



rijksuniversiteit  
 groningen

## **Het Hele Kind Omvat**

*De rol van kindbeeld in de verantwoording van Whole Child Education in christelijk-gereformeerd en antroposofisch onderwijs*

Masterscriptie Pedagogische Wetenschappen

Veerle Hoff

s4493931

Mastertrack Ethics of Education: Philosophy, History and Law (PAMAE021)

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

Eerste begeleider Anouk Zuurmond

Tweede beoordelaar Pauline Schreuder

Datum 13/01/2022

Aantal woorden 10.857

### **Abstract**

Whole Child Education (WCE) is an educational aim that has gained popularity. The child image influences the educational practice, but in the context of WCE it is unclear how philosophy of education, child image, and educational practice relate. By comparing school types with differing outspoken child images, this relationship can be explored. This thesis research investigates what the similarities and differences are in the relationship between child image and the aspiration to WCE in Christian-reformed and Waldorf primary education. First, a literature review was performed of the Christian-reformed and anthroposophical child images. Second, a document analysis of the mission and vision statements of both school types was executed, aimed at the justification of WCE based on their child images. Results show that both education types aspire to WCE based on their conviction that the child has innate talents that need to be developed in order for the child to be able to follow its own life path. However, there are areas of tension in the pursuit of WCE in both education types. The Christian-reformed education has a one-sided focus on the cognitive development of the child. Furthermore, there is tension between the holistic child image of WCE and the anthroposophical child image that is based on four consecutively developing bodies. This research method can be used to explore the relation between child image and other philosophies of education. Additionally, further research into the definition of WCE and the effects of talent based education remains to be done.

### **Samenvatting**

Whole Child Education (WCE) is een onderwijsstreven dat populair is bij scholen met verschillende onderliggende kindbeelden. Het kindbeeld beïnvloedt de onderwijspraktijk, maar het is in de context van WCE onduidelijk hoe onderwijsfilosofie, kindbeeld, en onderwijspraktijk samenhangen. Door het vergelijken van schooltypen met verschillende kindbeelden die streven naar WCE kan deze relatie in kaart gebracht worden. In dit scriptieonderzoek is antwoord gegeven op de vraag “Wat zijn de overeenkomsten en verschillen in de verhouding van kindbeeld en het streven naar WCE binnen het christelijk-gereformeerd basisonderwijs enerzijds, en het vrijeschoolbasisonderwijs anderzijds?” Hiertoe is ten eerste literatuuronderzoek gedaan naar het christelijk-gereformeerd en het antroposofisch kindbeeld. Ten tweede is een documentanalyse van missie- en visiestukken van verschillende scholen uitgevoerd naar de verantwoording van WCE vanuit deze kindbeelden. De resultaten tonen aan dat beide onderwijsvormen streven naar WCE vanuit de overtuiging dat het kind aangeboren talenten heeft die ontwikkeld moeten worden opdat het kind diens eigen levenspad kan volgen. Daarnaast zijn er spanningsvelden te onderscheiden in het streven naar WCE in beide onderwijsvormen: het christelijk-gereformeerd onderwijs heeft een eenzijdige focus op de cognitieve ontwikkeling van het kind, en er is frictie tussen het holistische kindbeeld van WCE en het antroposofische kindbeeld dat gebaseerd is op vier opeenvolgende lichamen van de mens. Deze manier van onderzoek naar de verhouding tussen kindbeeld en onderwijsfilosofie is hier gebruikt in de context van WCE, maar is toepasbaar in onderzoek naar andere onderwijsfilosofieën. Daarnaast is vervolgonderzoek nodig dat zich richt op het definiëren van WCE en de effecten van onderwijs dat gericht is op talentontwikkeling.

## Inhoudsopgave

<b>Abstract .....</b>	<b>2</b>
<b>1. Inleiding.....</b>	<b>4</b>
1.1 Probleemstelling en introductie van thema .....	5
1.2 Onderzoeksvragen .....	5
1.3 Theoretische en praktische relevantie.....	6
1.4 Overzicht structuur van scriptie.....	7
<b>2. Theoretisch kader.....</b>	<b>8</b>
2.1 Kindbeeld.....	8
2.2 Whole Child Education .....	10
<b>3. Methode.....</b>	<b>14</b>
3.1 Literatuuronderzoek naar het christelijk-gereformeerd en antroposofisch kindbeeld....	14
3.2 Documentanalyse missie- en visiestukken .....	15
<b>4. Resultaten.....</b>	<b>17</b>
4.1 Hoe verhoudt het christelijk-gereformeerd kindbeeld zich tot het streven naar WCE?.	17
4.2 Hoe verhoudt het antroposofisch kindbeeld zich tot het streven naar WCE? .....	21
<b>5. Conclusie en discussie .....</b>	<b>26</b>
5.1 Conclusie .....	26
5.2 Discussie.....	28
<b>Literatuur.....</b>	<b>31</b>
<b>Bijlagen.....</b>	<b>39</b>

## 1. Inleiding

“To be a whole child takes a whole child education” - ASCD, 2007

Om de “verschraling van het onderwijs” (Onderwijsraad, 2013, p. 39) tegen te gaan, benadrukken zowel de Nederlandse overheid als de onderwijspraktijk het belang van onderwijs dat zich richt op méér dan cognitieve vaardigheden (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Dit streven naar een brede vorming van het kind wordt onderschreven door scholen van diverse denominaties en met verschillende onderwijsvisies (Inspectie van het Onderwijs, 2019), waaronder het christelijk-gereformeerde en het vrijeschoolonderwijs. Hoewel deze onderwijstypes in kindbeeld en pedagogische visie significant verschillen, is het streven naar breedvormend onderwijs in beide aanwezig.

Zo wordt in een visiestuk van de Vereniging van Vrijescholen gesteld dat de ontwikkeling van het kind “vraagt om onderwijs dat verbreedt en de ontwikkeling van een vrije persoonlijkheid aanmoedigt in cognitiviteit, inventiviteit, originaliteit en creativiteit” ([www.vrijescholen.nl/onderwijs](http://www.vrijescholen.nl/onderwijs)). Het vrijeschoolonderwijs, gebaseerd op de antroposofie van Rudolf Steiner, beoogt het spreekwoordelijke vuur binnen het kind te ontsteken door het kind zich holistisch te laten ontwikkelen – via hoofd, hart en handen – waarbij het kind zich leert te verbinden met de natuurlijke en spirituele werelden (Whedon, 2007; Wilson, 2014). Uniek voor het vrijeschoolonderwijs zijn onder andere de lessen in euritmie en vormtekenen. Bij beide vakken worden, met behulp van bewust geleide bewegingen, zichtbare beelden met het lichaam geschapen. Hierdoor verbindt het kind zich ten eerste op een dieper niveau met de lesstof, maar als belangrijker wordt de innerlijke beleving van de beweging gezien (Van Dam, 2012). De belangrijkste redenen van hedendaagse ouders om te kiezen voor de vrijeschool zijn onder andere de aandacht voor kunstzinnig onderwijs en de mogelijkheden tot zelfontplooiing van het kind (Vereniging van Vrijescholen, 2015).<sup>1</sup>

Ook christelijk-gereformeerde basisscholen benadrukken het belang van deze verbreding van onderwijsdoelen. Onderzoek van Zandstra (2012) toont dat christelijk-gereformeerde basisscholen in Nederland zich in hun missie- en visiestukken regelmatig richten

---

<sup>1</sup> Kritiek op het soms dogmatisch volgen van de antroposofische principes komt echter voor bij zowel ouders (Whedon, 2007) als vrijeschoolleerkrachten (Bjørnholt, 2014). In 2015 had 78% van de ouders met een kind in de kleuterklas van de vrijeschool zelf geen ervaring met de vrijeschool (Vereniging van Vrijescholen, 2015), waardoor er in toenemende mate kritische vragen worden gesteld vanuit de ouders over het antroposofische gedachtegoed van de vrijeschool (Staudenmeier, 2021).

op het thema van ‘the whole child’, waarbij christelijk onderwijs omschreven wordt als “de vorming van de hele mens met alles wat in hem of haar is” (Kuiper et al., 2017). Afgelopen decennium is het percentage gereformeerde christenen stabiel gebleven rond de drie procent van de Nederlandse bevolking (CBS, 2019b). Leraren en leerlingen van christelijk-gereformeerde scholen horen bij verschillende kerkelijke gemeenten, maar delen de overkoepelende overtuiging om “in de voortgang en wisselvalligheid van het leven steeds weer terug te vallen op dat eens gegeven evangelie” (De Bruijne, 2013, p. 149) en volgens het “onfeilbaar Woord van God” te leven (Vereniging voor Gereformeerd Schoolonderwijs, 2020).

### **1.1 Probleemstelling en introductie van thema**

Ondanks deze interesse voor breedvormend onderwijs ontbreekt een eenduidige visie op de inhoud, doelen en toetsing van dit soort onderwijs (Onderwijsraad, 2016; Inspectie van het Onderwijs, 2019; Van Kuijk & Emmelot, 2013). Een van de toonaangevende stromingen in het denken over breedvormend onderwijs is Whole Child Education (WCE). In het onderzoeksveld en de praktijk rondom WCE staat het belang van het onderwijzen van het ‘hele kind’ centraal. Desondanks wordt nauwelijks expliciet gemaakt wat onder dit hele kind wordt verstaan. Wanneer wetenschappers, onderwijsvisiestukken of schoolgidsen spreken over de ontwikkeling van ‘het hele kind’, hoe ziet die ‘heelheid’ er dan uit? Hoe ‘heel’ is het kind als het toetreedt tot het onderwijssysteem? Dient onderwijs als een wijze om het kind heel te laten worden, of om diens ‘heelheid’ te behouden?

Hoewel het onderwijsveld een streven naar breedvormend onderwijs vertoont, blijft in de onderwijsbenadering van WCE onduidelijk hoe onderwijsfilosofie, kindbeeld, en onderwijspraktijk samenhangen. Een vergelijking tussen twee schooltypen met verschil in filosofie, kindbeeld, en praktijk biedt mogelijkheid om deze dynamiek nader in kaart te brengen.

### **1.2 Onderzoeksvragen**

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt:

*Wat zijn de overeenkomsten en verschillen in de verhouding van kindbeeld en het streven naar Whole Child Education binnen het christelijk-gereformeerd basisonderwijs enerzijds, en het vrijeschoolbasisonderwijs anderzijds?*

Deelvragen hierbij zijn:

1. *Wat zijn kenmerken van het christelijk-gereformeerde kindbeeld?*

2. *Hoe wordt Whole Child Education vanuit het christelijk-gereformeerd kindbeeld verantwoord op een christelijk-gereformeerde basisschool?*
3. *Wat zijn kenmerken van het antroposofisch kindbeeld?*
4. *Hoe wordt Whole Child Education vanuit het antroposofisch kindbeeld verantwoord op een vrije basisschool?*

### **1.3 Theoretische en praktische relevantie**

Het is nuttig om te onderzoeken hoe WCE vanuit verschillende kindbeelden wordt beargumenteerd, aangezien kindbeeld de inrichting van onderwijs als instituut (Dahlberg et al., 1999) en de onderwijspraktijk (Declerq, 2016; Rinaldi, 2006) beïnvloedt. Met kennis over de dynamiek tussen kindbeeld en WCE kan deze onderwijsvorm breder inzetbaar gemaakt worden door in te spelen op de verschillende kindbeelden van uiteenlopende onderwijsvisies van scholen.

Het hier gepresenteerde onderzoek hangt samen met een onderzoekslijn rondom WCE die uitgezet is door Stichting NIVOZ<sup>2</sup> waarin een mogelijke invulling van de wens voor brede onderwijsdoelen wordt onderzocht. In 2018 bracht Stichting NIVOZ een visiestuk uit dat vertrekt vanuit de overtuiging dat WCE een intrinsieke waarde heeft voor de ontwikkeling van kinderen (Stichting NIVOZ, 2018a). In lijn met dit visiestuk startte Stichting NIVOZ vervolgens in augustus 2020 het vierjarige onderzoeksprogramma ‘Research Project Whole Teacher Development Programme’. Het doel van dit programma betreft het beter toerusten van leraren en schoolleiders om vanuit het Whole Child Development-perspectief onderwijs te verzorgen.<sup>3</sup> Vanaf januari 2021 ben ik als stagiair en medewerker verbonden geweest aan dit onderzoeksproject, waarbij ik mij heb gericht op de definitie en karakteristieken van WCE.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Stichting NIVOZ (Nederlands Instituut voor Onderwijs en Opvoedingszaken) richt zich op het “sterken van leraren en schoolleiders en andere betrokkenen in de uitvoering van hun pedagogische opdracht” (<https://nivoz.nl/nl/missie-en-visie>). Hiervoor wordt onder andere onderzoek gedaan dat vertrekt vanuit de concrete onderwijspraktijk (Stichting NIVOZ, 2018b).

<sup>3</sup> Stichting NIVOZ gebruikt in het onderzoek de termen Whole Child Education, Whole Child Development, Whole Teacher Education, en Whole Teacher Development: voor de ondersteuning van de Whole Child Development van het kind is Whole Child Education nodig. Voor dit onderwijs is het essentieel dat de leerkrachten op alle vlakken van hun menszijn zich hebben ontwikkeld (Whole Teacher Development), wat ze ontwikkelen door middel van Whole Teacher Education op de Pabo. Voor de begrijpelijkheid van mijn onderzoek gebruik ik in mijn scriptie uitsluitend de term Whole Child Education.

<sup>4</sup> Verdere onderzoeksvragen binnen het onderzoeksproject van Stichting NIVOZ zijn: 1) Wat is nodig in de ontwikkeling en scholing van leerkrachten en schoolleiders om Whole Child Education te kunnen bieden? 2) Wat is meer in het bijzonder nodig in de opleiding en professionalisering van leerkrachten en schoolleiders om Whole Child Education te kunnen bieden in scholen waar veel kinderen die opgroeien in moeilijke omstandigheden? 3) Wat zijn effectieve evaluatiemodellen of methodes om de brede vorming en de ontwikkeling daarvan bij leerlingen, studenten aan lerarenopleidingen, leerkrachten, schoolleiders, en opleidingsdocenten zichtbaar en

Stichting NIVOZ werkt in hun onderzoeksproject onder andere samen met een lerarenopleiding en twee basisscholen die op basis van het christelijk-gereformeerde gedachtegoed lesgeven en geïnteresseerd zijn in het geven van WCE.<sup>5</sup> Daarnaast heeft de pedagogische benadering op onderwijs van Stichting NIVOZ overeenkomsten met de holistische benadering van het vrijeschoolonderwijs, waarbij het vrijeschoolonderwijs als ‘good practice’ wordt ingezet in het onderzoek (Stichting NIVOZ, 2020). Onderzoek naar het streven naar WCE in christelijk-gereformeerd en antroposofisch onderwijs heeft daarom grote praktische en theoretische relevantie voor het onderzoeksproject van Stichting NIVOZ. Binnen het onderzoeksproject is namelijk behoefte aan verheldering van de definitie van, en de kindbeelden achter WCE, waarbij het christelijk-gereformeerd en het vrijeschoolonderwijs gebruikt kan worden om dit vraagstuk in deze context te onderzoeken.

#### **1.4 Overzicht structuur van scriptie**

Deze scriptie bestaat uit verschillende hoofddelen: het theoretisch kader, een literatuuronderzoek en een documentanalyse. In het theoretisch kader zullen historische ontwikkelingen rondom kindbeeld beschreven worden. Daarnaast zal de opkomst en definiëring van WCE uiteengezet worden. Vervolgens zal de verantwoording van WCE vanuit het christelijk-gereformeerd en antroposofisch kindbeeld onderzocht worden door middel van literatuuronderzoek en een documentanalyse. Aan de hand van literatuuronderzoek zullen kenmerken van het christelijk-gereformeerde en antroposofische kindbeeld onderscheiden worden. Met het uitvoeren van de documentanalyse zal ik onderzoeken hoe WCE vanuit de achterliggende kindbeelden wordt verantwoord in het christelijk-gereformeerd en vrijeschoolonderwijs. Tot slot zal ik deze verantwoordingen in gereformeerde en antroposofische context met elkaar vergelijken om tot beantwoording van de hoofdvraag van dit onderzoek te komen en verder inzicht te creëren in de relaties tussen kindbeeld, onderwijspraktijk en onderwijsfilosofie van WCE.

---

inzichtelijk te maken? 4) Wat zijn de huidige belemmeringen ten aanzien van het realiseren van een algemene praktijk van Whole Child Education in het Nederlandse onderwijssysteem en hoe kunnen die belemmeringen weggenomen worden?

<sup>5</sup> Stichting NIVOZ gebruikt zowel wetenschappelijke literatuur als praktijkkennis vanuit het basisonderwijs voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen, zodat onderzoek, opleiding, leiderschap en lespraktijk zich samen ontwikkelen. Het werkt hiervoor samen met vier lerarenopleidingen (Hogeschool van Amsterdam, Windesheim, Hogeschool Leiden en Driestar Educatief) en acht basisscholen met betrokken schoolleiders en leraren (Van Woerkum & Mayo, 2021).

## 2. Theoretisch kader

Onderwijsbeleid en -praktijk, waaronder WCE, is onderhevig aan vragen uit de onderwijsfilosofie: wat beogen we met ons onderwijs, hoe vormen we ons onderwijs, wie onderwijzen we, wie is dit kind waarover gesproken wordt (Noddings, 2018; Mills, 2017)? Om meer inzicht te krijgen in het kindbeeld van, de historische achtergrond, en de toepassing van WCE zal ik in dit hoofdstuk ten eerste een overzicht geven van de wisselende historische ontwikkelingen van kindbeeld. Daarna zal ik historische ontwikkelingen van de pedagogisering van de samenleving en de versmalling van het curriculum omschrijven die ruimte gaven aan de opkomst van WCE. Tot slot zal ik de verschillende interpretaties van WCE in onderwijsbeleid en -praktijk beschrijven.

### 2.1 Kindbeeld

Het concept ‘het kind’ kan worden gezien als een historisch en cultureel gemedieerd sociaal construct (Kennedy, 2006). Wat het kind is, en dus wat het kind aan opvoeding en onderwijs nodig heeft om volwassen te worden, hangt samen met onder andere religie en wereldbeeld:

There is no definitive or universal account of what childhood is or what children should be. All is relative and depends upon the particular constructions of childhood of different societies or of the same society at different times and the expectations associated with children (and adults) resulting from these constructions. (King, 2007, p. 196)

In deze paragraaf zal ik een overzicht geven van de historische ontwikkelingen van het kindbeeld<sup>6</sup> om deze bewegingen in visies op het kind te tonen.<sup>7</sup>

#### 2.1.1 *Historische ontwikkelingen van kindbeeld*

**Philippe Ariès’ kleine volwassene.** In het wetenschappelijk historisch onderzoek naar kindbeeld is Ariès’ theorie over de plek van het kind in de vroegmoderne tijd van groot belang geweest (Mills, 1999). Philippe Ariès (1914-1984) stelt dat het kind in de middeleeuwen niet als aparte entiteit werd gezien: aan jonge kinderen werd niet teveel gehecht in verband met het hoge sterftecijfer, terwijl oudere kinderen vanaf zeven jaar volledig deelnamen aan het volwassen leven. Pas in de vroegmoderne tijd zou ‘het kind’ zich als apart concept ontwikkelen (Wilson, 1980): “as children were expelled from the adult world it became necessary to find

---

<sup>6</sup> Ik zal me hierbij toeleggen op ontwikkelingen in de West-Europese samenleving, omdat zowel het gereformeerde als antroposofische onderwijs, met onderliggende kindbeelden, hun oorsprong vinden in West-Europa.

<sup>7</sup> Dit stuk dient ertoe een grove lijn te schetsen van de historische ontwikkeling van enkele van de belangrijke filosofische inzichten van kindbeeld. Vele andere constructies voor een overzicht zijn mogelijk, elk met hun eigen intenties en beperkingen (Mills, 1999).



another world for them to inhabit; that other world became known as childhood” (Postman, 1982, p. 20).

Er kan beargumenteerd worden dat de middeleeuwen niet een kindbeeld miste, maar specifiek ons huidige Westerse kindbeeld (Schultz, 1996). Dit Westerse kindbeeld vindt zijn oorsprong in de zeventiende eeuw. Opvattingen over het kind uit de zeventiende, achttiende en negentiende eeuw zijn onder te verdelen in (a) het puriteinse kind, in zonde ontvangen en geboren; (b) Locke’s kind van de Verlichting, kind van rede; (c) Rousseau’s natuurlijke kind; en (d) het kind van de Romantiek, kind van verbeelding en onschuld (McGillis, 2012).

**Het puriteinse kind.** Het puriteinse kindbeeld is gebaseerd op het concept van erfzonde: het geloof dat elk persoon wordt geboren met zondigheid en een verdorven wil als gevolg van de zondeval. Het kind is zowel ‘sinner and saint’: als kind des toorns besmet met erfzonde, maar ook een geschenk van God en in staat om, juist als kind, dichtbij God te blijven (Sisemore, 2019). Er is een rijk scala aan bewijs, onder andere uit onderwijsadviezen en wetgeving van de zeventiende eeuw, voor een duidelijk onderscheid tussen volwassenen en kinderen in het puriteins gedachtegoed (Stannard, 1974). Ouders en docenten waren verantwoordelijk voor de opvoeding omdat ze de Bijbelse opdracht hadden om wangedrag van kinderen te corrigeren en het kind op het juiste, christelijke, pad te leiden (Sisemore, 2019). Hierbij werden kinderen zo vroeg mogelijk bewust gemaakt van hun verdorvenheid en gestimuleerd om te bidden voor verlossing (Stannard, 1974).

**Locke’s kind van rede.** In tegenstelling tot het puriteinse kindbeeld, waarin het kind besmet met erfzonde ter wereld komt, stelde John Locke (1632-1704) dat het kind als tabula rasa, als onbeschreven blad, wordt geboren en gevormd wordt door opvoeding en ervaring (Pollock, 1983). De invloed van zijn essay *Some thoughts concerning education* op achttiende-eeuwse filosofische principes van opvoeding en pedagogiek was diepgaand en wijdverbreid (Mendelson, 2010). Locke benadrukte de maakbaarheid van de mens, een belangrijk en onderscheidend gedachtegoed van de Verlichting. Hij stelde dat alle kennis, waaronder de persoonlijke identiteit, zijn oorsprong vindt in zintuigelijke waarneming (Jones & Badey, 2013): de eerste ervaringen maken de eerste markeringen op de tabula rasa (Nimbalkar, 2011).

**Rousseau’s natuurlijke kind.** In tegenstelling tot Locke, die het belang van goede opvoeding door ouders centraal stelde, vond Rousseau dat kinderen de ruimte moesten krijgen om te ontwikkelen zonder ouderlijke interventie (Pollock, 1983). Hiertoe moest het kind terug naar de natuur, waarbij kennis uit concrete ervaringen moest worden opgedaan in plaats van uit boeken. Het kind moest zelf leren nadenken, zonder ‘besmet’ te worden door diens omgeving (Koops, 2013). Rousseau, als ‘wandelende paradox’ (De Hert, 2013), beschrijft hoe enerzijds

het kind afgezonderd moet worden van een wereld met volwassenen invloeden om de ware aard en capaciteiten van het kind naar voren te brengen, terwijl anderzijds het kind op leeftijd moet worden ingedeeld om zo de juiste educatieve ervaringen aangeboden te kunnen krijgen (Ferguson, 2003). Hierbij was het belangrijk dat het kind pas kennis zou worden aangeboden wanneer het daaraan behoefte heeft, in plaats van dat de kindertijd met geweld zou worden vervangen door de volwassenheid (Kennedy, 2006; Koops, 2013).

**Het kind van de Romantiek.** Een verschuiving van het kindbeeld trad op, waarin het kind van ‘nog niet volledig mens’, naar ‘volledig kind’ werd gezien (Ferguson, 2003). Dit kind van de Romantiek werd gezien als ‘nobeles wilde’: het kind als autonoom denkend individu, in een “oerstaat van natuurlijke onwetendheid en religieuze zuiverheid” (Koops, 2013, p. 112). Onderwijs en opvoeding diende het kind te beschermen tegen de corrupte wereld van de volwassenen en vrijheid te bieden voor de ontwikkeling van de eigenheid van het kind (Fulk, 2009).

## **2.2 Whole Child Education**

Bovenstaande historische ontwikkelingen tonen de invloed van het veranderende wereldbeeld, mensbeeld en (religieuze) overtuiging op het kindbeeld en daarmee de indeling van het onderwijs. Het kindbeeld definieert hierbij het startpunt van de ontwikkeling; het definieert van waar uit het onderwijs vertrekt en waartoe het onderwijs dient. Om inzicht te krijgen in de manier waarop kindbeeld in WCE functioneert, zal ik in deze paragraaf de opkomst en interpretaties van WCE in onderwijsbeleid en -praktijk beschrijven.

### ***2.2.1 Historische ontwikkelingen van Whole Child Education***

**De pedagogisering van de samenleving.** De ontwikkeling en populariteit van WCE is niet los te zien van de pedagogisering van de samenleving. Pedagogisering (*educationalisation*) beschrijft de trend in West-Europa en de Verenigde Staten vanaf de negentiende eeuw om het oplossen van grotere sociale problemen toe te wijzen aan de onderwijspraktijk (Depaepe, 2012; Hooge, Honingh, & Langelaan, 2011). Onderwijs kreeg een steeds meer centrale rol in de samenleving en kreeg de rol toegewezen voor het afleveren van deugdzame mensen voor de maatschappij (Depaepe & Smeyers, 2008). De focus van het curriculum verschoof van het vergaren van kennis naar het versterken van de ziel (Tröhler, 2013). Hetzelfde streven kan worden opgemaakt uit de onderwijsdoelen van WCE, waarbij het onderwijs beoogt kinderen bereid te maken en in staat te stellen bij te dragen aan het welzijn van ieder en de wereld (Stichting NIVOZ, 2018).

**Een holistische blik op onderwijs.** WCE is een doorwerking van ideeën van holistisch onderwijs dat populariteit vergaarde in de twintigste eeuw. De opkomst van een holistisch perspectief op het kind en onderwijs ontsprong in de *Reformpädagogik*, een internationale onderwijsvernieuwing vanaf de jaren 20 van de negentiende eeuw. Binnen deze onderwijsvernieuwing werd het kind gezien als een holistische entiteit, een kindbeeld dat aansluit bij het eerder besproken gedachtegoed van de Romantiek. De *Reformpädagogik* focuste zich op het kind dat “verweven is met de geschiedenis van de cultuur” (Koerrenz, 2019, p. 73), waarbij het welzijn van zowel de individu als de mensheid als geheel het streven van onderwijs is (Koerrenz, 2019). Deze focus op de heilheid van het kind kwam ook naar voren in UNESCO’s rapport ‘Learning to Be’ van 1972, waarin een verschuiving werd verdedigd van focus op het belang van formele scholing naar een breder perspectief op onderwijs, en persoonlijke ontwikkeling tot ‘the complete man’ of ‘the whole person’ (Elfert, 2015). De definitie van holistisch onderwijs, voor het eerst geformuleerd in 1988, is gestoeld op een combinatie van deze onderwijsvisies: “education for the whole person – body, mind, and spirit, within the context of an interconnected world” (Miller et al., 2019, p. 5). Binnen WCE komen deze overtuigingen ook naar voren: “we must allow teachers and students to interact as whole persons, and we must [...] treat the school as a whole community” (Noddings, 2005).

**Versmalling van het onderwijscurriculum.** In tegenstelling tot het holistische onderwijsperspectief focuste het onderwijs zich in de begin van de 21<sup>ste</sup> eeuw op de cognitieve vaardigheden van het kind. Zo werd onder andere de *No Child Left Behind Act* in 2001 onder de regering-Bush opgesteld. Deze onderwijswet was gericht op het verhogen van de onderwijsprestaties van Amerikaanse leerlingen, in het bijzonder van ondermaats presterende groepen, door de aandacht van scholen op testcores te vergroten (Darling-Hammond, 2004). Als gevolg namen de prestaties van leerlingen toe en begonnen scholen meer aandacht te besteden aan leerbehoeften van specifieke groepen leerlingen (Jennings & Rentner, 2006).<sup>8</sup> Daarnaast zorgde de onderwijswet voor een versmalling van het curriculum. “What gets assessed, gets addressed”: scholen besteden meer tijd aan vakken die getoetst worden, ten koste van andere vakken (Darling-Hammond, 2007; Jennings & Rentner, 2006; Osher & Kendziora, 2010).

---

<sup>8</sup> De wet had echter meerdere negatieve gevolgen voor het Amerikaanse onderwijssysteem. Zo hadden scholen met leerlingen voor wie de wet oorspronkelijk bedoeld was, bijvoorbeeld scholen met veel leerlingen die Engels als tweede taal spraken, te kampen met een ‘diversity penalty’: deze scholen raakten hun overheidsfinanciering kwijt omdat hun leerlingen lager scoorden op de gestandaardiseerde toetsen. Hierdoor bleef de ongelijkheid in het onderwijs in stand (Novak & Fuller, 2003).

De versmalling van het curriculum werd ook gestimuleerd door de lancering van het *Programme for International Student Assessment* (PISA) van de OESO in 2000, het curriculumafhankelijk toetsen van prestaties van 15-jarige leerlingen in lezen, wiskunde en natuurwetenschappen. De PISA werd opgericht opdat landen hun onderwijsaanbod konden evalueren door de prestaties van hun leerlingen te vergelijken met andere landen (Baird et al., 2011). De transnationale beoordeling van PISA is de meest gebruikte methode door politici en beleidsmakers voor evidence-based beleidsvorming (Lietz, Tobin, & Nugroho, 2016; Ringard, 2016; Wiseman, 2010) en wordt gezien als “early warning signals for later economic welfare” (Hanushek, 2004, p. 2). Zo werden in 2010, in verband met de dalende Nederlandse PISA-peilingen van de jaren ervoor, nationale referentieniveaus voor taal en rekenen ingevoerd (Onderwijsraad, 2013). Deze referentieniveaus verbeterden de leerlingprestaties op deze gebieden, maar zorgde ook voor een eenzijdige focus van scholen en onderwijsinspectie op cognitieve vaardigheden en een algemene “verschraling van het onderwijs” (Onderwijsraad, 2013, p. 39). Als reactie op het versmalde curriculum en de toegenomen exclusieve focus op de cognitieve ontwikkeling en prestaties van leerlingen, floreerde de afgelopen twintig jaar het onderwijsideaal van WCE waarin teruggegrepen wordt op eerdere holistische perspectieven op kind en onderwijs.

### ***2.2.2 Definities van Whole Child Education***

WCE is gebaseerd op het idee dat het kind onderwijs zou moeten krijgen ten behoeve van al zijn ontwikkelingsdimensies, maar er is een gebrek aan consensus over de precieze betekenis van WCE en hoe dit wordt geuit in zowel onderwijsbeleid als -praktijk (Australian Council for Educational Research, 2019). Een uiteenzetting van verschillende definities van WCE geeft inzicht in de veranderlijkheid van dit onderwijsconcept.

**WCE in de westerse wereld.** In 2007 bracht de Association for Supervision of Curriculum Development (ASCD) een rapport uit waarin WCE als term werd gevormd en het belang van WCE werd benadrukt. De definitie die door de ASCD wordt gebruikt bevat, in tegenstelling tot de holistische benadering van onderwijs zoals ontwikkeld in de 19<sup>de</sup> eeuw, geen spirituele dimensie, maar richt zich op een brede kindbenadering waarin de focus in het onderwijs ligt op een gezonde levensstijl, een veilige leeromgeving, een actieve connectie van de leerling met diens school en omgeving, goede begeleiding en een goede voorbereiding van het kind op de toekomstige maatschappij (ASCD, 2007). In tegenstelling tot de definitie van het ASCD, die gericht is op de voorwaarden van onderwijs voor de ontwikkeling van het hele kind, richt de definitie van de European Foundation Society and Education (EFSE) zich op het hele kind zelf. WCE wordt hierin gepresenteerd als onderwijs waarin zes componenten van de

mens worden gestimuleerd: het artistieke, cognitieve, ethisch-morele, fysieke, sociaal-emotionele, en sociaal en maatschappelijke component (EFSE, 2019). Crowell en Reid-Marr beschrijven zes andere elementen als basis voor WCE: emotionele, fysieke, intellectuele, professionele, sociale, en spirituele gezondheid van de mens (Crowell & Reid-Marr, 2013).

**WCE in Nederland.** Stichting NIVOZ heeft een toonaangevende rol in het Nederlandse onderzoeksveld naar WCE. In het Whole Teacher Development-project heeft Stichting NIVOZ vanuit verschillende kernpublicaties en met input van deelnemende lerarenopleidingen WCE gedefinieerd als onderwijs waarbij het kind diens eigen stem ontwikkelt in relatie tot zichzelf, de ander en de wereld (Stichting NIVOZ, 2018a). Net als in de definitie van het EFSE onderscheidt Stichting NIVOZ verschillende componenten van het menszijn binnen WCE. Het WCE-curriculum spreekt integratief zeven ontwikkelingsdomeinen van het kind aan: de cognitieve, creatieve, emotionele, fysieke, morele, sociale, en spirituele dimensie van het menszijn. Opvallend is het toevoegende spirituele domein dat zorgt voor een grote overlap met holistisch onderwijs, waarbij aandacht wordt besteed aan de diepere, spirituele krachten van de menselijke natuur (Miller et al., 2019).

**WCE in ontwikkeling.** Het denken over WCE blijkt, zowel tussen landen als in de tijd, continu in verandering. Overkoepelend is de overtuiging dat scholen de verantwoordelijkheid hebben om kinderen als hele personen te zien en op te voeden, niet enkel als opsomming van hun vaardigheden of kennis (Noddings, 2005). In mijn scriptie volg ik de definitie van WCE zoals opgesteld door Stichting NIVOZ, omdat de onderzochte christelijk-gereformeerde scholen deze definitie gebruiken. Bovendien speelt dit scriptieonderzoek zich, net als het onderzoek van Stichting NIVOZ, af binnen de Nederlandse onderwijscontext.

### 3. Methode

Om de verhouding tussen het kindbeeld en het streven naar WCE binnen het christelijk-gereformeerd- en het vrijeschoolbasisonderwijs te vergelijken, zal ik een kwalitatieve onderzoeksopzet toepassen. Dit onderzoek bestaat uit twee delen. Ten eerste zal ik een literatuuronderzoek uitvoeren om kenmerken van het christelijk-gereformeerde en antroposofische kindbeeld te definiëren. Ten tweede zal ik een documentanalyse uitvoeren om te onderzoeken hoe WCE vanuit deze kindbeelden wordt beargumenteerd op de christelijk-gereformeerde en vrije basisschool. Ik zal hiervoor missie- en visiestukken analyseren van stakeholders van onderwijs dat gegeven wordt op christelijk-gereformeerde of antroposofische grondslag en waarbij wordt gestreefd naar WCE.

#### 3.1 Literatuuronderzoek naar het christelijk-gereformeerd en antroposofisch kindbeeld

Om het christelijk-gereformeerd en antroposofische kindbeeld in kaart te brengen zal ik een literatuuronderzoek uitvoeren. Hiervoor zullen de volgende databases van de Universiteitsbibliotheek Groningen worden doorzocht: ERIC, SmartCat en Scopus van de LibGuide voor pedagogiek en onderwijswetenschappen, en JSTOR van de LibGuide voor onderwijsfilosofie. Ik zal hierbij een combinatie van synoniemen en vertalingen van trefwoorden gebruiken om relevante wetenschappelijke literatuur te vinden (zie Tabel 1. Trefwoorden Literatuurstudie naar Kindbeelden). Voor het christelijk-gereformeerde kindbeeld focus ik me op de overkoepelende term ‘Christian’ omdat niet-Nederlandse versies van de

**Tabel 1**

*Trefwoorden Literatuurstudie naar Kindbeelden*

Onderwerp	Trefwoorden
Kindbeelden	Kindbeeld Image of the child* Concept of the child* Childhood
Christelijk-gereformeerd kindbeeld	Christelijk-gereformeerd; Christelijk gereformeerd Gereformeerd Christian Christian Reformed Church
Antroposofisch kindbeeld	Antroposofisch Antroposophical Vrijeschool; Vrije school Steiner Waldorf

‘Christian Reformed Church’ in nuances verschillen met de Nederlandse christelijk-gereformeerde kerk. De Engelse term zal ik daarom enkel gebruiken wanneer deze wordt toegepast op de Nederlandse context. In literatuur over christelijk-gereformeerde en antroposofische overtuigingen zal ik me specifiek richten op de kindbeelden hierachter. Naast deze wetenschappelijke literatuur zal ik Nederlandse secundaire literatuur gebruiken waarin het christelijk-gereformeerd of vrijeschoolonderwijs wordt beschreven.

### **3.2 Documentanalyse missie- en visiestukken**

**Onderzoekscorpus.** In de tweede plaats zal ik een documentanalyse uitvoeren op basis van openbare missie- en visiestukken van christelijk-gereformeerde en antroposofische onderwijsinstellingen (zie Bijlage 1. Onderzoekscorpus Documentanalyse). Het gebruiken van documenten voor het verwerven van informatie kan worden ingezet om “filters of individual memory and meaning making” te vermijden (Flick, 2018, p. 316). Documenten zijn echter geen onafhankelijke afspiegelingen van de werkelijkheid, ze zijn “socially defined, produced and consumed” (Coffey, 2014, p. 370). In onderzoek moet daarom niet enkel worden gekeken naar wát er geschreven wordt, maar ook door en voor wie het document is opgesteld (Coffey, 2014; Flick, 2018). In mijn onderzoek analyseer ik documenten van organisaties op verschillende onderwijsniveaus omdat dit een breed scala aan informatie geeft. Missie- en visiestukken van belangenorganisaties zijn geschreven door onderzoekers en adviseurs voor scholengroepen en schoolbesturen, en vertegenwoordigen de algemene onderwijsvisies op basis van het christelijk-gereformeerde of antroposofische kindbeeld. De missie- en visiestukken die geschreven zijn door schoolbesturen hebben onderwijsprofessionals als publiek, terwijl de stukken van scholen voornamelijk gericht zijn op ouders en zich richten op de dagelijkse onderwijspraktijk. Door een analyse uit te voeren van documenten die door en voor een verschillend publiek en met een andere functie geschreven zijn, biedt mijn onderzoekscorpus een veelomvattende afspiegeling van de perspectieven op het kindbeeld en WCE in het christelijk-gereformeerde en antroposofische onderwijs.

De christelijk-gereformeerde basisscholen in Delft en Den Haag zijn onderdeel van het onderzoeksproject ‘Whole Teacher Development Programme’ van Stichting NIVOZ. Om een eventueel verschil van de invloed van omgeving te limiteren heb ik ervoor gekozen missie- en visiestukken te gebruiken van vrijescholen uit dezelfde steden als de deelnemende christelijk-gereformeerde scholen. In Den Haag zijn er twee vrijescholen, waarvan één school onder hetzelfde schoolbestuur valt als de vrijeschool in Delft. Om een breder scala aan missie- en

visiestukken van schoolbesturen te kunnen onderzoeken heb ik ervoor gekozen om de vrijeschool met een ander schoolbestuur te analyseren.

**Procedure en analysekader.** In dit onderzoek zal ik de door Rapley (2007) vastgestelde stappen van documentanalyse uitvoeren: de documenten zullen worden gelezen, gecodeerd en geanalyseerd. De missie- en visiedocumenten zullen aan de hand van codeerschema's worden geanalyseerd om patronen in de argumentatie voor WCE te identificeren (Coffey, 2014). Tot slot zal ik overeenkomsten en verschillen onderscheiden in de wijze waarop WCE wordt beargumenteerd vanuit het christelijk-gereformeerde en antroposofische kindbeeld.

In de documentanalyse zal ik ten eerste vaststellen welke elementen van WCE naar voren komen in de missie- en visiedocumenten. De codes waar ik mee werk komen overeen met de zeven dimensies van het menszijn zoals bepaald door Stichting NIVOZ in het Whole Teacher Development-onderzoeksprogramma: cognitief, creatief, emotioneel, fysiek, moreel, sociaal, en spiritueel (zie Bijlage 2. Codeerschema WCE-elementen).

Ten tweede zal ik de documenten analyseren aan de hand van kindbeeldthema's die gedestilleerd worden vanuit het literatuuronderzoek naar het christelijk-gereformeerde en antroposofische kindbeeld. In het coderen wordt rekening gehouden met de mogelijkheid dat er bij de onderbouwing van WCE naar andere aspecten van het christelijk-gereformeerde en antroposofische kindbeeld wordt verwezen. Op basis van het literatuuronderzoek werk ik met de volgende codes bij de christelijk-gereformeerde documenten: (1) Imago Dei, (2) het cultuurmandaat, en (3) genade door Christus (zie Bijlage 3. Codeerschema thema's christelijk-gereformeerd kindbeeld). Daarnaast werk ik met de volgende codes bij de antroposofische documenten: (1) de mens als geestelijk wezen, (2) de reïncarnatie van het Ik, en (3) de vier temperamenten (zie Bijlage 4. Codeerschema thema's antroposofisch kindbeeld).



## 4. Resultaten

In dit hoofdstuk zal ik ten eerste bespreken hoe het christelijk-gereformeerd kindbeeld zich tot het streven naar WCE in het christelijk-gereformeerd basisonderwijs verhoudt. Hiervoor zal ik de deelvragen beantwoorden omtrent de kenmerken van het christelijk-gereformeerde kindbeeld en de argumentatie voor WCE in het christelijk-gereformeerde onderwijs. Daarna zal ik op een zelfde wijze bespreken hoe het antroposofisch kindbeeld zich tot het streven naar WCE in het vrijeschool basisonderwijs verhoudt.

Voor zowel het christelijk-gereformeerd onderwijs als het vrijeschoolonderwijs heb ik ten eerste aan de hand van literatuuronderzoek drie hoofdthema's van het onderliggend kindbeeld onderscheiden. Daarnaast heb ik een documentanalyse uitgevoerd en zo onderzocht hoe WCE vanuit deze kindbeelden wordt beargumenteerd en verantwoord. In deze documentanalyse heb ik onderzocht welke WCE-elementen in de missie- en visiedocumenten voorkomen. Daarna heb ik uiteengezet welke kindbeeldthema's naar voren komen in de documenten (zie Tabel 2. Codeerschema Elementen WCE en Kindbeeldthema's). Tot slot heb ik onderzocht hoe WCE wordt beargumenteerd vanuit dit kindbeeld. Ik maak hiervoor gebruik van voorbeelden uit documenten die worden aangegeven met corresponderende cijfers uit Bijlage 1. Onderzoekscorpus Documentanalyse.

### 4.1 Hoe verhoudt het christelijk-gereformeerd kindbeeld zich tot het streven naar WCE?

#### 4.1.1 Literatuuronderzoek naar de kenmerken van het christelijk-gereformeerd kindbeeld

Gereformeerd predikant Feenstra en theoloog Pels beschrijven drie hoofdthema's in het Bijbelse mensbeeld: (1) de mens is geschapen naar Gods evenbeeld; (2) de mens is een instrument in Gods handen; en (3) na de zondeval is verlossing enkel door de genade van Jezus Christus mogelijk (Pels, 1998). Het eerste thema, de Bijbelse Imago Dei – de mens als evenbeeld naar God, zoals beschreven in Genesis 1:26-27 – kan op veel verschillende wijzen worden geïnterpreteerd.<sup>9</sup> Gereformeerd christenen volgen de relationele interpretatie van Imago Dei, waarbij de persoonlijke relatie met God wordt gezien als uiterst belangrijk en als onderscheidend aspect van mensen boven andere dieren (Tarus, 2016).<sup>10</sup> Voordat het kind

---

<sup>9</sup> David Tarus beschrijft drie voorname interpretaties, de substantiële, functionele, en relationele interpretatie, maar er kunnen er nog veel meer worden gedefinieerd. Een uitgebreide verkenning van deze interpretaties valt buiten het bestek van deze scriptie, maar het Imago Dei wordt verder bestudeerd in studies van onder andere Farris (2017) en Middleton (2005).

<sup>10</sup> Deze relatie met God is verbonden met de erfzonde van de mens: voor de zondeval had de mens een perfecte relatie met hun maker. De zondeval, beschreven in Genesis 3, is het moment waarop zonde de wereld intrad door ongehoorzaamheid van Eva. Vanaf dat moment zijn alle mensen – met uitzondering van Jezus Christus - besmet

geboren wordt, heeft God al een relatie met dit kind gevormd (Pels, 1998; Welz, 2011). Het kind wordt met specifieke talenten en doelen op de wereld gezet: “het heeft eigen mogelijkheden, met een eigen taak en plaats en is geschapen met een bedoeling” (Pels, 1998, p. 50). Het wordt als belangrijk geacht om deze individuele en unieke talenten van het kind te respecteren, omdat dit eerbied toont voor de Schepper en Zijn creaties (Feenstra, 1998).

Het tweede thema van het gereformeerd-christelijke mens- en kindbeeld – de mens als instrument in Gods handen – komt voort uit de scheppingsopdracht van God zoals beschreven in Genesis 1:27-28. De mens heeft hierbij de verantwoordelijkheid en gezag gekregen over het bewaren en bewaken van de door God geschapen wereld (Isaacs & Hallel, 2013). Om deze taak uit te kunnen voeren heeft God specifieke kwaliteiten aan de mens gegeven. Ieder persoon heeft specifieke talenten gekregen om God te kunnen dienen, wat wordt gezien als de essentie van de mens. Kinderen worden binnen het gereformeerde Christendom gezien als in ontwikkeling tot ware dienaren van God (Pels, 1998). Hiervoor hebben kinderen begeleiding van christelijke rolmodellen nodig, een aspect van gereformeerd opvoeden dat ook naar voren komt in het derde thema.

Het derde thema – alleen door genade van God kan de mens verlost worden – benadrukt het belang van het aanbieden van kennis over God aan kinderen. Elk kind is vanaf de conceptie besmet met erfzonde, maar kan gered worden door het genadeverbond van God waartoe gelovige volwassenen en hun kinderen behoren (Feenstra, 1998). Uitgesproken er dan andere christelijke stromingen benadrukt de gereformeerde theologie de cruciale invloed van opvoeders op de relatie van het kind met God (Barfield, 2020). Een hoofddoel in opvoeding en onderwijs is het begeleiden van het kind naar de smalle weg, de weg van God, zoals beschreven in Mattheüs 7:13-14: “Gaat in door de enge poort [...] die tot het leven leidt”. Door ouders met een kind te zegenen, krijgen ze van God de verantwoordelijkheid voor “een opvoeding in de vreze des Heren” (Pels, 1998, p. 51).

#### ***4.1.2 Documentanalyse naar de verantwoording van WCE in christelijk-gereformeerde missie- en visiestukken***

**WCE-elementen in christelijk-gereformeerde missie- en visiestukken.** In de christelijk-gereformeerde documenten wordt aandacht besteed aan de verschillende ontwikkelingsdomeinen van het kind (zie Tabel 2. Codeerschema Elementen WCE en Kindbeeld). Binnen de christelijk-gereformeerde documenten wordt het cognitieve element van

---

met erfzonde en heeft ieder de gratie van God nodig om weer terug te keren naar deze relatie (Vogelaar & Bregman, 1983).

WCE voornamelijk besproken aan de hand van de methodes die worden gebruikt om de basisvaardigheden aan te leren, die in de documenten gedefinieerd worden als de reken-, taal- en schrijfvaardigheden. Het creatieve element komt terug in vaklessen voor creatieve vorming, waarbij bijvoorbeeld muzieklessen worden gegeven omdat “muziek kinderen sociaal-emotioneel vaardiger, creatiever en gelukkiger maakt” (5). Het emotionele element komt enkel voor in combinatie met de sociaal-emotionele ontwikkeling, waarvoor onder andere de onderwijsmethode Kiva wordt gebruikt (6). Voor de fysieke ontwikkeling van het kind wordt gefocust op methodes voor gymlessen en seksuele vorming, waarin wordt benadrukt het lichaam te respecteren en “het belang dit zuiver te bewaren” (4). De morele vorming is gebaseerd op christelijke normen en waarden, waarbij er met de kinderen wordt gesproken over zonde en genade. Hierin zijn “goed en kwaad, waarheid en leugen ten diepste geen relatieve begrippen, maar absolute begrippen” die gebaseerd worden op de Bijbel (6). Het sociale element wordt in de documenten beschreven als vaardigheden die de kinderen nodig hebben om later in de maatschappij te kunnen functioneren. Hier wordt onder andere de weerbaarheid verstaan om in een multireligieuze maatschappij het Christelijke geloof centraal te blijven zetten in diens identiteit en leven (4). Een groot belang van het spirituele element komt naar voren in de actieve bevordering van het christelijk-gereformeerde geloof door onder andere samen te bidden (3) en Bijbellessen te geven (4). De schoolse omgeving moet het kind “bekend maken met de Bijbelse boodschap” (3) om zo het evangelie te kunnen ontvangen. De documenten laten hierbij het missionair aspect van christelijk-gereformeerd onderwijs zien: de scholen willen “evengoed dat ouders/leerlingen die van huis uit niets met het christelijk geloof hebben bereiken met het evangelie, zodanig dat de boodschap hen aanspreekt en leidt tot verlangen naar meer” (4).

Hoewel alle kenmerken van WCE voorkomen in de documenten van christelijk-gereformeerd onderwijs, is er een focus op cognitieve vaardigheden te onderscheiden. Zo worden cognitieve vaardigheden omschreven als basisvaardigheden en in de documenten gescheiden van niet-cognitieve vaardigheden (5, 6). Onderwijskwaliteit, of “bijzonder goed onderwijs” (3), wordt hierbij gemeten aan de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden in deze basisvakken (5, 6). Het onderwijskwaliteitsdoel wordt bijvoorbeeld geformuleerd als “de leerwinst per leerling en per klas ligt op of boven de door de inspectie vastgestelde normindicatoren” (6) waarvoor “de kinderen dagelijks les krijgen in de basisvaardigheden: lezen, schrijven, taal en rekenen” (5).

**Kindbeeldthema's in christelijk-gereformeerde missie- en visiestukken.** In de onderwijsdocumenten op christelijk-gereformeerde grondslag komen onder andere de drie

kindbeeldthema's naar voren die zijn vastgesteld in de literatuuranalyse (zie Tabel 2. Codeerschema Elementen WCE en Kindbeeld). Ten eerste staat het principe centraal dat elk kind intentioneel is geschapen door God. Dit komt naar voren in zinnen als "elke leerling is een waardevol schepsel van God dat mag leren tot zijn of haar bestemming te komen waartoe de Schepper hen bedoeld heeft" (6) en "we stellen ons ten doen om [...] hem/haar te laten zijn zoals door God bedoeld" (5). Ten tweede wordt er verwezen naar het cultuurmandaat door een beroep te doen op de taak van onderwijs om hun leerlingen voor te bereiden op de maatschappij, waarbij de school werkt als "een contrasterende gemeenschap, een mini-maatschappij binnen de Nederlandse maatschappij" (4) zodat ze later "voor zichzelf en voor anderen kunnen zorgen" (7). Ten derde komt het concept van genade door Christus naar voren in het beschreven kindbeeld in de documenten: "we zijn immers allemaal onvolmaakte mensen [...] voor wie bekering mogelijk is door Jezus Christus" (1). Scholen willen in hun onderwijs deze "blijde boodschap van het evangelie van Jezus Christus" (8) doorgeven aan de kinderen. Naast deze kindbeeldthema's wordt er benadrukt dat "we afhankelijk zijn van Gods zegen" (4) voor de ontwikkeling en ondersteuning van kinderen.

#### ***4.1.3 Hoe wordt WCE vanuit het christelijk-gereformeerd kindbeeld beargumenteerd en verantwoord op een christelijk-gereformeerde basisschool?***

In de christelijk-gereformeerde documenten wordt de term Whole Child Education niet als zodanig genoemd, maar komt een brede focus op de verschillende ontwikkelingsdomeinen van het kind wel naar voren. Hierbij wordt nadruk gelegd op het ontwikkelen van aangeboren talenten van kinderen op verscheidene vlakken. Christelijk-gereformeerd onderwijs wordt omschreven als "onderwijs waardoor zij hun talenten optimaal ontwikkelen en goed toegerust de school verlaten" (3). Het geloof in het kind als schepsel Gods beïnvloedt het onderwijsdoel om de unieke talenten van het kind te ontwikkelen. Ten eerste wordt het in acht nemen van deze talenten gezien als het eerbiedig ontvangen van Gods creaties (Feenstra, 1998). De Schepper heeft het kind intentioneel met individuele kwaliteiten en talenten op aarde gezet, dus is het de taak van de mens om ruimte te geven voor de ontwikkeling hiervan. Ten tweede moeten deze individuele talenten ontwikkeld kunnen worden opdat het kind het door God voorbestemde levenspad kan bewandelen (Pels, 1998). De aantrekkingskracht van WCE hangt binnen het christelijk-gereformeerd onderwijs dan ook in het bijzonder samen met het streven de unieke talenten van het kind te ontwikkelen.

## **4.2 Hoe verhoudt het antroposofisch kindbeeld zich tot het streven naar WCE?**

### ***4.2.1 Literatuuronderzoek naar de kenmerken van het antroposofisch kindbeeld***

Ik onderscheid binnen de antroposofie drie hoofdthema's van het kindbeeld: (1) de mens als geestelijk wezen; (2) de reïncarnatie van het Ik; en (3) de vier temperamenten. Het eerste hoofdthema beschrijft de manier waarop de mens binnen de antroposofie wordt gezien als in de kern een geestelijk wezen, waarbij zowel een tweeledig, drieledig en een vierledig mensbeeld co-existeren (Verdonk, 2015). Het tweeledige mensbeeld bestaat uit het geloof dat de mens een fysiek en geestelijk lichaam heeft (Edmunds, 2005). Steiner omschrijft het drieledige mensbeeld als de mens van lichaam, ziel en geest, waarbij de geest als de eeuwige kern van de mens wordt gezien, omhuld door het stoffelijk lichaam. De ziel is de "bemiddelaar tussen lichaam en geest en maakt het mogelijk dat lichaam en geest zich met elkaar verbinden" (Steiner, 2001, p. 140). In het vierledige mensbeeld wordt de mens onderscheiden in vier 'wezensdelen': het fysiek lichaam, het etherlichaam, het astraallichaam en het Ik. Het fysieke lichaam, dat met de zintuigen kan worden waargenomen, hebben we gemeen met de minerale wereld en bestaat onder andere uit botten, tanden en haar (Dahlin, 2017). Het etherlichaam of vormkrachtenlichaam wordt omschreven als een levenskrachtenorganisatie waarbij het fysieke lichaam zodanig wordt gevormd dat er een levend, groeiend wezen ontstaat (Steiner, 2001). Zowel planten als dieren hebben een etherlichaam dat het fysieke lichaam vervult met levenskrachten (Van Dam, 2012). Het astraallichaam of zielelichaam bestaat onder andere uit gedachtes, gevoelens, percepties en verlangens, en heeft de mens gemeen met het dier (Steiner, 2001; Van Dam, 2012). Tot slot wordt het Ik onderscheiden in de mens: de individuele kern van het wezen, het bewustzijn van de individuele identiteit, of in Steiner's woorden de "geestelijke kern van de ziel" (Dahlin, 2017; Steiner, 2001, Van Dam, 2012). Deze vier wezensdelen komen niet tegelijkertijd tot ontwikkeling, maar ontplooiën zich in drie opeenvolgende zevenjaarsfasen (Van Dam, 2012). Steiner beschrijft dat de eerste zeven jaar (0-7 jaar) in het teken staan van de ontwikkeling van het fysieke en etherlichaam. Het fysieke lichaam wordt geboren, waarna de ontwikkeling van het etherlichaam start: rond de tandwisseling wordt het etherlichaam geboren. Het kind kan de levenskrachten nu gaan gebruiken voor het bewustzijn en wil dit bewustzijn gebruiken om dingen te leren. Het kind is schoolrijp (Van Dam, 2018). In de tweede zevenjaarsfase (8-14 jaar) zet de geboorte van het astraallichaam in. Het kind merkt dat het een ziel heeft en actief kan gebruiken voor het begrijpen van de wereld. Het astraallichaam is eerst nog in ontwikkeling; het kind vertrouwt nog op volwassenen voor het beoordelen van de wereld. Vanaf de geboorte of het vrijkomen van het astraallichaam rond het veertiende levensjaar gaat het kind dit zelf doen (Steiner, 2001).

Tijdens de derde zevenjaarsfase (15-21 jaar) ontwikkelt het Ik zich. Met de geboorte van het Ik kan de mens zelfstandig het leven op aarde vorm gaan geven (Van Oort, 2015).

Ten tweede omvat het antroposofisch mensbeeld het geloof in de reïncarnatie van het Ik. Binnen de antroposofie worden kinderen gezien als wezens die uit een bovennatuurlijke, spirituele wereld naar de aarde komen om hun lot te vervullen (Selg, 2010). Het Ik maakt zich na de dood los uit het fysieke lichaam, waarbij het ervaringen uit het aardse leven meeneemt naar de geestelijke wereld. Bij de conceptie verbindt dit wezensdeel zich aan het volgende lichaam (Verdonk, 2015). In de verschillende incarnaties wordt vanuit het Ik gewerkt aan de verfijning van het ether- en astraallichaam, “waardoor een diepere verbinding met de wereld kan ontstaan” (Steiner, 2001, p. 142).

Ten derde beschreef Steiner naast de veronderstelde wetmatigheden van de ontwikkeling van het kind ook vier temperamenten: het cholisch, melancholisch, flegmatisch en sanguinisch temperament. Steiner beschrijft het cholische kind als een individu met een sterke wil en drang tot actie. Het melancholische kind is daarentegen teruggetrokken en bezig met diens eigen gedachten. Het flegmatische kind kan worden omschreven als lui en dromerig. Het sanguinisch kind is snel geïnteresseerd, maar deze interesse vervaagt weer snel (Dahlin, 2017). Ieder persoon heeft iets van deze vier temperamenten in zich en de uiting van deze temperamenten kan veranderen en ontwikkelen over de jaren heen (Dahlin, 2017). Steiner koppelt de vier temperamenten aan het vierledig mensbeeld, waarbij het temperament ontstaat vanuit de wisselwerking tussen de erfelijkheid van het fysieke- en etherlichaam en het individuele van het astrale lichaam en het Ik (Van Heerdt & Smink, 2018).

#### ***4.2.2 Documentanalyse naar de verantwoording van WCE in antroposofische missie- en visiestukken***

**WCE-elementen in antroposofische missie- en visiestukken.** In de antroposofische documenten is een opvallende overlap te zien tussen de WCE-elementen zoals opgesteld door Stichting NIVOZ en de onderwijsdoelen die naar voren komen: bijna alle WCE-elementen komen in bijna alle documenten voor (zie Tabel 2. Codeerschema Elementen WCE en Kindbeeld). Het cognitieve element van WCE komt in alle documenten voor; zo wordt er gesproken over het belang en de inhoud van periodeonderwijs (9, 11, 12) en wordt het doel van onderwijs beschreven als “leerlingen te ontwikkelen tot zelfstandige, vrijdenkende mensen die naar hun mogelijkheden op zowel cognitief, sociaal-emotioneel als kunstzinnig vlak actief kunnen participeren in de maatschappij” (14). Het creatieve element komt naar voren als praktisch onderdeel van het vrijeschoolonderwijs waarbij er “aandacht is voor kunst” (10) en er vaklessen in kunstzinnige vorming worden gegeven (12). Daarnaast wordt “ieder leren als

creatief proces” gezien, waarbij “leren de leerling ruimte dient te bieden voor originaliteit” (9). Het emotionele element wordt als belangrijk aspect gezien van het “ontplooiën van de persoonlijkheid” (12) en het “ontwikkelen van gevoelsleven” (10). Hiervoor wordt ook het fysieke element van WCE aangesproken in vrijeschoolonderwijs, door onder andere het aanbieden van euritmielessen als “vak dat alle vakken ondersteunt” (9) en het inzetten van de “bewegende klas”<sup>11</sup> waarin “niet de meubels maar de kinderen het klaslokaal vullen” (13). In de vrijeschooldocumenten wordt aandacht besteed aan het morele element door het inzetten van verhalen met een morele grondslag (11) en het bespreken van waarden vanuit de christelijk culturele achtergrond (14). Het sociale element komt naar voren in de visie op de school als “sociale gemeenschap” waarbij het vieren van jaarfeesten een belangrijke plek in het curriculum inneemt (12). Bovendien wordt het als belangrijk gezien dat het kind zich realiseert dat het “onderdeel uitmaakt van een groter geheel” in de klas en het gezin, maar ook in de maatschappij en de wereldgeschiedenis, en zich hier een plek in kan vinden (9). Het spirituele element wordt gezien als grondslag voor het curriculum en de onderwijspraktijk, waarin de rol van spiritualiteit wordt gezien als “het begrip dat we kunnen krijgen voor het wezen van het kind en hoe dat verandert” (14). De spirituele antroposofische levensbeschouwing is “verweven in het onderwijs maar wordt nooit expliciet onderwezen” (14).

**Kindbeeldthema’s in antroposofische missie- en visiestukken.** In alle geanalyseerde vrijeschooldocumenten komt het kindbeeldthema ‘mens als geestelijk wezen’ naar voren, terwijl de kindbeeldthema’s ‘reïncarnatie van het Ik’ en ‘de vier temperamenten’ voornamelijk voorkomen in documenten die voor vrijeschoolleerkrachten zijn bedoeld (zie Tabel 2. Codeerschema Elementen WCE en Kindbeeld). Het “kind als onvervangbaar individu, een geestelijk wezen” (11) wordt gezien als de grondslag van het vrijeschoolonderwijs. In de documenten wordt zowel het drie- als vierledig mensbeeld aangesproken. Het drieledig mensbeeld, “de mens als lichaam, ziel en geest” komt naar voren in het veel terugkomend gebruik van “hoofd, hart en handen” als onderwijsstrategie: “Om helemaal zichzelf te worden, heeft het kind niet alleen kennis nodig, maar ook een warm gevoelsleven en een sterk lichaam” (11). Daarnaast komt het vierledig mensbeeld naar voren, waarin alle vier lichamen een eigen rol spelen bij de “ontwikkeling van het kind tot zelfstandig en evenwichtig individu” (10). Het vrijeschoolcurriculum is gevormd rondom de chronologische ontwikkeling van deze vier lichamen (9).

---

<sup>11</sup> In een ‘bewegende klas’ is het klassieke meubilair, een tafel en stoel voor iedere leerling, vervangen door kussens en banken. De banken kunnen dienen als onderdeel van een hindernisbaan in de klas, een zitplaats in de kring, of als een tafel bij de zelfstandige verwerking van de lesstof (Vereniging van Vrijescholen, 2020).

De reïncarnatie van het Ik wordt niet als zodanig beschreven, maar komt naar voren in uitspraken rondom de ontwikkeling van het kind: een gezonde ontwikkeling is nodig opdat het kind “in staat zal zijn in het leven te doen waarvoor het in deze tijd geboren is” (12) en de visie dat “ieder mens een eigen levensweg bewandelt” (16). De vier temperamenten worden enkel als zodanig benoemd in documenten bedoeld voor leerkrachten, maar deze visie op het eigene van het kind wordt wel gezien als een van de “belangrijke thema’s binnen de vrijeschool” (10).

Naast de drie hoofdthema’s is de visie dat het kind met aangeboren kwaliteiten ter wereld komt te onderscheiden in de documenten: het kind wordt onder andere geboren met “bepaalde talenten” (9), een “interesse voor maatschappij en de wereld” (9), een “verbondenheid met de natuur” (9), en “verwondering en nieuwsgierigheid” (13). Elk kind wordt geboren met “algemeen menselijke waarden”, die in het onderwijs worden gewekt (11) waarbij de leerkracht het kind begeleidt om zich “te kunnen ontwikkelen tot wie je bent” (12).

#### ***4.2.3 Hoe wordt WCE vanuit het antroposofisch kindbeeld beargumenteerd en verantwoord op de vrijeschool?***

Het centraal stellen van de brede ontwikkeling binnen het vrijeschoolonderwijs wordt op verschillende wijzen beargumenteerd vanuit het antroposofisch kindbeeld. Ten eerste wordt een brede talentenontwikkeling, en dus een breed curriculum, als essentieel gezien voor het kunnen volgen van de levensweg die met de reïncarnatie van het Ik is vastgelegd: “om trouw te kunnen zijn aan dit doel en de richting van het eigen leven te kunnen volgen, is het van belang dat zoveel mogelijk vaardigheden en talenten van een kind tot ontwikkeling worden gebracht” (12). Ten tweede wordt WCE vanuit het driedelig mensbeeld beargumenteerd: het hele kind van “lichaam, ziel en geest” kan zich enkel evenwichtig ontwikkelen als integratief “hoofd, hart en handen” worden aangesproken. Zo wordt bewegen gezien als “de basis van de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling” (11). Ten derde wordt WCE verantwoord vanuit het vierledig mensbeeld. De opeenvolgende ontwikkeling van de vier lichamen wordt elk door een verschillende focus in onderwijsaanbod bevorderd: zo wordt het inzetten van kunstzinnige werkvormen in de bovenbouw van de basisschool gezien als essentieel voor het verstevigen van het etherlichaam en het vormen van het astraallichaam (10). Een breedvormend curriculum ondersteunt de ontwikkeling van de vier lichamen van het kind. De brede blik op ontwikkeling van WCE wordt dan ook binnen het vrijeschoolonderwijs als essentieel gezien om “de ons toevertrouwde kinderen tot volledig mens” te kunnen laten ontwikkelen (12).



Tabel 2

*Codeerschema WCE-elementen en Kindbeeldthema's*

Document	Elementen Whole Child Education							Thema's Christelijk-gereformeerd Kindbeeld		
	Cognitief	Creatief	Emotioneel	Fysiek	Moreel	Sociaal	Spiritueel	Imago Dei	Cultuurmandaat	Genade door Christus
1			Ja		Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
2					Ja		Ja			Ja
3	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
4	Ja		Ja		Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
5	Ja	Ja	Ja	Ja		Ja		Ja		
6	Ja	Ja	Ja	Ja		Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
7					Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	
8							Ja			Ja
								Thema's Christelijk-gereformeerd Kindbeeld		
								Mens als geestelijk wezen	Reïncarnatie van het Ik	Vier temperamenten
9	Ja	Ja	Ja	Ja		Ja	Ja	Ja		
10	Ja	Ja	Ja	Ja		Ja	Ja	Ja		Ja
11	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
12	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	
13	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	
14	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja		
15	Ja	Ja			Ja	Ja		Ja		
16	Ja	Ja	Ja	Ja		Ja		Ja	Ja	
17	Ja	Ja			Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	

*In deze tabel is het voorkomen van de WCE-elementen en kindbeeldthema's in de documenten af te lezen. Uitgebreide codeerschema's zijn te vinden in Bijlage 2 (Codeerschema WCE-elementen), Bijlage 3 (Codeerschema thema's christelijk-gereformeerd kindbeeld) en Bijlage 4 (Codeerschema thema's antroposofisch kindbeeld).*

## 5. Conclusie en discussie

In het onderzoeksveld rondom WCE is het onduidelijk hoe onderwijsfilosofie, kindbeeld en onderwijspraktijk samenhangen. Door het vergelijken van twee schooltypen met een ander kindbeeld die streven naar WCE kan deze relatie in kaart gebracht worden. Met dit scriptieonderzoek is getracht antwoord te geven op de hoofdvraag “*Wat zijn de overeenkomsten en verschillen in de verhouding van kindbeeld en het streven naar Whole Child Education binnen het christelijk-gereformeerd basisonderwijs enerzijds, en het vrijeschoolbasisonderwijs anderzijds?*”. Ik zal aan de hand van de resultaten van mijn literatuuronderzoek en documentanalyse deze verhouding uiteenzetten. In de discussie kijk ik vervolgens kritisch naar de verantwoording en aantrekkingskracht van WCE. Bovendien zal ik de beperkingen van dit onderzoek aangeven en opties voor vervolgonderzoek benoemen. Tot slot zal ik het belang van dit onderzoek in zowel het onderzoeksveld als de onderwijspraktijk bespreken.

### 5.1 Conclusie

#### 5.1.1 Overeenkomsten

**Talentedontwikkeling.** Zowel het christelijk-gereformeerde als het vrijeschool onderwijs verantwoorden het streven naar WCE vanuit de wens om de unieke talenten van het kind te ontwikkelen. Beide kindbeelden volgen de opvatting dat het kind wordt geboren met een levensdoel en -taak. Het kind wordt, in tegenstelling tot Locke’s tabula rasa, gezien als ter wereld komend met unieke kwaliteiten en talenten om dit voorbereide levenspad te kunnen bewandelen. Onderwijs dat ruimte geeft aan de ontwikkeling van de grote verscheidenheid van deze talenten, bijvoorbeeld WCE, is essentieel voor het kunnen volgen van het levenspad. Een te smalle blik op onderwijs zou de ontwikkeling van de unieke talenten kunnen tegengaan, en zo het christelijk-gereformeerde of antroposofische kind kunnen verhinderen om voort te leven in respectievelijk de hemel of een nieuw aards leven met een nieuw levenspad.

**Spirituele ontwikkeling.** In zowel het christelijk-gereformeerde als het antroposofische kindbeeld staat spiritualiteit centraal. Het gereformeerd christendom volgt de eerder besproken puriteinse opvatting van het kind, waarin het inherent tot zonde geneigde kind spirituele opvoeding en begeleiding vereist. Binnen het christelijk-gereformeerd onderwijs wordt het spirituele element van WCE ingevuld als de “verdieping en groei in het geloofsleven” (3), waarin “Gods liefde, zonde, genade, bekering en geloofsgroei als concrete realiteit” (4) in het leven van kinderen wordt benadrukt.

In de antroposofie wordt het kind gezien als “een individualiteit die uit de geestelijke wereld is afgedaald om op aarde iets te leren wat het in de geestelijke wereld niet kon leren”

(Steiner, 2001, p. 160). Hoewel deze spirituele overtuiging niet expliciet aan kinderen wordt onderwezen, ligt deze visie wel aan de basis van de curriculumontwikkeling van het vrijeschoolonderwijs.

### **5.1.2 Verschillen**

**Spanningsveld in het christelijk-gereformeerd onderwijs.** Hoewel christelijk-gereformeerde leerkrachten worden gestimuleerd om breed vormend onderwijs te geven (Chandler, 2015; Kuiper et al., 2017), is er een spanningsveld te constateren tussen de holistische blik op kinderen van WCE en de focus op cognitieve ontwikkeling binnen het christelijk-gereformeerd onderwijs. Uit de documentanalyse blijkt het christelijk-gereformeerd onderwijs een niet-evenwichtige focus te leggen op de cognitieve ontwikkeling van het kind. Binnen de WCE-beweging wordt het kind gezien als een integratief wezen in een complexe wereld, waarbij het onderwijs integratief de verschillende ontwikkelingsdomeinen van het kind dient aan te spreken (Mahmoudi et al., 2012). Het kind wordt, zoals beschreven in het theoretisch kader, gezien als ‘whole persons – not mere collections of attributes’ (Noddings, 2005, p. 3). In ogenschouw nemend dat christelijk-gereformeerd onderwijs de verschillende ontwikkelingsdomeinen apart aanspreekt, doet de vraag zich voor of dit type onderwijs als WCE te definiëren valt. Wat betekent dit voor de implementatie van WCE op scholen die specifieke aspecten benadrukken?

**Spanningsveld in het vrijeschoolonderwijs.** Binnen het vrijeschoolonderwijs is er een spanningsveld te constateren tussen de holistische blik op kinderen van WCE en het antroposofische kindbeeld. WCE gaat uit van een visie op het kind van heelheid waarbij het kind wordt aangesproken in diens volledigheid (Noddings, 2005). Vanuit de antroposofie wordt het kind vanuit het vierledig mensbeeld gezien als in ontwikkeling zijnde waarbij de vier lichamen zich opeenvolgend ontwikkelen: het fysieke, ether-, en astraallichaam en tot slot het Ik (Dahlin, 2017). Het vrijeschoolcurriculum wordt sterk beïnvloed door dit kindbeeld: het is het “resultaat van een zorgvuldige menskundige waarneming van de ontwikkelingswetmatigheden in de jeugd” (Van Dam, 2012, p. 43). Zo staan de eerste zeven jaar na de geboorte in het teken van de ontwikkeling van het fysieke lichaam, wat wordt afgesloten met onder andere de tandenwisseling. Na deze periode is het kind klaar voor het meer cognitieve leren: het is leerrijp. Het kind kan doorstromen van het fysieke leren in de kleuterklas naar het meer cognitieve leren van de basisschool (Van Dam, 2018). In hoeverre is er sprake van een ‘whole child’ visie op het kind, en dus WCE, als het kind binnen de antroposofie wordt gezien als nog dermate in ontwikkeling dat het bepaalde lichamen nog moet

vormen? Is het kind bij het toetreden van het schoolsysteem al een ‘whole child’, of wordt het over de jaren heen zo gevormd?

## **5.2 Discussie**

### ***5.2.1 Talentenontwikkeling en WCE***

Zowel het christelijk-gereformeerd als het vrijeschoolonderwijs verantwoorden hun streven naar WCE op basis van de ontwikkeling van aangeboren talenten van het kind. Deze focus op talentenontwikkeling is een omstreden onderwerp in het onderzoeksveld van de pedagogiek. Er is kritiek op zowel het concept van aangeboren talenten als op de focus op talentenontwikkeling in onderwijs. Ten eerste zijn onderzoekers het nog niet eens over de vraag of talent voornamelijk wordt bepaald door aangeboren kwaliteiten of door de hoeveelheid oefening die het kind heeft gehad (Meyers et al., 2013). Zo stellen Howe et al. (1998, p. 399) dat “differences in early experiences, preferences, opportunities, habits, training, and practice are the real determinants of excellence”. Ten tweede: hoewel onderwijs dat zich richt op individuele “talenten optimaal ontwikkelen” (3) suggereert dat het ieder kind gelijke kansen heeft om zich te ontwikkelen, kan het werken vanuit deze overtuiging juist voor ongelijkheid zorgen (Vopat, 2011). Kinderen die vanuit hun thuissituatie niet worden ondersteund in bijvoorbeeld hun cognitieve of creatieve ontwikkeling, zullen een minder grote kans hebben om ‘talent’ te laten zien in deze gebieden. Als onderwijs uit gaat van de talenten van het kind, zullen deze kinderen dus minder aandacht krijgen voor het ontwikkelen van deze vaardigheden dan kinderen die meer ‘talent’ laten zien, wat kansenongelijkheid tussen kinderen in de hand werkt (Mijs, 2016; Vopat, 2011). In Nederland is kansenongelijkheid tussen kinderen een hardnekkig probleem (Sociaal-Economische raad, 2021). Het is noodzakelijk kritisch te bezien in hoeverre WCE, dat wordt verantwoord vanuit talentenontwikkeling van het kind, bijdraagt aan het bestrijden van deze kansenongelijkheid.

### ***5.2.2 Aantrekkingskracht van WCE***

Hoewel de kindbeelden van het christelijk-gereformeerd en antroposofisch onderwijs verschillen van elkaar en op sommige punten schuren met WCE, wordt WCE toch nagestreefd in dit onderwijs. Deze aantrekkingskracht van WCE is de afgelopen jaren te zien bij een breed scala aan onderwijsvisies, waarbij het belang van breedvormend onderwijs toenemend wordt onderschreven en toegepast (Inspectie van het Onderwijs, 2019; MacKenzie et al., 2017). Is WCE toepasbaar in elk type onderwijs, ongeacht het onderliggend kindbeeld? Een mogelijke verklaring voor het nastreven van WCE in de verscheidenheid aan onderwijsvisies is de eerder beschreven combinatie van de onderwijsversmalling van het curriculum in de 21<sup>ste</sup> eeuw en de

toenemende pedagogisering van de maatschappij. Hoewel door, onder andere, de No Child Left Behind Act en PISA-toetsen een eenzijdige focus op cognitieve vaardigheden in het curriculum wordt gestimuleerd, krijgt het onderwijs een steeds grotere opdracht voor het voorkomen en oplossen van een breed scala aan sociale problemen. Het kind dient niet enkel goed te kunnen lezen en schrijven, het moet ook gevormd worden tot goed mens (Depaepe & Smeyers, 2008). In christelijk-gereformeerd onderwijs is dit een “christelijke burger” (1) die “Gods liefde ervaart” (4), in vrijeschoolonderwijs een holistisch ontwikkeld mens dat “zijn gevoel van eigenwaarde en talenten” heeft ontwikkeld (15).

### ***5.2.3 Beperkingen huidig onderzoek en aanbevelingen vervolgonderzoek***

Dit onderzoek fungeert als verkennende studie naar de verhouding tussen kindbeeld en WCE. Hierbij moet bedachtzaam met de uitkomsten worden omgegaan, omdat het onderzoek een aantal beperkingen bevat. Ten eerste zou de betrouwbaarheid van dit onderzoek verhoogd kunnen worden door de hoeveelheid geanalyseerde documenten te vergroten en meerdere onderzoekers de teksten te laten coderen. Daarnaast kan ten aanzien van validiteit worden opgemerkt dat het gebruikte analysekader van WCE-elementen gebaseerd is op de definitie van WCE zoals vastgesteld door Stichting NIVOZ. Binnen dit onderzoeksprogramma werken onderzoekers die een bepalende rol spelen in zowel het huidige onderzoeksproject als in onderzoek naar vrijeschoolonderwijs via de vrijeschoolpabo. Het is opvallend hoeveel WCE-elementen naar voren komen in de documenten van het vrijeschoolonderwijs. Hierbij moet kritisch gekeken worden of daadwerkelijk de mate van WCE is gemeten, of de mate waarin iets voldoet aan de principes van het vrijeschoolonderwijs. Een onafhankelijke studie naar de definitie van WCE is essentieel voor vervolgonderzoek naar WCE in Nederland.

Bovendien gaat dit onderzoek over kinderen, maar zijn “children’s voices largely absent from the narrative” (Leal, 2018, p. 1062). Conclusies over het kindbeeld kunnen verschillen van conclusies over het leven van kinderen (Leal, 2018). Een vervolgstudie waarin de ervaring van kinderen in het onderwijs wordt meegenomen kan een meer volledig beeld geven van onderwijs dat streeft naar WCE. Daarnaast zijn documenten geen onafhankelijke afspiegelingen van de werkelijkheid (Coffey, 2014): wat geschreven staat in de onderzochte onderwijsdocumenten hoeft niet overeen te komen met wat er gebeurt in de klas. De documenten zijn opgesteld door onder andere schoolbesturen die niet enkel willen informeren over hun onderwijs, maar ook nieuwe ouders aan zich willen binden. Door het gebruik van een documentanalyse heb ik mijn conclusies gebaseerd op wat de schrijvers van de documenten willen uitdragen, maar vervolgonderzoek is nodig waarbij de onderwijspraktijk wordt onderzocht met bijvoorbeeld observaties in de klas.

Tot slot focust dit onderzoek zich op twee onderwijsvormen waarbij spiritualiteit en de ontwikkeling van gegeven talenten een expliciete rol spelen in het kindbeeld en de verantwoording van WCE. Onderwijs dat de brede ontwikkeling stimuleert blijkt echter populair over het hele onderwijsveld (Inspectie van het Onderwijs, 2019; MacKenzie et al., 2017). Vervolgonderzoek naar de verantwoording van WCE in onderwijs dat zich minder uitgesproken richt op de spirituele ontwikkeling of het belang van talentenontwikkeling kan een genuanceerder beeld geven van de argumentatie voor en de implementatie van WCE in onderwijs.

#### ***5.2.4 Implicaties en belang van onderzoek***

**In het onderzoeksveld.** Met dit scriptieonderzoek heb ik ten eerste de noodzaak van een eenduidige definiëring van WCE getoond. Hoewel de term veel in onderzoeks- en onderwijspraktijken wordt gebruikt, ontbreekt onafhankelijke consensus over de definitie en de wijze van analyse in onderzoek naar WCE. Ten tweede kan dit onderzoek in het onderzoeksproject van Stichting NIVOZ nuance aanbrengen in de discussie rondom de verantwoording van WCE. Ten derde heb ik in dit scriptieonderzoek getoond dat onderzoek naar kindbeeld essentieel is om de implementatie van onderwijsvisies te begrijpen, omdat kindbeeld ten grondslag ligt aan de verantwoording van de implementatie van deze onderwijsvisies. In mijn onderzoek heb ik mij gericht op het christelijk-gereformeerde en antroposofische kindbeeld in de context van WCE, maar deze manier van onderzoek is tevens relevant voor onderzoek naar de argumentatie en implementatie van andere onderwijsvisies.

**In de onderwijspraktijk.** Dit onderzoek kan bewustzijn creëren bij onderwijsprofessionals van de invloed van kindbeeld op het curriculum en op de uitvoering van hun onderwijs. Voor het implementeren van WCE in het onderwijs is het belangrijk om als schoolteam of -bestuur te spreken over het kindbeeld achter onderwijs: wat is het kind, wat zal of moet het kind worden, en hoe richten wij ons onderwijs in om het kind daartoe te laten ontwikkelen?

## Literatuur

- American Institutes for Research (2017). *Mapping of Whole Child Development pedagogies and models: Western Europe and North America*. Belfast, Northern Ireland: Queens University.
- Ariès, P. (1987). *De ontdekking van het kind: Geschiedenis van school en gezin*. Amsterdam, Nederland: Bert Bakker.
- Association for Supervision and Curriculum Development (2007). *The learning compact redefined: A call to action. A report of the commission on the whole child*. Geraadpleegd van <https://www.ascd.org/ASCD/pdf/Whole%20Child/WCC%20Learning%20Compact.pdf>
- Australian Council for Educational Research (2019). *Measuring what matters: Insights on the value of whole child development (Final report)*. Retrieved from [https://research.acer.edu.au/monitoring\\_learning/46](https://research.acer.edu.au/monitoring_learning/46)
- Baird, J-A., Isaacs, T., Johnson, S., Stobart, G., Yu, G., Sprague, T. L., & Daugherty, R. (2011). *Policy effects of PISA*. Bristol, England: Bristol Research.
- Barfield, R. (2020). Children and the Imago Dei: A Reformed proposal regarding the spiritual openness of the child. *Christian Education Journal*, 17(1), 7-17.
- Bierma, L. D., & Sinnema, D. (2020). The three forms of unity. In M. Allen & S. R. Swain, (Eds.), *The Oxford Handbook of Reformed Theology* (pp. 236-250). Oxford, England: Oxford University Press.
- Bjørnholt, M. (2014). Room for thinking: The spatial dimension of Waldorf education. *Research on Steiner Education*, 5(1), 115-130.
- Bynum, G. L. (2015). Conceptions of childhood in the educational philosophies of John Locke and John Dewey. *Forum on Public Policy*, 2015(2), x-x.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2019a). Kerkelijke gezindte en kerkbezoek; vanaf 1849; 18 jaar of ouder. Geraadpleegd van <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/37944/table?ts=1535099508104>
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2019b). Religieuze betrokkenheid; persoonskenmerken. Geraadpleegd van <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/82904NED/table?fromstatweb>
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2021). Onderwijsinstellingen; grootte, soort, levensbeschouwelijke grondslag. Geraadpleegd van <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/03753/table?fromstatweb>
- Chandler, D. J. (2015). Whole-person formation: An integrative approach to Christian

- education. *Christian Education Journal*, 12(2), 314-332.
- Chused, J. F. (1983). Review: The disappearance of childhood. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 22(5), 502-503.
- Coffey, A. (2014). Analysing documents. In U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 367-379). Londen, Engeland: Sage.
- Crowell, S., & Reid-Marr, D. (2013). *Emergent teaching: A path of creativity, significance, and transformation*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood and care: Postmodern perspectives*. London, United Kingdom: Falmer Press.
- Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner: The relevance of Waldorf education*. Cham, Zwitserland: Springer.
- Darling-Hammond, L. (2004). From 'separate but equal' to 'no child left behind': The collision of new standards and old inequalities. In D. Meier & G. Wood (Eds.), *Many children left behind: How the No Child Left Behind Act is damaging our children and our schools* (pp. 3-32). Boston, MA: Beacon.
- Darling-Hammond, L. (2007). Race, inequality and educational accountability: the irony of 'No Child Left Behind'. *Race Ethnicity and Education*, 10(3), 245-260.
- De Bruijne, A. (2013). Gereformeerd: Open je erfenis beheren. *De Reformatie*, 88(8), 148-151.
- Declercq, B. (2016). Zijn, worden en behoren tot... Vijf lessen uit de analyse van 11 curricula voor het jonge kind. *Kleuters en Ik*, 32(4), 19-25.
- De Hert, P. (2013). Rousseau: *De wandelende paradox*. Kalmthout, België: Pelckmans.
- Depaepe, M., & Smeyers, P. (2008). Educationalization as an ongoing modernization process. *Educational Theory*, 58(4), 379-389.
- Depaepe, M. (2012). Educationalization: A key concept in understanding the basic processes in the history of western education. In M. Depaepe (Ed.), *Between Educationalization and Appropriation. Selected Writings on the History of Modern Educational Systems* (pp. 121-138). Leuven: Leuven University Press.
- Dhondt, P., Van de Vijver, V., & Verstraete, P. (2015). The Possibility of an Unbiased History of Steiner/Waldorf Education? *Contemporary European History*, 24(4), 639-649.
- Driessen, G., Agirdag, O., & Merry, M. (2017). Denominatie van de school, gezins- en schoolsamenstelling en onderwijsprestaties: Verschillen openbaar en bijzonder onderwijs in hun opbrengsten? *Pedagogiek*, 37(1), 47-61.



- Edmunds, F. (2005). *An introduction to antroposophy: Rudolf Steiner's world view*. Forest Row, Engeland: Rudolf Steiner Press.
- Elfert, M. (2015). UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the political utopia of lifelong learning. *European Journal of Education*, 50(1), 88-100.
- European Foundation Society and Education (2019). *Changing educational systems through WCD leadership: Theoretical framework and leadership domains* (Position paper). Retrieved from <https://www.wcdleadership.com/site/wp-content/uploads/Executive-Summary-EN.pdf>
- Farris, J. R. (2017). An immaterial substance view: Imago Dei in creation and redemption. *The Heythrop Journal*, 58(1), 108-123.
- Feenstra, H. J. J. (1998). Hoe spreekt de Bijbel over het kind? In J. Messelink, H. Meijer, R. Robbe, & J. van der Stoep (Eds.), *Kind in bijbels perspectief* (pp 9-30). Zwolle, Nederland: GPC en Gereformeerde Hogeschool.
- Ferguson, F. (2003). The afterlife of the Romantic child: Rousseau and Kant meet Deleuze and Guattari. *The South Atlantic Quarterly*, 102(1), 215-234.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, Canada: SAGE Publications.
- Fulk, M. K. (2009). Mismanaging mothers: Matriarchy and romantic education in Charlotte Smith's *The Young Philosopher*. *Women's Writing*, 16(1), 94-108.
- Golverdingen, M. (2006). *Kleine geschiedenis van de gereformeerde gezindte: Een ontwikkeling in hoofdlijnen*. Heerenveen, Nederland: Groen.
- Hanushek, E. A. (2004). Our school performance matters. *Journal of Education*, 185(3), 1-6.
- Hooge, E. H., Honingh, M. E., & Langelaan, B. N. (2011). The teaching profession against the background of educationalisation: An exploratory study. *European Journal of Teacher Education*, 34(3), 297-315.
- Howe, M. J. A., Davidson, J. W., & Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: Reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21(3), 399-407.
- Inspectie van het Onderwijs (2019). *De staat van het onderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs/documenten/rapporten/2019/04/10/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2019>
- Isaacs, D., & Hallel, B. (2013). Is there a dominion mandate? *Answers Research Journal*, 6, 1-16.
- Jennings, J., & Rentner, D. S. (2006). Ten big effects of the No Child Left Behind Act on public schools. *Phi Delta Kappan*, 88(2), 110-113.

- Jones, J. M., & Badey, P. B. (2013). John Locke's epistemology and teachings. *African Research Review*, 7(1), 1-13.
- Kennedy, D. (2006). *Changing conceptions of the child from the Renaissance to Post-modernity: A philosophy of childhood*. Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press.
- King, M. (2007). The sociology of childhood as scientific communication: Observations from a social systems perspective. *Childhood*, 14(2), 193-213.
- Koerrenz, R. (2019). New education: Historical aspects and recent significance. *New Era in Education*, 100(1), 73-85.
- Koops, W. (2013). De betekenis van Jean-Jacques Rousseau voor de hedendaagse ontwikkeling en opvoeding van kinderen. In P. de Hert (Ed.), *Rousseau: De wandelende paradox* (pp. 103-122). Kalmthout, België: Peclkmans.
- Koops, W. (2016). *Een beeld van een kind: De ontwikkeling en opvoeding van het kind in historisch perspectief*. Amsterdam, Nederland: Boom.
- Kuiper, R., Van Laar, T., & Vreugdenhil, B. (2017). *Mensen kunnen bloeien: Een basistheorie voor christelijk onderwijs*. Woerden, Nederland: Landelijk Verband van Gereformeerde Schoolverenigingen.
- Leal, K. E. (2018). "All our children may be taught of God": Sunday schools and the roles of childhood and youth in creating evangelical benevolence. *Church History*, 87(4), 1056-1090.
- Lietz, P., Tobin, M., & Nugroho, D. (2016). Understanding PISA and its impact on policy initiative: A review of the evidence. In L. M. Thien, Razak, N. A. Razak, J. P. Keeves, & I. G. N. Darmawan (Eds.), *What can PISA 2012 data tell us? Performance and challenges in five participating Southeast Asian countries* (pp. 181-206). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- MacKenzie, A., O'Keeffe, J., & Thurston, A. (2017). *Mapping of Whole Child Development pedagogies and models Western Europe and North America - Volume I: overarching findings* (Report). Belfast, Northern Ireland: Queen's University Belfast.
- Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., & Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic education: An approach for 21 century. *International Education Studies*, 5(2), 178-186.
- McGillis, R. (2012). Irony and performance: The Romantic child. In A. Gavid (Ed.), *The Child in British Literature* (pp. 101-115). Londen, Verenigd Koninkrijk: Palgrave Macmillan.
- Mendelson, S. H. (2010). Child rearing in theory and practice: The letters of John Locke and Mary Clarke. *Women's History Review*, 19(2), 231-243.

- Meyers, C. M., Van Woerkom, M., & Dries, N. (2013). Talent: Innate or acquired? Theoretical considerations and their implications for talent management. *Human Resource Management Review*, 23(4), 305-321.
- Middleton, R. J. (2005). *The liberating image: The Imago Dei in Genesis 1*. Ada, MI: Baker Academic & Brazos.
- Mijs, J. J. B. (2016). The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education. *Social Justice Review*, 29(1), 14-34.
- Miller, J. P., Nigh, K., Binder, M. J., Novak, B., & Crowell, S. (2019). *International Handbook of Holistic Education*. New York, NY: Routledge.
- Mills, J. (2007). Constructivism in early childhood education. *Perspectives in Learning: A Journal of the College of Education*, 8(2), 99-105.
- Mills, R. (1999). Perspectives of childhood. In J. Mills & R. Mills (Eds.), *Childhood studies: A reader in perspectives of childhood* (pp. 7-38). Londen, Verenigd Koninkrijk, Routledge.
- Nimbalkar, N. (2011). John Locke on personal identity. *Mens Sana Monographs*, 9(1), 268-275.
- Noddings, N. (2005). What does it mean to educate the whole child? *Educational Leadership*, 63(1), 8-13.
- Noddings, N. (2018). *Philosophy of education*. New York, NY: Routledge.
- Novak, J. R., & Fuller, B. (2003). *Penalizing diverse schools? Similar test scores but different students bring federal sanctions* (Policy Analysis for California Education).  
Geraadpleegd van <https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/EPRU-0312-48-RW.pdf>
- Onderwijsraad (2013). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit. Stand van educatief Nederland 2013*. Geraadpleegd van <https://onderwijsdatabank.nl/84484/een-smalle-kijk-op-onderwijskwaliteit/>
- Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit: Van smal beoordelen naar breed verantwoorden*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2016/05/10/de-volle-breedte-van-onderwijskwaliteit>
- Osher, D., & Kendziora, K. (2010). Building conditions for learning and healthy adolescent development: Strategic approaches. In B. Doll, W. Pfohl, & J. Yoon (Eds.), *Handbook of youth prevention science* (pp. 121-140). New York, NY: Routledge.
- Pels, G. F. (1998). Antropologie van het kind vanuit bijbels perspectief. In J. Messelink, H. Meijer, R. Robbe, & J. van der Stoep (Eds.), *Kind in Bijbels perspectief* (pp. 31-58). Zwolle, Nederland: GPC en Gereformeerde Hogeschool.

- Pollock, L. A. (1983). *Forgotten children: Parent-child relations from 1500 to 1900*. Cambridge, Verenigd Koninkrijk: Cambridge University Press.
- Pollock, L. A. (1987). *A lasting relationship: Parents and children over three centuries*. Londen, Verenigd Koninkrijk: Fourth Estate.
- Rapley, T. (2007). *Doing conversation, discourse and document analysis*. Londen, Engeland: Sage.
- Rhodes, M. (1999). Uncovering the history of childhood. In J. Mills & R. Mills (Eds.), *Childhood studies: A reader in perspectives of childhood* (pp. 163-180). Londen, Verenigd Koninkrijk, Routledge.
- Ringard, J. (2016). PISA lends legitimacy: A study of education policy changes in Germany and Sweden after 2000. *European Educational Research Journal*, 15(4), 447-461.
- Schultz, J. A. (1996). *The Knowledge of Childhood in the German Middle Ages, 1100-1350*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Selderhuis, H. J. (2019). Martin Luther in The Netherlands. *Reformation & Renaissance Review*, 21(2), 142-153.
- Selg, P. (2010). *The essence of Waldorf education*. Great Barrington, MA: Steiner Books.
- Sisemore, T. A. (2019). From doctrine to practice: The influence of the doctrine of original sin on puritan child rearing. In K. E. Lawson, & S. May (Eds.), *Children's Spirituality: Christian perspectives, research, and applications* (pp. 212-226). Eugene, OR: Wipf and Stock.
- Sociaal-Economische Raad (2021). *Gelijke kansen in het onderwijs: Structureel investeren in kansengelijkheid voor iedereen* [Advies 21/09]. Geraadpleegd van <https://www.ser.nl/nl/Publicaties/gelijke-kansen-onderwijs>
- Stannard, D. E. (1974). Death and the puritan child. *American Quarterly*, 26(5), 456-476.
- Steiner, R. (2001). *Opvoeden en onderwijzen als sociale opgave* [Die Erziehungsfrage als soziale Frage] (J. Hogervorst, & H. Nelemans, Vert.). Hemrik, Nederland: Nearchus. (Origineel werk gepubliceerd in 1919).
- Stichting NIVOZ (2018a). *Goed onderwijs is whole child education: Visiestuk*. Geraadpleegd van [https://nivoz.nl/uploads/Vertaling%20Porticus\\_NL%20.pdf](https://nivoz.nl/uploads/Vertaling%20Porticus_NL%20.pdf)
- Stichting NIVOZ (2018b). *Jaarverslag 2018*. Geraadpleegd van <https://nivoz.nl/jaarverslag-2018/>
- Stichting NIVOZ (2020). *Praktijktheorie whole child en whole teacher education*. Ongepubliceerd manuscript.
- Tarus, D. (2016). Imago Dei in Christian theology: The various approaches. *Online*

- International Journal of Arts and Humanities*, 5, 18-25.
- Tröhler, D. (2013). The educationalization of social problems around 1800. In: D. Tröhler (Ed.), *Pestalozzi and the Educationalization of the World* (pp. 1-13). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Van Bijsterveld, S. (2014). Artikel 23 Grondwet: actualisatie of ondermijning? *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid*, 5(1), 3-4.
- Van Dam, J. (2012). *Menskunde, pedagogie en gemeenschapsvorming*. Amsterdam, Nederland: Pentagon.
- Van Dam, J. (2018). *De pedagogische wet*. Amsterdam, Nederland: Pentagon.
- Van Heerdt, D., & Smink, G. (2018). *De vier temperamenten*. Geraadpleegd van <https://antroposofie-noord-holland.nl/wat-is/de-vier-temperamenten/thema-artikel-over-de-vier-temperamenten/36>
- Van Kuijk, J. & Emmelot, Y. (2013). *Brede vorming in vernieuwingscholen*. Nijmegen/Amsterdam, Nederland: ITS Radboud Universiteit en Kohnstamm Instituut.
- Van Oort, H. (2015). 'Ik' worden. *Motief: Antroposofie in Nederland, 196*, x-x.
- Van Woerkum, W., & Mayo, A. (2021). *Whole Child Development – De handen ineen voor breed vormend onderwijs*. Geraadpleegd van <https://nivoz.nl/nl/whole-child-development-de-handen-ineen-voor-breed-vormend-onderwijs>
- Verdonk, J. (2015). *De antroposofische orde: Geestverwanten van Rudolf Steiner in Nederland*. Amsterdam, Nederland: VU University Press.
- Vereniging van Vrijescholen (2015). *Kiezen voor de vrijeschool* [rapport]. Geraadpleegd van <https://www.vrijescholen.nl/volumes/documents/Kiezen-voor-de-vrijeschool-pocketversie.pdf>
- Vereniging van Vrijescholen (2020). *De bewegende klas: Ruimte voor leren in beweging*. Geraadpleegd van <https://www.vrijescholen.nl/nieuws/de-bewegende-klas-ruimte-voor-leren-in-beweging>
- Vereniging van Vrijescholen (2021). *Factsheet schooljaar 2020-2021*. Geraadpleegd van <https://www.vrijescholen.nl/volumes/images/Factsheet-vrijescholen-2020-2021.pdf>
- Vereniging voor Gereformeerd Schoolonderwijs (2020). *CAO Reformatorisch PO 2019-2020*. Ridderkerk, Nederland: VGS en RMU.
- Vogelaar, D. & Bregman, C. (1983). *Mens- en kindbeeld in bijbels-reformatorische zin*. Houten, Nederland: Den Hertog.
- Vopat, M. C. (2011). Magnet schools, innate talent and social justice. *Theory and Research in Education*, 9(1), 59-72.

- Watling, T. (2001). The continuing reformation? Religious processes and national identity in the Netherlands. *Dutch Crossing*, 25(1), 3-23.
- Welz, C. (2011). Imago Dei: References to the invisible. *Studia Theologica*, 65(1), 74-91.
- Whedon, S. W. (2007). *Hands, hearts, and heads: Childhood and esotericism in American Waldorf education*. Santa Barbara, CA: University of California Press.
- Wilson, A. (1980). The infancy of the history of childhood: An appraisal of Philippe Ariès. *History and Theory*, 19(2), 132-153.
- Wilson, M. A. F. (2014). Constructing childhood and teacher authority in a Waldorf daycare. *Critical Discourse Studies*, 11(2), 211-229.
- Wiseman, A. W. (2010). The uses of evidence for educational policymaking: Global contexts and international trends. In A. Luke, G. J. Kelly, & J. Green (Eds.), *Review of research in education* (pp. 1–24). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Zandstra, A. M. (2012). Mission statements of Christian elementary schools in the United States and the Netherlands. *Journal of Research on Christian Education*, 21(2), 116-131.

## Bijlagen

### Bijlage 1. Onderzoekscorpus Documentanalyse

Document-nummer	Organisatie	Titel document	Datumbereik/ publicatiedatum
1	Vereniging voor Gereformeerd Schoolonderwijs	Handreiking sociale veiligheid	Juni 2019
2	Vereniging voor Gereformeerd Schoolonderwijs	CAO reformatorisch primair onderwijs	2019-2020
3	Christelijk-gereformeerde school Delft	Schoolgids	2020-2021
4	Christelijk-gereformeerde school Delft	Visie op identiteit	Oktober 2017
5	Christelijk-gereformeerde school Den Haag	Schoolgids	2020-2021
6	Stichting Reformatorisch Onderwijs Delft	Integraal schoolplan	2019-2024
7	Stichting School met de Bijbel Den Haag	Strategisch beleidsplan	2019-2023
8	Stichting School met de Bijbel Den Haag	Doelstelling en identiteit (van website)	2021
9	Vereniging van Vrijescholen	Wat maakt de vrijeschool uniek?	2019-2020
10	Vereniging van Vrijescholen	Vrijeschoolkompas (van website)	2021
11	Vereniging van Vrijescholen	Wat is de vrijeschool?	2018
12	Vrijeschool Delft	Schoolgids	2021-2022
13	Vrijeschool Den Haag	Schoolgids	2021-2022
14	Vrijeschool Den Haag	Missie en visie (van website)	2021
15	Samenwerkende Vrijescholen Zuid-Holland	Strategisch plan	2019-2023
16	Samenwerkende Vrijescholen Zuid-Holland	Informatie voor (nieuwe) ouders (van website)	2021
17	Stichting Vrijescholen Zuid West Nederland	Visie van de stichting (van website)	2021

## Bijlage 2. Codeerschema WCE-elementen

Document	WCE-elementen							
	Cognitief	Creatief	Emotioneel	Fysiek	Moreel	Sociaal	Spiritueel	Extra
1			- sociaal-emotionele ontwikkeling (pg 2)		- morele ontwikkeling op school (pg 2) - vorming van christelijke burgers (pg 2) - les burgerschapsvorming (pg 2)	- pestbeleid (pg 1) - thema's sociale veiligheid (pg 1) - lessen sociale vaardigheden (pg 2)	- mens als zondaar (pg 2) - vorming v. christelijke burgers (pg 2) - Bijbelles (pg 2)	
2					- leven a.d.h.v. grondslag (pg 5) - leven a.d.h.v. drie Formulieren van Enigheid (pg 5)		- wedergeboren door Geest Gods (pg 5)	
3	- lesmethodes (pg 6) - kerkgeschiedenis (pg 6) - differentiatie in onderwijs (pg 9)	- creatieve vorming (pg 21)	- sociaal-emotionele ontwikkeling (pg 10)	- gezondheidszorg (pg 22) - sport toernooien, koningsspelen (pg 25) - gezonde school (pg 11)	- spreken over o.a. zonde en genade (pg 5) - overbrengen christelijke waarden (pg 9) - burgerschapsvorming (pg 10)	- dagelijkse omgang met elkaar (pg 9) - sociaal-emotionele ontwikkeling (pg 10) - omgangsprotocol (pg 11)	- groei in geloofsleven (pg 5) - Bijbels onderwijs (pg 6) - kinderen leren bidden (pg 6) - (kind bekend maken met Bijbelse	- welbevinden (pg 10)



						- sociale opbrengsten (pg 14)	boodschap (pg 8)	
4	- kerk-geschiedenis (pg 14)		- sociaal-emotionele ontwikkeling (pg 10)	- lessen seksuele vorming (pg 10)	- moreel besef (pg 9) - normen en waarden (pg 10) - zondebesef (pg 11)	- weerbaarheid in maatschappij (pg 8) - sociaal-emotionele ontwikkeling (pg 10)	- geloofsleven (pg 4) - vrucht van Heilige Geest (pg 5) - zondeval (pg 5) - missionair aspect (pg 7) - kennis over God/Bijbel (pg 8) - ervaren v. Gods liefde (pg 10) - spreken over geloof (pg 11) - geestelijk gevormd worden (pg 11) - Bijbelles (pg 13) - Bijbelteksten uit het hoofd leren (pg 13) - leren bidden (pg 15)	

5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lesgeven vanuit EDI (pg 8)</li> <li>- educatief partnerschap (pg 8)</li> <li>- NT2 (pg 8)</li> <li>- kleuteronderwijs (pg 17)</li> <li>- les in basisvaardigheden (pg 18)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- muziek als middel (pg 7)</li> <li>- expressie (pg 20)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sociaal-emotionele lessen (pg 7)</li> <li>- educatief partnerschap (pg 8)</li> <li>- kleuteronderwijs (pg 17)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bewegingsonderwijs en aandacht voor voeding (pg 7)</li> <li>- gymmen en zwemmen (pg 14)</li> <li>- fijne motoriek kleuters (pg 17)</li> <li>- geref. seksuele voorlichting (pg 19)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- sociaal-emotionele lessen (pg 7)</li> <li>- educatief partnerschap (pg 8)</li> <li>- sfeer en PBS (pg 9)</li> <li>- kleuteronderwijs (pg 17)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- verantwoordelijkheid voor eigen leerproces (pg 8)</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- onderwijs kwaliteit (pg 9, 12)</li> <li>- leervraag (pg 16)</li> <li>- vakken/methodes (pg 17)</li> <li>- cognitieve en niet-cognitieve opbrengsten (pg 19)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- creatieve vorming (pg 7)</li> <li>- techniek (pg 10)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- emotionele veiligheid (pg 7)</li> <li>- sociale veiligheid (pg 9)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wonderlijk gemaakt (pg 17)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- aandacht aan normen en waarden (pg 7)</li> <li>- normen en waarden (pg 9)</li> <li>- christelijke waarden (pg 11)</li> <li>- regels en conflicten (pg 16)</li> <li>- positief pedagogisch klimaat – KIVA (pg 16)</li> <li>- burgerschap (pg 17)</li> <li>- wereldbeschouwing (pg 18)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- missionaire houding (pg 9)</li> <li>- wereldbeschouwing (pg 18)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ontwikkelen van talenten (pg 12)</li> <li>- zelfstandig plannen (pg 11)</li> <li>- deel van een groter geheel (pg 17)</li> <li>- samenwerking met ouders (pg 22)</li> </ul>

						- overgeven aan God (pg 20)		
7					- christelijke normen en waarden	- zorgen voor jezelf en de ander	- geliefd door God	
8							- grondslag van de school (pg 1) - doorgeven woord van God (pg 1)	- christelijke werkhouding en sfeer (pg 1)
9	-periode- onderwijs (pg 4, 12) - in verbinding met medemens brengen (pg 14)	- leren als creatief proces (pg 4, 11)	-vertrouwens basis (pg 4)	- euritmie (pg 4, 10)		- persoonlijkheids vorming (pg 4) - voorbereiden op maatschappij (pg 4) - deel van geheel (pg 15)	- in de wereld (pg 9)	- belang van jaarritme (pg 9)
10	- cognitieve ontw. (menskunde)	- aandacht voor kunst (menskunde) - ontwikkelen van gevoelsleven (curriculum)	- ontwikkelen van gevoels- leven (curriculum)	- aandacht voor bewegen (menskunde)		- ontwikkelen van gevoelsleven (curriculum)	- uitleg van kindbeeld (menskunde en leeftijdsfasen)	
11	- verstandelijk begrip vs gevoel en hart (pg 3) - periode- onderwijs (pg 7) - leerrijpheid (pg 13)	- kunstzinnige vakken (pg 7) - HHH (pg 22) - beleving van eigen creativiteit (pg 24)	- lk-ll relatie (pg 8) - HHH (pg 22) - bewegen als basis voor sociaal- emotionele	- fysieke vakken (pg 7) - ontw. lichaamsfuncties kleuters (pg 12) - leerrijpheid (pg 13)	- inzetten verhalen (pg 14) - normen en waarden (pg 34)	- leerrijpheid (pg 13) - HHH (pg 22) - bewegen als basis voor soc- emot. ontw.(pg 26)	- deel van ritmisch levend geheel (pg 30) - spiritueel kindbeeld (pg 50)	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hoofd, hart en handen (HHH) (pg 22)</li> <li>- het denken als dat wat ons volledig mens maakt (pg 24)</li> <li>- bewegen als basis voor cogn. ontw. (pg 26)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pg 26 bewegen als basis voor creatieve ontw.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ontwikkeling (pg 26)</li> <li>- het hart sterk maken (pg 46)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- HHH (pg 22)</li> <li>- beweging in de les (pg 23)</li> <li>- de bewegende klas (pg 26)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- groepsleren (pg 28)</li> <li>- sociale vaardigheden (pg 35)</li> </ul>		
12	<ul style="list-style-type: none"> <li>- HHH (pg 7, 20)</li> <li>- kennis (pg 8)</li> <li>- digitale geletterdheid (pg 9)</li> <li>- periode-onderwijs (pg 13)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- HHH (pg 7, 20)</li> <li>- kunst (pg 8)</li> <li>- vaklessen (pg 15)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- HHH (pg 7, 20)</li> <li>- ontplooiën van persoonlijkheid (pg 8)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- HHH (pg 7, 20)</li> <li>- beweging (pg 8)</li> <li>- vaklessen (pg 15)</li> <li>- bewegingsvakken (pg 16)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sociale- en fysieke veiligheid (pg 21)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- belang van groep (pg 8)</li> <li>- balans EQ en IQ (pg 8)</li> <li>- school als sociale gemeenschap (pg 17)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- grondsteen-spreuk (pg 1)</li> <li>- vertelstof (pg 14)</li> </ul>	
13	<ul style="list-style-type: none"> <li>- doel onderwijs: zowel kennis als fysiek-emotioneel (pg 1)</li> <li>- cognitieve ontwikkeling (pg 2)</li> <li>- HHH kleuters (pg 7)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- doel onderwijs (pg 1)</li> <li>- visie op identiteit (pg 2)</li> <li>- HHH kleuters (pg 7)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- doel onderwijs (pg 1)</li> <li>- HHH kleuters (pg 7)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pg 2 visie op identiteit</li> <li>- HHH kleuters (pg 7)</li> <li>- pg 10 bewegende klas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- moreel-ethische waarden (pg 2)</li> <li>- respectvol (pg 2)</li> <li>- bewegende klas (pg 10)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- doel onderwijs (pg 1)</li> <li>- HHH kleuters (pg 7)</li> <li>- gedragsregels (pg 14)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- spirituele grondslag van onderwijs (pg 2)</li> </ul>	

14	- basisvaardigheden (pg 1)	- kunstzinnige vakken (pg 2)	- basisvaardigheden (pg 1)	- basisvaardigheden (pg 1)	- moreel-ethische waarden (pg 2)	- basisvaardigheden (pg 1)	- spirituele grondslag van onderwijs (pg 1)	
15	- kwalificatie (pg 10) - doel van onderwijs (pg 10)	- doel van onderwijs (pg 10)			- subjectivering (pg 10)	- socialisatie (pg 10)		
16	- HHH (pg 1)	- HHH (pg 1)	- HHH (pg 1)	- HHH (pg 1)		- HHH (pg 1)		
17	- doel van onderwijs (pg 1)	- doel van onderwijs (pg 1)			- doel van onderwijs (pg 1)	- doel van onderwijs (pg 1)	- spirituele grondslag van onderwijs (pg 1)	- inventiviteit en originaliteit (pg 1)

### Bijlage 3. Codeerschema thema's christelijk-gereformeerd kindbeeld

Thema's Christelijk-gereformeerd Kindbeeld				
Document	Imago Dei	Cultuurmandaat	Genade door Christus	Extra
1	- waardevol scheepsel (pg 1)	- gemeenschap (pg 1)	- erfzonde (pg 1) - bekering nodig hebben (pg 2) - vorming tot christelijke burgers (pg 2)	
2			- erfzonde en wedergeboren door Geest Gods (pg 5)	
3	- liefde van God voor scheepselen (pg 5) - ontwikkelen talenten (pg 6) - liefde van God (pg 8) - creatie individueel kind (pg 8)	- mini-maatschappij (pg 5) - ontwikkelen talenten (pg 6) - dagelijkse omgang (pg 9) - voorbereiden op samenleving (pg 10) - samenwerken (pg 14)	- vergeving door JC (pg 5) - onderwijsopdracht (pg 5) - vergeving (pg 8) - onderwijsopdracht (pg 8) - overbrengen chr. waarden (pg 9) - chr. opvoedende taak school (pg 10)	
4	- kinderen tot hun bestemming komen (pg 5)	- mini-maatschappij (pg 4) - najagen wat vrede en opbouw bevordert (pg 7)	- verdieping en groei in geloofsleven (pg 4) - aanvaarden van de Bijbel (pg 4) - bekend maken met God (pg 5) - kern van leven (pg 5) - missionaire overtuiging (pg 7) - doel is kinderen gaan God liefhebben (pg 10) - verwijzing Kolossensen & Romeinen (pg 10)	- alles is afhankelijk van Gods zegen, daarvoor bidden belangrijk (pg 3) - belang reformatorische traditie is God écht leren kennen als kind (pg 5) - leven in dankbaarheid (pg 6) - gedijen persoonlijkheid van jonge kind door duidelijkheid en eenduidigheid (pg 8) - kinderen behoren volledig bij de gemeente van God (pg 11)

<b>5</b>	- kind laten zijn zoals door God bedoeld (pg 7)			
<b>6</b>	- ontwikkeling eigen talenten (pg 3, 12) - ieder kind is uniek en waardevol (pg 5) - kind tot unieke bestemming komen (pg 16) - kinderen hebben oorsprong en bestemming (pg 18)	- school als oefenplaats voor maatschappij (pg 16)	- bereiken met Evangelie (pg 9) - onderwijsroeping + groei in geloofsleven van kinderen (pg 16)	- afhankelijk van Gods zegen voor goed onderwijs aan kinderen (pg 2) - kind als deel van groter geheel (pg 17)
<b>7</b>	- weet wie je bent (pg 1)	- leer zorgen voor jezelf en voor de ander (pg 1)		
<b>8</b>			- eeuwig leven door geloof in God (pg 1) - doorgeven evangelie (pg 1)	- christelijke werkhouding (pg 1)

#### Bijlage 4. Codeerschema thema's antroposofisch kindbeeld

#### Thema's Antroposofisch Kindbeeld

Document	Mens als geestelijk wezen	Reïncarnatie van het Ik	Vier temperamenten	Extra
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mens van lichaam, ziel en geest (pg 4)</li> <li>- ontwikkeling (drie levensfasen) (pg 7)</li> <li>- onderwijsaanpak vanuit mensbeeld (pg 12)</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- ieder kind heeft van zichzelf bepaalde talenten (pg 4)</li> <li>- kind geboren met interesse voor maatschappij en de wereld (pg 5)</li> <li>- kind verbonden met natuur (pg 9)</li> <li>- kind deel van een groter geheel (pg 15)</li> </ul>
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- drieledig mensbeeld (lichaam, ziel en geest) (menskunde)</li> <li>- tweeledig mensbeeld (fysiek en geestelijk) (menskunde)</li> <li>- met etherkrachten fysieke lichaam ondersteunen (menskunde)</li> <li>- vierledig mensbeeld (menskunde)</li> </ul>		- temperamenten (menskunde)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- planeetkwaliteiten of constituties (menskunde)</li> <li>- zeven levensprocessen: opname, aanpassing, vertering, afscheiding, opbouw, groei/ontwikkeling en vernieuwing (pedagogisch-didactisch handelen)</li> </ul>
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>- leerrijpheid (pg 12)</li> <li>- ontwikkelingsfasen (pg 20)</li> <li>- kind is een onvervangbaar individu, een geestelijk wezen (pg 50)</li> </ul>	- 'elk kind is als een reiziger die een nieuw land binnentrekt' (pg 50)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kinderen verschillende vermogens (pg 18)</li> <li>- ieder vogeltje zingt anders (pg 28)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 'het [denken] is het vermogen dat ons volledig mens maakt' (pg 24)</li> <li>- iedereen wordt geboren met algemeen menselijke waarden, in onderwijs worden deze gewekt (pg 34)</li> </ul>
12	- fasen ontwikkeling (pg 8)	- doen waarvoor het in deze tijd geboren is (pg 4, 7)		



		- verantwoordelijkheid herkennen waarvoor het in deze tijd geboren is (pg 4) - kind niet als onbeschreven blad geboren (pg 7)		
<b>13</b>	- verandering in wezen van het kind (pg 2) - ontwikkelingsfasen (pg 2)	- lk centrale rol in begeleiden van ontwikkeling van kind (pg 9)		- aandacht voor aangeboren verwondering van het kind (pg 1) - aangeboren nieuwsgierigheid van het kind (pg 2)
<b>14</b>	- verandering in wezen van het kind (pg 1) - curriculum op basis van ontwikkelingsfasen van het kind (pg 2)			- kinderen leren doordat ze nieuwsgierig zijn (pg 2)
<b>15</b>	- recht doen aan de eigenwaarde van elk kind (pg 6)			- de mens ontwikkelt zich autonoom in leeftijdsfase en maakt een eigen ontwikkeling door in het denken, voelen en willen (pg 10) - op school gevoel van eigenwaarde en talenten ontwikkelen (pg 10)
<b>16</b>	- drieledig mensbeeld (pg 1) - ontwikkelingsfasen van het kind (pg 2)	- ieder mens bewandelt een eigen levensweg (pg 1)		
<b>17</b>	- drieledig mensbeeld (pg 1) - levensfasen (pg 1)	- wat is er in de aanleg van de mens aanwezig en kan ontwikkeld worden (pg 1)		

