

OP ZOEK NAAR STILTE IN SCHOOL

*En ik zag dat ze stilte nodig hadden.
Want slechts in de stilte
kan de waarheid van elkeen
vruchtzetten en wortel schieten.*

Antoine de Saint-Exupéry

Dat een Jenaplanschool 'een school van zwijgen en stilte' is, zoals Petersen aangaf, behoort bepaald niet tot het gangbare beeld dat de buitenstaander heeft van dit schooltype. Eerder het omgekeerde: 'in een Jenaplanschool wordt eindeloos gepraat', 'het is er nooit eens stil', 'kinderen kunnen zich daar moeilijk concentreren' en 'die school is niet geschikt voor kinderen met concentratieproblemen'. De werkelijkheid zal uiteraard weer anders en genuanceerder zijn dan het populaire beeld. Toch lijkt het belangrijk om dit aspect van het Jenaplan van Petersen weer naar voren te halen, want het is tot voor kort wat op de achtergrond gebleven. Het gaat daarbij om bevrijdende en produktieve stilte en niet om onderdrukkende stilte.

In dit artikel worden oudere en nieuwere Jenaplaninzichten met betrekking tot stilte belicht. Ook wordt kort aandacht gegeven aan de ervaringen en gedachten van Maria Montessori en Kees Boeke en wordt er verband gelegd met hedendaagse maatschappelijk-culturele ontwikkelingen die te 'vangen' zijn onder het kopje 'spiritualiteit'. Petersen's stilte-begrip heeft daarmee raakvlakken. Het artikel wordt besloten met enkele vragen over de relatie school-samenleving, in verband met 'stilte'.¹⁾

Enkele ervaringen

De docenten van het Jenaplan-seminarium zijn 'in conclaaf' bijeen op De Slanenburg bij Doetinchem om de cursussen te evalueren en de opzet bij te stellen. Er wordt hard gewerkt, er wordt tussendoor gewandeld en 's avonds besluiten Ad Boes en ik aan het avondgebed van de Benedictijnen in de nabijgelegen abdij deel te nemen. We zijn een half uur te vroeg bij de abdij, gaan toch de kapel binnen. In het schemerdonker zien we al enkele andere bezoekers zitten. Het is doodstil daarbinnen. En het blijft stil, een half uur lang. Geen gefluister, niets, stilte...

Achteraf is die stilte ons meer bijgebleven dan het gezongen avondgebed daarna. We weten nu hoe stil stilte is en hoe lang een half uur stil zijn duurt, heel lang! Maar ook hoe goed zoiets is.

Zelf opgegroeid in een protestants milieu heb ik van de katholieken, met name van kloosterlingen, de waarde van stil-zijn en stilte geleerd. Ik weet nog heel goed hoe ik voor het eerst in een viering van Carmelitessen kwam, dat zitten in de kring en die lange stiltes. Ik wist niet hoe ik

moest zitten en waar ik moest kijken. Later, als je dat vaker meemaakt, leer je je ontspannen en concentreren op één ding (een kaars bijvoorbeeld), een gedachte, een woord, een tekst. En merk je hoe heilzaam die stilte is in een jachtige wereld vol herrie.

Zo ontstond ook de deelname aan het stille protest tegen de arrogantie van de macht in de wake van de Franciscaanse Vredeswacht bij het scheermesjes-prikkeldraad van Woensdrecht, en aan de stiltekring middenin de stad op de dag van de herinnering aan de eerste Bom op Hiroshima. Dat is heel ingrijpend, dat stille protest, heel erg bewustmakend. Als ouder van een kind op een Vrije School maakte ik een ouderavond mee, waarbij we in een kring zaten. Wat mij van dat kringgesprek vooral is bijgebleven waren de soms lange stiltes in dat gesprek, waarbij iedereen dacht en van daaruit weer reageerde. Heel bijzonder vond ik dat, dat zoiets kan.

Tenslotte mijn herinnering aan een cursusavond van de nascholingscursus. Ik had de opdracht gegeven om individueel wintertakken van loofbomen te bekijken, die ik meegenomen had, eerst met het

ongewapende oog, later met een loep. Het was voorts twintig minuten stil, terwijl ik niets gezegd had over al of niet spreken. Iedereen was geconcentreerd bezig met kijken en wat opschrijven en tekenen. Ikzelf waagde het niet deze concentratie te verbreken. In de nabespreking hebben we het toen over wereldoriëntatie en stilte gehad.

Van mezelf uit ben ik helemaal niet 'stil', ken ik weinig momenten van werkelijk innerlijke rust. Als onderwijzer moest ik heel duidelijke afspraken maken met mezelf om een rustgevende factor in de groep te zijn. In groepen waartoe ik behoor en in mijn werksituatie moet ik ervoor oppassen niet het ene initiatief over het andere te laten rollen, dingen die je toch niet af kunt maken of waar kunt maken. Die aandacht heb ik wel voor de natuur: stilstaan bij wilde bloemen, insecten, vogels, landschappen, bij stedschoon ook en bij muziek. Maar zeker bij 'natuur' wordt die stilte voortdurend bedreigd. Ik heb eens een cynische variatie gemaakt op het gedicht van Henriëtte Roland Holst: 'De stilte der natuur is vol geluiden'. Dat gebeurde nadat een nieuwe autoweg was opengesteld en we daardoor de zang van de vogels in het bos dat we inventariseerden nauwelijks meer konden herkennen. En ook in de natuur moet ik ervoor oppassen dat datgene dat in mijn hoofd rondmaakt m'n blik op de omgeving niet vertroebelt, de aandacht (naar buiten) niet doet verslappen.

Ik zoek naar die innerlijke rust en tegelijkertijd zingen we in onze basisgemeente 'de onrust houdt ons op de been en doet ons verder reizen'.

We zijn fundamenteel ontevreden met een aantal verhoudingen in de wereld en willen ons niet in slaap laten wiegen, maar wakker blijven! En toch, ook in die basisgemeente oefenen we in andere uitdrukkingvormen dan alleen woorden, oefenen we ook in stilte, gebaren en rituelen. Blijkbaar vullen die 'onrust' en die 'stilte' elkaar aan, ondersteunen ze elkaar, hebben ze elkaar nodig.

Wat moet de lezer nu met deze persoonlijke ontboezemingen? Ik vermoed dat iedereen die werkzaam is in en rond Jenaplanscholen dat spanningsveld herkent, die polariteit tussen activiteit en stil-

te, actie en contemplatie, verzet en overgave, strijd en gebed of hoe je die polariteit ook wilt benoemen. Het vraagt naar mijn ervaring om bewuste planning, om tegenwicht te kunnen bieden aan de stroom van activiteiten en indrukken die je bestormen. Bij 'stilte' als thema in de school zijn groepsleid(st)ers en ouders als persoon tot en met betrokken. Zo wortelt de visie op stilte die Nestor Gerrit Hartemink in zijn column die hiervoor is afgedrukt verwoordde in zijn ervaring binnen de school en erbuiten (namelijk met de religieus-socialistische beweging van de Woodbrookers, die wat 'stilte' betreft weer veel ontleend hebben aan de quakers ²); we komen daarop nog terug als we het verderop over Kees Boeke hebben).

We moeten overigens niet al te romantisch doen over stilte. Er zitten ook afschrikwekkende kanten aan. De 'leegte' van de stilte veroorzaakt ook angst - om de greep op de situatie te verliezen, voor de afgrond van het eigen innerlijk. Het is een leerproces daarmee te leren omgaan. Even reëel is echter de ervaring van de 'dodelijke stilte' en het doodgezwegen worden.

Ik vat samen:

- de eigen persoonlijkheid en ervaring maken iemand min of meer ontvankelijk voor de waarde van stilte; wat 'stilte' in positieve zin betekent moet je zelf ervaren hebben;
- stilte en contemplatie vormen de tegenpool en aanvulling van activiteit en actie; bovendien kan er zoiets zijn als een 'stil protest', dat mede gericht kan zijn op de menselijke verdieping van de deelnemers;
- stilte kunnen ervaren wordt steeds moeilijker in onze samenleving vol activiteiten en informatie(-prikkel);
- in onze tijd moet je bewust (gepland) maatregelen nemen om stilte als positieve kracht te (laten) beleven, anders komt het er niet van;
- stilte is een dubbelzinnig verschijnsel, met positieve, persoonlijkheidsvormende kanten, maar ook met negatieve aspecten.
- bovenstaande geldt mijns inziens voor groepsleid(st)ers en kinderen.

We zullen nu eerst nagaan wat Petersen over dit thema heeft geschreven.

Een school van zwijgen en stilte

In twee ook in het Nederlands vertaalde boeken schrijft Petersen letterlijk over 'een school van zwijgen en stilte': in Het Kleine Jenaplan (Petersen, 1985, afgekort tot KJP) en in 'Van didactiek naar onderwijspedagogiek' (Petersen, 1990; vertaling van de 'Fürungslehre des Unterrichts', verder geciteerd als 'Onderwijspedagogiek', OP). In het 'grote Jenaplan', deel 1 (Petersen, 1930, p. 111) schrijft hij:

'Als algemene grondregel van het leiding-geven aan alle schoolleven geldt dit: Van de rust uit scheppend bezig laten zijn! Wie er steeds voor zorgt, dat alle prestaties uit deze innerlijke rust opkomen en zich ontwikkelen en wie zo handelt dat hij/zij deze rust niet verstoort, die handhaaft voor al het leren de beste innerlijke bereidheid en verdient pas volledig de naam van pedagoog'.

Zwijgen is actief rusten

In de 'Onderwijspedagogiek' wordt geconstateerd dat er in de school ontzaglijk veel gepraat wordt zonder iets te zeggen. Dat geldt met name bij een frontale aanpak van het onderwijs.

"Waar letterlijk alles beredeneerd wordt hoeven we maar één stapje verder te gaan om de dingen kapot te redeneren. Waar alles via het woord moet verlopen, ontstaat gauw geklets in de ruimte. Het is verschrikkelijk om uit nauwkeurige lesprotocollen van traditionele scholen te moeten ervaren met welk een ongelofelijke hoeveelheid onnodige, lege, schadelijke en zelfs ongepaste woorden deze 'lessen' worden gevuld. Elke frontale aanpak, elke methode die gebaseerd is op het vraag- en antwoordspel, moet immers wel boordevol waardeloze, en - in het kader van de schooltaak gezien - volkomen overbodige zinnen en woorden zitten. We hebben tegenwoordig aan niets dringender behoefte dan aan scholen 'van het zwijgen en de stilte' (p. 39).

In allerlei volken en culturen wordt het zwijgen hoog gewaardeerd en verbonden met wijsheid. En dan niet het hautaine zwijgen en zich afkeren of het 'met stomheid geslagen zijn', maar het actief rusten, het niet-willen-spreken, het

wachten en luisteren tot het moment gekomen is om wèl het juiste woord te spreken. Hier zit het idee achter dat woorden kostbaar zijn èn dat er ook andere 'talen' zijn die in bepaalde omstandigheden veel effectiever zijn om bedoelingen te communiceren en gevoelens en waarderingen tot uitdrukking te brengen. Bijvoorbeeld gebaren en andere 'lichaamstaal', symbolische handelingen, het voorbeeld (vóórleven) vooral. Door alle verbale geweld kan de ervaring van de dingen om ons heen belemmerd worden, kunnen dingen kapot gepraat worden ³ (Petersen stelt 'ervaring' tegenover 'belering') en hetzelfde geldt voor de innerlijke activiteit van kinderen. 'Het gaat er juist om in schoolwoonkamers innerlijk actief te zijn, zich innerlijk iets eigen te maken, - in alle rust nagedacht en overlegd -, kinderen mogen zich de tijd gunnen om over opgaven na te denken alvorens met oplossingen te komen...' (OP, p. 39). Gesprek en stilte hebben veel met elkaar te maken, zoals we nog zullen zien.

Op moreel gebied geldt dat door het moraliseren de stem van het geweten, het innerlijk weten van goed en kwaad, wordt overstemd en dat alleen uiterlijke normen overgenomen worden, zonder verinnerlijking.

Of, om met Henri Nouwen te spreken:

Als we louter als reactie protesteren tegen oorlog, rassendiscriminatie en maatschappelijk onrecht wordt onze verontwaardiging zelfgenoegzaam, verwatert onze hoop op een betere wereld tot een verlangen naar snelle resultaten en slopen de teleurstellingen al gauw onze grootmoedigheid. Pas wanneer ons verstand de weg naar ons innerlijk heeft afgelegd, kunnen we verwachten dat er diep in ons binnenste een blijvend antwoord ontspringt.

Henri Nouwen

Sociale en individuele grondvormen

In de 'Onderwijspedagogiek' komen de stilte en het zwijgen ter sprake in het verband van 'de grondvormen van overname' van de spanning in de pedagogische situatie. De pedagoog richt een situatie zodanig in dat kinderen gemotiveerd worden om als totale persoon tot

handelen te komen, eigen keuzes te maken en de consequenties daarvan te aanvaarden.

Door de pedagoog worden maatregelen genomen, waardoor er 'spanning' wordt opgeroepen tussen kind en 'zaak' (Petersen noemt hier: mensen, planten, dieren, dingen, relaties, God). Het is te vergelijken met potentiële energie (bijvoorbeeld in een stuwmeer of bij een fiets op een helling of in een elektrisch geladen wolk), die werkzaam wordt (= in beweging zet, motiveert) als de spanning overgenomen wordt door de kinderen, als die gaan handelen.

De spanning wordt opgebouwd door bijvoorbeeld:

- het heterogeen groeperen van kinderen;
- de ontmoeting met mensen, andere levende wezens, dingen en ideeën;
- de inrichting van het lokaal;
- de activiteiten die aangeboden worden of waarvoor ruimte geschapen wordt;
- de tijdsordening (weekplan), afwisseling van typen activiteiten.

Wat (ideaal gezien) dan gevraagd wordt is een persoonlijk antwoord van kinderen, een keuze (je leert kiezen wat je aanpakt en hoe je moet kiezen (= prioriteiten stellen), niet alles kan tegelijk, er zijn altijd en noodzakelijk beperkingen).

De vormen van overname van de spanning verdeelt Petersen in twee groepen (zie ook Vreugenhil, 1992):

- A. De individuele grondvormen of grondvormen van de zelf-opvoeding, waarbij de spanning in zich opgenomen en verwerkt wordt en er innerlijk stelling genomen wordt: nadenken (reflecteren), filosoferen, aanschouwen (intuïtief 'schouwen' van de essentie van iets), ervaren, waarnemen, zich verdiepen, vieren, bidden.
- B. Het samen met anderen actief worden naar buiten toe, in de sociale grondvormen: de basis-activiteiten gesprek, spel, werk en viering.

Deze twee groepen activiteiten staan niet los van elkaar.

Als we het over de sociale grondvormen hebben, zijn de individuele vormen daar in begrepen, ze vormen er de persoonlijke en spirituele kern van. Binnen de gemeenschap en in wisselwerking met

de gemeenschap moeten kinderen zelf beslissingen nemen en daarvoor dan ook stáán, innerlijk dingen verwerken, etc. ⁴⁾ Jenaplan-onderwijs als gemeenschapsonderwijs heeft dan ook niets van doen met collectivisme. En omgekeerd kunnen we, als we (individueel) innerlijk stelling nemen en dingen verwerken, niets anders dan werken met begrippen uit de sociale grondvormen: denken is een gesprek voeren met jezelf, filosoferen is verwerken/bewerken van je eigen denken, bidden is spreken met God, etc. En dan stelt Petersen: 'Als je dit alles overdenkt en ermee instemt, dan begrijp je tot welke nietsigheid een school van het woord en van het praten moest afzakken' en, iets verderop, klinkt het: 'Niets is tegenwoordig nodiger dan 'scholen van het zwijgen en de stilte'.'

Montessori en Boeke

Het thema 'stilte' komt bij meer 'reform-pedagogen' voor: bij Steiner, Montessori, Boeke.

Voor Maria Montessori ⁵⁾ is 'stilte' een positieve kracht, en niet iets negatiefs - het ontbreken van lawaai.

Stilte kun je volgens haar samen maken, ja is zelfs alleen samen te maken! Montessori geeft voor dit maken van stilte aanwijzingen: de stiltelessen. Doel daarvan is het beleven en leren van de waarde van stilte, juist als contrast van het bezige en beweeglijke dagelijkse leven. In de stilte neem je daar even afstand van en verhef je je er als het ware boven, wordt je er vrij van, leer je er eens op een andere manier tegenaan kijken, verwerk je innerlijke discipline. De aanbieder vindt plaats als de groep rustig en geordend bezig is en kan zowel binnen de werkperiode gebeuren als erbuiten, als zelfstandige activiteit. In het eerste geval wordt aan het begin van de werkperiode aangekondigd dat het zal gebeuren en dan hebben de kinderen er al ervaring mee.

De stilteles wordt vaak ingeleid door een verhaal, de kinderen moeten daarna ontspannen gaan zitten en proberen zich zo min mogelijk te bewegen.

Montessori geeft meer gedachten over stilte en ervaringen met het maken ervan en ze is ervan overtuigd dat kinderen de stilte hoog waarderen.

Kees Boeke's aandacht voor de stilte hangt samen met zijn quaker-achtergrond (Kuipers, 1992). Het creëren van stilte is bij de quakers het creëren van ruimte voor het openbaar worden van de Waarheid, het goddelijk geheim dat in elk mens aanwezig is. Je moet je ervoor openstellen, leren luisteren naar de dingen, naar anderen, naar jezelf en niet steeds willen beheersen, maar ontvankelijk zijn. Boekes denken en praktijk-aanwijzingen doen erg denken aan die van Petersen. Enkele voorbeelden:

De wekelijkse 'bespreking' van problemen in de school (in deze context ontstonden zijn ideeën voor 'sociocratie', mede geïnspireerd door de manier waarop quakers hun vergaderingen houden), door vertegenwoordigers van alle groepen begint met stilte. In 'Kindergemeenschap' schrijft hij (p. 55):

'De Bespreking begint. De jongste werkers, op wier stoeltjes andersgekleurde kaartjes lagen dan op de stoelen van de overige werkers of van de medewerkers, zitten in een kleine kring binnen de kring der ouderen. Het wordt stil. Eerst wat muziek: In volkomen stilte luisteren we naar een Concerto grosso of een klassieke ouverture, een deel van een symfonie, een meesterlijke solo... en het eerste deel van de werkzaamheden neemt een aanvang: de minuten (besluiten) van de vorige samenkomst worden één voor één voorgelezen en daarna, liefst met eigen woorden telkens door een van de werkers, bij loting aangewezen, nagezegd. De naamkaartjes zijn voor dit doel opgehaald en bij elke minuut wordt 'getrokken'. Als het iets gemakkelijks is wordt uit de kaartjes van de kleine kinderen getrokken. Dan staat zo'n kleine zesjarige op, en moet zijn 'maiden speech in Parliament' houden! Het is wel eens een griezelige ervaring voor die kleuters, maar de ouderen zijn een en al welwillendheid en moedigen hen aan, zodat zij al gauw hun schroom en schuchterheid overwinnen. Dan hebben zij natuurlijk meer zelfvertrouwen bij een volgende gelegenheid, nu zij het weten dat ook zij dat kunnen: opstaan en duidelijk nazeggen wat was voorgelezen. Door deze wijze van doen wordt meteen bereikt, dat ieder punt op twee achtereenvolgende Besprekingen even onder de aandacht van allen komt, wat kennelijk een groot voordeel is.

Om de zekerheid te hebben dat er ook werkelijk aandacht is, hebben we afgesproken, dat als iemand niet geluisterd heeft en daardoor in gebreke blijft het voorgelezene te herhalen, hij de betreffende minuut moet overschrijven en op maandag 'bij dagslot' moet opzeggen.

Zijn deze openingswerkzaamheden verricht, dan volgt de behandeling van de opgegeven agendapunten. Ieder die iets wil zeggen moet eerst opstaan..'

Het valt op dat deze 'pedagogen van de vrijheid' zoveel waarde hechten aan stilte, aan het handhaven van ruimte door een zekere structuur. Het één is voorwaarde voor het ander.

DE BEOEFENING DER STILTE

Het merkwaardige van de beoefening der stilte is, dat ze eerst tot haar recht komt in een gemeenschappelijk verband. Het is bekend, dat de Quakers in hun samenkomsten het gezamenlijk stil zijn tot een onvervangbaar element hebben uitgebouwd. Voor wie deze vorm van gemeenschappelijke beoefening van het stil-zijn bewust heeft meegemaakt, blijft ze een weldadige ervaring, waarbij het moment der gemeenschappelijkheid onderstreept wordt door de opstelling in een kring. Ook op deze wijze is het mogelijk om met elkaar te verkeren en zelfs te communiceren.

Verwant aan deze oefening is de zwijgplicht gedurende een retraite. Bepaalde uren van de dag worden hieraan gewijd. Ook dan ontvangt de stilte reliëf door de sterke beleving van het samen zwijgen. De innerlijke ontvankelijkheid wordt er uitermate door gestimuleerd. Vooral voor de hedendaagse mens is de verlossing uit de stereotipiteit van het 'gemeenschappelijke lawaai' een toenemende noodzaak. De psychohygiënische aspecten van het leren zwijgen konden wel eens niet minder belangrijk blijken, dan de religieus-spirituele.

C. Aalders.

Ruimte en stilte

Je kunt de schoolsituatie zo inrichten dat je als het ware de onrust oproept of,

omgekeerd, voorwaarden schept voor rust. Het gaat om het scheppen van zo helder mogelijke situaties voor de kinderen - situaties waarin duidelijk wordt welke gedragingen daarbij 'passend' (adequaat) zijn. Bij gesprek past luisteren (zie verderop), bij bepaalde soorten werk past stilte of een zo laag mogelijk geluidsniveau, bij viering past soms verstillde aandacht naast uitbundige vrolijkheid op andere momenten. Het is de kunst om deze stilte zo natuurlijk mogelijk uit de situatie zelf te laten voortkomen.

Heel belangrijk is voor Petersen in die inrichting van de situatie het vormgeven van de ruimte in de school. Voor Boeke en Montessori geldt hetzelfde. Petersen besteedt dan ook veel aandacht aan de pedagogiek van de ruimte. Enkele punten daaruit die hier belangrijk zijn:

- In het lokaal of de schoolwoonkamer moet alles een eigen, duidelijk herkenbare en functionele plaats hebben; er moet een zekere rust van uitgaan, zonder dat het steriel wordt.

Let wel: 'functioneel' moet hier breed opgevat worden! Het omvat ook het mooie, planten en dieren, etc. Het is functionaliteit als dienstbaarheid aan belangrijke opvoedings- en onderwijsdoelen.

Bekijk de ruimtes in de school eens vanuit dit gezichtspunt! Let daarbij op elk ding, elke tafel en kast, alles wat aan de wand hangt, etc. Een nuttig stukje zelfevaluatie, waarbij teamleden elkaar kunnen helpen de inrichting van de schoolwoonkamers en andere ruimtes in de school kritisch te bekijken. Het lukt natuurlijk nooit om alles steeds functioneel te laten zijn, maar je kunt het wel zo organiseren dat deze functionaliteit zoveel mogelijk tot zijn recht komt.

- Elke dag moet er door de kinderen opgeruimd worden.

- Innerlijke ordening en concentratie moeten mogelijk zijn - dat stelt eisen aan het kleurgebruik (geen 'schreeuwende' of 'vloekende' kleuren) en aan meubilair en vloerbedekking in verband met niet functionele geluidsproductie -. Maar ook saaie, geestdodende kleuren en structuren veroorzaken vaak onrust. Het moet ook gezellig zijn.

- Het lokaal moet gelegenheid bieden om in groepen te werken en om je

alleen te kunnen terugtrekken.

- De geluiden die Petersen noemt als passend in de schoolwoonkamer zijn de 'tikkende klok, de zingende vogels', etc., huiselijke en niet storende achtergrondgeluiden. Het timmeren en zagen horen volgens Petersen niet in de schoolwoonkamer thuis, dat zijn activiteiten en geluiden die passen in de werkplaats.

Met de 'volle bak' van een lokaal nu is dit een hele puzzel, temeer daar er zoveel meer onrust veroorzakende factoren in het kinderleven zijn dan bij Petersen destijds (zie verder: Both/Schermer, 1985).

Tijd en stilte

Van groot belang is de zorg voor een goede ritmische afwisseling van activiteiten, van inspanning en ontspanning, van geconcentreerd denkwerk en beweging. Geconcentreerd en stil denkwerk kan alleen tot zijn recht komen binnen deze ritmiek. Anders ontstaan er spanningen die de concentratie belemmeren. Daarom is het ook belangrijk om bij de tijdsplanning in de school ook met grote tijdblokken (blokperioden) te werken, waarin kinderen kunnen dóórwerken aan iets, niet steeds onderbroken worden. Al kan daarbinnen, als de groepsleid(st)er aanvoelt dat dat nodig is, een speels moment ingelast worden. Ook hier gaat het er uiteraard om het juiste evenwicht te vinden tussen belangen van de groep en van individuele kinderen.

Haast is de grootste vijand van de verdieping en concentratie die samenhangt met stilte. Veel in korte tijd moeten doen, niet de tijd nemen of krijgen om echt aandacht aan iets te geven, is dodelijk voor werkelijk, persoonlijk leren. Daarom is het belangrijk dat Jenaplanscholen zich indringend bezighouden met tijd (zie de 'leerlijn 'Tijd' in het materiaal van het project WO-Jenaplan van de SLO!) en serieus werk maken van exemplarisch onderwijs: niet het vele is goed, maar het goede is veel. Het gaat om de scholing van de aandacht en dat is, volgens de filosoof Simone Weil "misschien wel de grootste inspanning die er is, maar het is een negatieve inspanning, een inspanning die geen inspanning kost... twintig minuten intens volle aandacht zonder moeheid is oneindig meer waard dan drie uur lang met gefronste wenkbrau-

wen bezig zijn en dan zeggen: 'ik heb goed gewerkt'" ⁶⁾.

Handelen groepsleid(st)er

Zowel bij de ruimte als bij de inrichting van de situaties moet het handelen van groepsleid(st)ers nader bezien worden. De groepsleid(st)er blijft hier verantwoordelijk en moet in deze zaken leiding geven door het voorbeeld te geven, de situatie (of 'ruimte') te scheppen en te bewaken, soms direct in te grijpen en ergens op te wijzen - te instrueren - te corrigeren, een oefening in te lassen. Maar bij veel van deze zaken kan het initiatief ook door kinderen genomen worden en bovendien gelden de normen voor de kinderen ook voor de volwassenen.

Voor de groepsleid(st)er is het van het grootste belang een duidelijke visie te hebben op de 'grondkrachten' in de ontwikkeling van kinderen en de zelf-werkzaamheid die hij/zij wil bevorderen (Petersen, E., 1988). Het gaat erom met deze kinderlijke energiestroom mee te gaan en er niet tegenin te gaan, deze krachten in kinderen te wekken. Dat scheidt al rust.

Verder zijn het 'kleinigheden' die elke keer meer weer aandacht nodig hebben: het openen en dichtdoen van de deur, het verplaatsen van meubilair (bijvoorbeeld voor het in de kring gaan), het verplaatsen in het lokaal moeten zo nodig steeds weer geoefend worden met de kinderen. In elk geval zijn het blijvende punten van aandacht.

Hetzelfde geldt voor de omgangsvormen (minimumnorm: elkaar niet hinderen). Vermanen, elkaar aan de omgangsvormen herinneren, gebeurde bij Petersen door:

- overleg met de hele groep, in de kring;
- het teken van vinger op de mond;
- het ophangen op bepaalde plaatsen van kleine, fraai vormgegeven kaartjes met bijv. 'stilte' of bij een tafelgroep zo'n kaartje op tafel zetten;
- op een gong tikken ('met een aange-naam gedempte slag', KJP.p.39) of een toonakkoord op de piano aanslaan.

Regelmatig moet een nieuwe vorm van vermanen afgesproken worden of een vroegere weer geactiveerd worden, als

een vorm niet meer werkt. Daarbij dient volgens hem één ding, als het maar enigszins mogelijk is, vermeden te worden: het woord zelf! 'Elk ingrijpen met woorden is voor meer dan 90% verkeerd en schiet zijn doel voorbij; want het menselijke woord prikkelt tot het weerwoord, tot het antwoord, hetzij tot rechtvaardiging, tot verontschuldiging, tot koppigheid of wat het verder ook mag zijn. Het stille, woordeloze elkaar-begrijpen is altijd honderdmaal beter dan het spreken over wat tegengegaan moet worden. Vooral het beschuldigende, terechtwijzende woord moet zeer spaarzaam gebruikt worden, naar vermogen vermeden worden; de groepsleider dient hierin voor te gaan. 'Bovendien heeft de corrigerende daad, altijd te verrichten door degene die het het eerst opmerkte, het voordeel dat honderden kleinigheden die toch het gemeenschapsleven zo gemakkelijk vertroebelen en verwarren, sneller, soepeler, beter en voor de geest van de groep effectiever afgehandeld worden. De daad veroorzaakt veel minder vaak onenigheid, laat de minste onrust, boosheid, geprikkeldheid, ontstemming achter, allemaal gevoelens waarvan de sfeer gevrijwaard moet blijven. Iedere onderwijzer moet goed othouden en vooral in zijn eigen doen en laten onvermoeibaar aan zijn leerlingen leren, dat 99 van de 100 gebeurtenissen en voorvallen het niet waard zijn om ook maar de geringste nadruk te krijgen' (KJP.p. 39/40). Kinderen die niet willen luisteren worden individueel benaderd door er naar toe te gaan en worden niet van een afstand toegeroepen (OP. p.177).

Het doelgerichte werken aan zaken waarvan men de betekenis kan inzien en vooral het werken aan een gezamenlijke en samen afgesproken taak biedt de grootst mogelijke ruimte aan het 'zwingend denken', vooral ook omdat er zodoende vanuit 'rust' gewerkt kan worden: de activiteiten kunnen beter verduidelijkt en afgebakend worden, het werk wordt niet steeds onderbroken en hierdoor is een inniger relatie met de leerstof mogelijk. De leerstof dringt dieper en vaster in de leerlingen door (OP.p.147).

De groepsleid(st)er moet niet zelf onrust en wanorde veroorzaken.

Petersen geeft treffende voorbeelden

van zo'n onrust vanuit de groepsleid(st)er. Eén ervan: 'Geef kinderen nooit twee opdrachten die niet tegelijk uitgevoerd kunnen worden zonder spanningen en wanorde te veroorzaken. Bijvoorbeeld: 'Ruim zachtjes en vlug op, we gaan naar het park.' Ja, dat had gekund als de kinderen 's morgens op die wandeling voorbereid waren, maar nu, nu de mededeling als een verrassing komt, kunnen we nu van kinderen verwachten dat ze 'zachtjes' opruimen?' (OP.p.174, e.v.).

Men leze zelf nog eens de 'Grondregels van de kunst om kinderen te begeleiden die zich vrij kunnen bewegen, vrij kunnen werken en zich vrij voelen! (OP.p.176, e.v.).

Bij Kees Boeke vinden we ook dergelijke aanwijzingen

Bij het 'vermanen' werden in de Werkplaats bij voorkeur gebaren in plaats van woorden gebruikt. Tijdens felle discussies, repetities van koor en orkest, weeksluitingen, e.d. kon iedereen die vond dat het geluid gedempt moest worden omdat hij/zij het hinderlijk vond de linkerarm (=de kant van het hart!) opsteken, met gebogen elleboog en omhooggerichte hand, waarbij de hand een wuivende bewerking maakte. Als iemand dat zag en het ook vond deed hij het na en zo werd het meestal snel stil.

Montessori wijst erop wat voor innerlijke tegenspraak er is, als in zo'n situatie (wat helaas nog vaak gebeurt) de leerkracht 'stilte' brult en soms ook nog ergens hard op slaat!

Aanwijzingen als deze roepen bij mij discussies in herinnering over het al dan niet nemen van tapijt, over het openzetten van deuren van de lokalen (wanneer wel en wanneer niet?), over de planning van activiteiten tijdens de blokperiode, over het vermanen (ik ben steeds meer met de kinderen afgesproken non-verbale tekens gaan gebruiken; een mooi stukje WO binnen het ervaringsgebied Communicatie!), etc. En ik herinner me in dit verband de hospiteerdag op een Jena-planschool, waar tegen mij als bezoeker werd gezegd: 'je bent welkom, als je voor het begin van de schooltijd aanwezig bent, je tussen de pauzes niet van groep verwisselt, je niet zelf gesprekken met kinderen aanknoopt maar het initia-

tief van kinderen afwacht, je je zo onopvallend mogelijk gedraagt'.

Gesprek

In de praktijkvoorbeelden aan het begin werd ook een gesprek met veel stilte erin aangehaald. Groepsleid(st)ers hebben vaak veel moeite met stilte in gesprekken en hebben de neiging die snel 'op te vullen', terwijl stilte juist heel vruchtbaar kan zijn. In Pedomorfose verscheen destijds een artikel over dit thema onder de titel 'Geestelijk groeien door gevoelig luisteren en vragen', met oefeningen om vruchtbaarder met stiltes in gesprekken om te gaan (Sund, 1975, ook opgenomen in Boes, 1995). Met name in een meningsvormend kringgesprek kunnen we als regel hanteren dat kinderen pas na een paar seconden mogen aangeven dat ze willen reageren (de Jong/de Jong, 1987). Die stilte (die je moet bewaken!) is nodig om over de uitgesproken mening na te denken. Hiervoor zijn ook andere technieken te hanteren, met name om je te verplaatsen in een spreker. Daarvoor is reflectietijd (=stilte) nodig.

'Ik heb in de stilte geleerd, dat het dikwijls beter is een vraag dan een antwoord in het midden te brengen. Het is natuurlijk dat stilte ons leert vragen stellen, omdat stilte zelf een vraag is. In de stilte heb ik geleerd vragen te stellen die een ruimte openen waarin kinderen kunnen luisteren naar hun eigen ervaring, naar elkaar en naar het onderwerp dat aan de orde is -en niet primair naar de (autoriteit van de) groepsleid(st)er.'
Parker.J. Palmer

Woorden kunnen alleen maar gemeenschap tot stand brengen en nieuw leven schenken als zij doordringen zijn van de stilte waaruit zij werden geboren. Zodra wij de woorden gebruiken als een middel om beslag te leggen op mensen, om onszelf te verdedigen of een ander aan te vallen, spreken zij niet meer van stilte. Als het woord de genezende en levengevende vrede van zijn eigen stilte oproept, is het niet meer nodig veel te spreken: men zegt dan veel door weinig te spreken.

Henri Nouwen

Spiritualiteit

De belichting van de betekenis 'stilte' bij Petersen en Kees Boeke is niet compleet, als niet ook de relatie gelegd wordt met meditatie, vieren, mystiek, gebed, schouwen. Dat kwam hierboven al enkele keren aan de orde. Petersen noemt deze immers, als hij de 'individuele grondvormen' van overname van spanning in de pedagogische situatie bespreekt.

Ik kies het trefwoord 'spiritualiteit'⁷⁾, om aan te duiden waar het Petersen (en Boeke) bij 'stilte' ten diepste om ging, hoewel dit woord zelf bij hem niet voorkomt. Elders noemt hij wel 'mystiek', 'contemplatie', en 'de zorg voor het innerlijk leven'. Door de keuze voor 'spiritualiteit' maak ik het mezelf trouwens niet gemakkelijk. Dat wordt immers te pas en te onpas gebruikt, is een modebegrip aan het worden (Sanders, 1987). In enkele trefwoorden moet daarom wel omschreven worden wat er mee bedoeld wordt en ook de bijgaande citaten hebben de bedoeling dit te verhelderen. Spiritualiteit is een van oorsprong godsdienstig begrip (Aalders, 1971), dat (hoewel de godsdienstige betekenis nog steeds van belang is) tegenwoordig in een bredere betekenis gebruikt wordt, zodat er ook gesproken wordt over een 'seculiere' (wereldlijke) spiritualiteit (Apostel/Schillebeeckx, 1988). Spiritualiteit kan omschreven worden als een wijze van kennen, die verschilt van het begripsmatige kennen. In het begripsmatige kennen proberen mensen, vooral in de wetenschappen, greep te krijgen op de werkelijkheid, door logisch denken en door het toetsen van onze gedachten aan de ervaring. Daarbij wordt gestreefd naar 'objectiviteit' door de subjectiviteit van de onderzoekers (gevoelens, waarderingen, levensverhaal) zoveel mogelijk (buiten spel) te plaatsen. Dit streven levert veel goede en belangrijke zaken op, maar is tevens beperkt. Er zijn ook andere wijzen van kennen en andere aspecten van de werkelijkheid dan welke zo onthuld kunnen worden. Petersen noemt zo'n andere wijze van kennen, in navolging van anderen, het schouwen. Daarmee bedoelt hij het voorbewuste, niet-begripsmatige, passieve in-zich-opnemen; het zich-verbonden-weten, intuïtief ervaren en zin-

geven. Het 'schouwen' staat tegenover het objectiverende 'observeren', waarbij je 'greep' probeert te krijgen op de dingen. Bij...

'de schouwende mens ontbreken bepaalde verwachtingen en bedoelingen met betrekking tot de werkelijkheid: hij is innerlijk open voor de dingen en bereid alles te horen wat de wereld hem te zeggen heeft...'

'... Degene die schouwt staat tegenover de wereld als een kind, eenvoudigweg ontvangend, afwachtend, zonder bewuste bedoeling' (Petersen, 1990, p. 41/42 en 255).

Het 'schouwen' is vooral het kennen met je hart, het duiden van de werkelijkheid, het benaderen van de werkelijkheid met het vermoeden dat deze een geheim bevat, een bestemming heeft. Het gaat om openheid voor deze transcendent dimensie, waarbij tevens diepere lagen en nieuwe mogelijkheden in de eigen persoon ontdekt worden. Hier past het woord 'spiritualiteit'. Deze spiritualiteit heeft in Jenaplanonderwijs niets te maken met wereldvlucht en individualisme. In dit onderwijs staan immers waarden als uniciteit, sociale rechtvaardigheid, hoop, schoonheid, eerbied voor het leven centraal. Deze waarden vragen, behalve om verstandelijke analyse van de werkelijkheid, ook om zelfkennis, invoelen, dieper doordringen in zaken, om eigen keuzen. 'Spiritualiteit' en 'strijd' om deze waarden hangen daarin samen. Daarbinnen speelt 'stilte' een rol - in gesprekken, in vieringen en bij ruimte voor individuele kinderen om na te denken.

Het probleem is echter, dat Petersen deze dimensie wel benadrukt, maar weinig concrete aanwijzingen geeft hoe hieraan vorm te geven. Qua vormgeving lijkt hij aan te sluiten bij traditionele vormen van het gebed. Daar moeten we ook andere eigentijdse vormgevingen bij zoeken, waarvoor in dit artikel al enkele aanzetten te vinden zijn. Verder liggen er allerlei aanknopingspunten in de kunstzinnige vorming en de verbinding hiervan met ontdekkend-onderzoekend leren aan de dingen. Kernwoord is hier: verwondering⁸⁾.

School en maatschappij

Hoe staat de school en wat daar gebeurt in de maatschappij, bijvoorbeeld in relatie tot wat bij de kinderen thuis gebeurt? Bij 'stilte' komt dat wel heel duidelijk naar voren. Op school wil je een bepaalde kwaliteit van ervaringen bieden en dat is soms of vaak tegengesteld aan wat buiten school (bijv. thuis) gebeurt. Hoe ga je bijvoorbeeld om met vragen van kinderen om 'achtergrondmuziek' bij het werk, het thuis en elders alom tegenwoordige 'geluidsbehang'? Dat geeft spanning, bij de kinderen, bij de ouders en bij de groepsleid(st)ers. Laatstgenoemden staan immers ook in deze, bepaald niet 'stille', maatschappij. Hun eigen 'stilte'-verhaal speelt ook een rol (zie het begin van dit artikel). De spanning kan vruchtbaar zijn, uitdagend, wakker makend. Kinderen moeten eigen keuzes kunnen

maken. Dat vraagt van de school wel om een duidelijke strategie: weten wat je wilt en waarom, luister-bereidheid, bereidheid tot het afleggen van verantwoording, intensief contact tussen school en ouders.

Tot zover dan dit 'stilte'-verhaal. Het is duidelijk dat veel nog om uitwerking vraagt⁹⁾, ook via dit blad, bijvoorbeeld:

- hoe doe je het nu precies?
stilteverhalen van scholen, groepsleid(st)ers en kinderen; zulke verhalen worden door de redactie zeer op prijs gesteld;
- wat kan spiritualiteit in de Jenaplan-school van nu inhouden?;
- kunstzinnige vorming en stilte;
- projecten en andere activiteiten over 'stilte', 'geluid', 'geluidshinder';
- hoe in schoolteams voldoende 'rust in de tent' kan komen om tot verdieping te komen.

Tenslotte twee citaten, die aangeven dat

het spreken op de juiste momenten van beslissende betekenis is:

Als je zwijgt op het moment dat je zou moeten spreken, al is het ook maar één keer, dan heb je weer een leegte toegevoegd aan de geschiedenis. In die leegte bloeit de dictatuur.

Maria de Groot

*Toen de nazi's de communisten arresteerden
hield ik mijn mond,
ik was immers geen communist.
Toen ze de socialisten opsloten hield ik mijn mond,
want ik was geen socialist.
Toen ze katholieken haalden, heb ik niet geprotesteerd,
ik was geen katholiek.*

Toen ze mij kwamen halen, was er niemand die nog protesteren kon.

Martin Niemöller ■

NOTEN

- 1) Een eerste versie van dit artikel verscheen in *Mensen-kinderen*, september 1987, samen met twee andere: 'Stilte in een wereld vol lawaai' (de Jong/de Jong, 1987) en 'Een school van zwijgen en stilte, een analyse van het logboek van Hans Wolff' (Schermer, 1987). Aspecten van laatstgenoemde zijn in dit artikel verwerkt.
- 2) interview met Gerrit Hartemink (Both, 1985). Zie over de stilte bij de quakers ('Het genootschap der vrienden'): van Dalfsen, 1976 en Palmer, 1983. Over de quakers in het algemeen: de romans 'Het koninkrijk van de vrede', van Jan den Hartog. Ook Petersen verwijst naar de quakers, in: *Die Neu-europäische Erziehungs-bewegung, Böhlau, Weimar 1926*, p. 39. In de USA zijn veel met Jenaplan verwante vernieuwingsscholen op initiatief van quakers ontstaan.
- 3) Jerome Bruner duidt dit schoolse gebruik van woorden aan als 'intra-verbale vaardigheden': woorden die slaan op woorden, die voorts weer gaan over woorden.
- 4) Hier verwijzen we naar het begrip 'grenssituatie' dat Petersen ontleent aan Karl Jaspers. Zie *Onderwijspedagogiek*, blz. 21, e.v. en de column van Nestor in dit nummer op p. 18.
- 5) Over stilte bij Montessori: Montessori, 1948, p. p. 124-128; Faust-Siehl, u.a. (1990).
- 6) Deze originele filosoof en mystica waagt het zelfs om onderwijs op deze wijze in verband te brengen met spiritualiteit, notabene met leren bidden. 'Alle onderwijs zou daarop gericht moeten zijn' (Weil, 1962). Zie ook wat Tom de Boer over Weil schreef in: *Mensen-kinderen*, mei 1995, p. 36. Over Weil: de Lange, 1990
- 7) Zie over dit gedeelte: Sanders (1987); Wit, H.F. de (1987); D. Huebner (1985), samenvatting opgenomen in: Both, K. (komt voorjaar '96 uit), *Achtergronden wereldoriëntatie Jenaplan: een reader*, Hoevelaken: CPS.
- 8) Zie hierover afdeling B. over 'Verwondering en nieuwsgierigheid', van Both (red.)(1995).
- 9) Als bronnen daarvoor worden met name aanbevolen: Faust-Siehl (1990), Burk (Hrsg.)(1984) en Both (red.)(1995b). Dit materiaal is op het CPS aanwezig, in de Suus Freudenthal-Lutterbibliotheek. Binnen het Stoutenburg-beraad van Jenaplanscholen (p/a Kees Both) en binnen de SJPO (p/a Hans de Wit) worden hier nadere uitwerkingen gezocht en beproefd.

LITERATUUR

De met een sterretje gemerkte titels zijn in de Suus Freudenthal-Lutterbibliotheek opgenomen. De genoemde CPS-Jenaplan-publikaties zijn (mits niet voorzien van een sterretje) nog verkrijgbaar.

Aalders, C. (1971), *Spiritualiteit, geestelijk leven vroeger en nu*, Den Haag: Boekencentrum. Met name hoofdstuk 1: *Spiritualiteit als algemeen-meenselijk verschijnsel*.

Aarnink, L., e.a. (red.)(1995) *Stilte*, Themanummer van *Speling*, tijdschrift voor bezinning, jrg. 47, nr. 1

Apostel, L./E. Schillebeeckx (1988), *(A)Theïstische spiritualiteit*, in: *Tijdschrift voor Geestelijk leven*, extra nummer, april 1988

Boeke, K. (1934), *Kindergemeenschap*, Utrecht: Bijleveld*

Boes, A. (1995), *Gesprekken in de kring: een invoeringsprogramma*, Hoevelaken: CPS

Both, K. (1985), *Een weg naar Jenaplan: interview met Gerrit Hartemink*, in: *Compendium Jenaplanonderwijs*, aflevering 3, Utrecht/Hoevelaken: Stichting Jenaplan/CPS*

Both, K. (red.)(1995a), *Wereldoriëntatie*, reader t.b.v. de nascholing Jenaplan, Hoevelaken: CPS

Both, K. (red.)(1995b), *Stilte*, stukken uit het Jenaplanarchief. Opgenomen in de Suus Freudenthal-Lutterbibliotheek, Hoevelaken: CPS*

Both, K./D. Schermer (1985), *Van klaslokaal naar schoolwoonkamer*, Hoevelaken: CPS

Burk, K.H. (hrsg.)(1984), *Kinder finden zu sichselbst: Disziplin, Stille und Erfahrung im Unterricht*, Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule*.

Dalfsen, G.L. v. (1976), *Stil zijn*, in: *Voorlopig*, maart 1976

Faust-Siehl, G., u.a. (1990), *Mit Kindern Stille entdecken*, Frankfurt a.M.: Diesterweg. Met zeer praktische oefeningen.

Hartensveld, F. (1995), *De dynamiek van de stilte, een spirituele zoektocht in het licht van grote denkers*, Baarn: Gooi en Sticht

Huebner, D. (1985), *Spirituality and knowing*, in: Eisner, E.W. (ed.), *Learning and teaching the ways of knowing*, Chicago: University of Chicago Press. Samenvatting in: Both, K. (1996), *Achtergronden Wereldoriëntatie Jenaplan*, Hoevelaken: CPS

Jong, E. en K. (1987), *Stilte in een wereld vol lawaai*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 3, nr. 1, sept. 1987

Kuipers, H.J. (1992), *De wereld als werkplaats, over de vorming van Kees Boeke en Beatrice Cadbury*, Amsterdam: Internationaal Instituut

ZIEKENBEZOEK

*Mijn vader had een lang uur
zitten zwijgen bij mijn bed.
Toen hij zijn hoed had opgezet
zei ik, nou, dit gesprek is
gemakkelijk te resumeren.
Nee, zei hij, nee toch niet, je
moet het maar eens proberen'.*
Judith Herzberg

voor *Sociale Geschiedenis*. Zie ook de recensie in: *Mensen-kinderen*, nov. 1995.
 Lange, F. de (1990), *Totale beschikbaarheid, het ethos van Simone Weil*, Baarn: Ten Have
 Montessori, M. (1948), *De methode. De ontdekking van het kind*, Amsterdam: *
 Nouwen, H. (1987), *Leven met een visioen. De drie wegen van spiritualiteit*, Amsterdam: Balans
 Palmer, P.J. (1983), *To know as we are known - a spirituality of education*, San Francisco: Harper and Row*
 Petersen, E. (1988), *De grondkrachten van de kinderlijke ontwikkeling en de school*, Hoevelaken: CPS
 Petersen, P. (1930), *Jenaplan I. Schulleben und unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung*,

*Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger**
 Petersen, P. (1985), *Het Kleine Jenaplan, Barendrecht: De Doorbraak*. Ook verkrijgbaar via het CPS, Hoevelaken.
 Petersen, P. (1990), *Van Didactiek naar Onderwijspedagogiek, Hoevelaken: CPS*
 Sanders, C. (1987), *Spiritualiteit en maatschappelijk engagement*, in: *Wending*, jrg. 42, nr. 3, p. 99-107
 Sund, R.W. (1975), *Geestelijk groeien door gevoelig luisteren en vragen*, in: *Pedomorfose* 25, mei 1975
 Weil, S. (1962), *Wachten op God*, Utrecht: Bijleveld
 Wit, H.F. de (1987), *Contemplatieve psychologie*, Kampen: Kok*
 Vreugdenhil, C. (1992), *De Führungslehre van Petersen*, Groningen: Wolters-Noordhoff. Te koop bij het CPS, Hoevelaken.

TOM MENNO EN HARM



'Hier is 't!' zei moeder en gaf Harm een duw. Hij deed twee stappen het lokaal in en keek om zich heen. Het was even stil in de kleuterklas. Toen riep er één: 'Gôh, wat een grote!'

Harm was meteen de grootste van de hele club. Groter zelfs dan Jonathan. Maar die zat daar niet mee. Die wist dat zijn leidersrol voorlopig nog niet was uitgespeeld. Want Jonathan had de ideeën en bovendien had Jonathan de gave van het woord. En dat kon je van Harm bepaald niet zeggen. Want Harm zweeg. Hij zweeg zo consequent dat een kleuter twee dagen later aan zijn moeder vroeg: 'Kan-ie wel praten?'

De zorgbreedte van onze kleutergroep is kamerbreed. Dat staat in geen enkele paragraaf, dat gaat vanzelf. Er is altijd wel iemand die zich ten aanzien van een nieuweling opwerpt als begeleider, beschermer en trooster. In dit geval was dat Menno, de kleinste van de groep, zelf nog maar nauwelijks geacclimatiseerd. Maar Menno zag daarin (terecht) geen bezwaar. Hij troonde Harm overal mee naar toe, als een oppasser zijn olifantje. Hij leidde hem binnen in de vele

geheimen en regels die een kleuterklas kenmerken. Hij praatte en vroeg honderduit en antwoordde zelf. En hij verdween totaal uit het gezicht toen hij Harm op schoot nam. Dat heeft hij maar één keer gedaan.

Harms communicatie was non-verbaal. Duwen, trekken, afpakken, gooien, omhelzen, in de weg gaan staan, laten schrikken; een heel scala van mogelijkheden. Maar, helaas, vol misverstanden en zonder veel nuance. Vandaag heb ik de groep en Koop heeft nieuwe laarzen. Hij staat ogenblikkelijk midden in de sloot als we buitenspel hebben.

'Koop, kom uit de sloot!'

'Ja, maar ik heb nieuwe laarzen...'

'Kom er toch maar uit. Straks gaat iedereen er in.'

Dat kan Koop zich goed voorstellen en hij klautert op de wal. Ik kijk om me heen: het incident is niet opgemerkt. Maar als we even later binnen zijn staat plotseling Menno achter mij en een vieze plas water: nat tot aan de knieën.

'Hoe komt dat nou?!'

Menno zwijgt met gebogen hoofd.

'Dat heeft Harm gedaan!' wordt er van verschillende kanten geroepen.

'Jullie moeten Harm niet altijd de schuld geven.' mopper ik, 'Altijd als er wat gebeurt roepen jullie: 'Dat heeft Harm gedaan!', ook als hij bijvoorbeeld gewoon thuis is...'

'Ja maar, meester, ik heb het zelf gezien.' zegt Mirjam.

'Menno, heeft Harm jou er in geduwd?' Menno knikt.

'Wel potverdikke! Harm kom eens hier!' Harm zwijgt en zit stil. Ik ben in drie passen bij hem en pak hem stevig bij de bovenarm.

'Waarom deed jij dat?!'

'Hij wou mij er ook in duwen....' zegt Harm.

Ik schiet in de lach: Ik zie Menno al, bezig Harm in de sloot te duwen. En dan besef ik het plotseling: Harm heeft gesproken....!

'Wàt zeg je?!' roep ik. Maar Harm zwijgt alweer in alle talen en ik vraag me af of het wel zo was. Die knaap brengt iedereen uit zijn evenwicht.

Die avond bestelt Menno twee boterhammen en eet ze tot verbazing van zijn ouders achtermekaar op.

'Ik wil nog sterker worden dan Harm,' verklaart hij, 'En dan gooi ik hem in de sloot.'

Maar na drie dagen zonder merkbaar resultaat zakt hij terug tot zijn oude peil: één boterham zonder korstjes en met veel gedonder.

'Wil je Harm dan niet meer in de sloot duwen?'

Menno heeft wijselijk zijn strategie aangepast aan de realiteit: 'Nee, natuurlijk niet. Want Harm is nu mijn vriend. Morgen komt hij spelen.'