

## 2. Enkele gedachten over de identiteit van een school

*Het is misschien niet helemaal eerlijk en doet ook niet recht aan de serieuze inzet waarmee dit thema door enkele personen wordt aangegaan, maar ik kan mij bij deze discussie niet geheel losmaken van het beeld van een zich voortspoedende heer Prikkebeen die gewapend met een vlindernet bezig is de kleine en onschuldige dierkens te vangen om die daarna zelfgenoegzaam met een speld op het papier vast te prikken.*

### I

Twee losse opmerkingen vooraf: In de eerste plaats is het mij niet duidelijk waarom het reguliere onderwijs uitgebreid de ruimte krijgt om te experimenteren en eigen pedagogische ontwikkelingen na te streven, die zowel de vorm als de inhoud van het onderwijs betreffen. Waarom zou een vrijeschool-beweging zich dan moeten conformeren aan één identiteitsplan? De landelijke trend is er immers op gericht dat in het onderwijsveld vele scholen eigen ingangen zoeken en zich trachten te profileren zijnde ‘vernieuwend’, of ‘in ontwikkeling’ etc.? Daar krijgen zij, mits voldoende beargumenteerd, toch immers voldoende vrijheid voor?

Daarnaast bestaat er niet alleen zoiets als de ‘aangeboren’ identiteit, waar de vraag wordt gesteld: ‘wat is de identiteit van...’, maar zijn er ook ontwikkelingen die van buiten op die zogenaamde identiteit inwerken en haar zeker op de lange duur voor een belangrijk deel mede zullen gaan bepalen. Ik doel hierbij bijvoorbeeld op sociologische ontwikkelingen die zich rond onze scholen afspelen. Met wat voor een soort (nieuwe) vrijeschool-ouders hebben we te maken, waar liggen hun primaire motivaties voor de schoolkeuze eigenlijk en welke vragen worden hierdoor opgeroepen? Wat is bijvoorbeeld de rol die de extra-aandacht-kinderen in de klassen spelen? En daarnaast naar de bovenbouw kijkend: wat betekent het wanneer in een bovenbouw steeds minder universitair afgestudeerden werkzaam (willen) zijn? Dit zijn vragen waarbij ook voortdurend meespeelt of dit iets is wat de vrijeschool alleen maar overkomt of dat zij hier ook zelf nog sturend bij kan/moet zijn.

### II

Het is trouwens beter om over *kenmerkende eigenschappen* van de vrijeschool te spreken dan over identiteit. Het begrip identiteit brengt degene die dat moet verwoorden tegen zijn zin in een kramp, omdat het begrip identiteit iets alomvattends in zich heeft. Daarmee wordt definiërend geprobeerd een gecomprimeerde uitdrukking aan het wezen van de scholen te geven. Iets wat in feite niet mogelijk is. Het begrip ‘*kenmerkende eigenschappen*’ echter laat vrij. Dit laat de mogelijkheid open tot het omschrijven van de dingen. We doen er om dezelfde reden ook goed aan om over *het eigene* van de vrijeschool te spreken. Het begrip identiteit is een intellectuele valkuil. Dit begrip ‘identiteit’ brengt ongewild een rationele verkillung met zich mee, ‘het eigene’ roept echter warmte en liefde op.

### III

De behoefte tot het formuleren van kernpunten of kenmerkende eigenschappen die het eigene van de vrijeschool bepalen, bestaat al heel lang. Vooral in Duitsland zijn en worden er regelmatig teksten op papier gezet (soms zelfs op verzoek van buitenlandse scholen) om het

kenmerkende van de vrijescholen te verwoorden. Want net als bij ieder (levend) organisme hebben we ook bij een organisatie te maken met een begrip van identiteit dat aan voortdurende verandering onderhevig is. Het is dus een doorlopend gesprek dat hier over de school gevoerd dient te worden. Of we hier nu te maken hebben met de identiteit van een volk (ook de ‘Nederlandse identiteit’ is tegenwoordig een gewild onderwerp voor discussie waarbij het in niemands hoofd op zal komen om de identiteit van het Nederlandse volk in een rapport vast te leggen) of met een vorm uit het sociale leven, zoals bijvoorbeeld de beweging van vrijescholen en elke school afzonderlijk, dat is om het even.

#### IV

De eerste vraag is natuurlijk ‘met welke intentie wordt er naar deze kenmerkende eigenschappen gezocht?’ In Duitsland is dat vooral geweest ten behoeve van een concreet stuk met behulp waarvan de Duitse Bond van vrijescholen (praktisch alleen bestuurd door voormalige leerkrachten) kan bepalen welke scholen wel en welke (nog) niet in de Bond van vrije Waldorfscholen kunnen worden opgenomen. Aan welke voorwaarden moeten hiervoor door de scholen worden voldaan? Het gebruik van een dergelijk papier is dus vooral voor intern gebruik.

In Nederland is voor zover ik mij herinner (ik denk hierbij aan de inleiding van de heer Stronks op de Michaëlconferentie 2007) de intentie ten aanzien van het gebruik van dit toekomstige stuk in de eerste plaats op de buitenwereld gericht. Hierbij gaat het dacht ik vooral om het vertegenwoordigen van de vrijescholen met één stem naar buiten (overheid, inspectie en ouders en/of bestuur).

#### V

De tweede vraag die zich hierbij dan direct aandient is: *wie* zijn er eigenlijk bij uitstek geschikt een dergelijk stuk te schrijven? Me dunkt toch vooral diegenen die dagelijks met hun eigen conceptie van identiteit van de school werken? Ik bedoel hierbij niet hun privé-conceptie, maar de conceptie die in het werkveld waarvan zij deel uitmaken, wordt gehuldigd. U zult begrijpen dat mijn gedachten hierbij in de eerste plaats uitgaan naar Hogeschool Helicon en naar de Begeleidingsdienst in Driebergen. Daar, mag je aannemen, is voldoende know-how over de concrete situatie in de scholen en voldoende ideële substantie aanwezig, om tot een werkstuk te komen waarin de scholen zichzelf zullen herkennen. En dat bovendien een gezonde balans zichtbaar kan maken tussen identiteit als opgave en de concrete realiteit ervan. Want zouden niet beide elementen in dat stuk naar voren moeten komen?

#### VI

Als een zich voortdurend ontwikkelend fenomeen in de tijd, werken er drie elementen op het begrip identiteit in. Identiteit kan en moet daarom zowel vanuit het verleden, het heden als de toekomst ‘gedefinieerd’ worden. We hebben dus principieel te maken met verschillende richtingen van waaruit er naar de identiteit kan worden gekeken. Alle drie de optieken brengen ook een eigen kwaliteit met betrekking tot de uiteindelijke identiteit met zich mee.

De eerste optiek, die uit het verleden, betreft de spirituele identiteit. Die ligt in het verleden en heeft een soort gewetensfunctie, we hebben er een ijkpunt aan dat we voortdurend als een geestelijk oriëntatiepunt in de rug zouden moeten voelen. Overigens is deze spirituele identiteit slechts existent voorzover het de individuele leerkracht en de groep leerkrachten lukt de spirituele band met de impuls van de schoolstichting in het werkleven levend te houden.

De tweede identiteit is de identiteit van het nu. Daar hebben we te maken met door de overheid voorgeschreven verplichtingen waaraan door de schoolorganisatie in de concrete situatie moet worden voldaan. Hier ontmoeten we de voorschriften etc. , de juridische werkelijkheid. Hier treden dus ook de wrijvingen op en wordt getracht om het ideële beginsel soms in aangepaste vorm in de concrete situatie zoveel mogelijk te ontzien.

De derde identiteit is die van de toekomst. Ook de toekomst werp zijn schaduwen (en zijn licht!) vooruit. Ook dat dient in het momentane identiteitsbeeld zo goed en zo kwaad als mogelijk herkend te worden. Er zullen daarvan ook elementen in de reële school opgenomen dienen te worden. Die stelt voortdurend (nieuwe) vragen aan ons enthousiasme voor vernieuwing, aan onze wil tot verandering.

Vanuit het verleden ligt er dus de permanente opgave, een persoonlijke, actuele *verbinding* met de geestelijke impuls van de vrijeschool te zoeken. Vanuit het heden worden van buiten voorwaarden, concrete eisen en voorschriften, gesteld. Daar gaat het om aanpassingen, om het vinden van *compromissen* die verantwoord moeten worden. Vanuit de toekomst wordt het ontwikkelingspotentieel aangesproken. Daarin ligt een permanente *uitdaging*. Is de vrijeschool niet altijd gedacht als een ontwikkelingsmodel, als een vernieuwingsschool? Hier bestaat de opdracht om in te spelen op (nieuwe) tijdsfenomenen; om die op zijn minst te herkennen en te zien in hoeverre die in de school een plaats zouden moeten krijgen.

## VII

Ik wil hier verder alleen ingaan op de identiteit voor zover die het overigens zeer herkenbare aanbod van de leervakken op de basisscholensholen betreft. Er zijn natuurlijk talloze andere aspecten. Over het teloor gaan van de vrijeschool als vernieuwingsschool heeft Hans Passenier (zie Lerarenbrieven, Michaël 2005) al behartenswaardige dingen gezegd. Hij ziet vooral de oorzaak in het feit dat te veel aandacht bij de leerkrachten werd en misschien nog wordt opgeëist door organisatorische taken (zelfbestuur). Voor mij is het ook duidelijk dat bij begrip vrijeschool als ‘traditionele vernieuwingsschool’ sinds lang de nadruk meer en meer op de traditie is komen te vallen. Het volgende wijst een andere weg (dan die van Passenier) om een nieuwe balans tussen traditie en vernieuwing te zoeken.

Hoe is de situatie van een zesklassige vrijeschool anno nu? Voelen we ons vrij die situatie echt onder ogen te zien en ons af te vragen welke plaats een onderbouwschool in het maatschappelijke veld inneemt die inmiddels twee klassen van zijn oorspronkelijke achtklassige-eenheid verloren heeft? Daar stelt het sociaal-maatschappelijke veld vragen die toen we nog een 12-jarige eenheidsschool waren gemakkelijk naast ons neergelegd konden worden. Maar dat beeld van een twaalfklassige vrije school is op dit moment een illusie geworden. Het is een vrome, gekoesterde, ideële wens. In de praktijk zijn er namelijk twee

schooltypen ontstaan en wij sussen ons in slaap wanneer we menen dat het twaalfjarige, uniforme leerplan de beide schooltypen nog steeds met elkaar verbindt. Die band is te dun en in de meeste gevallen niet levend meer. Zelfs in een stad waar zich zowel een onderbouw als bovenbouw bevindt hebben we de facto met twee totaal op zichzelf staande scholen te maken. De zesde klas is daardoor een afsluitende klas geworden en heeft een belangrijke nieuwe functie in het vrijeschool-leerplan gekregen. Het is een klas waarmee de onderbouw zich sterker dan voorheen op het bestaande onderwijsveld kan en moet richten. In de eerste plaats opent de school zich nu naar de maatschappelijke veld en pas in de tweede plaats biedt hij de mogelijkheid ergens in een vrijeschool-bovenbouw middelbaar vervolgonderwijs te volgen. Doordat de onderbouw nu zes klassen heeft zijn er geheel nieuwe vragen die op die school afkomen. Die komen zowel vanuit het zich actief ontwikkelende onderwijsveld, vanuit de maatschappij als vanuit de tijdgeest en daarop zal de vrijebasisschool een antwoord moeten geven. Ik noem er een paar.

- Wat wil de vrijeschool met een vak als Vaderlandse geschiedenis? Vinden we het ‘normaal’ dat onze leerlingen die van de vrij(basis)school afkomen daar niets over te horen krijgen?
- Willen we een vrijblijvend vreemde talenonderwijs? Of zoeken we hier naar vormen waarbij wij duidelijk maken dat er ook op de vrijeschool met leerdoelen wordt gewerkt en hier eigen vormen van niveaubewaking worden ontwikkeld?
- De hele wereld is begaan met de aarde, met ecologie en milieukunde. Wat wordt daar een energie en gedachte kracht in gestopt om daarmee de reguliere basisscholen aan de slag te laten gaan. De tijdgeest roept. Wat is de praktische (en ‘theoretische’!) plaats van ons tuinbouwonderwijs?
- Als de overheid zich inspant en het belangrijk vindt om in de basisschool meer ruimte aan het vak Sterrenkunde te geven, moet de vrijeschool dit vak dan (waarvan Rudolf Steiner ook elementen in de zesde klas besproken wilde zien) in zijn geheel naar de bovenbouw overhevelen?
- Dat geldt ook voor de Dierkunde. Een vak waaraan Rudolf Steiner grote betekenis toekende in klas 6. Gaan onze kinderen hier ook van school zonder dat er met hen in dierkundelessen bijvoorbeeld over de plaats van de mens tegenover het dier is gesproken en nagedacht?

Dit zijn slechts enkele vragen die via een omweg toch óók direct met het bestaande beeld van ‘identiteit’ te maken hebben. Sommige van deze vakken zullen ons waarschijnlijk vanwege de overheid worden voorgeschreven (Burgerschapskunde, Vaderlandse Geschiedenis, ja, ook het ministerie gaat daarbij uit van thema’s die het als maatschappelijk vernieuwend en relevant ziet), andere hebben al van ouds een nog nauwelijks ontdekte plaats in ons eigen ideële leerplan (Sterrenkunde en Dierkunde in klas 6 bijv.), terwijl er ook vragen vanuit de tijdgeest worden gesteld (Handelsrekenen, eerste economie en natuuronderwijs). Natuurlijk verlamd veel allemaal, maar toch; is het alternatief dan ons te ‘verschuilen’ achter het denkbeeldige bestaan van een overkoepelende eenheid en daar deel van uit te maken?

Aangezien de maatschappelijke positie van de basisschool door deze ontwikkelingen rigoreus is veranderd en hij meer dan voorheen deel van dit onderwijsveld is geworden, dient m.i. eerst

een onderzoek plaats te vinden wat deze nieuwe positie van onze basisschool voor de schoolbeweging als geheel betekent, voordat er überhaupt over het probleem van de identiteit kan worden gesproken.

Ik ben van mening dat er hierdoor een ingrijpender verandering is opgetreden dan veelal wordt gerealiseerd. Vele van de huidige vrije(basis)scholen zouden er goed aan doen een dergelijke principiële en eerlijke keuze voor zichzelf te maken. In werkelijkheid is die keuze namelijk allang gemaakt, alleen worden er in de praktijk geen consequenties aan verbonden. De mogelijkheden om een vrijebasisschool te zien als een organisch onderdeel van een zich in permanente ontwikkeling bevindend 12-jarige onderwijssysteem (de ‘eenheidsschool’) zijn namelijk niet meer aanwezig.

En wat zou een dergelijke principiële keuze dan voor consequenties kunnen hebben? Ik meen dat hierdoor de onderbouwen de mogelijkheid gegeven wordt hun pedagogische situatie opnieuw te bezien tegen de achtergrond van de vele nieuwe ontwikkelingen die er tegenwoordig in het onderwijs gaande zijn. Er kan daardoor ook een nieuwe aanpassing plaats vinden van de vrijeschoolse principes aan de huidige sociaal-maatschappelijke realiteit.

Dat wil in concreto zeggen dat het leerstofaanbod van een vrijebasisschool niet meer uitsluitend gezien kan worden tegen de achtergrond van het oorspronkelijke longitudinaal, 12-jarig leerstofaanbod, maar binnen de 6-jarige basisschool termijn ook afgestemd moet worden op de concrete behoeften en uitdagingen van het maatschappelijke veld. Hier is openheid nodig, afstemming en aanpassing aan bestaande tendensen. Tegelijkertijd biedt het ook meer vrijheid, in ieder geval zou er meer geëxperimenteerd kunnen worden. Daarbij hoeft overigens niets van het ‘vrijeschoolse’ over boord te worden gegooid.

## VIII

Tot slot: het beschrijven van een identiteit blijft een voortdurende zoektocht. Er zijn zoveel facetten die elk apart genoemd kunnen worden, zelfs opgesomd, maar die toch pas in het levende samengaan met elkaar de levende werkelijkheid van een ‘Identiteit’ kenmerken.

Het belangrijkste is daarom om op de *levende* identiteit van onze school te wijzen. Daarvoor bestaan ook nog andere wegen dat het volvoeren van een intellectuele krachttoer. Op één hiervan wil ik graag nog wijzen. Een dergelijke manier zou bijvoorbeeld kunnen zijn, het op zich laten inwerken wat Rudolf Steiner vanuit zijn eigen intenties met de vrijeschool in zijn 12 Toespraken tot de leerlingen van de eerste Waldorfschool tegen hen en over de school en de leerkrachten heeft gezegd<sup>1</sup>. Dat is zoals alles wat met identiteit te maken heeft aan de ene kant ‘historie’, maar tegelijkertijd grootste actualiteit. Daarin sprak hij ook op een roerende manier over het streven van het eerste college van leerkrachten. Dat is nog steeds een verwarmende en waarachtige benadering van het levende wezen van onze school.

december 2008

---

<sup>1</sup> Een vertaling van deze voordrachten is verschenen bij Paidos-Boeken in de serie Werkmateriaal voor leerkrachten in het vrije basisonderwijs.No.10 te verkrijgen via [magchiel@telfort.nl](mailto:magchiel@telfort.nl) voor 9 euro.