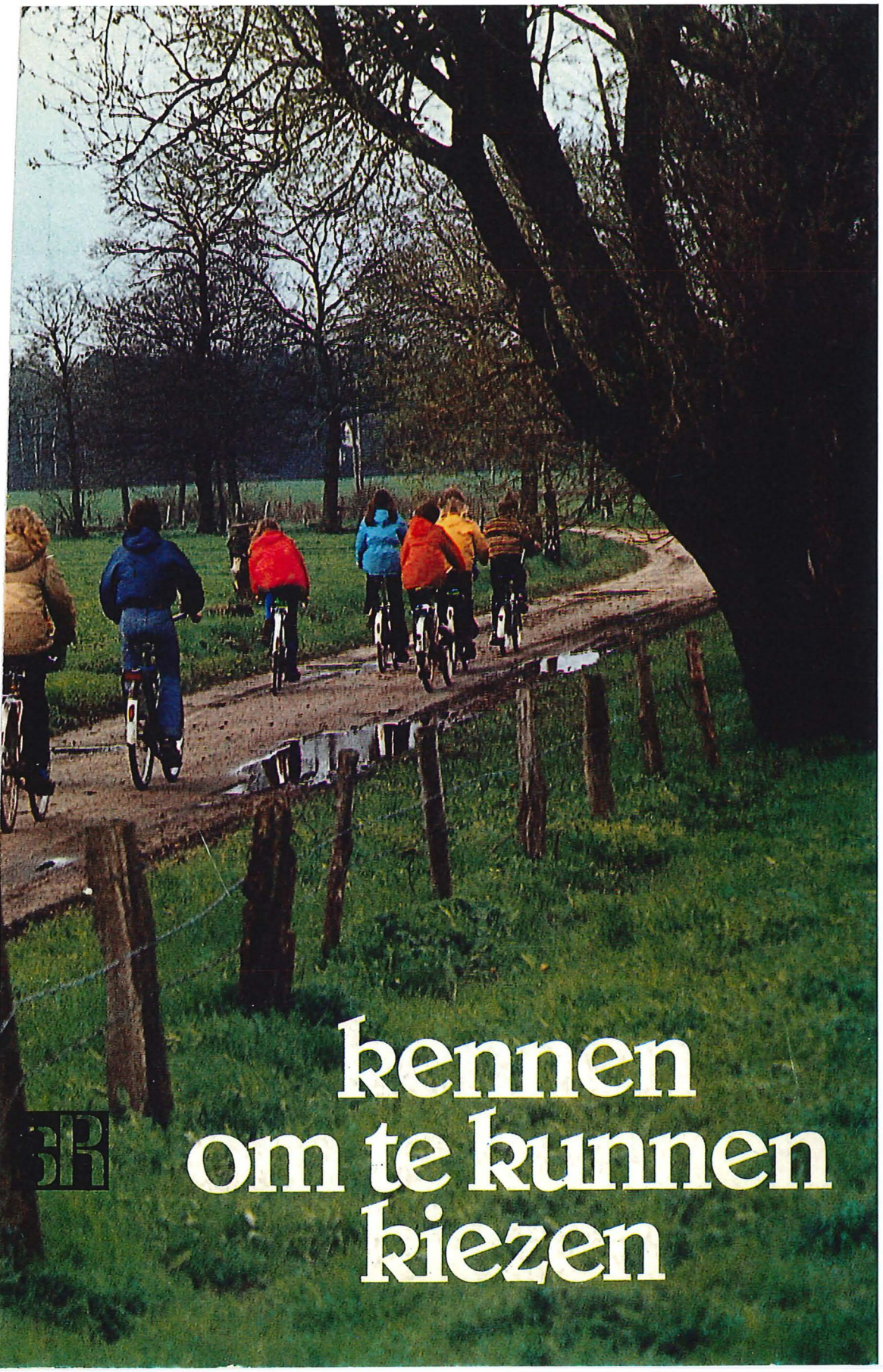


kennen om te kunnen kiezen

Ch. van Geffen

Kennen om te kunnen kiezen

kennen om te kunnen kiezen

vormingsaspecten van vrijetijdsbesteding in de sfeer van openluchtrecreatie

1979
uitgave
stichting recreatie
statenplein 1, postbus 80547
2508 GM Den Haag

Inhoud

Inleiding 6

Deel I: de bevindingen van de beraadsgroep

1. **Probleemstelling** 9
1.1. De mens is niet langer voornamelijk „werkende mens" 9
1.2. Herwaardering van arbeid en vrije tijd 10
1.3. Ons onderwijs bereidt jonge mensen voornamelijk voor op het „werkend lid zijn van de samenleving". 11
1.4. Schets van de discrepantie tussen de opvoedingswerkelijkheid en het opvoedingsdoel in deze tijd 12
1.5. Maatschappelijke achtergronden met betrekking tot jeugd en vrije tijd 12

2. **De vormingsaspecten nader bekeken** 16
2.1. Vrije tijd, vrijheid en keuze: kennen om te kunnen kiezen 16
2.2. Het leren omgaan met mogelijkheden en beperkingen 17
2.3. Leren plannen, een aspect van het vormingsgebeuren? 18
2.4. De waarde van het verkeren in nieuwe situaties 18
2.5. Sociale aspecten 20

3. **Kennen om te kunnen kiezen** 21
3.1. Inventarisatie van de noodzakelijke kennis 21
3.2. Welke vaardigheden zijn noodzakelijk? 21
3.3. Het ontdekken van de eigen, vaak verborgen, interessen 22
3.4. Mens en omgeving 23

4. **Waar zouden de genoemde vormingsaspecten tot hun recht kunnen komen?** 25
4.1. Het gezin 25
4.2. De school 25
4.3. De vereniging 27
4.4. Het participatie-onderwijs 27

5. **Enkele mogelijkheden nader bekeken (op basisschoolniveau)** 28
5.1. De schoolreis 28
5.2. De projectmatige aanpak 29
5.3. De schoolwerkweek 29

Deel II: verdere uitbouw en eerste confrontatie met de praktijk

1. Probleemstelling 34

2. Arbeid en vrije tijd 35

3. Pedagogische aspecten in relatie met de vrije tijd 37

4. Opvoedkundige milieus 39

5. Recreatieve vorming in het onderwijs 40
5.1. Recreatieve vorming in het lager onderwijs 41

6. Recreatieve vorming in een breder maatschappelijk kader 44

7. Conclusies naar aanleiding van het literatuuronderzoek 45

8. Toetsing van ideeën van de beraadsgroep aan de onderwijspraktijk 48
8.1. Opzet van de toetsingsmethode 48
8.2. Conclusies van de groepsgesprekken 48

9. Enige aanbevelingen 53

10. Literatuurverwijzingen 54

11. Bijlage: discussievragen groepsgesprekken 55

Inleiding

Kennen om te kunnen kiezen; vormingsaspecten van vrijetijdsbesteding in de sfeer van openluchtrecreatie. Een lange titel, maar deze is wél nodig om aan te geven wat wordt bedoeld. Het gaat er in dit rapport namelijk om duidelijk te maken dat er in de opvoeding – en in dit rapport ligt de nadruk vooral op de basisscholen – een proces op gang moet worden gebracht teneinde de mensen beter in staat te stellen hun vrije tijd te besteden.
Is dat dan nodig? Een voor de hand liggende vraag, waarop de beraadsgroep Recreatieve Vorming van de Stichting Recreatie met een volmondig „ja" zou willen antwoorden. Het kennen om te kunnen kiezen vormt een belangrijke basis voor dit proces en de beraadsgroep wil in dit rapport uiteen zetten wat ermee bedoeld wordt.
Bovengenoemde beraadsgroep heeft zich vanaf 1976 beziggehouden met een aspect van de opvoeding dat in het begin van de beraadslagingen in feite niet meer was dan een door verschillende mensen gevoeld signaal. Het ging er bij deze mensen om dat zij een discrepantie zagen tussen de maatschappij en het onderwijs dat jonge mensen helpt voorbereiden op een plaats in die maatschappij. Want terwijl de maatschappij steeds meer de arbeidssituatie en de vrije tijd op één lijn gaat stellen, wordt de jonge mens in de onderwijssituatie nog voornamelijk voorbereid op de arbeidssituatie.

De beraadsgroep Recreatieve Vorming heeft getracht een antwoord te vinden op de vraag hoe men deze discrepantie zou kunnen verkleinen en op den duur geheel opheffen. Dit rapport is de weergave van de bevindingen van de groep, waaraan onderstaande personen gedurende de gehele periode of een gedeelte daarvan hebben meegewerkt.

mevr. G. P. Hellinga	Nederlands Wetenschappelijk Instituut voor Toerisme en Recreatie te Breda.
W. van der Horst	Hervormde Pedagogische Academie te Amsterdam.
J. A. Jager	ANWB Koninklijke Nederlandse Toeristenbond te Den Haag.
P. C. van Muyen	Nederlands Genootschap van Leraren te Dordrecht.

A. A. H. C. van Onzenoort	Ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk te Rijswijk.
A. Salverda	Nederlandse Consumentenbond te Den Haag.
J. W. A. Secrève	Nederlands Wetenschappelijk Instituut voor Toerisme en Recreatie te Breda.
P. J. Steltman	Instituut voor Natuurbeschermingseducatie te Amsterdam.
J. Swart	Stichting Recreatie te Den Haag.
J. Vink	Nederlandse Spoorwegen te Utrecht.
G. J. de Vink	Stichting Recreatie te Den Haag.
G. C. Weernekers	Ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk te Rijswijk.
L. Zijlstra	Nederlandse Federatie van Onderwijsvakorganisaties te Utrecht.

Het voorzitterschap van de beraadsgroep was wisselend in handen van J. Swart en P. J. Steltman, terwijl het secretariaat is gevoerd door G. J. de Vink, die ook zorgde voor het samenstellen van dit rapport op grond van bijdragen van alle leden van de groep.

De bevindingen van de beraadsgroep zijn aangevuld met een uitgebreide samenvatting van een onderzoek dat mevr. Hellinga in nauwe samenwerking met de beraadsgroep verrichtte. Deze samenvatting vormt het tweede gedeelte van dit rapport. Tezamen vormen de twee gedeelten een tekst die vooral de theoretische achtergronden wil belichten van de recreative vorming. In eerste instantie is het rapport dan ook bedoeld voor organisaties en overheden op het gebied van onderwijs en opvoeding en voor de geïnteresseerde onderwijsgevende.

De beraadsgroep is vanaf het begin van mening geweest dat dit theoretische rapport moest worden aangevuld met een concrete — direct door de onderwijsgevende toepasbare — uitwerking. Vandaar ook dat gelijktijdig met de publikatie van dit rapport een proefneming is gestart, waarin de ideeën van de beraadsgroep op een concrete wijze in praktijk gebracht kunnen worden. Speciaal voor dit experiment is door de beraadsgroep een onderwijs-leerpakket gemaakt dat gericht is op het op de basisschool organiseren van één of meerdaagse evenementen met een recreatief karakter. Door middel van dit lespakket, dat in eerste instantie gericht is op de hoogste klassen kan de „recreatieve vorming" in de praktijk gestalte krijgen en worden getoetst. Dit laatste is uiteraard voor de toekomst uiterst belangrijk.

Met dit rapport — en niet in mindere mate met de concrete uitwerking ervan — hoopt de beraadsgroep een blijvende bijdrage te kunnen leveren aan de ontplooiing van de jonge mens op het gebied van de vrije tijd en de besteding ervan.

Den Haag, september 1979,
Beraadsgroep Recreatieve Vorming van de Stichting Recreatie.

Deel I

De bevindingen van de beraadsgroep

1
Probleemstelling

1.1 De mens is niet langer voornamelijk „werkende mens"

Lange tijd is het menselijke gedrag voor het grootste deel beheerst door het aspect „werken". Werken was een noodzaak zonder welke men niet in staat was in leven te blijven. In de agrarisch-ambachtelijke maatschappij was het werken direct gekoppeld aan het levensonderhoud. Het bewerken van de grond leverde datgene op wat nodig was om te kunnen leven. „Vrije" tijd moet men in deze context zien als een geïntegreerd onderdeel van het leven. Naar tijd gemeten was er relatief vrij veel vrije tijd, dat wil zeggen tijd die niet gebruikt werd voor het bewerken van de grond of andere, met de voedselvoorziening samenhangende bezigheden.
Allerlei maatschappelijke ontwikkelingen hebben ertoe geleid dat „werken" en „vrije tijd" steeds meer van elkaar geïsoleerde begrippen werden. Was het in de oudheid zo dat werken en vrije tijd één geheel waren en in feite door één begrip „leven" konden worden beschreven, langzamerhand werd de binding van werken en levensonderhoud steeds zwakker. Zoals bekend heerste er in het oude Griekenland een systeem, waarbij een elite vrijgesteld was van „werk" om zich te kunnen bezighouden met hogere, meer filosofische, zaken. Uiteraard moest bij een dergelijk systeem een grote groep afhankelijken het noodzakelijke werk doen. In onze maatschappij is de scheiding tussen werken en vrije tijd minder gekoppeld aan bevolkingsgroepen, maar is een systeem ontstaan waarbij goederen geproduceerd worden voor de markt en waarbij de arbeid die daarvoor nodig is, gedurende een vast aantal uren per dag, wordt gekocht door middel van loon.
De mens vervreemdde van zijn eigen produktie; men werkte „voor anderen" en voor eigen levensonderhoud was men niet langer rechtstreeks aangewezen op het produkt van zijn arbeid, maar door middel van het loon kon men zich van levensonderhoud voorzien. De opkomende mechanisatie en industrialisatie, tezamen met het door betere verbindingen vergrote afzetgebied van de produkten deden de vraag toenemen, waardoor meer geproduceerd moest worden. Het loon was in de tijd van de industriële revolutie nauwelijks voldoende om in de noodzakelijkste levensbehoeften te kunnen voorzien en lange tijd is dat zo gebleven. Vrije tijd was toen ook tot een minimum beperkt. Men was genoodzaakt het grootste gedeelte van de dag aan arbeid te besteden, terwijl er ook slechts één vrije dag in de week was. Zo vroeg mogelijk werden dan ook zoveel mogelijk mensen uit één gezin bij het arbeidsproces betrokken omdat op die manier het huishoudbudget zo groot mogelijk kon worden gemaakt.
Het leven was in de eerste plaats een strijd voor het bestaan, voor het „brood op de

plank" en als er al eens langere perioden waren waarin niet werd gewerkt dan was dat meestal een gevolg van werkloosheid, waardoor de essentiële levensbehoeften in gevaar kwamen.
Zouden wij het begrip recreatie in deze context gebruiken dan zou de letterlijke betekenis, het herscheppen (van zichzelf) om weer voor de volgende periode van inspanning te zijn toegerust, vrij goed worden benaderd.
„Werken" in de zin van het verrichten van produktieve arbeid had zich ontwikkeld tot een gedragspatroon dat gedurende een groot aantal uren per dag het leven volgens vaste, aanvaarde regels beheerste.
De voortschrijdende maatschappelijke ontwikkelingen hebben er toe geleid dat het werken een steeds kleiner deel van de tijd beheerste. Het vastgestelde aantal uren per dag dat aan werken moest worden besteed nam af en bovendien was deze werktijd niet alleen voldoende om zoveel te verdienen dat men het gezin van levensonderhoud kon voorzien, maar daarenboven ging de mogelijkheid ontstaan om een zeker „ongebonden" deel van het inkomen te verwerven dat naar believen kon worden besteed.
De beperking van de arbeid naar tijd in combinatie met andere maatschappelijke ontwikkelingen, waarvan de verhoging van de welvaart in deze belangrijk was, bracht dus met zich mee dat de mens de beschikking kreeg over een toenemende hoeveelheid tijd, waarvan het karakter niet bepaald werd door het verrichten van produktieve arbeid. Deze tijd veroorzaakte een nieuw gedragspatroon dat wij recreatie zijn gaan noemen. Dit gedragspatroon werd steeds complexer en was, evenals arbeid, onderhavig aan institutionaliseringsprocessen. Het stadium waarin wij ons nu bevinden, kenmerkt zich doordat men recht heeft op een gegarandeerd bestaansminimum, ook als er geen „werk" verricht kan worden, samen met een recht op vrije tijd.
Deze vrije tijd, die wij liever onverplichte tijd willen noemen, kenmerkt zich vooral door een grote keuzevrijheid van handelen. Hij is onverplicht in de zin dat niet een bepaald gedragspatroon is opgelegd om deze tijd te vullen, zoals dat bij arbeid het geval is. Hij is zeker niet onverplicht in de zin dat het individu volkomen vrij zou zijn en deze tijd naar eigen goeddunken zou kunnen vullen. In de onverplichte tijd kunnen nog altijd als verplichtend gevoelde omstandigheden voorkomen, zoals sociale verplichtingen.
Wij kunnen echter wèl stellen dat de mens niet langer voornamelijk werkende mens is, maar dat hij ook recreërende mens is geworden.
Het gedragspatroon, dat wij met de term recreatie aanduiden, is ontwikkeld tot een moeilijk definieerbare, maar wel degelijk te onderscheiden groep activiteiten.

1.2 Herwaardering van arbeid en vrije tijd

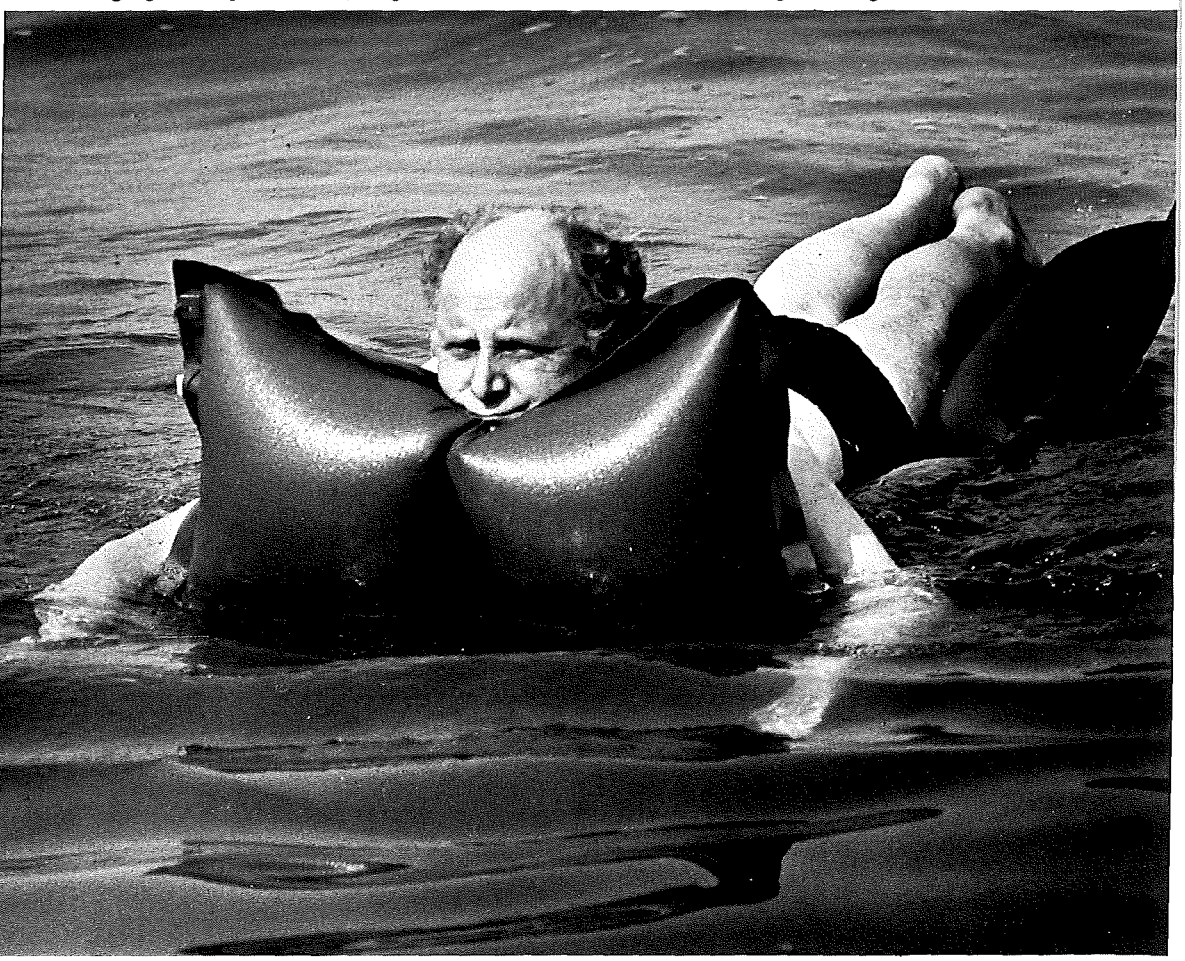
Arbeid (in de zin van produktieve arbeid) domineerde niet alleen lange tijd in vrijwel alle sectoren van het maatschappelijke leven, het werd ook als zodanig opgenomen in het geestelijke leven van de mens in de westerse wereld (in het geestelijke leven van bijvoorbeeld diverse oosterse volken neemt arbeid een geheel andere plaats in). Arbeid was niet alleen noodzakelijk, het was ook „goed", terwijl niet-arbeid slecht was.
Ook in religieuze stromingen komt dat sterk naar voren; het „arbeidsethos" — de opvatting dat een arbeidend leven de weg naar God is — is vooral uit de Calvinistische leer voortgesproten. Een spreekwoord als „ledigheid is des duivels oorkussen" spreekt voor zich over deze opvatting.
In deze opvatting is een kentering gekomen. Recreatie (als gedragspatroon) wordt nu veel positiever beoordeeld.
Niet alleen is het hebben van vrije tijd tot een recht voor allen geworden, maar ook de vulling van die vrije — onverplichte — tijd is een algemene aangelegenheid geworden. In de tweede plaats wordt recreatie positiever gewaardeerd in de zin van goed voor een mens, voor zijn gezondheid, zijn werk, zijn ontplooiing. Ook voor dit meer

positieve beeld is een spreekwoord aan te halen: „de boog kan niet altijd gespannen zijn".
Recreatie heeft in onze maatschappij een duidelijk positieve functie gekregen. De bijdrage die ieder mens aan het samenlevingsgebeuren levert wordt niet langer uitsluitend van belang geacht voor de produktieve arbeid. Ook de bijdrage in immateriële zin (een bijdrage aan het welbevinden) wordt steeds meer van belang geacht.

1.3 Ons onderwijs bereidt jonge mensen nog voornamelijk voor op het „werkend lid zijn van een samenleving"

Het onderwijs heeft de nieuwe, positieve, functie van recreatie wel binnen haar poorten gehaald, maar in feite (nog) niet of nauwelijks binnen het leerproces verwerkt. De onderwerpen die binnen de leerprogramma's aan de orde komen en ook de manier waarop er „geleerd" wordt is nog voornamelijk afgestemd op de oude gedachtengang, dat de mens in de eerste plaats „werkende mens" is. De taak van het onderwijs is voornamelijk gericht op het zodanig opleiden van leerlingen, dat ze een stadium

Vroeger gold het spreekwoord „Ledigheid is des duivels oorkussen" meer dan tegenwoordig.



bereiken, waarop ze „een functie in de maatschappij kunnen vervullen". Met deze functie wordt dan bedoeld, een functie in de sfeer van het verrichten van produktieve arbeid. Aan de kennis die in het leerproces wordt overgedragen is voor een groot deel een bepaalde vorm gekoppeld, waarbinnen die kennis gebruikt moet worden, namelijk arbeid.
Nu is het niet de bedoeling, hier een pleidooi te houden voor een onderwijssysteem, waarbinnen het kennisaspect is losgemaakt van de vorm (arbeid) waarin die kennis moet worden gebruikt. Wij willen de belangrijke functie van het voorbereiden op het verrichten van produktieve arbeid geenszins ontkennen, maar er is meer dan één maatschappelijke functie.
Die andere maatschappelijke functie, de recreatieve, is binnen het leerproces niet verder ontwikkeld dan een schoolreisje of een werkweek. Deze activiteiten hebben dan bovendien vaak meer het karakter van een uitje en de organisatie ervan is meestal in handen van anderen dan de leerling zelf. Dat was ook één van de conclusies van een onderzoek dat in het kader van een projectstudie door het N.W.I.T. werd gedaan naar de ontwikkeling van schoolreisjes in Nederland. (1).

1.4 Schets van de discrepantie tussen de opvoedingswerkelijkheid en het opvoedingsdoel in deze tijd

Bovenstaande uiteenzetting duidt op een bepaalde discrepantie, die in onze maatschappij is ontstaan en die genoemd zou kunnen worden de discrepantie tussen opvoedingsdoel en opvoedingswerkelijkheid. Met opvoedingsdoel wordt datgene bedoeld, waar de opvoeding naar toe werkt. Dit is in belangrijke mate het bijbrengen van die hoeveelheid kennis, die de jonge mens in staat stelt te beginnen als werkende mens; dus om ingeschakeld te worden in het produktieproces. De opvoedingswerkelijkheid daarentegen is de maatschappelijke realiteit, waarbinnen de jonge mens opgroeit. Werken is binnen die realiteit slechts één aspect, dat weliswaar belangrijk is, maar dat op één lijn staat met niet-werken en dus met recreëren. Juist voor dat deel van de maatschappelijke realiteit waarin recreatie centraal staat, wordt de jonge mens niet opgeleid.
Nu is de vraag gerechtvaardigd, of men voor recreëren moet worden opgeleid. Men zou kunnen stellen, dat dat niet nodig is, omdat men als recreant vrij is te doen wat men wil. Ieder mens kan dat vanuit zichzelf en derhalve is een opleiding niet noodzakelijk.
Deze opvatting is ons inziens onjuist omdat ook recreatie onderhavig is aan institutionaliseringsprocessen. Recreatie is in feite een keuze (kunnen) maken uit een zeer grote hoeveelheid min of meer vaststaande gedragspatronen.
Om te kunnen recreëren, moet men daarom bepaalde spelregels kennen en een aantal vaardigheden bezitten. Met andere woorden: om te kunnen recreëren moet men een hoeveelheid kennis bezitten en weten hoe die kennis te gebruiken. Dit kan men samenvatten onder het begrip vorming. De jonge mens moet in zijn opvoeding vorming ondergaan betreffende recreatie, waardoor hij niet alleen kan functioneren als werkende mens maar ook als recreërende mens. Net zoals een groot deel van de opvoeding tot werkende mens binnen de opleiding (het onderwijs) plaats vindt zo moet ook de opvoeding tot recreërende mens voor een deel binnen de opleiding plaatsvinden.

1.5 Maatschappelijke achtergronden m.b.t. jeugd en vrije tijd

Algemeen kan men stellen dat het huidige sociale jeugdleven tot op grote hoogte een vrijetijdsaangelegenheid is.
Dit in tegenstelling tot de vroegere jeugd uit m.n. de arbeidersklasse, waarvan de

„Kinderwetjes van Van Houten" nog wel getuigen; overigens met uitzondering van de jeugd uit de geprivileerde klassen van de toenmalige gegoede burgerij en aristocratie.
Deze „vrijetijdsaangelegenheid" heeft te maken met het kunnen beschikken over steeds ruimere financiële middelen op jongere leeftijd, meer vrije tijd en minder gebondenheid c.q. meer vrijheid.
Daarnaast signaleren we maatschappelijk gezien een toenemende nivellering van stands- en klasseverschillen, dat zich o.a. bij de jongeren op vrijetijdsgebied manifesteert in een grotere mate van overeenkomst in kleding, liefhebberijen, sport en andere vrijetijdsvormen.
Zoals vroeger de jeugdige nog duidelijk een exponent van de heersende stand- en klassenopbouw was, zo zien we nu dat ook de jeugdgroep sterke *nivellerende tendenzen* vertoont, die ook van grote invloed op het vrijetijdsgedrag van de jeugd zijn.
Daarnaast signaleren we het toenemende autonome karakter van de jeugd, dat zich zowel in haar sociale als individuele levensstijl manifesteert, respectievelijk kenmerkend groepsgedrag en houding.
De jeugd kent zich steeds vroeger een eigenheid van groepsleven toe, tot uiting komend in allerlei subculturele vormen. De jeugd eist een vroegere zelfstandigheid op en probeert deze zelfstandigheid ook te accentueren door het streven naar een eigen identiteit. Kleding, muziek, vervoermiddelen etc. zijn symbolen om een eigen status

De jeugd probeert haar vroege zelfstandigheid te accentueren door het streven naar een eigen identiteit.



te verkrijgen. Groepsleven dwingt tot partij kiezen, houding bepalen, stellingname, hetgeen weer aanleiding kan geven tot afwijkend gedrag en dienovereenkomstig tot generatieconflicten als gevolg van verschil in waardenoriëntatie tussen jongeren en ouderen.
Dit proces dient zich door een vroegere volwassenwording van de jeugd steeds eerder aan.
In vergelijking met de vorige generaties kenmerkt de huidige jeugd zich dan ook door:
- een grotere mate van kennis en zelfstandigheid;
- een grotere behoefte aan zelfbepaling;
- meer vrije tijd en meer vrijetijdsinclusief-denken (vrije tijd is doel, arbeid is middel om voor de vrije tijd de financiële basis te verschaffen);
- minder financiële afhankelijkheid (zakgeld, beurzen, vakantiewerk, minimum jeugdloon etc.);
- een grote gerichtheid op informele groepsvorming in de vrije tijd, in tegenstelling tot georganiseerd verenigingswerk etc.;
- verschillen tussen de seksen te nivelleren.

Gezien het feit dat de vrije tijd een steeds belangrijker plaats gaat innemen in het leven van de jonge mens, is het zinvol om meer aandacht te gaan besteden aan de vorming van de jeugd ten aanzien van de vrije tijd.
In tegenstelling tot de jeugd uit bijv. de jaren twintig, is „das dirigieren" van de jeugd, zoals dat met name in de vrijetijdsbesteding plaatsvond (kerkwerk, jeugdverenigingen, padvinderij etc.) steeds minder denkbaar bij de hedendaagse jongeren. Toch zal de jeugdige behoefte hebben aan maatschappelijke begeleiding op het gebied van zijn vrijetijdsbesteding.
Vrijetijdspedagogie is dan ook een vorm van opvoeding, die erop gericht moet zijn het individu behulpzaam te zijn bij zijn zelfontplooiing, n.l.:
1. door hem met zoveel mogelijk manieren om de vrije tijd door te brengen kennis te laten maken;
2. door het streven naar een zo ruim mogelijk aanbod van keuzemogelijkheden;
3. door het bijbrengen van zoveel mogelijk vaardigheden, waaronder ook toeristisch recreatieve als:
- een spoorboekje leren lezen;
- reserveringen kunnen maken;
- hoe en waar vraag je je visum aan;
- hoe en waar sluit je een verzekering af;
- hoe lees je een toeristische kaart en waar haal je de toeristische informatie vandaan.

Juist tegen de achtergrond van de eerder genoemde maatschappelijke en specifiek-situationele aspecten van het jeugdgedrag zou hier in een zinvolle manier op ingespeeld kunnen worden vanuit de opvoedingssituatie, vanuit het onderwijs. Een jeugdcategorie die enerzijds een steeds grotere behoefte aan zelfbepaling heeft en anderzijds over met name meer vrije tijd beschikt en tevens over relatief ruimere bestedingsmogelijkheden, zal gebaat zijn bij een educatief programma dat gericht is op het zo effectief en zinvol mogelijk naar eigen behoefte leren invullen van die vrije tijd.
De maatschappelijke werkelijkheid vraagt hierom, de opvoedingswerkelijkheid is echter nog te sterk gericht op de eventuele toekomstige arbeidssituatie. Juist de betrekkelijkheid van dit laatste gegeven — gezien de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt (o.a. hoge jeugdwerkloosheid) — noopt tot bezinning en initiatief.
Het onderwijs, de school kan dienovereenkomstig fungeren als integratiekader voor de jongeren, alwaar zij leren niet alleen in groepsverband te functioneren in een

traditionele situatie van min of meer eenzijdige kennisoverdracht van het onderwijzend personeel, maar ook aangezet worden tot eigen initiatief-name.
Project-onderwijs leent zich bij uitstek om de geconsumeerde kennis in de lessen binnen de diverse vakken opgedaan, om te zetten in het produceren van eigen ideeën en wensen.
Het integreren van vrijetijdskennis in vakken als aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer, talen etc. wordt produktief gemaakt aan het nu en toekomstig leren invullen van de vrije tijd.
Als de jongere reeds vroegtijdig leert hoe hij zijn vrije tijd kan plannen, welke mogelijkheden er zijn en inzicht krijgt in de randvoorwaarden waarbinnen dat plaats moet vinden (groepsverband, financiële middelen, beperkte recreatiemogelijkheden) zal dit een stimulans zijn tot een evenwichtiger toekomstig vrijetijdsgedrag. Immers, door veel huidige volwassenen wordt de vrije tijd nog als een individueel probleem ervaren. Gevoelens van onbehagen en verveling kunnen optreden wanneer men over veel vrije tijd beschikt maar er geen raad mee weet.
De mate waarin deze gevoelens van onbehagen zich voordoen, blijkt sterk te variëren met de mate waarin men geleerd heeft om te gaan met zijn vrije tijd. Echter een eenzijdig onderwijssysteem dat de mens alleen opleidt tot arbeidskracht en niet tot vrijetijdsbesteder faalt in de huidige situatie.

De gangbare vrijetijdsbesteding is sterk vercommercialiseerd. Dienovereenkomstig — en hiervan getuigen de statistieken — is vrije tijd voornamelijk consumptietijd geworden. Immers, men heeft de consument (en steeds meer) nodig om de produktie in stand te houden in onze groei-economie.
Dit beperkte welvaartsdenken zal mede doorbroken moeten worden door een welzijnsdenken gericht op een bredere vorming van de mens, afgestemd op de toekomstige vrijetijdssituatie.
Het gezin is als plaats van vorming dan ook niet voldoende, gezien de complexiteit van deze problematiek. Het voornaamste aanvullende vormingsinstituut is dan ook ongetwijfeld de school.
De mogelijkheden tot vrijetijdsvorming zullen gelegen zijn in:

a. de financiële middelen die men ter beschikking wil stellen om projecten te entameren;
b. de mate waarin de benodigde vrijetijdskennis geïntegreerd wordt in het lesprogramma;
c. de scholing en vorming van het onderwijzend personeel, waarbij ook aan artistieke en ludieke vorming gedacht kan worden (expressievakken).

Afhankelijk van de mate waarin ingespeeld wordt op deze materie door overheid, onderwijs en andere aanverwante organisaties, zal men wellicht niet meer over de vrije tijd spreken in termen van een maatschappelijk probleem.
Dan hoeft men zich ook minder te bekommeren over de vraag of de verwachte meer vrije tijd in de toekomst een vloek of een zegen betekent. Een maatschappelijk goed uitgebalanceerd vrijetijdspatroon kan zowel een economisch als sociaal rendement hebben, dat vooral het welzijn van mens en samenleving ten goede komt.

2

De vormingsaspecten nader bekeken

2.1 Vrije tijd, vrijheid en keuze: kennen om te kunnen kiezen

De vormingsaspecten die bij de opvoeding van de mens tot recreërende mens naar voren komen zullen gericht moeten zijn op het scheppen van mogelijkheden voor het individu om de vrije – onverplichte – tijd voor hemzelf op een zinvolle manier te kunnen vullen. Zoals in het vorige hoofdstuk naar voren kwam is keuzevrijheid het belangrijkste kenmerk van de vrije tijd. Laten we dit begrip even in zijn componenten uiteenleggen: keuze en vrijheid. Om met het laatste te beginnen; onverplichte of vrije tijd impliceert niet automatisch „vrijheid". De vrije tijd kent nog allerlei verplichtingen die vooral op het sociale vlak liggen. Toch zal men vaak van een zeker vrijheidsgevoel kunnen spreken. In de vrije tijd zijn allerlei gedragspatronen ontstaan waaraan een mens moet voldoen, maar in veel gevallen zal men dat gedrag dan toch als onverplicht beleven, mits een gevoel van vrijheid daarin tot uitdrukking kan komen.

Het gevoel van vrijheid zal in hoge mate afhankelijk zijn van het kunnen doen van een keuze uit de vele mogelijke gedragspatronen waarmee men de tijd kan vullen.
Duidelijk is dat die keuze wordt beïnvloed door allerlei factoren en motieven. Wij zullen daar op deze plaats niet diep op ingaan en volstaan met de opmerking dat achterliggende menselijke behoeften bepalen welke gedragspatronen zullen worden gevolgd. Die bepaling is volgens Groffen (2) echter niet éénduidig omdat in de vrije tijd geen sprake is van een toestand van langdurig gebrek, waaronder alles in het werk zal worden gesteld om de achterliggende behoefte te bevredigen. Dit houdt in dat er alternatieve manieren zijn om behoeften te bevredigen, en omgekeerd, dat met hetzelfde (vrije tijds)gedrag verschillende behoeften kunnen worden bevredigd.
Wèl zullen wij hier ingaan op de wijze waarop men tot een keuze kan komen en in het bijzonder over de kennis die daarvoor nodig is. Zonder die kennis wordt de keuze beperkt en het kan dan neerkomen op een frustrerende herhaling van een beperkt aantal gedragsmogelijkheden of een automatisch volgen van hetgeen anderen doen of aanraden.

In deze context bevindt zich de noodzaak om bij de opvoeding die vormingsaspecten in te brengen, waardoor het kiezen, in de zin van *hoe* te kiezen en *waaruit* te kiezen, mogelijk wordt gemaakt.
Dit aspect: het *kennen om te kunnen kiezen* zal in dit rapport verder een centrale plaats innemen.

2.2 Het leren omgaan met mogelijkheden en beperkingen

Eén van de meest elementaire vormingsaspecten is het leren omgaan met mogelijkheden en misschien nog belangrijker, met beperkingen. Het best kan dit aan de hand van een voorbeeld worden duidelijk gemaakt. Als iemand het begrip „trein" kent, is het nog niet meteen te overzien wat de mogelijkheden van dit vervoermiddel zijn. Wil men de trein doelbewust kunnen gebruiken dan moet men in ieder geval weet hebben van een aantal handelingen die nodig zijn om de trein te kunnen gebruiken. Daarnaast moet men weten waar een trein in feite voor dient en wat voor verschil er is tussen deze vorm van openbaar vervoer en andere vormen en meer algemeen, tussen openbaar en particulier vervoer. Ook de beperkingen zijn van essentieel belang. Inherent aan het fenomeen trein is dat niet alle plaatsen met dit middel bereikbaar zijn en dat er dus andere vervoerssystemen op het treinverkeer moeten aansluiten, wil een goede verbinding mogelijk zijn. Naast de mogelijkheden en beperkingen van het treinverkeer zelf zal er ook besef moeten worden bijgebracht van de mogelijkheden die een dergelijk vervoermiddel heeft ten aanzien van algemene aspecten van het maatschappelijk leven. Waarom is de trein minder milieuschadelijk dan particulier vervoer? Wat zijn daar overigens de voor- en nadelen van? enz. Wil men tot een keuze in deze kunnen komen dan zal een aantal zaken bekend en gekend moeten

Als iemand het begrip „trein" kent, is het nog niet meteen te overzien wat de mogelijkheden van dit vervoermiddel zijn.



worden. Naast de mogelijkheden en beperkingen van de materie waarover men kan beschikken zal ook een zekere kennis aanwezig moeten zijn betreffende de eigen mogelijkheden en beperkingen. Hoe vaak komt het niet voor dat iemand van zichzelf niet weet dat hij iets kan omdat één of andere barrrière verhindert dat deze mogelijkheden worden uitgeprobeerd. Om op ons voorbeeld van de spoorwegen terug te komen: hoe vaak ziet men geen mensen die totaal verloren op een station rondlopen omdat ze ondanks de goede en duidelijke aanwijzingen van borden, informatrices, stationsbeambten en medereizigers er kennelijk van overtuigd zijn dat juist zij van de spoorwegen géén gebruik kunnen maken. Ten dele zal dit zijn oorzaak vinden in het niet bekend zijn met de handelingen die iemand moet kennen om met de trein te kunnen reizen, maar vaak zal het ook liggen in een onderschatting van de eigen mogelijkheden en de eigen kundigheid om in onzekere situaties de goede weg te bewandelen.
Het leren omgaan met mogelijkheden en beperkingen is daarom, zowel wat betreft de mogelijkheden en beperkingen van hetgeen waar men op dat moment mee bezig is, als de eigen mogelijkheden en beperkingen van essentieel belang. Alleen op deze manier zullen barrières, die een keuze onmogelijk maken kunnen worden overwonnen.

2.3 Leren plannen, een aspect van het vormingsgebeuren?

Is planning een aspect van vorming? Het lijkt op het eerste gezicht in de context van recreatie en vrije tijd een vraag van ondergeschikt belang, omdat planning associaties oproept met een beroepsmatige indeling van tijd en activiteit om een bepaald doel binnen een bepaalde tijd en met bepaalde effectieve middelen te bereiken. Toch is dat niet het geval. Ook in de sfeer van recreatiegedrag is een zekere bekendheid met de principes van planning onmisbaar. Wat kan ik in een bepaalde tijd doen en wat voor middelen staan mij daarvoor ter beschikking? is een vraag die ook voor recreatieve gebeurtenissen moet worden beantwoord. Uiteraard hangt planning ten nauwste samen met inzicht in mogelijkheden en beperkingen.
Zeker in de complexe vormen, die recreatiegedrag kan aannemen is een zekere planning, een zekere rangschikking van tijd gekoppeld aan middelen van belang, wil de vulling van de tijd voor de persoon de voldoening schenken die hij ervan verwacht. Ook hiervoor is een bepaalde kennis nodig die in de vorming naar voren moet komen. Deze kennis zal zich beperken tot het leren omgaan met begrippen als tijd, afstand en de middelen die voor de afstemming van tijd, afstand etc. op de op dat moment nagestreefde doeleinden van belang zijn.

2.4 De waarde van het verkeren in nieuwe situaties

De vorming zal zich vooral dienen te richten op het verkeren in nieuwe situaties. De confrontatie met dergelijke situaties is zeer waardevol voor de persoonlijkheidsvorming van de jonge mens. Voor wat betreft de confrontatie zullen twee aspecten nader uitgewerkt moeten worden: het voor een dergelijke situatie kenmerkende „aanpakgedrag", waarbij het „doen" centraal staat en de verwerking van het individu van de beleving van dergelijke situaties.
Wat betreft het eerste aspect ligt de nadruk op de handelingen die nodig zijn om een confrontatie met nieuwe situaties aan te kunnen. Daarvoor is het nodig dat men de bronnen van informatie weet te vinden die nodig zijn om in een nieuwe situatie thuis te geraken. Men kan verder als benodigde vaardigheden denken aan het kunnen lezen van dienstregelingen, het begrijpen van pictogrammen, het kunnen lezen van kaarten en beschrijvingen, etc. Bovendien moet men weten waar één en ander te verkrijgen is.

Door het bezig zijn met dit „aanpakgedrag" zal men zich een bepaalde algemene houding kunnen eigenmaken ten opzichte van het exploreren van nieuwe situaties. Deze houding gaat verder dan de specifieke situaties, waarmee men te maken heeft gehad. Men zal bij situaties die nieuw zijn en daardoor vaak een onzeker karakter hebben niet zo snel „in paniek" raken en terugvallen op het bekende, de dagelijkse sleur. Dit aspect zal verder aan de orde komen in de hoofdstukken 4 en 5.
Beleving van nieuwe situaties en de verwerking daarvan is uiteraard sterk afhankelijk van de persoonlijke instelling, maar daarnaast zijn er een aantal aspecten of dimensies die tezamen van invloed zijn op de persoonlijkheidsvorming. Te onderscheiden zijn:
- het pedagogisch aspect;
- het ruimtelijk aspect;
- het milieu-aspect;
- het sociale en culturele aspect.

Wat betreft het pedagogische aspect ligt de waarde van de beleving van nieuwe situaties zowel op het individuele als op het groepsniveau. Op het individuele niveau leert men waarderen en aanvaarden van een andere manier van leven. Bepaalde gedeelten van die ervaring zullen blijven hangen, waardoor de houding ten opzichte van anderen en zichzelf kan veranderen. Vaak zal de confrontatie met een nieuwe situatie in groeps-, klas- of schoolverband plaatsvinden. Dat geeft een bepaalde band tussen de groepsleden onderling, waarbij ook de leiding (de onderwijsgevende) is begrepen. Hierdoor ontstaat een hernieuwd contact, dat vaak anders van inhoud is en dat ook als men weer terug is in het „dagelijks leven" zijn invloed kan blijven behouden.
Beleving van de ruimtelijke situatie kan leiden tot een andere kijk op de ruimte en een andere kijk op de invloed die de ruimte heeft op het leven dat zich daarin afspeelt. Allerlei andere situaties, zoals reliëfwerking en landschappelijke opbouw dragen bij tot nieuwe ervaringen, waarvan zeker een deel zal doorwerken in de persoonlijkheidsvorming.
Bewustwording van de beleving van een confrontatie met andere milieus kan aanleiding geven tot een proces waarbij een veranderde houding tot stand komt. Daarbij valt bijv. te denken aan het verkeren in een niet vervuilde omgeving (of juist zeer vervuild), waarbij men de inwerking van die omgeving op het leven persoonlijk kan meemaken. Daarnaast speelt kennisvermeerdering betreffende flora, fauna en bodem uiteraard een belangrijke rol.
Wat betreft de beleving van sociale en culturele aspecten van een nieuwe situatie zal er inzicht ontstaan in de leefwijze van mensen waarmee men in de nieuwe situatie te maken krijgt. Daarnaast is er de mogelijkheid zich te verdiepen in de culturele achtergrond. Het resultaat zal zijn dat de relatie mens-mens een verdieping ondergaat.

Het is uiteraard van het grootste belang dat bovengenoemde processen goed worden begeleid. In de eerste plaats moet de mogelijkheid geboden worden met de aspecten kennis te maken, en in de tweede plaats moet er begeleiding plaatsvinden wanneer bepaalde ervaringen worden opgedaan en verwerkt. Het karakteristieke van nieuwe situaties is dat zij een element van spanning en verrassing in zich dragen. Daardoor is een dergelijke situatie, in tegenstelling tot „de dagelijkse sleur" onzeker. Het is de taak van de begeleiders om een goede verhouding te bewerkstelligen tussen „verrassing" en „sleur". Een situatie die door een grote hoeveelheid nieuwe ervaringen in korte tijd te onzeker wordt werkt vaak zeer remmend op de persoonlijkheidsvorming, omdat men het allemaal niet aan kan en zich gaat afsluiten. Wij zijn er ons van bewust dat de hiervoor geschetste situaties niet alleen recreatieve omvatten. Ze zijn veel breder en beslaan in feite de totale bijdrage aan sociale vorming. Toch moet het

hier worden genoemd, omdat bij een adequate recreatieve vorming ook de algemeen sociale aspecten van het opvoedings- en vormingsgebeuren een belangrijke rol kunnen en moeten spelen.

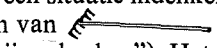
2.5 Sociale aspecten

Gelukkig is men in het onderwijs er de laatste jaren steeds meer van overtuigd geraakt dat vele onderwijsleersituaties ook belangrijke aspecten van de sociale vorming aan de orde kunnen stellen. Ook de recreatieve vorming kent zulke aspecten.
Wanneer we in een klassegemeenschap een schoolreis of werkweek gaan voorbereiden zal er immers met elkaar gezocht moeten worden naar de mogelijkheden en de middelen. Met zoveel hoofden en zoveel zinnen zal er uiteindelijk een gezamenlijke keuze moeten worden gemaakt. Veel informatie zal tevoren moeten worden vergaard, waarbij de groepsleden het vertrouwen moeten kunnen hebben, dat ieder z'n werk zo goed mogelijk doet. Vaak zullen er onvermoede talenten naar boven komen, zodat de leerlingen in een klas elkaar ook eens van een heel andere kant leren kennen en waarderen.
Niet in de laatste plaats zijn er veel mogelijkheden voor de sociale vorming aanwezig in het bezoeken van onbekende gebieden. De leerlingen maken kennis met andere leefwijzen, een ander cultuurpatroon, andere waarden.
Zo leert men ook „het andere" waarderen en omgaan met mensen, waar je wellicht zo gauw niet mee in contact zou komen.
Tenslotte nog iets over de sociale vaardigheden die bij dit alles spontaan geoefend worden. Hierbij kunnen we denken aan het aanvragen van informatie, het telefoneren, overleg met „deskundigen" etc.
Al met al kan gesteld worden dat bij een adequate recreatieve vorming ook de sociale aspecten van het opvoedings- en vormingsgebeuren aan hun trekken kunnen komen.

3

Kennen om te kunnen kiezen

3.1 Inventarisatie van de noodzakelijke kennis

Om een keuze te kunnen maken uit de aanwezige mogelijkheden zijn een aantal dingen noodzakelijk. In de eerste plaats moet men zich een inzicht kunnen verschaffen in de mogelijkheden zelf; wat is er. In de tweede plaats moet men over de kennis beschikken die noodzakelijk is om een keuze bewust te kunnen maken. Kennis wordt in het spraakgebruik in feite gebruikt voor een proces met twee componenten. De ene component is de „kennis" in de zin van „wat is het?" en de andere component is de „kennis" in de zin van vaardigheid, „hoe en waarvoor werkt het?". Globaal gezegd verwijst „kennis" in de enge zin van het woord naar middelen en in de brede zin (mét de bijbehorende vaardigheden) naar het gebruik. Men kan zich een situatie indenken, waarbij het begrip als zodanig bekend is (bijv. „hark" in de zin van ), maar dat het gebruik niet of maar gedeeltelijk wordt gekend (bijv. „harken"). Het is daarbij niet altijd zo dat een bepaald voorwerp maar één specifieke functie heeft. Wanneer men de beschikking heeft over een stuk algemene creatieve kennis kunnen soms nieuwe functies worden ontdekt (bijv. met een hark kan men ook plantgaten maken).
We laten het voorbeeld weer los om tot het onderwerp terug te keren. Welke kennis is noodzakelijk om te kunnen kiezen uit de vele recreatieve mogelijkheden? In de eerste plaats zal je een inzicht moeten kunnen krijgen in het aanbod van mogelijkheden of een afgebakend gedeelte daarvan. Daarvoor is nodig informatie in de vorm van geschreven, gesproken of visueel gemaakte communicatie.
Het gaat daarbij in de eerste plaats om de zogenaamde informatie over informatie, dat wil zeggen informatie die handzaam is en die de weg wijst naar meer specifieke informatie. Het maakt het de mens mogelijk zich bewust te zijn van wat hij zelf wil. Naast deze informatie zal men een aantal vaardigheden moeten kennen. Dit zijn meestal vaardigheden die niet specifiek voor de recreatieve ontplooiing zijn, maar ook voor andere keuzeprocessen van belang zijn.

3.2 Welke vaardigheden zijn noodzakelijk?

Om te komen tot een rangschikking van vaardigheden die er voor het keuzeproces nodig zijn wat betreft recreatieve activiteiten, zal het nodig zijn bepaalde koppelingen te leggen met sociale ontwikkelingsstadia van het individu. In het „Florida Model of Leisure Education" is een dergelijke rangschikking gemaakt. (3) Dit model is ontwikkeld met de volgende uitgangspunten:

- om een programma voor recreatieve vorming te ontwikkelen is een coördinatie nodig tussen beleidsmensen en onderwijzend personeel;
- programma's voor recreatieve vorming moeten uiteindelijk bijdragen tot een verrijking van de kwaliteit van het leven;
- dergelijke programma's moeten zich richten op handelingsvrijheid omdat dat de essentie van recreatie is;
- dergelijke programma's zullen vooral gericht moeten zijn op de individuele ontwikkeling van het individu, omdat recreatieve ervaringen individueel van aard zijn;
- recreatieve vorming is een continu ontwikkelingsproces. Het begint noch eindigt met het formele onderwijsproces.

Het uiteindelijke resultaat van recreatieve vorming zou dan moeten zijn dat het individu:

1. recreatie kan gebruiken om de kwaliteit van zijn leven te verbeteren;
2. de mogelijkheden en uitdagingen van recreatie kan bevatten;
3. het gevolg van recreatie voor zijn eigen leven en voor de maatschappelijke opbouw kan begrijpen en
4. de omgeving gedurende de recreatieve activiteiten met verstand kan gebruiken.

Het model zelf bestaat uit 107 doeleinden die gerangschikt zijn onder de categorieën: zelfbewustzijn, recreatiebewustzijn, houdingen, besluitvorming, sociale interactie en recreatie-activiteitvaardigheden. Bij de opstelling werd het beter geacht deze doeleinden niet te relateren aan groepen (zoals schooltype, voltooide opleiding, oudere mensen, gehandicapten etc.), maar wèl aan individuele behoeften en stadium van ontwikkeling.

3.3 Het ontdekken van de eigen, vaak verborgen, interessen

Beroepsopvoeders staan eigenlijk steeds weer verbaasd hoe groot de invloed is van het gezin op het ontstaan van interessen bij de aan hun zorgen toevertrouwde kinderen. Deze invloed kan zowel positief als negatief werken. Positief kan het werken wanneer ouders – zich meestal niet bewust van deze invloed – hun kinderen meenemen naar sportmanifestaties, naar musea of andere culturele happenings, waarbij vooral hun eigen enthousiasme en betrokkenheid van belang is voor de mate waarin het nageslacht geïnteresseerd raakt.

Een te groot enthousiasme van de ouders, dat geen ruimte laat voor de kinderen bij de ontwikkeling van andere interessen, kan er soms toe leiden dat de jeugdigen juist niets meer willen weten van de „hobby" van vader of moeder. Een zekere beperking zal waarschijnlijk het meeste resultaat afwerpen. Een goede wisselwerking tussen ouders en kind en een juiste dosering van de verhouding moeten/mogen is daarbij essentieel.
Toch blijkt in gesprekken met 13 à 14 jarigen, dat zij nauwelijks op de hoogte zijn van het bestaan van andere interessegebieden, dan die waar zijzelf min of meer toevallig mee in aanraking zijn gekomen. In de meest negatieve zin werkt de invloed van de ouders, wanneer hun eigen gedragspatroon nauwelijks aanleiding geeft tot het kennismaken met andere interessen.

Door de recreatieve vorming in het onderwijs een kans te geven, zal de leerling meer in de gelegenheid zijn om zijn blikveld te verruimen. Tijdens schoolreisjes en schoolwerkweken nieuwe stijl, zal hij, juist doordat hij zelf betrokken wordt bij de voorbereidingen, in contact komen met nieuwe aandachtsgebieden.



Ouders en kinderen bij een sport-manifestatie.

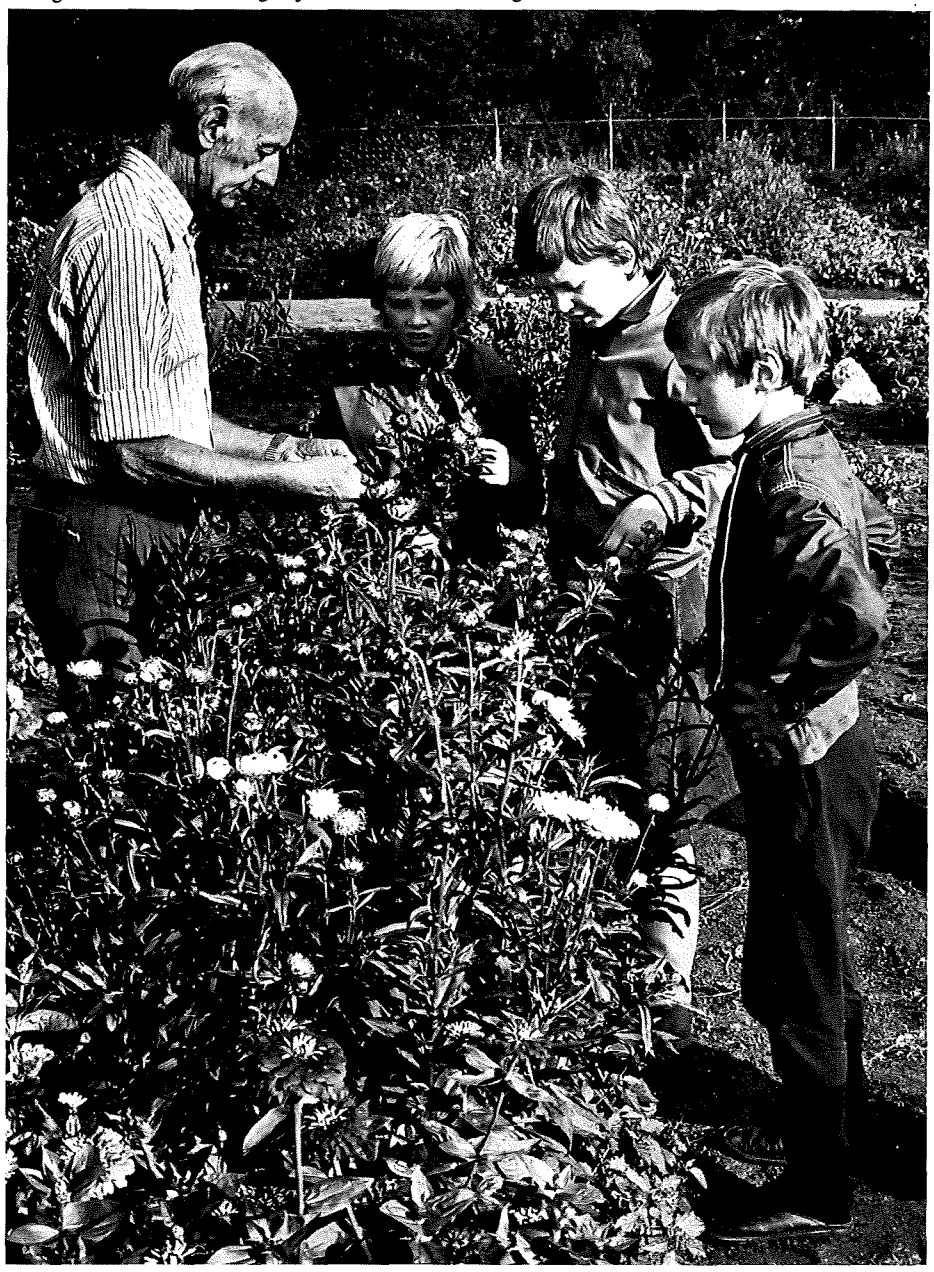
Ook zal men spelenderwijs kunnen experimenteren binnen die aandachtsgebieden waardoor later meer bewuste keuzen kunnen worden gedaan.

3.4 Mens en omgeving

Voor veel mensen blijft de omgeving niet meer dan een decor voor velerlei activiteiten. Met name heeft men nooit geleerd om natuur en landschap (de natuurlijke omgeving) te ontdekken als een dynamisch geheel van afzonderlijke elementen met heel duidelijke onderlinge relaties.
Wie wel zulke ervaringen heeft opgedaan, zal hetzelfde landschap toch weer steeds anders ervaren. Ziet er ook meer mogelijkheden voor eigen activiteiten, zoals fotograferen, schilderen, wandelen, naar vogels kijken, planten bestuderen, naar stenen zoeken, de wordingsgeschiedenis van het landschap trachten te ontdekken en ga zo maar door.
Door de onbekendheid met deze dingen, laat men zich soms verleiden tot activiteiten die niet passen bij de mogelijkheden van bepaalde landschapstypen. Men gaat voet-

ballen in een blauwgrasland met orchideeën, men zal z'n boot afmeren aan een uiterst kwetsbare kraggenwal of men zal gaan ravotten in een kort geleden gemaaid hooiland. Wat wel of niet kan weet bijna niemand meer van nature in onze sterk verstedelijkte samenleving.
De recreatieve vorming in het onderwijs en daarbuiten kan veel van deze ogenschijnlijk verloren gegane kennis terughalen.

Biologieles in de natuur draagt bij tot kennisvermeerdering van de flora en fauna.



4

Waar zouden de genoemde vormingsaspecten tot hun recht kunnen komen?

4.1 Het gezin

In het gezin, ook wel wat ruimer gezien als „het eerste milieu", wordt de mens in eerste instantie „gevormd". Hij leert er praten en zich gedragen volgens bepaalde, onbewuste regels. De belangrijkste vormingsaspecten, die we zijn tegengekomen in het vorige hoofdstuk:

a. het leren kennen van de eigen mogelijkheden;
b. het leren leven met de eigen beperkingen;
c. het leren „plannen" (zie ook 2.3),

komen alle tot hun recht in de dagelijkse omgang met elkaar van jong en oud. Het zal duidelijk zijn, dat er van een zekere opklimming sprake kan zijn bij de genoemde vormingsaspecten; het tweede genoemde sluit het eerste in, het derde sluit de beide anderen in.

Als een gezin er in de vakantie op uit trekt, zal het gedwongen zijn planmatig te werk te gaan. De eigen beperkingen zullen al spoedig duidelijk worden via de portemonnee; het leren kennen van meer eigen mogelijkheden binnen het kader van de beperkingen, die er nu eenmaal zijn, levert een nieuwe dimensie op aan het maken van een plan; wat een scala van mogelijkheden!

Aan die dimensie komt men in vele gezinnen niet toe. Velen zijn slechts in staat op een automatische manier te volgen wat anderen doen of aanraden, waarbij de eigen creativiteit tot een minimum is beperkt.

Hier zien we dat het „tweede milieu", de school een bijdrage kan leveren tot verhoging van de kwaliteit van het recreatief gedrag.

4.2 De school

Als de school zich met het creatief gedrag van de (jonge) mens gaat bezighouden, ontstaat een paradoxale situatie; een dag vrij is nu eenmaal een dag-zonder-school, een dag waarbij er niets wordt geleerd. Als de school zich met de vrije tijd gaat bemoeien, wordt de vrije tijd minder vrij.

Daar komt bij dat onder andere de massamedia een rigoureuze splitsing laten zien tussen vrije tijd en arbeidstijd; je werkt van maandag tot vrijdag, maar je lééft in het weekend. Vroeger werd een mens sterk bepaald door het beroep dat hij had; hij kon zich identificeren met het vakmanschap dat ervoor nodig was. Dat is in de huidige maatschappij veel minder het geval; men is van zijn arbeid vervreemd en geworden tot consument, hetgeen de scheiding arbeid-vrije tijd nog versterkt. Vroeger was er

ook minder vrije tijd en deze tijd was bovendien strak ingedeeld volgens conventies; zondags ging men naar de kerk en vaak zag de onderwijzer daardoor zijn leerlingen ook in zijn vrije tijd weer terug.
Maar voor het kind is vrije tijd ook vandaag een betrekkelijk begrip. Als de ouders een caravan of boot bezitten, dan is het vanzelfsprekend dat het kind mee gaat. We zien dan nogal eens gezinsconflicten ontstaan als het kind wat ouder wordt, als het kind ook gaat luisteren naar het aanbod van buurtvereniging of sportclub.
Hier zien we dan het eerste vrijetijdsprobleem ontstaan: er moet een *keuze* worden gedaan (de eerse fase van de op vrije tijd gerichte vorming).
Het kind dat niet heeft leren kiezen zal dat later als volwassene ook moeilijker kunnen, en het dreigt dan de prooi te worden van de moderne vrijetijdsindustrie. Hier kan een eerste taak voor de school liggen. Vanuit het recht op recreatie voor ieder individu komen we tot de (vrije) keuze voor een of andere vorm van recreatie.
Als de school een stimulatietechniek toepast door bijv. een reisproject met de kinderen te maken, zal het kind leren kiezen.
Van belang daarbij is dat de individuele keuze in conflict kan komen met de keuze van de andere groepsleden, zodat men ontdekt dat er *samen* beslissingen moeten worden genomen (de tweede fase). Hierdoor leert het kind in zijn keuze rekening te houden met anderen. Het zal ontdekken dat ook in zijn recreatiegedrag de mens gebonden is aan normen en waarden. De stimulatietechniek zou een instrument kunnen zijn dat gezien kan worden als een eerste fase in het kader van de op vrije tijd gerichte vorming. Ons inziens is dit bereikbaar met kinderen uit een derde of vierde klas lagere school. Bij een reisproject met deze kinderen zal de onderwijzer een aantal mogelijkheden aan ze voorleggen. Wanneer, hoe, waarheen, hoelang gaan we op reis en wat gaan we beleven?
Op een tweede niveau zal de doelstelling voor een reisproject anders zijn. Kinderen zijn ouder geworden. Door de confrontatie met normen en waarden zal het kind weet krijgen van zijn mogelijkheden en beperkingen. Door zijn keuze zal het ontdekken dat recreatie-gedrag doelgericht gedrag is.
Door nu meer doelgericht met een recreatieproject bezig te zijn zal het kind zich *beslissingsvaardigheden* eigen maken, die ontwikkeld zullen worden ook buiten de recreatieve sfeer, ten opzichte van de eigen (persoonlijke) manier van leven (die zich langzamerhand gaat ontplooien).
Op die beslissingsvaardigheden zal de doelstelling van een reisproject op een tweede niveau gericht moeten zijn; een doel dat wellicht te bereiken zal zijn met kinderen uit de hoogste klassen, maar dit zal moeten worden uitgeprobeerd om vast te stellen of dat werkelijk zo is. De onderwijzer zal de mogelijkheden niet meer aanreiken, maar de leerlingen zullen ze zelf moeten opzoeken. De taak van de onderwijzer blijft dan veel meer beperkt tot stimulator en adviseur bij eventuele problemen.
Van een dergelijk project is een grote transfer te verwachten. Het kind zal (zich meer bewust van eigen gedrag) behoefte krijgen om te „leren-door-ervaren".
Een meer experimentele aanpak wordt nu mogelijk doordat het kind ontdekt dat veiligheid en vrijheid in zeker opzicht tegengestelde begrippen zijn. Zijn recreatiegedrag zal meer invloed gaan uitoefenen op zijn algemene gedragspatroon. Het zal (al zal dat nog veelal onbewust gaan) zijn vrijetijdsbesteding in relatie zien met de kwaliteit van zijn bestaan. Doordat het geleerd heeft doelgericht te handelen zal het bereid zijn een nieuwe confrontatie aan te gaan met zichzelf.
Op dit derde niveau gekomen overschrijden we de doelstellingen van een lagere-school-reis-project. Voor oudere kinderen en jonge volwassenen in de middelbare school zal men een reisproject kunnen organiseren met de doelstelling: „confrontatie met jezelf".
Wèl mag worden opgemerkt dat de onderwijzer die leiding wil geven aan projecten op niveau 1 en 2 zelf toch wel niveau 3 bereikt moet hebben.

Een in consumptief gedrag vastgeroeste onderwijzer zal de moed niet kúnnen hebben met kinderen samen een project op te zetten.
Hij zal de drie niveaus moeten kennen èn onderkennen, en wellicht moeten we ook verwachten dat hij een perspectief kent naar verderweg liggende doelstellingen.

Want op een vierde niveau zal de verworven confrontatie met het eigen ik noodzakelijk leiden tot een grotere mate van bewust zijn: zélf-bewustzijn en maatschappelijké bewustzijn. De mens zal de grote verbanden zien tussen recreatie en arbeid, consumptie en creativiteit. Hij zal de politieke consequenties van zijn eigen gedraging leren onderkennen, waardoor ook zijn dénken verandert: hij zal „ecologisch" leren denken, dat wil zeggen hij zal leren ontdekken dat niet alleen de kwaliteit van zijn eigen bestaan in het geding is, maar ook dat van de generatie die na hem komt. „Hij zal leren leven om te overleven."

4.3 De vereniging

Naast het gezin en de school, kan ook de vereniging een duidelijk referentiekader zijn voor de recreatieve vorming. Afhankelijk van de leeftijd van de leden, zien we dat ook hier nog te veel door de jeugdleiders of bestuursleden zelf wordt georganiseerd, terwijl de leden zelf nauwelijks een inbreng hebben in de programmering. Dat komt nog nadrukkelijk naar voren, als de vereniging „op stap" gaat. Een dag uit of een kampweek wordt meestal voorbereid door enkelen, zonder dat er tevoren of tijdens de voorbereidingen overleg is met de rest van de groep. Laat staan dat men alle groepsleden actief betrekt bij de planning en de voorbereiding. Kaderleden of begeleiders zouden zich wat meer op de achtergrond moeten houden en een meer stimulerende rol moeten vervullen, terwijl het daadwerkelijke voorbereidingswerk door de leden zou kunnen worden verricht. Maar al te vaak wordt vergeten dat aan die voorbereidingen zeker zo veel plezier wordt beleefd, als aan de reis of de kampweek zelf.
Om in een vereniging de techniek van programmering aan de leden te leren, kan men ook groepjes leden verzoeken om een programma voor te bereiden voor een verenigingsavond of -middag. Men leert dan te kiezen uit de vele mogelijkheden en tegelijkertijd een zekere programma-opbouw te kiezen. Dit is weer van belang in verband met de latere hiërarchie van keuzemomenten.

4.4 Het participatie-onderwijs

De laatste jaren wordt op tal van niveaus nagedacht over de inhoudelijke vormgeving van het participatie-onderwijs. Het gaat hierbij om jonge mensen die reeds een plaats in de werkende samenleving gevonden hebben en die in de gelegenheid worden gesteld om één of twee dagen per week een stuk aanvullende vorming mee te maken. Uit de praktijk van dit werk blijkt, dat men voor deze groep niet uit moet gaan van schoolse kennis, maar meer een benadering moet kiezen die aansluit bij de behoeften uit het leven van alle dag.
Wij zijn er van overtuigd, dat recreatieve vorming, zoals in deze brochure bedoeld, duidelijk zal aansluiten bij de behoeften van deze leeftijdsgroep. Bijkomend voordeel is, dat deze leeftijd al zeer zelfstandig werken mogelijk maakt.

5

Enkele mogelijkheden nader bekeken (op basisschoolniveau)

5.1 De schoolreis

De oudste vorm van recreatief en tegelijk schools bezig zijn is het schoolreisje. Voor de oorlog togen drommen kinderen naar Kraantje Lek om lekker te ravotten in het zand en daarna naar de ruïne van Brederode voor een leerzaam bezoek aan een historische plaats. Enige variatie werd soms gevonden door de volgorde om te draaien, maar dat een schoolreisje in de maand juni gehouden moest worden was zó

De laatste tijd komen er meer vormen van onderwijs waarbij ook buiten de school activiteiten worden verricht.



vanzelfsprekend, dat de gedachte aan een ander tijdstip eenvoudig niet opkwam. Dat is tegenwoordig wel iets (maar niet veel!) verbeterd; dank zij uitvoerige voorlichting en propaganda voor spreiding ziet men thans ook wel eens een enkele schoolbus in de maand mei voor de ingang van Artis . . .
De planningsmogelijkheden van de onderwijzer zijn rijker geworden, maar de kinderen worden „meegenomen", ze worden over het algemeen niet in de planning en in de activiteiten betrokken.

5.2 De projectmatige aanpak

De laatste tijd zien we binnen de school allerlei vormen van onderwijs, waarbij ook buiten de school activiteiten worden verricht. Kinderen verkennen hun eigen buurt, doen speurtochten, maken interviews met boswachters, enz.
Er zit een duidelijk recreatief-gedrag-verrijkend effect in dergelijke projectmatige activiteiten. Kinderen leren uit de sleur te stappen, ze krijgen zelfvertrouwen en leren de waarde in te zien van „het verkeren in totaal nieuwe situaties" (zie 2.4.). Hier liggen schitterende mogelijkheden voor het zelf verkennen van allerlei recreatie-aspecten, zoals het station, het grenswisselkantoor, hoe komt een kaart tot stand, wat doet de ANWB, de VVV, etc.?
Wel is het zo, dat de activiteiten van de kinderen ook bij dit soort werk nog te weinig gericht kúnnen zijn op „kennen om te kunnen kiezen" (zie 2.1.).
De aard van een project brengt vaak met zich mee, dat allerlei beslissingen genomen zijn vóór de kinderen er aan te pas komen.

5.3 De schoolwerkweek

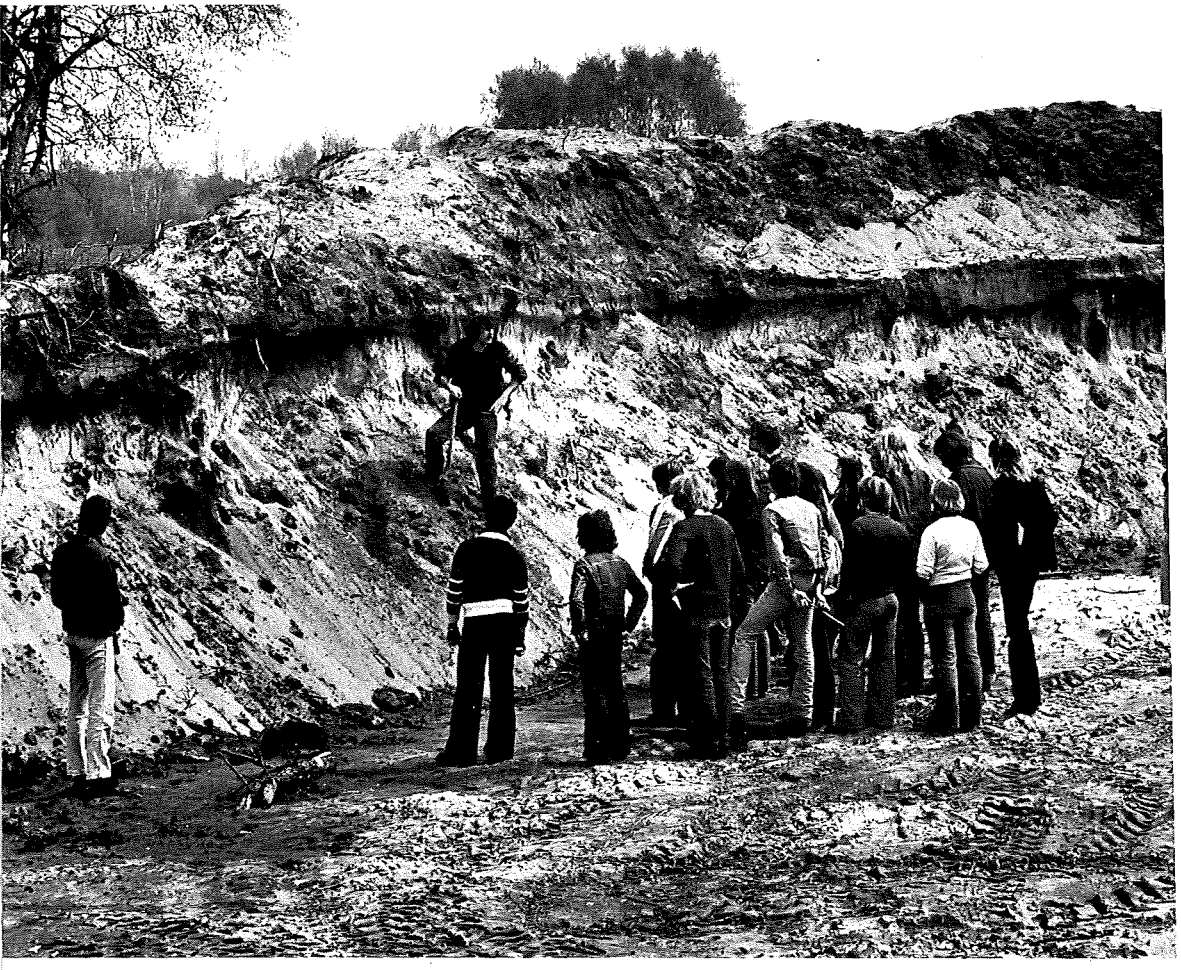
De klasse-werkweek is een zeer geschikte activiteit om de kinderen directer bij de planning te betrekken. De klas gaat er een week tussenuit, de onderwijzer komt nu niet met een kant-en-klaar plan, maar betrekt de kinderen in het plannen maken, laat ze zelf beslissen, met het doel om ze op te voeden tot mensen met rijke planningsmogelijkheden.
Dat gaat niet zo maar. De onderwijzer zal zelf in staat moeten zijn „de planning van de planning" te maken.
Enkele hoofdlijnen voor een dergelijk plan willen we hier aangeven.
De planning doorloopt enkele duidelijk van elkaar te onderscheiden fasen. We willen hier vier fasen noemen:

De inleidende fase. Hier moeten algemene punten worden vastgelegd. Die zullen niet voor iedere situatie dezelfde zijn. We willen dan ook volstaan met een opsomming van enkele zaken:
a. de algemene kosten: wat is het financieel plafond?;
b. wat is de algemene doelstelling?;
c. wat „mag" beslist niet van schoolbestuur, of ouders?

Is deze fase zo goed mogelijk doorlopen, dan komt men tot een eerste verkenning van wat mogelijk is. We noemen dat:

De convergerende fase, omdat allerlei informatie moeten worden samengebracht.

Eerst gaan we vaststellen, dat er vier belangrijke vragen zijn:
wat: is het een reis, of een verblijf, of wat anders?
hoe lang: gaan we een week, of vijf dagen, of . . .?



De klasse-werkweek.

waarheen: gaan we naar binnen- of buitenland, kunnen we al iets meer weten over de globale streek waar we heen zouden kúnnen gaan?
wanneer: in welk jaargetijde kunnen we, welke mogelijkheden zijn er in relatie met de vorige vragen?
De kinderen kiezen per groepje één van de vragen ter bestudering. Elk groepje valt dan weer uiteen in kleinere groepjes om te inventariseren, welke mogelijkheden er zijn. Ze gaan zo objectief mogelijk informatie inwinnen en maken een lijstje van voor- en nadelen, en de kosten.
Dan komt de samenspreking: alle vier de vragen worden gezamenlijk besproken en er wordt naar een beslissing toegedacht. Over welke vraag het eerst de beslissing valt kan niet van te voren worden gezegd. Is eenmaal ergens een eerste beslissing genomen, dan vervallen een aantal mogelijkheden uit de andere vraaggebieden en de voor- en nadelen kunnen beter tegen elkaar worden afgewogen. Zo werken we met de klas samen alle vier de vragen af. Het is van belang om de beslissing niet te eng te nemen. Een aantal vragen blijft liggen tot de volgende fase. Dat is:

De divergerende fase. Weer zijn er vier vragen.

Waar gaan we heen, nu precies bekeken;
Hoe gaan we erheen en hoe gaat het daar; de reis, het verblijf, het eten?
Wat gaan we er doen: welk programma?
Deze drie vragen worden aan drie groepjes ter bestudering gegeven. Zij gaan de mogelijkheden inventariseren, berekenen de tijd en de kosten en die laatste gegevens gaan naar een vierde groep, die de vraag beantwoorden moet:
kan het allemaal? Deze groep heeft tot taak de organisatie van de week zelf te bekijken; ze maken een kostenberekening, een „rooster", taakverdeling en bereiden de eindvergadering voor, waarin uit een beperkt aantal mogelijkheden een definitieve keuze wordt gedaan.
Voordat we dan op stap gaan komt er nog een vierde fase.

De synthese fase.

Wat doen we met de week als we weer terug zijn? Deze fase maakt een project in feite pas tot een echt project.
Er worden afspraken gemaakt voor het maken van een tentoonstelling voor de ouders, of een groot plakboek, of een integratie in het normale schoolwerk of iets dergelijks. We gaan op deze fase hier nu niet verder in, maar willen wel het grote belang van deze fase benadrukken. Het is van belang, dat de ervaringen, die zijn opgedaan, samen komen en het is van belang, om dat in de planning op te nemen.



DEEL II

Verdere uitbouw en eerste confrontatie met de praktijk

Dit gedeelte bestaat uit een uitgebreide samenvatting van het rapport „Recreatieve Vorming in het Lager Onderwijs" van mevr. G. P. Hellinga. Dit rapport – een eindexamenscriptie voor het Nederlands Wetenschappelijk Instituut voor Toerisme en Rekreatie te Breda – werd geschreven in samenwerking met de beraadsgroep en is uitgegeven door de Stichting Recreatie (december 1978). Het doel van het rapport is datgene wat de beraadsgroep had gevonden en waarvan in deel I verslag is gedaan verder te onderbouwen en de ideeën van de beraadsgroep te toetsen aan de onderwijspraktijk.

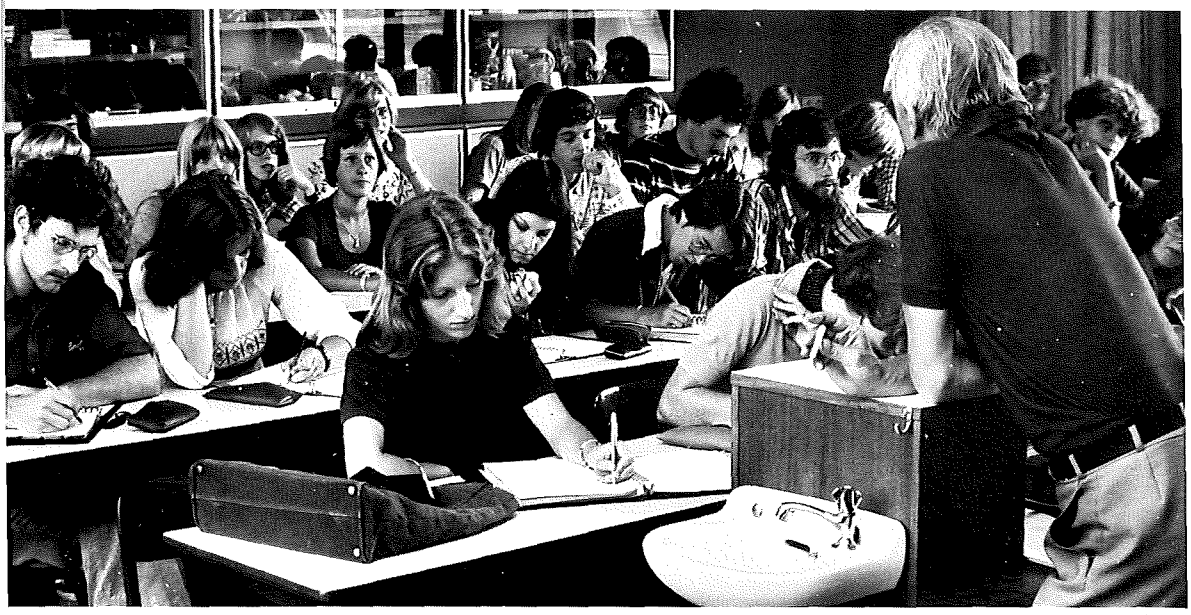
1
Probleemstelling

Als probleemstelling werd – mede op grond van de bevindingen van de beraadsgroep – geformuleerd:

a. in hoeverre is recreatieve vorming noodzakelijk in onze maatschappij?
b. op welke manier zou recreatieve vorming gerealiseerd moeten worden en welke inhoud zou er dan aan gegeven moeten worden?
c. welke mogelijkheden zijn er binnen het lager onderwijs om recreatieve vorming in te passen?

Voor het onderzoek naar deze probleemstelling zijn twee ingangen gekozen, namelijk een uitgebreid literatuuronderzoek en een aantal groepsgesprekken met mensen die direct bij de onderwijswereld betrokken zijn.

Bij de scholing van het onderwijzend personeel moet ook aan de artistieke en ludieke vorming worden gedacht.



2

Arbeid en vrije tijd

Uit literatuuronderzoek blijkt duidelijk dat er een herwaarderingsproces gaande is van zowel arbeid als vrije tijd. Arbeid domineerde niet alleen lange tijd in vrijwel alle sectoren van het maatschappelijke leven, maar het werd ook als zodanig opgenomen in het geestelijke leven van de mens. Arbeid was niet alleen noodzakelijk, het was ook „goed", terwijl niet-arbeid „slecht" was. Hoewel zeker in deze tijd een zekere dominantie van het verschijnsel arbeid is overgebleven, wordt de vrije tijd en hetgeen zich daarin afspeelt nu veel positiever benaderd. Arbeid en vrije tijd zijn beide „goed" geworden.
Factoren die op deze verandering invloed gehad hebben en nog hebben zijn volgens Beckers (1):
- toename van de vrije tijd;
- toegenomen welvaart;
- gestegen opleidingsniveau;
- urbanisatie en suburbanisatie;
- stijgende (auto)mobiliteit;
- technologische vooruitgang;
- verbetering van de sociale voorzieningen;
- professionalisering en institutionalisering;
- verandering in de houding ten aanzien van recreatie en arbeidsplicht.

De vraag is uiteraard belangrijk wat onder vrije tijd verstaan moet worden. Het begrip is echter niet éénduidig bepaald. Men heeft de keuze uit verschillende benaderingen, die ruwweg in twee grote categoriën uiteen vallen. De eerste categorie is die van de negatieve benaderingen van het begrip vrije tijd. Daarbij wordt in het algemeen omschreven wat vrije tijd *niet* is (bijvoorbeeld de tijd die nodig is om te werken, te eten en te slapen). De tijd die overblijft is dan de vrije tijd.
Daarnaast staat de categorie positieve benaderingen, waarin vrije tijd omschreven wordt in termen van motivatie en/of gedrag.
In het vervolg van de analyse wordt gekozen voor een omschrijving die thuishoort in de laatste categorie en waarbij het accent valt op de afwezigheid van dwang in het algemeen en waarbij het individu centraal staat. Omdat in het rapport recreatieve vorming centraal staat, en hierbij de nadruk wordt gelegd bij de zelfontplooiingsfunctie van de vrije tijd, wordt de volgende omschrijving voor de verdere analyse als uitgangspunt gekozen:
vrije tijd is die tijd die voor individuen en/of actueel interacterende primaire groepen vrij is van externe en fysieke verplichtingen (2).

Onder fysieke verplichtingen worden die activiteiten verstaan die nodig zijn om te kunnen voortbestaan (o.a. eten), terwijl externe verplichtingen voor iedere mens verschillend kunnen zijn. Het zijn alle zaken die „moeten". Daaruit vloeit automatisch voort dat de inhoud die aan de vrije tijd wordt gegeven voor iedereen verschillend kan zijn.

Veel schrijvers hebben een indeling gemaakt van de functies die de vrijetijdsbesteding voor de mens heeft. Daarbij komen vaak de functies ontspanning (herstel van de dagelijkse druk en vermoeidheid), amusement (breken met de dagelijkse sleur) en zelfontplooiing naar voren.
Het belangrijkste is echter dat het individu in de vrije tijd de (ont)spanning vindt die het nodig heeft. Hoe de vrije tijd besteed wordt is afhankelijk van de keuze van het individu, overeenkomstig zijn smaak en interesse.

Doordat de vrije tijd niet werkelijk vrij is (bijv. door sociale verplichtingen), is de vulling ervan voor velen een probleem geworden. Er bestaat op het terrein van de recreatie een discrepantie tussen objectieve en subjectieve mogelijkheden. Mensen zijn vaak niet in staat van de objectieve mogelijkheden gebruik te maken. Daarom is dé recreatie een object geworden van beleid, planning en wetenschap. Eén van de middelen op het individuele vlak om tegemoet te komen aan het probleem van de vrije tijd is – volgens Kwant (3) – een opvoeding tot „zinvolle" vrijetijdsbesteding. Zinvol is in dit verband een relatieve term. Wat betreft de vulling van de vrije tijd is dit zinvol voor het individu als die ook als zodanig wordt beleefd. Bij de vulling van de vrije tijd is keuze-vrijheid van zeer groot belang. De mens moet een zelfstandige keuze kunnen maken uit de veelheid van mogelijke gedragspatronen die de maatschappij hem in zijn vrije tijd voorschotelt. Zelfontplooiing in de sfeer van vrije tijd is dan ook alleen mogelijk als het individu keuzen maakt die recht doen aan zijn eigen capaciteiten.

3

Pedagogische aspecten in relatie met de vrije tijd

Vrije tijd — ook wel onverplichte tijd genoemd — kenmerkt zich dus vooral door een keuzevrijheid van handelen. Deze keuzevrijheid is echter altijd beperkt, doordat er ook in de onverplichte tijd nog als verplichtend ervaren omstandigheden voorkomen, zoals sociale verplichtingen. Daarnaast is de keuze met betrekking tot de besteding van de vrije tijd beperkt, omdat het aanbod bestaat uit door de cultuur bepaalde, min of meer vaststaande, gedragspatronen.
Daar komt nog bij dat men vaak niet op de hoogte is met alle mogelijkheden die de vrije tijd biedt. Daardoor kan het individu niet kiezen uit de bij hem passende recreatieve gedragspatronen, omdat hij deze eenvoudigweg niet kan overzien.
Omdat keuzevrijheid één van de belangrijkste voorwaarden is om de zelfontplooiingsfunctie van de vrije tijd te kunnen realiseren, zal men in de huidige maatschappij — waarin zeer veel vrije tijd voorkomt — steeds beter moeten worden voorbereid op de mogelijkheden binnen die vrije tijd. Vrijetijdsopvoeding is nodig.
Deze taak is te beschouwen als een onderdeel van het hele opvoedingsproces dat immers gericht zou moeten zijn op het kunnen functioneren in deze maatschappij, dus zowel in de arbeids- als in de vrije tijd.

Onder vrijetijdsopvoeding (recreatieve vorming) wordt verstaan:
een opvoeding met vormingsaspecten die gericht zijn op het scheppen van mogelijkheden voor het individu om de vrije tijd voor hemzelf op een zinvolle manier te kunnen vullen en hem hierdoor behulpzaam te zijn bij zijn zelfontplooiing.

De eerder genoemde keuzevrijheid kan pas gerealiseerd worden als bij de vrijetijdsopvoeding vormingsprocessen naar voren komen die gericht zijn op het kunnen kiezen, in de zin van hoe en waaruit.
Enkele mogelijkheden om bovenstaande vormingsaspecten tot hun recht te laten komen zijn:
- het individu kennis laten maken met zoveel mogelijk manieren om de vrije tijd door te brengen, terwijl tevens de noodzakelijke kennis wordt bijgebracht met betrekking tot de vrijetijdsbesteding;
- het aanleren van zoveel mogelijk vaardigheden met betrekking tot de vrijetijdsbesteding.

Keuzevrijheid wordt des te belangrijker als men bedenkt dat zich in de vrije tijd veel alternatieven voordoen, die tegemoet komen aan dezelfde behoeften. Groffen (4) schreef hierover: „Achterliggende menselijke behoeften bepalen welke gedragspatro-

nen zullen worden gevolgd. Die bepaling is niet éénduidig. In de vrije tijd is er geen sprake van een toestand van langdurig gebrek, waardoor alles in het werk zal worden gesteld om de achterliggende behoeften te bevredigen. Dit houdt in dat er met name in de vrije tijd alternatieve manieren zijn om bepaalde behoeften te bevredigen en omgekeerd, dat er met hetzelfde (vrijetijds)gedrag verschillende behoeften kunnen worden bevredigd".
Het na te streven uiteindelijke resultaat van recreatieve vorming (vrijetijdspedagogie) is derhalve het individu in staat te stellen een bewuste keuze te maken uit de mogelijkheden die er zijn om de vrije tijd te besteden. Op deze manier kan vrijetijdspedagogie misschien een bijdrage leveren aan de zelfontplooiing van de mens in relatie met zijn omgeving.

Recreatieve vorming moet daarbij beschouwd worden als een continu ontwikkelingsproces. Het begint noch eindigt met het formele onderwijsproces.

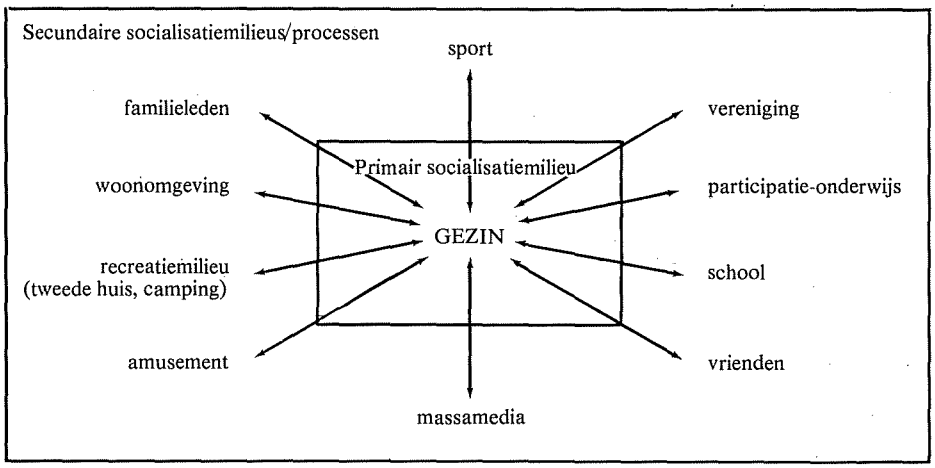
4

Opvoedkundige milieus

Er bestaat een wisselwerking tussen individuen en de sociale omgeving. In principe is de maatschappij in al zijn geledingen het opvoedkundige milieu, maar binnen die sociale omgeving kunnen twee soorten socialisatieprocessen worden onderscheiden:
- de primaire socialisatie, waaronder verstaan wordt het zich eigen maken van basiswaarden, normen en gedragingen die het individu in staat stellen lid te zijn van de samenleving. Dit proces vindt vooral in het gezin plaats (het primaire opvoedkundige milieu);
- de secundaire socialisatie die als het ware voortbouwt op, maar ook in wisselwerking staat met, het primaire socialisatieproces. Dit proces vindt plaats op school, bij vrienden, familieleden en in andere opvoedkundige milieus, zoals massamedia, amusement, sport, recreatiemilieu enz.

Eén en ander is nogmaals in schema bijeengezet.

Referentiekader voor recreatieve vorming



Op grond van het bovenstaande lijkt het vooral zinvol ernaar te streven de recreatieve vorming binnen het onderwijs te brengen, zonder daarbij de andere opvoedkundige milieus uit te sluiten.

5

Recreatieve vorming in het onderwijs

De functie van het onderwijs kan worden omschreven als het aanbieden van middelen en mogelijkheden aan jonge mensen om optimaal te kunnen functioneren in de maatschappij. Men zou vier aspecten aan onderwijs kunnen onderscheiden, namelijk het maatschappelijke, het structurele, het didactische en het inhoudelijke aspect.
Wat betreft het maatschappelijke aspect is op te merken dat het onderwijs zich inhoudelijk wel aan zal moeten passen aan de veranderde maatschappelijke verhoudingen ten gevolge van de toename van de vrije tijd. Zowel een voorbereiding op het arbeidsproces als op de vrije tijd moeten in het onderwijs centraal staan. De situatie binnen het onderwijs nu toont helaas een ander beeld. In het huidige lager onderwijs wordt de nadruk gelegd op de ontwikkeling van intellectuele en technische vaardigheden. Dit was vroeger een antwoord op de maatschappelijke behoeften en het beeld van de maatschappij, dat voornamelijk gericht was op arbeid. De maatschappij is echter sterk veranderd. De doelstellingen van het onderwijs zullen ook wel verschuiven, maar op dit moment kan worden vastgesteld dat, vooral met betrekking tot de voorbereiding op de vrije tijd, er nog slechts enkele aanwijzingen in die richting zijn.
Het onderwijs heeft de recreatie wel binnen haar poorten gehaald, maar in feite nog niet of nauwelijks verwerkt binnen het leerproces. De maatschappelijke functie recreatie is binnen het leerproces helaas vaak niet verder ontwikkeld dan een schoolreisje of werkweek. Daar komt dan nog bij dat dergelijke activiteiten meestal het karakter van een uitje hebben en dat de organisatie ervan meestal in handen is van anderen dan de leerlingen zelf.
Wat betreft de structurele aspecten kan gewezen worden op de nota „Contouren voor een toekomstig onderwijsbestel" (5). Deze vormt de belangrijkste richtlijn voor datgene wat op het gebied van het onderwijs te gebeuren staat. De realisatie laat echter nogal lang op zich wachten. Dit laatste kan o.a. worden afgeleid uit het feit dat de Mammoetwet nog weinig merkbare effecten heeft gehad, hetgeen weer ten dele te wijten is aan de complexiteit van het onderwijsstelsel.
Eerder genoemde Contourennota legt de nadruk op de wenselijkheid van een verbreding in het leerpakket van het algemeen vormend onderwijs, met name de expressieve en sociale vaardigheden.
Recreatieve vorming sluit in theorie wel aan bij de toekomst van het onderwijsbestel, maar de mogelijkheden voor realisering op korte termijn lijken gering te zijn. Oorzaken daarvan zijn de houding en scholing van de onderwijsgevenden en de complexiteit van het onderwijs op zich.
Wat betreft de didactische aspecten gaat het vooral om de gedragswijzen (onderwijsmethoden) van de onderwijsgevende. Daarover bestaat geen eensluidende mening.

Voor integratie van recreatieve vorming binnen het onderwijspakket lijkt echter een gedragswijze die erop gericht is de kinderen te helpen om hun unieke mogelijkheden te ontplooien de meest aangewezene (de zogenaamde „humanistische visie").

Tenslotte wat betreft de inhoudelijke aspecten. Het is nog steeds een vraag in de politieke discussie of de school een belangrijke taak moet worden toegedacht bij de vorming van het kind tot een persoonlijkheid. Uiteraard zal de school een éénzijdige aanpak moeten vermijden, maar de school heeft zeker een bemiddelende functie. Het kind moet immers worden voorbereid op de maatschappij en dat houdt in dat het zich bezig moet houden met veranderingen in die maatschappij, bijv. ten aanzien van de verhouding arbeid/vrije tijd.

5.1 Recreatieve vorming in het lager onderwijs

Uit voorgaande informatie over het onderwijs in het algemeen blijkt wel dat het een zeer complex gebeuren is. Er zullen derhalve bepaalde doelstellingen moeten worden geformuleerd om te kunnen komen tot een „programma" voor recreatieve vorming in het lager onderwijs en een opsomming van „voorzieningen" die nodig zijn om deze doelstellingen te kunnen realiseren. De doelstellingen zijn al geformuleerd in de vorige hoofdstukken in de genoemde uitgangspunten met betrekking tot vrije tijd, recreatie, vorming/pedagogie, onderwijs en recreatieve vorming.
Ze moeten nu nog in een pedagogisch-didactisch perspectief geplaatst worden, waarna concrete invulling plaats moet vinden.
In Nederland wordt meestal het didactisch-analyse model van Van Gelder (6) gebruikt. Dit model is opgebouwd uit vier vragen, namelijk:
1. wat wil ik bereiken (doelstelling);
2. waar moet ik beginnen (beginsituatie);
3. hoe kan ik onderwijs geven (onderwijsleersituatie);
4. met welke resultaten heb ik onderwijs gegeven (evaluatie).

Gepoogd wordt hieronder om via dit model globaal een programma voor recreatieve vorming te geven en tevens te komen tot een opsomming van de benodigde middelen (lesmateriaal etc.).

Ad 1. Doelstelling
Er zijn vier doelen te onderscheiden in het onderwijs (ontleend aan een publikatie van de Studiegroep Milieu-educatie):
- het leerdoel (weten van bepaalde feiten), in dit geval de kennis van mogelijkheden en basisvaardigheden met betrekking tot de besteding van de vrije tijd;
- het onderwijsdoel (begrijpen), dat wil zeggen het verkrijgen van inzicht in bepaalde patronen en processen (recreatiepatronen, groepsprocessen enz.);
- het vormingsdoel (kunnen); ook met betrekking tot de vrijetijdsbesteding is het belangrijk om zelfstandig te kunnen denken, initiatief te durven nemen, een bepaald organisatievermogen te hebben, eigen smaak en interessen te kunnen ontwikkelen, kennis te hebben van de omgeving waarin men leeft, enz.;
- het opvoedingsdoel (consequenties), dat wil zeggen het kunnen overzien van consequenties van recreatief gedrag voor de persoon zelf in het bijzonder en voor de maatschappij in het algemeen.

Ad 2. Beginsituatie
Recreatieve vorming moet in elk ontwikkelingsniveau voorkomen, omdat het een continu proces is. In de praktijk gaat men echter bij de opsomming van leerstof vaak uit van de oefenstof voor de lagere scholen. De daarvoor liggende kleuterperiode



Activiteiten buiten de school, kinderen leren uit de sleur stappen.

blijft vrijwel geheel onbekend terrein en wordt slechts incidenteel erbij bètrokken, bijv. vanuit de opleidingswereld van kleuterleidsters.

Ad 3. Onderwijsleersituatie
Om de noodzakelijke rangschikking van vaardigheden en kennis te kunnen maken, die nodig zijn voor een keuzeproces met betrekking tot de vrije tijd moet er een koppeling worden gelegd met het sociale ontwikkelingsstadium van het individu.
De doelstelling van recreatieve vorming (het aanbieden van mogelijkheden) impliceert dat de onderwijsgevende de methode van de geleide ontdekking moet toepassen, dat wil zeggen dat hij samen met de leerlingen de mogelijkheden gaat ontdekken die de vrije tijd biedt.
De laatste tijd komen er meer vormen van onderwijs, waarbij ook buiten de school activiteiten worden verricht. Kinderen verkennen hun eigèn buurt, doen speurtochten, maken interviews enz. Er zit een duidelijk recreatiefgedrag-verrijkend effect in dergelijke activiteiten. Kinderen leren zo uit de sleur te stappen, ze krijgen zelfvertrouwen en leren de waarde in te zien van het verkeren in totaal nieuwe situaties. Helaas is het echter vaak zo dat deze activiteiten nog te weinig gericht zijn op het „kennen om te kunnen kiezen", terwijl vaak allerlei beslissingen al genomen zijn vóór kinderen eraan te pas komen.

Ad 4. Evaluatie
Hierbij gaat het in feite om een vergelijking van de persoon die recreatieve vorming gehad heeft met zichzelf voordat hij recreatieve vorming ontving. Hieruit moet blijken of de recreatieve vorming aan zijn doel heeft beantwoord.

Educatief materiaal
Lesstof in het kader van recreatieve vorming is in ruime mate voorhanden, het is alleen verspreid over verschillende instellingen en wellicht niet volledig. Bovendien moet het wat betreft vormgeving etc. misschien worden aangepast aan en afgestemd op het ontwikkelingsniveau van de leerlingen. Hieronder volgen een aantal groepen materiaal, zonder dat daarmee volledigheid is nagestreefd.

- informatie over informatie (waar kan men welke gegevens krijgen);
- verzekeringen (wat is noodzakelijk bij recreatieve activiteiten);
- (toeristische) kaarten (het kunnen lezen van kaarten is dan noodzakelijk);
- reisdocumenten (wat doet men ermee, waar heeft men ze voor nodig);
- vervoersmogelijkheden (hoe komt men waar);
- verblijfsmogelijkheden (welke zijn er, wat wil men, wat kan);
- hulpverlenende instanties (waar kan men hulp inroepen als dat nodig is);
- methoden om te reserveren, te boeken, te raadplegen etc.;
- tijdschema's (hoe werkt een spoorboekje etc.);
- gezondheid (hygiëne, eten etc.);
- gedragsregels (wat kan en wat niet);
- culturele activiteiten (wat voor soorten, waar, hoe);
- sport en spelmogelijkheden (wat, wat voor houding etc.);
- de eigen omgeving (verkennen, begrijpen, interpreteren);
- massamedia (gebruik ervan);
- informatiecentra op het gebied van recreatie en toerisme (waar, hoe gebruiken);
- mogelijkheden met betrekking tot deelname aan expressievakken;
- gerichte informatie (recreatieschappen etc.);
- praktische taallessen;
- behandeling van vreemd geld;
- natuur- en milieu-educatie.

6

Recreatieve vorming in een breder maatschappelijk kader

Recreatieve vorming is in principe gericht op het bijbrengen van kennis en vaardigheden met betrekking tot de vrijetijdsbesteding als geheel, waarbij in de context van de beraadsgroep recreatieve vorming het accent wordt gelegd op de openluchtrecreatie. De openluchtrecreatie heeft een aantal belangrijke aspecten, waarvan er hier twee in samenhang nader zullen worden beschouwd, namelijk het sociale welzijn (inclusief welvaart) en natuur en milieu.
Openluchtrecreatie bevindt zich in een spanningsveld, omdat de mens steeds meer wil en kan (welvaart), hetgeen ten koste kan gaan van het eigen leefmilieu (welzijn). Dit heeft uiteraard zijn consequenties voor de inhoud van de recreatieve vorming. Recreatieve vorming moet dan ook nooit op zich staan, maar moet aansluiten bij de mogelijkheden die de maatschappij biedt.

Het (Rijks)beleid dat gevoerd wordt voor openluchtrecreatie is een voorwaardenscheppend beleid, omdat het streeft naar het bieden van mogelijkheden voor allen wat betreft recreatieve activiteiten. Recreatie wordt daarbij als integrerend onderdeel van het totale welzijnsbeleid gezien en het persoonlijke welzijn wordt meer en meer mede afhankelijk gesteld van hetgeen men in de vrije tijd doet. Daardoor kan recreatieve vorming een positieve bijdrage leveren aan het welzijn.

Als steeds belangrijker onderdeel van het openluchtrecreatiebeleid wordt het beleid gericht op voorlichting en educatie. Binnen dit beleid is al het nodige gerealiseerd, want de laatste jaren worden we in toenemende mate geconfronteerd met initiatieven die in feite alle tot doel hebben het publiek te wijzen op de vele mogelijkheden tot besteding van de vrije tijd en het daarvoor nodige gedrag. Het is niet zo dat deze voorlichting en educatie recreatieve vorming in het onderwijs kan vervangen. De meeste van bovengenoemde initiatieven gaan er in feite van uit dat het publiek de benodigde vaardigheden en kennis al bezit, terwijl dat in vele gevallen niet zo is.

7

Conclusies naar aanleiding van het literatuuronderzoek

Op grond van de uitgebreide literatuurstudie, waar in de vorige hoofdstukken van dit tweede gedeelte een uitgebreide samenvatting van is gegeven, luidt de conclusie dat invoering van de recreatieve vorming in het lager onderwijs beslist niet overbodig is. Als belangrijkste reden hiervoor kan worden genoemd de maatschappelijke ontwikkeling met betrekking tot de herwaardering van arbeid en vrije tijd. Deze veranderingen spelen zich nu af en omdat een voorbereiding van de mens op de — waarschijnlijk in de toekomst nog steeds toenemende — vrije tijd, positieve gevolgen kan hebben voor het maatschappelijk functioneren van de mens, zowel individueel als sociaal en ruimtelijk, moet er in dit verband ook gedacht worden aan invoering van recreatieve vorming op korte termijn.
De mens moet kunnen kiezen uit de mogelijkheden die de vrije tijd hem biedt, voor die mogelijkheden die het beste bij hem passen, wil de zelfontplooiingsfunctie van de vrijetijdsbesteding gerealiseerd kunnen worden.
Om te kunnen kiezen moet het individu echter eerst de mogelijkheden gehad hebben om bepaalde interessen bij zichzelf te kunnen ontdekken.
Dit is alleen mogelijk, indien het individu de mogelijkheden die de vrije tijd biedt kent en hiermee weet om te springen. Voordat men iets leert kennen, zal men echter eerst de wegen moeten leren kennen die men kan bewandelen om aan bepaalde gegevens te komen. Hiervoor moeten er opvoedkundige situaties gecreeërd worden, waarin de mens in aanraking komt met de mogelijkheden die de vrije tijd biedt, waardoor hij dientengevolge kennis en vaardigheden krijgt met betrekking tot de vrijetijdsbesteding, teneinde een bewuste keuze te kunnen maken uit de grote hoeveelheid mogelijkheden („kennen om te kunnen kiezen").
Wanneer we dan tevens uitgaan van het standpunt „jong geleerd is oud gedaan", dan kunnen we stellen dat de vrije tijd een onderwerp van de pedagogie zou moeten zijn.
Bij de opvoeder moet dan echter wel overeenstemming bestaan betreffende doel en uitgangspunten met vormingsaspecten, die gericht zijn op het kunnen kiezen, in de zin van hoe en waaruit.
Enkele mogelijkheden om bovenstaande vormingsaspecten naar voren te brengen zijn:

a het individu met zoveel mogelijk manieren om de vrije tijd door te brengen kennis te laten maken en de noodzakelijke basiskennis hieromtrent bijbrengen;
b het aanleren van vaardigheden betreffende de recreatie.

De opvoeder moet zich echter hoeden voor een te subjectieve (want subjectief is een opvoedingsproces altijd, ten gevolge van het cultuur- en persoonsgebonden karakter

hiervan) benadering van deze recreatieve vorming, door bijv. de geldende recreatiegedragspatronen een *kwalificatie* mee te geven of bepaalde aspecten van recreatiepatronen meer aandacht te geven dan andere. In dat geval zou de recreatieve vorming zijn doel voorbij schieten.
De maatschappij in al haar geledingen is eigenlijk het opvoedkundige milieu, maar niet al deze geledingen zijn even belangrijk in de opvoeding. We kunnen in het socialisatieproces globaal twee opvoedkundige milieus onderscheiden, te weten het primaire milieu (gezinsverband) en het secundaire milieu (bijv. de school, buurt, vrienden, vereniging) dat voortbouwt op en in wisselwerking staat met het primaire milieu.
Een eenzijdig onderwijssysteem, dat de mens opvoedt tot arbeidskracht en niet tot besteder van de vrije tijd, geredeneerd vanuit de filosofie dat dit laatst genoemde aspect niet economisch rendabel is, faalt in de huidige situatie met de toename van de vrije tijd en het afzwakken van de arbeidsethos.

Recreatieve vorming binnen het onderwijs (in concreto lager onderwijs) is daarom zo belangrijk, omdat:
a er zekerheid is dat op de lange duur de gehele bevolking bereikt wordt;
b de noodzaak van meer integrale benadering van onderwijs aanwezig is;
c er genoeg mogelijkheden zijn om recreatieve vorming in het onderwijsleerpakket integraal in te passen, bijv. in vakken als aardrijkskunde, geschiedenis, biologie, etc.;
d het onderwijs niet geïsoleerd moet raken in deze maatschappij, maar moet aansluiten bij andere milieus. Hierbij is de wisselwerking tussen ouders en onderwijsgevenden zeer belangrijk.

Hier ligt een taak voor de school, maar vernieuwingen in het onderwijs zullen al bij het gezin moeten beginnen, waardoor er een wisselwerking en aanvulling kan ontstaan.
Uit de literatuur bleek wel dat allerlei mensen zich werpen op de onderwijsvernieuwing, maar het is een zeer langzaam op gang te brengen proces en bovendien krijgt de voorbereiding op de vrije tijd hierin ook maar sporadisch aandacht.
Recreatieve vorming moet niet gezien worden als een aparte opvoeding maar als een onderdeel van de benodigde aan te leren sociale vaardigheden, namelijk die specifiek nodig zijn voor de vrije tijd.
Om onderwijsvernieuwing met betrekking tot recreatieve vorming te kunnen realiseren, zal er binnen het onderwijs veel moeten veranderen, zowel inhoudelijk wat betreft organisatie, didactisch en ten aanzien van de ouderparticipatie.
Elke school zal stappen moeten ondernemen in de richting van onderwijs dat meer op de vrije tijd voorbereidt, wil het niet geïsoleerd raken van de maatschappelijke werkelijkheid. De ene school zal hiervoor meer gunstige factoren hebben dan de andere. Dit is afhankelijk van het heersende mens- en wereldbeeld en de didactische aanpak die daarmee samenhangt, maar in principe kan elke school mogelijkheden scheppen om recreatieve vorming in het lespakket te integreren.
Hoe dit eventueel geconcretiseerd zou kunnen worden in het lagere onderwijs, staat vermeld in de resultaten van de groepsdiscussies hieromtrent.
Om te weten te komen hoe het onderwijsveld dacht, zijn er op vier plaatsen in Nederland (Amsterdam, Arnhem, Breda en Zwolle) ongeveer twee uur durende groepsdiscussies gehouden. De plaatsen zijn willekeurig gekozen in verband met de eventuele invloed die een bepaalde streek wellicht op het daar gegeven onderwijs kan uitoefenen. De groepen werden gevormd door vertegenwoordigers van de onderwijswereld (onderwijsgevenden, inspecteurs van het lager- en kleuteronderwijs, vertegenwoordigers van schoolbegeleidingsdiensten, studenten aan de pedagogische acade-

mie) en ouders. Dergelijke groepsdiscussies hebben als voordeel dat een wederzijdse stimulering van de deelnemers in hun ideevorming optreedt. Bij elke groep werden — naast een bandopname — de nodige aantekeningen gemaakt, zodat het gesprek later weer gemakkelijker te analyseren was. Als gevolg van de procedure waren de resultaten van de verschillende gesprekken geen logisch geheel. Er werd tenslotte niet gewerkt met gestructureerde vragenlijsten, maar slechts met globale discussiepunten (zie bijlage).
De (spontane) reacties zijn zo goed mogelijk weergegeven in het samenvattende verslag, waarbij ordening is aangebracht naar aanleiding van de discussiepunten die de deelnemers van te voren werden toegestuurd.

8

Toetsing van de ideeën van de beraadsgroep aan de onderwijspraktijk.

8.1 Opzet van de toetsingsmethode

Gezien het doel van dit gedeelte, namelijk een eerste reactie te verkrijgen van mensen die nauw bij het onderwijs betrokken zijn op de ideeën van de beraadsgroep, werd gekozen voor een explorerende vorm. Er is dan ook geen sprake van een onderzoek in de enge zin van het woord, maar van een peiling van meningen met het doel te weten te komen in hoeverre de beraadsgroep luchtkastelen had gebouwd en welke wijzigingen of aanvullingen er aangebracht kunnen worden om beter aan te sluiten bij de onderwijspraktijk. Dit laatste is vooral belangrijk met betrekking tot een eventuele concrete uitwerking van de ideeën van de beraadsgroep.

8.2 Conclusies van de groepsgesprekken

Men is wel van mening dat men moet leren omgaan met de vrije tijd, alhoewel het leren dan wel in ruimere zin moet worden opgevat i.p.v. „schools".
Deze opvoeding zou al bij de wieg moeten beginnen en door moeten gaan tot aan het graf.

De school zou in deze ook een belangrijke taak kunnen hebben, maar is beslist niet het enige opvoedingsinstituut op dit gebied.
Alhoewel de noodzaak van de voorbereiding op de vrije tijd binnen het onderwijs door de meesten wel erkend werd, blijkt er in de praktijk weinig aan gedaan te worden op de lagere school.
Wel wordt er over een nieuwe didactische en pedagogische aanpak gedacht, in termen van „wereldoriënterend" onderwijs, te weten een onderwijssysteem waarbij onderwijsgevenden en leerlingen samen „ontdekkend" leren.
Hierbij sluit de recreatieve vorming aan, in zoverre dat het ook gericht is op een situatie waarin kinderen met zoveel mogelijk zaken geconfronteerd worden, zodat ze later bewuster kunnen kiezen, doordat ze beter op de hoogte zijn van de mogelijkheden waaruit ze moeten kiezen.

De term recreatieve vorming moet daarom eigenlijk worden geplaatst in een breder geheel, t.w. het wereldoriënterend onderwijs, waardoor vanuit het onderwijs aangeraden wordt om vanuit het uitgangspunt m.b.t. het aanleren van recreatieve kennis en vaardigheden teneinde bewuster te kunnen kiezen uit de verschillende mogelijkheden

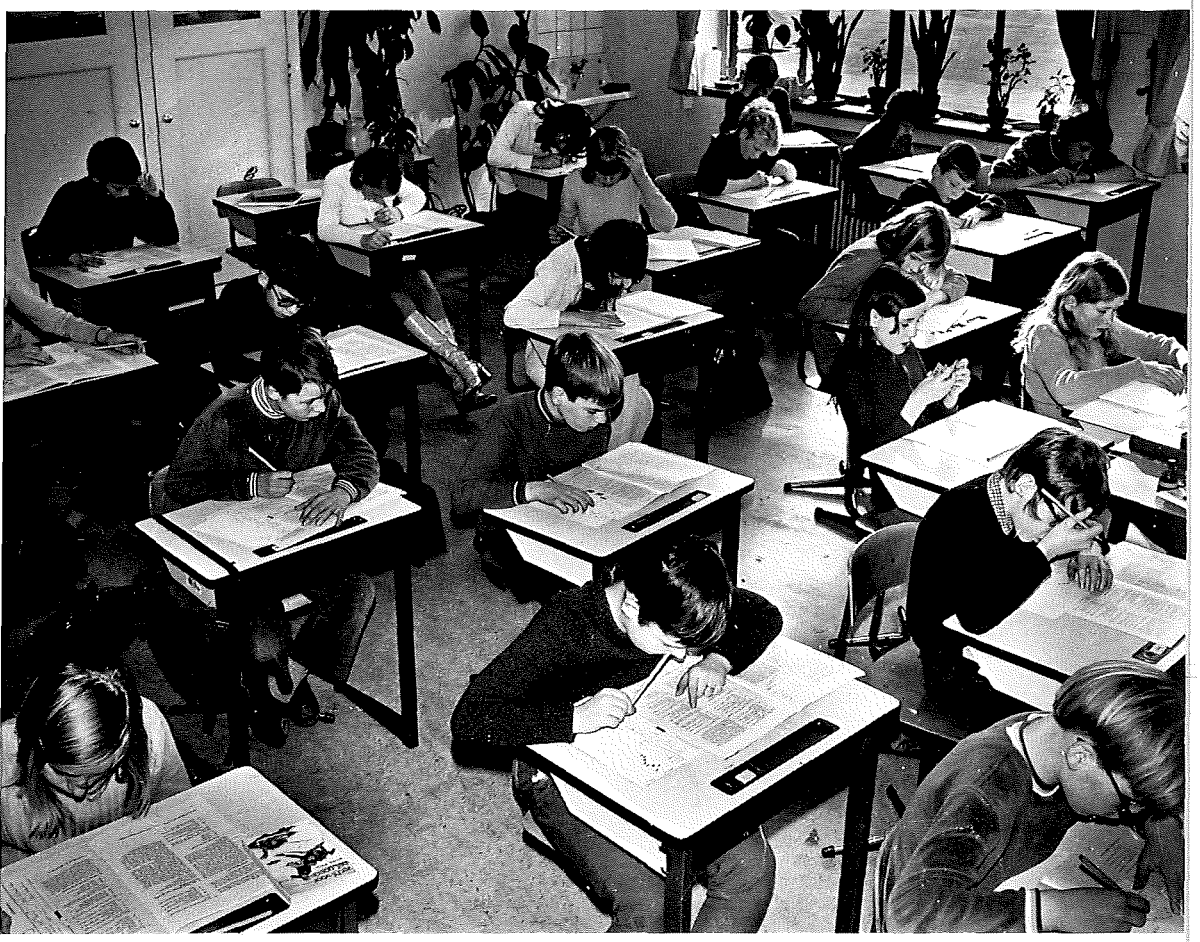
om de vrije tijd door te brengen, naar wegen te zoeken om dit aspect in te passen in het wereldoriënterend onderwijs.
Wanneer recreatieve vorming binnen het onderwijs gestalte zou krijgen, moet het in ieder geval integraal ingepast worden binnen het lesprogramma.
Enerzijds omdat het geen leervak is, maar een vak dat in combinatie met andere vakken bepaalde leeraspecten naar voren haalt, en anderzijds omdat de mens niet in stukjes op te splitsen is en voor ieder stukje vervolgens een opvoeding nodig zou hebben, want de wereld kan ook niet in stukjes beleefd worden.
Echter voordat binnen de traditionele lagere scholen bovengenoemde manier van denken en doen is doorgevoerd, zullen er eerst enkele belemmerende factoren uit de weg moeten worden geruimd.
Roosters kunnen op zich geen belemmerende factor zijn, omdat de onderwijsgevenden een grote vrijheid hebben om deze naar eigen inzicht op te stellen qua inhoud.
Het punt is echter dat de meeste onderwijsgevenden te veel meedraaien in het traditionele schoolsysteem met daaraan gekoppelde lesroosters etc., zonder zich bewust te zijn van de mogelijkheden die zij eigenlijk hebben om bepaalde ideeën te verwezenlijken.

Wereldoriënterend onderwijs; samen ontdekkend leren.



Om deze mogelijkheden goed te kunnen benutten, moet de onderwijsgevende wel voldoende toegerust zijn, om deze didactische aanpak aan te durven. Hiervoor is zowel een mentaliteitsverandering bij de onderwijsgevenden als bij de ouders noodzakelijk, omdat zij samen het gezicht van de school bepalen.
Op dit moment wordt er binnen het onderwijs nog te veel de nadruk gelegd op feitenkennis omdat de onderwijsgevenden de kinderen klaar willen stomen voor de middelbare opleidingen en de ouders vaak alleen belangstelling hebben voor de leerprestaties van hun kind (schrijven, lezen, rekenen etc.) omdat ze hiermee iets kunnen bereiken in de maatschappij.

Het bovengenoemde geldt niet voor alle lagere scholen, omdat de didactische benadering op een bepaalde school afhankelijk is van de uitgangspunten m.b.t. mens- en wereldbeeld van de bij die school betrokken personen, waardoor er binnen het lager onderwijs verschillende schooltypen/vormen bestaan. In de gesprekken is men meestal uitgegaan van de traditionele lagere school met klassikaal onderwijs, tenzij anders is vermeld. In alle gesprekken kwam naar voren dat het „ontdekkend leren" eigenlijk centraal moet staan binnen het onderwijs, waarbij de taak van de school vooral ligt in het aanbieden van mogelijkheden en in het scheppen van voorwaarden om kinderen in de gelegenheid te stellen zich te kunnen oriënteren in de omgeving. Deze didactische benadering geldt voor alle onderwerpen. In concreto voor de recreatieve vorming: niet alleen informatie verschaffen en wetenswaardigheden aanleren etc., maar kinderen zelf laten ontdekken en beleven, wat men in de vrije tijd kan doen.
Op deze manier zou je een zelfstandig denken op elk terrein van deze maatschappij kunnen stimuleren.
Enkelen waren zelfs van mening dat de inhoud van het onderwijs nog niet eens zo bepalend was voor de voorbereiding op de maatschappij, maar de manier van leren binnen dit onderwijs. Hierbij dacht men voornamelijk aan het stimuleren van groepsprocessen omdat de mens dan beter zou kunnen functioneren in de groep waartoe hij behoort of gaat behoren, hetzij in de arbeid, hetzij in de vrije tijd.
Er moeten fundamentele dingen veranderen in het onderwijs, en niet slechts enkele inhoudelijke wijzigingen.
Helaas staan de onderwijsgevenden vaak te onzeker in de onderwijswereld, waardoor vernieuwingen vaak als een bedreiging worden gezien. Zowel oudere als jongere onderwijsgevenden hebben moeite met de noodzakelijke veranderende rolopvatting, t.w. de onderwijzer weet niet alles meer, maar is samen met de leerlingen „ontdekkend" bezig in de wereld. Hierdoor moet de onderwijsgevende een deel van zijn rol als onderwijzer(es) afstaan, want ongeacht het uitgangspunt van de school is het noodzakelijk dat bij de vorming van het kind niet alleen op de onderwijsgevenden wordt vertrouwd, maar dat de school deel uitmaakt van de maatschappij die in al zijn geledingen opvoedkundig milieu is.
Ouderparticipatie, wijkparticipatie en dorpsparticipatie is daarom noodzakelijk, temeer omdat de school dan kan aansluiten bij de woon- en leefomgeving van het kind. Op deze manier treedt de school gemakkelijker bij de maatschappij binnen en de maatschappij binnen de school.
Een ander aspect dat belemmerend werkte m.b.t. de onderwijsvernieuwing is de CITO-toets, die door vele onderwijsgevenden nog steeds als maatstaf wordt genoemd voor de noodzakelijk aan te leren wetenswaardigheden, waardoor ze vaak geen tijd vinden om iets buiten hun vastgestelde schema om te doen, omdat ze anders niet klaar komen met hun „programma".
Deze angst is echter ongegrond, omdat de CITO-toets niet bepalend is voor de keuze van het te volgen onderwijs na de lagere school en bovendien uitgaat van een gemiddelde in plaats van een standaardmaatstaf, met als theoretisch uitgangspunt dat het zich aanpast aan de veranderende doelstellingen binnen het onderwijs.



Cito toets, door vele onderwijsgevenden nog steeds als maatstaf genoemd voor de noodzakelijk aan te leren wetenswaardigheden.

Bovendien is het dan nog de vraag welk niveau een leerling van de lagere school bereikt moet hebben. Wie bepaalt dat?
De voorbereiding op het onderwijs na de lagere school is voor de meeste ouders ook nog steeds het belangrijkste, waardoor ze vaak alleen maar geïnteresseerd zijn in de leer-prestaties van hun kind, zonder daarbij aandacht te schenken aan andere aspecten van het menszijn.
Ook de leerlingen worden beïnvloed door deze houding, getuige de opmerking van kinderen nadat ze bijv. een middag creatief bezig zijn geweest op school en dan thuis vertellen dat ze niets hebben gedaan, waarmee dan bedoeld wordt dat ze niets hebben geleerd (leervakken).
Het zal moeilijk zijn een mentaliteitsverandering teweeg te brengen ten aanzien van de inhoud en de benadering van het onderwijsleerpakket, omdat onderwijsgevenden en ouders onderwijsvernieuwingen niet tegenhouden omdat ze niet anders willen, maar omdat ze vaak niet anders kunnen.
De bedoelde mentaliteitsverandering zou bij de onderwijsgevenden misschien gerealiseerd kunnen worden door na-scholingscursussen en door een andere benadering van de stof op de pedagogische academie, want op de huidige pedagogische academies

blijkt men toch niet ingespeeld te zijn op de hier genoemde nieuwe aanpak. Toch waren de meeste informanten de mening toegedaan dat applicatie-cursussen meer effect zouden hebben op een andere aanpak binnen het lager onderwijs, dan de veranderingen binnen de pedagogische academie zelf, omdat iemand in de praktijk pas met de problemen geconfronteerd wordt en het onderwijs sterk aan verandering onderhevig is tengevolge van de snelle maatschappelijke veranderingen.
Op dit moment wordt het onderwijs overspoeld met adviezen omtrent maatschappelijke opvoeding, zoals verkeersopvoeding, burgerschapsvorming, natuur- en milieueducatie, bewustwording van de derde wereldproblematiek, sexuele opvoeding etc.
De school wordt vaak gezien als een doekje voor het bloeden van de wonden die in de maatschappij voorkomen.
Dientengevolge is er bij de onderwijsgevenden een afweerreactie merkbaar ten aanzien van alles wat maar met onderwijsvernieuwing te maken heeft, vooral omdat deze vernieuwingen niet door het onderwijs zelf worden aangedragen, maar door allerlei instanties die ergens maatschappelijke tekorten zien.
In vele gevallen is dan zelfs alleen nog maar theoretisch iets overwogen, ver van het daadwerkelijke praktische gebeuren, waardoor er vaak te weinig ingespeeld wordt op de typische kenmerken en mogelijkheden van „een specifieke school" en de reële mogelijkheden van de dagelijkse praktijk. Bovendien krijgen de onderwijsgevenden op deze manier vaak het idee dat ze geen invloed meer hebben op het leerplan, omdat het van buitenaf opgelegd wordt („de beste stuurlui staan aan wal"). Ook krijgen ze vaak de indruk dat ze gedurende hun onderwijsperiode steeds op het verkeerde spoor hebben gezeten, zonder te beseffen dat de maatschappij tegenwoordig heel andere eisen stelt dan vroeger en dat hierdoor de onderwijsdoelstellingen en de daaruit voortvloeiende didactische aanpak ook moeten veranderen. Het onderwijs is helemaal niet gediend met een kant en klaar lespakket, maar wel bleek er belangstelling te zijn voor een grof raamwerk met ideeën die door de onderwijsgevenden zelf didactisch vertaald kunnen worden. Op deze wijze worden ze op een spoor gezet om het „ontdekkend" bezig zijn gestalte te geven, i.c. de ontdekking van de mogelijkheden die de vrije wereld biedt. Er zijn in concreto dus wel hulpmiddelen nodig om aan te geven welke wegen men zou kunnen bewandelen om aan gegevens te komen die belangrijk zijn voor het verkrijgen van recreatieve kennis en vaardigheden, waarbij gedacht werd aan een klein documentatiedoosje met informatie over dit onderwerp.
Het proefproject „schoolreisje" zou op deze manier misschien ook wel een ingang vinden bij onderwijsgevenden, maar dit is sterk afhankelijk van het stadium waarin betreffende school/klas zich bevindt met betrekking tot het „ontdekkend" bezig zijn en de mogelijkheden voor meer individueel onderwijs.
In het algemeen kan worden gesteld dat het project staat of valt met de aanpak van de betreffende onderwijzer(es) en de mate waarin ouderparticipatie op deze school is doorgevoerd.
Op zich werd het project wel leuk gevonden, maar hierbij werd wel de kritische kanttekening geplaatst dat het bij veel huidige onderwijssituaties niet aansluit, te veel op zichzelf staat en geen continuïteit van de recreatieve vorming in het onderwijs waarborgt.

9

Enige aanbevelingen

Op grond van het voorgaande, literatuuronderzoek en groepsgesprekken, zijn er enkele aanbevelingen te doen betreffende de manier waarop één en ander gerealiseerd zou kunnen worden in het lager onderwijs. Vóórdat die aanbevelingen volgen, worden echter eerst de drie belangrijkste conclusies uit de studie samengevat.

1. De manier waarop het lager onderwijs tot nu toe op de traditionele scholen in Nederland wordt gebracht, zal een ommezwaai moeten maken. Onderwijs moet zowel gericht zijn op de vrije tijd als op het arbeidsproces. Recreatieve vorming moet dan ook in het totale onderwijs geïntegreerd worden en niet worden beschouwd als een apart vak.
2. Er zal een bewustwordingsproces nodig zijn, bij zowel onderwijsgevenden als bij ouders van leerlingen, met betrekking tot de veranderde situatie ten aanzien van arbeid en vrije tijd en de waarde die feitenkennis en maatschappelijke vaardigheden daarvoor hebben.
3. Leerstofverandering is belangrijk, maar de manier waarop deze leerstof aangedragen wordt eveneens, want onderwijsvernieuwing in de zin van meer vrijetijdsgericht en wereldverkennend onderwijs kan alleen gerealiseerd worden als er ernst gemaakt wordt met de totale verandering van leef- en werkklimaat op de school; dat wil zeggen het creëren van situaties waarin het kind ontdekkend bezig kan zijn.

De hierboven aangegeven conclusies kunnen gerealiseerd worden wanneer:

- de verhouding tussen onderwijsgevenden en leerlingen anders wordt. Men moet samen ontdekkend bezig zijn in plaats van de nu veel voorkomende situatie dat de onderwijsgevende alles weet en de (feiten)-kennis aan de leerlingen overdraagt;
- meer teamwerk plaats vindt en daarmee samenhangend een integratie van vakken;
- ouders als gelijkwaardige partners in de school worden opgenomen en actief bij het onderwijsgebeuren betrokken worden;
- de school niet geïsoleerd in de maatschappij staat, maar er sprake is van een wisselwerking;
- meer mogelijkheden geschapen worden voor individueler onderwijs, zodat men rekening kan houden met de verstandelijke, emotionele en sociale verschillen van kinderen. Hierbij moet het kunnen functioneren in een groep als opvoedingsdoel echter niet uit het oog verloren worden;
- onderwijs kan fungeren als integratiekader voor jongeren, waardoor zij leren te functioneren zowel in het arbeidsproces als in de vrije tijd;
- onderwijsgevenden de kennis en vaardigheden versterken in de richting van meer vrijetijdsgericht onderwijs met een nieuwe didactische aanpak, hetgeen onder andere plannen, begeleiden, delegeren en evalueren van activiteiten inhoudt.

10

Literatuurverwijzingen

Bij deel I

1. Schoolreisjes en attractiepunten. Een onderzoek naar de ontwikkeling van schoolreisjes in Nederland. N.W.I.T. Breda, 1975.

2. W. Groffen. Keuzeprocessen in de vrije tijd. Groningen, 1967.

3. Beschreven in: Indicators of change in the recreational environment. A national research symposium. PENN STATE HPER Series nr. 6 1975, p. 21—30. Dr. C. Jean Mundy, Education for leisure.

Bij deel II

1. Th. A. M. Beckers. Inleiding in de recreatiesociologie. Vakgroep Sociologie en Sociografie, Landbouwhogeschool, Wageningen 1977.
2. Werkgroep Typologie Recreatievormen. Definities en condities openluchtrecreatie. Tijdschrift Recreatie 1973, nr. 4.
3. R. C. Kwant. Een nieuwe vrijheid, Alphen a/d Rijn, 1971.
4. W. Groffen. Keuzeprocessen in de vrije tijd. Groningen, 1967.
5. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Contouren van een toekomstig onderwijsbestel. Den Haag, 1975.
6. L. van Gelder. Didactische analyse I. Groningen, 1967.

11

Bijlage

Recreatieve vorming in het onderwijs
Discussiepunten voor de groepsgesprekken

1. Bent u van mening dat men moet *leren* omgaan met z'n vrije tijd?
2a. Zou *de school* hierin volgens u ook een steentje kunnen bijdragen?
2b. Zo ja, op welk *ontwikkelingsniveau* zou de recreatieve vorming kunnen beginnen en tot *hoe lang* zou dit moeten doorgaan?
3a. Wordt er in het *onderwijs* over deze problematiek in zijn algemeenheid nagedacht?
3b. Zijn er misschien al *concrete voorbeelden* te noemen van recreatieve vorming in het basisonderwijs?
4a. Hoe zou de recreatieve vorming in het basisonderwijs volgens u vorm moeten krijgen als *apart vak* of betrekken bij andere vakken *(integratieve benadering)?*
4b. Zijn er volgens u onoverkomelijke *technische problemen,* bijv. roosterproblemen?
5a. Wat is er naar uw mening aan *materiële* spullen (lesmateriaal etc.) nodig om de recreatieve vorming in het basisonderwijs te kunnen realiseren?
5b. Wat kan door de *school zelf* worden verzorgd en wat moet er van *buiten de school* worden aangereikt?
6a. Bent u van mening dat de *onderwijsgevenden* op dit moment voldoende zijn toegerust om onderwijs te geven in recreatieve vorming?
6b. Welke positieve bijdrage zou de opleiding voor *onderwijskundigen* hieraan kunnen leveren?
7. Welke bijdrage kunnen de *ouders* naar uw mening geven aan de recreatieve vorming van het kind?
8. Wat is uw mening over de op de vergadering getoonde opzet van ons *project „het schoolreisje"?*
9. Zijn er bij u naar aanleiding van wat tot nu toe besproken is nog *punten die niet aan de orde zijn geweest,* maar die u in dit kader nog wel belangrijk vindt?

Colofon

Foto's:
E. A. van Voorden

© 1979 Stichting Recreatie
Nadruk of fotokopiëring van de inhoud is alleen toegestaan met bronvermelding.

Is dit wel iets van het onderwijs?
Hun zijde uitvissen?
Het geheel licht wat overheen
Relatie met huwel