



Lectorale rede Autonomie in verbondenheid

Waarde(n)vol onderwijs voor nu en voor de toekomst

Aziza Mayo

Lectorale rede

Autonomie in verbondenheid

Waarde(n)vol onderwijs voor nu en voor de toekomst

Dr. Aziza Mayo
November 2015

Colofon

Rede, in verkorte vorm uitgesproken in opdracht van de Hogeschool Leiden op 18 november 2015.

Auteur

dr. Aziza Mayo

Uitgever

Hogeschool Leiden

Vormgeving

KlasseOntwerp Utrecht

Drukwerk

BDU Barneveld

Copyright ©2015 Hogeschool Leiden

Alle rechten voorbehouden. Niets van deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opname of op enige andere manier, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever. Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16b (aanvullende info) en 17 Auteurswet 1912 dient men de daarvoor wettelijke vergoeding te voldoen aan de Stichting Reprorecht, Postbus 882, 1180 AW Amstelveen. Voor het overnemen van één of enkele gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezing, readers of andere compilatie werken dient men zich tot de uitgever te wenden.

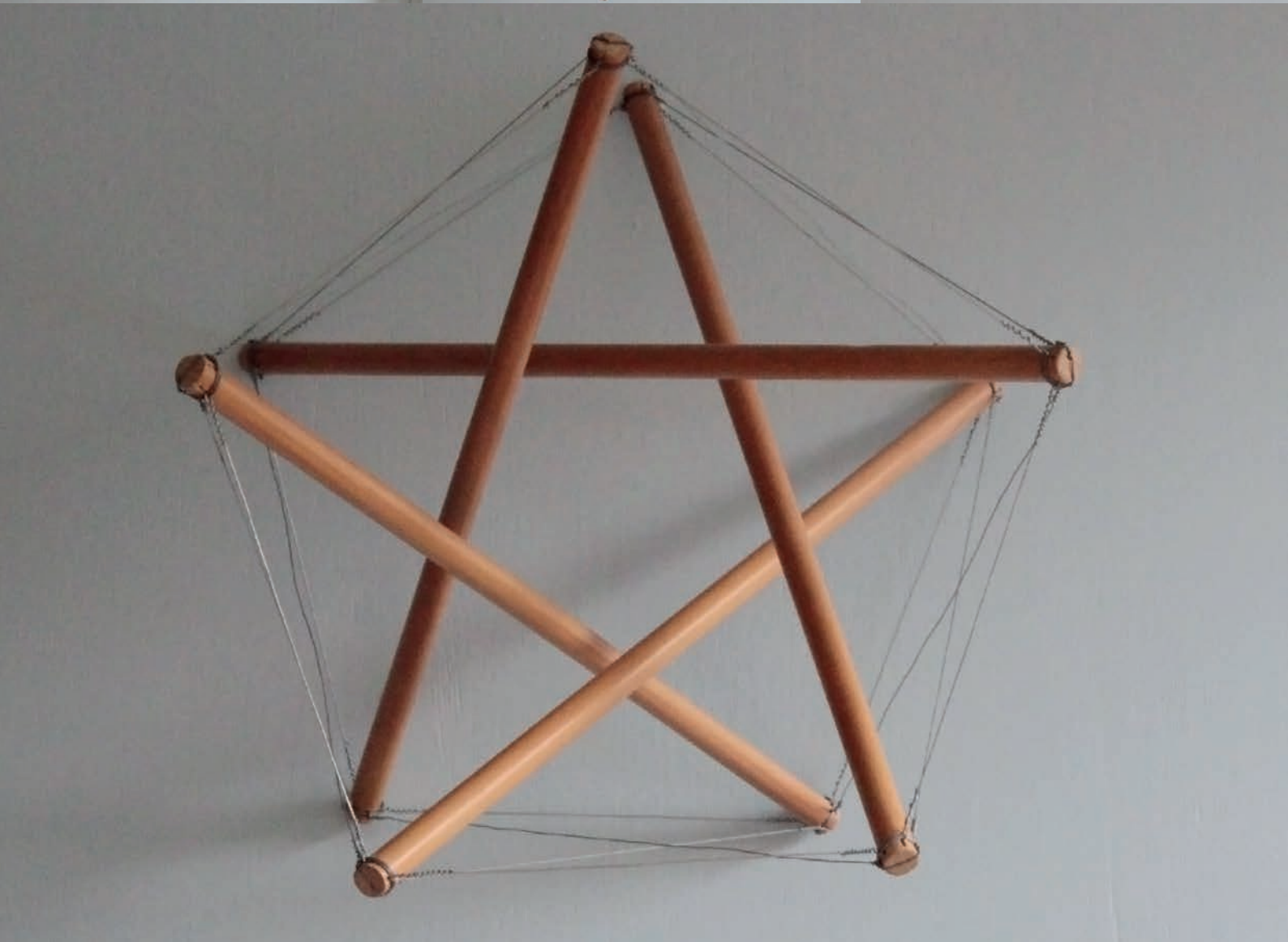
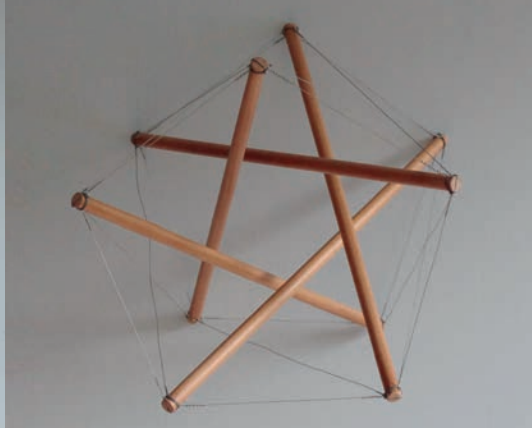
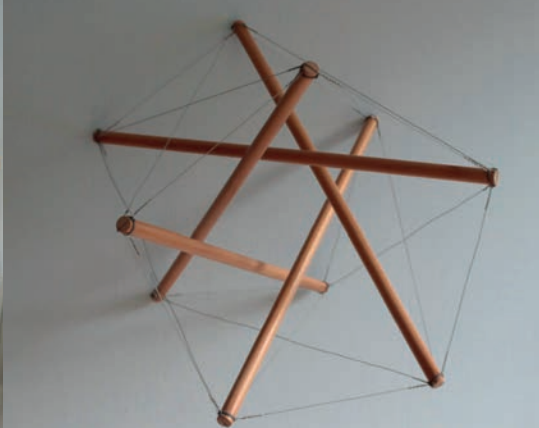
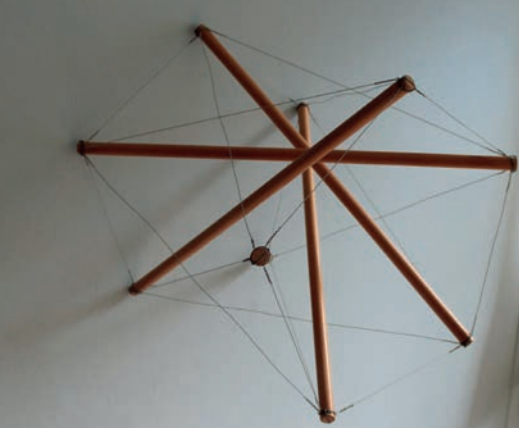
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without prior permission of the publisher.



Hogeschool Leiden
Zernikedreef 11
2333 CK Leiden
www.hsleiden.nl

Inhoud

Inhoud	1
Inleiding	2
Onderwijsbeelden	9
De waarde van ons onderwijs	15
Het waartoe van ons onderwijs	21
De functies van ons onderwijs	25
Waarom Vrijeschoolonderwijs	33
Autonomie in verbondenheid	37
De functie van Vrijeschoolonderwijs	43
De maatschappelijke positie van het Vrijeschoolonderwijs	55
De potentiële waarde van onderwijsbeelden	61
Het onderzoek naar waarden en waarde van het Vrijeschoolonderwijs	69
Tot slot	77
Dankwoord	79
Literatuur- en beeldreferenties	83



Inleiding

Ik heb deze zomer gewerkt aan een sculptuur. We verbleven in mijn ouderlijk huis aan het strand, omringd door de schilderijen en beelden van mijn ouders. Het beeld moest gemaakt worden. Niet alleen omdat het een opdracht was, maar ook omdat ik het wilde, zin had om het proces aan te gaan. Het kreeg de titel 'Autonomie in verbondenheid' mee.

Het afgelopen jaar heb ik het werk voorbereid. Ik heb materialen uitgezocht die mij, ieder op zich, iets bieden waarvan ik denk dat het belangrijk is om zichtbaar te laten zijn in het beeld. Sommigen materialen worden al langere tijd gebruikt, anderen zijn relatief nieuw. Ik ben ze nog niet eerder samen in een sculptuur tegen gekomen.

Als ik begin te werken staan alle materialen nog op zichzelf. Ieder materiaal heeft zijn eigen karakter en kenmerken. Ik probeer mijzelf helemaal open te stellen voor wat ze mij te vertellen hebben. Ieder van de materialen vraagt om een eigen benadering, een andere techniek. Dat is het spel: zoeken welke technische materiaalkennis en vaardigheden ik waar in moet zetten; ervaren waar het bekende tekort schiet en iets nieuws gevraagd wordt.

Dan breekt de fase waarin ik zichtbaar moet gaan maken hoe ik ervaar dat de losse materialen met elkaar verbonden zijn. Ik kijk, schets, schik, herschik, positioneer de materialen. Soms denk ik even de contouren van het beeld helder waar te kunnen nemen, maar als ik doorwerk vervagen ze steeds weer. Als ik mij daar op richt, op dat vervagen, dan voel ik paniek. Zou het goed komen? Wanneer vormt zich mijn beeld van autonoom zijn in verbondenheid?

De weken verstrijken en ik werk hard door. Toch vormt het beeld zich niet. Na verloop van tijd realiseer ik mij dat ik niet zozeer worstel met het zichtbaar maken van de verbondenheid van de materialen, maar met wat het vormgeven van dit beeld van mijzelf vraagt.

Ik voel weerstand bij de gedachte dat ik mijn beeld met anderen moet gaan delen. Ik weet niet wat de reacties zullen zijn als ik mijn beeld deel. Wellicht leidt het tot kritiek, afwijzing, ontkenning. Niet alleen van het beeld, maar van mij en mijn eigenheid. Dat is iets dat de meesten van ons niet graag ervaren, ik ook niet en zeker niet publiekelijk. Om dat te vermijden wil ik er voor zorgen dat mijn beeld zo perfect mogelijk is. Maar hoe hard ik daar ook aan werk, steeds weer kom ik in het bewerken van de materialen mijn niet-weten, de grens van mijn begrijpen tegen. Perfectie is ver te zoeken. Mijn onzekerheid groeit en groeit.

De omslag komt na een gesprek over deze worsteling met Robert (Viëtor). Door wat hij tegen mij zegt, realiseer ik mij dat een klaar, perfect, beeld helemaal niet is wat ik wil laten zien. Mijn beeld van Autonomie in verbondenheid zie ik als een proces dat je steeds weer actief moet vormgeven, dat nooit af is, en dat imperfecties kent. Ik denk niet dat het daardoor minder waardevol is, omdat juist de imperfecties en het niet-affe, ruimte laten bestaan voor dialoog. De betekenis van mijn beeld zit niet zozeer in het beeld zelf, maar in het gesprek dat het op gang kan gaan brengen. Ik wil dat anderen er iets van kunnen vinden, dat we in gesprek kunnen raken over wat zij er in zien. Dat ik nieuwe dingen kan gaan ontdekken, juist doordat anderen de materialen anders ervaren en de verbindingen anders interpreteren. Als ik alleen maar bezig ben om een zo perfect mogelijk beeld neer te zetten, dan snoer ik de dialoog daarmee de mond. Bovendien laat ik daarmee uiteindelijk niet echt zien wie ik ben. Om dat wel te laten zien, moet mijn beeld niet alleen mijn zekerheden en kunnen, maar ook mijn vragen, mijn zoeken en mijn niet-weten, zichtbaar maken.

Durf ik dat? Nog niet. Maar ik wil het wel gaan durven. Om dat te kunnen gaan bereiken is het nodig dat ik ga vertrouwen. Vertrouwen op de kracht van mijn verbondenheid met anderen; voelen dat ook wanneer zij het niet met mij eens zijn - als zij kritiek hebben op wat ik laat zien, of het zelfs afwijzen - dat niet betekent dat zij ook mij als mens afwijzen. Ook vertrouwen op mijzelf, dat ik het kan. Dat ik over de noodzakelijke competenties beschik om een dergelijk beeld vorm te geven. Maar ook vertrouwen in mijn vermogen om de verantwoordelijkheid te dragen voor mijn keuzes en mijn handelen bij het maken van dit beeld.

Het maken van dit beeld, 'Autonomie in verbondenheid', vraagt daarmee van mij dat ik de autonome materialen samenbreng en hun verbondenheid zichtbaar maak, maar ook dat ik mijn autonomie in dit proces en de verbondenheid die ik ben gaan ervaren, zichtbaar laat zijn. Daarmee vorm ik niet alleen het beeld maar ook mijzelf.

Vandaag sta ik hier voor u om u mijn beeld met u te delen. Mijn beeld is niet gemaakt uit klei, steen, plastic, hout of metaal; mijn beeld bestaat uit woorden.

De materialen waaruit mijn beeld is gevormd, zijn woorden die mensen gebruiken om hun gedachten, overtuigingen, waarnemingen en interpretaties van onderwijs tot uitdrukking te brengen. Ze zijn afkomstig uit de dialogen die ik de afgelopen anderhalf jaar heb gevoerd met mensen die het onderwijs met elkaar maken tot wat het is: leerlingen, studenten, leraren, docenten, schoolleiders, directeuren, intern begeleiders, ouders, managers en zelfs politici. Ze zijn ook afkomstig uit mijn persoonlijke ervaringen met onderwijs: als leerling, ouder, docent en onderzoeker. Ten slotte, zijn ze ook afkomstig uit onderwijstheorieën en onderwijsonderzoek uit het verleden en het heden; uit de wereld van de reguliere wetenschap en uit de wereld van de antroposofische geesteswetenschappen. Soms zijn het woorden en ervaringen die expliciet over het Vrijeschoolonderwijs gaan, maar vaak is dat niet het geval.

In mijn beeld breng ik de materialen samen, laat ik zien hoe ik betekenis geef aan hoe zij zich tot elkaar verhouden; verwerk en bewerk ik ze tot wat ik mijn *onderwijsbeeld* van Vrijeschoolonderwijs zou willen noemen.



Onderwijsbeelden

Een onderwijsbeeld geeft weer hoe wij over onderwijs denken, wat wij *waardevol* onderwijs vinden.

Het krijgt vorm wanneer we onze kennis, ervaringen en overtuigingen over het *waarom*, het *wat*, het *hoe* en het *waartoe* van onderwijs onder woorden brengen. Wanneer we expliciteren wat we waardevol vinden en wensen te bereiken met ons onderwijs, voor onze leerlingen en voor onze samenleving. Wanneer we uitleggen waarom we juist die dingen belangrijk vinden. Wanneer we beschrijven welke inhoud, middelen en processen wij in het onderwijs brengen, om er voor te zorgen dat we onze doelen kunnen verwezenlijken. Wanneer we expliciteren en onderzoeken hoe we denken, wensen en ervaren dat dit *waarom*, *wat*, *hoe* en *waartoe* tot elkaar in relatie staan. Waar we ons afvragen of inhoud en processen stroken met de onderliggende waarden; waar we onderzoeken of ze mogelijk uit elkaar zijn gegroeid. Waar we nagaan of binnen ons onderwijs geleefd wordt wat geloofd wordt. Wanneer we kijken of we met onze kwaliteits-evaluaties ook dat waartoe we beogen te onderwijzen zichtbaar en inzichtelijk maken; en als dat niet het geval is, hoe we er voor kunnen zorgen dat dat in de toekomst wel het geval is.

Als mens vormen we in de loop van ons leven een scala aan beelden over wat wij waardevol vinden en waarom; bijvoorbeeld ons zelfbeeld, ons mensbeeld, ons wereldbeeld. Ze vormen onze culturele geloofssystemen en geven uitdrukking aan onze opvattingen en overtuigingen over wie wij zijn, wat we belangrijk vinden, waarom we doen wat we doen, over wat goed is en wat niet. We gebruiken de beelden als ijkpunt voor onze ervaringen in de wereld. Ze sturen niet alleen wat we waarnemen en hoe we handelen, maar ook hoe we nieuwe waarneming en handelingen duiden, betekenis verlenen.

In het leven van alledag dragen we onze beelden vaak onuitgesproken met ons mee. We veronderstellen dat onze beelden overeenstemmen met die van andere mensen waarmee we ons verbonden voelen. Vaak ervaren we pas de noodzaak om onze beelden te expliciteren en te delen op momenten dat vanzelfsprekendheden in ons leven wegvallen. Bijvoorbeeld wanneer we verliefd worden, een dierbare verliezen, een nieuwe baan vinden, kinderen krijgen. Die noodzaak kunnen we ook ervaren wanneer we expliciet door anderen op onze beelden bevraagd worden. Of wanneer we voelen dat we verantwoording af moeten leggen over het waarom, wat, hoe en waartoe van de dingen die we doen. Op zulke momenten staan we stil bij onze beelden. We benoemen ze, heroverwegen ze, stellen ze bij, herijken ze.

Onze beelden komen tot ontwikkeling door onze persoonlijke en gedeelde ervaringen als mens in de wereld. Historische tijd-plaats aspecten, kenmerken van de samenleving, de karakteristieken van de onze sociale leefomgevingen (bijvoorbeeld, gezin, school, vrienden, werk), kenmerken van de interacties die we daarbinnen ervaren en onze eigen persoonskenmerken, kleuren deze ervaringen. Daardoor zijn onze beelden weliswaar persoonlijk, maar staan zij niet op zichzelf. Ze zijn mede gevormd door de beelden van andere individuen, door de beelden die leven binnen de subgroepen waar wij deel van uitmaken in de samenleving en door beelden die dominant zijn op het niveau van onze samenleving of zelfs van de wereldgemeenschap. Dat neemt niet weg dat er vaak fundamentele verschillen bestaan tussen de heersende beelden: tussen tijdperken, maar ook binnen tijdperken tussen samenlevingen, en binnen samenlevingen tussen sociaal-culturele groepen, en binnen sociaal-culturele groepen tussen individuen.

Onderwijsbeelden worden niet alleen door individuen ontwikkeld, maar ook door scholen, schoolbewegingen en samenlevingen. Zoals we op individueel niveau overeenkomsten en verschillen zien tussen de onderwijsbeelden van mensen, zien we ook verschillen en overeenkomsten tussen de onderwijsbeelden van scholen, onderwijsbewegingen en de maatschappij. Verschillen in wat waardevol geacht wordt, in de waarden waarop het onderwijs gefundeerd is, brengen met zich mee dat er ook verschillend wordt gedacht over wat onderwijs tot *goed* onderwijs maakt.

Onderwijsbeelden geven een subjectief beeld. Mijn Vrijeschoolonderwijsbeeld, is maar één beeld van Vrijeschoolonderwijs, het is niet *het* beeld van Vrijeschoolonderwijs. Als je leerkrachten met jarenlange ervaring in het Vrijeschoolonderwijs naar hun onderwijsbeeld vraagt, zal dat er heel anders uitzien. Als je iemand vraagt om een Vrijeschoolonderwijsbeeld te vormen op basis van de teksten en voordrachten van Rudolf Steiner, zal weer een ander onderwijsbeeld ontstaan.

Mijn onderwijsbeeld geeft weer hoe ik, als lector 'Waarden en waarde van Vrijeschoolonderwijs', betekenis verleen aan de waarden en waarde van Vrijeschoolonderwijs. Bij het vormen van dit beeld spelen mijn ervaringen als oud-vrijeschool leerling, als oudste kind in een kunstzinnig en vrijzinnig gezin, als ouder van een peuter en een kleuter, onherroepelijk een rol. Daarnaast heb ik mijn professionele ervaringen die het beeld mee vormen. Bijvoorbeeld de ervaring en kennis die ik in de voorgaande jaren, als wetenschappelijke onderzoeker in Nederland en Engeland heb opgedaan.

Sinds april 2014 komen daar de ervaring en kennis bij die ik opdoe als lector. Vanuit die functie ontwikkel, begeleid en voer ik praktijkgericht onderwijsonderzoek uit. Vaak richt dit onderzoek zich specifiek op Vrijeschoolonderwijs, soms doen ook andere onderwijsbewegingen mee. Daarbij heb ik als lector het voorrecht om ook buiten het Vrijeschoolonderwijs, met onderwijsgeevenden, onderwijsbestuurders, onderwijswetenschappers en politici, in gesprek te gaan over de waarden en waarde van onderwijs in het algemeen. Bij het Cluster Educatie van onze Hogeschool werk ik bijvoorbeeld mee aan het ontwikkelen van een onderwijsbeeld dat uitdrukt hoe wij, dwars door de verschillende lerarenopleidingen heen, invulling willen geven aan goed onderwijs aan en voor aankomende leraren.

Bij het vormen van mijn onderwijsbeeld kijk ik naar de waarden en waarde die in het verleden het beeld van het Vrijeschoolonderwijs vormden, maar ik kijk daar naar vanuit het perspectief van deze tijd. Ik probeer zicht te krijgen op de wijze waarop deze oorspronkelijke waarden zich verhouden tot de brede wetenschappelijke en maatschappelijke discussies over de betekenis van onderwijs in en voor onze samenleving.

Daarom zal ik bij het schetsen van mijn onderwijsbeeld gebruik proberen te maken van taal die het specifieke van Vrijeschoolonderwijs verbeeldt, maar ook verbindt met het meer algemene denken over de waarden en waarde van onderwijs. Dit alles draagt er toe bij dat het beeld dat ik vorm aan het geven ben, nadrukkelijk een beeld is van Vrijeschoolonderwijs in deze tijd, en voor de toekomst. Hiermee hoop ik op mijn eigen wijze bij te dragen aan de dialoog waarin we met elkaar blijven zoeken naar een betekenisvolle manier om de kwaliteit van onderwijs te definiëren, vorm te geven, zichtbaar en inzichtelijk te maken.

Zoals gezegd, is mijn onderwijsbeeld over Vrijeschoolonderwijs nog volop in ontwikkeling. Aspecten van het *wat* en *hoe* worden in dit verband de komende jaren in kaart gebracht en onderzocht in de projecten van de kenniskringleden. In deze rede zal ik het met name hebben over het *waartoe* en het *waarom* van Vrijeschoolonderwijs.



De waarde van ons onderwijs

In onze samenleving is onderwijs verworden tot *de* ervaring die we kinderen en jonge mensen bieden om zich voor te bereiden op een leven als volwassene in die samenleving. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de kwaliteit van het onderwijs ons erg bezig houdt. Meestal maken we ons zorgen. Het is in onze samenleving aan onze onderwijsgevers om zichtbaar en inzichtelijk te maken wat de kwaliteit van het onderwijs is. Om aan te tonen dat de keuzes die zij maken voor de inhoud, vorm en processen van onderwijs ook de juiste keuzes zijn. Om antwoord te geven op de vraag: *is ons onderwijs goed onderwijs?*

In onze samenleving kennen we vrijheid van onderwijs. Dat betekent dat binnen het publieke bestel ruimte bestaat voor scholen en leerkrachten om onderwijs vorm te geven naar hun eigen onderwijsbeeld. Maar die ruimte is niet vrijblijvend. Vanuit de samenleving wordt door middel van het onderwijsbeleid van de overheid een helder onderwijsbeeld uitgedragen. Dit beeld drukt uit wat waardevol onderwijs is in de ogen van de Nederlandse samenleving. Daar zet de overheid bijvoorbeeld wetten, regels en de Inspectie van het Onderwijs toe in. Om onderwijs naar een afwijkend onderwijsbeeld erkend en gefinancierd te krijgen, moeten onderwijsgevers kunnen aantonen dat hun onderwijs voldoende tegemoet komt aan wat op grond van het dominante onderwijsbeeld van de samenleving, geldt als goed onderwijs. Wat vanuit het eigen onderwijsbeeld geldt als goed onderwijs, is daarbij van ondergeschikt belang.



Als samenleving beoordelen we de kwaliteit van onderwijs vooral op grond van de aantoonbare *instrumentele waarde* die het heeft voor onze samenleving. Het begrip instrumentele waarde verwijst naar de waarde dat iets heeft voor een persoon of groep om iets anders te bereiken. Als je kijkt naar de wijze waarop in Nederland het onderwijs vanuit de overheid wordt gefinancierd, gereguleerd, gecontroleerd en gewaardeerd, dan zou je de instrumentele waarde van het onderwijs kunnen formuleren als *de mate waarin het onderwijs in staat is leerlingen te begeleiden bij het verwerven van specifieke kennis, vaardigheden en attitudes, waarmee zij zich als (jong)volwassenen kwalificeren voor deelname aan het economische domein van de samenleving* (Onderwijsraad, 2013). Het gaat hierbij zowel om kwalificaties die toegang geven tot een specifiek beroep of werkveld, als om meer algemene kwalificaties, zoals functionele geletterdheid. Dit soort kwalificaties openen de weg naar de arbeidsmarkt, naar een goed inkomen, naar sociale status. Binnen het domein van de kwalificatie spelen cognitieve kennis en vaardigheden een centrale rol. En niet ten onrechte. Zo is bijvoorbeeld het vermogen om je helder uit te kunnen drukken in taal, zowel mondeling als schriftelijk, steeds meer een primaire voorwaarde geworden voor effectieve deelname aan de samenleving, al dan niet virtueel.

Om de onderwijsopbrengsten voor de samenleving zo objectief mogelijk vast te stellen, nemen we (eind)toetsen en examens af. Dit levert getallen op. Die getallen worden verondersteld een indicatie te geven van de mate waarin scholen er toe bijdragen dat leerlingen zodanig gekwalificeerd raken dat zij in kunnen stromen op de arbeidsmarkt. Goede scholen, zijn de scholen waar de resultaten op deze toetsen en examens hoog zijn, of in ieder geval aan de verwachtingen voldoen. De resultaten staan vergelijking toe, bijvoorbeeld tussen leerlingcohorten binnen scholen, of tussen scholen onderling. Als samenleving kijken we dus niet zozeer naar de onderwijsprocessen zelf, om een beeld van de kwaliteit te krijgen, maar leiden we de kwaliteit af van de effectiviteit waarmee leerlingen binnen het onderwijs begeleid zijn bij het bereiken van, door en voor de samenleving, vastgestelde doelen.

De maatschappelijke heroriëntering op de waarde van onderwijs

Steeds vaker, en met steeds luider stem, plaatsen leerkrachten, schoolbestuurders, leerlingen, ouders, onderwijsopleiders, onderwijsonderzoekers en nu zelfs ook de overheid, vraagtekens bij deze ‘smalle kijk’ op het onderwijs (Onderwijsraad, 2013; zie verder bijvoorbeeld Dijkstra, 2012; Rosenmöller, 2014). De twijfel bij de huidige gang van zaken komt voort uit een vraag die binnen alle geledingen met urgentie gevoeld lijkt te worden: *Hoe zorgen we er voor dat ons onderwijs ook goed onderwijs is voor de leerlingen en voor onze toekomstige samenleving?*

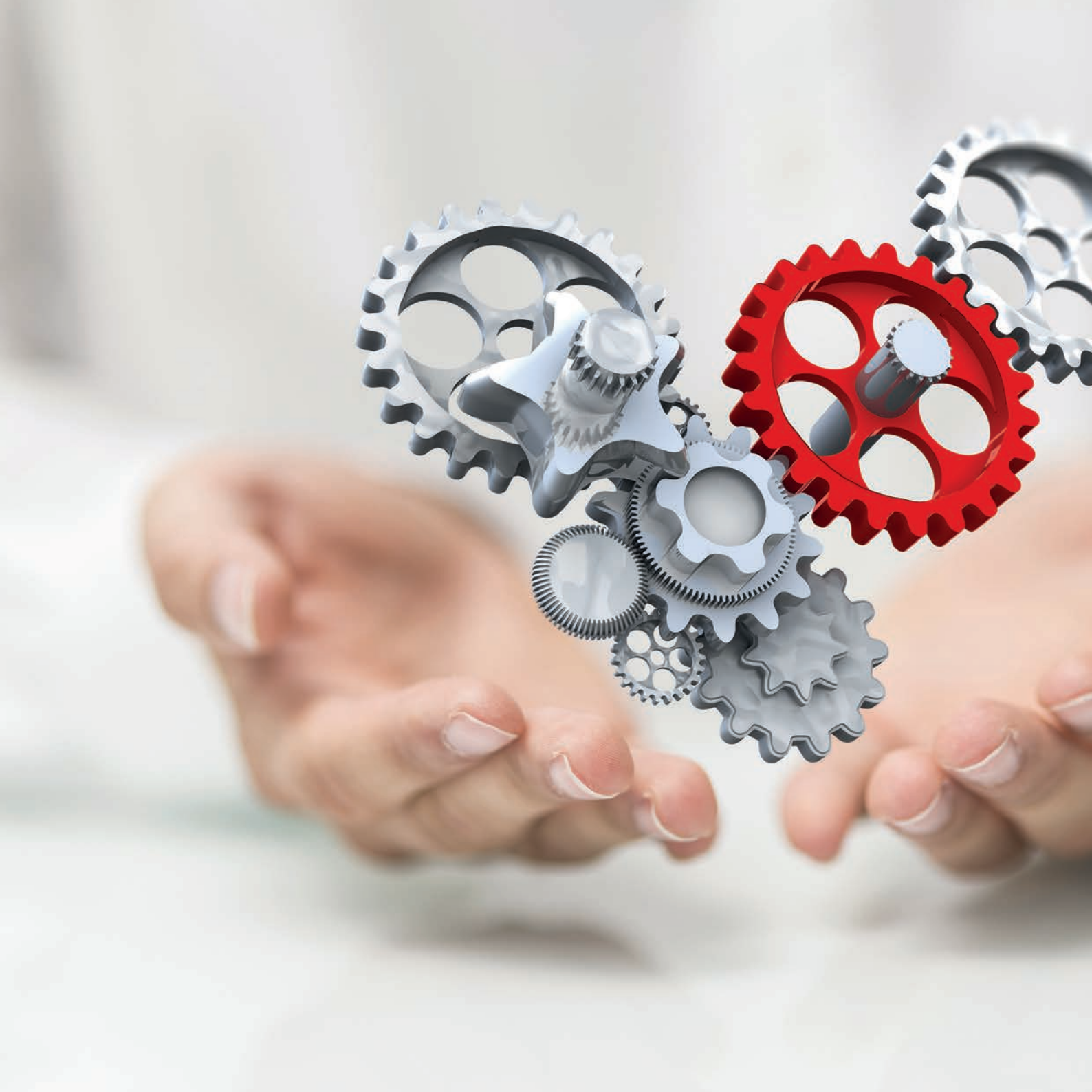
De twijfels die leven, betreffen met name de eenzijdige oriëntatie op de kwalificatiefunctie van het onderwijs. Gezien de grote verschuivingen die we zien op het economische domein van onze samenleving en de arbeidsmarkt, wordt die kwalificatiefunctie zoals die nu ingevuld is, niet langer toereikend geacht om leerlingen op de best mogelijke manier voor te bereiden op hun leven als volwassenen in de samenleving van nu, laat staan voor een leven in de veranderlijke samenleving van de toekomst. Traditionele beroepen verdwijnen, nieuwe beroepen ontstaan. Vaste aanstellingen en centraal georganiseerde sociale zekerheden die deelname aan de arbeidsmarkt met zich mee brachten, behoren voor steeds meer werkende mensen tot het verleden. Door dit soort veranderingen verliezen meer en meer van de kennis en vaardigheden die centraal staan in het huidige onderwijs, hun vanzelfsprekende betekenis voor kwalificatie tot de arbeidsmarkt. Er ontstaat niet alleen onzekerheid over de waarde van de inhoud van ons onderwijs, maar ook over de waarde van de onderwijsvormen waarmee die kennis en vaardigheden worden overgedragen: *Sluiten die manieren van werken voldoende aan op de manieren waarop in de toekomstige arbeidsmarkt gewerkt wordt?*

Niemand kan precies voorspellen hoe die toekomstige samenleving er uit zal zien, of wat de behoeften van die samenleving zijn waar het onderwijs in zal moeten voorzien. Desalniettemin lijkt men het met elkaar eens te zijn dat de onvoorspelbare dynamiek van de samenleving van de toekomst het nodig maakt dat leerlingen breed gevormd worden in hun ontwikkeling. Hoe onderwijs dat in deze brede vorming voorziet er in de praktijk uit zou moeten zien, is niet duidelijk maar over het algemeen wordt nadrukkelijk een prominente positie ingeruimd voor de zogenaamde 21st Century skills. Het gaat daarbij om vaardigheden zoals creativiteit, kritisch denken, probleemoplossend vermogen, helder communiceren, samenwerken, digitale geletterdheid, sociale en culturele vaardigheden en zelfregulatie (ATC21S, 2013; Suto, 2013). De Telderstichting schrijft bijvoorbeeld vanuit liberaal perspectief, dat het gezien de onvoorspelbaarheid van het toekomstige beroepenveld noodzakelijk is om wat zij 'de menselijke factor' noemen een duidelijke plaats in het onderwijscurriculum te geven. Het ontwikkelen van sociaal-emotionele vaardigheden, zoals het vermogen tot empathie, zouden naast het ontwikkelen van kennis en vaardigheden een hoofddoel van het onderwijs moeten zijn, omdat die vaardigheden uiteindelijk bij zullen dragen aan de zelfredzaamheid van de volwassenen in onze snel veranderende samenleving (Prof. mr. B.M. Teldersstichting, 2012).

Het zijn vaardigheden die ook nu, in onze huidige samenleving, waardevol zijn gebleken bij het versterken van het economische domein van de samenleving. Uit onderzoek weten we bijvoorbeeld dat vaardigheden, zoals zelfregulatie, communiceren en probleemoplossend vermogen, belangrijke positieve voorspellers zijn voor schoolsucces voor kinderen, met name uit gezinnen die onderaan de sociaal-economische ladder staan (Evans & Rosenbaum, 2008; Siraj & Mayo, 2014). Kinderen van ouders die zelf weinig onderwijskwalificaties hebben behaald, verlaten het onderwijs zelf, gemiddeld genomen, met lagere kwalificaties voor de arbeidsmarkt dan leeftijdsgenootjes uit gezinnen met hoger gekwalificeerde ouders (Bradley & Corwyn, 2002; Hoff, 2006).

Die behaalde kwalificaties zijn weer voorspellers voor latere participatie op de arbeidsmarkt, voor inkomen en zelfs voor gezondheid. Wanneer deze kinderen betere zelfregulatievaardigheden ontwikkelen, goed leren communiceren en gestimuleerd worden om probleemoplossend te denken, dan komt dit hun schoolresultaten ten goede en vergroot het uiteindelijk de latere kansen op succes op de arbeidsmarkt (Feinstein, Duckworth & Sabates, 2008).

Het is ongetwijfeld zinvol als de ontwikkeling van zulke vaardigheden, waarvan we weten dat ze bijdragen aan het schoolsucces van kinderen, expliciet tot onderwijsdoel worden gemaakt. De vraag is of dat genoeg is, om er voor te zorgen dat ons onderwijs ook waardevol is in en voor de toekomst. Want de twijfels rond de smalle kijk op onderwijs, komen ook voort uit meer fundamentele veranderingen in de perceptie van de betekenis die het onderwijs heeft, voor samenleving en voor individu. Deze veranderingen lijken niet zozeer te worden ingegeven door de behoefte om houvast te vinden om met de onzekerheden van de snel veranderende economische samenleving om te gaan. Veeleer lijken zij voort te komen uit een meer algemene herdefiniëring van wat waardevol is voor samenleving en individu. Binnen deze heroriëntatie verschuift de focus van waarde voor economische belangen en doelen, naar duurzame belangen en doelen. Deze verandering komt niet alleen voort uit de groeiende realisatie dat het huidige verbruik en de verdeling van bronnen in onze wereldsamenleving niet oneindig vol te houden zijn, maar komt ook voort uit de behoefte om op een andere, een meer integere manier, met elkaar en de wereld om te gaan.



Het waartoe van ons onderwijs

Onderwijspedagoog Gert Biesta (2010) stelt dat, wanneer we een oordeel willen vormen over de kwaliteit van onderwijs, we eerst zullen moeten vaststellen wat we goed onderwijs vinden. Het antwoord dat we formuleren op de vraag *Wat is goed onderwijs?* zal afhangen van *waartoe* wij willen onderwijzen, van wat wij wenselijk en waardevol achten. Wat wij zien als de kwaliteit van ons onderwijs, hangt dus af van onze waarden, van de idealen en motieven die we als individu, groep of samenleving als nastrevenswaardig beschouwen. Goed onderwijs, is onderwijs dat er toe bijdraagt dat onze idealen en motieven geleefd gaan worden in de samenleving.

Ik denk dat je waartoe van onderwijs in algemene zin kunnen formuleren als *leerlingen helpen zich zo te ontwikkelen, dat zij als volwassenen hun plaats in de samenleving kunnen vinden*. Om dat te bereiken beogen we het onderwijs en scholen zo vorm en inhoud te geven, dat leerlingen daar de kennis, vaardigheden en kwaliteiten kunnen ontwikkelen die in onze ogen wenselijk zijn voor dat leven als volwassenen in onze samenleving. Als wij onderwijs zien als een oefenplaats, waarin individuele leerlingen zich kunnen vormen en voorbereiden op volwassen deelname aan de samenleving, dan vraagt een oordeel over de kwaliteit van onderwijs daarmee van ons dat wij formuleren wat wij als wenselijke en waardevolle volwassen wijzen van deelnemen aan de samenleving zien. *Wat zijn onze motieven en idealen voor een volwassen leven in de samenleving?*

Afgaand op de manier waarop in Nederland het onderwijs aangestuurd wordt vanuit de overheid, richten de motieven en idealen voor een volwassen leven zich vooral op het economische domein. Als je vraagt *Waar toe onderwijzen wij in Nederland?*, dan zou het antwoord kunnen zijn: *Om leerlingen zo te scholen dat zij als volwassenen de economische positie van de samenleving kunnen versterken*. De betekenis van het onderwijs voor de individuele leerling en voor de samenleving ligt dan met name in het bereiken van economische zelfredzaamheid.

Weinigen onder ons zullen ontkennen dat toegang kunnen krijgen tot het economische domein van de samenleving waardevol is, of dat het onderwijs daar een belangrijke taak in heeft. Maar het is tegelijkertijd moeilijk vol te houden dat onze samenleving vooral een economische organisatie is. Onze samenleving kent ook andere dan het economische domein, zoals het culturele en het sociale domein. Onze leerlingen kunnen als volwassenen ook bijdragen leveren aan de ontwikkeling van die domeinen. Bijdragen die zeer betekenisvol kunnen zijn voor henzelf, voor andere individuen en voor de samenleving als geheel. Toch zien we de mate waarin het onderwijs bijdraagt aan de vorming van leerlingen opdat zij zich toegerust weten om ook aan die andere domeinen bij te dragen, niet of nauwelijks terug in gangbare kwaliteitsevaluaties van het onderwijs.

Volwassenheid en een duurzame samenleving

De Duitse pedagoog Hartmut Von Hentig formuleert in *Bildung: ein Essay* (1996, p 122), bijvoorbeeld zes criteria waar goed onderwijs toe zou moeten bijdragen. Von Hentigs interpretatie van goed onderwijs sluit aan bij de groeiende maatschappelijke behoeften aan verbreding van de invulling van het waartoe en de functies van het onderwijs in onze samenleving. De criteria die hij formuleert richten zich op een waartoe van onderwijs, dat niet zozeer gericht is op economische ontwikkeling van de samenleving en individu, maar eerder op de ontwikkeling tot een duurzame samenleving. De functie van het onderwijs richt zich daarbij sterk op de ontwikkeling van leerlingen tot moreel oordeelkundige volwassenen. Vrij vertaald zou onderwijs er volgens Von Hentig ten eerste toe moeten bijdragen dat kinderen leren om *onmenselijkheid in de wereld af te wijzen en zich daar tegen te verzetten*; om dat te kunnen moet het onderwijs zorgen dat leerlingen een oordeel leren vormen over wat het betekent om een mens onder mensen te zijn. Ten tweede zou onderwijs er toe bij moeten dragen dat kinderen *het vermogen ontwikkelen om geluk waar te nemen* - waarneming of perceptie is het proces van het verwerven, registreren, interpreteren, selecteren en ordenen van zintuiglijke informatie. Door het vermogen te ontwikkelen om geluk waar te nemen, het te leren herkennen en aan- en afwezigheid te ervaren, leer je niet alleen te waarderen wat je hebt maar ook om dankbaarheid te voelen voor wat er is.

Ten derde, dat kinderen *het vermogen en de wil ontwikkelen om te communiceren*; door te communiceren in de taal van woord of daad ga je de dialoog aan met de wereld; het is een wederkerig proces waarbij je iets in de wereld brengt en je iets tot je neemt vanuit de wereld. Ten vierde dat kinderen *het bewustzijn ontwikkelen dat hun persoonlijke ervaringen altijd ingebed zijn in een sociaal-culturele, historische context*; dat je de onherroepelijke verbondenheid van individu en wereld ervaart. Ten vijfde, dat kinderen *de bereidheid ontwikkelen om de vanzelfsprekendheden in het leven te blijven bevragen en onderzoeken*; dat zij met een nieuwsgierige, open blik naar zichzelf en de wereld blijven kijken en wat zij waarnemen kunnen en willen bevragen. Ten slotte, dat zij *de bereidheid ontwikkelen om verantwoordelijkheid te nemen*, niet alleen voor zichzelf maar ook voor samenleving en de wereld.

Aan dit onderwijsbeeld ligt een heel andere begrip van *een volwassen leven in de samenleving*, en van hoe onderwijs daartoe bij kan dragen, ten grondslag, dan aan het beeld dat door de overheid in Nederland wordt uitgedragen. Met deze doelen richt Von Hentig zich nadrukkelijk op de betekenis die het onderwijs heeft voor de manier waarop het kind als volwassen mens in de wereld komt te bestaan, als mens onder mensen. De functie van het onderwijs is dan primair gericht op het internaliseren van fundamentele menselijke waarden door leerlingen. De waarde van onderwijs wordt niet gezocht in haar bijdrage aan het economische domein van de samenleving, maar in de mate waarin het onderwijs er toe bijdraagt dat leerlingen, als volwassenen, bij gaan dragen aan het verwezenlijken van een duurzame, sociale samenleving.

Een duurzame samenleving voorziet in de behoeften van onze huidige generaties, zonder de mogelijkheden van de toekomstige generaties om in hun behoeften te voorzien in gevaar te brengen (World Commission on Environment and Development, 1987). Wanneer een samenleving gekenmerkt wordt door sociale duurzaamheid, betekent dat dat mensen én voor zichzelf én voor elkaar zorgen. De betekenis van het onderwijs ligt voor een samenleving gericht op duurzaamheid, minder in wat de leerlingen aan kennis, vaardigheden en competenties hebben opgedaan en wat zij daarmee kunnen, en meer in hoe zij zich als mens tot de anderen en het andere in de wereld komen te verhouden.



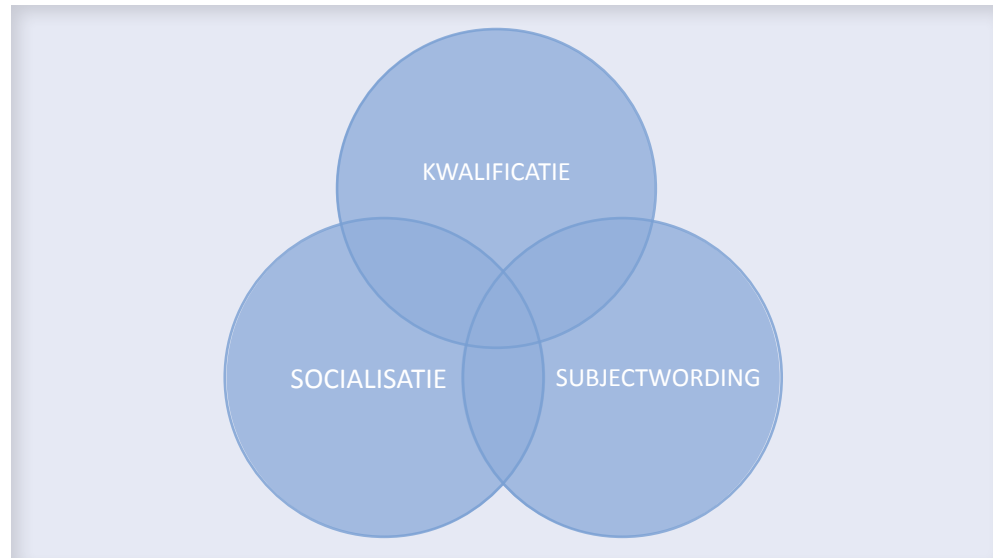
De functies van ons onderwijs

Als we onderwijs zien als voorbereiding op, en oefenplaats voor, een volwassen leven in een duurzame samenleving, dan kun je niet anders dan je afvragen of de huidige focus op de kwalificatiefunctie van het onderwijs voldoende is om aan het daarbij passende beeld van goed onderwijs te voldoen. Als je die kwalificaties hebt behaald, ben je dan daarmee ook echt goed voorbereid om als volwassen mens bij te dragen aan het versterken van het duurzame karakter van die samenleving? Moet je daartoe, naast cognitieve kennis en vaardigheden, niet ook andere aspecten van het volwassen mens-in-de-wereld zijn kunnen ontwikkelen? Een dergelijke heroriëntatie op het waartoe van het onderwijs, verandert ook de perceptie van de *functie* van onderwijs, voor samenleving en individu.

In Nederland wordt steeds vaker gebruik gemaakt van het werk van onderwijspedagoog Gert Biesta om de zo gewenste bredere kijk op onderwijs te verwoorden. Waar het ‘smalle’ onderwijs zich hoofdzakelijk beperkt tot de kwalificatiefunctie van het onderwijs, stelt Biesta dat onderwijsprocessen in de praktijk altijd invloed uitoefenen op de domeinen *kwalificatie*, *socialisatie* en *subjectwording* en dat die domeinen in theorie van elkaar onderscheiden kunnen worden, maar in de praktijk in elkaar overlopen en altijd in relatie tot elkaar staan (Biesta, 2006; 2010; 2012). Biesta maakt gebruik van een venn-diagram om dit visueel weer te geven.

FIGUUR 1

De drie doeldomeinen
van het onderwijs
(Biesta, 2014)



Kwalificatie, socialisatie en subjectwording

Zoals beschreven draagt het onderwijs vanuit haar *kwalificatiefunctie* zorg dat leerlingen zich kennis, vaardigheden en attitudes eigen kunnen maken zodat zij kunnen leven, functioneren en bij kunnen dragen aan de samenleving. Vanuit de *socialisatiefunctie* heeft het onderwijs tot doel dat leerlingen in staat worden gesteld om zich specifieke normen en waarden, gedragingen en attitudes eigen te maken die uitdragen wat belangrijk geacht wordt in en voor de samenleving, zoals democratische waarden, waardoor zij deel uit gaan maken van die samenleving. Onderdeel van dit socialisatieproces is ook dat leerlingen zich bewust worden van wie zij zijn, wat zij kunnen en willen, en dat zij ruimte krijgen en nemen om hun identiteit te ontwikkelen. Het ontwikkelen van sociaal-emotionele kennis en vaardigheden speelt dus een belangrijke rol in het socialisatieproces. Daar hoort het ontwikkelen van persoonlijke vaardigheden bij, zoals zelfinzicht, zelfregulatie of motivatie, waardoor kinderen ontdekken wie ze zijn en leren om te gaan met wat ze denken, doen, voelen en willen.

Maar daar hoort ook bij dat ze sociale vaardigheden ontwikkelen, zoals bijvoorbeeld empathie of goed luisteren naar anderen, die toegang en inzicht geven in de gevoelens en handelingen van anderen, waardoor ze die anderen kunnen begrijpen maar ook kunnen beïnvloeden.

Deze eerste twee functies, kwalificatie en socialisatie, hebben betrekking op de leerling als nieuwkomer in de samenleving en de wereld, waarbij leerlingen door middel van scholing leren om aan de wereld deel te nemen (Biesta, 2011). Je zou ook kunnen zeggen dat leerlingen vanuit het kwalificatie- en socialisatieproces inburgeren in onze samenleving. In de samenleving van de toekomst is het voor een geslaagde inburgering niet alleen belangrijk dat je de juiste kennis en vaardigheden kent en kunt, dat je weet wat de normen en waarden zijn en je je daar aan houdt, maar ook dat je dit laat zien door op een 21e eeuwse manier, dus bijvoorbeeld probleemoplossend en creatief, om te gaan met wat je, al deel uitmakend van de samenleving, in je leven tegenkomt.

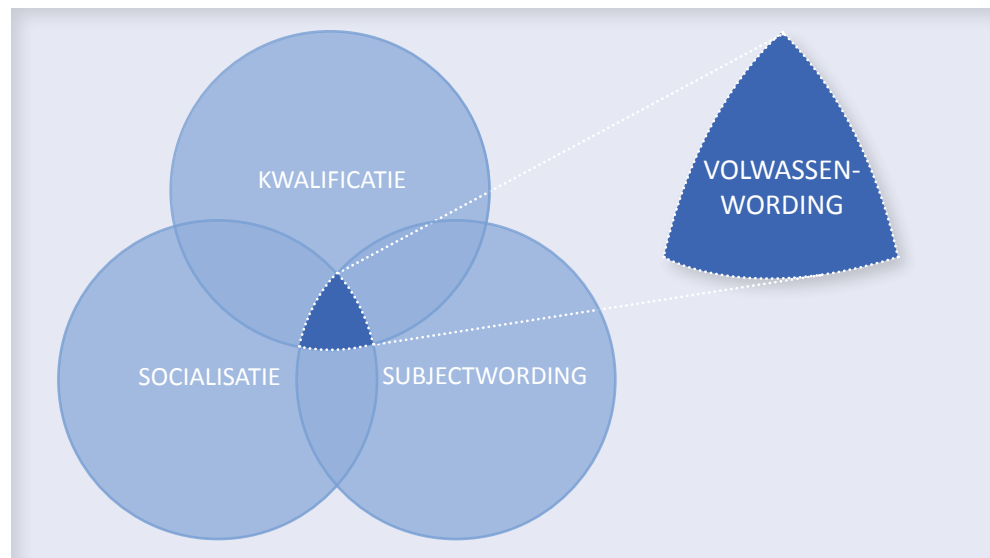
Biesta stelt dat het onderwijs zich vanuit haar subjectwordingsfunctie richt op het opwekken van het intrinsieke verlangen in leerlingen om op een *volwassen wijze* in de wereld te bestaan. Om dit intrinsieke verlangen te ontwikkelen moet de leerling een zekere mate van autonomie in denken, voelen en handelen verwerven ten aanzien van bestaande ordes en structuren waartoe hij zich kwalificeert en waarin hij gesocialiseerd wordt (Biesta, 2011). Die autonomie ontwikkelt zich vanuit een bewustwordingsproces van onze uniciteit als mens. Ieder mens is onvergelijkbaar anders dan anderen; onze uniciteit is onontkoombaar. Het is niet iets dat we moeten leren of tot ontwikkeling moeten gaan brengen; het is wel iets waar we ons bewust van moeten worden en waar we mee om moeten leren gaan. Onze uniciteit wordt zichtbaar wanneer anderen een specifiek appel doen op onze verantwoordelijkheid en wij ervaren dat alleen ons persoonlijke antwoord daarop, in de vorm van nieuw handelen of spreken, en niet het antwoord van een ander, daarbij van betekenis is; uniciteit is daarom ook niet iets dat we los van anderen bezitten (Biesta, 2011). Daarmee wordt onze uniciteit dus zichtbaar in onze verbondenheid met anderen en met de wereld.

Volwassenwording

Ik denk dat je in het beeld van de drie domeinen van het onderwijs, het waartoe van het onderwijs - het op een volwassen wijze in de wereld komen te bestaan - in de kern van het beeld, daar waar de drie domeinen elkaar overlappen, zou kunnen plaatsen. Daarmee geeft het aan dat ontwikkeling op alle drie de domeinen noodzakelijk is, om tot volwassenheid te kunnen komen. Wanneer onderwijs expliciet aandacht besteedt aan alle *drie* deze functies, dan is sprake van onderwijs dat leerlingen niet alleen schoolt voor het leven, maar ook vormt (Biesta, 2011).

FIGUUR 2

Volwassenwording in onderwijs dat vormt voor het leven



In het proces van volwassenwording, word je je bewust van het gegeven dat je een keuze hebt in de manier waarop je het beroep op jouw uniciteit gaat beantwoorden. Jouw persoonlijke antwoord, hoe jij je tot de wereld verhoudt, maak je zichtbaar in wat je al handelend en sprekend in de wereld kiest te brengen. Bij het maken van onze keuzes tot handelen en spreken, kunnen we ons laten leiden door het antwoord op de vraag *Wat is wenselijk voor mij?* Biesta (2010) noemt dit een kinderlijke manier van kiezen, omdat dat is hoe jonge kinderen in het leven staan. Kinderlijke keuzes maken we allemaal, heel vaak. Het zijn keuzes die ten goede komen aan onszelf, aan wat ons eigen is. Het zijn keuzes voor zelfredzaamheid, niet zozeer voor duurzaamheid.

We kunnen ook op een andere manier keuzes maken, op wat Biesta een volwassen manier noemt. Bij volwassen keuzes laten we ons leiden door de afweging: *Is wat ik wens, wenselijk - voor mij en mijn leven met de ander en het andere?* Het handelen of spreken dat daaruit voortkomt gaat voorbij aan zelfredzaamheid; het laat ruimte bestaan voor onze eigen uniciteit en voor de uniciteit van anderen. Het kunnen maken van dergelijke volwassen keuzes, vraagt om het ontwikkelen van vermogens die aan de kern van ons mens-zijn raken. Zoals het vermogen om oprecht de eigenheid van de ander en het andere te herkennen en te respecteren; het vermogen tot kritische reflectie op zelf en ander; moreel besef en de bereidheid om verantwoordelijkheid te nemen, ook voor dat wat niet eigen is. Dat zijn niet zozeer de 21ste eeuwse vaardigheden waar onze samenleving zich nu op gaat richten in het onderwijs, maar de vermogens die Von Hentig centraal stelt en die onze menselijkheid definiëren. Het zijn, wat Kees Boele de *'four centuries before Christ skills'* noemt; vaardigheden die al centraal stonden in de Academie van Plato (Boele, 2015).

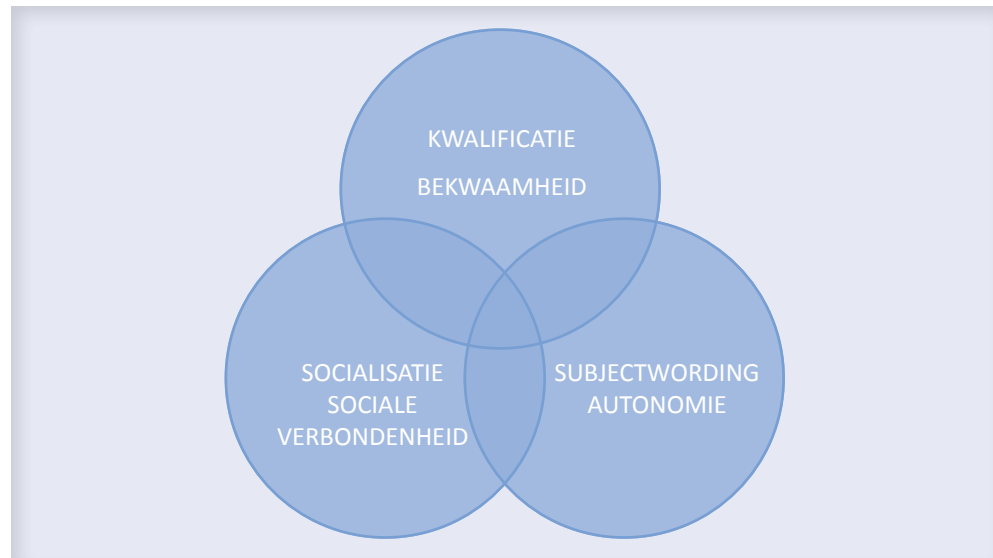
Met deze brede definiëring van de functies van het onderwijs en het daarbij horende beeld van volwassenheid, biedt het werk van Biesta een onderwijsbeeld dat de heroriëntatie op waardevol onderwijs in onze samenleving zichtbaar maakt. Hoe invloedrijk dit beeld is, wordt duidelijk wanneer je de visie van de overheid op onderwijs voor de toekomst leest. De overheid stelt hierin, dat het voor de toekomstige samenleving niet langer volstaat om leerlingen in staat te stellen zich die kennis en vaardigheden eigen te maken, waarmee zij zich *kwalificeren* voor het vervolgonderwijs en de arbeidsmarkt. Het onderwijs moet ook zorg dragen dat jong volwassenen hun weg weten te vinden en volwaardig leren *participeren* in een pluriforme, democratische samenleving; en het onderwijs moet bijdragen aan de *persoonsvorming* en talentontwikkeling van de leerlingen (Dekkers, 2014). Hoe dit onderwijs er in de praktijk uit ziet, of zou moeten zien, wordt in toenemende mate op papier en in de praktijk verkend voor zowel de jongste kinderen in de scholen (zie bijvoorbeeld Boland, 2015) als voor de aankomende leraren (zie bijvoorbeeld Vereniging Hogescholen, 2015). Maar duidelijk is dat het *waartoe* van het onderwijs voor individu en samenleving, niet langer primair gericht is op het verwezenlijken van economische motieven en idealen, maar op het verwezenlijken van een meer gebalanceerde verhouding tussen deze én democratische én emancipatoire idealen en motieven.

De waarde van sociale verbondenheid, bekwaamheid en autonomie beleving

Hoe wezenlijk het is dat onderwijservaringen alle drie de door Biesta geformuleerde domeinen bestrijken, wordt ook duidelijk wanneer je kijkt hoe die ervaringen inwerken op het menselijk functioneren en de menselijke ontwikkeling. De Amerikaanse psychologen Edward Deci en Richard Ryan identificeren in hun theorie over menselijke zelfbeschikking een drietal psychologische basisvoorwaarden voor gezond menselijk functioneren: mensen moeten het gevoel hebben dat ze de competenties hebben om hun weg te vinden in hun externe en interne leefwereld; ze moeten kunnen voelen en ervaren dat ze verbonden zijn met andere mensen en met groepen mensen; en tot slot, moeten ze autonomie of zelfsturing kunnen voelen ten aanzien van hun eigen gedrag en leven (Deci & Ryan 2012, p. 87). Wanneer mensen ervaren dat zij voorzien zijn van deze basisbehoeften, dan heeft dit een positieve invloed zowel op hun persoonlijk groei, hun integriteitsbeleving, hun welbevinden als de wijze waarop zij gemotiveerd zijn tot handelen (Deci & Ryan, 2000 p. 229).

FIGUUR 3

De drie domeinen van het onderwijs van Biesta en de menselijke, psychologische basisbehoeften om tot zelfdeterminatie te kunnen komen van Deci & Ryan.



Door ervaringen in het socialisatiedomein ga je je *verbonden voelen* met de gemeenschap waarin je leeft. Je doet mee en al doende, ontwikkel je een referentiekader van wat hoort en wat niet hoort, van wat goed en waardevol is en van wat dat niet is. Door te handelen internaliseer je de normen en waarden van de gemeenschap over hoe je als mensen met elkaar en de gemeenschap omgaat. Daardoor krijgt dat wat waardevol wordt geacht door de gemeenschap waarin je leeft, ook waarde voor jou. Dat draagt er toe bij dat bestaande kennis effectiever wordt overgedragen binnen die gemeenschap en de sociale cohesie van de gemeenschap versterkt wordt (Deci & Ryan, 2000). Het proces van kwalificeren is eigenlijk ook een socialisatieproces waardoor je toegerust raakt om een inbreng te hebben in de wereld. In dit proces ontwikkel je een referentiekader voor wat de gemeenschap waar en waardevol acht met betrekking tot kennis en vaardigheden over de wereld en het functioneren in het materiële domein van de wereld. Je krijgt de kans om je die kennis en vaardigheden voor een deel ook eigen te maken, waardoor het kwalificatieproces er toe bijdraagt dat je je niet alleen hebt eigengemaakt wat waardevol wordt geacht, maar je je er ook in *bekwaamd* hebt. Wanneer je ervaart dat je bekwaam bent, ben je eerder geneigd om vanuit interesse en openheid in een leerproces te stappen. Daardoor ben je beter in staat om te gaan met uitdagingen die je in veranderende omgevingen tegen komt (Deci & Ryan, 2000). De onderwijservaringen die betrekking hebben op de subjectwording, die er op gericht zijn om in leerlingen het intrinsieke verlangen op te wekken om op een volwassen wijze in de wereld te bestaan, richten zich op het ontwikkelen van *autonomie* ten opzichte van de bestaande ordes en structuren, zodat de leerling keuzes kan gaan maken op basis van wat hij betekenisvol acht. Een gevoel van autonomie draagt er toe bij dat mensen minder geneigd zijn tot destructief gedrag, en beter in staat zijn om hun gedrag zodanig te reguleren dat het tegemoetkomt aan hun behoeften en mogelijkheden (Deci & Ryan, 2000).



Waarom Vrijeschoolonderwijs

Aan het Vrijeschoolonderwijs ligt de door Rudolfs Steiner (1861- 1925) vertegenwoordigde geesteswetenschap, de antroposofie ten grondslag. Vanuit deze grondslag worden het opvoeden en onderwijzen van het individu altijd gezien in het licht van het sociale leven (Steiner, 1992). Dat betekent dat de ontwikkeling van het kind tot volwassene in het Vrijeschoolonderwijs, altijd in directe samenhang staat met de ontwikkeling van de samenleving als geheel (De Clercq Zubli, 2001). Al sinds de oprichting van de eerste Vrijeschool in Den Haag in 1923 richt het *waartoe* van het Nederlandse Vrijeschoolonderwijs zich nadrukkelijk op een vorm van volwassenwording die de duurzaamheid van de samenleving beoogt te versterken. Een duurzame vorm van samenleven wordt daarbij verondersteld van wezenlijk belang te zijn voor zowel het individu, als voor de mensheid als geheel.

Egoïsme, altruïsme en rechtvaardigheid

Steiner onderscheidde twee, fundamenteel tegenstrijdige, krachten die werkzaam zijn in de menselijke ziel. De ene kracht brengt de mens naar een steeds sterkere individualisatie. Individualisatie is het proces waarbij iemand zijn persoonlijke eigenschappen steeds sterker ontwikkelt, zodat hij zich steeds meer onderscheidt van anderen. Naarmate het proces van individualisatie vordert, neigt de mens in zijn ontwikkeling naar *egoïsme*. De andere kracht zorgt dat de mens zich verliest in de wereld en neigt naar *altruïsme*. Tussen deze polen, ligt een middengebied waarin de menselijke behoeften tot individualiteit en onbaatzuchtigheid in balans worden gebracht door een derde behoefte, de behoefte tot *rechtvaardigheid* (Steiner, 2001, voordracht 9/8/1919).



Steiner stelde vast dat de behoefte tot individualisme in toenemende mate leidend was geworden voor ons handelen in de wereld, zeker in Westerse samenlevingen zoals de onze. Vanuit een individualistische oriëntatie op het leven in de wereld, staat het recht op zelfbeschikking centraal. In een individualistische samenleving wegen de rechten van het individu zwaarder dan de rechten van de groep of samenleving als geheel. Ieder individu is dan volkomen autonoom en heeft het recht om zijn leven in vrijheid en naar eigen inzicht in te richten, ook als dat mogelijk ten koste gaat van een ander. Onbaatzuchtigheid en rechtvaardigheid spelen dan geen rol van betekenis bij het maken van keuzes tot handelen of spreken; egoïsme - in de letterlijke betekenis van ik-zucht - is leidend.

Om vanuit onze drang naar individualisme niet tot egoïsme te vervallen, meende Steiner dat het noodzakelijk is om als mensheid sociale vormen en structuren scheppen, die de ontwikkeling van het individuele ruimte bieden zonder dat deze tot iets negatiefs verwordt. Dat vraagt om een samenleving die zo ingericht is dat ieder individu zich kan en mag ontplooien, maar die er voor zorgt dat het individu daarbij niet uit het oog verliest wat de behoeften en wensen van de anderen zijn en hoe hij daaraan bij kan dragen (Steiner, 2001, voordracht 9/8/1919). Een samenleving dus, waarin de menselijke behoeften tot individualisme, altruïsme en rechtvaardigheid elkaar in balans houden.

De waarden van een duurzame samenleving: vrijheid, gelijkheid en solidariteit

Steiner had een duidelijke voorstelling van hoe die samenleving er uit zou moeten zien.

De mensheid zal verstek laten gaan wanneer zij het organisme niet in de zin van de driegeleding inricht. Dat wil zeggen: socialisme voor het economische leven, democratie voor het rechts- of staatsleven en vrijheid of individualisme voor het geestesleven (Steiner, 2001, p. 26; voordracht 9/8/1919).

Een samenleving die voorziet in de menselijke basisbehoefte tot individualiteit, biedt *vrijheid* waar het de geestelijke en culturele levenssfeer van de mens betreft. Vrijheid om je op eigen wijze te ontwikkelen, om in iets te geloven of niet. Vrijheid om dat wat je gelooft, wat je waardevol acht, belangrijk of mooi vindt - of juist niet -, ook uit te drukken in het gemeenschappelijke culturele, in de vorm van gebruiken, tradities en kunsten. Een samenleving die uitdrukking geeft aan de *gelijkheid* van mensen, aan rechtvaardigheid, voorziet in een democratisch vormgegeven rechts- en staatsleven, waarin ieder individu zijn stem mag laten gelden en ieder de zelfde rechten en plichten geniet. Dat wat bewust of onbewust aan altruïsme leeft in de mens, krijgt volgens Steiner een plek in het economische leven en drukt zich uit in praktisch georganiseerde *solidariteit*. Een samenleving die hierin voorziet, zou je misschien wel het meest treffend kunnen beschrijven als een individualistische sociaaldemocratie (Steiner, 2001, p. 25; voordracht 9/8/1919).

De grote vraag voor de toekomst zal zijn: hoe moeten we ons ten opzichte van kinderen gedragen, wanneer we zodanig willen opvoeden dat ze als volwassenen steeds beter kunnen omgaan met het sociale, het democratische en het liberale? (Steiner, 2001, p. 26; voordracht 9/8/1919).

Vanuit deze visie op mens en samenleving, is het de functie van het (Vrijeschool)onderwijs om er toe bij te dragen dat de ontwikkeling van leerlingen op zodanige wijze plaatsvindt dat zij in hun volwassenheid in staat zullen zijn om een eigen bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de mensheid: door op basis van broederschap deel te nemen aan het economische leven, op basis van gelijkheid deel te nemen aan het rechts- of staatsleven, en op basis van vrijheid vorm te geven aan hun persoonlijke leven en ontwikkeling. Wanneer het individu op deze wijze vorm geeft aan zijn bestaan in de wereld, komt dat niet alleen ten goede aan de mensheid en wereld als geheel, maar ook aan het individu zelf, omdat het hem in staat stelt om zijn behoeften tot egoïsme en altruïsme vanuit rechtvaardigheid in balans te laten bestaan.



Autonomie in verbondenheid

Ik heb mijn lectorale rede de titel *Autonomie in verbondenheid* gegeven omdat dat voor mij de oriëntatie op volwassenheid kenmerkt waartoe het Vrijeschoolonderwijs beoogt bij te dragen.

De term autonomie is afgeleid van het Griekse woord *autonomía*, *autos* (zelf) + *nomos* (wet), *autonomo* (eigen wetten opleggend) en beschrijft het vrij zijn van extern bestuur. In de wetenschappelijke psychologische en onderwijsliteratuur, verwijst autonomie naar de mate waarin we in staat zijn tot zelforganisatie en zelfregulatie (Deci & Ryan, 2012, p. 85): autonoom zijn betekent dat:

- de keuzes en beslissingen die je maakt gebaseerd zijn op wat jij waardevol vindt;
- je bereid bent om naar deze keuzes en beslissingen te handelen;
- je gaat staan voor wie je bent en hoe je leeft;
- hoe je leeft en wat je waardevol vindt met elkaar in overeenstemming zijn.

Vanuit autonomie richting kunnen geven aan je leven, is een basisvoorwaarde voor een gezonde ontwikkeling en voor gezond functioneren in de samenleving (Deci & Ryan 2012). Vanuit het perspectief van de zelfbeschikkingstheorie formuleren Edward Deci en Richard Ryan de betekenis van autonomie voor het leven van de mens als volgt:

The evolved capacity for autonomy, is the means by which humans can avoid having their behavior easily entrained down maladaptive, even disastrous paths. Moreover, through autonomy, individuals better regulate their own actions in accord with their full array of felt needs and available capacities, thus coordinating and prioritizing processes toward more effective self-maintenance (Deci & Ryan, 2000 p. 252- 253).



In onze Nederlandse samenleving, en zeker in het onderwijs, wordt grote waarde toegekend aan autonomie. Niet zozeer als basis voor ongelimiteerd individualisme of onbegrensde zelfbeschikking, maar als basis voor zelfredzaamheid van het individu. Zelfredzaamheid is in toenemende mate een belangrijk woord in onze samenleving. De letterlijke betekenis van zelfredzaamheid is *'het vermogen te leven zonder professionele hulpverlening'* (Van Dale, groot woordenboek van de Nederlandse taal, 2005). In deze tijd lijkt zelfredzaamheid steeds meer de betekenis te krijgen van *'het vermogen te leven zonder hulp van anderen'*. Niet zozeer omdat we geen waarde hechten aan het geven of krijgen van hulp, maar omdat het verondersteld wordt dat het beter is voor het functioneren van de samenleving, wanneer dit slechts in beperkte mate gebeurt. In de H.J. Schoo-lezing die Premier Rutte in 2013 hield, stelde hij dat de maatschappij zich moest opmaken voor meer zelfredzaamheid om de overheid betaalbaar te laten blijven. Zijn stelling was dat de overheid niet langer moet zorgen vóór de burger, maar zorgen dat de burger de boel zelf kan regelen. Zelfredzaamheid is dan ook een belangrijk kenmerk van de volwassenheid waartoe het Nederlandse onderwijs vanuit het perspectief van overheid, beoogt op te leiden. Daartoe is het onderwijs zo ingericht dat het leerlingen in staat stelt zich zodanig te kwalificeren dat zij toegang kunnen krijgen tot de arbeidsmarkt. Wanneer zij participeren in het economische domein van de samenleving, groeit de zelfredzaamheid van individuen en tegelijkertijd dragen zij bij aan de economische ontwikkeling - lees: de zelfredzaamheid - van de Nederlandse samenleving als geheel.

De waarde van autonomie en verbondenheid in het Vrijeschoolonderwijs

In mijn onderwijsbeeld van het Vrijeschoolonderwijs, ligt de betekenis van autonoom zijn, nadrukkelijk niet in het verwezenlijken van zelfredzaamheid in de zin van het vermogen om te leven zonder hulp van anderen. De waarde van autonomie, ligt niet in de mogelijkheden die daarmee ontstaan om afhankelijk-zijn te vermijden, of om los te komen van een groter geheel. Dat 'los staan' gaat namelijk lijnrecht in tegen een invulling van volwassenheid waarin je je, als individu, juist *verbonden* weet met de wereld waarin je leeft. Verbondenheid is daarbij niet zozeer een keuze of optie in het leven, maar een gegeven, waarmee je, op eigen wijze om moet leren gaan. Die onherroepelijke verbondenheid kenmerkt niet alleen de relatie tussen individu-wereld, maar ook de relatie tussen het denken, voelen en handelen van het individu zelf. Dat vraagt van ons dat we leren omgaan met tegenstellingen tussen het eigene, het unieke, het zelfstandige, enerzijds en het andere, het pluriforme, het afhankelijke, anderzijds. Het doel is om als mens een persoonlijke balans te vinden waarin deze tegenstellingen met elkaar kunnen bestaan, zonder dat zij elkaar geweld aan doen, en wellicht zelfs zo dat zij elkaar kunnen gaan versterken.

Je kunt je alleen vanuit autonomie met anderen en het andere verbinden, wanneer je dat in vrijheid doet en vanuit de *wil*. De wil is het bewuste vermogen van de mens om van een gedachte of een geheel van gedachten, een plan, over te gaan naar een handeling om een toestand te bestendigen, te veranderen of te doen ingaan (Van Dale, groot woordenboek van de Nederlandse taal, 2005). Wanneer je vanuit de wil overgaat tot handelen waarin die verbondenheid bestendigd wordt, betekent dat, dat je dat doet omdat jij ervaart dat die verbondenheid waardevol is, voor jou en voor de ander of het andere, en niet omdat anderen het van je verwachten, verlangen of het afdwingen. Onderwijs gericht op de wilsontwikkeling, heeft tot doel dat onze wil een kracht wordt die ons bestaan in de wereld kan ondersteunen. Daarbij gaat het er om dat dat bestaan ruimte laat voor het in-de-wereld-zijn van het individu zelf, en dat van de ander en het andere (Biesta, 2012, p. 98). De waarde van autonoom zijn, ervaren we daarbij in de ruimte die het ons biedt om vanuit onze eigenheid, vanuit vrijheid, authenticiteit en oordeelkundigheid, vorm te geven aan de invulling van onze verbondenheid met anderen en het andere in de wereld.

Samengevat zou ik op grond van mijn observaties, ervaringen en analyses, in mijn onderwijsbeeld van het Vrijeschoolonderwijs willen stellen dat dit onderwijs tot doel heeft aan de ontwikkeling van leerlingen bij te dragen, opdat zij in de wereld kunnen zijn als...

- volwassenen die zodanig *autonoom* zijn dat zij op basis van authenticiteit, oordeelkundigheid en innerlijke vrijheid kunnen denken, voelen en handelen;
- volwassenen die zich in alles wat zij doen, denken en voelen *verbonden* weten met de wereld om hen heen;
- volwassenen die, vanuit de *wil*, bereid zijn om dit denken, voelen en handelen, zo vorm te geven dat zij daarmee recht doen aan zichzelf, aan anderen en aan de wereld.

Op basis hiervan zou je het Vrijeschoolonderwijs kunnen scharen onder wat Biesta *wereld-georiënteerd onderwijs* noemt. Hij omschrijft dit als onderwijs dat zich richt op ons bestaan *in, met en voor* de wereld (Biesta, 2012, p. 94). Vanuit dit perspectief is onderwijs een middel om de verbinding tussen kind en wereld tot stand te helpen komen en tot ontwikkeling te brengen, waardoor het bijdraagt aan de wijze waarop het kind in de wereld komt te bestaan. Verwijzend naar Meirieu (2008, p. 91) stelt Biesta dat het in dit onderwijs de taak van het kind is om zich door deelname actief te gaan verbinden met de wereld en zich daarbij ook te emanciperen ten opzichte van de wereld.

Het beeld van volwassenheid voor de leerling, autonomie in verbondenheid, sluit aan bij de wijze waarop in toenemende mate in onze samenleving over de positie van het individu in de wereld wordt gedacht. In de (post)moderne samenleving staat de ontwikkeling van de persoon als zelf in verbondenheid met de ander en ten behoeve van de ander centraal (vd Berg, 2014, p. 32).

In het boek *Jezelf zijn. Over autonomie in het onderwijs*, beschrijft Dolf van den Berg autonomie als volgt:

Autonomie verwijst naar de vrijheid van de mens om zichzelf doelen te stellen die hij op basis van eigen bekwaamheid in verbondenheid met de ander en ten behoeve van de ander kan realiseren. Een mens kan in vrijheid kiezen voor het uitvoeren van activiteiten die zowel voor hemzelf als voor de gemeenschap zinvol zijn. Daarbij conformeert hij zich bewust aan de door de samenleving gewenste waarden en normen. Dit conformeren gebeurt in dialoog waarbij de kwaliteit van het leven van gemeenschappelijk belang is (vd Berg, 2014, p. 38).

Bij een dergelijk beeld, past ook dat de betekenis van onderwijs voor de samenleving minder nadrukkelijk afgeleid wordt van de mate waarin het onderwijs ertoe bijdraagt dat de leerling zich kan invoegen in, en bijdragen aan, het economische domein van de samenleving. In plaats daarvan, ligt de betekenis meer in de wijze waarop het onderwijs de leerlingen voorbereidt op het vinden van de weg waarmee zij, vanuit hun eigenheid, een invulling geven aan hoe zij bij kunnen dragen aan het vormen van een duurzame samenleving, waarin economische, sociale en ecologische belangen met elkaar in evenwicht zijn.



De functies van Vrijeschoolonderwijs

Vormend onderwijs

Vanuit de gerichtheid van het Vrijeschoolonderwijs op het bijdragen aan een op volwassen wijze in de wereld komen te bestaan, is het leerplan van de Vrijeschool niet zozeer gericht op het verwerven van specifieke kennis en vaardigheden, maar op het *op gang brengen van vormingsprocessen*.

Het moet ons duidelijk zijn dat wij de lesstof hoofdzakelijk ertoe gebruiken om de wils-, gevoels- en denkvaardigheden van het kind te vormen, dat het ons er veel minder op aankomt wat het kind in zijn geheugen behoudt, dan dat het kind zijn geestelijk-psychische vermogens ontwikkelt. (Steiner, 1919, p. 38-39).

De veronderstelling die aan deze gedachten ten grondslag ligt, is dat kinderen ieder met een eigen potentieel aan mogelijkheden op de wereld komen. Het onderwijs heeft als taak om het kind te begeleiden bij het ontdekken en tot ontwikkeling brengen van dit potentieel, zodat dat wat daaruit voortkomt in handelen en spreken, bijdraagt aan de ontwikkeling van de mensheid als geheel. Door onderwijservaringen kan dat wat in aanleg in het kind aanwezig is aan persoonlijke wensen en behoeften, geleidelijk omgevormd worden tot dat wat wenselijk is voor het individu, de anderen en het andere in de wereld.

Hoewel ieder kind als een uniek wezen wordt gezien, met eigen mogelijkheden, wensen en behoeften, leidt dit er, in het leerplan van het Vrijeschoolonderwijs, niet toe dat ieder kind daarom ook altijd op een geheel unieke manier onderwezen dient te worden. In plaats daarvan, worden algemeen geldende, menselijke ontwikkelingsbehoeften onderscheiden, die leidend zijn voor hoe de ontwikkeling van het individuele kind begeleid wordt en vorm krijgt in het onderwijs.

Globaal worden in de schoolperiode drie fases van ieder zeven jaar onderscheiden, waarin kinderen vanuit verschillende behoeften gemotiveerd zijn tot ontwikkelen. In de eerste zeven jaar van het leven is dat de behoefte tot nabootsing; in de tweede zeven jaar de behoefte aan liefdevolle autoriteit; en in de laatste zeven jaar van het onderwijs de behoefte aan liefde voor mens en wereld. Deze behoeften vormen het uitgangspunt voor de inhoud van de lessen en voor de pedagogisch-didactische processen in de klas. De ervaringen die het kind hiermee opdoet zijn er steeds op gericht om er toe bij te dragen dat deze kinderlijke behoeften, uiteindelijk omgevormd worden tot de volwassen behoeften tot vrijheid, gelijkheid en solidariteit. Daarbij wordt verondersteld dat de behoefte tot nabootsing zich door de ervaringen in de leerprocessen omvormt tot de behoefte aan vrijheid; de behoefte aan liefdevolle autoriteit tot de behoefte aan gelijkheid; en de behoefte tot liefde voor mens en wereld tot de behoefte aan solidariteit (De Clercq Zubli, 2001, p. 13).

Zoals ik in het voorgaande heb beschreven, denk ik dat het willen gaan handelen en spreken in de wereld vanuit authenticiteit, oordeelkundigheid en vrijheid, de basis vormen van een volwassen leven dat bijdraagt aan de ontwikkeling van een duurzame samenleving, waarin de waarden *vrijheid, gelijkheid en solidariteit* leidend zijn. Het vormen van de wil om te handelen en spreken vanuit authenticiteit, oordeelkundigheid en vrijheid van de leerling, is in mijn ogen dat wat beoogd wordt met de onderwijsprocessen in het Vrijeschoolonderwijs.

De rol van inzicht bij het vormen van de wil tot authenticiteit, oordeelkundigheid en vrijheid

Authenticiteit gaat over eigenheid, oorspronkelijkheid, oprechtheid, geloofwaardigheid. Authenticiteit in handelen, denken en voelen geeft aan dat wat iemand doet, denkt en voelt ook echt uitdrukking geeft aan wat en wie die persoon is en aan wat hij belangrijk vindt.

Oordeelkundigheid gaat over iemands geschiktheid om op basis van ervaring een oordeel te geven of een beslissing te nemen. Oordeelkundigheid in handelen, denken en voelen geeft aan dat iemand in staat is om daarbij een afweging te maken van wat dit zal betekenen voor hemzelf en voor de anderen waarmee hij verbonden is. Vrijheid gaat over de ruimte die een mens ervaart om de eigen vermogens in te zetten. Vrijheid in handelen, denken en voelen, geeft aan dat iemand in staat is om de verantwoordelijkheid te dragen voor de keuzes die hij maakt op grond van wat hij waardevol vindt. Vanuit de wil en op basis van authenticiteit, oordeelkundigheid en vrijheid vorm te kunnen geven aan autonomie in verbondenheid, vraagt om het ontwikkelen van inzicht in wat waardevol wordt geacht door en voor jezelf, door en voor anderen en door en voor de wereld.

De Duitse hoogleraar Jost Schieren omschrijft inzicht als het vermogen om iets dat in eerste instantie onsamenhangend en op zichzelf lijkt te staan, in een bredere context te plaatsen waardoor het betekenis krijgt. Volgens hem wordt het ontwikkelen van inzicht, in het Vrijeschoolonderwijs, begrepen als een actieve handeling van de leerling, waarbij de leerling het zelf en dat wat in de wereld is, aan elkaar relateert en integreert en daarmee voortdurend de grenzen verlegt van dat wat begrepen kan worden. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen verschillende soorten inzicht: interpreterend inzicht, zelfinzicht en inzicht in het bestaan in de wereld (Schieren, 2010).

De door Biesta onderscheiden onderwijsdomeinen *kwalificatie, socialisatie en subjectwording* bieden ieder een context voor het ontwikkelen van een van deze vormen van inzicht. Binnen het socialisatiedomein, waar ervaringen er toe bijdragen dat de leerling zich verbonden gaat voelen met de mensen en de wereld om hem heen, kan de leerling *zelfinzicht* ontwikkelen. In het socialisatiedomein ervaart de leerlingen hoe mensen zich tot elkaar verhouden. Deze ervaringen maken het mogelijk om te gaan begrijpen hoe betekenisvol het is om inzicht te hebben in wie jij zelf bent, in hoe je in het leven wilt staan en hoe anderen dat doen. Binnen het kwalificatiedomein heeft inzicht met name betrekking op het kunnen *interpreteren van de waarde van inzichten van anderen*.

Ervaringen binnen dit domein bieden toegang tot inzichten die geldigheid hebben in de samenleving en de leerling kan deze inzichten verbinden aan wat hij zelf aan begrip en betekenissen heeft opgebouwd. Inzichten die leven in de wereld krijgen hierdoor betekenis voor het individu. Binnen het domein van de subjectwording ontwikkel je *inzicht in het bestaan in de wereld* door veronderstelde wetmatigheden kritisch te verkennen en te bevragen vanuit persoonlijke kennis, vaardigheden, oordeelkundigheid en waarden.

Het inzicht dat je ontwikkelt, leert je iets over hoe jij je tot de wereld wilt verhouden. Om vanuit authenticiteit vorm te geven aan je leven, moet je zelfinzicht ontwikkelen. Om vanuit oordeelkundigheid vorm te geven aan je leven, moet je inzicht ontwikkelen in de waarde van de inzichten van anderen. Om vanuit vrijheid vorm te kunnen geven aan je leven, moet je inzicht ontwikkelen in het bestaan in de wereld. Op basis van deze drie vormen van inzicht kun je dan gaan vormgeven aan de wijze waarop jij in de wereld wilt bestaan. Schieren (2010) stelt dat door het ontwikkelen van inzicht, leerlingen de wereld waarin ze opgroeien gaan zien als iets dat vertrouwd en benaderbaar is en doordrongen is van betekenisvolle verbanden die zij kunnen gaan bevatten. Hierdoor zijn zij in staat zijn om zich te identificeren met de wereld om hen heen.

Het ontwikkelen van denken, voelen en willen

Om deze drie verschillende vormen van inzicht tot ontwikkeling te helpen brengen, is een actief innerlijk verwerken nodig van wat de leerling in de wereld ontmoet. Daarbij gaat het er om dat de leerling, dat wat hij ervaart, bijvoorbeeld de lesstof die hij aangeboden krijgt, niet zonder meer opneemt, aanneemt en toepast. Juist door de nieuw geboden lesstof zelf in de context te gaan plaatsen van wat eerder geleerd en ervaren is - door na te gaan wat het nieuwe betekent voor het vertrouwde en wat het vertrouwde betekent voor het nieuwe - ga je zelf betekenis verlenen aan dat wat je leert in het onderwijs. Een dergelijk proces van betekenisverlening is niet een puur cognitief proces, maar vraagt ook van de leerling om het gevoel en de wil aan te spreken. Biesta (2012, p. 94) stelt dat *weten, voelen en handelen* kwalitatief verschillende wijzen zijn waarop we ons als mens kunnen verbinden met de wereld.

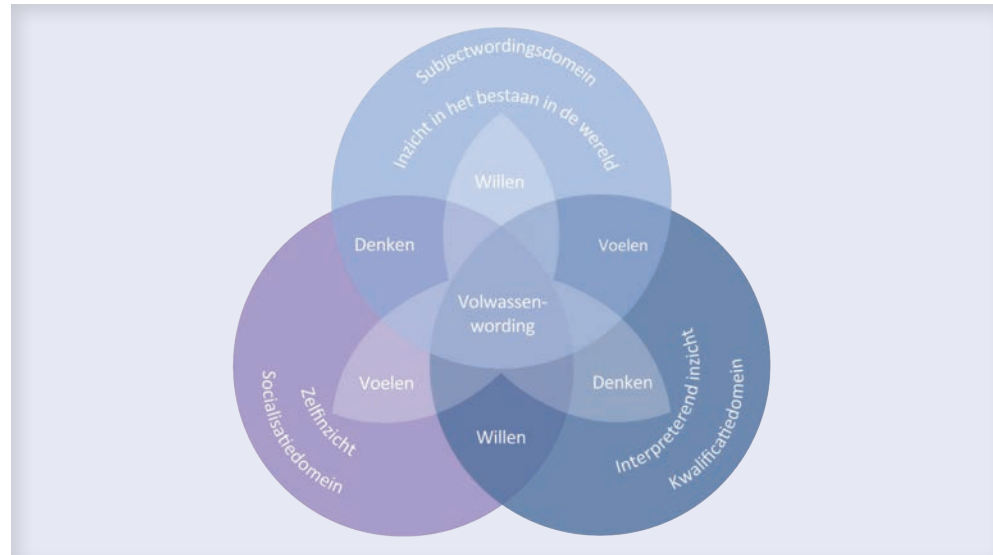
Wanneer we denken en daarmee kennis verwerven over de wereld, is het een verbinding op afstand omdat deze wordt gemedieerd door onze gedachten. Ook de gevoelens die we hebben laten een zekere mate van afstand bestaan tussen onszelf en de wereld. De wil wordt zichtbaar in het domein van het handelen; het domein van initiatief en actie. Ons handelen in de wereld is direct, in tegenstelling tot denken en voelen. Daardoor ontbreekt hierbij de afstand tussen onszelf en de wereld. Het Vrijeschoolonderwijs beoogt de onderwijsprocessen en de onderwijsomgeving zo vorm te geven, dat zij de leerlingen de ervaringen bieden waardoor zij zich evenwichtig kunnen ontwikkelen in denken, voelen en willen (Petrash, 2002; Rawson & Avison, 2013).

Op basis van het voorgaande, zou ik een beschrijving willen geven van de omvormingsprocessen in de drie ontwikkelingsfasen in het onderwijs. Hoewel ik de fasen hier los van elkaar beschrijf, met eigen processen en accenten, is het belangrijk om in gedachten te houden dat zij onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. De patronen die ik waarneem, beschrijven de vormingsprocessen die op een bepaalde leeftijd meer prominent in beeld zijn. De realiteit van ontwikkeling en onderwijs is dat de processen altijd, in meer of minder sterke vorm, gelijktijdig plaatsvinden en elkaar altijd ondersteunen en beïnvloeden.

Bij het ontwikkelen van mijn onderwijsbeeld helpt het mij om deze omvormingsprocessen te verbinden aan de domeinen kwalificatie, socialisatie en subjectwording van Gert Biesta en aan de begrippen sociale verbondenheid, bekwaamheid en autonomie uit de zelfbeschikkingstheorie van Edward Deci en Richard Ryan. Op deze manier ontstaat voor mij een beeld van de processen en mechanismen die hierbij van belang zijn.

Als ik op basis van mijn Vrijeschoolonderwijsbeeld een venn-diagram maak met de door Biesta geformuleerde doeldomeinen van het onderwijs, dan plaats ik daarin niet het kwalificatiedomein bovenaan, zoals past bij het dominante onderwijsbeeld in de Nederlandse samenleving, maar het domein van de subjectwording. Dat doe ik, omdat ik denk dat processen van socialisatie en kwalificatie, die over invoeging gaan, in het Vrijeschoolonderwijs gezien worden als de fundering waarop het proces van subjectwording kan plaatsvinden.

FIGUUR 4
 Ontwikkelings-
 domeinen in het
 Vrijeschoolonderwijs



Omvormingsprocessen in het Vrijeschoolonderwijs

In het onderwijs aan jonge kinderen ligt het accent op de socialisatiefunctie van het onderwijs waardoor kinderen kunnen ingroeien in de bestaande wereld. De eerste zeven levensjaren staan in het Vrijeschoolonderwijs in het teken van hechting. Kinderen moeten zich gaan hechten aan en verbonden gaan voelen met het leven op aarde; met de mensen, de wereld en het eigen lichaam. Het handelen en spreken van het jonge kind wordt sterk ingegeven door de wil. Niet de volwassen wil, maar de kinderlijke, egocentrische gevoelswil. Het kind is sterk gericht op het ervaren van sociale verbondenheid, omdat dat is waar het kind zich goed bij voelt, niet omdat het mogelijk ook waardevol is voor anderen. Daartoe is het handelen en spreken van kinderen sterk gericht op nabootsing. Door letterlijk na te leven hoe anderen leven, maken zij zich de gebruiken en de betekenissen van de gemeenschap waarin zij leven eigen.

Door nabootsing vindt socialisatie plaats; door nabootsing internaliseren kinderen de waarden en regels van de gemeenschap. De beelden die het kind in deze fase ontwikkelt om betekenis te verlenen aan zijn leven in de wereld, spiegelen vooral de waarden van de sociale gemeenschap waaraan het kind verbonden is geraakt en niet zozeer de eigenheid van het kind. Wanneer kinderen ouder worden en geleidelijk aan zelfinzicht gaan ontwikkelen, neemt ook de authenticiteit van de beelden van het kind toe.

Tijdens de ervaringen die het kind opdoet in het socialisatiedomein, staat in het Vrijeschoolonderwijs het tot ontwikkeling komen van het gevoelsleven van het kind centraal. Het kind staat daarbij voor de ontwikkelingstaak om te leren een balans te vinden tussen zijn behoefte tot het bevredigen van zijn eigen wensen en verlangens en zijn behoefte om verbondenheid te ervaren met de mensen om hem heen en de wereld waarin hij leeft. Wanneer die balans gevonden wordt, is het handelen en spreken van het kind vanuit het gevoel niet gericht op het bevredigen van de eigen behoeften (egoïsme). Het handelen en spreken is dan gericht op het uitdrukking geven aan wie die persoon is en aan wat hij belangrijk vindt (authenticiteit). Om die balans te kunnen vinden, is het belangrijk dat het voelen verbonden raakt aan en gevoed gaat worden door, ervaringen en inzichten vanuit het willen en het denken. Naarmate kinderen ouder worden, wordt de ontwikkeling van het gevoelsleven in toenemende mate ondersteund door de ontwikkelingen die het kind in het denken (richting oordeelkundigheid) en willen (richting innerlijke vrijheid) doormaakt, waardoor de wil minder zelfgericht wordt. Op deze wijze wordt in de eerste jaren van het Vrijeschoolonderwijs de basis gelegd voor de vorming van de wil om vanuit authenticiteit vorm te geven aan hoe je in de wereld bestaat.

In de tweede zeven jaar van het leven, wordt de basis gelegd voor het vormen van de wil om vanuit oordeelkundigheid vorm te geven aan hoe je in de wereld bestaat. In de basisschooljaren, tot ongeveer het veertiende levensjaar, ervaart het kind een toenemende behoefte om zich te kunnen bekwamen in handelen en spreken. Processen binnen het kwalificatiedomein van het onderwijs bieden daar ruimschoots gelegenheid toe.

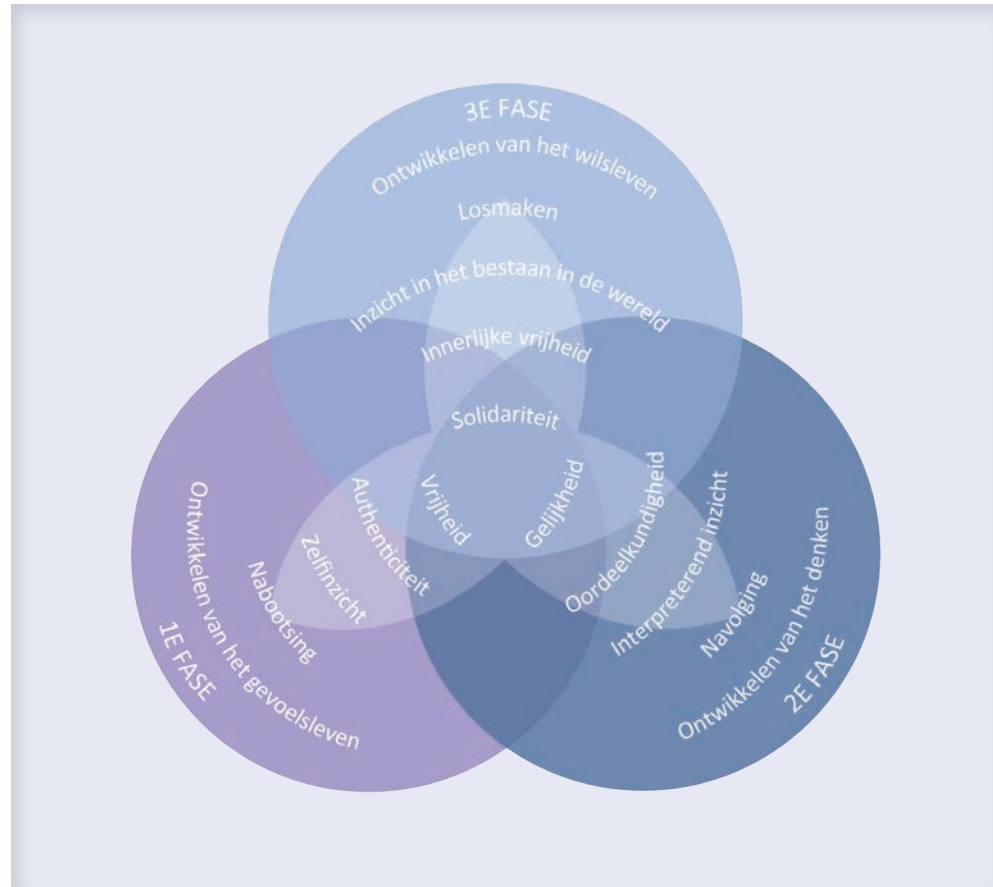
In het kwalificatiedomein, staat de ontwikkeling van het denken centraal. Het kind richt zich in dit proces van bekwaamen in eerste instantie sterk op die mensen waarbij het de gewenste bekwaamheid en autoriteit ervaart. Vanuit het gevoel van sociale verbondenheid dat het kind in de voorgaande jaren heeft kunnen ontwikkelen, neemt het kind in zich op wat door die autoriteit als waar en waardevol wordt aangemerkt. Jonge schoolkinderen ervaren vaak een sterke behoefte aan rechtvaardigheid en die behoefte geeft richting aan het denken, voelen en willen. In het denken zijn jonge schoolkinderen eerst vaak nog heel zwart-wit. Wat iemand doet is goed of slecht. Antwoorden zijn goed of fout. De beelden die het kind vormt over rechtvaardigheid, over zichzelf en over de wereld, zijn in eerste instantie nog geworteld in het denken en de oordeelkundigheid van die autoriteitsfiguren, en niet zozeer op het eigen denken en de eigen oordeelkundigheid. Tijdens de basisschoolperiode staat het kind voor de ontwikkelingstaak om te leren een balans te vinden tussen zijn behoefte om te koersen op de bekwaamheid van anderen, en zijn behoefte om op zijn eigen bekwaamheid te kunnen varen. Om die balans te kunnen vinden is het belangrijk dat in denkprocessen ook de inzichten en ervaringen vanuit het voelen en het willen mee genomen worden. Daardoor wordt het denken minder zwart-wit, er ontstaat ruimte voor nuance en voor denken vanuit oordeelkundigheid. Wanneer kinderen geleidelijk aan het vermogen ontwikkelen om de waarde van inzichten van anderen te interpreteren, raken de betekenissen die zij toekennen aan hun ervaringen in de wereld in toenemende mate verbonden aan hun eigen oordeelkundigheid en geven in toenemende mate uitdrukking aan hun eigen denken.

In de derde ontwikkelingsfase, waarin het kind vanuit de adolescentie naar jongvolwassenheid beweegt, wordt de basis gelegd voor het vormen van de wil om vanuit innerlijke vrijheid vorm te geven aan hoe je in de wereld bestaat. In deze jaren voeren processen binnen het subjectwordingsdomein, gericht op de wilsontwikkeling, de boventoon in het Vrijeschoolonderwijs. In deze fase ervaart de leerling een toenemende behoefte aan autonomie.

Vanuit de sterke inbedding in de wereld die de leerling in de voorgaande jaren heeft doorgemaakt en de bekwaamheden die hij aan het ontwikkelen is, gaat hij zich nu in toenemende mate oriënteren op zichzelf; op wat zijn motieven en idealen zijn, of kunnen zijn, voor zijn handelen en spreken in de wereld. De leerling staat voor de ontwikkelingstaak om een balans te vinden tussen de behoefte die hij voelt vanuit zijn liefde voor mens en wereld om zich in te voegen in de bestaande ordes zodat hij daar bij kan horen, en zijn behoefte tot het ervaren van autonomie. Naarmate adolescenten meer inzicht krijgen in het bestaan in de wereld, gaan zij een grotere vrijheid ervaren om hun beelden van zichzelf en de wereld zo vorm te geven, dat zij weerspiegelen hoe zij zich tot de wereld wensen te verhouden. Wanneer de ontwikkeling van het wilsleven ondersteund en gevoed wordt door de ontwikkelingen die het kind doormaakt in het voelen (richting authenticiteit) en denken (richting oordeelkundigheid), ontstaat ruimte om zowel de belangen en wensen van het zelf en van de ander en het andere, vanuit vrijheid mee te laten wegen bij keuzes tot handelen en spreken.

FIGUUR 5

*De ontwikkeling van
verschillende vormen
van inzicht in de
onderwijsdomeinen*



De waarde van het Vrijeschoolonderwijs

Door alle fases van de ontwikkeling heen, lijkt de kern van het Vrijeschoolonderwijs te zijn dat het uiteindelijk niet gaat om wat precies onderwezen wordt, maar hoe de leerling zich daartoe, tot zichzelf en tot het grotere geheel, leert verhouden (Petrash, 2002; Rawson & Avison, 2013; Vereniging van Vrije scholen, 2013). De mate waarin het Vrijeschoolonderwijs leerlingen in staat stelt de drie genoemde vormen van inzicht te ontwikkelen, zou moeten worden gezien als de belangrijkste indicator van de kwaliteit van dit onderwijs (Schieren, 2010, p. 5).

Tegen het eind van hun tijd in het Vrijeschoolonderwijs vatten de leerlingen uit een Vlaamse 12e klas, de zesde klas van de middelbare school, in hun eigen woorden samen hoe zij zichzelf zien, op weg naar volwassenheid. Iedere leerling heeft een woord of zin ingebracht en samen hebben zij daaruit een ochtendspreuk gevormd (Leerlingen Middelbare Steiner School De Es, 2015). Deze spreuk verwijst naar de ochtendspreuk *Ik zie rond in de wereld*, van Rudolf Steiner, waarmee leerlingen in de meeste Vrijescholen de dag beginnen.





De maatschappelijke positie van het Vrijeschoolonderwijs

Door de expliciete gerichtheid op brede vorming van de leerlingen, paste het Vrije schoolonderwijs lange tijd slecht in het dominante onderwijsbeeld van overheid en samenleving. Daar waar door andere onderwijsbewegingen sterk de nadruk werd gelegd op het ontwikkelen van de vaardigheden en kennis in het kwalificatiedomein, kregen taal- en rekenonderwijs in de meeste Vrijescholen niet expliciet meer tijd en aandacht, dan bijvoorbeeld kunstzinnige vakken. Dat verschil was duidelijk terug te zien in de onderwijsresultaten van Vrijeschoolleerlingen in het kwalificatiedomein (Steenbergen, 2009). Mede hierdoor werden Vrijescholen vaker dan andere scholen als zwak, of zelfs zeer zwak, beoordeeld door de Onderwijsinspectie (Inspectie van het Onderwijs, 2007).

In 2000 werden de Vrijescholen opgenomen in het reguliere onderwijsbestel, waarbij zij de kerndoelen van de basisvorming onderschreven. Dit heeft binnen het Vrijeschoolonderwijs soms vergaande veranderingen op didactisch en organisatorisch vlak met zich mee gebracht. In het primair onderwijs heeft het bijvoorbeeld tot gevolg gehad dat nu niet langer de leraar vanzelfsprekend zelf het taal- en rekenonderwijs vormgeeft. In de meeste scholen worden taal- en rekenmethoden met lesboeken gebruikt. Soms zijn die methoden aangepast aan de pedagogisch-didactische ideeën en context van de Vrijeschool, maar dat is niet vanzelfsprekend het geval. In het voortgezet Vrijeschoolonderwijs zie je de veranderingen bijvoorbeeld terug in de klassensamenstelling. Waar leerlingen in het Vrijeschoolonderwijs voorheen het overgrote deel van hun vakken in klassen met heterogene niveaugroepen volgden, vindt differentiatie naar schoolniveau nu eerder en breder plaats. Daarbij komt dat de leerlingen niet meer allemaal tot en met de twaalfde klas in de school blijven; na het behalen van hun eindexamen op VMB-t, HAVO of VWO niveau, stromen zij op verschillende leeftijden uit.



Op organisatorisch niveau heeft het collegiale bestuur en de autonomie van de individuele school dat zo kenmerkend was voor Vrijescholen, op verreweg de meeste scholen plaatsgemaakt voor schoolleiders, directeuren, raden van toezicht en zijn samenwerkingsverbanden gevormd met bovenschoolse besturen.

De keuze tot deze veranderingen werd ingegeven door de wens dat het Vrijeschoolonderwijs een manier zou vinden om aan te sluiten bij de eisen en behoeften van de huidige en toekomstige samenleving en van leerlingen, uiteraard zonder daarbij haar eigenheid te verliezen. Binnen het huidige Vrijeschoolonderwijs is en wordt hard gewerkt om dit te realiseren. De Vereniging van Vrijescholen (2013) omschrijft de identiteit van de Vrijescholen in deze tijd als volgt:

De Vrijeschool heeft als uitgangspunt: onderwijzen is ook opvoeden. Onderwijs gaat verder dan alleen goed leren lezen of rekenen. Onderwijs staat ook in dienst van de persoonlijkheidsvorming, zowel individueel als in relatie tot de sociale gemeenschap. De Vrijeschool wil in het leven van een kind van betekenis zijn. Ieder kind heeft van zichzelf bepaalde talenten. De Vrijeschool wil dat het kind deze kan ontdekken en ontwikkelen. Dat vraagt om onderwijs dat verbreedt en de ontwikkeling van een vrije persoonlijkheid aanmoedigt in cognitiviteit, inventiviteit, originaliteit en creativiteit. Een aanpak gebaseerd op het mensbeeld uit de antroposofie, een visie op de mens, bestaande uit lichaam, ziel en geest. Vrijeschoolonderwijs vraagt om situaties waarin leraren en leerlingen het beste dat ze in huis hebben laten zien, zich door elkaar laten uitdagen en elkaar inspireren. Zodat kinderen uitgroeien tot mensen die zelf betekenis en richting aan hun leven geven. Die hun eigen plek weten te vinden in de huidige, snel veranderende samenleving (p. 4).

Vanuit kwalificatieperspectief, voldoen steeds meer Vrijescholen aan het beeld dat de samenleving heeft van *goed onderwijs*. Uit recente rapportages van de Inspectie van het onderwijs blijkt dat het aantal (zeer) zwakke Vrijescholen in het basisonderwijs is afgenomen en dat alle Vrijescholen in het voortgezet onderwijs onder het basistoezicht arrangement vallen (Inspectie van het Onderwijs, 2014). Doordat de Vrijeschoolleerlingen nu, net als andere leerlingen in Nederland, een eindtoets maken in het laatste jaar van de basisschool en eindexamen doen aan het eind van hun middelbareschooltijd, is vergelijking van onderwijsopbrengsten van Vrijeschoolonderwijs met andere onderwijsvormen voor de hand liggender en makkelijker geworden. Breed gepubliceerde, landelijke onderwijsranglijsten, laten niet alleen zien dat de leerlingen daadwerkelijk kunnen spellen en rekenen, en dat ze prima gekwalificeerd zijn om door te stromen naar het hoger onderwijs.

De combinatie van duidelijk zichtbare verbeteringen op het kwalificatie domein, én het toenemend belang dat vanuit de samenleving gehecht wordt aan onderwijs dat bijdraagt aan duurzaamheid, vertalen zich naar groeicijfers van het Vrijeschoolonderwijs in Nederland. Gemiddeld nam het aantal leerlingen op Vrijescholen de afgelopen jaar met 3,9 % toe op basisscholen en met 8,2% op scholen voor voortgezet onderwijs. Er zijn nu 73 vrijescholen voor basisonderwijs en 19 scholen voor voortgezet onderwijs. Ouders en leerkrachten initiëren nieuwe Vrijebasisscholen en scholen voor voortgezet Vrijeschoolonderwijs. De nieuwe initiatieven richten zich ook op Vrijeschoolstromingen binnen het reguliere onderwijs. Wat opvalt, is dat de groei voor een groot deel veroorzaakt wordt door kinderen van ouders die niet zelf op een Vrijeschool hebben gezeten (DUO Onderwijsonderzoek, 2015; Vereniging van Vrijescholen, 2015).

De Vereniging van Vrijescholen heeft onderzoek uit laten voeren naar de motieven van ouders bij de keuze voor wel of geen Vrijeschoolonderwijs. Dit onderzoek laat zien dat ouders kiezen voor een Vrijeschool omdat zij vinden dat deze scholen niet uitsluitend gericht zijn op (cognitieve) prestaties, maar juist, meer dan andere scholen, gericht zijn op de persoonlijke ontwikkeling van kinderen, ook op sociaal en emotioneel gebied; omdat zij menen dat deze scholen goede mogelijkheden tot zelfontplooiing bieden voor hun kind; omdat zij menen dat deze scholen zorgen voor brede vorming, die verder gaat dan het leren van vakken; en omdat de scholen in hun ogen veel aandacht hebben voor kunstzinnig onderwijs (Duo Onderwijsonderzoek, 2015). Wat ouders hiermee aangeven is, dat zij behoefte hebben aan onderwijs waarin niet de kwalificatiedoelen leidend zijn voor denken en handelen in de school, maar waarin de doelen gericht zijn op de ontwikkeling van het kind als mens in de wereld.

Ik denk dat het juist nu, in een tijd waarin de maatschappelijke positie van het Vrijeschoolonderwijs zoveel steviger is geworden, van wezenlijk belang is om nog meer dan nu al gebeurt, te blijven onderzoeken hoe het Vrijeschoolonderwijs bijdraagt aan het op volwassenwijze in de wereld komen bestaan van haar leerlingen. Dat vraagt enerzijds om het verder zoeken naar wijzen waarop het Vrijeschoolonderwijs dit proces en de uitkomsten, zichtbaar en inzichtelijk kan maken. Het vraagt ook om op gestructureerde wijze te onderzoeken of het Vrijeschoolonderwijs met zijn huidige vorm, inhoud en processen, nog wel dat tot stand kan brengen wat beoogt wordt voor leerlingen en voor samenleving. Met de druk die ontstaan is in het lesprogramma van de bovenbouw doordat én de Vrijeschoollesstof én de vereiste examenstof behandeld moeten worden, kun je je bijvoorbeeld afvragen of de leerlingen van nu nog voldoende ruimte ervaren om hun autonomie te vormen. Het zelfde kun je je afvragen voor de leraren, in hoeverre kunnen zij nog hun authenticiteit, oordeelkundigheid en vrijheid laten spreken in de wijze waarop zij het huidige onderwijs vormgeven? Je kunt je ook afvragen of Vrijeschoolonderwijsgemeenschappen die uit steeds grotere aantallen leerlingen en leraren bestaan, en waarbinnen steeds vroeger en breder gedifferentieerd wordt naar onderwijsniveau, nog wel die ervaringen kunnen bieden die leerlingen de waarde van verbondenheid met anderen en het andere laten ervaren. Deze vragen brengen mij terug bij de rol die het vormen van onderwijsbeelden in dit onderzoeksproces kan spelen.



De potentiële waarden van onderwijsbeelden

Als ik naar het onderwijswerkveld kijk, dan denk ik dat het expliciteren en delen van onderwijsbeelden bij zou kunnen dragen aan het vergroten van de mate waarin individuen, scholen en onderwijsbewegingen zich sociaal verbonden, bekwaam en autonoom voelen. Deze basisvoorwaarden voor zelfbeschikking zijn niet alleen wezenlijk voor een gezonde ontwikkeling van leerlingen, maar ook voor het gezond functioneren van onderwijsprofessionals en wellicht ook van onderwijsorganisaties. Dolf Van der Berg (2014) stelt dat menselijke ontwikkeling in de onderwijscontext, of het nu de ontwikkeling van leerlingen, leraren, of van leidinggevendenden betreft, succesvol plaatsvindt in verbondenheid, waarbij men elkaar de ruimte laat om zelf te kiezen en regie te voeren. Voor de competentie beleving van onderwijsprofessionals is het belangrijk om te ervaren dat zij de taken die zij als leraar of leidinggevende hebben aan kunnen en om resultaten te kunnen bereiken die in hun ogen waardevol zijn. In de autonomiebeleving staat de ervaring van het hebben van keuzes centraal. Niet alleen is het belangrijk dat mensen naar eigen inzicht moeten kunnen handelen, maar ook dat zij verantwoordelijkheid kunnen nemen voor dit handelen. Door autonoom te kunnen werken ervaren mensen persoonlijke ruimte, zodat wat zij doen meer in overeenstemming is met hun persoonlijke doelen (vd Berg, 2014, p. 25).

Wanneer we onze onderwijsbeelden met elkaar delen, versterken we daarmee de onderlinge betrokkenheid omdat we elkaar beter leren kennen. Wanneer we met elkaar op zoek gaan naar antwoorden op de vragen die de beelden bij onszelf en bij elkaar oproepen, hebben we de kans om we onze eigen, en elkaars, kennis en betekenisverlening verder tot ontwikkeling te laten komen. Het stelt ons ook in staat om te formuleren wat in het licht van dit onderwijsbeeld als waardevolle opbrengsten worden gezien. Wanneer we de eigenheid van ons onderwijs durven tonen, daarvoor durven te gaan staan en daar sturing aan durven geven, versterken we ons gevoel van autonomie.



Onderwijsbeelden in Vrijescholen

Misschien wel meer dan andere onderwijsbeweging in Nederland, vormt het individueel en gemeenschappelijk reflecteren op pedagogisch-didactisch handelen, de basis voor dat handelen in de praktijk van het Vrijeschoolonderwijs. Die reflectie vindt bijvoorbeeld plaats tijdens de kinderbesprekingen, tijdens het in gedachten laten passeren van de kinderen voor het slapen gaan, in de wekelijkse pedagogische vergadering, tijdens het gezamenlijk studeren aan algemene menskunde, tijdens het schrijven van getuigschriften, tijdens het maken van een passende bordtekening voor de klas. Al deze vormen van reflectie komen voort uit het denken van Rudolf Steiner over onderwijs en ontwikkeling. Zijn uitgebreide nalatenschap in woord, beeld en handeling vormt nu, bijna honderd jaar na de oprichting van de eerste Vrijeschool, nog altijd een duidelijk referentiekader voor het denken, voelen en handelen binnen het Vrijeschoolonderwijs. Soms is dit referentiekader zichtbaar, soms onzichtbaar aanwezig. Het biedt inspiratie, houvast en richting voor hen die er mee werken. Het biedt ook een specifieke taal, in woord en beeld, waarmee met elkaar gecommuniceerd wordt over de ontwikkelings- mens- en wereldbeelden die aan het onderwijs ten grondslag liggen. Met de sterke groei van het aantal leerlingen en Vrijescholen, en daarmee van het aantal onderwijzenden, is het minder vanzelfsprekend geworden dat onderwijsgeevenden de zelfde mate van inzicht hebben in al deze beelden. Het eigen maken van die Vrijeschooltaal en het begrijpen van de beelden vergt studie. Voor wie die studie (nog) niet verricht heeft, zijn zowel de taal zelf, als de denkbeelden waarover gecommuniceerd wordt, meestal niet zomaar te begrijpen. Ook tussen mensen die dat wel hebben gedaan, bestaan verschillen in interpretatie over wat gezegd wordt, maar ook over wat de implicaties daarvan zijn voor de onderwijspraktijk.

Hoe verschillend onderwijsbeelden kunnen zijn, ook binnen al lang bestaande onderwijsgemeenschappen, wordt met name duidelijk op momenten dat veranderingen in de onderwijsorganisatie of onderwijshoud gewenst of opgelegd worden. Veranderingen zijn aan de orde van de dag in Vrijescholen want het Vrijeschoolonderwijs is in beweging. Coöperatieve werkvormen vinden hun weg naar de klas; tafels en stoelen maken plaats voor banken en kussens; ervaringen die bij dragen aan het ontwikkelen van kennis, kunde en inzicht in ICT worden maken onderdeel uit van het curriculum; het gebruik van portfolio's in onder en bovenbouw neemt toe; scholen organiseren onderling visitaties en gaan met elkaar in gesprek over het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs. Uit gesprekken die ik voerde met schoolleiders, leerkrachten en ouders van Vrijescholen werd bijvoorbeeld duidelijk dat het invoeren van buiten de school ontwikkelde reken- en taalmethodes, door sommigen gezien werd als een noodzakelijke en juiste stap in de kwaliteitsontwikkeling van dit onderwijs. Anderen hebben deze ontwikkeling juist ervaren als een afbreuk, van die kwaliteit en van de eigenheid van dit onderwijs.

Binnen onderwijsgemeenschappen kunnen dit soort verschillen leiden tot grote spanningen en zelfs tot conflicten. Wanneer onderwijsbeelden voorafgaand of tijdens veranderingsprocessen gedeeld zijn, kan dat er wellicht toe bijdragen dat escalaties voorkomen kunnen worden, doordat zicht ontstaat op het bestaan van verschillende percepties ten aanzien van de betekenis van dergelijke veranderingen. Maar ook als die spanning niet is ontstaan, dan kan het gezamenlijk vormgeven aan een onderwijsbeeld voor de school, helpen om dit soort veranderingsprocessen te beleven als iets waar iedereen aan bijdraagt en iedereen verantwoordelijkheid voor draagt. Door elkaar te bevragen over het waartoe, het waarom, het wat en het hoe van onderwijs, kan de kwaliteit van de samenwerking verbeteren, omdat een context ontstaat waarbinnen je elkaar bevraagt over assumpties en je daadwerkelijk met elkaar nagaat of je het bij bepaalde woorden, beelden en ervaringen ook voor ieder de zelfde betekenis hebben, waardoor de kans op misverstanden afneemt.

Onderwijsbeelden in de brede dialoog over goed onderwijs

Door de kentering die op dit moment plaatsvindt in de wijze waarop in Nederland over *goed onderwijs* wordt gedacht, bewegen dat wat verstaan wordt onder goed onderwijs in de Nederlandse samenleving en hoe wordt gedacht over goed onderwijs in de wereld van de Vrijescholen, in toenemende mate naar elkaar toe. Dat schept kansen voor het Vrijeschoolonderwijs om, meer dan tot nu toe het geval was, gezien, gehoord en serieus genomen te worden in waar het voor staat en wat het beoogt te bereiken.

Maar minstens zo belangrijk is de kans die het biedt, om als Vrijeschoolbeweging een verdere ontwikkeling door te maken die er toe kan bijdragen dat de relevantie van dit onderwijs ook door toekomstige generaties ervaren kan worden. Bijvoorbeeld door te kijken wat geleerd kan worden van de rijke ervaringen van andere scholen op gebieden die soms minder vanzelfsprekend onderdeel van het Vrijeschoolpedagogiek, didactiek en curriculum zijn, zoals bijvoorbeeld op het gebied van ICT onderwijs. Het biedt ook een kans om mee te werken aan het ontwikkelen van nieuwe manieren waarop de kwaliteit van onderwijs geëvalueerd kan worden, waarbij cognitieve testresultaten niet langer vanzelfsprekend de belangrijkste en zeker niet de enige indicator hoeven te zijn.

Ik zie dat de beweging van het Vrijeschoolonderwijs steeds actiever de dialoog aan gaat met het brede onderwijsveld en dat lijkt mij een heel positieve ontwikkeling. Het instellen van dit lectoraat is daar een voorbeeld van. Om de kansen die de dialoog biedt te benutten, is het wel nodig dat je met elkaar kunt praten over wat je doet, hoe je het doet, waarom je het doet en waartoe je het doet. Wanneer men de dialoog instapt met heldere onderwijsbeelden vergroot dat de kans op wederzijds begrip en op effectieve samenwerking. De onderwijsbeelden vanuit het Vrijeschoolonderwijs zullen bij mensen van buiten het Vrijeschoolonderwijs ongetwijfeld vragen oproepen. Die vragen kunnen helpen om met hernieuwde nieuwsgierigheid en een frisse blik naar het eigene, het vanzelfsprekende, te kijken en om zich te bezinnen op wat in dit onderwijs waardevol blijft en wat wellicht aan verandering toe is.

Ik denk dat het vormen van onderwijsbeelden een belangrijke stap kan zijn voor het hele onderwijsveld, om op een betekenisvolle manier met elkaar in gesprek te komen en te blijven over de kwaliteit van onderwijs; om met elkaar manieren te ontwikkelen om de kwaliteit van het onderwijs op een betekenisvolle manier te evalueren, zichtbaar en inzichtelijk te maken. Daarmee bedoel ik een oordeel over de kwaliteit van het onderwijs, waarin zowel meegewogen wordt hoe dit onderwijs bijdraagt aan het vervullen van de functies die het onderwijs vanuit het perspectief van de overheid, c.q. samenleving heeft, als aan het vervullen van de functies die vanuit het eigen onderwijsbeeld waardevol zijn.

De verbindende kracht van onderwijsbeelden

Hier bij Hogeschool Leiden hebben wij de bijzondere situatie dat de Vrijeschoolleraren-opleidingen onderdeel zijn van cluster van lerarenopleidingen. Ieder van de opleidingen geeft op eigen wijze vorm aan het onderwijs aan aankomende leraren. Als lector heb ik de afgelopen anderhalf jaar mogen ervaren hoe inspirerend het is wanneer mensen met verschillende denkkaders, ervaringen en verwachtingen ten aanzien van onderwijs elkaar kunnen ontmoeten en vanuit die eigenheid met elkaar in gesprek gaan over de vraag: *hoe zorgen we er voor dat ons onderwijs goed onderwijs is?* Die ontmoetingen en het gesprek komen niet vanzelfsprekend tot stand. Daarvoor is de doelgerichte inzet nodig van individuen, opleidingen, het cluster en de Hogeschool Leiden. Het voeren van een dialoog vraagt om ruimte en vertrouwen. Ruimte in de zin van tijd en in de zin van niet alles met zekerheid te hoeven weten. Vertrouwen dat het nemen van tijd en het zichtbaar maken van je niet-weten gewaardeerd worden; dat je daar niet op een ander moment op afgerekend zult worden. Dat vraagt weer om ruimte om vertrouwen te hebben in de waarde van het dialoog proces zelf, want de uitkomst van een dialoog blijft onzeker.

Het voeren van die dialoog is nu nog niet structureel en vanzelfsprekend onderdeel van het werk binnen de lerarenopleidingen. Het is niet dat we die dialoog niet waardevol vinden, maar we zien het als iets bijzonders, als iets extra's naast onze kerntaken. Binnen het cluster Educatie wordt in toenemende mate geprobeerd de dialoog te faciliteren, te stimuleren en te waarderen. Je ziet de ruimte voor de dialoog ontstaan in en rond projecten, zoals het Dok, quality-time en de Onderwijsvernieuwingsreis. Tijdens deze projecten raken we met elkaar in gesprek over ons onderwijs, over wat het betekent om onderwijs te geven en te krijgen, over wat we wenselijk achten in het onderwijs voor kind en samenleving, welke bedoeling we met ons onderwijs hebben en waarom, welke onderwijsvormen en onderwijsinhouden we daartoe betekenisvol vinden. Wanneer we zo met elkaar in gesprek gaan, zien we verschillen in denken over waartoe we de studenten op moeten leiden, hoe we dat het beste kunnen doen en hoe we het beste vast kunnen stellen of we daar ook in slagen. Maar we ontdekken ook overeenkomsten in wat waardevol wordt gevonden voor onze studenten, voor hun toekomstige leerlingen, voor de samenleving en voor onze docenten. Overeenkomsten ook in hoe we als opleiders met de studenten om willen gaan, in wat ze leren en in hoe ze dat leren.

Wat in deze ontmoetingen in toenemende mate gebeurt, is dat we in gesprek raken over onze *onderwijsbeelden*. Door onze onderwijsbeelden met elkaar te delen, te vergelijken en te bevragen tekenen onze persoonlijke onderwijsbeelden zich helderder af. We raken vertrouwd met elkaar en voelen ons sterker verbonden. Daarmee groeit ook de nieuwsgierigheid en bereidheid om met en van elkaar te leren. Daardoor gaat de dialoog steeds meer over wat *wij* goed onderwijs vinden. Die *wij* heeft niet zozeer betrekking op *wij* van de Vrijeschool lerarenopleidingen, *wij* van de tweedegraads lerarenopleidingen, *wij* van de reguliere pabo en *wij* van de academische pabo, maar op *wij* van de onderwijsgemeenschap van Hogeschool Leiden.



Het onderzoek naar waarden en waarde van het vrijeschoolonderwijs

In april 2014 is het lectoraat Waarde(n) van Vrijeschoolonderwijs van start gegaan bij Hogeschool Leiden. De doelstelling van het lectoraat is het ontwikkelen van kennis en inzicht en het bevorderen van professionaliteit van (aankomende) leraren in het Vrijeschoolonderwijs en andere geïnteresseerde leraren en professionals. Als achterliggend doel geldt het versterken van de doelen waar het Vrijeschoolonderwijs voor staat zoals bijvoorbeeld het realiseren van een brede en evenwichtige ontwikkeling van denken, voelen en willen bij kinderen/jongeren zodat zij innerlijk vrije en verantwoordelijk en moreel handelende volwassenen worden. Hierbij is de opdracht van het lectoraat als volgt geformuleerd:

- 1 het onderzoeken, zichtbaar maken/expliciteren en verifiëren van de waarde(n) van Vrijeschoolonderwijs*
- 2 onderzoek en innovatie van - onderdelen van - de Vrijeschoolpraktijk(en), en het vertalen van nieuwe praktijken naar de competenties van Vrijeschoolleraars; ook het toegankelijk maken van goede praktijken voor geïnteresseerde leraren van reguliere scholen.*

Uit de voorgaande rede is op te maken hoezeer ik denk dat de onderliggende waarden verbonden zijn aan de waarde van onderwijs. Dit betekent voor het onderzoek binnen het lectoraat dat de ideeën die de basis vormen van het Vrijeschoolonderwijs altijd onderdeel zullen zijn van onderzoek dat beoogt zichtbaar en inzichtelijk maken van wat het effect is van de, op deze ideeën gebaseerde, onderwijsprocessen in Vrijescholen. Onderzoek dus naar het waartoe, het waarom, het wat en het hoe van Vrijeschoolonderwijs.

De opdracht is om vanuit het lectoraat onderzoek op te zetten dat zich enerzijds richt op de bestaande praktijk van het Vrijeschoolonderwijs, en anderzijds op vernieuwingen binnen deze praktijk. Zowel voor de meer traditionele als vernieuwende onderwijspraktijken geldt dat effecten (de waarde) van Vrijeschoolonderwijs inzichtelijk gemaakt dienen te worden, waarbij steeds helder moet zijn waarom die opbrengsten gewenst zijn en hoe zij tot stand (zouden moeten) komen. Het gaat nadrukkelijk ook om opbrengsten op het gebied van socialisatie en subjectwording, die anders zijn dan de gangbare toets- en examencijfers die in het algemeen gebruikt worden om vast te stellen of scholen er in slagen om aan hun opdracht ten aanzien van de kwalificatiefunctie van het onderwijs te voldoen. Hierbij is het steeds van belang om op zoek te gaan naar methoden van onderzoek die recht doen aan zowel het eigen karakter van het Vrijeschoolonderwijs, en de daarbij geformuleerde doelen, als aan kwaliteitsvoorwaarden van onderwijsonderzoek. Actie onderzoek speelt hierbij een belangrijke rol. Petra Ponte (2012) definieert actie-onderzoek in haar boek *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij; onderzoek met en door leraren*, als volgt:

Een geheel van activiteiten te ondernemen door leraren die met behulp van technieken en strategieën van sociaal-wetenschappelijk onderzoek kennis ontwikkelen over hun eigen handelen en de situatie waarin dit handelen plaatsvindt; op basis van de aldus verkregen kennis proberen zij hun handelen en/of de situatie waarin dat plaatsvindt systematisch te verbeteren en daarop voortbouwend proberen zij weer tot nieuwe kennis te komen. Deze cyclus kan een aantal keren worden herhaald, totdat voldoende inzicht is ontwikkeld en het te onderzoeken probleem is opgelost (Ponte, 2012, p. 22-23).

Actieonderzoek onderzoekt onderwijsbeelden: de leraar-onderzoeker onderzoekt niet alleen het 'wat' en 'hoe', maar ook het 'waarom' en 'waartoe' van de onderwijswerkelijkheid. Ponte schrijft dat:

de gedachte hierachter is dat de relatie tussen wens en werkelijkheid in het onderwijs zo complex is, dat het simpel nastreven van doelen die door anderen zijn vastgesteld en het toepassen van oplossingen die door anderen zijn bedacht vaak ontoereikend zijn (Ponte, 2012, p. 24).

Dergelijk onderzoek naar onderwijspraktijken en onderwijsopbrengsten, zou aanleiding kunnen vormen tot kritische reflectie van de bestaande onderwijspraktijk, handvatten moeten bieden voor onderwijsvernieuwingen en ingangen bieden om, ook buiten de wereld van de Vrijeschool, de dialoog aan te gaan over de bredere discussie wat goed onderwijs is en wat de Vrijeschool daaraan bij kan dragen.

Autonomie in verbondenheid zal de resterende tijd van deze eerste lectorale periode het verbindende thema vormen van de onderzoeken binnen het lectoraat. Voor dit thema is gekozen omdat het refereert aan het *waartoe* van het Vrijeschoolonderwijs - leerlingen doormiddel van onderwijservaringen helpen zich te ontwikkelen tot authentiek, oordeelkundig en innerlijk vrij zelfstandig denkende, voelende en handelende mensen, die zich zodanig verbonden voelen met de wereld waarin zij leven, dat zij de wil ontwikkelen om op eigen wijze bij te dragen aan de voortgaande ontwikkeling van zichzelf en de wereld. Daarmee geeft het richting aan het onderzoek naar de onderliggende waarden en naar de opbrengsten van dit onderwijs.

Het thema refereert ook aan een vraagstuk waar veel bestuurders, leerkrachten, ouders en leerlingen ieder op eigen wijze mee worstelen: op welke wijze het Vrijeschoolonderwijs op verschillende leeftijden ruimte moet, kan en wil bieden aan de autonomieontwikkeling van het kind en wat de consequenties van deze keuzes zijn voor de didactische en pedagogische tradities van het Vrijeschoolonderwijs. Dit zijn dan ook vragen waar wij vanuit het lectoraat de komende jaren over in dialoog zullen gaan met het (Vrijeschool) onderwijsveld, bijvoorbeeld door middel van onderzoek.

De kenniskring van het lectoraat

Uitgaande van de hier voor beschreven doelstellingen is een kenniskring geformeerd bij het lectoraat Waarde(n) van Vrijeschoolonderwijs bestaande uit: Vrijeschoolleraren Frans Schobbe (PO), Frans Lutters (VO) en Arnout de Meyere (VO Vlaanderen), door leraren-opleiders Akke Faling (VSP Hogeschool Leiden) en Rebecca van Ingen (Pabo Hogeschool Leiden), en door (Vrijeschool)onderwijsbegeleiders Saskia Snikkers (BVS-Schooladvies) en Ariëlla Krijger (zelfstandig onderwijsbegeleider).

Ieder van de kenniskringleden gaat de komende jaren een vraag onderzoeken die voort is gekomen uit hun ervaringen in de onderwijspraktijk. Het betreft hier een aantal vragen over de bestaande en innovatieve praktijken binnen het Vrijeschoolonderwijs: het ontwikkelen van theoretische en praktische handvatten voor leerkrachten om vanuit het Vrijeschool-ontwikkelingsbeeld met hoogbegaafdheid om te gaan (Saskia Snikkers); over hoe coöperatieve werkvormen verbonden kunnen worden met leren in beweging (Frans Schobbe); naar hoe het (scheikunde) periodeonderwijs en de vaklessen in de bovenbouw elkaar kunnen gaan versterken en hoe leerlingen de aangeboden lesstof verwerven en daarbij behorende inzichten gaan ontwikkelen (Frans Lutters); een vergelijkend onderzoek naar het waartoe van beeldend kunstonderwijs in Vrije- en reguliere scholen en hoe oud-leerlingen de werking van dit aspect van het onderwijs op hun vorming hebben ervaren (Rebecca van Ingen). Naast het in kaart brengen van de betreffende onderwijsprocessen, beogen deze onderzoeken de processen ook te evalueren, door in kaart te brengen wat de mogelijke brede onderwijsopbrengsten (naast opbrengsten op het domein van de kwalificatie, dus ook opbrengsten op het gebied van socialisatie en subjectwording) voor de leerlingen zijn en hoe de processen worden ervaren door leerlingen en docenten.

De overige onderzoeken richten zich expliciet op het zichtbaar en inzichtelijk maken van deze brede onderwijsopbrengsten in het basis- en voortgezet Vrijeschoolonderwijs. In het onderzoek van Ariëlla Krijger wordt daartoe gekeken de wijze waarop de brede vorming in het Vrijeschoolonderwijs helder zichtbaar en inzichtelijk gemaakt kan worden met behulp van getuigschriften, periode schriften, portfolio's en toetsen; het onderzoek van Arnout de Meyere en Akke Faling richt zich op de wijze waarop inzichtelijk gemaakt kan worden hoe Nederlandse en Vlaamse (oud-) Vrijeschoolleerlingen als volwassenen in het leven staan, hoe zij dit verbinden aan onderwijservaring in het vrijeschoolonderwijs gericht op kwalificatie, socialisatie en subjectwording.

De onderzoeken zullen plaatsvinden binnen basisscholen in Nederland, scholen uit het voortgezet onderwijs in Nederland en Vlaanderen, de lerarenopleidingen van Hogeschool Leiden en met oud-Vrijeschoolleerlingen in Nederland en Vlaanderen. De kenniskringleden zullen door middel van artikelen in vakbladen, lezingen en workshops bij onderwijsinstellingen en een gezamenlijk te organiseren conferentie rond het thema autonomie in verbondenheid, verslag gaan doen van hun onderzoeksbevindingen.

De kenniskring komt eens in de zes weken bijeen om gezamenlijk te studeren en aan de individuele onderzoeken te werken. Als kenniskring onderzoeken wij gezamenlijk de hypothese dat het, om vanuit de wil tot een volwassen subject te worden, noodzakelijk is dat onderwijsgemeenschappen en onderwijservaringen leerlingen de ruimte bieden om zich te oefenen in de wijze waarop zij hun behoefte tot autonomie komen te verhouden tot het appel dat op ze wordt gedaan vanuit hun onherroepelijke verbondenheid met de wereld, om verantwoordelijkheid te dragen voor zichzelf, anderen en het andere in de wereld. Wij zullen hiertoe bijvoorbeeld nader onderzoeken op welke momenten en in welke contexten leerlingen/studenten en de leerkrachten/docenten in het Vrijeschoolonderwijs autonomie ervaren, op welke wijze oefenruimte voor autonomie ontwikkeling vanuit de Vrijeschoolonderwijsvisie vorm krijgt in het pedagogisch en didactisch leerplan van de Vrijeschool; waar en hoe zelfstandigheid wellicht juist begrensd wordt om te kunnen oefenen aan de onherroepelijke inperkingen van de autonomie die het leven met zich meebrengt; wat de invloed van deze ervaringen is op de ontwikkeling van kinderen en leerkrachten als individu en op de wijze waarop zij volwassen in de wereld (komen te) staan.

Het Alchemieproject

Vanaf 1 juni 2015 is ook het Alchemieproject van start gegaan. Dit project wordt gefinancierd vanuit het Expertisecentrum Jeugd van Hogeschool Leiden, waar het lectoraat ook onderdeel van uitmaakt. Het project is aangevraagd en wordt uitgevoerd in samenwerking met drie andere lectoren (Dieuwke Hovinga, lector Natuur en Ontwikkeling Kind, cluster Educatie; Jan Dirk de Jong, lector Aanpak Jeugdcriminaliteit, cluster Social Work en Toegepaste Psychologie; Hendrien Kaal lector LVB en Jeugdcriminaliteit, cluster Social Work & Toegepast Psychologie). Sinds 1 september zijn onderzoekers Loes Houweling en Annika Smits aangesteld op dit projectmee te ontwikkelen en uit te voeren. Het Alchemieproject richt zich op de ontwikkeling van professionals in het onderwijs (waaronder ook specifiek het Vrijeschoolonderwijs) en de jeugdzorg, die in staat zijn om het pedagogisch handelen (wat is wenselijk voor dit kind, in deze situatie) leidend te laten zijn in hun oordeelsvorming en handelen, en daarbij toch in staat zijn om rekening te houden met de eisen, wensen en behoeften van de organisaties waarin zij werken, van de samenleving waarin wij leven en van hen zelf als professional en mens. Onder alchemie wordt in dit onderzoek niet zozeer het maken van goud verstaan, als wel het vormingsproces dat professionals door kunnen maken wanneer zij zichzelf uitdagen om te blijven leren van de momenten waarop zij de grenzen ervaren van hun weten, kunnen of willen en daardoor eigenheid, kennis, vaardigheden en positie, instrumenteel kunnen laten zijn bij het versterken van hun vermogen om op het juiste moment het goede te doen.

Met het onderzoek willen we inzicht verwerven in dat wat er voor zorgt dat bepaalde professionals keer op keer voor chemie kunnen zorgen waardoor kinderen zich verder weten te ontwikkelen. Dat doen we door professionele alchemisten zelf te bevragen, maar ook door anderen over deze personen te bevragen.

We zullen daarbij aandacht besteden aan:

- 1 kenmerken van de professional en interactiekenmerken (professional, kind, omgeving) die daarbij van belang worden geacht;
- 2 de wijze waarop de professional zijn vakmanschap en professionele identiteit invult en ontwikkelt, en
- 3 hoe de professional terugkijkt op zijn ontwikkelingsproces waarin hij of zij heeft geleerd chemie te realiseren.

Daarbij willen we inzicht verwerven in kansen en belemmeringen die het mogelijk maken dat *'who works'* zich beter kan manifesteren binnen de huidige cultuur die met name de focus legt op *'what works'*. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om kenmerken van de organisatie waarbinnen de professional werkt, om voorwaardelijke zaken zoals de beschikbare professionele ruimte, ervaren steun, kennis en vaardigheden en beschikbare tijd. Het onderzoek zou niet alleen moeten leiden tot conclusies over wat maakt dat iemand *'alchemie'* realiseert in zijn beroepspraktijk, maar zou ook praktische handvatten moeten bieden zodat we studenten kunnen helpen uit te vinden hoe zij hun eigenheid kunnen ontdekken en benutten om zelf tot alchemie te komen.



Tot slot

Autonomie in verbondenheid. Voor mij is dit de kern van het *waartoe* van het vrijeschoolonderwijs: het bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen tot authentiek, oordeelkundig en vrij denkende, voelende en handelende mensen. Mensen die zich in alles verbonden weten met de wereld om hen heen. Mensen die vanuit de wil en niet alleen ingegeven door externe wensen of consequenties, bereid zijn om verantwoordelijkheid te dragen voor zichzelf, voor anderen en voor de wereld.

Om op zo'n volwassen manier in het leven te komen staan moet je leren een balans te leren vinden tussen schijnbare of echte tegenstellingen: het eigene, het unieke, het zelfstandige enerzijds en het andere, het pluriforme, het afhankelijke anderzijds. Dat is dan ook de taak van de school om kinderen de ruimte en gelegenheid te bieden om al die aspecten van het leven tegen te komen, zich er in te oefenen en te ontwikkelen, ze bewust te helpen worden dat de tegengestelde aspecten elkaar betekenis geven en dat het leven van alle dag een voortdurende zoeken en kiezen is naar een persoonlijke balans tussen die tegenstellingen.

Autonomie in verbondenheid geeft voor mij ook weer hoe we beogen dat onze studenten aan de lerarenopleidingen van Hogeschool Leiden als leerkrachten, uiteindelijk in hun werk en in de wereld kunnen staan. Als competente en zelfstandig denkende, voelende en handelende professionals, die zich steeds bewust zijn dat het in het onderwijs uiteindelijk altijd draait om de kwaliteit van de relaties tussen mens en wereld en tussen mensen. Die vanuit dat gevoel van competentie, autonomie en verbondenheid de kracht voelen om zich bij het maken van keuzes in de onderwijspraktijk van alledag te laten leiden, niet door *Wat moet ik, wat wordt er van mij verwacht?*, maar door de vraag: *Wat is wenselijk voor dit kind, op dit moment en in deze situatie?*

Autonomie in verbondenheid drukt ook uit hoe ik zou wensen dat we ons in het onderwijs tot elkaar komen te verhouden. Dat we de wil voelen om vanuit openheid, nieuwsgierigheid en zelfs kwetsbaarheid, onze eigenheid in denken, voelen en handelen te kunnen laten ervaren in de ontmoeting met de ander en het andere.

Het aangaan van de dialoog met het brede Nederlandse onderwijsveld is naar mijn inzien een wezenlijke stap in de ontwikkeling naar de ‘volwassenheid’ van het Vrijeschoolonderwijs. De dialoog schept de mogelijkheid voor dit onderwijs om de bereidheid die binnen dit onderwijs leeft om verantwoordelijkheid te dragen voor zowel het eigenen als voor het andere, in de wereld te brengen. Ik denk dat het veranderende denken over goed onderwijs in Nederland, de Vrijeschoolbeweging mogelijkheden biedt om vanuit zelfbewustzijn, authenticiteit, verantwoordelijkheid, gelijkwaardigheid en wederkerigheid een bijdrage te leveren aan de maatschappelijke dialoog over goed onderwijs. Door de dialoog met het brede onderwijsveld aan te gaan biedt het Vrijeschoolonderwijs anderen zicht op haar eigenheid en geeft toegang tot de doorleefde kennis, ervaringen en inzichten die bijna honderd jaar Vrijeschool ervaring hebben gebracht. Door daarbij open te staan voor, en bereid te zijn om te leren van, de rijke ervaringen van andere onderwijsstromingen, toont het Vrijeschoolonderwijs ook dat het de pluriformiteit van de wereld accepteert en de uniciteit van de anderen in die wereld respecteert en waardeert. Door de ander te bevragen en zelf bevraagd te worden, wordt men in staat gesteld om opnieuw naar het eigene, het vanzelfsprekende, te kijken en om zich te bezinnen op wat waardevol blijft en wat wellicht aan verandering toe is.

Dankwoord

Het lectoraat, en daarmee deze rede, worden mogelijk gemaakt door de steun van een groot aantal mensen en organisaties die zich betrokken voelen bij het Vrijeschoolonderwijs en onderwijs in het algemeen. Zonder hun bijdragen, materieel en immaterieel, zou ik mijn werk voor het lectoraat niet kunnen doen. Mijn dank daarvoor is groot.

Allereerst gaat mijn dank uit naar alle leerkrachten, bestuurders en leerlingen die mij welkom heten in de scholen en klassen om met mij de dialoog aan te gaan. Met jullie valt of staat de ontwikkeling van het lectoraat. De nieuwsgierigheid en het vertrouwen waarmee jullie mij en het onderzoek ontvangen is een bron van inspiratie!

Ik wil Stichting Pallas, BVS-schooladvies, Stichting Scholengemeenschap voor Vrijeschoolonderwijs, Samenwerkende Vrije Scholen Zuid-Holland, Iona Stichting, Stichting Vrijescholen Ithaka, Stichting Vrijescholen Athena, Geert Groote College Amsterdam, Stichting tot Steun Vrije School Onderwijs, Federatie Steinerscholen en het cluster Educatie, het Expertisecentrum Jeugd en de Vrijeschool Pabo van Hogeschool Leiden hierbij danken voor het vertrouwen dat zij in mij stellen en voor het bijeenbrengen van de financiële middelen die nodig zijn om een nieuw lectoraat tot ontwikkeling te brengen. Ook Harold Ansink, Gert Biesta, Frans Ebskamp, Allert de Geus, Gaby Gopie en Hans Passenier wil ik danken voor de tijd die zij vrijmaken om de ontwikkeling van het lectoraat als *'critical friends'* vanuit het curatorium te begeleiden.

Ik ben bijzonder dankbaar dat Hogeschool Leiden het lectoraat een plaats heeft gegeven binnen haar organisatie en mij deel heeft laten worden van de dialoog die binnen het hoger beroepsonderwijs wordt gevoerd over de vraag *Wat is goed hoger beroepsonderwijs?* Daarbij gaat mijn dank in het bijzonder uit naar Robert Viëtor, directeur van het cluster Educatie. Robert, jij biedt mij een bijzonder rijke omgeving waarin ik het lectoraat en mijzelf tot ontwikkeling kan brengen. Ik geniet van onze gesprekken, je prikkelende vragen, je vertrouwen, je denken over de waarden en waarde van onderwijs in de samenleving en van je bevlogenheid om op eigen wijze bij te dragen aan een duurzame samenleving!

Ik ervaar de inbedding van het lectoraat binnen het cluster Educatie als bijzonder waardevol. Toen ik begon, vertelde ik thuis dat ik het zo bijzonder vond dat ik zoveel mooie ontmoetingen had. Mooi in de zin, dat ik het gevoel had dat we elkaar vanuit oprechtheid en eigenheid ontmoette. Dat ervaar ik nog steeds en die ervaringen gaan dwars door de grenzen van de verschillende opleidingen heen. Ik ervaar in het bijzonder steun van de docenten van de Vrijeschoollerarenopleidingen. Zij beantwoorden geduldig mijn vele vragen over Vrijeschoolpedagogiek, didactiek, of antroposofie, en geven mij het gevoel dat ik als mens gezien word. Mijn dank aan studenten en docenten van de Docent Muziek, Docent Dans/Euritmie en van de Vrijeschool Pabo is groot voor de bijzondere, kunstzinnige bijdragen die zij hebben geboden rond het uitspreken van deze rede. Jarla Geerts, onderwijsmanager van de Vrijeschool lerarenopleidingen, de momenten waarop wij samen kunnen spreken, reflecteren en lachen zijn mij bijzonder dierbaar.

Ik ben nog aan het ontdekken wat de betekenis van het onderzoek van het lectoraat kan zijn voor de hogeschool en voor het brede onderwijswerkveld. Daarbij ervaar ik veel steun van mijn collega's die zelf ook bij onderzoek betrokken zijn, zoals mijn collega educatie-lectoren Dieuwke Hovinga en Annemieke Mol Lous. Ik kan jullie niet zeggen hoeveel ik leer van de wijze waarop jullie het lectorschap invullen. Mijn dank is groot! Ik wil ook graag lectoren Jan Dirk de Jong en Hendrien Kaal noemen met wie Dieuwke en ik samen het Alchemie-project vorm mogen geven. De constructieve manier van samenwerken en de inhoudelijke gesprekken die wij samen met onderzoekers Annika Smits en Loes Houweling voeren, ervaar ik als bijzonder stimulerend en inspirerend! Vanaf september van dit jaar is de kenniskring van start gegaan: Akke, Ariëlla, Arnout, Frans L., Frans S., Rebecca en Saskia, ik ben ontzettend blij met jullie! Onze kenniskring-bijeenkomsten zijn vanaf het begin een bron van inspiratie en ik verheug mij op de ontwikkeling van alle onderzoeken. En last but not least: Ingrid Walters, jij bent mijn rots in de branding!

En dan is er thuis... Mijn allerliefste Cris, dank, dank, dank dat je samen met mij dit avontuur aangaat. Zonder jou zou het onmogelijk zijn mijn werk op deze wijze in te vullen. Je bent mijn held!

Mijn allerliefste Isae Bella en Noa Bobby, door jullie word ik iedere dag herinnerd aan het waarom en waartoe van mijn werk als onderzoeker: opdat ik er toe bij kan dragen dat het onderwijs jullie ervaringen biedt die er toe bij zullen dragen dat jullie een mooie invulling gaan geven aan jullie bestaan in de wereld. Ik hoop dat ik jullie mag zien opgroeien tot mensen die verantwoordelijkheid kunnen en willen dragen voor wat jullie in de wereld kiezen te brengen. Ik hoop jullie dat te zien doen met wilskracht, authenticiteit, oordeelkundigheid en vanuit vrijheid. Ik wens jullie toe dat jullie in het leven kunnen blijven genieten van de inherente schoonheid van de wereld waarin we leven, dat deze schoonheid jullie inspireert om de wereld nog een beetje mooier te maken door wie jullie zijn, door wat jullie doen en door hoe jullie dat doen.



Literatuurreferenties

ATC21S (2013) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Official website:
<http://atc21s.org>.

Berg, D. van den (2014). *Jezelf zijn. Over autonomie in het onderwijs*.
Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*.
London: Paradigm Publishers.

Biesta, G.J.J. (2010). *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*. London: Paradigm Publishers.

Biesta, G.J.J. (2011). De school als toegang tot de wereld.: een pedagogische kijk op goed onderwijs. IN R. Klarus en W. Wardekker (Eds.), *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de pedagogiek* (p. 15-35). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Biesta, G.J.J. (2012). Giving teaching back to education. Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6 (2), pp. 35-49.

Biesta, G.J.J. (2014). <http://nivoz.nl/artikelen/wat-is-goed-onderwijs-over-kwalificatie-socialisatie-en-subjectivering/>

Boele, K. (2015). *Onderwijsheid. Terug naar waar het echt om gaat*. Zoetermeer: Klement-Pelckmans.

Boland, A. (2015). *Het jonge kind*. Amsterdam: Hogeschool IPabo.

Bradley, R.H. & Corwyn, R.F. (2002). Socio-economic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.

Clercq Zubli, E. de (2001). *Inleiding*. In R. Steiner, *Opvoeden en onderwijzen als sociale opgave*. Hemrik: Nearchus C.V.

Deci, E. L., & Ryan, R.M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R.M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). Oxford, UK: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780195399820.001.0001

- Dekkers, S. (2014).** *Toekomstgericht funderend onderwijs*. Kamerbrief 17 november 2014.
- Dijkstra, A.B. (2012).** *Sociale opbrengsten van het onderwijs*. Rede.
Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- DUO Onderwijsonderzoek (2015).** *Rapportage Keuzemotieven vrijescholen. Onderzoek naar de motieven om wel of juist niet te kiezen voor een vrijeschool*. Utrecht: DUO Onderwijsonderzoek in opdracht van de Vereniging van Vrijescholen.
- Evans, G.W. & Rosenbaum, J. (2008).** Self-regulation and the income-achievement gap. *Early Childhood Research Quarterly*, 23 (4), 505-514.
- Feinstein, L., Duckworth, K., & Sabates, R. (2008).** *Education and the family. Passing success across the generations*. London: Routledge.
- Hentig, H. von (1996).** *Bildung. Ein Essay*. München, Wien: Hanser
- Hoff, E. (2006).** How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
- Inspectie van het Onderwijs (2007).** *De kwaliteit van het onderwijs op (zeer zwakke) vrijescholen in het basisonderwijs. Periode 2003-2007*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2014).** *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2012/2013*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Leerlingen van de middelbare Steinerschool De Es (2015).** Nieuwe spreuk: Ik sta in de wereld. *Lerarenbrieven*, 26(4), p. 8.
- Onderwijsraad (2013).** *Een smalle kijk op onderwijs*. Den Haag: De Onderwijsraad.
- Petrash, J. (2002).** *Understanding Waldorf education; teaching from the inside out*. UK: Floris Books.
- Ponte, P. (2012).** *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij. Onderzoek met en door leraren*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Prof. mr. B.M. Telderstichting, (2012).** *Onderwijs: de derde dimensie*. Den Haag.
- Rawson, M. & Avison, K. (Eds.) (2013).** *Towards creative teaching. Notes to an evolving curriculum for Steiner Waldorf class teachers*. Edinburgh: Floris Books.
- Rosenmöller, P. (2014).** *Speech VO-congres*. Klaar voor de toekomst. www.vo-raad.nl/voor-leden/vo-congres/speech-paul-rosenmiller-vo-congres-2014.

- Rutte, M (2013).** *H.J. Schoo-lezing: Nederland bij de tijd brengen: verandering én zekerheid.* www.rijksoverheid.nl/documenten/toespraken/2013/09/02/h-j-schoolezing-van-minister-president-mark-rutte-amsterdam.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000).** Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), p. 68-78.
- Schieren, J. (2010).** Conclusion, judgement, concept: The quality of understanding. *Research on Steiner Education*, 1(2), p. 5 -14.
- Siraj, I. & Mayo, A.Y. (2014).** *Social class and inequality. The impact of parents and schools.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Steenbergen, H. (2009).** *Vrije en reguliere scholen vergeleken. Een onderzoek naar de effectiviteit van Vrije scholen en reguliere scholen voor voortgezet onderwijs.* Groningen: Gion.
- Steiner, R. (1992).** *Opvoeding van het kind in het licht van de antroposofie. Een essay uit 1907.* Zeist: Uitgeverij Vrijgeestesleven.
- Steiner, R. (2001).** *Opvoeden en onderwijzen als sociale opgave.* Hemrik: Nearchus C.V.
- Steiner, R. (1919). GA 295: Erziehungskunst ; Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge. Stuttgart, 23 augustus 1919. <http://fvn-archiv.net/PDF/GA/GA295.pdf>
- Suto, I. (2013).** 21st Century Skills: Ancient ubiquitous, enigmatic? *Research Matters: A Cambridge Assessment Publication*; www.cambridgeassessment.org.uk/Images/130437-21st-century-skills-ancient-ubiquitous-enigmatic-.pdf
- Vereniging Hogescholen (2015).** *Opleiden voor de toekomst.* Lerarenopleidingen en hun agenda 2015-2018.
- Vereniging van Vrije scholen (2013).** *Wat maakt de vrijeschool uniek?* (Tweede versie). Driebergen-Rijsenburg: Vereniging van Vrijescholen.
- Vereniging van Vrijescholen (2015).** *Kiezen voor de vrijeschool.* Driebergen: Vereniging van Vrijescholen.
- World Commission on Environment and Development (1987).** *Report: Our Common Future.* www.un-documents.net/wced-ocf.htm.



Beeldreferenties

<i>Tensegrety (2015); foto en object door Cristian Römer</i>	4
Foto Adobe stock	8
Foto Canstock	14
Foto Adobe stock	20
Foto Canstock	24
<i>Michaëlsweek 2015; foto door Sanneke van Daalen</i>	32
<i>Sint Jansfeest, Vrijeschool Michaël Bussum; foto door Raymond Deen</i>	37
<i>Michaëlsweek 2015; foto door Sanneke van Daalen</i>	42
<i>Bergen aan Zee (1986), Robert Mayo; foto door Cristian Römer</i>	53
<i>Dansen rond de meiboom, Geert Groote School Amsterdam 2015; foto door Marleenmaria.com</i>	54
Foto Adobe stock	60
Foto Adobe stock	68
<i>Michaëlsweek 2015; foto door Sanneke van Daalen</i>	76
Foto Adobe stock	82
<i>Het strand in Bergen aan Zee; foto door Cristian Römer</i>	86
<i>Sint Jansfeest, Geert Groote School Amsterdam 2015; foto door Cristian Römer</i>	88



In deze rede schets ik mijn onderwijsbeeld van Vrijeschoolonderwijs. Een onderwijsbeeld drukt uit wat wij waardevol onderwijs vinden. Het krijgt vorm wanneer we onze kennis, ervaringen en overtuigingen over het waarom, het wat, het hoe en het waartoe onder woorden brengen; wanneer we expliciteren en onderzoeken hoe we denken, wensen en verklaren waarom dit waarom, wat, hoe en waartoe tot elkaar in relatie staan. Om de dialoog over goed Vrijeschoolonderwijs zo breed mogelijk te kunnen voeren is het nodig dat de onderwijsbeelden die daartoe geschetst worden gebruik maken van taal die het specifieke van Vrijeschoolonderwijs verbeeldt en verbindt met het meer algemene denken over onderwijs in onze samenleving.



Hogeschool Leiden
Zernikedreef 11
2333 CK Leiden
www.hsleiden.nl