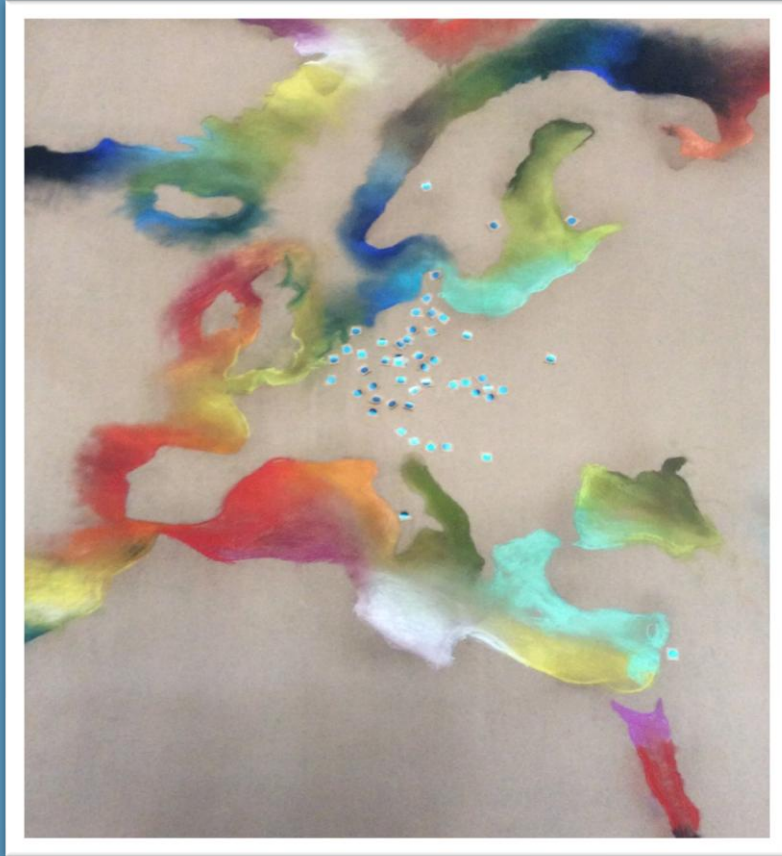
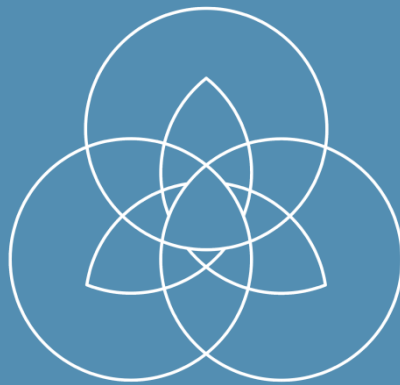




Reizen door Periodeland



Frans Lutters

Lectoraat Waarde(n) van Vrijeschoolonderwijs

Omdat het mij beschoren is geweest, samen met anderen iets groots te beleven, ... heb ik besloten een poging te wagen tot een korte beschrijving van die fabelachtige tocht, een tocht waartoe sinds de dagen van Huon en razende Roeland mensen niet meer de moed hebben gehad, tot in onze tijd...

Hermann Hesse, Reis naar het Morgenland

De weg gaat verder eindeloos, vanaf de deur waar hij begon...tot ver achter de horizon...

J.R.Tolkien, Lord of the Rings

Er kan geen twijfel over bestaan dat al onze kennis begint met ervaring.

Immanuel Kant, Kritiek van de zuivere rede, B1,10, 178

Inhoud

Welkom in Periodeland	4
Periodeland op het eerste gezicht	8
De oorsprong van Periodeland	12
Reizen door Periodeland	16
Het beleven van Periodeland	25
<i>Uitkijkpunt I Waardevolle onderwijservaringen</i>	26
<i>Uitkijkpunt II Tijd voor het Zelf</i>	28
<i>Uitkijkpunt III Ruimte om elkaar echt te ontmoeten</i>	30
<i>Uitkijkpunt IV Diepe, eigen begripsvorming</i>	31
<i>Uitkijkpunt V Het belang van vrije verwerkingsruimte</i>	32
<i>Uitkijkpunt VI Omgaan met de beschikbare ruimte</i>	34
<i>Uitkijkpunt VII Het belang van intuïtie</i>	35
<i>Uitkijkpunt VIII Begripsvorming als kwetsbaar proces</i>	36
Terugblik op de reis langs de uitkijpunten	37
Tot besluit, nog een verhaal ontstaan uit mijn reizen	40
Referenties	43

Welkom in Periodeland

Geachte lezer,

Dit is het verslag van een onderzoek naar de waarde van het periodeonderwijs in de huidige middelbare vrijescholen. Ik heb dit onderzoek tussen 2015 en 2018 gedaan als lid van de kenniskring van het Lectoraat Waarde(n) van Vrijeschoolonderwijs aan de Hogeschool Leiden. Hierbij heb ik voor de bijzondere vorm van een reisverslag gekozen.



Waarom een reisverslag van Periodeland?

In de geest van de vrijeschool beschrijf ik mijn onderzoek in de vorm van een reisverslag door Periodeland. Al vele jaren ervaar ik als docent zelf de waarde van deze prachtige vorm van onderwijs in mijn dagelijkse praktijk. Als ervaren vrijeschooldocent is het voor mij belangrijk om het Periodeland steeds weer opnieuw te bezoeken. Ik bereis het land vanuit mijn rol als leraar: de bringer van nieuwe verhalen, van betekenisvolle ervaringen en als hoeder van het landschap. Toch ontvouwt iedere reis zich pas in de ontmoeting en samenspraak met de bewoners van het land, de leerlingen van onze scholen, die op dat moment thuis zijn in dit land en het als geen ander kennen. Zij laten mij in onze

ontmoetingen zien welke landschappen we moeten verkennen en wat we daar te doen hebben. Ook al zijn zij zich daar wellicht niet van bewust, zij zijn steeds weer mijn gidsen. In mijn ontmoeting met iedere nieuwe generatie gidsen vraag ik mij als reiziger en leerkracht af of mijn vertrouwde routes aanpassing behoeven, of wellicht nieuwe uitzichtpunten verkend moeten worden. Jonge tijdgenoten dienen, in mijn optiek, tijdens iedere reis expliciet dan wel impliciet gevraagd te worden naar hun ervaringen en verwachtingen in samenhang met voorgaande ervaringen en bestaande tradities. Alleen zo kunnen tijdens onze gezamenlijke reis door Periodeland steeds weer de ervaringen ontstaan die voor ieder van ons waardevol zijn.

Wat mijzelf betreft was dit niet zomaar een reis. De wereldwijde groei en populariteit van het vrijeschoolonderwijs laat zien dat dit onderwijs, en de daaraan ten grondslag liggende uitgangspunten, al bijna honderd jaar haar aantrekkingskracht op jonge ouders en hun kinderen heeft behouden. Het periodeonderwijs maakt hier onlosmakelijk deel van uit, ook in de ogen van de huidige leerlingen: “Ik vind dat de periode echt bij de vrijeschool hoort,” zo schreef een van mijn leerlingen. Voor mij is het periodeonderwijs zo waardevol omdat ik daarin bij uitstek ervaar dat wij met ons onderwijs niet zozeer beogen om leerlingen te scholen voor de samenleving, maar te vormen voor het leven. Het biedt een oefenruimte aan leerlingen en docent om vanuit gezamenlijkheid, vrijheid en verantwoordelijkheid steeds weer vorm te geven aan hoe zij in de wereld kunnen en willen zijn. Voor zulke onderwijservaringen volstaat niet een vaste mal of voorgeschreven methode; zij kunnen wel ontstaan wanneer een docent vanuit een heldere intentie en diepe verbondenheid met de onderwijsthema’s bereid is om de leerlingen, iedere dag opnieuw open te ontmoeten en uit te nodigen zich ten diepste met de ervaring te verbinden. Voortdurend onderzoek naar wat dit vraagt (verwoord in actuele taal) is daarom onlosmakelijk verbonden aan periodeonderwijs in de vrijeschool. Doel van mijn reis was om andere reizigers een palet aan inspirerend materiaal aan te reiken ter oriëntatie en oordeelsvorming op wat nodig is om zelf waardevol periodeonderwijs te geven en tevens om de mogelijkheid tot verdieping te bieden van bestaande onderwijspraktijken. Zodat de kwaliteiten van het periodeonderwijs ook voor nieuwe generaties leerlingen en docentenikbaar en kenbaar zijn en het belang van het in stand houden van goed periodeonderwijs wordt geagendeerd.

lets over de wijze waarop ik onderzoek heb gedaan

Ik heb dit onderzoek opgezet als een actieonderzoek in de praktijk van mijn eigen lessen, bij mijn collega’s in de school en bij collega’s uit andere scholen binnen ons bestuur. ‘*Bij actieonderzoek is de afstand tussen onderzoeker en de onderzochte personen klein, zo niet afwezig*’ (Ponte P. 2012, 23). Tijdens dit onderzoek heb ik deze lesomgevingen gebruikt om heel bewust waar te nemen wat er in de lessen plaatsvindt, zowel vanuit het perspectief van de leraar als van de leerling. Daarbij ben ik te rade gegaan bij oudere bronnen, bijvoorbeeld

doormiddel van literatuuronderzoek, maar ook door het terug halen van mijn eigen eerdere ervaringen en het bevragen van collega's naar hun bevindingen. Maar ik heb vooral nieuwe bronnen willen aanboren: de huidige leerlingen in onze school!

Bij het opstellen van de interviewvragen heb ik gepoogd de vragen een open vorm te geven zodat ervaringen, inzichten en aannames over periodeonderwijs in vrijheid beantwoord konden worden. Daarom zijn er twee vormen gebruikt. Het merendeel van de leerlingen (n=90) heeft vrij geschreven naar aanleiding van één open vraag: *Wat is voor jou de waarde van de periode op de Vrijeschool?* De overige leerlingen (n=70) hebben een formulier met daarop meerdere open vragen over hun ervaringen met het periodeonderwijs ingevuld. Bij voorbeeld: *Hoe heb je het periodeonderwijs in de bovenbouw van de Vrijeschool ervaren? Hoe werden kennis en beleving en activiteit aangesproken? Hoe zie je als je terugkijkt op je schooltijd, het periodeonderwijs ten opzichte van de vaklessen?(Kun je een concreet voorbeeld geven).*

De antwoorden van de leerlingen zijn vervolgens volgens de methode van de gefundeerde theorie (Grounded Theory) geanalyseerd door mijzelf en door Aziza Mayo van het lectoraat. Na een proces van aandachtige lezing hebben we gekeken welke thema's en patronen in de uitspraken van de leerlingen aan ons zichtbaar werden (Ponte, 2012).

Een bijzondere route, uitgezet door jonge gidsen

Tijdens dit onderzoek heb ik de leerlingen gevraagd mijn gidsen te zijn. Daartoe ben ik met de oudere leerlingen in onze school in gesprek gegaan over hun ervaringen en belevingen in Periodeland. Zo ontstond een route die voert langs acht uitkijkpunten die ieder iets tonen van de waarde van het periodeonderwijs zoals zij die ervaren en beleven. Ik wil u uitnodigen om met mij op reis te gaan en zo de prachtige mogelijkheden in het rijke landschap van periodeonderwijs in het voortgezet onderwijs beter te leren kennen. Tijdens de reis staan de leerlingen, de huidige ervaringsdeskundigen van het periodeonderwijs, ons als gidsen te woord met inzichten, ervaringen en aanwijzingen. Ik heb deze verzameld door ruim 150 leerlingen in de leeftijd van 15 tot 18 jaar schriftelijk en mondeling te bevragen naar hun ervaringen in dit land, over wat ze aan dit land bevalt, wat ze moeilijk vinden en wat ze denken dat hun tijd in Periodeland hen uiteindelijk brengt. De keuze voor leerlingen van deze leeftijd ligt in het feit dat zij langdurig periodeonderwijs hebben gehad en aldus kunnen putten uit een rijke ervaring. Daarnaast hebben zij een leeftijd waarop zij goed in staat zijn om op hun persoonlijke ontwikkeling te reflecteren. Zij schreven openhartige en eerlijke antwoorden op de vragen die ik hen stelde. Uit de antwoorden kon ik de acht uitzichtpunten (thema's) vinden die zich steeds weer aandienden. Bij ieder uitzichtpunt zullen uitspraken van leerlingen klinken om nieuwe reizigers te begeleiden en hopelijk ook te inspireren.

Voordat wij de route afleggen...

Voordat wij de route langs de acht uitkijkpunten afleggen wil ik u echter vragen mij toe te staan voor even uw gids te zijn. Graag schets ik eerst de contouren en het landschap van het Periodeland zodat u zich enigszins kan oriënteren. Daarna wil ik u meenemen naar de oorsprong van dit land, de bronnen waaraan aan het land zijn vruchtbaarheid dankt. Vervolgens geef ik een meer gedetailleerd verslag van een dag uit van een van mijn vorige reizen, om u een beeld te geven van wat u tijdens uw eigen reizen zoal tegemoet kunt zien. Ik hoop dat dit u wellicht iets meegeeft en waarom elke reis door dit land, zelfs na de tocht al vele malen afgelegd te hebben, iedere keer weer een bijzonder en ontzagwekkend avontuur vormt. Ik hoop dat u als reiziger door Periodeland dit reisverslag ter inspiratie tot u neemt. Natuurlijk hoop ik dat u, net als ik, zult genieten van de landschappen die zich vanaf, de door de gidsen geboden, uitzichtpunten aan u onthullen. Maar vooral hoop ik dat u tijdens uw reis (opnieuw) nieuwsgierig wordt en het gesprek gaat voeren met de jonge bewoners en gidsen die u zelf ontmoet. Dat u ter plekke, binnen het zich tonende landschap, deze ontmoetingen kunt gebruiken voor eigen ontdekkingen in het Periodelandschap; dat die ontdekkingen en ontmoetingen u verder helpen om nieuwe routes en uitkijkpunten te vinden.

Een persoonlijke noot

Dat ik in de afgelopen 35 jaar een open hart heb gehouden voor de onuitputtelijke mogelijkheden en verborgen kwaliteiten van Periodeland, dank ik aan Herman Hesse's Reis naar het Morgenland, een boek dat ik als 16-jarige van mijn vader kreeg, toen ik radeloos zocht naar een land en levensschool met waardevol onderwijs. Daarnaast vertegenwoordigt J.K. Rowling, schrijfster Harry Potter serie, voor mij het verlangen van jonge mensen naar avontuurlijk en magisch onderwijs. Rowling ontsloot voor een hele generatie het vermoeden dat er onderwijs bestaat dat enkel in de interval tussen uiterlijke feiten, vanuit perron 9 ¾, te vinden is.

Woord van dank

Decennialang ben ik door Periodeland gereisd en al diegenen die ik tegenkwam als reisgenoten, gidsen en gesprekspartners ben ik dank verschuldigd, op de eerste plaats het werk en de persoon van Rudolf Steiner. In de actualiteit van mijn zoektocht wil ik voor alles Aziza Mayo (Lector) en de leden van de kenniskring Waarde(n) van Vrijeschoolonderwijs van harte danken, en daarnaast leerlingen en collegae van de Stichtse Vrije School en ZEN voor de steun, de vriendschap en het vertrouwen in de goede afloop van deze zoektocht door het waardevolle land van periodeonderwijs.

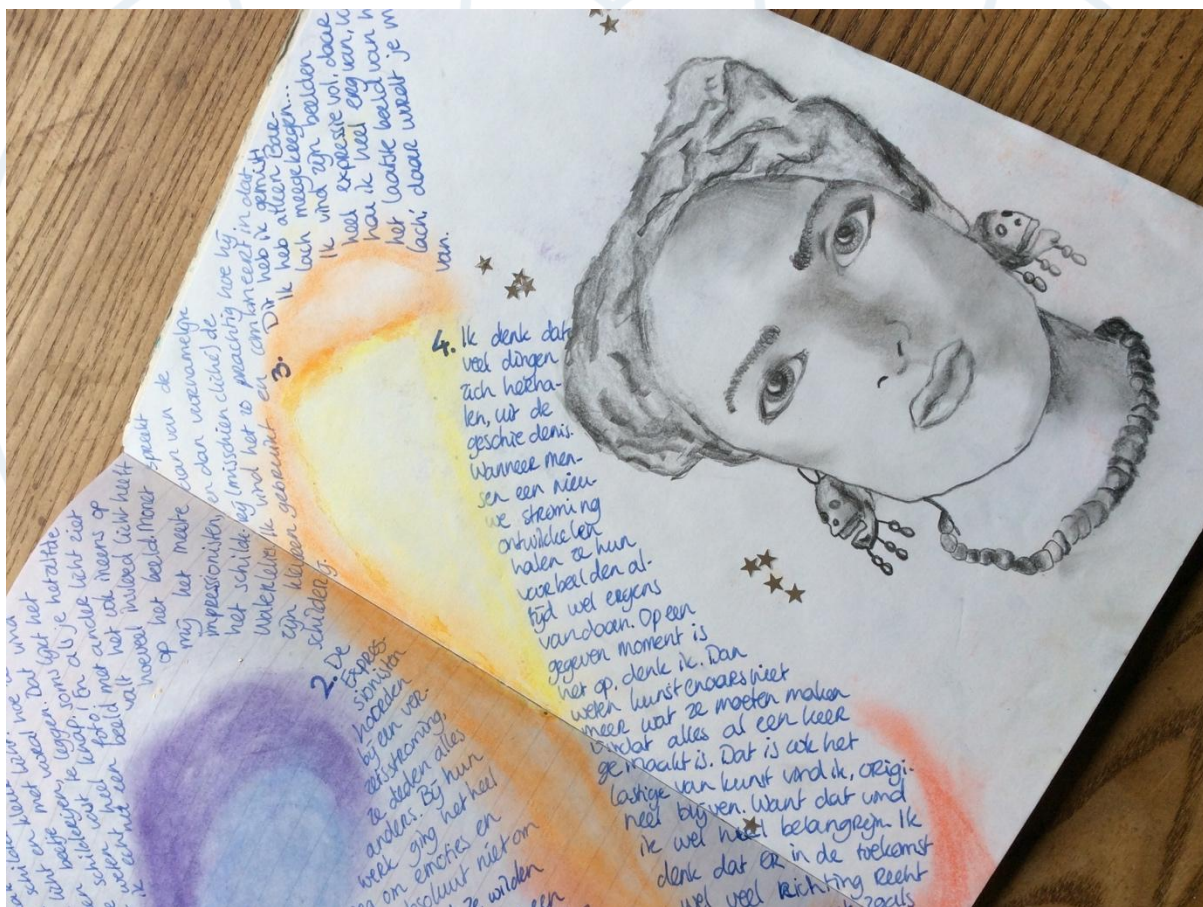
Frans Lutters,
Zeist 2018

Periodeland op het eerste gezicht

De plaats en functie van het periodeonderwijs in het vrijeschoolcurriculum van het voortgezet onderwijs

‘We hebben de zaken op de vrijeschool zo geregeld dat in de eerste plaats het periodeonderwijs tijdens de ochtenduren gegeven wordt.’ (Steiner, 1977; p. 146)

‘Iedere dag begint met het periodeonderwijs, dat betekent dat de leerlingen enige weken gedurende de eerste twee lesuren van iedere schooldag intensief met een onderwerp (vak) bezig zijn. (..)Het onderwijs wordt klassikaal aangeboden maar heeft veel mogelijkheden om te individualiseren en te differentiëren. De behandelde stof sluit nauw aan bij de leeftijd en de ontwikkelingsfase van de leerlingen. De vragen en interesses van leerlingen en leraren vormen de basis voor een persoonlijke verbinding met de leerstof.’ (Steenbergen, 2009; p. 21)



Vrijeschoolleerlingen beginnen hun lesdag al bijna honderd jaar met de ochtendperiode, ook wel het periodeonderwijs genoemd. In een doorlopende leerlijn van klas 1 tot en met 12 wordt periodeonderwijs gegeven aan leerlingen van 6 tot en met 18 jaar. Iedere periode richt zich aan de hand van een specifiek onderwerp op ontwikkelingsthema's die in de verschillende leerjaren centraal staan in het dagelijks leven van de leerlingen. *'De thema's van het periodeonderwijs zijn steeds afgestemd op de leeftijdsfase van de leerling. Het periodeonderwijs maakt het voor de leerling mogelijk zich diepgaand met de stof te verbinden. De leerling verwerkt de lesstof in het periodeschrift en schrijft zo, als het ware, zijn eigen leerboek. Het periodeonderwijs met de rijke thematiek wordt gevolgd door alle leerlingen. Zo wordt elke leerling een breed kader geboden om zich te ontwikkelen en zichzelf te leren kennen.'* (vrijeschool.nu/periode) In het periodeonderwijs gaan leerlingen en leerkracht gedurende een aaneengesloten, intensieve periode met een thema aan de slag. Periodes wisselen in duur tussen de twee en zes weken, maar de meeste periodes duren drie weken. Deze opzet maakt het mogelijk de leerlingen de ruimte te bieden tot inhoudelijke verdieping in een bepaald onderwerp doormiddel van ervaringen, kunstzinnige activiteiten, samenwerking, uitwisseling en eigen onderzoek.

Het periodeonderwijs biedt, bij uitstek, de mogelijkheid en ruimte voor uitwerking van centrale uitgangspunten van de vrijeschoolpedagogie. Daarmee bedoel ik dat het periodeonderwijs tijd en ruimte biedt om hoofd, hart en handen aan te spreken binnen het leerproces. Ik doel ook op het gegeven dat de indeling en volgorde van onderwerpen in het periodeonderwijs zijn verankerd in het curriculum en tot doel hebben de leerlingen een brede ontwikkeling te bieden (Richter, 2016). Voordat ik beide punten nader toelicht is het belangrijk om een beeld te hebben van de onderwijsvisie van het vrijeschoolonderwijs.

Onderwijs gericht op de ontwikkeling van het denken, voelen en willen

Het onderwijs in de vrijeschool wordt vanuit een door Rudolf Steiner uitgewerkte antropologie of menskunde gegeven. Aan de invulling van het vrijeschoolonderwijs ligt een pedagogische visie ten grondslag die de leerling in zijn gehele menszijn wil aanspreken: als denkend, voelend en willend mens. Krijger (2018) schrijft hierover: *'In deze visie is het de ziel - met de daarin werkende krachten van denken, voelen en willen - die geest (het 'Ik') en lichaam in de ontmoeting met de wereld verbindt en op elkaar afstemt. Naarmate de ziel aan kracht wint, wordt het Ik als diepste innerlijk bewuster als realiteit beleefd en zo ook de individuele levensbedoeling. Opvoeding en onderwijs beogen de ziel voor deze taak sterk te maken en richten zich daartoe op het ontwikkelen van denken, voelen en willen (Steiner, 1984). Daarom staat de ontwikkeling van de drie zielenkrachten als pedagogisch proces centraal in het vrijeschoolonderwijs'* (Krijger, 2018; p. 1). In de onderwijsvisie van het vrijeschoolonderwijs wordt verondersteld dat beleving (voelen) en kunstzinnige verwerking (willen) de begripsvorming (denken) ten goede komt en het sociale vermogen en de

gezondheid van de leerlingen dienen (Steiner, 2010). Vanuit deze visie bezien is het dan ook niet verwonderlijk dat niet alleen de inhoud van de lesstof centraal staat, maar vooral ook de ontwikkeling van deze zielenkrachten (het denken, voelen en willen) door de ontmoeting met die lesstof en hoe die ontmoeting plaatsvindt (zie bijvoorbeeld Rawson & Avinson, 2013). Je zou ook kunnen zeggen dat in de visie van het vrijeschoolonderwijs leerstof een middel is en ontwikkeling het doel; daarom wordt ook gesproken van ‘ontwikkelstof’ waar andere onderwijsvormen eerder spreken van lesstof. Steenbergen (2009; p. 21) noemt het periodeonderwijs in haar proefschrift een goed voorbeeld van hoe vrijescholen deze ontwikkelstof aanbieden. Zij stelt daarin dat het de bedoeling is dat het periodeonderwijs leerervaringen biedt waarin leerlingen zich langere tijd intensief richten op één onderwerp, zodat verdieping plaats kan vinden. Doordat zowel leerlingen als leerkracht zich tijdens de periode diepgaand met de stof uiteenzetten beoogt men de persoonlijke verbinding met de leerstof stimuleren. De inhoud van de verschillende periodes zijn op elkaar afgestemd en bieden een breed kader om zich te ontwikkelen en zichzelf te leren kennen.

Handelen, beleven en begrijpen als vormende processen

In de loop van iedere periode in het voortgezet onderwijs wordt vanuit lesinhoud en gezamenlijke activiteiten, via beleving en kunstzinnige verwerking naar eigen begripsvorming toe gewerkt. Daartoe richten de onderwijsprocessen van de periodelessen zich op het actief bieden van ruimte voor autonome begripsvorming (denken), beleving (voelen) en handelen (willen). De specifieke structuur, inhoud en werkprocessen in het periodeonderwijs bieden nadrukkelijk tijd en ruimte om hoofd (denken), hart (voelen) en handen (willen) aan te spreken binnen het leerproces. Periodeonderwijs wordt doorgaans aan het begin van de lesdag gegeven, omdat dat het moment is waarop leerlingen ‘verkwikt’ door de nacht aan de dag beginnen; twee aaneengesloten lessuren bieden ruimte om de lessen op betekenisvolle wijze afwisselend te structureren omdat het niet gezond wordt geacht om twee uur op eenzelfde wijze bezig te zijn (Rawson & Avinson, 2013). De afwisselende werkvormen die tijdens de periodes worden gebruikt zijn gericht op intense beleving en verbinding met het thema, o.a. door het zelf uitvoeren en nauwkeurig waarnemen van proefjes en experimenten, kunstzinnige beelden en processen of natuurbeelden en processen; het ervaren aan de hand van het gesproken woord, b.v. luisteren naar het verhaal van de leerkracht, het deelnemen aan een klassengesprek, toneelspel, zang, of het reciteren van gedichten. Daarnaast is er ruimte voor verwerken van wat ervaren werd o.a. in het periodeschrift aan de hand van geschreven tekst, tekeningen, schilderijen, collages. Deze veelheid aan werkvormen hebben tot doel de esthetische en intuïtieve dispositie bij de leerlingen te wekken, te behouden en te ondersteunen.

Elke periode heeft een specifiek onderwerp dat zich richt op ontwikkelingsthema's binnen de verschillende leerjaren en aansluiten bij het ontwikkelingsmoment van de

leerlingen. De gedachte daarbij is dat zo de leerling aangesproken kan worden vanuit bepaalde thema's op het moment dat hij daar (het meest) ontvankelijk voor is. Hiermee wordt beoogd niet alleen de mentale ontwikkeling van de leerling te bevorderen, maar een mogelijkheid tot brede vorming te bieden waardoor de gehele gezondheid van de leerlingen gediend is.

In het leerplan wordt onderscheid gemaakt tussen ontwikkelstof en oefenstof. Binnen de oefenstof geven vrijescholen vorm aan de basisvorming (zoals ook vanuit de overheid wordt verwacht) terwijl binnen de ontwikkelstof het ontwikkelingsdoel van de vrijescholen tot uiting komt. De ontwikkelstof is gericht op het in samenhang en evenwichtige wijze in ontwikkeling komen van drie gebieden: het denken, voelen en willen. In de oefenstof worden vaardigheden voor zowel hoofd, hart en handen geoefend (Steenbergen, 2009; p.20-23). In periodelessen staat niet specifieke kennisoverdracht en vaardigheidsverwerving, maar eigen begripsvorming, door de leerling centraal. Tijdens het periodeonderwijs is kennisontwikkeling het gevolg van gezamenlijke ervaringen en activiteiten, waarbij steeds ook het gevoelsleven en de creativiteit van de leerlingen worden aangesproken. Hoewel dit in principe ook voor de vaklessen, later op de dag, geldt, wordt tijdens deze laatste lessen minder ruimte ervaren, en gemaakt, om onderwijsprocessen op deze wijze in te richten. Een belangrijke rede daarvoor is dat er simpelweg minder vrijheid wordt ervaren met betrekking tot bijvoorbeeld de keuze voor de lesstof. Docenten ervaren met name aanzienlijke tijdsdruk om de door de overheid voorgeschreven lesstof die bij de eindexamens hoort tijdens deze uren te behandelen. Daarnaast kennen (een aantal) vaklessen meer dan de periodelessen een duidelijk oefen karakter. Bijvoorbeeld in de vaklessen moderne talen, waarbij woordenschat, kennis en vaardigheden op het gebied van grammatica verworven moeten worden.

Inhoud van de periode

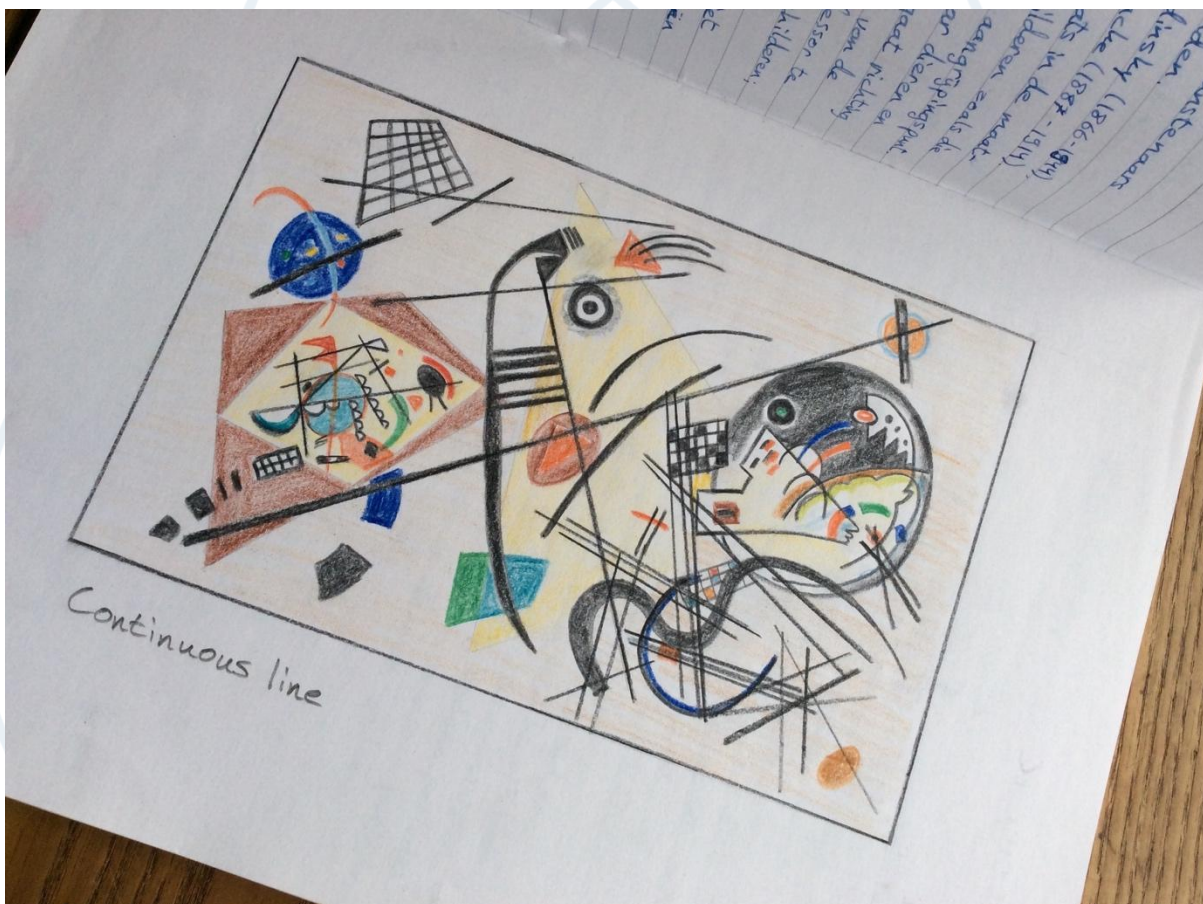
De inhoud van de periode en de daarbij passend geachte verwerkingsprocessen worden door de leerkracht zelf vormgegeven. Zo wordt met deze onderwijsvorm de docent in zijn virtuositeit en vakkundigheid aangesproken én ruimte geboden om daarin te verschijnen. Hoewel periodes steeds een specifieke lesinhoud kennen met daarbij horende vaardigheden waarmee de leerling kennismaakt en zich in leert bekwamen, is het verloop van de lessen in het periodeonderwijs relatief open. Zowel leerlingen als leerkrachten beschikken over vrije ruimte voor de inbreng van eigen inhoud en ervaringen. Zo wordt de beleving van de lesinhoud in de interactie tussen leerlingen en leraar gerealiseerd en vormgegeven. Het periodeonderwijs heeft daarmee atelierkarakter en biedt de leraren, samen met hun leerlingen, de vrijheid en mogelijkheid om in gezamenlijk eigenaar te zijn van het leerproces.

De oorsprong van Periodeland

Periodeonderwijs als persoonsvormende ervaring

‘De onderwijs-pedagogische belangstelling bestaat uiteindelijk uit het hebben van belangstelling voor het in de wereld komen van het unieke en radicaal nieuwe, wat inhoudt dat de onderwijsfilosofie altijd rekening moet houden met de mogelijkheid van datgene wat niet kan worden voorzien, met dat domein dat het mogelijke overstijgt.’

(Biesta, 2015; p. 81).



Vrijeschoolonderwijs is bijna honderd jaar geleden tot stand gekomen, vanuit de intentie een omgeving te scheppen waarin leerlingen geleidelijk en ieder op hun eigen wijze het vermogen en de wil konden gaan ontwikkelen om vanuit innerlijke vrijheid, solidariteit en rechtvaardigheid in en met de wereld te zijn en op positieve wijze bij te dragen aan het bestaan in de wereld (Steiner, 2001). Dit is een volwassen vorm van in de wereld zijn, waarbij je bereid bent de afweging te maken of wat jij wenst ook wenselijk is voor jouw leven en dat van de ander en het andere (Biesta, 2018). Vrijeschoolonderwijs beoogt dan ook ‘persoonsvormend onderwijs’ te zijn (Mayo, 2015). Onderwijspedagoog Gert Biesta stelt

dat in persoonsvormend onderwijs het pedagogisch-didactisch handelen weliswaar ook gericht is op de vorming-van-de-persoon, maar wel steeds vanuit een intentie die bijdraagt aan de vorming tot volwassen persoon-willen-zijn (Biesta, 2018). Persoon-willen-zijn is niet iets dat je aan leerlingen voor kunt schrijven of bij ze af kunt dwingen, maar iets dat ieder van hen op een eigen wijze en op eigen momenten, vanuit eigen mogelijkheden en uitdagingen kan gaan realiseren; onderwijs dat zich hier op richt is dus bij uitstek '*risicovol*' onderwijs (Biesta, 2015). Dat vraagt om leerkrachten die instaat en bereid zijn, om de leerling met een pedagogische blik te ontmoeten als eigenstandig verschijnend individu dat zelf handelt, denkt en voelt en kan kiezen om met de stroom mee te bewegen of weerstand te bieden, en dat keer op keer voor zichzelf moet afwegen en kiezen wat daarbij wenselijk is (Biesta, 2018, p 11). Als individu zijn we in staat een goede werkelijkheid te scheppen en tevens betekenis aan de werkelijkheid te geven, en op grond van een persoonlijke ontwikkeling te ervaren 'dat het goed is' (Biesta, 2015, p. 30).

Het in verschijning treden van het 'Ik'

De weg naar volwassenheid waaraan het vrijeschoolonderwijs beoogt bij te dragen is verbonden met het in verschijning treden van het subject, het individu, *het Ik* in de wereld. Rudolf Steiner, de grondlegger van het vrijeschoolonderwijs, baseerde zijn pedagogisch-didactische visie en op een gearticuleerd mensbeeld. Dit mensbeeld wordt aangeduid als 'het driedelig mensbeeld'. Deze driedelige visie op de mens heeft als kenmerkende begrippen: *lichaam*, *ziel* en *geest*. Binnen de menselijke gestalte vormen hoofd, romp en ledematen de basis voor het persoonlijke denken, voelen en willen (Steiner, 2010). De individuele mens als handelend subject in de wereld wordt door Steiner gerelateerd aan de *geestelijke* hoedanigheid van het *Ik*.

Individualiteit en *Ik* duiden bij Steiner op hetzelfde. Het *Ik* is bij Steiner het individuele, creatieve en geestrijke principe dat ieder mens uniek maakt (Steiner, 1998). Rond het derde jaar zegt het kind voor het eerst ik tegen zichzelf. Het *Ik* geeft vorm en inhoud aan de ziel en identiteit en betekenis aan ons bestaan in de wereld. Het geeft richting aan de veelheid van waarnemingen, gevoelens en ervaringen en is als de stuurman op de levenszee. Het *Ik* is historisch en heeft een unieke geschiedenis die verder reikt dan de grenzen van geboorte en dood. Het is het evolutionaire principe dat zich op basis van haar geestelijke hoedanigheid verder ontwikkelt. Voor Steiner is het *Ik* dan ook een onuitputtelijke vernieuwer en voorwaarde voor een authentiek, autonoom, en bewust denken, voelen en handelen.

De evolutie van het menselijk subject

Steiner positioneerde zich hiermee als een voorvechter van de voortgaande evolutie van de menselijke persoonlijkheid, gezien als subject. Hij formuleerde, als uitgangspunt voor goed onderwijs de waarde van de voortdurende wording van het subject als onvergankelijk *Ik*. Binnen zijn taalgebied, kon Steiner aansluiten bij een beroemd werk van de auteur en filosoof Gotthold Lessing. Lessing formuleerde kort voor de Franse Revolutie in zijn *De Opvoeding van de Mensheid* (1780) de emanciperende waarde van het autonoom lerende subject. Hij heroverde een nieuw continent binnen het Europese denken met betrekking tot 'zijn' en 'eeuwigheid'. Als een nieuwe Columbus overschreed hij in zijn denken de grenzen van geboorte en dood, zoals deze in de Europese middeleeuwse opvatting door kerk en wetenschap waren vastgesteld. De logica van de voortgaande ontwikkeling van het individu verdedigt hij vanuit een destijds 'schokkend' brede visie voor opvoeding en onderwijs. 'Waarom zou ik niet even vaak terugkomen als ik in staat ben nieuwe kennis en nieuwe vermogens te verwerven' (Lessing, 1979, p. 115). Het huidige adagio *levenslang leren* in het politieke debat zou verbreed worden, wanneer dit paradigma van Lessing in het maatschappelijk debat zou meeklinken. Na Lessing volgt Gustav Widenmann in 1861 met zijn bekroonde essay *Gedachten over de onsterfelijke geest en meerdere aardelevens* (Widenmann, 1961) dat de waarde en het paradigma van voortgaande evolutie van de menselijke geest, als uniek subject, voor het kritische denken aannemelijk wil maken. De subjectwording van de leerling als pedagogische-didactische opgave van waardevol onderwijs (Biesta, 2015) kan een breder perspectief krijgen door dit ongewone paradigma.

Het raadsel doorgronden

Rudolf Steiner verdedigde een breed evolutionair paradigma. Het vormt een essentieel uitgangspunt voor de vrijeschoolpedagogie. Toch blijft dit uitgangspunt relatief onbesproken in de pedagogische praktijk waarin leraren, ouders en leerlingen elkaar ontmoeten. Vrijeschoolleerkrachten gaan individueel met dit uitgangspunt om en is het geen dagelijks punt van collegiale discussie. Als denkbaar paradigma schenkt het leerkrachten echter wel het diepe respect voor het *in verschijning treden van de ander*, de leerling. Daarmee heeft dit paradigma een wezenlijke invloed op de dagelijkse onderwijspraktijk in vrijescholen, waarbij respect voor de *uniciteit van de ander* richting gevend is voor het handelen. In de dagelijkse praktijk van vrijescholen wereldwijd, wordt dit paradigma in korte bewoordingen geschetst tijdens de korte ontmoeting van de leerkrachten voorafgaand aan het begin van de schooldag: 'Vanuit de wereld van de geest is dit kind tot je afgedaald, je dient zijn raadsel te doorgronden, van dag tot dag, van uur tot uur'. Na dit korte moment van afstemming begint het periodeonderwijs in de klas. Die stemming maakt dat de docent een verwachtingsvolle houding ten opzichte van de leerling heeft, als een nieuwaangekomene.

Plato beschrijft in zijn *Mythe van Er* (Plato, 2012) dat de jonge mensen, als nieuwgeborene, op zichzelf mogen vertrouwen als een bron van nieuwe vaardigheden en inzichten. Hij spreekt over vermogens die meegebracht worden bij de geboorte. Vaardigheden borrelen als het ware op in de ziel, zoals het water uit de bron. Socrates, de leraar van Plato, ging heel concreet om met deze prenatale vaardigheden. Hij zag zichzelf als de verloskundige van geestkracht in de ziel. Door intensief vragen te stellen hielp hij zijn leerlingen om op authentieke wijze de wereld binnen te gaan. Authenticiteit was al bij pre-socratische filosofen, zoals Heraclitus, Pythagoras en Empedocles verbonden met de overtuiging dat de menselijke geest onsterfelijk is en zich in opeenvolgende levens nieuwe leerdoelen stelt (Barnes, 1996; p. 103 e.v.).

Heraclitus van Efeze was de uitgesproken representant van de gedachte van metempsychose, van reïncarnatie. Hij beschreef de op elkaar volgende levens als een rivier waarin alles stroomt; '*panta rhei*' (Mansfeld, 1983). Ieder leven stelt een nieuwe uitdaging en mogelijkheid, niets herhaalt zich (Hermesen, 2012; p. 49). Vanuit Heraclitus bezien is ieder leven authentiek en niet gedetermineerd. Het is als een nieuw project te zien, met nieuwe intenties en kansen, zonder externe predestinatie, maar veeleer met een *interne destinatie* die zich ontvouwt van af het moment van geboorte. De concepten van de klassieke Griekse denkers wijzen een richting, die kan helpen bij de verbreding en herformulering van een respectvolle pedagogie.

John Caputo (2006) heeft met zijn theologie van de betekenis een prachtig beeld voor de leerkracht neergezet door scheppen als ordenen en daarmee als 'betekenis geven' en 'tot leven roepen' te karakteriseren. Gert Biesta onderscheidt in zijn boek *Het prachtige risico van onderwijs* (2015) zeven essentiële factoren van goed en risicovol onderwijs: *scheppen, communicatie, lesgeven, leren, emancipatie, democratie en virtuositeit*. Interessant is dat Biesta deze aspecten van risicovol onderwijs in de *zwakte* van de open lessituatie zoekt. Daarmee accentueert Biesta de waardevolle kwaliteit van een *didactiek van openheid, van zwakte* (niet te verwarren met de door overheid en media gebruikte betiteling van zwakke scholen). Periodeonderwijs dat ontstaat uit bewust gehanteerde zwakte, dus van openheid, biedt ruimte voor fris opborrelende didactische interactie en inspiratieve lessen. Zulke lessen worden door de leerlingen ervaren als bronnen voor het verdere leven. De zwakke kracht van onderwijs dient niet te worden gezien als een probleem dat door aangescherpte methodieken en instructie overwonnen dient te worden, maar juist als de transparante dimensie die waardevol onderwijs-pedagogisch handelen mogelijk maakt, doordat het voldoet aan het nieuw en fris in de wereld komen van de leerlingen: '*Zodoende maakt de zwakke kracht van onderwijs duidelijk dat al het handelen in onderwijs – zowel van degene die onderwijst als degene die onderwezen wordt – altijd een risico inhoudt*' (Biesta, 2015; p.12).

Reizen door Periodeland



Het perspectief van een reizende onderwijzer

In dit deel zal ik aan de hand van een van mijn eigen periodelesdagen laten zien hoe de inhoud en onderwijsvorm van deze lessen ruimte biedt aan autonome, scheppende activiteiten van leerkracht en leerlingen; in die zin is het intentioneel *risicovol onderwijs* (Biesta, 2015).

Wanneer je als leerkracht besluit op reis te gaan door Periodeland om daar de leerlingen te ontmoeten ga je een levensavontuur aan. Het periodeonderwijs vormt een wezenlijk deel van het vrijeschoolleerplan. Waarin ligt de waarde van dit wezenlijke onderdeel van vrijeschoolonderwijs? De intentie van het periodeonderwijs is de leerling in zijn gehele wezen aan te spreken, als handelend, voelend en denkend mens. Hoe ga jij als reiziger de bewoners zo tegemoet treden, aanspreken en uitnodigen om een tijdje samen het landschap te verkennen en daarin te werken? Ondanks de weidsheid en diversiteit van het landschap, zijn er routes en ervaringen opgedaan en uitgezet door eerdere reizigers die daarbij kunnen helpen.

Het periodeonderwijs kent bijvoorbeeld een duidelijke structuur om dit te realiseren. Hiertoe wordt in iedere ochtendperiode een didactische drieslag gemaakt waarin leerlingen een proces doormaken waarin ze bewegen van begrijpen, naar ervaren, naar verwerken: De periode les wordt gezamenlijk begonnen door de lesstof van de voorgaande dag terug te halen, te delen, te bespreken en te verdiepen. Daarna wordt nieuwe inhoud op een levende en veelzijdige manier door de leerkracht ingebracht en samen met de leerlingen ervaren. Tot slot vindt individuele schriftelijke en kunstzinnige verwerking van de nieuwe lesstof plaats. Ik zal dit proces illustreren aan de hand van een van mijn eigen reizen waarop ik samen met 11^e klassers (5^e klassers) de middeleeuwse literatuur verkende aan de hand van het Parcival verhaal (Parzival, 2010). Hieronder zal ik uitgebreid de opbouw van de les en de werkvormen beschrijven en ook verder stilstaan bij de pedagogische intenties die aan de opbouw en werkvormen ten grondslag liggen.

De aanvang van de les

Aan de deur ontvang ik de leerlingen uit de 11e klas. Het is een zonnige woensdagochtend, we hebben er zin in. We geven elkaar een hand, maken wat vriendelijke en attente opmerkingen over elkaar en zijn vrolijk. De tafels en stoelen stellen we samen op in een carré: gezellig en meer intiem. Ik heb het bord bij de hand met veel pastelkleurkrijt en dik wit bordkrijt. Na een kort gesprek zijn we klaar voor de ochtendspreuk, we staan en spreken die zoals iedere schooldag samen uit: "Ik zie rond in de wereld waarin de zon haar licht zendt..."

Het begin van de les is erop gericht om geleidelijk een gevoel van gezamenlijke aandacht en betrokkenheid op de het onderwijsproces tot stand te brengen. De leerlingen worden bij de klasdeur ontvangen door de leerkracht en iedere leerling wordt een hand te geven. Iedere lesdag wordt gezamenlijk begonnen met het opzeggen van de schoolspreuk. De les begint vaak met een warming up en afstemming door bijvoorbeeld een lied, gedicht of bewegingsoefening.

De fase van het begrijpen

Terughalen van de inhoud van de vorige dag

De leerlingen gaan zitten, ik loop wat rond en vraag een van de leerlingen om een klasgenoot te vragen de verwerking van de inhoud van de vorige dag voor te lezen. De uitgekozen leerling is er graag toe bereid en leest voor uit het periodeschrift over de vader van Parcival die onder de indruk raakte van de cultuur in Bagdad. Ghamuret, de vader, is uiteindelijk in de strijd voor zijn vriend de kalief van Bagdad gevallen. Tijdens het luisteren naar de tekst van hun klasgenoot vergelijken de leerlingen de beschrijving met hun eigen verwerking. Ze ontdekken daarbij andere accenten in de vrij geschreven teksten. Eventuele onduidelijkheden en vragen over feiten bespreken we na en lossen we met elkaar op.

Eigen begripsvorming vanuit een gezamenlijk proces

Dan spreken we over Bagdad in de negende eeuw. Het is de tijd van Al Mamoen, zoon en opvolger van de legendarische Haroen al Rashid. Een tijd waarin in deze Islamitische stad ook Joden, Hellenistische filosofen en Christenen getolereerd en gerespecteerd werden. Deze stad met haar universiteiten, openbare bibliotheken en ziekenhuis, was -zo concluderen we samen- het New York van haar tijd. Juist deze laatste opmerking brengt reacties van verwondering en nadere vragen opgang. De leerlingen vergelijken de situatie met onze tijd, met het Bagdad van nu -na de verwoestende oorlog en jaren van conservatieve Islam- met deze tolerantie en welvaart van twaalfhonderd jaar geleden. Uit de gemeenschappelijke ervaring van een open gesprek ontwikkelt zich een nieuwe kijk op de Islam. Het is een feitelijke ervaring ontstaan door de ruimte voor gesprek en vanuit de relatie tot de lesinhoud van de vorige dag en meebeleefd door de inhoudelijke en kunstzinnige verwerking in het periode schrift.

Verdiepende begripsvorming door kunstzinnige verwerking

We besluiten het gesprek en gaan over tot de verdieping van een bepaald aspect van het verhaal. Deze verdieping bereid ik als leerkracht altijd uitvoerig voor. We gaan vandaag in op de manier waarop Ghamuret, de vader van Parcival de dood vond. Hij was betrokken in een gevecht buiten de poorten van Bagdad en werd getroffen door een speer in zijn voorhoofd. In het Parcival verhaal, in de versie van Wolfram von Eschenbach worden zulke gebeurtenissen exact beschreven. Daarom wordt in het leerplan van de Vrijeschool voor de

elfde klas, juist deze versie aanbevelen. De speer raakt Ghamuret precies op het voorhoofd tussen de wenkbrauwen. In mijn verdieping wil ik op dit punt ingaan: niet door er in de eerste plaats over te spreken, maar door te tekenen. Het periodeschrift heeft zowel schrijff- als tekenbladzijdes van stevige en goede kwaliteit. We gaan ervan uit dat iedereen zo autonoom mogelijk zijn schrift vormgeeft en eigen keuzes maakt met betrekking tot compositie, met het gebruik van kleur of juist het weglaten daarvan in de tekeningen, maar ook in handschrift, kalligrafie of lay-out van de tekst.

Ik teken op het bord en de leerlingen tekenen op hun eigen manier een soortgelijk beeld in hun schrift. We tekenen een gezicht met tussen de ogen de plek waar Ghamuret getroffen werd door de speer. Wat is er met deze plek, deze plaats van concentratie? We tekenen een uitstralende of juist geconcentreerde plek op deze plaats, het derde oog. We oefenen tussen het tekenen door om dit punt te ervaren. Een leerling heeft de associatie met een concentratioefening voor dyslectici volgens de Ron Davies methode. De tekening wordt bij veel leerlingen en bij mij op het bord steeds expressiever. Het vrije kunstzinnige werken verdiept de beleving en het inzicht zonder het vast te leggen, door ruimte te bieden voor eigen beleving en ervaring.

Tijdens een dialogisch klassengesprek wordt de inhoud en schriftelijke verwerking van de lesstof van de vorige dag gerecapituleerd. Door nadrukkelijk terug te kijken op eerder geleerde begrippen en inhoud activeer je niet alleen de beschikbare voorkennis, maar maak je ook vergelijkingen in de tijd mogelijk en stimuleer je een zorgvuldige opbouw van de begripsinhoud (Hietland, 2016).

Deze herhaling en bespreking van de inhoud van de vorige dag heeft tot doel om hetgeen de vorige dag is opgenomen opnieuw te bezien nadat er een nacht overheen is gegaan. Daarbij wordt het proces van 'opnieuw in herinnering brengen' bewust gehanteerd als didactische middel tot verdieping en zelfstandige begripsvorming. Dat is ook de reden dat periodes in blokken van meerdere weken, dagelijks in de ochtend worden gegeven. Alles ligt dan nog nabij het ontwaken en de nachtelijke verwerking is goed aan te spreken. Het doel van het ruimte geven voor de verdiepende werking van de nacht is om de leerlingen een betere toegang tot eigen inzicht, oordeel en intuïtie te bieden (Whiel/ Zech, 2017, p. 60).

Zelfstandige oordeelsvorming

Op deze terugblik volgen verdiepende en verduidelijkende vragen. In het daaropvolgende gesprek kunnen nieuwe gezichtspunten en belevingen aan de hand van de lesinhoud en de verwerking tevoorschijn treden. Daarbij dient het periodeschrift, waarin de lesinhoud van de vorige dag verwerkt is, als hulp bij dit verdiepingsproces. *'Denken is een proces waarbij er*

begrippen en ideeën ontstaan. Het begrip kan niet uit de waarneming worden verkregen, maar wordt aan de waarneming toegevoegd. De waarneming zet aan tot denken en met behulp van het denken kunnen we de ene waarneming verbinden met de ander.’ (Koster, 2007; p. 56). Tijdens dit gesprek staan het autonoom verwerven van inzichten en belevingen centraal. De leerkracht houdt zich daarbij zoveel mogelijk terug, maar heeft een open en nieuwsgierige houding naar de inbreng en vondsten van de leerlingen. Dit heeft tot doel dat de leerlingen zelf tot een vrije en verdiepende begripsvorming kan komen. Het uiteindelijke doel van dit eerste gedeelte van de les is het komen tot zelfstandige oordeelsvorming, vooral in de hogere klassen. De gezamenlijkheid van de klas wordt benut om elkaars vondsten, vragen en inzichten te leren kennen en te verdiepen door een oprecht en open gesprek. Biesta (2015) wijst in navolging van John Dewey op de generatieve en scheppende waarde van radicaal open en onbepaalde communicatie. Hij concludeert dat het startpunt van dergelijke communicatie ligt in participatie oftewel in het samen dingen doen.

Begripsvorming wordt in het periodeonderwijs procesmatig benaderd. Het gaat hier om een hermeneutisch proces. Het hermeneutisch proces is een activiteit waarbij kennisverwerving, filosofie en kunst elkaar vinden (Oudemans, 1988). De mens wordt daarin gezien als wezen dat interpreterend omgaat met mensen, dingen, gebeurtenissen en met zichzelf. Dit spreekt uit de ontmoeting van de leerlingen met de lesstof, in de met elkaar en in zichzelf gevoerde dialoog, maar ook uit de wijze waarop ieder voor zich maar tevens met elkaar verbonden tekenend de dialoog voortzette. De authentieke wil om te begrijpen en het doorzien van teksten, verhalen, kunst is eigen aan het gehele bestaan van de mens in de wereld.

De fase van het ervaren

Beleefde vertelstof

Nu is het tijd voor een nieuw deel van het verhaal. Ik heb mij gedetailleerd voorbereid maar ik vertel het verhaal vrij, uit het hoofd. De leerlingen luisteren en maken aantekeningen. Terwijl ik vertel gebruik ik het bord om namen en belangrijke begrippen en steekwoorden op te schrijven. Het verhaal handelt over de jonge jaren van Parcival, de hoofdpersoon van deze periode. Parcival groeit op alleen met zijn moeder en enkele bedienden op een afgelegen landgoed. Parcival is een echt buitenkind, altijd is hij in het bos en de velden. Zijn moeder noemt hem altijd lieve jongen. Een andere naam kent hij niet. Op een dag, hij is intussen al ouder geworden, maakt hij een boog en richt een zelfgemaakte pijl op een vogeltje. Hij raakt het diertje, het stort neer. Parcival rent er naartoe gooit het omhoog en roept: “Nu moet je weer vliegen”, maar het vogeltje is dood en valt neer. Parcival rent naar zijn moeder, die de volgende uitspraak doet, geheel in de geest van de middeleeuwen: “God geeft het leven en God neemt het leven!” Parcival vraagt verwonderd: “Wat is God?” Zijn moeder antwoordt direct: “God is lichter dan de dag!” “Dan wil ik worden als God”, is zijn conclusie, want hij voelt zich donker en somber, iets dat hij tot dan toe niet kende.

De precieze keuze van mijn woorden als vertellende leraar komt er op aan. Bijvoorbeeld de vraag “Wat is God?” en niet “Wie is God?”, geeft aan dat hij tot op dat moment geen enkel begrip van God of religie van zijn moeder gekregen heeft. Dit geeft morgen een mooie mogelijkheid tot gesprek. Ook de duisternis die hij beleeft en het verlangen naar licht is voor de leerlingen van 16 en 17 jaar een eventueel gespreksthema. Of dit ook gebeurt laat ik altijd van het moment en de vragen van de leerlingen afhangen. Ik heb dan ook vele gespreksthema’s achter de hand.

Het verhaal van vandaag culmineert met de onverwachte ontmoeting met drie ridders in het bos. Percival ziet een groot en stralend licht. Hij springt tevoorschijn uit de struiken en roept: “Bent u God?” De zon op de wapenrustingen van drie ridders te paard verblindt hem. De ridders lachen en zeggen dat zij ridders van koning Arthur zijn. Het besluit van Percival staat vast, hij kan als ridder van koning Arthur ook lichter dan de dag worden!

Vrij vertellen: van verhaal tot imaginatie

In deze fase van de periode les ligt de nadruk op de vrije beleving van lesinhouden en vervult de docent de rol van inspirator en verteller. Het vertellen van verhalen vormt van meet af aan een integraal deel van het periodeonderwijs (Steiner, 1989). Het vrije vertellen wordt geacht de meest werkzame vorm te zijn om nieuwe lesstof te brengen. Het gesproken woord krijgt hier volop ruimte en de leraren creëert zelf zijn lessen en vertelt vrij over de lesinhouden. Eventuele methodes en lesboeken blijven op de achtergrond zodat ze niet tussen leerkracht en leerlingen staan. ‘Ik vertel de kinderen in eerste instantie enkel feiten, de feiten die zich in ruimte en tijd afspelen. ... daarna ga ik karakteriseren.’ (Steiner, 1986; p. 42). Enthousiasme vormde voor Rudolf Steiner een belangrijke voorwaarde tot goed onderwijs. Hij doelde op het enthousiasme dat de leerkracht de leerlingen en de lesinhoud tegemoet brengt, waardoor ook het enthousiasme van de leerlingen gewekt wordt (Wiechert, 2017). Juist in het periodeonderwijs is hier veel ruimte voor. Interesse wordt gewekt niet alleen door de inhoud van het onderwijs maar vooral ook door de persoon van de leerkracht en zijn persoonlijke verbinding met het onderwerp dat hij behandelt.

De lesinhoud wordt doormiddel van vrij vertelde verhalen en aanschouwelijke voorbeelden tot leven gewekt om de lesstof levend over te brengen en niet zozeer intellectueel vast te leggen. Aandachtig luisteren naar een verhaal wekt liefde voor een bepaald onderwerp. Leerlingen worden door de geconcentreerde aandacht op het verhaal tijdens het luisteren gewekt voor het nog in henzelf verborgen begrip. In het aandacht luisteren naar een vrij verteld verhaal blijft de eigen voorstelling bewegelijk en imaginatief. Hiermee wordt beoogd ruimte te scheppen voor authentieke en autonoom gevormde ervaringen, beelden en inzichten bij de leerlingen.

In deze fase van de les wordt bij de leerlingen vooral het ervaren en het waarnemen aangesproken en niet zozeer het (intellectueel) begrijpen. De werkwijze is inhoudelijk en dialogisch. De leerling oefent zich om in navolging van de fenomenologische benadering de aangeboden ervaringen waar te nemen en te beschrijven. De gedachte hierbij is dat de leerling op deze wijze de ervaringen intensiveert zonder versneld tot begripsvorming over te gaan. De pedagogische intentie is gericht op het wekken van tegenwoordigheid van geest, door ruimte voor eigen beleving te bieden in een breed spectrum van waarnemingen en ervaringen door de lesinhoud. Deze pedagogiek van de ervaring beoogt leerlingen tot 'levend denken' brengen. Het levend denken vult zich met procesmatige, bezielde en beeldende gedachten (Whiel/ Zech, 2017).

In onderwijskringen wordt het belang van het vertellen van verhalen in toenemende mate onderschreven. Daarbij gaat het niet alleen om de waarde die verhalen kunnen hebben bij het met elkaar verbinden van culturen en individuen maar ook de waarde voor een individu om mee te kunnen leven en zich te spiegelen aan de belevenissen van een ander (Bruner 2003). Jaap Schaap (2001) concludeerde in een onderzoek naar het belang van het vertellen van verhalen in het onderwijs, dat de leerlingen bij het horen en meebeleven van verhalen die verteld worden, in een creatief leerproces komen dat gericht is op het verwerven van eigen inzicht. Michael Schiro benoemt de meerwaarde van het vertellen van verhalen als onderdeel van de uitleg bij het vak wiskunde. *'Het is binnen mijn ervaring een van de meest belangrijke kwaliteiten van de werking van verhalen als ze vrij verteld worden, dat zij de mogelijkheid geven om inhoudten door innerlijke activiteit op een geheel eigen manier zelfstandig en authentiek te kunnen verwerken'* (Schiro, 2004; p. 109).

Ander onderzoek heeft gekeken naar het vertellen van verhalen als instrument om de morele ontwikkeling te bevorderen. Vooral de constatering dat het verhaal niet alleen kennis overdraagt maar ook een morele ervaring mogelijk maakt, acht ik van belang voor mijn werk in de klas: *'I assume that one of the primary functions of narrative in culture is to endow a certain sequence of events with moral meaning.'* (Tappan & Packer, 1991; p. 9).

De fase van het verwerken

Zelfstandige verwerking van de nieuwe lesstof

De leerlingen krijgen nu wat tijd om de tekst in eigen woorden uit te werken in hun schrift. Hierbij herbeleven ze het verhaal zoals het verteld werd en geven op eigen wijze invulling aan het gehoorde en daarbij beleefde. Na enige tijd laat ik de tafels in groepjes hergroeperen en geef hen een afbeelding van ridder Galahad(Arthurridder) in stralend harnas. Ze kunnen deze gebruiken ter inspiratie om tot eigen kunstzinnige verwerking te komen al tekenend, schilderend, collage makend of op een andere geheel eigen wijze. Er ontstaat een gezellige sfeer van creativiteit tot het einde van de les.

Het vrijeschoolonderwijs heeft de intentie een pedagogie van de nabijheid te realiseren, waarin de aanvankelijke afstand tussen individu en fenomenen in de wereld overbrugd kunnen worden door kunstzinnige verwerking van de ervaring van die fenomenen. In deze verwerking verbindt de leerling zich met het fenomeen vanuit het gevoelsleven. Deze ervaringen en vermogens worden verondersteld bij te dragen aan de bereidheid en het vermogen om vertrouwen en liefde als ethische grondslag te doen gelden in het sociale leven (Whiel/Zech, 2017). In het laatste deel van de periode les wordt zelfstandig gewerkt aan de verdere verwerking van de lesinhoud en of worden vaardigheden verder geoefend. De schriftelijke en kunstzinnig, creatieve verwerking biedt pedagogische ruimte voor autonoom en authentiek verwerken van de lesinhoud in eigen beelden. Steiner stelde dat, in de morele wereld, op de waarneming direct de intuïtie volgt. Verwerf je beeldvermogen, dan geeft dit tevens het vermogen om morele intuïties op te nemen (Steiner, 1988; p. 73 ev.).

Het periodeschrift en creatief schrijven

Dit zelfstandig beeldend verwerken gebeurt veelal in het periodeschrift dat als werkboek en logboek wordt gebruikt. Het periodeschrift is speciaal door de vrijescholen ontwikkeld en wordt wereldwijd in de vrije scholen gebruikt. Het heeft gelinieerde en blanco bladzijden om te schrijven en te tekenen. Het periodeschrift, dat tot een eigen werkboek wordt, geeft de leerling de ruimte om op authentieke wijze, doorleefd en denkend de lesinhouden te verwerken. Zowel geschreven teksten als kunstzinnige beeldende verwerkingsvormen worden gebruikt om uitdrukking te geven aan de begripsvorming waar de leerling geleidelijk toe komt. In het periodeschrift verwerkt de leerling de lesstof door feitelijke beschrijvingen in woord en beeld zoals hij die heeft waargenomen, dus vanuit de eigen beleving daarvan en betekenissen die hij eraan verleent. Bij de geschreven teksten kunt u bijvoorbeeld denken aan een samenvatting van het door de docent vertelde verhaal of een verslaglegging van de stappen van een zelf uitgevoerde proef en tekeningen van de proefopstelling. Bij de kunstzinnige beeldende verwerkingsvormen kunt u bijvoorbeeld denken aan een beschreven reflectie op een verhaal, een verwerking van een thema in een zelf geschreven gedicht, een tekening waarin de essentie van de les uitgebeeld wordt, of een zelfontworpen onderzoeksproces.

Tijdens het periodeonderwijs wordt veel zelf geschreven. Vanaf de hogere klassen van de basisschool krijgen de leerlingen de ruimte om in hun schrift de door de leerkracht ingebrachte lesinhouden op hun eigen manier en in eigen bewoordingen uit te werken. Zij oefenen zich daardoor gedurende de jaren niet alleen in de technische kant van het schrijven, maar ook in het creatieve proces van denkend verwerken. *‘Creatief schrijven is allereerst creatief denken. Kunnen schrijven betekent mondig zijn, in staat zijn om eigen ideeën en gedachten, waarden en overtuigingen aan anderen over te dragen. Door creatief*

schrijven kom je bij je eigen stem terecht; dat is buitengewoon belangrijk voor de intra persoonlijke ontwikkeling’ (Rooij, 2009; p.6). De gevolgen van het dagelijkse creatieve schrijven in het periodeschrift zijn vormend voor de totale persoonlijkheid.

Als nodig maakt de leerling de dagelijkse verwerking van de lesstof buiten schooltijd af. Aan het einde van de periode is dit schrift een individueel werkstuk en inhoudelijk naslagwerk van de leerling geworden. Als afronding van het schrift aan het einde van de periode geeft de leerling (vaak) nog een evaluatie van de kwaliteit en inhoud van de periode en een zelfevaluatie gericht op inzicht, verwerking, werkhouding en waardering. Het schrift en de (zelf)evaluatie worden door de leerkracht beoordeeld en van een opbouwend commentaar voorzien, waarbij kennisverwerving, werkhouding en het ontwikkelingsproces van de leerling aan de orde komen. Dit commentaar vormt de basis voor de beoordeling in het getuigschrift (rapport). Over het algemeen bewaren de leerlingen hun periodeschriften en worden zij, ook na hun schooltijd, als een waardevol bezit ervaren.

Afronding en boog naar de volgende periodeles

Ik besluit de les met de opdracht de verwerking in het periodeschrift (voor zover dit nog niet het geval is) voor morgen af te maken en om na te denken over de vraag waarom Parcival zo alleen met zijn moeder opgroeide en welke voorbeelden ze hiervan uit hun eigen omgeving of in de samenleving kennen.

Nadat het lokaal weer samen in orde is gebracht, tafels en stoelen zijn teruggezet, geveegd en het bord is schoongemaakt, nemen we afscheid en geven elkaar bij de deur opnieuw een hand. Ik vraag aan enkele leerlingen nog iets persoonlijks of nog iets over de andere lessen die dag of andere actuele zaken. Doordat onze school rond de 650 leerlingen heeft is het nog net mogelijk dat de leerlingen en docenten elkaar persoonlijk ontmoeten en kennen.

Het beleven van Periodeland



Het perspectief van haar bewoners, de leerlingen

“De periodelessen zijn erg leerzaam, ik onthoud wat ik leer veel makkelijker, omdat je het eerst hoort, dan aantekeningen maakt en het vervolgens weer uitwerkt. Ook is het leuk om een schrift te maken; je werkt echt naar een mooi resultaat toe. Het is erg creatief en het is fijn dat je langere tijd over een onderwerp doet, zodat je er echt in kunt verdiepen. Ook is het een rustig begin van de dag”.

Nu nodig ik u uit om, net als ik zelf heb gedaan, de huidige bewoners van dit land uw gids te laten zijn. Wandel met ze mee door Periodeland en laat u de uitkijkpunten tonen die zij tijdens hun jarenlange verblijf ontdekt hebben en de moeite van het delen waard vinden.

Uitkijkpunt I: Waardevolle onderwijservaringen

De huidige leerlingen zijn uitgesproken waardierend over het periodeonderwijs: meer dan in de meeste andere lessen wordt tijdens de periodelessen hun interesse gewekt voor de lesstof. Ze waarderen met name de ‘speciale’ periodes zoals toneel, maar ook themaperiodes zoals sterrenkunde, projectieve meetkunde, Parcival of poëtica met inhoud die niet in de dagelijkse vaklessen aan bod komen. Soms wordt echter een periode in de hoogste klassen ook als minder relevant ervaren:

“De 11e en 12e klas periodes die niet voor het PTA zijn, vind ik af en toe overbodig zoals wiskundeperiode voor mensen die het vak al lang hebben laten vallen, dan vind ik het zonde dat ik periodes moet volgen waar ik geen examen in doe.”

Toch geldt ook in de hogere klassen dat juist periodes die ‘buiten’ de lesstof voor het examenprofiel vallen als een kans worden gezien om je breed te blijven ontwikkelen.

“Je hebt nog steeds vakken die je niet in je pakket hebt zitten. Hierdoor kon je makkelijker dingen aan elkaar koppelen en creëer je een grotere algemene kennis.”

“Ik vind het heel goed, dat zelfs als je dat vak niet in je pakket hebt, je er toch dingen over leert.”

“In de periode leer je de wat algemenere dingen waar je in de vakles dieper op door kan.”

“Je krijgt mee wat niet in je pakket zit en dus ook niet je ‘specialisme’ is ... meestal zijn achteraf de eerst ‘meest nutteloze’ periodes het leukst.”

De leerlingen ervaren dat de langdurige aandacht die mogelijk wordt doordat je een aantal weken achter elkaar, gedurende twee aaneengesloten lesuren met een bepaald onderwerp bezig bent, een intense verbinding met een onderwerp mogelijk maakt en verdieping in de ervaring van het onderwerp brengt:

“Ik vind het heel fijn om je in de periodes eigenlijk, als het ware, te verdiepen in een vak. Het geeft mij meer tijd en ruimte om het te begrijpen”.

“Bij het periodeonderwijs merk ik altijd dat we dieper op de stof ingaan. Ik stop er dan meer tijd en moeite in en ik ben meer gefocust, omdat we anderhalf uur de tijd hebben in plaats van 3 kwartier.”

Of een periode als ‘leuk’, ‘goed’ of ‘zinnig’ wordt ervaren hangt voor de leerlingen sterk samen met hoe de leerkracht dit onderwijs benadert. Lessen waarin docenten bevlogen vertellen en waarin zij zelf veel doen (zowel proeven als kunstzinnige werkzaamheden) worden gewaardeerd; dat is niet het geval voor periodes waarbij de nadruk ligt op kennisoverdracht door de leerkracht.

“... verschilt per periode, zo vind ik scheikunde, bio, themaperiode, drama bijvoorbeeld goed in evenwicht.”

“Als de leraar anderhalf uur praat vind ik de periode erg lang, maar als we zelf ook dingen doen en ik het zelf ook leuk vind, dan is de periode best kort. “

“Ik vind de periode zelf heel leuk maar de vaklessen zijn ook belangrijk. Vaklessen die op een periode-achtige manier worden gegeven vind ik zelf juist vervelend, want vaklessen moeten juist duidelijk zijn, met boeken. Soms leer ik meer van de periode en soms meer van de vaklessen. Het verschilt hoe het gegeven wordt.”

Blocklesson education

In de Angelsaksische wereld is onderzoek gedaan de waarde van *blocklesson-education* (Soniat, 1999) *Block education* wordt in de Verenigde Staten binnen het voortgezet onderwijs in blokken van 90 minuten gegeven. Op sommige scholen wordt de gehele dag in deze bloklessen ingedeeld, in plaats van in de meer gebruikelijke lessen van 45-50 minuten. Dit laatste is anders in het vrijeschoolonderwijs waar beide vormen naast elkaar worden gehanteerd. Block education is in deze context vooral een didactische vorm en niet zozeer een pedagogische inhoudelijke werkvorm. De waarde van deze didactische vorm lijkt te zijn dat ruimte ontstaat voor meer contact tussen leerlingen en leraar, meer tijd voor proeven,

meer ruimte voor de leraar en dat er sprake is van minder stress, minder onvoldoendes en minder leerlingen uitval. Er is ook kritiek op *block education*. Zo is er kritiek op het gegeven dat er te weinig momenten in de week zijn waar oefening mogelijk is. Sommige vakken zoals wiskunde en talen hebben een dagelijkse oefening nodig. Andere kritiek die klinkt is dat veel van de lesstof uit een vorig blok wordt vergeten (zoals bijvoorbeeld ook tijdens een zomervakantie het geval is). Tevens is de kritiek dat niet alle leerlingen de langere tijd van de blokles gefocust kunnen blijven. Uit de antwoorden van de leerlingen in onze school blijkt dat zij niet alleen de positieve ervaringen delen met de leerlingen die in bloklessen onderwezen worden, maar ook een aantal van de kritiekpunten:

“Een nadeel kan wel zijn dat je heel veel uur een bepaald vak hebt. Of het onderwerp van in de vakles verschilt met die van de periode wat verwarrend kan zijn, vooral bij wiskunde.”

“Ik vind dat de periode echt bij de Vrije School hoort. Bij de periode wordt meer gedaan aan creatieve dingen. Alleen heb ik soms wel dat ik niet alle stof van de periode onthoud. Waaraan dat ligt weet ik niet precies.”

Uitkijkpunt II: Tijd voor het Zelf

Henri Bergson schreef in 1903 zijn *Inleiding in de Metafysica*. Steiner hield zich als tijdgenoot waarderend met zijn denken bezig (Steiner, 1985; p. 561 e.v.). Bergson deed onderzoek naar het beleven van tijd vanuit twee aspecten van het *Ik*. Hij maakte onderscheid tussen het *dagelijkse Ik* en *‘le moi profond’*, het *dieper gelegen, ware Zelf*. Het dagelijkse Ik ervaart zich als gebonden aan de kloktijd, terwijl het ware Zelf tijd als vrije ruimte beleeft. Het ervaren van vrijheid biedt ruimte voor intuïtie binnen de persoonlijke ervaring en het kenproces: *‘...vrij handelen dat is opnieuw bezit van zichzelf nemen, zich terug begeven in de zuivere duur’* (Bergson in Hermsen, 2009;43-45). De ervaring vanuit het ware Zelf bewerkt een ruimer tijdsbesef, door Bergson aangeduid als *zuivere duur*. Deze ervaring van rust -dit anders beleven van de tijdsduur- lijkt door periodeonderwijs te worden aan gesproken. In beschrijving van hun ervaring van het periodeonderwijs benoemen leerlingen opvallend vaak het gegeven van rust in samenhang met verdieping in een bepaald onderwerp.

“In de ochtend is er rust. Voor mij is de rust vooral heel belangrijk, even ademhalen. Ook het contact, de band met de leraren wordt er beter door.”

“Ik vind periode een fijn en rustig begin van de dag.”

“Ik vind de periodelessen fijn, het is wat rustiger en je hebt meer tijd.”

“Ik vind het eigenlijk altijd voorbij vliegen! Ik vind de indeling van de les ook gewoon fijn, er is tijd en het hoeft allemaal niet zo gehaast.”

Leerlingen verbinden de ervaring van rust en verdieping met persoonlijke verbinding en toe-eigening van de lesinhouden.

“Je gaat dieper op een bepaald vak/onderwerp en besteedt ergens dus zorgvuldiger en langer tijd aan waardoor je het beter onthoudt’.”

“Het periodeonderwijs creëert een soort rust en orde in de dag, een duidelijk begin. Het is fijn dat je een langere periode helemaal wordt ondergedompeld in een bepaald onderwerp, je gaat bijvoorbeeld gemakkelijker verbanden leggen.”

Daarbij valt op dat dit ‘onthouden’ niet zozeer feitelijk kennis over het onderwerp betreft, maar begrip en inzicht in hoe de ervaren inhoud zich verhoudt tot andere thema’s, ervaringen en inzichten. In die zin draagt goed periodeonderwijs bij aan de brede vorming van de leerlingen: het dient verbinding en toe-eigening van een divers palet aan lesinhouden en werkt daarmee ook vormend op de persoonlijkheid van de leerling. Goed periodeonderwijs is in die zin een voorbeeld van de Socratische *maieutiek* (‘de kunde van de vroedvrouw’), waarbij in het proces van het in de wereld komen van eigen begripsvorming ook de persoonlijkheid zich ontplooft.

“Ik denk dat het brede aanbod van alle verschillende periodes een grote bijdrage levert aan mijn persoonlijk ontwikkeling.”

“Periodeonderwijs is voor mij persoonlijker. Ook mogen we veel dingen zelf ontdekken waardoor je er ook een eigen ‘twist’ aan kunt geven.”

“... de vrijheid dat ik creativiteit en ideeën kwijt kan.”

“Ik denk dat periodeonderwijs goed is voor je persoonlijke ontwikkeling...dezelfde klas... vertrouwde omgeving... je op je gemak voelen... meer jezelf zijn.. tekenen.... het maken van een eigen periodeschrift...je leert met verschillende delen van je hersenen.”

“Door je te verdiepen in verhalen en ze eventueel kunnen toepassen in je eigen leven.”

Uitkijkpunt III: Ruimte om elkaar echt te ontmoeten

Emmanuel Levinas (Levinas, 1969) sprak over de ontmoeting met het onvervangbaar individuele in ieder mens, als *het gezicht van de ander* waarin zich de uniciteit van het individu uitspreekt. Wanneer bij het begin van de les, en met name aan het begin van de dag bij binnenkomst en aanvang van het periodeonderwijs, leerling en leraar elkaar een hand geven, wordt dit ervaren als mogelijk moment voor gelijkwaardige ontmoeting. De nieuwaangekomene en de ervaren reiziger treden elkaar met respect tegemoet.

“Ik vind het fijn dat je echt een soort persoonlijke band creëert met de leerkrachten waardoor je ook meer aan de lessen hebt.”

In de hand en ook in de blik in elkaars ogen komt dat wat leeft in het gezicht van de ander even tot verschijning. Deze persoonlijk geste geeft de mogelijkheid, dat het diepere zelf, los van verschillen in afkomst en leeftijd, in een kort tijdloos moment in verschijning treedt:

“Handen schudden voor de les met de leraar. Hierdoor ben je meer een gelijke met de leraar die jou lesgeeft. Ik denk dat ik hierdoor meer mensen als mijn gelijke ben gaan behandelen, niet alleen op leeftijdsgebied maar ook op afkomst.”

Het periodeonderwijs vindt ook in het voortgezet onderwijs over het algemeen in (relatief) heterogene groepen plaats. Leerlingen met verschillende talenten en leerniveaus, zijn dagelijks aan het begin van de dag in de periode samen. De leerlingen in onze school beoordelen dit als vormend en waardevol.

“Bij ons zitten Mavo-, Havo- en Vwo-leerlingen bij elkaar in de klas. Met deze klas houd je het periodeonderwijs tot aan het einde van je schooltijd. Je leert dus ook met anderen om te gaan die niet op hetzelfde niveau zitten als jij.”

“... Dat je met je eigen klas 12 jaar alle vakken blijft hebben. Superbelangrijk. Het leerproces is heel gezamenlijk.”

De lessen bieden ruimte om gesprekken te voeren met elkaar en met de leraar en dat helpt volgens de leerlingen om verschillende perspectieven op dingen te ontwikkelen en om te gaan met verschillende kwaliteiten en niveaus van leren. Ze beleven tijdens deze uren niet zozeer hoe ze verschillen, in hoe snel of effectief ze nieuwe lesstof en vaardigheden kunnen aanleren, maar de eigen en heel verschillende manieren waarop ieder van hen, hetgeen in de lessen ontmoet wordt, beleeft, verwerkt, verbeeldt en verwoordt.

“Doordat we in de periode met verschillende niveaus tegelijk les hebben, denk ik dat ik mijn sociale vaardigheden beter heb kunnen ontwikkelen. Ik denk namelijk dat de

verschillende mensen met verschillende niveaus ook verschillende kwaliteiten en problemen hebben.”

Ondanks de verschillende lessen en examenniveaus blijven velen de gehele schooltijd en daarna bevriend. Dit is een belangrijk aspect van leren in verbondenheid. Daarnaast is er de verbondenheid met de eigen klas. Dit geeft een hechte en intense menselijke verbinding tussen de leerlingen. Periodeonderwijs heeft dan ook een uitgesproken sociale waarde, waarbij leerlingen zich in al hun verschillen kunnen laten zien, dagelijks leren om met elkaar om te gaan en elkaars leerprocessen en kijk op het leven te begrijpen.

Uitkijkpunt IV: Diepe, eigen begripsvorming

De leerlingen beschrijven periodeonderwijs in het voortgezet vrijeschoolonderwijs als een didactische werkvorm die leidt tot een dieper begrijpen van de lesstof. Zij geven daarbij aan dat zij binnen het periodeonderwijs, meer dan tijdens andere lessen, de mogelijkheid ervaren om tot eigen begripsvorming te komen en dat die begripsvorming verder gaat dan tijdens andere lessen en ook duurzamer is.

“Door het periode-onderwijs begrijp ik de stof van de les erg goed en blijft deze langer bij mij.”

Het periodeonderwijs wordt ervaren als een rustpunt binnen de drukke stroom van het onderwijs. De filosoof Matthew Crawford stelt in *De wereld buiten je hoofd* (2015) dat wij ons als mensheid in een aandachtscrisis bevinden. Het is moeilijk voor de moderne jongeren om ergens langere tijd de aandacht bij te houden door de versplintering en fragmentering van het leven. Crawford houdt een pleidooi voor zelf handelen en zelf ervaren gebaseerd op onderzoek naar *embodied cognition* dat laat zien dat we de wereld niet slechts leren kennen door haar als buitenstaander te observeren, maar juist door er actief in te handelen. Crawford pleit om onze band met de werkelijkheid te verstevigen en een gevoel van samenhang te verwezenlijken.

De leerlingen verbinden de begripsvorming aan verschillende karakteristieken van het periodeonderwijs. De specifieke werkvormen, waaronder ook het vrij vertellen van de stof door de leerkracht dragen volgens de leerlingen bij aan hun begripsvorming:

“Met name door verhalen, vragen of opdrachten, waardoor je dieper op de stof in gaat, worden je hersenen heel erg vaak geprikkeld.”

“De kennis werd tijdens het vertellen en tekst uitwerken aangesproken, beleving en activiteit tijdens het tekenen en andere creatieve activiteiten.”

Een ander behulpzaam aspect dat leerlingen veel benoemen, is dat het periodeonderwijs voor langere tijd de aandacht verdiepend vestigt op een bepaald onderwerp, waardoor leerlingen ervaren dat zij veel ruimte en tijd krijgen om tot eigen begripsvorming te komen.

“Periodeonderwijs geeft mij meer tijd en ruimte om de lesstof te begrijpen.”

“Ik vind het periodeonderwijs fijn omdat je een bepaalde periode je met één onderwerp bezighoudt. Hierdoor is het makkelijker de stof beter te begrijpen en op te nemen”.

Dat beter begrijpen hangt voor de leerlingen samen met de gerichtheid binnen periodelessen op een specifiek stukje uit een vakgebied:

“... dat je in de periode dieper ingaat op een bepaald onderdeel uit het vak en je daar een tijd goed op richt.”

De leerlingen brengen dergelijke begripsvorming door verdieping in verband met een kwalitatieve verandering van het eigen oordeelsvermogen. Ze ervaren dat het periodeonderwijs nuance brengt in het eigen oordeelvermogen:

“Omdat je leert je ergens in te verdiepen kun je in het echte leven alles van verschillende kanten bekijken, voordat je te snel een oordeel trekt.”

Schieren (2010) typeert begripsvorming in het periodeonderwijs als een productieve activiteit waarbij de integratie van subject en object, van zelf en wereld in een toenemende betekeniscontext wordt gerealiseerd.

Uitkijkpunt V: Het belang van vrije verwerkingsruimte

Leerlingen verbinden het dieper begrijpen ook aan de uitnodiging die van de werkvormen tijdens de periodelessen uitgaat om tot eigen beleving en verwerking te komen. Het proces, van zelf scheppend kunnen werken, wordt ervaren als samenhangend met begripsvorming. De periode wordt door leerlingen ervaren als een ontwikkelingsproces waarbij de eigen creativiteit vrije ruimte krijgt:

“Het leerproces ...ik kan alles vragen als het nodig is en anders ga ik zelf aan de slag. “

“Je kunt je creativiteit er goed in kwijt. De periode beleef ik echt als een groeiproces, elke dag maak je een stap naar de richting van het begrijpen.”

“Periode geeft meer verdieping en creativiteitsuiting.”

“... de vrijheid dat ik creativiteit en ideeën kwijt kan.”

Het werken in en aan het periodeschrift neemt daarbij een belangrijke plaats in. Dat in de periodes het leren niet aan de hand van een bestaand lesboek gebeurt maar dat je je eigen leerboek in de vorm van een periodeschrift maakt vinden de meeste leerlingen prettig.

“Er was altijd veel vrijheid in de eigen verwerking, de lesstof stond meestal wel vast.”

“Het verwerken in het periodeschrift is autonoom in de zin dat je er je eigen toevoeging aan kan geven. Voor mij in elk geval. Je moet zelf de leerstof verwerken en dat geeft je wel zelfstandigheid. Je moet zelf kiezen hoe je het gaat doen.”

“Voor mij is het periodeschrift een heel goed middel om de lesstof goed op te kunnen nemen. Het geeft mij de ruimte mijn eigen beeld en fantasie weer te geven en zelf houd ik ook heel erg van tekenen. Daarom vind ik het leuk om mijn best te doen op het geheel.”

“Je oefent tijdens het periodeonderwijs ook meteen het schrijven van teksten en je creativiteit daarin los te laten.”

Rudolf Steiner ging uit van de unieke identiteit van ieder mens (Steiner, 2010) die voortkomt uit ieders vermogen tot vrije individualiteit (Steiner, 1998). In de methodiek voor periodeonderwijs zag hij de individuele verwerking van de leerstof dan ook als een belangrijk gegeven (Steiner, 2011): het periode schrift geeft een mogelijkheid tot autonome en authentieke verwerking van de lesstof. Deze verwerking, die krachtig, zelfstandig en creatief dient te zijn, maakt een diepe indruk en laat de persoonlijke ontwikkeling zien. Dit wordt ook door de leerlingen ervaren en teruggezien in de wijze waarop zij de periodestof zelf verwerkt hebben in hun periodeschriften:

“Het periodeschrift vind ik heel leuk om mooi te maken en zie het een beetje als een stukje van mezelf.”

“Een periodeschrift heeft voor mij grote waarde. Ik bewaar ze allemaal! Het is leuk om terug te zien en hoe je bent gegroeid in alle opzichten.”

“Zelf vind ik het tegenwoordig al erg leuk om door mijn periodeschriften te bladeren en om te zien hoe ik mijzelf ontwikkeld heb.”

Binnen de doelstellingen van de Vrijeschool is de ruimte voor eigen creatie en betekenisverlening aan de orde. Een vorm van zelf verwerken van de lesstof en eigen inzichten gebeurt doormiddel van ‘eigen handig’ schrijven in het periode schrift. Door het

zelf schrijven in een schrift wordt onder andere aandacht gegenereerd (zie bv Kiefer 2012: p.32).

Het schrijfproces in het periodeschrift is, zeker bij oudere leerlingen, bedoelt als een creatief proces: een proces waarin zij in woorden uitdrukking geven aan eigen ervaringen, beelden en betekenisverlening. Een creatief schrijfproces, omvat in die zin meer dan 'creatief schrijven', waarmee in het algemeen het schrijven van verhalen, dagboeken of gedichten wordt bedoeld. *'Creatief schrijven voor jongeren in het voortgezet onderwijs? Wacht even – dat hoort toch niet bij de gewone lessen? Het is toch niet verplicht en staat toch niet in de kerndoelen?'* *'Nee, maar het is zo ontspannend. Zo inspirerend, zo goed voor het zelfvertrouwen van leerlingen.'* (Rooij, 2009; p. 4). Al deze manieren van creatief schrijven zijn ook in het periodeschrift als verwerking van de periode inhoud te vinden. Onderzoek onder Nederlandse middelbare scholieren laat zien dat zij graag creatief schrijven, bijvoorbeeld in de vorm van eigen verhalen of gedichten (Rooij, 2009). Dit geldt ook voor onze leerlingen: wanneer het periodeschrift gebruikt wordt om ze vrij te laten schrijven geven zij aan hier veel voldoening uit te halen.

Uitkijkpunt VI: Omgaan met de beschikbare ruimte

Leerlingen beleven minder voldoening aan de periodelessen wanneer zij ervaren dat de vrije ruimte (teveel) wordt beperkt, waarbij zij de impliciete of expliciete eis beleven om de aangeboden stof integraal over te nemen. Zij ervaren dit als beperkend voor de mogelijkheid tot vrije verwerking. Dit lijkt met name het geval te zijn wanneer de lesstof in de periodes als examenstof wordt behandeld. Letterlijke verslaglegging van wat de docent heeft verteld ervaren veel leerlingen als minder interessant en relevant dan verwerking waarin ze hun eigen ervaringen, perspectief en inzichten uitdrukken. Daarbij geven ze wel aan dat ze tijdens 'boeiende' periodes meer motivatie ervaren bij de uitwerking van de stof in het schrift.

Met de ruimte die leerlingen krijgen om de lesinhoud zelfstandig te verwerken ervaren leerlingen ook verantwoordelijkheid voor de manier waarop ze die ruimte vullen. Vanuit zichzelf en de leraren ervaren zij verwachtingen waar zij zich toe moeten verhouden. Soms motiveren die verwachtingen, soms worstelen zij daar juist mee; maar steeds zullen zij zelf een keuze moeten maken hoe zij gaan handelen:

“Als ik de periode leuk vind en de leraar waardeert het als je moeite in je creatieve werk stopt, dan doe ik dat en vind het ook leuk en dan heeft het schrift een hoge waarde voor mij.”

“Het is wel vervelend als het alleen niet lukt om het mooi te krijgen en ik vind dat sommige leraren er te hoge eisen aan stellen en te weinig vrijheid geven in de vorming.”

“Het maken van een periodeschrift kost vaak, naar mijn mening, te veel tijd. Er moet veel aandacht aan besteed worden.”

“Ik ben niet heel autonoom in de uitwerking van mijn periodeschrift. Meestal houd ik mij bij de voorbeelden op het bord.”

Het moeten werken aan de hand van een zelfontwikkeld lesboek kan ook een hindernis zijn, bijvoorbeeld als je iets mist door ziekte of er onduidelijkheid is in de periode. Leerlingen geven ook aan dat ze soms meer behoefte aan duidelijkheid over de verwachtingen en doelen van de periode nodig hebben om het schrift goed vorm te kunnen geven. De verwerking in het schrift kost wel veel tijd en daarom vinden ze het belangrijk dat dit zoveel mogelijk binnen de periode-les kan gebeuren.

Uitkijkpunt VII: Het belang van intuïtie

Om verder te verkennen hoe leerlingen aankijken tegen begripsvorming heb ik een focusgesprek gevoerd met tien van onze 17-jarige leerlingen. Typerend voor hun gezamenlijke opvatting is de volgende uitspraak over de kwaliteit van de begripsvorming:

“De begripsvorming komt niet binnen als woorden of formules maar het is meer een soort waas aan informatie. Het is minder makkelijk te reproduceren of uit te leggen, omdat het niet te bevatten is in woorden, het is meer een soort gevoel dat tot begrip leidt.”

Uit de beschrijvingen van de leerlingen ontstaat een beeld van begripsvorming als een sterk intuïtief proces. Sadler Smith (2008) beschrijft *intuïtie* als een kenproces, waarbij men in één keer zaken doorziet. Intuïtief leren is een vorm van leren waarbij de autonomie van het lerende centraal staat. Ruijters (2014, p. 6) citeert Claxton (2001) ‘*Het intuïtieve leerproces kenmerkt zich door snel verlopende denkprocessen, waarbij je diverse denkwegen en strategieën aftast*’. Mijn ervaring is dat intuïtie bij uitstek persoonlijk is. Vertrouwen in je zelf en het proces lijkt een van de voorwaarden te zijn om intuïtieve vermogens werkzaam te maken. Jonge mensen kunnen dit vertrouwen vinden door leraren te ontmoeten die vertrouwen schenken en de wereld met vertrouwen tegemoet treden. Daarbij werkt ook sterk mee dat de docent (al blijft dit onuitgesproken naar de leerling) niet naar een bepaalde uitkomst toewerkt maar openblijft in het gehele proces van waarnemen en karakteriseren voor nieuw inzichten, die bij de leerlingen als intuïties kunnen opduiken.

Wanneer jonge mensen gelegenheid en ruimte krijgen om deze eigen intuïties toe te laten en erop te vertrouwen, ontvangen ze daarmee een geschenk voor het leven dat alles te maken heeft met zelfvertrouwen en autonomie.

Uitkijkpunt VIII: Begripsvorming als kwetsbaar proces

Juist doordat begripsvorming zo sterk intuïtief en persoonlijk is, wordt het ook ervaren als een teer en kwetsbaar proces. In de beleving van deze leerlingen loopt dit proces het risico om zich niet te kunnen voltrekken als de persoonlijke ruimte van de leerling in het geding komt, bijvoorbeeld door tijdsdruk of eisen vanuit de examenstof. Dan versmalt de opbrengst van het periodeonderwijs zich tot kennisoverdracht van vaststaande begrippen en dat wordt door de leerlingen niet als bevredigend ervaren:

“Er is een bepaalde hoeveelheid stof die men in een bepaalde tijd moet beheersen. Op die manier is er geen ruimte voor zelf ontdekken en leren, maar leren we het begrip als het ware aan zoals in de examengerichte vaklessen. Ik heb het idee dat er een sterke tweedeling is tussen het brede en het smalle denken op de vrijeschool. De vrijeschoolpedagogie wil vooral het brede denken stimuleren, maar voor het examen is veel smal denken vereist.” (leerling klas 11)

“Kennisverwerving kan zo de overhand hebben, dat je de richting kwijtraakt of teveel hebt om te bevatten, zodat de waarneming niet in hetzelfde tempo tot stand komt... dat diepe begrip moet toch bestaan!” (leerling klas 11).

Diep, eigen begrip lijkt moeilijk te bereiken wanneer de vele lesindrukken (opgedaan tijdens een verhaal, proevenwaarneming, ervaring, of uit een tekst) niet op een rustige wijze zelf verwerkt kunnen worden. Schieren (2010) wijst in navolging van Steiner op een rustige verwerking van waarnemingen en ervaringen, als voorwaarde om via een geleidelijk proces van oordeelsvorming uiteindelijk tot levende begripsvorming te komen. Sommer (2010) benadrukt het belang van een fenomenologische benadering van wereld en persoonlijkheid, als voorwaardelijk didactisch middel voor het periodeonderwijs om tot een kwalitatieve begripsvorming te kunnen komen. Hij stelt dat deze fenomenologische benadering dynamische perspectiefwisselingen mogelijk maakt en daarmee bredere en persoonlijke begripsvorming.

Terugblik op mijn reis met de gidsen langs de uitkijkpunten



Als ik terug kijk op hetgeen ik, op mijn tocht langs de uitkijkpunten, waarbij de leerlingen mijn gidsen waren, geleerd heb, dan ontstaat voor mij het volgende beeld over hun leven in Periodeland:

Uit de uitspraken van onze gidsen spreekt veel enthousiasme voor het periodeonderwijs, voor de verhalen, het kunstzinnig verwerken van de lesstof en ervaringen, de vrije ruimte om je eigen inzichten te ontwikkelen en die uit te drukken in eigen woorden, beelden en werkwijzen. Enthousiasme werd al door Plato met inspiratie verbonden. Het enthousiasme lijkt met name de ruimte te betreffen die leerlingen tijdens deze vorm van onderwijs ervaren om zelf een creatief proces aan te gaan.

In de ogen van de huidige bewoners van Periodeland hebben de ervaringen die ze in dit land beleven een bijzondere kwaliteit van rust en vrije creatieve ruimte. In onze toekomstige ontmoetingen in Periodeland is het de moeite waard om het algemeen vormende aspect en de eigen vrije creatieve ruimte steeds opnieuw aandacht te schenken omdat daarmee

ruimte ontstaat om aan de behoefte tot diepere begripsvorming tegemoet te komen, waarin grotere thema's uit de wereld aan elkaar verbonden worden. Daar draagt 'het in ontmoeting komen' met een grote diversiteit aan onderwerpen, vaardigheden en inzichten in de lesstof, maar ook in de reizende leerkrachten en in de medebewoners toe bij. Dit geldt uiteraard ook voor werkvormen: afwisselend het denken, voelen en willen aanspreken helpt omdat leerlingen zichzelf en de wereld daarin op verschillende wijzen kunnen ontmoeten en ervaren. Het ontmoeten van het andere en de ander in de wereld is een waardevol aspect van een verblijf in Periodeland. Vanuit een basis van aandacht voor verhalen, vanuit enthousiasme en vanuit scheppende processen ontvlamt inspiratie en creatieve ontvankelijkheid voor intuïtie als autonoom kenproces. Dit schept ruimte voor de ontwikkeling van diepe begripsvorming. In dit proces is het periodeschrift een belangrijk instrument om zowel tijdens het proces te helpen ervaren, verwerken en hier vanuit zelf iets nieuws te scheppen, als om later terug te kijken op wie zij waren en hoe zij zich ontwikkelden.

Als we echt intens naar de landschappen kijken die de leerlingen vanaf de uitkijkpunten met ons delen dan kunnen we daar een aantal aanwijzingen aan ons, de rondreizende leraren, in waarnemen.

- ❖ Het brede aanbod van bijzondere vakken en onderwerpen maakt Periodeland uitnodigend en interessant om in te wonen, laat dat dus niet los!
- ❖ In de ochtend willen de bewoners de ruimte ervaren om onbevangen te kunnen kijken en te experimenteren met proeven, te luisteren naar verhalen en op eigen wijze en met grote zelfstandigheid de ervaringen te verwerken. In de vaklessen, later op de dag kunnen meer specifieke kennis en vaardigheden gericht aangeleerd en geoefend worden.
- ❖ De bewoners zijn kwaliteitsbewust en verwachten van de rondreizende leraren dat zij inspireren; over het algemeen gebeurt dit ook maar het dient wel blijvend bewaakt te worden.
- ❖ Blijf periodeonderwijs in breed klassenverband dwars door niveaugroepen heen geven.
- ❖ Juist door te mogen loslaten en vergeten van lesstof en dan de volgende dag erop terug te komen, wordt de ervaring rijker en het begrip dieper en persoonlijker. Daarom dient de verwerking zoveel mogelijk tijdens de ochtenduren te gebeuren.

Bezien vanuit het perspectief van de leerlingen lijken de ervaringen die zij opdoen in Periodeland verwant aan wat in brede onderwijskringen ook wel 'slow education' wordt genoemd. *'Slow education: doing everything as well as possible, instead of as fast as possible* (Montrose, 2015, p. 45). *Slow education is also about connection to knowledge and*

to learning – real learning. Slow education is about supporting our children to develop values and ethics that will enable them to live a joyous life in the slow lane.' (Footprint Choices, 2017).

"Meestal is de periode gewoon leuk. Je hebt tijd om op onderwerpen extra door te gaan en er komt geen enkel boek aan te pas. Het leukste is als leraren mooie verhalen vertellen in de periode maar dat is natuurlijk vrijeschools!"

"Omdat je leert je ergens in te verdiepen kun je in het echte leven alles van verschillende kanten bekijken, voordat je te snel een oordeel trekt."

"Het is fijn dat je een langere periode helemaal wordt ondergedompeld in een bepaald onderwerp, je gaat bijv. gemakkelijker verbanden leggen."

"Ook verandert mijn kijk op dingen in de wereld enorm en heb ik een positieve 'mind set' ontwikkeld."

In een publicatie van het Nivoz¹ wordt *slow education* beschreven als waardevolle didactiek: *'De toekomst van jonge mensen in deze complexe maatschappij is het namelijk waard om op creatieve en waardevolle wijze invulling te geven aan persoonlijke uitdaging en leren. Daarbij telt niet alleen de uitkomst maar vooral ook de lerende weg richting deze, vaak overschatte, uitkomst'* (Cuijpers, 2015; p.1)).

¹ Stichting Nivoz: Nederlands instituut voor onderwijs zaken; zie www.nivoz.nl

Tot besluit: een verhaal ontstaan uit mijn reizen



De geografie van Periodeland

Mijn jonge gidsen namen ons mee op een reis door Periodeland langs acht uitkijkpunten. Ieder uitzichtpunt bood een andere blik op dit wijde, unieke en geheimzinnige land. Geheimzinnig omdat de vorm eenvoudig is, terwijl de inhoud zo uniek en onvoorspelbaar wijd is; in dit land heerst immers een zo groot mogelijke vrijheid. Van deze vrijheid getuigen de gidsen op de reis. Uit hun woorden blijkt enthousiasme en maar ook verregerende kennis van de verborgen rijkdom en veelzijdigheid van het landschap.

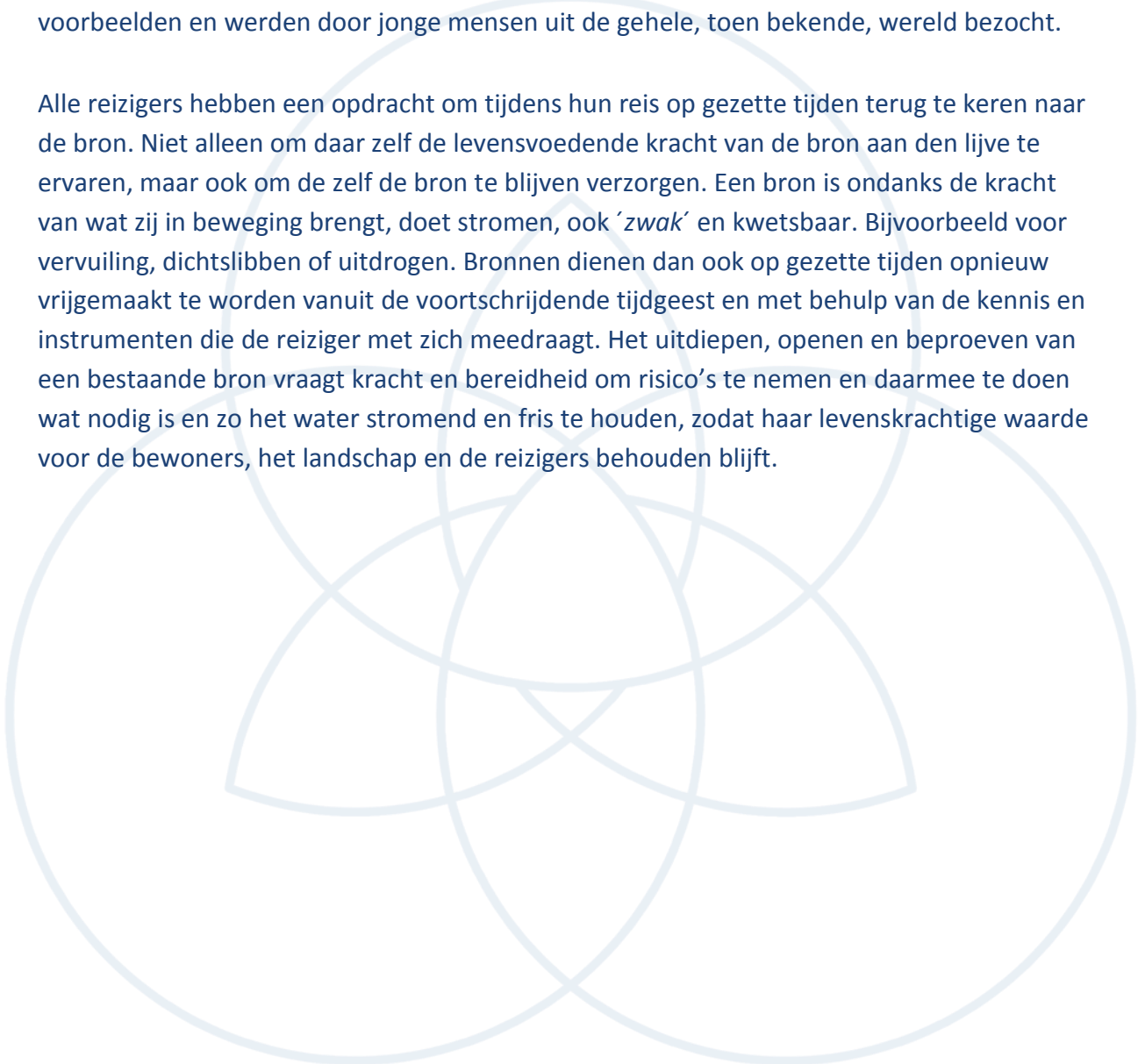
Wanneer we als leerkracht in een vrijeschool de reis door Periodeland aanvaarden dan kan het gebeuren dat de gidsen vragen om oog te krijgen voor de diepere, de duidende lagen van de landschappen waar zij ons op wijzen. Om het verborgen verhaal achter hun uitspraken te leren kennen dienen we als reiziger vertrouwd te zijn de geografie van Periodeland. De geografie van Periodeland is, evenals in alle andere landen, te beschrijven in gesteenten, in rivieren en in steden.

Het periodeland kent twaalf steden waarin de bewoners steeds een levensjaar hun thuis vinden. Vanuit die steden trekken de bewoners dagelijks het omringende landschap in om het te verkennen, te bewerken, en te leren doorgronden. De geologische bodemgesteldheid in Periodeland is met die van kalk en graniet te vergelijken. De bodemgesteldheid heeft invloed op hoe de bewoners daar leven, wat zij in het landschap ontmoeten en te doen hebben en hoe zij al handelend vormgeven aan hun dagelijks bestaan. Er zijn kalkrijke provincies waar op de grillige, kalkrijke bodem de loten van oude gewassen en verhalen wortel kunnen schieten en door de bewoners opnieuw tot leven worden gebracht. Daarnaast zijn er provincies die hoofdzakelijk uit graniet bestaan. Op grond van de strenge vormen van het harde graniet wordt aan de hand van proeven en experimenten letterlijk de proef op de som genomen met wat zij daar kunnen bouwen en hoe zij dat moeten doen.

Door heel het Periodeland stroomt een grote rivier met heel veel zijarmen. Het is vooral de machtige hoofdstroom die de sterk van elkaar verschillende gebieden en de daarin gelegen steden verbindt. Het water van de hoofdstroom voorziet alle steden en provincies van levensvocht dat de basis vormt voor werklust en werkkraft van de leerlingen die het land bewonen en de leraren die het land bereizen. Dit levensvocht wordt gevormd door de levensvisie op de ontwikkeling van haar bewoners die ontspring aan een oeroude bron. Leraren trekken via de hoofdriever in de loop van 12 jaar langs alle steden en provincies om de bewoners van het Periodeland op het juiste moment van dienst te zijn.

Hoewel de bewoners van het land niet vaak bewust stil zullen staan bij het bestaan van die bron is het belangrijk dat zij zich in hun jeugdige onbevangenheid kunnen blijven laven aan helder, opborrelend levensvocht uit die bron. Beroemde scholen in de Oudheid en Middeleeuwen waren veelal te vinden aan een bron. De platonische academie van Chartres, de Karolingische hof school in Aken en school van Aristoteles in Miëza, zijn hiervan voorbeelden en werden door jonge mensen uit de gehele, toen bekende, wereld bezocht.

Alle reizigers hebben een opdracht om tijdens hun reis op gezette tijden terug te keren naar de bron. Niet alleen om daar zelf de levensvoedende kracht van de bron aan den lijve te ervaren, maar ook om de zelf de bron te blijven verzorgen. Een bron is ondanks de kracht van wat zij in beweging brengt, doet stromen, ook 'zwak' en kwetsbaar. Bijvoorbeeld voor vervuiling, dichtslibben of uitdrogen. Bronnen dienen dan ook op gezette tijden opnieuw vrijgemaakt te worden vanuit de voortschrijdende tijdgeest en met behulp van de kennis en instrumenten die de reiziger met zich meedraagt. Het uitdiepen, openen en beproeven van een bestaande bron vraagt kracht en bereidheid om risico's te nemen en daarmee te doen wat nodig is en zo het water stromend en fris te houden, zodat haar levenskrachtige waarde voor de bewoners, het landschap en de reizigers behouden blijft.



Referenties

- Barnes J. (1996) *The presocratic philosophers* London/New York, Routledge
- Bergson H. (1989) *Inleiding in de metafysica* Meppel, Boom Uitgeverij
- Biesta G. (2006) *Beyond Learning. Democratic learning for a better future* Boulder, Paradigm
- Biesta G.J.J. (2012) *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* Den Haag : Boom/Lemma.
- Biesta G. (2014) *Het prachtige risico van onderwijs* Culemborg, Phronesis
- Biesta G. (2018) *Goed onderwijs, functioneel of disfunctioneel* Onderwijsmens.nl
- Boer de E. (2014) *Intuïtie in leerprocessen , aanvulling op begripsvorming* Tijdschrift voor beleidskunde 1#2014
- Bruner J. (2003) *Making stories.* Cambridge, Harvard University Press
- Caputo J. (2006) *The weakness of God* Bloomington, Indianapolis Press
- Claxton, G. (2001). *Wise up: learning to live the learning life.* Stafford: Network Educational Press.
- Crawford M. (2015) *De wereld buiten je hoofd , Een filosofie van de aandacht* Amsterdam, De Bezige Bij
- Cuijpers P. (2015) *Slow education en gepersonaliseerd leren* hetkind, platform voor onderwijs en opvoeding Nivoz www.hetkind.org
- Deci & Ryan (2012) *Oxford Handbook of Human Motivation* Oxford U.K.: Oxford University Press
- Dewey J. (2001) *Democracy and Education* in John Dewey, The Middle Works 1899 – 1924 Vol. 9 Carbondale/ Edwardsville, Southern Illinois University Press
- Earnshaw S. (2007) *The Handbook of Creative Writing*, Edinburgh University Press,
- Eschebach von W. (2010) *Parzival* Zeist, Christofoor
- Footprint Choices (2017) *Slow Schools and Slow Education - connecting children to life* www.slowmovement.com/slowschools.php
- Hermesen J. J.(2009) *Stil de tijd* Amsterdam: De Arbeiderspers
- Hermesen J. (2014) *Kairos. Een nieuwe bevoegenheid* Amsterdam: De Arbeiderspers
- Hietland C. (2016) *Begripsvorming in het geschiedenisonderwijs* <http://geschiedenisdidactiek.wp.hum.uu.nl/files/2013/07/Meesterproef-Begripsvorming-in-het-geschiedenisonderwijs.pdf>
- Hogarth, R.M. (2001). *Educating intuition.* Chicago: University of Chicago Press
- Kiefer M. and Trumm N. (2012) *Embodiment theory and education;The foundations of cognition in perception and action* *Trends in Neuroscience in Education* 1(1)
- Kolb, D.A. (1984). *Experimental Learning, experience as the source of learning and development* Englewood-Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Koster E. (2007) *Fenomenologie als ontvankelijke methode voor de ontmoeting tussen het Ik en de Ander* Radboud Universiteit Nijmegen
- Krijger A. (2018) *Brede vorming als ruimtescheppend gebeuren* Hogeschool Leiden.
- Lessing G. (1979) *De opvoeding van de mensheid* Wereldvenster, Dixit
- Levinas E. (1969) *Totality and infinity An essay on exteriority*, Pittsburgh Duquesne University Press
- Mansfeld J. (1983) *Die Vorsokratiker* Reclam, Stuttgart
- Mayo A. (2015) *Autonomie in verbondenheid* Lectorale Rede, Hogeschool Leiden
- Nieweg M. R.(2006) www.vanderwallpsychologie.nl

- Nivoz <http://nivoz.nl/artikelen/embodied-cognition-de-invloed-van-het-lichaam-op-cognitieve-ontwikkeling>
- Oudemans Th.C.W. *Gadamers wijsgerige interpretatieleer* <http://www.filosofie.info/wp-content/uploads/Gadamer.pdf>
- Plato (2012) *De ideale staat* Amsterdam Atheneum
- Ponte P. (2012) *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij. Onderzoek met en door leraren* Boom Lemma
- Pausenbergen P. (2017) www.migent.be/node/10
- Ranci re J.(1995) *On the shores of politics* London-New York, Verso
- Rawson M. and Avinson R. (ed.)(2013) *Towards creative teaching; Notes to an evolving curriculum for Waldorf Class Teachers* Edinburgh, Floris Books
- Richter T. (2016) *P dagogischer Auftrag und Unterrichtsziele - vom Lehrplan der Waldorfschule* Stuttgart Verlag Freies Geistesleben
- Rooij S. de e.a. (2009) *Schrijft het voort, creatief schrijven met jongeren* Rotterdam Kunstfactor
- Ruiters M. e.a. (2014) *Leren ontwikkeld-t, diversiteit en complexiteit Tijdschrift voor beleidskunde 1#2014*
- Schieren J. (2010) Conclusion, Judgment, Concept: The Quality of *Understanding RoSE - Research on Steiner Education Vol 1, No. 2*
- Sommer W. (2010) Upper-School Teaching at Steiner Waldorf Schools: Cognitive Challenges for The Embodied Self *RoSE - Research on Steiner Education Vol. 1 No. 1*
- Sommer W. (2014) *The general didactics of Waldorf education and Klafki's approaches in educational theory – Connections and divisions RoSE - Research on Steiner Education Vol.5 No.1*
- Soniat K. (1999) *Effects of the 4 x 4 Block Schedule on Teacher Behavior and Student Engagement Rate at High School Level* Louisiana State University
- Steenbergen H. (2009) *Vrije en reguliere scholen vergeleken* Groningen, Rijks Universiteit
- Steiner R. (1985) *Die R tsel der Philosophie* Dornach, Rudolf Steiner Verlag
- Steiner R. (1998) *De filosofie der vrijheid* Zeist, Vrij Geestesleven
- Steiner R. (2010) *Algemene menskunde als basis voor de pedagogie* Zeist, Christofoor
- Steiner R. (2011) *Opvoedkunst, methodisch-didactische aanwijzingen* Zeist, Christofoor
- Tappan, M. (1991). *Narrative, authorship, and the development of moral authority. In M. Tappan & M. Packer (Eds.), Narrative and storytelling: Implications for understanding moral development (pp. 5-25).* San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Vereniging Vrijescholen <http://www.vrijescholen.nl/wp-content/uploads/2015/03/Wat-maakt-de-vrijeschool-uniek-2015.pdf>
- Whiel A. Zech M.(2017, p. 60) *Jugendpaedagogik in der Waldorfschule* Kassel ,Edition Waldorf
- Wiechert C. (2017) *Het raadsel doorgronden* Amsterdam Chicorei
- Widemann G. (1961) *Gedanken  ber Unsterblichkeit als Wiederholung des Erdenlebens* Stuttgart, Verlag Freies Geistesleben



Over de auteur

Frans Lutters (1958) studeerde onderwijskunde, theologie en vrijeschoolpedagogie en is docent aan de Stichtse Vrije School Zeist en onderzoeker bij het lectoraat Waarde(n) van Vrijeschoolonderwijs bij de Hogeschool Leiden.

De illustraties bij dit artikel zijn afkomstig uit Periodeschriften van leerlingen van de Stichtse Vrije School in Zeist.



Deze publicatie is beschikbaar onder de licentie Creative Commons Naamsvermelding-NietCommercieel-GelijkDelen 4.0. Internationaal. Wanneer je gebruik wilt maken van dit werk, hanteer dan de volgende methode van naamsvermelding: Frans Lutters, Reizen door Periodeland, CC-BY-NC-SA 4.0 gelicenseerd.

De volledige licentietekst is te lezen op <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> of stuur een brief naar Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

