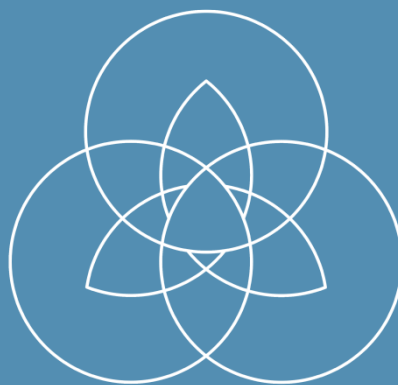




Brede vorming als ruimtescheppend gebeuren



Ariëlla Krijger

Lectoraat Waarde(n) van Vrijeschoolonderwijs

Brede vorming als ruimtescheppend gebeuren

Inleiding

Het onderwijs in de vrijescholen is erop gericht dat kinderen en leerlingen¹, eenmaal volwassen, vanuit eigen handelen en zijn kunnen bijdragen aan de instandhouding en vernieuwing van de samenleving (Steiner, 2001). Ook nu, bijna honderd jaar na de oprichting van de eerste vrijeschool wordt deze algemene intentie breed onderschreven in schoolgidsen en visiedocumenten van de scholen (bv. International Forum for Steiner Waldorf Education, 2016; Vereniging van vrijescholen, 2015b). Wanneer je deze documenten leest wordt duidelijk dat zowel het curriculum als het pedagogisch-didactische handelen in het vrijeschoolonderwijs zijn gericht op het realiseren van deze intentie. Deze visiedocumenten laten zien dat de opvoeding en het onderwijs in de vrijescholen de (h)erkenning beogen van de eigen individuele levensbedoeling van de leerling. Een van de geïnterviewde mensen, bestuurder Hans, gebruikte voor de (h)erkenning van de eigen levensintentie de volgende metafoer:

"Iemand komt op aarde met een briefje in zijn achterzak. Hij of zij kan het niet lezen, weet misschien niet eens dat het er is. En wat doen we in het onderwijs? We proberen ervoor te zorgen dat dit briefje op enig moment gelezen wordt..."

Uit dit beeld spreekt dat een kind niet als 'onbeschreven blad' op aarde komt maar met een levensmotief dat aanvankelijk als raadsel verborgen ligt in het diepste innerlijk: het Ik. Dit laatste wordt niet begrepen in termen van fysieke structuren, zoals de hersenen of het hart, maar als een geestelijk aspect van het menselijke bestaan; zintuigelijk niet waarneembaar maar wel *ervaarbaar*. Daarom is dit aspect gezien vanuit het antroposofisch mensbeeld net zo 'echt' als het lichamelijke aspect van mens-zijn.

In deze visie is het de ziel - met de daarin werkende krachten van denken, voelen en willen - die geest (Ik) en lichaam *in de ontmoeting met de wereld* verbindt en op elkaar afstemt. Naarmate de ziel aan kracht wint, wordt het Ik als diepste innerlijk bewustzijn als realiteit beleefd en zo ook de individuele levensbedoeling. Opvoeding en onderwijs beogen de ziel voor deze taak sterk te maken en richten zich daartoe op het ontwikkelen van denken, voelen en willen (Steiner, 1984). Daarom staat de ontwikkeling van de drie zielenkrachten

¹ In de meeste gevallen staan de verschillende noties van kind en leerling naast elkaar omdat dit onderzoek zich uitstrekt over het po en vo. Kinderen zijn in het primair vrijeschoolonderwijs bovenal kind. Zij ontmoeten de wereld door 'bemiddeling' van de klassenleraar. In het voortgezet vrijeschoolonderwijs zijn de leerlingen in de leer bij de vele vakleraren.

als pedagogische proces centraal in het vrijeschoolonderwijs. Voor leraren geldt dat zij op kunstzinnige wijze het geestelijke aspect in samenhang helpen te brengen met de aan het lichaam gebonden vermogens van het kind door het onderwijs zo te verzorgen zodat denken, voelen en willen in het kind evenwichtig tot ontwikkeling komen. Opdat, zoals Rudolf Steiner verwoordde in 1919 “... *de kracht die de mens kan meenemen uit de geestelijke wereld kan terugwerken op de fysieke wereld opdat hij in de fysieke wereld werkelijk mens kan zijn*” (Steiner, 1984, p. 31). Dat vraagt dat de leerkracht zijn onderwijs steeds weer afstemt op de pedagogische vraag van het kind en op de vraag *wat is wenselijk voor dit kind?*

De krachten in de ziel hangen samen met zowel het Ik als met de lichamelijkeheid. Steiner brengt de *denk- of voorstellingskracht* expliciet in verbinding met het zenuw-/zintuigstelsel: de waargenomen wereld wordt tot voorstelling en denkinhoud. De samenhang tussen het *gevoelsleven* en het ritmische hart-/longenstelsel is fysiek voelbaar op het moment dat bij ingrijpende gebeurtenissen het hart een slag overslaat of de adem stukt. En wie *willend* in de wereld staat vormt het bestaande om en laat sporen na. De fysieke basis voor omvormingsprocessen wordt gevormd door de stofwisseling en komt door de ledematen tot uitdrukking in de beweging (Steiner, 1983). Dat het denken, voelen en willen voor hun expressie steunen op de gehele lichamelijkeheid is een niet te missen sleutel om het vrijeschoolonderwijs te kunnen begrijpen. Bewegend en explorerend leren is nu bijvoorbeeld te begrijpen als een werkvorm die, uitgaande van de wil het wilsleven sterkt. De vele verhalen, waarnemingen, ervaringen en de herinnering daaraan leiden tot interesse, gevoelens van verwondering en vragen. Onderwijsprocessen die uitgaan van de wil en het gevoel komen *in de ontmoeting met de wereld* tot levende voorstellingsbeelden en inzichten. Dit vormt het kind, de leerling, in heel zijn bestaan.

In huidige visiedocumenten van vrijeschoolonderwijs klinkt door dat breed vormend onderwijs een appel doet op leerlingen om te ontdekken en ontwikkelen wie zij zijn, wat zij kunnen en hoe zij als individu willen bijdragen aan de wereld waarin ze leven. Hiertoe bieden vrijescholen een kleurrijk palet aan onderwijservaringen die leerlingen ook bewust laat ervaren dat de verschillende ontwikkelingsgebieden elkaar aanvullen en verrijken: “*Vrijeschoolonderwijs heeft tot doel bij te dragen aan een evenwichtige en brede persoonlijke ontwikkeling van het kind en de jongvolwassene. Uitgangspunt is dat deze ontwikkeling verder gaat dan het aanleren van cognitieve vaardigheden en kennis en nadrukkelijk ook gericht is op vorming van de leerling in sociaal, persoonlijk en kunstzinnig opzicht; daarbij gaat het bijvoorbeeld om sociale vaardigheden, inzicht in wie je bent en wat je kunt, moraliteit, verantwoordelijkheid, inventiviteit, originaliteit, creativiteit*” (Jansen e.a. 2017, 4)

In de uitvoering van het onderwijs bestaan tussen vrijescholen onderling, maar ook tussen leerkrachten, aanzienlijke verschillen; zowel op nationaal als op internationaal niveau. Naast de pedagogische vraag van het kind als uitgangspunt voor het onderwijs is een ander

uitgangspunt dat de praktijk van het vrijeschoolonderwijs steeds beoogt aan te sluiten bij wat een leerling in de meest nabij zijnde levensgebieden ontmoet (Steiner, 1996). De onderwijsprocessen in de scholen zijn daarom niet alleen nauw verbonden met de algemene intentie, met de specifieke ontwikkelvraag van de leerlingen, maar ook met de specifieke context van school, land, volk en cultuur. Het brede curriculum van het vrijeschoolonderwijs is er op gericht om ruimte te scheppen om de *algemene bedoeling* van het vrijeschoolonderwijs te verwerkelijken, waarbij het aan scholen en leerkrachten zelf is om met het oog op hun specifieke context en hun eigen leerlingen, nader invulling te geven aan bv lesinhoud, werkvormen en ontwikkelingsdoelen. Het vrijeschoolcurriculum vormt als het ware een rode draad binnen en tussen scholen met soms zeer uiteenlopende onderwijspraktijken.

De pedagogische bedoeling en de daaraan verbonden brede invulling van het vrijeschoolonderwijs vinden in toenemende mate weerklank in onze samenleving. In de periode 2008-2017 kenden deze basisscholen een groei van 22% en middelbare scholen een groei van 58% in leerling populaties. Dit heeft geleid tot een substantiële groei van het aantal leerlingen op bestaande vrijescholen en tot de oprichting van nieuwe vrijescholen (Vereniging van vrijescholen, 2018). Ruim 27 duizend leerlingen ontvangen onderwijs op 83 locaties voor primair vrijeschoolonderwijs en 23 locaties voor voortgezet vrijeschoolonderwijs. Ouders en leerlingen die kiezen voor vrijeschoolonderwijs zeggen op zoek te zijn naar een school die voorbereidt op het leven zelf met optimale mogelijkheden voor zelfontplooiing die nadrukkelijk verder reiken dan het leren voor toetsen en examens (Vereniging van vrijescholen, 2015a; Vis, 2017). Het mensbeeld dat aan dit onderwijs ten grondslag ligt lijkt beperkte invloed te hebben op deze keuze; het wordt noch bewust onderschreven, noch vanzelfsprekend gekend (Vis, 2017).

Een van de opgaven waarvoor het vrijeschoolonderwijs zich bij deze groeiende belangstelling gesteld ziet is om zichtbaar en inzichtelijk te maken wat vrijeschoolonderwijs betekenisvol maakt voor leerlingen en samenleving in deze tijd. Bestuurder Hans zegt daar het volgende over:

"Maar wat wij dus missen, is mijn analyse, is (...) een framework om dingen te duiden, zo van: we doen dit en dat en dat werkt zó. En als je een denkkader hebt, dan kun je veel beter beredeneerd keuzes maken in wat je wel en niet aanbiedt" (Hans).

Het is belangrijk om dit in de communicatie met ouders, met het maatschappelijk veld en inspecties en overheden te kunnen uitleggen. Het is ook essentieel dat binnen de schoolbeweging, in de vaak snel groeiende teams van leerkrachten, het gesprek gevoerd kan worden rond de vraag: *hoe zorgen we dat we het onderwijs geven dat we echt belangrijk vinden voor kinderen, leerlingen en de samenleving?* Om die vraag te kunnen beantwoorden

is het nodig om goed te kijken naar wat daadwerkelijk in de klassen gebeurt in het licht van het beoogde en *hoe* dit gerealiseerd wordt of zou kunnen worden (Mayo, 2015).

Als bijdrage aan dit gesprek heb ik vanuit mijn onderzoekstaak bij de kenniskring van het lectoraat Waarden en waarde van Vrijeschoolonderwijs onderzocht hoe het vrijeschoolonderwijs in het licht van haar bedoeling en doelen praktisch vormgeeft aan breed vormend onderwijs. Daartoe schets ik in dit stuk een beeld van de invulling die vrijescholen in deze tijd geven aan de fundamentele opdracht tot brede vorming. De brede benadering van onderwijsprocessen en ontwikkelingsdoelen zoals beoogd in het vrijeschoolonderwijs kent parallellen met recentere adviezen van de Onderwijsraad (2013; 2016). Daarin wordt gesteld dat scholen bij de bepaling van hun doelen en bedoeling van het onderwijs eveneens invulling dienen te geven aan een brede opvatting van kwaliteit. Om dit nader te duiden maakt de raad gebruik van de begrippen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming (subjectwording) zoals gehanteerd in het werk van onderwijspedagoog Gert Biesta². Biesta beoogt hiermee *“een onderwijs-pedagogisch vocabulaire te formuleren dat het mogelijk zou moeten maken over onderwijs te denken en onderwijs te ‘doen’ zonder een waarheid over het wezen van de mens te hoeven bezitten”* (Biesta, 2015, p. 10). In de communicatie met ouders, met het maatschappelijk veld en overheden hanteren ook vrijescholen en schoolbesturen steeds vaker dit door Gert Biesta onder de aandacht gebrachte begrippenkader.

Begrippenkader voor de dialoog over breed vormend onderwijs

De onderwijsfuncties kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming (subjectwording) zijn niet alleen functies van onderwijs maar vormen tevens de *doeldomeinen* ervan (fig.1). Biesta stelt dat binnen deze domeinen alle onderwijsdoelen te plaatsen zijn. Als drie dimensies doordringen ze elkaar: wat binnen het ene domein gebeurt heeft zijn weerslag op processen van de beide andere. Om een brede opvatting van onderwijs in de praktijk te kunnen beschrijven en verhelderen kan het helpen om de doelen per domein te benoemen en van elkaar te onderscheiden. In elk domein dient altijd *iets* te gebeuren op een wijze die beantwoordt aan wat het kind, de leerling onderwijs-pedagogisch gezien nodig heeft (Biesta 2012; 2015).

² Gert Biesta is hoogleraar aan de Brunel University in Londen, hij is adviserend lid van de Onderwijsraad sinds januari 2015 voor de periode 2015-2018 en bezet sinds januari 2016 de door het NIVOZ ingestelde leerstoel Pedagogische dimensies voor opvoeding, opleiding en vorming aan de Universiteit voor Humanistiek in Utrecht.

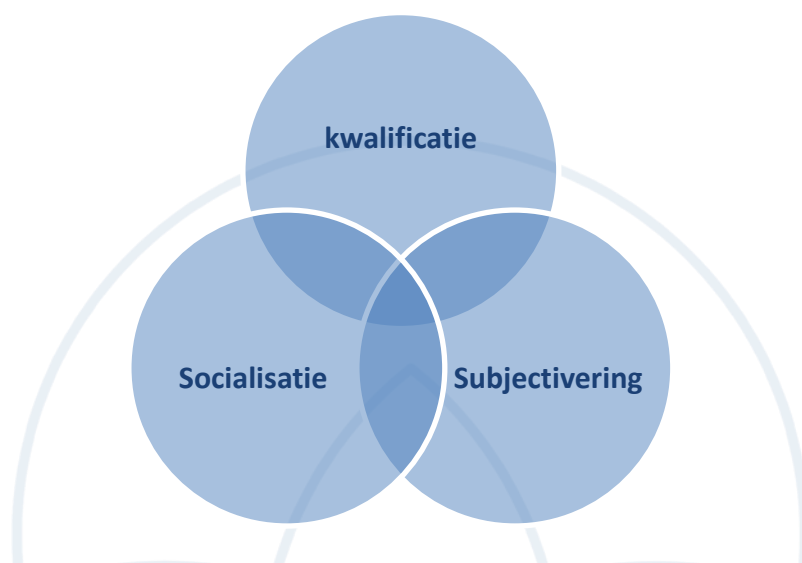


Fig. 2 - Gert Biesta functies en doeldomeinen van onderwijs (2012)

Van oudsher wordt de school gezien als een oefenplaats ter voorbereiding op volwassen deelname aan het maatschappelijk leven. Vanuit haar *kwalificatiefunctie* dient onderwijs er toe te leiden dat kinderen, leerlingen *kennis, vaardigheden en houdingen* verwerven om later *iets* te doen, bijvoorbeeld een beroep uitoefenen. In onze samenleving wordt deze functie een dominante positie toegekend. Daarnaast beoogt onderwijs in toenemende mate ook *socialisatie*, opdat kinderen en leerlingen zich kunnen identificeren met *bestaande culturen, ordes en tradities*. Ze leren zichzelf kennen in *wie* ze zijn binnen een pluriforme samenleving. De betekenis van de socialisatiedimensie krijgt sinds de invoering van het vak burgerschapsvorming meer expliciete aandacht dan voorheen. Onderwijs kent als derde functie de *persoonsvorming* in de betekenis van *subjectwording*. Vanuit deze functie heeft het onderwijs tot doel om bij leerlingen het verlangen op te wekken om op een volwassenwijze in de wereld te bestaan. Uiteindelijk gaat het erom dat de jong volwassene als menselijk subject zelf verantwoordelijkheid neemt voor zijn eigen unieke bijdrage aan de wereld (Biesta, 2012).

Over wat bedoeld wordt met persoonsvorming en subjectwording ontstaat vaak verwarring, want ook socialisatieprocessen vormen de persoon, namelijk tot *wie* hij is en met welke cultuur, religie of traditie hij zich identificeert. Bij subjectwording gaat het er niet om wie je bent maar om *hoe* je in de wereld staat. In zijn onlangs vertaalde boek *Het leren voorbij* (2016) geeft Biesta aan dat het subject *zich kenbaar maakt* als de structuur/ de orde van een omgeving onvoldoende aansluit op de beweegruimte die het subject nodig heeft om te kunnen bestaan. Het subject *ervaart uniciteit* wanneer het zich als totaal anders beleeft in vergelijking met alle anderen in de omgeving. Het subject *wordt werkzaam* op het moment dat het iets nieuws in de wereld brengt, als het tot initiatieven komt. Deze drie

varianten van de verschijning van het subject en daarmee van subjectivering en subject-zijn, laten zien dat er altijd sprake is van een relatie met de ander en het andere (Biesta, 2016). Daarbij is nog alles mogelijk ten goede en ten kwade. Niet elk initiatief dient de mensheid. "Subjectivering gaat, anders gezegd, over emancipatie en vrijheid en over de verantwoordelijkheid die hiermee gepaard gaat" (Biesta, 2015, p. 20).

Waar kan het kind, de leerling, in het onderwijs als subject verschijnen? In *Het leren voorbij* schetst Biesta (2016) ruimtes waarin het menselijk subject tot aanwezigheid kan komen: een *architectonische, sociale en ethische* ruimte. De *architectonische* ruimte kan zodanig zijn vormgegeven, geprogrammeerd of - in geval van een lesopzet - ontworpen dat de gegeven ruimte en het gebruik ervan samenvallen: vorm en beweging zijn in harmonie. Tijdens exploratiemomenten of creatieprocessen kunnen verstoringen optreden. Biesta wijst op het belang hiervan: "*Deze interruptie moet niet opgevat worden als een verstoring of bedreiging van wat de ruimte zuiver zou houden, maar is precies een teken dat er iemand tot presentie aan het komen is*" (p. 70).

In de *sociale ruimte* gaat het om het thema dat de ene persoon een initiatief neemt en een ander dit initiatief aanvaardt of afwijst. "*En het is door te handelen dat we onze 'onderscheidende uniciteit' openbaren, dat wil zeggen dat we 'onze unieke persoonlijke identiteiten' laten zien*" (p. 65).

In de *ethische ruimte* komt het menselijk subject naar voren bij het maken van afwegingen tussen het particuliere belang en het algemene belang. Het gaat hierbij om de wil antwoord te geven op een appel. "Wat ons uniek maakt (...) is niet onze identiteit (...) maar is het feit dat *ik* verantwoordelijk ben en dat *ik* niet ontsnappen kan aan dit aangesproken zijn" (p. 71).

Deze karakterisering van verschijningsvormen van het subject maakt nu de relatie inzichtelijk met wat in het vrijeschoolonderwijs bedoeld wordt met de ontwikkeling van het *wilsleven*. Deze wil komt tot uitdrukking in en wordt gevormd door de autonome beweging, het nemen van initiatieven en de verantwoordelijkheid die daarmee gepaard gaat. Dat wil nog niet zeggen dat er geen sprake zou zijn van een denkend of voelend subject. De drie zielenkrachten werken steeds samen met wisselende accenten. Wel staat bij subjectwordingsprocessen de wil meer op de voorgrond dan het denken en voelen. Dit geldt vergelijkenderwijze ook voor het gevoelsleven bij socialisatieprocessen en voor het denken bij kwalificatieprocessen. Deze bijzondere relaties zijn van belang voor dit onderzoek.

De brede aandacht voor subjectwording brengt in het onderwijs een *pedagogische dimensie* teweeg waardoor het niet alleen *schoolt voor een beroep in aanpassing aan de bestaande orde maar ook vormt voor het leven*. Biesta: "*Omdat onderwijs multidimensionaal is, moeten*

leraren voortdurend beoordelen hoe de verschillende dimensies op elkaar afgestemd moeten worden" (2015, p. 189). Vorming van de hele persoon vraagt daarom "... *dat hetgeen we zouden moeten nastreven in het opleiden van leraren een soort virtuositeit is in het vellen van wijze onderwijspedagogische oordelen*" (ibid. 198). Dit onderwijs richt zich dus op het scheppen van onderwijs-pedagogische condities zodat de jonge mens, eenmaal volwassen, niet alleen in staat is bij te dragen aan de instandhouding van de samenleving, maar eveneens vanuit een eigen unieke intentie - wilskrachtig, zelfstandig oordelend en met helder inzicht - vormgeeft aan de vernieuwing ervan. Dat is wat ook het vrijeschoolonderwijs nadrukkelijk beoogt.

Onderzoeksopzet

De centrale vraag in dit kleinschalige, verkennende onderzoek luidt hoe in deze tijd vrijescholen invulling geven aan de opdracht tot brede vorming met onderwijs dat we echt belangrijk vinden voor kinderen, leerlingen en voor de samenleving. Onderzocht is welke onderwijsprocessen plaatsvinden in een aantal specifieke vakken en lessen en wat daarmee beoogd wordt. Daarbij is ook gekeken hoe deze zich verhouden tot de kwalificatie, socialisatie en subjectwordingsfuncties van het onderwijs. De beschrijvingen richten zich op de vakken taal, rekenen, natuurkunde, houtbewerken en schilderen. Dit zijn relevante vakken voor een dialoog omdat het vrijeschoolveld deze deelt met het brede onderwijswerkveld en ook omdat de werkwijze binnen deze vakken die van veel andere representeert. Een gemis is wel dat voorbeelden uit de bewegingsvakken ontbreken. Andere aspecten die niet los te zien zijn van vrijeschoolonderwijs zoals de vertelstof in jaarthema's of de jaarfeestenvieringen vallen buiten het kader van dit onderzoek. Deze vergen op zichzelf staande studies.

Het gaat hier om kwalitatief onderzoek omdat brede vorming als complex, abstract begrip niet (makkelijk) kwantificeerbaar te maken is. Ik sluit aan bij de op een holistisch mens- en wereldbeeld gebaseerde *complexiteitstheorie* (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Deze theorie benadert de werkelijkheid vanuit meerdere perspectieven gebruikmakend van een samengestelde methodologie, in dit geval een combinatie van *narratief* en *funderend* onderzoek. Narratief onderzoek uitgaande van een *diepgaand en meditatief* lezen van teksten leidt *bottom-up* tot de interpretatie en selectie van betekenisvolle fragmenten (Clandinin & Connelly, 2000). De funderende kant van het onderzoek gaat uit van het losmaken en coderen van betekenisgehele uit de gespreksdata (Mortelmans, 2007). Deze worden - gebruikmakend van de categorieën kwalificatie, socialisatie en subjectwording - *top-down* geordend om breed vormende onderwijsprocessen zichtbaar en inzichtelijk te maken.

Als methode van dataverzameling zijn semigestructureerde diepte-interviews afgenomen in tijd variërend van 90-120 minuten. Beoogd is om vanuit meerdere perspectieven waar te nemen *hoe* leraren binnen bepaalde vakken invulling geven aan breed vormend onderwijs. Het waren zes inspirerende en enthousiasmerende gesprekken op scholen, die gaandeweg het karakter kregen van participatief onderzoek. De interviews kregen dan meer het karakter van een dialoog waarin we de beschrijvingen samen verkenden op zoek naar duiding. De namen van de respondenten zijn geanonimiseerd. In het primair vrijeschoolonderwijs interviewde ik klassenleraar Pieter, schoolleider en vakleraar handvaardigheid Saskia en als derde Diederik, schoolleider en vakleraar schilderen. In het voortgezet vrijeschoolonderwijs interviewde ik Francoise, rector en docent schilderen, en ook de ervaren wis- en natuurkundedocent Marcus, tevens examensecretaris voor vmbo-t, havo en vwo. De helicopterview ontstond in de ontmoeting met Hans, een ervaren bestuurder en oud-docent scheikunde.

Voorafgaand aan de interviews heb ik mijn vragen aan de deelnemers toegestuurd. Ter voorbereiding heb ik open documenten zoals websites en relevante visiedocumenten van de betreffende scholen geraadpleegd. De interview vragen zijn vooraf kritisch besproken in de kenniskring van het lectoraat. Gevraagd werd allereerst welke aspecten uit een bepaald vak gericht zijn op de verwerving van kennis en vaardigheden (kwalificatie). Tegelijk onderzochten we wat er nodig is dat kinderen/ leerlingen zich kunnen invoegen in de orde van het onderwijsproces, en ook hoe een vakinhoud bijdraagt opdat zij zich meer en meer in de wereld kunnen inleven en invoegen of m.a.w. zich kunnen identificeren met wat zij daar aantreffen (socialisatie). De derde vraag richtte zich op het creëren van de noodzakelijke ruimte voor de eigen unieke expressie van kinderen/ leerlingen in relatie tot wat uit de onderwijsprocessen bij hen naar boven komt, emergeert (subjectificatie). Naast wat aan voorbereiding voorhanden was, werden ook invloeden van wenselijkheden en (beperkende) mogelijkheden bij de dialoog betrokken. Zo kwamen niet alleen vakspecifieke aspecten naar voren, maar ook meer algemene kenmerken van vrijeschoolonderwijs die bijdragen aan de bedoelde vorming voor het leven. De interviews zijn opgenomen en de gesprekspartners kregen het transcript en een eerste selectie van de analyse voorgelegd. Zij gaven hier positieve feedback op. De keuze van interviewfragmenten en het schrijven van het daaruit af te leiden beeld kwam in ruim anderhalf jaar tot stand door middel van een iteratief proces van interviewen, coderen, verhaalanalyse, door de studie van vakliteratuur, documenten en wetenschappelijke literatuur, en door dialoog in de kenniskringbijeenkomsten van het lectoraat en met Aziza Mayo. Wat betreft mijn rol als onderzoeker: ik ben sinds 1980 in het vrijeschoolveld werkzaam geweest - eerst als initiatiefouder – later als leraar, leidinggevende, beleidsmedewerker en onderzoeker in het primair en voortgezet vrijeschoolonderwijs. Deze ervaring was behulpzaam bij de gesprekken.

Ervaringsverhalen

In de volgende selectie van verhaalfragmenten bestaande uit citaten en parafraseringen werk ik aan praktijkbeelden van *hoe* leraren in het primair en voortgezet vrijeschoolonderwijs vormgeven aan de brede bedoeling van onderwijs. Op elk voorbeeld volgt een reflectie waarin ik de essentie die voor mij uit het beeld spreekt samenvat en waar relevant verbind aan de drie door Biesta aangereikte functies van onderwijs. In de beschrijvingen hebben de begrippen *periodeonderwijs* en *vaklessen* te maken met de inrichting van het lesrooster. Het periodeonderwijs geeft kinderen en leerlingen namelijk de gelegenheid om zich drie of vier weken lang geconcentreerd in één hoofdvak te verdiepen gedurende de eerste uren van elke dag. De vaklessen staan wekelijks geroosterd. Hierbij gaat het om (onderdelen van) vakken die regelmatig oefening nodig hebben zoals de vreemde talen, kunst, ambacht, bewegingsvakken e.a.

Verbeelding in taal en verhaal

Pieter is een ervaren klassenleerkracht. Al veertig jaar geeft hij les aan kinderen in het primair vrijeschoolonderwijs. In ons gesprek staat het taalonderwijs centraal. Hij vertelt hoe twee elementen bepalend zijn voor zijn lespraktijk: het eigen lesontwerp – “*elk versje maakte ik zelf...*” en het doen van onderzoek.

Bij het periodeonderwijs taal in de eerste klas maken de kinderen kennis met de letters via het verhaal, de bordtekening en de eigen kunstzinnige verwerking van de verhalen. Pieter beschrijft hoe hij de klas niet ‘leert’ lezen, maar dat de kinderen *een voor een zélf gaan* lezen door letters af te leiden uit letterbeelden. In de tweede klas spelen de kinderen in een taalperiode poppenkast:

“Ze maken zelf een handpop van een sok en verzameld materiaal (een dierfiguur) en gaan dan eerst korte dingetjes spelen en daar ga ik er langzaam structuur in brengen, zodat ze uiteindelijk komen tot het schrijven van een eigen poppenkastspel (...) Of ik vertel ze een fabel, maar ik vertel die maar half (...) met als vraag aan de kinderen: hoe loopt het verhaal verder af?” (Pieter).

In de derde klas geeft Pieter in de vakles woorddictee waarbij hij elk kind *naar vermogen* uitdaagt:

“Dan geef ik een woorddictee en dan zeg ik: jij pakt de flitskaartjes, dat ken je, die liggen daar, en je draait er eentje om, je schrijft het op en je controleert het zelf. Jij probeert elk eerste, derde en vijfde woord mee te doen van de tien. Fantastisch als je er vijf hebt vandaag. Bij jou wil ik alleen de beginletter en de laatste letter. Dus dan heb ik al drie niveaus (...) voor jou is dit veel te gemakkelijk: je schrijft het woord op en een rijmwoord erbij. Voor jou is dit ook veel te makkelijk: jij schrijft een zinnetje met die woorden erin. Jij

doet hetzelfde: jij schrijft een zinnetje met die woorden erin, maar het moet een samenhangend verhaal worden. En zo kan ik wel doorgaan. Jij schrijft al die woorden op, die ken je wel en dat weet ik, maar je zoekt synoniemen voor die woorden, het worden samengestelde zinnen en ik wil dat het hele verhaal samenhangend is en in a-b-b-a rijmvorm wordt geschreven (voor een heel hoogbegaafd kind). Dat deed ik elke dag en dat vinden ze leuk, dat gaat een keer lukken. Maar dan werk ik vanuit één gegeven, ik hoef hier alleen maar m'n woordjes voor te lezen of uit te beelden. En ik heb tien niveaus. Dat is voor mij heel erg een principe: vanuit één ding differentiëren" (Pieter).

De beschrijvingen van Pieter laten zien hoe kinderen in het periodeonderwijs zelf een handpop maken en een spel bedenken binnen de door de leraar vormgegeven ruimte waar zij als autonoom subject kunnen exploreren, bewegen en poppenkast spelen. Dan structureert Pieter dit spel een beetje, brengt er lijn in en de kinderen volgen hem na, ze verbinden zich met zijn inbreng en verwerken dit in hun eigen creatie. Wat hij als autoriteit voorstelt spreekt tot hun gevoel, ze identificeren zich ermee en dit werkt socialiserend. De volgende fase speelt zich voornamelijk af binnen het kwalificatiedomein: de kinderen oefenen met het opschrijven van het verhaal. Als dit driedig proces is doorgemaakt is er *opnieuw ruimte om te scheppen* bijvoorbeeld aan de hand van een gedeeltelijk vertelde fabel. De kinderen maken het verhaal met de handpop zelf af en geven daarmee autonoom vorm aan wat in de drie domeinen is gebeurd. Dit deel past daarom bij uitstek binnen de overlapping van de drie domeinen in het midden van het venndiagram, het gebied van volwassenwording. Dit onderwijsproces appelleert tijdens de fase van het maken, doen en exploreren eerst aan de wilskracht van de kinderen. Het gevoel is daarna leidend bij de structurering van het verhaal, de kinderen voelen aan of het verhaal zoals meester dit mede helpt vormgeven echt hun verhaal is. Bij het leren opschrijven van het verhaal worden de taalregels denkend in het geheugen opgenomen.

Pieter baseert zijn lesontwerpen – ook het woordjesdictee - op fenomenologisch onderzoek over *hoe* kinderen tot aanwezigheid komen en wat zij daarvoor nodig hebben. Hij houdt daartoe een dagboek bij met fenomenen van elk kind over hoe het loopt, springt, spreekt, lacht, zingt, en werkt, kortom over *hoe* een kind verschijnt:

"Op een zeker moment ben ik op gaan schrijven: hoe vaak heeft een kind gelachen, ja of nee. Dan schreef ik alleen op: ja, nee, weet ik niet meer. Zo'n turflijstje. Dat heb ik vier weken gedaan. Hoe vaak heeft een kind gelachen? Dertig keer? De hele dag door? Drie keer? Hoe heeft een kind gelachen? Dus uiteindelijk kon ik opschrijven: dit kind heeft vijf keer gelachen, maar het was zo'n binnenpretje, bijna niet waarneembaar. Of: het was een schaterlach, was niet meer te stoppen, en die erg indruk op me maakte bij twee kinderen: het was een duidelijke lach, wel twaalf keer op een dag, maar achter die lach zat een huil. Het was het weglachen van verdriet, frustratie, noem maar op ..." (Pieter).

's Avonds reflecteert Pieter op deze waarnemingen. En 's morgens op weg van huis naar school haalt hij elk kind weer kort voor de geest en neemt deze beelden mee in het onderwijsproces.

De zeven fasen van het leren (rekenen)

Saskia, leerkracht en schoolleider in het primair onderwijs, vertelt hoe het vak rekenen elke periode een nieuw thema kent uitgaande van de vragen: waar kom je iets in de wereld tegen? Wat weet je er al van?

"Als je kijkt naar het periodeonderwijs, als je begint met verkennen, ontdekken en beleven, dan begint het voor de meeste kinderen dáár...en het eindigt met kennis en vaardigheden. Je hebt het verworven, het je eigen gemaakt en je bent in staat er zelfstandig mee te scheppen. Als ik denk aan de tweede klas, als ik denk aan de tijd bijvoorbeeld. Nou, dan ga je eerst in de wereld kijken. Waar kom je allemaal klokken tegen? Dan ontdek je dat die aan een kerktoren hangt, op een computer zit, overal zijn klokken... Hoe is de tijd nou eigenlijk ontstaan, waarom hebben we de tijd nou eigenlijk ... en dan ga je oefenen met een klok, dan ga je gevoel krijgen voor de tijd. Dan ga je er opdrachten mee maken. Uiteindelijk beheers je de tijd, totdat die zelfs helemaal naar digitaal en analoog gaat. En dan word je vaardig. Zo gaat het ook met bijvoorbeeld de breuken" (Saskia).

In de periodeschriften – het zelf vormgegeven leerboek over de periode – laten de kinderen zien *hoe* zij het onderwijs verwerken. Geen periodeschrift is gelijk aan het andere. Incidenteel bv. naar aanleiding van een periode over het metriek stelsel ontwerpen de kinderen een eigen huis of een andere ruimte. In achtentwintig uitvoeringen zie je bij ieder kind iets totaal nieuws ontstaan. Lijken de ontwerpresultaten te veel op elkaar dan blijkt dat kennis en vaardigheden nog ontoereikend waren voor een eigen creatie.

Dit voorbeeld begint in een open ruimte van het vrij verkennen en ontdekken van allerlei soorten klokken. Dan realiseren de kinderen zich dat er wereldwijd afspraken zijn over de tijd. Dat beleven ze diep, ze willen zich verbinden en uitzetten met de wereld van de conventies. Ze leren nu alles over de tijd kennen en hanteren. Ze leren zich autonoom tot de tijd verhouden. Ook in dit onderwijsproces zien we dat in de door de leerkracht geschapen onderwijsruimte, door het kind eerst in het bijzonder gewerkt wordt in het subjectwordingsdomein, daarna achtereenvolgens in dat van de socialisatie en kwalificatie; de uiteindelijke autonome wijze waarop het kind zich tot de tijd gaat verhouden, weet alle drie de domeinen in zich verbonden.

Net als bij het voorbeeld van Pieter over de taalles, laat ook de beschrijving van Saskia zien dat kinderen in het onderwijsproces in de ochtendperiodes steeds vanuit het willen, naar

het voelen, naar het denken kunnen bewegen. Het voorbeeld van Saskia laat zien dat dit niet alleen binnen een les het geval is, maar ook binnen de context van een uitgebreider didactisch ontwerp. Dit ontwerp is gebaseerd op de *zeven fasen van het leren die zijn* afgeleid van de levens- of spijsverteringsprocessen (Steiner, 2002). Vergelijkbaar met hoe we ons eten in fasen verteren en omvormen worden onderwijsinhouden door de kinderen ook verwerkt en getransformeerd tot iets eigens (Bond van Vrije Scholen, 2000). Dit is een cyclisch proces: de periode over de tijd begint ermee de tijd en de klokken explorerend *waar te nemen* (1). Zodoende kunnen de kinderen zich wilsmatig met de tijd *verbinden* (2). De fasen van waarnemen en verbinden spelen zich in hoofdzaak af in het subjectwordingsdomein. Nu komen de kinderen aan de hand van allerlei vragen over de tijd tot het *verwerken* (3) en *individualiseren* (4) van de leerstof. Wat niet geïndividualiseerd wordt blijft liggen. De fasen van verwerken en individualiseren spelen zich in hoofdzaak af in het socialisatiedomein. Met wat eigen gemaakt is gaan de kinderen *oefenen* (5), en ze *vermeerderen* (6) hun kennis en vaardigheden ook naar digitaal en analoog. De fasen van oefenen en vermeerderen spelen zich in hoofdzaak af in het kwalificatiedomein. De zevende fase betreft het zelfstandig *scheppen* (7) en iets nieuws toevoegen. Dit speelt zich af binnen de overlapping van de drie domeinen, denkend, voelend en willend.

Vorming van het denken door fenomenologie

Marcus geeft een periode natuurkunde aan een tiende klas (vierde klas voortgezet onderwijs) met vmbo-t, havo en vwo leerlingen. De periode gaat over het onderwerp beweging en hoe je beweging kunt versnellen en vertragen. Dit onderwerp hoort ook tot de verplichte examenstof. De periode begint met proefnemingen met een fiets. Beweging, snelheid, plaats, verplaatsing, versnelling, vertraging, dat alles wordt tot in het fysieke beleefd, waargenomen, bevraagd en beoordeeld en de gevonden wetmatigheden worden inzichtelijk voor alle examenniveaus. Als bijvoorbeeld de waarnemingen in een grafiek moeten worden weergegeven dan *berekenen* de havo/vwo-leerlingen de regressielijn (vwo-leerstof); de vmbo-t leerlingen *tekenen* de lijn erin en kennen de betekenis ervan. De toets aan het eind van de periode omvat een theoretisch deel en een praktijkdeel. Voor de praktijktoets ontwerpen leerlingen in tweetallen een proef en presenteren die aan de klas. Gebruikmakend van natuurkundige wetmatigheden die zij zich tijdens de lessen hebben eigengemaakt moeten ze van ongeveer tien meter hoogte een ei naar beneden laten vallen. De proef is het best geslaagd als er een klein deukje in het ei zit dus dat het ei net niet gebroken is. De leerlingen geven elkaar feedback op de ei-proef en Marcus verwerkt deze in zijn beoordeling van het periodeschrift: "*Ik wil kunnen zien dat ze in de stof gewoond hebben...*".

Dit proces van breed vormend vrijeschoolonderwijs voor leerlingen in de middelbare schoolleeftijd komt voort uit een algemeen didactisch ontwerp dat is afgeleid van het *fenomenologisch onderzoek*. Deze benadering draait de gebruikelijke volgorde van het

uitleggen, oefenen en toepassen van fysicawetten om. De leerlingen moeten eerst tot in de benen en voeten oog krijgen voor fenomenen die ze zelf met fietsproeven oproepen, ondergaan en waarnemen waarbij de wil intensief is ingeschakeld. Dit leidt tot een waarnemingsoordeel of *gevolgtrekking* (Steiner, 1984). Dan worden de waarnemingen in een proces van nauwgezet herinneren tot eigen aangelegenheid gemaakt, exact beschreven en bevraagd. De aldus gegroeide afstand tot de fenomenen maakt een door het gevoel gedragen proces van reflectie, weging en oordeelsvorming mogelijk. Bij het ontstaan van een eerste aanvankelijk *oordeel* wordt dit proces bewust stopgezet. De volgende dag als ook het gevoel zich uit het proces heeft kunnen losmaken, worden de in de fenomenen aanwezige wetten denkend blootgelegd. Zo komt de leerling tot *begrip* langs de weg van de logica (Schieren, 2010; Sommer, 2016).

Marcus beleeft een sterk contrast tussen het keurslijf van het examen met de daarbij horende verplichte examenstof en de rijkdom van het periodeonderwijs. Hij beschrijft hoe hij daarmee omgaat zodat ook de verplichte stof bouwsteen wordt voor een breed vormend leerproces :

"Je kunt het alleen zien groeien. Het is net als een plant, die kun je zien groeien, (...) maar de zijscheuten die kun je niet plannen en die ontstaan vanuit de plant (...) Dat is het mooie en wat ik probeer, is om die plant wel te kunnen laten passen binnen datgene wat bedacht is (...) Dus enerzijds de eis die de overheid stelt aan het diploma en anderzijds de groei die je wil bewerkstelligen met de leerling (...) en wij weten dat creativiteit juist datgene is wat groei bewerkstelligt" (Marcus).

In dit praktijkvoorbeeld gaat het Marcus erom ruimte te maken waarbinnen leerlingen op originele en inventieve wijze het thema 'beweging' willen en kunnen gaan onderzoeken (subjectwording), ook als dit verplichte lesstof is. In de 'architectonische' ruimte (Biesta, 2016) die hij in de ochtendperiode 'schept' kunnen de leerlingen tijdens de fietsproeven zich stotend aan het aanvankelijk niet-weten als subject tot verschijning komen. Ze ontdekken vanuit deze ervaring dat de gevonden fenomenen deel uitmaken van een wereld van wetmatigheden. Tot dit gebied willen de leerlingen zichzelf toegang verschaffen (socialiseren) om wat aanvankelijk vaag en ongrijpbaar is te leren plaatsen. Dit leidt zodanig tot begrip en inzicht (kwalificeren) dat tenslotte elk tweetal op unieke en autonome wijze de ei-proef kan presenteren, elk met een eigen aandeel (dit past binnen de ruimte van volwassenwording of Ik-ontwikkeling).

Subjectwording in wisselwerking met kwalificatie en socialisatie

In het vrijeschoolonderwijs zijn de vakken *ambacht en kunst* niet zomaar een aanvulling op (aspecten uit) de cognitieve vakken. Juist in deze beide vakken ervaart de leerling dat uit het niets *iets* aan de bestaande werkelijkheid toegevoegd kan worden en dat maakt ze

belangrijk. Het *ambacht* gaat daarbij uit van een *plan volgens eigen ontwerp*. Bijvoorbeeld de hardheid van het materiaal laat leerlingen weerstand ervaren van buitenaf op iets wat zij doen; dergelijke ervaringen stellen de wilskracht op de proef. Het eigen ontwerp stelt eisen aan techniek, constructie en afwerking (Brater, Büchele, Fucke, & Herz, 1988). Bij de *kunst* beweegt de schilderende leerling zijn instrument, bijvoorbeeld het penseel, naar *een nog open, onbekend eindpunt*. Actieve waarneming – waarnemen wat er gebeurt als je handelt, terwijl je handelt- leidt tot een innerlijke dialoog die bij elke stap een nieuwe beoordeling tot gevolg heeft totdat het voltooid kunstwerk zich openbaart (Brater et al., 1988). Het aangaan van een dergelijk open proces vereist moed. Door de jaren heen leren leerlingen weerstanden overwinnen en hebben ze geoefend om moedig het ongewisse onder ogen te zien. De ambachtelijke en kunstzinnige vaklessen zoals *houtbewerken* en *schilderen* hebben daarmee een bijzondere relatie met het domein van de *subjectwording*. De beschrijvingen die leerkrachten geven van de werkprocessen in deze lessen maken echter ook duidelijk zichtbaar dat de processen in dit domein nooit losstaan van socialisatie- en kwalificatieprocessen tijdens deze lessen.

De onderwijsruimte van de werkplaats

Kennis en vaardigheden van materialen en technieken binnen de cultuur van werkplaats en atelier zijn onmisbare condities om daar zelf te kunnen werken en iets nieuws te scheppen. Saskia vertelt over haar vak handvaardigheid en hoe essentieel het is dat de kinderen zich invoegen in *de orde van de werkplaats met vaste regels en gewoonten*:

"... altijd je materiaal verzorgen, je zaag goed opgespannen afleveren, dat je alles op de juiste plek opbergt, hoe je je eigen tafel weer achterlaat daarna (...) Met houtsnijden dan heb ik weer andere regels; dan begin ik met de gouden regels, bijvoorbeeld je loopt niet met een open mes, dat weten ze" (Saskia).

De kinderen maken bij haar in de werkplaats vanaf de vierde klas hun eigen werkstukken die ook wel onderdeel uitmaken van een groepsproject van de hele klas. Ze ontwikkelen het besef dat voorwerpen uit het dagelijks leven *maakbaar* zijn en dat deze door *iemand* met zorg gemaakt zijn. Om zelf iets te kunnen maken naar een eigen plan en ontwerp moeten de kinderen zich de daarbij behorende technieken goed eigen maken, kennis opdoen van materiaal en gereedschap en vaardig worden (kwalificatie). Als de kinderen technisch vaardig genoeg zijn, komen ze toe aan het ontwerp van hun eigen huis of woonboot dat ook moet passen binnen het groepswerk, een stad van hout (socialisatie).

"De een wil een hele huizenrij ontwerpen, en dan komt er een kind dat woont op een woonboot...dan zeg ik: geweldig, maak een ontwerp, zorg dat het kan staan – daar moet het wel aan voldoen – en er moeten ramen in zitten" (Saskia over de relatie tussen kwalificatie en subjectwording)

Op de foto van het groepswerkstuk op de titelpagina van dit stuk zie je duidelijk de verschillen tussen de huisjes van de leerlingen. Op de vraag of het unieke van kinderen ook op andere momenten opduikt, noemt Saskia het werkproces zelf:

"Daarin zie ik ook heel veel eigenheid, wat een kind zich voorneemt, dus hoe het naar zichzelf kan kijken, wat hij als belangrijk volgend doel ziet (...) ook in de afwerking van werk... zie ik veel eigenheid. In ieder proces eigenlijk. Dat het ene kind zo snel mogelijk iets uitzaagt en het af wil hebben. En het andere kind met zoveel precisie eerst heel veel tijd besteedt aan het ontwerpen. Dat zegt zoveel over het kind..." (Saskia over hoe het subject tot aanwezigheid komt).

Aan het einde van een les zei het grootste deel van de kinderen bij de evaluatie dat ze hadden leren doorzetten. Volgens Saskia is er dan op het gebied van de *wilontwikkeling* iets heel goed gelukt.

De onderwijsruimte van het atelier

Diederik vertelt *hoe tijdens de schilderles het klaslokaal verandert in een schilderatelier* met een atmosfeer van rust, zorgvuldigheid, concentratie en verwondering. De kinderen helpen bij toerbeurt met het klaarzetten van de schilderspullen. Diederik begint de les met een beeld dat aansluit bij het jaarthema. In de eerste klas kan het gaan over het prinsesje dat in alle vrolijkheid met de gouden bal speelt. Over die stemming gaat hij met de kinderen in gesprek: "Wat voor kleur jurkje zou het prinsesje hebben?" Zo vertalen beelden zich in kleurstemmingen die een gevoel uitdrukken. Het maakt daarbij niet uit of het kind geel, blauw of rood schildert, maar dat het wekelijks de ervaring heeft van zich onderdompelen in een kleuren-bad. De kinderen worden aangesproken in hun gevoel en ook in de wil om te leren schilderen wat ze voelen. In dit proces voegen zij zich op natuurlijke wijze in binnen de nu opgeroepen stemming (socialisatie).

"Het kan ook zijn dat je allemaal rood schildert om rood in alle verscheidenheid te ontdekken en samen ervaring op te doen net zoals we bij schrijven allemaal b o o m schrijven (...) Wij leren schilderen zoals we leren schrijven en woorden leren om een verhaal te kunnen maken. Zo leren ze de kleuren kennen en een nuance leggen en na afloop zeggen: kijk nu eens hoe zesendertig schilderijen van rood eruit zien, allemaal verschillend...! Maar dan moet je wel hebben leren kijken" (Diederik over kwalificatie en subjectwording).

Ook om te kunnen schilderen hebben de kinderen kennis en vaardigheden nodig (kwalificatie). In de eerste drie leerjaren van de schilderlessen gaat het om het ontwikkelen van een goede penseelhantering, om de beheersing van droog en nat, om kleuren kunnen mengen en tegen elkaar aanzetten. Vanaf de vierde klas gaat het erom een schildering in

lagen te kunnen opzetten waarbij je de onderlaag opzet maar niet helemaal weg schildert. De kinderen leren om zo thema's tot uitdrukking brengen en om zich al handelend vragen te gaan stellen over wat zij ervaren en over wat verschijnt: wat doet een kleur, wat doen licht en duisternis? Naarmate de kinderen ouder worden formuleren ze in toenemende mate zelf criteria voor een goed gelukte schildering. Ze kijken naar kleurgebruik, naar de vorm van bijvoorbeeld een boom en naar de compositie van het geheel in de ruimte, enzovoort. Het werk wordt verzameld in een portfolio en daarin blikken ze ook terug op wat meer en minder goed gelukt is.

"Als je het goed doet als leerkracht, geef je regelmatig de ruimte om andere keuzes te maken, om individueel zelf invulling aan het werk te geven (...) Mijn ervaring is ook dat wanneer je kinderen te veel vrijheid geeft, dat er een soort herhaling optreedt en dat je ziet: er is best wel weer behoefte aan nieuwe input om het anders te kunnen aanpakken" (Diederik over de afhankelijkheid van subjectwording van kwalificatie).

Gevraagd hoe je als leraar nu het unieke dat elk kind tot uitdrukking brengt kunt waarnemen, antwoordt Diederik:

"(...) Ja, eigenlijk zie je dat nog meer in het proces zelf, wanneer ze bezig zijn, dan in het eindproduct waaraan je niet altijd kunt zien hoe het gedaan is. Je ziet dan hoe een vlak wordt opgezet (...) je ziet kinderen echt vanuit een soort oer-motorische beweging, in een diagonaal, in meer stipsgewijze of meer brede gebaren, in een hoekje beginnend, het hele blad bestippend, en dan dat willen uitwerken; je ziet dus heel individuele werkwijzen" (Diederik over subjectwording).

Schilderend in de wereld komen

Francoise geeft een periode schilderen aan de leerlingen die net de overstap uit de basisschool naar het voortgezet vrijeschoolonderwijs hebben gemaakt. Ze komen in een voor hen nieuwe wereld en zoeken hun eigen plek in de schoolgemeenschap. Het jaarthema is 'ontdekkingsreizen' en hoe ontdekkingsreizigers erin slaagden zich te verhouden tot een reeds gevestigde cultuur. De opdracht luidt om binnen een gegeven cultuurlandschap – bijvoorbeeld het pas ontdekte Amerika – een *eigen* (cultuur)landschap te 'ontwerpen'. Daaraan valt voor een klas met grote verschillen in vaardigheden genoeg te ontdekken. De leerlingen staan aan het begin van elke dag heel open voor technische aanwijzingen en oefeningen met kleur, vorm, penseelvoering en materiaalkennis.

"Door deze opdracht breng je ze ook zeker in de wereld. We werken met kleuren aan de vormgeving van een eigen landschap (...) als je met kleuren werkt ben je ook bezig met je binnenwereld. De kinderen keren zich helemaal in zichzelf als ze dan gaan schilderen, het wordt stil, de stilte valt over de klas en zij gaan met de kleuren kijken naar: wat doet

het, en wat doet het met water (...) Toen kwam het gesprek op: als je nou goed kan tekenen, kan je dan ook goed waarnemen? Dat is nog maar de vraag. Het kan ook zijn dat je wel heel zuiver kan waarnemen, maar dat je het – technisch – moeilijk vindt om te tekenen. Heel interessant gesprek en kinderen denken dan van: wie ben ik dan en hoe neem ik waar...en waarom is waarnemen belangrijk en hoe doe ik dat..." (Francoise).

Bij de schilderlessen aan deze ouder wordende leerlingen zie je goed hoe de drie onderwijsfuncties nauw samenvallen samen. Terwijl de leerlingen zich invoegen in een voor hen nieuwe wereld (socialiseren), ontwerpen ze een 'eigen' wereld binnen hun opdracht (subjectwording), waarvoor ze eerst technisch vaardig moeten zijn (kwalificeren). Parallel daaraan richten ze zich in hun zijn afwisselend *naar buiten* door exacte waarneming, en *naar binnen* door in stilte te schilderen. Daartussenin komen allerlei vragen op en oefenen ze een door het gevoel gedragen oordeel.

Ruimte blijven scheppen voor brede vorming in vrijescholen

Hans is bestuurder van een scholengemeenschap vmbo-t, havo en vwo en oud-docent scheikunde. Hij heeft met de integratie van de examencurricula in het vrijeschoolcurriculum een sterke verenging waargenomen van het oorspronkelijke, twaalfjarige leerplan. Onderwijsvormen, lesinhouden en tradities die lang de kern van het vrijeschoolcurriculum vormden, zoals het periodeonderwijs, euritmie en het gezamenlijk vieren van de jaarfeesten, staan steeds meer onder druk. Niet alleen omdat de examenstof een plek moet krijgen, maar ook omdat een deel van de leerlingen na het behalen van een diploma al vóór het eind van de twaalfde klas uitstroomt. Elke school zoekt naar oplossingen en compromissen om de geest van de vrijeschoolpedagogie te bewaren en toch te voldoen aan de wettelijke eisen. Want uiteindelijk gaat het er in het vrijeschoolonderwijs om dat leerlingen kunnen ontdekken wat de bedoeling is van hun leven op aarde. Hans schetste de metafoor van het 'briefje in de achterzak', waarbij de leerling zelf leert 'lezen' *hoe* hij als wordend subject eenmaal volwassen aan het leven en de samenleving betekenis wil geven.

Hans geeft aan: "*Dan zie je dat het voor leraren heel lastig is om daar het goede evenwicht in te vinden*". Mogelijke oplossingen om tot een goede balans te kunnen komen worden breed verkend. In veel vrijescholen wordt de keuze van inzet van onderwijstijd bijvoorbeeld intensief bevraagd. Daarbij gaat het niet alleen over welke lessen gegeven worden, maar ook hoe die lessen op een goede manier gegeven kunnen worden opdat ze optimaal bijdragen aan de ontwikkeling van de leerlingen in brede zin. Hans geeft aan dat niet alleen uit eigen intervisie, maar ook uit externe visitaties blijkt dat effectieve onderwijstijd nog te vaak te wensen over laat. Zou het misschien beter zijn om langere lesuren in te richten, zoals nu al het geval is bij het periodeonderwijs, waardoor minder wisseling nodig is gedurende de dag? Wellicht neemt daardoor niet alleen de tijd toe die docenten kunnen

besteden aan het daadwerkelijk onderwijzen van de leerlingen, maar ook de concentratie van de leerlingen tijdens de lessen.

"Te laat beginnen en te vroeg eindigen, om maar iets heel eenvoudigs te nemen, of dingen voorlezen die kinderen ook thuis kunnen lezen, zonder een didactische component. Dat laten onze eigen lesbezoeken zien, maar ook de inspectie constateert dit en bij onderlinge schoolvisitatie constateren we het. Niet alle lessen zijn efficiënt"
(Hans).

Naast dit soort organisatorische veranderingen, worden de belangrijkste kansen om ook in deze veranderende onderwijscontext goed vrijeschoolonderwijs te blijven geven, toch vooral gezien in *hoe* het onderwijs in de klas en op school daadwerkelijk vorm krijgt tijdens de ontmoeting tussen leerlingen en de onderwijsgemeenschap. Hans benadrukt dat het vrijeschool-eigene ook in de *schoolgemeenschap* tot uitdrukking komt, in de eigen cultuur en tradities. Door wat leerlingen daar ervaren en door wat zij in de vakken aan kennis ontmoeten, raken ze steeds meer bij de wereld betrokken en bij culturen en tradities die waardevol voor ze zijn. Ze krijgen zicht op de wereld en op wie ze zijn. Kenmerkend ook voor het vrijeschoolonderwijs is de band tussen leerling en leraar en de onderlinge band tussen klasgenoten. Leren vindt plaats op basis van relatie, ontmoeting en dialoog in en buiten school. Hans vroeg in dit kader aan leerlingen van de tiende, elfde, twaalfde klas wat zij verstaan onder een goede docent. Toen zeiden ze: *"Heel goede leraren, oude rotten zijn ze, daar leren we veel van en dat zijn fantastische lessen"*. Juist in de lessen van die leraren kon het gebeuren dat zij zomaar een verhaal gingen vertellen, helemaal van de les wegraakte en dat juist die verhalen achteraf meer *vormend* bleken te zijn dan de voorbereide les zou zijn geweest. Didactisch gezien is er niet veel gebeurd en door de bril van de inspectie zou het 'objectief' een zwakke les zijn omdat het doel van de les is losgelaten. Overigens neemt dat volgens Hans niet weg dat je ook *didactisch* fantastische lessen kunt geven en leerlingen veel kunt leren voor het examen, zoals bv. uit het voorbeeld van de natuurkundelessen van Marcus bleek. Op het gebied van didactiek liggen voor scholen nog veel kansen. Gehoopt wordt dat door *professionalisering op didactisch gebied* meer ruimte voor het 'vrijeschool-eigene' is terug te winnen zodanig dat leraren in balans kunnen leren antwoorden op zowel *het pedagogische, didactische als socialiserende appel* dat op hen gedaan wordt.

Francoise, naast kunstdocent ook rector van een vrijeschool, wekt bij de docenten in haar school bewustzijn voor de drie doeldomeinen van het onderwijs, kwalificatie, socialisatie en subjectwording. Zij ziet mogelijkheden tot het versterken van de vrijeschooldidactiek en het vrijeschoolonderwijs door in de lessen bewuster in te zetten op onderwijsprocessen waarbij de ontwikkeling van de leerlingen gelijktijdig of op samenhangende wijze vanuit de drie doeldomeinen wordt aangesproken. Zij geeft zelf aan te zoeken naar eenvoudige

manieren waarop zij en de docenten in haar school ook binnen de gewone examen-voorbereidende lessen bij kunnen dragen aan vorming die verder reikt dan *scholing voor een examen*. Als voorbeeld noemt zij het stellen van een vraag die niet direct beantwoord hoeft te worden. Het gaat zelfs niet in eerste plaats om een antwoord, maar om enige tijd met alleen de vraag te kunnen leven. Leerlingen leven zich in, verbinden zich, ze zoeken naar kennis over de vraag, misschien gaan ze wel oefeningen doen die met de vraag samenhangen, want de vraag voelt toch wel als een appel waar ze als het even kan op willen antwoorden. Over het waarom en waartoe hiervan zegt Françoise:

"Als je elke dag een hand geeft maar ook elke dag je huiswerk uitwerkt, zélf, daar heb je heel je leven plezier van, maar het leven met vraagstukken... We leven in een maatschappij waar kinderen een behoefte hebben en die wordt onmiddellijk bevredigd (...) Als je een vraag hebt, kijk je bij Wikipedia: klaar. En juist een uitgestelde behoeftebevrediging is volgens mij de opdracht van het onderwijs (...) zodat er later mensen in de samenleving komen die tijd inbouwen alvorens tot een oordeel te komen (...) in heel de fenomenologie speelt dat een rol. Een ander waardevol pedagogische aspect is, dat je als je een bepaald verlangen hebt, een materieel verlangen, je leert dat verlangen uit te stellen zodat je kunt kijken of dat verlangen er later nóg is" (Françoise).

In dit voorbeeld benadert Françoise het thema 'leven met een vraag' vanuit alle drie de doeldomeinen van het onderwijs. Ze toont in haar voorbeeld de waarde van dergelijke 'brede' onderwijsprocessen om wat zij wakker kunnen roepen bij leerlingen. Het eigen verlangen uit kunnen stellen en bevragen is ook van grote waarde bij de ontwikkeling van de zelfstandige oordeelsvorming die in het voortgezet vrijeschoolonderwijs een centrale plaats inneemt.

Discussie

Uitgaande van de zojuist beschreven praktijkvoorbeelden keer ik terug naar de vraag die centraal stond in dit onderzoek: *Hoe geven vrijescholen in deze tijd invulling aan de opdracht tot brede vorming met onderwijs dat we echt belangrijk vinden voor kinderen, leerlingen en de samenleving?* Ik vraag me daarbij eerst af of scholen inderdaad invulling geven aan brede vorming, vervolgens *hoe* leraren dit in de klas doen om tenslotte de vraag te beantwoorden of in dat onderwijs gebeurt wat we *echt* belangrijk vinden voor kinderen, leerlingen en de samenleving.

Invulling geven aan brede vorming

Uit de praktijkvoorbeelden en de onderzoekreflecties leid ik af dat tijdens het onderwijsproces in vrijescholen steeds gericht *iets* gebeurt in alle drie doeldomeinen en dat de leraren daarmee inderdaad invulling geven aan breed vormend onderwijs. Bij de

cognitieve vakken begint het onderwijsproces doordat de leerkracht bewust een ruimte schept (met een verhaal, beeld, vraag of activiteit) waarin de leerling zelf, op autonome wijze kan exploreren en waarnemen (het domein van de subjectwording). Het 'nieuwe' dat de leerling in die ruimte ontmoet wordt daarna al middels praktische en kunstzinnige activiteiten, al handelend bevraagd, gewogen en ingevoegd in de sociaal-culturele beelden en ervaringen waarmee zij zich in toenemende mate identificeren (het socialisatiedomein). Hierna volgen oefenactiviteiten waaraan de leerlingen zich meer gericht kennis en vaardigheden kunnen eigen maken en verdiepen (het kwalificatiedomein). Met een eigen spel, werkstuk of proef voegen ze tenslotte iets aan het bestaande toe waarbij in dit handelen zichtbaar en inzichtelijk wordt wat het onderwijsproces met hen gedaan heeft en waar ze nu staan (overlappend domein van volwassenwording, Ik-ontwikkeling). Bij *ambacht en kunst* is sprake van een continu vormgegeven ruimte voor subjectwording met daarin de noodzakelijke begrenzingen voor socialisatie- en kwalificatiedoeleinden om te kunnen komen tot unieke initiatieven en creaties waar kinderen, leerlingen echt trots op zijn.

De interviewfragmenten laten zien dat vrijeschoolonderwijs *een breed ruimtescheppend gebeuren* is waarbij iedere leraar of docent in open interactie met het kind of de leerling werkt. Ondanks de sterke verenging van het oorspronkelijke, twaalfjarige leerplan die wordt ervaren ten gevolge van de integratie van het (externe) examencurriculum in het vrijeschoolcurriculum, lijkt dit zowel het geval te zijn in het primair onderwijs als in het voortgezet vrijeschoolonderwijs. Dit neemt niet weg dat scholen en leraren iedere dag weer zoeken naar manieren en vormen waarop zij dit kunnen (blijven) doen. Leraren woekeren met de als krap ervaren onderwijstijd. Om desondanks toch te komen tot het scheppen van breed vormende onderwijsprocessen lijkt een belangrijke voorwaarde te zijn dat leerkrachten en docenten ruimte ervaren en nemen om in deze processen uit te kunnen gaan van een *eigen lesontwerp vanuit eigen fenomenologisch onderzoek*. Rekening houdend met hoe een kind of leerling tot verschijning komt, vormt het *eigen lesontwerp* de bedding van het onderwijs-pedagogisch proces. Dit stelt ze in staat om ook wanneer de lesinhoud in grote mate voorgeschreven wordt, eigen accenten te leggen die zorgen dat de lesstof ook ontwikkelingsstof vormt voor de leerlingen in de klas. Binnen deze ruimte ontstaan *vormingsprocessen* in onmiddellijke samenhang met het leven zelf (Steiner 1996 en 2001). Juist wanneer de kaders van buitenaf strakker worden scheppen deze benaderingen ruimte om toch onderwijs te geven dat bijdraagt aan het verwezenlijken van de intenties van het vrijeschoolonderwijs.

Didactiek en pedagogiek zijn in dit zoekproces beide *vormende* principes en komen in de praktijkvoorbeelden zeer nauw met elkaar verbonden voor als een ambachtelijke didactiek en pedagogische kunst. Biesta voegt met de term *onderwijspedagogiek* beide vermogens samen en Steiner sprak zeer vaak over het pedagogisch-didactisch handelen. Het is een

kunst om te zoeken naar weinig tijdrovende doch sterk werkende pedagogisch-didactische maatregelen. Het voorbeeld van het werken met open vragen door Francoise, laat zien dat het hierbij zinvol is om bij het vormgeven van deze processen na te gaan dat de drie doeldomeinen in samenhang worden ervaren. Het versterken van de didactische component van de lessen, zowel die betrekking hebben op het vrijeschoolcurriculum, als die betrekking hebben op het vanuit de samenleving voorgeschreven curriculum, kan behulpzaam zijn in dit proces.

Een eigen onderwijsbeeld van vrijeschoolonderwijs

Tijdens het onderzoeksproces bewoog ik me steeds intensiever tussen twee taalvelden. Vanuit de wens om de praktijk van het vrijeschoolonderwijs toegankelijk te maken voor een brede onderwijsdialoog streven we naar een (gedeeltelijke) hertaling van het *pedagogisch-antropologische* vocabulaire van Rudolf Steiner. Steiner ontwikkelde in zijn tijd ook begrippen om kinderen en leerlingen in hun menselijke uitingen en hoedanigheden nauwgezet te leren kennen en beschrijven. Dit leren kennen gebeurde en gebeurt bijvoorbeeld tijdens de kinderbesprekingen, de belangrijkste collegiale consultatie in de vrijeschool die leraren inspireert bij hun onderwijs-pedagogisch handelen (Wiechert, 2017). Met behulp van dit eigen vocabulaire is het vrijeschoolonderwijs gegroeid. In de les wordt allereerst de wil aangesproken, dan het gevoel en tenslotte het denken, in die volgorde. Enkele decennia geleden is het didactisch model van de *zeven fasen van het leren* ontwikkeld door de werkgroep *actualisering leerplan onderbouw* (Bond van Vrije Scholen, 2000). Deze zeven fasen lopen in hun proces synchroon met de zojuist genoemde volgorde van willen-voelen-denken. De waarde(n) van vrijeschoolonderwijs zou althans in algemene termen ook te expliciteren zijn binnen het *onderwijs-pedagogische taalveld* van Gert Biesta die de communicatie over onderwijs mogelijk wil maken zonder een waarheid over het wezen van de mens te hoeven bezitten (2015).

In mijn pogingen de processen van het vrijeschoolonderwijs te hertalen in het vocabulaire van Biesta, keek ik ook naar het onderwijsbeeld van vrijeschoolonderwijs dat Aziza Mayo in haar lectorale rede schetst (Mayo, 2015). Tijdens de lectorale rede deelde Mayo dit beeld met de aanwezigen en beschreef zij het vormen van onderwijsbeelden “als een proces dat je steeds weer actief moet vormgeven, dat nooit af is en dat imperfecties kent” (p. 6). Zij wees nadrukkelijk op de ruimte voor dialoog en voor het met elkaar ontdekken van nieuwe dingen bij het doen van praktijkgericht onderzoek. Van deze ruimte maak ik nu gebruik. Een deelaspect uit dit onderwijsbeeld, namelijk dat onderwijsprocessen zouden beginnen in het socialisatiedomein en zich voortzetten in het kwalificatiedomein “als de fundering waarop het proces van subjectwording kan plaatsvinden” (p. 47) zie ik in de praktijkvoorbeelden niet op die manier terug. Wat uit de verhalen kwam bovendrijven is dat de praktijk voor alles eerst in de wil is geworteld waarbij het kind, de leerling vrije ruimte krijgt voor exploratie en waarnemingen tot het moment dat de exploratie stopt. Dit doet

denken aan de door Biesta beschreven verstoring van de vormgegeven of architectonische ruimte als het moment dat het subject tot presentie kan komen (2016). Dat gebeurt in de door mij bedoelde onderwijsruimte door verwondering of ook wel irritatie omdat iets maar niet lukt en juist dat wekt de motivatie en stuurt het onderwijsproces naar het socialisatiedomein en later naar het kwalificatiedomein. Verrassend was bij deze constatering dat uiteindelijk bij het *zelf scheppen* van spel, proef of werkstuk alle drie domeinen tegelijk betrokken zijn in een daartoe bij uitstek *vormend* proces. Deze karakterisering van het onderwijsproces laat een opbouw zien die wel synchroon is met die van willen-voelen-denken.

Waardevol onderwijs voor kind, leerling en samenleving

Vrijeschoolonderwijs is belangrijk voor leerlingen en samenleving omdat kinderen en leerlingen door dit onderwijs leren hun levensbedoeling te (h)erkennen. Behulpzaam hierbij is de steeds opnieuw tot stand te brengen *balans* tussen de doeldomeinen en het appel dat gedaan wordt op de krachten van denken, voelen en willen. Het bewustzijn van leerlingen aangaande wie ze zijn en hoe ze willen vormgeven aan het leven dat voor hen ligt, wordt gewekt door activiteiten als de eigen kunstzinnige verwerking van de ontwikkelingsstof in het periodeschrift of de uitvoering van proeven, projecten, stages e.d. Kinderen en leerlingen maken daarbij zelf zichtbaar en inzichtelijk wat onderwijsprocessen met ze doen en waar ze hen brengen. Ze kunnen dit leren beschrijven en bij voldoende rijping ook zelf wegen. Dit maakt de leerling tot medeauteur van de evaluatie van het doorgemaakte onderwijsproces wat een belangrijk thema is voor nader onderzoek. Appellerend aan het vermogen van zelfstandige oordeelsvorming met behulp van kritische en ook contemplatieve³ reflectie komt de leerling tot zelfreflectie, en kan hij komen tot inzicht in en bewustzijn van zijn levensbedoeling. Dit roept de wil wakker om als jong volwassene nu varend op het eigen innerlijk kompas de nieuwe krachten doelgericht in en voor de samenleving in te zetten. Veel van de zojuist genoemde onderwijsactiviteiten valt binnen de overlapping van de drie doeldomeinen en brengt de krachten van denken, voelen en willen bijeen. Dát vinden wij belangrijk onderwijs. De aanwas van vrijescholen illustreert het verlangen van veel ouders naar een onderwijsvorm die zij in bovengenoemde zin echt belangrijk vinden omdat dit onderwijs zoals de praktijkvoorbeelden illustreren, ruimte laat voor een brede, sociale en kunstzinnige ontwikkeling die verder gaat dan het behalen van een diploma; die ook aandacht heeft voor een mensbeeld met spirituele aspecten en

³ In *Contemplatieve reflectie voor portfolio en actieonderzoek* (Krijger, 2016) bedoel ik met 'contemplatieve reflectie' het maken van aandachtige, gefocuste afwegingen tussen wat bereikt is en de intentie vooraf. Dit i.t.t. een meer '*meditatieve* reflectie' gericht op een niet-intentionele verrichting of gebeurtenis, bv. een kunstzinnig proces dat zich kenmerkt door het hebben van een open einde.

daarmee ruimte laat voor het verrassende en het onbenoembare, voor de geestelijke wereld zo je wilt.

Om de vormingsprocessen in het vrijeschoolonderwijs te kunnen duiden was het nodig deze vanuit beide taalvelden – dat van Steiner en dat van Biesta - te benaderen voor een proces van *hertaling*. Dit onderzoeksproces ontwikkelde zich als een risicovolle onderneming die veel meer tijd kostte dan ik verwacht had. Risicovol omdat ik steeds dreigde te verdwalen in de verschillende taalvelden met elk een eigen premisse. Ik hoop dat de bevindingen van het onderzoek en het onderwijsbeeld dat ik aan de hand daarvan schets tot voeding kunnen zijn voor de doorgaande dialoog over goed vrijeschoolonderwijs in deze tijd. De hieruit voortkomende constatering dat aan een in het socialisatiedomein te beginnen onderwijsproces – zo luidde de aanname in het onderwijsbeeld van Mayo – nog iets vooráf gaat binnen *de dimensie van de subjectwording*, brengt interessante vragen mee. Bijvoorbeeld wat heeft een kind aan ruimte nodig om vanuit zijn diepste innerlijk te antwoorden op een appel dat op hem gedaan wordt zodat hij in staat is zich in een nieuw te beginnen onderwijsproces in te voegen. Maar ook hoe intrinsieke motivatie en Ik-betrokkenheid hierin gevoed kunnen worden. Ter ondersteuning van die dialoog is verdiepend (fenomenologisch) praktijkgericht onderzoek naar de onderwijs-pedagogische kansen die de ruimtes bieden waarbinnen het *subject* tot aanwezigheid komt zeer aan te raden. Ook een nadere (praktijk)verkenning van de relatie tussen *socialisatie, identiteit en identificatie* kan betekenisvolle perspectieven openen, mogelijk ook met het oog op de samenhang tussen de onderwijsfuncties en de zevenjaarsfasen.

Dankwoord

Mijn onuitsprekelijke dank gaat uit naar Aziza Mayo. Zij heeft me tijdens dit proces – betrokken en kritisch tegelijk – geleerd mijn eigen stem te gebruiken bij het schrijven van dit artikel. Ook bedank ik alle professionals in de scholen die hun prachtige praktijkbeelden met het lectoraat Waarde(n) van Vrijeschoolonderwijs hebben gedeeld. Mijn inspirerende collega's van de kenniskring dank ik voor de aanmoedigende en kritische reflecties tijdens de bijeenkomsten. En dit laatste geldt eens te meer voor mijn steun en toeverlaat Martin, en voor het hele thuisfront in de ruimere zin van het woord.

Referenties

- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag, Nederland: Boom Lemma.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg, Nederland: Phronese.
- Biesta, G. (2016). *Het leren voorbij. Democratisch onderwijs voor een menselijke toekomst*. Culemborg, Nederland: Phronese.
- Brater, M., Büchele, U., Fücke, E., & Herz, G. (1988). *Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart, Duitsland: Verlag Freies Geistesleben.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, USA: Jossey Bass. Wiley Imprint.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7e ed.). London and New York, United Kingdom: Routledge.
- Huizinga, T., & Schukking, P. (Eds.). (2000). *De bronnen van het leren. Een visie op het onderwijs aan 6-12 jarigen*. Driebergen, Nederland: Bond van Vrije Scholen.
- International Forum for Steiner Waldorf Education. (2016). *Key Characteristics of Waldor Education*. Dornach, Schweiz: Pedagogical Section at the Goetheanum.
- Jansen, A., Mayo, A. M., & Ebskamp, F. (2017). *Kwaliteitskader van vrijescholen voor voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd van -
- Krijger, A. (2016). *Contemplatieve reflectie voor portfolio en actieonderzoek*. Antwerpen, België: Via Libra.
- Mayo, A. M. (2015). *Lectorale rede: Autonomie in verbondenheid. Waarde(n)vol onderwijs voor nu en voor de toekomst*. Leiden, Nederland: Hogeschool Leiden.
- Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven, België: Acco.
- Onderwijsraad. (2013). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2013/een-smalle-kijk-op-onderwijskwaliteit/item7042>
- Onderwijsraad. (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit. Van smal beoordelen naar breed waarderen*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2016/over-de-volle-breedte-van-onderwijskwaliteit/item7399>
- Schieren, J. (2010). Schluss, Urteil, Begriff - Zur Qualität des Verstehens. *Research on Steiner Education RoSE*, 1(2), 15-25. Geraadpleegd van <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/issue/view/2>
- Sommer, W. (2016). Zur Rolle der allgemeinen Didaktik in der Waldorfpädagogik. In J. Schieren (Red.), *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven* (pp. 479-532). Weinheim Basel, Schweiz: Beltz Juventa.
- Steiner, R. (1983). *Von Seelenrätseln*. Dornach, Schweiz: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1984). *Antroposofische menskunde als basis voor de pedagogie*. Zeist, Nederland: Vrij Geestesleven.
- Steiner, R. (1996). *Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen*. Dornach, Schweiz: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2001). *Opvoeden en onderwijzen als sociale opgave*. Hemrik, Nederland: Nearchus CV.
- Steiner, R. (2012). *Zintuigen en levensprocessen*. Zeist, Nederland: Christofoor.
- Vereniging van vrijescholen. (2015a). *Kiezen voor de vrijeschool*. Geraadpleegd van <http://www.kiezenvoordevrijeschool.nl/assets/bestanden/Kiezen-voor-de-vrijeschool-pocketversie.pdf>
- Vereniging van vrijescholen. (2015b). *Werkdocument vrijeschoolonderwijs in Nederland*. Geraadpleegd van <http://www.vrijescholen.nl/wp-content/uploads/2014/06/Werkdocument-vrijeschoolonderwijs-in-Nederland-dd-151209-fd.pdf>
- Vereniging van vrijescholen. (2018). *Groeicijfers aantal leerlingen*. Geraadpleegd van <http://www.vrijescholen.nl/5798/aantal-leerlingen-op-vrijescholen-groeit-met-35-in-tien-jaar/#.WvWYwMiFOM8>
- Vis, L. (2017). *Kiezen voor ... de vrijeschool* (Universiteit Amsterdam, Bachelorstage i.s.m. Lectoraat Waarde(n) van Vrijeschoolonderwijs Hogeschool Leiden).
- Wiechert, C. (2017). *Het raadsel doorgronden... Over kinder- en leerlingbesprekingen in de vrijescholen*. Amsterdam, Nederland: Cochorei.



Over de auteur

Ariëlla Krijger is onderzoeker bij het lectoraat Waarde(n) van Vrijeschoolonderwijs bij de Hogeschool Leiden.



Deze publicatie is beschikbaar onder de licentie Creative Commons Naamsvermelding-NietCommercieel-GelijkDelen 4.0. Internationaal. Wanneer je gebruik wilt maken van dit werk, hanteer dan de volgende methode van naamsvermelding: Ariëlla Krijger, Brede vorming als ruimtescheppend gebeuren, CC-BY-NC-SA 4.0 gelicenseerd.

De volledige licentietekst is te lezen op <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> of stuur een brief naar Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

