belangen en kunnen worden ontbonden wanneer ze daar niet meer aan voldoen. Online communities en de relaties daarbinnen zijn meer vloeibaar, ontworteld en vluchtig. Dergelijke samenkomsten hebben eerder een transactioneel, functioneel karakter dan dat er sprake is van werkelijke gemeenschappen van aan elkaar toegewijde mensen, zou Petersen betoogd hebben.

Petersens paradox is dat een tijdelijke afscherming van de maatschappij, in de beschermde omgeving van de opvoedingsgemeenschap, kinderen juist kan voorbereiden op burgerschap in de maatschappij. Opgroeien binnen deze mini-samenleving zou hen helpen een rijker, waardevoller en actiever lid te worden in de grotere samenleving. Maar kunnen kinderen die een groot deel van hun tijd online doorbrengen nog wel tijdelijk afgeschermd worden van de maatschappij? Hoe kan jenaplanonderwijs voorbereiden op het leven in een hyperculturele, hypergeconnecteerde wereld? Wat betekent inclusief leren denken in een genetwerkte samenleving? En ook: zijn de huidige pedagogische middelen van het jenaplanonderwijs, de voorbereidselen, daarvoor toereikend?

Permanente versnelling

Hyperconnectiviteit, zo zal duidelijk zijn, houdt overduidelijk ook verband met tijd en snelheid. De Duitse socioloog Hartmut Rosa (2013) stelt dat onze samenleving in toenemende mate wordt gekenmerkt door versnelling. De zojuist besproken technologische versnelling is wellicht het meest zichtbaar: snellere communicatie, snellere productie. Technologie zou tijd moeten besparen, maar leidt juist tot een toename van handelingen: meer berichten, meer taken, meer verwachtingen in minder tijd. Hierdoor versnelt het levenstempo. We proberen meer activiteiten, ervaringen



en verplichtingen in dezelfde hoeveelheid tijd te proppen. Daarnaast is er de sociale versnelling. Wat zich vroeger over generaties voltrok, speelt zich nu af binnen een mensenleven en soms zelfs binnen enkele jaren. Zekerheden zoals een vaste baan, een stabiele identiteit of een langdurige gemeenschap worden zeldzaam. Deze drie vormen van versnelling – technologisch, sociaal en persoonlijk – grijpen in elkaar, jagen elkaar op en vormen samen een versnellingskringloop.

De permanente versnelling leidt niet tot vrijheid of geluk, maar tot vervreemding. Mensen voelen zich steeds minder verbonden: met hun werk, hun omgeving, gemeenschap en met zichzelf. De filosoof Hermsen (2010) herinnert ons aan een vergeten soort tijd, die zich onttrekt aan controle en snelheid. Naast Chronos, de meetbare kloktijd, bestaat er Kairos: de tijd van het juiste moment, van de beleving, van betekenis. Kairostijd is niet te plannen of te beheersen. Het is de tijd zonder te tellen, waarin aanwezigheid belangrijker is dan prestatie, en waarin rust en aandacht niet worden opgeofferd aan nut. Kairos vraagt om het vermogen te verwijlen, zoals de filosoof Byung-Chul Han (2012) het noemt. Verwijlen betekent aanwezig zijn zonder te worden voortgedreven door haast of prestatiedruk. Het is een daad van aandacht en vertraging, een vorm van weerstand tegen de dictatuur van de klok, een uitnodiging tot resonantie.

In de huidige samenleving en dus ook in het onderwijs is steeds minder ruimte voor verwijlen. De onbepaalde tijd die kinderen zonder toezicht met leeftijdsgenoten doorbrengen is drastisch afgenomen (Gray et al., 2023). Daarbij heeft meer dan één op de tien scholieren zich in het laatste jaar meestal of altijd eenzaam gevoeld en ervaart bijna de helft van de scholieren (best) veel druk door schoolwerk (Rombouts et al., 2023). In het onderwijs ligt nadruk op het efficiënt benutten van kloktijd: leerkrachten moeten evidence-informed technieken inzetten om op elk moment maximaal rendement uit ieder kind te halen. Effectiviteit geldt als de maatstaf voor goed onderwijs. Wat daarvan afwijkt, wordt weggezet als onderwijsonzin. Binnen deze dominante verantwoordings- en meetcultuur is het nauwelijks mogelijk om kinderen de tijd en ruimte te geven om te verwijlen. Want verwijlen

is verspillen en draagt niet bij aan leerwinst. Jenaplanonderwijs kijkt daar anders naar.

Het Jenaplan kent voorbereidselen die resonantie en verwijlen mogelijk maken, zoals de stilte en het spelen en vieren. Het gevaar dreigt echter dat deze waarden overstemd raken. Dus hoe bewaakt het jenaplanonderwijs de ruimte waarin kinderen niets hoeven, niets moeten, en gewoon mogen zijn? Hoe creëren we, binnen een onderwijsdiscours dat steeds sterker gericht is op efficiëntie, groei en doelgerichtheid, plekken van tijdloosheid waarin Kairos kan oplichten? En misschien nog wel belangrijker, juist als antwoord op deze tijd: hoe kunnen we de ruimte voor het oefenen in contemplatief verwijlen vergroten?

Post-truth gemeenschap

Het laatste vraagstuk rondom de gemeenschap in de huidige tijd, is dat er sprake is van *truth-decay* en de maatschappij zich zelfs ontwikkelt in de richting van een *post-truth society*. In deze samenleving is er geen gedeelde waarheid en zijn er geen gedeelde feiten meer (Kavanagh & Rich, 2018). De samenleving ontwikkelt zich in rap tempo in deze richting. Feiten worden afgedaan als *fake-news*, er wordt geschermd met alternatieve feiten en onwaarheden worden verpakt als nieuws. De tactiek van *flooding the zone* – het overspoelen van nieuwskanalen met zoveel clickbait-informatie dat mensen waar van onwaar, belangrijk van onbelangrijk niet meer kunnen onderscheiden – wordt bewust ingezet om de gemeenschap te desoriënteren en manipuleren. Daarbij worden de fundamenten van de democratie belaagd: rechters zijn corrupt, journalisten rioolratten en de *mainstream media* verspreiden leugens. Door hyperconnectiviteit worden leugens en complotten razendsnel verspreid en bubbeliseert de maatschappij. Mijn meningen zijn feiten. Mijn tweet klopt.

Het gevolg van de personalisatie van waarheid is dat deze niet meer in staat is om mensen te verbinden (Wijnberg, 2023). Om een gemeenschap te doen ontstaan, is een gedeelde werkelijkheid nodig, waaraan gezamenlijk gewerkt kan worden. Een gedeeld geloof in de kracht van feiten en waarheden is hiervoor vereist. Hiervan lijkt steeds minder sprake te zijn. Wijzen op de feiten en *factchecken* heeft weinig zin, omdat het bewust wordt genegeerd wanneer het *bullshitters* niet interesseert (Frankfurt, 1988). De grond van gedeelde criteria voor onderscheid tussen juist en onjuist en waarheid en leugen erodeert. Verbindende, hoopvolle, op feiten berustende verhalen die verenigen zijn daardoor moeilijk te smeden. Immers, het verschil tussen waarheid en leugen doet er überhaupt niet toe en ieder verhaal is slechts een verhaal.

Een herstel van het vertrouwen in objectiviteit, feiten en waarheid ligt voor de hand als oplossing, maar zo eenvoudig is het niet. Want van ‘absolute waarheid’ kan ook geen sprake zijn. Ook wetenschappelijke kennis is altijd voorlopig, onzeker, geconstrueerd en kan bovendien gemankeerd zijn (Strevens, 2020; Van der Zee, 2024). Het postmodernisme legt in het verlengde hiervan nadruk op de rol van taal in de sociale constructie van feiten en beklemtoont relativisme in de zin dat er geen absolute maatstaven zijn voor waarheid. Dit betekent niet dat alles meteen gelijkwaardig is en onderscheid niet meer te maken valt, maar het betekent wel dat er niet één waarheid is en andere perspectieven dus mogelijk en legitiem zijn (Susen, 2015).

De postmoderne ‘onttovering van de rede’ leidt tot de conclusie dat we op vele manieren naar de werkelijkheid kunnen kijken, en dus zoveel mogelijk interpretaties moeten verzamelen en met elkaar in verbinding moeten brengen.

In plaats van ons te richten op waarheid, moet het in de gemeenschap gaan om gedeelde waarden: eerlijkheid, pluralisme, bereidheid tot zelfkritiek, open mindedness, etc. Dit betekent dat we voortdurend *common ground* proberen te vinden door met elkaar in debat te gaan over de waarde van verschillende perspectieven. Feiten leiden niet tot onwrikbare zekerheden, maar vormen de bouwstenen van een gedeelde wereld van wederzijds vertrouwen (Pels, 2019). In de democratische gemeenschap moet het gaan over de wil om een gedeelde werkelijkheid te construeren vanuit het geheel aan perspectieven.

In het licht van de post-truth samenleving, het belang van een gedeelde werkelijkheid, maar tegelijkertijd de onmogelijkheid van universele waarheid, is het cruciaal om in de opvoedingsgemeenschap te werken aan de gezamenlijke zoektocht om te komen tot een gedeelde werkelijkheid. Dit betekent het actief en doelbewust leren zoeken naar andere perspectieven, zowel binnen als buiten de eigen gemeenschap. De cultivering van de wil om gezamenlijk de zoektocht aan te gaan en de ontwikkeling van de intellectuele deugden, zoals respect voor bewijsmateriaal, grondigheid, openheid, helderheid en bescheidenheid, is van belang voor het voorbereiden op het gemeenschapsleven. Zeker in tijden van hyperconnectiviteit en hypercultuur. De leerstof in de school moet dus ook oefeningen bieden aan het gemeenschappelijk maken van de werkelijkheid. De vraag is of het huidige jenaplanonderwijs daartoe momenteel voldoende toerust? En in het verlengde daarvan: welke voorbereidselen en welk wereldoriëntatieonderwijs kunnen bijdragen aan een versterking van de onderzoekscultuur in de opvoedingsgemeenschap?

De blik vooruit

Jenaplanonderwijs is geworteld in een pedagogisch grondmodel dat openstaat voor verrijking, mits deze in lijn is met een herkenbare kern van uitgangspunten. Deze openheid maakt het Jenaplan tot een levend concept dat zich voortdurend kan ontwikkelen, zonder zijn identiteit te verliezen. Het concept kenmerkt zich door twee elkaar

versterkende begrippen: het ontvankelijk grondmodel en het interpreteerbaar streefmodel (Both, 2022). Het grondmodel is ontvankelijk omdat het de schoolgemeenschap uitnodigt tot voortdurende reflectie op nieuwe maatschappelijke, pedagogische en wetenschappelijke inzichten. Tegelijkertijd biedt het streefmodel richting: een gemeenschappelijk fundament van basisprincipes dat ruimte laat voor interpretatie, maar wel binnen bepaalde grenzen. Deze balans voorkomt verstarring, maar ook vrijblijvende willekeur. Het is traditioneel vernieuwen, in de betekenis die Van der Ploeg (2025, p. 75) eraan toekent:

“Tekenend voor traditioneel vernieuwen als traditioneel vernieuwen: de spanning tussen de twee inspanningen uithouden (innovatie en orthopraxie); niet toegeven aan de natuurlijke of angstvallige hang naar het midden, naar compromissen, naar van alles een beetje. En je ook niet laten verleiden door de gemakzucht van een uiterste, een eenduidige keus: of alles steeds weer anders of alles voortdurend bij het oude.”

Wat Jenaplan kenmerkt, is de overtuiging dat onderwijs geen optelsom is van methoden of maniertjes, maar dat het gebaseerd moet zijn op een pedagogisch kompas. Dit kompas geeft richting aan het handelen in de praktijk, juist in tijden van verandering. Vandaag de dag staat het onderwijs voor grote uitdagingen: digitalisering, sociale fragmentatie, prestatiedruk, en een toenemende roep om efficiency, effectiviteit en meetbare resultaten. Jenaplanonderwijs hoeft die ontwikkelingen niet te schuwen, maar moet zich ertoe verhouden vanuit de pedagogische kern.

Een belangrijke uitdaging, zoals is betoogd, is hoe jenaplanonderwijs kinderen voorbereidt op het leven in een pluriforme, geglobaliseerde samenleving, terwijl zij opgroeien in een kleine, hechte opvoedingsgemeenschap. Zijn de voorbereidselen toereikend? In een onderwijsomgeving die steeds meer gericht is op efficiëntie en meetbare leerresultaten, komt ook het vermogen tot verwijlen en resonantie onder druk te staan. Jenaplan-onderwijs wil juist ruimte bieden waarin kinderen niet te veel hoeven en wil hen

de tijd en de rust gunnen om zich persoonlijk te verhouden tot leerstof en sociale vraagstukken in de groep, om zich die zo werkelijk eigen te maken. Hoe kan deze ruimte binnen een prestatiegerichte onderwijscontext worden behouden en vergroot? Ten slotte vraagt de post-truth samenleving om een gezamenlijke zoektocht naar gedeelde werkelijkheid en het ontwikkelen van intellectuele deugden zoals respect, openheid en epistemische bescheidenheid. Is jenaplanonderwijs hierop voldoende ingericht?

Het formuleren van antwoorden op deze vragen is van belang voor de doordachte doorontwikkeling van jenaplanonderwijs. Dat vraagt om scholen die niet alleen vernieuwingsgezind zijn, maar ook stevig geworteld in hun pedagogische overtuiging. Juist omdat het Jenaplan geen blauwdruk is, maar een streefmodel dat ruimte laat voor verscheidenheid, ligt de verantwoordelijkheid voor kwalitatieve interpretatie bij het team. In de praktijk betekent dit dat scholen voortdurend samen reflecteren op hun pedagogisch handelen, en zich spiegelen aan de gedeelde basisprincipes van de beweging. Daarin schuilt de kracht én de toekomstbestendigheid van jenaplanonderwijs: open en dynamisch, maar met een vaste koers.



Referenties

AWP Sociale Kwaliteit e.a. (2021). *IJkpunten voor goed burgerschapsonderwijs*. AWP-SK.

<https://www.schoolenveiligheid.nl/kennisbank/ijkpunten-voor-goed-burgerschapsonderwijs/>

Biesta, G. (2021). *Burgerschapsvorming: Pedagogische en levensbeschouwelijke eigenheid op het democratisch speelveld*. Verus, vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs. <https://www.verus.nl/aanbod/producten/whitepaper-gert-biesta-pedagogische-en-levensbeschouwelijke-eigenheid-op-het>

Biesta, G., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/1746197908099374>

*Boes, A. (1990). *Jenaplan, historie en actualiteit*. CPS. (origineel werk gepubliceerd in 1979)

*Bors, G. (2021a). Burgerschapsambassadeur Danielle Andrien: 'Bouw je eigen verhaal'. *Mensenkinderen*, 36(172), 11. https://www.jenaplan.nl/userfiles/files/mensenkinderen/mk172_lowres_lr_def.pdf

*Bors, G. (2021b). 'Burgerschap vraagt om een actief deelnemen'; Interview stamgroepleider Maud Peeters. *Mensenkinderen*, 36(172), 6-9. https://www.jenaplan.nl/userfiles/files/mensenkinderen/mk172_lowres_lr_def.pdf

Bors, G. (2022). *Jenaplan 21 als vriend, als partner in schoolontwikkeling*. In K. Both, *Jenaplan 21, een concept voor Jenaplanbasisonderwijs* (digitale heruitgave) (pp. VII-XIII). NJPV. <https://www.jenaplan.nl/nl/winkel/34/jenaplan-21>

Bors, G. (2024). 'Het concept is nog veel sterker dan ik had gedacht', studiereis naar Jena, april 2024. *Mensenkinderen*. <https://www.jenaplan.nl/nl/media/mensenkinderen/2024/06/03/het-concept-is-nog-veel-sterker-dan-ik-had-gedacht>

Both, K. (1983). *De Hamburgse 'Gemeinschaftsschulen' en de oorsprong van de Jenaplanschool*. LCP Jenaplan/CPS.

*Both, K. (2004) *Over de basisprincipes Jenaplan: Hoe ze ontstonden, wat hun betekenis is en wat je ermee kunt doen*. NJPV. Geraadpleegd op 9 mei 2025, via <https://www.jenaplan.nl/userfiles/files/2018/Geschiedenis%20van%20de%20basisprincipes.pdf>

*Both, K. (met Solen, E., & Bors, G.). (2022). *Jenaplan 21, een concept voor Jenaplanbasisonderwijs* (digitale heruitgave). NJPV. <https://www.jenaplan.nl/nl/winkel/34/jenaplan-21> (origineel werk gepubliceerd in 1997)

Britannica (2025, 25 april). *Gemeinschaft and Gesellschaft*. Britannica. Geraadpleegd op 9 mei 2025, via <https://www.britannica.com/topic/Gemeinschaft-and-Gesellschaft>

*Broersma, R., Nicolai, J., Tans, J., & Velthausz, F. (2007). *Dat geeft de burger moed; Burgerschapsvorming, op weg naar een democratische school*. De Freinetwinkel.

Broersma, R., Nicolai, J., Velthausz, F. & Winters, H. (2011). *De Dikke Dat, bouwstenen voor levend taalonderwijs*. NJPV/Freinetbeweging/JAS/BLL.

*Broersma, R., & Velthausz, F. (2008). *Petersen & Freinet, Jenaplan & Moderne School*. De Freinetwinkel.

Curriculum.nu. (2019). *Leergebied Burgerschap*. <https://curriculum.nu/download/bu/Voorstellen-Burgerschap.pdf>

De Brouwer, J., Klaver, L., & Van der Zee, S. (2022). *Montessori en burgerschapsonderwijs: Balanceren tussen toerusten en ruimte geven*. Saxion. <https://montessori.nl/professionals/wp-content/uploads/sites/2/2024/07/C15-Montessori-en-burgerschapsonderwijs-2022.pdf>

- De Jong, W. (2021). Sociologen in zakformaat? Burgerschapsvorming en het schoolvak maatschappijleer in Nederland (1945–2020). *Pedagogische Studiën*, 98, 204–220. <https://pedagogischestudien.nl/article/view/13707>
- Dietrich, T. (1984). Zur Person Peter Petersens und die Bedeutung seiner Erziehungsphilosophie für die Gegenwart. In T. F. Klassen & E. Skiera (Red.), *Pädagogik der Mitmenschlichkeit* (pp. 17–32). Agentur Dieck.
- Draeger, H. (2008). Der Ritt auf dem Tiger, Petersens Selbstbehauptungsversuche zwischen Anpassung und Widerstand im realen Nationalsozialismus. *Kinderleben Heft*, 27, 5–39. Geraadpleegd op 9 mei 2025, via <http://jenaplan-heute.de/wp-content/uploads/2014/05/KL-27-Draeger-Ritt-auf-derm-Tiger-Petersens-Selbstbehauptungsversuche-zw.-Anpassung-und-Widerstand...GJP-Erklärung.pdf>
- Eidhof, B. (2020). *Handboek burgerschapsonderwijs: Voor het voortgezet onderwijs*. ProDemos.
- Eidhof, B. (2024). De relevantie van het burgerschapsonderwijs. In J. Kruijsen & B. Eidhof (Red.), *Handboek Burgerschapsonderwijs voor het primair onderwijs* (pp. 15–21). Bureau Common Ground. <https://prodemos.nl/nieuws/nieuw-handboek-burgerschapsonderwijs-vo-en-po/>
- Eidhof, B. B. F., Ten Dam, G. T. M., Dijkstra, A. B., & Van de Werfhorst, H. G. (2016). Consensus and contested citizenship education goals in Western Europe. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11(2), 114–129. <https://doi.org/10.1177/1746197915626084>
- Expertgroep burgerschap mbo. (2023). *Burgerschapsonderwijs in een veranderende samenleving: Herijking kwalificatie-eisen burgerschapsonderwijs mbo*. Ministerie van Algemene Zaken. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2023/06/01/adviesrapport-burgerschapsonderwijs-in-een-veranderende-samenleving>
- Frankfurt, H. G. (1988). “On Bullshit.” In: *The importance of what we care about: philosophical essays* (pp. 117–133). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511818172.011>
- *Freudenthal, S. (1975). *Naar de basisschool van morgen*. Samsom Uitgeverij.
- *Freudenthal, S. (1982). *De Jenaplanschool, een leef- en werkgemeenschap*. NJPV.
- Geboers, E., Geijssel, F., Admiraal, W., & ten Dam, G. (2015). Citizenship orientations and knowledge in primary and secondary education. *Social Psychology of Education*, 18(4), 749–767. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9265-7>
- Gray, P., Lancy, D. F., & Bjorklund, D. F. (2023). Decline in independent activity as a cause of decline in children’s mental well-being: summary of the evidence. *The Journal of Pediatrics*, 260, Artikel 113352. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2023.02.004>
- Guérin, L. J. F. (2018). *Group problem solving as citizenship education: Mainstream idea of participation revisited* [Dissertatie, Rijksuniversiteit Groningen]. Saxion Progressive Education University Press. <https://research.rug.nl/en/publications/group-problem-solving-as-citizenship-education-mainstream-idea-of>
- Guérin, L. J. F., Klaver, L., Walma van der Molen, J., & Sins, P. (2021). *Onderzoeksrapport Samen werken aan Bèta Burgerschap*. TechYourFuture. <https://www.techyourfuture.nl/wp-content/uploads/2023/04/Onderzoeksrapport-Samen-werken-aan-Beta-Burgerschap.pdf>
- Haidt, J. (2024). *The anxious generation. How the great rewiring of childhood is causing an epidemic of mental illness*. Penguin Press.
- Han, B.-C. (2012). *The burnout society*. Stanford University Press.
- Han, B.-C. (2022). *Hyperculture: culture and globalization*. Polity Press.
- Heijne, B. (2021, 30 december). Alles dient alleen nog als illustratie bij het ik. *NRC Handelsblad*. <https://www.nrc.nl/nieuws/2021/12/30/alles-dient-alleen-nog-als-illustratie-bij-het-ik-a4073641>

- Hermesen, J. (2010). *Stil de tijd. Pleidooi voor een langzame toekomst*. Singel Uitgeverijen.
- Hertz, N. (2020). *De eenzame eeuw. Het herstellen van menselijk contact in een wereld die steeds verder ontrafelt*. Spectrum.
- Hodson, D. (2020). Going beyond STS education: Building a curriculum for sociopolitical activism. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 20(4), 592–622. <https://doi.org/10.1007/s42330-020-00114-6>
- Hoek, L., Munniksma, A., & Dijkstra, A. B. (2022). Improving citizenship competences: Towards an output-driven approach in citizenship education. *Journal of Social Science Education*, 21(3), Artikel 3. <https://doi.org/10.11576/jsse-4303>
- Imelman, J., Jeunhomme, J., & Meijer, W. (1981). *Jenaplan, wel en wee van een schoolpedagogiek*. Uitgeverij Intro.
- Inspectie van het Onderwijs. (2022). *Peil.Burgerschap einde basisonderwijs 2019-2020*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themarapporten/2022/03/09/peil.burgerschap-einde-basisonderwijs-2019-2020>
- Inspectie van het Onderwijs. (2024a). *Onderzoekskader 2021 voor het toezicht op de voorschoolse educatie en het primair onderwijs*. Inspectie van het Onderwijs. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2021/07/01/onderzoekskader-2021-primair-onderwijs>
- Inspectie van het Onderwijs. (2024b). *Onderzoekskader 2021 voor het toezicht op het voortgezet onderwijs*. Inspectie van het Onderwijs. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2021/07/01/onderzoekskader-2021-voortgezet-onderwijs>
- Inspectie van het Onderwijs (2024c). *Peil.digitale geletterdheid einde basisonderwijs 2021-2022*. Inspectie van het Onderwijs. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/peil-onderwijs/documenten/themarapporten/2024/03/15/peil.digitale-geletterdheid-einde-basisonderwijs-2021-2022>
- Inspectie van het Onderwijs. (2025). *De staat van het onderwijs 2025*. Inspectie van het Onderwijs. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2025/04/16/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2025>
- Janssen, F., Imelman, J. D., Meijer, W. A. J., & Van der Ploeg, P. (2024). *Onderwijs op koers houden. Een pedagogisch-didactisch kompas*. SWP Uitgeverij.
- Jeliazkova, M. I. (2015). *Citizenship education: Social science teachers' views in three European countries* [Dissertatie, Universiteit Twente]. Pure Repository. <https://doi.org/10.3990/1.9789036540056>
- Joris, M. (2021). Burgers in de maak? Burgerschapsvorming op school. *Pedagogische Studiën*, 98, 221–235. <https://pedagogischestudien.nl/article/view/13708>
- Kavanagh, J., & Rich, M. D., (2018). *Truth decay: an initial exploration of the diminishing role of facts and analysis in American public life*. RAND Corporation.
- Kluge, B. (1992). *Peter Petersen, Lebenslauf und Lebensgeschichte, Auf dem Weg zu einer Biographie*. Agentur Dieck.
- Krick, W. (1981). *Die Humane Schule als Lebensraum, Peter Petersens Jenaplan als Antwort auf die heutige Schulsituation*. Finken.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2021, 2 juli). Wet van 23 juni 2021 tot wijziging van een aantal onderwijswetten in verband met verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs. *Staatsblad*, 320, 1–10. <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2021-320.html>
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2022). *Examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen WEB*. <https://wetten.overheid.nl/BWBR0027963/2022-01-01>
- Moonen, A., Wiederholdt, M., & Nicolai, J. (2017). *Freinet binnenste buiten*. De Freinetwinkel/Bureau voor Levend Leren.

- Nieuwelink, H. (2021). *Burgerschap en sociaal-emotioneel leren. De overeenkomsten en verschillen*. Burgerschap op de Basisschool. <https://www.schoolenveiligheid.nl/kennisbank/burgerschap-en-sel/>
- Nieuwelink, H., Rinnooy Kan, W. F., Rombout, F., & Teegelbeckers, J. Y. (2024). *Burgerschap: Weten we wat we meten?: Een overzichtsstudie over de mogelijkheden om burgerschap en burgerschapsonderwijs in kaart te brengen*. Hogeschool van Amsterdam. <https://hdl.handle.net/20.500.11884/2dd5e70d-bf79-411e-9e7c-5af5ab249b6a>
- Leenders, H. (2023). Peter Petersen (1884-1952), een intellectueel als schoolhervormer. In T. Kroon & B. Levering (Red.). *Grote pedagogen in klein bestek* (vijfde gewijzigde druk) (pp. 160-165). SWP.
- Lozano Parra, S. (2022). *The school as a playground for educational friction: Understanding democracy in Dutch secondary education* [Dissertatie, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/420604>
- Muskens, M., Van Helvoirt, D., Aalders, P., Wolbers, M., Karssen, M., Stronkhorst, E., Elshof, D., De Loos, R., & Lepoeter, S. (2025). *Gescheiden werelden: Onderwijssegregatie houdt aan*. KBA Nijmegen. <https://www.gemengdescholen.nl/artikel/segregatiemonitor-po-vo/>
- *Nagtzaam, I. & Van Oijen, A. (2019). *Ik wil spelen! Het jonge kind binnen het Jenaplanconcept*. NJPV.
- NJPV (2024). *Basisprincipes*. Geraadpleegd op 3 juni 2025, via <https://www.jenaplan.nl/userfiles/files/basisprincipes%20-%20herijking%20-%20definitief.pdf>
- Ortmeyer, B. (2008). *Mythos und Pathos statt Logos und Ethos; Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen*. Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Otten-Binnerts, V., Berends, R., Klaver, L., de Brouwer, J., & van der Zee, S. (2024). *Dalton en burgerschapsonderwijs: "Go forth unafraid."* Saxion. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13735825>
- Pauw, L. (2015). Opvoeden tot vreedzame burgers. *Basisschool Management*, 3, 18–21. <https://www.devreedzame.school/info/64-publiek-domein/info/424-publicaties>
- *Peeters, M. (2020). *Meesterstuk burgerschapsvorming* [Meesterstuk, Jenaplanopleiding Het Kan!]. NJPV. https://www.jenaplan.nl/userfiles/files/meesterstukken/mk172-meesterstuk_burgerschapsvorming-maud-peeters.pdf
- Pels, D. (2019). Is er leven na de waarheid? *De Groene Amsterdammer*, 143(49). <https://www.groene.nl/artikel/is-er-leven-na-de-waarheid>
- Petersen, E. (1965). *Die Grundkräfte kindlicher Entwicklung und ihre Berücksichtigung im Schulunterricht*. Ferdinand Schöningh.
- Petersen, E. (1988). *De grondkrachten van de kinderlijke ontwikkeling en de school*. LCP Jenaplan/CPS.
- Petersen, P. (1962). *Allgemeine Erziehungswissenschaft*. Walter de Gruyter & Co. (origineel werk gepubliceerd in 1924)
- Petersen, P. (1964). *Der Ursprung der Pädagogik*. Walter de Gruyter & Co. (origineel werk gepubliceerd in 1931)
- *Petersen, P. (1985). *Het kleine Jenaplan*. Stichting Uitgeverij Doorbraak (origineel werk gepubliceerd in 1927)
- *Petersen, P. (met Boes, A., & Bors, G.). (2024). *Van didactiek naar opvoedingspedagogiek* (digitale heruitgave). NJPV. <https://www.jenaplan.nl/nl/winkel/41/van-didactiek-naar-onderwijspedagogiek> (origineel werk gepubliceerd in 1937)
- Petersen, P., & Petersen, E. (1965). *Die Pädagogische Tatsachenforschung*. Ferdinand Schöningh.
- Petersen, P., & Wolff, H. (1997). *Een lagere school volgens de basisprincipes van de leef- en werkgemeenschapsschool*. CPS.

- Rombouts, M., Morren, K., van Dorsselaer, S., Tuithof, M., Monshouwer, K., (2023). *Peilstationsonderzoek Scholieren 2023. Mentale gezondheid*. Trimbos-instituut. Geraadpleegd op 5 juni 2025, via <https://cijfers.trimbos.nl/scholierenmonitor/mentale-gezondheid/samenvatting-2/>
- Rosa, H. (2013). *Social acceleration. A new theory of modernity*. Columbia University Press.
- Schipper, S. (2012) Niemand wordt mens zonder een ander. *Mensenkinderen*, 28(133), 18-20. https://www.jenaplan.nl/userfiles/files/mensenkinderen/MK2012-09_jg28_nr1.pdf
- Setz, M., Van der Kloet, M., Arentsen, M., Velthausz, F., Nicolai, J. (2025). *DATplus extra – Levend taalonderwijs en referentieniveaus*. Nederlandse Jenaplanvereniging/De Freinetvereniging. <https://www.jenaplan.nl/winkel/42/datplus-extra-levend-taalonderwijs-en-referentieniveaus>
- Siebers, T. (2024). *Tempting triggers: The effects of adolescents' social media use on distraction, task delay, and sleep* [Dissertatie, Universiteit van Amsterdam]. UvA-DARE. <https://hdl.handle.net/11245.1/f192c815-5144-45f2-9d97-a309bf05e988>
- Smolenaars, E. (2014). *Gemeinschaft en Gesellschaft van Ferdinand Tönnies*. Social research and journalism. Geraadpleegd op 9 mei 2025, via <https://ellie-smolenaars.net/2014/12/17/gemeinschaft-en-gesellschaft-van-ferdinand-tonnies/>
- SLO. (2024a). *Conceptkerndoelen leergebied burgerschap + toelichtingsdocument*. SLO. <https://www.slo.nl/publicaties/@23473/conceptkerndoelen-leergebied-burgerschap/>
- SLO. (2024b). *Addendum Aanpassingen op de conceptkerndoelen burgerschap*. <https://www.actualisatiekerndoelen.nl/>
- Strevens, M. (2020). *The knowledge machine*. Liverlight Publishing.
- Susen, S. (2015). *The 'Postmodern Turn' in the Social Sciences*. Palgrave Macmillan.
- Ten Hooven, M. (2023). Je mindere ik in het hok houden. *De Groene Amsterdammer*, 137(38). <https://www.groene.nl/artikel/je-mindere-ik-in-het-hok-houden>
- Van der Miesen, F., & Willers, B. (1995). Realistisch rekenen in een jenaplanschool, kan dat? *Mensenkinderen*, 10(3), 4-7. https://www.jenaplan.nl/userfiles/files/mensenkinderen/MK1995-01_jg10_nr3.pdf
- Van der Ploeg, P. (2015). Burgerschapsvorming anders: Een pleidooi voor zakelijk onderwijs. *Pedagogiek*, 35(3), 285–298. <https://doi.org/10.5117/PED2015.3.PLOE>
- Van der Ploeg, P. (2020). *Burgerschapsvorming in tijden van communair neoliberalisme*. NRO-werkplaats Democratisering van Kritisch Denken. <https://werkplaatsburgerschap.nl/wp-content/uploads/2020/03/BV-beleidsanalyse-2020.pdf>
- Van der Ploeg, P. (2025). Traditioneel Vernieuwen. In *Lectoraat Vernieuwend Onderwijs (Red.)*. *De staat van het vernieuwingsonderwijs 2025* (pp. 75-77). Saxion Progressive University Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15149915>
- Van der Ploeg, P., & Guérin, L. (2016). Questioning participation and solidarity as goals of citizenship education. *Critical Review*, 28(2), 248–264. <https://doi.org/10.1080/08913811.2016.1191191>
- *Van der Weijden, H. (1998). *Samenleven moet je leren, een sociocratische werkwijze voor basisscholen*. Van Gorcum.
- Van der Zee, S. (2024). Evidence informed werken op de lerarenopleiding? Over ruis, onzekerheid en complexiteit. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 45(3), 21-32. <https://doi.org/10.63379/35oncm68>
- Van Rees, P. D. (2021a). Burgerschapsvorming in meervoud. Democratische vorming op de scholen van Teachers College New York. *Pedagogische Studiën*, 98, 185–203. <https://pedagogischestudien.nl/article/view/13706>

- Van Rees, P. D. (2021b). Discussiebijdrage: Kohnstamm, Foucault en het burgerschapsoffensief in de onderwijspolitiek en onderwijswetenschap. *Pedagogische Studiën*, 98, 236–246. <https://pedagogischestudien.nl/article/view/13709>
- Van Riet, D. (2021). Het verschil tussen burgerschap, burgerschapsvorming en burgerschapsonderwijs. Werkplaats burgerschap Democratisering van kritisch denken. <https://werkplaatsburgerschap.nl/verschil-tussen-burgerschap-burgerschapsvorming-en-burgerschapsonderwijs/>
- Van Riet, D. (2023, November 30). Burgerschapsonderwijs: Waar hebben we het over? <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/burgerschapsonderwijs-waar-hebben-we-het-over>
- Van Waveren, J. (2020). *Burgerschapsonderwijs en de leerkracht binnen het speelveld van pedagogiek en politiek* [Dissertatie, Universiteit voor Humanistiek]. Pure Repository. <https://research.uvh.nl/en/publications/burgerschapsonderwijs-en-de-leerkracht-binnen-het-speelveld-van-p>
- *Velthausz, F., & Winters, H. (2014). *Jenaplan, school waar je leert samenleven*. NJPV.
- Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 473–485. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605329>
- Veugelers, W. (2015). Burgerschapsvorming in het Nederlands onderwijs. SLO. <https://docplayer.nl/68337220-Burgerschapsvorming-in-het-nederlands-onderwijs.html>
- Vreugdenhil, C. (1984). *Opvoeding en samenleving. Plaatsbepaling van Petersens denken in het Duitsland van 1920-1945*. CPS.
- *Vreugdenhil, C. (1992). *De Führungslehre van Petersen. Historisch-pedagogisch tekst- en contextonderzoek van de onderwijspedagogiek van het Jenaplan* [Dissertatie, Universiteit van Amsterdam]. Wolters-Noordhoff bv.
- Vreugdenhil, C. (1996). Toen, nu en straks. *Mensenkinderen*, 11(50), 83-86. <https://www.jenaplan.nl/userfiles/files/mensenkinderen/MK1996-01-jg11-nr3.pdf>
- Vreugdenhil, C. (2010). Petersen in opspraak. *Mensenkinderen*, 25(121), p. 26-29. <https://www.jenaplan.nl/userfiles/files/mensenkinderen/MK2010-03-jg25-nr4.pdf>
- Wijnberg, R. (2023). Voor ieder wat waars. Hoe waarheid ons verdeelt en weer kan samenbrengen. De Correspondent.

*Deze werken zijn meegenomen in ons literatuuronderzoek naar burgerschapsonderwijs volgens de grondleggers van het Jenaplan. Ze zijn ofwel geselecteerd en gelezen door de Expertgroep Jenaplan en Burgerschap, ofwel bij het schrijven van de synthese door Geert Bors als aanvullende literatuur.

Illustratieverantwoording

Archief Mensenkinderen: p. 9 (EHBO-cursus bovenbouw, 1933), p. 18 (tuinwerk middenbouw, 1925), p. 20-25 (portretten Peter Petersen a. 1900; b. 1908; c. 1928; d. 1944), p. 32 (groepsinstructie, z.j.), p. 40 (onderbouw, 1939), p. 55 (EHBO-cursus bovenbouw, 1933; biologieles, 1927), p. 60 (opvoering Repelsteeltje, 1925), p. 90 (Metameer, 2022), p. 111 (biologieles, 1927).

Erikjan Koopmans: p. 77

iStock: voorpagina, pp. 2, 4, 6-7, 14, 16, 27, 28, 33, 35 (2), 36, 39, 42, 43, 44, 45 (1), 46, 49, 50, 51, 56, 58, 62, 65, 70, 72, 73, 74, 75, 85, 93, 97

Vivian Velthuis (m.b.v. Canva en ChatGPT o4-mini): pp. 30-31, 35 (1), 45 (2), 47, 71, 73, 78-79

Bijlagen

Bijlage 1: Wet over burgerschapsonderwijs

Bijlage 2: Kenmerken van het leergebied burgerschap

Bijlage 3: Overzicht van opvattingen over burgerschapsonderwijs

Bijlage 4: Doorgaand gesprek over de 'kwestie Petersen'

Bijlage 1

Wet over burgerschapsonderwijs

Het onderwijs bevordert actief burgerschap en sociale cohesie op doelgerichte en samenhangende wijze, waarbij het onderwijs zich in ieder geval herkenbaar richt op:

- a. het bijbrengen van respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, zoals verankerd in de Grondwet, en de universeel geldende fundamentele rechten en vrijheden van de mens, en het handelen naar deze basiswaarden op school;
- b. het ontwikkelen van de sociale en maatschappelijke competenties die de leerling in staat stellen deel uit te maken van en bij te dragen aan de pluriforme, democratische Nederlandse samenleving;
- c. het bijbrengen van kennis over en respect voor verschillen in godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, afkomst, geslacht, handicap of seksuele gerichtheid alsmede de waarde dat gelijke gevallen gelijk behandeld worden.

Het bevoegd gezag draagt zorg voor een schoolcultuur die in overeenstemming is met de waarden, bedoeld in het derde lid, onderdeel a, creëert een omgeving waarin leerlingen worden gestimuleerd actief te oefenen met de omgang met en het handelen naar deze waarden en draagt voorts zorg voor een omgeving waarin leerlingen en personeel zich veilig en geaccepteerd weten, ongeacht de in het derde lid, onderdeel c, genoemde verschillen.

(Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2021)

Bijlage 2

Het leergebied burgerschap

De SLO (2024a, p. 7) beschrijft de volgende kenmerken van het leergebied burgerschap:

“Burgerschapsonderwijs draait om de kennis, vaardigheden en ervaringen die leerlingen opdoen met betrekking tot de diverse en democratische samenleving. Ze moeten zich bewust worden van hun mogelijkheden om, samen met anderen, bij te dragen aan deze samenleving en een democratische cultuur. Het gaat niet alleen om de maatschappij, maar ook om onze planeet, met aandacht voor de wederzijdse relatie tussen mens en ecosystemen, nu en in de toekomst.

Nederland kent een parlementaire democratie. Om deze toekomstbestendig te houden is een democratische cultuur een belangrijke voorwaarde, die diep geworteld moet zijn in de grondwet, mensenrechten en de rechtsstaat. Democratische cultuur gaat over omgangsvormen tussen burgers die door democratie worden bevorderd en die ook een voorwaarde zijn voor democratie. Voorbeelden hiervan zijn vreedzaamheid, verdraagzaamheid, de bereidheid de ander te zien als gelijkwaardig en op gelijke voet met elkaar communiceren. De democratische waarden vrijheid, gelijkheid en solidariteit vormen het fundament.

Leerlingen doen op school ervaringen op met het toepassen van de democratische waarden in contexten die voor hen betekenisvol zijn. Zo leren leerlingen zich verhouden tot een diverse samenleving en krijgen democratische waarden betekenis. Ze ontdekken en onderzoeken overeenkomsten en verschillen met anderen en worden zich bewust van hun eigen identiteit en de veelheid aan identiteiten in de samenleving. Door te reflecteren op wat hen drijft als persoon en wat hun normen en waarden zijn, verkennen leerlingen hoe ze zelf willen en kunnen bijdragen aan de samenleving. Door aandacht te besteden aan het spanningsveld tussen individuele en gemeenschappelijke belangen, ontwikkelen leerlingen morele en ethische inzichten. Ze worden aangemoedigd om hun eigen standpunt in te nemen over maatschappelijke en planetaire vraagstukken, zoals klimaatverandering, afwegingen en keuzes te maken en hierop te reflecteren.

Ook ontdekken leerlingen dat samenleven zich op allerlei niveaus en in allerlei gemeenschappen afspeelt: fysiek en digitaal, lokaal, nationaal en mondiaal. De school vervult een sleutelrol. Het is een oefenplaats waar leerlingen ervaringen opdoen die hun kennis, vaardigheden en houding vergroten tegenover de democratische rechtsstaat, de samenleving en planetaire belangen. Leerlingen ervaren hierdoor dat ze hun leefomgeving mee vormgeven.

De school moet een veilige omgeving bieden waar leerlingen zich kunnen ontwikkelen tot verantwoordelijke en vrije individuen.”

Bijlage 3

Overzicht van opvattingen over burgerschapsonderwijs

Waarom burgerschapsonderwijs?

Ik vind burgerschapsonderwijs belangrijk, omdat de maatschappij burgers met bepaalde competenties nodig heeft. Bijvoorbeeld om maatschappelijke problemen tegen te gaan (extremisme, gevaren voor democratie, klimaatverandering ...).	Ik vind burgerschapsonderwijs belangrijk, omdat kinderen moeten kennismaken met hoe onze maatschappij werkt en kinderen moeten de mogelijkheid krijgen de maatschappij te vormen zoals zij zelf willen.
Ik vind burgerschapsonderwijs belangrijk, omdat het kan zorgen voor maatschappelijke verandering of de bestaande maatschappelijke en politieke situatie kan beschermen en bestendigen.	Ik vind burgerschapsonderwijs belangrijk, zodat kinderen zelf een bestemming kunnen geven aan hun eigen leven.
De school is dé plek voor burgerschapsonderwijs: het is een mini-maatschappij waar kinderen burgerschap kunnen beoefenen.	De school is dé plek voor burgerschapsonderwijs: daar kunnen kinderen verschillende maatschappijvormen en vormen van burgerschap bestuderen.
Ik vind dat burgerschapsonderwijs kinderen in contact moet brengen met de complexe realiteit.	Ik vind dat kinderen onbezorgd kind moeten kunnen zijn.

Wie is verantwoordelijk voor burgerschapsonderwijs?

Ik vind dat vooral de door de school opgestelde doelen van burgerschapsonderwijs bepalend moeten zijn.	Ik vind dat vooral de door de overheid opgestelde doelen van burgerschapsonderwijs bepalend moeten zijn.
Ik vind dat ouders/verzorgenden de richting van de opvoeding kunnen bepalen.	Ik vind dat ouders/verzorgenden een potentieel risico zijn voor democratische vorming.
Ik vind de school hoofdevantwoordelijk voor het behalen van de doelen van burgerschaps-onderwijs.	Ik vind het behalen van de doelen van burgerschapsonderwijs een gezamenlijke maatschappelijke verantwoordelijkheid (van sportclubs, culturele organisaties, ouders, school, etc.).
Ik vind dat de maatschappij (overheid, school, ouders) mag bepalen wat voor burger het kind zou moeten zijn.	Ik vind dat kinderen zelf mogen bepalen wat voor burger zij willen zijn.

Wat is de ideale burger? Aangepast of kritisch?

Ik vind dat de focus bij burgerschapsonderwijs vooral moet liggen op goed omgaan met elkaar, rekening houden met elkaar, en omgaan met verschillen en diversiteit.

Ik vind dat de focus bij burgerschapsonderwijs vooral moet liggen op betrokkenheid bij de politiek en politieke vraagstukken.

Ik vind dat burgerschapsonderwijs vooral bepaalde emoties, houdingen, waarden en gedragingen (bijv. empathie en solidariteit) moet stimuleren bij kinderen.

Ik vind dat burgerschapsonderwijs vooral moet stimuleren dat kinderen zelf kritisch nadenken wat goede emoties, houdingen, waarden en gedragingen zijn.

Ik vind dat bij burgerschapsonderwijs de focus vooral moet liggen op loyaliteit, saamhorigheid, eensgezindheid, gemeenschapszin en nationaliteitsgevoel.

Ik vind dat bij burgerschapsonderwijs de focus vooral moet liggen op onafhankelijk en kritisch oordelen en desnoods burgerlijke ongehoorzaamheid.

Hoe benaderen we burgerschapsonderwijs? Indoctrinatie of neutraal?

Ik vind dat de school één specifieke visie over wat goed burgerschap is moet uitdragen.

Ik vind dat de school een diversiteit aan ideeën over wat goed burgerschap is moet aanbieden.

Ik vind dat kinderen moeten leren dat een goede burger sociaal en politiek participeert. Burgerschapsonderwijs moet bijvoorbeeld actief lidmaatschap van verenigingen en organisaties, stemmen en maatschappelijke betrokkenheid stimuleren.

Ik vind dat kinderen zelf mogen bepalen of zij sociaal en politiek actief willen zijn.

Ik vind dat kinderen zich moeten leren aanpassen aan de samenleving. Ik vind dat kinderen moeten leren zelf de samenleving te vormen.

Ik vind dat je ook een goede burger bent als je niet participeert. Individuele keuzevrijheid hierin is belangrijk.

Ik vind dat leraren kinderen moeten helpen met het omvormen van hun mening als deze indruist tegen de heersende normen, waarden en opvattingen.

Ik vind dat leraren de mening van kinderen niet mogen omvormen. Een kind mag een mening hebben die indruist tegen de heersende normen, waarden en opvattingen.

Ik vind dat leraren uit moeten komen voor hun politieke en ideologische voorkeuren.

Ik vind dat leraren neutraal moeten blijven over hun politieke en ideologische voorkeuren.

Waarop ligt de nadruk? Attituden of kennis? Rechten of verantwoordelijkheden en plichten?

Ik vind dat bij burgerschapsonderwijs de focus vooral moet liggen op attituden en gedragingen.

Ik vind dat bij burgerschapsonderwijs de focus vooral moet liggen op kennis.

Ik vind dat kinderen moeten leren dat boosheid, conflict, verzet en strijd waardevol zijn als vorm van activisme, betrokkenheid en solidariteit.

Ik vind dat kinderen vooral vormen van vreedzame besluitvorming moeten leren kennen.

Ik vind dat bij burgerschapsonderwijs vooral aandacht moet zijn voor individuele en collectieve rechten (rechten van het kind, mensenrechten, grondrechten).

Ik vind dat bij burgerschapsonderwijs vooral aandacht moet zijn voor plichten en verantwoordelijkheden (houden aan de wet, belasting betalen, werken en leren, zorgen voor elkaar).

Ik vind dat de focus bij burgerschapsonderwijs moet liggen op het leren nadenken en beslissingen nemen over oplossingen voor maatschappelijke problemen.

Ik vind dat de focus bij burgerschapsonderwijs moet liggen op het leren actie ondernemen om maatschappelijke problemen aan te pakken.

Wat is de context? De eigen gemeenschap of de samenleving als geheel? Lokaal of globaal? Binnen of buiten de belevingswereld?

Ik vind dat burgerschapsonderwijs gericht moet zijn op cohesie binnen de gemeenschap van het kind (bijv. geloof / afkomst / groep).

Ik vind dat burgerschapsonderwijs gericht moet zijn op cohesie binnen de samenleving als geheel.

Ik vind het vooral belangrijk dat kinderen zich inzetten voor de belangen van hun gemeenschap (bijv. geloof / afkomst / groep).

Ik vind het vooral belangrijk dat kinderen zich inzetten voor het algemeen belang.

Ik vind dat de focus vooral moet liggen op burgerschap binnen de lokale en nationale context.

Ik vind dat de focus vooral moet liggen op burgerschap binnen de Europese en wereldwijde context.

Ik vind dat maatschappelijke vraagstukken op school vooral vanuit een lokaal of nationaal perspectief benaderd moeten worden.

Ik vind dat maatschappelijke vraagstukken op school vooral vanuit een wereldwijd perspectief benaderd moeten worden.

Ik vind dat burgerschapsonderwijs moet gaan over problemen buiten de belevingswereld van het kind.

Ik vind dat burgerschapsonderwijs moet gaan over problemen binnen de belevingswereld van het kind.

Ik vind dat burgerschapsonderwijs alleen moet gaan over problemen waar het kind directe invloed op heeft.

Ik vind dat burgerschapsonderwijs ook moet gaan over problemen waar het kind geen of alleen indirect invloed op heeft.

Bijlage 4

Doorgaand gesprek over de 'kwestie Petersen'

De 'kwestie Petersen' is sinds het einde van de Tweede Wereldoorlog regelmatig blijven opspelen. Zo wijdde Kees Vreugdenhil zijn dissertatie (1992) aan Petersens hoofdwerk *Führungslehre des Unterrichts* dat hij niet alleen onderwijsinhoudelijk ontleedde, maar dat hij ook in zijn tijd contextualiseerde en waarin hij zich uitdrukkelijk bezighield met de passages uit de eerste druk (1937), waarin werd verwezen naar het Hitlerregime. Op bepaalde punten ziet Vreugdenhil waar Petersens politieke en evangelisch-christelijke opvattingen gevaarlijke overlap hadden met de – vaak moedwillig mistige – denkbeelden van het naziregime; op andere punten zijn zijn opvattingen over mens, maatschappij en onderwijs juist volstrekt tegengesteld. Vreugdenhil concludeerde dat Petersen niet verbonden was aan het regime, maar “zijn werk zo succesvol mogelijk trachtte in te voegen in de nieuwe orde, zonder daarbij zijn basisinzichten te verloochenen en zonder veel concessies te doen aan uitgesproken nationaalsocialistische denkbeelden en activiteiten” (1992, p. 361).

In 2008 pakte de Duitse onderwijskundige en antisemitismeonderzoeker Benjamin Ortmeyer breed uit met een publicatie over meerdere Duitse pedagogen ten tijde van het naziregime, waarbij hij een groot aantal antisemitische, racistische en nazistische passages uit artikelen van Petersen uitlichtte. Voor Ortmeyer (2008) voldoende reden voor het radicaal van zijn voetstuk werpen van Petersen, onder andere door te bepleiten dat zijn naam van scholen, pleinen en straten verwijderd werd – iets wat op veel plekken ook gebeurde. Door oud-leerlingen, oud-medewerkers, jenaplanbetrokkenen en collega-onderzoekers werd genuanceerder gereageerd, niet alleen door voor te stellen de passages nauwkeuriger in hun context te onderzoeken, maar ook de rest van Petersens werk en leven erin mee te nemen en het geheel te wegen in de context van de tijd zelf.

De Duitse jenaplengemeenschap liet zich niet onbetuigd, deed zelfonderzoek en concludeerde dat Petersen ernstige misstappen aan te rekenen zijn, maar dat hij ergens ook een tragische figuur was, zoals hij met zijn grootse ambities vermalen raakte in de politieke stormen van zijn tijd. Was het naïviteit? Opportunisme? Angst? Blindheid? Een combinatie? De Duitse jenaplanner Hartmut Draeger vatte het in 2008 in een pakkend beeld toen hij stelde dat Petersen heeft geprobeerd “de tijger te berijden” en dat “die riskante onderneming uiteindelijk leidde tot een pijnlijke val tegen een onmetelijk hoge prijs” (p. 29).

In Nederland hadden Imelman et al. (1981) al eerder stevig geoordeeld over Petersens onderwijsideeën. Imelman constateerde een achilleshiel in Petersens gemeenschapsmodel, namelijk dat Petersen geen inhoud geeft aan het waarom en waartoe van groepsvorming: Petersen “doet [...] geen uitspraken over de inhoud op grond waarvan groepen zich verenigen, noch over hun doelstellingen. Een dergelijke theorie is vanwege haar formele en inhoudsloze karakter voor de verdediging dan wel veroordeling van allerlei maatschappelijke gebeurtenissen inzetbaar” (Imelman in Leenders, 2023, p. 163). Iets soortgelijks constateerden Benner en Kemper (in Leenders, 2023, p. 163) die stelden dat Petersen zijn jenaplanpedagogiek in zeer uiteenlopende politieke systemen kon toepassen, omdat hij zich op een ‘innerlijke schoolhervorming’ concentreerde en onvoldoende rekening hield met de belangen die maatschappelijke groeperingen en politieke systemen bij de school hebben.

In zijn bespreking van de ontstane beroering in Duitsland concludeerde Vreugdenhil (2010, p. 29) voor het Nederlandse Jenaplan: “Ons beste antwoord op de verwerpelijke uitspraken van Petersen is onze blijvende inzet voor een open, democratische samenleving en een ontwikkeling van kinderen die aan hun vele positieve mogelijkheden en toekomstige verantwoordelijkheden recht doet.”

