

### 3. Over aanpassingen en een ‘wereld-uur’ in de 6<sup>e</sup> klas

Bij nader inzien blijkt het thema waarover eerder door mij in de Lerarenbrieven is gesproken (‘Pleidooi voor een Dierkundeperiode in klas zes’, Lerarenbrieven Michaël 2006) te maken te hebben met een groter probleem. De eerdere bijdrage probeerde in feite een (prematuur) antwoord te geven op een probleemgebied dat naar ik nu merk, nog niet eens duidelijk in kaart is gebracht. In deze bijdrage probeer ik hier van twee kanten naar te kijken en een suggestie te doen.

Vooraf moet er toch even worden gewezen op het merkwaardige feit, dat we wel aardig in de weer zijn met onze nieuwe leerlingenbegeleiding en dat er ook behoorlijk wat aandacht uitgaat naar een verbetering van de structuur van de onderbouw (Joost Levy en Hans Passenier bijvoorbeeld), maar dat er voorlopig nog weinig sprake is van interesse voor een *inhoudelijke* bijstelling van de doelen van de vrijeschoolpedagogie. En die is niet minder noodzakelijk.

#### I De interne blik naar het zes-klassen-organisme

Onze onderbouwschool is inmiddels twee van zijn hoogste klassen kwijtgeraakt. In een eerste fase is de achtste klas naar de bovenbouw overgeheveld, en na 2000 is ook onze zevende klas deel uit gaan maken van de financiële (en dus organisatorisch-pedagogische) structuur van de bovenbouwen. Weliswaar doen we daar ons best grotendeels aan het zevende klas leerplan vast te houden en schakelen ook zelfs een (nieuwe) echte klassenleraar in, maar toch is het de vraag of er ten aanzien van de inhoud van de leerstof op den langen duur voldoende afstemming zal kunnen blijven bestaan, en of die verbinding voldoende reëel is.

Maar hoe zit het eigenlijk met de meerderheid van onze scholen, de scholen die niet direct op zo’n bovenbouw zijn aangesloten en waar het vrijeschoolonderwijs dus na de zesde klas ophoudt? Daar komt bij, dat het geen uitzondering zal zijn, dat er in een bepaalde onderbouw (waar de bovenbouw zelfs nog in dezelfde stad staat) t.a.v. een bepaald vak wordt gedacht en gezegd: ‘in de bovenbouw beginnen ze toch weer opnieuw’. Kortom: wat betekent het verlies van twee klassen van een vrijeschoolonderbouw voor het overblijvende organisme van een 6-jarige, gekortwiekte vrijeschool? Is het eigenlijk wel terecht om nog over een organisme te blijven spreken? Heeft er niet gewoon een breuk in de school plaats gevonden waarbij we ons onvoldoende realiseren wat de consequenties zijn voor dat overgebleven deel?

#### *De aanpassing van Steiner*

Op een bepaalde manier staat dit gedeelte van zes klassen in de maatschappij als een ‘rompedeelte’. En net zoals in 1919 Rudolf Steiner er voor zorg droeg dat het gedeelte van de onderbouw (de toen acht klassen van de onderbouw, de zgn. *Volksschule*) aansluiting zou vinden bij het bestaande schoolsysteem, zo dringt de vraag zich op, of niet ook ons overgebleven deel naar een vorm van ‘aansluiting’ zal moeten zoeken. Een nieuwe, eigen vorm en niet een, waarbij vooral hardnekkig naar de aansluiting voor de vakken rekenen en taal wordt gezocht.

Voor Steiner betekende dat indertijd, dat de klassenleraar automatisch tot en met de achtste meeging, ook omdat de toenmalige basisschool in Duitsland, de Volksschule, acht klassen kende (!). Daarbij kwam, dat er op dat moment leerlingen van school zouden gaan, op zoek naar een beroepsopleiding. Ook dat vroeg om aansluiting en afstemming op het bestaande onderwijs. Wat de leerstof betreft vroeg dat dus om een vorm van ‘gelijkschakeling’ voor bepaalde (leer)vakken.

En nu komt de onvermijdelijke vraag: in hoeverre geldt dit misschien ook nu weer? Kunnen we niet zeggen, dat onze huidige zesde klas en met name geldt dat voor de op

zichzelf staande zesklassige vrijeschool, zich in sociaal-maatschappelijk opzicht in een soortgelijke positie bevindt als de toenmalige achtste klas van de eerste Waldorfschool?

*Waarom vraagt een zes-klassige vrijeschool?*

Het heeft geen zin om over de feiten als zodanig rouwig te zijn (niet veel mensen doen dat trouwens nog), maar we moeten nu wel onder ogen zien, wat ons is overkomen en wat ons is ontnomen en daaruit ook passende conclusies trekken. Er moet in deze situatie niet meer gedaan worden alsof de vrijeschool een doorlopend leerplan heeft van klas 1 tot en met 12, met een overgangsmoment na de zesde klas. Ook in de bovenbouw worden er aanzienlijke aanpassingen gedaan, zijn er veranderingen noodzakelijk geworden. Maar aanpassingen zijn ook in de onderbouw nodig, zij het om een andere reden.

Hier gaat het erom dat we opnieuw kijken naar een *harmonische* afronding van de zesde klas die aansluit bij de tendensen die er *nu* in de maatschappij leven. De noodzaak dient zich aan opnieuw te kijken naar een zinvolle en maatschappelijk relevante ‘afsluiting’ van een op zichzelf staande 6-klassige vrijeschool. Daarin moeten we eerlijk durven te zijn. Het zou van onvolwassenheid getuigen zo maar te doen of de school dezelfde is gebleven en of er alleen maar twee klassen naar elders zijn verhuisd. Nee, dat is niet zo, de school is innerlijk veranderd. Het overgangsmoment is een werkelijke breuk geworden.

Het gaat daarbij niet alleen maar om de aansluitingsvakken (rekenen en taal), daar zijn we met onze oefenboeken en methodes al aardig mee in de weer..., maar het is de vraag of er ook ten aanzien van andere vakken niet aan een bepaald soort afstemming gedacht moet worden. Bij dat laatste gaat het niet zozeer om het kennisniveau, maar om de zaakvakken (aardrijkskunde, biologie en geschiedenis bijv.) die om een opener houding vragen t.a.v. de thema’s en de inhouden die onze samenleving op dit moment bezighouden.

Daarbij zullen we het gevaar moeten omzeilen om ons in de onderbouw uitsluitend op het ‘beeldende’ te willen richten en het zgn. ‘abstracte’ aan de bovenbouw, resp. de middelbare scholen over te laten. Natuurlijk kunnen we ons vermeien met de gedachte, dat het beeldende onderwijs vooral aan onze (onderbouw) is toevertrouwd. Maar toch is dit een onterechte tweedeling. En misschien is zo’n beperkende en enge visie ook wel één van de ongewilde gevolgen van het verlies van de beide hoogste klassen (klas zeven en acht)! We vormen de onderbouw zo om tot een ‘schuilplaats’, tot een ‘*Last Resort...*’, en dat is in wezen een afwijzend gebaar. Als zich dit inderdaad voordoet, dan loopt de zesde klas het gevaar meer bij de stijl van de onderbouw getrokken te worden, dan waar deze leeftijdsgroep pedagogisch eigenlijk om vraagt. De pedagogische aandacht voor het specifieke omslagmoment van een zesde klas (waarover hieronder een enkele opmerking), komt hierdoor in gevaar.

## **II De blik vanuit de maatschappij**

Vanaf de zesde klas begint de ontwikkeling van de leerlingen om een nieuwe kwaliteit te vragen. De leraren moeten nu ook proberen om bewust een verbinding te leggen met de tijd waarin we nu leven. De kinderen willen tijdgenoot worden, en ook dat vraagt vanaf de zesde klas een andere insteek. Rudolf Steiner gebruikt hier andere woorden voor. Hij zegt (7.5.1920 GA 301), dat we de leerlingen (zo tegen het 12<sup>e</sup> jaar) nieuwe begrippen moeten bijbrengen, begrippen die uit de moderne geschiedenis komen en die [ons] ‘ten opzichte van het leven objectief maken’. Dat betekent ook, zij het met andere woorden: leerlingen binnen leiden in het hier en nu. Op een andere plaats in dezelfde voordracht heet het, dat de kinderen nu rijp beginnen te worden tot een voorbereiding voor ‘een werkelijke levenspraktijk’. Nou, nou. Konden we vroeger nog het gevoel hoog houden dat bepaalde thema’s die ons dierbaar waren later, in de bovenbouw, wel aan bod zouden komen (ongeveer net zoals kinderen in de onderbouw nog rustig achter met lezen mochten zijn), nu is het zo, dat de overgrote

meerderheid van onze vrijeschoolkinderen na de zesde klas niet zal horen hoe een antroposofisch getinte pedagogie denkt over bijv. klimaatverandering, sterrenkunde, bio-industrie, de wortels van de Nederlandse natie, discriminatie, slavernij, etc., etc.

*Hoe pakken we dit aan?* Het is duidelijk dat er een algemene pedagogische herbezinning nodig is op de nieuwe situatie waar de zesde klas zich in bevindt. De afzonderlijke scholen zullen daarbij uiteraard zoeken naar een eigen invulling, naar een vernieuwde inhoud van het concrete lessenplan. Maar zou ook een algemene herbezinning op de aard van de periodes niet op zijn plaats zijn? Of blijft zoiets een vloek? In sommige gevallen (sterrenkunde en dierkunde bijv.) betreft het niet eens een aanpassing, maar gewoon eindelijk uitvoeren, d.w.z. doen wat er in het leerplan staat.

Duidelijk moet echter zijn, dat het onthoofden van de onderbouw (de mutilatie), absoluut consequenties moet hebben voor de inhoud en de opbouw van de periodelessen tot en met de zesde klas. Uiteraard geldt dit met name voor de (vijfde en) zesde klas zelf. Tegen de achtergrond hiervan zal er bijvoorbeeld gekeken dienen te worden naar vakken die wij voor deze tijd relevant vinden en pedagogische thema's die nu aan de orde zouden moeten zijn. De inhoudelijke stof hebben we ervoor! Daar gaat het niet om. Het gaat om de pedagogisch wil tot 'aanpassingen' te komen die recht doen aan de nieuwe situatie en aan de huidige vragen die de maatschappij aan een onderbouw, of beter: aan een 'vrije(basis)school', want dat zijn we, stelt. Een afstemming zowel naar binnen als naar buiten. In principe kunnen wij als vrijeschoolleraren immers elke stof op elk willekeurig moment voor de leerlingen omvormen en geschikt maken.

#### *De consequenties*

'Vakken' als milieubewustzijn, tuinlessen, natuurlijke historie met experimenten, biologie, seksuele voorlichting, burgerschapskunde, computerbeheersing e.a. Wat wordt daar overigens door onderwijskundigen ver van ons bed een denkkraft in gestopt om die voor het basisonderwijs hapklaar te maken... Het gaat er echter niet om dat we al deze vakken ook werkelijk als vak aan bod laten komen, laat staan dat we hun experimenteersels direct op onze kinderen zouden moeten loslaten, maar de problemen waar ze naar verwijzen moeten wel op de achtergrond in ons aanwezig zijn, wetend dat de leerlingen vragen die deze gebieden betreffen deels bewust, deels onbewust met zich meedragen. Er zullen immers zeker momenten komen waarop hier ook antwoorden van ons gevraagd worden.

Met hoeveel dingen krijgen de leerlingen niet te maken? Dingen die zich om hen heen afspelen, die op het Jeugdjournaal aan de orde komen of in tijdschriften als Kidsweek, Kijk of Panda naar hun toe worden gebracht. Het zou bepaald oneerlijk zijn om die onderwerpen niet op een bepaalde manier binnen onze scholen een plaats te geven, al zal dat niet altijd meer binnen de oude, beproefde kaders van een periodeles kunnen en hoeven te gebeuren. De school leidt inderdaad al lang niet meer op 'voor het leven', maar een vrijeschool mag er niet onverschillig onder blijven als deze twee kennisbronnen, die van de school en de maatschappij, 'het leven zelf', in het geval van de vrijescholen steeds meer eigen, los van elkaar staande wegen lijken te gaan. Om het concreet te zeggen: als onze leerlingen in de zesde klas gevraagd wordt om een werkstukje te maken over de staatsinstelling van de Romeinen, zonder ook maar ooit iets te hebben gehoord over het staatsstelsel in Nederland (zelfs niet op het moment dat een klas binnen de school bij het stemmen als stemlokaal functioneert, niet bij Prinsjesdag), dan is er iets mis. Dan is dat een teken dat deze twee kennisbronnen totaal uit balans zijn.

Maar het gaat niet alleen om de *informatie* die zich van buiten opdringt, we worden ook gevraagd om de maatschappelijke *bewegingen* in de ogen te zien. De vrijeschool, die de Tsunami aan zich voorbij laat gaan, die de verdronken vrijeschool in New Orleans geen hand

toereikt, die nergens actie voor wil voeren, die (tot en met de vijfdeklas!) maar appeltjes en snoepjes voor zichzelf blijft ophalen met Sint Maarten, etc. (ter info: de katholieke kinderen in Oostenrijk brengen met Drie Koningen 1,2 miljoen bijeen voor Afrika). En wat doen we eigenlijk als onze leerlingen 's nachts minder goed slapen vanwege de gedachte dat Nederland binnenkort onder water zal komen te liggen? Waar kunnen ze daar, en met al die andere vragen mee naar toe? Een zesde klas anno nu heeft recht op weten, deelname en zelfs actie. Waar we hard naar op weg zijn, is een soort 'twee sporen beleid'. Laat bepaalde (zogenaamde onoplosbare, te moeilijke) zaken gewoon aan de buitenwereld over. Die komen er mee aandragen, laat de kinderen daar dan ook maar naar de 'antwoorden' zoeken. Die zaken passen niet in ons leerplan; wij pakken ze niet op. Wij houden ons aan Boeddha, Zeus en Odysseus. Dat zijn onze biografieën. Niet Willem, Michiel of Anne, geen Wilhelmus, geen Geuzenlied. Laat het Rembrandt- en het de Ruyterjaar a.u.b. aan ons voorbij gaan etc. (Trouwens ook onder de 'moderneren' zijn nog wel enkele lichtende geesten te noemen).

### **III Een suggestie over Hart, Hoofd en Handen**

Wordt het daarom bijvoorbeeld in de zesde klas niet gewoon tijd voor een soort *werelduur*? Een uur dat als 'wereldkunde' de juiste tegenhanger zou kunnen vormen voor een naar binnen gericht godsdienst-, 'oriëntatie- of vensteruur'. We praten zo makkelijk over onze school als de school van 'Hart, Hoofd en Handen', maar het maakt een geweldig verschil of het hart-uur, b.v. dat van de oriëntatieles, dat vooral op de geheimen van de biografie en het lot van de morele mens is gericht, in evenwicht wordt gehouden door een 'hoofd-uur', waarin we niet bij onszelf naar binnen proberen te kijken, maar waarin we de *wereld* binnen de school willen halen. En bovendien, zou het niet geweldig zijn als het ons lukt om die elkaar aanvullende kwaliteiten ook tot in de organisatie van onze school zichtbaar te maken! Want we mogen niet vergeten dat de kreet 'hart, hoofd en handen' allang door heel wat andere onderwijsinstellingen is overgenomen, want wie wil dat niet...

Van bijkomend belang hierbij is natuurlijk dat de godsdienstlessen die zich in de zesde klas vooral op verhalen uit het Nieuwe Testament richten, 'in evenwicht' gehouden kunnen worden door deze naar de wereld gerichte beweging in het wereld-uur. Dat geeft aan de godsdienstles een nieuw soort 'legitimatie'. Het rooster zelf brengt hier de balans aan.

Het is toch een van de uitdagingen voor het vertellen van een biografie binnen het vensteruur (vooral vanaf klas zes), dat we willen laten zien welke gestructureerde krachten de wil nodig heeft om een ideaal te kunnen vormen, om tegenstand te kunnen overwinnen om dat ideaal uiteindelijk ook te kunnen realiseren. En polair daar tegenover wordt in het werelduur duidelijk, hoe de voorstellingen die we van de wereld hebben, de complexiteit, de twijfel en misschien zelfs de angst, alleen kunnen worden overwonnen als de kinderen speciaal in dit uur sympathie, vertrouwen en enthousiasme voor de (buiten)wereld leren ontmoeten. Gevoelens die op ervaringen van volwassenen zijn gebaseerd. En ja, dat houdt ook als vanzelfsprekend 'acties' in; ik zou haast willen zeggen: doet er niet toe welke. (Goed zo, Zonneschool!).

In een nieuw in te stellen werelduur zou de blik vrij op allerlei onderwerpen gericht kunnen worden. Kinderen moeten de onderwerpen van dat uur (mede) kunnen bepalen en daarbij mensen (waaronder hun ouders) mogen uitnodigen om een bijdrage te leveren en over hun ervaringen te vertellen, hun (positieve) blik op de wereld te werpen. Die hebben immers allemaal met dezelfde zorgen te maken? En zou het niet mooi zijn als twee verschillende leraren in dat jaar deze beide gebieden voor de leerlingen konden vertegenwoordigen? De godsdienstleerkracht en de klassenleerkracht die zich op dit naar de wereld gerichte uur richt? En als derde de handen, de wil: die kunnen niet in een bepaald uur worden ondergebracht. Tuinbouw, euritmie, handvaardigheid, circusactiviteiten bijvoorbeeld. Bovendien horen ze overal bij. Wat een dergelijke inrichting wil zeggen is: we noemen niet alleen de slogan, maar

we proberen ‘hart, hoofd en handen’ concreet tot in de inrichting van de lessen zichtbaar te maken! En bovendien willen we dat de euritmie (en de muziek) hier een belangrijke verbindende rol speelt.

(Deze suggestie laat de eerder genoemde noodzaak om tot een pedagogische herbezinning op periodestof van de zesde klas te komen, natuurlijk onaangetast).

Voor de leraren zal het er daardoor misschien wel niet makkelijker op worden, maar in ieder geval wel spannender. Uiteindelijk gaat het hier ook om het ‘weltmännisch’ (en ‘weltfräulich’ zijn), het ‘van de wereld’ zijn, waar Rudolf Steiner in het bijzonder tijdens zijn voordrachten in Nederland zo op heeft gewezen. Ook interesse in de wereld moet geleerd worden. Steeds meer verschillende zaken komen vaag binnen de gezichtskring van de kinderen. Het gaat er natuurlijk niet om daarvan kennis te nemen, maar om te horen wat voor ontmoetingen volwassenen met de wereld hebben welke interessante ervaring ze daarbij hebben opgedaan. Voorbeelden zijn er legio, die blijven hier achterwege.

Misschien staat het geheel van dit probleem wel tegen de achtergrond van de volgende uitdaging. Steeds meer zal het er om gaan dat we ons de vraag stellen *hoe* we de onderwerpen die de ‘buitenwereld’ bezig houden ook in onze school een plaats geven. Steeds minder zal het erom gaan hetgeen wat ons van de anderen onderscheidt te zien als een gevolg van dingen die wij juist *niet* aan bod (willen) laten komen.

Winter 2006  
Niet gepubliceerd