



Werken aan waarde(n)vol vrijeschoolonderwijs voor nu en voor de toekomst

Aziza Mayo (Red.)

Werken aan waarde(n)vol vrijeschoolonderwijs voor nu en voor de toekomst

Aziza Mayo (Red.)

Colofon

Werken aan waarde(n)vol vrijeschoolonderwijs voor nu en voor de toekomst.

Redactie

Aziza Mayo.

Auteurs

Aziza Mayo, Wouter Modderkolk, Sita de Kam, Kirsten Koppel, Jan Jaap Hubeek, Saskia Snickers.

Beeld

Sita de Kam.

Vormgeving

KlasseOntwerp, Utrecht.

Uitgever

Hogeschool Leiden, Leiden 2022.

Copyright ©2022



Deze publicatie is beschikbaar onder de licentie Creative Commons Naamsvermelding-NietCommercieel-GelijkDelen 4.0 Internationaal (CC BY-NC-SA 4.0).

Wanneer je gebruik wilt maken van dit werk, hanteer dan de volgende methode van naamsvermelding: A.Y. Mayo (red.) (2022), *Werken aan waarde(n)vol vrijeschoolonderwijs voor nu en voor de toekomst*, CC-BY-NC-SA 4.0 gelicenseerd. De volledige licentietekst is te lezen op <https://creativecommons.org/licenses/by-ncsa/4.0/> of stuur een brief naar Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

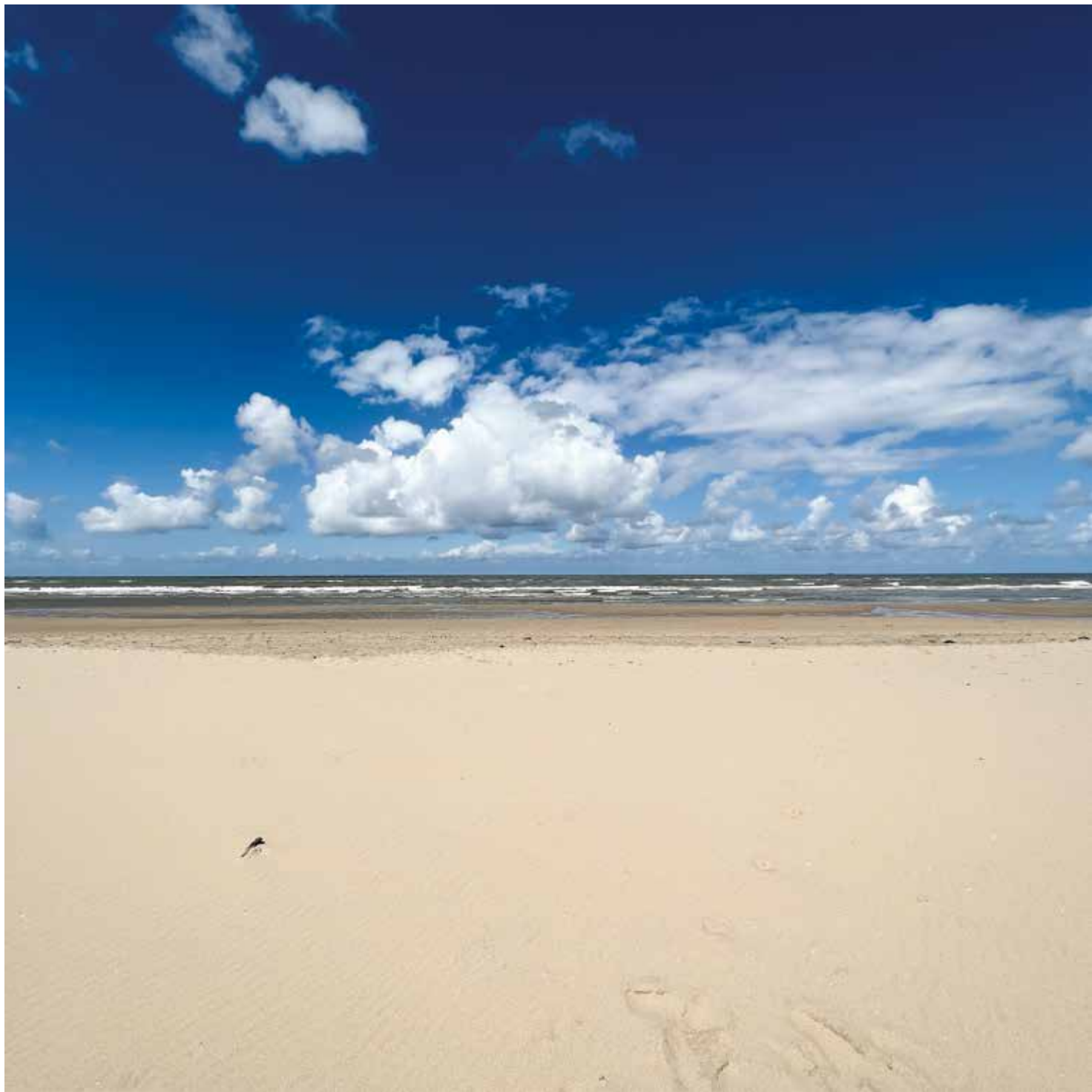


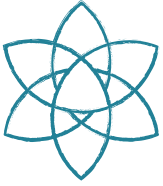
Hogeschool Leiden

Zernikedreef 11
2333 CK Leiden
www.hsleiden.nl

Inhoud

Onderzoek naar en voor waarde(n)vol vrijeschoolonderwijs	7
Wat vraagt waarde(n)vol vrijeschoolonderwijs, voor nu en voor de toekomst, van ieder van ons? Een overpeinzing.	15
De lemniscaat: bouwen aan een brug tussen ideaal en realiteit	35
Hoe vaak zie ik de zon echt?	47
Diep-luisteren als subjectiverende activiteit	57
Inclusie en diversiteit binnen het vrijeschoolonderwijs: een podcastserie	67
Heb je dit kind gehoord?	79
Subjectiverend onderwijs zoals het vrijeschoolonderwijs vraagt om pedagogisch leiderschap	91





Onderzoek naar en voor waarde(n)vol vrijeschoolonderwijs

De afgelopen acht jaar heb ik samen met de leden van de kenniskring het lectoraat 'Waarde en waarden van het vrijeschoolonderwijs' mogen vormen. Met enige regelmaat kreeg ik daar vragen over: 'Wat is dat eigenlijk, een lectoraat?', 'Wat doen jullie nou eigenlijk als kenniskring?'. En natuurlijk: 'Wat hebben we daar dan aan in het onderwijs?'. Het zijn heel terechte vragen, meestal ook vanuit oprechte interesse gesteld. Ze maken mij wel altijd een beetje stil. Niet zozeer omdat ik er geen antwoord op kan of wil geven, maar omdat er zoveel verschillende antwoorden op te geven zijn en het soms moeilijk kiezen is welk antwoord het meest zinvol of betekenisvol is voor de vragensteller. Ik zou kunnen antwoorden dat er onderzoeken gedaan zijn over verschillende thema's en vraagstukken in het onderwijs, zoals hoogbegaafdheid, kunstzinnig onderwijs, onderzoeksvaardigheden voor (aankomende) leraren, toetsen en evalueren, inclusiviteit en diversiteit, ademend onderwijs, periodeonderwijs of de opdracht tot brede vorming. Deze onderzoeken zijn op verschillende manieren gedeeld met het werkveld: in de vorm van geschreven publicaties, van lezingen, podcasts, workshops of lessen(series) in verschillende lerarenopleidingen. Een overzicht van de verschillende onderzoeksprojecten, activiteiten en publicaties - geschreven of in de vorm van podcasts - is te vinden op de website van het lectoraat of in de jaarlijkse verantwoordingsdocumenten die je daar ook kunt vinden¹. Er is zelfs een hoofdstuk dat ik (Mayo 2019) een paar jaar geleden schreef voor het International Handbook of Holistic Education ('Research in, with, and for Waldorf Education') waarin uitgelegd wordt wat een lectoraat is, waarom het er is, waaraan en hoe gewerkt wordt. Zo'n antwoord geeft een vrij feitelijk beeld van de toegankelijke en tastbare opbrengsten van acht jaar lectoraat.

Maar er hebben ook vooral heel veel 'onderzoekswerkzaamheden' plaatsgevonden die niet zo makkelijk te omschrijven en te vangen zijn. De 'opbrengsten' van deze onderzoekswerkzaamheden zijn minder makkelijk te (be)grijpen, maar ik vermoed dat ze wel veel directer werkzaam waren en zijn in de praktijk van ons onderwijs. Die onderzoekswerkzaamheden zou je kunnen samenvatten onder de noemer van 'bouwen aan onderzoekende gemeenschappen'.

¹ *Overzicht publicaties | Lectoraat Waarde(n) van Vrijeschoolonderwijs (hsleiden.nl)*

Bouwen aan een onderzoekende kenniskringgemeenschap

Onze kenniskringbijeenkomsten vormden de afgelopen jaren de 'proeftuin' waarin we als kenniskring van het lectoraat ervoeren en onderzochten wat ervoor nodig is om samen een onderzoekende gemeenschap te kunnen zijn, wat zo'n gemeenschap kwaliteit geeft en wat het brengt. Onderdeel van deze proeftuin zijn was een leerzame, rijke, maar ook gewoon heel vervullende en plezierige ervaring. De laatste jaren bestond de kenniskring uit de mensen die aan deze bundel hebben bijgedragen: Sita de Kam, Kirsten Koppel, Wouter Modderkolk, Saskia Snickers, Jan Jaap Hubeek en ikzelf. Zij werken allemaal in of aan het onderwijs, maar wel in verschillende rollen, met uiteenlopende expertises en vanuit verschillende achtergronden, bijvoorbeeld als docent in het vo-onderwijs, schoolpsycholoog, lerarenopleider en opleidingsmanager, maar ze zijn ook podcastmaker, kunstenaar, theoloog of promovendus. Deze diversiteit zorgde dat een rijke schat aan perspectieven, ideeën, kennis, inzichten, ervaringen en vragen bij elkaar kwam in onze ontmoetingen. Aan de hand van inhoudelijke thema's zoals 'autonomie in verbondenheid' of vragen als 'Wat is subjectiverend onderwijs en wat vraagt dat van de leraar?', maar ook via de inhoud van de individuele onderzoeken van de kenniskringleden of een specifieke methodologische aanpak, onderzochten we met elkaar hoe je met elkaar een gemeenschap kunt vormen waarin je samen lerend kunt zijn en kunt groeien in hoe je bent: in, met en voor de wereld. Al doende ontwikkelden we manieren van werken en zijn die ons hielpen helemaal aanwezig te zijn in de ontmoetingen en om met open blik, een open hart, en een open wil met elkaar in gesprek te gaan. Zo ontstond in de loop van de ontmoetingen een ruimte waarin we elkaar als 'critical friends and fellow seekers' konden ontmoeten, zoals lector Hester IJsseling dat eens zo mooi benoemde. Een paar van de dingen die de bijeenkomsten kwaliteit gaven hebben we met elkaar in woorden geprobeerd te vangen. Zoals dat de bijeenkomsten 'een warme plek waren die een onderbreking vormden van de stroom van het dagelijkse werk en van de bubbel van je individuele onderzoek en denken'. Een plek die 'een landingsbaan voor de ziel vormde', 'waar je je eigen stem kon vinden en kon laten klinken' in een 'meerstemmig en liefdevol' geheel. Waar je 'met elkaar kon bouwen zodat nieuwe ideeën en inzichten vanuit de gezamenlijke dialoog ontstonden; het niet meer jouw of mijn idee was, maar ons idee'. Waar we 'met elkaar aan een gedeeld en gedragen doel konden werken' en steeds 'zochten naar wat de onderliggende waarden waren die richting konden geven aan ons denken en doen'. Zo konden we met elkaar optrekken als 'fellow seekers' rond de vraag: wat vinden we waarde(n)vol vrijeschoolonderwijs en wat vraagt dat?

Maar net zo belangrijk was het dat we leerden om elkaars 'critical friend' te zijn in ieders individuele proces van onderzoek doen en onderzoeker zijn: door elkaar echt te bevragen en aan te spreken op het waarom, het waartoe, het hoe en het wat van wat gezegd en gedaan wordt; door je kwetsbaar op te stellen en je (nog) niet-weten, je zoeken, je half-bakken pogingen op tafel te leggen en te delen; door jezelf aan te bieden als inbrenger van een ander of tegengesteld perspectief. De stem van de 'critical friend' probeerden we ook voor onze kenniskringgemeenschap te verzorgen. Door met elkaar - als gemeenschap - kritisch te blijven bevragen en onderzoeken of dat wat we deden en doen recht doet aan en congruent is met wat we belangrijk vinden en beogen. Dat betekende daarom ook dat we 'een plek vormden waar we het gesprek aangingen om door de weerstand heen te werken'. Die weerstand konden we ook ontmoeten als we bewust onze blik probeerden te verruimen door de perspectieven en werkwijzen van andere denkers en doeners, vanuit andere disciplines of gemeenschappen, te laten klinken en te ervaren. Dat gaf weer aanleiding om ons eigen handelen en denken te bevragen; dat was niet altijd makkelijk, soms ronduit confronterend, maar het droeg er ook toe bij dat nieuwe inzichten begonnen te dagen en perspectieven uiteindelijk konden gaan kantelen. Soms deden we dat door letterlijk met anderen in gesprek te gaan of bijvoorbeeld met andere onderzoekers samen te werken. Dan ontdek je bijvoorbeeld hoe hard je soms moet zoeken naar gedeelde taal en wederzijds begrip, maar ook hoe rijk het is als je elkaar uiteindelijk gaat 'verstaan'.

Meirieu (2016) schrijft over het belang van het onderwijs ten aanzien van 'de plicht om weerstand te kunnen bieden'. Weerstand bieden tegen bijvoorbeeld maatschappelijke onrechtvaardigheid of persoonlijk onrecht, maar ook tegen manieren van zijn en denken die vanzelfsprekend zijn geworden in het leven van alledag maar dat wellicht niet zouden moeten zijn. Die plicht, daar heeft het onderwijs leerlingen aan wakker te maken. Die plicht, die heeft ieder die in het onderwijs werkt vanuit zijn of haar positie en verantwoordelijkheid zelf ook op zich te nemen. En dat geldt dus ook voor hen die vanuit onderzoek bij willen dragen aan de kwaliteit van onderwijs. En waar 'de plicht om weerstand te bieden' wellicht wat zwaar op de hand klinkt, hebben wij als kenniskring kunnen ervaren dat het aangaan van die plicht of opdracht, door een ruimte te vormen waarin je jezelf, elkaar en de wereld kunt ontmoeten en jezelf, elkaar en de wereld op liefdevolle wijze weerstand kunt bieden, niet zwaar, maar juist ook licht en voedend kan zijn.

Bouwen aan onderzoekende gemeenschappen

De ervaringen die we als kenniskring opdeden vormden de basis voor de onderzoekende gemeenschappen die we ook met anderen probeerden te vormen. Bijvoorbeeld door met anderen die zelf onderwijs geven en/of ontwerpen in scholen of lerarenopleidingen samen vraagstukken te gaan onderzoeken, samen te ontwerpen of te reflecteren. Soms vormden we daartoe officiële leerkringen of minder formele leergemeenschappen, maar soms waren het ook series ontmoetingen waarbij iemand uit de kenniskring bijvoorbeeld de onderzoeksblik, kennis en inzichten uit onderzoek of het onderzoeksinstrumentarium inbracht. De essentie in deze ontmoetingsprocessen was dat we beoogden ertoe bij te dragen dat de pedagogisch-didactische praktijken bevroegd worden vanuit de intenties van het onderwijs: waartoe willen we onderwijzen en wat willen we dat de leerlingen of studenten zich in het licht daarvan kunnen eigen maken? Daaruit volgt dan het kijken naar bestaande praktijken van bijvoorbeeld het ontwerp en inhoud van een curriculum, of het toetsbeleid van een school of opleiding, maar ook bijvoorbeeld de wijze waarop de leerlingen en docenten elkaar ontmoeten in de lessen, welke rollen zij hebben in die lessen en waartoe leerlingen expliciet en impliciet worden uitgenodigd tijdens die lessen. Met elkaar reflecteren op wat je ziet en hoe dat mogelijk wel of niet bijdraagt aan wat de intentie, de bedoeling is van de lessen. En dan met elkaar de afweging maken: wat gaat helpen om leerlingen of studenten nog beter in staat te stellen zich dat eigen te maken wat we denken dat waardevol voor ze is? Een onderzoekende houding en ervaring, kennis en vaardigheden met betrekking tot het doen van onderzoek zijn waardevol omdat ze een deel van je instrumentarium vormen waarmee je je professionaliteit en virtuositeit als leerkracht steeds kunt blijven ontwikkelen. Als leraar word je de hele dag door geconfronteerd met grotere of kleinere pedagogisch-didactische vragen (in woorden: 'Juf ik snap het niet!'; of in handelen: twee leerlingen gaan elkaar te lijf). Ze vormen een onderbreking van de vanzelfsprekende stroom van handelen en zijn in de klas en de school. Iedere onderbreking - of die nu positief of negatief gekleurd is - maakt zichtbaar dat wat zich voordoet in het handelen niet passend is bij wat men voor ogen had. Als (aankomend) leerkracht moet je leren om passende antwoorden (in woorden of handelingen) te formuleren op al die 'vragen' die je ontmoet.

De 'opbrengst' van dat soort onderzoekswerkzaamheden laat zich minder vanzelfsprekend vangen in een publicatie of lezing. De waarde zit voor een groot deel in het doorlopen van het proces zelf. Door je met elkaar met een vraagstuk te verbinden en dat met een open blik te gaan verkennen en bevragen onderbreek je de dagelijkse stroom van handelen en denken. Je vertraagt jezelf en elkaar door aandachtig stil te staan bij wat er is en door vervolgens uit te zoomen en met elkaar te kijken of je patronen kunt vinden en daar betekenis aan kunt geven, er lering uit kunt trekken voor toekomstig handelen en denken. En je voedt elkaar en jezelf: door nieuwe perspectieven te ontdekken, inzichten op te doen, nieuwe vaardigheden te ontwikkelen, maar ook door je bemoedigd te weten in dat je zelf en met elkaar op de goede weg bent. 'Onderbreken', 'vertragen' en 'voeden' zijn belangrijke pedagogische handelingsperspectieven (Biesta 2017; Eidhof, Janssens & Ris 2021). Als pedagoog breng je die dagelijks in, in je ontmoeting met de leerlingen. Als onderzoeker in het lectoraat breng je die dagelijks in in je persoonlijke of gezamenlijke onderzoeksprocessen: daarmee krijgt het proces van onderzoek-doen een pedagogisch karakter en een emanciperende werking. Daarmee bedoel ik dat het de intentie heeft om degenen die erbij betrokken zijn, te sterken in zorgvuldig en afgewogen oordeelsvorming, om te komen tot het maken van weloverwogen keuzes en tot tactvol handelen in de ontmoeting met de leerling of student (Biesta 2020).

Deze bundel: een uitnodiging tot verdere gesprekken

Onderzoeken en onderzoeker zijn, zijn daarmee dus niet het doel op zich, maar een deel van het instrumentarium dat we als onderwijsgemeenschap tot onze beschikking hebben om goed onderwijs te geven dat bijdraagt aan onze bedoelingen ten aanzien van onze leerlingen en de wereld waarin we leven. Deze bundel geeft een indruk van hoe wij daar vanuit de kenniskring de laatste jaren met elkaar aan gewerkt hebben: in woorden maar zeker ook in de prachtige beelden die Sita de Kam bij de onderzoeken maakte. Die beelden spiegelen de essentie van de geschreven teksten. Ik hoop dat je beelden en teksten kunt lezen zoals we het bedoeld hebben: als een uitnodiging tot gesprek. Ieder van de auteurs deelt in zijn of haar hoofdstuk iets met je over waar we staan in ons onderzoekend-denken over waarde(n)vol vrijeschoolonderwijs, voor nu en voor de toekomst.

Bij de stukken vind je linkjes en verwijzingen naar andere stukken van onszelf en naar onszelf, maar ook naar bronnen die ons geïnspireerd hebben. Zodat je ons op kunt zoeken, aan kunt spreken, bevragen maar ons ook je eigen denken en ervaringen aan kunt reiken. We hopen dat de monologen die de geschreven stukken nu zijn, zich in de verdere ontmoetingen tot dialogen kunnen gaan ontwikkelen. En dat is natuurlijk niet alles, het lectoraat gaat door met een volgende termijn, met een nieuwe lector, met deels vertrouwde gezichten in de kenniskring en straks ook met nieuwe leden. Dat betekent nieuwe mogelijkheden om samen onderzoek te doen en onderzoekende gemeenschappen te vormen. Voor nu: wij wensen je veel leesplezier en kijken uit naar toekomstige ontmoetingen.

Namens de kenniskring van het lectoraat Waarde en waarden van vrijeschoolonderwijs,
Aziza Mayo
Amsterdam, juli 2022



Bronnen

Biesta, G.J.J. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.

Biesta, G.J.J. (2020). *Educational research. An unorthodox introduction*. Bloomsbury Academic.

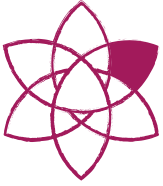
Eidhof, B., Janssens, M., & Ris, J.J. (2021). *Wereldgericht onderwijzen: Biesta in de praktijk*.
Stichting NIVOZ.

Mayo, A.Y. (2019). Research In, On, and With Waldorf Education in The Netherlands.

In: J. Miller (Ed.) *The International Handbook for Holistic Education*. Routledge Publishers.

Meirieu, P. (2016). *Pedagogiek. De plicht om weerstand te bieden*. Phronese.





Wat vraagt waarde(n)vol vrijeschoolonderwijs voor nu en voor de toekomst van ons? Een overpeinzing.

Aziza Y. Mayo

Het waarom en waartoe van vrijeschoolonderwijs

Vrijeschoolonderwijs is een voorbeeld van breed vormend onderwijs dat wordt gegeven vanuit een expliciete pedagogische en maatschappelijke opdracht. Het is onderwijs dat bij wil dragen aan de ontwikkeling in de volle breedte van dat wat in potentie aanwezig is in jonge mensen richting een op-volwassen-wijze in, met en voor de wereld zijn. Onderwijspedagoog Gert Biesta (2018a) benoemt deze oriëntatie op het 'op-volwassen-wijze in, met en voor de wereld zijn' - waarbij een nieuw mens leert om in de wereld te zijn zodanig dat ook anderen ruimte hebben om in de wereld te zijn - als de 'pedagogische opdracht' van het onderwijs. Het vrijeschoolonderwijs heeft een specifiek beeld van hoe dat 'in, met en voor de wereld zijn' er uit zou kunnen zien in licht van de idealen die worden nagestreefd voor individu, mensheid en wereld. Aan het 'waarom' van het vrijeschoolonderwijs ligt de diep gevoelde noodzaak tot het ontwikkelen van een duurzaam systeem van samenleven ten grondslag, waarin culturele vrijheid en pluralisme verenigd kunnen worden met economische solidariteit, een democratische rechtstaat en mensenrechten (Steiner 2001). Vrijeschoolonderwijs beoogt daartoe in individuen het verlangen op te wekken om op geheel eigen wijze, en in positieve zin, hieraan bij te dragen door ze aan te moedigen hun mens-zijn in al zijn aspecten te ontwikkelen (zie bijvoorbeeld Faling 2019; De Meyere & Mayo 2018). Marie Steiner beschreef het in haar voorwoord van een lezingenserie van Rudolf Steiner als volgt:

"...If the child has been educated in a wholly human sense, he will learn to feel and know his full manhood. His own free religious and moral sense will have been awakened. Our highest endeavour must be to develop free human beings who are able of themselves to impart purpose and direction to their lives." (In: Steiner 1943).

Acht jaar geleden ging het lectoraat Waarde en waarden van vrijeschoolonderwijs van start. Sinds die tijd hebben we als lectoraat geprobeerd om de waarden die ten grondslag liggen aan het vrijeschoolonderwijs verder te expliciteren en zichtbaar te maken aan de hand van voorbeelden van pedagogisch-didactische handelingspraktijken.

Die waarden geven met elkaar een beeld van het waarom en waartoe van vrijeschoolonderwijs. Waarom wordt er vrijeschoolonderwijs gegeven en wat hoopt men daarmee te bereiken? Ze vormen zo ook het belangrijkste ijkpunt om kritisch te reflecteren op vrijeschoolonderwijspraktijken - wat doen we en hoe doen we het en wat brengt ons dat dan: voor leerlingen, maar ook voor de mensen die met elkaar het onderwijs (vorm)geven en voor de samenleving? (Zie bijvoorbeeld Modderkolk 2021; of Modderkolk & Mayo in deze bundel). Breed vormend onderwijs geven vanuit de pedagogische opdracht, is niet een vanzelfsprekend iets in de Nederlandse samenleving waarin de selectiefunctie van het onderwijs veelal belangrijker wordt geacht, dan de pedagogische functie (Elffers 2022; zie ook Biesta 2010; Mayo 2015; Onderwijsraad 2013). Verschillen in oriëntatie op het waarom en waartoe van onderwijs roepen onherroepelijk verschillende beelden van onderwijskwaliteit op en brengen vragen en oordelen met zich mee, over het hoe en het wat van onderwijs, over de keuzes voor het curriculum, de inhoud van lessen, over hoe en wat je toetst, et cetera. Een van de opdrachten die het lectoraat bij haar oprichting meekreeg was om taal te helpen ontwikkelen om binnen de gemeenschap van het vrijeschoolonderwijs en met de bredere onderwijsgemeenschap met elkaar in gesprek te gaan over onderwijs, over wat we goed onderwijs vinden en waarom, over wat we daar wel en niet voor te doen hebben en hoe we daarbij ook van elkaar kunnen leren.

In het onderwijsbeeld dat ik aan de start van het lectoraat maakte (Mayo 2015) beschreef ik het waarom en waartoe en gaf een eerste beeld van hoe en wat het vrijeschoolonderwijs deed om daaraan te werken. Daarbij richtte ik mijn aandacht vooral op de leerlingen en wat het onderwijs vanuit haar pedagogische en maatschappelijke opdracht voor hen beoogde. Ik probeerde het onderwijsbeeld meer definitie te geven door het 'waartoe' van hedendaags vrijeschoolonderwijs te benoemen als 'autonomie in verbondenheid'. Daartoe beogen vrijescholen onderwijservaringen te bieden die bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen opdat zij in de wereld kunnen zijn als volwassenen die...

*...zodanig **autonom** zijn dat zij op basis van authenticiteit, oordeelkundigheid en innerlijke vrijheid kunnen denken, voelen en handelen;*

*...zich in alles wat zij doen, denken en voelen **verbonden** weten met de wereld om hen heen;*

*...vanuit de **wil** bereid zijn om dit denken, voelen en handelen zo vorm te geven dat zij daarmee recht doen aan zichzelf, aan anderen en aan de wereld." (Mayo, 2015 p40)*

Onderwijs dus met zowel een duidelijke pedagogische als maatschappelijke opdracht ten aanzien van de ontwikkeling van ieder individuele leerling en de samenleving als geheel.

Ik gebruikte in mijn rede nadrukkelijk het werk van onderwijspedagoog Gert Biesta om het vrijeschoolonderwijs vanuit dit 'waartoe' nader te positioneren in het Nederlandse onderwijsveld. Met behulp van de drieslag 'kwalificatie, socialisatie en subjectificatie' beschrijft hij de drie doeldomeinen waar het onderwijs onherroepelijk betrekking op heeft, werkzaam in is en volgens hem ook een opdracht in heeft. Daarbij gaf ik aan dat vrijeschoolonderwijs, anders dan in veel Nederlandse onderwijsinstellingen gangbaar is, niet de kwalificatiefunctie als belangrijkste doeldomein ziet, maar in de basis gericht is op de subjectwordingsfuncties waarbij de kwalificatie en socialisatiefuncties als het ware een fundering vormen voor - of dienend zijn aan - de subjectwordingsfunctie. De kwalificatie- en socialisatiefuncties hebben betrekking op de leerling als nieuwkomer in de samenleving en de wereld, waarbij leerlingen door middel van scholing leren om aan de wereld deel te nemen (Biesta, 2011). Ze bieden ervaringen die leerlingen helpen 'inburgeren' in onze samenleving. In de samenleving van de toekomst is het voor een geslaagde inburgering niet alleen belangrijk dat je de juiste kennis en vaardigheden kent en kunt, dat je weet wat de normen en waarden zijn en je je daaraan houdt, maar ook dat je dit laat zien door op een 21^e eeuwse manier, dus bijvoorbeeld probleemoplossend en creatief, om te gaan met wat je, al deel uitmakend van de samenleving, in je leven tegenkomt (Mayo 2015). Vanuit haar subjectwordingsfunctie beoogt het onderwijs leerlingen wakker te maken aan een intrinsiek verlangen om op een volwassen wijze vorm te geven aan hoe zij in de wereld zijn. Kenmerkend voor die volwassen wijze is dat je bij wat je doet en kiest niet alleen bedenkt wat jij zelf graag wilt, maar meeweegt wat wenselijk is voor jou, de ander en het andere in de wereld. Het gaat hierbij niet zoals bij kwalificatie en socialisatie over invoegen in de samenleving, maar juist over je eigen positie kunnen en willen innemen vanuit vrijheid en met verantwoordelijkheid (Biesta 2012; Mayo 2020). In zijn inaugurele rede 'Tijd voor pedagogiek' benoemde Biesta (2018) onderwijs dat deze subjectificatiefunctie zo voorop stelt 'subjectiverend onderwijs'; voor de kwalificatie -en socialisatiefuncties die het onderwijs natuurlijk ook heeft, betekent dit dat zij invulling krijgen in het licht van de subjectwordingsfunctie.

Een nadere blik op subjectwording

Voor een dialoog over persoonsvorming georganiseerd door Stichting Leerplan Ontwikkeling (Mayo, 2016) schreef ik het volgende: "Ik zie subjectwording als ontwakken aan en vormen van het verlangen, de bereidheid en het vermogen om de dialoog tussen jezelf en de wereld te voeren (in spreken en handelen) over wat wenselijk is voor jou, de ander en het andere en over wat de realisatie daarvan van jou vraagt. Als je vanuit die dialoog vorm geeft aan hoe je in de wereld bent, dan laat je je zien in je volwassenheid. Dat is niet iets wat we vanzelfsprekend doen of verlangen te doen. Het is wel iets waar we ons als mens in kunnen vormen. Dat vormingsproces is weliswaar persoonlijk - zelfs uniek - maar het is niet iets dat je alleen kunt doen. Je kunt het alleen vorm geven door de relatie met de wereld aan te gaan. Misschien zou je kunnen zeggen dat het subjectwordingsproces zichtbaar wordt in de dialoog die je je leven lang voert met de wereld over jullie relatie. Die dialoog voeren we met ons handelen, denken en voelen. In die dialoog onderzoeken we gezamenlijk hoe het individuele en het gemeenschappelijke - onze autonomie en verbondenheid - met elkaar in balans kunnen zijn. Waarbij het de bedoeling is dat in de relatie de vrijheid van de een niet zondermeer ten koste gaat van de vrijheid van de ander; dat in de relatie de integriteit van ieders uniciteit gerespecteerd wordt.

Het voeren van die dialoog, dat kunnen we oefenen in het onderwijs in de ontmoeting tussen leerling en leerkracht, tussen leerlingen, tussen leerling en lesstof. Om die dialoog te kunnen voeren moet je wel jezelf, de ander en de wereld leren kennen en bereid zijn om jezelf kenbaar te laten zijn. Daarom is het nadrukkelijk de taak van het onderwijs om leerlingen te onderwijzen in wat wij als samenleving vanzelfsprekend en belangrijk vinden in denken, voelen en handelen. Er zorg voor te dragen dat leerlingen zicht krijgen op wie zij zijn als individu en als lid van de samenleving; dat ze ontdekken waar hun talenten liggen, wat ze motiveert, hoe ze door anderen worden gezien. Hiermee komt het onderwijs tegemoet aan haar socialiserende en kwalificerende functies voor de samenleving.

Maar daarnaast moet het onderwijs leerlingen ook mogelijkheden bieden, ruimte geven en uitdagen om de blik te richten op wat ze nog niet kennen en begrijpen; om los te komen van het vanzelfsprekende en de verwachtingen van onze samenleving. Beter nog: de nieuwsgierigheid voeden om het onbekende te ontmoeten, te verkennen en zich door het onbekende te laten kennen.

Zodat ze zich bewust kunnen worden dat ze ook kunnen gaan verlangen naar ontmoetingen met dingen die op het eerste gezicht niet leuk, lekker of makkelijk zijn omdat juist die ontmoetingen ze nieuwe dingen leren over zichzelf en de wereld. Dat is nodig omdat volwassen-in-de-wereld-zijn niet vanzelfsprekend makkelijk is.”

Periodeonderwijs als vorm en ontmoetingsplaats voor subjectiverend onderwijs

Ik gaf deze beschouwing naar aanleiding van een casus van een persoonlijke ervaring met het periodeonderwijs tijdens de Parcivalperiode in mijn laatste jaren van de middelbare school. In verschillende onderzoeken die vanuit het lectoraat zijn verricht komt deze klassieke vorm van vrijeschoolonderwijs naar voren als sterk vormende onderwijservaring voor leerlingen en leraren (zie bijvoorbeeld De Meyere, & Mayo 2018; Faling 2018, 2020; Hubeek 2022a, 2022b; Krijger, 2018; Lutters 2020; Mayo 2020, 2021). Tijdens de periode dompelen leraar en leerlingen zich onder in een onderwerp of thema en gaan als het ware met elkaar een ontdekkingsreis maken. De lessen vinden plaats gedurende de eerste twee lesuren van de dag waarbij leraar en leerlingen zich gedurende een aantal weken intensief verbinden met een specifiek thema of vakgebied zoals ‘Projectieve meetkunde’, ‘Ambachten’ of ‘Middeleeuwen’. De thema’s zijn zo gekozen dat de lesstof de centrale ontwikkelingsthema’s van de leerlingen in dat lesjaar spiegelen. Zoals de Parcivalperiode in de 11^e klas (5^e klas middelbare school) over de Parcivallegende, waarbij het nadenken over wie je bent en hoe je wilt zijn een kernthema vormt (Mayo 2020; voor een uitgebreide beschrijving zie Lutters, 2018, 2021). De leerlingen ontmoeten en verkennen tijdens deze lessen gebeurtenissen, (historische) figuren en vraagstukken aan de hand van verhalen verteld door de leraar, het uitvoeren van experimenten of opdrachten, door kunstzinnige verwerking van de lesstof of tijdens klassengesprekken. Ieder van de activiteiten wordt doelbewust gekozen, grondig voorbereid en zorgvuldig ingebracht door de leraar. De intentie die aan deze lessen ten grondslag ligt is om de verbeeldingskracht van leerlingen te voeden. Van Alphen (2011) beschrijft dat die verbeeldingskracht in het vrijeschoolonderwijs wordt beschouwd als een instrument voor transformatie. Hij schrijft dat Steiner stelde dat:

“imagination is a heightened form of cognition, capable of transforming the knowledge and skills to be learned into enhanced experiences. These experiences stimulate creativity in thinking and involve the emotions of the learners, through which a more meaningful relationship is established with the learning material” (Van Alphen, 2011, p.16).

Zo bezien is het dan ook niet verwonderlijk dat niet zozeer het overdragen van feitelijke kennis, gebruiken of denkwijzen (zoals centraal staat vanuit de kwalificerende en socialiserende functies van het onderwijs) het hoofddoel vormt van deze lessen, maar juist het ontwikkelen van echte verbinding met een thema, van een gevoel van verwondering of nieuwsgierigheid dat de leerlingen prikkelt om zich zo met het onderwerp te gaan verbinden dat ze geleidelijk aan zelf betekenis kunnen vinden en geven aan wat ze ontmoeten in de lessen. Om zo geleidelijk aan een beeld te ontwikkelen van zichzelf als een actief en intentioneel voelend, denkend en handelend mens dat iets van waarde heeft in te brengen in het leven op aarde. Wember (2016) noemt de periodelessen als een van de belangrijkste bouwstenen van het vrijeschoolonderwijs waarmee leraren onderwijs kunnen geven, dat betekenisvol, nodig en gezond is voor individu en voor de wereld waar we met elkaar verantwoordelijkheid voor dragen. Hij benadrukt dat het vormgeven aan dergelijke onderwijservaring balanseerkunst vraagt tussen het in stand houden van de grondig ontwikkelde inhouden en werkwijzen van de periodelessen enerzijds en het scheppen van een ruimte voor vernieuwingen waarin de behoeften en stemmen van onze huidige en toekomstige tijd kunnen klinken. Dat voor leraren geen vaste methode of script beschikbaar is dit te kunnen doen, maar dat ieder van hen hier zijn of haar eigen, betekenisvolle vorm in moet gaan vinden. Dat vraagt om inzicht en oordeelsvorming ten aanzien van wat wenselijk, nodig en mogelijk is voor leerlingen en een krachtige verbinding met wat je beoogt te bereiken met je lessen.

De pedagogische verantwoordelijkheid van volwassenen in de subjectwording van leerlingen

Een van de dingen waar ik mij door het werk voor het lectoraat geleidelijk aan steeds bewuster van ben geworden, is dat subjectiverend onderwijs voor leerlingen alleen gerealiseerd kan worden als de volwassenen die hier verantwoordelijkheid voor dragen ook vanuit het perspectief van subjectwording en de oriëntatie op op-volwassen-wijze in, met en voor de wereld zijn, kijken naar hun leraar-zijn, hun persoonlijke en professionele ontwikkeling en naar de onderwijsgemeenschap die zij met elkaar vormen. Niemand kan iemand anders 'subjectiveren'. Er bestaan geen garanties in het onderwijs en zeker niet ten aanzien van de inspanningen van volwassenen om leerlingen wakker te maken aan het verlangen om op een volwassen wijze in de wereld te bestaan.

Dat schept enerzijds vrijheid voor de volwassenen die dit ter hand nemen: vrijheid om het proces zo in te richten dat het recht doet aan de leerlingen, de samenleving maar zeker ook aan jezelf. Maar ook verantwoordelijkheid: om het proces aan te gaan, je tot deze verantwoordelijkheid te (blijven) verhouden, door kritisch te blijven kijken naar wat jij en je collega's doen en door elkaar daarop te bevragen en aan te spreken. Daarom ben ik mij geleidelijk aan steeds meer gaan verdiepen in wat deze oriëntatie op subjectiverend onderwijs betekent voor de rol van volwassenen die met elkaar de pedagogische verantwoordelijkheid voor dit onderwijs op zich nemen. Mijn beeld daarvan heeft zich al lezend, observerend, denkend en in gesprekken met anderen kunnen vormen. Gesprekken binnen de wereld van het vrijeschoolonderwijs maar ook daarbuiten, met onderwijsprofessionals, onderwijsonderzoekers en beleidsmakers. Daarbij bood het onderzoekswerk met de leden van de kenniskring, met de opleiders en onderzoekers van het Whole Child Development-project en met mijn nieuwe collega's bij Stichting NIVOZ¹, een onmisbare ruimte voor dialoog, samen niet-weten en veel zoeken. In dit essay zou ik het eerdere onderwijsbeeld willen aanvullen, wellicht zelfs aanscherpen door een verdere uitwerking te geven van wat subjectiverend onderwijs aan leerlingen vraagt en brengt voor de volwassenen die dit onderwijs (vorm)geven. Natuurlijk geen definitieve uitwerking, maar hopelijk wel een paar handreikingen waarmee we ons denken en handelen in het onderwijs kunnen verdiepen.

Ontmoeting: onderwijs van mens tot mens

In mijn andere bijdrage in deze bundel schrijf ik: "Goed vrijeschoolonderwijs - in de zin van subjectiverend onderwijs - is in de eerste plaats onderwijs van mens tot mens. Het veronderstelt dat leerlingen én volwassenen als subject worden gezien en ze elkaar ook zo ontmoeten en aanspreken - als actieve actoren, die van zichzelf zijn en die verantwoordelijkheid kunnen en moeten dragen (Biesta, 2022). Dit vraagt om onderwijservaringen die leerlingen de kans bieden zichzelf, anderen, het andere te ontmoeten en te bevragen en zich daartoe te gaan verhouden. De uitnodiging die daarbij hoort is om te zijn zoals je bent - met alles er-op-en-er-aan - omdat dat je werkmateriaal is in het leven waarmee je vorm kunt geven aan hoe je in de wereld bent." Die uitnodiging geldt niet alleen de leerlingen, maar ook de volwassenen. Sita de Kam (2022) beschrijft het in haar bijdrage in deze bundel op treffende wijze: "Het is jouw kunstzinnigheid waarin je met denken, voelen en willen als uniciteit zichtbaar wordt voor en aan de wereld. En doordat je zichtbaar bent word je ontmoetbaar voor de kinderen in de klas".

¹ *Lectoraat Waarde(n) van Vrijeschoolonderwijs (hsleiden.nl); Nivoz | Whole Child Development; <https://nivoz.nl>*

Ik denk dat dit ook vraagt van de volwassenen in het onderwijs dat zij bereid zijn om leerlingen steeds weer opnieuw, onvoorwaardelijk en oprecht, als subject te blijven zien, ontmoeten, aanspreken en te bemoedigen en dat vraagt iets van de volwassenen in hun eigen subject-zijn. In de ontmoeting met de leerling als subject in de les vraagt goed vrijeschoolonderwijs om wat pedagoog Max van Manen (1991; 2014) 'pedagogische tact' noemt. Daarbij gaat het over het goede kunnen doen op het juiste moment, ook in de ogen van de leerling (Stevens & Bors 2018). Dat 'goede doen' vraagt van de onderwijzer de afweging van en het recht doen aan verschillende perspectieven. Het goede doen vanuit het perspectief van de leerling laat de leerling ook in het moment zelf ervaren dat het (h)erkend wordt in zijn of haar eigenheid en mogelijkheden. Van Manen beschrijft dat pedagogische tact in de ontmoeting met de leerling zich juist toont in subtiele beïnvloeding (het planten van zaadjes, bieden van mogelijkheden), in situationeel vertrouwen waarbij iedere nieuwe ervaring start vanuit de basishouding van vertrouwen, en in de gave van improvisatie: 'weten wat te doen, wanneer je niet weet wat te doen'. Pedagoog Merlijn Wentzel beschrijft dat het tactvolle vaak schuilt in bescheiden gebaren, zoals de uitwisseling van een blik tussen leraar en leerling, waarin de bedoeling van de blik duidelijk verstaan wordt. "Heel vaak schuilt je tact erin om juist een handeling achterwege te laten en zo ruimte te scheppen voor de leerling om zelf conclusies te trekken of zelf naar voren te stappen." (Wentzel in Bors 2022). Het promotieonderzoek van Saskia Snickers waarover ze ook in deze bundel schrijft, geeft een beeld van wat dat met leerlingen doet als leraren daartoe in staat zijn: het brengt de blosjes terug op hun wangen en helpt ze niet alleen om vol aandacht en met inzet aan het werk te gaan in de klas, maar ook om aan het werk te blijven.

Daarnaast heeft pedagogisch tact ook een meer innerlijke kant; dan gaat het als het ware om de voorwaarden in de leerkracht zelf. Van Manen benoemt dat als 'thoughtfulness' (1991). Die 'thoughtfulness' betreft een heel aantal zijns-kwaliteiten, zoals bedachtzaam en reflectief zijn ten aanzien van het eigen en andermans zijn en handelen. Mindfulness in de zin van open en onbevooroordeeld naar de binnen- en buitenwereld zijn vanuit aanvoelen, empathie en oprechtheid. Maar ook pedagogische sensitiviteit die ertoe bijdraagt dat je je bewust bent van signalen, die nauwkeurig weet te interpreteren en een passende en snelle respons weet te formuleren in denken of handelen gericht op het verschijnen en ontwikkelen van de leerling, waarbij je je bewust bent dat het in de ontmoeting niet om jou als 'ik' draait, maar om jou in je rol van pedagoog.

Dat je in het moment ‘vol-functioneert’ zodat je open staat voor wat zich aandient; ‘weet’ wat het goede is; reageert in nuances en je gedrag voor de ander evenwichtig, adequaat en betrouwbaar is. Dat raakt aan wat pedagoog Lisette Bastiaanse (2022) benoemt als de pedagogische grondhouding waarmee de leraar aanwezig is in de ontmoeting met de leerling vanuit aandachtige betrokkenheid. Juist die grondhouding draagt er toe bij dat je verbonden kunt zijn met de ‘pedagogische vraag’ van het kind: wat is wenselijk voor dit kind, op dit moment, in deze context? (Van Manen 2014; Stevens & Bors 2018). Kirsten Koppel (2022) beschrijft in haar essay in deze bundel de ‘onbedoeld gelukke handelingen’ van een leraar waarbij je door volledig in verbinding te zijn met jezelf, en door in het moment open en afgestemd te zijn op de leerling en op je opdracht, het goede weet te doen, ook in de ogen van de leerling of student. In de inleiding van het boek ‘Pedagogische tact, hoe dan?’ van Middendorp, Spil & Wentzel (2022) schreef ik daar het volgende over: “Bij het beantwoorden van de pedagogische vraag geef je niet alleen richting aan het kind vanuit wat in het moment bij het kind zichtbaar is, maar ook vanuit wat er in het verleden was en vanuit wat zich in de toekomst lijkt aan te dienen; zonder dat absoluut te maken of daarmee mogelijkheden uit te sluiten. Dat vraagt om diepe verbondenheid met het kind en de omgeving waarin het kind leeft, om openheid en sensitiviteit ten aanzien van wat zichtbaar wordt en om hoop en vertrouwen in wat gaat komen... Als volwassenen moeten we ons bewust zijn dat ‘wat wenselijk is’ niet vanzelfsprekend hetzelfde is als ‘wat door het kind gewenst wordt’. Als leerkracht maak je steeds weer keuzes over wat wenselijk en nodig is, in wat je het kind biedt aan lesstof, in waarop en hoe je het kind aanspreekt, in welke ruimte je het kind laat en zo verder. Daarin leidt jij het kind en laat je je zelf leiden door wat jij als jouw pedagogische verantwoordelijkheid of opdracht ziet.” (Mayo 2022a p6.)

De leerling zichzelf als subject laten ontmoeten

In subjectiverend onderwijs zoals het vrijeschoolonderwijs zoek je dus hoe je pedagogisch-didactische keuzes en handelen zo vormgeeft dat ze een passend antwoord vormen op de vraag: wat is wenselijk in de ontwikkeling van de leerlingen op weg naar een volwassen bestaan in, met en voor de wereld? Dat is geen eenvoudige opgave omdat er altijd meerdere belangen meewegen, die soms haaks op elkaar (lijken te) staan, zoals de behoeften van de andere kinderen in de klas, jouw eigen mogelijkheden en wensen, de ideeën en wensen van ouders, de school maar ook van de samenleving. “Daar recht aan doen vraagt om een zorgvuldig proces van oordeelsvorming, van de bereidheid om keuzes te maken en daar ook daadkrachtig en tactvol naar te willen handelen; dat vraagt om leiderschap.”(Mayo 2022c).

Een aantal jaar geleden onderzocht ik samen met een twintigtal vo-docenten hoe zij invulling gaven aan subjectiverend onderwijs in hun periodelessen en in het bijzonder wat als het ware bouwstenen waren voor 'gouden ervaringen': momenten waarop ze konden ervaren dat hun lessen echt bijdroegen aan wat ze beoogden (Mayo 2019a, 2020). Het periodeonderwijs is een van de meest kenmerkende onderwijsvormen in de vrijescholen.

De docenten benoemden als doel van de periodelessen dat leerlingen met behulp van wat zij aan kennis, vaardigheden en inzichten hadden opgedaan in de lessen, uiteindelijk tot eigenstandig en scheppend handelen konden komen. Zij gaven daar voorbeelden bij als een eigenzinnige oplossing voor een vraagstuk, een kunstzinnig beeld of een inzicht dat je ontwikkelt over hoe dingen met elkaar verbonden zijn. Handelen waarbij leerlingen dus niet vanzelfsprekend deden of (na)maakten wat anderen ook al deden of gedaan hadden, maar handelen dat voortkwam uit hun eigen beleving, inzichten en oordeelsvorming. Docenten beschreven dat er om dat te kunnen bereiken drie kwalitatief verschillende processen doorlopen moesten worden: 'verbinden', 'eigen maken' en 'scheppen'. Docenten gaven aan dat zij bij het ontwikkelen en geven van de periodelessen steeds weer zochten hoe ze het leren van de leerlingen in ieder van die processen zo vorm konden geven dat het uitnodigde tot een oriëntatie op het volwassen in de wereld kunnen zijn.

Docenten beschreven dat zij, om goede periodelessen te kunnen geven, zichzelf in de voorbereiding ook echt met de lesstof, de klas en de pedagogische intenties van het periodeonderwijs moesten verbinden. Zij gaven aan dat het zich eigen maken van de inhoud, vaardigheden en de vertelstof van de specifieke periode, maar ook het ontwikkelen van werkvormen een belangrijke basis vormden om kwalitatief hoogwaardige en wat zij noemden 'rijke' lessen te geven. De 'gouden ervaringen' ontstonden echter juist op die momenten waarop zij ervoeren dat in het moment zelf - in de daadwerkelijke ontmoeting met de leerlingen - iets anders nodig was dan dat wat zij voorbereid hadden. Dat waren de lessen waarbij zij de voorbereiding loslieten en koersend op de pedagogische intenties al zoekend, spelend, handelend in samenspel met de leerlingen een onderwijservaring konden scheppen. Die ervaring gaf ze niet alleen vertrouwen in de kwaliteit van hun onderwijs, maar ook heel veel vervulling en plezier.

De leerling als subject aanspreken

Deze reflectie van de docenten over periodelessen illustreert hoe belangrijk het is dat het pedagogisch-didactisch handelen, zowel in het ontwerp als in de ontmoeting, gericht is op de bedoelingen van het onderwijs en daadwerkelijk mogelijkheden biedt om daarmee te oefenen en je er toe te bekwamen. Biesta (2017) onderscheidt drie pedagogische handelingsperspectieven voor de leraar die een subjectiverend karakter hebben: onderbreken, vertragen en steunen/voeden.

Het eerste pedagogische handelingsperspectief, onderbreken, brengt de leerling bij de vraag: *wat vraagt dit van mij?* (Biesta 2017; 2021). Als leraar onderbreek je het vanzelfsprekende of vertrouwde van het zijn, denken, verlangen en handelen van de leerling. Bijvoorbeeld door nieuwe of alternatieve ideeën en perspectieven aan te reiken; door iets van ze te vragen wat niet makkelijk is of vanzelf gaat; door ze aan te spreken op wat ze doen en hoe ze zijn in en met de wereld; 'door ze weerstand te laten ervaren vanuit een ander of het andere maar ook naar een ander of het andere.' Ris schrijft: "Onderbroken worden zet de gebeurtenis van subjectificatie in gang. De onderbreking krijgt vervolg in een verkenning en verwerking die Biesta (2017) de vertraging noemt" (Ris, 2022, p 7-8). Vertragen betekent dat je als leraar de leerling de ruimte biedt om te herzien en te hervormen wie je bent, wat je denkt of verlangt, of hoe je handelt. Dat vraagt om een veilige oefenruimte waarin je de vrijheid ervaart om eigen en andere manieren daarvan waar te nemen, te verkennen, te bevragen, te oefenen en te overwegen. Kennis, vaardigheden en competenties die vanuit de doeldomeinen kwalificatie en socialisatie eigengemaakt zijn, vormen hierbij een waardevol instrumentarium voor de leerling. Ris (2022) schrijft dat het ervaren van onderbroken en vertraagd worden veel van leerlingen vraagt en daarom ook ondersteuning nodig maakt. Dat ondersteunen richt zich in de ontmoeting met de wereld op 'een zelf' te vormen en zelfstandig te kunnen zijn, denken, voelen, willen en handelen.

De leerling als subject bemoedigen

Door mijn werk bij het NIVOZ ben ik met het werk van de Duitse pedagoog Beate Letschert-Grabbe in aanraking gekomen. Zij heeft aan de hand van haar onderwijspraktijk onderzoek gedaan naar wat zij als de pedagogische houding van ‘bemoediging’ benoemt. Zij beschrijft onderwijservaringen als bemoedigend wanneer die niet alleen passend zijn bij wat de leerling nodig heeft op een bepaald moment, maar de leerling ook als het ware een stapje verder helpen door iets nieuws of anders aan te reiken dan wat er al was of gedaan wordt en die erop gericht zijn het zelfbewustzijn en zelfrespect van de leerling te versterken. Zij ziet bemoediging als essentiële voorwaarde voor leerlingen om anderen en het andere te leren waarderen, om zelf op een constructieve wijze, vanuit vrijheid en met verantwoordelijkheid mee te kunnen doen in gezamenlijke processen zoals lessen, en om op je eigen oordeel te leren koersen (Letschert-Grabbem 2008; zie ook Middendorp, Spil & Wentzel 2022).

Zoals eerder beschreven speelt het periodeonderwijs een belangrijke rol bij het invulling geven aan de subjectiverende functie van het vrijeschoolonderwijs. (Oud)vrijeschoolleerlingen geven aan zich tijdens veel van hun periodeonderwijs gesteund of gevoed te hebben ervaren om als ‘een zelf’ te verschijnen en de wereld te ontmoeten: zij weten zich bemoedigd door bepaalde onderwijservaringen van bepaalde leraren. Zeker in de laatste jaren van het vo-onderwijs beschrijven ze de periodelessen als een soort luwe haven, waarin ze rust en ruimte kunnen ervaren voor echte ontmoetingen; met de leraar, zichzelf, hun klasgenoten, de lesstof en de wereld. Het is een plek waar ze onderwerpen, perspectieven en ideeën konden ontmoeten die afwijken van het gangbare, die niet direct nuttig zijn of voorbereiding voor de examens vormen. Dat roept soms weerstand op, maar biedt ook gelegenheid en ruimte om te ontdekken wat je juist wel of niet interessant, belangrijk of zinvol vindt. Bovendien word je uitgenodigd om je niet alleen met je denkvermogen te verbinden met wat je ontmoet, maar ook met je gevoel, je beleving en om manieren te gaan vinden om vanuit dat wat je beleeft en denkt vorm te geven aan iets dat echt eigen aan jou is en dat je vervolgens in de wereld brengt: een gedachte, een kunstwerk, een project. En zo ontmoet je in die lessen niet alleen jezelf, maar ook elkaar in ieders eigenheid vanuit dat wat ieder inbrengt en toont (zie voor een verder beschrijving Lutters, 2021).

Oud-leerlingen vertellen dat de onderwijservaringen hen vertrouwen hebben gegeven in hun eigen vermogen om passende oplossingen of antwoorden te vinden voor problemen of vraagstukken die ze op hun pad vinden. Maar ook dat ze een innerlijk kompas lijken te hebben ontwikkeld waarop ze kunnen en willen koersen in het leven. Deze verworvenheden bemoedigen ze bij het maken van keuzes en om soms tegen de stroom van de samenleving in te durven zwemmen, in de zin dat ze zich in staat voelen vragen te stellen bij of weerstand te bieden aan vanzelfsprekende denk- en handelwijzen of gangbare verwachtingen vanuit de samenleving, bijvoorbeeld over wat een passende vervolgopleiding is of hoe je je leven leidt als volwassene in de wereld. Wat daarbij opvalt is dat bij het maken van die keuzes veelal eerst gevoeld wordt en dan pas wordt beredeneerd; maar ook dat bij de afwegingen en keuzes die gemaakt worden, waarden als 'schoonheid', 'oprechtheid' of 'rechtvaardigheid' een rol spelen (Faling, 2018; zie ook De Meyere, 2018; Hubeek 2022 in deze bundel).

Overpeinzingen: Wat vraagt waarde(n)vol vrijeschoolonderwijs voor nu en voor de toekomst?

Zoals ik het vrijeschoolonderwijs de afgelopen acht jaar heb mogen ontmoeten en onderzoeken zie ik dat misschien wel de belangrijkste 'waarde' van dit onderwijs is, dat het leerlingen uitnodigt, sterkt en bemoedigt om in de wereld te stappen, je te verbinden met de wereld vanuit een gevoel van vrijheid en verantwoordelijkheid en daar zelf steeds meer in te kunnen en willen verschijnen als uniek individu: met eigen gevoelens, initiatieven, acties, creaties, afwegingen, inzichten, keuzes, oordelen. Kortom: als subject dat van zichzelf is, actief, vrij en verantwoordelijk. Daarmee lijkt het vrijeschoolonderwijs erin te slagen om een wezenlijk deel van de pedagogische opdracht die zij op zich heeft genomen te realiseren. Wat een prachtig cadeau voor leerling en samenleving!

En toch... En toch wens ik het vrijeschoolonderwijs verbeeldingskracht toe voor de toekomst. Verbeeldingskracht in de zin zoals Steiner het beschreef voor de leerlingen, maar dan als instrument voor transformatie van het intentioneel pedagogisch-didactisch handelen van de bestaande vormen en ontmoetingen met de leerlingen. Niet omdat ik denk dat dat intentioneel pedagogisch-didactisch handelen van nu tekort schiet, maar omdat ik hoop dat het omvattender, inclusiever kan worden en daarmee beter afgestemd raakt op wat de zich ontvouwende realiteit van ons leven in de wereld van ons onderwijs vraagt.

Als we als onderwijs ook voor toekomstige generaties bij willen dragen aan een rechtvaardige, solidaire wereld waarin mensen in vrijheid kunnen leven, dan zullen we ook oplossingen moeten zoeken voor grote vraagstukken zoals klimaatverandering; we zullen nieuwe omgangsvormen moeten ontwikkelen met de natuurlijke hulpbronnen van de wereld, met technologie, met elkaar. Ik denk niet dat wij, de huidige generaties volwassenen, daar de antwoorden op zullen gaan geven, maar heb wel goede hoop voor de leerlingen van nu en van morgen. Maar ze hebben wel nog iets anders nodig van ons volwassenen dan wat we ze nu bieden, om daartoe toegerust te raken in voelen, denken, willen en handelen. Zoals het nog meer en bewuster in aanraking komen met de veelstemmigheid en grote diversiteit die zo kenmerkend is voor onze wereld. Het is ongelooflijk waardevol voor onze leerlingen om hun eigen plaats in de wereld te gaan vinden en innemen. Tegelijkertijd is het ook onmisbaar voor de toekomst dat ze daarbij het bewustzijn kunnen ontwikkelen dat er ook andere perspectieven zijn, dat die niet minder waardevol of echt zijn, maar anders. Dat je kunt leren om meerdere stemmen of perspectieven met elkaar te laten klinken en dat het groeien van nieuwe stemmen niet vanzelfsprekend afbreuk doet aan de kracht van de eigen stem. Leerlingen kunnen dat nu al zo mooi ervaren en oefenen op school in bijvoorbeeld de koorlessen, maar dat zou ook in de periodelessen bewuster en veel structureler vorm kunnen krijgen. Dat vraagt bijvoorbeeld om de lesstof en de beelden die we aanbieden als ontwikkelstof kritisch tegen het licht houden en te zoeken hoe we andere perspectieven, denkwijzen en ervaringen dan die ons vertrouwd zijn kunnen laten klinken, waarderen en includeren. De podcastserie 'Inclusie en diversiteit in het vrijeschoolonderwijs', die Jan Jaap Hubeek in samenwerking met Wouter Modderkolk hierover maakte, maakt het belang hiervan via de stemmen van o.a. (oud)leerlingen, ouders, leraren en onderzoekers erfahrbaar en beleefbaar².

Het vraagt ook dat we zoeken naar onderwijsvormen en ontmoetingen die leerlingen uitnodigen, bemoedigen en laten oefenen om niet alleen te verschijnen als individu, zoals nu zo mooi lijkt te gebeuren in het periodeonderwijs, maar die ze in staat stellen dat individuele verschijnen in te brengen in het collectief.

² *Waarden van Vrijeschoolonderwijs (capture.fm)*

Misschien vraagt dat wel dat we leerlingen vertrouwd maken met het bevragen en bevrraagd worden op het verschijnen als individu; door het unieke en het overeenkomstige tot onderwerp van gesprek te maken, het te bevragen, elkaar daarop aan te spreken, elkaar en jezelf weerstand te bieden. Niet om te oordelen of af te wijzen, maar juist om dat wat daarbij van waarde is, voor het individu en zijn of haar ontwikkeling, te kunnen waarderen en te kunnen transformeren tot potentieel waardevolle bouwstenen voor de ontwikkeling van het collectieve bestaan.

Misschien vraagt het ook wel dat onderwijservaringen minder om het individuele en meer om het gezamenlijke, het collectieve gaan draaien. Waarom draait ieder examen om wat je als individu kent en weet en kunt, en niet ook om wat je met elkaar in samenwerking voor elkaar kunt krijgen, te weten kunt komen of al weet? Wat houdt ons tegen om te stoppen met denken over ontwikkeling en succes in termen van 'onderscheiden' en 'afscheiden' als hoogst bereikbare doelen? Een realistisch beeld ontwikkelen van wat je kunt is waardevol, maar dat geldt ook voor een idealistisch beeld van hoe je wilt zijn, wie je wilt zijn en wat je wilt gaan kunnen. Beide beelden helpen je plek in de wereld in te nemen, ook ten opzichte van anderen, maar wellicht niet om je zonder meer zo vrij mogelijk te maken van anderen, maar juist ook om je te helpen op een zoektocht naar hoe je complementair kunt zijn aan anderen, en vanuit jouw uniciteit bij kunt dragen aan een gezamenlijk handelen, denken, voelen en zijn in, met en voor de wereld.

Deze veranderingen in de lessen, in de klassen in de ontmoetingen van leerlingen en leraren, vragen ook om transformatie in het denken over het waarom en waartoe van onderwijs in de scholen, schoolbewegingen en in de samenleving zodat niet langer de selectiefunctie voorop staat in het denken over de taak en kwaliteit van onderwijs, maar de pedagogische functie leidend wordt. En dat kan natuurlijk nooit de verantwoordelijkheid zijn van de individuele volwassenen in het onderwijs, maar wel iets waarvan we met elkaar kunnen gaan zeggen: dat is waardevol en nodig om goed onderwijs te kunnen blijven geven en dus gaan we daar aan werken.

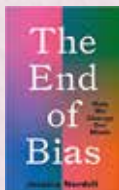
Bronnen

- Bastiaansen, L. (2022). *Aandachtige betrokkenheid als pedagogische grondhouding*. Garant.
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*. Paradigm publishers.
- Biesta, G.J.J. (2011). De school als toegang tot de wereld: een pedagogische kijk op goed onderwijs. In R. Klarus en W. Wardekker (Eds.), *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de pedagogiek* (p. 15-35). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Biesta, G.J.J. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Biesta, G.J.J. (2018). *Tijd voor pedagogiek: Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Universiteit voor Humanistiek.
- Biesta, G.J.J. (2020). *Educational research. An unorthodox introduction*. Bloomsbury Academic.
- Biesta, G.J.J. (2021). *World-centred education. A view for the present*. Routledge.
- Bors, G. (2022). *Pedagogische tact toont zich vaak in bescheiden gedaante. Van Twaalf tot achttien, 2022* (5).
- De Kam, S. (2022). Hoe vaak zie ik de zon echt? In A.Y. Mayo (red.), *Werken aan waarde(n)vol vrijeschoolonderwijs voor nu en voor de toekomst*. Hogeschool Leiden.
- De Meyere, A. & Mayo, A. (2018). *Intentions towards adulthood in Waldorf educational praxis*. (pdf, 1005 KB) Leiden: Hogeschool Leiden.
- Eidhof, B., Janssens, M., & Ris, J.J. (2021). *Wereldgericht onderwijzen: Biesta in de praktijk*. Stichting NIVOZ.
- Eiffers, L. (2022). *Onderwijs maakt het verschil. Kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijs*. Walburg pers.
- Faling, A. (2018). *Hoe geven oud-vrijeschoolleerlingen vorm aan hun volwassen bestaan in de wereld?* (pdf, 767 KB) Leiden: Hogeschool Leiden.
- Faling, A. (2020). Vrijeschoolonderwijs als uitnodiging om volwassen in de wereld te willen zijn. In: P. Sins en R. Berends (Red.) *Overbruggen. Verbinden van vernieuwingsonderwijs en onderzoek* (pp 57-65). Deventer: Saxion Progressive Education University Press.
- Hubeek, J.J. (2022a). Inclusie en diversiteit binnen het vrijeschoolonderwijs: een podcastserie. In A.Y. Mayo (red.), *Werken aan waarde(n)vol vrijeschoolonderwijs voor nu en voor de toekomst*. Hogeschool Leiden.

- Hubeek J.J. (2022b) Podcastserie: *Waarden van Vrijeschoolonderwijs (captivate.fm)*
- Koppel, K. (2022). Diep-luisteren als subjectiverende activiteit. In A.Y. Mayo (red.), *Werken aan waarde(n)vol vrijeschoolonderwijs voor nu en voor de toekomst*. Hogeschool Leiden.
- Krijger, Ariëlla (2018). *Brede vorming als ruimtescheppend gebeuren*. (pdf, 1.05 MB) Leiden: Hogeschool Leiden.
- Letschert-Grabbe, B. (2008). *Dennis de schrik van de school. Hoe pedagogisch werken de kwaliteit van onderwijs verbetert*. Van Gorcum.
- Lutters, F. (2021). *Immersion learning: a travelogue*. Waldorf Publications.
- Mayo, A.Y. (2015). *Lectorale rede Autonomie in verbondenheid* (pdf, 5.67 MB); *Waarde(n)vol onderwijs voor nu en voor de toekomst*. Leiden: Hogeschool Leiden.
- Mayo, A. (2016). *SLO samenspraak persoonsvorming en/in het curriculum*, bijdrage Aziza Mayo.
- Mayo, A. (2018). *Samen bewegen naar onderwijs dat blijft vormen voor het leven. De Staat van het Vrijeschoolonderwijs*. (pdf, 670 KB). Leiden: Hogeschool Leiden.
- Mayo, A.Y. (2019). Brede vorming door het periodeonderwijs zichtbaar en inzichtelijk maken. In: *Waar moet het vrijeschoolonderwijs anno 2019 aan voldoen?* Zeist: Vereniging van Vrijescholen.
- Mayo, A.Y. (2019). Research In, On, and With Waldorf Education in The Netherlands. In: J. Miller (Ed.) *The International Handbook for Holistic Education*. Routledge Publishers.
- Mayo, A.Y. (2020). De brede vormende werking van periodeonderwijs in de vrijeschool: intenties en handelen. In: P. Sins en R. Berends (Red.) *Overbruggen. Verbinden van vernieuwings-onderwijs en onderzoek* (pp 110-118). Deventer: Saxion Progressive Education University Press.
- Mayo, A.Y. (2021). Introduction to: *Immersion Learning: A Travelogue*. A Study of the Value of the Block Method of Teaching in Waldorf Education. In: F. Lutters (2021) *Immersion learning: a travelogue*. Waldorf Publications.
- Mayo, A.Y., (2022a). Voorwoord. In: J. Middendorp, S. Spil & M. Wentzel. *Pedagogisch tact, hoe dan?* Noordhoff.
- Mayo, A.Y. (2022b). Inleiding: Onderzoek naar en voor waarde(n)vol vrijeschoolonderwijs. In A.Y. Mayo (red.), *Werken aan waarde(n)vol vrijeschoolonderwijs voor nu en voor de toekomst*. Hogeschool Leiden.

- Mayo, A.Y. (2022c). Subjectiverend onderwijs zoals het vrijeschoolonderwijs vraagt om pedagogisch leiderschap. In A.Y. Mayo (red.), *Werken aan waarde(n)vol vrijeschoolonderwijs voor nu en voor de toekomst*. Hogeschool Leiden.
- Meirieu, P. (2016). Pedagogiek. *De plicht om weerstand te bieden*. Phronese.
- Middeldorp J., Spil, S. & Wentzel, M. (2022). *Pedagogisch tact, hoe dan?* Noordhoff.
- Modderkolk, W. (red.) (2021). *Waarde(n)vol Toetsen op de Vrijeschool. Voorbeelden uit de praktijk (pdf, 2.73 MB)*. Hogeschool Leiden en de Stichting Scholengemeenschap voor Vrijeschoolonderwijs.
- Modderkolk, W., & Mayo, A.Y. (2022). De lemniscaat: bouwen aan een brug tussen ideaal en realiteit. In A.Y. Mayo (red.), *Werken aan waarde(n)vol vrijeschoolonderwijs voor nu en voor de toekomst*. Hogeschool Leiden.
- Onderwijsraad (2013). *Een smalle kijk op onderwijs*. De Onderwijsraad.
- Ris, J.J. (2022). *Hoe leraren subjectiverend funderend onderwijs gestalte geven uitgaande van Biesta's handelingsperspectieven*. Masterscriptie Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Snickers, S. (2022). Heb je dit kind gehoord? In A.Y. Mayo (red.), *Werken aan waarde(n)vol vrijeschoolonderwijs voor nu en voor de toekomst*. Hogeschool Leiden.
- Steiner, R. (1943). *Education*. Retrieved from http://wn.rsarchive.org/Lectures/GA307/English/RSPC1943/Educat_foreword.html
- Steiner, R. (2001). *Opvoeden en onderwijzen als sociale opgave*. Hemrik: Nearchus C.V.
- Stevens, L., & Bors, G. (Eds.) (2018). *Pedagogische tact. Op het goede moment het juiste doen, óók in de ogen van de leerling* (zesde druk). Garant.
- Van Alphen, P. (2011). Imagination as a transformative tool in primary school education. *Research on Steiner Education*, (2), p. 16-34.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. State University of New York Press.
- Van Manen, M. (2014). *Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen. Pedagogische sensitiviteit in de omgang met kinderen*. Stichting NIVOZ.
- Wember, V. (2016). *The five dimensions of Waldorf education in the work of Rudolf Steiner. Overviews, commentaries, history, perspectives*. Stratos Books.

Inspiratie



Jessica Nordell

The End of Bias

Ik vond dit een heel ontregelend en tegelijkertijd bemoedigend boek: liet mij in de spiegel kijken naar wie je bent en hoe je denkt, over jezelf, de ander en het andere. Wat ik daar zag was iets anders dan wat ik voorheen dacht te zien. Dat was behoorlijk confronterend. Maar het boek biedt ook vele voorbeelden en handvatten om als persoon maar ook als bv onderwijsbeweging een volgende stap te zetten: dat gaf mij niet alleen moed maar zorgt er ook voor dat ik mogelijkheden zie om dingen anders te doen.



Gert Biesta

Wereldgericht onderwijs

Dit is wat mij betreft het boek waar Gert Biesta de afgelopen jaren naar toe heeft gewerkt. Hierin komt zijn visie over wat goed onderwijs is en vraagt van de leerkracht en de school samen. Een prachtig raamwerk voor het vrijeschoolonderwijs om een kritisch-constructief met elkaar in gesprek te gaan over de vragen: wat vinden wij goed onderwijs en hoe verhoudt dat wat we nu doen in de school en in de klas zich hiertoe?

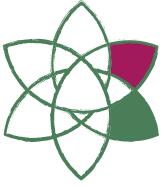


*Onder redactie
van Luc Stevens
en Geert Bors*

Pedagogische tact

Ik denk dat dit boek eigenlijk in de aktetas van iedere minister van onderwijs zou moeten zitten en er 's avonds voor het slapen gaan uitgehaald zou moeten worden om te lezen. Doordrongen van de noodzaak van het pedagogisch perspectief, hoopvol en georiënteerd op menselijkheid en waardigheid de nacht in gaan, dat gun ik zeker ook onze ministers.





De lemniscaat: bouwen aan een brug tussen ideaal en realiteit

Wouter Modderkolk

“Vóór de zomervakantie besloot ik de sprong te wagen. Na twaalf jaar lessen aardrijkskunde gegeven te hebben op een Amersfoortse school voor mavo, havo en tweetalig vwo was het tijd voor een nieuwe stap. De hoogste tijd. Er was in de jaren daarvoor een onvrede in me gegroeid, en het duurde lang voordat ik kon duiden waar die mee te maken had. In essentie kwam het erop neer dat ik last had van een gemis aan bezieling. Die miste ik in de organisatie, en die miste ik in mezelf. Waar dat begon wil ik in het midden laten, maar feit is dat ik de noodzaak voelde om op zoek te gaan naar een plek waar vanuit bezieling aan onderwijs werd gewerkt.”

Bovenstaande tekst is geschreven door een nieuwe leraar aardrijkskunde in het schoolblad¹ van de Stichtse Vrije School. Hij beschrijft waarom hij de overstap heeft gemaakt naar het vrijeschoolonderwijs. De reden: hij zocht bezieling en het werken vanuit een visie in gezamenlijkheid. Maar hoe doe je dat eigenlijk? Hoe zorgen we er als gemeenschap voor dat we de goede dingen doen en ook wanneer er een boel ervaren collega's met pensioen gaan en de druk van buiten groot is om vooral te focussen op meetbare leeruitkomsten, we voor nieuwe generaties eigentijds vrijeschoolonderwijs kunnen blijven geven?

Binnen het vrijeschoolonderwijs geven we onderwijs vanuit een uitgesproken en gedeelde visie op de mens en wereld. Vanuit haar visie op onderwijs beoogt het vrijeschoolonderwijs bij te dragen aan een wereld waarin mensen vanuit hun eigen talenten, waarden en verlangens bij willen en kunnen dragen aan een rechtvaardig, sociaal en vrij bestaan, voor alles en iedereen waarmee we als individu de wereld delen. Wij willen onderwijs bieden dat, om met de woorden van Gert Biesta te spreken, subjectieverend is; onderwijs dat leerlingen wakker maakt aan het verlangen om op volwassen-wijze in de wereld te zijn.

¹ *StichterBerichter, het schoolblad van de Stichtse Vrije School, editie winter 2022, pagina 12*

Daarmee wordt bedoeld dat het onderwijs jonge mensen beoogt aan te moedigen en te ondersteunen om zo in de wereld te komen en te zijn, dat er binnen die wereld ook ruimte is en blijft voor de ander en het andere om te komen en te zijn. Voor de kwalificatie- en socialisatiefuncties die het onderwijs natuurlijk ook heeft, betekent dit dat zij niet het primaire doel zijn, maar dienend aan de subjectwordingsfunctie. Daarmee wordt bedoeld dat zij invulling krijgen in het licht van de subjectwordingsfunctie. De onderwijservaringen die we bieden, de lesstof die gegeven wordt, de gemeenschap die we vormen: dat alles zou idealiter steeds ten dienste moeten staan van de breedvormende pedagogische opdracht van het onderwijs (Biesta, 2022).

Deze intentie geeft niet alleen kleur en richting aan wat we te verzorgen hebben in vorm, inhoud en werkprocessen, maar ook aan de wijze waarop mensen daarbij met elkaar omgaan, elkaar ontmoeten, aanspreken en zich aan laten spreken. Opdat alles wat de leerling in zijn onderwijservaringen ontmoet in potentie bij kan dragen aan dat wat beoogd wordt. Op een dergelijke manier handelen, zodat het onderwijs in lijn is met dat wat je beoogt, zou je intentioneel pedagogisch-didactisch handelen kunnen noemen.

Onderwijs - vanuit een visie en met een intentie - vraagt om het bouwen van een beweeglijke, lerende onderwijsgemeenschap waarin je voortdurend met elkaar werkt om dat wat je beoogt, dat wat je doet en hoe je met elkaar bent, met elkaar in overeenstemming te brengen. Dit geldt op het niveau van de ontmoeting van leerkracht-leerling, op het niveau van de docent en zijn/haar lessen, op het niveau van leiderschap, maar ook op het niveau van de schoolcultuur/gemeenschap.

Dit proces, zorgdragen voor overeenstemming tussen handelen en het waartoe van het onderwijs, wordt door de leraar aardrijkskunde, uit de inleiding, ervaren als bezieling:

“Ik zie die bezieling ook in de manier waarop er door leerkrachten en mentoren naar klassen en naar kinderen wordt gekeken: wat leeft er in een klas, wat gaat er om in een kind? Ik vind dat zoveel rijker dan een korte kwalificatie van inzet, werkhouding en toetscijfers. Er is nadrukkelijk aandacht voor de visie waarop de school is gebaseerd, we bestuderen als lerarencollege lezingen van Steiner en van mensen die zijn gedachtegoed toepassen op het onderwijs. Dat samen studeren heeft het karakter van samen zoeken. Het gaat er meer om je te laten inspireren dan om iets na te volgen, en toch geeft dat een gevoel van een gezamenlijke koers.”

Vanuit een gezamenlijke bezieling werken biedt iets heel krachtigs: het creëert resonerende ontmoetingen tussen leraar en leerling, leraren onderling en met de pedagogische opdracht (Rosa, 2019). Wanneer je in een resonerende verbinding vanuit een innerlijk geleefd waartoe (bezieling) invulling geeft aan je onderwijsprocessen dan is het haast niet meer mogelijk om doel (*de ontwikkeling van de leerling tot een vrij mens met idealen die vanuit zijn eigen levensopdracht zich verhoudt tot de wereld*) en middel (*lesstof, toetsen, opdrachten, examenprogramma's e.d.*) met elkaar te verwarren.

De aanleiding voor processen van verandering of ontwikkeling in scholen wordt soms ingegeven door vraagstukken of (nieuwe) eisen vanuit de meer systemische contexten van het onderwijs. Dit kunnen bijvoorbeeld veranderingen zijn in de wetgeving of het inspectiekader. Maar het kan ook gaan over maatschappelijke ontwikkelingen zoals we nu bijvoorbeeld zien rondom het denken over en omgaan met inclusiviteit en diversiteit. Naast impulsen die meer ingegeven zijn buiten de schoolorganisatie kan verandering ook worden ingegeven vanuit bijvoorbeeld het bestuur of schoolleiding. Je zou hier kunnen denken aan een bezuinigingsopdracht, aanpakken van te lage examenresultaten of het inperken van de werkdruk voor leraren. Op systemisch niveau zijn er veel factoren van invloed op het ontwerp van het onderwijs (Frissen et al., 2016).

Het is dan steeds de kunst om gegeven de realiteit van het grotere onderwijssysteem, vanuit de visie op zoek te gaan naar vormen die overeenstemmen met je intentie, zodat je bij kunt dragen aan dat wat je als jouw pedagogische opdracht beschouwt. Dat laatste staat ook op het spel bij veranderingen die van binnenuit de school worden beoogd: vanuit onvrede over een bestaande situatie of juist vanuit kansen die gezien worden voor verbetering die waardevol wordt geacht en waar men enthousiast voor is. Dit laatste is van grote waarde om een verandering breed gedragen en duurzaam verankerd te krijgen in de schoolcultuur (Senge, 2008). Zo is binnen het vrijeschool-onderwijs in de afgelopen jaren veel gesproken over de zin en onzin van toetsing en beoordeling. Er werd gevoeld dat het huidige systeem van kwantificering van leeropbrengsten geen recht deed aan hetgeen we met elkaar pogen te doen. Er werd verlangd naar een toetscultuur die recht doet aan wat we voor de leerlingen beogen en congruent is met hoe we naar mens en wereld kijken (Modderkolk, 2021). Dit gezamenlijk verlangen geeft moed en zin om met elkaar aan de slag te gaan!

Veranderen vanuit de lemniscaat

De lemniscaat, die in dit hoofdstuk beschreven wordt, is in eerdere onderzoeken rondom bijvoorbeeld het vraagstuk 'inclusie & diversiteit' en 'toetsing & beoordeling' een waardevol hulpmiddel gebleken om kritisch en constructief naar structuren, culturen en processen te kijken binnen de schoolorganisatie opdat wenselijke en huidige praktijken met elkaar in dialoog worden gebracht. Deze dialoog doorloopt steeds drie verschillende stadia en eindigt met de vierde doorlopende fase.

In de **eerste fase** breng je als het ware de drie elementen in beeld: wat zijn de intenties waar we naar toe willen werken, hoe zien de huidige vormen en ontmoetingen eruit en hoe worden zij beleefd?

Hierbij is het nodig om met elkaar uit te spreken en te verhelderen wat je wilt bereiken/beoogt met een initiatief of interventie in wat je doet of hoe je werkt en waarom dat belangrijk wordt gevonden. Wat wil je dat het voor de leerlingen, maar ook de docenten of in de school mogelijk maakt en waarom is dat belangrijk? Dat is als het ware het ideaal waar je met elkaar naar toe wilt gaan werken en waar je met elkaar achter staat.

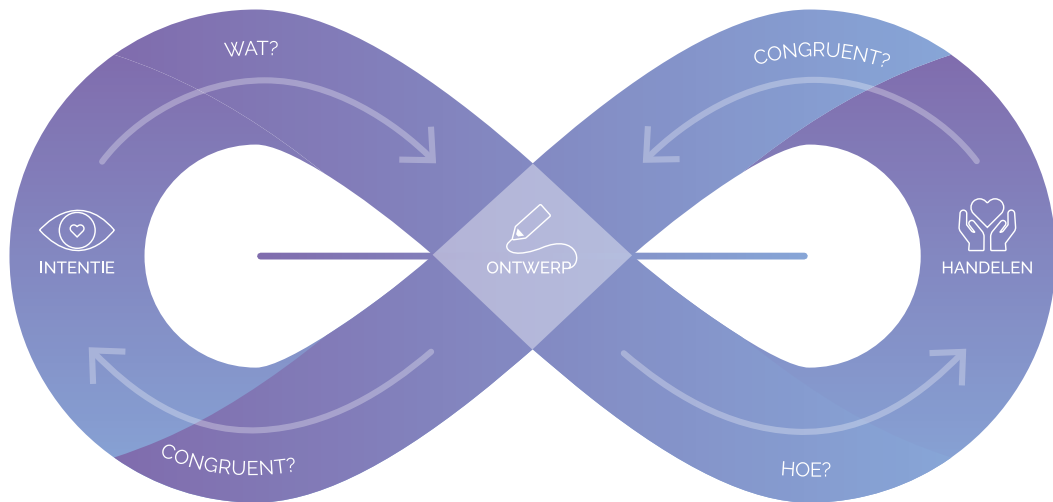
Daarbij gaat het erom om concrete doelen te stellen die congruent zijn met je visie/pedagogische opdracht. Je zou kunnen stellen dat je visie en pedagogische opdracht ten aanzien van de leerling het noorden vormen van je *pedagogische kompas* (van den Berg et al., 2013). Hier kan het nodig zijn om bezwaren en knelpunten die mensen voorzien te bespreken en een proces in te richten waarin deze punten serieus meegenomen worden, zodat er een gezamenlijk noorden ontstaat.

In deze fase wordt ook de huidige situatie open en zorgvuldig in kaart gebracht, waarbij je zowel kijkt wat ontwerp/vormen/inhouden karakteriseert als naar wat de ontmoetingen die hierdoor plaatsvinden typeert. Hoe zien bijvoorbeeld de huidige lessen er uit waar de verandering plaats zou moeten vinden, hoe zijn de lessen opgebouwd, welke werkvormen vinden er plaats, wat is de rol van de docent, hoe zijn de leerlingen betrokken, hoe gaat men met elkaar om, wat is de sfeer et cetera. Daarbij kan het heel waardevol zijn om naast de waarnemingen of beschrijving ook de beleving, het perspectief van de betrokkenen expliciet te bevragen.

Je brengt dus de wenselijke en de huidige situatie met elkaar in beeld. Vervolgens ga je in de **tweede fase** de huidige realiteit (van vorm en ontmoeting) bevragen in het licht van de intentie. Je gaat in op de vraag of datgene we doen wel in lijn is met dat wat je beoogt. Je beweegt dan als het ware steeds door de lemniscaat heen van het ene element naar het andere, waarbij je steeds kritisch reflecteert op hoe het beoogde en de realiteit zich tot elkaar verhouden. Daaruit vorm je een beeld van wat er nodig is aan verandering: wat je te doen hebt in vorm en/of ontmoeting.

In de **derde fase** ga je de verandering ontwerpen en uitvoeren. Daarbij ijk je wat bedacht en gedaan en gerealiseerd wordt steeds weer op de intenties en doelen, kijk je of de (beoogde) veranderingen bijdragen aan wat gewenst wordt. Het pedagogisch kompas (je intenties) dat je hebt gekalibreerd in de eerste fase wijst je hierbij de weg. Je bent dan als het ware bezig in het middengebied van de lemniscaat, met als doel om handelen en intentie meer op één lijn te brengen.

Dit proces is echter nooit af. Je bent altijd bezig in dialoog met jezelf, de ander en het onderwijs om te kijken in hoeverre je handelen en intentie op één lijn liggen. Doe je dit niet en stop je de dialoog, dan stolt op een gegeven moment de vorm en ontstaan er dogma's (Wiechert, 2021). Dat is het moment waarop de bezieling verdwijnt, zoals de leraar aardrijkskunde uit de inleiding dit zou verwoorden. Deze structurele dialoog tussen intentie, ontwerp en handelen zou je dus de **vierde en doorlopende fase** kunnen noemen. Het is daarbij belangrijk dat ook mensen die nieuw instappen in de schoolorganisatie de ruimte krijgen voor inbreng in de dialoog. Zodra er gesproken wordt over 'zo doen we dat nu eenmaal altijd' dan zouden de alarmbellen moeten gaan rinkelen en moet er ruimte gemaakt worden voor het goede gesprek waar alle onderdelen van de leernischaat bevestigd moeten kunnen worden.



Een voorbeeld uit de praktijk

Op de Stichtse Vrije School in Zeist ervoer men zo'n zeven jaar geleden dat men te veel bezig was met het voeden van systemen van cijfers en vinkjes in plaats van het voeden en stimuleren van de ontwikkeling van de leerlingen. Waar sinds 2000 de Stichtse de examens in huis haalde om de leerlingen een erkend diploma mee te kunnen geven, leek dit door al het getoets een van de belangrijkste doelen te zijn geworden. Dit terwijl de pedagogische opdracht van de school veel meer omvat dan het voorbereiden op het eindexamen. Een groep leraren is, gestimuleerd en gefaciliteerd door de schoolleiding, aan de slag gegaan om met elkaar de lemniscaat te doorlopen. Vragen die met elkaar verkend werden waren bijvoorbeeld hoe het nu kwam dat er zoveel belang werd gehecht aan toetscijfers door zowel leraren en leerlingen en wat het effect daarvan was op de andere doelen die zij zich als vrijeschool stelden. Een van de conclusies was dat er te veel werd getoetst, maar dat de leerlingen te weinig werden gezien in hun brede ontwikkeling. Tijdens studiedagen en in diverse leerkringen rondom dit thema zijn leraren met elkaar gaan kijken of en hoe het ontwerp aangepast kon worden om zo intentie en handelen dichterbij elkaar te brengen. Gedacht werd dat overheidsregels de school belemmerden om aanpassingen te doen in het aantal en de vorm van toetsen. Bij nadere bestudering van de wetgeving bleek er meer vrijheid te zijn dan werd aangenomen. Nu hen niets in de weg stond om het anders te doen, besloten ze minder meetellende schoolexamens af te nemen (max. 3 per jaar per vak), geen cijfers meer te geven in de middenbouw en bij periodes, en kregen de leerlingen geschreven feedback bij elk voortgangsrapport. De leerlingen lijken hierdoor meer in het eigen leerproces te komen omdat ze meer worden aangesproken in hun autonome motivatie (Modderkolk, 2017). Zo werd in de middenbouw waargenomen dat leerlingen die een cijfer én feedback kregen voor een overhoring enkel geïnteresseerd waren in het cijfer. Resultaat was dat de docent aan het eind van de les de overhoring met de zorgvuldig gegeven feedback in de prullenbak zag liggen. Nu er geen cijfers meer gegeven worden ervaren leraren dat leerlingen geïnteresseerder zijn in de feedback en daar ook de dialoog over aangaan met de leraar.

Door deze veranderingen heeft het pedagogisch-didactisch handelen een meer intentioneel karakter gekregen. Door kritisch te kijken naar de wijze van beoordelen en de mate waarin leerlingen werden getoetst op hun vorderingen binnen het kwalificatiedomein kon er ruimte gemaakt worden om voldoende aandacht te schenken aan de ontwikkelingen binnen het domein van socialisatie en subjectwording. Je zou kunnen zeggen dat de vorm is aangepast om ervoor te zorgen dat intentie en handelen meer op één lijn konden komen. Belangrijke voorwaarde om dit te bereiken is om de dialoog met elkaar te - blijven - voeren over of de vormen nog wel ten dienste staan van onze intenties. Zeker nu de school groeit en ervaren medewerkers met pensioen gaan is het des te belangrijker om met elkaar te blijven uitwisselen over dat wat we waarde(n)vol en wenselijk vinden.

Meer achtergronden over het proces dat de Stichtse Vrije School heeft doorlopen en inzichten van andere bovenbouwen is te lezen in het boekje 'Waarde(n)vol Toetsen op de Vrijeschool'. Dit is een bundel met bijdragen van leraren en leidinggevenden van het Marecollege Leiden, Geert Grootte College Amsterdam, Parcivalcollege Groningen, Rudolf Steiner College in Rotterdam en Haarlem, de Adriaan Roland Holtschool Bergen en de Stichtse Vrije School in Zeist.



Download het boekje via de QR-code.

Bronnen

- Biesta, G. (2022). *Wereldgericht onderwijs*. Phronese.
- Frissen, P., van der Steen, M., Noordegraaf, M., & Hooge, E. (2016). *Autonomie in Afhankelijkheid*. 1-57.
- Modderkolk, W. (2017). *Toetsing getoetst aan de doelstellingen van het vrijeschoolonderwijs*. Hogeschool van Amsterdam.
- Modderkolk, W. (Red.). (2021). *Waarde(n)vol Toetsen op de Vrijeschool*. Hogeschool Leiden.
- Rosa, H. (2019). *Resonance: A Sociology of Our Relationship to the World*. John Wiley & Sons.
- Senge, P. M. (2008). *Lerende scholen: Een vijfde discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing* (6^e oplage, 2008). Academic Service.
- Van den Berg, D., Stevens, L., & Vandenberghe, Roland. (2013). *Leidinggevende, wie ben je? Postmoderne visie op leidinggeven in het onderwijs*.
- Wiechert, C. (2021). Honderd jaar vrijeschool, een blik in de spiegel. In *In het midden de mens* (pp. 16-42). Steinervertalingen.

Inspiratie



Gert Biesta

Wereldgericht onderwijs

Biesta is als geen ander in staat om te laten zien waar het er in het onderwijs om draait. In zijn laatste boek gaat hij in op de vraag waarom onderwijs vooral wereldgericht moet zijn. Onderstaande uitspraak van Hannah Arendt over onderwijs zou zo op de eerste pagina van dit boek kunnen staan: *'In de opvoeding wordt beslist of wij genoeg van de wereld houden om er verantwoordelijkheid voor op te nemen en haar meteen ook te redden van de ondergang die, zonder die vernieuwing, zonder de komst van de nieuwen en de jongeren, onvermijdelijk zou zijn.'* - Hannah Arendt



Philippe Meirieu

Pedagogiek. De plicht om weerstand te bieden

In dit boek neemt de Franse pedagoog Philippe Meirieu de lezer mee in het primaat van de pedagogiek. Hij gaat in op de wezenlijke vraag waar het nu echt om draait als we het over pedagogiek hebben. Niet alleen schetst hij een filosofisch beeld van het waartoe van onderwijs, hij geeft ook aan wat we vandaag en morgen kunnen doen om zijn betoog in de praktijk te brengen.



Gert Biesta

Onderwijs-Onderzoek

Biesta is vooral bekend geworden om zijn 'drieslag' die in dit boekje geregeld wordt aangehaald. Daarnaast heeft hij in 2020 een heel mooi boek geschreven over onderwijs-onderzoek. Veel onderwijsonderzoek gaat over effectiviteit van bepaalde interventies. In dit boek staat Biesta stil bij de vraag of dergelijk onderzoek wel bijdraagt aan een verbetering van het onderwijs. Hij moedigt onderzoekers aan om steeds terug te gaan naar de vraag waartoe onderwijs dient en hoe daar met onderzoek aan bij te dragen.

Inspiratie



Clarine Campagne

Theorie U in teams

Theorie U van C. Otto Scharmer is een zeer waardevolle theorie om te leren luisteren en handelen naar dat wat we als onze bron beschouwen. In dit boek geeft Clarine praktische oefeningen om samen met collega's het handelen meer vanuit intenties vorm te geven.



Sanne Blauw

Het best verkochte boek ooit

In dit boek laat econometrist Sanne Blauw zien hoe cijfers ons leven beïnvloeden. Zij laat zien hoe cijfers in positieve en in negatieve zin ons handelen kunnen beïnvloeden. Waar ik geregeld ervaar dat er een aversie is tegen het gebruik van *cijfers onderschrijf ik de missie van Blauw om cijfers niet op een voetstuk te plaatsen, niet bij het vuilnis, maar daar waar ze horen: naast de woorden.*



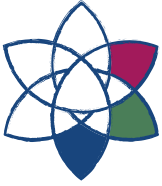
Valentin Wember

Wilsopvoeding

“Als je ons nou werkelijk wilt helpen’ zo zei mij vele jaren geleden een van mijn toenmalige scholieren, ‘dan help je ons bij ons wilsprobleem’. Je lessen kunnen nog zo interessant zijn en we nog zo veel begrijpen en leren - ons eigenlijke probleem is een wilsprobleem.”

Dit boek van Wember is zowel praktisch als inhoudelijk sterk. Hij neemt je mee op reis door de het werk van Steiner over de ‘wil’ en destilleert hieruit zestig pedagogische aanwijzingen voor elke (zelf-)opvoeder (iedereen dus!).





Hoe vaak zie ik de zon echt?¹

Sita de Kam

Het woordje kunst

*Eerst dacht ik bij het woordje kunst alleen aan schilderijen,
die stilletjes gevangen zijn in lijsten aan de wand.
Ik vond dat zielig en ik wou een schilderij bevrijden,
maar ach, ik mocht het zelfs niet eens beroeren met mijn hand.*

*Toen dacht ik bij het woordje kunst ook eens aan beeldhouwwerken,
die doodstil staan gevangen op een sokkel in de grond.
Ik heb een beeld gestreeld, maar of een steen een aai kan merken?
Ik weet niet eens of 't standbeeld zélf wel wist dat het bestond!*

*Nu denk ik bij het woordje kunst aan thuis en aan verhalen,
die opgeslagen liggen in een dichtgeslagen boek.
Ik kan er met mijn vinger en mijn ogen in verdwalen
en vind er soms een streling in als ik een streling zoek.*

© Ted van Lieshout

uit: *Van verdriet kun je grappige hoedjes vouwen*
(Leopold); 1987

¹ Digggy Dex - Alles is nu (2018)

In mijn onderzoek naar kunst, kunstzinnigheid en kunstzinnig onderwijs en hoe deze zich onderling tot elkaar verhouden wordt zichtbaar dat jijzelf en wie jij bent en hoe goed je jezelf kent hieraan ten grondslag liggen. Het is jouw kunstzinnigheid waarin je met denken, voelen en willen als uniciteit zichtbaar wordt voor en aan de wereld. En doordat je zichtbaar bent word je ontmoetbaar voor de kinderen in de klas, waardoor er een verbinding tot stand kan komen. Authenticiteit hangt samen met zelfkennis, kennis van je kracht, je uitdaging, je kwaliteit, de schoonheid die jou jÓu maakt.

Bij aanvang van de opening van de eerste vrijeschool sprak Steiner² de volgende woorden: *“Natuurlijk kan ik hier alleen globale aanwijzingen geven, die kunt u dan verder uitwerken [...] dat u als uitgangspunt neemt dat wat van werkelijk belang kan zijn voor de ontwikkeling van het kind.”* Het gaat er niet om dat je als leerkracht nu precies de weg bewandelt die Steiner beschrijft, maar dat *“u gaat proberen uw eigen zielsvermogens te ontwikkelen.”* Met als gevolg dat de inhoud, het resultaat, van een lesvoorbereiding voor elke leerkracht anders is. Omdat ieder mens anders is. Het gaat zo om het waarborgen van de eigen vrijheid van de leerkracht, alsmede het verzorgen van onderwijs dat congruent is met wie je bent en daardoor verbinding teweeg kan brengen. Kunst gaat over deze verbinding, een verbinding tussen jou het andere en de ander. Een verbinding tussen jouzelf als mens en de unieke kinderen in de klas, die allemaal in hun eigen uniekheid zichtbaar, luisterbaar en verstaanbaar kunnen worden in de klas waar kunstzinnigheid als uitgangspunt leeft. Deze kunstzinnigheid vraagt van jou als leerkracht een bepaalde attitude, een mindset waar ik in dit artikel dieper op in wil gaan. Deze attitudes zijn allemaal ingebed in zelfkennis, weten wie je bent. Deze puurste vorm van jezelf, deze authenticiteit vormt het hart van jouw kunstzinnigheid. Wanneer je jezelf kent weet je hoe jij communiceert, hoe jij naar de wereld kijkt en welk verhaal jij te vertellen hebt. En hoe beter je jezelf kent, hoe meer je weet hoe je jouw eigen kracht in kunt zetten³. Zelfkennis helpt je om in te zien waarom je de dingen doet zoals je ze doet, waarmee ook zichtbaar kan worden wat jij (in welk medium dan ook) wilt vertellen⁴.

² Steiner (1987 p.46) *Opvoedkunst*

³ Tharp (2006) *Creative Habit*

⁴ Judkins (2015) *The Art of creative thinking*

Ingebed in deze zelfkennis en de kwaliteiten die uniek voor jou zijn, zijn er ook algemene kwaliteiten, attitudes die tegemoet komen aan jouw eigen kunstzinnigheid en daardoor doorwerken in kunstzinnig onderwijs, dit betreft:

Enthousiasme

Waar ga jij op aan?

Wat vervult je met enthousiasme en vuur?

Waar ligt het hart van jouw stroom?

Het eigen vuur, enthousiasme voor een onderwerp, een inhoud, een handeling kan het vuur in de ander ontsteken. De aandacht vestigen op iets dat jou zelf verbaast, enthousiasmeert of stimuleert is vaak al genoeg. Judkins⁵ raadt dan ook aan om het meeste te maken van wat je gezien of beleefd hebt. De kans is groot dat als het jou fascineert, dit ook voor de ander geldt. *“It can be as simple as pointing out something incredible that everyone else hasn’t noticed.”* Door te wijzen op iets, vestig je de aandacht op iets waardoor je aangeeft dat er *“niet alleen [...] iets is dat de moeite waard is om bekeken te worden, maar drukt ook uit dat iemand vindt dat er iets is wat voor een ander persoon de moeite waard is om naar te kijken”*⁶. Je verwijst als leerkracht naar een onderwerp waarvan jij een waarde ziet en waarvan je denkt dat het voor de ander ook waardevol kan zijn.

Bewegelijkheid

Hoe bewegelijk ben jij? In je denken? Het voelen? Het willen?

Kun je een open pad bewandelen?

Kunst kan gezien worden als de ultieme vorm van vrijheid, vrijheid van vorm, van ideeën, van experiment⁷. Wanneer je deze interpretatie van kunst meeneemt in hoe je het leven tegemoet wilt treden, vraagt dit om beweging. Letterlijk beweging in jezelf om met deze vrijheid om te kunnen gaan, maar ook beweging om tot deze vrijheid te kunnen komen.

⁵ Judkins (2016 p.82) *The art of creative thinking*

⁶ Biesta (2017 p.46) *Door kunst onderwezen willen worden*

⁷ Adams (2012) *Kunst moet ook in tijden van cholera*

Een beweging die je aanzet om tot verbinding te kunnen komen, om niet te verstarren in hoe het leven zich aan je voor doet en zo nu en dan een beweging die je verder laat gaan dan je in eerste instantie van jezelf gedacht had. Een beweging op een pad waarvan de uitkomst open is, waar de weg niet bepaald wordt door een vaststaande route maar die gedurende het bewegen tevoorschijn komt. Bewegen als een reizen zonder kaart, waarbij improvisatievermogen en flexibiliteit belangrijke kenmerken in zich dragen om de reis op deze manier te kunnen gaan. Om zo te kunnen komen tot kunstzinnig handelen. Kunstzinnig handelen is een proces van uitstroming, het stroomt uit naar de wereld en de wereld stroomt terug in de handeling. Wat maakt dat er niets zal ontstaan tenzij we handelen en onszelf toestaan de uitvoering van dit handelen te vervlechten met de stroom van onze ideeën en ervaringen die constant in beweging zijn.

Openheid

Hoeveel innerlijke ruimte voel je?

Hoe ga je om met het onbekende? Met het niet-weten?

Binnen het boeddhisme bestaat het woord *Prajna*. Dit betekent het accepteren van de realiteit zoals die zich aan je voordoet, in plaats van onze interpretatie, ons beeld ervan of het beeld van de wereld te realiseren naar ons idee ervan. De dingen worden zichtbaar aan wat ze zijn. Luna⁸ spreekt in deze context over *Tabula Rasa* en interpreteert dit als een plaats, een gemoeds-toestand waar niets vast ligt. Een plaats waar geen kaart voor is en geen goed of fout antwoord bestaat omdat de enige persoon die kan besluiten wat er zal volgen jij zelf bent. Innerlijk vraagt dit om een activiteit open te houden en tegelijkertijd te reageren op wat er arriveert, te reageren op wat aan de dingen zichtbaar wordt. Deze beweging noem ik enerzijds openheid; openheid voor de wereld om je heen, openheid voor dat wat in jezelf van binnen speelt, openheid om te kunnen veranderen en een andere weg in te slaan. Om te bewegen in het gebied van het niet-weten. Niet-weten is een houding waarin je om kunt gaan met een onbekende, onzekere uitkomst en de weg bewandelen zonder dat het einddoel al vaststaat, misschien is deze wel als stip aan de horizon al zichtbaar of voorvoel je wat het kan zijn, maar het wordt meer zichtbaar naarmate de weg vordert. Het niet-weten, het leven met de vraag zonder er (direct) antwoord op te krijgen, is een zo intensief leven dat je als het ware de vraag zelf leeft.

⁸ Luna (2015) *The crossroad of should and must*

Rekbaarheid

Hoe bewegelijk zie jij jezelf?

Welke kruisverbanden kun je leggen?

Vanuit welke perspectieven benader je een onderwerp?

Rekbaarheid is de mogelijkheid om met meer dan één perspectief naar eenzelfde onderwerp te kunnen kijken waardoor er nieuwe inzichten en verbanden kunnen ontstaan. Omdat veel vraagstukken goed en beter te begrijpen zijn door deze vanuit verschillende disciplines te benaderen waardoor er verbindingen gelegd kunnen worden die vanuit één discipline alleen niet gemaakt kunnen worden. Boles⁹ omvat bovengenoemde kwaliteiten in het woord *mastery*, dit betekent zijns inziens de mogelijkheid om goed te zijn en te worden in meerdere disciplines en vaardigheden tegelijkertijd en binnen deze disciplines en vaardigheden tot de volle diepte door te dringen en eigen te maken. Want wanneer we gedomineerd worden door één enkel element van expressie is er sprake van een hegemonie die verstart in onbeweeglijke patronen en gedrag. Het kunstzinnig proces daarentegen is afhankelijk van het volledige spectrum van onze bronnen, van de mogelijkheid om te kunnen bewegen in veranderende scenario's terwijl alle verschillende elementen tegelijkertijd gecoördineerd worden¹⁰. Het is deze dubbelheid die kenmerkend is voor kunstzinnig denken; het kunnen zien van meerdere perspectieven tegelijkertijd en daar een eenheid van kunnen maken. Kennis wordt zo tot een kwaliteit waarin verschillende stukken informatie met elkaar worden verbonden om de connectie te kunnen maken tussen losstaande onderdelen en deze tot een geheel te maken.

⁹ Boles (2014) *The art of self-directed learning*

¹⁰ McNiff (1998) *Trust the process*

Vertragen

Waar en wanneer neem jij je rust?

Hoe kun je een stap terugzetten?

Kun je uitstellen verdragen?

Door te vertragen kun je het oordeel uitstellen en ontstaat er een ruimte, een gebied vol mogelijkheden die nog in beweging zijn, nog niet zijn vastgezet en nog niet onderhevig zijn aan wat het zou moeten zijn of zou moeten betekenen. Uitstellen van het oordeel is belangrijk, omdat wanneer je oordeelt, nieuwe ideeën en ontdekkingen geen kans meer hebben. Juist wanneer je het oordeel uitstelt kunnen nieuwe ideeën, andere gezichtspunten en invalshoeken zichtbaar worden, dan wel ontdekt worden¹¹. En blijft er een openheid voor dat wat kan ontstaan, ruimte voor het onverwachte.

Faalkracht¹²

Hoe ga je om met weerstand?

Wat vraagt het van jou om ergens doorheen te gaan?

Weerstand kennen we allemaal, de gedachten die in de weg staan voordat je iets kunt gaan doen, creëren, maken, uitvoeren etc. Misschien laat ik om deze reden wel altijd de eerste bladzijde van een nieuw schetsboek leeg en begin ik pas op de tweede pagina. Deze weerstand is vaak ingebed in angst, in twijfel, in onzekerheid. Godin¹³ noemt weerstand een elementair onderdeel van kunst, het is een punt om doorheen te gaan en krachtiger uit tevoorschijn te komen. Omgaan met deze weerstand vraagt doorzettingsvermogen, een blijven proberen en niet opgeven bij een eerste poging. De twijfel en de angst zijn hiermee niet minder, maar krijgen minder macht naarmate je er doorheen werkt in plaats van dat het je lam legt.

¹¹ *Byttebier (2002) Creativiteit. Hoe?ZO!*

¹² *Twaalfhoven (2020) Het is aan ons!*

¹³ *Godin (2012) The Icarus Deception*

Spelen

Waar doe je een (onverwacht) dansje?

Op welke wijze kun jij spelen met elementen?

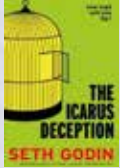
Is er in jouw leven een element van spel?

Wanneer je speelt, stap je even uit jezelf (of in ieder geval gedeeltelijk) en kun je een verbeeldingsvolle wereld betreden die duidelijk anders is dan de wereld waar je anders in beweegt. Spel vraagt om het andere te ontmoeten om zo deze andere wereld te kunnen ontmoeten. Spelen opent nieuwe mogelijkheden en brengt onconventioneel denken en handelen waardoor het onvoorstelbare en het verrassende kunnen ontstaan. Spelen is een schitterend instrument als je vastzit, als je wilt ontspannen, als je even los wilt laten, als je dingen eens van een andere kant wilt bekijken of als je even op wilt kunnen gaan in iets wat je met warmte en enthousiasme vervult.

Hoe, op welke wijze en in welk evenwicht je deze diverse kwaliteiten in jezelf wilt en kunt aanspreken, is aan jou.

Dit schrijven is een uitnodiging, een kietel om bij jezelf na te gaan waar, wanneer en hoe jijzelf kunstzinnig bent en kunt zijn.

Inspiratie



Seth Godin

The Icarus Deception

In Godin's most inspiring book yet, he challenges readers to find the courage to treat their work as a form of art. Being an artist is seizing new ground, making connections, and working without a map. With those tools, a worker is an artist, no matter what it says on the business card.



Edward de Boer

Professionele intuïtie

Wat maakt dat een leidinggevende besluit om door te vragen bij een sollicitatiegesprek met een kandidaat? Hoe kan het dat een consultant aanschuift bij een directieoverleg en na enkele minuten haarscherp het probleem weet te benoemen dat speelt in de organisatie? Ons dagelijks leven is doortrokken van ingevingen, inzichten en gevoelens die een rol spelen in de keuzes die we maken. Professionals moeten op een hoog niveau kunnen opereren en flexibel omgaan met een snel veranderende omgeving. Kennis en inzicht zijn hierbij van belang, maar vooral ook de integratie van vakmanschap met gevoel: intuïtief handelen. Dat is niet alleen een talent, maar ook een vermogen dat je bewust kunt ontwikkelen en toepassen. Dit boek beschrijft de betekenis van intuïtie en hoe je intuïtie praktisch kunt inzetten. Wat maakt het verschil in het succes van professionals? Welke sleutelrol speelt intuïtie hierin? Hoe versterk je intuïtieve vermogens? Aan de hand van voorbeelden en oefeningen nodigt het de lezer uit zijn intuïtieve vermogens te versterken en dagelijks toe te passen. Professionele intuïtie is geschreven voor professionals die hun intuïtieve vermogens willen ontwikkelen, zoals leidinggevendenden, coaches, juristen, professionals in onderwijs en zorg, maar ook ondernemers, onderzoekers en ICT-professionals.



Phil Hansen

Tattoo a banana

A groundbreaking commercial artist with a popular YouTube channel encourages everyone to think more creatively and make art out of almost anything that happens to be laying around, including paper clips, a cup of coffee, or a banana. Original. 40,000 first printing.

Inspiratie



KUNST IS LANG (en het leven is kort)

KUNST IS LANG is een programma van online kunsttijdschrift mister Motley en Luuk Heezen. Je hoort elke week een uitgebreid gesprek met een kunstenaar over het laatste werk, inspiratiebronnen en drijfveren. Mét diepgang, maar zonder ingewikkeld jargon.



Design Museum Den Bosch

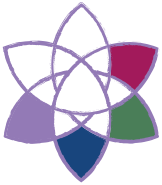
Sinds 2018 hebben we een naam die beter past bij dat profiel: Design Museum Den Bosch. Zodat publiek weet wat het kan verwachten. En helder is dat design het hart vormt van dit museum. En meer. Design Museum Den Bosch kijkt namelijk verder, voorbij de ontwerpen. We tonen ook de invloed van design op ons dagelijks leven, vertellen het verhaal erachter. We belichten de culturele betekenis en de rol van vormgeving in de geschiedenis, nu en in de toekomst.



VanAbbe Museum, Eindhoven

Het Van Abbemuseum in Eindhoven is een van de meest toonaangevende musea voor hedendaagse kunst in Europa. Het museum heeft een uitgebreide internationale collectie van 3.150 kunstwerken. Het museum stelt vragen op het gebied van kunst en samenleving op een experimentele manier aan de orde. Openheid, gastvrijheid en kennisuitwisseling zijn voor het Van Abbemuseum van belang en we prikkelen onszelf en onze bezoekers om over onderwerpen na te denken, bijvoorbeeld over de rol van de collectie als cultureel 'geheugen' of over het museum als publieke ruimte. Door internationale samenwerking en uitwisseling is het Van Abbemuseum bovendien een plaats waar creatieve kruisbestuiving plaatsvindt. Een bron van verwondering, inspiratie en verbeelding.





Diep-luisteren als subjectiverende activiteit

Kirsten Koppel

Armenië, 2004

Zo'n 18 jaar geleden had ik na mijn afstuderen een tussenjaar waarin ik een paar maanden bij een vriendin in Armenië in de hoofdstad Jerevan verbleef. Tegen het einde van mijn verblijf daar kwam er een Noorse vrijeschoolklas uit Haugesund naar Armenië op eindreis. De leerlingen hadden net de 12^e klas afgerond en varieerden in leeftijd van 18 tot 20 jaar, dus ik paste daar met mijn 23 jaar nog enigszins tussen, en ik mocht mee. Er waren ook nog een paar 10^e-klassers van de vrijeschool uit Jerevan mee, omdat die school op dat moment maar tot de 10^e klas ging, en nog een paar oud-leerlingen. Zo was het toch best een internationaal gezelschap, en er werd veel Engels gesproken, zeker als ik of een van de Armeense leerlingen erbij waren.

De Noorse klas had twee leraren mee, een Noorse, en een van oorsprong Armeense leraar die al heel lang in Noorwegen woonde. Daarnaast was er een leraar mee van de vrijeschool in Jerevan. Die laatste twee waren jeugdvrienden, en leidden samen de reis. De Noors-Armeense leraar viel op omdat een aantal leerlingen erg op hem leunden, en ze hem allemaal duidelijk op handen droegen.

Op een keer, toen we na een bezoek aan een klooster weer allemaal de bus in stapten om verder te gaan, stond de Noors-Armeense leraar bij de deur van de bus, en zei dingen in het Engels tegen zijn eigen leerlingen. De deur was smal, en het duurde even voordat iedereen weer zat. Toen ik aan de beurt was om in te stappen zei hij *"It is important that we are aware of our feelings, and that we compost them"*. Of dat de exacte bewoording was weet ik niet. Deze zin maakte deel uit van een verhaal dat ik niet had meegekregen. Op het moment dat hij dat zei veranderde onmiddellijk mijn staat van zijn van een beetje brak, en in gelaten wacht-modus, tot grote wakkerheid, en ik wist met zekerheid dat deze zin voor mij bedoeld was. Op dat moment keek ik hem aan en zag ik ook dat hij zich daar bewust van was. *"I'll explain to you later"* was het enige wat hij toen zei. En dat heeft hij later op de dag gedaan toen we op de plaats van bestemming waren aangekomen.

Ik heb in de jaren daarna nog vaak aan de inhoud van zijn woorden teruggedacht, maar ook steeds meer aan de wijsheid en het genie dat ik daar aan het werk heb gezien. Op het moment dat ik langs hem moest om in de bus te stappen en hij die woorden zei, was het alsof de tijd even stil stond. Plotseling was ik helemaal present, en was er niets meer toevallig aan het feit dat ik op dat moment op die plek stond. Kenmerkend voor deze ervaring is dat beide partijen even uit het alledaagse bewustzijn worden gehaald om zo'n pedagogisch moment mogelijk te maken. Toen begreep ik nog beter waarom de Noorse leerlingen zoveel respect voor hem hadden: hij kon mensen op een heel waarachtige manier waarnemen.

Als ik het nu met de studenten van de vrijeschool pabo in de lessen Onderzoek over pedagogische tact (Stevens en Bors, 2019) en Theorie U (Scharmer, 2008) heb, en het belang van waarnemen met alle vermogens van de ziel, dan weet bijna iedereen wat ik bedoel als ik vertel over wat er gebeurt als iemand je waarneemt, niet alleen met een open geest, maar ook met een open hart en open wil. De meesten hebben wel eens meegemaakt hoe dat je in staat stelt met jezelf in verbinding te treden, juist omdat de ander jou ziet. Ook hebben veel studenten precies dezelfde sluimerende wens als ik sindsdien heb gehad: om zo naar kinderen te kunnen kijken.

Maar hoe kan dat? Jarenlang heb ik aan de Noors-Armeense leraar gedacht als aan een soort zwarte zwaan, alsof ik naar een concertpianist zat te kijken, die iets deed wat ik onmogelijk zelf ooit zou kunnen. Toch kennen we als leraar allemaal de momenten die in de vrijeschoolpedagogiek vaak verwoord worden als de "onbedoeld gelukte handeling", waarin dit ons lukt. Daarmee bedoelen we dan situaties waarin we plotseling een opening voor een leerling, klas of een opening, waarin die ander in volwaardig menszijn kan verschijnen. En dat geldt dan altijd ook voor de leraar zelf. Dit kunnen en leren verschijnen in je menszijn is denk ik wat Gert Biesta subjectivering noemt (Biesta, 2011).

De onbedoeld gelukte handeling

Een jaar of acht was ik docent Engels op de bovenbouw. Ik gaf les in een tiende klas, waar een groepje van vier leerlingen in zat dat al een paar weken lang steeds net te laat in mijn les kwam. Tot dat moment had ik het erbij gelaten er wat van te zeggen en er verder geen aandacht aan geschonken. Maar op die bewuste dag kwamen ze niet nét na de bel binnen, maar een paar volle minuten erna. Voor mij was het toen helder dat de grens overschreden was, dus zei ik dat ze allemaal een briefje konden gaan halen.

Drie van de vier accepteerden dit, maar één meisje begon te schreeuwen dat de bel niet hard genoeg ging; dat ze op het bruggetje waren, en dat hij daar niet eens te horen was, en dat ze er dus niks aan konden doen dat ze te laat waren. In plaats van de boosheid die dit totaal gebrek aan redelijkheid normaal bij me zou kunnen opwekken, was ik vooral verbijsterd, en vroeg *“Lizzie¹, wat is er nou eigenlijk met je aan de hand?”* Waarop zij neerzeeg op een stoel en in huilen uitbarstte, en vertelde dat ze zoveel stress had omdat ze zo graag een havo-advies wilde, maar het er niet naar uitzag dat ze dat zou krijgen. Toen voelde ik hoe ik, onbedoeld, in dat moment, een ruimte voor haar had gemaakt waarin ze bij zichzelf kon komen, en daarin had ik óók de verbinding met mezelf terug, en was de angel uit de situatie. Ik weet niet meer of ze nou een briefje heeft gehaald of niet, eigenlijk deed het er niet meer toe.

Ik kan allerlei grote en kleine verschillen benoemen tussen de twee bovengenoemde situaties. Een essentiële overeenkomst is echter is dat de situatie plotseling was veranderd in een plek waar een weldadige ruimte ontstond waar beide partijen konden verschijnen in hun menszijn.

Onderzoek bij het lectoraat

Nog weer jaren later op de vrijeschool pabo overkwam het me een paar keer achter elkaar dat het ondanks mijn wens om die verbinding aan te kunnen gaan, het een paar keer niet lukte. Daarmee werd de vraag die al jaren sluimerde weer in een nieuwe gedaante wakker. *“Wat is er nodig om die verschijningsruimte te laten ontstaan, voor de ander en mijzelf?”* Twee jaar geleden begon ik als onderzoeker bij het lectoraat van Aziza, en ik was blij met haar suggestie dat ik een persoonlijk onderzoek kon gaan doen. Het werd een onderzoek naar diep-luisteren.

Ik begon toen met het uitschrijven van casussen, waarbij ik steeds als ik een gesprek met een student had gevoerd, uitschreef hoe het was gegaan, in uiterlijke zin, wat ik bij de ander had waargenomen en wat er bij mij van binnen gebeurde tijdens het gesprek. Zowel het schrijven als het daarna herlezen was leerzaam, want daarin kwam ik tegen wat er allemaal aan gedachtes en gevoelens langskwam. Op deze manier kon ik achteraf diep-luisteren en licht laten schijnen op de hindernissen waar ik mee te maken had. Naast alle goede intenties kwam ik daar ook van alles tegen aan vooringenomenheden, arrogantie en onzekerheid, soms cynisme. Die krachten kunnen ook nog met elkaar op gespannen voet staan, wat het in het moment aanwezig zijn nog eens bemoeilijkt.

¹ Dit is niet haar echte naam.

De moeilijkheid met dit soort dingen is dat het zich in een soort schemergebied afspeelt, waarbij het niet vanzelfsprekend is dat het helemaal tot ons bewustzijn doordringt. Wanneer we door op te schrijven de nodige ruimte tussen onszelf en onze 'spoken' hebben gemaakt, wordt het ook mogelijk jezelf rechtstreeks de vraag te stellen wat er voor nodig is om er gewoon te kunnen zijn voor de ander, zonder dat de bovengenoemde stemmen daar doorheen proberen te fietsen. Aan de ene kant is het antwoord op zo'n vraag enorm, en hebben we het misschien wel over een heel leven, maar met het stellen van de vraag is ook het halve werk al gedaan, omdat je zicht krijgt op je eigen onwetendheid.

Diep-luisteren

Wat ik in het uitschrijven tegen kwam, waren wat Otto Scharmer noemt 'de vijanden op de weg naar beneden in de U'. Hij benoemt 'de stem van de angst' als de stem die maakt dat we de verbinding verliezen met wat we in wezen willen, dat waar onze goede intenties vaak een uitdrukking van zijn. De stem van het cynisme is de stem die maakt dat we de verbinding met het hart verliezen, en als die de overhand krijgt kunnen we ons niet meer in de ander verplaatsen. De stem van het oordeel is de stem die maakt dat we de verbinding met het denken in vorm van de open geest verliezen. Dan zijn we niet meer in staat waar te nemen wat er buiten ons verwachtingspatroon valt (Scharmer, 2008).

Wat het luisteren zelf betreft noemt Scharmer vier niveaus. Het alleen maar kunnen waarnemen wat bevestigt wat we al dachten noemt Scharmer downloaden. Hier projecteer je op de wereld wat je al weet, en verander je niet. Het tweede niveau vraagt dat we luisteren naar de feiten, en dus ook registreren wat er in het gehoorde anders is dan we dachten. Dit vraagt een open geest. Hierbij veranderen we dus onze denkbeelden over de wereld. Het derde niveau noemt hij empathisch luisteren, hierbij luister je met een open hart naar het standpunt, of zelfs *vanuit* het standpunt van de ander. Tussen het tweede en het derde zit een wezenlijke verschuiving, want hier verlaat je je eigen perspectief, en luister je vanuit het perspectief van de ander. Het laatste niveau vraagt een open *wil*. Daar waar de eerste drie niveaus (downloaden, open geest en open hart) veel voorkomen, is het luisteren met open wil zeldzamer, en iets wat ons overkomt. Het gaat hier namelijk in eerste instantie niet om het in de actie schieten door wat iemand je vertelt, maar om de verbinding die tot stand komt met de mens die jijzelf en de ander in de toekomst kunnen zijn.

Dan is de verbinding met onszelf en onze missie in het leven zo sterk, dat er even geen ruimte is voor angst, cynisme of vooringenomenheid. Een opvallend kenmerk van op deze manier in verbinding staan met de ander of een groep mensen is ook, dat je het gevoel hebt te zijn opgenomen in een groter geheel, waarin onze individualiteit als vanzelfsprekend thuishoort en volledig tot zijn recht komt. Hierin kun je het paradoxale karakter van een religieuze ervaring herkennen, namelijk het samenvallen met de wereld, en daarin juist sterk onszelf beleven.

Het waarnemen met een open geest en een open hart is voorwaardelijk voor het aanwezig kunnen zijn met een open wil. Niet voor niets noemt Scharmer dat 'presencing'. Het woord maakt een activiteit van present zijn, en je verbinden met de mens die je in potentie bent, en het daarbij kunnen laten verschijnen van de ander in diens potentie. Daarbij zijn dan ook die dingen waar iemand mee worstelt volkomen logisch in het licht van iemands toekomstige zelf, en kunnen daarom als vanzelfsprekend geaccepteerd worden. Het moment met de Armeense leraar was een moment van helemaal present zijn. Dat gold ook voor het moment met de 10^e-klasser in mijn les. Zo hielp het uitschrijven van de casussen bij het zicht krijgen op waar mijn eigen instrumenten me beletten om er in het moment helemaal te kunnen zijn. Scharmer zegt hier in Theorie U het volgende over:

"Iedereen kan een topervaring hebben, maar voor het structureel in verbinding kunnen staan met onze instrumenten, namelijk denken, voelen en willen, zullen we die instrumenten ook met discipline moeten stemmen en ontwikkelen" (Scharmer, 2008).

Het vormen van het instrumentarium

Na het uitschrijven van mijn eigen casussen ben ik collega's gaan interviewen, om te onderzoeken hoe zij dit vorm geven in hun werk met studenten of andere mensen waar ze leiding aan geven. In deze gesprekken kwamen zowel dingen aan het licht die mensen op de lange termijn hadden gevormd, zoals biografische gebeurtenissen, maar ook bewuste stappen in iemands ontwikkeling. Daarnaast zijn er ook de dingen die je in het moment zelf kunt doen om jezelf eraan te herinneren dat je die instrumenten hebt, zodat je ze ook gebruikt als het erop aan komt. Zo merkte ik ook dat ik door het uitschrijven van mijn casussen had geleerd hoe ik in het moment zelf mijn eigen gedachtes en gevoel beter had leren waarnemen. Daarnaast ben ik na het afnemen van de interviews ook gebruik gaan maken van wat mijn collega's me vertelden in de interviews, door gewoon te proberen, en te kijken wat werkt.

Het waren heel mooie en boeiende gesprekken, omdat het altijd ging over wat hun werk betekenisvol maakt. Iedereen had een eigen manier om die verschijningsruimte voor de ander te kunnen maken. Dat alleen al kan maken dat we niet verzaken in te zetten wat we hebben. Zo noemde men dingen als 'het voelen van de eigen ruggengraat', 'het visualiseren van de engel die achter je staat', of het 'visualiseren van een rechte lijn van het stuitje naar boven', 'of het openklappen van de hartstreek', of even het je voorstellen dat je een holte maakt in je eigen wezen voor de ander. Daarnaast had bijna iedereen een heel bewuste omgang met de taal die ze gebruikten; termen die de ander gebruikt werden goed 'uitgepakt', en adviezen teruggehouden. Dit blijkt ook nodig om de stap te maken naar het empathisch luisteren (open hart). Als we niet stilstaan bij wat iemand precies zegt, en wat diegene probeert uit te drukken, kunnen we de dialoog niet voeren, en kunnen we ons daarna niet werkelijk inleven. Ook noemden een paar collega's dat ze een gesprek goed voorbereiden door iemand van te voren met zich mee te dragen. Daarnaast waren er de elementen uit wat in de antroposofie de scholingsweg² heet (al noemde niet iedereen dat zo), en de biografische elementen. In die laatste categorie noemde men een paar keer eenzaamheid in het eigen verleden, die ervoor had gezorgd dat iemand de wens ontwikkelde de ander niet alleen te laten staan. Zowel het uitschrijven van mijn eigen casussen, als de rijkdom aan kennis die ik van anderen en uit de teksten van o.a. Scharmer, Biesta en Luc Stevens kreeg, maken situaties waarin ik kan 'oefenen' betekenisvoller.

² *Op één na was iedereen die ik heb gesproken betrokken bij de Vrijeschool Pabo, en daarom bekend met de antroposofische scholingsweg.*

Conclusie, subjectwording

Wanneer er met open wil geluisterd wordt, dan betekent dat voor zowel degene die luistert, als degene waarnaar geluisterd wordt een subjectiverende ervaring. Het haalt ons uit de stroom van alledag, zoals de ontmoeting met de Noors-Armeense leraar zowel mij als hem uit de normale stroom haalde. Misschien is een betere manier van dit aanduiden te zeggen dat de stroom van alledag even stil wordt gezet, en in verbinding komt met iets wat tijdloos is.

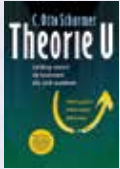
Vorige maand was ik met een paar collega's in Wenen voor een conferentie met de titel 'Realizing Humanity'³. De openingslezing werd gehouden door Constanza Kaliks. Daarin zei ze iets wat me raakte, en aan mijn eigen onderzoek raakte. Ze sprak over menselijkheid als iets wat eigenlijk geen vanzelfsprekendheid is, maar iets wat we kunnen verwerven, en bijgevolg ook kunnen verliezen. Zo is het wel een vanzelfsprekendheid dat we een verleden hebben, maar onze toekomstpotentie, of de mens die we in de toekomst kunnen zijn, waarin we steeds meer van die menselijkheid mogen actualiseren, daar moeten we de voorwaarden steeds opnieuw voor scheppen. Zo hoop ik de vrijeschool-pabo-studenten iets mee te kunnen laten beleven van wat diep-luisteren is. Zo kunnen ze deze subjectiverende kwaliteit meenemen hun werkende leven in, om op die manier steeds meer ruimte vrij te kunnen maken voor het menszijn van henzelf en de kinderen.

³ ENASTE, *Realizing Humanity*, 18-20 mei 2022.

Bronnen

- Biesta, G. (2011). *Het beeld van de leraar; over onderwijs en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen*, p.7.
- Kaliks, C. (17 mei 2022). *Realizing Humanity - learning to become for a common world*, presented at: INASTE CONGRESS 2022: Realizing Humanity (inaste-network.com), Wenen.
- Scharmer, O. (2008). *Theory U: Leading from the Future as It Emerges*. Berrett-Koehler Publishers.
- Stevens, L., Bors, G. (2019). *Pedagogische Tact: op het moment het juiste doen, óók in de ogen van de leerling*, p. 101-117.

Inspiratie



C. Otto Scharmer

Theorie U

Omdat dit boek met om op een heilzame en betekenisvolle manier de verbinding met mezelf en mijn werk aan te gaan.



Gert Biesta

Educational research

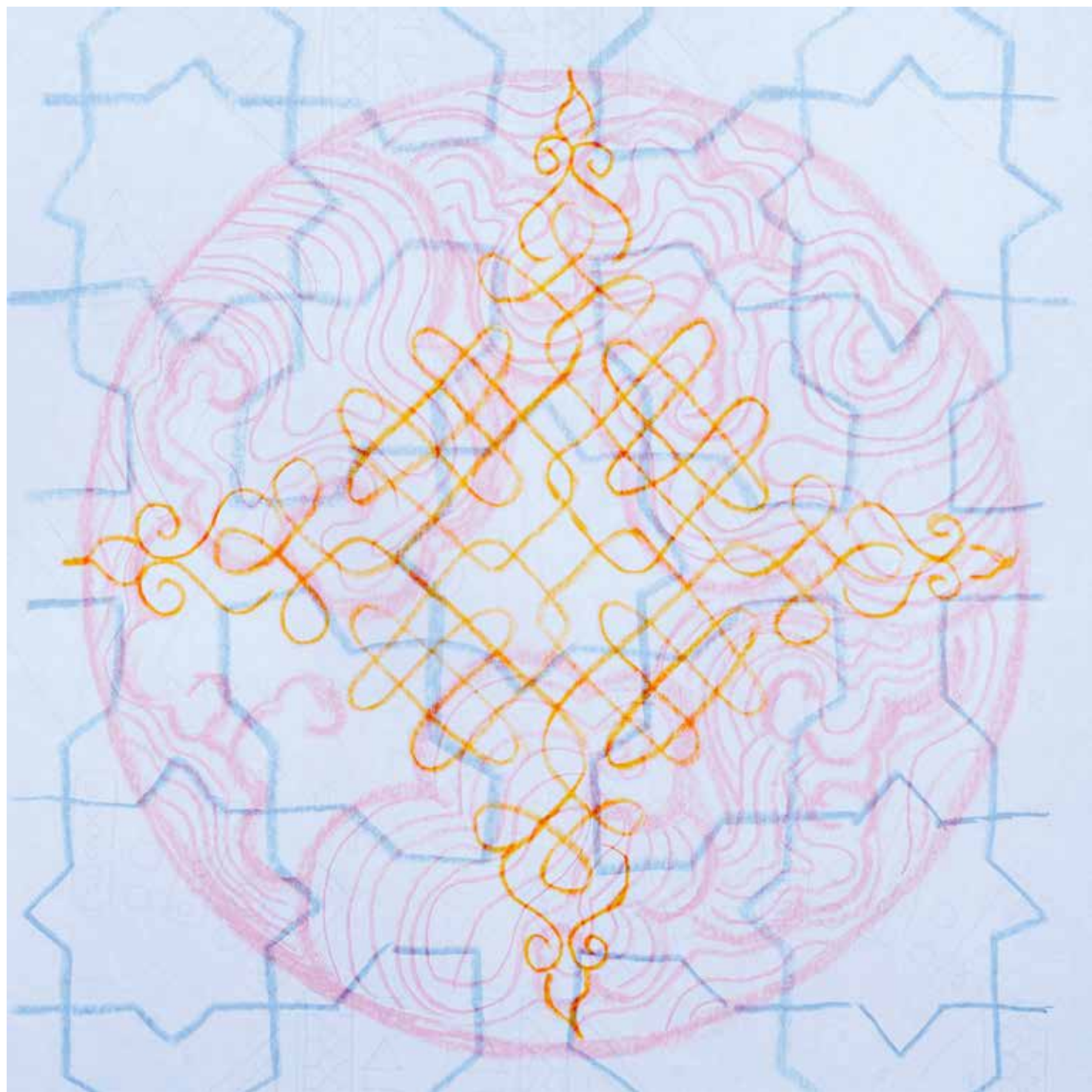
Omdat dit boek me helpt om de paradigma verschuiving die nodig is in het denken over onderzoek en onderwijs woorden te geven.



Dag Hammersköld

Merkstenen

Omdat het altijd weer ontroert en inspireert.





Inclusie en diversiteit binnen het vrijeschoolonderwijs: een podcastserie

Jan Jaap Hubeek

In deze podcastserie gaan Wouter Modderkolk en Jan Jaap Hubeek op onderzoek naar het thema inclusie en diversiteit binnen het vrijeschoolonderwijs. Het thema diversiteit en inclusie is zowel in de maatschappij als binnen het vrijeschoolonderwijs momenteel zeer actueel. Jan Jaap en Wouter onderzoeken door de bril van het vrijeschoolonderwijs dit maatschappelijke thema vanuit de vraag:

Hoe kan het vrijeschoolonderwijs méér een ontmoetingsplaats worden voor diversiteit én een oefenplaats voor inclusiviteit?

Jan Jaap Hubeek maakt al een paar jaar podcasts over ontwikkelingen binnen het onderwijs. Podcasts over nieuwe scholen, over transities, over meesterschap, leiderschap, over onderwijskundige boeken en zoveel meer. Centrale vragen in zijn podcasts zijn:

Waar toe dient jouw onderwijs eigenlijk? Wat is daarbij dan jouw pedagogische opdracht? En als dat jouw opdracht is: Hoe geef je daar dan invulling aan?

Wouter doet promotieonderzoek naar leiderschap binnen het vrijeschoolonderwijs. Hij gaat op zoek naar manieren waarop de bestuurder, schoolleider en of de teamleider kan bijdragen aan het versterken van het intentioneel pedagogisch-didactisch handelen van de leraar.

Jan Jaap en Wouter vonden elkaar in hun nieuwsgierigheid en zoeken naar de toekomstbestendigheid van het vrijeschoolonderwijs. Zij deelden het beeld dat onderwijs met zo'n duidelijke visie op mens en wereld wenselijk en nodig is in deze tijd en voor de toekomst. Maar juist om betekenisvol voor de toekomst te kunnen zijn en zich daartoe te kunnen blijven ontwikkelen is het voor het vrijeschoolonderwijs ook nodig om stevig in de hedendaagse maatschappij te staan. En daar lijkt het te wringen. Uit hun voorgesprekken met een breed scala aan onderwijzers bleek dat er op veel vrijescholen op dit moment nog een disbalans is tussen wat men denkt dat nodig is en de dagelijkse realiteit van het onderwijs in de scholen en de scholen als onderwijsgemeenschap.

Zo is de pedagogische opdracht van het vrijeschoolonderwijs duidelijk - bijdragen aan de vorming van jonge mensen zodat zij zich in de volle breedte van hun mogelijkheden ontplooiën ten dienste van zichzelf en de wereld waarin zij leven - maar de verbondenheid met urgente, hedendaagse maatschappelijke vraagstukken blijft regelmatig achter. In sommige gevallen beleeft men dat vrijescholen 'bubbels' zijn geworden van gelijkgestemden die gekenmerkt worden door een exclusieve populatie, waarin onderwijsvormen gestold lijken naar het beeld zoals dat voor de samenleving van 100 jaar geleden was bedacht. Daarbij komt ook dat het vrijeschoolonderwijs en het gedachtegoed van Rudolf Steiner maatschappelijk regelmatig onder een vergrootglas worden gelegd, of er wordt verwijtend over geschreven. Hoewel uit verschillende onderzoeken naar het vrijeschoolonderwijs blijkt dat er op geen enkele wijze sprake is van een bewuste uitsluiting van bevolkingsgroepen, blijft de realiteit wel dat diversiteit binnen de scholen ver te zoeken is.

Dit is niet de realiteit waar vanuit de vrijescholen naar gestreefd wordt en er zijn verlangens vanuit de vrijescholen om dit te veranderen, zoals blijkt uit de diversiteitscode die ontwikkeld is door de Vereniging van Vrijescholen. Het verlangen richt zich op het toegankelijker maken van de vrijescholen voor mensen met diverse achtergronden, ervaringen en perspectieven; het verlangen om meer inclusief te zijn is groot. Maar angst of tegenwerking om hiermee aan de slag te gaan is er ook. De belemmeringen lijken vooral voort te komen uit de veronderstelling dat door het 'hedendaags maken' van het vrijeschoolonderwijs, de kern van haar opdracht verloren kan raken of dat het gezamenlijke mens- en wereldbeeld van waaruit gewerkt en gedacht wordt uit zicht raakt.

In deze serie nemen Jan Jaap en Wouter de luisteraars mee op hun zoektocht naar het vraagstuk van inclusie en diversiteit in vrijescholen aan de hand van gesprekken met mensen van binnen en buiten dit onderwijs. De afgelopen jaren heeft Jan Jaap veel gesprekken opgenomen rondom dit vraagstuk. In de serie laten Wouter en Jan Jaap verschillende perspectieven klinken van het vrijeschoolonderwijs in relatie tot dit vraagstuk. Alle gesprekken zijn ook los na te beluisteren. De podcastserie is opgebouwd vanuit vragen. Naast Jan Jaap en Wouter komen ook leerlingen, leerkrachten, ouders en een heleboel andere perspectieven aan het woord om op zoek te gaan naar het antwoord op al deze vragen. De podcastserie geeft niet hét antwoord, het geeft geen routekaart naar meer diversiteit en inclusiviteit. De serie is een auditief avontuur dat de luisteraar beoogt aan te zetten tot vragen stellen, nadenken en reflectie.

In de verhalen wordt hoorbaar dat het werken aan meer inclusief en divers onderwijs de wijze waarop de pedagogische opdracht wordt waargemaakt niet in de weg zit, maar juist versterkt. Vrijeschoolonderwijs gaat er van uit dat door onderwijservaringen dat wat in aanleg in het kind aanwezig is aan talenten, persoonlijke wensen en behoeften, geleidelijk omgevormd kan worden tot dat wat wenselijk is voor het kind zelf en voor de mensheid als geheel. En dat laatste is zo wezenlijk: het gaat dus niet alleen om wat er in het kind zit, het gaat ook erom hoe het kind zich verhoudt tot de mensen en de wereld om hem heen. Je zou het vrijeschoolonderwijs daarom als een voorbeeld kunnen zien van wat de pedagoog Gert Biesta wereldgericht onderwijs noemt: onderwijs dat zich richt op ons bestaan in, met en voor de wereld. En in deze constatering ligt meteen al een belangrijk inzicht in het vraagstuk over inclusie en diversiteit in het vrijeschoolonderwijs: om wereldgericht onderwijs te kunnen bieden vormen inclusie en diversiteit niet een mogelijke weg naar de toekomst, maar een noodzakelijke voorwaarde omdat de wereld waarin we thuis leren zijn, nu eenmaal divers is. Werken aan onderwijs en onderwijsgemeenschappen die gekenmerkt worden door inclusiviteit en diversiteit daagt de mensen in de scholen uit om gezamenlijk de pedagogische verantwoordelijkheid die zo kenmerkend is voor het vrijeschoolonderwijs opnieuw te richten en vorm te geven. Zodat het onderwijs ieder mens de ervaringen kan bieden die bijdragen aan persoonlijke groei en vrijheid, maar ook aan een menswaardig en duurzaam bestaan van alle mensen in, met en voor de wereld.

Het vrijeschoolonderwijs heeft zagezegd een duidelijke visie (waartoe) voorzien van een duidelijk geformuleerd pedagogische opdracht. Het vrijeschoolonderwijs gaat ervan uit dat ieder kind met een eigen potentieel aan mogelijkheden op de wereld komt. Het onderwijs heeft dan als taak het kind te begeleiden bij het ontdekken en ontwikkelen van dit potentieel. Er wordt wel gezegd: worden wie je bent. In ingewikkelde termen streeft de vrijeschool ernaar dat een kind uitgroeit tot een volwassene die beschikt over een helder denkvermogen, een evenwichtig gevoelsleven en wilskrachtig handelen.

In andere simpele termen gezegd: het draait om je hoofd, hart én handen. Alle drie deze gebieden zijn belangrijk om volwassen te worden en hebben dus een plek in het onderwijs. Opvallend in de podcastserie is wat mensen die op de vrijeschool gezeten hebben, zelf zeggen over wat het vrijeschoolonderwijs hen gebracht heeft. TV-programmamaker Floortje Dessing vat het krachtig samen: *“Ik was nooit programmamaker geworden op deze wijze als ik niet op de vrijeschool had gezeten.”*

Ook architect Thomas Rau legt een mooie verbinding in de podcast: *“Als ik geen euritmie had gehad had ik de Triodosbank niet kunnen ontwerpen.”* Wat hierbij opvalt is dat deze mensen de relatie benoemen tussen het vrijeschoolonderwijs dat zij genoten hebben en de volwassen mens die zij geworden zijn: in, met en voor de wereld. Ze geven zo duidelijk aan dat het vrijeschoolonderwijs hier een belangrijke rol in heeft gehad. Deze relatie is zeker niet in al het Nederlandse onderwijs zo herkenbaar te benoemen. Het vrijeschoolonderwijs lijkt in deze verhalen soms meer op sterrenstof dan op een school. Een soort betovering op het menszijn. Wouter en Jan Jaap gaan verder op zoek hoe dit komt, wat doen ze dan op deze scholen, en hoe strooien ze over iedereen evenveel sterrenstof, en wat kan het onderwijs in brede zin leren van de kracht van het vrijeschoolonderwijs?

Maar tijdens de gesprekken die Wouter en Jan Jaap gevoerd hebben, valt ook op dat het vrijeschoolonderwijs en dan vooral in de gemeenschap daar omheen niet louter gevormd is uit sterrenstof.

Naast de mooie en krachtige pedagogische kant van het vrijeschoolonderwijs ontmoeten zij in de verhalen van hun gesprekspartners ook een gemeenschap die soms heel gesloten kan voelen. De podcastserie begint dan ook met de vraag of de vrijeschool eigenlijk wel divers kan zijn - is zij toegankelijk voor kinderen met een andere achtergrond, voor een ander historisch of cultureel perspectief? Of is het vrijeschoolonderwijs alleen toegankelijk voor hen die passen bij de wereld waarin zij vroeger ontstaan is?

Ouders van kinderen met een niet-westers perspectief, die de vrijeschool nog niet kennen, denken veelal dat het vrijeschoolonderwijs ‘te vrij’ is. (Dit beeld leeft overigens vrij algemeen bij mensen die de vrijescholen niet vanuit de eigen ervaring kennen). En toch, als deze ouders de vrijeschool leren kennen, blijken zij vaak erg enthousiast. Zo zijn er ook leerkrachten die liever op een vrijeschool willen werken zodra ze erachter komen waar het onderwijs voor staat. Beeldvorming en marketing blijken zo een stukje van de ingewikkelde puzzel. Er lijkt dus zeker ruimte voor verbetering door het verhaal van het vrijeschoolonderwijs zo taal te geven dat het begrepen kan worden en aantrekkelijk wordt voor mensen voor wie het nieuw is.

Maar dat is zeker niet het hele antwoord in de zoektocht naar het bouwen aan inclusief onderwijs en diverse onderwijsgemeenschappen. De gesprekken maken bijvoorbeeld ook inzichtelijk dat de gezamenlijke bron, de gezamenlijke uitgangspunten en intenties voor leven en onderwijs een sterke gemeenschap opleveren. Maar er lijkt ook haast ongemerkt een beschermende laag om deze gemeenschap te zijn ontstaan waardoor wat zich ontwikkeld heeft langzaam gestold is geraakt. Zo ontmoeten de gesprekspartners een gemeenschap met een behoudende, zelfs ouderwetse uitstraling waar de lang beproefde en bekende inhouden, vormen en ideeën vanuit diepgewortelde overtuigingen in stand worden gehouden. Waar men ook stevige oordelen heeft over 'hoe het hoort' en waar nieuwkomers zich niet zonder meer uitgenodigd weten en voelen. Vrijeschoolleerkrachten die elkaar verwijten niet 'genoeg' vrijescholen te zijn of te weinig kennis van Steiners werk te hebben. Voor buitenstaanders en nieuwkomers kan het vrijeschoolonderwijs zo een bubbel worden waardoor je best van buiten wel naar binnen mag kijken, maar waar niet iedereen zomaar naar binnen durft te stappen, mag stappen of wil stappen. Met elkaar houden we die bubbel in stand.

Hoe kan het dat in het vrijeschoolonderwijs, waar zo zorgvuldig en holistisch naar kinderen en de wereld waarin we leven wordt gekeken, de onderwijsgemeenschap van leraren, leerlingen en ouders geen afspiegeling vormt van de wereld waarvoor zij opleiden? Dat een deel van de maatschappelijke ontwikkelingen van de afgelopen 100 jaar op een afstand aan de vrijeschool voorbij lijken te gaan? Dat de schoolgemeenschap zelf hecht is, maar niet vanzelfsprekend in de gemeenschap waarin de school staat - in de wereld - verankerd is? Er staan vrijescholen in stadse gemengde wijken, maar die samenstelling van de wijk zie je niet weerspiegeld binnen de school. In de vroege ochtend komen van heinde en verre ouders hun kinderen brengen naar de vrijeschool, dáár ver weg.

Geïnterviewden geven aan dat zij de schoolpopulaties - leerlingen en leraren - als heel eenzijdig beleven. Vrijeschoolgemeenschappen zijn veelal 'wit' en relatief hoog opgeleid: een populatie van bewust kiezende mensen waarbij het ook lijkt dat er veelal middelen genoeg zijn om de beoogde levensstijl vorm te geven. Vooral de leerlingen hebben hier een duidelijk oordeel over, zij geven letterlijk aan dat zij in een multiculturele samenleving samenleven, máár als ze naar school gaan stappen ze in een 'witte' bubbel van mensen met vergelijkbare achtergronden en levenswijzen en dat ervaren ze als een gemis.

De leerlingen leggen niet alleen de vinger op de zere plek, ze geven in de serie ook een oplossingsrichting, letterlijk zeggen zij: “Wij, leerlingen, hebben geen probleem met diversiteit, wij leven, sporten en winkelen in een diverse samenleving. Maar op school stappen wij in een ‘witte’ bubbel, en jullie (leerkrachten en ouders) weten je er geen raad mee.”

Los van de vraag of de gemeenschap van volwassenen in het vrijeschoolonderwijs dit al dan niet bewust doet, is misschien wel de belangrijkste vraag die wij onszelf te stellen hebben of wij - ieder als individu maar ook als onderwijsgemeenschap - dit in de ogen willen kijken en bereid zijn te werken aan verandering. Die vraag wordt niet alleen vanuit de constatering van de leerlingen opgeroepen, maar klinkt door in veel van de andere gesprekken. Lector Diversiteit Saniye Çelik aan de Hogeschool Leiden verwoordt het duidelijk:

“Als het vrijeschoolonderwijs al decennia onderzoek doet naar toegankelijk zijn voor meer diversiteit, willen ze dan wel veranderen?”

Deze vraag vormt een belangrijk kantelpunt in de serie doordat het maatschappelijke vraagstuk van inclusief onderwijs en een diverse schoolgemeenschap hiermee een nadrukkelijk wilsvraag wordt voor ieder in het onderwijs. Deze wilsvraag blijkt essentieel: wil je wel veranderen, wil je wel andere perspectieven toelaten? Want vaak wordt het ook ongemakkelijk met andere perspectieven. En hoe ga je daar dan mee om? Stap je dan in dit ongemak, of keer je terug naar hoe het altijd geweest is?

De podcastserie stelt vervolgens de vraag welke rol het vrijeschoolonderwijs heeft in deze veranderende samenleving. Moet het vrijeschoolonderwijs niet meer een oefenplaats zijn voor de verschillen, voor de verschillende stemmen, de perspectieven, de gedachten, de verhalen? Heeft het vrijeschoolonderwijs niet een verantwoordelijkheid om meer perspectief toe te laten? En wat is er dan te doen om meer perspectief toe te laten? Als er de wens is om meer inclusief te zijn en meer divers te worden, wat vraagt dat dan van het onderwijs en de mensen die het vormgeven? Zijn wij - ieder volwassen individu - bereid hier onze verantwoordelijkheid in te nemen, als onderwijsgemeenschap te onderzoeken wat er nodig is en als onderwijsgemeenschap en individu naar onze groeiende inzichten te handelen?

Ben je bereid je perspectief op mens en wereld bij te stellen in het licht van een veranderende wereld? Hoe verhoud jij, jij als school, jij als leerkracht, jij als schoolleider, jij als bestuurder, je tot veranderende inzichten van de samenleving? Houd je vast aan hoe het vroeger bedacht was, of heb jij hierin een ontwikkeling te maken?

De serie eindigt op Waldorf aan de Werf, een nieuwe Waldorf vrijeschool in Amsterdam Noord. Een school die opgericht is om inclusief denken centraal te stellen en die toegankelijk wil zijn voor alle buurtbewoners. Jamilah Blom begint haar verhaal met de uitspraak: *“Ik ben verbaasd hoe het vrijeschoolonderwijs zichzelf door alle jaren heen zo wit heeft weten te houden.”*

Jamilah weet de luisteraar mee te nemen naar de kern van het Waldorf vrijeschoolonderwijs, en weet van daaruit hedendaags onderwijs vorm te geven. *“Het makkelijkste aan mijn opdracht is om altijd de vraag te stellen: waarom doen we dit? En kunnen we deze intentie zo vormgeven dat alle kinderen zich uitgenodigd voelen?”* Voorbeelden van diverse thema’s en feesten uit verschillende culturen kleuren Jamilah’s verhaal. *“Tegelijkertijd is het moeilijkste om deze vragen elke dag opnieuw te blijven stellen, zodat we niet in oude patronen vervallen”*, vervolgt Jamilah. Haar woorden vertellen zo het verhaal van inclusie en diversiteit in het vrijeschoolonderwijs als onlosmakelijk onderdeel van de pedagogische opdracht waaraan alleen gewerkt kan worden als iedere volwassene in dit onderwijs daar bereid is verantwoordelijkheid voor te nemen: stapje voor stapje, dag voor dag.

De podcastserie is te beluisteren via: <https://waarden-vrijeschool.captivate.fm>

Lees en Luister Lekker door...

De podcastserie over diversiteit en inclusie binnen vrijescholen lijkt vooral te bestaan uit gesprekken. Op de achtergrond zijn er veel boeken, artikelen en podcast gebruikt als input voor de opmaat van deze gesprekken. Boeken en podcasts die ons geïnspireerd hebben bij het maken van deze podcasts vind je op de pagina’s hierna.

Inspiratie



Anton de Kom

Wij slaven van Suriname

Wij slaven vertelt de geschiedenis van de Surinamers en beschrijft hoe de Nederlandse slavenhouders eeuwenlang huishielden in 'hun' Zuid-Amerikaanse kolonie. Hoe na de afschaffing van de slavernij een nieuw systeem van onderdrukking ontstond die tot op heden vaak onderbelicht blijft. Een vurig betoog, ondersteund met historische anekdotes, van een man die zielsveel houdt van zijn land. In 200 pagina's betoogt De Kom overtuigend dat je je geschiedenis moet kennen om gelijkwaardigheid en rechtvaardigheid te bereiken.



Kiza Magendane

Met Nederland in therapie

Kiza Magendane werd in 1992 in Congo geboren. In 2007 kwam hij naar Nederland als minderjarige asielzoeker. In zijn debuut beschrijft Magendane zijn reis van vluchteling naar volwaardig burger van Nederland. Met zijn politicologische kennis verkent Magendane de verschillende aspecten van burgerschap, de mechanismen van uitsluiting en insluiting en de identiteitsdiscussies die de laatste jaren worden gevoerd. Juist zijn ervaringen als migrant helpen daarbij: *“De nieuwkomer weet immers als geen ander hoe het is om zich aan te passen aan nieuwe omstandigheden, tijd en ruimte. Daarom kan hij als een bron van inspiratie dienen in de Nederlandse zoektocht naar houvast in een complexer wordende wereld.”*



Raoul de Jong

Jaguarman

Op zijn 28ste ontmoet Raoul de Jong zijn Surinaamse vader voor het eerst. Ze praten hetzelfde, bewegen hetzelfde en geloven allebei in wonderen. Dan vertelt Raouls vader hem een verhaal dat blijft hangen: een van hun voorouders, een medicijnman, kon zichzelf transformeren in een jaguar. Gegrepen door dit mysterie besluit Raoul op onderzoek te gaan in Suriname. De geschiedenis van deze voormalig Nederlandse kolonie is er een van duisternis en slavernij, maar wie goed zoekt vindt ook veel hoop en levenskracht. Raoul zelf is het levende bewijs: zijn voorouders hebben op de een of andere manier overleefd. Tijdens zijn zoektocht, waarin hij kennismaat met Surinaamse schrijvers, denkers en verzetshelden, ontdekt hij dat de kracht van de jaguar onmisbaar is geweest voor het land, en beseft hij hoeveel ieder mens daarvan kan leren. Met Jaguarman, geschreven als een avonturenroman, brengt Raoul de Jong een prachtige hommage aan het land van zijn vader.

Inspiratie



Sinan Çankaya

Mijn ontelbare identiteiten is een bespiegeling op de veranderde omgang met de 'de Ander' in Nederland. Het is een indringend verhaal over opgroeien in Nederland als kind van migranten.

Mijn ontelbare identiteiten

'Wat willen jullie dat ik zeg?' vraagt Sinan Çankaya als hij wordt uitgenodigd om te spreken op het veertigjarige jubileum van zijn oude middelbare school. De uitnodiging creëert een opening waar vergeten herinneringen uit zijn jeugd en middelbareschooltijd zich doorheen wurmen. Zo denkt Çankaya terug aan zijn voormalige geschiedenisleraar Nico Konst, ooit de tweede man van de extreemrechtse Centruumpartij.

Zonder zichzelf te sparen beschrijft Çankaya in *Mijn ontelbare identiteiten* hoe moeilijk hij het vindt om een eigen verhaal te vertellen tegen de achtergrond van de debatten over integratie, cultuur en racisme. Steeds laveert hij tussen wortelen en willen vluchten, tussen 'wij' en 'zij', tussen straat en school, tussen een erbij en er niet bij horen, tussen ongebreideld individualisme en een soms beklemmend collectivisme. Op de dag van de jubileumviering, waar hij zijn oude geschiedenisleraar Nico Konst weer onder ogen moet komen, vertelt hij zijn verhaal.



De inclusiemarathon

Kauthar Bouchallikht (Tweede Kamerlid) en Zoë Papaikonomou (onderzoeksjournalist) hebben ruim veertig zogeheten diversiteitsprofessionals geïnterviewd voor hun boek *'De inclusiemarathon'*. Het zijn allemaal mensen die werk maken van diversiteit in organisaties. Dat vraagt veel.

Je moet pionier, activist, diplomaat, therapeut en moedig zijn. Je moet inderdaad niet minder dan een marathon kunnen lopen <https://soundcloud.com/goedegesprekken/inclusiviteit-lex-bohlmeijer-in-gesprek-met-kauthar-bouchallikht-en-zoe-papaikonomou> geschiedenisleraar Nico Konst weer onder ogen moet komen, vertelt hij zijn verhaal.

Inspiratie



Floodlines

Op 29 augustus 2005 kwam de stad New Orleans onder water te staan. Sommigen noemen het orkaan Katrina. Sommigen noemen het de federale zondvloed. Anderen noemen het de dag dat de dijken doorbraken. Veel New Orleaners vluchtten de stad uit, veelal armere (zwarte) mensen hadden geen middelen om te vluchten. Deze podcast vertelt het verhaal vanuit het perspectief van de achterblijvers. Deze mensen, die de nasleep van de overstroming hebben meegemaakt, hebben een ander verhaal te vertellen. Een verhaal over geruchten, verraad en een van de meest onbegrepen gebeurtenissen in de Amerikaanse geschiedenis.



Nice White Parents

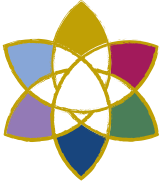
Dit verhaal speelt zich af in New York. Op de grens van een 'witte' wijk en een 'zwarte' wijk gaat een nieuwe school komen. Ouders uit beide wijken gaan gezamenlijk de uitdaging aan om gezamenlijk inrichting te geven. Wat er gebeurt en hoe het verloopt moet je zelf maar beluisteren.



Iona Stichting

De Iona Stichting ondersteunt initiatieven die ontstaan vanuit een persoonlijk ideaal. Doel is het bevorderen van geestelijke, culturele en maatschappelijke ontwikkeling. Verbinding, samenhang en creativiteit spelen daarbij een belangrijke rol. Deze podcasts bieden inspiratie en vormen gezamenlijk een beeld van de doelstellingen van de Iona Stichting. De volgende projecten komen aan de orde: biologische landbouw & voeding, nieuwe economie, kunst, wetenschap & onderwijs en integrale gezondheidszorg.





Heb je dit kind gehoord?

Saskia Snickers

Koen is een hoogbegaafde jongen van 6 jaar, hij is een onderzoeker in de dop en altijd in de natuur te vinden. Later wil hij bioloog worden. Koen kent alle insecten bij naam en thuis beheert hij zijn eigen natuurmuseum. Hij leert gemakkelijk en hij verheugt zich om naar groep 3 te gaan: nu gaat hij alles leren!

Enkele weken nadat het schooljaar is begonnen gaat Koen echter met steeds meer tegenzin naar school. Met gebogen hoofd loopt hij het plein op en regelmatig komt hij somber thuis.

Koen geeft aan dat hij op school 'vooral moet wachten' en weinig nieuwe dingen leert.

De motivatie voor het leren op school is minimaal en het is in de klas moeilijk voor Koen om zijn aandacht erbij te houden. Koen komt nauwelijks meer tot werken in de klas. Als aan Koen gevraagd wordt wat hij zou willen veranderen als hij zou mogen toveren zegt hij: "Dat de natuur de school was, dan had je elke dag zin en dan gaat het werken beter!"

Hoewel een sterke betrokkenheid op een taak kenmerkend is voor hoogbegaafde leerlingen, naast een hoge intelligentie en creativiteit (Renzulli, 1978), blijkt het, zoals Koen laat zien, in de onderwijspraktijk niet altijd vanzelfsprekend dat deze leerlingen daadwerkelijk geëngageerd aan het werk gaan en hun potentieel te benutten (Minnaert, 2005).

Mönks (1992) verbreedt sterke betrokkenheid, tot het overkoepelende begrip motivatie, dat zowel cognitieve als emotionele aspecten omvat. Mönks benadrukt het belang van een goede interactie met de sociale omgeving zoals de school, vrienden en het gezin, om hoogbegaafdheid tot bloei te kunnen laten komen.

Leerkrachten geven aan dat zij zich regelmatig handelingsverlegen voelen in de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen, zij signaleren kinderen in hun klas die in principe beschikken over uitstekende mogelijkheden om tot leren te kunnen komen, maar ook motivatieproblemen die een belemmering vormen om actief en met plezier tot handelen te komen in de klas.

De vraag die ik als schoolpsycholoog vanuit de scholen hoor is dan ook:

“Wat hebben kinderen nodig om het vuur voor het leren op school brandend te houden en wat kunnen leerkrachten doen om leerlingen te begeleiden zodat ze geëngageerd tot leren kunnen komen in de klas?”

Met andere woorden, wat heeft Koen nodig, om ervoor te zorgen dat zijn ogen weer gaan glimmen en hij weer met blosjes op zijn wangen aan het werk kan gaan?

Onderzoek

De afgelopen periode heb ik vanuit mijn werk bij het lectoraat onderzoek gedaan naar wat er vanuit het perspectief van het kind nodig is om geëngageerd tot leren te kunnen komen. Ik ben begonnen met praktijkgericht onderzoek gebaseerd op vragen en ervaringen vanuit de onderwijspraktijk, gericht op het bieden van handvatten voor begeleiding in de klas, zie mijn publicatie: ‘Heb je dit kind gezien?’.

Op dit moment ben ik met een promotieonderzoek bezig, dat meer algemeen geldende kennis en inzichten beoogt te geven maar van waaruit ik wel handreikingen zal geven voor individuele leerkrachten en de unieke situatie met ieder kind. De stem van het kind staat in dit onderzoek centraal. Ik heb daarom heel veel leerlingen gevraagd wat ze nodig hebben om geëngageerd te raken voor het leren op school. Vanuit mijn werk als schoolpsycholoog is de ervaring dat kinderen vaak goed in staat zijn om open en kernachtig kunnen verwoorden wat ze nodig hebben om hun welbevinden en hun leerontwikkeling te ondersteunen.

“Wat ik nodig heb om met plezier te kunnen werken in de klas?”

“Misschien om mij aan te moedigen dat je zegt: “Kom op!” Dat heb ik denk ik nodig”.

“Als ik weet wat ik moet doen en het dan dus ook snap”.

“Met een positieve meester werken en dat je niet te horen krijgt wat er allemaal niet klopt”.

De antwoorden die de kinderen geven, blijken vaak sleuteltjes voor een ingang die eerder gesloten bleef.

Naast de concrete, passende adviezen die kinderen geven met hun antwoorden op de vragen is de ervaring in onze praktijk dat kinderen zich gezien voelen als je onbevooroordeeld naar ze luistert, ze serieus neemt en open staat om aanpassingen te doen naar aanleiding van het gesprek dat je met het kind voert.

De bereidwilligheid van de leerlingen om mee te werken aan het onderzoek, maar vooral ook om te willen leren en groeien zoals blijkt uit hun antwoorden: *“Ik vraag of ik terug mag zien wat ik nog niet helemaal goed deed, zodat ik ervan kan leren en dat het elke dag een beetje beter gaat”*, om open en vaak met mildheid naar de leerkrachten, zichzelf en omstandigheden te kijken heeft me geraakt tijdens het onderzoek en aangemoedigd om zorgvuldig naar de stem van het kind te luisteren en hiervan verslag te doen. Ik nodig je uit om mee te luisteren en hoop dat je geïnspireerd raakt door wat leerlingen zeggen nodig te hebben om geëngageerd tot leren te komen in je klas. Voordat ik je meeneem in een paar van mijn bevindingen en in wat dat voor jou in de klas kan betekenen, zal ik eerst de begrippen motivatie en engagement uitleggen.

Theoretisch kader

Engagement en motivatie gaan beide over de manier waarop personen interacteren met de omgeving (Renninger & Hidi, 2016). Motivatie zit in het kind en heeft betrekking op de wil om iets te doen vanuit een interesse die zich aan het ontwikkelen is. Engagement is juist de uiting van de wil en de betrokkenheid die een kind in zijn handelen laat zien, zoals bijvoorbeeld bij een taakje, opdracht of vraag. Je zou kunnen zeggen dat motivatie een belangrijke voorwaarde is voor engagement, maar het is niet zo dat als je gemotiveerd bent, je ook automatisch geëngageerd bent. Omdat engagement zichtbaar wordt in de klas, kan het aanknopingspunten bieden voor de praktische begeleiding van leerlingen; daarom richt ik me hierop in dit onderzoek.

De zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2002) biedt een theoretisch kader van waaruit we naar het begrip motivatie kunnen kijken, zoals gezegd een belangrijke voorwaarde voor engagement.

De zelfdeterminatietheorie (ZDT) gaat over groei en persoonlijkheidsfunctioneren van mensen (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a) en legt de nadruk op factoren die motivatie, vitaliteit en ontwikkeling van mensen ondersteunen of ondermijnen. Vanuit de ZDT wordt gesteld dat de mens van nature gericht is op persoonlijke groei en daarbij actief wil interacteren met de omgeving.

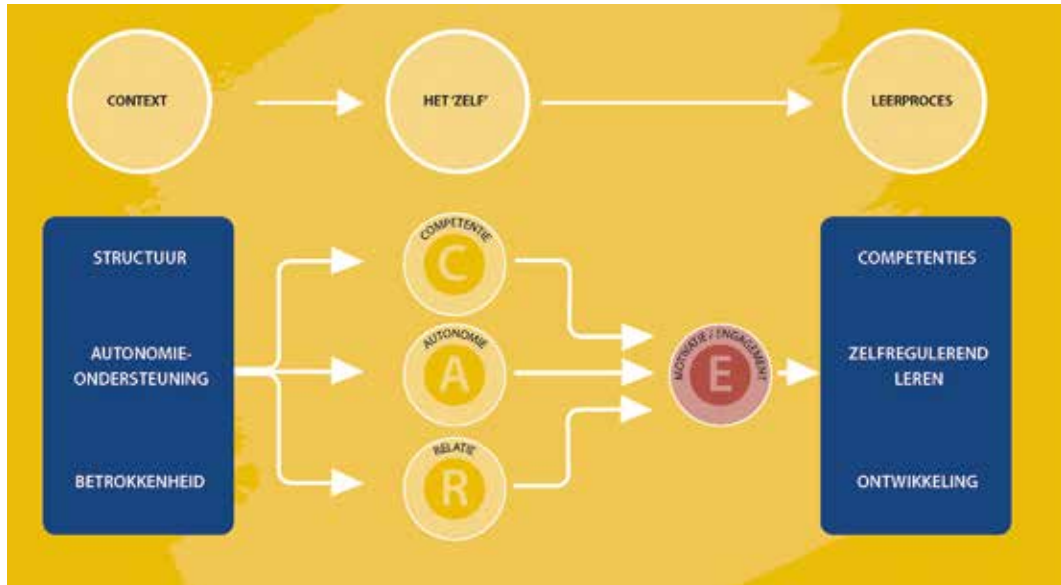
Om deze natuurlijke neiging tot uitdrukking te kunnen laten komen hebben alle mensen input, bemoediging en steun nodig vanuit die omgeving. Verondersteld wordt binnen de ZDT dat de mens vanaf zijn geboorte drie essentiële psychologische basisbehoeften heeft, de behoefte aan relationele verbondenheid, competentie en autonomie.

Een kind dat zich verbonden voelt ervaart een warme, hechte band met anderen, voelt zich geliefd en gezien en heeft vertrouwen in de mensen om hem heen. Het gevoel competent te zijn gaat over het ervaren dat je beschikt over capaciteiten en deze kunt inzetten, dat het lukt om een activiteit succesvol uit te voeren. Kinderen kunnen autonomie ervaren als ze het gevoel krijgen dat ze zichzelf kunnen zijn, de regie hebben over hun handelen of de vrijheid ervaren om een activiteit naar eigen inzicht en waarden te kunnen volbrengen. In het boekje 'Heb je dit kind gezien?' leg ik deze begrippen verder uit.

De manier waarop het onderwijs is ingericht, zowel op pedagogisch als didactisch vlak, heeft invloed op de mate waarin de leerlingen de vervulling van de psychologische basisbehoeften ervaren. Sterker nog, het kan bepalen of een leerling instapt in het leerproces of juist afhaakt. Deze vervulling van de psychologische basisbehoeften, door het bieden van structuur, autonomieondersteuning en betrokkenheid, speelt dan ook een essentiële rol in de mate van betrokkenheid bij de taak en het leerproces van de leerling: het zijn de bouwstenen voor engagement (Minnaert & Odenthal, 2018).

Mijn promotor, professor Minnaert heeft het CARE-model (2005) ontwikkeld dat inzichtelijk maakt op welke manier de omgeving invloed heeft op engagement; zie Figuur 1. Het CARE-model laat zien dat er dat er aanknopingspunten in zowel de omgeving als in de leerling zelf zijn, die invloed hebben op engagement van de leerling in de les. Vanuit de omgeving (bijvoorbeeld vanuit de leerkracht) betreft dit het bieden van structuur, autonomieondersteuning en betrokkenheid. Vanuit de leerling zelf zijn dat de eerder beschreven psychologische basisbehoeften: de behoefte aan relatie, competentie en autonomie (Minnaert, 2005). Structuur gaat over het geven van helderheid over de verwachtingen, maar ook het bieden van concrete hulp in de klas. Een omgeving die autonomieondersteuning biedt, geeft leerlingen de mogelijkheid om te handelen volgens eigen waarden en interesses en moedigt initiatief aan. Betrokkenheid gaat over de mate waarin de leerkracht positieve interesse toont in het kind, bijvoorbeeld door met ze te praten en naar ze te luisteren.

Figuur 1
 CARE-model
 (Aangepaste versie,
 met toestemming
 van Minnaert,
 2005, p 53).



Hoe kunnen we de bouwstenen van engagement, zoals beschreven vanuit het theoretisch kader nu in de klas gebruiken om kinderen te ondersteunen zodat ze geëngageerd aan het werk kunnen gaan?

Eerst luisteren we naar de antwoorden van de kinderen, en met de sleuteltjes die ze ons aanreiken, kijken we naar wat dit kan betekenen voor het handelen in je klas.

**Koen, de
 kinder-bioloog**

Op een dag vliegt er een hommeltje door het lokaal. De kinderen uit de klas reageren onrustig. De leerkracht weet wie ze om hulp moet vragen: Koen, de kinder-bioloog. Behoedzaam staat hij op, rustig en trefzeker vangt hij de hommeltje en vervolgens laat hij hem buiten weer vrij. Als hij terug komt in de klas vertelt hij over de steenhommel, de kinderen luisteren stil en de juf roemt zijn kennis en doortastend optreden. Koen glimlacht en biedt aan vaker insecten te willen helpen vangen als het nodig is.

Bevindingen

Uit de antwoorden van de kinderen op de vraag wat ze nodig hebben om geëngageerd te zijn in de klas komt een divers beeld naar voren; er worden veel factoren genoemd die van invloed zijn op engagement voor het leren.

Figuur 2



Aan de ene kant speelt de leerling hierin **zelf** een rol, genoemd wordt bijvoorbeeld dat engagement kan afhangen van hoe de leerling zich voelt: “Als ik met het goede been uit bed ben gestapt en een goed humeur heb”, maar ook de leervoorwaarden in het kind spelen een rol: “Als ik in mezelf geloof”, “Als ik me kan concentreren”, “Als ik doorzettingskracht heb”.

Naast factoren die betrekking hebben op de leerling zelf, komt ook naar voren dat de **context** invloed heeft op engagement voor het leren op school. De antwoorden die gegeven worden gaan over uiteenlopende thema’s.

Genoemd wordt de vervulling van de primaire basisbehoeften: *“Als ik genoeg gegeten heb, gewassen en uitgerust ben”*, maar ook motiverende factoren in verbinding met de opdracht, zoals interesse, zelfsturing, passend aanbod, betekenisvol aanbod en plezier: *“Als ik er mijn eigen draai aan mag geven”*. Ook werkstrategieën worden door leerlingen genoemd, zoals hulp vragen, growth mindset: *“Kom op, je moet gewoon beginnen en diep nadenken”*, of iets in het vooruitzicht stellen.

Goed nieuws is ook dat de leerkracht hierin volgens de kinderen een belangrijke rol speelt, zowel in hoe de leerkracht is: *“Als juf aardig is”* maar ook hoe de leerkracht doet: *“Als meester zegt dat ik het kan en ook goede uitleg geeft”*. Daarnaast worden *klasgenoten* genoemd, in hoe ze zijn: *“Als klasgenoten te vertrouwen zijn”*, hoe ze doen: *“Als ik met klasgenoten mag samenwerken en we het aan elkaar gaan uitleggen”*. Los van de leerkracht en klasgenoten wordt het *onderwijsaanbod* genoemd; dit gaat over het kunnen werken in stilte, werken met bepaalde materialen, soorten activiteiten, opdrachten, verwerkingsvormen en werkwijzen maar ook aanvullend onderwijsaanbod zoals werken in een plusgroep.

Onderwijs maak je samen: niet alleen factoren die samenhangen met de school worden genoemd, ook de thuissituatie speelt een rol volgens kinderen, helpend zijn ook ouders die betrokkenheid tonen maar ook structuur en hulp bieden, bijvoorbeeld bij het maken van huiswerk. Ook kunnen omstandigheden zoals bepaalde tijdstippen: *“Na de pauze”*, plaatsen of weersomstandigheden engagement beïnvloeden, als we naar de stem van het kind luisteren.

Aanbevelingen

Als je naar antwoorden van de kinderen luistert, wordt duidelijk dat er veel verschillende ingangen zijn die engagement kunnen bevorderen. De ondersteuning op school, van een enthousiaste leerkracht die vraagt hoe het met een kind gaat tot een klasgenoot die goed kan uitleggen, speelt hierin een belangrijke rol. Een rijk palet aan aanknopingspunten voor de begeleiding van kinderen in de klas komt uit de antwoorden naar voren.

Als oersterk fundament in de begeleiding is de omgeving die gericht is op het vervullen van de psychologische basisbehoeften door het bieden van structuur, autonomie-ondersteuning en betrokkenheid.

Veel antwoorden van de kinderen hebben hier betrekking op:

...“Als juf me uitleg geeft als ik het eventjes niet snap”...

...“Als ik mag meebepalen en het niet alleen in haar volgorde hoeft te doen”...

...“Meester die in mij gelooft en het beste met mij voor heeft”...

In de scholen zie ik dat dit heel vaak met aandacht voor het kind en passie voor het vak wordt ingezet. Heel veel kinderen gaan ook dagelijks met plezier naar school en geëngageerd aan het werk. In zoveel scholen lijkt het een zoemende bijenkorf als de klas aan het werk is! Maar wat te doen als het moeizaam loopt, als de motivatie en verbinding om tot leren te komen afneemt, als Koen huilend aan zijn moeder vraagt *“Of hij naar school moet of dat hij die dag is vrijgelaten, dat hij de moed niet meer kan vinden omdat hij hem telkens weer verliest”?* Als er vragen zijn over het bevorderen van engagement, dan lijkt het vooral van belang om te luisteren naar het kind: door open en onbevooroordeeld te vragen welke sleutels van de prachtige sleutelbos die de kinderen ons hebben geboden met hun antwoorden, voor jouw leerling zou kunnen passen.

En wat heeft Koen dan nodig?

De leerkracht gaat met de ouders, de schoolpsycholoog en met Koen in gesprek. Ze praten over wat er voor Koen nodig zou kunnen zijn om (weer) met plezier naar school te gaan en luisteren naar zijn verhaal. Koen vertelt over de steenhommel, dat het op die middag ‘wel fijn was in de klas’ en dat het leren beter gaat ‘met de natuur erbij’. De leerkracht vraagt of Koen een plan zou willen maken met wat er nodig is om met de hele klas een insectenhotel te maken. De ogen van Koen beginnen te glimmen, hij zegt: “We kunnen allemaal materialen gaan zoeken, ik weet precies wat we moeten hebben!”
“Ik ga het bedenken en opschrijven en uitrekenen. Juf wil je me leren hoe ik dat moet doen?”
Koen loopt de volgende dag het schoolplein op. Rechtop.

Met de antwoorden van de kinderen in gedachten en het CARE-model als kader kun je vervolgens zoeken naar wat dit kind, in deze fase van ontwikkeling, in jouw klas kan gaan helpen om met plezier en betrokkenheid en zin aan het werk te komen en te blijven. Een persoonlijk gesprek met het kind: een ‘kindgesprek’ kan bijvoorbeeld een mooie ingang bieden om af te kunnen stemmen op het unieke kind.

Dat biedt de kans om open en vanuit oprechte interesse te luisteren naar het kind, om samen te focussen op wat goed gaat en voor het kind om te voelen dat je gelooft in zijn of haar groei en mogelijkheden.

Maar er zijn ook vragen over het kind die jij als leerkracht zelf kunt beantwoorden. Wanneer zie je de ogen van jouw leerling glimmen in de klas? Wat maakt dat het gisteren zo fijn lukte tijdens de rekenles of het buitenspelen? Naast het luisteren naar en het spreken met het kind, kan ook reflecteren op je gedrag als leerkracht in de interactie met het kind een belangrijke ingang zijn. Daarbij kunnen de drie pijlers je wellicht van dienst zijn: hoe ondersteunde ik het kind afgelopen week concreet in de klas in zijn behoefte aan relatie: *“Wanneer heb ik mijn betrokkenheid laten zien en heeft het kind dit ervaren?”*, in zijn behoefte aan competentie *“Waar is dit kind goed in en hoe help ik hem zodat het zelfvertrouwen groeit en hij verder komt in zijn leerontwikkeling?”* en in de behoefte aan autonomie: *“Heb ik dit kind werkelijk de ruimte gegeven om zijn talenten tot bloei te mogen laten komen en hoe daag ik het kind uit tot het nemen van initiatief?”*.

Hoe ging het verder met Koen?

Door het gesprek met de leerkracht waarin gezocht werd naar een aanknopingspunt om opnieuw gemotiveerd te raken werd duidelijk dat voor Koen de natuur hierin een belangrijk rol kon spelen. De leerkracht heeft deze kans aangegrepen en een opdracht bedacht die voor Koen betekenisvol was, het maken van het insectenhotel was een gouden greep. Koen ging fluitend aan het werk.

Eerlijk is eerlijk, natuurlijk ontstond er bij het maken hiervan ook weerstand, want hoe moest Koen bijvoorbeeld de afmetingen voor het houten raamwerk in cijfers nu zo netjes schrijven dat een ander het ook kon lezen? Koen zag het prachtig voor zich in gedachten, maar hoe kreeg hij dit concreet op papier? De leerkracht stelde nog eisen hieraan ook...

Dit vroeg om oefenen en doorzetten, maar Koen wilde het leren. Met aanmoediging, geduld en hulp van de leerkracht boekte Koen in kleine stapjes vooruitgang. Tot het er dan uiteindelijk prachtig leesbaar stond en Koen met een grote glimlach riep: “Juf, ik heb het geleerd! Ik ben dubbeltrots omdat ik iets heb gedaan wat ik nog niet kon!”

Het kindgesprek, waarin Koen zich gehoord voelde, vormde de basis om samen te kunnen gaan bouwen, om vanuit interesse, plezier en vertrouwen moedig het leerproces aan te kunnen gaan.

Bronnen

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 369-386. doi:10.1002/pits.20303.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and the “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Minnaert, A. E. M. G. (2005). Maakt het verschil? Over onderwijskundige en orthopedagogisch zorg voor leerlingen in het onderwijs. In E. J. Knorth, A. E. M. G. Minnaert & A. J. J. M. Ruijsenaars (Red.), *Verschillen onderscheiden. Orthopedagogische hulpverlening en begeleiding bij problematische opvoedings- en onderwijsleersituaties* (pp. 43-62). Utrecht: Agiel.
- Minnaert, A., & Odenthal, L. (2018). *Motivatie is een werkwoord*. CPS Uitgeverij.
- Mönks, F. J. (1992). *General introduction: From conception to realization*. In F. J. Mönks, M. W. Katzko, & H. W. Van Boxtel (Eds.) *Education of the gifted in Europe; Theoretical and research issues* (pp. 13-21).
- Renninger K. A., & Hidi, S. E. (2016). *The Power of Interest for motivation and Engagement*. Routledge.
- Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan* 60 (1978) No3: 180-184.
- Ryan, R. M., & Deci, E.L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Inspiratie



**A. Minnaert en
L. Odenthal/CPS**

Motivatie is een werkwoord

Motivatie van leerlingen is op scholen bijna dagelijks een onderwerp van gesprek. Misschien juist omdat het zo ongrijpbaar is. Motivatie verschilt van moment tot moment, hangt af van verschillende factoren en is een continue uitdaging. Bijna iedere ongemotiveerde leerling is meestal wel gemotiveerd te krijgen, maar het is onvoldoende je daarvoor alleen op de leerling te richten. De leerling, de leraar en de hele school moeten continu aan motivatie werken. Daarover gaat dit boek *Motivatie is een werkwoord*. Wat kun je als leraar en wat kun je als school doen om leerlingen gemotiveerd te krijgen en te houden? Het boek geeft inzicht in wat motivatie is, welke factoren van invloed zijn op de motivatie van leerlingen en waar leraren wel of geen invloed op hebben. Voorbeelden uit de praktijk illustreren de theorie. Ook bevat het boek concrete handvatten voor leraren en voor scholen. Het boek is bedoeld voor leraren in het voortgezet en het middelbaar beroepsonderwijs. Een aanrader, omdat het handvatten biedt in de zoektocht hoe leerlingen hierin begeleid kunnen worden.



**Max van Manen/
Nivoz**

Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen

Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen: het boek van onderwijspedagoog Max van Manen (1942) biedt een verbreding, een verdieping en een verheldering van wat het betekent om met (pedagogische) tact en sensitiviteit in de klas of in het ouderschap te staan. Max van Manen is een oorspronkelijke, zorgvuldige denker die graag dicht bij de directe ervaring blijft en via de ervaring pedagogiek ontwerpt: geen discipline, geen leer, maar een ethiek van het omgaan met kinderen. Dat wordt duidelijk uit de verhalen die je meevoeren naar de belevingswereld van kinderen én ouders, van leraren én leerlingen.

Inspiratie



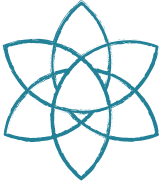
**M. Vansteenkiste
en B. Soenens/
Acco**

Vitamines voor groei

De ontwikkeling van kinderen en jongeren staat in onze snel evoluerende maatschappij onder druk. Het is voor kinderen niet vanzelfsprekend om een stevig verankerd intern kompas op te bouwen dat hun persoonlijke interesses en overtuigingen weerspiegelt. Ook ouders worden op de proef gesteld om hun kinderen te ondersteunen bij hun ontwikkeling.

In dit boek betogen de auteurs, op basis van de Zelf-Determinatie Theorie, dat de psychologische behoeftes aan autonomie, competentie en verbondenheid de cruciale vitamines zijn voor groei. Door in deze vitamines te voorzien voeden ouders, leerkrachten en hulpverleners de ontwikkeling van kinderen en jongeren. Wanneer echter deze behoeftes ondermijnd worden, vertraagt hun groei en wordt psychopathologie in de hand gewerkt. De auteur licht toe hoe kinderen die deze vitamines krijgen nieuwsgierig en geboeid door het leven gaan. Bovendien luisteren ze eerder uit vrije wil dan omdat het moet. De auteur besteedt eveneens aandacht aan de manier waarop ouders, maar ook hulpverleners, een motiverende rol kunnen spelen in de opvoeding en hoe ze in deze broodnodige vitamines van groei voor hun kroost kunnen voorzien.

Vitamines voor groei is in de eerste plaats een handboek, maar het beoogt ook een naslagwerk te zijn voor iedereen die betrokken is in het stimuleren van de groei van kinderen en jongeren. Het boek kan dan ook een bron van inspiratie zijn voor ouders, leerkrachten en hulpverleners. Het is een boek waarin je kunt blijven lezen (en onderstrepen!) met praktische adviezen en een stevig fundament aan onderzoeken die aan de adviezen ten grondslag liggen.



Subjectiverend onderwijs zoals het vrijeschool- onderwijs vraagt om pedagogisch leiderschap

Aziza Y. Mayo

De waarde van pedagogiek

Ik ben opgegroeid in een klein dorpje aan de kust. Toen ik klein was ging ik altijd samen met mijn ouders naar het strand. Mijn vader was schilder en nam zijn schetsboek mee. Hij leerde me naar de zee te kijken en te luisteren. Welke stemming heeft de zee vandaag? Kalm of speels of onrustig, getergd of boos? Mijn moeder nam haar verhalen mee naar het strand. Zij vertelde me over hoe zij als meisje in de zee speelde, wegdreef op de stroming en haar ouders niet meer zag. Over hoe je al zwemmend in een mui terecht kunt komen en naar de bodem getrokken wordt als je te veel verzet. Samen speelden we in de branding, doken diep onder hoge golven door, lieten ons meevoeren om zo te ontdekken wanneer je je moet overgeven of verzetten. Al kijkend, voelend en pratend leerde ik steeds beter hoe ik me in een gezamenlijk spel met de zee kon storten, zonder daarbij het strand, mijn ouders of mezelf uit het oog te verliezen.

In de ontwikkeling van mijn verhouding met de zee, vervulden mijn ouders - bewust of onbewust - de rol van pedagoog. De pedagoog en de pedagogiek reiken jonge mensen de ervaringen, kennis en inzichten aan die hen helpen zich te verhouden tot de eb- en vloedbewegingen van het leven, zoals pedagoog Lisette Bastiaanse dat zo mooi zegt. Maar het pedagogische doet in mijn ogen nog iets dat misschien nog wel belangrijker is: het maakt je wakker aan het verlangen om zelf actief over die stroom te navigeren.

Onderwijs vanuit de pedagogische opdracht

In het vrijeschoolonderwijs vormen de pedagogiek en de pedagogische opdracht het uitgangspunt voor al het pedagogisch-didactisch handelen in de klas en in de school. Gert Biesta (2018a) stelt dat de pedagogische opdracht gaat over hoe we een kind - een nieuw mens - kunnen aanmoedigen en ondersteunen om zo in de wereld te komen en te zijn dat er binnen die wereld ook ruimte is en blijft voor de ander en het andere om te komen en te zijn. Hij benoemt dat als op volwassen wijze in de wereld bestaan.

Eerder schreef ik dat het vrijeschoolonderwijs zich ten doel stelt bij te dragen aan de ontwikkeling van leerlingen opdat zij in de wereld kunnen zijn als volwassenen die zodanig autonoom zijn, dat ze op basis van authenticiteit, oordeelkundigheid en innerlijke vrijheid kunnen voelen, denken en handelen; volwassenen die zich in alles wat ze voelen, denken en doen verbonden weten met de wereld om hen heen; en die vanuit een innerlijke wil bereid zijn om dit voelen, denken en handelen zo vorm te geven dat ze daarmee recht doen aan zichzelf, aan anderen en aan de wereld (Mayo, 2015).

In termen van Biesta (2018b) is vrijeschoolonderwijs daarmee een voorbeeld van 'subjectiverend onderwijs': onderwijs dat beoogt leerlingen wakker te maken aan het verlangen om op volwassen wijze in de wereld zijn. Voor de kwalificatie en socialisatiefuncties die het onderwijs natuurlijk ook heeft, betekent dit dat zij niet het primaire doel zijn, maar dienend aan de subjectwordingsfunctie; dat zij invulling krijgen in het licht van de subjectwordingsfunctie (Mayo, 2020a).

Subjectiverend onderwijs is onderwijs van mens-tot-mens

Deze specifieke invulling van het 'waartoe' van onderwijs brengt in mijn ogen een bijzondere vrijheid en verantwoordelijkheid met zich mee voor de volwassenen die dit onderwijs bieden. Namelijk om pedagogisch leiderschap te kunnen en willen ontwikkelen. Ik zou pedagogisch leiderschap in het onderwijs - ongeacht vanuit welke rol je dit toont - willen karakteriseren als 'het vermogen om congruentie te bewerkstelligen en te versterken tussen dat wat je beoogt - het op volwassen wijze in de wereld zijn - en hoe je daartoe handelt en bent in de klas en in de school'.

Subjectiverend onderwijs is in de eerste plaats onderwijs van mens tot mens. Het veronderstelt dat leerlingen én volwassenen als subject worden gezien en ze elkaar ook zo ontmoeten en aanspreken - als actieve actoren, die van zichzelf zijn en die verantwoordelijkheid kunnen en moeten dragen (Biesta, 2022). Pedagogisch leiderschap vanuit de volwassenen is in deze ontmoeting onontbeerlijk omdat van het handelen en zijn van volwassenen altijd - onherroepelijk - een subjectiverende werking uitgaat naar leerlingen.

Of we nu willen of niet, of we ons er nu van bewustzijn of niet: door hoe we zijn en wat we doen, communiceren we naar onze leerlingen boodschappen over wat we van waarde vinden; reiken we ze bepaalde kennis, vaardigheden, perspectieven, denk- en handelwijzen wel of juist niet aan; spiegelen we ze toekomstbeelden voor. Door te werken aan congruentie tussen wat we belangrijk vinden en hoe we zijn en wat we doen, door te tonen hoe we daaraan werken, door ons daarop aan te laten spreken en elkaar daarop aan te spreken, kun je als individu en collectief voor de leerlingen een voorbeeld en oefenplaats vormen in hoe je op volwassen wijze kunt bestaan. Practice what you preach...

Waarom pedagogisch leiderschap?

Luc Stevens stelt dat 'Leiderschap wordt pedagogisch leiderschap als het de verantwoordelijkheid neemt voor de ontwikkeling, vorming en opvoeding van jonge mensen en voor hen beslissingen neemt'¹. In de gemeenschap van de school zijn natuurlijk verschillende leiderschapsrollen te onderscheiden die samenhangen met waar en voor wie je verantwoordelijkheid draagt (Stevens & Wassink, 2016a; 2016b). Bij de leraar betreft het primair het leiderschap naar de leerlingen in de klas; voor een eindverantwoordelijk leider zoals een rector betreft het bijvoorbeeld de docenten en de andere volwassenen in de schoolgemeenschap. Maar omdat de volwassenen met elkaar verantwoordelijkheid dragen voor de schoolcultuur waarin het onderwijs vorm krijgt, vraagt dat van ieder individu ook leiderschap ten aanzien van zijn of haar persoonlijk zijn en handelen en gedeeld leiderschap ten aanzien van het collectieve zijn en handelen.

Pedagogisch leiderschap in ieder van die rollen is erop gericht om diegene waar je verantwoordelijkheid voor draagt - jezelf - de leerling - docenten - het collectief - wakker te maken - of wakker te houden - aan de pedagogische opdracht en op het verzorgen van de voorwaardelijkheden die hiertoe sterken en bemoedigen. Bijvoorbeeld door met elkaar te blijven bevragen en te benoemen wat die opdracht is: elkaar mee te nemen in wat die opdracht voor jou betekent, hoe jij daaraan werkt; door lesontwerpen en nieuwe ideeën met elkaar te bekijken en te bevragen in het licht van die opdracht: doen we hiermee wat we waardevol en nodig vinden? Waar nodigt het de leerlingen toe uit? Wat vraagt dit van mij?

1 Luc Stevens (z.d.) <https://nivoz.nl/nl/pedagogisch-leiderschap>; geraadpleegd op 28 juni 2022.

Dat is nodig omdat subjectiverend onderwijs vraagt dat de volwassenen hun keuzes met betrekking tot de lesstof, het curriculum, werkvormen, de inrichting van de klaslokalen, in de eerste plaats passend laten zijn bij de 'pedagogische vraag' van de leerlingen - wat is wenselijk in de ontwikkeling van de leerlingen op weg naar een volwassen bestaan in, met en voor de wereld? Eisen en verwachtingen vanuit de samenleving, bijvoorbeeld ten aanzien van eind-examens, maken wel deel uit van die vraag en het mogelijke antwoord, maar zijn niet waar de primaire verantwoordelijkheid ligt.

In de vrijeschool zeggen ze het zo: lesstof moet altijd ontwikkelingsstof zijn. Goed leren spellen en schrijven worden dan niet als op zichzelf staande doelen gezien, maar als voorwaardelijke in de ontwikkeling voor leerlingen om zichzelf uit te leren drukken in de wereld, om zo de wereld en anderen te ontmoeten en zich daartoe te leren verhouden (Mayo, 2020b). Dat is geen eenvoudige opgave in een samenleving die veel sterker georiënteerd is op de kwalificerende functie van onderwijs dan op de subjectiverende functie van onderwijs. Daarvoor blijven staan vraagt om moed (Stevens & Wassink, 2016a; 2016b).

Een versie van deze tekst verschijnt als gesproken lezing in de reeks VO-praat van VO-Academie: www.vo-academie.nl/kennis/vo-praat

Je zou het ook zo kunnen zeggen: pedagogisch leiderschap in de school draagt ertoe bij dat je, als schoolgemeenschap en als individuele onderwijsprofessional, kunt en wilt navigeren op de eb- en vloedstromen van de realiteit van alledag en toch blijft koersen richting je idealen voor de leerlingen, voor jezelf en voor de school en de wereld. In die zin sluit het begrip aan bij Peter Senge's favoriete definitie van leiderschap²: 'Leiderschap is het menselijke vermogen om als gemeenschap vorm te geven aan de toekomst'. Dit soort leiderschap ontwikkelen, dat is precies wat vrijeschool-onderwijs beoogt voor haar leerlingen. En dat vraagt van ieder van ons die een leiderschapsrol vervult in een subjectiverende onderwijsorganisatie dat je de moed hebt om steeds weer de vraag te stellen: wat vinden we echt belangrijk en wat hebben we daartoe te doen?

² *My Definition of Leadership | Peter Senge | WOBI - YouTube; geraadpleegd op 28 juni 2022.*

Bronnen

- Biesta, G.J.J. (2018a). De terugkeer van het lesgeven. Uitgeverij Phronese.
- Biesta, G.J.J. (2018b). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in het onderwijs, opleiding en vorming*. Universiteit voor Humanistiek.
- Biesta, G.J.J. (2022). *World-centred education. A view for the present*. Routledge.
- Mayo, A.Y. (2015). *Lectorale rede Autonomie in verbondenheid. Waarde(n)vol onderwijs voor nu en voor de toekomst*. Hogeschool Leiden.
- Mayo, A.Y. (2020a). De brede vormende werking van periodeonderwijs in de vrijeschool: intenties en handelen. In: P. Sins en R. Berends (Red.) *Overbruggen. Verbinden van vernieuwingsonderwijs en onderzoek* (pp 110-118). Deventer: Saxion Progressive Education University Press.
- Mayo, A.Y. (2020b). Introduction. In: Lutters, F. *Immersion Learning: A travelogue* (pp ix-xv). Waldorf Publications.
- Stevens, L. & Wassink, H. (2016a). *Leiderschap in onderwijs (1): from value to action*. Geraadpleegd 28 juni 2022: Nivoz | Leiderschap in onderwijs (1): from value to action.
- Stevens, L. & Wassink, H. (2016b). *Leiderschap in onderwijs (2): de moed om te creëren*. Geraadpleegd 28 juni 2022: Nivoz | Leiderschap in onderwijs (2): de moed om te creëren.

Contact

Wil je met ons in gesprek na aanleiding van de teksten in dit boekje? Voel je vrij om ons een bericht te sturen. Hieronder vind je onze emailadressen en verwijzing naar enkele andere publicaties van onze hand.



Aziza Mayo

Lector Waarde(n) van Vrijeschoolonderwijs, wetenschappelijk directeur Stichting NIVOZ
mayo.a@hsleiden.nl
a.mayo@nivoz.nl
www.hsleiden.nl/waarden-van-vrijeschool-onderwijs
www.nivoz.nl



Wouter Modderkolk

Leraar economie, decaan SVS Zeist en promovendus ESSB
modderkolk.w@hsleiden.nl
www.woutermodderkolk.nl

Publicaties:

Modderkolk, W. (Red.). (2021). Waarde(n)vol Toetsen op de Vrijeschool. Hogeschool Leiden.

Modderkolk, W. (2019). Vertrouwen of controle? Hogeschool Leiden.

Modderkolk, W., & Krijger, A. (2019). Achter elk cijfer schuilt een uniek verhaal. Hogeschool Leiden.



Sita de Kam

Kunstdocent en beeldend kunstenaar
kam.de.s@hsleiden.nl
www.sitadekam.nl

Beeldend werk op Instagram @sitadekam



Kirsten Koppel

Docent en onderzoeker Vrijeschool Pabo

Proefschrift:

“The Problem of Evil in Dostoevsky’s Grand Inquisitor”

koppel.k@hsleiden.nl



Jan Jaap Hubeek

Bestuurder Samenwerkende Vrijescholen Zuid-Holland

meesterwerk@janjaaphubeek.nl

www.janjaaphubeek.nl



Saskia Snickers

Schoolpsycholoog, buitenpromovendus universiteit Groningen

verbinding@saskiasnikkers.nl

www.saskiasnikkers.nl

Publicaties:

Snickers, S. (2018): Heb je dit kind gezien? Over de begeleiding van hoogbegaafde kinderen op de vrijeschool. Lectoraat Waarde(n) van Vrijeschoolonderwijs, Leiden 2018.

Snickers, S. (2020): Wie niet vraagt, die niet vindt! Engagement voor het leren op school. In: P. Sins & R. Berends (red), Overbruggen. Verbinden van vernieuwingsonderwijs en onderzoek (pp. 64-73). Saxion Progressive Education University Press, ISBN: 978-94-92618-42-9.

Saskia Snickers (2020): Podcast #8 Hoogbegaafd in het Vrijeschoolonderwijs. ‘Zet hoogbegaafdheid als pedagogisch vraagstuk centraal’. Jan Jaap Hubeek in gesprek met Saskia Snickers.

Kaartenset



Het stellen van vragen kan een belangrijke inspiratiebron zijn in het onderwijs. Een vraag kan een deurtje openen en uitnodigen tot ontmoeting. In een echte dialoog ontstaat ruimte voor een gezamenlijke zoektocht. Deze vragen hebben ons geïnspireerd in onze onderzoeken binnen het lectoraat Waarde(n) van Vrijeschoolonderwijs. We hopen dat ze ook in de onderwijspraktijk hun weg weten te vinden en op vele plekken inspireren tot steeds weer opnieuw kijken en verwonderen.

We hopen dat ze uitnodigen tot dialoog, met leerlingen, collega's en niet in de laatste plaats met jezelf, je eigen ervaringen en toekomstdromen.

Wil jij ook aan de slag met onze vragen, maar is de set nog niet je bezit?

Vraag dan een exemplaar aan via walters.i@hsleiden.nl



In deze bundel schetsen we een beeld van ons onderzoekswerk met de kenniskring van het lectoraat Waarde(n) van vrijeschoolonderwijs. De afgelopen jaren bestond de kenniskring uit: Wouter Modderkolk, Sita de Kam, Kirsten Koppel, Jan Jaap Hubeek, Saskia Snickers en Aziza Mayo. In verschillende rollen in het onderwijs, met uiteenlopende expertises en vanuit verschillende achtergronden werkten we samen en individueel aan onderwijsonderzoek. Dat zorgt voor een divers palet aan bijdragen in deze bundel, in woorden maar zeker ook in de prachtige beelden die Sita de Kam bij de onderzoeken maakte.

De rode draad die impliciet en expliciet door de bundel loopt is het thema 'subjectwording'. Vanuit verschillende perspectieven en aan de hand van verschillende onderwerpen geven de bijdragen verdere voorbeelden, beschouwingen en duidingen over hoe de vrijeschool vorm geeft aan wat Gert Biesta 'subjectiverend onderwijs' noemt: onderwijs dat beoogt leerlingen wakker te maken aan het verlangen om op volwassen-wijze in de wereld zijn.

De verschillende bijdragen roepen vragen op over wat dit voor leerlingen en de volwassenen die dit onderwijs (vorm)geven betekent en brengt. Deze vragen en mogelijke implicaties voor het intentioneel pedagogisch-didactisch handelen in de klas en in de school worden besproken. Daarbij worden voorbeelden gegeven van hoe daar in de praktijk mee om kan worden gegaan en suggesties en overwegingen aangereikt voor het eigen toekomstige handelen.

Met deze bundel hopen we te laten zien dat onderzoek doen en onderzoeker zijn waardevolle onderdelen zijn van het instrumentarium dat we als onderwijsgemeenschap tot onze beschikking hebben om goed onderwijs te geven - onderwijs dat bijdraagt aan de realisatie van onze intenties ten aanzien van leerlingen en de wereld waarin we met elkaar leven. We hopen dat je beelden en teksten kunt lezen zoals we het bedoeld hebben: als een uitnodiging tot verder gesprek over waarde(n)vol vrijeschoolonderwijs, voor nu en voor de toekomst.



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