

Vrijeschoolonderwijs2032

Een kwalitatief onderzoek naar het draagvlak voor toekomstgericht
onderwijs binnen de vrijeschool



UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

Bachelorscriptie Algemene Sociale Wetenschappen

Universiteit van Amsterdam

Nina Hosseini 10586970

Begeleider: Marg van Eenbergen

Tweede lezer: Yatun Sastramidjaja

Aantal woorden: 15.533

Datum: 20 juni 2016

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Samenvatting	4
1. Inleiding	5
2. Theoretisch kader	6
2.1 Platform Onderwijs2032: belangrijkste uitgangspunten	6
2.2 De vrijeschool	7
2.3 Onderwijsvernieuwing: belang groot draagvlak onder docenten	10
2.4 Toekomstgericht onderwijs en de vrijeschool	13
2.5 Interdisciplinariteit	16
3. Probleemstelling	18
3.1 Doelstelling	18
3.2 Onderzoeksvraag en deelvragen	18
3.3 Maatschappelijke relevantie	19
3.4 Wetenschappelijke relevantie	19
4. Methoden	20
4.1 Onderzoeksstrategie	20
4.2 Onderzoeksdesign	20
4.3 Onderzoeksmethoden	21
4.4 Operationalisering	21
4.5 Onderzoeksinstrument	23
4.6 Populatie en sampling	24
4.7 Dataverwerking en data-analyse	24
4.8 Ethische verantwoording	25
5. Resultaten	26
5.1 Onderzoeksproces	26
5.2 Ruimte voor eigen invulling	27
5.2.1 Ruimte voor docenten	27
5.2.2 Ruimte voor scholen	29
5.3 Brede ontwikkeling	30
5.3.1 Vrees voor te veel ICT	30
5.3.2 Vakoverstijgend werken	31
5.3.3 Breed aanbod	31

5.3.4 Burgerschap en socialisatie	32
5.4 Het idee erachter	33
5.4.1 Kritisch t.o.v. veranderingen van buitenaf	33
5.4.2 Toekomstgerichtheid	34
5.4.3 Werken vanuit een visie	35
5.5 Doel van onderwijs	36
5.5.1 Motivatie stimuleren	36
5.5.2 Meer dan kwalificatie	37
5.6 Erkenning	37
5.6.1 Onderwijsbeleid volgt vrijeschool	37
5.6.2 Eigen identiteit	38
6. Conclusie	40
6.1 Conclusie	40
6.2 Discussie	43
7. Literatuurlijst	45
8. Bijlagen	51
8.1 Operationalisering	51
8.2 Onderzoeksinstrument	52
8.3 Overzicht scholen en respondenten	59
8.4 Codeerschema	63
8.5 Gecodeerd interview	65
8.5 Transcript	80

Voorwoord

Voor u ligt het resultaat van vijf maanden lang nadenken, lezen, schrijven, interviewen, transcriberen, coderen, paniekaanvallen krijgen en vooral nog meer nadenken. Het schrijven van deze scriptie heeft mij uitgedaagd om al mijn interesses samen te laten komen in dit project en met een kritische maar vooral ook open blik te kijken naar het onderwijs dat mij al jarenlang fascineert. Maar aangezien deze scriptie nooit was gelukt zonder de hulp van mijn omgeving, wil ik dit voorwoord met name gebruiken om een aantal mensen te bedanken. Ik wil graag mijn scriptiebegeleider Marg van Eenbergen bedanken, omdat ze mij met haar scherpe blik het gehele scriptieproces is blijven uitdagen en mij de motivatie gaf om altijd te blijven doorzetten. Ook Yatun Sastramidjaja, mijn tweede lezer, wil ik graag bedanken voor haar grote interesse en prettige feedback. Ook mijn moeder ben ik dankbaar omdat zij mij onvermoeibaar door elke *mental breakdown* heeft gesleept en geen moment het vertrouwen in mij is verloren. Mijn vrienden, die de woorden ‘toekomstgericht onderwijs’ en ‘vrijeschool’ waarschijnlijk nooit meer willen horen maar mij ondanks dat altijd hebben gesteund en geholpen. En natuurlijk wil ik alle docenten bedanken die hebben meegewerkt aan deze scriptie en mijn afstuderen zo mogelijk hebben gemaakt. Bedankt voor jullie enthousiasme en jullie interesse in mijn onderzoek. Bedankt voor jullie bereidheid om een interview van een uur in te passen in toch al veel te drukke schema’s en daarnaast ook nog collega’s over te halen om hetzelfde te doen. Maar vooral bedankt dat jullie mij hebben geïnspireerd met jullie passie voor het lesgeven en mij een stapje verder hebben geholpen in het ontdekken van mijn eigen plek in de wereld van het onderwijs.

Nina Hosseini

Haarlem, juni 2016

Samenvatting

In januari 2016 presenteerde Platform Onderwijs2032 een advies met daarin de grootste veranderingen die het Nederlandse onderwijs zou moeten ondergaan om leerlingen beter op te leiden voor de maatschappij van de toekomst. Verschillende onderzoeken, zowel in Nederland als in het buitenland, tonen echter aan dat een succesvolle implementatie van onderwijshervormingen vraagt om draagvlak onder docenten. Met deze kwalitatieve scriptie is daarom onderzocht in hoeverre er draagvlak is voor toekomstgericht onderwijs onder docenten op de vrijeschool, een school met een eigen visie. Uit 15 semigestructureerde interviews, die door middel van *grounded theory* zijn geanalyseerd, zijn vijf concepten naar voren gekomen die een rol bleken te spelen in de houding van vrijeschooldocenten ten opzichte van Onderwijs2032. Dit waren: ruimte voor eigen invulling, het centraal stellen van een brede ontwikkeling, het idee achter de vernieuwing, de vraag welke doelen van onderwijs centraal worden gesteld en het ervaren van een gevoel van erkenning. De conclusie van deze scriptie luidt dat er inhoudelijk zeker draagvlak is voor de voorgestelde vernieuwingen, maar dat dit sterk afhankelijk is van het verdere verloop van het proces en de ruimte die hierin wordt geboden om het ideaal van toekomstgericht onderwijs in te passen in de eigen visie van de vrijeschool.

1. Inleiding

Als gevolg van mondialisering is de samenleving de afgelopen decennia sterk veranderd. Ook in het onderwijs is dit terug te zien; over de hele wereld zijn vergelijkbare trends in onderwijsbeleid te zien. Het idee van ‘toekomstgericht onderwijs’; onderwijs dat leerlingen opleidt tot mondige burgers die zich staande kunnen houden in de maatschappij en arbeidsmarkt van de 21e eeuw, verspreidt zich over zowel de westerse wereld als ontwikkelingslanden (Verger, Novelli & Altinyeken, 2012; Coughlan, 2013). Zoals Biesta (2011) beschrijft, is ‘goed onderwijs’ een doel dat wordt gedeeld door veel partijen met verschillende belangen. Over het doel van onderwijs, en hoe ‘goed onderwijs’ gerealiseerd kan worden, verschillen de meningen echter. Onderwijs is daarom een complex veld, waarin veel verschillende actoren een rol spelen.

Ook in Nederland is de afgelopen jaren door zowel overheid als burgers gesteld dat het huidige onderwijs leerlingen niet voldoende voorbereidt op de maatschappij van de toekomst. Om dit aan te pakken heeft staatssecretaris Dekker eind 2014 Platform Onderwijs2032 in het leven geroepen. Na een landelijke brainstorm en overleg met betrokkenen uit verschillende lagen van het onderwijsveld, heeft dit platform zich gebogen over de vraag hoe het onderwijs kinderen kan voorbereiden op de uitdagingen in de maatschappij en op de arbeidsmarkt. Op 23 januari 2016 is er een eindadvies gepresenteerd, dat de komende jaren verder ontworpen en geïmplementeerd zal worden.

Waar vergelijkbaar beleid in veel landen vanuit de overheid wordt opgelegd, kent Nederland vrijheid van onderwijs. Dit houdt onder andere in dat men vrij is een school te stichten met een bijzondere religieuze of onderwijskundige opvatting en het onderwijs in te richten volgens eigen ideeën. Binnen het vrijeschoolonderwijs gebeurt dit aan de hand van de antroposofische filosofie en pedagogiek van Steiner. Het woord ‘vrij’ slaat hierbij niet op de vrijheid van leerlingen, maar op het idee dat de school vrij van overheidsbemoeienis zou moeten zijn (Carlgren, 1986). Het advies van Platform Onderwijs2032, dat vanuit de overheid is opgezet, vraagt echter om een grote aanpassing vanuit scholen. Bovendien wordt in het advies van Platform Onderwijs2032 een visie op onderwijs gepresenteerd, die mogelijk niet volledig overeenkomt met de visie van de vrijeschool. Dit kan mogelijk tot problemen leiden bij de implementatie van het plan. Dit onderzoek richt zich daarom op het analyseren van de verhouding tussen de visies van het platform en de vrijeschool, en de houding van docenten in het voortgezet vrijeschoolonderwijs ten opzichte van de voorgestelde hervormingen. Hierbij zal door middel van interviews worden onderzocht of er draagvlak is voor toekomstgericht onderwijs en welke factoren hierin een rol spelen.

2. Theoretisch kader

In dit theoretisch kader zal licht worden geworpen op het belang van draagvlak onder docenten voor de implementatie van onderwijshervormingen. Ook zal de theoretische basis van het concept toekomstgericht onderwijs in verband worden gebracht met de ideeën achter de vrijeschool. Voordat deze visies op onderwijs in een breder perspectief geplaatst kunnen worden, is het echter essentieel om kennis en inzicht te verkrijgen in de belangrijkste uitgangspunten van zowel Platform Onderwijs2032 als het vrijeschoolonderwijs.

2.1 Platform Onderwijs2032: belangrijkste uitgangspunten

Het advies van Platform Onderwijs2032 (2016) telt 60 pagina's en beslaat meer dan slechts een aanpassing van een aantal onderdelen van het curriculum. Het Platform presenteert een brede visie op de doelen, praktische invullingen en randvoorwaarden voor 'het onderwijs van de toekomst'. Voor de eerste dimensie van toekomstgericht onderwijs, de visie op onderwijs, heeft het Platform gebruik gemaakt van de theorie van onderwijspedagoog Biesta (2011). Hij stelt dat onderwijs meerdere functies vervult in de samenleving: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. De kwalificatiefunctie van het onderwijs betreft het voorbereiden van scholieren op het hoger onderwijs en de arbeidsmarkt door middel van het aanleren van kennis en vaardigheden. Aangezien kinderen een groot deel van hun jeugd doorbrengen op school, speelt de school echter ook een belangrijke rol in de overdracht van tradities en cultuur. Door middel van onderwijs kunnen heersende normen en waarden van de maatschappij worden overgebracht en gereproduceerd. De school draagt zo bij aan het in stand houden en ontwikkelen van een democratische samenleving. Dit onderwijsdoel wordt socialisatie genoemd.

Biesta (2011; 2015) beargumenteert echter dat het onderwijs een derde doel kent, dat niet per definitie functioneel hoeft te zijn voor het in stand houden van de huidige maatschappij en stimuleren van de economie. Het derde, pedagogische doel van het onderwijs bestaat uit persoonsvorming. Hierbij gaat het om de manier waarop onderwijs bijdraagt aan de ontwikkeling van zelfstandigheid, de wording van het individu. Zoals Biesta aangeeft heeft deze functie tot op heden weinig aandacht gekregen in landelijk onderwijsbeleid, aangezien eerdere onderwijshervormingen met name betrekking hebben op de kwalificatie- of socialisatiefunctie van het onderwijs.

In tegenstelling tot deze onderwijshervormingen, heeft Platform Onderwijs2032 (2016; 2015a; 2015b) zich gericht op alle drie de functies van onderwijs. Het Platform geeft

aan leerlingen te willen opleiden tot 'vaardig, waardig, aardig'. Hiermee doelen zij op de 3 functies van onderwijs: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Het feit dat al deze doelen op een gebalanceerde manier aan bod moeten komen in het onderwijs van de toekomst vormt dan ook het belangrijkste uitgangspunt van de visie op toekomstgericht onderwijs.

Hoewel de verantwoordelijkheid voor het onder handen nemen van de kerndoelen en eindtermen bij het ontwerpteam ligt, heeft het Platform ook kritisch gekeken naar het huidige curriculum en welke zaken hierin aangepast dienen te worden aan de samenleving van de toekomst. Hieruit zijn een aantal praktische implicaties ontstaan, die worden beschreven aan de hand van een onderscheid tussen kern- en keuzecurriculum. Het Platform stelt dat een aantal zaken zo belangrijk zijn in de maatschappij van de toekomst, dat ze een centrale plaats binnen het onderwijs moeten krijgen. Dit betreft de onderdelen taal- en rekenvaardigheid, ICT, burgerschap, vakoverstijgende vaardigheden en drie kerndomeinen: mens en maatschappij, taal en cultuur en natuur en technologie. Het bieden van mogelijkheden voor verdieping en/of verbreding, is de verantwoordelijkheid van scholen zelf (Platform Onderwijs2032, 2016).

Een hernieuwd curriculum is echter niet mogelijk zonder ook de kerndoelen, eindtermen en omstandigheden van het onderwijs aan te passen. Zoals uit buitenlands onderzoek blijkt, kan een verandering in standaarden en eindtermen een grotere verandering binnen de onderwijspraktijk teweegbrengen (Menken, 2006). Het Platform pleit daarom ook voor een aanpassing van de huidige kerndoelen en eindtermen. Het kerncurriculum zou moeten worden vastgelegd in duidelijke eindtermen, waarin ook toetsing en examinering van nieuwe onderdelen als de vakoverstijgende vaardigheden, drie kerndomeinen, burgerschap en ICT moeten worden opgenomen. Om leraren in staat te stellen deze nieuwe onderwerpen te doceren, richt het Platform zich op verdere professionalisering van docenten, bijvoorbeeld door professionele ontwikkeling binnen de school en een herziening van lerarenopleidingen. Ook pleiten zij voor veel ruimte voor docenten in de verdere ontwikkeling van het plan (Platform Onderwijs2032, 2016).

Deze hervormingen vragen niet alleen om een verandering in overheidsbeleid, maar vereisen ook een aanpassing van scholen om aan de vernieuwde doelen te voldoen. Met onderscheid in het kern- en keuzecurriculum geeft het Platform scholen vrijheid om zelf te kiezen voor verdieping en verbreding, maar legt het ook een aantal dingen vast. Daarnaast legt het Platform, in tegenstelling tot eerdere hervormingen die vooral betrekking hebben op de kwalificatiefunctie, hier ook een visie op socialisatie en persoonsvorming op. Het advies

vereist dus verandering, zowel binnen het onderwijsbeleid als binnen schoolorganisaties (Platform Onderwijs2032, 2016).

2.2 De vrijeschool

Aangezien Nederland een zeer divers onderwijssysteem kent, bestaat het onderwijsveld uit verschillende organen met elk een eigen visie en belangen. Zo is er in het Nederlandse stelsel een grote rol weggelegd voor algemeen bijzonder onderwijs: scholen met een bijzondere levensbeschouwelijke of onderwijskundige visie (Wylie & Hagan, 2003). Deze scholen worden niet, zoals openbare scholen, door de overheid bestuurd, maar hebben de vrijheid het onderwijs in te richten volgens hun eigen visie, zolang zij voldoen aan landelijk vastgestelde kerndoelen en eisen van de onderwijsinspectie.

Hoewel de vrijeschool is gebaseerd op de antroposofische principes van Steiner, worden deze principes niet expliciet gedoceerd. Toch zijn de theorieën van Steiner en andere antroposofische denkers te herkennen in het vrijeschoolonderwijs, aangezien zij de basis vormen voor de inrichting van de lessen. Een van de fundamentele principes van de vrijeschool biedt is het onderwijs in levensfasen (Vereniging van vrijescholen, z.j.). Hierbij baseren zij zich op de theorieën van Steiner (1906, aangehaald in Lievegoed, 1983), die verder zijn ontwikkeld door pedagoog Lievegoed. Lievegoed (1983) stelt dat mensen in hun leven verschillende fasen doorlopen, waarbij de eerste drie fasen gekenmerkt worden door het leren. In de eerste fase van de ontwikkeling van het kind, tot een leeftijd van ongeveer zeven jaar oud, staan de motorische en zintuiglijke ontwikkeling en de invloed van de omgeving centraal. Vrije basisscholen richten zich daarom vooral op het spelend leren, ontwikkeling van de fantasie en de motorische ontwikkeling.

Ook in de tweede levensfase, die de volgende zeven jaar van de ontwikkeling bestrijkt, vormt beweging een belangrijk onderdeel van het vrijeschoolonderwijs (Vereniging van vrijescholen, 2015b). In deze tweede fase worden de individuele identiteit, bewustzijn van de omgeving en oordeelsvorming verder ontwikkeld. Kinderen worden zich steeds meer bewust van hun eigen positie in de wereld en proberen hun omgeving te begrijpen (Lievegoed, 1983). Aangezien deze fase niet alleen de basisschooltijd beslaat, maar ook doorloopt in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs, maakt de vrijeschool onderscheid tussen de middenbouw (klas 7 en 8, in het regulier onderwijs klas 1 en 2 van het VO) en de bovenbouw (klas 9 t/m 12, in het regulier onderwijs klas 3 t/m 6). Leren aan de hand van beweging en het stimuleren van de nieuwsgierigheid en de creativiteit krijgen in de middenbouw een centralere rol dan in de bovenbouw (Carlgren, 1986; Vereniging van vrijescholen, 2015b).

Daarnaast staat in zowel de middenbouw als de bovenbouw het leren met ‘hoofd, hart en handen’ centraal: naast cognitieve vakken kent de vrijeschool een groot aanbod van kunst- en ambachtvakken. Tot op heden vormen vakken als houtbewerking, textiele werkvormen, tuinbouw, metaalbewerking, boetseren, etsen, dans, toneel en koorzang een belangrijk onderdeel van het (voortgezet) vrijeschoolonderwijs (Carlgren, 1986; Vereniging van vrijescholen, 2015b). In vakken als tuinbouw en houtbewerking komt ook een ander principe van de vrijeschool duidelijk naar voren: de aandacht voor seizoenen en de natuur. De vrijeschool hecht veel waarde aan de natuur en laat het natuurlijke ritme dan ook terugkomen in jaarplanningen. Daarnaast staat de natuur centraal in de ochtendspreuk die op alle vrijescholen aan het begin van de dag wordt gereciteerd en wordt er veel aandacht besteed aan jaarfeesten als de Michaëltijd en Pasen. De aandacht voor natuur komt ook terug in de architectuur van vrijescholen, waar er zoveel mogelijk gebruik wordt gemaakt van organische vormen in plaats van onnatuurlijke rechte hoeken (Carlgren, 1986).

Een van de meest bekende kenmerken van de vrijeschool is het periodeonderwijs. In periodes van drie of vier weken, waarin elke dag twee uur hetzelfde vak wordt gedoceerd, probeert de vrijeschool verdieping te bieden en de verschillende vakken te integreren. Doordat kinderen zich gedurende een aantal weken intensief in hetzelfde onderwerp verdiepen, worden de nieuwsgierigheid en verbinding met de stof aangewakkerd. Hierdoor kan de leerling een diepgaand inzicht in de lesstof verkrijgen en kan de stof volledig eigen worden gemaakt (Vereniging van vrijescholen, 2015b). Leerlingen werken tijdens de periodeles dan ook niet met schoolboeken, maar creëren hun eigen periodeschrift aan de hand van de verhalen van de docent.

Tot slot kent de vrijeschool een bijzondere verhouding tussen leraren en leerlingen. Volgens de fasentheorie van Lievegoed (1983) vervullen leerkrachten ook in de tweede en derde fase van de ontwikkeling een belangrijke voorbeeldpositie voor leerlingen. Vrijeschoolleerkrachten dienen zich daarom ook te allen tijde bewust te zijn van hun voorbeeldfunctie en zijn verantwoordelijk voor het creëren van een goede vertrouwensbasis. Een van de zaken die hieraan bijdraagt, is de vrijeschoolgewoonte van het geven van handen aan het begin en einde van elke les.

De genoemde kenmerken vormen een belangrijk onderdeel van de zaken die de vrijeschool uniek maken (Vereniging van Vrijescholen, 2015b). De antroposofische leer waar het onderwijs op gebaseerd is kent echter nog een grote verzameling aan theorieën, principes, tradities en gebruiken, die in dit theoretisch kader niet aan bod zijn gekomen, maar wel invloed kunnen uitoefenen op de manier waarop vrijeschooldocenten hun beroep uitvoeren.

2.3 Onderwijsvernieuwing: het belang van een groot draagvlak onder docenten

Onderwijs is een veld dat van oudsher wordt gekenmerkt door een grote hoeveelheid hervormingen. Wie de literatuur over onderwijsbeleid bestudeert, kan hierin zekere patronen ontdekken. Zo beargumenteert Marsh (2008) dat het geplande curriculum, de inhoud van onderwijs zoals vastgesteld in onderwijsbeleid, voortdurend onderhevig is aan veranderingen. Implementatiestudies laten echter zien dat deze veranderingen minder zichtbaar zijn in het uitgevoerde curriculum (Cuban, 1990; Fullan & Pomfret, 1977). Hoewel deze onderzoeken in de vorige eeuw zijn uitgevoerd, lijkt deze trend zich door te zetten: ook recente onderzoeken naar curriculumveranderingen in verschillende westerse en ontwikkelingslanden laten zien dat veranderingen in onderwijsbeleid zelden leiden tot een succesvolle verandering in de praktijk (Achinstein & Ogawa, 2006; Song, 2015). Om te proberen dit te voorkomen, heeft Platform Onderwijs2032 (2016; 2015a; 2015b) zich laten inspireren door succesvolle en minder succesvolle vernieuwingen in het buitenland.

Hoewel het advies wordt gezien als een grote vernieuwing in het Nederlandse onderwijssysteem, is de inhoud van het advies niet volledig nieuw. Aspecten van het advies, bijvoorbeeld de intensivering van burgerschapsonderwijs, hebben zowel in Nederland als in andere landen al vaker de revue gepasseerd. Het advies van Platform Onderwijs2032 kan daarmee geplaatst worden in een wereldwijde trend van 'toekomstgericht onderwijs'. Zo zijn in zowel de inhoud als het proces van de verandering overeenkomsten te ontdekken met recente onderwijshervormingen in onder andere Schotland en Finland. Zo zijn de hervormingen net als in deze landen gebaseerd op het principe van *school-based* curriculum herontwerp, een vorm van onderwijsvernieuwing waarbij de vrijheid voor scholen voor de implementatie van het beleid wordt benadrukt met als doel de creativiteit en het gevoel van eigendom van scholen te stimuleren (Webb & Vulliamy, 1999; Donaldson, 2014).

Uit eerdere implementatiestudies van deze beleidshervormingen in landen als Finland en Schotland blijkt namelijk dat de betrokkenheid van docenten sterk bepalend is voor het succes van het beleid. Indien de voorgestelde hervormingen niet aansluiten bij de visie van de school of docenten niet voldoende betrokken zijn bij de implementatie, worden slechts enkele aspecten van het geplande curriculum ook daadwerkelijk uitgevoerd (Webb & Vulliamy, 1999). Bij onderzoek naar onderwijshervormingen, wordt tot op heden regelmatig verwezen naar de theorieën van socioloog en vernieuwingsexpert Fullan (1982). Hij geeft onder andere aan dat er meer factoren van invloed zijn op het succes van beleidsveranderingen dan slechts de inhoud van het betreffende beleid. Fullan onderscheidt vier categorieën van factoren die van invloed zijn op de implementatie: naast kenmerken van de veranderingen zelf, kunnen

ook de gebruikte strategieën binnen het proces en externe sociale en politieke factoren op macroniveau meespelen in de uitvoering van beleid. Tot slot stelt Fullan dat lokale kenmerken van de ontvangende partij een grote rol spelen in het overnemen van beleid: onder andere de visie van de school, organisatorische kenmerken en houding van docenten ten opzichte van hervormingen kunnen veel invloed uitoefenen op de manier waarop een beleidsverandering geïmplementeerd wordt. Fullan beargumenteert daarom ook dat het belangrijk is om rekening te houden met factoren binnen de school als men wil dat curriculumvernieuwing slaagt. In het proces van besluitvorming moet volgens Fullan (1991, aangehaald in Verbiest, 2014) vooral rekening worden gehouden met drie aandachtspunten in de relatie tussen het beleid en de school: bruikbaarheid, bekwaamheid en bronnen. Voor een succesvolle adoptie van het beleid is het nodig dat docenten het idee hebben dat de inhoud van de vernieuwing nut heeft en aansluiting bij hun behoeften (bruikbaarheid). Ook moet de school de capaciteit hebben om de vernieuwing in te voeren, zowel op het gebied van kennis en vaardigheden (bekwaamheid) als op het gebied van geld en ondersteuning (bronnen). Hoewel een succesvolle implementatie van onderwijsvernieuwingen sterk afhankelijk is van praktische omstandigheden als kennis, tijd en geld, is ook een positieve houding van docenten ten opzichte van het beleid noodzakelijk. In Nederland wordt voor deze houdingen tegenover beleid vaak de term draagvlak gebruikt (Boedeltje & De Graaf, 2004; Verbiest, 2014).

Een groot draagvlak voor curriculumhervormingen is echter niet vanzelfsprekend. Het fenomeen dat docenten veel weerstand vertonen tegen onderwijshervormingen heeft de laatste decennia steeds meer aandacht gekregen. Hoewel weerstand onder docenten oorspronkelijk werd afgeschreven als een psychologisch probleem dat verklaard werd vanuit onder andere persoonlijkheidstypen, is er de afgelopen jaren meer aandacht voor weerstand vanuit andere hoeken, bijvoorbeeld de sociologie en de politicologie (Hargreaves, 2005). Hargreaves beschrijft bijvoorbeeld hoe gender, generatie en de persoonlijke oriëntatie van docenten invloed kunnen hebben op hun houding ten opzichte van curriculumveranderingen.

Gitlin en Margonis (1995) beargumenteren dat er binnen onderzoek naar verzet onder docenten zelden rekening wordt gehouden met het proces van de curriculumverandering. Volgens hen is juist de dynamiek in het ontwerp en de implementatie van een hervorming van belang voor de houding van docenten, en zou er, naast aandacht voor psychologische oorzaken van weerstand onder docenten gezocht moeten worden naar politieke verklaringen voor weerstand tegen beleid. Zij stellen dat het verloop van het proces van beleidsveranderingen deels bepalend is voor de houding van docenten ten opzichte van het

beleid. Het onderzoek van de Commissie Dijsselbloem, ingesteld om het Nederlandse overheidsbeleid wat betreft onderwijs van de jaren 90 te analyseren, bevestigt dit. Zij stellen dat draagvlak in het onderwijsveld een van de acht bepalende factoren is voor het succes van hervormingen in onderwijsbeleid. Toch heeft draagvlak onder docenten in het gevoerde onderwijsbeleid van de afgelopen decennia niet altijd de aandacht gekregen die het volgens de Commissie Dijsselbloem verdiende, met onsuccesvolle beleidshervormingen als gevolg (Ledoux et al., 2014).

Ook in andere recente onderzoeken naar curriculumhervormingen in verschillende landen wordt benadrukt dat een groot draagvlak onder docenten meespeelt voor de succesvolle implementatie van de vernieuwing (Verger, Novelli & Altinyelken, 2012; Song, 2015; Wallace & Priestley, 2011; Priestley, Minty & Eager, 2014). Draagvlak wordt door Boedeltje en De Graaf (2004) gezien als de manier waarop beleid wordt ontvangen door belanghebbenden van het proces. Door Ruelle en Bartels (1998, p.405) wordt draagvlak omschreven als *“een door belangen ingegeven evaluatie van de politieke situatie door doelgroepen van een beleid, waaraan een doelgroep actieve of passieve steun verleent of juist weerstand biedt”*. Volgens Goldenbeld & Vis (2001) zijn er binnen de term draagvlak vijf niveaus te onderscheiden. Om van een sterk draagvlak te kunnen spreken, is de afwezigheid van weerstand tegen het beleid niet voldoende: men moet ook bereid zijn actief mee te werken aan het realiseren van de hervorming. Aangezien docenten een grote invloed hebben op wat er gebeurt in het klaslokaal, vereist een succesvolle implementatie van onderwijsbeleid dan ook zowel de afwezigheid van weerstand als een actieve medewerking vanuit docenten. Docenten, die als *street level bureaucrats* (Lipsky, 2012[1980]) verantwoordelijk zijn voor de uitvoering van het beleid, zijn in het geval van onderwijs dus belangrijke belanghebbenden.

Binnen draagvlak onderscheiden Boedeltje en De Graaf (2004) twee belangrijke dimensies: inhoudelijk draagvlak en procesdraagvlak. Zij stellen dan ook dat niet alleen de inhoud van beleid bepalend is voor de houding van docenten ten opzichte van het beleid, maar dat ook de waardering van het proces door belanghebbenden invloed kan hebben op hun evaluatie van het beleid. Voor dit procesdraagvlak zijn volgens Boedeltje (2009) vijf indicatoren van belang. De openheid van het proces, de inhoudelijke openheid van het plan en de mate waarin men het proces zelf heeft kunnen beïnvloeden spelen een grote rol in de manier waarop het beleid geëvalueerd wordt. Daarnaast is het essentieel dat het proces wordt ervaren als transparant en belanghebbenden bij het beleid het gevoel hebben dat iedereen gelijke kansen had om input te leveren.

Bij het ontwerpen van curriculum zijn er veel verschillende benaderingen, met elk een eigen focus. Het eindadvies van Platform Onderwijs2032 is tot stand gekomen door een grote mate van interactie met verschillende betrokkenen uit het onderwijsveld. Niet alleen bestaat het Platform uit een combinatie van wetenschappers, schoolleiders en docenten, er is ook vaak input gevraagd uit de gehele samenleving (Platform Onderwijs2032, 2015b). Een dergelijke benadering van curriculum wordt door Marsh (2004) beschreven als een beschrijvende benadering, ook wel communicatieve of natuurlijke benadering genoemd. Curriculumexperts die dit perspectief hanteren zien curriculumvernieuwing niet als een zoektocht naar het beste curriculum, maar als een proces dat gevormd wordt door verschillende actoren.

Aangezien de uitvoering in de praktijk een belangrijke rol speelt, wordt er in een communicatieve benadering veel aandacht besteed aan inspraak in het ontwerpproces en het vinden van consensus. De eerste stap hierbij is het creëren van een platform van ideeën, waarbij alle betrokkenen hun visie kunnen delen. Vervolgens wordt gezocht naar een consensus over de visie, om daarna het ontwerpen van het nieuwe curriculum van start te laten gaan. Deze benadering van curriculumontwerp is minder efficiënt dan bijvoorbeeld een instrumentele benadering, een rationeel proces waarin vooraf opgestelde standaarden centraal staan. Het kent echter wel een groot voordeel: bij een communicatieve benadering is het draagvlak voor de curriculumhervorming over het algemeen een stuk groter dan bij andere benaderingen (Marsh, 2004). Ook Boedeltje (2009) stelt dat interactieve beleidsvorming over het algemeen leidt tot een groter draagvlak voor het beleid. Volledige consensus kan echter nooit worden gegarandeerd. Aangezien scholen en docenten onderling ook van mening verschillen, zullen er ook in een curriculum dat door middel van een communicatieve benadering tot stand is gekomen knelpunten blijven bestaan (Marsh, 2004). Daarnaast waarschuwen Verger en Altinyelken (2013) voor de paradoxen in onderwijsbeleid: hoewel vaak wordt gesteld dat docenten de belangrijkste rol spelen in succesvol onderwijsbeleid, wordt hen in de uitvoering van beleid vaak niet voldoende autonomie toegekend. Zo worden hun voorkeuren uiteindelijk zelden meegenomen in hervormingen en wordt er bij de uitvoering van het beleid weinig ruimte gegeven voor eigen invulling. Ook worden docenten vaak gecontroleerd, in plaats van dat er de ondersteuning wordt geboden die zij wensen om hun onderwijs te kunnen vernieuwen.

2.4 Toekomstgericht onderwijs en de vrijeschool

Hoewel Platform Onderwijs2032 zijn advies beschouwt als een vernieuwing in

onderwijsbeleid, sluit het advies op verschillende punten aan bij eeuwenoude tradities in het denken over onderwijs. In zijn boek *The struggle for the American curriculum* biedt Kliebard (1995) inzicht in een aantal algemene visies op onderwijs, die tot op heden in vrijwel elk debat over onderwijs te herkennen zijn. Waar het humanisme, een traditionele visie op onderwijs met veel aandacht voor culturele ontwikkeling, tot het eind van de 19^e eeuw overheerste in het onderwijsbeleid, ontstonden er tijdens de curriculumvernieuwingen in de Verenigde Staten verschillende stromingen in denken over onderwijs. Deze visies vormen volgens Wendrich, Blom, Dieleman en Wardekker (2005) impliciet nog steeds de theoretische basis van moderne onderwijsvernieuwingen.

Ook in het advies van het Platform zijn duidelijke aspecten terug te zien uit de tradities van zowel de kindgerichte pedagogiek als het utilitarisme. Binnen de kindgerichte pedagogiek staat met name persoonsvorming en het aansluiten bij de ontwikkeling van leerlingen centraal. In de kindgerichte visie van onder andere Hall (1902, aangehaald in Kliebard, 1995) stond het doel tot het opleiden van gelukkige en gezonde kinderen centraal. Onderwijs zou geoptimaliseerd kunnen worden door de onderwerpen en methoden te laten aansluiten bij de behoeften die kinderen volgens de wetenschap in bepaalde ontwikkelingsfasen zouden hebben. Dit komt ook in het advies van Platform Onderwijs2032 (2016, p.27) naar voren: *“Persoonsvorming krijgt gestalte in het hele onderwijsaanbod en vraagt om onderwijs dat voor de leerling van betekenis is.”*

Hiermee sluit het Platform aan bij de pedagogiek van Steiner (2015[1906]), die uitgaat van het bieden van onderwijs dat is opgesteld aan de hand van de natuur van het kind. De drie levensfasen die worden onderscheiden door de antroposofische pedagoog Lievegoed (1983) en de behoeften die kinderen volgens deze theorieën in elke ontwikkelingsfasen zouden hebben, vormen nog steeds de basis voor het vrijeschoolonderwijs (Vereniging van vrijescholen, z.j.; Vereniging van vrijescholen, 2015b). Zo wordt bijvoorbeeld in de zevende klas in het periodeonderwijs aandacht besteed aan ontdekkingsreizigers, om tegemoet te komen aan de recente nieuwsgierigheid en ontdekkingsdriften van 12-jarigen (Carlgren, 1986). Binnen de vrijeschool staat de persoonlijke ontwikkeling van het kind te allen tijde centraal. De Vereniging van Vrijescholen (2015b) stelt dan ook dat persoonsvorming een van de belangrijkste principes is van het vrijeschoolonderwijs en waardeert de toegenomen aandacht voor persoonsvorming in het advies van Platform Onderwijs2032. Ook Biesta (2011) geeft aan dat deze kindgerichte visie op de ontwikkeling van het kind een grote rol speelt binnen het vrijeschoolonderwijs.

Andere aspecten van het advies van het Platform, zoals de opname van Engels en ICT

in het kerncurriculum, kunnen echter worden getypeerd als vernieuwingen vanuit een utilitaristisch perspectief op onderwijs. Volgens het utilitarisme is economische groei als gevolg van een efficiënte uitrusting voor de maatschappij en arbeidsmarkt de belangrijkste taak van het onderwijs (Kliebard, 1995). Utilitaristen redeneren dan ook vaak vanuit een *human capital* benadering: onderwijs kan gezien worden als een investering in menselijk kapitaal (Cuban, 1990). Kwalificatie voor de samenleving en arbeidsmarkt staat centraal binnen het utilitarisme. De noodzaak die het Platform ziet om het onderwijs ingrijpend te veranderen om aan te sluiten bij de veranderende arbeidsmarkt van de toekomst kan daarom ook worden gezien als een utilitaristisch uitgangspunt. Daarnaast volgt Platform Onderwijs2032 in zijn eindadvies een aantal aanbevelingen van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO), een internationale economische organisatie die zich de laatste decennia steeds meer is gaan richten op het vergroten van menselijk en sociaal kapitaal en het stimuleren van de kenniseconomie door middel van onderwijs (Rinne, Kallo & Hokka, 2004; Istance, 2011).

Ook Sauer (2015) wijst in haar onderzoek ‘Het actuele onderwijsdebat in het licht van het pedagogisch gedachtegoed van Rudolf Steiner’ op deze tegenstrijdigheid. Zij neemt twee trends waar in het huidige Nederlandse onderwijsdebat: waar aan de ene kant wordt gezocht naar ‘onderwijs voor de toekomst’ waarin het kind centraal staat, is er tegelijkertijd een economisering en neoliberalisering van het onderwijs waar te nemen. Zij stelt dan ook dat de trend van toekomstgericht onderwijs volgt uit een economisch-instrumenteel onderwijsparadigma. Hoewel zowel huidige beleidsmakers als Steiner en andere reformpedagogen de leerling centraal zetten in het denken over onderwijs, is er een verschil in de motieven. In het denken over toekomstgericht onderwijs wordt onderwijs, anders dan in de pedagogiek van de vrijeschool, volgens Sauer (2015, p.10) gezien als een “*instrument om leerlingen zo te vormen en op te leiden dat ze naderhand dienstbaar kunnen zijn aan noden van de maatschappij en groei van de economie*”. De 21^e-eeuwse vaardigheden die in plannen als dat van Platform Onderwijs2032 centraal staan hebben daardoor niet alleen als doel onderwijs te bieden dat aansluit bij de ontwikkeling van kinderen, maar zijn vooral van belang om leerlingen op te leiden die later kunnen functioneren in een kenniseconomie.

Hoewel er in de kindgerichte elementen van het eindadvies van Platform Onderwijs2032 een zekere *common ground* is te ontdekken met de visie van de vrijeschool, staan deze utilitaristische elementen van het advies lijnrecht tegenover de *Waldorfpedagogie* van Steiner, waar het vrijeschoolonderwijs op is gebaseerd. Naar aanleiding van de samenleving na de Eerste Wereldoorlog, vormde Steiner (2004[1919]) zijn eigen

sociologische visie op de samenleving. Deze theorie wordt ook wel de sociale driegeleding genoemd, omdat Steiner stelt dat de samenleving zou kunnen worden onderscheiden in drie gebieden: het culturele of geestesleven, de economie en het recht. Steiner beargumenteert dat deze gebieden elkaar in stand houden, maar onafhankelijk van elkaar zouden moeten kunnen opereren. Onderwijs, wat volgens Steiner tot het geestesleven behoort, zou daarom geen economische belangen moeten behartigen. Steiner beargumenteert dan ook dat voorbereiding op de arbeidsmarkt nooit het belangrijkste doel zou mogen zijn van onderwijs, maar dat de ontwikkeling van het individu centraal zou moeten staan.

Op basis van deze theorie kan daarom verwacht worden dat het utilitaristische perspectief van Platform Onderwijs2032 een probleem zou kunnen vormen binnen het vrijeschoolonderwijs. Het doel van Platform Onderwijs2032, aanpassing van het onderwijs aan de veranderende vraag vanuit de maatschappij en de arbeidsmarkt, is volgens Steiner (z.j., aangehaald door Den Blanken, 2015) namelijk niet wat onderwijs zou moeten nastreven: *“De vraag is niet, wat de mens moet kunnen en weten teneinde zich in de bestaande sociale orde te kunnen voegen; maar wel, wat er in aanleg in de mens aanwezig is en in hem ontwikkeld kan worden. Pas dan kan de opgroeiende generatie de maatschappij steeds opnieuw met nieuwe krachten verrijken.”*

Ondanks dat de ideeën van Platform Onderwijs2032 volgens Sauer (2015) vanuit een ander idee zijn ontstaan dan de visie van Steiner, vertoont de inhoud van het plan wel een aantal belangrijke overeenkomsten met het vrijeschoolonderwijs. Of de verschillende visies in de praktijk ook voor knelpunten zorgen en of deze knelpunten invloed hebben op hoe vrijeschooldocenten het beleidsvoorstel van Platform Onderwijs2032 evalueren, is echter tot op heden niet onderzocht. Met dit onderzoek zal daarom achterhaald worden in hoeverre het toekomstgericht onderwijs van Platform Onderwijs2032 aansluit bij de ‘pedagogie van de toekomst’ van het vrijeschoolonderwijs (Carlgren, 1986) en welke gevolgen dit heeft voor het draagvlak voor het beleid binnen de vrijeschool.

2.5 Interdisciplinariteit

De casus die in dit onderzoek centraal staat wordt benaderd vanuit een interdisciplinair perspectief. Onderwijs is een complex veld, dat vanuit meerdere disciplines onderzocht kan worden. De onderwijskunde zou daarom ook kunnen worden beschouwd als een multidisciplinaire wetenschap. Verger, Novelli en Altinyelken (2012) waarschuwen echter voor een zekere disciplinaire tunnelvisie die aanwezig lijkt te zijn binnen het onderzoek naar beleidsveranderingen in het onderwijs. Zij pleiten daarom voor een bredere benadering van

onderwijsbeleid en hervormingen, waarbij er ook aandacht is voor de sociale, politieke en economische processen die trends in onderwijsbeleid kunnen beïnvloeden. Aangezien het advies van het Platform een duidelijk voorbeeld is van onderwijsbeleid als gevolg van mondialisering, dient de bredere maatschappelijke en politieke context van deze verandering niet uit het oog verloren te worden.

Naast het algemene noodzaak van het overschrijden van disciplinaire grenzen in onderzoek naar onderwijs, vraagt ook de complexe casus die in dit onderzoek beschreven wordt de combinatie en met name integratie van verschillende (disciplinaire) perspectieven. Rudolf Steiner, grondlegger van het vrijeschoolonderwijs, kan gezien worden als een groot voorstander van een interdisciplinaire benadering. Hoewel zijn *Waldorfpedagogie* voornamelijk getypeerd kan worden als een pedagogische visie, geeft Steiner aan dat deze ideeën niet los gezien kunnen worden van zijn sociologische theorieën en visie op de maatschappij. Volgens Steiner kan men de *“rol die opvoeding en ontwikkeling spelen in de ontwikkeling van de mensheid, niet begrijpen als men ze niet in een ruimere samenhang ziet”* (Carlgren, 1986, p.13). Waar onderwijskundig onderzoek met name ontwikkelingen in beleid en organisatie van onderwijs betreft en onderwijssociologen voornamelijk de functie van onderwijs in de maatschappij bestuderen, richten onderwijspedagogen zich op de rol die onderwijs speelt in de ontwikkeling van leerlingen. Aangezien binnen de vrijeschool pedagogische, onderwijskundige en sociologische ideeën op elkaar ingrijpen en samen geïntegreerd worden tot een brede visie op onderwijs, is het echter vanzelfsprekend om deze onderwijsvorm ook met een brede interdisciplinaire blik te benaderen waarbij een synthese wordt gemaakt van de verschillende perspectieven.

In dit onderzoek zal het advies van Platform Onderwijs2032 daarom niet alleen inhoudelijk geanalyseerd worden vanuit de onderwijskunde, maar worden deze inzichten in het effectief vormgeven van onderwijs geïntegreerd met pedagogische perspectieven op de ontwikkeling van het kind en sociologische visies op de rol van onderwijs in de samenleving. Deze perspectieven worden vervolgens in een beleidsmatige context geplaatst en geïntegreerd met politicologische theorieën over draagvlak voor beleid.

3. Probleemstelling

3.1 Doelstelling

Zoals uit het theoretisch kader naar voren is gekomen, kan de houding van docenten ten opzichte van onderwijshervormingen bepalend zijn voor het succes van de implementatie ervan. De uitgangspunten van recente trends in onderwijsbeleid, waaronder het advies van Platform Onderwijs2032, lijken aan te sluiten bij de principes van de vrijeschool. Toch is er in het achterliggende idee van de hervormingen volgens Sauer (2015) een belangrijk verschil te ontdekken: waar de vrijeschool zijn onderwijs inricht op de ontwikkeling van het kind, is onderwijsbeleid vergelijkbaar met Onderwijs2032 met name gericht op het dienen van de maatschappij en arbeidsmarkt van de toekomst. Of dit in de praktijk effect heeft op het draagvlak voor vernieuwingen onder docenten op de vrijeschool, is echter tot op heden niet bekend. Dit onderzoek heeft daarom als doel het analyseren van de verhouding tussen de visie van vrijeschooldocenten en het advies van Platform Onderwijs2032. Zo wordt geprobeerd inzicht te verkrijgen in welke factoren bepalend zijn voor het draagvlak voor toekomstgericht onderwijs. Inzicht in deze factoren zou het draagvlak kunnen vergroten en zo bij kunnen dragen aan een succesvolle implementatie van de vernieuwing die in lijn ligt met de principes van de vrijeschool.

3.2 Onderzoeksvraag en deelvragen

De hoofdvraag van deze scriptie luidt: **In hoeverre is er draagvlak voor toekomstgericht onderwijs binnen de vrijeschool?** Aan de hand van de verschillende aspecten van draagvlak die door Boedeltje en De Graaf (2004) worden onderscheiden zijn hierbij drie deelvragen opgesteld. De eerste deelvraag luidt: In hoeverre is er sprake van inhoudelijk draagvlak voor toekomstgericht onderwijs binnen de vrijeschool? De tweede deelvraag luidt: In hoeverre is er sprake van procesdraagvlak voor toekomstgericht onderwijs binnen de vrijeschool? Waar er in de eerste deelvraag met name aandacht is voor de overeenkomsten en verschillen in de pedagogische, onderwijskundige en sociologische visies op onderwijs van de vrijeschool en Platform Onderwijs2032, richt de tweede deelvraag zich meer ook op de bredere context van beleidsveranderingen in het onderwijs. Tot slot is onderzocht hoe het inhoudelijk draagvlak en procesdraagvlak zich tot elkaar verhouden in deze specifieke situatie, met name welke invloed het verloop van dit beleidsproces heeft gehad voor de houding van docenten ten opzichte van de inhoud van het beleid.

3.3 Maatschappelijke relevantie

Zoals uit het theoretisch kader is gebleken, wijzen zowel onderzoeken naar onderwijshervormingen in Nederland en andere landen als algemene theorieën over onderwijsbeleid op het belang van een groot draagvlak onder docenten voor een succesvolle implementatie van hervormingen (Webb & Vulliamy, 1999; Cuban, 1990; Fullan & Pomfret, 1977; Song, 2015; Ledoux et al., 2014). Hoewel ervaringen uit andere landen inzicht kunnen bieden in mogelijke knelpunten van de huidige trends in onderwijsbeleid, zijn de uitwerkingen van deze onderwijshervormingen nooit onderzocht in de specifieke context van het vrijeschoolonderwijs. Aangezien de vrijeschool van nature geen voorstander is van staatsinmenging in het onderwijs en slechts een deel van het advies van het Platform te plaatsen is binnen de principes van de vrijeschool, is een groot draagvlak onder docenten in deze situatie niet vanzelfsprekend. Aangezien dit volgens de eerdergenoemde theorieën effect kan hebben op de implementatie van Onderwijs2032, is het belangrijk inzicht te verkrijgen in de factoren die een rol spelen in het draagvlak voor de vernieuwing.

3.4 Wetenschappelijke relevantie

Daarnaast vult dit onderzoek ook een wetenschappelijke lacune, onder andere vanwege het feit dat er een zeer beperkte hoeveelheid empirisch onderzoek naar beleidshervormingen binnen het vrijeschoolonderwijs beschikbaar is. Ondanks dat de principes van de vrijeschool volgens Wylie en Hagan (2003) waardevolle inzichten kunnen bieden aan onderwijskundig onderzoek, blijft het vrijeschoolonderwijs een relatief onderbelicht terrein binnen de wetenschap. Ook Sauer (2015) wijst in de discussieparagraaf van haar onderzoek naar de theoretische verhoudingen tussen het gedachtegoed van de vrijeschool en het huidige onderwijsdebat op de noodzaak van onderzoek naar de uitwerking van deze verhoudingen in de praktijk. Met dit onderzoek zal worden geprobeerd hieraan bij te dragen. Omdat deze situatie onderhevig is aan verschillende pedagogische, sociologische, psychologische en politicologische processen, is een interdisciplinair perspectief in dit onderzoek cruciaal. Aangezien onderzoek naar onderwijsbeleid volgens Verger, Novelli en Altinyelken (2012) nog steeds gekenmerkt wordt door een disciplinaire focus, levert dit onderzoek met een interdisciplinaire benadering een waardevolle bijdrage aan de huidige wetenschappelijke kennis over onderwijsbeleid.

4. Methoden

4.1 Onderzoeksstrategie

Om het draagvlak voor toekomstgericht onderwijs binnen de vrijeschool te verkennen, is er in dit onderzoek gebruik gemaakt van een kwalitatieve onderzoeksstrategie. Meerdere theorieën over draagvlak en onderwijsbeleid laten zien dat het draagvlak voor de implementatie van hervormingen onderhevig is aan verschillende interne en externe factoren (Fullan, 1982; Marsh, 2008; Song, 2015). Aangezien het eindadvies van Platform Onderwijs2032 slechts enkele maanden geleden gepubliceerd is, is er tot op heden geen onderzoek gedaan naar de uitwerkingen van dit specifieke beleid. Er is daarom nog onvoldoende inzicht in hoe groot het draagvlak is voor dit Nederlandse beleid en welke factoren hierbij een rol spelen. Een verkennende aanpak, waarbij inductief te werk wordt gegaan om de complexiteit van deze situatie te kunnen begrijpen, is daarom essentieel.

Kwalitatief onderzoek kent een constructivistische ontologie waarbinnen er aandacht is voor de betekenisgeving door de betrokkenen in een sociale situatie. Dit sluit aan bij het doel van het huidige onderzoek: het verkennen en begrijpen van het draagvlak voor toekomstgericht onderwijs onder docenten en schoolleiders in het vrijeschoolonderwijs. Aangezien kwalitatief onderzoek ook een interpretivistische epistemologie kent, zal deze kennis worden vergaard door middel van interpretatie (Bryman, 2012).

4.2 Onderzoeksdesign

Dit onderzoek kent het design van een case study. Momenteel verkeert het Nederlandse onderwijsbeleid in een unieke situatie: hoewel de algemene visie van het Platform inmiddels is gepresenteerd, zijn er nog geen specifieke plannen opgesteld voor de implementatie van het beleid. Deze situatie biedt daarom een unieke mogelijkheid om het draagvlak voor hervormingen vanuit deze visie te verkennen, voordat de betrokkenen geconfronteerd zijn met praktische zaken binnen de uitvoering. Deze casus zal worden onderzocht binnen een specifieke situatie in het Nederlandse onderwijssysteem: de vrijeschool. Een voordeel van een case study is dat dit design veel ruimte biedt voor verdieping (Bryman, 2012). Aangezien er nog weinig bekend is over dit onderwerp, is een diepgaande aanpak essentieel om het draagvlak voor toekomstgericht onderwijs echt te kunnen begrijpen. Het onderzoek kent echter ook een aantal elementen van een cross-sectioneel design, aangezien er op één moment in de tijd meerdere respondenten worden onderzocht om patronen te ontdekken en te analyseren welke variabelen een rol spelen in het draagvlak.

4.3 Onderzoeksmethoden

Om inzicht te verkrijgen in het draagvlak is gebruik gemaakt van diepte-interviews. Aangezien het beleidsadvies van Platform Onderwijs2032 nog niet geïmplementeerd is en de concrete eindoelen en middelen nog niet zijn gepresenteerd, wordt in dit onderzoek een hypothetische situatie verkend. Door middel van diepte-interviews kan de beleidsinterpretatie van docenten worden bestudeerd om hun houding ten opzichte van het toekomstige beleid in kaart te brengen. Een andere onderzoeksmethode, bijvoorbeeld participerende observatie, is vanwege het hypothetische karakter van deze situatie niet geschikt om dit doel mee te bereiken.

Om ruimte te bieden voor zowel de verschillende aspecten uit de literatuur als nieuwe factoren die in deze situatie van belang kunnen zijn, is gekozen voor een semigestructureerde opzet van de interviews. Aan de hand van de verschillende aspecten van toekomstgericht onderwijs en belangrijke elementen van de visie van de vrijeschool, is er een interviewleidraad opgesteld. Deze leidraad is vanwege de inductieve werkwijze in dit onderzoek echter niet volledig bepalend voor het verloop van de interviews. De volgorde van de onderwerpen die worden behandeld is afhankelijk van de inbreng van de respondenten. Bovendien is er, indien de antwoorden van de respondent niet aansloten op de onderwerpen die aan de hand van literatuur zijn opgesteld, afgeweken van de onderwerpen die in de leidraad worden genoemd.

Voor de semigestructureerde interviews is met behulp van de eerdergenoemde dimensies en indicatoren een interviewleidraad opgesteld. Deze is te vinden in bijlage 2. Allereerst is er een topiclijst opgesteld aan de hand van de indicatoren die bij de operationalisering zijn opgesteld (zie bijlage 1) en zijn deze omgezet naar interviewvragen. Vervolgens zijn er aan de hand van twee pilot-interviews aanpassingen gemaakt en zijn de vraagstellingen verder aangepast en uitgewerkt. Aangezien het hier semigestructureerde kwalitatieve interviews betreft, is er in de interviews flexibel omgegaan met deze interviewleidraad. Afhankelijk van het verloop van het interview, is er in een bepaalde mate afgeweken van de vraagstelling of de volgorde van de onderwerpen. Ook is er doorgevraagd op de antwoorden van de respondenten.

4.4 Operationalisering

In dit onderzoek staan de concepten ‘draagvlak’, ‘toekomstgericht onderwijs’ en ‘de vrijeschool’ centraal. Draagvlak is een Nederlandse term die veel gebruikt wordt binnen

onder andere de politicologie. Dit onderzoek gaat uit van de definitie van Ruelle en Bartels (1998): *'Draagvlak kan omschreven worden als een door belangen ingegeven evaluatie van de politieke situatie door doelgroepen van een beleid, waaraan een doelgroep actieve of passieve steun verleent of juist weerstand biedt'*. Hoewel het beleid verschillende doelgroepen kent, wordt dit in het huidige onderzoek afgebakend tot de docenten en eventueel school- of afdelingsleiders, aangezien zij een grote verantwoordelijkheid hebben in de implementatie van het voorgestelde beleid door Platform Onderwijs2032.

Binnen het concept draagvlak maken Boedeltje en De Graaf (2004) onderscheid tussen inhoudelijk draagvlak en procesdraagvlak. Waar inhoudelijk draagvlak de houding van betrokkenen ten opzichte van de feitelijke inhoud van het beleid beschrijft, heeft procesdraagvlak betrekking op het proces van het beleidsontwerp. Hoe belanghebbenden de openheid en mogelijkheden tot invloed van het beleidsproces beoordelen, is deels bepalend voor hun betrokkenheid bij de implementatie van het beleid. Dit onderzoek zal zich daarom richten op deze twee dimensies van draagvlak en hun invloed op het uiteindelijke draagvlak voor toekomstgericht onderwijs binnen de vrijeschool. Bij het bestuderen van het procesdraagvlak worden hierbij de vijf indicatoren van Boedeltje (2009) aangehouden: inhoudelijke openheid, openheid van het proces, invloed, transparantie en gelijke kansen. Daarnaast zal open worden gestaan voor aanvullingen door respondenten. Om het concept inhoudelijk draagvlak te meten, zal de houding van docenten ten opzichte van de verschillende indicatoren van het concept toekomstgericht onderwijs worden bestudeerd.

Het tweede concept dat in dit onderzoek centraal staat, is toekomstgericht onderwijs. Aangezien deze omschrijving varieert tussen verschillende landen, wordt in dit onderzoek uitgegaan van toekomstgericht onderwijs zoals beschreven in het eindadvies van Platform Onderwijs2032. In het eindadvies van Platform Onderwijs2032 zijn drie dimensies te herkennen, die in dit onderzoek zullen worden aangehouden. De eerste dimensie is de visie op toekomstgericht onderwijs. Deze is vervolgens op basis van Biesta (2011) toegespitst op de drie functies die onderwijs vervult in de samenleving: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. De tweede dimensie omvat de verdeling in kern- en keuzecurriculum en de derde dimensie de condities die nodig zijn om toekomstgericht onderwijs mogelijk te maken (Platform Onderwijs2032, 2016). De indicatoren van deze dimensies, die in het theoretisch kader zijn toegelicht, zijn te vinden in bijlage 1.

4.5 Onderzoeksinstrument

De gebruikte interviewleidraad begint met een korte introductie en vervolgens worden er een aantal relevante achtergrondkenmerken van de respondent verzameld. Daarna wordt er op verschillende manieren gevraagd naar de houding van docenten tegenover het advies van Platform Onderwijs2032. Er wordt begonnen met het inhoudelijk draagvlak, dat wordt bepaald aan de hand van de dimensies en indicatoren van het concept 'toekomstgericht onderwijs'. De vragen 5 t/m 11 van de interviewleidraad richten zich op een introductie van Onderwijs2032: hierin wordt onder andere gevraagd naar de kennis die de respondenten hebben over het onderwerp, hoe zij deze kennis hebben vergaard en wat hun algehele houding ten opzichte van het plan is. Vervolgens wordt in de vragen 12 t/m 19 verduidelijking van deze houding gezocht door te vragen naar de verschillende aspecten van het plan: visie, praktische elementen en condities of randvoorwaarden.

De vragen 20 t/m 25 richten zich op het procesdraagvlak: wat is de houding van docenten ten opzichte van het proces van Platform Onderwijs2032? In deze vragen worden de 5 indicatoren die door Boedeltje (2009) worden omschreven aangehouden. In bijlage 1 is te zien in welke vragen de vooraf opgestelde indicatoren terugkomen.

Vanwege de exploratieve aard van dit onderzoek en de mogelijkheid dat overeenkomsten en knelpunten niet naar voren komen in de vooraf opgestelde indicatoren, wordt er aan het einde van het interview veel ruimte geboden voor eigen inbreng van respondenten en het maken van vergelijkingen tussen de principes van het vrijeschoolonderwijs en het advies van het Platform.

Aan de hand van de pilotinterviews zijn er verschillende kleine aanpassingen gemaakt in het gebruikte onderzoeksinstrument. Allereerst bleek de oorspronkelijke interviewleidraad te uitgebreid te zijn, waardoor er in de tijd die de respondenten beschikbaar stelden niet voldoende aandacht kon worden gegeven aan de laatste vragen van de interviewleidraad. Ook zijn de vragen rondom de voorgestelde verdeling in kern- en keuzecurriculum aangepast nadat deze voor verwarring bleken te zorgen.

Hoewel de vragen 21 t/m 25 over procesdraagvlak in de pilots niet altijd relevant bleken vanwege de gebrekkige voorbereiding van respondenten, is besloten deze vragen in de interviewleidraad te houden omdat dit mogelijk wel relevant zou zijn voor docenten die al bekend waren met het advies. Wel is bij het werven van nieuwe respondenten aangegeven dat de vragen zowel over de inhoud als het proces van Onderwijs2032 zullen gaan en is hen gewezen op de mogelijkheid zich hierop voor te bereiden door het lezen van verschillende advies- en trajectstukken. Ook wordt de respondenten aan het begin van het interview een

model uitgereikt met de belangrijkste aspecten van het advies.

Naast deze aanpassingen aan het onderzoeksinstrument en het benaderen van respondenten is bij het terugluisteren van de pilotinterviews besloten uitgebreider te reageren op de antwoorden van respondenten, bijvoorbeeld door middel van doorvragen of het samenvatten van antwoorden.

4.6 Populatie en sampling

De populatie van dit onderzoek bestaat uit docenten en schoolleiders van vrije scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland. Hoewel er ook vrije basisscholen bestaan die in de meeste gevallen op bestuurlijk niveau niet verbonden zijn aan een school voor voortgezet onderwijs, is er in dit onderzoek gekozen voor een focus op VO-scholen. In het advies van het Platform worden verschillende voorstellen gegeven, die mogelijk voor ingrijpende veranderingen zouden kunnen zorgen in het voortgezet onderwijs. De clustering van schoolvakken in drie domeinen en het aanpassen van de examineringen aan deze nieuwe indeling, zijn hier voorbeelden van. Kritiek op het advies wordt dan ook met name geuit vanuit docenten op VO-scholen (De Vries, 2016). Daarnaast zijn scholen in het voortgezet onderwijs sterker gebonden aan kerndoelen en eindtermen dan basisscholen, vanwege het centraal eindexamen dat elke leerling aan het einde van zijn schoolcarrière moet afleggen. Dit onderzoek richt zich daarom op vrije scholen voor voortgezet onderwijs. Met als doel het bereiken van theoretische saturatie worden er in totaal 16 interviews afgenomen. Hierbij is gekozen voor een gerichte vorm van sampling. Gezien de mogelijkheid dat er onderlinge verschillen bestaan tussen vrije scholen, is er geprobeerd een gevarieerde respondentengroep samen te stellen met docenten van verschillende vrije scholen in Nederland. Uiteindelijk zijn er docenten van drie verschillende scholen geïnterviewd. Om deze docenten te benaderen is er gebruik gemaakt van *opportunistic* en *snowball sampling*.

4.7 Dataverwerking en analyse

Aan de hand van de data van deze case study wordt geprobeerd een *grounded theory* te vormen. Alle interviews die in dit onderzoek zijn afgenomen worden zo snel mogelijk na de afname getranscribeerd. Daarna wordt er gestart met een open codering van de relevante fragmenten uit de transcripten met behulp van het programma MAXQDA12. Vervolgens wordt er door middel van axiale codering met behulp van post-it's gezocht naar verbanden om tot een aantal relevante concepten te komen. Deze codering maakt onderdeel uit van een iteratief proces: als aan de hand van nieuwe data aan het einde van het scriptieproces blijkt

dat de codering niet volledig was, worden alle interviews opnieuw gecodeerd en geanalyseerd.

4.8 Ethische verantwoording

Gedurende het volledige scriptieproces wordt er verantwoordelijk omgegaan met de privacy van respondenten. Alle data wordt anoniem verwerkt, waardoor de respondenten geen nadelige gevolgen ondervinden aan hun deelname. Deelname is overigens geheel vrijwillig en alle vragen over het onderzoek worden naar waarheid beantwoord.

5. Resultaten

5.1 Onderzoeksproces

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn er vijftien semigestructureerde interviews afgenomen op drie verschillende vrijescholen in Nederland. De interviews zijn afgenomen op een rustige plek op de school waar de respondent werkzaam was en duurden gemiddeld 40 tot 60 minuten. Twaalf van de vijftien respondenten werkten al 10 jaar of langer op een vrijeschool. Hoewel de leeftijd van de respondenten varieerde van 27 tot 65 jaar, waren de meeste docenten tussen de 50 en 60 jaar oud. Dit is deels een gevolg van dat er op de drie scholen relatief veel docenten van deze leeftijd werken, maar kan ook verklaard worden doordat veel jonge docenten aangaven geen tijd te hebben voor een interview. In verband met privacy van de respondenten is er in dit onderzoeksverslag gebruik gemaakt van pseudoniemen. Meer informatie over de respondentengroep en de scholen is te vinden in bijlage 3.

Zoals eerder is aangegeven, is er bij de werving van dit onderzoek gewerkt volgens *opportunistic* en *snowball* sampling. Vrij vroeg in het scriptieproces is er begonnen met het benaderen van docenten van verschillende vrije scholen te benaderen per e-mail en social media. Dit bleek echter niet succesvol: slechts 2 docenten, beiden bekenden van de onderzoeker, hebben gereageerd op deze e-mails. Daarom is er gekozen voor een andere aanpak: het aanspreken van docenten in docentenkamers. Het succes hiervan was erg wisselend. Op school A waren de meeste docenten op de hoogte van het feit dat ik zelf een oud-leerling van de vrijeschool was en kenden zij mij van mijn eigen middelbareschooltijd. Docenten waar ik bekend mee was waren bijna allemaal bereid om mee te werken. Helaas vielen er wegens tijdgebrek en docenten die hun afspraak vergeten waren alsnog veel respondenten uit op de scholen A en B.

Op school B, waar ik zelfstandig docenten heb aangesproken die niet op de hoogte waren van wie ik was, ervoer ik een gevoel van wantrouwen. Een groot deel van de docenten was niet bereid om mee te werken en reageerde spottend toen ik mijzelf introduceerde. Zij gaven onder andere aan dat Onderwijs2032 'iets was waar je maar beter niet mee kon komen aanzetten', liepen direct weg als ze mij zagen en gaven geen antwoord op mijn vragen. Op het moment dat docenten hoorden dat ik zelf een oud-leerling van de vrijeschool was, had ik het gevoel vriendelijker behandeld te worden dan voordat zij dit wisten.

Op school C was de ontvangst net als op school A erg vriendelijk en toonden niet alleen de uiteindelijke respondenten, maar ook docenten die geen tijd hadden om mee te werken,

veel interesse in het onderwerp van deze scriptie. Wel is opvallend dat geen enkele docent het advies uit zichzelf volledig had gelezen en het traject actief had gevolgd. Tien docenten hadden het eindadvies gedeeltelijk gelezen, vier docenten waren helemaal niet bekend met Onderwijs2032 en slechts één docent was volledig op de hoogte van het advies. Drie docenten hadden zich speciaal voor het interview van tevoren verdiept in Onderwijs2032 en vijf docenten toonden zelfs hun betrokkenheid door voorafgaand aan, tijdens of na afloop van het interview te verwijzen naar externe bronnen waar zij hun visie op baseerden. Zo ontving ik van meerdere docenten een internetlink of zelfs een gekopieerd hoofdstuk uit een boek dat de docent had geïnspireerd.

5.2 Ruimte voor eigen ontwikkeling

Tijdens de interviews werd regelmatig gevraagd naar de houding van docenten ten opzichte van de visie op toekomstgericht onderwijs, de praktische invulling hiervan en de randvoorwaarden die nodig waren om het in de praktijk te brengen. In de komende paragrafen zullen de belangrijkste concepten die hierin naar voren kwamen worden toegelicht. Het advies van Platform Onderwijs2032 presenteert een visie op toekomstgericht onderwijs, de praktische invulling hiervan wordt in een latere fase vastgesteld door een ontwerpteam. Bijna alle docenten geven in de interviews aan dat hun houding ten opzichte van het advies en de mate waarin zij bereid waren dit te implementeren in hun lessen sterk afhankelijk was van de praktische uitvoering door het ontwerpteam. De belangrijkste factor die hier volgens hen een rol in speelt, is de ruimte voor eigen ontwikkeling. Dit concept valt op te delen in twee dimensies: ruimte voor docenten en ruimte voor scholen.

5.2.1 Ruimte voor docenten

Vrijwel alle respondenten die zijn geïnterviewd geven aan dat de mate van vrije ruimte voor docenten die er in het uiteindelijke Onderwijs2032 overblijft, sterk bepalend is voor hun houding ten opzichte van het plan. Hierbinnen blijken drie zaken sterk van belang te zijn: openstaan voor veranderingen, ruimte voor professionele ontwikkeling en de rol van docenten in de ontwikkeling Onderwijs2032.

In twaalf interviews wordt er door respondenten genoemd dat het voor onderwijs dat aansluit bij de toekomst met name belangrijk is dat docenten openstaan voor veranderingen. Een aantal docenten geeft aan dat dit niet altijd het geval is geweest binnen de vrijeschool, maar dat men op dit moment over het algemeen vernieuwingsgezind is. Hiervoor zijn

verschillende factoren verantwoordelijk. Zo zijn alle vrijescholen vanuit de visie van de vrijeschool al bezig met het voorbereiden of implementeren van curriculumveranderingen en innovatieve projecten en geven elf respondenten aan zich actief bezig te houden met veranderingen in onderwijsbeleid. Daarnaast geven meerdere docenten aan dat zij nu zij langer in het onderwijs werken meer openstaan voor vernieuwingen. Zo zegt Brechje (50, school B): *“Ja maar weet je, als je 25 jaar lesgeeft dan moet je ook iets... voor mezelf moet er ook iets veranderen, anders is het echt niet meer boeiend.”*. Ook is het volgens vijf respondenten van belang dat er een nieuwe generatie, die niet vast zit in oude principes, werkzaam is op de scholen en zorgt voor een open houding tegenover vernieuwingen. Een aantal respondenten geeft echter ook aan dat de open houding van docenten tegenover veranderingen afhankelijk is van de prioriteit die het heeft. Pas als de eigen onderwijspraktijk stevig staat, kunnen docenten zich bezighouden met het vernieuwen van hun onderwijs.

Tot slot stellen zes respondenten dat de belangrijkste factor die bepalend is voor de mate waarin docenten openstaan voor veranderingen de houding van docenten ten opzichte van de inhoud van het plan is. Zo stelt Brechje (50, school B): *“Als de leraren het niet zien zitten, dan gebeurt het niet.”*. Onder andere Sander (59, school C), beaamt dit: *“Implementatieproces gaat langzaam. Dus als wij dingen zien waarvan ik denk: nou, dat werkt niet, daar kunnen we niet achter staan, dan vermoed ik dat we dat heel langzaam of niet gaan implementeren. Dat het al weer achterhaald wordt door de praktijk.”*

Een ander element van de dimensie ‘ruimte voor docenten’ dat bepalend is voor het draagvlak voor toekomstgericht onderwijs, is de ruimte die docenten krijgen voor professionele ontwikkeling. Deze ruimte bestaat uit zowel het bieden van mogelijkheden voor professionalisering als voldoende tijd en geld om deze professionalisering mogelijk te maken. Met name dit laatste aspect, het verlagen van de werkdruk door het investeren van meer geld in docenten, is volgens vijf docenten misschien wel de meest essentiële voorwaarde voor een succesvolle implementatie van Onderwijs2032. Brechje (50, school B): *“Daar valt of staat het natuurlijk mee. Want als er geen extra tijd wordt gegeven, hoe moet iemand dan iets ontwikkelen?”*. Johan (55, school A) beaamt dit: *“Als je daar meer ruimte voor maakt, in de zin van minder uren lesgeven, meer ontwikkeling, meer kijken van hoe je hier invulling aan geeft, dan krijg je dus een zichzelf versterkende ontwikkeling.”*

Wat betreft het proces van Onderwijs2032 geven acht respondenten aan dat de rol van docenten in de ontwikkeling volgens hen niet groot genoeg is, ondanks dat dit door de aanwezigheid van twee docenten in het Platform en de open inputmogelijkheden wel beter is dan in eerdere beleidshervormingen. Drie docenten, waaronder Herman (65, school C)

bekritisieren de openheid van het proces voor buitenstaanders: *“Ja natuurlijk heeft iedereen wel ideeën over onderwijs maar om dat nou tot leidraad van je beleid te maken... Vraag dan echt in het veld, ga het veld in...”*. Negen respondenten vrezen dat gemotiveerde docenten door de hoge werkdruk en de hoeveelheid hervormingen waar het onderwijs mee te maken krijgt te weinig tijd en motivatie hebben zich te mengen in een dergelijke discussie. Zo stelt Johan (55, school A): *“Op zich is dat natuurlijk hartstikke goed, dat ze daar ruim de tijd voor hebben genomen. Ik ben alleen benieuwd hoeveel mensen uit het veld hier de tijd voor hebben genomen.”* Om docenten meer ruimte te geven, zouden zij dan ook een grotere rol moeten krijgen in de ontwikkeling van het nieuwe curriculum dan nu het geval is.

5.2.2 Ruimte voor scholen

De tweede dimensie van het concept ‘ruimte’ is de ruimte die scholen krijgen in het plan van Platform Onderwijs2032. Hiervoor zijn drie zaken van belang: vrijheid voor eigen invulling een verschuiving van meetbaarheid naar vertrouwen en minder centrale toetsing. Allereerst hechten vrijeschooldocenten veel waarde aan de verdieping en verbreding die zij bieden volgens hun eigen visie op de ontwikkelingsfasen van het kind. Voorbeelden hiervan zijn het vak sterrenkunde, de ambachtvakken als houtbewerking en tuinbouw en de periode Parcival, een periode waarbij het verhaal wordt verteld over de zoektocht van ridder Parcival naar de heilige graal. Deze vrijheid voor eigen invulling, is volgens vrijwel alle docenten cruciaal. Zo stelt Harm (60, school C): *“Ik denk, als dit allemaal ingevuld gaat worden... dan heeft de vrijeschool weinig bestaansrecht.”*. Of het keuzecurriculum, dat door Platform Onderwijs2032 is opgesteld om deze vrijheid te garanderen, voldoende ruimte biedt voor alle onderdelen die de vrijeschool belangrijk vindt is volgens de docenten afhankelijk van de verdere uitwerking door het ontwerpteam. Francine (27, school C) zegt hierover: *“En misschien als hier veel ruimte in zit, en vrijheid om het zelf in te delen, kun je een soort overlap creëren dat je dingen van het vrijeschoolplan hier in de vrije ruimte stopt en dat je dan toch... he, dat je er voordeel uit haalt.”*. Voornamelijk de manier van toetsing is voor de docenten van belang. Negen respondenten geven aan dat het voor een succesvolle uitvoering van de plannen op de vrijeschool essentieel is dat scholen zelf verantwoordelijk zijn voor de toetsing van onderdelen als persoonsvorming, vakoverstijgende vaardigheden en burgerschap. Yvonne (45, school A) stelt: *“Er is een heel scala aan toetsingsmethodes die nu eigenlijk niet gebruikt worden, die echt hier heel goed in kunnen onderbouwen.”* Ook zou er volgens hen minder druk moeten liggen op centrale eindexamens. Het bewaken van de kwaliteit van scholen door de overheid zou dan ook niet gebaseerd moeten zijn op

meetbaarheid, maar op vertrouwen: *“Ik vind dat je er naartoe moet gaan dat de overheid vertrouwen moet hebben in de scholen door bezichtigingen en door contact tussen overheid en scholen. En daarin met elkaar uitwisselt en daar een bepaald vertrouwen in hebt, en minder dat je nou heel erg gaat dwingen om die centrale examens waar aan al die regels moet worden voldaan, dat we allemaal daarin aan allemaal eisen moeten gaan voldoen.* (Robert, 35, school A). De mate van vrijheid voor scholen speelt daarom een belangrijke rol voor het draagvlak onder docenten voor het plan van Platform Onderwijs2032.

5.3 Brede ontwikkeling

Het tweede concept dat van belang blijkt voor het draagvlak tegenover toekomstgericht onderwijs onder docenten, is dat Platform Onderwijs2032 een brede ontwikkeling nastreeft. Hierbij spelen vier aspecten van dit advies een grote rol: bewustwording van ICT, vakoverstijgend werken, een breed aanbod en burgerschap.

5.3.1 Bewustwording van ICT

Vrijescholen staan, zoals meerdere respondenten aangeven, over het algemeen niet bekend om hun vindingrijkheid op het gebied van technologie. Frank (58, school B) zegt bijvoorbeeld dat vrijescholen wat betreft ICT geen voorlopers zijn, maar volgers. Hoewel technologie zeker gebruikt wordt binnen de scholen en docenten ook het belang hiervan erkennen, is er een zekere terughoudendheid te ontdekken in de houding van docenten tegenover ICT. Zij beschrijven verschillende aspecten van de omgang met technologie die van invloed zijn op hun mening over de rol van ICT in onderwijs.

Door maar liefst tien respondenten werd genoemd dat het belangrijk is dat de vrijeschool openstaat voor het gebruik van technologische hulpmiddelen als een digibord of 3D-printer, maar dat zij niet mee moeten gaan met de hype om zo veel mogelijk ICT de school in te brengen. Zoals Sander (59, school C), docent en ICT-coördinator aangeeft, is het gebruik van technologie op vrijescholen relatief beperkt: *“He, ik denk niet dat er nog een vrijeschool zal komen die een iPadschool wordt, absoluut niet.”*. Bob (57, school A) bevestigt de terughoudendheid van vrijescholen ten opzichte van technologie en geeft aan dat ICT altijd een middel zou moeten zijn en nooit een doel: *“Er zijn scholen die ICT tot een soort nieuwe god hebben verheven en in ieder lokaal. En daar is technologie de hoofdinsteek, terwijl ik dan denk van: Leuk dat je dat doet en dat je er een half miljoen in steekt, maar was dat nou werkelijk de bedoeling? Ging het nou echt daarom?”*.

De meerderheid van de docenten is het eens met het idee van Platform Onderwijs2032 dat jongeren digitaal geletterd moeten worden. Tien docenten gaven echter aan dat het ook belangrijk is dat leerlingen naast de mogelijkheden ook de beperkingen en gevaren van ICT ontdekken. Johan (55, school C) noemt dit: *“Jezelf wapenen als het ware van hoe je ICT op een goede manier kan inzetten zonder dat je er zelf in op gaat.”* Ook Klaas (64, school A) geeft aan dat bewustwording van ICT het belangrijkste is: *“Je hebt 2 dingen die het niet zijn: hard hollen omdat het allemaal modern is en je moet mee met de tredmolen, niet goed. Stilstaan omdat je bang bent voor de gevaren, schieten we ook niks mee op. Bewust omgaan met ICT waarbij je ook redeschap geeft van de invloed van techniek, dat is waar het om gaat.”*

5.3.2 Vakoverstijgend werken

De nadruk op vakoverstijgend werken die in het advies aanwezig is, wordt door veel docenten als belangrijk ervaren. Vrijwel elke respondent is een voorstander van vakoverstijgend werken en het integreren van vakken rondom bepaalde thema's. Zij geven echter aan dat het vrijeschoolonderwijs ook andere mogelijkheden tot het integreren van vakken biedt dan slechts de clustering in kerndomeinen, met name in het periodeonderwijs. Zo stelt Brechje (50, school B): *“Nou, ik denk dat je in het periodeonderwijs gewoon de ultieme kans hebt om het te doen”*, pleiten zes docenten ook voor meer integratie dan slechts binnen deze drie domeinen en worden er voorbeelden gegeven van nieuwe, vakgeïntegreerde periodes en projecten als robotica, periode onderzoek en een duurzaamheidsweek. Daarnaast staan de docenten positief tegenover het idee van Platform Onderwijs2032 om meer aandacht te besteden aan vakoverstijgende vaardigheden als creatief denken en samenwerken: *“Altijd belangrijk geweest maar nooit de aandacht gekregen die het verdiende”* (Sander, school C).

5.3.3 Breed aanbod

Naast een geïntegreerd aanbod van de verschillende schoolvakken, pleit een aantal docenten ook voor het belang van een breed onderwijsaanbod. Hierbij zijn drie aspecten van belang: taal- en rekenvaardigheid als basis, ruimte voor creativiteit en het zo lang mogelijk aanbieden van alle vakken. Over het belang van taal- en rekenvaardigheid is weinig discussie, vrijwel alle docenten geven aan dat dit nog steeds van onwezenlijk belang is. Zij geven echter aan dat er nog meer zaken tot de kern van het onderwijs behoren, waaronder creativiteit. Creativiteit kan onderverdeeld worden in kunst en cultuur, creatief denken en ambachten. Volgens Henk (52, school B) is kunstonderwijs van groot belang voor de bredere ontwikkeling van

leerlingen: *“Want ik vind dat mensen creatief moeten kunnen denken, dat ze moeten improviseren... Wat ik al zei, out of the box kunnen denken, maar ook moeten leren en dat doe je door middel van kunst en cultuur...”*. De vrijeschool kent daarom een groot aanbod van kunstvakken en ambachtvakken als houtbewerking en tuinbouw. Het zo lang mogelijk aanbieden van deze en andere ‘extra’ vakken buiten het gekozen vakkenpakket waar leerlingen examen in moeten doen, is een belangrijk onderdeel van de vrijeschool. Naast de creatieve vakken wijzen docenten bijvoorbeeld op het periodeonderwijs, waarin alle vakken aan bod komen, ondanks het gekozen profiel. Zo hopen de docenten de brede ontwikkeling van leerlingen te stimuleren.

5.3.4 Socialisatie en burgerschap

In het kerncurriculum van Platform Onderwijs2032 neemt burgerschapsonderwijs een prominente plaats in. Hoewel meerdere vrijeschooldocenten aangeven dat zij hun eigen ideeën hebben over het onderwijzen van burgerschap, zijn zij in overeenstemming met het idee dat dit net als de andere onderdelen van de kern belangrijk is voor alle leerlingen. Een belangrijk onderdeel van burgerschap en socialisatie volgens de vrijeschooldocenten dat niet genoemd wordt in het advies van het Platform, is de voorbeeldfunctie van docenten tegenover de leerlingen. Vier docenten gaven aan dit misschien wel het belangrijkste onderdeel van burgerschap te vinden, in plaats van het inzicht in de werking van een democratische rechtsstaat dat in het advies van Platform Onderwijs2032 centraal staat. Zo stelt Harm (62, school C): *“Dat is geen onderwijs, dat is iets wat je voor moet leven. Daarom moet je er geen les in geven, je moet het voorleven.”*. Ook de omgang met andere leerlingen op de school en het leren samenwerken zijn volgens de docenten belangrijke onderdelen van burgerschapsonderwijs.

Bovendien wijzen de respondenten op het belang van het integreren van burgerschap met andere vakken, omdat burgerschapsvorming volgens hen aanwezig zou moeten zijn in het volledige onderwijs. Harm (62, school C) zegt hierover: *“Dat is geïntegreerd in je hele onderwijs, dat is je onderwijsvisie, dat is je mensvisie en je wereldvisie. Daar moet ie uit voortkomen, dan moet je niet van buitenaf burgerschap...”*. Aandacht voor natuur en milieu zou hier volgens vijf docenten, waaronder Irene (54, school A) een groot onderdeel van uit moeten maken: *“Dus dat wij ook in daden, wat we wel al met de kantine doen, laten zien wat we beogen voor de wereld.”*

Wat opvalt bij het bestuderen van burgerschap, digitale geletterdheid, een breed aanbod en vakoverstijgend werken, is dat alle docenten een eigen idee hebben van hoe dit ingevuld

zou moeten worden. Toch staan zij over het algemeen positief tegenover het feit dat Platform Onderwijs2032 dit heeft opgenomen in het kerncurriculum, omdat ook de docenten vinden dat deze zaken op elke school veel aandacht zouden moeten krijgen. De aandacht die het Platform schenkt aan een brede ontwikkeling, is dan ook een belangrijke factor in het draagvlak voor toekomstgericht onderwijs onder vrijeschooldocenten.

5.4 Het idee erachter

Naast de ruimte voor eigen invulling en de brede ontwikkeling is voor veel docenten ook het idee achter de vernieuwing richting toekomstgericht onderwijs bepalend voor hun houding. ‘Het idee erachter’ is echter een vrij breed concept, dat bestaat uit drie belangrijke dimensies: een kritische houding tegenover alle veranderingen van buitenaf, het idee achter toekomstgerichtheid en het werken vanuit een visie.

5.4.1 Kritisch ten opzichte van veranderingen van buitenaf

Uit de interviews blijkt dat vrijescholen sinds een aantal decennia te maken krijgen met veel veranderingen van buitenaf, bijvoorbeeld als gevolg van overheidsbeleid. Naast de veelal gefaalde beleidshervormingen als de Tweede Fase en de middenschool, waar alle scholen mee te maken hebben gekregen, hebben zij een aantal eigen waarden overboord moeten gooien als gevolg van beleidsveranderingen. Zo is het voortgezet onderwijs teruggedrongen van 7 jaar voor alle leerlingen naar 5 of 6 jaar en hebben zij centrale eindexamens moeten invoeren. Dit wordt door de docenten zeer verschillend ervaren. In alle interviews is dan ook een kritische houding ten opzichte van veranderingen van buitenaf te ontdekken. Deze houding is gevormd door drie belangrijke aspecten: een instinctieve afkeur van veranderingen van buitenaf, eerdere ervaringen met onsuccesvolle veranderingen en de frequentie en hoeveelheid waarmee onderwijshervormingen voorkomen.

In vier interviews werd door de docenten aangegeven dat zij instinctief kritisch stonden tegenover veranderingen van buitenaf. Zo antwoordde Henk (52, school B) op een vraag over het proces van Onderwijs2032: *“Ik vertrouw dus bij voorbaat al zo'n commissie bijna niet.”*. Ook bij Frank (58, school B) was een instinctieve afkeur van veranderingen van buitenaf te herkennen: *“Ik denk... ik heb dat maar ik denk dat meer mensen, meer docenten... je irriteert je meteen al een beetje als je zo iemand ziet.”*

Bij de meeste docenten werd de kritische houding tegenover veranderingen van buitenaf echter gevormd door eerdere ervaringen met onsuccesvolle beleidshervormingen.

Vooraf de Tweede Fase werd door veel docenten genoemd, onder andere door Frank (58, school B): *“Ik vind dat er echt veel meer vrijheid naar de docenten moet, dus de docenten moeten veel meer aan zet zijn en ruimte krijgen om eigen dingen te ontwikkelen. En als dat de vrucht van dit project is zou ik er heel erg voor zijn. Maar dat werd ons ook al voorgeschoteld met de Tweede Fase.”*. Deze eerdere ervaringen hadden als gevolg dat de docenten vaak weinig vertrouwen hadden in onderwijsvernieuwingen vanuit de overheid. Toch waren er ook zes docenten die juist een verschil zagen tussen Onderwijs2032 en de eerdere hervormingen en hierdoor juist meer open stonden voor deze verandering dan zij in het verleden hadden gedaan.

Een derde factor die van invloed blijkt te zijn op de kritische houding van docenten ten opzichte van Onderwijs2032 is hoeveelheid onderwijsvernieuwingen die zij meemaken. Zo stelt Herman (65, school C): *“Het ligt redelijk ingewikkeld in elkaar. Hè, zo van 'komen ze nog een keer'. Ook Sander (59, school C) noemt de hoeveelheid onderwijsvernieuwingen als een belangrijke factor: “We zijn altijd een beetje kritisch geweest tegen signalen of initiatieven die vanuit buiten kwamen, opgelegd. En dat heeft ons geen windeieren gelegd, het zijn allemaal hypes geweest die vervolgens weer een stille dood stierven.”*

5.4.2 Toekomstgerichtheid

Platform Onderwijs2032 omschrijft zijn advies als ‘toekomstgericht onderwijs’. Uit de interviews blijkt echter dat deze definitie een aantal kritiekpunten oproept bij de respondenten. De toekomstgerichtheid van het advies kan daarom gezien worden als een vierde dimensie van het concept ‘het idee erachter’. Allereerst stelden meerdere respondenten dat de term ‘toekomstgericht onderwijs’ eigenlijk een open deur is. Sander (59, school C) zegt hierover: *“Onderwijs leidt altijd op voor de toekomst. Als je opleidt voor het verleden, dan ben je heel verkeerd bezig. Dus dat is niks nieuws, eigenlijk.”*

Een ander aspect van toekomstgerichtheid dat sterk van belang blijkt te zijn voor docenten, is het onderliggende idee van Platform Onderwijs2032 dat onderwijs leerlingen voorbereidt op een toekomstige maatschappij. De vrijeschooldocenten stellen dat dit verkeerd gedacht is, aangezien deze leerlingen zelf de maatschappij van de toekomst vormgeven. Acht docenten gaven uit zichzelf aan dat het idee van voorbereiden op de toekomst, waar het advies van Platform Onderwijs2032 op gebaseerd is, volgens hen de plank mislaat. Een van deze docenten is Bob (57, school A), hij stelt: *“Het doel van het onderwijs is het toerusten van jonge mensen zodat deze een bijdrage kunnen leveren in de maatschappij waarin zij terechtkomen. Daarmee zeg ik precies wat ik bedoel: zij leveren vanuit hun een bijdrage, in*

plaats van dat ze adaptief zijn aan iets dat er is.”

Ook hadden negen docenten hun twijfels bij het idee van toekomstgerichtheid vanwege het feit dat men nu niet kan weten hoe de maatschappij van de toekomst, bijvoorbeeld in 2032, eruit gaat zien. Onderwijs aanpassen aan de toekomstige veranderingen in de maatschappij zou daarom volgens de meeste docenten ook niet het belangrijkste uitgangspunt moeten zijn bij het vormgeven van onderwijs. Robert (35, school A) zegt hierover: *“Volgens mij is het kijken over zo'n lange termijn als van nu kijken naar 2032 al onmogelijk omdat je een aantal dingen gaan zo snel en die kun je niet voorspellen hoe die over 15 jaar zijn.”*

5.4.3 Werken vanuit een visie

Het voorbereiden van leerlingen op een toekomstige maatschappij is volgens het merendeel van de geïnterviewde vrijeschooldocenten dus niet de belangrijkste drijfveer voor goed onderwijs. Wat voor hen wel het belangrijkste uitgangspunt is voor het vormgeven van onderwijs, is hun mens- en onderwijsvisie.

Het werken vanuit een visie wordt door twaalf respondenten genoemd. Zij beschrijven hierbij dat de vrijeschool een eigen visie heeft op onderwijs, die onderdeel uitmaakt van een breder mensbeeld. Meerdere docenten geven dan ook aan dat onderwijs altijd, niet alleen op een vrijeschool, vormgegeven zou moeten worden vanuit een visie op de mens. Zo stelt Harm (60, school C) over Onderwijs2032: *“Ja gaat over het verkeerde, gaat over hoe je je onderwijs inricht zonder dat je een achterliggende visie hebt van hoe je naar de mens en de wereld kijkt.”* Hoewel de uitgangspunten van de antroposofie en de ideeën achter bijvoorbeeld de jaarthematiek en de omgang met leerlingen niet expliciet onderwezen worden, is elk onderdeel van de vrijeschool ontstaan uit een visie op ontwikkeling. Zij wijzen op het belang hiervan, maar geven aan dat de vrijeschoolvisie niet per definitie beter is dan een andere visie op onderwijs, zoals bijvoorbeeld in het Montessorionderwijs. Bob (57, school A) zegt over de antroposofische visie die de vrijeschool hanteert: *“Oké, dat is dan ons handelsmerk. Maar een andere school hoeft dat niet zo te benoemen maar die kan ook vanuit een ander soort mensvisie evengoed zijn onderwijs inrichten.”* Volgens tien docenten is het hierbij vooral van belang dat de ontwikkeling van kinderen centraal staat bij het vormgeven van het onderwijs.

Acht docenten geven aan dat zij het idee hebben dat het advies van Onderwijs2032 is opgesteld vanuit een andere visie dan dat van het aansluiten op de ontwikkeling van leerlingen. Zij vrezen dat het Platform denkt vanuit economische belangen, iets dat op de vrijeschool niet het geval is. Voor Henk (52, school B) is dit zelfs de belangrijkste reden

waarom hij een kritische houding aanneemt ten opzichte van politieke onderwijsvormingen: *“Misschien voedt dit dat (materialisme) wel alleen maar, is het alleen maar daarmee bezig om nog meer slimme kinderen te maken die nog meer geld gaan verdienen of... ik weet niet wat hun doel is.”*

5.5 Doel van onderwijs

Het vierde concept dat duidelijk naar voren komt uit de interviews als een belangrijke factor voor de vrijeschooldocenten is het doel van onderwijs dat wordt nagestreefd, dat in het advies van Platform Onderwijs2032 anders is dan gebruikelijk is in onderwijsbeleid. Hierbinnen zijn twee aspecten sterk van belang voor de geïnterviewde docenten: het stimuleren van motivatie en de toegenomen aandacht voor persoonsvorming en socialisatie ten opzichte van kwalificatie.

5.5.1 Motivatie stimuleren

Tijdens de interviews gaven de docenten aan dat er twee zaken in het advies van Platform Onderwijs2032 staan die zij erg belangrijk achten voor het stimuleren van de motivatie: het tonen van de relevantie van onderwijs en het werken met activerende werkvormen. Zo vertelt Francine (27, school C) bijvoorbeeld over hoe zij de relevantie van haar vak Frans benadrukt door niet te kiezen voor een mondeling examen in het laatste jaar, maar haar leerlingen op excursie in Frankrijk te laten opnemen hoe zij een aantal opdrachten uitvoeren in het Frans.

Dit is ook een voorbeeld van het tweede aspect van motivatie dat de docenten erg belangrijk achten: activerend onderwijs. Ongeveer de helft van de docenten geeft aan dat een verandering in de didactiek met meer activerende werkvormen een essentieel onderdeel is van toekomstgericht onderwijs. Onder andere Bob (57, school A) noemt dit als een belangrijke verandering die plaats moet vinden in het onderwijs: *“Mijn klacht is eigenlijk nog steeds dat ik vind dat er veel te veel frontaal wordt lesgegeven. Veel te veel vanuit de docentpositie. Leerlingen druk je daarmee in een soort passieve houding. Ik verbaas me dus niet over gedemotiveerdheid van leerlingen, die snap ik wel want dat veroorzaken we voor een deel zelf. Dat kun je niet je leerlingen in de schoenen schuiven, ik denk dat wij dat zelf ook onbewust induceren door dat zo te doen en zo te organiseren. En dus ben ik op zoek, met zekere regelmaat, naar projectvormen waarvan ik denk: Goh, laten we eens kijken of we het anders kunnen doen.”*

5.5.2 Meer dan kwalificatie

Vrijwel alle respondenten die zijn geïnterviewd, geven aan dat zij waardering hebben voor de aandacht die Platform Onderwijs2032 schenkt aan persoonsvorming en socialisatie. In tegenstelling tot eerder onderwijsbeleid, wordt in het advies van het Platform erkend dat het onderwijs naast kwalificatie en socialisatie een derde hoofddoel kent: persoonsvorming. Alle docenten geven aan dat zij persoonsvorming, het opvoeden tot een autonoom persoon die zijn eigen plek in de wereld leert kennen, zien als een van de belangrijkste doelen, al dan niet het allerbelangrijkste doel, van het onderwijs. Hoewel zij de kwalificerende rol van het onderwijs erkennen, zijn alle docenten, waaronder Robert (35, school A) van mening dat dit in onderwijsbeleid te veel aandacht heeft gekregen: *“Ik heb nu het idee dat kwalificatie wel heel erg bovenaan is komen te staan waardoor dat de druk legt op die andere.”*

Over de toegenomen aandacht voor persoonsvorming zegt Bob (57, school A) bijvoorbeeld: *“Dat sluit zeer goed aan. Ik bedoel, het gaat iets te ver om te roepen dat andere onderwijsvormen zich alleen maar op de cognitieve kant en de kwalificatiekant richten... Maar daar ligt wel de nadruk ja. Mensen moeten een papiertje halen, 'want dan kan je dingen en dan kom je ergens binnen'. Ja dan heb je dus alleen maar je op die kwalificatiekant gericht en niet op die andere twee poten.”*. Zij wezen hierbij vooral op de volgende aspecten van persoonsvorming: de ontwikkeling van zelfstandigheid, initiatiefrijke, een vrij oordeelsvermogen en zelfvertrouwen. Het feit dat deze onderdelen van persoonsvorming veel aandacht krijgen op een vrijeschool, is voor de docenten ook een belangrijke reden om op een vrijeschool te werken in plaats van in het regulier onderwijs. De toegenomen aandacht voor deze doelen in het huidige onderwijsbeleid draagt dan ook positief bij aan het draagvlak voor de vernieuwingen.

5.6 Erkenning

Het laatste concept dat naar voren kwam in de interviews met vrijeschooldocenten is dat zij veel waarde blijken te hechten aan erkenning. Deze erkenning kent twee dimensies: allereerst dat het onderwijsbeleid aansluit bij de vrijeschool, en als tweede de eigen identiteit van de vrijeschool.

5.6.1 Onderwijsbeleid volgt vrijeschool

Zoals al eerder is genoemd in de resultaten met betrekking op de brede ontwikkeling die in het advies centraal staat, geven elf docenten aan dat het advies van Platform Onderwijs2032

meer in de buurt komt van het vrijeschoolonderwijs dan eerder onderwijsbeleid dat zij hebben meegemaakt. Zo zegt Brechje (50, school B) over het vakoverstijgend werken dat in het advies centraal staat: *“Nou, ik denk dat je in het periodeonderwijs gewoon de ultieme kans hebt om het te doen, en dat er ook docenten zijn die dat al jaren doen eigenlijk. Dus dan is het bijna uit het periodeonderwijs afgekeken.”* Harm (60, school C) beaamt dit: *“Het lijkt soms dichterbij te komen, in de zin dat je denkt van goh, hier zou de vrijeschool... dit zou wel echt goed...”*.

Zes docenten geven zelfs aan het gevoel te hebben dat het niet toevallig is dat het advies inhoudelijk sterk aansluit bij de ideeën van de vrijeschool. Zo stelt Brechje: *“Het is niet zo dat de vrijeschool nou per se vernieuwend is. Het is wat wij aanbieden en dat blijkt nu dat die maatschappij daar de behoefte aan heeft. Eigenlijk zou je kunnen zeggen dat Steiner gewoon gelijk had.”* Ook Sander (59, school C) ervaart een gevoel van erkenning bij het advies van Platform Onderwijs2032. Over de rol van persoonsvorming die in het advies wordt genoemd zegt hij: *“Daarin herken ik me dan ook heel erg, dan denk ik van: nou, weer zo'n bewijs dat onderwijsland eindelijk de sterke punten van de vrijeschool inziet.”* De manier waarop Platform Onderwijs2032 de vrijeschool lijkt te volgen draagt zo bij aan het gevoel van erkenning dat de docenten ervaren, iets waar zij over het algemeen erg positief over zijn.

5.6.2 Eigen identiteit

Toch kent erkenning nog een andere dimensie: de eigen identiteit van de vrijeschool. In de interviews valt op dat alle docenten erg trots zijn op het gedachtegoed van de vrijeschool. Ondanks dat de huidige koers in het onderwijsbeleid lijkt aan te sluiten bij de ideeën van de vrijeschool, wijst driekwart van de docenten op het belang van de eigen identiteit van de vrijeschool. Zij vinden het belangrijk dat je je als school kunt onderscheiden en de mogelijkheid om dit te doen speelt daarom ook een grote rol in hun houding ten opzichte van toekomstgericht onderwijs. Een van de docenten die hierover spreekt is Frank (58, school B): *“Omdat de vrijeschool een bijzondere signatuur heeft wordt er ook vaak nagedacht over onderwijs, überhaupt. Zeker ook als daar veranderingen van buiten komen. Omdat het toch aan je identiteit kan knagen.”*

Hierbij wijzen zes respondenten op het belang van het vasthouden van dezelfde koers. Gezien de hoeveelheid veranderingen die het onderwijsveld kent, is het als vrijeschool volgens de docenten extra belangrijk om altijd vast te blijven houden aan de eigen principes. De praktische invulling van het onderwijs kan veranderen, maar de visie moet te allen tijde aanwezig blijven. Bob (57, school A) wijst hierbij bijvoorbeeld op hoe belangrijk het is dat

docenten achter de visie van de school staan: *“Ik denk dat als je de vrijeschool wil behouden, dan moet je zorgen dat die kern water krijgt. Dat je dat gedeelte van de school behoudt.”*

Om de eigen identiteit niet te verliezen, worden veranderingen in onderwijsbeleid daarom bijna altijd aangepast aan de eigen ideeën van de vrijeschool. Indien de overheid een aantal beleidswijzigingen doorvoert, worden deze vergeleken met de schoolplannen van de vrijeschool om te zoeken naar manieren om deze bij elkaar aan te laten sluiten. Soms is dit gemakkelijk, in andere gevallen vergt het enige uitdaging en leidt het tot weerstand. Indien docenten niet achter de verandering staan, is in het verleden zelfs geweigerd de hervorming door te voeren. In Franks (58, school B) beschrijving van deze eeuwigdurende spanning tussen overheid en vrijeschool richt hij zich met name op het belang van de docent: *“En soms denk ik wel, misschien is dat het profiel van de vrijeschooldocent, dat je juist... dat je van beide weet en daar een eigen authentieke synthese maakt.”*

6. Conclusie

Uit de resultaten van dit onderzoek is gebleken dat de volgende vijf concepten van belang zijn voor het draagvlak voor toekomstgericht onderwijs binnen de vrijeschool: ruimte, brede ontwikkeling, het idee erachter, het doel van onderwijs en erkenning. In lijn met Boedeltje en De Graaf (2004) kan er in deze resultaten onderscheid worden gemaakt tussen concepten die van belang zijn voor het inhoudelijk draagvlak en concepten die een rol spelen in het procesdraagvlak. Voordat de hoofdvraag ‘In hoeverre is er draagvlak voor toekomstgericht onderwijs binnen de vrijeschool?’ beantwoord kan worden, zal er daarom antwoord worden gegeven op de twee deelvragen die in dit onderzoek centraal staan.

De eerste deelvraag van dit onderzoek luidt: “In hoeverre is er inhoudelijk draagvlak voor toekomstgericht onderwijs binnen de vrijeschool?”. Er kan worden geconcludeerd dat er zeker sprake is van draagvlak voor de praktische aspecten die de inhoud van het advies kenmerken. De brede ontwikkeling die in het advies centraal staat, sluit goed aan bij de waarden van de vrijeschool. Ook de visie van Platform Onderwijs2032 op het doel van toekomstgericht onderwijs, het stimuleren van de motivatie en persoonsvorming aan de hand van de theorieën van Biesta (2011; 2015), past goed bij de eigen waarden van de vrijeschool.

Dit resultaat bevestigt de bevindingen van Sauer (2015) over hoe de moderne visie van Biesta veel overeenkomsten vertoont met de pedagogische uitgangspunten van Steiner. De vrijeschooldocenten in dit onderzoek ervaren een gevoel van erkenning, dat positief lijkt te zijn voor hun houding ten opzichte van het beleid. Zij wijzen echter wel op het belang van ruimte voor eigen invulling van de onderdelen van het kerncurriculum. Dit blijkt met name van belang te zijn voor het onderdeel digitale geletterdheid, aangezien de vrijeschooldocenten sterke eigen ideeën hebben over de rol van ICT in onderwijs.

Boedeltje en De Graaf (2004) onderscheiden naast inhoudelijk draagvlak ook een andere vorm van draagvlak: procesdraagvlak. Dit betreft de houding van docenten ten opzichte van het proces van de beleidsverandering, in dit geval een communicatief proces waarbij iedereen ideeën mocht inbrengen en het Platform dit uiteindelijk heeft verwerkt tot een advies. Het draagvlak voor het proces van Onderwijs2032 blijkt in dit onderzoek lastig vast te stellen, aangezien veel docenten aangeven dat dit sterk afhankelijk is van hoe het plan door het ontwerpteam wordt uitgewerkt.

De belangrijkste bepalende factor voor het procesdraagvlak van toekomstgericht onderwijs binnen de vrijeschool blijkt ‘ruimte’ te zijn, zowel voor docenten als voor scholen. Meerdere respondenten geven aan dat een onderwijsvernieuwing als deze alleen succesvol

kan zijn indien de docenten bereid zijn mee te werken. Dit vereist echter tijd, geld en mogelijkheden voor professionele ontwikkeling, een open houding van docenten tegenover de veranderingen en een grote rol voor docenten in de verdere ontwikkeling van Onderwijs2032. Ook scholen dienen voldoende ruimte te krijgen voor de implementatie van Onderwijs2032 op een manier die aansluit bij de waarden van de vrijeschool, onder andere door een verschuiving van de heersende meetcultuur met overheersende centrale toetsing naar een cultuur van vertrouwen.

Indien er niet voldoende ruimte geboden wordt voor docenten en scholen in de verdere ontwikkeling van Onderwijs2032, is het draagvlak voor de invoering ervan zeer klein. Bij de docenten is een kritische houding tegenover beleidsveranderingen te bespeuren, die niet alleen instinctief is maar ook is gevormd door eerdere ervaringen met beleidshervormingen. Daarnaast staan docenten kritisch tegenover het concept van toekomstgerichtheid en de visie waar het plan van Platform Onderwijs2032 op is gebaseerd. Dit kwam zowel naar voren in de interviews als in hun houding tegenover mij als onderzoeker. Meerdere docenten uiten een gevoel van wantrouwen tegenover het idee achter de hervormingen, dat volgens hen niet uit een ontwikkelingsperspectief en mensbeeld is vormgegeven.

Ook deze kritische houding sluit aan bij de conclusie van Sauer (2015), die stelt dat de inhoud van het advies van Onderwijs2032 weliswaar aan lijkt te sluiten bij de visie van de vrijeschool, maar dat het beleid beredeneerd is vanuit een ander onderwijsparadigma dan dat van de vrijeschool. De afwijzende houding van vrijeschooldocenten tegenover het onderliggende economisch-instrumenteel onderwijsparadigma van Onderwijs2032, komt onder andere naar voren in hun antwoorden die betrekking hebben op het concept 'het idee er achter'. De docenten zijn bijvoorbeeld van mening dat het uitgangspunt van Onderwijs2032, het voorbereiden van leerlingen op de maatschappij en arbeidsmarkt van de toekomst, niet de juiste manier is om naar de rol van onderwijs te kijken. De utilitaristische visie van het Platform, zoals beschreven door Kliebard (1995), blijkt in deze casus te botsen met de kindgerichte pedagogiek die centraal staat binnen het vrijeschoolonderwijs. De verschillen die Sauer (2015) in haar literatuurstudie onderscheidt, spelen dus ook in de praktijk een rol in het draagvlak voor de hervormingen. De communicatieve benadering die beschreven wordt door Marsh (2004) blijkt dus niet altijd tot een groter draagvlak voor onderwijsvernieuwingen te leiden.

In dit knelpunt van het beleid is ook een spanning tussen verschillende disciplines waar te nemen: waar er in het advies van Platform Onderwijs2032 vanuit een overwegend sociologisch perspectief naar onderwijs wordt gekeken, hanteren de vrijeschooldocenten over

het algemeen een pedagogisch uitgangspunt. In dit onderzoek is echter naar voren gekomen dat deze perspectieven ook *common ground* vertonen. Deze komt met name tot uiting in het concept 'doel van onderwijs'; waarin de overlap tussen de visies blijkt uit de waarde die wordt gehecht aan het stimuleren van de motivatie, socialisatie en persoonsvorming.

Het beleidsmatige aspect van dit plan speelt ook een grote rol in het draagvlak voor toekomstgericht onderwijs. Om de hoofdvraag van dit onderzoek te beantwoorden is daarom ook gekeken naar de verhouding tussen inhoudelijk en procesdraagvlak. Er kan worden gesteld dat het proces van Onderwijs2032 ertoe heeft geleid dat het draagvlak voor de vernieuwing minder groot is dan op basis van de inhoud kan worden verwacht. Hoewel de meeste docenten geen problemen zien in de onderdelen die tot het kerncurriculum behoren of de visie van het Platform dat meer aandacht voor persoonsvorming noodzakelijk is, staat een deel van de docenten wantrouwig tegenover de hervorming. Dit wantrouwen komt met name voort vanuit een afkeur van overheidsbemoediging, een verschillende visie achter de vernieuwingen en het feit dat er in het advies van Platform Onderwijs2032 nog niet is vastgelegd hoeveel ruimte er overblijft voor scholen en docenten. Hoewel de docenten aangeven open te staan voor vernieuwingen vanuit de vrijeschool zelf, voorspellen zij ook dat het implementatieproces van delen van het advies die tot op heden slechts beperkt onderdeel uitmaken van het vrijeschoolonderwijs moeizaam zal verlopen.

Deze kritische houding ten opzichte van landelijk onderwijsbeleid sluit aan bij de paradoxen in mondiale onderwijshervormingen die door Verger en Altinyelken (2013) worden beschreven. Hoewel in de presentatie van veel hervormingen het grote belang van betrokken docenten wordt benadrukt, krijgen zij in uitvoering vaak weinig mogelijkheden om zelf invloed uit te oefenen op het beleid. Ook ligt in de uitvoering de nadruk vaak op controle in plaats van autonomie en vertrouwen, iets waar ook door de vrijeschooldocenten op wordt gewezen. Voor deze docenten is de ruimte die zij krijgen in de daadwerkelijke uitvoering van het plan sterk bepalend voor hun houding tegenover zowel de inhoud als het proces van Onderwijs2032. Met name de ruimte voor de inrichting van het onderwijs aan de hand van de levensfasen van Steiner (1901) en Lievegoed (1983) speelt hierbij een grote rol.

Toch is er volgens een aantal docenten voor deze vernieuwing een groter draagvlak dan voor eerdere onderwijshervormingen zoals de Tweede Fase of de rekentoets. Indien de uitwerking van het plan voldoende ruimte biedt voor vrijescholen, zien de docenten dan ook geen problemen in de implementatie van zaken die nog niet (voldoende) deel uitmaken van het huidige vrijeschoolonderwijs. De inhoud van het advies strookt dan ook grotendeels met de visie van de vrijeschool, zolang er vrijheid voor scholen blijft om de adviezen op hun

eigen manier in te voeren en ook op hun eigen manier te toetsen. Indien de onderdelen van de kern op een volgens de docenten verkeerde manier getoetst wordt, achten zij de kans klein dat de vernieuwingen volledig worden geïmplementeerd binnen de vrijeschool. Draagvlak voor de inhoud van het advies van Platform Onderwijs2032 is dus zeker aanwezig, maar kan teniet worden gedaan indien het verdere proces niet aansluit bij de wensen van de docenten.

6.2 Discussie

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een kwalitatieve onderzoeksstrategie, waarbij open werd gestaan voor nieuwe concepten aan de hand van de verzamelde data. Aan de hand van Boedeltje (2009) kon worden verwacht dat de factoren ‘inhoudelijke openheid’, ‘openheid van proces’, ‘transparantie’ en ‘gelijkheid’ bepalend zouden kunnen zijn voor het procesdraagvlak van deze vernieuwing. Met name openheid en gelijke kansen worden door de docenten regelmatig genoemd: hoewel zij de mogelijkheid om bij te dragen aan het plan waarderen, vrezen zij dat docenten door de hoge werkdruk minder kansen kregen hun ideeën te delen dan mensen die niet werkzaam zijn in het onderwijs. Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt echter dat de respondenten vooral waarde hechten aan deze vijf factoren tijdens het proces van beleidsvorming indien zij ook de mogelijkheid houden zelf invloed uit te oefenen op de uitvoering van het beleid.

Voor het procesdraagvlak voor Onderwijs2032 blijken daarom andere factoren van belang te zijn, die meer in lijn liggen met de resultaten van Sauer (2015). Zij stelt dat knelpunten in het huidige onderwijsdebat met name liggen in de geringe vrijheid voor docenten, het waartoe van het onderwijs en de meetcultuur. Deze concepten kwamen ook in dit onderzoek duidelijk naar voren in de concepten ‘ruimte’ en ‘doel van onderwijs’. In de praktijk bleken echter meer factoren een rol te spelen dan verwacht kon worden aan de hand van de conclusie van Sauer. De rol van ICT in onderwijs en de werkdruk van docenten bleken bijvoorbeeld sterk bepalend voor het draagvlak, hoewel deze factoren in eerdere onderzoeken nog niet expliciet naar voren zijn gekomen. Dit kwalitatieve onderzoek levert daardoor een belangrijke bijdrage aan de wetenschappelijke kennis over de praktijk van het vrijeschoolonderwijs.

Het belang van werkdrukverlaging in het onderwijs om innovatie en vernieuwing mogelijk te maken, werd echter wel bevestigd door actuele ontwikkelingen rondom dit onderwerp. Zo werd op 7 juni 2016 een motie aangenomen om de werkdruk van docenten te verlagen van 26 naar 20 uur per week om zo meer ruimte te bieden voor het vergroten van de onderwijskwaliteit (Meijer, 2016). Aan de hand van dit onderzoek kan worden verwacht dat

deze investering in professionele ontwikkeling door docenten meer tijd en geld te bieden bij zal dragen aan het draagvlak voor toekomstgericht onderwijs.

Het huidige onderzoek kent echter een aantal beperkingen die in acht kunnen worden genomen bij het interpreteren van de resultaten. Zoals Wylie en Hagan (2003) aangeven is het huidige wetenschappelijke onderzoek naar het vrijeschoolonderwijs door denkers zonder een antroposofische achtergrond zeer beperkt. Hoewel ik als onderzoeker voor aanvang van deze scriptie niet bekend was met de ideeën van de antroposofie, ben ik zelf wel een oud-leerling van de vrijeschool. Mijn eigen ervaringen met het vrijeschoolonderwijs kunnen daarom een rol hebben gespeeld in mijn interpretatie van de resultaten. Aangezien de resultaten van kwalitatief onderzoek sterk afhankelijk zijn van de interpretatie van de onderzoeker, kan volledige objectiviteit niet worden gegarandeerd. Mijn vrijeschoolachtergrond heeft echter ook een positieve bijdrage geleverd aan deze scriptie: niet alleen bleken de docenten meer open te staan voor mijn onderzoek toen zij hoorden dat ik een oud-vrijeschoolleerling was, het werd voor docenten ook makkelijker om in de interviews hun argumenten te verduidelijken door te verwijzen naar periodes of gebeurtenissen die ik zelf had meegemaakt in mijn tijd op de vrijeschool. Daarnaast is geprobeerd een kritische open houding aan te nemen en zo objectief mogelijk te kijken naar de verzamelde data.

Een tweede beperking van dit onderzoek is dat er door de kwalitatieve onderzoeksstrategie niet kan worden gegeneraliseerd over de volledige onderzoeksgroep. Ook kunnen er geen uitspraken worden gedaan over het draagvlak voor toekomstgericht onderwijs binnen reguliere scholen of vrijescholen voor basisonderwijs. De noodzaak voor het onderzoeken van het draagvlak onder docenten wordt door dit onderzoek echter wel bevestigd. Vervolgonderzoek zou zich daarom kunnen richten op het onderzoeken van het draagvlak voor toekomstgericht onderzoek in het gehele onderwijsveld, om een compleet beeld te geven van wat er nodig is om Onderwijs2032 succesvol te implementeren.

Deze noodzaak is de afgelopen maanden ook naar voren gekomen in de politiek rondom onderwijsbeleid. Zo werd in mei 2016 besloten niet direct te starten met de ontwerpfase van Onderwijs2032, maar eerst een verdiepingsfase in te stellen om in gesprek te gaan met docenten en zo het draagvlak voor de vernieuwing verder te verkennen (Rijksoverheid, 2016; Huygen, 2016). Deze verdiepingsfase biedt mogelijkheden om in de uitvoering meer rekening te houden met de voorkeuren van de docenten en zo het draagvlak te vergroten. De fase is echter niet specifiek gericht op scholen met een eigen visie, waardoor de inzichten die in dit onderzoek zijn verkregen een waardevolle bijdrage kunnen leveren aan het verdere onderzoek naar het draagvlak voor toekomstgericht onderwijs.

7.Literatuurlijst

Achinstein, B. & Ogawa, R. (2006) (In)fidelity: What the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. *Harvard Educational Review*, 76(1), 30-63.

Biesta, G.J.J. (2011). De school als toegang tot de wereld: Een pedagogische kijk op goed onderwijs. In R. Klarus & W. Wardekker (eds). *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de pedagogiek*, 15-35. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Biesta, G.J.J. (2015). Goed onderwijs, functioneel of disfunctioneel? Over de school als oefenplaats voor volwassenheid. In R. In 't Veld (red.) *De Echte Dingen. Essays over de kwaliteit van het onderwijs*, 57-68. Amsterdam: Prometheus.

Boedeltje, M.M. (2009). *Draagvlak door interactief bestuur: fictie of feit?!* Enschede: Ipskamp Drukkers BV.

Boedeltje, M.M. & de Graaf, L. (2004). *Draagvlak nader bekeken. Een verkenning van het begrip draagvlak binnen interactief beleid op lokaal niveau vanuit een normatief en instrumenteel perspectief*. Geraadpleegd op 2 maart 2015, via <http://www.politologischinstituut.be/PE2004/documents/7BoedeltjedeGraaf.pdf>

Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford: Oxford university press.

Carlgren, F. (1986). *De vrije school: pedagogie van Rudolf Steiner in woord en beeld*. Zeist: Vrij Geestesleven.

Coughlan, S. (2013, 8 juli). Curriculum changes 'to catch up with world's best'. *BBC News*. Geraadpleegd op 10 februari 2016, via <http://www.bbc.com/news/education-23222068>.

Cuban, L. (1990). Reforming again, again and again. *Educational Researcher*, 19(1), 3-13.

De Vries, M. (2016, 25 januari). Onderwijs staat lastige keuzes over lesstof te wachten. *Trouw*. Geraadpleegd op 9 maart 2016, via <http://www.trouw.nl/tr/nl/4492/Nederland/article/detail/4231670/2016/01/25/Onderwijs-staat-lastige-keuzes-over-lesstof-te-wachten.dhtml>

Den Blanken, W. (2015). *Klaar voor de toekomst*. Geraadpleegd op 29 maart 2016, via <http://www.vrijescholen.nl/vrijeschoolonderwijs2032/wim-den-blanken-schoolleider-podeventer/#.Vvq3DJOLSRs>

Donaldson, G. (2014). Teacher education and curriculum change in Scotland. *European Journal of Education*, 49(2), 178-191.

Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397.

Gitlin, A. & Margonis, F. (1995). The political aspect of reform: Teacher resistance as good sense. *American Journal of Education*, 103(4), 377-405.

Goldenbeld, C. & Vis, A.A. (2001). *Afwegingen inzake bestuurlijk en publiek draagvlak bij de besluitvorming op het terrein van verkeersveiligheid*. Leidschendam: Wetenschappelijke Onderzoek Verkeersveiligheid.

Hargreaves, A. (2005) Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching & Teacher Education: An international journal of research and studies*, 21(8), 967-983. doi: 10.1016/j.tate.2005.06.007

Huygen, M. (2016, 16 maart). Lerarenorganisaties trekken steun in voor onderwijsvernieuwing Dekker. *NRC Next*. Geraadpleegd op 20 mei 2016, via <http://www.nrc.nl/next/2016/03/16/onderwijs-lerarenorganisaties-keren-zich-tegen-de-1602040>

Istance, D. (2011), Education at OECD: recent themes and recommendations. *European Journal of Education*, 46, 87–100. doi: 10.1111/j.1465-3435.2010.01471.x

Kliebard, H.M. (1995). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958* (2nd ed.). New York: Routledge.

Ledoux, G., Van Eck, E., Heemskerk, I., Veen, A., Sligte, H, Dijkers, L., & Bollen, I. (2014). *Impact van de Commissie Dijsselbloem op onderwijsbeleid. Studie voor de Onderwijsraad*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Lievegoed, B.C.J. (1983). *Ontwikkelingsfasen van het kind*. Zeist: Vrij Geestesleven.

Lipsky, M. (2012 [1980]). Street-level bureaucracy: The critical role of street-level bureaucrats. In J.M. Shafritz & A.C. Hyde (eds.). *Classics of Public Administration (7th ed.)*, 404-411.

Marsh, C.J. (2004). *Key concepts for understanding curriculum (3rd ed.)*. New York: Routledge.

Marsh, C.J. (2008). *Key concepts for understanding curriculum (4th ed.)*. New York: Routledge.

Meijer, R. (2016, 7 juni). Kamer overstag: Toch 20 uur les voor docent. *Volkskrant*. Geraadpleegd op 7 juni 2016, via <http://www.volkskrant.nl/binnenland/kamer-overstag-toch-20-uur-les-voor-docent~a4314617/>

Menken, K. (2006). Teaching to the test: How No Child Left Behind impacts language policy, curriculum, and instruction for English language learners. *Bilingual Research Journal*, 30(2), 521-546. doi: 10.1080/15235882.2006.10162888

Platform Onderwijs2032 (2015a). *Ons onderwijs2032: Analyse dialoog*. Geraadpleegd op 29 maart 2016, via http://ononderwijs2032.nl/wp-content/uploads/2015/09/150930-Analyse-dialoog-Onderwijs2032_def.pdf

Platform Onderwijs2032 (2015b) *Ons onderwijs2032: Analyse consultatiefase*. Geraadpleegd op 29 maart 2016, via <http://ononderwijs2032.nl/wp-content/uploads/2016/01/Analyse-consultatiefase-Onderwijs2032.pdf>

Platform Onderwijs2032 (2016). *Ons onderwijs2032: Eindadvies*. Den Haag: Bureau Platform Onderwijs2032.

Priestley, M., Minty, S. & Eager, M. (2014). School-based curriculum development in Scotland: curriculum policy and enactment. *Pedagogy, Culture & Society*, 22(2), 189-211. doi: 10.1080/14681366.2013.812137.

Rijksoverheid (2016). *Verdieping Onderwijs2032 van start*. Geraadpleegd op 9 juni 2016, via <https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2016/06/07/verdieping-onderwijs2032-van-start>

Rinne, R., Kallo, J. & Hokka, S. (2004). Too eager to comply? OECD education policies and the Finnish response. *European Educational Research Journal*, 3(2), 454-485. doi: 10.2304/eej.2004.3.2.3

Ruelle, H. & Bartels, G. (1998). Draagvlak en de wisselwerking tussen zender en ontvanger. In G. Bartels, W. Nelissen & H. Ruelle (eds.) *De transactionele overheid. Communicatie als instrument: zes thema's in de overheidsvoorlichting*, 403-409. Kluwer bedrijfsinformatie: Deventer.

Sauer, J. (2015). *Het actuele onderwijsdebat in het licht van het pedagogisch gedachtegoed van Rudolf Steiner: Een literatuurstudie naar het actuele onderwijsdebat in Nederland en de bijdrage die het pedagogisch gedachtegoed van Rudolf Steiner hieraan kan leveren* [masterthese]. Universiteit voor Humanistiek.

Song, S. (2015). Cambodian teachers' responses to child-centered instructional policies: A mismatch between beliefs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 50, 36-45. doi:10.1016/j.tate.2015.04.004

Steiner, R. (2004[1919]). *Werken en voordrachten: De kernpunten van het sociale vraagstuk*. Zeist: Vrij Geestesleven.

Steiner, R. (2015[1906]). *De opvoeding van het kind*. Amsterdam: Pentagon.

Verbiest, E. (2014). *Leren innoveren: Een inleiding in de onderwijsinnovatie*. Antwerpen: Garant.

Vereniging van vrijescholen (2015a). *Visie op Onderwijs2032*. Geraadpleegd op 1 maart 2016, via <http://www.vrijescholen.nl/wp-content/uploads/2015/12/Visie-en-aanscherpingen-Onderwijs-2032.pdf>

Vereniging van vrijescholen (2015b). *Wat maakt de vrijeschool uniek?* Geraadpleegd op 18 februari 2016, via <http://www.vrijescholen.nl/wp-content/uploads/2015/03/Wat-maakt-de-vrijeschool-uniek-2015.pdf>

Vereniging van vrijescholen (z.j.). *Ontwikkeling in levensfasen*. Geraadpleegd op 25 maart 2016, via <http://www.vrijescholen.nl/vrijeschoolonderwijs/onderwijs-in-leeftijdsvfasen/#.Vvq2SJOLS34>

Verger, A. & Altinyelken, H.K. (2013). Global education reforms and the new management of teachers: A critical introduction. In A. Verger, H.K. Altinyelken & M. De Koning (2013). *Global managerial education reforms and teachers: Emerging policies, controversies and issues in developing contexts*, 1-18. Brussels: Education International.

Verger, A., Novelli, M. & Altinyelken, H.K. (2012). *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies*. London: Bloomsbury Academic Publishing.

Wallace, C.S. & Priestley, M. (2011). Teacher beliefs and the mediation of curriculum innovation in Scotland: A socio-cultural perspective on professional development and change. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 357-381. doi: 10.1080/00220272.2011.563447

Webb, R. & Vulliamy, G. (1999). Managing curriculum policy changes: a comparative analysis of primary schools in England and Finland. *Journal of Education Policy*, 14(2), 117-137. doi: 10.1080/026809399286404

Wendrich, E.J.C., Blom, S.V., Dieleman, A. & Wardekker, W.L. (2005). Competentiegericht onderwijs: een reflectie. In W. Veugelers & R. Bosman (red.) *De strijd om het curriculum*, 61-84. Leuven: Garant.

Wylie, K. & Hagan, M. (2003). Steiner for the 21st century: The application of Waldorf principles to mainstream practice. *Irish Educational Studies*, 22(1), 153-164. doi: 10.1080/0332331030220113

Bijlage 8.1: Schematisch overzicht operationalisering

Concept	Dimensies	Indicatoren	Vraag
♦ Draagvlak	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Inhoudelijk draagvlak ♦ Procesdraagvlak 	<p>Aan de hand van concept toekomstgericht onderwijs</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ Procesopenheid ♦ Inhoudelijke openheid ♦ Transparantie ♦ Invloed ♦ Gelijkheid 	<p>11 t/m 19</p> <p>21 22 23 24 25</p>
♦ Toekomstgericht onderwijs	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Visie op toekomstgericht onderwijs ♦ Praktische invulling ♦ Conditie en randvoorwaarden 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Kwalificatie ♦ Socialisatie ♦ Persoonsvorming ♦ Kerncurriculum: taal- en rekenvaardigheid, burgerschap, ICT, vakoverstijgende vaardigheden, kerndomeinen ♦ Keuzecurriculum: verdieping en verbreding ♦ Kerndoelen en eindtermen ♦ Toetsing ♦ Professionalisering van docenten ♦ Systematische herijking 	<p>11 11 11</p> <p>12, 14, 15, 16, 17, 18, 19</p> <p>13</p> <p>19a 19b 19c 19d</p>

8.2 Onderzoeksinstrument: interviewleidraad

Respondent krijgt aan het begin van het interview het model van het eindadvies uitgereikt, daarnaast heb ik het volledige advies mee om deze voor te leggen aan docenten ter verduidelijking van verschillende aspecten van het advies.

Dankjewel voor je participatie in dit onderzoek! Voordat we beginnen wil ik even een aantal praktische zaken met je bespreken:

- Allereerst wil ik benadrukken dat ik vertrouwelijk zal omgaan met je persoonlijke gegevens en alles wat er in dit interview wordt gezegd. De interviews worden bovendien anoniem verwerkt, dus zal je geen negatieve gevolgen ervaren van je participatie.
- Dit interview gaat met name over jouw interpretatie en houding ten opzichte van dit onderwerp, er zijn dus geen goede of foute antwoorden. Ik hoop dat je je eerlijke mening met me wilt delen. Als je niet goed weet hoe je een vraag moet beantwoorden, kun je dat ook altijd aangeven.
- Heb je er bezwaar tegen als ik dit interview opneem zodat ik dit interview thuis kan uitschrijven om mijn data goed te kunnen analyseren? De opname zal ik verder met niemand delen en zal na de verplichte twee jaar dat ik het moet bewaren ook vernietigd worden. (Bij terughoudende reactie, uitleggen waar de opname voor dient. Geen toestemming → nu beginnen met typen!)
- Zoals ik al had aangegeven, zal dit interview ongeveer 45 tot 60 minuten duren. De precieze lengte is uiteraard ook afhankelijk van jouw eigen input.

Zoals ik eerder al verteld heb, ben ik op dit moment voor mijn studie Algemene Sociale Wetenschappen bezig met een afstudeeronderzoek naar het draagvlak voor toekomstgericht onderwijs binnen de vrijeschool. De aanleiding hiervoor is het advies van Platform Onderwijs2032 dat in januari is uitgebracht, waarin een visie wordt gepresenteerd op het onderwijs van de toekomst.

Platform Onderwijs2032 heeft hun advies opgesteld aan de hand van een langdurige maatschappelijke brainstorm, inventarisering van ideeën van alle betrokkenen in het onderwijs en bedrijfsleven en een analyse van ervaringen uit het buitenland. Niet alleen beleidsmakers en onderwijskundigen, maar ook schoolleiders, docenten, leerlingen, ouders.. Op dit moment wordt er een ontwerpteam samengesteld, dat zich het komende jaar bezig zal houden met hoe deze visie in de praktijk vormgegeven zal worden.

Toekomstgericht onderwijs is natuurlijk een enorm breed concept dat door verschillende mensen anders geïnterpreteerd wordt, maar ik heb het in mijn scriptie afgebakend tot het advies van Platform Onderwijs2032. Als jij een andere interpretatie hiervan hebt, hoor ik dat ook graag. Voel je vrij om zelf zaken in te brengen waar ik nog niet aan gedacht had maar die jij relevant acht voor toekomstgericht onderwijs binnen de vrijeschool.

Ik vraag hier regelmatig naar jouw eigen mening, interpretatie of visie. Maar ik zou ook graag willen weten of deze sterk overeenkomt met de vrijeschoolvisie of juist afwijkt. Dus geef het zeker aan als je het idee hebt dat jouw mening overeenkomt of juist verschilt van de principes van de vrijeschool.

Voordat we het inhoudelijk over het advies gaan hebben zou ik graag wat achtergrondinformatie willen verzamelen.

1. Algemene achtergrond:
 - a. Wat is je naam?
 - b. Wat is je leeftijd?
 - c. Wat heb je gestudeerd?
 - d. Wat is je huidige functie?

2. Onderwijsachtergrond:
 - a. Hoe lang werk je al in het onderwijs?
 - b. Hoe lang werk je al op deze of een andere vrijeschool?
 - c. Wat heb je gedaan voordat je op een vrijeschool werkte?

3. Antroposofische achtergrond:
 - a. Ben je zelf opgevoed met antroposofische ideeën, bijv. heb je zelf op een vrijeschool gezeten?
 - b. Heb je je zelfstandig verdiept in antroposofie of kwam je hier pas mee in aanraking door je werk op de vrijeschool?
 - c. Heb je ervaring in het regulier onderwijs?
 - d. Wat is de belangrijkste reden dat je op een vrijeschool werkt, in plaats van in het regulier onderwijs?

4. Betrokkenheid bij beleid:
 - a. In hoeverre houd jij je bezig met (toekomstige) veranderingen in onderwijsbeleid?
 - b. Op welke manier houd jij je bezig met het proces van beleidsvorming? (voorbeeld voor als ze zelf niks noemen: volg je actief al het onderwijsnieuws, laat je je stem horen of wacht je liever af?)
 - c. Op welke manier houd jij je bezig met de implementatie van beleidsveranderingen?

Kort samenvatten achtergrond voordat ik verder ga met 2032

Dan zou ik nu graag willen ingaan op 1 specifieke verandering in onderwijsbeleid:

Onderwijs2032. Zoals ik al zei is in januari een advies gepresenteerd en dit jaar zal het ontwerpteam zich gaan bezighouden met hoe deze visie in de praktijk kan worden gebracht. Het Platform raadt aan ook deze fase interactief in te richten, waarna de uitwerking van het kerncurriculum op landelijk niveau kan worden vastgelegd in wetgeving en kan worden uitgevoerd.

5. In hoeverre ben je al bekend met het advies van Platform Onderwijs2032?
6. In hoeverre houdt men zich binnen de school bezig met dit advies?
7. Is Onderwijs2032 besproken door de schoolleider, door docenten, etc.?
8. Wat weet je al over het advies?
 - a. Wat weet je over het advies zelf?
 - b. Wat weet je over de houding van de vrijeschool tegenover het advies?
9. Zijn er onderdelen van het advies die jij zelf bewust wel of juist niet toepast in je lessen?

Kort samenvatten: bekend met het advies ja/nee en aangeven dat ik het advies mee heb en de docent hier altijd naar kan kijken om een vraag te beantwoorden

Het advies bestaat eigenlijk uit verschillende onderdelen: een visie op toekomstgericht onderwijs, ideeën over hoe dit in de praktijk vormgegeven kan worden en de

randvoorwaarden die nodig zijn om het onderwijs te veranderen. Allereerst wil ik graag de visie met je bespreken.

10. Hoe zou jij ‘toekomstgericht onderwijs’ omschrijven?

- a. Wanneer bereidt onderwijs leerlingen voor op de maatschappij van de toekomst (en wanneer niet)?
 - i. Wat zijn de doelen?
 - ii. Hoe zou dit praktisch vormgegeven kunnen worden?
 - iii. Welke randvoorwaarden zijn nodig?
- b. In hoeverre denk je dat jouw persoonlijke mening overeenkomt met de visie van de vrijeschool op toekomstgericht onderwijs?
- c. In hoeverre denk je dat jouw mening overeenkomt met de visie van Platform Onderwijs2032 op toekomstgericht onderwijs?

11. Het Platform richt zich onder andere op de drie functies die onderwijs vervult in de samenleving: kwalificatie, dus het aanleren van kennis en vaardigheden, socialisatie: het overdragen van cultuur, tradities, normen en waarden, en persoonsvorming, ook wel subjectificatie genoemd.

- a. Wat zijn volgens jou de belangrijkste doelen van het onderwijs?
- b. Hoe zou je deze doelen kunnen bereiken?
 - i. Kwalificatie
 - ii. Socialisatie
 - iii. Persoonsvorming
- c. Hoe verhoudt dit zich tot de visie van de vrijeschool?

Kort samenvatten/checken: visie van respondent/vrijeschool tov toekomstgericht onderwijs
Vervolgens kunnen we wat dieper ingaan op een aantal aspecten van toekomstgericht onderwijs. Platform Onderwijs2032 heeft een aantal specifieke suggesties voor hoe dit ingevuld kan worden. Ik wil graag bespreken hoe jij over deze ideeën denkt, maar je mag zelf ook suggesties geven, bijvoorbeeld hoe zo’n onderdeel anders zou kunnen op een manier die meer bij de vrijeschool past. Of andere praktische zaken die je zelf belangrijk vindt.

Allereerst maakt het Platform onderscheid in een kern- en keuzecurriculum. Zij stellen dat Nederlands, Engels, rekenen en wiskunde, digitale geletterdheid en burgerschap zo belangrijk zijn dat deze onderdelen verplicht moeten worden opgenomen in het

kerncurriculum. Daarnaast stellen ze voor om de inhoud van de overige vakken, bijvoorbeeld aardrijkskunde, geschiedenis, natuurkunde, etc., onder te brengen in 3 leerdomeinen: Mens & Maatschappij, Natuur & Technologie, Taal & Cultuur. In het eindadvies stelt het Platform: *“Het kerncurriculum biedt de basis van waaruit scholen werken aan een uitdagend en relevant aanbod voor hun leerlingen. Scholen maken keuzes voor verbreding en verdieping van het aanbod die het best passen bij hun visie, de leerlingen en hun ouders en de professionaliteit van hun leraren.”* . Waar de inhoud van het kerncurriculum landelijk bepaald zal worden, krijgen scholen in het keuzecurriculum ruimte voor verdieping en verbreding aan de hand van hun eigen visie.

12. Ben jij het eens met het idee van het Platform dat deze aspecten - *model laten zien* - tot het kerncurriculum zouden moeten behoren?
13. Biedt dit onderscheid in kern- en keuzecurriculum volgens jou voldoende ruimte voor de eigen waarden en ideeën van vrijescholen?
14. Hoe denk jij over de rol van taal- en rekenvaardigheid in toekomstgericht onderwijs?
 - a. Nederlandse taal
 - b. Engelse taal
 - c. Rekenen/wiskunde
15. Hoe denk jij over de rol van burgerschap in toekomstgericht onderwijs?
16. Hoe denk jij over de rol van ICT in toekomstgericht onderwijs?
17. Hoe denk jij over de rol van vakoverstijgende vaardigheden in het toekomstgericht onderwijs? (toelichting: Platform noemt 5 vaardigheden: leervaardigheden, creëren, kritisch denken, probleemoplossend vermogen, samenwerken)
18. Het Platform stelt voor om interdisciplinariteit te bevorderen door de integratie tussen vakken verder te stimuleren door middel van clustering in drie kerndomeinen (zie citaat). Wat is jouw houding ten opzichte van dit voorstel?

Kort samenvatten/checken: praktische ideeën van respondent, daarna verder met condities

19. Het Platform richt zich ook kort op de condities en randvoorwaarden voor dit plan.

Wat is er volgens jou nodig om toekomstgericht onderwijs mogelijk te maken?

- a. Kerndoelen en eindtermen
- b. Toetsing
- c. Professionalisering van docenten
- d. Implementatie in fasen
- e. In hoeverre is dit te realiseren binnen de ideeën van de vrijeschool?

Kort samenvatten/checken: ideeën respondent over condities en randvoorwaarden

Dan wil ik je nu graag wat vragen stellen over de totstandkoming van dit advies. Als je het lastig vindt om een vraag te beantwoorden omdat je je hier niet in verdiept hebt kun je dat gewoon aangeven.

20. Heb jij zelf meegewerkt aan de ontwikkeling van het advies van Platform

Onderwijs2032 tijdens de dialoog- of consultatiefase? (Waarom wel/niet?)

21. Had je het gevoel dat het een open proces was, waarbij iedereen zelf ideeën mocht inbrengen?

22. Had je het gevoel dat Platform Onderwijs2032 openstond voor andere ideeën dan hun eigen visie?

23. Vind je dat het proces transparant is: is het voor jou duidelijk wat er met de input is gedaan en waar de adviezen vandaan komen?

24. Vind je dat de input van vrijescholen voldoende serieus is genomen in de opstelling van het advies?

25. Vind je dat iedereen gelijke kansen had om input te leveren tijdens het proces van Onderwijs2032?

Kort samenvatten/checken: houding van respondent tov proces

Tot nu toe hebben we de verhouding tussen toekomstgericht onderwijs en de vrijeschool bestudeerd vanuit het oogpunt van Platform Onderwijs2032. Daarom zou ik nu graag willen weten hoe jij hierover denkt, redenerend vanuit de vrijeschool.

26. In hoeverre zijn de fundamenten van de vrijeschool (zoals gebaseerd op de ideeën van Rudolf Steiner) nog te herkennen in de dagelijkse praktijk?

27. In hoeverre denk je dat vrijescholen zich hebben laten beïnvloeden door veranderingen in onderwijsbeleid?
28. We hebben nu de verschillende aspecten van het advies besproken. Wat zijn volgens jou de belangrijkste gebieden waarop de visies van het Platform en de vrijeschool bij elkaar aansluiten?
29. Waar kunnen knelpunten ontstaan?
- a. Betreft dit een verschil in visie, praktische invulling of randvoorwaarden?
 - b. Hoe zou er met deze knelpunten omgegaan kunnen worden: zijn er mogelijkheden om het vrijeschoolonderwijs aan te passen aan de hand van het advies van het Platform, of gaat dit in tegen de principes van de vrijeschool en de vrijheid van onderwijs?

Kort samenvatten: interpretatie van houding respondent ten opzichte van inhoud (visie/praktijk/condities) en proces, controleren of dit juist is

30. Heb je zelf nog iets in te brengen over dit onderwerp?

Heel erg bedankt voor je enthousiaste deelname, ik heb er erg veel aan gehad. Als je nog vragen hebt over mijn onderzoek of later iets toe wilt voegen aan dit interview kun je me altijd een mailtje sturen (indien ze mijn e-mailadres nog niet hebben: geven). Daarnaast mag je mijn e-mailadres altijd aan collega's geven die mogelijk ook geïnteresseerd zijn in participatie in dit onderzoek, ik ben nog steeds hard op zoek naar respondenten.

Zou je willen dat ik je na het inleveren van mijn scriptie een samenvatting van de resultaten toestuurt? (indien nog geen e-mailadres: vragen, anders even een aantekening ervan maken)

8.3 Overzicht scholen en respondenten

8.3.1 Beschrijving scholen

School A

School voor mavo, havo en vwo

Bevindt zich in een (middel)grote stad

Ongeveer 800 leerlingen in schooljaar 2015-2016

Opvallende opmerkingen van docenten: erg veranderd de afgelopen jaren, vertoont meer overeenkomsten met school C dan met school B ondanks een overkoepelend schoolbestuur met school B

School B

School voor mavo, havo en vwo

Bevindt zich in een grote stad

Ongeveer 850 leerlingen in schooljaar 2015-2016

Opvallende opmerkingen van docenten: door docenten van verschillende scholen beschrijven als een 'puinhoop', enige vrijeschool met moderne technologie als een 3D-printer en lasersnijder, onderdeel van overkoepelend schoolbestuur met school A

School C

School voor mavo, havo en vwo

Bevindt zich in een kleine stad

Ongeveer 1200 leerlingen in schooljaar 2015-2016

Opvallende opmerkingen van docenten: omschreven als 'het hart van de vrijeschool', omdat op deze school het oorspronkelijke vrijeschoolonderwijs nog het sterkste aanwezig zou zijn, vanwege de ligging meer contact met Duitse vrijescholen dan op school A en B

8.3.2 Beschrijving respondenten

I.v.m. de privacy zijn de gegevens in deze versie verwijderd.

8.4 Codeerschema

Hoofdconcept	Dimensies	Subcodes
Ruimte	Ruimte voor docenten	Tijd, geld en mogelijkheden voor professionele ontwikkeling
		Openstaan voor veranderingen
		Rol docenten Onderwijs2032
	Ruimte voor scholen	Vrijheid voor eigen invulling
		Verschuiving van meetbaarheid naar vertrouwen
		Minder centrale toetsing
Brede ontwikkeling	Bewustwording van ICT	Integreren met andere vakken
		ICT als doel of middel
		Ongezonder
		Vaardig worden in ICT
		Bewustwording van mogelijkheden en beperkingen ICT
		Beginnen bij het begin
		Niet meegaan met de hype
	Vakoverstijgend werken	Integreren van vakken
		Periodeonderwijs
		Vakoverstijgende projecten
		Diepgang behouden
		Vakoverstijgende vaardigheden
	Breed aanbod	Taal- en rekenvaardigheid als basis
		Ruimte voor creativiteit
		Zo lang mogelijk aanbieden van alle vakken
	Burgerschap en socialisatie	Voorbeeldfunctie van docenten
		Integreren met andere vakken
		Samenwerken
		Omgang met elkaar
		Aandacht voor natuur en milieu
	Het idee er achter	Kritisch tegenover veranderingen van buitenaf
Eerdere ervaringen met onsuccesvolle hervormingen		
Frequentie van onderwijshervormingen		
Toekomstgerichtheid		Open deur
		Vorbereiden of vormen van de maatschappij van de toekomst
		Niet weten hoe de toekomst eruit ziet
Werken vanuit een visie		Hebben van een mensbeeld
		Economische belangen
		Ontwikkelingsgericht

Hoofdconcept	Dimensies	Subcodes
Doel van onderwijs	Motivatie stimuleren	Relevant onderwijs
		Activerend onderwijs
	Focus van kwalificatie naar persoonsvorming	Teveel aandacht voor kwalificatie
		Vorming van een autonoom individu centraal
Erkenning	Onderwijsbeleid volgt vrijeschool	Aansluiting visies
		'Afgekeken' van vrijeschool
	Eigen identiteit	Dezelfde koers vasthouden
		Veranderingen inpassen in eigen idee
		Onderscheiden als vrijeschool

Codes die slechts in 1 interview zijn toegepast, zoals 'beweging', 'kleinere klassen', 'verbinding met het hogere' en 'multiculturaliteit' zijn niet opgenomen in dit codeerschema.