

**Verbinden om te ontwikkelen en ontwikkelen om te verbinden:
een schoolportret van het Rudolf Steiner College in Haarlem**

Inleiding

Voor u ligt een schoolportret van het Rudolf Steiner College (hierna: RSC) in Haarlem. Dit schoolportret is opgesteld in het kader van het NRO project 'Toekomstgericht Onderwijs'. In dit project participeren tien scholen voor voortgezet onderwijs, waaronder het RSC, die op een innovatieve manier werken het voorbereiden van de eigen leerlingen op de toekomst. De scholen werken samen aan dit project met de Universiteit van Amsterdam en het Kohnstamm Instituut.

Voor dit schoolportret zijn er een groot aantal documenten geraadpleegd die door het RSC ter beschikking zijn gesteld. Daarnaast zijn er uitgebreide interviews afgenomen bij de schoolleiding, zes docenten met een uiteenlopende achtergrond (als vertegenwoordiger van de ongeveer 90 docenten die lesgeven op de school) en zijn er door leerlingen mindmaps opgesteld over de manier waarop zij de school ervaren.

Het RSC is een vrijeschool en baseert zich in beginsel op de antroposofische uitgangspunten. Het RSC valt onder de Stichting voor Voortgezet Vrijeschoolonderwijs Noord-Holland, tezamen met het Geert Groote College en de Adriaan Roland Holtschool Bergen.

Op het RSC zitten momenteel 827 leerlingen. De school omvat en midden- en bovenbouw. Leerjaren 7 en 8 worden de middenbouw genoemd en de bovenbouw omvat leerjaren 9-12. Er zijn vier onderwijsniveaus, die in de middenbouw bijna allemaal gemengd worden gegroepeerd, de zogenaamde dakpanklassen. De Spaarnestroom (mavo met lwoo) is een kleine klas met veel aandacht voor ambachtelijke en kunstzinnige aspecten van het onderwijs. De mavo is een vierjarige opleiding, in eerste twee jaar gemengd met havo klassen. De havo is een vijfjarige opleiding, maar wordt bij voorkeur gegeven als een zesjarige havo met aandacht voor kunstzinnige vorming en sociale vaardigheden. Leerlingen met een havo-advies worden in de eerste twee jaren op grond van het schooladvies ingedeeld in een havo/ mavo of vwo/ havo klas. Het vwo is, zoals ook op reguliere scholen, een zesjarige opleiding.

In dit schoolportret bespreken we het schoolconcept van het RSC, zijn doelen en de relatie tussen beide. We starten het portret met een uitleg over uitgangspunten, de visie van de school. Daarna bespreken we welke andere, niet-cognitieve doelen, die de school heeft. Vervolgens behandelen we hoe het schoolconcept er in de praktijk uitziet en relateren we dit aan de doelen die de school heeft.

1. Visie/ uitgangspunten

1.1 Wat is de filosofie waarop de school zich baseert?

Het RSC is een vrijeschool, welke zich baseert op de antroposofische uitgangspunten. Over de vrijescholen, ook wel 'Waldorf Scholen', is (online) veel te vinden. Bijvoorbeeld op www.vrijescholen.nl. Op de website van het RSC staat over de wijze waarop het RSC zich verhoudt tot de antroposofische uitgangspunten het volgende: 'De vrijeschool is ontwikkeld op basis van de inzichten van de Oostenrijkse antroposoof en pedagoog Rudolf Steiner (1861-1925). Hij vond dat de geest volledig vrij diende te zijn van dwang om tot ontplooiing te komen. Bovendien was hij van mening dat de lesstof aan moest sluiten bij de fase waarin het kind zich bevindt. Deze uitgangspunten vormden de basisgedachte voor de vrijeschool. Het is Steiner's gedachtegoed dat vandaag de dag nog steeds springlevend is. Ook op het Rudolf Steiner College.' In de praktijk is het inderdaad zo dat de uitgangspunten van de antroposofie goed terug te zien zijn in de school. Typische voorbeelden hiervan zijn (niet uitputtend): de ambachtvakken in het curriculum, koorlessen en de vormgeving van het hoofdgebouw (bijvoorbeeld de afgeronde hoeken). In de rest van het schoolportret hierover meer.

1.2 Wat is het meest kenmerkend voor het schoolconcept?

1.2.1 Verbinding

Het uitgangspunt voor het schoolconcept van het RSC, de belangrijkste strategie voor het onderwijzen van leerlingen, is het verbinden. Dit betekent voor de leerlingen het verbinden met jezelf, met elkaar, met de lesstof en de leerkracht. Dit betekent ook het verbinden van hoofd, hart en handen door deze te integreren in de lessen. Waarom verbinden? Het kunnen verbinden geeft een gevoel van veiligheid voor de leerlingen en zorgt er daarnaast voor dat de lesstof beter kan worden overgebracht. Het verbinden is een middel om de leerling te laten ontvlammen en intrinsiek te motiveren om aan het werk te gaan met de lesstof.

1.2.2 Ontwikkeling

Een aanverwant uitgangspunt voor het schoolconcept is het centraal stellen van de ontwikkeling van het kind. Sommige onderwerpen zullen leerlingen in een bepaalde levensfase meer aanspreken dan andere. Als je in de lessen aansluit bij deze ontwikkeling komt de verbinding tot stand, zo is de visie. De lesstof is niet het doel, maar een middel om tot ontwikkeling te komen. Daarom wordt de lesstof zo aangeboden dat deze echt ontwikkelstof is (bron: Speerpunt Didactiek). Zo '... lijkt de kern van het vrijeschoolonderwijs te zijn dat het uiteindelijk niet gaat om wat precies onderwezen wordt, maar hoe de leerling zich daartoe, tot zichzelf en tot het grotere geheel, leert verhouden' (Petrasch, 2002; Rawson & Avison, 2013; Vereniging van Vrije scholen, 2013, geciteerd in Mayo, 2015).

1.3 In hoeverre is het een integraal concept?

Het schoolconcept van het RSC is zeer zeker een integraal onderwijsconcept te noemen. Dit heeft te maken met de uitgangspunten 'ontwikkelen' en 'verbinden'. Alles wat gedaan wordt binnen de school wordt gedaan met de intentie om de leerling te ontwikkelen, enkele voorbeelden: de leerkracht dient zich als voorbeeld ook te blijven ontwikkelen, het curriculum moet aan de ontwikkeling van de leerling worden aangepast en het hoofdgebouw is zo ingericht dat de leerling zich letterlijk door het gebouw kan ontwikkelen. Ook het uitgangspunt van verbinden maakt dat het onderwijsconcept van het RSC een integraal onderwijsconcept is. Omdat er een verbinding moet ontstaan tussen leerling, leerstof, leerkracht en de ander, zijn er bijvoorbeeld geen digiborden (die tussen de leerkracht en leerling in zouden staan) en betekent dit het zo lang mogelijk bij elkaar willen houden van klassen.

1.4 Wanneer is het huidige schoolconcept ontstaan?

Het door Rudolf Steiner beoogde schoolconcept is niet het huidige gerealiseerde schoolconcept. Gedeeltelijk is dit te wijten aan *externe* ontwikkelingen. Er wordt bijvoorbeeld een toegenomen noodzaak ervaren voor het verweven van het verplichte Programma voor Toetsing en Afsluiting (PTA) in het onderwijs, wat soms strijdig is met het vrijeschoolse idee dat de lesstof moet aansluiten bij de ontwikkeling van de leerlingen. En daarmee samenhangend laat ook het huidige, en als noodzakelijk ervaren, gebruik van standaard lesmethodes voor sommige vakken soms (te) weinig ruimte voor een eigen vrijeschoolse invulling. Omdat sinds een jaar of vier de blik meer naar buiten gericht staat men meer open om te vernieuwen waardoor inmiddels enige veranderingen in het schoolconcept zijn doorgevoerd (bijvoorbeeld het gebruik van laptops door leerlingen met

dyslexie). Ook zijn er *interne* omstandigheden waardoor het schoolconcept geworden is tot zoals dat nu is. De school heeft zich bijvoorbeeld door een sterke groei verspreid over meerdere locaties, waarbij twee van deze locaties zijn niet ingericht volgens de vrijeschoolse principes. Dit zorgt ervoor dat het vrijeschoolse idee van een gebouw waar leerlingen drempelloos kunnen doorstromen niet geheel uitgevoerd kan worden. De groei van de school heeft er ook toe geleid dat bijvoorbeeld de pedagogische vergaderingen geformaliseerd zijn. Van oorsprong was de pedagogische vergadering (PV) iets informeels. Nu, met alle nieuwe medewerkers, is dat niet meer mogelijk.

1.5 In welke mate is het schoolconcept onderscheidend?

Het RSC onderscheidt zich volgens de schoolleiding van de reguliere scholen doordat het RSC heel bewust de ontwikkeling van het kind centraal stelt en aansluit bij leeftijdsfasen van de leerling. Een ander punt waardoor het RSC als vernieuwend gezien kan worden is dat het RSC vakken aanbiedt die de meer traditionele scholen niet aanbieden zoals onder meer de ambachtvakken metaal smeden, houthakken en tuinieren. Wat ook anders is dan bij de meeste reguliere scholen is dat ook vwo-leerlingen, die normaliter (vrijwel) alleen met hun hoofd werken, met hun handen aan de slag moeten (bij de ambachtslessen). In de praktijk is de school op sommige punten minder vernieuwend ten opzichte van het reguliere onderwijs dan wordt gesuggereerd, zo geeft een van de docenten aan. Met name de vaklessen lijken op de vakken zoals ook gegeven in het reguliere onderwijs.

Of het RSC zich onderscheidt van de andere antroposofische middelbare scholen is de vraag. Hierover zijn de meningen op het RSC verdeeld. In een van de interviews wordt gezegd dat de school meer vernieuwend aan het worden is ten opzichte van de andere vrije scholen. In ieder geval richt de school sinds een aantal jaar haar blik meer naar buiten en krijgen onderwerpen als ICT en recent ook didactiek meer aandacht. Op één punt houdt het RSC zich juist sterker vast aan het vrijeschoolse principe dan andere vrije scholen: namelijk het principe van tijd om te leren. Het RSC pleit sterk voor een 6-jarige havo, in plaats van een 5-jarige havo, dit is ook een speerpunt voor de school. En eigenlijk zou er volgens de school ook voor de mavo meer tijd moeten zijn om te leren.

Je zou kunnen stellen dat het RSC sowieso al vernieuwend is, doordat veel aspecten van de vrije school radicaal vernieuwend zijn. Vernieuwen past in die zin bij het vrijeschoolconcept omdat wanneer je ontwikkelen centraal stelt voor de leerlingen, je dit zelf als school ook zou moeten willen doen. Het accent op de pedagogische aspecten van het lesgeven, zoals zichtbaar wordt in de wekelijks terugkerende pedagogische vergadering, is daar een voorbeeld van. Er is veel draagvlak voor het vernieuwen. Soms moet er zelfs op de rem worden getrapt. Er wordt veel gedaan aan scholing, feedback, cultuurvorming en reflectie op elkaar.

1.6 Is er een ontwikkeling gaande?

De belangrijkste ontwikkelingen op dit moment liggen op het gebied van de didactiek en het omgaan met de buitenwereld.

Er is een duidelijke pedagogische visie, namelijk het aansluiten bij de ontwikkelingsfasen van de leerlingen, maar deze mag wel wat duidelijker doorklinken in de didactiek, zo is de visie. Het doel is dan ook om de komende jaren een vrijeschoolse didactiek te ontwikkelen. Sinds kort is er daarvoor een werkgroep didactiek. Issues die in deze werkgroep aan de orde komen zijn: de relevantie van het geven van cijfers, het geven van feedback, ontwikkelijking van medewerkers en het ontwikkelen van een doelgroep-specifieke aanpak.

Door de groei van de school zijn nieuwe medewerkers binnengehaald met nieuwe ideeën en daarvoor is ook ruimte. *“Zo gaan ze elkaar ook weer wakker maken in de didactiek. En dat is op dit moment heel erg aan het gebeuren in de school. Ik voel dat mensen hiermee gaan experimenteren.”* Dit heeft ook consequenties voor de organisatie. Volgend schooljaar zullen er kleinere teams komen zodat uitwisseling over de didactiek meer mogelijk is.

Daarnaast wordt het in contact komen met de buitenwereld steeds belangrijker gevonden. Dit vertaalt zich in uitspraken als: *“Goed onderwijs staat altijd in de maatschappij”, “De buitenwereld stelt je voor een uitdaging”, “We willen meer verbinding met de maatschappij gaan zoeken”* en: *“Daar heeft Steiner al veel over gezegd, maar daar praten we over en zijn we aan het vernieuwen”*. Een voorbeeld: de school was altijd terughoudend in het gebruik van het ICT in het onderwijs, maar nu is er een drive om daarin te vernieuwen. De vraag die daarbij centraal staat is hoe ICT zinvol kan worden ingezet.

Tot slot zijn er maatschappelijke ontwikkelingen en impulsen vanuit de overheid/ inspectie die *nopen* tot (onder meer) veranderingen in het curriculum en toetsing. Dit betekent bijvoorbeeld dat er binnen het RSC eerder

examen moet worden gedaan, eerder moet worden gedetermineerd, het zesjarig havo-traject ter discussie staat, er methoden moeten worden gebruikt en bepaalde onderwerpen op bepaalde momenten moeten worden behandeld. Deze spanning wordt op dit moment door zowel de schoolleiding als docenten sterk gevoeld. Hoe houden we vast aan onze uitgangspunten, zonder dogmatisch te worden, maar hebben we ook een open blik naar buiten?

1.7 Wat is de stip op de horizon?

Het RSC is op zoek naar een balans tussen het oude en het nieuwe. Enerzijds het trouw blijven aan de vrijeschoolse pedagogiek, anderzijds het je aanpassen aan de huidige tijd, de blik meer naar buiten richten. Er wordt een aantal keer gezegd dat er niet direct een *spanning* wordt ervaren tussen het oude en het nieuwe, maar meer dat dit *spannend* is: “(...) waar een vrijeschool traditioneel staat en van waar we naar toe zouden moeten, met wat we van deze jonge mensen willen. Daarbij beseffend dat we niets ondoordacht overboord moeten gooien. Er is geen spanning dus, het is wel spannend”.

Meer concreet is het ontwikkelen van een vrijeschoolse didactiek een belangrijk speerpunt. Een van de problemen die wordt ervaren is dat leerlingen niet altijd zo intrinsiek gemotiveerd zijn als men wil. Men zoekt naar tools om de leerlingen aan te sporen. In de toelichting op het speerpunt didactiek staat: “Waar onze focus vanuit onze identiteit vooral gericht is op de pedagogiek, zullen wij die moeten verbreden met een focus op didactiek.”

Ten slotte wordt er nagedacht over het nieuwe schoolgebouw dat in de toekomst gebouwd gaat worden.

2 De drie ‘andere’ doelen van het RSC

Naast de meer vanzelfsprekende cognitieve doelen van het onderwijs heeft het RSC drie belangrijke andere doelen voor zijn leerlingen, namelijk: verbinding met jezelf (autonomie en wilsontwikkeling), verbinding met de ander/de wereld en gevoel voor het kunstzinnige/ creativiteit. In dit deel van het schoolportret zullen wij nader ingaan op deze doelen. Het sleutelbegrip hierin is ‘verbinden’. De drie doelen zijn zelf ook met elkaar verbonden, wat in dit hoofdstuk ook duidelijk zal worden.

2.1 Verbinding met jezelf: autonomie en wilsontwikkeling

Een van de drie belangrijkste doelen van het RSC is het ontwikkelen van een verbinding met jezelf. Wat betekent dit nu precies? In het Missie/ Visie document van het RSC staat over het verbinden met jezelf: ‘*De opvoeding, waar het onderwijs nadrukkelijk deel van uitmaakt, dient erop gericht te zijn de opgroeiende mens zijn mogelijkheden te laten ontwikkelen en te leren omgaan met zijn beperkingen. Tegelijk moet geprobeerd worden de sluimerende voornemens en idealen tot bewustzijn te wekken. Samengevat: ‘worden wie je bent’.*’ Over de wilsontwikkeling staat in dit document dat het RSC leerlingen vooral wil leren om de eigen ontwikkeling ter hand te nemen en een eigen oordeel te vormen: het onderwijs moet wilsmatig zijn. Leerlingen moeten geactiveerd worden om ook zelf verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leerproces. In het document ‘Speerpunt Didactiek’ staat dat het onderwijs, naar de visie van Steiner, sterk gericht is op de ontwikkeling van kinderen tot vrij denkende volwassenen.

Ook uit de interviews komt naar voren dat het RSC vooral onderwijs wil bieden dat als doel heeft bij leerlingen de verbinding met zichzelf (autonomie) te ontwikkelen en daaraan gerelateerd de wilsontwikkeling. De rationale hierachter is dat als je weet wie je bent en wat je wil (vrije wil) je een autonoom persoon kunt worden, ruimte kunt innemen om de toekomst zelf vorm te geven. Docenten zien dit doel vooral terug in het periodeonderwijs. In de vaklessen is hier minder ruimte voor: “*In de vaklessen is het meer ‘raggen’ gewoon. De wilsontwikkeling is daar dan minder specifiek, dan is het gewoon de elfhavoklas.*” Ook in de bovenbouw is hier volgens de docenten minder ruimte voor vanwege het moeten afwerken van het Programma voor Toetsing en Afsluiting. Aan de andere kant is die autonomie er bij de bovenbouwleerlingen ook al meer, omdat de leerlingen dan ouder zijn.

Enkele elfdeklassers (vwo) hebben hun mening gegeven over of zij vinden dat de school de autonomie en wilsontwikkeling bevordert. Een elfdeklasser geeft aan: ‘*Ik denk dat wij op school goed gestimuleerd worden om jezelf te vinden, door een breder spectrum aan vakken te geven. Op deze manier is de kans groter dat je iets vindt waar je passie voor hebt en je dan mentaal kan verbeteren.*’ Een ander elfdeklasser is echter meer kritisch: ‘*Ik vind dat er hier op school veel pogingen worden gedaan om je te verbinden met jezelf. Echter vind ik wel dat dit een beetje tegenstrijdig is soms. Er wordt gezegd dat je moet worden wie je bent, maar soms, als je heel veel*

behoefte hebt om iets te doen, moet je gewoon huiswerk maken en moet je datgene dat je echt wil, onderdrukken.'

Verbinding met jezelf wordt in de interviews niet als iets 'wat op zichzelf staat' genoemd. Veelal wordt de relatie benadrukt tussen verbinding met jezelf en verbinding met de ander.

2.2 Verbinding met de ander en de wereld

Het verbinden met de ander past bij het gedachtegoed van de huiscoach van het RSC: Jack Stroop. Deze huiscoach heeft het in een eerder gehouden interview (Stroop, 26 november 2015) bijvoorbeeld over de ruimte die het periodeonderwijs (zie verder in dit schoolportret voor een uitleg) biedt voor het aangaan van de verbinding met de ander.

In enkele documenten wordt nader ingegaan op de rol van het verbinden met de ander in het onderwijs op het RSC. In het document over het Loopbaan- en Oriëntatiebeleid (LOB) staat bijvoorbeeld dat leerlingen in het RSC gestimuleerd worden om te oefenen met het gedrag dat in het leven nodig is; het vermogen om contacten aan te gaan en te onderhouden (LOB beleidsdocument). In het document Burgerschap staat dat burgerschap en sociale integratie verweven zijn in het aanbod en het gewoonteleven (zie verder voor een uitleg) van de school. Met name sport en toneel zijn sterk gericht op de sociale ontwikkeling van de leerling. Hier kunnen leerlingen experimenten met ander gedrag. Er zijn de maatschappelijke stages die al jarenlang gebruikelijk zijn op het RSC en daarnaast is er het Vensteruur: een vak waarin leerlingen gericht bezig gaan met burgerschap en integratie.

Schoolleiders, docenten en leerlingen zijn het er unaniem over eens dat een ander belangrijk doel van het RSC het ontwikkelen van de verbinding met de ander/ de wereld is. Het heersende idee is dat verbinding met jezelf en met de ander wederzijds afhankelijk zijn. Als leerlingen zich kunnen verbinden met de ander zouden zij zichzelf minder centraal stellen en dit zou bijdragen aan het beter oordeelloos zijn naar anderen. En omgekeerd zijn autonomie en vrije wil een gevolg van het sociale waarin een individu zich innerlijk kan spiegelen aan leeftijdsgenoten en aan de docenten. Een van de leerkrachten zegt hier over: *"Het sociale aspect waarbij het individu zich innerlijk kan spiegelen aan leeftijdsgenoten en aan wat wij als docententeam voorleven, dat is wel heel sterk bij onze school. Dat is een heel vormend aspect bij ons. We doen dat met zijn allen automatisch. Veel onderdelen, veel tijd die wij als team aan elkaar besteden, ook in vergaderingen, besteden wij aan het aan elkaar durven delen van de kern van wat jij vindt. Als wij dat als team kunnen, spiegel je dat ook de leerlingen voor. Zo leren de leerlingen allerlei kwaliteiten van zichzelf ontdekken en benoemen. Dus via het sociale ontdekt en ontwikkelt de leerling allerlei kwaliteiten van zichzelf."*

De elfdeklassers geven aan dat zij het verbinden met de ander als doel van het RSC herkennen in het onderwijs: *"Ik herken dit ook. We moeten bijvoorbeeld vaak in groepjes samenwerken. Zo leer je sociale contacten opbouwen en om te gaan met mensen die lastig zijn om mee om te gaan."*; *"Het verbinden met de ander zie je af en toe terug in de lessen bij mentoruur die dan een bepaalde volgorde van zitten bepaalt op basis van haarlengte, reistijd naar school et cetera."*; *"Ja, op school moet je veel projecten in groepjes doen om nieuwe banden te leggen en te leren samenwerken. Hierdoor leer je anderen te vertrouwen en sommige mensen in hun waarde te houden."*; *"In de lessen moet je vaak/soms samenwerken waardoor je bepaalde onderwerpen ook uit een andere kant te horen krijgt en zo kan discussiëren en ook zo meer kennis van een onderwerp ontwikkelt."*; *"Dat je echt een band hebt met leraren, als in dat je ze handen geeft of bij de voornaam noemt."*

2.3 Gevoel voor het kunstzinnige/ creativiteit

Hoe belangrijk creativiteit is in het onderwijs op het RSC wordt duidelijk verwoord in de missie/ visie: *'Het hele onderwijs dient doordrenkt te zijn van kunstzinnigheid. Hiermee bedoelen we niet alleen het hanteren van creatieve werkvormen, maar ook de wijze waarop de leerkracht de lessen voorbereidt, geeft en verwerkt. Creativiteit, toegesneden op de betreffende klas en open staan voor wat in de les actueel is, zijn daar uitingen van. Dit betekent dus dat niet alleen kunstlessen kunstzinnig kunnen zijn, maar ook de primair cognitief gerichte lessen.'* Het gaat bij het kunstzinnige in dit citaat om creativiteit in de brede zin. Op basis van de interviews blijkt de uitleg van creativiteit, in dit schoolportret beter passend omschreven als 'het gevoel voor het kunstzinnige/ creativiteit', toch iets genuanceerder.

Het gevoel voor het kunstzinnige/ creativiteit wordt in de interviews uitgelegd op verschillende manieren. Het is volgens sommigen een middel, volgens anderen een doel of beide. Als middel is het kunstzinnige/ creativiteit een manier om leerlingen aan te spreken. Creativiteit is bijvoorbeeld heel duidelijk zichtbaar in het curriculum van het RSC (bijvoorbeeld in de koor- en ambachtslessen). Als doel gaat het creatiever worden niet alleen om het musiceren en knutselen. Het is breder. Dan gaat het om het ontwikkelen van de vaardigheid om waar te

nemen en leerlingen creatiever te laten omgaan met alles wat ze tegenkomen in het leven. En nog breder is het ontwikkelen van een gevoel voor het kunstzinnige, waaronder ook het creatiever worden valt. Het gevoel voor het kunstzinnige betekent het zien van de schoonheid in dingen. Door het gevoel voor het kunstzinnige wordt het hart geraakt en creëer je verbinding.

Uit het bovenstaande wordt duidelijk dat er een conceptueel onderscheid wordt gemaakt tussen creatief omgaan met alles wat je tegenkomt in het leven en het gevoel voor het kunstzinnige. Creatief zijn is volgens het RSC iets wat meer hoort bij het innovatieve. Het kunstzinnige, ook wel schoonheidsbeleving genoemd, past meer bij het verzorgende. Dan gaat het bijvoorbeeld ook om het netjes achterlaten van een klaslokaal.

In het onderwijs op het RSC is het werken aan het gevoel voor het kunstzinnige/ creativiteit over het algemeen meer zichtbaar in de periodelessen dan in de vaklessen, alhoewel ook in de vaklessen voorbeelden te vinden zijn van lessituaties waarin de creativiteit van de leerlingen wordt aangesproken.

De elfdeklassers (vwo) vinden dat de lessen op een creatieve manier gegeven worden en ook dat ze creatief leren denken: *“Kunstvakken bieden ons de gelegenheid om het creatief denken te ontwikkelen.”*; *“Dat leraren ons beïnvloeden om na te denken over bepaalde zaken. Ik denk dat omdat de leraren ons leren anders over zaken na te denken, dat we daarom anders denken.”*; *“Ja, op deze school doen we veel kunstzinnige dingen, waardoor je gestimuleerd wordt om creatief te denken. Ik merk bij mezelf dat ik over mijn hele schoolcarrière vooruit ben gegaan op dit vlak en beter ben geworden in creatief denken.’ Veel leraren geven ons veel vrijheid bij opdrachten om te zorgen dat er genoeg ruimte is voor eigen creatieve ideeën.”* En: *“Ik vind het rustgevend om tussen alle hectiek van school door, soms gewoon even anderhalf uur lang iets anders te doen dan nadenken.”*

3. Het curriculum

3.1 Ordening van de lesinhoud

De lesstof wordt ingeoeft via het hoofdonderwijs, het zogenoemde *periodenonderwijs*, en de *vaklessen*. In het periodenonderwijs krijgen de kinderen elke drie weken, vijf dagen achter elkaar hetzelfde vak (12 periodes per jaar) om de verbinding tussen de leerling en de lesstof te kunnen creëren. Van geschiedenis zijn er bijvoorbeeld twee periodes per jaar; dat komt dan overeen met twee lessen per week. Het wordt als te versnipperd ervaren als je die vakken 1 uur per week zou aanbieden. Daarmee komt de verbinding niet tot stand. Liever 10 uur per week, 3 weken aan elkaar: dan beklijft het beter.

Sommige vakken worden alleen gegeven in perioden, andere vakken worden alleen gegeven als vaklessen, sommige vakken zijn zowel vak- als periodelessen. Engels, Frans en Duits kennen alleen vakles omdat je deze lesstof moet blijven oefenen. De vakken waarbij veel geautomatiseerd moet worden, zoals Nederlands en wiskunde, zijn in ieder geval vaklessen, maar kunnen daarnaast ook nog in perioden worden gegeven. Voor de grotere onderwerpen, zoals poëzie, is er een aparte periode ingeruimd. In een vakles werk je uit of oefen je in, wat je in het periodeonderwijs hebt gehad. De vakken geschiedenis, aardrijkskunde, biologie en scheikunde worden alleen als perioden aangeboden. Bij deze vakken is het vooral belangrijk om kennis te maken met dit vakgebied; het inoefenen van vaardigheden staat niet zozeer centraal.

De lesstof voor alle vakken is ontwikkelstof; dit betekent dat de lesstof leeftijdsgericht en ontwikkelingsgericht is. Op het RSC wordt expliciet de ontwikkeling van het kind gekoppeld aan de per vak aan te bieden onderwerpen. Dit is een vrijeschools principe dat ook op het RSC gehandhaafd wordt.

3.2 Specifieke accenten

Op het RSC volgen leerlingen veel vakken die op reguliere scholen niet verplicht zijn: de kunst- en ambachtvakken. De aangeboden extra vakken zijn: twee uur per week textiel voor alle bouwen, een uur muziek en een uur koor in beide bouwen, twee uur per week kunst in de middenbouw, twee uur tuinbouw voor de middenbouw, twee uur per week hout voor de middenbouw en twee uur per week metaal voor het tweede leerjaar.

Het RSC kent ook het wekelijks vensteruur voor leerjaar 7 en 8. Dat lijkt op iets wat ze bij gewone scholen maatschappijleer noemen en heeft als hoofddoel actief burgerschap en intergratie. De school wil hiermee een venster op de wereld bieden, de jaarfeesten die op school gevierd worden maken daar ook onderdeel van uit: Wat is dan eigenlijk een paasviering? Waar komt Pasen vandaan, ook los van dat christelijke stuk, wat doen wij ermee als mens? In het vensteruur wordt ook iets gedaan met religiositeit en spiritualiteit. Is er zoiets als een

geestelijke wereld, hoe zit dat met een god? Wat doe je met dingen die je niet in eerste instantie wetenschappelijk kunt verklaren? Verder worden er sociale oefeningen gedaan en is er aandacht voor het omgaan met verschillen.

Aan het begin van het jaar krijgen de eerste klassen zes lessen omgangskunde, daarin leren ze de eigen grenzen en de grenzen van elkaar kennen en hoe ze daarmee om moeten gaan, vaak in spelvorm. Daarvoor haalt het RSC elementen uit methoden (bijvoorbeeld meidenvenijn, rots en water).

In het eerste jaar moeten kinderen tevens een typdiploma halen met een hogere aanslagsnelheid dan gebruikelijk. Dit vindt het RSC een belangrijke basisvaardigheid. Dit is ook niet iets dat op iedere middelbare school verplicht zal zijn.

3.3 Keuzevrijheid van de leerlingen

Er is weinig keuzevrijheid voor leerlingen als het gaat om de vakken die ze volgen. De reguliere, de kunst-ambachtvakken zijn verplicht voor alle leerlingen. Ook het vensteruur is voor de leerlingen verplicht. Pas vanaf de vierde klas havo/ vwo (10^e leerjaar) en derde klas (9^e leerjaar) voor de mavo zijn er profielen. Er is wel veel keuzevrijheid voor de leerlingen als het gaat om de manier waarop ze de lesstof verwerken. Vaak, vooral in de periodelessen, zijn er open opdrachten die veel ruimte laten voor de eigen keuzes van de leerlingen. Ze mogen hun eigen (creatieve) invulling geven aan de opdracht.

Het RSC biedt leerlingen wel steeds meer keuze in wat ze willen leren door het aanbieden van keuzevakken. Een voorbeeld hiervan zijn filosofie, algemene maatschappijwetenschappen. Er komt ook een zogenaamde Prometheus-route voor havisten die meer uit hun studie willen halen. Dit is echt een maatwerkroute waarin leerlingen vakken kunnen kiezen op havo- of vwo-niveau en met meer ruimte voor stages. Dit wil het RSC ook invoeren voor de andere onderwijsniveaus.

3.4 Curriculum en doelen

3.4.1 Verbinding met jezelf in het curriculum

De lesinhoud van alle vakken is aangepast aan de ontwikkeling van de leerlingen. Het hele doel hiervan is zo de leerling te laten leren en deze te begeleiden naar autonomie. Inhoudelijk zie je dat toewerken naar autonomie bijvoorbeeld in de periode cartografie bij de aardrijkskundeles. Over deze periode zegt een docent: *“Voor sommigen is hij daardoor erg leuk, omdat het klopt met wat ze dachten dat ze konden en voor anderen is hij irritant, omdat zichtbaar wordt wat ze nog niet zo goed kunnen. In de elfde hebben ze allemaal het idee dat ze weten hoe de wereld werkt. Met kaart tekenen ga je met verschillende projecties een kaart omzetten. Op het moment dat je niet je eigen idee kunt uitzetten, dan krijg je het bijna niet voor elkaar om die ene kaart om te zetten, via die simpele vertaalmethode, naar die andere kaart. De meesten zien je eerst sputteren, daarna hebben ze het te pakken en krijgen ze een cadeau, namelijk die prachtige kaart die ze hebben getekend.”*

3.4.2 Verbinding met de ander in het curriculum

Het hebben van koorlessen en de ambachtvakken draagt zowel bij aan de autonomieontwikkeling als aan het werken aan de verbinding met de ander. Dit werken aan de verbinding met de ander is inherent aan de inhoud van het vak: bijvoorbeeld het samen zingen en het samen een werkstuk maken. Een voorbeeld uit de ambachtles: *“Er zijn heel veel dingen die je niet alleen kan doen, je bent dus gedwongen om samen te werken. Met een klopboor bijvoorbeeld mogen ze niet alleen werken, de ene houdt het materiaal vast en de ander moet boren. Bijvoorbeeld het knippen van een binnenhoek bij metaal voor het maken van een emmer, dat gaat niet alleen. De ene moet dan de plaat vasthouden en de ander moet knippen. Als je het alleen doet, doe je er drie keer zo lang over. De snelle leerlingen die het alleen willen doen, zien dan dat de tweetallen toch veel sneller gaan. Ze voelen zo het voordeel van het samenwerken.”* Een voorbeeld uit het taalonderwijs: *“De keuze voor en opdrachten bij die thema's zijn empathie-bevorderend. Schrijf die mevrouw een brief, bijvoorbeeld. Bij leerlingen met een lesboek aan het werk zetten raakt de sociale component verloren en daarom doet ze dat niet. Taalonderwijs gaat juist om jezelf uiten en om de ander te begrijpen.”* Ook zie je dit doel terug in het curriculum door het aanbieden van onder meer het vensteruur, een vak waarin een venster op de maatschappij wordt geboden.

3.4.3 Het gevoel voor het kunstzinnige in het curriculum

In het curriculum wordt aandacht besteed aan het creatieve en het kunstzinnige door de onderwerpen die worden gekozen. Voorbeelden: het hebben van poëzie als periode. Een van de docenten geeft een prachtig voorbeeld hoe de inhoud van de les kan bijdragen aan het kunstzinnige: *“Een ander voorbeeld is het absolutisme uit die tijd en de pracht en praal waarin die vorsten leefden in Versailles, als ze dat gaan tekenen, dan leven ze zich daar ook in uit. Het heeft ermee te maken dat je je innerlijk probeert te verplaatsen en dat je ook snapt via zo’n tekening, niet alleen omdat de leraar of het boek het zegt, dat die mensen in opstand zijn gekomen. Daar gaat het om.”*

3.4.4 Beperkingen voor het werken aan de doelen

Het vaklesrooster wordt als steeds dwingender ervaren. Enerzijds wil men vasthouden aan het principe van lesstof = ontwikkelstof, anderzijds zijn daar de eisen van buitenaf. De perioden worden juist als prettig ervaren (in het geval er ook vaklessen worden gegeven voor dat vak, of wanneer het vak geen examenvak is). Er kan in zo’n periode in korte tijd gewerkt worden aan verbeelding, verdieping en het nieuwsgierig maken van de leerlingen. Voor iedere leerling is er ruimte om af te tasten wat ze van het onderwerp vinden.

De periodenlessen lijken als minder vrij te worden ervaren, wanneer in deze lessen examenstof moet worden behandeld omdat er geen vaklessen voor dit vak zijn: *“Een voorbeeld was het verplichte examenonderdeel voor de mavo de dekolonisatie in Indonesië. Je zou dat dan al in de achtste moeten geven, maar dat past daar echt niet, omdat die leerlingen dan nog helemaal niet kunnen invoelen wat er speelt bij zo’n vrijheidsoorlog. In de latere leerjaren sluit dat veel meer aan met waar die leerlingen ook innerlijk mee bezig zijn, die vrijheidsdrang, het je loswerken van het juk van bovenaf. Welke idealen heb ikzelf, waar sta ik voor in de wereld, daar is een achtsteklasser nog helemaal niet mee bezig. Ga je dit toch behandelen, dan ga je de lesstof er echt instoppen. Dan gaat het niet werken, dan pakken ze het niet op. Dan schrijven ze alles braaf over en stoppen ze met zelf vragen te stellen. De meester zal het wel weten, dus ik schrijf het op. Zo breng je juist niet dat creatieve op gang. Dit onderwerp is om deze reden naar de tiende klas verplaatst. De vakgroep heeft ook gezegd, dat ze liever niet meer heeft dat geschiedenis een examenvak is, als dit het curriculum is. Tot vorig jaar is dat zo geweest. Nu is het verplicht dat alle vakken eindexamen doen, dus moet je het programma doen, anders halen ze het niet. En dus moet de vakgroep bekijken hoe dat past in het leerplan.”*

4 Didactiek

4.1 Gebruik methoden/ lesboeken

Het periodeonderwijs gaat in de eerste twee jaar met name via het vertellen van verhalen. Het verhalen vertellen past bij het belang dat wordt gehecht aan de verbinding tussen leerkracht/ leerling. In het periodeonderwijs zijn er geen boeken, in het periodeonderwijs maken de leerlingen zelf hun boek. Leerlingen maken samenvattingen en voeren open opdrachten uit en die vormen uiteindelijk het boek van de periode waaruit ze ook het proefwerk leren. De open opdrachten waarover moet worden nagedacht worden vaak op een creatieve manier verwerkt. Soms worden er echter ook bij de periodelessen methoden gebruikt, dit zijn dan de periodelessen in de hogere leerjaren. In het ontwerpen van de periodelessen gebruiken de docenten wat ze in huis hebben. Het kan zijn dat de ene leerkracht meer weet van de inhoud en de andere leerkracht beter is in de creatieve verwerking. Dan wordt er afgesproken met collega-leerkrachten wie wat voor zijn rekening neemt.

Hoewel de periodelessen dus redelijk vrij zijn, zijn de vaklessen redelijk gebonden aan methoden. Voor de vaklessen gebruiken leerkrachten van het RSC over het algemeen methoden zolang het passend is in de lessen. Soms is dat met een gangbare methode, soms een eigen ontwikkelde methode (bijvoorbeeld bij de vakken Duits, Engels), soms wordt geen methode gebruikt (Frans, wel een leerlijn). Enerzijds bieden de methoden steun, omdat er toch voldaan moet worden aan de eisen van het examentraject waarmee leerlingen voor sommige vakken pas heel laat starten. Anderzijds, zo laten meerdere docenten in de interviews weten, kan een methode als beknellend worden ervaren. Een door een van de docenten van het RSC bedachte oplossing is het op zoek gaan naar een meer *flexibele methode* waardoor je als docent meer vrijheid krijgt. Een andere genoemde oplossing is het vinden van een andere toepassing voor de methode. Sommige docenten gebruiken het boek alleen als een *naslagwerk* voor leerlingen, of als naslagwerk voor zichzelf. En het boek hoeft niet voor alle onderwerpen gebruikt te worden. Het kan ook dat voor bepaalde onderwerpen de methode als *hulpmiddel* nuttiger is dan voor andere onderwerpen.

In de ambachtslessen worden er geen boek of methodes gebruikt, maar zijn er wel door de vakgroep vastgestelde doelen per leerjaar waardoor de lessen niet helemaal vrij zijn. Een voorbeeld van zulke doelen is voor de achtste het leren omgaan met de schaaf en het zelfstandig kunnen omgaan met de gereedschappen. Binnen de uitgestippelde kaders worden door de docenten zelf de lessen ontworpen.

4.2 Didactische strategieën

De manier waarop docenten instructie geven is in de basis gelijk aan de instructie op reguliere scholen. Sommige docenten beginnen met het nakijken van huiswerk, of kijken terug op iets uit de vorige les, gevolgd door iets uit de actualiteit, klassikale instructie en daarna het verwerken van de nieuwe stof. Naast de gebruikelijke instructiestrategieën zijn er vier strategieën om de leerlingen te laten leren die anders zijn dan in het reguliere onderwijs: het uitgaan van een holistisch principe, het gebruik van spel, de rol van weerstand en het reciteren. Hieronder zullen we nader ingaan op deze didactische strategieën.

4.2.1 Deductief redeneren

Bij instructie wordt vaak uitgegaan van een holistisch principe waardoor leerlingen deductief de onderliggende regels leren. Eerst wordt het fenomeen gepresenteerd, bijvoorbeeld bij de ambachtsles het voordoen van het hetgeen de leerlingen moeten doen om tot resultaat te komen, of het vertellen van een verhaal. Daarna moeten de leerlingen aangeven wat ze gezien of gehoord hebben en welk patroon ze erin herkennen. Soms gevolgd door de vraag waarom dit zo is. Het gaat hierbij om het ontdekken *“Dus vanuit de gehelen aangeboden en niet stapje voor stapje. (...) En dan van daaruit komt tot de verschillende vaardigheden zeg maar. Dat is wel een andere insteek. (...) In eerste instantie confronteer je met de wereld, je moet leerlingen confronteren met wat er is. En dan...eehh.. komt het stadium van wikken en wegen daarover en daarna komt pas, en bij periodes bij voorkeur de dag daarna, het begrip. (...) En dan vanuit het begrip ga je naar een nieuwe confrontatie met de wereld. Je begint dan bij het willen en gaat dan het willen naar het voelen brengen.”*

4.2.2 Spel

Daarnaast werd in de interviews een aantal keer het belang van ‘spel’ genoemd als didactische strategie. In de pedagogische vergadering worden er jaarlijks voorbeelden aangereikt van wat er qua spellen gedaan zou kunnen worden. Spelen maakt wakker, is belangrijk voor de verbinding, maar ook om af en toe uit het hoofd te komen. En alles wat je wakker maakt, wordt ook creatiever, zo is de redentatie. Spel wordt ingezet voor instructie maar ook als instrument voor klassenmanagement. Een voorbeeld van spel als leermiddel: *“De leerlingen werken in drietallen en er is een leesmachine, een notulist en er is iemand die moet raden waar de tekst over gaat. De rest van de klas kijkt, want door te kijken en luisteren leren ze ook heel veel. Die ene leerling gaat dan vragen stellen om te achterhalen waar de tekst over gaat en vraagt bijvoorbeeld naar titel en plaatjes. Zo zien de leerlingen van elkaar waar je blijkbaar op let bij een tekst. Het is heel simpel, maar het is weer net even anders dan dat jij als docent staat te vertellen hoe het moet.”* Mocht de aandacht tijdens de les verslappen kunnen de docenten gebruik maken van het springtouw dat in de klas ligt, maar worden ook alternatieven verzonnen: *“als ze heel onrustig zijn, moeten de leerlingen op hun handen gaan staan zonder iets te zeggen of, als het mooi weer is, gaan ze naar buiten en doen ze met ellebogen aan elkaar tikkertje. Dat is dus niet per se gebonden aan een vak, maar het is heel erg geschikt, zeker in een zevende en achtste klas, om een les leuk en luchtig te houden. Door die luchtigheid kan je weer een nieuw onderwerp aanknopen. Via het bij jou en zichzelf komen, is er weer ruimte voor de lesinhoud.”*

4.2.3 Het oproepen van weerstand

Een volgend principe dat vaak terugkomt in het lesgeven op het RSC is het inzetten van weerstand als didactisch middel. Een citaat uit de interviews: *“We proberen in het periodeonderwijs de kinderen met iets de nacht in te sturen. (...) Soms geven wij ze (...) een opdracht of een vraag, die is eigenlijk te moeilijk om te beantwoorden, en dan gaan we toch niet verder die ochtend. Dan laten we ze daarmee naar huis gaan. (...) En dan zeggen wij: de werking van de nacht moet daar even overheen gaan. (...) En de volgende ochtend pakken we die draad weer op. En dan hebben ze het dus even ‘uit te houden’ met dat vraagstuk. En daarna kunnen ze dan met hun wilskracht...”* Het uithouden met een onoplosbaar vraagstuk kan weerstand oproepen, waar wilskracht voor nodig is om dit vol te kunnen houden en op te lossen. Een havo-leerlinge (meisje, 12 havo) zegt hierover in haar examenbetoog: *“Als docenten de literatuur links laten liggen betekent dat, dat de leerlingen hun zin krijgen en dat ze geen moeite hoeven te doen om een literaire puzzel op te lossen. Leerlingen moeten ook leren door te zetten, ondanks dat ze iets niet leuk vinden.”*

Het belang van weerstand als didactisch hulpmiddel zie je heel duidelijk terug in de ambachtvakken. Naast het urenlang vijlen, raspen, schrapen, schaven en kloppen, wat al erg inspannend is, moeten de leerlingen op het RSC bij de ambachtvakken ook staan. Er zijn geen stoelen en de leerlingen mogen niet gaan zitten. De ambachtvakken roepen weerstand op, maar bevorderen ook de wilsontwikkeling: *“De puber wil niet door*

iemand anders gezegd worden wat hij goed of fout doet. Het mooie is dat zij dat ook niet hoeft te zeggen, het materiaal zegt het namelijk. De frustratie van het niet-lukken is tussen de leerling en het materiaal. Daar hoeft zij niet tussen te gaan zitten. Ze hoeft alleen maar te zeggen dat diegene moet blijven oefenen en als je wil dat het goedkomt, dan komt het goed. Dat is voor een leerling heel plezierig en ook frustrerend. Dat is niet erg, want door frustratie kan je leren. Soms barsten leerlingen in huilen uit omdat het niet lukt. Zij of een leerling helpen diegene dan over dat hobbeltje heen en dat is enorm stimulerend. Zo leren leerlingen ook omgaan met tegenslag, zeker als na vele uren werk het materiaal door een verkeerde beweging breekt. “

4.2.4 Reciteren

Een andere didactische strategie op het RSC is het reciteren. Aan het begin van de dag moeten de leerlingen allemaal een spreuk zeggen. Dit heeft te maken met de gewoontevorming, het pedagogische en vormende van het onderwijs op het RSC. Reciteren wordt echter ook genoemd als een strategie om leerlingen te laten leren. Zowel aan het begin en het eind van de les bij de docente Engels moeten leerlingen teksten reciteren. Volgens de docente leren ze daar de taal mee, maar het heeft ook een uitwerking op de leerlingen zelf.

4.3 Accent op het leerproces versus leerresultaat

De docenten en schoolleiders op het RSC zeggen het leerproces belangrijker te vinden dan het resultaat. Wat je meemaakt, wat je onderweg met elkaar beleeft in het leerproces, blijkt uit de interviews onder docenten heel belangrijk te worden gevonden. Aan de andere kant wordt ook gezegd dat er in de praktijk nog wel wat meer accent op het leerproces mag liggen. Een docent merkt op dat het procesgericht werken bij de vwo-/havoleerlingen veel makkelijker gaat dan bij de mavisten. Ook wordt opgemerkt dat het accent richting het examen wat meer op het leerresultaat ligt dan in de eerdere jaren. Wat bij het meer procesgericht werken als lastig wordt ervaren is, omdat het accent ligt op het leerproces en het monitoren daarvan, hoe je aan de ouders duidelijk kunt maken waar het kind staat qua ontwikkeling. Een van de leerkrachten heeft daarvoor een oplossing bedacht door op een eigen webpagina voor de ouders inzichtelijk te maken wat de leerlingen precies leren.

Als het gaat over het leerproces gaat het op het RSC niet alleen om het leerproces van de leerlingen. De visie is dat als je je als docent ook aan het ontwikkelen ben je het kind meer te bieden hebt. Als je jezelf de lesstof erg eigen aan het maken bent, ben je enthousiast en dat wakker je ook bij de kinderen aan.

4.4 Docent sturend of begeleidend?

Sommige leerkrachten op het RSC zijn sturend andere meer begeleidend. Sturing geven is volgens het RSC vooral in de eerste klassen nog heel belangrijk: *“Je moet ze opvoeden in zelfstandigheid”*. In de latere jaren, aansluitend bij de ontwikkelingsfase van de leerling, worden leerlingen uiteindelijk meer zelfstandig en daar moet je het onderwijs op aansluiten, zo is de visie. Maar uit de interviews wordt ook duidelijk dat leerkrachten wel meer een begeleidende rol zouden mogen aannemen dan dat ze nu doen: *“Daar moeten we als school echt iets aan doen, dat we de zelfstandigheid meer bij de leerlingen leggen en ze daarin begeleiden.”* Het uitgaan van de intrinsieke motivatie van de leerlingen wordt heel belangrijk gevonden. Maar daarin zit ook een probleem: wat doe je als de klas niet wil? Intrinsieke motivatie lijkt vooral in de hogere leerjaren en in de lagere onderwijsniveaus niet altijd voldoende aanwezig. De docenten lijken hiermee te worstelen. Zij gaan hier allemaal op hun eigen manier mee om. Een schoolbrede aanpak is hiervoor niet. In de werkgroep didactiek wordt gezocht naar manieren om de intrinsieke motivatie van leerlingen te beïnvloeden.

4.5 Individueel leren of samen leren?

Hoewel er veel klassikaal gewerkt wordt (de busopstelling is nog heel gebruikelijk) geven de docenten aan (steeds meer) alternatieve werkvormen te gebruiken. Hoe gewerkt wordt is onder meer afhankelijk van de docent zelf, of het een periodeles of vakles is, de lesinhoud, het onderwijsniveau en het leerjaar (en daarmee de ontwikkelingsfase van de leerling).

Afhankelijk van de docent werken de leerlingen in groepjes of individueel. Een docent geeft aan dat het soms bevorderlijk is om individueel te werken: dat heeft te maken met het gevoel van autonoom kunnen zijn, dat je het zelf kan. Een andere docent merkt op dat ze sinds kort meer in groepjes werkt, waardoor ze leerlingen beter kan benaderen en ze de individuele kinderen beter kan zien.

In de ambachtslessen wordt veel samengewerkt. Er zijn heel veel dingen die je niet alleen kan doen, leerlingen zijn daarom gedwongen om samen te werken. Met een klopper bijvoorbeeld mogen ze niet alleen werken, de ene houdt het materiaal vast en de ander moet boren. Aan de andere kant maken de leerlingen allemaal hun eigen werkstuk en hebben ze daarbij hun eigen frustraties.

4.6 Gebruik van leermiddelen

Op het RSC is het belangrijkste leermiddel de leerkracht zelf. Aan de leerkracht leren leerlingen. Er moet niets tussen de leerkracht en de leerling komen. Het gebruik van ICT is daarom beperkt, er wordt nauwelijks gebruik van gemaakt. Alleen sommige leerlingen met dyslexie hebben een laptop. De leerkracht werkt vooral gewoon nog met het ouderwetse krijtbord. Soms wordt er wel eens een filmpje afgespeeld of wordt er een beamer gebruikt. Dit gebeurt maar weinig.

Er worden op het RSC ook leermiddelen gebruikt die zelf worden ontwikkeld. Ten eerste zijn dit de boekjes die leerlingen zelf maken in de periodelessen, de zogenaamde periodeschriften. Ten tweede zijn dit leermiddelen die de leerkrachten zelf maken. Een van de docenten maakt bijvoorbeeld tijdschriften waarmee de leerlingen aan het werk kunnen.

Vervolgens zijn er de materialen en gereedschappen die gebruikt worden in de ambachtslessen. De materialen die bij hout en metaal gebruikt worden zijn echte kwaliteitsmaterialen: zo gebruiken ze in de lessen het dure materiaal koper, omdat dat heel veel schoonheid in zich heeft. Dat maakt ook, zo is de redenatie, dat de leerlingen het mooi willen afwerken. Bij hout wordt bijvoorbeeld geen gelijmd hout gebruikt, maar echt mooie beukenhouten planken, van mooi, langzaam groeiend hard hout. Daardoor kan de leerling het mooi afwerken en krijgt het ook die schoonheid aan het eind. Er zijn binnen de ambachtvakken twee paden voor het didactische: aan de ene kant gereedschapsbeheersing en de beperkingen van gereedschappen en aan de andere kant de werkstukken die bepaalde gereedschappen vragen.

4.7 Authentiek en betekenisvol?

In de periodelessen is er meer ruimte om de lessen betekenisvol te maken dan in de vaklessen. Betekenisvolheid is een reden voor docenten om geen boeken te hebben maar om verhalend les te geven. Het maakt een les authentieker als de docent het zelf vertelt. Dit maakt het voor de leerlingen leuker, zij zijn hierdoor enthousiaster.

Omdat docenten zoveel lessen zelf ontwerpen komt het betekenisvol maken van de lessen erg op de docent aan. Sommige docenten geven aan dit wel eens lastig te vinden. Soms is iets al te vaak gedaan, begint het onderwerp ouderwets te raken en gaat het in tegen het enthousiasme van de docent of is het voor een docent die al lang werkzaam is soms lastig het enthousiasme te behouden. Aan de andere kant wordt het ook als spannend ervaren om je eigen les te maken, want het is altijd afwachten of de leerlingen de lessen leuk vinden.

In projecten en opdrachten wordt de buitenwereld in het onderwijs betrokken. Nog voordat de maatschappelijke stage werd ingevoerd in het onderwijs, was de maatschappelijke stage al verplicht op het RSC. Voorheen ook in de elfde, maar nu alleen nog in de negende en tiende klas gaan leerlingen respectievelijk op winkelstage en doen zij een zorgstage.

Er wordt steeds meer geprobeerd de buitenwereld bij het onderwijs te betrekken. In de tuin werken bijvoorbeeld veel ouders uit de buurt. In de kantine werken verstandelijk gehandicapte kinderen. Wat dit jaar nieuw was is de duurzaamheidsweek in samenwerking met het bankwezen. Eerder waren er excursiedagen. Het is niet altijd gemakkelijk

4.8 De didactiek en andere doelen

Hoewel een expliciete vrijeschoolse didactiek in ontwikkeling is, gebeurt er impliciet al heel veel. Er is veel consensus onder leerkracht over hoe zij werken aan de drie andere doelen van de school. Docenten weten veel voorbeelden te noemen hoe zij werken aan de andere doelen via instructie en verwerkingsopdrachten.

4.8.1 Verbinding met jezelf en de didactiek

Wilsontwikkeling en de bevordering van autonomie is zichtbaar in alle fasen van de lessen op het RSC. Het zelf formuleren van het lesdoel wordt door een van de docenten genoemd als autonomie-bevorderend. Bij het

plannen van de les start ze met het lesdoel, vervolgens moeten leerlingen voorafgaand aan de les opschrijven wat ze zelf precies willen leren.

Het doel van verbinden met jezelf wordt door docenten ook expliciet gelinkt aan het principe van het aanbieden van gehelen in de instructie. Een docent vindt het activerend werken om leerlingen veel zelf te laten ontdekken door het aanbieden van een gedicht of een verhaal. Een andere docent maakt iedere dag een diagram op het bord. Als de leerling het niet begrijpt, als de leerling het systeem wat er achter zit niet ziet, kan de leerling het diagram niet natekenen. Dit zelf uitzoeken en doorzetten werkt positief voor het leren verbinden met jezelf.

Het klassikaal inoefenen van nieuwe stof kan ook wilsbevorderend werken. Voor het reciteren moet je je wil inzetten om recht achter je stoel te staan, om iets goed uit te spreken. Verder zit wilsontwikkeling in gewoon je werk doen, door weerstanden heen gaan. Bijvoorbeeld door leerlingen stof te laten inoefenen op een manier die leerlingen niet verwachten. Je laat leerlingen daarmee iets overwinnen. Ook al denken ze het niet te kunnen, zo leren ze wel met die weerstand om te gaan. Ook na een aantal weken je opdracht moeten inleveren vraagt om wil. Het bepalen hoe je met een opdracht aan de slag wil, het plannen en uitvoeren ervan is wilsbevorderend.

Docenten maken ook een link tussen het verwerken van de lesstof en het ontwikkelen van de verbinding met jezelf. Het op een eigen manier verwerken van de lesstof draagt bij aan de autonomie. Docenten geven voorbeelden als het geven van presentaties waarin leerlingen laten zien wat ze willen leren, het schrijven van een dichtbundel over de eigen adoptie, etcetera. Daarnaast dragen open opdrachten bij aan de wilsontwikkeling. Door zelf een vorm van verwerking te kiezen, dan is de drang, als het tegenzit, om door te blijven gaan groter, ook al gaat het niet meteen goed. Zo kan de wil zich ontwikkelen

Hierbij werkt ook het sturen op het proces bevorderend voor het ontwikkelen van de verbinding met jezelf. Het gaat om het stimuleren wat iemand aan het ontwikkelen is en niet het sturen op het resultaat.

In de ambachtslessen vindt er tevens wilsontwikkeling plaats doordat iets wat rond moet zijn ook echt rond moet zijn, dus dat er geen hoeken aan zitten. De leerlingen moeten zelf bedenken hoe dat voor elkaar te krijgen. Ook de herhalende handelingen bij deze lessen zorgen ervoor dat leerlingen zichzelf daarin moeten voortstuwten. Wanneer leerlingen denken 'dat het zo wel goed is', dan zit daar weinig kracht in.

Leerlingen hebben in de ambachtslessen veel handgereedschap. Ze moeten raspen, schaven en vijlen. Verder de werkbanken en niets om op te zitten. De leerlingen moeten staan, omdat ze de kracht die ze nodig hebben uit hun benen moeten halen. De paar houten krukjes die er staan, zijn voor het zagen van grote planken. Het staan is ook fijn voor drukke leerlingen, zij doen het over het algemeen heel goed bij hout en metaal. Soms krijgt zo'n leerling, blijkt later, alleen bij houtbewerking een goed rapport. Het moeten staan is wel een strijd die ze met de leerlingen aan moet gaan.

4.8.2 *Verbinding met de ander en de didactiek*

De verbinding met de ander bevorderen zie je terug in veel aspecten van het onderwijs: in het samenwerken tijdens de les of aan een presentatie (het periodeonderwijs is bedoeld als sociaal onderwijs en daarin wordt vaak in groepen gewerkt), in de spellen die je samen doet in de klas, het reciteren, elkaar even masseren, elkaar complimentjes geven, toneelstukjes opvoeren, debatteren en het samen gereedschappen hanteren. Er is een tijdje geëxperimenteerd met klassenspellen in de mentorklas. Dit zijn rollenspellen waarbij de mentor ingaat op de rol die leerlingen innemen in sociale situaties.

De spellen die gedaan worden zorgen voor saamhorigheid en het gevoel dat je elkaar even ontmoet. Bij het reciteren moeten leerlingen het eigen spreken afstemmen op de rest. In het debat moet je openstaan voor de standpunten van iemand anders, er naar luisteren en hier begrip voor hebben. In de ambachtsles wordt heel veel samen gedaan: *“door te laten zien dat, als je het samen doet, dat het dan soms sneller of makkelijker gaat.”*

Het effect van het werken aan de verbinding met de ander lijkt wel afhankelijk te zijn van de leeftijd van de leerling: *“Het heeft niet zoveel zin aan een achtste klasser te vragen wat haar of zijn idealen zijn, want die zal de zelfde geven als haar/zijn buurman.”* En: *“De echte gedachte-uitwisseling moet in de elfde en twaalfde uitmonden in hoe jij als leerling in je idealen staat en hoe je die in de wereld gaat neerzetten. Daar is hij naar op zoek en daarvoor moet hij dan wel de basis leggen in de eerdere leerjaren.”*

4.8.3 *Het gevoel voor het kunstzinnige en de didactiek*

Als we kijken naar hoe creativiteit terugkomt in de didactiek moet een onderscheid worden gemaakt tussen ‘het creatieve’ (inventieve en creatief bezig zijn) en ‘het gevoel voor het kunstzinnige’ (schoonheidsbeleving). Beide vormen krijgen in de didactiek op het RSC aandacht, maar vooral in de lagere klassen. In de hogere klassen lijkt het minder makkelijk om het creatieve/kunstzinnige aan te spreken. De aandacht is dan meer op het cognitieve.

Over het creatieve geeft een van de docenten aan het out-of-the-box denken geweldig te vinden. *“Als een leerling komt met een oplossing waar niemand aan heeft gedacht, dan pakt hij dat uit alsof het sinterklaasavond is. Hoe komt zo iemand erop”*. Het creatief denken wordt didactisch gestimuleerd door het aanbieden van open opdrachten. Een van de docenten geeft aan te zorgen dat de les niet altijd hetzelfde is, zodat leerlingen op verschillende manieren leren nadenken en op verschillende manieren een opdracht maken. Doordat het op een creatieve manier wordt aangeboden, leren de leerlingen creatief nadenken.

Een creatieve werkvorm draagt bij aan het ontwikkelen van de creativiteit. Een docent merkt op dat het creatieve wordt gestimuleerd wanneer leerlingen zelf een periodeschrift samenstellen, in plaats van dat ze een methode uit hun hoofd leren. Een voorbeeld van een lesopdracht welke de creativiteit bevordert: *“Je bent op een feestje en bedenkt vijf zinnen waarin je beschrijft wat mensen aan het doen zijn.”* Een van de docenten legt uit hoe een creatieve werkvorm precies bijdraagt aan creativiteit: *“Probeer maar met de kracht en intentie waarmee de mensen toen voor iets streden, dat ook te doen. Het hoeft niet, maar het mag wel en daar word je ook op beoordeeld. Of iets uniek of oorspronkelijk is in de presentatie wordt ook beoordeeld.”*

Het gevoel van het kunstzinnige zou volgens een van de docenten kunnen zitten in het mooie van iets bewijzen, maar dit ziet hij als iets dat wellicht alleen een vwo-er zou aanspreken. Een andere docent laat leerlingen de flat observeren die tegenover de school staat. Zij vindt namelijk het kunstzinnige in het mooie van het observeren, analyseren en later ook waarderen. Het observeren en analyseren is het kunstzinnige en is het omgaan met de diversiteit om je heen. Daarna is er ruimte voor het andere doel van het verbinden met de ander: het waarderen van wat je ziet: wat is nu belangrijk en waarom? Leerlingen kunnen dit niet meteen, maar groeien daarin: *“De beelden worden wat groter, de verbanden worden groter en de gesprekken daarover langer”*.

5. Pedagogisch klimaat

5.1 Aandacht voor veiligheid

Pedagogisch is er op het RSC een hele duidelijke visie. Op het RSC wordt een veilige sfeer gecreëerd op twee manieren: door de verbinding aan te gaan en door structuur, ofwel gewoontevorming. Verbinding met jezelf, met elkaar, met de lesstof en de leerkracht creëert een veilige omgeving zo is de visie. Een van de docenten geeft aan dat de leerlingen veel ruimte krijgen om zich te spiegelen aan leeftijdsgenoten en daarbij is wat de docenten voorleven een heel vormend aspect van het RSC. In de vergaderingen durven docenten met elkaar te delen wat zij vinden en zo spiegelen zij dat de leerlingen ook voor. Het geeft volgens de school een gevoel van veiligheid om klassen zoveel en zo lang mogelijk bij elkaar te houden.

Als er in een bepaald leerjaar veel pesterijen zijn, zo staat geschreven in het document ‘Burgerschap’, dan wordt extra ingezet op lessen omgangskunde. Er wordt leestijd uitgetrokken om vanuit de antroposofische invalshoek te kijken naar de behoeften van de leerlingen om te komen tot een betere samenwerking/afstemming met de omgeving.

Ook in de klas zelf wordt er gewerkt aan de veilige sfeer door het verbinden. Een van de docenten geeft aan dat als er negativiteit in de klas is, zij daar een deel van de les voor gebruikt om dit op te lossen: *“De sfeer moet eerst goed zijn. Zijzelf en de klas moeten in een goede stroom zitten. Wat zij voelt, voelt de klas ook.”* In de ambachtslessen krijgt veiligheid een hele concrete invulling, wanneer leerlingen erg moeten opletten voor de veiligheid van zichzelf, maar ook van elkaar.

Vorig jaar (2014) is de Onderwijsinspectie op bezoek geweest. Die concludeerde dat er op school een veilige sfeer heerst. Uit de rapportage blijkt dat schoolverlaters (zowel havo als vwo) zeer tevreden zijn over de mate waarin zij zich veilig voelden op school, over de mate waarin docenten aardig voor hen waren en de mate waarin leerlingen aardig waren voor elkaar. Er zijn aanwijzingen dat de groei van de school met name voor de leerlingen in de hogere leerjaren ervoor zorgt dat zij zich minder prettig voelen, omdat zij ook weten hoe het was toen de school nog kleiner was.

5.2 Structuur, regels, verantwoordelijkheden

Heel belangrijk op het RSC is het 'gewoontelevens': de structuur. Op het RSC is hier veel aandacht voor. Het gewoontelevens ziet er als volgt uit: De docenten zeggen iedere dag om 8.15 uur een spreuk met collegae in de lerarenkamer. Elke dag begint voor de leerlingen van het RSC om half negen. Bij binnenkomst van het lokaal en het verlaten van het lokaal geven de leerlingen een hand aan de docent. Daaraan ziet de docent meteen hoe het met de leerling is en is er al contact gemaakt voordat de les begint. De leerlingen starten met het reciteren van een spreuk samen met de leerkracht. Dit is een spreuk die over de hele wereld gezegd wordt. Hier nemen de leerlingen zich voor om goed te werken en hierin wordt de verbinding met de wereld uitgesproken. Aan het eind van de les zetten de leerlingen altijd de stoel op tafel. De dag begint altijd met periodeonderwijs en eindigt met de vaklessen.

5.3 Verwachtingen

Het zijn niet de prestaties die centraal staat op het RSC, maar de ontwikkeling die de leerling doormaakt. Dit is wel eens lastig, omdat het voor de ouders niet altijd duidelijk is waar de leerling staat. Er wordt uitgegaan van een bepaalde ontwikkeling van de leerling. De lesstof sluit aan bij deze ontwikkeling. Er wordt verwacht dat leerlingen deze ontwikkeling ter hand nemen. Het gaat hem om de honger om iets te willen weten. Om de intrinsieke motivatie die groter wordt door successen. Dit gebeurt echter niet altijd.

6. Differentiële leerbehoeften

6.1 In hoeverre is het onderwijsconcept geschikt voor elke leerling?

Een van de docenten van het RSC zegt heel mooi dat alle leerlingen op school een eindeloos vertrouwen krijgen. En door de breedheid aan geboden vakken en onderwerpen is het schoolconcept inhoudelijk geschikt voor iedere leerling. Het RSC is tevens een "*warm bad voor leerlingen waar het thuis niet goed is*". Dit past bij de filosofie van het RSC waarbij gekeken wordt naar de leerling als geheel.

Aan de andere kant wordt ook benadrukt dat het onderwijs teveel gericht zou zijn op de leerlingen waarmee het minder goed gaat, in plaats van te kijken naar de leerlingen die zouden kunnen excelleren. Daar is op school op dit moment te weinig ruimte voor. Het onderwijs zou niet geschikt zijn voor hoogbegaafden. Een van de docenten geeft aan dat de school wel meer zou kunnen vragen van de leerlingen, maar dat de school dat laat liggen. De docent: "*De minder begaafde leerling wordt gepamperd, de betere verdroogd*". Een andere docent zegt ook dat het goed zou zijn deze leerlingen wat meer uit te dagen door ze dingen te laten uitleggen aan andere leerlingen, meer stappen zelf uit te laten denken en ze meer te laten zoeken naar de beste manier van werken.

Het onderwijs op het RSC is minder geschikt voor leerlingen die het moeilijk vinden zichzelf intrinsiek te motiveren. De filosofie is dat de lesstof en de verbindingen die worden aangegaan de leerlingen automatisch laten ontvlammen. In de praktijk is dit niet altijd zo. Heel individueel wordt dan naar de oorzaken gekeken. Soms lijkt het alsof de leerlingen niet willen leren, maar zijn het in feite leerlingen die onderpresteren. Op individuele basis worden hier inmiddels trajecten voor georganiseerd, maar op het moment wordt er nog niet veel gedaan met onderpresteerders.

Meermaals is genoemd dat het onderwijs op het RSC minder geschikt is voor leerlingen met leerproblemen. Leerlingen op het RSC hebben dan wel minder boeken, maar in de periodelessen moeten leerlingen hun eigen boek maken door middel van insteekmappen en losse blaadjes. Niet alle leerlingen kunnen dit even goed organiseren: "*Goede insteekmappen zijn onontbeerlijk op de vrije school. Dat is nog wel een punt. Zeker voor alle leerlingen met add/ adhd enzovoorts.*".

Verder is het volgens een van de docenten voor sommige leerlingen lastig dat het onderwijs op het RSC erg sociaal is. Alles moet samen. Samen zingen in het koor, samen een toneelstuk opvoeren en samen werken in de ambachtslessen. Voor leerlingen die daar niet van houden is het onderwijsconcept dan ook niet geschikt.

6.2 Strategieën om tegemoet te komen aan differentiële leerbehoeften

In de meeste inspectierapporten wordt duidelijker dat er op het RSC meer aandacht moet komen voor verschillen. Op dit moment ligt de focus op het differentiëren naar onderwijsniveau, naar gender, naar planeettypen en temperamenten en er is aandacht voor speciale doelgroepen. Hieronder een uitwerking van de gebruikte strategieën.

6.2.1 Differentieren naar onderwijsniveau

Vanuit zijn onderwijsvisie wil het RSC leerlingen zo lang mogelijk bij elkaar houden. Genoemde voordelen zijn dat leerlingen dan kennis kunnen maken met leerlingen die het bijvoorbeeld wel lastig vinden in de klas als voorbereiding op de samenleving waar je ook met meerdere niveaus bij elkaar zit. Daarnaast geeft het volgens de school een gevoel van veiligheid om klassen zoveel en zo lang mogelijk bij elkaar te houden. Iets wat door veel medewerkers daarbij als problematisch wordt ervaren is dat de overheid het onderwijs voor de verschillende onderwijs zo verschillend maakt. Bepaalde onderwerpen zijn voor bepaalde niveaus verplicht. Daarnaast geeft een van de leerkrachten aan dat het vooral lastig is om te differentiëren in de havo-klassen, want daar zijn de verschillen in leerstrategieën en leerbehoeften het grootst. Om te kunnen differentiëren naar onderwijsniveau heeft het RSC tot op heden de volgende oplossingen gevonden:

Hogere niveaus dominant

Om goed te kunnen differentiëren is beleidsmatig bepaald dat de hoogste niveaus dominant moeten zijn: in de dakpanklassen moeten in ieder geval 4 leerlingen meer met een hoger niveau zitten dan het lagere niveau. Zodoende kan er les worden gegeven op het hoogste niveau. Differentiatie omhoog is lastiger dan omlaag. Dus er wordt les gegeven op het hoogste niveau en de opdrachten worden aangepast voor de lagere niveau leerlingen. Op deze manier is een 6-jarig havo-traject ook haalbaar.

Niet te vroeg determineren, maar het bieden van een ontwikkelingsperspectief

De school wil niet te vroeg determineren en biedt daarom ontwikkelingsperspectieven. Daarom is er een verlengde brugklastijd. Een beperkende factor is dat de school vanaf volgend jaar in de mavo al in het tweede leerjaar moet gaan determineren.

Eigen uitwerking van open opdrachten

Het differentiëren naar onderwijsniveau is grotendeels ondervangen door het differentiëren in het uitwerken van opdrachten. Dit zie je vooral terug in de periodelessen: deze bieden veel ruimte voor een eigen invulling door de leerlingen. In het periodeonderwijs moeten leerlingen een eigen richting kiezen en een persoonlijke presentatie geven/ of een persoonlijk werkstuk maken. Bijvoorbeeld in een les over Columbus. Wat hebben de mensen in de boot van Columbus allemaal gezien? Het portfoliowerk en de eindwerkstukken mag je helemaal vanuit een eigen insteek invullen. Ook zie je dat in de duurzaamheidsweek: wat zou jij in de wereld willen veranderen?

Meer onderwijstijd

Daarnaast is het mogelijk om klassen zo lang mogelijk bij elkaar te houden en toch alle, vanuit de overheid verplichte, onderwerpen aan te bieden door meer onderwijstijd. Een nadeel daarvan is wel dat leerlingen elke dag heel lang op school zitten, vooral de mavo-leerlingen.

Meer keuzevakken en flexibele leerroutes

Het RSC biedt leerlingen steeds meer keuze in wat ze willen leren door het aanbieden van keuzevakken. Daarnaast wordt de leerweg flexibeler, doordat (eerst alleen de havo) leerlingen kunnen kiezen voor vakken op havo of vwo niveau.

Aparte inrichting van het onderwijs voor mavo-lwoo leerlingen

Er is een aparte Spaarnestroom. Hier zitten leerlingen met leerwegondersteuning die wel een mavo-advies hebben (18 leerlingen). Zij hebben een ander rooster dan de 'gewone klassen'. Zij hebben een vak minder (geen Duits), studie-uren en meer begeleiding door de mentor. In het Spaarnestroom-lokaal zijn tevens andere materialen dan in de andere lokalen, bijvoorbeeld meer spelmateriaal.

6.2.2 Differentiëren naar gender

Het differentiëren naar gender is nog geen gemeengoed op het RSC. Er zijn wel enkele initiatieven om te gaan differentiëren naar gender. Meisjes/ jongens-verschillen zijn bijvoorbeeld bij de determinatiegesprekken in de bovenbouw expliciet benoemd. Er werd toen gezegd dat meisjes netter zijn dan jongens en hun schriften beter in orde hebben. Een van de docenten vertelt dat zij het werk van leerlingen ook beoordeeld op verzorging, maar dat ze milder is geworden in het beoordelen van het werk van de jongens. Meisjes kunnen echt kunstwerkjes inleveren. Verder is er op het RSC bijvoorbeeld uitgeprobeerd om een les met een quiz te beginnen omdat het competitie-element jongens meer zou aanspreken. Het werken met meisjes-jongens verschillen is een speerpunt op de agenda van de werkgroep didactiek.

6.2.3 Differentiëren naar temperamenten en planetentypen

De temperamenten en planetentypen zijn bepalend voor de pedagogische insteek in de les. De temperamenten worden gebruikt voor de wat jongere leerlingen (tot 14 jaar) en daarna zijn de planeettypen richtinggevend. Het werken met temperamenten en planetentypen geeft docenten een idee hoe de leerling in elkaar zit (de leerling is bijvoorbeeld 'flegmatisch' of een echte 'Saturnus'). Daarnaast geeft het aanwijzingen over hoe je de verschillende leerlingen aanspreekt in de les en met ze om gaat. De docent kan zich bijvoorbeeld afvragen: geef ik niet teveel flegmatisch les? Het doel is een evenwicht te creëren in temperamenten: elk teveel aan temperament moet worden opgeheven.

Leerlingen kunnen bijvoorbeeld lezen vanuit hun planeethouding. Als een leerling leest vanuit de planeethouding 'maan', dan leest de leerling de letterlijke tekst, en komen daar geen eigen interpretaties bij kijken. Leest de leerling vanuit een Venus-houding, dan doet de tekst iets met de leerling en geeft de tekst aanleiding tot bewondering of ergernis.

De planetentypen hebben een rol in de biografische leerlinggesprekken die worden gehouden in de twaalfde-klassen. Daarnaast wordt er binnen de talen en bij de lessen Nederlands mee gewerkt. Bij de exacte vakken wisselt het gebruik ervan. Bij natuurkunde heel duidelijk wel, bij biologie en scheikunde wat minder. In het overleg van de vakgroepen is besproken hoe je ermee kunt werken. Bijvoorbeeld hoe je bij boekproefwerken verschillende vragen kan stellen en verschillende opdrachten kan geven.

De docent geeft in het interview aan de planetentypes te gebruiken. Hij doet dit bij het voorbereiden van de les. Hij vraagt zich dan af voor welk planeettype dit nou een prettige les is. Hij probeert op te letten dat hij de verschillende planetentypen bedient in de lessen. Een verhaal vertellen is voor bepaalde planeettypes heerlijk en voor andere types is dat minder. Hij vertelt daarom niet altijd een verhaal maar bedenkt dan ook andere werkvormen.

6.2.4 Differentiëren voor speciale leerlingen

Om specifieke leerlingen te kunnen helpen worden sinds kort laptops ingezet en worden er individuele leertrajecten uitgestippeld. Leerlingen die dat kunnen gebruiken (leerlingen met dyslexie) krijgen een laptop om mee te werken. Daarnaast is er inmiddels vijf keer een apart traject bedacht voor hoogbegaafde leerlingen. Dit traject wordt samen met de mentor bedacht: leerlingen mogen gaan onderzoeken waar hun passie ligt. Een meisje mocht bijvoorbeeld, omdat ze schrijfster wilde worden, tijdens twee uren van gewone vaklessen lessen, gaan werken aan haar eigen boek. Zij kreeg daarbij een andere leraar als mentor. De ervaringen hiermee zijn positief en de school wil dit voor meerdere leerlingen gaan organiseren. Wanneer ook dat niet werkt, schreeft de school de strategie op. Een van de leerlingen moest bijvoorbeeld een keer meelopen met een vmbo-basis / kader school. Het RSC zit hier meer bovenop dan een paar jaar geleden.

6.3 Differentiële leerbehoeften en andere doelen

6.3.1 Differentiële leerbehoeften en verbinden met jezelf

Iets eigens brengen aan de maatschappij zie je terug in de manier waarop in het periodenonderwijs les wordt gegeven: door veel eigen inbreng te vragen van de leerlingen. Daarnaast zie je het werken aan de verbinding met jezelf door het aanbieden van opdrachten voor leerlingen vanuit het holistische principe. Je gaat dan als leerling van een confrontatie met de wereld, naar het begrijpen en ervan en vervolgens ga je vanuit dat begrip naar een nieuwe confrontatie met de wereld.

De vraag die op het RSC centraal staat bij het werken aan het verbinden met jezelf is hoe om te gaan met de wilszwakke leerling, de leerling die niet intrinsiek gemotiveerd is. Een aantal jaren geleden was dit al een speerpunt. Toen is er gesproken bij het aansluiten bij de beleving van de leerling als oplossing. Dit heeft niet de voorkeur van een van de schoolleiders: betrokkenheid creëren bij de lesstof is belangrijker dan aansluiten bij de beleving. De docenten komen met eigen oplossingen. Leerlingen met weinig wilskracht in kleinere stappen lesgeven en meer begeleiding bieden. Daarnaast kan je de leerling confronteren, het handelen spiegelen en de zelfreflectie van deze leerling op gang brengen.

6.3.2 Differentiële leerbehoeften en verbinden met de ander

Aan de verbinding met de ander wordt in de les onder meer gewerkt door leerlingen te laten samenwerken, te laten luisteren naar elkaar, het spreken op elkaar af te stemmen (reciteren), huiswerk te bespreken in groepjes, door het doen van toneelstukjes, spelletjes, elkaar masseren en expliciet aandacht te schenken aan hoe je met elkaar communiceert.

Wanneer de leerling de verbinding niet aangaat met de ander zijn er een aantal is daar in eerste instantie de mentor. Op het RSC volgen mentoren leerlingen langdurig, een aantal jaren. Zij hebben ook de taak om het gesprek met de leerling aan te gaan als de leerling de verbinding niet aangaat. Hoe dit zou moeten gaan is een keer nagespeeld in een vergadering, wie tikt de docent aan in zo'n geval: de afdelingsleider, de zorg coördinator, etc.

De docenten vertellen over de manier waarop zij omgaan met leerlingen die de verbinding niet aangaan. Als docent kun je veiligheid bieden, het benoemen en bespreekbaar maken. Een aantal docenten geeft aan dat leerlingen die de verbinding niet aangaan aangespoord worden om dit toch te doen. Bijvoorbeeld leerlingen die geholpen willen worden door de docent, worden teruggestuurd met de opdracht om een medeleerling om hulp te vragen. Soms wordt een les specifiek voor deze leerling ingericht zodat deze leerlingen kunnen laten zien waar ze goed in zijn of wordt deze leerling gevraagd om midden in de klas plaats te nemen. Als de leerling het echt niet wil is het soms verstandig deze even met rust te laten.

6.3.3 *Differentiële leerbehoeften en het gevoel voor het kunstzinnige*

Het werken aan het kunstzinnige zit vooral in het aanbod van kunstzinnige activiteiten. Bij het vak Nederlands is er bijvoorbeeld "Lokaal 8" (een blog) waar leerlingen zelf journalist kunnen zijn. In Free Factor, een soort "Holland's got talent" kun je je 'artiestschap' laten zien. Leerlingen die toneel leuk vinden kunnen in het kerstspel spelen. Er zijn genoeg opties voor de leerlingen om iets te vinden wat bij hun past.

Daarnaast zit het werken aan het kunstzinnige in het aanbod van opdrachten in de les en de verwerking ervan door leerlingen. Meerdere docenten geven aan het erg te waarderen wanneer leerlingen out-of-the-box denken. In de les wordt het creatieve gestimuleerd door het lezen van literatuur en poëzie en creatieve *open opdrachten* als het tekenen bij een boekverslag. Bij de ambachtsles mogen leerlingen aan tafel waar 4 kinderen werken *niet hetzelfde maken*. Daarnaast toont de docent bij deze les een voorbeeld waarin weinig uitdaging zit. Dat voorbeeld mag dan niet worden nageemaakt.

6.4 *Mogelijke verbeterpunten*

Medewerkers van het RSC ervaren beperkingen voor het effectief kunnen differentiëren tussen leerlingen en geven daarbij ook aan hoe dit verbetert zou kunnen worden.

De verouderde didactiek wordt als probleem ervaren. Aan de ene kant zou dit opgelost kunnen worden door betere ruimtes. Bijvoorbeeld door het creëren van een ICT-ruimte om aan een computer te werken. Daarnaast vereist het een culturomslag bij docenten. Momenteel wordt er nog veel gewerkt in de busopstelling en wordt er vooral frontaal lesgegeven, maar er is meer dan alleen luisteren en opschrijven. De school zou de docenten moeten equiperen om beter om te leren gaan met een leerling die niet meedoet in de les. Er zou ook meer geëxperimenteerd kunnen worden met verschillende werkvormen. Ook voor de leerlingen vereist dit een andere houding. Ze zullen bijvoorbeeld vaardig moeten worden met ICT en het geven en krijgen van feedback.

Er zou ook meer keuzemogelijk kunnen komen in vakken, bijvoorbeeld om vakken op vwo-niveau te kunnen doen. Dit zou dan wel afhankelijk moeten zijn van de ontwikkelingsfase van de leerling. ICT zou een tool kunnen zijn om het onderwijs te veranderen, om bijvoorbeeld meer projectmatig te gaan werken. Er zou ook meer keuzemogelijkheid moeten zijn binnen vakken. De methoden die nu gebruikt worden bij de vaklessen laten soms weinig ruimte om te differentiëren. Misschien zou daar nog ruimte zitten voor verbetering, al moet het werken zonder methoden niet de kwaliteit in de weg staan.

7 **Schoolorganisatie**

7.1 *Indeling klassen*

Leerlingen blijven zo lang mogelijk bij elkaar in de klas. Daarnaast wordt geprobeerd, nu de school gegroeid is, vanuit de visie van het RSC de continuïteit te bewaren door een vast groepje docenten rond een klas te formeren.

In de dakpanklassen (havo/ mavo en havo/vwo) worden er meer leerlingen met een hoger advies geplaatst dan leerlingen met een lager advies. Het idee is dat het makkelijker is om te differentiëren naar onderen dan naar boven. Daarnaast zorgt dit voor een goede representatie van de verschillen die er zijn tussen mensen: de een heeft nu eenmaal meer moeite met leren dan de ander.

7.2 Roostering

Op het RSC starten alle leerlingen de dag om half 9. In de ochtenduren, van half 9 tot 10.10 uur wordt het hoofdonderwijs gegeven: het zogenoemde periodeonderwijs. In het periodeonderwijs krijgen kinderen elke drie weken, vijf dagen achter elkaar hetzelfde vak (12 periodes per jaar). Vanaf half 11 zijn er vaklessen die drie kwartier duren. In principe elk uur een ander vak.

Door het grote aantal vakken dat leerlingen hebben op het RSC een erg vol programma. Er wordt benoemd dat dit in de mavo-stroom problematisch is. Deze leerlingen zitten elke dag van half 9 tot 4 op school. Wat daarbij storend is dat de mavist vanuit het perspectief van de vrij school wel heel snel van school gaat. Dit geldt overigens ook voor de havisten en vwo-ers. Om te voldoen aan ontwikkeling zou het RSC alle kinderen zeven jaar op school willen hebben. Dit was ook zo totdat het RSC mee is gaan doen aan de centrale examens. Daarom krijgen de leerlingen meer uren les dan op andere scholen, daardoor kan het RSC net de stof aanbieden die ze de kinderen graag wil meegeven.

7.3 Mentoraat

Op het RSC is de mentor erg verbonden met de klas doordat de mentor een aantal jaren meegaat met dezelfde klas. De mentor van de negende klas blijft tot het eindexamen aan de klas verbonden. Leerlingen krijgen bij voorkeur niet meer dan twee mentoren gedurende de schoolloopbaan. De mavo houdt zelfs de hele schoolloopbaan dezelfde mentor.

Daarnaast heeft de mentor meer uren met een klas dan op reguliere scholen. Naast de mentortaken en de vaklessen geeft de mentor ook een aantal periodes aan de klas. Als mentor zie je 9-12 weken per jaar je klas iedere ochtend. In tegenstelling tot op sommige andere vrije scholen geeft de mentor niet alle periodelessen aan een klas. Dit omdat de mentor in de opinie van het RSC niet in alle vakken bekwaam kan zijn. Nieuwe mentoren kunnen zich bij op het RSC bekwamen in twee andere vakken per jaar en kan dan ook die periodes geven.

Er wordt als nadeel van dit systeem genoemd dat een mentor soms een beetje kan indutten met zo'n klas die jarenlang bij de mentor blijft. Daarnaast zou de mentor in de toekomst een nog meer centrale rol kunnen krijgen zodat ook het kind meer centraal komt te staan.

8. Gebouw en leeromgeving

8.1 Gebouw en ruimten

Het RSC bevindt zich in de minste buurt van Haarlem. Op het RSC zijn echter bijna geen leerlingen uit deze wijk. De school heeft op dit moment geen wijkfunctie, ouders die voor de school kiezen doen dit bewust vanwege het vrijeschool karakter.

Het RSC kent drie locaties: het hoofdgebouw en twee nevenlocaties (de Huibersschool en de Belgiëlaan). De nevenlocaties zijn erbij gehuurd en zijn niet vormgegeven volgens de antroposofische principes. Het hoofdgebouw, wel vormgegeven volgens antroposofische principes, is door de enorme leerlingengroei ruimschoots uit haar jasje gegroeid. Over een aantal jaren zullen de nevenvestigingen plaats maken voor een grotere unilocatie.

Het hoofdgebouw is een transparant, open gebouw met "abgeeeckte" hoeken (aan een bovenhoek afgeschuind). De school is, naar de theorie van Steiner vormgegeven als een organisme: De lerarenvergadering is het hart van de school, met de lokalen van de verschillende leerjaren als wervelkolom. Leerlingen maken als ze ouder worden, van onder- tot bovenbouw een reis langs de ruggengraat van de school. De basisschool(= onderbouw) is alleen nog fysiek verbonden met het hoofdgebouw; het is één gebouw, maar het zijn twee verschillende organisaties. Het idee achter deze vormgeving is dat op het moment dat je meer past in het gebouw (organisch,

dus je past als mens er beter in) je beter tot het leren komt. De kleuren in het gebouw geven veiligheid. Bij elke leeftijd hoort een andere kleur. In de middenbouw is speciaal gekozen voor een zachte kleur om het veilig te houden, dichterbij de leerling.

Leerlingen in de eerste twee leerjaren hebben een eigen lokaal. Het is belangrijk dat een lokaal van die klas wordt. Leerlingen hangen ook dingen op. Daar krijgen de leerlingen de meeste cognitieve lessen. De docent gaat naar lokalen toe en dat geeft rust. Wat handig is dat de gangen van de onderbouw verspringen en er ruimte is om aan tafels om in de gang te werken in groepjes.

De ambachtslokalen hebben een eigen plek in het hoofdgebouw. Vanwege het lawaai zitten de hout-, metaal- en textiellokalen in een eigen hoek. Een van de vakken op het RSC is tuinbouw. Voor dat vak wordt in de tuinen gewerkt bij de school. Onlangs kwam het RSC in de krant (Haarlems Dagblad) met een door de school, met de tuinbouwleraar als aanjager, georganiseerde duurzaamheidsbeurs.

Het plein bij de Huibersschool is aangepast aan de seizoenen met een 'Seizoener' op het plein waar ontmoetingen plaatsvinden. De pleinen worden vaak gebruikt voor spelactiviteiten gedurende de lessen, bijvoorbeeld het klassikaal springen met een springtouw of het spelen van een tikspel. Er wordt buiten op de pleinen geleerd door samen te spelen.

8.2 Faciliteiten

Zoals eerder vermeld werken de docenten op het RSC met krijtborden en zijn er geen digiborden aanwezig. Deze digiborden worden niet gebruikt omdat het gevaar is dat het digibord een doel op zich wordt en dat het de verbinding tussen de leerkracht en de leerling in de wegstaat. Voor een verteld verhaal moeten leerlingen moeste doen. Dit werkt, zo is de visie, bevorderend voor de wilskracht. Laptops worden alleen gebruikt voor enkele leerlingen met dyslexie. Er is geen wifi op school. Soms mogen leerlingen in de les iets opzoeken met hun telefoon.

Er zijn speciale lokalen voor de ambachtvakken. Hierin bevinden zich de noodzakelijke materialen en gereedschappen. Er is geen aparte machineruimte. Machines mogen niet langer in het lokaal staan, maar moeten in een afgesloten ruimte; die is er nu niet. In het metaallokaal zit een echte smidse.

9. Toetsen en beoordelen

9.1 Leerprestaties

In 2015 waren de slagingspercentages 80% voor het vwo (16/20 leerlingen), 85% voor de mavo (35/41 leerlingen) en op de havo was het slagingspercentage 100% (35/35 leerlingen). Leerlingen doen over het algemeen pas na zes jaar examen voor de havo (het verlengde havo-traject). Het blijkt dat leerlingen van het RSC na hun opleiding relatief vaak een opleiding in de kunstrichting kiezen, kiezen voor een tussenjaar of een opleiding gaan volgen op een lager niveau dan waar ze op het RSC voor zijn opgeleid.

Er worden geen gestandaardiseerde (Cito-) toetsen afgenomen. Als het RSC dat zou willen doen, zou daarop ook het vakkenaanbod moeten worden afgestemd en dat is op dit moment niet het geval. Wel wordt er aan het eind van een vak een cijfer gegeven. Het periodeonderwijs wordt afgesloten met een beoordeling van de periodeschriften die leerlingen zelf maken. Periodes worden tevens beoordeeld op werkhouding, kwaliteiten die getoond zijn en een cognitieve vaardigheden test.

9.2 Volgen van de ontwikkeling

Er wordt gedurende de onderwijsloopbaan beoordeeld op ontwikkeling, inzet en resultaat. Determineren gebeurde tot een tijd terug in het tweede leerjaar (havo vwo en mavo havo werden uit elkaar gehaald in heterogene groepen), maar nu wordt alleen een ontwikkelperspectief gegeven (als je zo ontwikkelt dan krijg je aan het eind van de klas een havo advies). Aan het eind van de brugklas (eerste twee leerjaren) ontvangen leerlingen bijvoorbeeld een *ontwikkelschets*. Deze schets wordt samengesteld door docenten en hierin staat hoe de leerling zich de afgelopen jaren tot zelfstandigheid heeft ontwikkeld.

Dat wordt beoordeeld op ontwikkeling is typisch voor het RSC. Elk jaar krijgt een leerling een rapport met een persoonlijke voorkant door de eigen mentor. Dit kan bijvoorbeeld een spreuk zijn. In de vorm van een beeld wordt weergegeven hoe de docent de leerling op dat moment ziet. Een van de docenten geeft aan dat hij aan zijn leerlingen vraagt wat hij zal invullen op het rapport en daar vervolgens het gesprek over aangaat met de belofte

dat hij zal invullen wat de leerlingen zeggen. Maar soms wordt deze belofte gebroken doordat hij hoger beoordeeld dan dat de leerlingen zichzelf inschatten. Als leerlingen een rapport krijgen wordt daarin de vrije schrijfruimte door docenten heel belangrijk gevonden. Hier is ruimte om in te gaan op de ontwikkeling van het kind.

Aan het eind van het mentoraat, in de twaalfde klas, schrijft de mentor een *karacterschets* waarin de leerling getypeerd wordt. Hiervoor wordt 20 minuten per leerling uitgetrokken. De mentor beschrijft vervolgens in 250 woorden hoe de leerling zich ontwikkeld heeft in denken, voelen en willen.

Aan het eind van hun loopbaan maken leerlingen een *eindwerkstuk*. Hierin maakt een leerling duidelijk wat de ontwikkeling is geweest de afgelopen jaren op school en wat zijn of haar idealen zijn. Dit schriftelijk werkstuk wordt gepresenteerd. Het eindwerkstuk moet (net als het profielwerkstuk op andere scholen) worden beoordeeld met een cijfer. Maar door middel van rubrics wordt ook het proces beoordeeld. De echte beoordeling wordt door de leerling zelf gegeven. In een eindgesprek, waarbij twee docenten (waaronder de mentor) aanwezig zijn, wordt gereflecteerd op de schoolloopbaan en het leven van de leerling in het algemeen. De regie ligt bij de leerling. De docenten zijn erbij om het reflectieproces in goede banen te leiden, niet om te oordelen.

Sinds een aantal jaar is op school ook het *portfolio* in ontwikkeling. Hierin reflecteren zowel leerlingen als leerkrachten op competenties en ontwikkeling. Het eindwerkstuk is ook onderdeel van dit portfolio.

10. Organisatiecultuur

10.1 Personeel

Een onderzoekende houding wordt steeds meer gewaardeerd binnen het RSC. Zo blijkt ook uit het feit dat de school inmiddels een opleidingsschool is en is de onderzoekende houding als competentie opgenomen in het profiel van de docent. Medewerkers van het RSC laten zich bij voorkeur aanspreken en stellen zich lerend op. Door een open leerhouding kan de organisatie zich verder ontwikkelen, zo is de visie. Tevens is het belangrijk voor de medewerkers om steeds ook te kijken naar de achterliggende filosofie van het vrijeschoolse onderwijs en de gemeenschappelijke visie op het leren van het kind.

Daarnaast is een open, lerende houding een belangrijk voorbeeld naar de leerling, die zich 'aan de leerkracht' ontwikkelt. Overigens is hierbij de opmerking dat een leerling zich niet *alleen* aan de leerkracht ontwikkelt. Op het RSC worden docenten echt gezien als voorbeelden. De docenten moeten zichzelf blijven ontwikkelen om dit voor te leven aan de leerlingen (verbinding tussen de leerling en de docent) en dit is ook helpend voor het enthousiasme waarmee docenten het vak overbrengen (en daarmee de verbinding tussen de leerling en de lesstof).

Soms is het lastig om als vrijeschool qua personeel te voldoen aan de eisen van buitenaf. Er is voor het ambachtvak metaal geen lerarenopleiding waardoor de huidige docent niet de juiste bevoegdheid heeft volgens de Inspectie terwijl de docent wel precies is wat de school zoekt.

10.2 Mogelijkheden voor inspraak en overleg

De afdelingsleiders en het schoolhoofd stellen ieder jaar een speerpuntenagenda op. Leerkrachten worden uitgenodigd om aan deze punten te werken en hiervan ook hun collegae op de hoogte te houden. Er worden wekelijkse vergaderingen gehouden met het hele team. Uitgangspunt is gelijkheid: iedereen draagt bij op basis van gelijkheid. Daarnaast is er nog de Pedagogische Vergadering die sinds de groei van de school geformaliseerd is. Hiervoor bestaat ook een PV voorbereidingsgroep (scholing vanuit de antroposofie). Hier wordt bewust tijd voor ingeruimd. Ten slotte zijn er een aantal projectgroepen en werkgroepen (zoals de Werkgroep Didactiek).

Binnen de school is een Leerlingenraad als oefenplaats voor democratie. Leerlingen overleggen, bepalen de agenda en nemen besluiten. Daarnaast zijn er ook andere activiteiten waardoor leerlingen gestimuleerd worden verantwoordelijkheid te nemen. Bijvoorbeeld door de taken die ze hebben in e klas en school en de invulling van de jaarfeesten. Een voorbeeld hiervan is het kiezen van een goed doel door de leerlingen voor het jaarlijkse Michaëlsfeest.

Enerzijds wordt het contact met ouders als heel waardevol en fijn gezien. Ouders hebben bewust voor de school gekozen en lijken dankbaar te zijn dat hun kind op het RSC zit. Aan de andere kant wordt het op school door sommige medewerkers als moeilijk ervaren om de balans te bewaren tussen wat de ouders van hun vragen en hoe de school te werk gaat.

Bijlage 1:

Een fictieve dag op de Rudolf Steiner School van een fictieve docent

Het is nog vroeg als Ina de wijk in fietst. Voorheen was dit een onontgonnen stukje land. Jaren geleden vestigde zich daar de onderbouw van de Vrije School. Deze onderbouw, oftewel basisschool, groeide uit tot een steeds groter wordende midden- en bovenbouw. De onderbouw werd 'een smal nekje met daarop een groot waterhoofd': het Rudolf Steiner College (RSC). De leerlingen komen vooral van buiten de wijk, die ook wel 'De Bijlmer van Haarlem' wordt genoemd.

Het RSC valt onder de Stichting voor Voortgezet Vrijeschoolonderwijs Noord-Holland, tezamen met het Geert Groote College in Amsterdam en de Adriaan Roland Holtschool Bergen. Sinds ongeveer vier jaar is ambitie van het RSC om de blik meer naar buiten te richten. Deze cultuuromslag hangt onder meer samen met de komst van een nieuwe schoolleider van buiten het antroposofisch onderwijs, de ontwikkelingen in de ICT en de noodzaak om resultaten zichtbaar te maken voor de buitenwereld. Vernieuwen staat hoog op de agenda. Inmiddels moet er zelfs af en toe op de rem worden getrapt.

Ina gaat zelf wekelijks naar de pedagogische vergadering op het RSC. Eerst was een dergelijk overleg meer informeel. Maar met het groeien van de school is dit geformaliseerd en staan er thema's op de agenda als de pedagogische hoofdwet - hoe spreek ik leerlingen ontwikkelingsgericht aan - en laatst werden er zelfs kleine toneelstukjes gespeeld.

Het RSC heeft op dit moment 827 leerlingen. Het RSC omvat de middenbouw (leerjaar 7-8) en bovenbouw (leerjaar 9-12)¹. Nu is de basisschool of onderbouw alleen nog fysiek verbonden met de midden- en bovenbouw; het is één gebouw, maar het zijn twee verschillende organisaties. Een leerling kan gemakkelijk van de onderbouw doorstromen naar het RSC. Op het RSC wordt onderwijs gegeven van mavo tot vwo. Ook is er een aparte stroom voor mavo-leerlingen met leerwegondersteuning: de Spaarnestroom.

Ina is op weg naar het hoofdgebouw van het RSC, dat in tegenstelling tot de twee nevenlocaties in de buurt wél vorm is gegeven volgens antroposofische principes. Door de enorme leerlingengroei is de school ruimschoots uit haar jasje gegroeid. Inmiddels is het samenraapsel van locaties geworden. Over een aantal jaren zullen de nevenvestigingen plaats maken voor een grotere unilocatie.

Ina parkeert haar fiets en stapt binnen in een transparant, open gebouw met "abgeeckte" hoeken (aan een bovenhoek afgeschuind) en een grote hal als centrum van de school waarin iedereen elkaar kan ontmoeten. De school is, naar de theorie van Steiner, als een organisme: met de lokalen van de verschillende leerjaren als wervelkolom. Leerlingen maken als ze ouder worden, van onder- tot bovenbouw een reis langs de ruggengraat van de school.

Leerlingen blijven zoveel mogelijk samen in dezelfde klas en leerlingen in de eerste twee leerjaren hebben zoveel mogelijk een eigen speciaal voor de klas ingericht lokaal. Hier krijgen zij de meeste cognitieve lessen. De docent komt vaak naar de klassen toe en dat geeft rust. De kleuren in het gebouw geven veiligheid. Bij elke leeftijd hoort een andere kleur. In de middenbouw is speciaal gekozen voor een zachte kleur om het veilig te houden, dichterbij de leerling.

Het is 8.15 uur. Ina ziet haar collegae al zitten in het hart van het gebouw: de lerarenkamer. Gezamenlijk beginnen ze de dag met het zeggen van een spreuk. Ina pakt haar eigen mok uit de kast die ze vult met biologische koffie, en gewapend met koeken van de antroposofische natuurwinkel om de hoek, is ze op weg naar het lokaal waar om half 9 de lessen zullen beginnen.

Alle lessen op het RSC starten om 8.30. In de ochtenduren, van half 9 tot 10.10 uur wordt namelijk het hoofdonderwijs gegeven: het zogenoemde periodeonderwijs. In het periodeonderwijs krijgen kinderen elke drie weken, vijf dagen achter elkaar, hetzelfde vak (in totaal 12 periodes per jaar). Ina tekent met krijt, vlak voordat de leerlingen de klas binnenkomen, een prachtige boot van Columbus op het bord. Zodra ze de leerlingen hoort gaat ze bij de deurpost staan. Iedere leerlingen krijgt van haar een hand, waarbij ze de leerlingen aankijkt. Zo kan ze precies zien hoe de leerlingen haar klas binnenkomen.

De leerlingen lopen naar hun tafeltjes die vaak in busopstelling staan. De leerlingen tillen de stoelen van de tafels en gaan zitten. De les start met het gezamenlijk opzeggen van een spreuk die overal in de wereld op

¹ De onderbouw omvat de kleuterafdeling (groepen 1/2) en klassen 1 t/6 (groep 3 t/m 8).

scholen met een antroposofische achtergrond gezegd wordt. Hiermee nemen leerlingen zich voor goed te werken en hierin wordt de verbinding met alles om ons heen uitgesproken. Vooral voor de middenbouw is het belangrijk dat ze zich voegen in het gewoontelevens op de school.

Ina geeft vandaag een periodeles aan leerlingen uit de zevende klas die precies 100 minuten duurt over het thema ontdekkingsreizen. Het zijn leerlingen uit een tweejarige brugklas ('dakpanklas') met vwo en havo leerlingen. Omdat de lesstof in de onderbouw wat vrijer is dan dat van de examenklassen is het niet noodzakelijk, om net als de reguliere scholen, te beginnen met een onderwerp als 'de oudheid'. De wereld ligt nog aan de voeten van de zevende klasse en talloze ontdekkingen zijn nog mogelijk. De komst naar het RSC heeft de mogelijkheden van de leerlingen ten opzichte van de onderbouw sterk vergroot. Een thema als ontdekkingsreizen past daar veel beter bij.

Ina verwacht met deze thematiek een heleboel leerlingen te kunnen aanspreken, ze te laten ontvlammen. Het kennismaken met het vak aardrijkskunde gebeurt (evenals de vakken biologie, geschiedenis en scheikunde geen vakles) in de middenbouw alleen via periodelessen. In de bovenbouw zijn deze vakken ook als vakles te volgen. Docenten geven soms meerdere periodelessen over verschillende onderwerpen. Ina geeft de periodeles samen met een collega aardrijkskunde die meer thuis is in de inhoud. Met haar achtergrond als biologe, is ook zij nog steeds aan het leren als het gaat om de ontdekkingsreizen. Daarom heeft zij besloten zich meer te richten op de creatieve verwerking van de stof door de leerlingen..

Omdat Ina zichzelf de stof nog eigen moet maken is ze heel enthousiast. Ze begint met een zelfbedacht verhaal over Columbus die onderweg is in zijn boot. Ze heeft de hele les zelf ontworpen, er is geen boek voor deze periodelessen. Met behulp van de creatieve producten die leerlingen zelf maken tijdens de les maken de leerlingen een eigen boek voor het vak. Leerlingen hebben dan wel minder boeken mee dan op een reguliere school, insteekmappen met losse blaadjes zijn voor de periodelessen onontbeerlijk.

Na het verhaal ziet ze dat de klas het even moeilijk heeft. In het lokaal ligt een springtouw. Met de hele klas gaat ze even naar het plein om samen te springen. Door het spelen worden de leerlingen weer wakker. Ze komen even uit hun hoofd. En alles wat wakker wordt, wordt ook creatiever. Ina vervolgt haar les met de vraag: "Als jij een dagje Columbus was, wat gebeurde er dan?" Leerlingen mogen dit op hun eigen manier verwerken.

Ina sluit de les af met een moeilijk probleem dat veel vragen oproept bij de leerlingen. Een antwoord geeft ze echter niet en ze sluit de les af. Het is beter als de nacht er overheen gaat. Laat ze er maar even over nadenken. Ook Ina reflecteert op haar les. Kan het zijn dat ze teveel flegmatisch les heeft gegeven? Wat heeft Steiner daarover gezegd?

Na de les zetten de leerlingen de stoel weer op de tafel en geven zij Ina een hand. Ina vertrekt naar de lerarenkamer. Hierin zitten de meeste collega's te praten aan tafel. Ze zijn druk in gesprek over het 'in de kring starten van de les'. Een van de docenten deelt zijn ervaringen hiermee. Een andere docent geeft aan dit ook eens te willen proberen.

Om half 11 starten de vaklessen. Ina geeft nog twee vaklessen biologie aan de bovenbouwleerlingen. Hierbij maakt ze gebruik van een methode voor biologie die ook op de reguliere scholen wordt gebruikt. Echter, in overleg met de vaksectie en in lijn met de leeftijdsgebonden ontwikkelstof hebben ze wat geschoven met de lesinhoud. Het boek gebruikt Ina meer als een naslagwerk voor de leerlingen. Als er een bepaalde instructie nodig is, laat Ina leerlingen het boek erbij pakken.

Ina heeft nu vrij en ze loopt op haar gemak door de school. Uit het muzieklokaal klinkt gezang. De leerlingen zijn bezig met een koorrepetitie. Binnenkort zullen de bovenbouwleerlingen een uitvoering geven en zingen zij de Carmina Burana van Karl von Orff. Verderop in de school hoort Ina zagen, vijlen, raspen, schrapen en schaven. Leerlingen in houtbewerkingslokaal slaan verwoed met een hamer op het onbuigzame hout. Ze staan bij hun werkbanken met het zweet op hun voorhoofd. Geen van de werkstukken is gelijk. Twee meisjes roepen dat ze nu echt een krukje nodig hebben om te gaan zitten, want het werk maakt hun zo moe. Helaas, ze moeten blijven staan. Mokkend gaan ze verder met hun werk.

Ina zoekt een lokaal op waar zij het periodewerk van de leerlingen bekijkt. Creatieve oplossingen en originaliteit vindt zij daarbij erg belangrijk. Ze is iets milder wanneer het werk van de jongens iets slordiger is. Dat hoort bij het jongen-zijn. Zij schrijft bij ieder periodeschrift een persoonlijk verhaal dat de leerling weer mee kan nemen bij het maken van het volgende periodewerk. Ze wil de leerlingen een spiegel voorhouden. Ze moet voor het vak ook een cijfer geven, al vindt ze dat minder belangrijk.

Als Ina klaar is met het nakijken voor die dag, het nakijken van alle periodeschriften neemt meestal een paar dagen, gaat ze aan de slag met het maken van volgende periodeles. Ze bedenkt hoe zij de tablet in haar les zou kunnen gebruiken om die ene onderpresteerder, die maar niet wil opletten, een meer uitdagende opdracht te geven. Binnenkort zal er op de school overleg over worden gevoerd.

Als zij weer opkijkt van haar tafel is het bijna 4 uur. De meeste leerlingen zijn nog op school. Vooral de mavo-leerlingen met leerwegondersteuning maken lange dagen. De tijd nemen is belangrijk op het RSC: het kind heeft die tijd nodig om te ontwikkelen. Vanavond zal ze zich nogmaals buigen over de verdediging van de 6-jarige havo-opleiding die dreigt te worden afgeschaft. Ina klapt haar map dicht, pakt haar tas in en loopt de school uit.