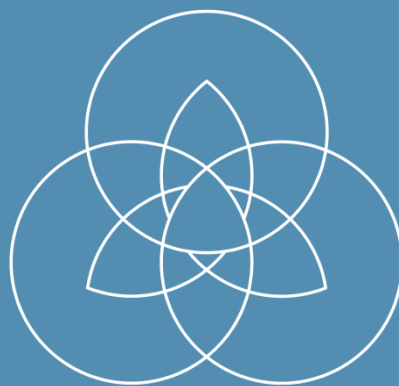


Hoe geven oud-vrijeschoolleerlingen vorm aan hun volwassen bestaan in de wereld?

En wat kan dat ons zeggen voor het huidige onderwijs en de lerarenopleiding?



Akke Faling

Lectoraat Waarde(n) van Vrijeschoolonderwijs

Hoe geven oud-vrijeschoolleerlingen vorm aan hun volwassen bestaan in de wereld?

En wat kan dat ons zeggen voor het huidige onderwijs en de lerarenopleiding?

*'De vraag is niet wat de mens moet kunnen en weten teneinde zich in de bestaande sociale orde te kunnen voegen: maar wel, wat er in aanleg in de mens aanwezig is en in hem ontwikkeld kan worden. Pas dan kan de opgroeiende generatie de maatschappij steeds opnieuw met nieuwe kracht verrijken'.
(Steiner, 1982, p.37)*

Oud-vrijeschoolleerlingen worden zowel door elkaar als door buitenstaanders regelmatig herkend als oud-vrijeschoolleerlingen. Wat er dan precies herkend wordt lijkt echter niet zo gemakkelijk onder woorden te brengen. De eigenheid wordt niet gedefinieerd door bepaalde beroepen, maatschappelijke positie of bezit, maar meer door een manier van 'in het leven staan' die - in alle diversiteit - iets herkenbaars heeft. Je zou wellicht kunnen zeggen dat oud-vrijeschoolleerlingen op een bepaalde, blijkbaar herkenbare, manier vormgeven aan hun volwassen bestaan in de wereld. Wat dit echter precies inhoudt en welke rol het vrijeschoolonderwijs daar voor hen in gespeeld heeft, daar weten we weinig over.

De vrijescholen in Nederland zijn in opmars. Waar de meeste scholen en onderwijsconcepten met krimp te maken hebben, groeit het aantal leerlingen in bestaande vrijescholen en ook het aantal scholen zelf. In de periode 2008-2017 groeide het aantal leerlingen in de basisscholen met 22% en het aantal leerlingen in middelbare scholen met 58% (Vereniging van vrijescholen, 2018). Uit onderzoek van de Vereniging van Vrijescholen blijkt dat ouders vooral voor de vrijeschool kiezen vanwege de aandacht voor de brede persoonsvorming en talentontwikkeling van leerlingen. Zelfontplooiing, creativiteit en het kunstzinnig onderwijsaanbod worden zeer gewaardeerd (Vereniging van Vrijescholen, 2015). Het is interessant om te bezien hoe dit uitwerkt in volwassen levens van oud-vrijeschoolleerlingen. Hoe staan oud-vrijeschoolleerlingen in de wereld? Wat vinden zij belangrijk? Welke keuzes maken ze bijvoorbeeld in werk en opleiding, wat vinden ze van belang in relaties en hoe geven zij uitdrukking aan hun uniciteit en initiatieven? En hoe heeft het onderwijs dat zij genoten hebben daar voor hen, zowel in positieve als in negatieve zin, aan bijgedragen? De antwoorden op deze vragen heb ik gezocht door met oud-leerlingen in gesprek te gaan over hoe zij vorm geven aan hun volwassen bestaan in de wereld.

Onderwijs richt zich nooit alleen op het nu, maar behelst ook altijd, impliciet of expliciet, een beeld van de toekomst waartoe opgeleid en onderwezen wordt; een beeld van volwassenheid waar het onderwijs aan hoopt bij te dragen. Onderwijspedagoog Biesta heeft drie doeldomeinen van onderwijs onderscheiden die helpen in beeld te brengen wat met onderwijs beoogd wordt (zie o.a. Biesta, 2012, p.30 e.v.). Hoewel deze drie onderwijsdomeinen of onderwijsfuncties theoretisch te onderscheiden zijn, lopen ze in de praktijk in elkaar over en zijn met elkaar verweven. Onderwijs heeft een kwalificerende functie. Hier gaat het om onderwijsprocessen gericht op het aanleren van kennis, vaardigheden en attitudes die het mogelijk maken te functioneren in en bij te dragen aan de

maatschappij. Gedacht kan worden aan taal- en rekenvaardigheden, kennis van geschiedenis, maar ook aan specifieke beroepsvaardigheden en attitudes. Daarnaast heeft onderwijs ook een socialiserende functie. Hier gaat het om het overbrengen van normen, waarden en houdingen die we belangrijk vinden in onze samenleving of die horen bij een bepaalde beroepsgroep. Ook identiteitsontwikkeling valt in het domein van socialisatie: *wat wil ik, wat kan ik en wie ben ik in deze context?* Het ontwikkelen van sociaal-emotionele vaardigheden als empathie en goed luisteren naar anderen en persoonlijke vaardigheden als zelfinzicht, zelfregulatie en motivatie spelen hierin een belangrijke rol (Mayo, 2015, p.26 e.v.). Ten slotte heeft onderwijs ook een persoonsvormende of subjectiverende functie. Niet in de zin van het vormen van een persoon naar een bepaald beeld of standaard (dat ligt meer in het domein van de socialisatie), maar in de zin van het opwekken van het verlangen om persoon te willen zijn (Biesta, 2018). Vanuit deze subjectiverende functie richt het onderwijs zich op het opwekken van het intrinsieke verlangen om op een *volwassen wijze in de wereld te bestaan*. Waar de eerste twee draaien om invoegen in een bestaande orde, gaat het hier juist om de eigenheid van de leerling. Bij subjectivering gaat het om het unieke van ieder mens, dat eigenlijk pas naar voren komt wanneer er door de wereld een beroep gedaan wordt op deze uniciteit. Deze uniciteit kan niet aangeleerd worden volgens vooraf vastgestelde doelen, men kan hoogstens voorwaarden creëren waarin zij op een goede manier kan verschijnen (Biesta, 2012, p.30 e.v.).

Dit *op volwassen wijze in de wereld willen bestaan* wordt in het vrijeschoolonderwijs bijvoorbeeld geduid als autonoom en verbonden kunnen en willen handelen, waarbij je het vermogen en de wil hebt om het eigenbelang en het belang van de ander en het geheel af te wegen en je daar op een respectvolle manier toe te verhouden (Mayo, 2015). Onder volwassenheid versta ik hier het vermogen, maar vooral de wil, om een innerlijk vrij en met de wereld verbonden handelend mens te zijn. En het verlangen om je op een volwassen wijze tot die vrijheid te verhouden. Dat laatste betekent, zoals Biesta (2018, p.20) het zo mooi verwoordt, *'dat vrijheid niet het 'zomaar doen wat je wilt doen' is. Vrijheid – of nauwkeuriger: volwassen vrijheid – is het steeds mee laten wegen van de vraag of dat wat je wilt doen, wat je verlangt of wat je verlangt te doen, gaat helpen bij goed leven en goed samenleven. Daarvoor is het nodig om onze initiatieven 'in dialoog' te brengen met de wereld: met de ander en het andere. Niet om daaraan te groeien of tot individu te worden, maar om tot een mate van zelfbegrenzing te komen'*. Volwassen vrijheid is in die zin *vrijheid die een 'reality check' heeft ondergaan en steeds weer wil ondergaan* (Biesta, 2018, p.23).

Of zoals een van de oud-leerlingen het omschreef:

"Het begrip vrijheid ontwikkelt zich ook in mij. En het wordt daarmee niet steeds meer iets leegs, maar steeds meer gevuld. Het is aan mezelf de keuze; waarmee vul ik mijn vrijheid. Of, waarmee kader ik mijn eigen vrijheid, zo zou je het ook kunnen zeggen. Dat klinkt dan misschien niet vrij, maar ik denk dat het stellen van je eigen doelen en je eigen kaders juist de vrijheid geeft die je wil, je hebt zelf de keuze om de kaders te stellen, daar begint de vrijheid."

Bij het *'op volwassen wijze in de wereld willen zijn'* gaat om het voortdurend en telkens weer streven naar het smalle midden tussen *zelfvernietiging en wereldvernietiging* (Biesta, 2018, p.24). In dat midden kun je alleen zijn door zelf te verschijnen en door aanspreekbaar te willen zijn. Door om

te kunnen en willen gaan met de weerstand, die onherroepelijk ontstaat wanneer je in ontmoeting treedt met de wereld. Onderwijs dat aandacht besteedt aan dit *om willen leren gaan met weerstand*, zonder óf jezelf óf de wereld geweld aan te doen, is volgens Biesta subjectiverend onderwijs te noemen: '*Subjectiverend onderwijs is onderwijs dat de ontmoeting met realiteit mogelijk wil maken. Het is onderwijs dat weerstand inbrengt, soms fysiek, zoals in het werken met steen, hout of metaal, of het werk met het eigen lichaam; soms op het talige of symbolische vlak, zoals het ontmoeten van een lastige tekst, een moeilijk boek, of een complexe taak; en soms op het sociale vlak, zoals de ontmoeting met andere mensen, inclusief medeleerlingen.*' (Biesta, 2018, p.25). Deze manier van kijken naar de functie of bedoeling van onderwijs als zijnde vormend voor het leven, sterk gericht op de subjectiverende functie, waarbij bewust weerstand ingebracht wordt om de reality check voor de eigen verlangens mogelijk te maken en om zo tot zelf begrensde volwassen vrijheid te kunnen komen, sluit aan bij hoe de vrijeschool hiernaar kijkt en hieraan werkt. Mayo (2015) stelt dat in het vrijeschoolonderwijs de processen van socialisatie en kwalificatie (die gericht zijn op invoeging in bestaande ordes) gezien worden als de fundering waarop het proces van subjectwording tot ontwikkeling kan komen.

Om iets meer te kunnen zeggen over het specifieke beeld van volwassenheid dat de vrijeschool beoogt, is het relevant om beknopt een aantal kenmerkende aspecten van het vrijeschoolonderwijs in beeld te brengen. Dit zal gedaan worden aan de hand van twee perspectieven. Allereerst met behulp van enkele assumpties en idealen van grondlegger Rudolf Steiner die zijn weergegeven in de voordrachten die hij hield rond de oprichting van de eerste vrije school (zie o.a. Steiner, 2010). Ten tweede aan de hand van een omschrijving van hedendaags vrijeschoolonderwijs, zoals die door bijvoorbeeld de Vereniging voor Vrijescholen in Nederland wordt gegeven.

De eerste vrijeschool werd aan het begin van de vorige eeuw opgericht in Stuttgart, Duitsland. Rudolf Steiner baseerde het onderwijs op zijn visie op de mens en zijn ontwikkeling; de antroposofie (afgeleid van het Griekse *ánthrōpos* "mens" en *sophía* "wijsheid"). Steiner beoogde grote idealen met zijn vernieuwende onderwijs. Hij plaatst het opvoeden en onderwijzen van het individu in het licht gezien van het sociale leven (zie Steiner, 1982; Steiner, 2001). Dat betekent dat in het vrijeschoolonderwijs de ontwikkeling van het kind tot volwassene altijd in directe samenhang staat met de ontwikkeling van de samenleving als geheel. Het waartoe van het vrijeschoolonderwijs kan dan ook omschreven worden als een vorm van volwassenwording die de duurzaamheid van de samenleving beoogt te versterken. Een duurzame vorm van samenleven wordt daarbij verondersteld van groot belang te zijn voor zowel het individu als voor de samenleving en de mensheid als geheel (Mayo, 2015).

Naast deze idealen voor de maatschappij waar het onderwijs ook naar ingericht zou moeten worden, zijn er enkele centrale uitgangspunten in Steiners visie op de (individuele) mens en zijn ontwikkeling die voor het onderwijs van belang zijn. Een eerste uitgangspunt dat ik hier wil noemen is dat '*een kind niet als een onbeschreven blad ter wereld komt, maar eigen mogelijkheden, eigen talenten en eigen vraagstukken meebrengt die het wil ontwikkelen in relatie met anderen*' (Snickers, 2018, p.17; zie ook Steiner, 2010). Voor het onderwijs betekent dit dat leerkrachten niet alleen kennis en vaardigheden proberen over te dragen, maar vooral proberen ieder kind zo goed mogelijk

waar te nemen in zijn of haar eigenheid zodat het in toenemende mate zicht kan krijgen op zijn eigen levensweg. Dit is ook de basis van de spreuk van Steiner (1998) die veel leerkrachten voor het begin van de schooldag samen spreken: *'Vanuit de geestelijke wereld is dit kind tot je neergedaald. Je zult zijn raadsel ontsluieren, van dag tot dag, van uur tot uur.'*

Een ander uitgangspunt is dat *'denken, voelen en willen worden gezien als evenwaardige kwaliteiten die niet alleen alle drie aangesproken dienen te worden, maar ook in ieder mens in balans moeten worden gebracht. Steiner geeft aan dat in alles wat het kind moet opnemen, ook de wil en het gevoel moeten worden aangesproken'* (Snickers, 2018, p.19; zie ook Steiner, 2010, p.107 e.v.).

De Nederlandse Vereniging van Vrijescholen (2013, p.4) beschrijft het als volgt: *'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 gaat uit van het talent en de eigenheid van ieder kind. '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.'* Je zou kunnen zeggen dat de Vereniging van Vrijescholen als kernpunten de drie pijlers van Biesta centraal stelt, zij het met wat andere woorden. Onderwijs gaat onder andere om goed leren lezen en rekenen (kwalificatie). Maar daarnaast ook om de ontwikkeling van het kind in relatie tot de sociale gemeenschap en de individuele persoonlijkheidsvorming (socialisatie). *'Zodat kinderen uitgroeien tot mensen die zelf betekenis en richting aan hun leven geven'* (Vereniging van Vrijescholen, 2013, p.4). In dit beeld van volwassenheid speelt duidelijk ook subjectwording een belangrijke rol.

Het onderzoek

Om in beeld te krijgen hoe oud-vrijeschoolleerlingen vorm geven aan hun volwassen bestaan in de wereld zijn in de periode van september 2016 tot september 2017 twaalf oud-vrijeschoolleerlingen geïnterviewd. Ik koos voor oud-vrijeschoolleerlingen die de gehele vrijeschool doorlopen hebben en 'midden in volwassen leven' staan (tussen de 35-42 jaar oud), zowel mannen als vrouwen, afkomstig van verschillende scholen, met een grote diversiteit in opleidingsniveau en werkzaamheden, met en zonder eigen kinderen, en met de eigen kinderen wel en niet op de vrijeschool. Ik mocht onder andere een leraar, een kunstenaar, een conducteur, een geluidstechnicus, een zelfstandig ondernemer en een tuinder interviewen. Met deze respondenten beoogde ik een breed en veelzijdig beeld te vormen van hoe oud-leerlingen volwassen in de wereld zijn. Ik hoopte zo verschillende karakteristieken in beeld te kunnen brengen van hoe oud-vrijeschoolleerlingen als volwassenen denken en handelen en inzicht te krijgen in hoe zij dit verbinden aan hun ervaringen in het vrijeschoolonderwijs. Het doel hiervan is de werking en waarde van vrijeschoolonderwijs, die door velen ervaren wordt, zichtbaar en inzichtelijk te helpen maken, maar ook om eventuele blinde vlekken en ontwikkelkansen zichtbaar en bespreekbaar te maken.

Zoals aangegeven koos ik voor de leeftijdsgroep rond de fase van 35 tot 42 jaar. Op basis van onder andere het werk van Steiner en Lievegoed karakteriseert Jansen (1994) deze leeftijdsfase als de periode waarin de fysieke energie niet meer op de voorgrond staat maar het bewustzijn meer

kracht krijgt. Het *hoe* en *waarom* van de eigen overtuigingen en keuzes wordt daarmee veel helderder alsook waar men naar streeft in het leven en wat het mogelijk levensdoel of leidmotief van het eigen leven is. *'Het is de tijd van herwaardering, om oude waarden misschien terzijde te leggen, om nieuwe te vinden.'* (Jansen, 1994, p.16). Er is een bepaalde distantie tot de eigen opvoeding, tot ouders en leerkrachten, ontstaan. Je zou daarom kunnen zeggen dat dit een heel geschikte periode is om terug te blikken op onderwijs en opvoeding en te overzien welke rol deze in het huidige leven, in de huidige waarden en keuzes speelt.

Ik heb een kwalitatief survey uitgevoerd met diepte-interviews en voor de analyse van de data heb ik gewerkt volgens de benadering van de Grounded Theory (gefundeerde theorie). Kenmerkend voor kwalitatief onderzoek zoals dit is dat de focus niet ligt op *'hoe vaak iets voorkomt'* maar het pogen te begrijpen *'hoe sociale betekenisgeving tot stand komt'* (Mortelmans, 2011, p.17). De Grounded Theory benadering tracht op basis van het empirische materiaal tot theorievorming te komen. Hierbij wordt gebruik gemaakt van zogenaamde 'sensitizing concepts' die de onderzoeker richting geven bij het bestuderen van de data. Ik maakte gebruik van concepten die in verband worden gebracht met volwassenheid in het vrijeschoolonderwijs zoals 'innerlijke vrijheid' of 'wilsontwikkeling', maar ook van concepten die hier in de wetenschappelijke literatuur mee in verband worden gebracht zoals 'initiatieven' of 'keuzeprocessen'. De theorie die zich zo vormt komt voort uit de data en moet daar ook in gefundeerd blijven (Mortelmans, 2011, p.32). Ik ben hiertoe met de oud-leerlingen in gesprek gegaan over hoe zij nu vormgeven aan hun leven, maar ook over de keuzes en afwegingen die zij daar nu en sinds hun schooltijd in gemaakt hebben. Met ieder van hen heb ik het gehad over ervaringen en ideeën over opleiding, werk en werkzaamheden, relaties en sociale verbanden, persoonlijke ontwikkeling en het ontplooiën van eigen initiatieven. Ik maakte daarbij gebruik van een zelf ontworpen interviewleidraad met vragen over deze thema's. Binnen elk van deze domeinen van het dagelijks leven werd gevraagd naar wat belangrijk gevonden wordt, welke keuzes werden gemaakt en in welke mate en op welke manier oud-leerlingen dat zelf verbonden met hun ervaringen in het vrijeschoolonderwijs. Het is daarmee nadrukkelijk een onderzoek naar de subjectieve ervaringen, belevingen en interpretaties van oud-vrijeschoolleerlingen.

Bij deze werkwijze is het over het algemeen niet zinvol en haalbaar om met een grote aselechte, representatieve steekproef te werken. In plaats daarvan wordt de steekproef bewust opgebouwd door steeds te zoeken naar respondenten die kunnen helpen om het beeld verder uit te bouwen, te verhelderen en te verdiepen. Ik ben begonnen met twee respondenten uit mijn eigen netwerk en vervolgens via het brede landelijke netwerk van het lectoraat gericht gezocht naar respondenten die het beeld konden verbreden en verdiepen. De interviews zijn opgenomen en woord voor woord uitgeschreven (getranscribeerd); bij het coderen heb ik gebruik gemaakt van het computerprogramma Nvivo om data naar thema's en concepten te ordenen. Na de eerste drie interviews ben ik direct begonnen met het analyseren van de data. Met ieder nieuw interview en de analyse daarvan, verdiepten zich de thema's en concepten die tevoorschijn kwamen. Voor volgende interviews vroegen ik me steeds af wie of wat het beeld dat zo ontstond nog zou aanvullen of uitbreiden. Geleidelijk aan trad 'verzadiging' van de beelden op tot tenslotte in nieuwe interviews geen substantieel nieuwe thema's of invalshoeken meer opdoken. Delen van het analyseproces

heb ik samen met lector Aziza Mayo en onderzoeks-stagiaire Leanna Vis van het lectoraat Waarde(n) van Vrijeschoolonderwijs van Hogeschool Leiden gedaan. De daaruit voortkomende thema's en concepten zijn onder andere meerdere malen in het verband van de kenniskring van het lectoraat nader besproken en bijgesteld.

Anders dan bij kwantitatief onderzoek wordt dus niet gestreefd naar zoveel mogelijk van hetzelfde om iets te 'bewijzen' maar om het schetsen van een zo veelkleurig of compleet mogelijk beeld van een bepaald 'verschijnsel' in haar sociale context. Er is bewust voor gekozen om geen vergelijkende studie te doen tussen vrijeschoolonderwijs en andere onderwijstypen maar om een beeld te schetsen van hoe oud-vrijeschoolleerlingen vormgeven aan hun volwassen bestaan in de wereld. Dit beeld kan voor zichzelf spreken. Om dit duidelijk te maken aan de hand van een voorbeeld: als je Pippi Langkous zou willen typeren kan dat door haar, op basis van waarnemingen, te beschrijven en te karakteriseren of je kunt haar vergelijken met andere kinderen van haar leeftijd en de overeenkomsten en verschillen in kaart brengen. Het is maar de vraag of de tweede werkwijze een beter beeld van Pippi Langkous geeft dan het eerste. Net zo heb ik gepoogd een beeld te schetsen van hoe het vrijeschoolonderwijs doorwerkt in volwassen levens, zonder dit te doen op basis van een vergelijking met andere onderwijstypes.

Hoe oud-vrijeschoolleerlingen in volwassenheid vormgeven aan een bestaan in de wereld

Van belang is vooraf op te merken dat het beeld van het vrijeschoolonderwijs dat hier geschetst wordt gebaseerd is op ervaringen van ongeveer twintig à dertig jaar geleden. Het vrijeschoolonderwijs in Nederland is in de tussentijd ingrijpend veranderd, zowel door initiatieven van binnenuit als door druk van buitenaf (zie Hogervorst, 2008). Zo werden de landelijke examens ingevoerd als onderdeel van het middelbare school-curriculum (voorheen kon je na 5 jaar middelbare school in een extra jaar een havo- of vwo-examen halen); de 7^e klas (groep 9) verschoof van de basisschool naar de middelbare school zoals dat al bij alle andere scholen het geval was; in de vrijebasisscholen werden eindtoetsen ingevoerd en in toenemende mate met (al dan niet reguliere) taal- en rekenmethodes gewerkt. Je zou kunnen zeggen dat de kwalificatiefunctie in het huidige vrijeschoolonderwijs meer aandacht en nadruk heeft gekregen dan het geval was toen deze oud-leerlingen op vrijescholen zaten. In navolging van landelijke ontwikkelingen wordt tegenwoordig ook in vrijescholen gewerkt met leerlingvolgsystemen, waarmee niet alleen de cognitieve ontwikkeling van leerlingen maar bijvoorbeeld ook de sociaal-emotionele ontwikkeling in kaart wordt gebracht. Mede als gevolg daarvan maken meer en meer vrijescholen gebruik van methodes, niet alleen op het gebied van taal en rekenen maar ook bijvoorbeeld om de sociale vaardigheid van individuele leerlingen en klassen te versterken. Ook de aandacht voor zorgleerlingen of leerlingen met een specifieke onderwijsvraag is anders in de scholen dan dertig jaar geleden; zorgcoördinatoren of intern-begeleiders maken nu vanzelfsprekend deel uit van de schoolteams, zeker sinds de invoering van de Wet op Passend Onderwijs.

Tegelijkertijd zijn veel typische vrijeschool 'essentials' behouden gebleven zoals periodeonderwijs (drie of vier weken lang iedere ochtend hetzelfde thema), een breed vakkenaanbod met veel

aandacht voor kunst en ambacht, grote zorg en aandacht voor de vormgeving en inrichting van de omgeving en de kwaliteit van de materialen waarmee gewerkt wordt, en het beleven en vieren van de kringloop van het jaar en de feesten die daarbij horen (Wember, 2015, p.45 e.v.). Ook de visie van waaruit naar kinderen en onderwijs gekeken wordt – de antroposofie – speelt nog steeds een belangrijke rol. Vandaaruit wordt het leerplan vormgegeven, passend bij de leeftijdsfase van het kind, en de leerkracht geeft een groot deel van het onderwijs zelf vorm, in afstemming op de klas (Wember, 2015, p.49 e.v.). Ik meen daarom dat het beeld dat uit de interviews naar voren komt voor een groot deel nog altijd actueel is en kan helpen om de eigenheid van het vrijeschoolonderwijs zichtbaar en inzichtelijk te maken. En mogelijk ook om de blinde vlekken en ontwikkelkansen in beeld te brengen om daar vervolgens ook mee aan de slag te kunnen en willen gaan.

Zoals aangegeven heb ik gezocht naar wat de wijze waarop oud-vrijeschoolleerlingen vormgeven aan een leven als volwassenen karakteriseert. Aan de hand van vragen over drie gebieden van het dagelijks leven; *opleiding en werk, relaties en sociale verbanden en persoonlijke ontwikkeling en initiatief*, ben ik, zoals eerder beschreven, met de oud-leerlingen in gesprek gegaan om zo in beeld te brengen hoe zij denken, voelen en handelen als volwassenen. Daarbij zijn we in de gesprekken steeds nadrukkelijk ingegaan op hoe zij dit verbinden met het vrijeschoolonderwijs dat zij als kind en adolescent gevolgd hebben. In de beelden verschijnen een aantal opvallende thema's met betrekking tot wat ze belangrijk vinden en hoe ze handelen in het leven. Deze zullen hieronder weergegeven worden.

Een fundament voor het leven

In de woorden van de oud-leerlingen klinkt steeds de overtuiging dat je als mens *iets* eigens en betekenisvol te doen hebt in het leven, dat het niet toevallig is *dat* je hier bent en met *wie* je hier bent. Hoe dit 'wat er te doen is' vorm moet krijgen is niet altijd (meteen) duidelijk. Dat hoeft ook niet per se, omdat zij er vanuit gaan dat het wezenlijk is dat je als mens steeds meer en weer gaat zoeken en ontdekken wat dat dan is wat je te doen hebt en hoe je daar vorm aan kunt geven. In dat proces van zoeken en ontdekken vinden de oud-leerlingen steun bij een aantal gedeelde oriëntaties, attitudes en vermogens.

Vertrouwen in het leven en je eigen weg

Uit de verhalen van de oud-leerlingen spreekt als grondhouding een duidelijk vertrouwen in het leven en dat je daar als mens een eigen betekenisvolle weg in te gaan hebt. Er spreekt vertrouwen uit dat je je als mens kunt verbinden met wat er ook in je leven gebeurt en daar kracht uit kunt putten.

"Ik weet wel dat ik al vanaf heel jongs af aan weet dat ik niet zomaar hier ben. Ik weet niet meer precies wanneer ik me dat ook echt bewust werd. Ik weet nog wel dat ik rond m'n twaalfde zo'n typisch moment hebt gehad, dat ik naar een documentaire keer over zwervers, jongeren, in Oost Europa. Dat ik dacht dat kán toch niet, dat kinderen, jongeren, zo moeten opgroeien. Dat kán gewoon niet. Hier moet ik iets aan doen. Ja dat was echt zo het eerste moment dat het voor mij zo ontvlamde van ja, hier moet ik echt mee bezig."

Dit vertrouwen wordt in verband gebracht met een diepe verbondenheid die niet alleen gevoeld wordt met andere mensen maar ook met de wereld, de aarde, de natuur, de seizoenen:

"Dat je je echt thuis voelt op aarde, dat je weet, deze plek... dat je je ook thuis kunt voelen in jezelf. Een soort basisgevoel. In allerlei fases gaat het wel schuiven of zijn er crises maar je kunt er wel steeds naar terugkeren. Ja. Gewoon heel letterlijk door dan te voelen, 'Oh ja het is herfst, oh ja, de bladeren vallen van de bomen, tijd van inkeer'."

Dit gevoel van verbondenheid wordt geassocieerd met de ervaringen in de school:

"Ja, heel veel verschillende dingen denk ik. Als ik terug ga naar het eerste begin, de onderbouw, de kleuterklas. Dan is er het feit dat je helemaal meegenomen wordt in de jaarritmes, weekritmes, met de jaarfeesten, de periodes. En ik merk dat dat me wel een soort gevoel heeft gegeven voor datgene wat de wereld is, of kan zijn. Heel veel vertrouwen bracht dat en heel veel vreugde. Dus dat heeft me echt wel krachten geschonken, ja, of een basis gegeven om zelfstandig, of krachtig, in het leven te staan. Om gezond in het leven te staan."

"Het vieren van het seizoen en de feesten die daarbij horen, dat wakkert dingen in je aan, zoals moed en strijdkracht. Maar ook geborgenheid. [...] Dat heeft het besef meegebracht dat er een kwaliteit besloten ligt in het seizoen en de momenten die daarin gemarkeerd liggen. [...] Het geeft mij respect en waardering voor hoe het is in de natuur. [...] Vanuit het besef dat ik heb meegekregen dat de dingen in de natuur hun kwaliteit en hun waarde hebben en betekenis. [...] Dat het niet gaat over goed of niet goed, maar dat het betekenis heeft. Dat is een groot verschil. Dat heb ik toch even mooi mogen meepakken, daar ben ik heel erg blij mee."

Het vertrouwen in het leven en het zoeken naar de eigen weg daarin gaat samen met het steeds zoeken naar verbondenheid met anderen en het andere en naar samenhang tussen verschillende gebeurtenissen, mensen of thema's; de oud-leerlingen hebben een holistische kijk op de wereld:

"Ik zoek steeds naar die heelheid en naar het kunnen begrijpen van de wereld en de mensen op zo'n samenhangende manier."

Oud-leerlingen geven aan dat het onderwijs dat ze gevolgd hebben voor hen op verschillende manieren in positieve zin heeft bijgedragen aan het ontstaan van deze grondhouding van vertrouwen in het leven. Ze benoemen daarbij specifieke aspecten uit het vrijeschool *curriculum* zoals de Parzival-periode, de biografieperiode en het eindwerkstuk op de middelbare school (bovenbouw) als belangrijke ervaringen. De inhoud en werkvormen tijdens deze lessen voorzagen in onderwijservaringen die ruimte boden aan het ontdekken van 'wie ben ik in de wereld en wat wil ik doen dat zinvol is voor mezelf en voor het geheel?' Ze konden in die ruimte ook ervaren dat deze vragen niet zomaar beantwoord kunnen worden, maar dat het formuleren van je eigen antwoorden daarop een zoektocht vormt. Je kunt daarin op weg gaan, het je steeds af blijven vragen en zo stapje voor stapje zoeken naar de essentie en je eigen pad.

Ook de *leerkracht* heeft in hun ogen bijgedragen aan dit zoeken naar wat je te doen hebt door voor te leven dat je steeds gericht kunt zijn op de essentie en je handelen daarop te kunnen baseren:

"Ik denk dat de mens via wie ik geleerd heb te leren steeds heeft gekozen waarom hij deed wat hij deed. Tenminste, dat heb ik me als leerkracht wel steeds bij alle dingen afgevraagd: Waarom doe ik dit, waarom is dit een goed idee?" En dan weer kijken in de praktijk, klopt dat, waarom ik denk dat het goed is? En ik denk dat je dat als kind wel mee krijgt, onbewust. Dat je niet zomaar iets doet. Dat je weet waarom je iets doet. En vervolgens weer kijkt, klopt het?"

En ook het *vrijeschoolonderwijs als beweging*, met een uitgesproken eigen mensbeeld en onderwijsvisie, die zich (op sommige vlakken) onderscheidt van wat algemeen gangbaar is in het onderwijs, is als het ware een voorbeeld dat je kunt en mag doen wat voor jou waardevol en betekenisvol is en dat je daarin af kunt wijken van de heersende norm.

"En ook dat rebelse, want de vrije school is natuurlijk in zichzelf een beweging die iets anders wil dan de mainstream. Dus je leert wel denken in je eigen weg vinden buiten de mainstream. Dus dat krijg je denk ik an sich ook al mee."

Het zoeken naar wat ik te doen heb, naar wat zinvol is voor mij en de wereld, wordt duidelijk zichtbaar in het *zoeken naar diepgang en betekenisvolle ervaringen* in opleiding, werk, relaties en initiatieven die genomen worden en in de manier waarop keuzes worden gemaakt.

"[...] Want het is een hele brede opleiding, echt wel multidisciplinair. En voor een deel ook praktisch, dat vond ik ook heel fijn. [...] En inhoudelijk heeft het ook echt wel gebracht wat ik zocht. Voor een deel... maar ik kon er niet alles vinden. [...] Wat ik er niet kon vinden, ja. Eigenlijk een soort... mensbeeld. Een heelheid. Een mens- wereldbeeld, waar ik wel naar opzoek was. Heel overkoepelend en kloppend. En dat was daar gewoon niet."

Ook in relaties is het zoeken naar diepgang, naar de essentie zichtbaar:

"Wat zoek ik erin is wel, ja, ik vind het toch eigenlijk het interessants om in een mooi gesprek te belanden met iemand. [...] Ik vind het echt fijn om even helemaal de ruimte te hebben en te zien hoe het met hem is en even helemaal op te nemen. Maar daar heb ik gewoon alles voor nodig. En dat gaat ook een op een contact vind ik veel fijner dan met een hele boel. Ja en dan is, eigenlijk is dat is misschien wel én brengen én halen, dat je zo in gesprek komt dat je allebei naar huis gaat en denkt 'oh, hier wil ik iets mee of dat heeft me echt geraakt of... En wat ik fijn vind is, als ik zelf gewoon een beetje ruimte heb is, als iemand anders even wat minder is, om er dan ook even te kunnen zijn even eten te koken voor iemand of even iets voor de deur zetten of, te verzorgen."

"Dat we op z'n minst proberen echt bij elkaar thuis te kunnen zijn en zo verbonden te raken, steeds weer opnieuw, dat gaat niet altijd vanzelf, dat vergt wel inspanning, en zo verbonden te raken dat we echt heel open kunnen zijn en van elkaar kunnen leren en elkaar kunnen bijstaan als het lastig is. Ja, dat er echt een harteverbinding kan zijn. Ja. Ja. Ja, dat is wel wat me met m'n

dierbaarste vrienden verbindt. Ja, dat we elkaar kunnen zien ook, in datgene dat we willen doen en elkaar daarin kunnen ondersteunen of tot de orde roepen. Als dat lukt is dat heel fijn."

"Maar dat je het echt met elkaar ergens over wil hebben van wie ben jij en wat maakt dat je doet wat je doet, dat zit denk ik wel in al die relaties en daar heeft de vrijeschool denk ik wel toe bijgedragen. [...] Naar de kern toe willen of verder kijken, verder praten, dan alleen het praktische..."

En dat dat dus niet met iedereen is:

"Da's wel grappig want ben wel kieskeurig in welke mensen ik uit kies. [...] Dat is niet bewust maar ik vind heel veel mensen niet interessant. [...] Dat zit denk ik in een stukje echtheid. Iemand die echt naar zichzelf durft en wil kijken. Dat hoeft niet per se [...] heel kwetsbaar te zijn of zo maar het moet wel iemand zijn die ik kan volgen in zijn proces. Waar ik de lijn kan zien of zo, snap je?"

Het verlangen naar diepgang wordt op een bepaalde manier ook verbonden met het vrijeschoolonderwijs:

"Het is niet door de vrijeschool gekomen dat ik die behoefte (aan diepgang) heb, dat zit gewoon in me, maar het is wel de plek waar je leert dat het er mag zijn. [...] Dat heeft deels te maken met het complete beeld, van hoe het aanbod is opgebouwd, dat je verschillende gebieden stimuleert en leert naar verschillende gebieden te kijken. En het heeft deels te maken met docenten te maken die vanuit hun eigen visie en bevoegdheid hun vak gaven. Ik heb biologie gehad, en embryologie. En dat is natuurlijk heel erg biologisch, enerzijds. Maar ik heb heel erg geproefd in de manier waarop deze docent daarover vertelde dat er een spirituele kant onder ligt. Of in elk geval werd die niet ontken. [...]"

Misschien ligt daar ook wel een kracht. Die spirituele vragen en vermoedens die leven natuurlijk gewoon in je als mens. En op het moment dat die afgekapt worden of worden gezien als iets onzinnigs, dan leer je dat het nergens op slaat. Terwijl als je ontmoet op een bepaalde manier, en dat hoeft helemaal niet te zijn dat je krijgt uitgelegd dát er spirituele dingen zijn, maar meer dat het klopt of er mag zijn wat je voelt of dat het beantwoord wordt op een bepaalde manier. Dan kan het in jezelf levend blijven. En volgens mij is dat wat er gebeurt op de vrijeschool."

Het vertrouwen in het vinden van de eigen levensweg drukt ook zich uit in *moed* om te durven zoeken naar wat betekenisvol is voor jezelf en de wereld, ook als dat tegen de stroom in gaat. Iemand over zijn besluit te stoppen met werk om weer een opleiding te gaan doen:

"[...] toen ben ik hoofd geweest van een jeugdanimatieteam aan de Middellandse zee in een soort bungalowpark. Ging ik met jongeren allemaal vette dingen doen. En toen kwam ik er op een gegeven moment achter, ja, dit is zo vluchtig en zo... gek. Ik heb veel meer verdieping nodig. [...] Maar wat het precies is, ja het was de vluchtigheid en de nepheid. En niet die bepaalde soort basis van waaruit je leeft, ik vind dat heel moeilijk om dat concreet uit te leggen."

Het bovenstaande voorbeeld laat zien dat dit vertrouwen de moed geeft om *buiten de gebaande paden te treden om zinvolle en betekenisvolle ervaringen te vinden*. Naar die keuzes wordt ook gehandeld. Binnen een opleiding of een bepaalde functie worden ook niet vanzelfsprekend de bestaande manieren en protocollen gevolgd. Een voorbeeld van een orthopedagoog die kinderen met autisme en hun ouders begeleidt:

"Nou, wat ik heel grappig vind, dat hoor ik van m'n collega's terug, die vinden dat ik heel creatief dingen oplos met cliënten. En dan vind ik dat zelf, ik doe dat gewoon zo, voor mij is dat iets heel vanzelfsprekends. [...] Het zou best wel met de vrijeschool te maken kunnen hebben, dat je niet het gevoel hebt dat je per se op de gebaande paden moet blijven maar dat het ook een andere kant op kan gaan."

"En als je je zo breed toegerust voelt op de wereld, dat je die wereld daardoor ook breder kan zien met alle mogelijkheden. Niet per se het gebaande straatje."

De keuzes die gemaakt worden volgen dus niet per se het gebaande pad. Ook de *manier waarop keuzes tot stand komen* is opvallend. Oud-leerlingen ervaren dat zij een sterk ontwikkeld 'zintuig' hebben voor wat ze te doen hebben in het leven en met wie zij dit te doen hebben. De handelingskeuzes die zij maken om hier vorm aan te geven, vinden niet alleen op basis van ratio of pragmatische afwegingen van wat handig, logisch of verstandig is of van waar men zin in heeft, maar laten een diepe gevoelsmatige verbinding zien met zichzelf en met het geheel.

"Niet vanuit redentie de keuze maken maar voelen wat een goede keuze is en dan de consequenties daarvan nemen. En vertrouwen dat het wel goed komt."

Vaak worden keuzes intuïtief gemaakt en in de woorden die respondenten kozen zit haast iets onontkooftbaars.

"In mijn leven is dat heel vaak zo... als er iets moet gebeuren, ben ik zo, 'bam!'. En dan gebeurt het. [...] Dat is echt heel intuïtief."

Iemand over de oprichting van een school:

"Ik ben dat gestart omdat ik dacht: ja, dit moet ik gaan doen. Gewoon een heel duidelijk gevoel, dit is wat er nu op mijn pad komt en wat ik moet aanpakken. En het ligt ook wel in het verlengde van mijn studie, waarin ik ben afgestudeerd op het onderwerp actuele onderwijsdebat en de vrijeschoolpedagogiek."

Iemand over het wisselen van studie en de bijbehorende consequenties van verhuizen en het verbreken van een relatie:

"En ik weet niet waarom, maar toch heb ik gedacht, ik moet daar zijn. Ja, dat was echt het moment dat ik dacht: "Ja!" En dat was best ingrijpend want ik wist de consequenties ervan"

ergens. Ik had een vriend toen in Groningen en ik dacht, ik kan daar met hem blijven en dan krijg ik kinderen en dan is dat het, dan is het voor 80% geleefd. En als ik voor deze opleiding ga kiezen dan ga ik voor de 100%, maar dat betekent ook dat ik die relatie moet stoppen en ook echt naar de andere kant van het land moet verhuizen. En dat realiseerde ik me echt toen ik daar was. Shit, dit moet ik kiezen maar shit, dat heeft ook een heleboel consequenties. Dus toen moest ik die consequenties gaan nemen."

Ook op het gebied van relaties verschijnt deze intuïtieve manier van keuzes maken en het sterke innerlijk kompas voor wat er te doen is en met wie:

"Toen ik haar leerde kennen ... toen heb ik tegen m'n moeder gezegd: 'ik heb de moeder van mijn kinderen ontmoet' ... geen idee waarom. Dat was gewoon zo. En dat is ook zo, dat is ook zo gebleken. Omdat het natuurlijk niet altijd makkelijk is, maar ze is wel echt de vrouw is waar ik de dingen mee doe in de wereld."

En iemand anders over vriendschappen:

"Ja. En van een heel aantal weet ik ook wel, we hebben elkaar niet voor niets ontmoet. We moeten hier echt iets met elkaar. En dat ontvouwt zich dan zo langzamerhand."

Vertrouwen in de eigen vermogens

De oud-leerlingen geven in hun verhalen aan dat zij goed keuzes kunnen maken door hun verbondenheid met en oog voor essentie en intuïtie. Al is het niet altijd makkelijk ook bij die keuze te blijven:

"De manier waarop ik gekozen heb was heel intuïtief, op gevoel. Eigenlijk ben ik daar heel blij mee, hoe ik dat toen gedaan heb. En misschien zou het wel een voorbeeld voor mezelf kunnen zijn van hoe ik dat dus kan; op zo'n manier, vanuit m'n hart, een keuze maken. En vervolgens is het dus lastig om erop te vertrouwen dat die keuze goed is. Want dan komt m'n hoofd. Dat is wel een patroon, dat m'n hoofd daar dan echt moeite mee heeft, dat is echt hardnekkig."

Aan de andere kant wordt aangegeven dat het vrijeschoolonderwijs het maken van met name *pragmatische* keuzes juist heeft belemmerd omdat het soms ook zinvol of nodig is gewoon te kiezen en te handelen, ook als die keuze niet perfect is.

"Je hoefde niet te kiezen, vakkenpakket of profiel of richting. Je kreeg gewoon alles. En ik vond alles interessant en het ging ook allemaal makkelijk. Maar geen keuze. Gewoon allemaal binnen harken. Alles is leuk en van alles een beetje. Ik kan me voorstellen dat als ik in een omgeving gezeten had waar veel minder aangereikt werd, maar waarin je meer wordt aangesproken op je profielkeuze of zo dat je dan beter leert om een keuze te maken en je daar ook aan te houden ook al is het niet altijd de beste of zo."

Toch klinkt in de verhalen over hoe de oud-leerlingen zoeken naar een betekenisvolle eigen levensinvulling als grondtoon een duidelijk vertrouwen in hun eigen *vermogen om goede keuzes te kunnen maken*. Het vertrouwen in het eigen vermogen spreekt ook uit de *mogelijkheden* die door de oud-leerlingen gezien worden om *zelf vorm te geven* aan wat je in je leven te doen hebt, of dat nu met hoofd, hart of handen gebeurt. Iemand over het brede aanbod van de vrijeschool en de mogelijkheid die dat geeft om je leven zelf vorm te geven en keuzes te maken:

"Dat je invloed hebt. Dat je niet het slachtoffer bent van de situatie waar je in zit. Dat je daar zelf wat over te zeggen hebt. Als iets je niet bevalt dat je daar wat aan kunt doen. Zoals de opleiding die ik deed, dat het me daar niet bevalt om een heleboel redenen, dat ik daar dan ook ben weg gegaan. [...]. Dat ik geen genoeg heb genomen met iets dat eigenlijk niet goed is voor mij. Ik denk dat ik dat wel veel zie om me heen [...] mensen die gewoon maar weer naar hun werk gaan terwijl ze daar helemaal niet gelukkig in zijn. Ja, daarvan denk ik, ik zou het niet doen. [...] Ik denk wel dat je op de vrijeschool sneller denkt van, het kan best anders."

Wat er op je pad komt heb je niet altijd in de hand. Op hoe je ermee omgaat heb je wel invloed:

"Het is de kunst om dat wat er op je pad komt zo te transformeren dat het klópt. In plaats van koste wat kost iets te willen bereiken wat blijkbaar niet helemaal haalbaar is op dit moment."

De oud-leerlingen verbinden dit vertrouwen in de eigen keuzes en handelen aan de *manier waarop het vrijeschoolonderwijs is vormgegeven* en de vermogens die zij daarmee in zichzelf hebben kunnen ontwikkelen. Zij ervaren bijvoorbeeld dat zij een goed ontwikkeld zintuig hebben voor kwaliteit, harmonie en schoonheid. In het proces van zoeken naar wat ze te doen hebben speelt het waarnemen van kwaliteit, schoonheid en harmonie een belangrijke rol: hun aanwezigheid is een bevestiging dat ze op de goede weg zijn. Ze vertrouwen bij het maken van keuzes dus mede op dit zintuig. Zij verbinden dit zintuig aan de ervaarbare aandacht die hieraan in het vrijeschoolonderwijs werd besteed, bijvoorbeeld in de verzorging van de onderwijsruimtes en de waarde die gehecht werd aan mooie materialen, maar ook doordat zij en de leerkrachten zelf dingen maakten.

"Nou ik vind het belangrijker dat je een paar mooie dingen hebt dan heel veel dingen die eigenlijk vervangbaar zijn of zo. [...] De hele vrijeschool is er van doordrenkt dat je je verbindt met dingen. [...] dat komt vanzelf door de manier waarop je met dingen omgaat."

Deze ervaringen hebben in hun beleving bijgedragen aan het streven naar kwaliteit en het zien van mogelijkheden daartoe:

"Ja, ik denk toch wel dat het bij de vrijeschool begonnen is, gewoon met het maken van dingen met je handen, ik kan me niet anders voorstellen eigenlijk. Denk ik. En ik geloof dat ik op de een of andere manier een soort out of the box mentaliteit heb gekregen of zo. [...] Ik heb ook heel erg de instelling om toch te kijken of het ook anders kan of beter. En dat komt ook doordat ik niet zomaar accepteer dat iets gaat zoals het gaat, of dat iemand anders het bepaalt hoe het gaat of zo. Dus er zit ook een soort anarchistische kwaliteit in of zo, snap je wat ik bedoel?"

Daarnaast noemen ze ook het vermogen om vraagstukken van verschillende kanten te kunnen bekijken en daarmee samenhangend, het vermogen om vraagstukken op verschillende manieren op te kunnen oplossen. Met name dat steeds de hele mens met hoofd, hart en handen wordt aangesproken, heeft voor hen bijgedragen aan het vinden van manieren om tot oplossingen te komen, om verschillende perspectieven en mogelijkheden te zien en daarin steeds te zoeken wat passend is. De brede ontwikkeling en veelzijdigheid van vakken, onderwerpen en manieren van lesgeven (hoofd, hart, handen) wordt zeer gewaardeerd:

"[...] dat je in principe alles kunt leren. Ik zal nooit zo goed worden dat ik in het Concertgebouw mag spelen, gitaar, maar ik geloof dat als ik oefen dat ik in elk geval genoeg akkoorden kan leren om in de klas liedjes te begeleiden."

"Omdat je je zo breed ontwikkelt, heb ik eigenlijk in iedere nieuwe situatie in de basis het gevoel dat ik het kan."

"Omdat ik het idee heb, ik weet niet of het door de vrijeschool komt hoor omdat ik niet weet hoe het was geweest als ik een andere school had gedaan, maar als het niet rechtsom lukt dan lukt het linksom wel en als ik niet slim genoeg ben dan kan ik het wel zo, of zo. Ik heb wel het idee dat die hele brede ontwikkeling daartoe bijgedragen heeft."

Over hoofd, hart en handen:

"[...] de rust. Dat er niet een druk op de cognitieve kant zit. Dus je zou kunnen zeggen dat het een soort compleetheid heeft, hart hoofd handen, dat vind ik heel mooi [...] het idee dat je gewoon als persoon stabiel ontwikkelt, en daardoor allerlei situaties aan kunt, dat vind ik wel krachtig."

Iemand over hoe je openheid vergroot door het brede aanbod:

"Het is heel breed. Dus eigenlijk vind je alles normaal. Bijvoorbeeld ook euritmie. En bijvoorbeeld tekenen, en handenarbeid en handwerken, en eh... ik heb het idee dat het allemaal even belangrijk is."

Of anders verwoord:

"De breedheid, als je dat aanbiedt, dan is er gewoon ook voor iedereen een gebied waar hij goed in is. En dat lijkt me heel prettig om voor kinderen te voelen. Want ik ben niet een vreselijk intelligent persoon maar ik voel me daardoor niet, dat ik maatschappelijk niet mee kan doen omdat er ook nog zo veel andere manieren zijn om dingen ook te kunnen doen. Dus dat lijkt me voor ieder kind gewoon heel fijn. Dat je een bepaald gebied hebt waarin je uitblinkt. En ook bepaalde gebieden waarin je moet leren, dat is denk ik ook heel belangrijk."

Deze vermogens worden ervaren als kwaliteit, maar lijken ook een schaduwkant te hebben. Enerzijds geven ze waardevolle ruimte voor eigen, betekenisvolle en soms onverwachte oplossingen en keuzes. Anderzijds maakt die ruimte bijvoorbeeld ook dat je dingen eindeloos kunt

heroverwegen, dat je ook het perspectief van de ander kunt innemen, dat het niet alleen voor jezelf zinvol moet zijn maar ook dienstbaar aan het geheel en kloppend. Iemand over de manier waarop ze zichzelf daarin ontwikkelt en schoolt en de oefeningen die je daarvoor kunt doen:

“Omdat het allemaal wel dingen zijn die je op een andere manier laten kijken. Die iets van je vragen wat je niet uit jezelf zou doen. [...] Daarin moet je dus iets doen wat anders is dan wat iedereen doet of wat het eerste in je opkomt of wat iedereen doet en dat vind ik wel een heel lastig en confronterend maar ook spannend en interessant idee om iedere keer op die manier naar jezelf te kijken. Klopt het wel wat ik voel, of wat er gebeurt of wat er in het algemeen gedaan of gedacht wordt. En dat is denk ik iets wat mij er als een rode draad door mijn eigen ontwikkeling me er iedere keer zo erbij trekt. Klopt het wel wat je aan het doen bent of hoe je er over denkt. [...] Dat is natuurlijk de hele tijd niet comfortabel, want je bent jezelf steeds een beetje uit balans aan het brengen ofzo [...], dat vind ik wel een uitgangspunt in ontwikkeling. [...] Maar dat is niet altijd makkelijk.”

Het kan niet alleen vermoeiend zijn om al deze zaken steeds weer opnieuw te bezien en af te wegen, maar zelfs verlamdend werken. De breedheid en het vermogen om altijd verder te kijken wordt soms dan ook als nadeel ervaren:

“Dan blijf je dus ook iedere keer heroverwegen, andere kanten bekijken. Dan ga je nog eens naar de onderkant kijken en de achterkant en je nog eens voorstellen hoe die andere partij er in zit, of hoe het eruit ziet als je dit of dat... Dat is een kwaliteit die we op de vrijeschool geleerd hebben. Dat dingen niet zwart-wit zijn, dat je je inleeft, dat dingen meerdere kanten hebben. Nou, dat is ongelooflijk vermoeiend. M'n kop zit gewoon vol met dingen die nog heroverwogen kunnen worden.”

En die keerzijde zat voor deze respondent ook aan het niet geven van cijfers of duidelijke beoordelingen.

“Het eindwerkstuk is typisch zo'n ding, of een periodeschrift wat je dan in moest leveren. Er wordt niet gezegd: het is goed of fout, maar er wordt wel gezegd: nou OK hier zou je nog wat kunnen doen, daar nog een keer en nog een beetje schaven en duwen en trekken... Eigenlijk is dat in de hele vrijeschool zo. Alle punten waar geen beoordeling op gegeven wordt zijn een soort van niet-af-en een open kans om nog verbeteren. Daardoor is het ook altijd weer open...”

Hoewel de breedheid en veelzijdigheid van het vrijeschoolonderwijs enorm gewaardeerd wordt, hebben deze leerlingen aan den lijve ervaren dat het soms ingewikkeld kan zijn om vanuit die brede ontwikkeling aansluiting te vinden bij de samenleving. In de tijd dat deze leerlingen op de vrijeschool zaten had het brede vrijeschool curriculum, gericht op een evenwichtige ontwikkeling van het denken, voelen en willen, nog tot gevolg dat in hun klassen veel minder gericht aandacht en tijd werd besteed aan de (sterk cognitief georiënteerde) kennis en vaardigheden die in andere scholen centraal stonden, zoals spelling, Engels, wiskunde of de voorbereiding voor landelijke examens. Hoewel dit in de praktijk voor deze oud-leerlingen niet leidde tot enorme problemen

(want links of rechtsom is er ook altijd wel weer een oplossing), is dit wel als gemis ervaren en gaf of geeft aanleiding tot onzekerheid over het eigen kunnen op dit gebied. Hieraan is, zoals eerder beschreven, de afgelopen decennia hard gewerkt door vrijescholen en dat wordt ook herkend en gewaardeerd door de oud-leerlingen in dit onderzoek.

"Er zijn echt wel dingen zijn die ik heb gemist in mijn schooltijd. Engels, maar ook wel op het gebied van taal en spelling en zo. Maar daarin is gewoon heel veel veranderd. Dus dat zou ik niet willen zeggen dat dat nu nog steeds zo is."

"Ik was de laatste lichter die zonder eindexamen van school af ging. Ik had wel een soort mavodiploma kunnen halen en dat had ook makkelijk gekund maar daar moest ik nog één ding voor inleveren en dat had ik niet gedaan dus ik ging zonder diploma van school. Dan heb je voor jezelf toch niet een soort hard bewijs van 'dit kan ik gewoon'."

"Ja, ik had wel het gevoel minder geleerd te hebben. Ik had ook euritmie en toneel gehad en zo, maar of ik nou mee kon met deze reguliere vakken, ja, dat vroeg ik me heel erg af."

Toch is het niet verwonderlijk dat vanuit deze oud-leerlingen een oproep klinkt aan het huidige vrijeschoolonderwijs om deze meer kwalificerende kant van het onderwijs niet onder te belichten. Een ander aspect dat hiermee samenhangt is de behoefte aan vaardigheden als plannen, discipline en leren-leren. Je zou kunnen zeggen dat dit metavaardigheden zijn om, met name ook in het kwalificatiedomein, zelf sturing te geven aan werk- en leerprocessen in je leven.

"Ik had ook wel wat beter moeten leren hoe ik huiswerk moest maken en moest studeren. Dat heb ik ook niet geleerd. Dat is het nadeel."

"Ik noemde het voorbeeld van huiswerk, dat ik daar toch een beetje in gezwommen heb en niet echt ben gezien in dat stuk van discipline opbrengen van bijvoorbeeld huiswerk maken. Dat had ik gewoon kunnen leren daar. Naar school gaan en gewoon je vakken leren enzovoort, zo'n heel traject van vijf jaar lang [...] op de bovenbouw moet het toch echt wel in je bewustzijn getrokken worden dat je daar zelf verantwoordelijk voor bent. Daar is echt wel een kans gemist. En niet alleen bij mij, dat weet ik zeker. Dat is denk ik wel echt de verantwoordelijkheid van een school, om dat wakker te maken bij leerlingen en daar ook echt in te coachen en te trainen. Want het is een unieke kans dat je dat vijf jaar lang onder begeleiding kan en mag leren. En als je het daar niet doet is het echt rete moeilijk om dat later in je leven nog tot stand te brengen. [...] En ik ervaar daarin nu dat ik daardoor eigenlijk geen gezonde vorm van discipline heb aangeleerd. [...] Je weet natuurlijk nooit precies wat waar vandaan komt, maar ik merk wel dat ik moeite heb met echt doorpakken."

Bij het gevoel van gemis gaat het de oud-leerlingen enerzijds om het ervaren gebrek in kwalificerende stuk zelf, maar ook over het gebrek aan verbinding met de 'gewone' wereld waarin de nadruk op kwalificatie veel groter is dan binnen de vrijeschool. Wat ieder van ons daar verder ook van vindt, ons leven in een samenleving zoals Nederland roept onherroepelijk de vraag op hoe wij

ons daartoe gaan verhouden en hoe we wel of niet invoegen en ons verbinden met het grotere geheel van de samenleving. Dat gold voor de oud-vrijeschoolleerling, maar gold en geldt ook voor de individuele vrijescholen en de vrijeschoolbeweging als geheel.

Je eigenheid leven in verbinding met de wereld

Dit brengt ons naar een ander thema dat in de verhalen klonk van de oud-leerlingen over hun zoeken naar en invulling geven aan een betekenisvol volwassenleven, namelijk het leven met het vraagstuk: *Hoe leef je je eigenheid en ga je tegelijkertijd de verbinding aan met de ander of het andere?*

Eigenheid in ontmoeting brengen met de wereld

Voor de oud-leerlingen vormde de fase waarin ze de vrijeschool verlieten een overgang van een omgeving waarin zij onderdeel waren van gemeenschap waarin men op een min of meer vergelijkbare manier naar de wereld en zichzelf keek, naar een omgeving waarin dit veelal niet of minder het geval was. Het 'een beetje anders-zijn' dat door veel oud-leerlingen wordt ervaren, roept voor hen ook de vraag op hoe je je van daaruit verhoudt tot de wereld buiten de vrijeschool, in welke mate je invoegt en hoe en waar je je eigen plan trekt. Hoe dit voor oud-vrijeschoolleerlingen is wordt onder andere zichtbaar op het moment van de overgang van de middelbare school naar een vervolgopleiding of werk. De een ervaart geen problemen met de overgang van de vrijeschool naar een vervolgopleiding, voor de ander is deze overgang groter.

"Dus het is al een zijstrooming van de mainstream, dus je moet al, als je van school komt, moeite doen om aan te haken, en daar geven ze helemaal geen handvatten voor. Dus je komt echt wel van de vrijeschool met een bak idealen, het kan allemaal beter. En vervolgens sta je daar..."

"Wat ik me in elk geval heel goed kan herinneren is dat ik na vijftien jaar vrijeschool heel erg het gevoel had dat ik anders ben dan anderen. En dat zag ik nog niet als iets positiefs maar meer dat ik een beetje bang was dat ik niet mee kon komen in de gewone wereld. Bij iedere volgende stap (vervolgopleidingen, nieuwe baan) was ik eigenlijk bang dat ik door de mand zou vallen. Gaandeweg ben ik gaan ervaren dat dat anders zijn eerder een aanvulling is dan dat je er niet bij past."

Een ander voelt zich juist goed toegerust en klaar om te gaan studeren:

"Ja, ik denk het wel. Wel met studentenleven erbij inbegrepen. Dat wel. En ik was natuurlijk oud he, want ik had en de 7^e en de 13^e klas gedaan. Dus ik was al twintig of zo. Ja, dus dat gevoel had ik wel."

En op de vraag welke handvatten geholpen zouden hebben om de overgang makkelijker te maken:

"Nou überhaupt dat gesprek aangaan van hoe ga je dat doen in de wereld, wat heb je te doen, wat wil je doen, dus dat voorbereiden... Dat je vuile handen moet maken. Dat je dus leert dat je het gesprek aangaat van: we hebben hier wel een stroming die iets wil, maar in de buitenwereld

wordt dat niet per se gewild. Dat je vuile handen mag maken. Dat er misschien wel mensen zijn die ervaringen kunnen delen van hoe ze daar dan ingegaan zijn, oud-vrijeschoolleerlingen die op bezoek komen en hun verhaal vertellen. Dus veel bewuster dat gesprek hebben zou al helpen."

Dit vraagstuk - hoe je dat doet, je eigenheid of autonomie leven, in verbinding met de ander en het andere – wordt door oud-leerlingen ook breder waargenomen. Hoe laat de vrijeschool zich, toen maar ook nu, zien in de wereld en welke ruimte krijgt de wereld in de vrijeschool?

"Dan weet je gewoon echt niet hoe het in de wereld gaat, dat weet je gewoon echt niet. Op de vrijeschool kwam het nergens binnen, nergens. Dus ja dan heb je daarna een flinke kluit om dat uit te vinden. Ik wil ook de kwaliteit van de dingen die je meegeeft, dat je geen plastic gaat aanbieden omdat dat nou eenmaal in de wereld is. En ik snap dat je de hersens niet wil beschadigen voordat ze volgroeid zijn. Ik wil m'n kinderen ook niet achter internet hebben enzovoort. Dus dat je ze op een bepaalde manier beschermt om een mooie ziel te worden snap ik, maar ergens op je zestiende of zo mag je wel langzaam gaan landen, en wel naar de wereld gaan kijken. Ik ben geen pedagoog om te weten wanneer dan wel, maar helemaal op je 18^e koud van de vrijeschool komen is het niet."

Ook op dit terrein is de behoefte te horen dat deze verbinding wordt voorgeleefd en ook dat er concrete handvatten worden aangeboden om hier zelf mee om te gaan:

"En ja, binnen die antroposofie... ja er zijn concrete meditatieoefeningen... Ja, die doen het één en niet het ander. Dus het 'Wat gaan we doen op aarde? Wat ga jij hier doen? Hoe ga jij het realiseren?' dat is niet het vraagstuk. Het is 'Hoe weet ik steeds meer? Hoe weet ik steeds meer waar de wereld naartoe moet, wat er mooi, goed en waar is?' En hoe je dat op aarde brengt en vormgeeft ligt helemaal bij jou, daar wordt je niet in ondersteund. Ja en dan is het er dus ook niet, het klimaatprobleem komt niet in de school binnen, weet je, alle dramatiek van nu, daar is het eigenlijk heel erg geïsoleerd van. Dus de ruimte om mee te doen met de tijd en mee te denken en uit te wisselen. Ja dus die brug is er niet op de vrijeschool, je zit echt geïsoleerd."

En een andere invalshoek:

"De vrijeschool is vaak een kleine witte droomwereld, zelfs in Amsterdam Noord."

Je zou hierin een uitnodiging kunnen horen om met meer pit de eigenheid te leven zoals deze respondent verwoorde:

"Het zweeft een beetje, het mist een beetje de bas en de drums af en toe heb ik het gevoel. Het is meer een melodie zeg maar."

En meer licht en open te zijn naar en voor de wereld, zoals een respondent, zelf ook vrijeschoolleerkracht, lachend zei:

"Daar ben ik nu ook weer extra achter gekomen, antroposofie is niet van antroposofen. Het is gewoon... van mensen! En als antroposofen zich dat nou ook maar realiseren, dan komt het nog eens goed."

Verlangen naar openheid en responsiviteit in de ontmoeting met de ander

De oud-leerlingen gaven aan dat zij de vrijeschool hebben ervaren als een omgeving waarin je ook als leerling echt kan verschijnen in je eigenheid. Daar wordt in het onderwijs ook veel aandacht aan besteed in de pedagogische-didactische processen, werkvormen en lesstof. Een leerkracht vertelt een verhaal en verschijnt daarin. De leerling maakt een kunstzinnige verwerking en drukt zich daarin uit, verschijnt. De leerling verleent betekenis aan wat zij de vorige dag in de periodeles heeft gehoord, gezien en ervaren, mag verschijnen in zijn eigenheid en wordt gezien. De leerkracht schrijft een mooie spreuk in het getuigschrift om te verwoorden hoe de leerling aan haar verschijnt en verschijnt daarmee zelf ook. Toch was het niet zo voor de oud-vrijeschoolleerlingen dat eenvoudigweg het gegeven van leerling zijn op een vrijeschool, voldoende was om niet alleen in eigenheid te mogen verschijnen, maar om zich in die eigenheid ook echt aangesproken, gezien en herkend te weten. Dit was met name aan de orde in de relatie tussen leerkracht en leerling.

"Ik had denk ik wel graag nog betekenisvollere contacten gehad met mijn leerkrachten. Ik denk dat ik dat wel heb gemist. Mensen die echt een voorbeeld zijn, tot in het sociale echt, tot in de omgangsvormen met elkaar, dus ook met mij. Ja, daar had ik denk ik nog een heleboel meer zekerheid aan kunnen ontleen. Ja, een heleboel meer stevigheid. Ik had wel nog meer gezien willen worden. Ja. En dat dan ook willen terugkrijgen, willen terug horen."

Ook, en misschien zelfs vooral ook, als het moeilijk wordt of het minder makkelijk of vanzelfsprekend gaat in het sociale:

"Mijn onderbouwjuf was bést afstandelijk en ook wel streng en ik was altijd heel braaf. En als dan iemand iets had gedaan, of de klas, of de meesten en er was een soort donderpreek dan was ik degene die me daar ontzettend door aangesproken voelde terwijl dat helemaal niet hoefde. En ik had dan best graag willen horen van haar: "Het is ok. Jij hoeft je er niet door aangesproken te voelen". Bijvoorbeeld. Gewoon van dat soort dingen. En ook op de middelbare school had ik echt wel meer gesprekken met leerkrachten willen hebben waaruit was gebleken van 'ik zie jou en het is goed'."

Een van de respondenten stelt met betrekking hiertoe ook de prioriteiten ter discussie:

"Ja dus in die vakken was dat (kwaliteit en begeleiding) allemaal wél heel erg aanwezig. En dat heb ik ook goed kunnen doen. En in het sociale... was dat er dus helemaal niet. En ook niet in het gesprek of 'Hé, hoe gaat het met je vandaag?' Ik had altijd het idee, ze zijn zó druk, ze hebben zó veel verplichtingen, ze moeten al die mooie getuigschriften schrijven, ze zijn wéken bezig met dat verhaal, dan denk ik: 'Kijk mij een keer in de ogen en vraag hoe het met me gaat'. Dat heb ik liever dan dat verhaal, weet je. Echt serieus. Want dat kan je nog tien keer doen in die tijd, zeg maar... in ruil voor dat ene verhaal. Dan heb ik tien keer gewoon echt aandacht gekregen. Ja,

dus daar vind ik dat ze echt helemaal de plank mislaan in de prioriteiten van wat wordt er nu gevraagd door kinderen en wat kan je aan. Dat is gewoon de realiteit weet je, we gaan geen dingen willen die niet kunnen. Ook al is het dan allemaal zo mooi voorgeschreven en zo ideaal op schrift."

Met betrekking tot de verhouding van de leerkracht tot de leerling betekent dit niet alleen het kind waarnemen, maar ook expliciet laten merken en benoemen dat je het in zijn eigenheid ziet en waardeert. Niet later, niet via indirecte beelden, maar rechtstreeks, in het moment:

"Maar tegelijkertijd de verbinding echt, echt kunnen maken, met enerzijds mij als leerling maar ook met collega's, dat heb ik echt wel een beetje gemist. Ja. [...] Want één is dat leraren je kunnen zien, en dat ze dus inderdaad spreken kunnen schrijven die gewoon heel erg goed kloppen et cetera, en je een plek kunnen geven naast een ander kind in de klas wat dan misschien heel goed is of zo, maar dat dan ook terug communiceren, dat is nog wat anders. En dat is ook wel echt nodig denk ik, ja. Ja, zeker op de middelbare school. Maar ik denk eerlijk gezegd ook in deze tijd al, dat je dat zeker ook bij steeds jongere leerlingen al moet doen. Ja!"

Het zichtbaar en bespreekbaar laten zijn van het ongemakkelijke

Niet alleen in de relatie tussen leerkracht en leerling speelt dit vraagstuk in de beleving van de oud-leerlingen, maar ook in de bredere schoolgemeenschap. Ook hier ervaren oud-leerlingen, ook nu nog, een behoefte aan echt contact en aangaan en uitspreken van wat er leeft, ook als dat ongemakkelijk is.

"Dat gaat ondertussen wel beter maar de vrijeschool heeft natuurlijk enorm te kampen gehad met laten we zeggen slechte leerkrachten of met goedbedoelende leerkrachten die er niks van bakten. Maar je wordt ook geleerd, want dat is het andere aspect, als je kijkt naar mensen, en je ziet iemand iets doen wat je echt niet snapt dat je dan denkt; ja, maar dan zal er vast wel iets achter zitten waarom die toch nu dit zegt, of zo. Dus ik heb bijna nooit gedacht van 'wat is die leraar een eikel'. Dat is bij mij niet voorgekomen. Terwijl er echt eikels tussen gezeten hebben."

Het belang van het zorgen voor een gezond sociaal klimaat, ook als je het onderling lastig hebt, wordt door enkelen nog eens benadrukt.

"Ik zat in een klas met twaalf kinderen en mijn zusje in een klas met maar vier kinderen... en ja dat ging helemaal niet goed daar, ook bestuurlijk zeg maar wat ik er later van begreep... Het bestuur was geloof ik opgestapt dus het was wel leraren zelfbestuur maar niet op een hele fijne manier en... ja. Alle klasjes waren zo klein dat die school het ook financieel natuurlijk heel zwaar had. Dus dat was een hele onstabiele, lastige school zeg maar en ik werd er gepest dus ik had niet zo'n leuke onderbouwtijd."

Wegkijken is geen optie.

"Ik had gewoon een leerkracht die niet, voor mij in ieder geval niet, goed omging met het pestprobleem zeg maar. Er werd tegen mij als kind gewoon gezegd van 'Trek je er maar niets van aan.' Ja... Het werd gewoon weggeschoven. Ik heb het daar heel moeilijk mee gehad."

Het belangrijkste gemis dat de oud-leerlingen in de relaties op school hebben gevoeld, was dat in hun beleving na het verschijnen het gezamenlijke proces leek te eindigen. Er was verschijnen van beide kanten, maar er was weinig expliciet 'ontmoeten' tussen deze twee eigenheden. De vraag die in de interviews doorklinkt aan de leerkrachten is eigenlijk om een stap verder te gaan in die ontmoeting: om in die ontmoeting ook ruimte te bieden om dat verschijnen van een ander te bevragen en op het eigen verschijnen bevestigd te worden. Naast de behoefte die er is dat leerkrachten dit voorleven, is er ook behoefte aan concrete handvatten en oefenen hoe je hiermee om gaat in de klas.

"Dus daarin ook voor jezelf zorgen en leren hoe je dat doet, dat je mag zeggen: met jou niet en met jou wel... dan alleen maar die mooie wereld waar iedereen wél verbonden is met elkaar. Dus in die zin denk ik wel dat ze, dat ze echt iets laten vallen... dat het eigenlijk niet kan, dat je zo'n mooi beeld hebt waar je naartoe leeft, en dat je het op het sociale vlak zo laat liggen. Juist in een schoolperiode waar heel veel... ja antipathieën, sympathieën allemaal omhoog komen... met al die pubers. Dat je dat proces faciliteert, kanaliseert, begeleidt... onethisch haast om dat niet te doen, ja. Dus juist omdat je daar (op de vrijeschool) zoveel meekrijgt, moet je dit heel goed doen; op aarde, in het sociale leven ja... begeleiden, uitwerken, uitdenken... maar ja goed dat kan die hele vereniging (Antroposofische Vereniging) zelf ook niet. Dus ja, daar is de vrijeschool wel een weerslag van."

Juist op een plek met zulke grote idealen is de oproep om ook het minder mooie er te laten zijn te horen.

"Ik denk wel dat antroposofie in zich heeft dat we allemaal engeltjes willen zijn. Omdat het zoveel potentie heeft tot een mooiere wereld. Ja, ik denk dat het in die zin met de vrijeschool te maken heeft, want daar werd dat menselijke contact ook niet aangegaan. Dus er was alleen maar dat mooie verhaal. En dat menselijke contact... Er werd echt gepest he bij ons, echt zo erg. Kon allemaal doorgaan. Werd gewoon niet opgepakt en niet aangegaan... Dus in die sociale verhoudingen door pijn heengaan, het er laten zijn... Je hoeft niet altijd mooi te zijn. Ja, dat gesprek dat was er gewoon niet. Dus daar ben ik ook niet in geschoold."

Je toegerust voelen om de wereld in te gaan

Het zoeken naar de essentie, het maken van (intuïtieve) keuzes die passen bij de beleefde essentie en de moed om van de gangbare norm af te wijken ten dienste van die essentie wordt door de oud-leerlingen ervaren als een grote kwaliteit en een groot geschenk van het vrijeschoolonderwijs. Ze ervaren vertrouwen in en verbondenheid met het leven en de ander en ze verbinden dit met de aandacht voor het verloop van het jaar en de vertelstof, maar ook met de leerkracht zelf als iemand die dit voorleeft. Hun leven in volwassenheid kenmerkt zich door een sterk verlangen en streven

naar echtheid, betekenis en congruentie en door een vermogen en bereidheid om hier eigen keuzes in te maken, ook als die tegen de stroom in gaan. De leerkracht, verschillende periodes en het impliciet aanwezige holistische mensbeeld worden hier genoemd als voedingsbron.

De oud-leerlingen ervaren in hun leven als volwassenen dat er vrijwel altijd een manier is om iets te leren, iets te maken, iets op te lossen of ergens uit te komen en ze verbinden dit met het onderwijs dat ze heeft aangesproken in heel hun mens-zijn, in hun denken, voelen en willen. Vanuit innerlijke vrijheid keuzes durven maken en kunnen handelen en daarbij vertrouwen op jezelf en het leven. Je zou kunnen zeggen dat uit deze uitkomsten een grote kwaliteit op het gebied van autonomie spreekt. Ook in verbinding met anderen – in een opleiding, een werkomgeving, vriendschappen, relaties, lukt het leven van deze autonomie vaak goed. Dat wil zeggen op een manier die echt eigen is en tegelijkertijd in verbinding is met de omgeving en daarbij aansluit. Hier is een grote aanmoediging te horen om al deze mooie en uiterst belangrijke dingen te blijven doen!

En er zijn ook in ieder leven situaties waar dat niet vanzelfsprekend gaat. Waar van buitenaf of van binnenuit weerstand wordt ervaren en waar of de autonomie of de verbinding in het geding is. Waar onvoldoende bekwaamheid wordt ervaren om de brug te slaan. Om zelf te verschijnen en om ook ontmoetbaar, bevroegbaar, aanspreekbaar te zijn en de ander of het andere te zien en te ontmoeten en bevragen. Dit onvoldoende toegerust voelen heeft verschillende kanten of verschillende lagen maar gaat in alle gevallen over de ontmoeting van het subject met de ander of het andere. Hoe je dat dan? Hoe verschijn je als het wringt, als je iets anders wezenlijk vindt dan er verwacht wordt, en hoe ben je aanspreekbaar als je zelf ook even niet weet.

Door de geïnterviewde generatie werd scholing in feitelijke kennis en vaardigheden op het gebied van rekenen, taal, en vreemde talen (met name Engels) gemist. Je zou kunnen zeggen dat de kwalificatiefunctie van het vrijeschoolonderwijs wat betreft traditionele schoolvakken voor hen tekort schoot. Dat bracht en brengt soms angst met zich mee om onvoldoende aansluiting te kunnen vinden bij de wereld buiten de vrijeschool. Dit is niet geheel onlogisch wanneer je bedenkt dat in de samenleving de (vaak eenzijdige) nadruk op kwalificatie, en het meten en aantonen daarvan, groter is dan op de vrijeschool. Op de vrijeschool zou je kunnen zeggen dat er meer gestreefd wordt naar een evenwichtige verhouding tussen kwalificatie, socialisatie en subjectwording, tussen hoofd, hart en handen en tussen meer cognitieve en meer praktische of kunstzinnige vaardigheden en vakken. Dat hier soms een vraag naar de aansluiting bij de rest van de maatschappij gevoeld wordt, is als het ware de consequentie van de keuzes tot brede vorming die bewust gemaakt worden.

Dat er ook andere zaken (meer) van belang worden geacht wil echter niet zeggen dat de kwalificatie-kant niet ook goed verzorgd dient te worden. Dit is de afgelopen jaren door een beweging van binnenuit maar zeker ook onder druk van de inspectie, die hoofdzakelijk naar het kwalificatiedomein kijkt, veranderd. Het kwalificatiedomein heeft meer aandacht gekregen met als gevolg dat het aantal als zwak beoordeelde vrijescholen sterk is afgenomen en het aantal als zeer goed beoordeelde scholen is gestegen. Zoals een van de respondenten ook opmerkte zitten hier natuurlijk twee kanten aan.

"Ik denk niet dat de modernisering onverdeeld slecht is. Ik denk dat daar echt hele goeie dingen in zitten, want wat er bij mij misging, dat ik dus niet leerde rekenen en een meisje in mijn klas was dyslectisch en zij kon in de 6^e klas nog niet lezen. Dat soort dingen, dat mag echt niet vind ik, daar moest echt iets aan gebeuren. Dus in die zin ben ik blij dat er meer controle op is en dat er ook gecontroleerd wordt of er gewerkt wordt en dat het ook zichtbaar wordt als het niet gebeurt. Dat is goed. Maar wat niet goed is, is dat bijvoorbeeld iedereen alle letters moet kennen halverwege de 1^e klas. Dat vind ik echt raar. Dus dat alles gestandaardiseerd wordt en binnen een bepaalde tijd of termijn moet gebeuren voor alle kinderen, dat vind ik heel gek. Als ik kijk naar mijn eigen kinderen, die liepen pas toen ze twee waren terwijl... ik ken ook kinderen die met tien maanden al liepen. Dat geldt ook voor lezen en schrijven en rekenen. En ik vind het heel kwalijk dat je daar als school op wordt afgerekend."

De grote kunst is natuurlijk om dit domein op orde te houden op een manier die de andere domeinen versterkt in plaats van verdringt. Iemand suggereert ook om zelf initiatief te nemen om aantoonbaar en inzichtelijk te maken wat de vrijeschool doet, wanneer en waartoe.

"Ik denk dat de vrijeschool zou moeten investeren in het ontwikkelen van eigen toetsmateriaal, zodat ze helder kunnen maken wat ze doen. Dat je geen cito meer hoeft te doen maar gewoon een eigen toets. Dat je niet in een citotoets in de 2e klas moet laten zien dat je klok kunt kijken terwijl je dat pas in de 3e gaat leren bijvoorbeeld. Dat het klopt wat je toetst met wat je doet. Omdat de vrijeschool weet wat ze wanneer wil doen en waarom. Dat is belangrijk om zichtbaar te maken, waarom je ergens aan wilt werken."

Daarnaast geven oud-leerlingen aan maar beperkt geleerd te hebben om op *cognitief* gebied zelfstandig en effectief te leren. Hoewel de oud-leerlingen aan geven dat zij vindingrijk en oplossingsgericht zijn, zeggen ze, als het op praktische vraagstukken aankomt, soms te weinig handvatten gekregen te hebben om wat ze aan abstracte ideeën, beelden en idealen ontwikkelen gericht en efficiënt om te zetten naar concreet handelen. Dit heeft voor een deel met plannings- en studievaardigheden te maken. Kun je zicht krijgen op wat jij te doen hebt, zelf sturing geven aan je proces en daar ook handvatten voor vragen als je vastloopt? Maar het heeft ook met het vraagstuk te maken over hoe we het verschijnen van zelf en ander in de wereld kunnen en willen ontmoeten in het vrijeschoolonderwijs. Kun jij je als individu verbinden met iets dat vanuit jou of een ander verschijnt? Kun je daarop inzoomen maar vervolgens ook weer uitzoomen, bekijken wat we eigenlijk aan het doen zijn, elkaar en jezelf daar kritisch op bevragen? Dit raakt aan het appèl dat vanuit de oud-leerlingen klinkt om in het onderwijs niet alleen te mogen zijn wie je bent, maar elkaar daar ook op te kunnen bevragen en aanspreken. Dat appèl roept vragen op: Is het genoeg als in het onderwijs ieder de kans krijgt om te verschijnen en we elkaar in dat verschijnen waarnemend ontmoeten? Of zou ook het elkaar aanspreken en bevragen op dat verschijnen onderdeel van de ontmoetingen en ervaringen in de vrijeschoolklas moeten zijn?

Interessant om over na te denken is of en in hoeverre dit mogelijk te maken heeft met de sterke nadruk op navolging van de liefdevolle autoriteit van de leerkracht, met name in de onderbouw, maar ook nog wel in de bovenbouw. De leerkracht doet voor en je doet na en mee. Je tekent de

vorm mee die de leerkracht maakt, je schrijft wat de leerkracht schrijft over in je periodeschrift, je schildert de kleur, vorm en volgorde die de leerkracht aangeeft en voordoet, je maakt de sommen die de leerkracht op het bord schrijft, in die volgorde, en in dat tempo, enzovoort. Je leert daarmee heel goed waarnemen en je bekwaamt je in de aangeboden manieren en technieken; je voegt je als het ware in dat wat er al is. Je raakt gekwalificeerd en gesocialiseerd om mee te doen met dat wat gewaardeerd wordt, met wat betekenisvol wordt gevonden door de gemeenschap waarin je je beweegt. De vraag is welke ruimte er gemaakt wordt voor subjectwording: niet alleen voor het kunnen verschijnen in je eigenheid, maar ook voor de mogelijkheid om vanuit die eigenheid te willen uitvoegen, om de autonome keuze te maken om echt je eigen weg te gaan. Om te mogen ervaren en oefenen in het zelf sturing geven aan je leerproces, in het zelf kiezen wat je gaat doen, eigen initiatieven te mogen ontwikkelen, en om in al die dingen ook te mogen ervaren dat het kan lukken en mislukken en dat dat mag en leerzaam is. Ruimte om daar met elkaar ook echt over in gesprek te gaan, zowel in de klassen als in de lerarenkamers. Bijvoorbeeld over de vraag vanaf welke leeftijd dit passend is en in welke mate en in welke vorm dan wel? Hier ligt een duidelijke behoefte en is een uitnodiging aan de scholen te horen. Veel scholen zijn hier momenteel ook mee bezig. Zowel met hoe ze deze meta-vaardigheden kunnen aanleren of ondersteunen als met het vraagstuk van autonomie en eigen initiatief van leerlingen binnen het geheel van de klas. Wellicht is het daartoe belangrijk dat je soms ook ervaart dat jouw verschijnen niet op zichzelf staat maar ook altijd iets doet met anderen. Dat het soms ook verwondering, vragen of zelfs weerstand op kan roepen. Dat kun je gaan ervaren op het moment dat hoe je verschijnt ook bevraagd wordt. Als dat er ook mag zijn, dan ontstaat daarmee de gelegenheid om jezelf en je verschijnen opnieuw waar te nemen: *Wat ben ik eigenlijk aan het doen? Waarom doe ik wat ik doe? Wat wil ik er mee bereiken? En wat betekent wat de ander daaraan ervaart voor mijn verdere verschijnen?*

Ruimte voor weerstand bij het jezelf in ontmoeting brengen met de wereld

Iedere oud-leerlingen, elk met een eigen gevoel van toegerust zijn, gaat in de wereld en brengt zichzelf in ontmoeting met die wereld. Allemaal ervaren ze in dat proces een voortdurend vraagstuk: *Hoe doe je dat? Hoe doe ik dat op een goede, betekenisvolle manier?* Ieder van hen verhoudt zich op eigen wijze tot dit vraagstuk. Hun zoeken en worstelingen verbinden ze ook aan de ervaringen uit hun schooltijd. Daarin hebben zij ervaringen gemist waarvan zij nu denken dat die van waarde hadden kunnen zijn. Vanuit uit dat missen klinken vragen aan de scholen van nu. Er klinkt een vraag om leerlingen echt te zien en ze ook te laten merken dat ze gezien worden. Er klinkt een vraag om aandacht te besteden aan gezonde sociale omgangsvormen in de klas. Er klinkt een oproep om als leerkrachten en bestuur onderling en ook met ouders op een volwassen manier om te gaan met het sociale gebied, dat wil zeggen dat je zelf verschijnt, ontmoetbaar en aanspreekbaar bent en ook bereid bent de ander te ontmoeten en aan te spreken. En er klinkt een oproep om als vrijeschoolbeweging volwassen te verschijnen in de wereld. Ga in je eigen kracht staan en open je van daaruit naar en voor de wereld. Om te gaan zoeken, net als zij dat zelf doen, hoe je vanuit je eigenheid kunt verschijnen in de ontmoeting met de ander en in die ontmoeting ook bevroegbaar en aanspreekbaar kunt en wilt zijn.

Volwassenheid gaat in die zin voor de oud-leerlingen in belangrijke mate over het omgaan met weerstand in je zelf, in de ander en in het andere; juist daar waar weerstand wordt ervaren wordt het interessant. Wat heb je te doen om ondanks die weerstand, of misschien wel dankzij, steeds te zoeken naar het gezonde midden tussen de uitersten van, om met Biesta (2018) te spreken, wereldvernietiging en zelfvernietiging? Biesta stelt dat het hiertoe van belang is om vanuit onderwijs weerstand in ervaring te brengen; in fysieke zin, bijvoorbeeld door lichamelijk werk of werken met materialen zoals steen of hout, maar ook symbolisch, bijvoorbeeld door een moeilijke tekst, of in het sociale bijvoorbeeld in het samenwerkingsproces met andere mensen. De oud-leerlingen hebben ervaren dat de vrijeschool zeer goed slaagt in het op een positieve manier inbrengen van weerstanden in de vorm van het werken met verschillende materialen (wol, klei, hout, steen, metaal), het eigen lichaam (euritmie, gymnastiek, toneel, spraak, zang, bewegend leren) en het je uitzetten met verhalen, gedichten en verschillende perspectieven (onder andere in de vertelstof). De omgang hiermee wordt uitgebreid voorgedaan en voorgeleefd en dag in dag uit, week in week uit, jaar in jaar uit, geoefend. Dit is misschien wel een van de krachtigste aspecten van de vrijeschool. Daarnaast is er, zoals Biesta beschrijft, een andere vorm of bron van weerstand die zich meer op het sociale vlak bevindt. Hoe en in welke mate wordt een gezonde omgang hiermee voorgeleefd en geoefend in vrijescholen? Welke concrete gereedschappen en technieken worden aangeboden en aangeleerd? Dus niet, hoe wordt er gezorgd voor zo min mogelijk weerstand op dit vlak - het kunnen ontmoeten en ervaren van die weerstand is in zichzelf waardevol -, maar hoe leren we kinderen op een positieve manier omgaan met die weerstand op een manier die bijdraagt aan een volwassen vrijheid? Als we deze oud-vrijeschoolleerlingen beluisteren zou hier een mooie volgende stap kunnen liggen! Voor de oud-leerlingen gaat het hier om onderlinge manieren van omgaan met elkaar, tussen leerkrachten en leerlingen, leerlingen onderling, maar ook binnen de schoolgemeenschap en met ouders. Het gaat ook om omgang 'met de rest van de wereld'. Met de ander en het andere. Mensen, dichtbij en ver weg, die anders denken en anders leven. Natuurlijk wordt de omgang met 'de ander' op een bepaalde laag altijd voorgeleefd en geoefend. Weerstand in de vorm van klei of een gedicht moet je als leerkracht moedwillig de klas in halen, maar dat er andere mensen zijn waar je iets mee te doen hebt is inherent aan het onderwijs. Onderwijs, onderwijzen, gaat per definitie uit van meer dan één mens, en in die zin is (potentiele) weerstand in het sociale altijd aanwezig. De vraag is wat je daarmee doet, hoe bewust je hier mee/aan werkt en hoe concreet en expliciet gereedschappen aangereikt en technieken aangeleerd worden. Dan is er misschien ook nog een derde laag die Biesta niet zo expliciet benoemt en dat is de vraag hoe je omgaat met weerstanden in jezelf. Hoe ga je om met je eigen angsten, onzekerheden, slechte gewoontes, enzovoort? Impliciet wordt hier natuurlijk ook van alles voorgeleefd door leerkrachten en ook de vertelstof biedt vele prachtige *voor-beelden* voor hoe je dit zou kunnen doen. En tegelijkertijd klinkt er in de interviews een behoefte om meer expliciete en concrete handvatten te krijgen om sturing te geven aan het eigen leven, aan jezelf.

Vrijeschool in ontmoeting met de wereld

Het appel van de oud-leerlingen gaat over hoe de vrijeschool verschijnt in de wereld, hoe we met elkaar de volwassenheid van het vrijeschoolonderwijs van nu leven. Het gaat over hoe en wat we leven met elkaar, hoe we de wijsheid en ervaring die er is ontsluiten voor anderen, voor jonge en oude nieuwkomers. Het gaat in die zin om het echt pedagogische in het onderwijs: om het echt ontmoeten van elkaar; om het kwetsbaar durven zijn; om virtuositeit van de pedagoog; om het kunnen bewegen met wat verschijnt. Het vraagt dat wij als leerkrachten nadenken en spreken over hoe wij het vrijeschoolonderwijs volwassen in de wereld laten verschijnen. Dat verschijnen lukt al heel goed vanuit onze eigenheid en autonomie. Hoe zou het kunnen zijn als het nog veel mooier lukt om aan te spreken en aanspreekbaar zijn in dat verschijnen?

In de behoefte aan aanspreekbaarheid kun je twee lagen duiden. Het zelf verschijnen, de autonomie van de leerling, wordt naar het eind van de bovenbouw toe steeds meer en grootser geoefend met een soort bekroning in het eigen huis dat ontworpen wordt, Parzival- en biografieperiode, en de eindpresentatie. Dat wordt gewaardeerd door de oud-leerlingen. Toch vragen de oud-leerlingen naar meer ervaringen en competenties om deze eigenheid ook in ontmoeting en gesprek te brengen met andere eigenheden. Enerzijds zou je de vraag kunnen horen als een teken van een mogelijk tekortschieten van het vrijeschoolonderwijs. Scholen zouden hier wellicht meer handvatten voor moeten bieden en dit meer zouden kunnen oefenen om te zorgen dat de leerlingen van nu beter beslagen ten ijs komen dan hun voorgangers. Nederlandse vrijescholen geven in toenemende mate gehoor aan dit appèl, vooral op het gebied van (cognitieve) metavaardigheden (Mayo, 2018).

Toch is er ook ruimte om nog iets anders in de vraag te horen. Je kunt deze vraag of behoefte ook horen als teken dat de pedagogische opdracht van de school, het begeleiden tot deze eigenheid in verbinding, juist gelukt is. Het ervaren van een tekort of de behoefte aan meer handvatten is ook een teken dat deze oud-leerlingen de verbinding aangaan en hiernaar verlangen. Het is een teken dat zij zich daar soms dus ook incompetent in voelen. Desondanks willen ze hun eigenheid inbrengen en willen ze zich verbinden, willen ze aanspreken en aanspreekbaar zijn. Het is in die zin 'gelukt', om met Biesta te spreken, om de wil te wekken om volwassen in de wereld te willen zijn (zie o.a. Biesta, 2018). Het is juist door dat verlangen dat het eigen tekort wordt ervaren.

Niet alleen voor de scholen maar ook voor de lerarenopleiding (vrijeschool pabo) kunnen hier bemoedigen en vragen gehoord worden. Wat leven wij onze studenten voor en wat leren we ze concreet het gebied van zelf verschijnen en ook aanspreekbaar zijn? Met dit artikel beoog ik niet voor te schrijven hoe het moet, ik geloof ook niet dat dat kan. Wat mijn wens zou zijn is dat het gesprek in openheid en vertrouwen kan plaatsvinden, zonder dat het perfect moet, zonder kramp. Het is een begin. En ik nodig jullie van harte uit er mee en aan verder te werken.

Literatuur

- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma.
- Biesta, G. (2012). *The Educational Significance of the Experience of Resistance: Schooling and the Dialogue between Child and World*. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives* 1(1).
- Biesta, G. (2018). *Inaugurale rede: Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Hogervorst, J. (red.) (2008). *Vrije School op de tweesprong. Waar blijft het eigene van de Vrije School?* Hemrik: Nearchus.
- Jansen, P. (1994). *Werkboek: Over biografische wetmatigheden*. Bronlaak.
- Mayo, A. M. (2015). *Lectorale rede: Autonomie in verbondenheid. Waarde(n)vol onderwijs voor nu en voor de toekomst*. Leiden: Hogeschool Leiden.
- Mayo, A.M. (2018). Samen bewegen naar onderwijs dat blijft vormen voor het leven. De Staat van het Vrijeschoolonderwijs. In: *De Staat van het Vrijeschoolonderwijs*. Vereniging van Vrijescholen.
- Mortelmans, D. (2011). *Kwalitatieve analyse met Nvivo*. Leuven: Acco.
- Steiner R. (1982). Freie Schule und Dreigliederung. In R. Steiner Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921 GA 24 pp. 35-43. Geraadpleegd via <http://fvn-archiv.net/PDF/GA/GA024.pdf> op 10/05/2018.
- Steiner, R. (1998). *Het morele en het religieuze in de opvoeding*. Amsterdam: Pentagon.
- Steiner, R. (2001). *Opvoeden en onderwijzen als sociale opgave*. Hemrik: Nearchus.
- Steiner, R. (2010). *Algemene menskunde als basis voor de pedagogie*. Zeist: Vrij Geestesleven.
- Vereniging van vrijescholen. (2013). *Wat maakt de vrijeschool uniek?* Geraadpleegd via: <http://www.vrijescholen.nl/wp-content/uploads/2015/03/Wat-maakt-de-vrijeschool-uniek-2015.pdf>
- Vereniging van vrijescholen. (2015). *Kiezen voor de vrijeschool*. Geraadpleegd via <http://www.kiezenvoordevrijeschool.nl/assets/bestanden/Kiezen-voor-de-vrijeschool-pocketversie.pdf>
- Vereniging van vrijescholen. (2018). *Groecijfers aantal leerlingen*. Geraadpleegd via <http://www.vrijescholen.nl/5798/aantal-leerlingen-op-vrijescholen-groeit-met-35-in-tien-jaar/>
- Wember, V. (2015). *Die fünf Dimensionen der Waldorfpädagogik im Werk Rudolf Steiners*. Tübingen: Stratos Verlag.

Afbeeldingen

Voorpagina: Naast docent en onderzoeker ben ik ook boerin, dit beeld is gemaakt van bloemzaden uit onze pluktuin. Ik ben intens dankbaar voor de prachtige gesprekken die ik heb mogen voeren met deze oud-vrijeschoolleerlingen. Ik heb het als heel bijzonder ervaren om een inkijkje te mogen krijgen in wie ze zijn en hoe ze hun eigenheid leven en zich verbinden met de wereld en om samen te bespiegelen welke zaden daarvoor werden gepland in hun schooltijd.

Foto achterzijde: Roswitha Fotografie



Over de auteur

Akke Faling is docent aan de Vrijeschool Pabo en onderzoeker bij het lectoraat Waarde(n) van Vrijeschoolonderwijs van 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: Akke Faling, Hoe geven oud-vrijeschoolleerlingen vorm aan hun volwassen bestaan in de wereld, 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.

