

V L A A M S P A R L E M E N T



Zitting 2005-2006

7 december 2005

ONTWERP VAN DECREET

**tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse Regering van 16 september 2005
tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking
op de decretale specifieke eindtermen voor het algemeen secundair onderwijs**

INHOUD

	Blz.
Memorie van toelichting	3
Voorontwerp van decreet	5
Advies van de Raad van State	9
Ontwerp van decreet	15
Besluit van de Vlaamse Regering	19
Bijlage bij het besluit van de Vlaamse Regering	23

MEMORIE VAN TOELICHTING

DAMES EN HEREN,

Het decreet van 18 januari 2002 betreffende de eindtermen, de ontwikkelingsdoelen en de specifieke eindtermen in het voltijds gewoon en buitengewoon secundair onderwijs (het zogenaamd ‘themadecreet’) legt een afwijkingsprocedure vast voor inrichtende machten die van oordeel zijn dat de door de overheid vastgestelde eindtermen onvoldoende ruimte laten voor de realisatie van hun eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen of ermee onverenigbaar zijn. In voorkomend geval moeten zij alternatieve gelijkwaardige eindtermen ter goedkeuring formuleren. Over de ontvankelijkheid van de afwijkingsaanvraag en de gelijkwaardigheid van de zelf geconcipeerde eindtermen dient enerzijds een commissie van deskundigen en anderzijds de onderwijsinspectie van de Vlaamse Gemeenschap een gemotiveerd advies uit te brengen. Vervolgens beslist de Vlaamse Regering en komt het aan de decreetgever toe om dit besluit te bekrachtigen.

De inrichtende machten van de Middelbare Rudolf Steinerschool Vlaanderen, Gent, en van de Hiberniaschool, Antwerpen, hebben in het verleden reeds met succes van deze procedure gebruik gemaakt voor wat betreft de eindtermen van de eerste, tweede en derde graad van het gewoon secundair onderwijs (= eindtermen voor de vakken van de basisvorming en vakoverschrijdende eindtermen). In het verlengde hiervan hebben zij – na gedeeltelijke bijsturing van een initieel voorstel – op 29 maart 2005 een soortgelijke aanvraag ingediend voor wat betreft de decretale specifieke eindtermen voor het algemeen secundair onderwijs, meer bepaald de pool ‘Rudolf Steinerpedagogie’.

De decretale specifieke eindtermen voor het algemeen secundair onderwijs zijn vastgesteld bij besluit van de Vlaamse Regering van 17 oktober 2003 en werden bekrachtigd bij decreet van 7 mei 2004. Bijzonder daarbij is dat deze regeling geen eindtermen voor de opleiding Rudolf Steinerpedagogie voorziet, deels ingegeven door het sterke vermoeden van de overheid dat de betrokken onderwijsinrichters zelf met een eigen voorstel zouden komen.

Over de ingediende aanvraag heeft de inspectie secundair onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap op 14 april 2005 een gunstig advies uitgebracht. Op 14 en 18 april 2005 is dit ook gebeurd door een com-

missie, samengesteld uit twee professoren, één van de universiteit Gent en één van de universiteit Antwerpen (professoren die ook de eerdere afwijkingsdossiers hebben geadviseerd en dus vertrouwd zijn met de thematiek).

De Vlaamse Regering heeft dan ook in haar vergadering van 16 september 2005 de specifieke eindtermen Rudolf Steinerpedagogie goedgekeurd. Het overeenkomstig besluit moet evenwel nog door het Vlaams Parlement worden bekrachtigd, vandaar voorliggend ontwerp.

Eindtermen behelzen een materie die los staat van enige budgettaire implicatie, zodat een toetsing aan het onderwijsbudget niet is vereist. Vermits onderhavig dossier daarenboven een niet-normerend individueel geval betreft, heeft de Raad van State geoordeeld geen advies te moeten uitbrengen.

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Yves LETERME

De Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming,

Frank VANDENBROUCKE

VOORONTWERP VAN DECREET

VOORONTWERP VAN DECREET

tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse Regering van 16 september 2005
tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking
op de decretale specifieke eindtermen voor het algemeen secundair onderwijs

DE VLAAMSE REGERING,

Op voorstel van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming;

Na beraadslaging,

BESLUIT:

De Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming is ermee belast, in naam van de Vlaamse Regering, bij het Vlaams Parlement het ontwerp van decreet in te dienen, waarvan de tekst volgt:

Artikel 1

Dit decreet regelt een gemeenschapsaangelegenheid.

Artikel 2

Het besluit van de Vlaamse Regering van 16 september 2005 tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking op de decretale specifieke eindtermen voor het algemeen secundair onderwijs wordt bekrachtigd.

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Yves LETERME

De Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming,

Frank VANDENBROUCKE

ADVIES VAN DE RAAD VAN STATE

SG

KONINKRIJK BELGIË

ADVIES 39.137/1

**VAN DE AFDELING WETGEVING
VAN DE RAAD VAN STATE**

De RAAD VAN STATE, afdeling wetgeving, eerste kamer, op 23 september 2005 door de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming verzocht hem, binnen een termijn van dertig dagen, van advies te dienen over een ontwerp van decreet "tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse Regering van 16 september 2005 tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking op de decretale specifieke eindtermen voor het algemeen secundair onderwijs", heeft op 6 oktober 2005 het volgende advies gegeven:

CE

39.137/1

Artikel 9 van het decreet van 18 januari 2002 betreffende de eindtermen, de ontwikkelingsdoelen en de specifieke eindtermen in het voltijds gewoon en buitengewoon secundair onderwijs, legt een procedure vast om af te wijken voor inrichtende machten die van oordeel zijn dat de door de overheid vastgestelde eindtermen onvoldoende ruimte laten voor de realisatie van hun eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen of ermee onverzoenbaar zijn. In voorkomend geval moeten zij alternatieve gelijkwaardige eindtermen ter goedkeuring formuleren (zie § 1). Over de ontvankelijkheid van de afwijkingsaanvraag en de gelijkwaardigheid van de zelf geconcipieerde eindtermen dient enerzijds een commissie van deskundigen en anderzijds de onderwijsinspectie van de Vlaamse Gemeenschap een gemotiveerd advies uit te brengen. Vervolgens beslist de Vlaamse Regering (artikel 9, § 2) en komt het aan de decreetgever toe om dit besluit te bekrachtigen (artikel 9, § 3, tweede lid).

De inrichtende machten van de Middelbare Rudolf Steinerschool Vlaanderen te Gent, en van de Hiberniaschool te Antwerpen, hebben in het verleden reeds met succes van deze procedure gebruik gemaakt om af te wijken van de eindtermen van de eerste, tweede en derde graad van het gewoon secundair onderwijs, dit zijn de eindtermen voor de vakken van de basisvorming en de vakoverschrijdende eindtermen. In het verlengde hiervan hebben zij - na gedeeltelijke bijsturing van een initieel voorstel - op 29 maart 2005 een soortgelijke aanvraag ingediend ten einde een afwijking te bekomen voor de decretale specifieke eindtermen van het algemeen secundair onderwijs.

De decretale specifieke eindtermen voor het algemeen secundair onderwijs zijn vastgesteld bij besluit van de Vlaamse Regering van 17 oktober 2003 en werden bekrachtigd bij decreet van 7 mei 2004. Bijzonder daarbij is dat deze regeling niet voorziet in eindtermen voor opleidingen op grond van de Rudolf-Steinerpedagogie. De Vlaamse Regering heeft dan ook in haar vergadering van 16 september 2005 de specifieke eindtermen Rudolf-Steinerpedagogie goedgekeurd. Dat besluit moet evenwel nog door het Vlaams Parlement worden bekrachtigd, en dat is precies het voorwerp van het voorliggende ontwerp.

.../...

CE

39.137/1

Het te bekrachtigen besluit van 16 september 2005 heeft betrekking op individuele afwijkingen, zodat het niet normatief van aard is. Aldus mist ook het ontwerp tot bekrachtiging van dat besluit de normatieve draagwijdte die een advies van de afdeling wetgeving veronderstelt. De conclusie is derhalve dat het ontwerp niet om advies dient te worden voorgelegd.

SG

39.137/1

De kamer was samengesteld uit

de Heren	M. VAN DAMME,	kamervoorzitter,
	J. BAERT, J. SMETS,	staatsraden,
	A. SPRUYT, M. RIGAUX,	assessoren van de afdeling wetgeving,
Mevrouw	G. VERBERCKMOES,	griffier.

Het verslag werd uitgebracht door de H. R. AERTGBERTS,
eerste auditeur-afdelingshoofd.

DE GRIFFIER,

DE VOORZITTER,

G. VERBERCKMOES

M. VAN DAMME

ONTWERP VAN DECREET

ONTWERP VAN DECREET

DE VLAAMSE REGERING,

Op voorstel van de Vlaamse minister van Werk,
Onderwijs en Vorming;

Na beraadslaging,

BESLUIT:

De Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming is ermee belast, in naam van de Vlaamse Regering, bij het Vlaams Parlement het ontwerp van decreet in te dienen, waarvan de tekst volgt:

Artikel 1

Dit decreet regelt een gemeenschapsaangelegenheid.

Artikel 2

Het besluit van de Vlaamse Regering van 16 september 2005 tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking op de decretale specifieke eindtermen voor het algemeen secundair onderwijs wordt bekrachtigd.

Brussel, 25 november 2005.

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Yves LETERME

*De Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en
Vorming,*

Frank VANDENBROUCKE

BESLUIT VAN DE VLAAMSE REGERING

VLAAMSE REGERING

BESLUIT VAN DE VLAAMSE REGERING
TOT ONTVANKELIJKHEID EN GELIJKWAARDIGHEID VAN EEN AANVRAAG TOT AFWIJKing
OP DE DECRETALE SPECIFIEKE EINDTERMEN VOOR HET ALGEMEEN SECUNDAIR ONDERWIJS

DE VLAAMSE REGERING,

Gelet op het decreet van 18 januari 2002 betreffende de eindtermen, de ontwikkelingsdoelen en de specifieke eindtermen in het voltijds gewoon en buitengewoon secundair onderwijs, inzonderheid op artikel 9;

Gelet op het decreet van 7 mei 2004 tot bekrachtiging van de decretale specifieke eindtermen voor het algemeen secundair onderwijs;

Gelet op het besluit van de Vlaamse Regering van 17 oktober 2003 tot vaststelling van de bij decreet te bekrachtigen decretale specifieke eindtermen voor het algemeen secundair onderwijs;

Gelet op de gezamenlijke aanvraag tot afwijking van 29 maart 2005 door de inrichtende macht van de Middelbare Rudolf Steinerschool Vlaanderen, Kasteellaan 54 in 9000 Gent, en de inrichtende macht van de Hiberniaschool, Volkstraat 40 in 2000 Antwerpen;

Gelet op het gemotiveerde positieve advies over de ontvankelijkheid en de gelijkwaardigheid enerzijds door een onafhankelijke commissie van deskundigen, gegeven op 14 en 18 april 2005, en anderzijds door de inspectie secundair onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, gegeven op 14 april 2005;

Gelet op het advies van de Inspectie van Financiën, gegeven op 29 augustus 2005;

Op voorstel van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming;

Na beraadslaging,

BESLUIT:

Artikel 1. De als bijlage gevoegde aanvraag tot afwijking op de decretale specifieke eindtermen voor het algemeen secundair onderwijs, ingediend door de inrichtende macht van de Middelbare Rudolf Steinerschool Vlaanderen, Kasteellaan 54 in 9000 Gent, en de inrichtende macht van de Hiberniaschool, Volkstraat 40 in 2000 Antwerpen, is ontvankelijk en de vervangende eindtermen worden gelijkwaardig verklaard.

Art. 2. De eindtermen, opgenomen in de in artikel 1 vermelde aanvraag en betrekking hebbend op de pool Rudolf Steinerpedagogie van het tweede leerjaar van de derde graad van het algemeen secundair onderwijs, hebben uitwerking vanaf het schooljaar 2006-2007.

Onder "pool" wordt de component verstaan die het specifieke gedeelte van de opleiding bepaalt.

Art. 3. De Vlaamse minister, bevoegd voor het onderwijs, is belast met de uitvoering van dit besluit.

Brussel, 16 september 2005.

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Yves LETERME

De Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming,

Frank VANDENBROUCKE

BIJLAGE BIJ HET BESLUIT VAN DE VLAAMSE REGERING

Bijlage bij het besluit van de Vlaamse Regering van 16 september 2005 tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking op de decretale specifieke eindtermen voor het algemeen secundair onderwijs

Aanvraag tot afwijking van de specifieke eindtermen
voor de derde graad secundair onderwijs

zoals vastgelegd bij Besluit van de Vlaamse regering van 17 oktober 2003,
en bekrachtigd bij Decreet van het Vlaams parlement van 7 mei 2004

Ingediend door de inrichtende machten van

Hiberniaschool, Volkstraat 40, 2000 Antwerpen
en
Middelbare Rudolf Steinerscholen Vlaanderen,
Kasteellaan 54, 9000 Gent

Beide aangesloten bij de

Federatie van Rudolf Steinerscholen in Vlaanderen vzw,
Nachtegaalstraat 8, 2060 Antwerpen
www.steinerscholen.be

Contactadres:
Kasteellaan 54, 9000 Gent
Tel.: 09/233 04 06
kamielvanherp@compaqnet.be

INHOUD

	Blz.
Formele aanvraag tot globale afwijking	28
1 ONTVANKELIJKHEID	31
1.1 VOORGESCHIEDENIS	31
1.2 DE AFWIJKINGSPROCEDURE	31
2 GEGRONDHEID	34
2.1 HET CONCEPT SPECIFIEKE EINDTERMEN VAN DE OVERHEID VOOR HET ASO	34
2.2 HET CONCEPT IN HET HUIDIGE ONDERWIJSDISCOURS	37
2.2.1 De visie op onderwijs van de VLOR	37
2.2.2 Kritiek op de overwegend maatschappelijke benadering	38
2.2.3 Visie op onderwijs van de Vlaamse Regering	39
2.3 HET ASO-CONCEPT ALS COMPROMIS TUSSEN ALGEMENE EN SPECIFIEKE VORMING	40
2.3.1 Een ernstige inperking van de onderwijsvrijheid	40
2.3.2 Algemene vorming: historiek en actualiteit van een concept	41
2.3.3 Het concept basisvorming van de overheid	42
2.4 TEGENSTRIJDIGE DOELSTELLINGEN VAN ONDERWIJS	42
2.4.1 Drie tegenstrijdige basisideeën over doel en opdracht van onderwijs	43
2.4.2 Analyse van het overheidsbeleid op deze doelstellingen	43
2.4.3 Noodzakelijk mens- en maatschappijbeeld	44
2.4.4 Nood aan een terughoudende overheid	45
2.5 DE ONONTBEERLIJKHEID VAN EEN ALTERNATIEVE KEUZE: DE STEINERPEDAGOGIE ALS MOGELIJKHEID	46
3 HET CONCEPT VAN DE STEINERSCHOLEN	48
3.1 EEN ALTERNATIEF MENSBEELD: GRONDSLAGEN EN DOELSTELLINGEN VAN DE STEINERPEDAGOGIE	48
3.1.1 Doelstellingen van de Rudolf Steinerpedagogie	48
3.1.2 Rudolf Steinerpedagogie en mensvisie	50
3.1.3 De ontwikkeling van jongeren: de samenhang tussen rijping en leren	52
3.1.4 Leerstof als ontwikkelingsstof: de eigen pedagogische methode	55
3.1.5 De fenomenologie als kennisweg	57
3.2 DE STEINERPEDAGOGIE: EEN VERDERGEZETTE ALGEMENE VORMING	57
3.2.1 Steinerpedagogie en ‘Bildung’: een plaatsbepaling	59
4 ONDERSTEUNENDE ARGUMENTEN	60
4.1 AANVERWANTE OPVATTINGEN EN ONDERZOEK	60

4.1.1	Het belang van veelzijdige algemene vorming.....	60
4.1.2	Uitstel van specialisatie.....	63
4.1.3	Pro specifieke curriculumcomponenten uit de Steinerpedagogie.....	65
4.1.4	Eigen resultaten	72
5	STUDIEPROFIEL STEINERPEDAGOGIE	76
5.1	INLEIDING	76
5.2	DE PROFIELCOMPONENTEN	76
5.3	DE PROFIELCOMPETENTIES.....	76
5.4	BESCHRIJVING VAN DE PROFIELCOMPETENTIES	78
5.4.1	De drie algemene competenties.....	78
5.4.2	De zes specifieke competenties	82
5.5	BESCHRIJVING VAN DE PROFIELCOMPONENTEN.....	85
5.5.1	De muzische component.....	86
5.5.2	De artistiek-beschouwende component	86
5.5.3	De manueel-expressieve component	87
5.5.4	De maatschappijverkennde component	88
5.5.5	Oordeelsvorming als verbinding tussen componenten	89
6	EIGEN POOL.....	92
6.1	DE UITGANGSPUNTEN	92
6.2	INHOUDELIJK ORDENINGSKADER	92
7	EIGEN SPECIFIEKE EINDTERMEN.....	93
7.1.	WAARNEMEN	93
7.2.	DENKEN	93
7.3.	OORDELEN.....	93
7.4.	ONDERZOEKEN	94
7.5.	KUNSTZINNIGHEID.....	94
7.6.	VORMGEVEN	94
7.7.	ONDERNEMEN.....	95
7.8.	TEAM VORMEN	95
7.9.	ZELFREFLECTEREN	95
8	BIBLIOGRAFIE	96
9	BIJLAGEN.....	98

Formele aanvraag tot globale afwijking

Het Decreet van 7 mei 2004 betreffende de **decretale specifieke eindtermen** voor het ASO bekrachtigt het Besluit van de Vlaamse regering van 17 oktober 2003. Dit Besluit op de specifieke eindtermen legt acht ‘polen’ vast voor het specifiek gedeelte van de opleidingen in het ASO. Reeds bij de advisering hierover in de Vlaamse Onderwijsraad (verder VLOR genoemd), Afdeling ASO, werd er op gewezen dat er **geen pool** werd bepaald voor de opleidingen Yeshiva en Rudolf Steinerpedagogie.

In haar antwoord aan de VLOR stelde de minister van onderwijs vier mogelijkheden voor¹: de keuze van één pool, een combinatie van twee polen, wachten op de specifieke eindtermen van het KSO, of zelf alternatieve eindtermen formuleren, die gelijkwaardig zijn aan de voorliggende specifieke eindtermen. In de Memorie van toelichting van vermeld decreet noemt de regering nog slechts de eerste en de laatste mogelijkheid².

Gezien hun *bijzondere pedagogische en onderwijskundige opvattingen* (zie Arbitragehof 1996 en Themadecreet³) kunnen de steinerscholen niet kiezen voor één van deze polen, gezien deze elk specialiseren in functie van bepaalde domeinen in het hoger onderwijs. Het is wezenlijk eigen aan de Steinerpedagogie om selectie en specialisatie uit te stellen tot na het SO. Als dusdanig is de Steinerpedagogie sinds 1989 erkend in het ASO als een niet-specialiserende én éénpolige studierichting⁴.

De overheid heeft totnogtoe enkel voor het **ASO** specifieke eindtermen voorgesteld. Haar plannen voor andere onderwijsvormen zijn inhoudelijk nog onbekend: een keuze voor het KSO is dan ook geen reële mogelijkheid. Een keuze voor het KSO zou ook strijdig zijn met de algemene doelstelling van de steinerscholen die kan omschreven worden als een ‘**verder gezette en veelzijdige algemene vorming**’: De Steinerpedagogie omvat weliswaar een sterke kunstzinnige component, maar kan niet tot het artistieke gereduceerd worden.

Enkel de vierde mogelijkheid kan in overeenstemming gebracht worden met de eigenheid van de Steinerpedagogie.

Het voorliggend concept van de specifieke eindtermen ervaren wij als een te overwegend maatschappelijk bepaalde benadering van de studierichtingen/opleidingen.

Het nieuw conceptueel kader voor het ASO in de 3^{de} graad gaat uit van een oriënterende specialisatie: een opdeling in ‘polen’ die voorbereiden op inhouden en benaderingen van een zogenaamd ‘wetenschapsdomein’, waarvan de kenmerkende elementen zijn neergelegd in een ‘studieprofiel’. Concreet blijkt het telkens te gaan om een bepaald domein van studiegebieden in het hoger onderwijs.

Het concept zelf van de specifieke eindtermen is **onverzoenbaar** met de bijzondere pedagogische en onderwijskundige opvattingen van de Steinerpedagogie, en daardoor ontoereikend om te fungeren als kader voor haar curriculum. De Steinerpedagogie vult haar inrichting en doelstellingen voor zowel haar formele basisvorming als haar specifiek gedeelte namelijk in vanuit een heel andere onderwijsvisie, gebaseerd op een eigen mensbeeld.

¹ VLOR, Antwoord van de minister op het advies over de specifieke eindtermen in het algemeen secundair onderwijs, 25 maart 2003, Vlaamse Onderwijsraad, Brussel, 2003a.

² Vlaams Parlement, Stuk 2210 (2003-2004), Nr 1.

³ Decreet betreffende de eindtermen, ontwikkelingsdoelen en specifieke eindtermen in het voltijds gewoon en buitengewoon secundair onderwijs, van 18 januari 2002 (B.S. 08/02/2002), verder Themadecreet genoemd.

⁴ Besluit van, de Vlaamse regering van 7 september 1999.

Het aantal specialiserende doelstellingen per pool laat tevens **onvoldoende ruimte** om daarnaast nog op een relevante wijze de eigen doelstellingen te kunnen opnemen.

Voor wat de basisvorming betreft, werden de overkoepelende visie van de Steinerpedagogie en de daaruit afgeleide eindtermen reeds voor het basisonderwijs, en voor de basisvorming in elke graad van het SO als gelijkwaardig erkend aan de hand van de afwijkingsprocedure (zie verder). Deze eigen eindtermen steunen telkens op eenzelfde mensbeeld en onderwijsvisie, die steeds als waardevol en relevant werd beschouwd.

Nog in zijn Discussienota van 17 juli 1996, als voorbereiding op het Decreet SO in 1998, verklaarde de toenmalige minister in het kader van zijn visie op het ASO:

*De studierichtingen Steinerpedagogie en Yeshiva passen niet in de klassieke structuur van studierichtingen. Wel is duidelijk dat heel wat klassieke onderwijsregels haaks staan op het gedachtengoed dat de basis vormt voor deze studierichtingen. (...) Het lijkt anderzijds ook niet evident **dergelijke unieke systemen** uit ons onderwijslandschap te bannen.(...)* (eigen markering)

Een recht tot afwijking bestaat hierin dat de inrichtende macht die hiervan gebruik wil maken, kan afwijken van de decretale specifieke eindtermen door zelf vervangende specifieke eindtermen voor te stellen die **in hun geheel** gelijkwaardig zijn met de decretaal vastgelegde (Afwijkingsprocedure: art. 9, § 2 van het Themadecreet).

Ze kan met andere woorden afwijken van het geheel van de voorgestelde polen en daardoor ook van het conceptueel kader (de criteria van de decretale specifieke eindtermen), voor zover ze voldoet aan de **criteria** gesteld door de afwijkingsprocedure zelf (idem Themadecreet). Daarin wordt als inhoudelijk criterium enkel gesteld: *het onderwijsaanbod van de specifieke eindtermen(...) omvat minstens inhouden van overeenstemmende vakken en attitudes(...)*

Voor de specifieke eindtermen zijn echter geen vakken bepaald, en geen attitudes expliciet aangegeven. De beoordeling van de gelijkwaardigheid kan dan ook enkel **globaal** gebeuren, vanuit de algemene doelstellingen van het ASO.

Dit alles maakt dan ook het onderwerp uit van deze aanvraag tot afwijking.

Vooreerst willen we aantonen dat een globale afwijking ontvankelijk is. Tevens menen wij dat ze gegrond is.

Het concept van de minister voor de specifieke eindtermen gaat namelijk uit van **één bepaalde visie op onderwijs** en vorming. Het gaat namelijk uit van een nieuwe visie op het ASO en de 3^{de} graad SO ontwikkeld in de VLOR sinds 1995, als consensus tussen de grote onderwijsverstrekkers. Zij ook bepaalden de advisering in de VLOR. Deze visie wordt niet gedeeld door de Rudolf Steinerscholen (verder steinerscholen genoemd) die als minderheid in de VLOR Afdeling ASO slechts vertegenwoordigd waren via een occasionele waarnemer. De afdeling ASO stelde hierover zelf dat de opleidingen Yeshiva en Steinerpedagogie niet passen in het concept waarin specifieke eindtermen gerelateerd zijn aan polen (zie 1.2 Afwijkingsprocedure).

Het is uiteraard het recht van andere onderwijsverstrekkers om rond welbepaalde visies op de 3^{de} graad SO naar een consensus te streven en hieraan een concrete uitwerking te geven. Voor de overheid zelf ligt dit ons inziens anders.

Elke uitgewerkte inhoudelijke visie op onderwijs veronderstelt impliciet ook een **bepaald mens- en maatschappijbeeld**. Indien de overheid meent dergelijke opvattingen te moeten overnemen of vooropstellen, dan dient ze wel voldoende ruimte te laten voor andere onderwijsopvattingen, gebaseerd op andere democratische mens- en maatschappijvisies, en

voor de daaruit afgeleide onderwijsopvattingen. In de mate dat de uitwerking van de overheidsvisie in een specifiek concept concreter en omvattender is, zal ze onvermijdelijk zelf meer pedagogisch maken, en daardoor ook keuzes qua mens- en maatschappijopvattingen. Ook al lijken deze keuzes vanuit haar visie vanzelfsprekend, toch zal ze daarom veel meer ruimte moeten laten.

Dit geldt hier des te meer daar de specifieke eindtermen en de basisvorming samen quasi het **volledige** curriculum van een opleiding vastleggen. Wij menen dat een overheidsvisie inhoudelijk neutraal moet blijven, en geen andere waardevolle en democratische opvattingen en inzichten mag uitsluiten.

We trachten de onderliggende mens- en maatschappijopvattingen ook voor de visie van de overheid aan te tonen door een bespreking van het ontstaan van het concept specifieke eindtermen, en van de verschillen tussen algemene vorming enerzijds en de opdeling basisvorming versus specifieke vorming anderzijds. Dit laatste kader sluit andere pedagogische en onderwijskundige opvattingen uit die gebaseerd zijn op een ander mens- en maatschappijbeeld.

Een overkoepelende onderwijsvisie vraagt om consistentie en om **keuzes** tussen socialisatie, culturalisatie en persoonlijke ontwikkeling. Wij willen aantonen dat ook dat enkel kan vanuit een overkoepelend niet-neutraal mensbeeld. Verder blijkt ons inziens dat de overheidsvisie onderhevig is aan interne tegenstrijdigheden, onder meer door de dubbele doelstelling van het ASO te willen concretiseren aan de hand van specialisering.

Als alternatief stellen wij tegenover de studieprofielen van de DVO een **eigen studieprofiel** voor dat evenzeer wil voorbereiden op hoger onderwijs, als een doelstelling van het ASO. Het is gesteund op onze eigen mens- en maatschappijopvattingen, en vormt de basis voor een voorstel van een **eigen pool** en **eigen specifieke eindtermen**.

Tot slot willen we beklemtonen dat deze aanvraag geen afbreuk wil doen aan de mogelijke waarde op zich van de decretale specifieke eindtermen. Wij willen respect opbrengen voor de opvattingen en inzichten die aan deze doelstellingen ten grondslag liggen. Ze mogen echter de realisatie van andere legitieme opvattingen niet uitsluiten.

1 Ontvankelijkheid

1.1 Voorgeschiedenis

Door de overheid werd voorzien in een decretaal vastgelegde afwijkingsprocedure⁵. Inrichtende machten kunnen oordelen dat de decretaal vastgelegde eindtermen onvoldoende ruimte laten voor hun eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen en/of ermee onverzoenbaar zijn. De inrichtende macht kan dan voor het geheel van deze eindtermen vervangende eindtermen voorstellen, zoals de steinerscholen deden voor de eindtermen voor het kleuter en lager onderwijs, alsook voor de eindtermen voor de vakken van de basisvorming voor de eerste, tweede en derde graad van het algemeen secundair onderwijs⁶. De steinerscholen oordeelden namelijk dat de bekrachtigde eindtermen onvoldoende ruimte overlieten voor het realiseren van hun eigen pedagogisch concept. Tevens bleek uit de inhoudelijke tegenstellingen tussen de decretaal vastgelegde eindtermen en de eigen pedagogische doelstellingen een ingrijpend verschil in uitgangspunten. Deze verschillen in pedagogische en/of onderwijskundige opvattingen refereren onvermijdelijk aan een feitelijk mens-, maatschappij- en wereldbeeld dat door de overheid als referentiekader gehanteerd wordt voor het maken van keuzes in doelstellingen en methode. Deze opvattingen werden als onverzoenbaar beschouwd met de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen⁷ van de steinerscholen.

Een zelfde problematiek van onverzoenbaarheid stelt zich nu in verband met de decretaal bekrachtigde specifieke eindtermen voor het ASO. (Decreet van 7 mei 2004).

1.2 De afwijkingsprocedure

In haar advies over de specifieke eindtermen voor het ASO (verder SET genoemd) merkte de Vlaamse Onderwijsraad op dat er *binnen het studiegebied ASO⁸ twee specifieke opleidingen zijn die niet passen in het concept waarin specifieke eindtermen gerelateerd zijn aan bepaalde polen: met name Yeshiva en Rudolf Steinerpedagogie⁹*. Aangezien het ontbreken van SET

⁵ Decreet van 15 juli 1997 betreffende een afwijkingsprocedure voor de ontwikkelingsdoelen en eindtermen, B.S., 29 augustus 1997, overgenomen in het Decreet betreffende de eindtermen, ontwikkelingsdoelen en specifieke eindtermen in het voltijds gewoon en buitengewoon secundair onderwijs, van 18 januari 2002 (B.S. 08/02/2002), verder Themadecreet genoemd.

⁶ - Besluit van de Vlaamse regering tot gelijkwaardigheid van de aanvraag tot afwijking voor de ontwikkelingsdoelen en eindtermen in het gewoon basisonderwijs, van 17 december 1997 (B.S. 27/06/1998).

- Besluit van de Vlaamse regering tot gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking op de ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs, van 17 februari 1998 (B.S. 12/06/1998).

Voornoemde besluiten zijn bekrachtigd bij Decreet van 12 mei 1998 (B.S. 08/12/1998).

- Besluit van de Vlaamse regering tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking op de eindtermen van de tweede en derde graad van het voltijds gewoon secundair onderwijs, van 6 september 2002 (B.S. 22/11/2002), bekrachtigd bij Decreet van 6 december 2002 (B.S. 31/12/2002).

⁷ Besluit van de Vlaamse regering tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking op de eindtermen van de tweede en derde graad van het voltijds gewoon secundair onderwijs, van 6 september 2002 (B.S. 22/11/2002), Deel I, hoofdstuk 4: *Onverzoenbaarheid en onvoldoende ruimte*.

⁸ De VLOR verwijst hier naar het Besluit van de Vlaamse regering van 7 september 1999 betreffende de studiegebieden en de structuuronderdelen in het secundair onderwijs.

⁹ VLOR, *Advies over de specifieke eindtermen in het algemeen secundair onderwijs*, 19 november 2002, Vlaamse Onderwijsraad, Brussel, 2002a, p. 2.

voor deze twee opleidingen een rechtsongelijkheid zou inhouden ten aanzien van de gelijkwaardigheid van de studiesanctionering, vroeg de VLOR de minister *om de nodige initiatieven te nemen zodat de betrokken studierichtingen kunnen beschikken over een analoge set aan specifieke eindtermen*¹⁰. De minister beantwoordde deze vraag echter negatief, door te stellen dat de steinerscholen de keuze hebben tussen vier **opties**:

- kiezen voor één van de polen
- kiezen voor een combinatie van twee polen
- de specifieke eindtermen voor het KSO afwachten
- gebruik maken van de afwijkingsprocedure en alternatieve SET formuleren

De VLOR meende nog in haar ontwerpadvies over de specifieke eindtermen dat de afwijkingsprocedure geen oplossing biedt voor de twee ontbrekende studierichtingen, omdat *er geen referentiekader is om van af te wijken*¹¹, bedoeld een beschreven pool naast de andere, bijvoorbeeld een meer comprehensieve, of een overkoepelend ASO-profiel. Deze mening wordt echter tegengesproken door de vierde optie van de minister.

Daarenboven verklaarde de huidige minister bij haar aantreden dat de Vlaamse regering *voor de 'kleinere onderwijsverstrekkers' in het vrij gesubsidieerd onderwijs (...) vooral oog [zal] hebben voor de implementeerbaarheid van nieuwe regelgeving(...)*¹²

Hierbij dient er op gewezen dat de studierichting/opleiding Rudolf Steinerpedagogie **sinds 1989** erkend is als een volwaardige richting in het ASO. Hieraan nu voorbijgaan zou hiermee in tegenspraak zijn, het verworven recht schenden van de betrokken secundaire scholen en de eigenheid van de zogenaamd kleinere onderwijsverstrekkers negeren.

Uitgaande van de voorwaarden en criteria van de **afwijkingsprocedure** zelf – de ontvankelijkheid, de gegrondheid, en de gelijkwaardigheid als geheel – kan slechts het **geheel** van de specifieke eindtermen voor het ASO zelf als globaal referentiekader beschouwd worden.

Immers art.9 § 2, 2° van het Themadecreet bepaalt:

*De Vlaamse regering beoordeelt of de aanvraag ontvankelijk is en beslist (...) of de vervangende (...) specifieke eindtermen (...) in hun geheel gelijkwaardig zijn met die welke conform dit decreet werden vastgelegd en toelaten **gelijkwaardige studiebewijzen** en diploma's af te leveren. De gelijkwaardigheid wordt beoordeeld aan de hand van de volgende criteria:*

1° het respect voor de fundamentele rechten en vrijheden;

*2° de vereiste inhoud: (...) **het onderwijsaanbod in de (...) specifieke eindtermen** voor het gewoon secundair onderwijs omvat minstens inhouden voor de overeenstemmende vakken en attitudes. Deze inhouden moeten **enkel in hun geheel** evenwaardig zijn met de inhouden waarvoor conform deze wet (...) specifieke eindtermen werden vastgelegd;(...)*

*4° de vervangende specifieke eindtermen slaan op kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes die de leerlingen moeten toelaten **vervolgonderwijs** aan te vatten (...);*

6° de vervangende (...) specifieke eindtermen zijn zo geformuleerd dat nagegaan kan worden in welke mate de leerlingen deze verwerven (...) (eigen markering)

¹⁰ VLOR, o.c., p.3.

¹¹ VLOR, *Ontwerpadvies over de specifieke eindtermen in het algemeen secundair onderwijs*, 11 oktober 2002, Vlaamse Onderwijsraad, Brussel, 2002b, p. 2.

¹² Vanderpoorten, M., *Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2000-2004*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel, 2000.

Er is in het concept van de polen en de SET formeel echter geen sprake van vakken of uitdrukkelijk gestelde attitudes. Dit betekent dat inhoudelijk enkel een globale beoordeling mogelijk is. Men kan redelijkerwijze ook niet aannemen dat een alternatief van vervangende SET alle polen of alle soorten SET zou moeten bevatten, gezien de andere ASO-richtingen slechts twee polen moeten combineren, of voor Humane Wetenschappen met één pool kunnen volstaan. De beoordeling is dan ook niet aan de voorliggende polen te verbinden. Ze kan dan slechts gebeuren vanuit het achterliggend algemeen kader voor de invoering van deze SET, namelijk de algemene doelstellingen van het ASO als geheel.

Gezien de dubbele algemene doelstelling van het ASO, met name:

- uitgesproken doorstroming naar het hoger onderwijs, én
 - een meer beschouwende algemene vorming die verschillende componenten bevat, én
- gezien het feit dat **elke** studierichting van het ASO in principe voorbereidt op **alle** vormen van hoger onderwijs (de zogenaamde omnivalentie), hoeft een afwijkend geheel ook niet ontwikkeld te worden *uit de kenmerkende onderdelen van een bepaald wetenschapsdomein* (zie verder).

2 Gegrondheid

2.1 Het concept specifieke eindtermen van de overheid voor het ASO

Naar aanleiding van de verdere uitbouw van de Eenheidsstructuur kreeg de VLOR de vraag zich te bezinnen over de eigenheid van het ASO. Na meer dan drie jaar overleg resulteerde deze bezinning in het advies voor het ASO in het algemeen en de derde graad in het bijzonder¹³. Volgens de VLOR zijn de doeleinden voor het ASO tweeeërlei:

- *Het ASO heeft een uitgesproken **doorstromingsfunctie**. De curricula van het ASO zijn zo opgemaakt dat **elke** studierichting in principe voorbereidt op **alle** vormen van onderwijs georganiseerd aan de universiteiten en hogescholen.*
- *Het ASO is essentieel gericht op **algemene vorming**. **Algemeen** betekent dat de vorming de verschillende cultuur- en vormingscomponenten bevat: de levensbeschouwelijke, de exact-wetenschappelijke, de menswetenschappelijke, de muzische, de lichamelijk-motorische, de technologische en de verbaalliteraire component. Naargelang van de studierichting in het ASO kunnen één of meerdere vormingscomponenten worden beklemtoond en uitgediept.*

De VLOR benadrukte elders in haar advies nog eens nadrukkelijk dat door de gerichtheid op doorstroming en het voldoende hoge peil van de algemene vorming de meeste studiegebieden in het hoger onderwijs voor alle ASO-abituriënten openstaan.

Uit de vernoemde doelstellingen leidde de VLOR beperkende kenmerken van het ASO af, met name:

- een **voorbereidend wetenschappelijk** karakter, waarbij de leerlingen op een **theoretisch-beschouwende** wijze kennis kunnen maken met de basisbegrippen en benaderingswijzen van de respectieve studiedomeinen.
- gericht op een **brede en diepgaande verkenning** van (aspecten van) de werkelijkheid; waarmee met 'breed' de verschillende cultuurcomponenten worden aangeduid.

Aansluitend op deze afbakening van de eigenheid van het ASO, omschreef de VLOR ook het profiel waaraan de ASO-leerling idealiter zou beantwoorden. Het gaat daarbij o.a. om

*leerlingen die geboeid zijn door een **breed gamma** van veelal abstracte en theoretische leerinhouden, die een ruime en open intellectuele en culturele **nieuwsgierigheid** betonen, en die willen verder studeren in het hoger onderwijs en hun definitieve opleidings- en/of beroepskeuze tot het einde van het voltijds secundair onderwijs **uitstellen**.*

En tot slot sprak de VLOR zich ook uit over de structuur waarbinnen deze eigenheid wordt gerealiseerd. De raad stelde vast dat de structuur van het ASO wordt gekenmerkt door de aanwezigheid van verschillende componenten – Economie, Grieks, Latijn, Menswetenschappen, Moderne talen, Sport, Wetenschappen en Wiskunde – die gecombineerd worden tot studierichtingen. De profielen van deze studierichtingen worden, aldus de VLOR bepaald door de samenvoeging van twee componenten, waardoor een specifieke

¹³ VLOR, *Advies betreffende het algemeen secundair onderwijs (ASO) in de derde graad van het voltijds secundair onderwijs*, Vlaamse Onderwijsraad, Brussel, 1995.

vooropleiding ontstaat *die de overgang naar bepaalde studies in het hoger onderwijs voorbereidt en vergemakkelijkt.*

De raad hield daarbij echter geen rekening met het erkend bestaan van twee andere, niet structureel door genoemde componenten bepaalde richtingen, namelijk Yeshiva en Rudolf Steinerpedagogie.

De bedoelde studieprofielen werden ondertussen vastgelegd in polen met specifieke eindtermen.

Dit mag echter niet betekenen dat andere mogelijkheden van vooropleiding die evenzeer gericht zijn op doorstroming naar het hoger onderwijs op basis van SET en/of het ontbreken van deze polen zouden worden uitgesloten.

Alhoewel de VLOR een **brede nieuwsgierigheid én uitstel van een definitieve opleidingskeuze** blijft bepleiten, resulteerde de bezinning van de VLOR aldus in een **versmalling** van het ASO tot domein-gebonden richtingen en tot een nog meer abstract-theoretische onderwijsvorm, die nochtans verder het predicaat ‘algemeen’ wil blijven voeren. Een echt algemeen SO dat naast theoretische ook niet-theoretische componenten een diepgaande verkenning van de werkelijkheid nastreeft en daarom een volwaardige plaats wil geven, wordt daardoor minstens bedreigd.

Wij willen hierbij uitdrukkelijk wijzen op een interne tegenspraak:

- Volgens de VLOR wil de ‘ideale’ ASO-leerling zijn definitieve studiekeuze tot het einde van het voltijds secundair onderwijs uitstellen.
- De keuze voor een pool waarin slechts één of twee cultuurcomponenten worden uitgediept, staat bovendien in contrast met het streven naar algemene vorming en naar een brede verkenning van de werkelijkheid.

Enkele jaren later sprak de VLOR zich ook uit over de invulling van de studierichtingen – ondertussen ‘opleidingen’ genoemd, wat nog eens de versmalling benadrukt – namelijk een invulling vanuit de eigenheid van de doorstroming of beroepsgerichte vorming waarvoor de overheid ‘basiscompetenties’ diende te formuleren¹⁴.

De minister van onderwijs nam zich voor om vanaf de tweede graad de maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van doorstromingscompetenties of beroepskwalificaties uit te (laten) schrijven in *minimum*-doelstellingen voor het specifiek gedeelte van het curriculum¹⁵. Spoedig daarna bracht de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (verder DVO genoemd) een uitgewerkt voorstel naar buiten waarin voor verschillende polen een omvangrijk pakket basiscompetenties staat opgesomd, afgeleid uit de door de DVO ontwikkelde studieprofielen¹⁶.

Vervolgens werd in 2002 in het Themadecreet het doel van de SET verduidelijkt, als opvolger van de basiscompetenties:

Specifieke eindtermen zijn doelen met betrekking tot de vaardigheden, de specifieke kennis, inzichten en attitudes waarover een leerling van het voltijds secundair

¹⁴ VLOR, *Advies over de vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen voor de tweede en derde graad van het voltijds gewoon secundair onderwijs*, Vlaamse Onderwijsraad, Brussel, 2000.

¹⁵ Vanderpoorten, M., *Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2000-2004*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel, 2000.

¹⁶ Departement Onderwijs, *Basiscompetenties voor het algemeen secundair onderwijs*, 29 september 2000, Dienst voor Onderwijsontwikkeling, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel, 2000a.

*onderwijs beschikt om vervolgonderwijs aan te vatten en/of als beginnend beroepsbeoefenaar te kunnen fungeren.*¹⁷

In laatste instantie werd nog bij amendement in het Themadecreet als criterium voor de SET opgenomen dat ze onder meer ontwikkeld worden uit de kenmerkende onderdelen van een bepaald wetenschapsdomein. Hoe dit criterium verder moet begrepen worden voor andere onderwijsvormen als het **TSO** en het **KSO** blijft een vraag.

In het themadecreet werd tevens de reeds bestaande afwijkingsprocedure opgenomen voor het geval een inrichtende macht zou oordelen dat de eindtermen en/of de specifieke eindtermen onvoldoende ruimte laten voor of onverzoenbaar zijn met haar eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen.

Later herwerkte de DVO haar voorstellen tot een pakket decretale SET voor acht polen, die elk verbonden worden met een bepaald wetenschapsdomein en de inhoud van het specifiek gedeelte van een opleiding bepalen.

Voor volgende polen werden decretale SET geformuleerd:

- economie
- humane wetenschappen (onderverdeeld in cultuur- en gedragswetenschappen)
- Grieks
- Latijn
- moderne talen
- sport
- wetenschappen
- wiskunde

De indeling van het ASO in de hier genoemde polen sluit dus aan bij het VLOR-advies over de eigenheid en structuur van het ASO, doch biedt geen oplossing voor de **interne tegenspraak** over de doelstellingen van het ASO.

We stellen vast dat de VLOR enerzijds een bedding uittekende voor eindtermen voor het specifiek gedeelte van een studierichting/opleiding, maar tevens zelf vaststelt dat twee aparte richtingen, Rudolf Steinerpedagogie en Yeshiva, géén eigen referentiekader meekrijgen, en dus ook geen invulling vanuit een bepaald wetenschapsdomein. ‘Wetenschapsdomein’ moeten we in deze context lezen als: een studiedomein in het hoger onderwijs.

Immers Felix Claus¹⁸, voorzitter van de afdeling ASO in de VLOR, verwijst in dit verband in een Themanummer van *Nova et Vetera* naar de Leeswijzer van de DVO bij de basiscompetenties (de vorige benaming voor de specifieke eindtermen). Hij stelt dat daarin bij elke pool een hoofdstuk *Vervolgopleidingen* voorzien wordt. Daaruit blijkt deze invulling, namelijk:

de daarop volgende opsomming van de opleidingen in het hoger onderwijs die inhoudelijk sterk verwant zijn met de betreffende pool of wetenschapsdomein in het secundair onderwijs(...).

Enerzijds geldt voor alle studierichtingen/opleidingen van het ASO de **omnivalentie** in verband met de toegang tot het hoger onderwijs, anderzijds wordt dus door de indeling van de 3^{de} graad in polen een keuze in het studieraanbod van het SO opgelegd. De verplichting tot profilering/specialisering in de 3^{de} graad zonder breder alternatief is in tegenspraak met deze ‘omnivalentie’.

¹⁷ Decreet betreffende de eindtermen, de ontwikkelingsdoelen en de specifieke eindtermen in het voltijds gewoon en buitengewoon secundair onderwijs, B.S., 8 februari 2002; err. B.S., 12 april 2002, art. 6.

¹⁸ Brochure Basiscompetenties voor het algemeen secundair onderwijs, Dienst voor Onderwijsontwikkeling, 29 september 2000, vermeld in: Claus, F., ‘De toekomst van het ASO’, in: *Nova et Vetera*, themanummer, november 2000.

Anderzijds worden voortaan studierichtingen die wél, zelfs integraal, gericht zijn op omnivalentie, zoals de Steinerpedagogie, door het concept van ‘koppeling aan een bepaald wetenschapsdomein’ feitelijk en zonder verdere motivering uitgesloten. We worden hier geconfronteerd met **één welbepaalde visie** op onderwijs, die uitgaat van de vanzelfsprekendheid van haar eigen verhaal.

Didier Pollefeyt, hoofddocent lerarenopleiding aan de faculteit Godgeleerdheid van de KU Leuven, zegt over de huidige evolutie in het ASO¹⁹:

Onderwijs is per definitie nooit een neutraal gebeuren, maar wordt altijd en onvermijdelijk mede bepaald door de levensbeschouwelijke visie van diegene die het onderwijs inricht en stuurt.

Hij wijst er op dat het postmoderne bewustzijn leert dat hét inzicht op de werkelijkheid op zich niet bestaat, maar steeds wordt ‘bemiddeld’ en geïnterpreteerd, bepaald door een context, het eigen venster op de wereld.

Het is vaak maar in contact met andere vensters, die niet samenvallen met het eigen perspectief en hier zelfs weerstand tegen bieden, dat men zich bewust wordt van het bemiddelde – en dus beperkte – karakter van de eigen visie.

2.2 Het concept in het huidige onderwijsdiscours

Wij menen dat de noodzakelijkheid en de gegrondheid van een globale afwijking op de specifieke eindtermen ook dient te worden bekeken in een grotere context.

Het ontstaan van de eindtermen en de specifieke eindtermen, en de inhoudelijke afbakening en doelstellingen van deze termen, kaderen binnen een ruimer debat over de plaats die onderwijs inneemt binnen de samenleving. In wat volgt willen we het huidige beleidsdiscours over onderwijs nader bekijken om tot een beter inzicht te komen in de doelen die de overheid nastreeft met de invoering van de specifieke eindtermen – en vooral – het mens- en maatschappijbeeld aantonen dat eraan ten grondslag ligt.

2.2.1 De visie op onderwijs van de VLOR

Vermits het concept van de SET kadert in een visie op het ASO ontwikkeld vanuit de VLOR, willen we ook de algemene visie op onderwijs van de VLOR zelf in deze bespreking betrekken. In eerste instantie beschouwen we het document *Visie op Onderwijs*²⁰ waarin de VLOR – als gezamenlijke spreekbuis van de verschillende onderwijsgeledingen – zich als doel stelt de voor het onderwijs relevante maatschappelijke uitdagingen te inventariseren en aan te geven hoe het onderwijs zou kunnen omgaan met de diverse maatschappelijke verwachtingen. Daardoor beperkt hij zich tot een empirisch-sociologisch perspectief. Om minderheidsstandpunten te vermijden, werden weliswaar zeer afgewogen omschrijvingen gehanteerd, zoals *de optimale persoonlijkheidsontwikkeling door kritisch-creatieve integratie in de hedendaagse maatschappij*. Toch blijft ook deze visietekst de weergave van de opvattingen van de grotere onderwijsgeledingen.

¹⁹ Moyaert, M., en Pollefeyt, D., ‘De pedagogiek van Bob de bouwer en het einde van het algemeen secundair onderwijs’, inleiding DIROO-Dag 21 januari 2004, p. 1 en 4; tekst op: <http://home.tvd.be/rc/20234/bouwer.htm>

²⁰ VLOR, *Visie op onderwijs*, Vlaamse Onderwijsraad, Brussel, 1999.

Kritische bemerkingen

1. Voor de VLOR-visie op onderwijs van 1999 vormen blijkbaar enkel de maatschappelijke uitdagingen en de positie van het individu hiertegenover het uitgangspunt voor advisering in verband met het onderwijs. Zo krijgt het onderwijs een reactieve functie en wordt het pedagogische eerder een gevolg dan een vertrekpunt. De ‘persoonsvorming’ wordt daarbij vooral gezien als een instrument tot een kritische en creatieve maatschappelijke integratie, doch niet als een waarde op zich.
2. De door de VLOR als relevant benoemde maatschappelijke trends worden gepresenteerd als volkomen ‘objectief’. : de keuze van deze trends (en het niet-selecteren van andere) wordt bepaald door een al dan niet expliciete maar in ieder geval overwegend sociaal-economisch bepaalde visie op mens en maatschappij.
3. Het mensbeeld dat de basis vormt voor deze positionering wordt niet verantwoord als een levensbeschouwelijke keuze, maar voorgesteld als de objectieve uitkomst van de ‘empirische wetenschap’. Men schuift het naar voren als hét hedendaagse mens- en maatschappijbeeld aangezien men stelt dat
het empirisch juist [is] de mens te zien als een ‘knooppunt van relaties’ (...). Dezelfde benadering kan dienst doen om het functioneren van maatschappelijke subsystemen zoals het onderwijs te verstaan. Ook onderwijssystemen zijn geen autonome entiteiten die zich polair verhouden tot de maatschappij maar ‘knooppunten van relaties’.
4. Dit nieuwe mensbeeld gepresenteerd als ‘hét hedendaagse mens- en maatschappijbeeld’, is geïnspireerd op W. Wielemans’ studie van de relatie van opvoeding en onderwijs tot maatschappij en cultuur. Het wordt gekenmerkt door een socio-economisch gekleurd systeemdenken (maatschappij als systeem met onderwijs als één van de functionele subsystemen) .

Vanuit deze optiek wordt het onderwijs tot de volgende essentiële functies beperkt:

- vormend onderwijs aanbieden, waar met vormend wordt bedoeld de ‘kritisch-creatieve integratie’ van de persoon in de dynamische maatschappij en cultuur²¹
- gelijke kansen waarborgen
- sociale cohesie bewaken door middel van het overdragen van gedeelde betekenissen en waarden én tegelijk het erkennen van de waardepluriformiteit
- jongeren voorbereiden op economische zelfstandigheid
- een stevige basis ontwikkelen voor levenslang leren

Ook in latere adviezen kunnen we inderdaad deze krachtlijnen terugvinden.

2.2.2 Kritiek op de overwegend maatschappelijke benadering

Deze benadering in de *Visie op Onderwijs* van de VLOR verdient de nodige kritischer aandacht gezien de grote invloed die de VLOR als overkoepelend vertegenwoordiger van de onderwijsgeledingen via zijn adviezen uitoefent op het beleidsdenken.

Een dergelijke maatschappelijke benadering zou steunen op een overwegend socio-economisch denken als hét verhaal over de werkelijkheid.

Didier Pollefeyt stelt hierover in verband met het herprofilen van het ASO in verband met *het ideaal van pluraliteit en diversiteit*:

²¹ Waarbij het onderwijs zich bevindt in het spanningsveld tussen twee tegengestelde doelen, te weten de optimale vorming van de persoonlijkheid en de verwachtingen van de huidige maatschappij.

De beleidsmakers (...) bereiken met hun rigide invulling van het onderwijs juist het tegenovergestelde (...) omdat het de normativiteit en dominantie toekent aan één verhaal, met name het markteconomische verhaal en de middel-doel rationaliteit. De vraag naar andere verhalen wordt niet gesteld. Zo vervalt het onderwijs in een onvermijdelijk 'realistische positie' die de eigen visie op de werkelijkheid voorstelt als de enig mogelijke.

Derhalve is reflectie op de vooronderstellingen van het onderwijs geen overbodige luxe, maar een voortdurende en vitale opdracht van elke democratie.²²

Anderzijds geldt volgens hem ook:

Onderwijs en leerkrachten staan voor de opdracht te tonen dat er meerdere perspectieven op de werkelijkheid zijn. Ze moeten de vragen naar wat en wie niet gezien wordt expliciteren.

Geldt dit dan ipso facto ook niet voor de beleidsmakers van het onderwijs?

2.2.3 Visie op onderwijs van de Vlaamse regering

We onderzoeken in tweede instantie ook de visie van de overheid aan de hand van een analyse van de beleidsprioriteiten van de minister van onderwijs voor de periode 2000-2004.

Daaruit leren we dat kwaliteitsvol onderwijs waarden moet overbrengen die de uitbouw van een **welbepaalde** samenlevingsvorm moeten verzekeren. Tevens moet het jongeren opvoeden tot verdraagzaamheid, burgerzin en solidariteit en hen stimuleren tot *kritisch denken, tot deelname aan maatschappelijke discussies en tot het opnemen van hun verantwoordelijkheid in de samenleving*.²³

De minister noemt tevens een aantal doelstellingen die ze prioritair acht voor haar beleid. We vatten ze hier kort samen:

1. *Opnieuw investeren in onderwijs en vorming* om in de kennismaatschappij alle jongeren en volwassenen volwaardige kansen geven tot levenslang leren.
2. *De dualisering* van de maatschappij voorkomen en bestrijden door ook de kansenongelijkheid doorheen de schoolloopbaan tegen te gaan.
3. *Optimaliseren van het onderwijsaanbod* door een evenwicht tussen de vrijheid van inrichting en de keuzevrijheid en het waarborgen van de kwaliteitszorg in de scholen, onder meer door het benadrukken van transfereerbare vaardigheden.
4. *Leerkrachten waarderen*
5. *Bevorderen van directe participatie en van de rechten en verantwoordelijkheden van leerkrachten, leerlingen en ouders.*

Op zich zijn dit alle waardevolle doelstellingen, doch zonder aanvulling vertrekken ze ons inziens van een onvolledig perspectief op de werkelijkheid, namelijk een overwegend maatschappelijk.

Kritische bemerkingen

1. Opvallend, is de **vanzelfsprekendheid** waarmee de (kennis)maatschappij en haar ontwikkeling als uitgangspunten voor het onderwijsbeleid worden aangeduid.
2. De **legitimering** van levenslang en/of levensbreed leren inzake onderwijs door te wijzen op de eisen van de snel veranderende (kennis)maatschappij komt in de praktijk vooral tegemoet aan politiek-economische belangen. Bieden alleen de eisen van de maatschappij

²² Moyaert, en Pollefeyt, o.c., p. 2.

²³ Vanderpoorten, M., *Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2000-2004*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel, 2000.

legitieme gronden voor het bepalen van de hoofdlijnen van een onderwijsbeleid, en dus ook van de persoonsvorming ?

3. Het begrip ‘onderwijskwaliteit’ wordt geoperationaliseerd in eindtermen als kwaliteitsstandaarden en als richtinggevend concept voor overheidsinitiatieven. De aan dit begrip ten grondslag liggende fundamenteel pedagogische (en dus mens- en maatschappijkundige) **uitgangspunten** worden blijkbaar niet in vraag gesteld.
4. De visie van de minister komt zeer sterk overeen met die van de VLOR, zeker wat betreft de uitgangspunten van het onderwijsbeleid (de maatschappij en haar ontwikkeling).

2.3 Het ASO-concept als compromis tussen algemene en specifieke vorming

2.3.1 Een ernstige inperking van de onderwijsvrijheid

De noodzakelijkheid van een globale afwijking van niet alleen de specifieke eindtermen vastgelegd in de polen, maar evenzeer van het concept specifieke eindtermen zelf vloeit voort uit de door de overheid gehanteerde opdeling in basisvorming versus specifieke vorming, die nu ook voor het laatste – nog niet genormeerde – deel van het curriculum concrete eindtermen wil vastleggen.

Daardoor wordt aan onderwijsopvattingen die vanuit een duidelijk, eigen mensbeeld zelf hun curriculum willen vormgeven als één coherent en consistent geheel, de laatste eigen ‘vrije ruimte’ **ontnomen**. Toen de overheid eindtermen vastlegde voor de gemeenschappelijke basisvorming, kon hiervoor een alternatief worden voorgesteld en verkregen, weliswaar binnen bepaalde randvoorwaarden zoals de verplichte vakken en de vakoverschrijdende gebieden. Er bleef nog steeds de mogelijkheid om het ‘fundamenteel’, nu ‘specifiek’ gedeelte van het studieaanbod naar eigen inzicht in te vullen met eigen doelstellingen, en de eigen accenten vooral daar te profileren.

Voor de steinerscholen betekende dit de eigen algemene en veelzijdige vorming daar verder zetten, vooral door aanvulling van de theoretisch-beschouwende componenten uit de basisvorming van het ASO met voor haar evenwaardige praktische, kunstzinnige en ervaringsgerichte componenten en competenties.

Door de invoering van de specifieke eindtermen worden zij nu verplicht om ook daarvoor een alternatief voor te stellen, weliswaar binnen een voor hen **kunstmatige opdeling**. Quasi de gehele onderwijsruimte wordt nu door de overheid ingenomen (uitgezonderd de tot enkele uren per week beperkte complementaire activiteiten, bedoeld als keuzegedeelte voor de leerlingen...).

Daarom menen wij dat het nodig is om niet alleen onze opvattingen over specifieke vorming te verduidelijken, maar ook de opvattingen van de overheid zelf over algemene vorming in vraag te stellen in het kader van een breder onderwijsdiscours.

Ook de **legitimiteit** van deze quasi volledige verankering van het studieaanbod kan in het kader van de actieve vrijheid van onderwijs ernstig worden bevraagd.

Hans Annoot²⁴ stelt dat het concept ‘basisvorming’ zich tegenover een algemene vorming stelt door de werking van de ‘wet van de utilitaire reductie’. Naarmate de politieke overheid

²⁴ Annoot, H., ‘Algemene vorming en politiek’, in: *Wordt het ASO afgeschaft?*, DIROO-Academia, Gent, 2004, p. 121-128.

zich met de vormgeving, sturing en vernieuwing van het onderwijs inlaat, wordt dit ongewild gereduceerd tot een instrument van politieke, economische en supranationale doeleinden, namelijk van een vooropgesteld maatschappij- en dus ook mensbeeld. De overheid is immers zelf onderhevig aan een veelheid van sturingen. Door het in toenemende mate bepalen van de onderwijsinhoud van bovenaf gaat de basisvorming een eigen leven leiden, en steeds meer ruimte innemen, ten koste van een algemene vorming op maat van concrete kinderen, in de zin van het art. 29 van het Kinderrechtenverdrag.

De absolute prioriteit die sinds 2002 in het Themadecreet gegeven wordt aan de SERV voor wat betreft de bepaling van de specifieke eindtermen die verbonden zijn met beroepsvereisten aan de hand van beroepsprofielen is hierbij een markant signaal: de SERV kan dit ook doen op eigen initiatief²⁵.

Annoot spreekt van een ‘doorgeschoten’ basisvorming. De overheid betreedt daardoor steeds meer een gevaarlijk pad. Hij stelt hierbij de vraag naar een nieuwe bepaling van de legitimiteit en de ‘grenzen’ van de werkzaamheid van een moderne democratische staat.

Didier Pollefeyt, reeds geciteerd in verband met het ASO, ondersteunt dit:

De centrale instanties en hun belangen krijgen alsmaar meer de overhand in de concrete invulling van het onderwijs en beperken zo de autonomie en dus creatieve speelruimte van de scholen in grote mate. Een gevolg hiervan is dat het onderwijs in de eerste plaats de rol van socialisatie krijgt toebedeeld, waardoor onderwijs een instrument wordt in de handen van diverse politieke, economische en culturele krachten.

Hij noemt dit *het verhaal van de onderwijsfunctionalisering, als het enige ware perspectief op de werkelijkheid (...) waarbij het functionalisme verheven kan worden tot de exclusieve waardehorizon, met jonge mensen als human resources.*²⁶

2.3.2 Algemene vorming: historiek en actualiteit van een concept

Voor ons begrip van het concept algemene vorming baseren we ons op een discussienota met bovengenoemde titel, van Meijer en Schreuder²⁷. Ze onderzoeken het concept vanuit een historische invalshoek, in de hoop dat dit nieuwe inzichten kan leveren voor de (toen) actuele discussie over de invoering van de basisvorming in Nederland. Opmerkelijk is dat ondertussen deze basisvorming in Nederland opnieuw verlaten wordt. De auteurs maken daarbij gebruik van vier betekenis-elementen die in de hedendaagse discussie over concepten van algemene vorming nog steeds te onderscheiden zijn:

1. **Vorming voor allen:** geen uitsluiting op grond van voor vorming irrelevante verschillen (zoals religie, sekse, sociale klasse, ras, enz.). Hieruit spreekt de samenhang van het concept algemene vorming met het uitgangspunt van gelijkheid en de eis van gemeenschappelijkheid.
2. **Breedte of veelzijdigheid van vorming:**
 - a. kennismaken met verschillende vakken of disciplines om de blik en de horizon te verbreden: een ‘brede vorming’
 - b. De verschillende aspecten van de persoon moeten worden gevormd (bv. het intellectuele, het sociale, het morele, het religieuze of het esthetische): een ‘veelzijdige vorming’

²⁵ Themadecreet, art. 7, § 2, art. 9, § 2, 7°.

²⁶ Moyaert, en Pollefeyt, o.c., p. 2.

²⁷ Meijer, W.A.J., Schreuder, P.R., *Discussienota Algemene vorming. Historie en actualiteit van een concept*, Instituut voor Leerplanontwikkeling, Enschede, 1993.

3. **Coherentie of samenhang:** het bestrijden van de eenzijdigheid door middel van brede of veelzijdige vorming mag niet leiden tot versnippering.
4. **Culturele en/of maatschappelijke betekenis:** naast een intrinsieke en individuele bedoeling, kan algemene vorming ook een instrumentele betekenis hebben, namelijk een zelfstandige deelname aan de verschillende domeinen van het maatschappelijk-culturele leven.

Vragen die rechtstreeks samenhangen met de genoemde betekenis-elementen zijn:

- **Voor wie:** wordt beantwoord door het credo vorming voor allen.
- **Wat** is van belang om geleerd te worden? verwijst naar brede of veelzijdige vorming en de culturele of maatschappelijke betekenis.
- **Waar toe** is algemene vorming van belang? gaat over de mate waarin ze zich richt op intrinsieke dan wel instrumentele doelen.

2.3.3 Het concept basisvorming van de overheid

In Vlaanderen werd vooral het eerste betekenis-element, namelijk een gemeenschappelijk vormingsprogramma **voor alle leerlingen**, aangehaald als legitimering voor de invoering van de vakgebonden eindtermen. Daarbij werden gelijkwaardigheid en kwaliteitsbewaking, maar ook uitstel van specialisatie en vergroting van kansen aangehaald als doorslaggevende argumenten.

De eindtermen van de basisvorming willen een **brede vorming** garanderen (verscheidenheid aan vakken), waar de vakoverschrijdende eindtermen (leren leren, sociale vaardigheden, ...) een aanvullende poging ondernemen opdat de basisvorming ook een **veelzijdige** ontplooiing van de persoonlijkheid zou opleveren.

De **culturele en maatschappelijke** rol van deze basisvorming blijkt uit de instrumentele betekenis die een gevormde bevolking heeft voor het welvaartspeil van het land. Doordat het accent zo sterk op de instrumentele betekenis komt te liggen, verdwijnt de persoonsgerichte, intrinsieke argumentatie vrijwel volledig.

Kort samengevat kunnen we het concept van de basisvorming van de Vlaamse overheid omschrijven als een betrekkelijk brede vorming voor allen, die haar betekenis vooral maatschappelijk (vooral economisch) gemotiveerd ziet.

Er is dus ons inziens wel sprake van een basisvorming maar niet van algemene vorming.

2.4 Tegenstrijdige doelstellingen van onderwijs

De aangetoonde overwegend maatschappelijke visie op onderwijs blijkt in haar uitwerking/uitvoering tot tegenstrijdigheden te leiden.

In navolging van de Iers-Canadese hoogleraar en curriculumwetenschapper Kieran Egan²⁸ kunnen we uiteenlopende visies over de vraag waarop onderwijs in essentie moet gericht zijn, tot drie basisideeën terugbrengen.

Deze zijn volgens Egan onderling tegenstrijdig: ze kunnen niet door een compromis verzoend worden.

²⁸ Besproken in: Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., Taubman, P., *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*, Peter Lang, New York, 1995, p. 690, als : "a significant divergence from the traditional bureaucratized conceptualization of curriculum planning and design".

2.4.1 Drie tegenstrijdige basisideeën over doel en opdracht van onderwijs

2.4.1.1 *Onderwijs als socialisatie*

Doel van onderwijs hier is het bijbrengen van kennis, vaardigheden, waarden en normen zoals die aanwezig zijn in de huidige samenleving. Het is evident dat men voldoende vertrouwd moet zijn met de gebruiken en conventies in een gegeven samenleving om er op economisch, politiek en cultureel vlak zijn weg te kunnen vinden. Er zijn specifieke kennis, inzichten en vaardigheden nodig met het oog op het wenselijk geachte en het nuttige.

Als socialisatie echter als voornaamste doel van onderwijs naar voren wordt geschoven, dreigt onderwijs een instrument in handen van diverse politieke, economische en culturele actoren te worden. Onderwijs heeft dan de opdracht de wenselijk geachte (i.c. ‘nuttige’) burger en arbeidskracht te genereren, uitgerust met de wenselijk geachte culturele en politieke opvattingen, neigingen en voorkeuren. Het onderwijs krijgt zo vooral een reproducerende en adapterende functie.

2.4.1.2 *Onderwijs als cultivering van de geest en het ontwikkelen van kritische zin*

Primair doel van onderwijs is volgens deze idee de leerlingen die kennisvormen bij te brengen die hen een bevoorrechte, rationele kijk op de werkelijkheid kunnen bieden. Alleen door de studie van steeds abstracter wordende vormen van kennis kan de geest uitstijgen boven conventionele opvattingen, vooroordelen en stereotypen van de tijd, om tenslotte de werkelijkheid juist te zien.

Deze vormingsidee stelt het onderwijs ten dienste van de zoektocht naar ‘het ware, het goede en het schone’ (cf. het Bildungsideaal). Het denken wordt gevormd tot een sceptische, filosofisch geïnformeerde geest die actief de aard en betekenis der dingen onderzoekt. Kortom, onderwijs als cultivering van de geest.

2.4.1.3 *Onderwijs als de ontplooiing van de eigenheid van het kind*

Onderwijs dient niet in de eerste plaats gericht te zijn op de eisen van de samenleving, maar op de ontplooiing van de ‘natuur’ van het kind (cf. J.J. Rousseau). Meer zelfs, als we de natuur van het kind zo volledig mogelijk willen ontwikkelen en tot bloei laten komen, dan zullen we het kind voortdurend moeten beschermen tegen de (mis)vormende druk van de samenleving. Ook minder radicale voorstanders als Jean Piaget en John Dewey trachten op basis van dergelijke inzichten het onderwijsproces efficiënter en meer menselijk, dit wil zeggen met meer respect voor de eigenheid van kinderen, te laten verlopen. Veel vertegenwoordigers van de Nieuwe Schoolbeweging in het begin van vorige eeuw en de pedagogie ‘Vom Kinde aus’ sluiten evenzeer bij deze idee aan.

2.4.2 Analyse van het overheidsbeleid op deze doelstellingen

2.4.2.1 *Socialisatie*

Het eindtermenconcept wordt in eerste instantie gelegitimeerd als *maatschappelijk vooropgestelde doelen voor het onderwijs*²⁹, waarbij eindtermen datgene omschrijven in operationele doelstellingen wat jongeren nodig hebben om te kunnen functioneren in de maatschappij. Dit leidt tot de instrumentele manier waarop de DVO de eindtermen definieert:

²⁹ Vanderpoorten, M., *Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2000-2004*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel, 2000, p. 30.

*basisvorming bestaat uit het verwerven van inzichten, vaardigheden en attitudes voor leerlingen die hen de kans geven het vooropgestelde maatschappij- en mensbeeld te realiseren.*³⁰

Ook uit de *Visie op onderwijs* van de VLOR spreekt duidelijk deze socialisatie-idee, waarin de **maatschappelijke** verwachtingen het vertrekpunt vormen voor het formuleren van de opdrachten van het onderwijs. Ze wil dit weliswaar beperken door een kritisch-creatieve component.

2.4.2.2 *Cultivering van de geest en het ontwikkelen van kritische zin*

Dit klassieke vormingsidee was als benadering zeer prominent aanwezig in de (klassieke) humaniora zoals die in het type-2-onderwijs werd bewaard. In de omschrijving van de doelstellingen en kenmerken van het ASO herkennen we nog duidelijk deze ideeën: vorming van verschillende cultuurcomponenten, gericht op doorstroming naar hoger onderwijs, voorbereidend wetenschappelijk karakter en theoretisch-beschouwende benaderingswijze, leerlingen met een ruime en open intellectuele en culturele nieuwsgierigheid, abstract en theoretisch, niet onmiddellijk bruikbare leerinhouden, ...³¹. Het klassieke Bildungsideaal wordt vandaag echter vervangen door het ideaalbeeld van de objectieve **wetenschapper**, die op kritische wijze de wereld om zich heen onderzoekt en vanuit een theoretisch-abstract kader verklaart. De opdeling van het ASO in studierichtingen die geïnspireerd zijn op de indeling van het hoger onderwijs, weerspiegelt dus niet alleen de zorg om een vlotte inpassing van de leerlingen in het HO (socialisatie), maar ook de waarde die gehecht wordt aan de cultivering van de geest (cf. De aparte polen Grieks en Latijn) en het ontwikkelen van kritische zin (vertaald als onderzoekscompetenties) als doelstellingen van onderwijs.

2.4.2.3 *Eigenheid van het kind ontplooien*

De eindtermen voor de basisvorming blijken niet alleen gericht te zijn op het kunnen functioneren in de maatschappij (socialisatie) maar worden ook als een minimumbagage beschouwd waarover elke leerling moet beschikken om zich te kunnen ontwikkelen als persoon en om een persoonlijk leven uit te bouwen. Heel wat vakoverschrijdende eindtermen (leren leren, sociale vaardigheden, muzisch-creatieve vorming, ...) werden opgenomen vanuit de zorg om de ontwikkeling van de persoonlijkheid van het kind. In het huidige onderwijsdiscours klinken geregeld termen die verwijzen naar deze doelstelling: leerling-gericht onderwijs, zelfgestuurd leren, welbevinden en betrokkenheid van de leerlingen, inclusief onderwijs, enz. Ook het **kinderrechtenverdrag**, dat in artikel 29 bepaalt dat onderwijs onder andere dient gericht te zijn op de zo volledig mogelijke ontplooiing van de persoonlijkheid, talenten en geestelijke en lichamelijke vermogens, stimuleert het onderwijs om de eigenheid van elk kind tot uitgangspunt te nemen.

We stellen vast dat het onderwijsbeleid van de Vlaamse overheid tracht elementen uit de drie geschetste visies te verzoenen.

2.4.3 **Noodzakelijk mens- en maatschappijbeeld**

De gelijktijdige uitwerking van de drie doelstellingen vormt vaak de aanleiding tot contradictorische situaties en **conflicterende** regelgeving, cf. het gelijke-kansenbeleid versus

³⁰ Departement Onderwijs, *Schrijfwijzer voor het opstellen van Eindtermen*, 18 november 1992, Dienst voor Onderwijsontwikkeling, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel, 1992, p. 6.

³¹ VLOR, *Advies betreffende het algemeen secundair onderwijs (ASO) in de derde graad van het voltijds secundair onderwijs*, Vlaamse Onderwijsraad, Brussel, 1995.

pedagogische noden en beperkingen, en het streven naar inclusief onderwijs versus eindtermen.

Kieran Egan stelt dat op een dieper niveau deze drie algemene onderwijsdoelen onverenigbaar zijn. Hun vermenging is volgens hem de oorzaak van veel moderne onderwijsproblemen. Hij ziet enkel heil in een overstijgend criterium, een **overkoepelende visie** vanuit het kind zelf. Zijn voorstel is een curriculum opgebouwd vanuit opeenvolgende ‘ways of understanding’ – manieren van begrijpen – verbonden aan verschillende leeftijden³².

Hans Annoot³³ bepleit echter dat deze drie ideeën stuk voor stuk gerechtvaardigde én noodzakelijke doelstellingen voor onderwijs zijn. Blijkbaar moet goed onderwijs – tot op zekere hoogte – én socialiserend werken én cultureel kapitaal en kritische zin ontwikkelen én de eigenheid van elk kind tot zijn recht laten komen. Zijn stelling is dan ook dat de **spanning** tussen deze drie basisideeën over het doel van onderwijs, maar kan worden overstegen indien we doordringen tot een nog fundamenteeler niveau, te weten de **mens- en maatschappijvisie** waarop elke onderwijsbenadering onvermijdelijk steunt.

*Een levenskrachtige visie op algemene vorming wordt gebouwd op de geëxpliciteerde filosofisch-antropologische uitgangspunten en de maatschappijvisie van het onderwijsinitiatief.*³⁴

We lazen reeds dat ook Didier Pollefeyt stelt dat onderwijs altijd en onvermijdelijk medebepaald wordt door de levensbeschouwelijke visie van wie het onderwijs stuurt. Beiden worden bijgetreden door Hans Van Crombrugge, hoogleraar pedagogie aan de Universiteit Gent.

*Dat opvoeding steeds een levensbeschouwing impliceert, zal wel niemand betwisten. Men kan moeilijk iemand de wereld in leiden zonder dat hierbij uitgegaan wordt van een levensbeschouwing. Doorheen opvoeding worden levensbeschouwingen juist verwerkelijkt.*³⁵

Opvoedend onderwijs is dan ook onvermijdelijk levensbeschouwelijk gekleurd. Hoe **consistenter** echter het onderliggende mens- en maatschappijbeeld is, hoe groter de kans dat men effectief kan ontsnappen aan de conflictueuze situatie van de drie onderwijsdoelen. De plaats en betekenis die men aan de drie doelstellingen toekent, de onderlinge verhoudingen en proporties, de wijze waarop aan de realisatie wordt gewerkt, enzovoort, worden dan vanuit dit overstijgend niveau bepaald.

2.4.4 Nood aan een terughoudende overheid

Precies hierdoor wordt een overheidsbeleid dat scholen wil aanzetten of verplichten op een bepaalde wijze deze doelstellingen na te streven **problematisch**. Ten aanzien van de filosofische visie (mens- en maatschappijbeeld) geldt voor een democratische overheid een strikte **neutraliteitsplicht**. Niet alleen kunnen beleidsmaatregelen interfereren met het mens- en maatschappijbeeld (of de opties die eruit voortvloeien) dat aan het pedagogisch project ten grondslag ligt. Bovendien kan een overheidsbeleid dat mee wil wegen op de wijze waarop en de mate waarin scholen deze verschillende doelen nastreven ertoe bijdragen dat deze onderwijsdoelen zich vooral in hun onverzoenbare gedaante vertonen.

³² We komen hierop terug in het kader van het *Concept van de steinerscholen*.

³³ Ook in: Annoot, H., *Visie op ICT van de steinerscholen*, op de website www.steinerscholen.be

³⁴ Annoot, H., ‘Algemene vorming en politiek’, in: *Wordt het ASO afgeschaft?*, DIROO-Academia, Gent, 2004, p.128.

³⁵ Van Crombrugge, H. & Vansieleghem, N., ‘Pedagogiek als religieuze levensbeschouwing?’, in: *Kleur(en) (be)kennen*, Onderwijs, levensbeschouwing en religie, Academia Press.

Hans Annoot zet dit alles af tegenover art. 29 van het Kinderrechtenverdrag.

Voor een democratische overheid is het (...) onmogelijk om te bepalen wat algemene vorming zou moeten zijn. En dit om meerdere redenen:

1° er moet immers eerst een standpunt ingenomen worden ten aanzien van de aard van de menselijke persoonlijkheid, de potentiële lichamelijke en geestelijke vermogens waarover de mens in principe kan beschikken, wat de intrinsieke waarde en betekenis van deze vermogens en talenten is (...),

2° hoe begrijpen wij de vrije samenleving waarop de leerling moet voorbereid worden om er een actief en verantwoord leven te kunnen leiden? Dit hangt ongetwijfeld samen met het filosofisch-antropologisch standpunt dat men inneemt(...),

3° aangezien het recht op algemene vorming samenhangt met de eigenheid van elke leerling is het niet mogelijk deze algemene vorming op algemene wijze en in abstracto te bepalen.

Anderzijds: Het is haar fundamentele opdracht om aan elke jongere een algemene vorming op maat te waarborgen.³⁶

Indien de overheid kiest om maatschappelijke redenen voor het implementeren van bepaalde meerderheidsopvattingen, en deze verplicht maakt, dan dient ze ook evenveel ruimte te laten voor andere democratische opvattingen.

2.5 De onontbeerlijkheid van een alternatieve keuze: de Steinerpedagogie als mogelijkheid

De steinerscholen werken vanuit een duidelijk en overkoepelend mensbeeld. Vanuit dit mensbeeld kiezen zij voor een **uitstel van studiekeuze** tot het einde van het SO en voor een comprehensief onderwijs. De fundamentele redenen daartoe worden verder apart besproken in het volgende hoofdstuk.

Ze kunnen zich bijgevolg niet verzoenen met een voor iedereen verplichte en vooraf bepaalde formele selectie en structurele scheiding van leerlingen op basis van specifieke competenties. De steinerscholen zijn voor een verdergezette én **veelzijdige** algemene vorming voor zoveel mogelijk leerlingen. De opbouw van de specifieke eindtermen in de voorliggende decretaal bepaalde polen beschouwen zij als een reeds voortijdige, specialiserende profilering.

De steinerscholen menen dat de ouders en de leerlingen in het kader van een echte vrijheid van onderwijs een **reële vrije keuze** moeten kunnen behouden. Naast specialiserende opleidingen in de 3^{de} graad dienen er ook alternatieve keuzemogelijkheden te zijn, zoals een veelzijdige vorming tot het einde van het SO.

Het steeds verder vastleggen door de overheid van de inhoud van het onderwijs – na een basisvorming van vakken, een invulling van die vakken met eindtermen en de overbrugging ervan door vakoverschrijdende eindtermen, en tenslotte ook de vastlegging van de inhoud van het specifiek gedeelte van een studierichting in specifieke eindtermen en waarop voortaan ook nog afgeleide specifieke eindtermen moeten voorbereiden, voortaan versmald tot ‘opleiding’ – betekent niet alleen voor de onderwijsinrichters maar ook voor de burgers een ernstige beperking in hun **keuzemogelijkheden**.

³⁶ Annoot, H., o.c., p. 124.

We wezen reeds op de stelling van Hans Annoot in dit verband, namelijk dat de overheid daardoor zelf slachtoffer wordt van een zogenaamde wetmatigheid van de utilitaire reductie. De door de overheid vastgelegde vorming is een eigen leven gaan leiden, en neemt steeds meer ruimte in ten nadele van breder opgevatte, en/of andere opvattingen van algemene vorming. Annoot spreekt van een doorgeschoten basisvorming.

In een aangekondigd nummer van TORB naar aanleiding van het gelijke kansenbeleid stelt hij vast in verband met het keuzegedrag van de ouders

Kiezen heeft maar echt zin indien er op een relevant niveau kan gekozen worden (...). In een samenleving met een etnisch of levensbeschouwelijk gevarieerde en individualiserende bevolking leven onvermijdelijk diverse opvattingen inzake 'goed' onderwijs.

De Steinerpedagogie is sinds 1989 erkend in het ASO als een **volwaardig alternatief** naast de andere, specialiserende studierichtingen/opleidingen. De steinerscholen menen dat ze – binnen het concept van opleidingen - het recht hebben op bestaan – als een **aparte** pool, als een algemeen vormings- en doorstromingsalternatief naast het specialiserend concept met andere richtingen/opleidingen.

3 Het concept van de steinerscholen

3.1 Een alternatief mensbeeld: grondslagen en doelstellingen van de Steinerpedagogie

3.1.1 Doelstellingen van de Rudolf Steinerpedagogie

De steinerscholen willen hun onderwijs geven vanuit een **eigen samenhangende**, en de tegengestelde doelstellingen van onderwijs **overstijgende visie** (cf. K. Egan).

Op een kernachtige manier vatte Rudolf Steiner het zelf als volgt samen:

*De vraag is niet wat de mens moet kunnen en weten teneinde zich in de bestaande sociale orde te kunnen invoegen, maar wel wat er in aanleg in de mens aanwezig is en in hem ontwikkeld kan worden. Dan wordt het mogelijk dat de opgroeiende generatie de maatschappij steeds nieuwe krachten toevoegt. Dan zal in deze maatschappij datgene leven wat de tot haar toetredende volwaardige mensen scheppen; maar aan de opgroeiende generatie mag niet datgene opgelegd worden, wat de bestaande maatschappij van deze generatie maken wil.*³⁷

In dit citaat wordt beknopt maar helder de doelstelling van de Steinerpedagogie weergegeven in haar verhouding tot de maatschappij. De opvoeding mag nooit uitgaan van abstracte, buiten de mens zelf gelegen doelstellingen, maar moet uitgaan van de levende werkelijkheid van de opgroeiende mens.

Als de werkelijke doelstelling van alle opvoeding zien wij de jonge mens zo ontwikkelen dat hij een innerlijk vrij en zelfstandig wezen wordt, dat in staat is de verantwoordelijkheid voor het eigen handelen op te nemen (ook in moreel opzicht). Jongeren moeten niet opgevoed worden voor een maatschappij zoals die er nu uitziet, maar voor de maatschappij zoals die er binnen twintig of dertig jaar zal uitzien. Niemand kan echter voorspellen hoe dat zal zijn.

Het opvoeden om in de maatschappij te kunnen functioneren kan dus o.i. op niets anders neerkomen dan op het zo optimaal mogelijk ontplooiën van wat aan mogelijkheden in elke jongere besloten ligt. De mens zelf en de samenleving zijn het best gebaat met mensen die in staat zijn om als verantwoordelijk individu in die samenleving keuzes te maken en die hun talenten kunnen inzetten en verder ontwikkelen of er nieuwe ontwikkelen, hoe de samenleving zich ook ontwikkelt, wat ook dan de echte maatschappelijke noden en vragen zullen zijn.

In een dergelijke toestand van onzekerheid blijft er eigenlijk maar één mogelijkheid open, namelijk jonge mensen niet af te richten op een bepaald doel of op zogenaamde eisen van de toekomst, maar om ze binnen de grenzen van hun eigen wezen en kunnen een dermate hoog niveau te laten bereiken dat ze in zichzelf en vanuit zichzelf de middelen en wegen kunnen vinden om zich in het leven staande te houden. Het kan niet de taak van de nu levende generatie zijn de marsroute voor de volgende generatie uit te stippelen. Het doel moet veeleer zijn voor elke jonge mens de mogelijkheid te scheppen voor innerlijke vrijheid () om hem zelfkritiek en*

³⁷ Steiner, R., 'Freie Schule und Dreigliederung', in: *In Ausführung der Dreigliederung des sozialen Organismus*, 1920, Der kommende Tag A.-G. Verlag, Stuttgart, p. 19. Ook opgenomen in: Steiner, R., *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921*, R. Steiner Verlag, Dornach/Schweiz, 1982, p. 37 (eigen vertaling).

*zelfvertrouwen te geven en als laatste die krachten in hem te ontplooien, waardoor hij in de toekomst zelfbewust zal kunnen handelen.*³⁸

Hieruit kan geenszins de opvatting afgeleid worden als zou het onderwijs niet moeten voorbereiden op het maatschappelijke leven. Integendeel, het is de doelstelling om de vermogens van de jonge mensen zo te ontwikkelen dat ze een **authentieke**, persoonlijke bijdrage aan de samenleving kunnen geven en dat de wil behouden blijft zich permanent te ontwikkelen. Het ontwikkelen van datgene wat aan vermogens in elke jonge mens besloten ligt, is tevens het beste wat opvoeding en onderwijs aan de gemeenschap kunnen bijdragen.

Hieruit blijkt dat de Steinerpedagogie uitgaat van een **open maatschappijbeeld**, waarbij het maatschappelijke leven niet de afspiegeling is van een vooropgezet toekomstplan, maar het plastische en immer bewegende resultaat van datgene wat de individuele mensen aan sociale en morele impulsen in vrijheid aan de gemeenschap bijdragen.

De Steinerpedagogie is er uitdrukkelijk niet op gericht door middel van opvoeding en onderwijs een vooropgesteld maatschappijbeeld te realiseren. Kenschetsend zou de doelstelling van de Steinerpedagogie kunnen worden omschreven als het ontwikkelen van **potentialiteit**. Het gaat niet in de eerste plaats om de aangeleerde kennis, inzichten en vaardigheden op zich. Hierover mogen echter geen misverstanden ontstaan. Uiteraard kan deze potentialiteit maar ontwikkeld worden door middel van het verwerven van concrete kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes. Het betekent o.a. dat er gestreefd wordt naar een zo groot mogelijke veelzijdigheid en een brede ontwikkeling. Men kan inderdaad niet als een vrij en verantwoordelijk individu functioneren in een concrete samenleving als bepaalde inzichten en kennis ontbreken en bepaalde vaardigheden niet worden beheerst.

Het realiseren van de basisdoelstelling (een zelfstandig, vrij en verantwoordelijk individu worden) kan ten vroegste met het aantreden van de **volwassenheid** gebeuren. De Steinerpedagogie kiest ervoor dit ‘eindbeeld’ niet naar de kinderwereld te extrapoleren of te transponeren en dit zo in directe zin na te streven. De ontwikkelingsweg wordt niet ‘retrograde’ vanaf het eindresultaat uitgestippeld, maar van de concrete leerling wordt afgelezen wat aan de orde is.

Zoals verder uiteengezet zal worden, steunt de Steinerpedagogie op de visie dat de ontwikkeling van een kind kwalitatief verschilt naargelang de **leeftijd**. Dat betekent in deze context dat de vermogens die bijvoorbeeld tijdens de kleutertijd of lagereschooltijd best ontwikkeld worden, niet in rechtstreekse zin op het bereiken van dit einddoel zijn gericht, maar bijvoorbeeld in latere fasen omgevormd moeten worden.

De Steinerpedagogie gaat noodzakelijkerwijze uit van een welbepaalde visie op de mens. Zoals reeds aangegeven is het niet mogelijk te werken aan de ontplooiing van de menselijke persoon (cf. recht op onderwijs) zonder daarbij uit te gaan van een welbepaalde visie over de aard van de menselijke persoon en zijn ontwikkeling. Deze mensvisie hangt samen met een bredere wereld- en maatschappijvisie (i.c. de antroposofie).

Het kan echter niet genoeg beklemtoond worden dat deze visie als dusdanig niet wordt onderwezen. Het onderwijs is er geenszins op gericht dat de leerlingen zich deze levensbeschouwing eigen zouden maken, laat staan zouden aanhangen³⁹. Het is immers de bedoeling de jongere zover te brengen dat hij in staat is als volwassene de **eigen verdere ontwikkeling** zelf in handen te nemen en in vrijheid en zelfverantwoording keuzes te maken inzake opvattingen, sociaal en moreel engagement.

³⁸ Lindenberg, C., “*Vrije Scholen*”. *Leren zonder angst - zelfbewust handelen*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1977.

³⁹ Leber, S., *Weltanschauung, Ideologie und Schulwesen – Ist die Waldorfschule eine Weltanschauungsschule?*, Stuttgart, 1989. Zie ook: Annoot, H., *Levensbeschouwing en Steinerpedagogie*, Rudolf Steineracademie, Antwerpen, 2001.

3.1.2 Rudolf Steinerpedagogie en mensvisie

De vraag hoe het onderwijs best kan slagen in het ontwikkelen van de hele persoonlijkheid van het kind, hangt af van de concrete opvatting over de mens en zijn verbinding met de wereld.

De Steinerpedagogie gaat uit van een specifieke **antropologie**. In wat volgt, wordt getracht deze beknopt te beschrijven.

Het is geen toeval dat Rudolf Steiner in 1919, bij de oprichting van de eerste ‘Waldorfschool’ te Stuttgart, de hoofdbrok van de voorafgaande lerarencursus wijdde aan ‘Menschenkunde’⁴⁰. De methodisch-didactische aanwijzingen en voorbeelden handelen in eerste instantie over de uitdieping en de concrete toepassing van deze menskundige inzichten⁴¹.

Bij de hiernavolgende schets van het mensbeeld dat aan de Steinerpedagogie ten grondslag ligt, wordt uitgebreid gebruik gemaakt van het degelijke overzichtswerk van Stefan Leber, *Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik*⁴². Er zal daarom in wat volgt niet telkens naar dit werk verwezen worden.

De antroposofie gaat als kennisvorm in op **de hele mens**, zoals ze deze naar lichaam, ziel en geest gedifferentieerd wil begrijpen⁴³. In die zin is het antroposofische begrijpen van de mens een poging om tot een samenhangend inzicht in het wezen van de ganse mens te komen.

1. Het lichaam is het organisme waardoor het innerlijke wezen van de mens ‘weet’ krijgt van de wereld, doordat de zintuigen de verschillende kwaliteiten van de **wereld** ontsluiten. Deze zintuiglijke indrukken worden door een innerlijke ziel ontvangen, bewerkt en in betrekking tot het innerlijke beleven geplaatst, doordat ze bijvoorbeeld het aangename van het onaangename onderscheidt. Kenmerkend voor deze beleving is het op zichzelf betrokken zijn van een subject. Dit beleven onderscheidt zich kwalitatief van al het lichamelijke doordat het zich steeds manifesteert in het betrokken zijn op zichzelf of op iets anders (voorstellingen, herinneringen, wensen, angsten, *).

De mens is echter in staat om, boven datgene uit wat hem behaagt, aantrekt, afstoot of nuttig lijkt, de wetmatigheden in de verschijnselen te (h)erkennen en zo door te dringen in het hem vreemde. Hierin toont zich de werkzaamheid van de menselijke geest die de mens verheft boven het louter persoonlijke in zijn betrekkingen met de wereld, tot in het algemeen objectieve.

Het menselijk lichamelijke vertoont drie kwalitatieve kenmerken: het zintuiglijk waarneembare en het ruimtelijk tastbare (het materiële), het leven en de daarmee verbonden levensprocessen (groei, gezondheid/ziekte *) en de aan de zintuiglijke waarneming gebonden gewaarwordingen.

2. Het grondgegeven van de ziel is het lust- en het leedgevoel. De grondkrachten van de werkzaamheid van de menselijke ziel zijn de sympathie en de antipathie. Hierdoor wordt begrijpelijk dat de mens een **gemeenschapswezen** is (‘zoön politikon’), ook zonder uitwendige noodzaak. Elk psychisch fenomeen kenmerkt zich immers door zijn ‘intentionele betrokkenheid’. In het antroposofische mensbeeld leeft de menselijke ziel als midden tussen lichaam en geest en is met beide verbonden. Door haar verbondenheid met het lichaam heeft de ziel deel aan de vergankelijkheid van de

⁴⁰ Steiner, R., *Algemene menskunde als basis voor de pedagogie*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1991.

⁴¹ Steiner, R., *Opvoedkunst, methodisch-didactische aanwijzingen*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1987; en: Steiner, R., *Praktijk van het lesgeven. Werkbesprekingen met leraren*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1989.

⁴² Leber, S., *Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik. Anthropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1993.

⁴³ De belangrijkste werken waarin Rudolf Steiner deze antropologie heeft uitgewerkt, zijn: *Theosofie*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1994; en: *De wetenschap van de geheimen der ziel. Herkomst en bestemming van de mens*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1998.

wisselende indrukken en gewaarwordingen enerzijds. Ook de eigen lichamelijkheid kan beleefd worden als welbehagen of pijn. Door het denken kan de ziel anderzijds deel hebben aan de blijvende wetmatigheden, aan de waarheid. Ook daarbij kan de ziel vreugde of verdriet beleven.

Wat de verbinding tussen het psychische en het lichamelijke betreft, wordt er in de Steinerpedagogie veel belang gehecht aan de specifieke samenhang die bestaat tussen respectievelijk de denkactiviteit en het zenuw-zintuigstelsel, het gevoelsleven en het ritmisch functionerend ademhalings- en bloedsomloopstelsel, en de wilsactiviteit en het stofwisselings- en bewegingsapparaat⁴⁴.

3. De kern van de menselijke geest tenslotte is zijn **individualiteit**, zijn 'ik'. Het ik van de mens heeft twee te onderscheiden eigenschappen, die samen het wezen van de mens uitmaken.

Enerzijds is er het vermogen om zich met de eigen (scheppende) werkzaamheid te identificeren en anderzijds het vermogen om zich van het door hemzelf voortgebrachte (na verloop van tijd) weer (deels) te distantiëren. Het ik van de mens steunt op de **continuïteit** van het bewustzijn, over het zich identificeren en distantiëren heen. Beide polariteiten worden verbonden door het on-deel-bare, de in-divid-ualiteit.

Het ik verschaft enerzijds continuïteit aan het bewustzijn als de kracht die de gebeurtenissen verbindt tot een 'biografie'. Anderzijds stuwt het ik, als innerlijk geestelijk wezen van de mens, zich boven het heden uit waardoor het ik zich kan ontwikkelen en rijpen. Dit streven, dat te maken heeft met de menselijke vervolmaakbaarheid, kan niet tot uiterlijke of lichamelijke voorvallen herleid worden. De menselijke individualiteit ligt minder in de inhouden waarmee hij zich bezig houdt als in de wijze waarop en in de kracht waarmee dit gebeurt, alsook in de wijze waarop hij zich er weer van losmaakt om, verder ontwikkeld of gerijpt, zich opnieuw met een werkzaamheid te identificeren.

In de gewaarwording van het eigen wezen ligt steeds een eerste bewustzijn een eigen wezen te zijn: dit bewustzijn verschijnt als zelfbewustzijn. Door het zelfbewustzijn ervaart de mens zichzelf als een zelfstandig wezen, als 'ik'. De opgave van de opvoeding bestaat erin datgene in de mens te ontwikkelen wat als individualiteit in de mens besloten ligt.

De Steinerpedagogie steunt op een mensvisie die de mens als **totaliteit** wil begrijpen. Dit impliceert dat de geestelijke, psychische en biologische dimensies van de mens niet herleid kunnen worden tot de wetmatigheden van zijn fysieke dimensie.

Deze dimensies geven ruwweg vier kwalitatief onderscheiden en niet-reduceerbare zijns categorieën aan:

- het anorganische zijn (de dode materie)
- het organische zijn (het levend zijn)
- het psychische zijn (het bezielde of bewust zijn)
- het geestelijke zijn (het zelfbewust zijn).

Een hoger niveau veronderstelt steeds de aanwezigheid van de onderliggende niveaus, maar kan er nooit toe herleid worden. Deze categorieën bestaan niet afzonderlijk maar doordringen elkaar wederzijds, zowel in de globale werkelijkheid als bij de afzonderlijke fenomenen.

Het onderscheiden van deze **zijns kwaliteiten** is zowel van belang voor het begrijpen van de mens als voor het begrijpen van de wereld. Beide aspecten hebben vanzelfsprekend hun belang voor de Steinerpedagogie, onder meer voor de menskundige, pedagogische en onderwijskundige opvattingen bij de verschillende vormingsgebieden. Dit leidt tot een eigen concept en benaderingswijze voor vele vakken.

⁴⁴ Steiner, R., *Von Seelenrätseln*, Dornach (Schweiz), 1983.

3.1.3 De ontwikkeling van jongeren: de samenhang tussen rijping en leren

Men kan de Steinerpedagogie karakteriseren als een ontwikkelingsgerichte pedagogie. Het volstaat niet uit te gaan van een bepaalde mensvisie. Om op te voeden en te onderwijzen is er ook inzicht nodig in de wetmatigheden die een rol spelen bij de ontwikkeling van het kind tot volwassene. Uiteraard dient dit inzicht op de ontwikkeling van het kind in deze visie ingebed te zijn.

De Steinerpedagogie steunt op de opvatting dat het kind en de jongere zich ontwikkelen door een samenspel van rijping en leren. Maar bij de rijping gaat het niet enkel om biologische of op biologische elementen steunende psychische groei- en differentiatieprocessen, maar om de ontwikkelingswetmatigheden van lichaam, ziel en geest in hun onderlinge samenhang.

De experimenteel vastgestelde **wetmatigheden** van het rijpingsproces (o.a. Gesell en McGraw)⁴⁵ bevestigen de aan de Steinerpedagogie ten grondslag liggende uitgangspunten:

1. Bepaalde vaardigheden en vermogens kunnen slechts in een bepaald ontwikkelingsstadium bereikt worden. Ze kunnen niet vroeger verworven worden.
2. Er zijn ook vaardigheden en vermogens die weliswaar door specifiek onderricht reeds vroeger kunnen worden bijgebracht, maar er blijkt nergens uit dat deze vroegere, na langere oefentijd verworven vaardigheden uiteindelijk beter worden verricht dan bij kinderen die deze vaardigheden op het 'normale' tijdstip hebben verworven.
3. Sommige te vroeg aangeleerde vaardigheden worden verworven op basis van primitieve, voor de vaardigheden minder gunstige functies.
4. Bepaalde vaardigheden of vermogens die te vroeg worden ontwikkeld, worden slechts ontwikkeld ten koste van andere dingen.
5. Ook het te laat ontwikkelen van bepaalde vaardigheden en vermogens is nadelig. Veel vaardigheden kunnen, eens de 'gevoelige' periode voorbij is, niet of nauwelijks nog geleerd worden. Daarom is het van het grootste belang aan de ontwikkeling van deze vermogens voldoende tijd te besteden en het kind voldoende ruimte te geven voor de ontwikkeling van deze vermogens.

In de antropologie waarop de Steinerpedagogie steunt, kan de ontwikkeling van het kind en de jongere beschreven worden als verlopend in kwalitatief te onderscheiden stadia. Hoewel de ontwikkeling een permanent proces is en een kind in het begin van een stadium volstrekt anders is dan een kind halverwege of naar het einde toe, zijn er toch voldoende gronden om aan deze indeling de nodige relevantie te verschaffen voor het pedagogisch handelen.

Er treden immers veranderingen op in het gedrag, in de waarneming, in de begripsvorming, in de lichamelijke ontwikkeling, in de beweging enz., die van doorslaggevende aard zijn voor de kwantitatieve en kwalitatieve vormgeving van de pedagogische werkzaamheid.

Opvattingen die de ontwikkeling in **fasen** willen begrijpen, worden in het hedendaagse wetenschappelijke veld enigszins gemarginaliseerd. Toch blijkt onmiskenbaar dat in uiteenlopende ontwikkelingspsychologische benaderingen doorgaans ongeveer dezelfde leeftijden (bijvoorbeeld de leeftijden van 7 - 10 - 12 - 14 jaar) op de voorgrond treden als scharnier- of culminatiepunt⁴⁶.

Maar of dergelijke scharnierpunten al dan niet beschouwd worden als de markering tussen twee ontwikkelingsfasen, hangt af van het belang dat men hecht aan de **veranderingen** die zich omstreeks die leeftijd voordoen of aan de nieuwe verhoudingen die binnen het kind zijn

⁴⁵ In de V.S. kent de ontwikkelingspsychologie een revival, onder meer beschreven in: Parke, R.D., Ornstein, P., Rieser, J. en Zahn-Waxler, C., *A century of Developmental Psychology*, Washington, 1994.

⁴⁶ Zie bijvoorbeeld de ontwikkelingspsychologische stelsels van Jean Piaget, Otto Tomlirz, Charlotte Bühler, Adolf Busemann, Oswald Kroh, Rudolf Steiner e.a.

ontstaan na geleidelijk voltrokken veranderingen. Het belang dat men hecht aan concrete fenomenen en de duiding die men eraan wil geven, worden onvermijdelijk sterk bepaald door het al dan niet geprononceerde mensbeeld van waaruit men de fenomenen wil begrijpen en/of verklaren.

Interessant is dat ook een hedendaags, niet-antroposofisch auteur als curriculum-wetenschapper Kieran Egan⁴⁷ tot een gelijkaardige indeling komt. Hij kiest voor zogenaamde ‘ways of understanding’, opeenvolgende ‘manieren van begrijpen’, in de ontwikkeling van een mens, als primair criterium voor de opbouw van een eigen curriculumvoorstel. Hij vraagt zich af wat men een kind moet leren om zo veel mogelijk de opeenvolgende manieren van begrijpen te ontwikkelen⁴⁸. Zeker in zijn inhoudelijke voorstellen komen deze stadia sterk overeen met het curriculum dat de steinerscholen internationaal voorstaan. Zo stelt Egan voor de derde graad SO dat kennisverwerving niet in de eerste plaats aan de orde is maar ‘denken in grote schema’s’ (cf. ons studieprofiel).

3.1.3.1 De eerste en tweede ontwikkelingsfase

steinerscholen zien de lagere en secundaire onderwijsniveaus als één consecutief geheel. De keuze van hun leerdoelen en hun aanpak is daar geheel op afgestemd.

Voor een meer uitgewerkt beeld van de eerste (van 0 tot 7 jaar) en de tweede (van 7 tot 14 jaar) fase in de ontwikkeling van het kind en de jongere zoals de steinerscholen dat zien, willen we hier verwijzen naar de desbetreffende hoofdstukken in de motivering bij de *Aanvraag tot afwijking van de eindtermen 1ste graad vastgelegd conform art. 6bis van de Wet van 29 mei 1959 en bekrachtigd bij Decreet van 24 juli 1996, ingediend door de inrichtende machten van Hiberniaschool en Middelbare Rudolf steinerschool Vlaanderen* (p. 23-30)⁴⁹.

3.1.3.2 De derde ontwikkelingsfase: van de leeftijd van 13 à 14 jaar tot 20 à 21 jaar

Voor een goed begrip van deze derde fase is het passend een kleine stap terug te doen. Rond het twaalfde levensjaar treedt de **prepuberteit** in. De geestelijke en psychische krachten nemen toe, maar zonder dat de jongere al in staat is deze zelfstandig te sturen of te beheersen. De opgave voor de opvoeders en leerkrachten is hier zowel ruimte als leiding te bieden. Op intellectueel vlak wordt de jongere stilaan in staat de wereld in zijn causale samenhang te begrijpen, d.w.z. de werkingen en betrekkingen van de wereld denkmatig te vatten (tot dan toe was het bevattingsvermogen van het kind grotendeels gevoelsmatig – begrippen ontstonden als het ware in de bedding van deze gevoelsmatige verbinding). Stefan Leber omschrijft de ontwikkeling van het denken bij jonge kinderen, schoolkinderen en prepubers als volgt:

*Terwijl het jonge kind aanvankelijk een waarnemingsgebonden denken ontwikkelt, is het schoolkind in staat zich zodanig van de waarneming los te maken, dat het meerdere waarnemingsgegevens met elkaar in verband kan brengen. Dit vermogen vernieuwt met de intrede van de prepuberteit zodanig dat het denkvermogen ook tegen complexere formeellogische problemen opgewassen is.*⁵⁰

⁴⁷ Egan, K., *The educated mind. How cognitive tools shape our understanding*, Chicago/London, 1997.

⁴⁸ Zich deels inspirerend op de 19^{de} eeuwse recapitulatietheorieën en deels op Vygotsky (cf. tekensystemen) stelt Egan dat bepaalde ‘intellectuele instrumenten’ ook bij moderne kinderen ‘bemiddelend’ kunnen leiden tot eenzelfde soort ‘begrijpen’ als bij de mensen die deze instrumenten in een bepaald verleden gebruikten. Deze overeenkomsten bepalen zijn keuze van leerinhouden. Voor de schooltijd komt hij tot 3 fasen: de mythische (3 tot 7 j.), de romantische (8 tot 15 j.), en de filosofische (16 tot 18 j.).

⁴⁹ Ontvankelijk verklaard bij Besluit van de Vlaamse regering van 30.09.97 (B.S., 14.11.97, p. 30307).

⁵⁰ Leber, S., *Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik. Anthropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen.*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1993, p. 447 (eigen vertaling).

De opdracht van de leraar bestaat erin om met behulp van de nog werkzame autoriteit stap voor stap de zich ontwikkelende denkvermogens te oefenen. Tegen het einde van deze tweede grote ontwikkelingsfase, bij de aanvang van de puberteit, zet de opgroeiende jongere zich terecht af tegen deze autoriteit. Het zoekt nu naar eigen klaarheid en oriëntering.

De derde grote fase breekt aan: de ontwikkeling naar zelfstandigheid en rijpheid in denken, voelen en handelen.

*Aan het eind van deze zeven jaren staat de volwassenheid. Een ideaal van volwassen zijn is: dat men vanuit de eigen individualiteit de vrijheid heeft keuzes in het leven te maken; dat men tot omgang met de eigen mogelijkheden en beperkingen komt en zich zo tot creatieve en verantwoordelijke persoonlijkheid kan ontwikkelen.*⁵¹

*In het begin van de puberteit worden de kinderen lichamelijk volwassen: het meisje wordt vrouw, en de jongen wordt man. In principe zijn ze dan lichamelijk even ver als hun ouders. De volwassenheid roept hen, maar ze zijn nog niet vrij, hun ziel is op alle gebieden – denkend, voelend en werkend – nog helemaal doordrongen van degenen die hen begeleidden. Lichamelijk mogen ze dan volwassen zijn, innerlijk begint nu pas de strijd om een zelfstandig bestaan.*⁵²

In de ontwikkeling tot de volwassen zelfstandigheid spelen de ontwikkeling van de denkvermogens en het **oordeelsvermogen** een belangrijke rol.

*Samenvattend kunnen we zeggen dat de jongere voortaan in staat is, bij een probleem verschillende hypotheses voor een mogelijke oplossing op te bouwen en deze systematisch uit te denken. Het denken in mogelijkheden – ‘hoe zou het zijn als’ – als dusdanig los van het concreet gegeven, (*) [is] de opmerkelijke vooruitgang (*) in het rijpen van het denken. Meer nog: de jongere kan hypothetische – anticiperende – probleemstellingen opwerpen en voor zichzelf deels zeer fantasierijke oplossingen deduceren. Verder kan de jongere logische bewerkingen als abstracte processen, onafhankelijk van enige concrete inhoud, uitvoeren.*⁵³

Over het oordeelsvermogen schrijft Leber het volgende: *Tot die tijd [puberteit] geschiedde de oordeelsvorming eenvoudig zo, dat de waarneming direct de overeenkomstige begrippen opriep of dat een volwassene zijn oordeel uitsprak, of dat een in de omgeving voorhanden zijnd collectief oordeel door het kind (*) overgenomen werd.*⁵⁴ In de puberteit nu wordt het anders. De jongeren willen in dit verbinden van waarnemen en denken zelfstandig worden: zij wege af of de ter beschikking staande begrippen voor hen zelf werkelijk bij hun waarnemingen passen.

*Dit proces, waarin de verbinding van begrip en waarneming afgewogen wordt, is oordeelsvorming. Het is niet te ontkennen dat in dit proces een bepaalde gevoelsactiviteit een rol speelt.*⁵⁵ *In deze activiteit [oordelen] nu, zet de puber zijn eerste stappen. Hij beschikt over **voorstellingen** en **begrippen**, en over **waarnemingen**. Met de puberteit echter worden deze niet meer als vanzelfsprekend aanvaard; de puber zoekt een geheel persoonlijke verhouding tot de gegevenheden.*⁵⁶

Er worden argumenten gevraagd en aan het eigen zich ontwikkelende oordeelsvermogen onderworpen. Er komt afstand alsook een grote behoefte aan gesprek, discussie, meningsvorming en -uitwisseling. Daarmee gepaard ontstaat een vraag naar kennis, verklaring, wetenschap – zowel van de wereld als van de mens – i.c. de eigen persoonlijkheid.

⁵¹ Schoorel, E. (eindred.), *Leren. Op weg naar een antroposofische leertheorie*, Werkgroep Leren, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1995, p. 48.

⁵² Meys, J., *Puberteit. De smalle weg naar innerlijke vrijheid*, Zeist, 1996, p. 16.

⁵³ Leber, S., o.c., p. 449 (eigen vertaling).

⁵⁴ Leber, S., o.c., p. 452 (eigen vertaling).

⁵⁵ Leber, S., o.c., p. 454 (eigen vertaling).

In de Steinerpedagogie worden dan ook de **vakinhouden en doelstellingen** daaraan geheel aangepast. Naarmate de jongeren erin slagen het zwart-wit denken te ontwikkelen tot een genuanceerd denken, hun vaak woelige en nog moeilijk te beheersen gevoelsleven tot rust en evenwicht te brengen, hun afwisselend impulsieve of passieve wilsleven onder controle te krijgen, zal dit oordeelsvermogen sterker, kritischer en objectiever zijn, zowel t.a.v. de wereld als t.a.v. zichzelf. Dit heeft consequenties voor de specifieke eindtermen.

Naarmate gedurende de jaren op de middelbare school de jongeren méér de kans gekregen hebben zich in deze zelfstandigheid te oefenen, zullen ze er na het SO in slagen echt **eigen keuzes** te maken i.v.m. verdere studie, beroep, en uitbouw van het volwassen leven – keuzes waarin vrijheid en verantwoordelijkheid met elkaar in evenwicht zijn.

Uitgangspunt voor het onderwijs in de tweede en derde graad van de middelbare steinerscholen is dan ook: deze globale doelstelling – ontwikkeling tot vrije en verantwoordelijke volwassenen – realiseren door middel van de leerprocessen. Het centrale opvoedingsprincipe in de tweede en derde graad is dat van het streven naar waarheid. Elk leerstofonderdeel, mits met bezieling en deskundigheid gebracht, kan voor de puber/adolescent⁵⁷ aanknopingspunt zijn voor de verschillende facetten van het zich ontwikkelende oordeelsvermogen.

Zonder te willen schematiseren in deze voor elke puber/adolescent in wezen individuele ontwikkelingsgang, is het curriculum opgebouwd en georganiseerd rond deze verschillende **fasen** van de puberteit/adolescentie.

In de tweede graad ligt bij aanvang het accent op het zoeken naar houvast in de wetmatigheden van het denken; de derde graad oriënteert zich meer naar zelfstandigheid en evenwicht in het gevoelsleven. Zoals het middelbaar onderwijs nu georganiseerd is, vallen echter de laatste jaren van de adolescentie deels buiten het bestek van deze beschouwingen i.v.m. eindtermen.

De **doe-puberteit**⁵⁸, de periode waarin de jonge mens daadwerkelijk uit zichzelf klaar is om zich uiteen te zetten met de keuzes en activiteiten die bepalend zullen zijn voor de verdere volwassenheid, valt na de middelbare school. Uiteraard is het toch ook de bedoeling hierop zo goed mogelijk voor te bereiden, evenwel zonder te overhaasten of voorbarige keuzes tot stand te laten komen. Het is voor jongeren van deze tijd niet ongebruikelijk om na de middelbare school enige tijd te werken en/of te reizen om zichzelf de kans te geven **verschillende** levens- en beroepsgebieden te gaan verkennen. In het curriculum van de steinerscholen zijn trouwens jaarlijks extra-muros projecten opgenomen, waarvan ongeveer de helft klassikaal en ongeveer de helft individueel zijn.

3.1.4 Leerstof als ontwikkelingsstof: de eigen pedagogische methode

Zoals reeds gesteld is in de Steinerpedagogie de opvoeding de primordiale doelstelling. Dat is echter geen reden om ‘leerstof’ – hier te verstaan als aangeboden inhouden, vaardigheden en

⁵⁶ Leber, S., o.c., p. 455 (eigen vertaling).

⁵⁷ In de steinerscholen hanteert men gewoonlijk de volgende indeling: prepuberteit (laatste jaar basisschool en eerste jaar S.O.) – puberteit (tweede en derde jaar S.O.) – adolescentie (vanaf het tweede jaar van de tweede graad). De hier geciteerde bronnen van Leber en Meys hanteren echter andere indelingen, waarbij het woord ‘puberteit’ ook nog gebruikt wordt voor de leeftijdsfase voorbij 15 jaar. Om erop te wijzen dat het over beide kan gaan, hanteren we hier de dubbele term ‘puberteit/adolescentie’.

⁵⁸ De term is van S. Leber en bedoelt de periode van 18 tot 21 jaar.

processen samen – minder belangrijk te vinden. Integendeel. Juist omdat leerstof het **middel** is om het opvoedingsideaal mee te bereiken, is leerstof zo uitermate belangrijk.

De keuze van de leerstof in de verschillende leerjaren en vakken is – zoals aangetoond – afgestemd op de leeftijdsfase van de jongere. De steinerscholen hebben daar internationaal nu zo'n 80 jaar ervaring mee.

Bovenstaande is ook de fundamentele reden waarom de steinerscholen het zo moeilijk hebben met eindtermen die door de overheid worden opgelegd. Deze eindtermen zijn opgesteld volgens een ander principe: niet volgens de ontwikkelingsfasen van het kind en de jongere, maar volgens een rationele ontplooiing van vakgebieden en vervolgopleidingen. Als het aangeboden curriculum als ondersteuning wil dienen van het natuurlijke fysieke, psychische en geestelijke ontwikkelingsproces van het kind en de jongere, dan kan men echter niet anders dan de keuze van de juiste leerstof uitermate belangrijk vinden. Voor elk leerjaar zijn er bepaalde **thema's** die onderling samenhangen, vaak echter op subtiele wijze, die de kern van de Steinerpedagogie vormen in de hogere jaren van het secundair onderwijs. De vraag is dan 'methodisch' en conceptueel: welke leerstof wordt best aangeboden, en hoe moet men met die leerstof omgaan opdat zij tot ontwikkeling van de jongeren zou leiden? Een eerste houvast is de vereiste dat leerlingen zich innerlijk met de leerstof uitzetten, wil deze leerstof tot **innerlijke ontwikkeling** dienen. Hier ontstaat een innige verbinding tussen leerstofkeuze en methode die de Steinerpedagogie eigen is en die leidt tot onverzoenbaarheid met de specifieke eindtermen.

Hoe bereikt men dat de leerlingen zich innerlijk met de leerstof uitzetten? Het is daarvoor niet voldoende om de stof in de klas behandeld te hebben. De leerkracht moet eisen dat de leerlingen iets **doen** met die leerstof.

De activiteiten 'studie' en 'oefenen' zijn daarbij onontkoombaar. Beide zijn voor de ontwikkeling van de wil van cruciaal belang. Via de wil wordt dan het denken ontwikkeld en via het denken het zich invoelen.

De wil heeft echter een **motief** nodig om te kunnen werken.

Het komt er op aan op het gepaste moment die leerstofonderdelen aan te bieden waarmee de wil van de leerling zich kan verbinden. Op zichzelf is echter het curriculum volgens deze ontwikkelingsfasen niet genoeg. Een andere vereiste opdat de wil een motief zou vinden om tot studie te komen, is de kunstzinnige manier waarop met de leerstof wordt omgesprongen, zodat ook een **gevoelsverbinding** tot stand kan komen. Nadat het interessevuur van de leerlingen is aangewakkerd, moeten de leerlingen de leerinhouden ook verwerven, en zich zo ver als voor ieder van hen persoonlijk mogelijk is met de leerprocessen uitzetten. Daar is een grote wilsinspanning voor nodig.

Uit de gerichtheid op 'opvoeding' en 'ontwikkeling' blijkt dat de procesmatig gerichte Steinerpedagogie moeilijk te verzoenen is met een benadering van het onderwijs die formeel neergeschreven is in de vorm van 'gedragsomschrijvingen of -veranderingen' (kunnen verwoorden, kunnen opsommen, kunnen gebruiken, enz.) Nochtans zullen we ook in de ter vervanging voorgestelde eindtermen deze op gedrag afgestemde terminologie gebruiken, omdat zij de eigenlijke onderwijsdoelstellingen van de Steinerpedagogie via het zelf doen niet in de weg staat. Het is inderdaad zo dat leerlingen bepaalde dingen moeten kunnen, vooraleer men met zekerheid kan zeggen dat ze de gewenste ontwikkeling ook echt hebben doorgemaakt. Deze ontwikkeling blijft echter de primordiale doelstelling; de doelstellingen uit de eindtermen zijn hierbij ondersteunend.

3.1.5 De fenomenologie als kennisweg

Vanuit het oogpunt van de Steinerpedagogie is het belangrijk dat leerlingen leren vertrouwen op de **zintuigen** en dat hen niet van jongsaf wordt geleerd dat, zoals in de klassiek wetenschappelijke benadering vaak beweerd wordt, de zintuigen misleiden en veel te grof zijn om tot exacte waarnemingen te komen. Onder andere hierom kiezen de steinerscholen voor de fenomenologische benadering.

De scholing van de zintuigen is een centraal motief in de fenomenologische methode, waarin vooral gezocht wordt naar het ‘wezen’lijke van de verschijnselen. De zoektocht naar de intrinsieke kwaliteiten primeert hier op het vinden van verklaringsmodellen. De fenomenologische onderzoeker neemt het door hem verworven exacte voorstellingsbeeld tot uitgangspunt, laat dit beeld herhaaldelijk in zijn bewustzijn komen en leeft zich zo steeds beter en sterker in het fenomeen in. Mits de reeds aangehaalde **terughouding** ontstaat zo een grote mate van objectiviteit.

Deze fenomenologie, oorspronkelijk geformuleerd en beoefend door J. W. von Goethe, vormt de basis voor het waarnemen:

- De onderzoeker neemt het fenomeen zo zuiver mogelijk waar. Waarnemingsoordelen brengt hij zo zuiver mogelijk onder woorden en vooroordelen (in de vorm van reeds verworven gezichtspunten) houdt hij terug. Hij schoolt dus zijn exacte waarneming.
- De onderzoeker ontwerpt nieuwe situaties waarin de voorwaarden waaronder het fenomeen zich voordoet duidelijker onderscheiden worden. Hij probeert zich met verbeelding in te leven in het verschijnsel.
- De onderzoeker probeert het fenomeen te duiden door de gebarentaal (geste) van het verschijnsel te laten spreken.
- De onderzoeker tracht het wezen-lijke van het fenomeen te verwoorden.

Goethe zegt: ‘Die Sinne trügen nicht, das Urteil trügt’. Het denken zelf ontwikkelt zich door ‘terughouding’ tot wat hij ‘anschauende Urteilskraft’ noemde. Bij het verwoorden van het wezenlijke tracht men een afsluitende definiëring zo lang mogelijk uit te stellen. Men spreekt dan van karakteriseren: het samenbrengen van alle waargenomen aspecten in één groot beeld, dat evenwel geen volledigheid pretendeert⁵⁹.

3.2 De Steinerpedagogie: een verdergezette algemene vorming

Om al de reeds besproken redenen wil de Steinerpedagogie een vollediger en een zo lang mogelijke algemene vorming aanbieden.

De onderverdeling tussen basisvorming en specifiek gedeelte wordt in steinerscholen enkel administratief gemaakt. Er zijn reeds doelstellingen in de basisvorming opgenomen die bij andere opleidingen pas in het specifiek gedeelte aan bod komen. Zo wordt er al in het vak Nederlands bewust aan zelfconceptverheldering gewerkt: door de individuele ontwikkelingsweg van een mens aan de hand van het Parcivalverhaal te bespreken en belangrijke levensthema’s uit het Faustverhaal te behandelen. In het gedeelte *Studieprofiel* wordt verder op deze organische samenhang ingegaan.

De Steinerpedagogie schrijft zich aldus in binnen het kaderconcept van algemene vorming. We maken dit duidelijk aan de hand van het reeds eerder besproken kader van Meijer en Schreuder.

1. Vorming voor allen

De steinerscholen werken met leeftijdshomogene groepen waardoor er natuurlijk grote verschillen in mogelijkheden zijn: het zijn dus **niveauheterogene** groepen. Dit bevordert het leren samenleven en -werken met medemensen met andere mogelijkheden. Het geeft een breed sociaal leefklimaat en respect en tolerantie ten aanzien van de anderen worden geoefend.

Er zijn gelijke kansen voor iedere leerling om zijn eigen mogelijkheden te onderzoeken en tot een zo hoog mogelijk niveau van ontwikkeling te brengen. Gelijke kansen is dus niet alleen gelijke toegang, maar ook het recht op gedifferentieerde leerprocessen binnen een gemeenschappelijk breed studieaanbod.

2. Veelzijdige vorming

Om alle persoonlijkheidsaspecten tot ontwikkeling te laten komen, is uiteenzetting met een grote **verscheidenheid** aan vakken en leerinhouden nodig. Zodoende leidt veelzijdige vorming ook tot brede vorming.

De potenties van elke leerling op elk van deze gebieden worden onderzocht. De leerlingen worden vooral gestimuleerd in de ontwikkeling van wat ze nog niet kunnen, eerder dan het selectief bevorderen van reeds gebleken talenten.

3. Samenhang: een evenwichtig aanspreken van denken, voelen, willen

Deze drie persoonlijkheidsaspecten gelden niet enkel als ordeningskader voor curriculum-constructie (keuze van vakken en vakinhouden, samenhang tussen en opbouw van vakken), maar ook in ieder vak als grondslag voor de **methode** van onderwijzen.

De ontplooiing van de individuele persoonlijkheid (intrinsieke betekenis) vormt naar onze mening tevens de beste voorbereiding op én bijdrage aan de maatschappij.

De ontplooiing van de individuele potentialiteit van de leerling is ook maatschappelijk 'nuttig'. De keuze van de leerstof is daarom in de eerste plaats afhankelijk van de ontwikkelingsbehoeften van de jongere, en komt daardoor pas daarna tegemoet aan de huidige eisen van de maatschappij.

Samenvattend mogen we het pedagogisch concept van de Steinerpedagogie omschrijven als een verdergezette algemene vorming, waarbij algemeen verwijst naar een veelzijdige, brede en samenhangende gemeenschappelijke vorming, primair bepaald door de intrinsieke waarde van de vorming voor de persoonlijkheidsontwikkeling.

De specificiteit van de Steinerpedagogie kunnen we dus niet verbinden met één bepaald wetenschapsdomein. Ze bestaat uit een vorming die ook nog in de 3^{de} graad SO zowel algemeen, breed als veelzijdig wil zijn. Haar specifiek gedeelte kan daarom niet losgekoppeld worden van haar basisvorming. De Steinerpedagogie beschouwt beide delen als één **organisch geheel**⁶⁰.

De vakken in het specifiek gedeelte zijn bedoeld als bedding voor die cultuur- en vormingscomponenten die volgens haar in de formele basisvorming ontbreken of onvoldoende aan bod kunnen komen.

⁵⁹ Veltman, W.F., 'Waarnemen en oordelen' {2}, in: *Vrije Opvoedkunst*, Zeist, december 2003.

⁶⁰ Zoals ook reeds duidelijk werd gesteld in: Besluit van de Vlaamse regering tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking op de eindtermen van de tweede en derde graad van het voltijds gewoon secundair onderwijs, van 6 september 2002 (B.S. 22/11/2002), Deel II, hoofdstuk 1: *Motivering en toelichting, de essentie van de Steinerpedagogie*.

3.2.1 Steinerpedagogie en ‘Bildung’: een plaatsbepaling

Om misverstanden te vermijden blijkt het nuttig om tevens aan te geven hoe de Steinerpedagogie zich verhoudt tot het ‘klassieke’ vormingsideaal, namelijk de lange traditie van Bildungspedagogieën.

Het echte doel van de Steinerpedagogie werd omschreven als de ontwikkeling van de potentiële mogelijkheden van de gehele persoonlijkheid van het kind. Het einddoel van de opvoeding wordt geschetst in het beeld van een **innerlijk vrij** en **zelfstandig** wezen, dat in staat is verantwoordelijkheid voor het eigen handelen op te nemen, ook in moreel opzicht. Aangezien niemand kan voorspellen hoe de maatschappij er in de toekomst zal uitzien, kan het opvoeden om in de maatschappij te kunnen functioneren ook op niets anders neerkomen dan het zo optimaal mogelijk ontplooiën van wat er aan mogelijkheden in elke leerling besloten ligt.

De Steinerpedagogie gaat uit van een open maatschappijbeeld, waarbij het maatschappelijke leven niet de weerspiegeling is van een vooropgezet toekomstplan, maar het plastische en immer bewegende resultaat van datgene wat de **individuele** mensen aan sociale en morele impulsen in vrijheid aan de gemeenschap bijdragen. Het centraal stellen van de ontwikkeling van de potentialiteit van het kind – wat per definitie een niet vooraf bekend eindresultaat zal opleveren – maakt de fundamentele **discrepantie** tussen Steinerpedagogie en het klassieke Bildungsideaal geheel duidelijk. Hoewel de Steinerpedagogie met haar opvoedingsproject zeer duidelijk een beeld nastreeft (te weten dat van een vrij, zelfstandig oordelend en verantwoordelijk mens) is de uiteindelijke invulling van dat beeld onbepaald, daar het afhankelijk is van de individuele aanleg, interesses en potenties van elke mens afzonderlijk. De idee dat vorming die zich richt tot het ware (de rede) en het schone (de kunst) ook het goede (moreel handelen zoals het door de opvoeder wordt bedoeld) zou opleveren, wordt door de Steinerpedagogie niet onderschreven. In tegenstelling tot de klassieke vormingsidealen, gaat de Steinerpedagogie ervan uit dat de vrije en zelfverantwoordelijke mens wérkelijk vrij is, ook om daden te stellen die ingaan tegen wat door de Steinerpedagogie zelf als ‘juist’ of ‘goed’ wordt beschouwd. Het is het vermogen om zelfstandig te oordelen dat de mogelijkheid creëert voor het vrij en zelfstandig handelen.

Hoewel de gehanteerde begrippen – vrijheid, verantwoordelijkheid, oordeelsvermogen, handelingsbekwaamheid – ook tot het jargon van de klassieke Bildungspedagogieën behoren, onderscheidt de Steinerpedagogie zich van deze stroming doordat ze geen beeld wil doorgeven dat als eindproduct een bepaalde uitkomst heeft (zichzelf, het geluk, de vrijheid, de humaniteit, een betere wereld), maar dat enkel als **procescriterium** geldigheid verkrijgt. Het geeft aan waar het opvoedingsproces zich in haar vormgeving naar moet richten, maar niet wat de inhoudelijke uitkomst van dit proces moet zijn.

4 Ondersteunende argumenten

4.1 Aanverwante opvattingen en onderzoek

We hebben aangetoond dat de Steinerpedagogie een brede, veelzijdige maar ook een verder gezette algemene vorming wil aanbieden. We willen ons standpunt onderbouwen door verschillende instanties en bronnen met aanverwant ideeëngoed ook even kort te bespreken en waar mogelijk met de praktijk in de steinerscholen te vergelijken.

4.1.1 Het belang van veelzijdige algemene vorming

4.1.1.1 De drie onderwijsdoelstellingen van Eisner

De Amerikaanse onderwijskundige Elliot Wayne Eisner⁶¹, die in zijn opvattingen sterk verwant is met de Engelse cultuur- en onderwijsfilosoof Herbert Read, onderscheidt in zijn werken drie soorten onderwijsdoelstellingen: ‘instructional objectives’, ‘expressive objectives’ en ‘problemsolving objectives’⁶².

Instructional objectives

Men kiest ervoor leerresultaten uit te drukken in objectief waarneembaar **gedrag**. Eisner waarschuwt dat dit een **visie** insluit op de mensen en hun gedrag, en op de betekenis van leerstof en de maatschappelijke relevantie daarvan. Ook gezien vanuit de visie van Eisner zit er dus in eindtermen een mens- en maatschappijbeeld verborgen.

Expressive objectives

Het onderwijs kent ook allerlei aspecten die zich niet in gedrag als eindresultaat – zoals de instructional objectives – maar in een **ontmoeting** uitdrukken. De kwaliteit van de ontmoeting is hierbij het eerste belang en het product van die ontmoeting hoogstens een afgeleide tweede. Deze doelstellingen, kan men niet uitdrukken in termen die adequaat zijn voor de instructie van het doel. Zij dienen veel meer het karakter te hebben van een **opdracht**, een mogelijk maken van de ontmoeting. Een dergelijk onderwijsdoel noemt Eisner een expressive objective.

Problemsolving objectives

De twee voorgaande begrippen beschrijven nog niet helemaal wat er in het onderwijsveld gebeurt. Dit dient nog aangevuld met minstens een derde doel: problemsolving objectives. Daarbij is het eindpunt van de activiteiten gegeven is maar de opgave ligt in de verschillende wijzen waarop het probleem opgelost kan worden. Er kunnen verschillende oplossingen bedacht worden die elk voor- en nadelen hebben. Dit leidt tot discussie, afwegingen en **keuzes**.

Expressive objectives en het belang van kunstzinnige vorming

Deze drie doelstellingen beschrijven volgens Eisner de belangrijkste aspecten van het educatieve proces; waarbij het gebied van de expressive objectives bijzonder belangrijk is.

⁶¹ De belangrijkste werken waarin Eisner zijn theorieën uitwerkt zijn *Educating artistic vision*, New York, 1972; *The educational imagination on the design and evaluation of school programs*, New York, 1979; *On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research*, modified version of a paper presented at the AERA annual convention 1980 (gest.); *Conceiving and representing: their implications for educational evaluation*, Portland, Oregon, 1981.

⁶² Deen, N., ‘Onderwijskundige verbeeldingskracht: Elliot Eisners bijdragen tot de onderwijskunde’, in: *Pedagogische Studiën*, 1982.

Expressive objectives zijn een ontmoeting tussen aspecten van de cultuur en een zich ontwikkelend persoon. Het product van die ontmoeting is per definitie onvoorspelbaar. Wat beïnvloedbaar is, is de **kwaliteit** van de ontmoeting waardoor een educatief effect bereikt kan worden.

Eisner wil hier geen bepaalde onderwijsvorm aanduiden, maar een vormende ontmoeting, waarin de leerling een dimensie van zijn persoonlijkheid ontwikkelt die voor zijn verdere leven van **blijvende betekenis** zal zijn. In die zin is een expressive objective een doel dat niet in een product maar in een attitude, een persoonlijkheidsaspect kan worden uitgedrukt.

Expressive objectives hebben voor Eisner een grote affiniteit met de kunstzinnige vorming. Kunstzinnige vorming is vorming in de levenscontext van degene die gevormd wordt en de persoonlijke creatieve expressie in zijn vorming ontleent impulsen aan wat anderen gedaan hebben. Bovendien wordt die vorming bepaald door de maatschappelijke en culturele situatie waarin ze tot stand komt. Eisner onderscheidt duidelijk drie aspecten van kunstzinnige vorming: een productief, een kritisch en een cultureel aspect.

*Het **productief aspect** heeft te maken met dat wat de mens zelf doet, de wijze waarop een mens uitdrukking geeft in artistieke vorm aan wat in haar of hem leeft.*

*Het **kritisch aspect** richt zich op de beschrijving, de analyse en de waardering van datgene wat anderen al deden. Kunstbeschouwing als basis voor eigen stijl- en smaakontwikkeling en als mogelijke bevruchting van de eigen productiviteit.*

*Het **cultureel aspect** richt zich op de analyse van de cultuursituatie waarin kunstwerken zijn ontstaan en de cultuursituatie waarin de cultuurbeschouwende mens zichzelf bevindt.*

In de steinerscholen wordt aan deze drie aspecten veel belang gehecht, onder meer in Esthetica, Plastische en Muzikale Opvoeding en Expressie.

Problemsolving objectives en het belang van ervaringsleren

In veel projecten die deel uitmaken van het specifiek gedeelte van de Steinerpedagogie is het eindpunt van de activiteit gegeven, zoals bijvoorbeeld bij het maken van een kast voor de kleuterklas (expressie, schrijnwerkerij), of het organiseren van de jaarlijkse cultuurhistorische reis door het 2^e jaar van de 3^e graad. Het zijn typische problemsolving objectives.

De leerlingen moeten door overleg, creativiteit en welbepaalde keuzes besluiten hoe die kast er zal uit zien. Er wordt een zeer nauwkeurig drie-dimensioneel plan gemaakt én uitgevoerd.

De bestemming van de cultuurhistorische reis en de hiertoe nodige acties en middelen worden bepaald door grondig overleg tussen de leerlingen, de leraars en de ouders. Het uiteindelijk reisplan is een gegeven dat groeit door informatie verzamelen, mogelijkheden en beperkingen afwegen en keuzes maken.

4.1.1.2 Het Unesco-rapport van J. Delors⁶³

Jacques Delors actualiseert in het Unesco-rapport *The treasure within* het doel en de opdracht van het onderwijs. In onze steeds complexere kennismaatschappij moet het onderwijs *kaarten aanreiken van een complexe wereld in voortdurende beroering en het kompas waarmee de mens in die wereld zijn weg kan vinden*. Het onderwijs moet daarom georganiseerd worden rond vier fundamentele leertypes, de vier pijlers van onderwijs: **leren weten**, **leren doen**, **leren samenleven** met anderen en **leren zijn**. Zo wordt er volgens dit Unesco-rapport een algemene, brede en veelzijdige vorming beoogd die zich richt op de eigenheid van het individu, maar ook op diens plaats in de samenleving. Het onderwijs zou niet langer mogen

⁶³ Delors, J., e.a., *Learning: the treasure within*, Unesco, Parijs, 1996.

gaan om het bereiken van specifieke doelstellingen maar moet de nadruk leggen op *de ontwikkeling van de gehele persoon, kortom, leren zijn*.

Leren weten

Door de explosie van kennis in onze maatschappij is het nutteloos alles te willen weten. Dat wil echter niet zeggen dat specialisatie de oplossing biedt. Een goed ontwikkelde geest heeft een brede, algemene vorming nodig om het contact met andere gebieden en mensen niet te verliezen.

algemene vorming verbindt gemeenschappen in tijd en ruimte en zorgt ervoor dat andere kennisgebieden openstaan voor elkaar. Daardoor kunnen er vruchtbare synergieën ontstaan tussen verschillende disciplines. Soms wordt belangrijke vooruitgang in kennis, zeker in onderzoek, gemaakt op de grens tussen verschillende disciplines.

Leren weten kan zowel een middel als een doel zijn in het leven. Als middel is het een manier om te functioneren in de maatschappij, een beroep uit te oefenen en te communiceren. Het doel wordt het **plezier** van begrijpen, weten en ontdekken.

Leren doen

Leren doen is nauw verbonden met leren weten maar in dit leertype is het vooral belangrijk om dat wat men geleerd heeft in de praktijk om te zetten. Door onze snel veranderende maatschappij is het echter niet mogelijk te weten hoe de arbeidsmarkt zal evolueren. De leerlingen moeten dus niet enkel gespecialiseerde vaardigheden leren maar ook hoe ze met **verschillende situaties** moeten omgaan.

Leren samenleven met anderen

Dit is een belangrijk gegeven binnen het huidige onderwijsdiscours dat volgens het Unesco-rapport op twee niveaus moet worden aangepakt: ten eerste is er de ontdekking van de ander, en ten tweede de ontdekking of creatie van gezamenlijke levensdoelen. Dit kan voor een stuk door de school gerealiseerd worden door samen te werken aan buitenschoolse projecten.

Als mensen samenwerken aan lonende projecten buiten hun dagelijkse routine, zullen verschillen en zelfs conflicten tussen individuen vervagen en soms zelfs helemaal verdwijnen.

Leren zijn

De 21ste eeuw heeft behoefte aan een verscheidenheid aan talenten en persoonlijkheden. Het is aan de scholen om bij te dragen aan

‘all-round’ ontwikkeling van elk individu – geest en lichaam, intelligentie, gevoeligheid, esthetisch gevoel, eigen verantwoordelijkheid en spirituele waarden.

zodat de mensen zich kunnen ontwikkelen tot vrije individuen, met controle over het eigen leven. Dit is geen egoïstische doelstelling maar een manier om tot creativiteit en innovatie te komen en uiteindelijk vijandigheid en geweld in onze maatschappij te verminderen.

4.1.1.3 Accent op talent⁶⁴

In het rapport *Accent op talent* van de Koning Boudewijnstichting lezen we de bevindingen van een commissie van deskundigen uit de sociaal-economische en de onderwijswereld die voorstellen doen om het onderwijslandschap te hertekenen vanuit een integrale benadering: **anders leren, anders kiezen en anders werken**. Het buigt zich zowel over de knelpunten van het onderwijs zoals het watervalstelsel, ongekwalificeerde schoolverlaters, demotivatie en onderwaardering van techniek en technologie, als over maatschappelijke problemen als de snel groeiende kennismaatschappij en de daaraan verbonden dualisering.

⁶⁴ Bossaert, B., Denys, J. & Tegenbos, G. (Red.), *Accent op talent, een geïntegreerde visie op leren en werken*, Koning Boudewijnstichting, Antwerpen/Apeldoorn, 2002.

De commissie stelt hiertoe een aantal radicale hervormingen voor:

- afschaffing van het onderscheid tussen ASO, TSO/KSO en BSO
- geen rapport meer maar een competentiekaart die geleidelijk kan worden aangevuld
- meer en betere stageplaatsen in alle studierichtingen
- technologie, wiskunde en wetenschappen aantrekkelijker maken
- meer autonomie voor de scholen
- geen centrale onderwijsoverheid meer, enkel een voorzichtig sturen met grote zorg voor autonomie van de scholen

In volgende citaten uit het dossier *Accent op talent* en de bespreking hiervan door het VVKSO herkennen we meerdere elementen die ook in ons betoog voorkomen.

Zo is het, ook volgens het rapport, belangrijk de verschillende aspecten van de persoonlijkheid van een leerling te vormen:

*Een van de kernideeën is namelijk dat heel onze samenleving met alle kracht moet focussen op de **gelijkwaardigheid** van de systematische ontwikkeling van intellectuele, technische en andere talenten en competenties.* (eigen markerings)

Breuklijnen en diepe kloven zoals die welke in de hoofden van vele mensen nog bestaan tussen denken en doen, tussen wetenschap en techniek, tussen algemene vorming en praktijkvorming, zijn onjuist en onnuttig geworden. Denken en doen gaan samen en verrijken mekaar. (...) Praktijkvorming zonder het bijbrengen van een blijvende leer- en onderzoeksattitude – levenslang leren – is zinloos.

*De meeste beroepen omvatten vandaag zowel aspecten van denken en van doen. Ze omvatten **combinaties** van kenniscompetenties, maar ook van technische en sociale competenties. Op deze wijzen komen verschillende vormen van intelligentie aan bod. Dus moet het onderwijs zich erop toeleggen kansen te geven aan ieders talenten.* (eigen markerings)

Wordt het zo ook mogelijk leren plezierig te maken? Het is namelijk een van de klachten van de onderwijsminister dat de leerlingen niet graag naar school gaan.

*Omgaan met **diversiteit** moet en houdt dus in dat ieder (gelijkwaardige) talenten heeft, dat die allemaal nodig zijn en dat men dus moet afstappen van het normatieve denken.* (eigen markerings)

De commissie stelt dat globaal beschouwd verregaande terugtrekking van de overheid nodig is. *Centralistische en dirigistische sturing van het onderwijs zijn niet langer gewenst en ook niet meer efficiënt.*

Deze argumenten kunnen aangevoerd worden om initiatieven zoals de steinerscholen waar men alle talenten van de leerlingen wil ontwikkelen, toe te laten zich te profileren in het niet specialiseren, en te erkennen dat ook dit een degelijke voorbereiding kan zijn op hoger onderwijs.

4.1.2 Uitstel van specialisatie

4.1.2.1 Het LOSO-project⁶⁵

In het boek *Succesvol hoger onderwijs* onderzoeken Jan van Damme e.a., op vraag van de minister van onderwijs, schoolloopbanen in het huidige secundair onderwijs. Ze hebben

⁶⁵ Van Damme, J., *Succesvol middelbaar onderwijs? Een antwoord van het LOSO-project*, Acco, Leuven, 2001.

daarbij aandacht voor het welbevinden en de prestaties van de leerling evenals de inzet, de relatie met de leraren en het gevoel de leertaken aan te kunnen.

De besluiten die Van Damme e.a. afleiden uit het onderzoek gaan over doorstroming, veranderen van onderwijsvorm of zittenblijven, het belang van de verschillende onderwijsvormen (ASO, TSO/KSO en BSO) en de toenadering daartussen.

Ondanks veertig jaar hervormingen, die zowat allemaal een toenadering tussen de verschillende onderwijsvormen impliceerden, is de kloof er niet kleiner op geworden. *De grote afstand tussen en het verschil in maatschappelijk prestige van de verschillende onderwijsvormen* blijft het probleem bij uitstek van ons secundair onderwijs. Om die kloof kleiner te maken doet Van Damme enkele suggesties over de 2^{de} graad van het secundair onderwijs. Helaas zijn nog geen resultaten bekend over de situatie in de 3^e graad SO.

Het is volgens hem aangewezen algemeen onderwijs te geven in het ASO en géén louter theoretisch, zoals in de realiteit – de huidige profilering van het ASO – wél gegeven wordt. Met algemeen onderwijs bedoelt Van Damme

Onderwijs waarin aandacht besteed wordt aan het theoretische, aan het praktische en aan het kunstzinnige. Zowel begrijpen en onderzoeken als het ontwerpen komt aan bod. Samen met de omgang met de leerstof in strikte zin staat ook de omgang met mensen centraal.

De theoretische vorming in het ASO nog versterken, onder meer door afspraken voor de 2^{de} graad, afgeleid van specifieke eindtermen, die zelf steunen op elementen van selectief gekozen wetenschapsdomeinen, lijkt dan ook, uitgaande van de vaststellingen van Van Damme, e.a., niet wenselijk.

De Steinerpedagogie biedt reeds een veelzijdige algemene vorming zoals Van Damme voorstelt: de ontwikkeling van naast het theoretische, ook het kunstzinnige en het praktische, ook bij leerlingen in het ASO.

4.1.2.2 Het relatief effect van prespecialisatie in het SO

Met de hulp van prof.dr.Jan Van Damme (KU Leuven, Pedagogie) en zijn medewerkers konden we beschikken over nog niet gepubliceerde gegevens van een longitudinaal onderzoek in verband met de keuze na het ASO voor welbepaalde studiegebieden in het hoger onderwijs. We ontvingen 2 steekproeven, respectievelijk van 2441 en van 4684 studenten. De gegevens werden gehergroepeerd naar niveau (HO 1 cyclus, 2 cycli, academisch-universitair onderwijs: zie bijlage tabel 1), en procentueel omgezet, respectievelijk in functie van het gekozen studiegebied HO, en van de richting van oorsprong in het ASO.

We stelden ons de vraag of leerlingen in de 3^{de} graad ASO hun keuze inderdaad zien als een directe voorbereiding op een welbepaald ‘wetenschapsdomein’.

We deden volgende vaststellingen:

- leerlingen uit LAMT, LAWE, LAWI, en in zekere mate ook WEWI, zwermen uit naar bijna alle richtingen, met een licht overwicht voor de universitaire studiegebieden. Deze leerlingen zien blijkbaar hun ASO-richting niet direct als een specifieke voorbereiding op één of twee welbepaalde wetenschapsdomeinen, maar als een voorbereiding op *alle* mogelijke domeinen (zie bijlage tabel 2).
- In het academische domein economische en toegepaste economische wetenschappen komt slechts 39% uit ECWI, en 10% uit ECMT. De andere 51% komt uit *niet*-economische richtingen, onder meer met 15% LAWI, 20% WEWI, en 9% LAWE (zie bijlage tabel 3). Dit lijkt de eerste vaststelling te bevestigen.
- De richtingen MEWE, MTWE, en MTWI vertonen een grote spreiding over de 25 studiegebieden, met een overwegend niet-academisch profiel (zie bijlage tabel 2).

- Enkel de richtingen met Grieks als component blijken nog het meest gericht op één of twee welbepaalde domeinen, en uitgesproken tot quasi geheel gericht op academisch vervolgonderwijs. Zij vormen echter samen slechts 3,8% van de populatie (zie bijlage tabel 2).

We hebben dan ook de indruk dat de wenselijk geachte, of in ieder geval veronderstelde koppeling van een ASO-studierichting /opleiding aan een welbepaald wetenschapsdomein in ieder geval **niet** door het keuzegedrag van de afgestudeerden SO bevestigd wordt.

4.1.3 Pro specifieke curriculumcomponenten uit de Steinerpedagogie

4.1.3.1 De invloed van kunstbeoefening op het leren

In oktober 1999 werd in de Verenigde Staten een belangrijk rapport gepubliceerd over de uitdagingen van het onderwijs: *Champions of Change*, gesponsord door diverse grote stichtingen en onder de auspiciën van het Presidentieel comité voor kunsten en humane wetenschappen. Dr. Riley, toenmalig Amerikaans staatssecretaris voor onderwijs, stelde: *zoals deze onderzoekers bevestigden, kunnen jongeren beter voorbereid worden voor de 21^{ste} eeuw door kwaliteitsvolle leerervaringen in en door de kunsten*⁶⁶

Het rapport bevatte zeven belangrijke onderzoeken in verband met artistieke vorming. Norman Weinberger vermeldt elf overkoepelende vaststellingen, onder meer dat kunst:

- leerlingen bereikt die anders niet kunnen bereikt worden, en langs andere wegen;
- leerlingen verbindt met zichzelf en de anderen;
- de leeromgeving transformeert;
- nieuwe uitdagingen aanbiedt hen die reeds als succesvol beschouwd werden, en
- zelfgestuurd leren aanmoedigt.

Een eerste project, geleid door James Catterall, Richard Chapleu en John Iwanaga (UCLA) is een longitudinaal onderzoek bij 25 000 leerlingen van het secundair onderwijs, gevolgd over tien jaar op basis van de National Educational Longitudinal Survey databank (NELS 88). Daarbij werden de verschillen in leerwinst gevolgd tussen leerlingen uit gezinnen met meer en met minder socio-economische mogelijkheden (SES-resources).

De prestaties over een brede waaier van theoretische vakken en op gestandaardiseerde testen waren significant hoger voor leerlingen betrokken bij een volgehouden artistieke vorming. De voordelige effecten namen toe in de tijd. Leerlingen met een laag SES toonden bovendien relevante vooruitgang indien ze in artistieke activiteiten betrokken waren, en bleek soms zelfs groter dan deze van hun collega's met een hoog SES.

Dr. Catterall meende dat *kinderen sterker en cognitiever betrokken zijn indien de kunsten deel uitmaken van of geïntegreerd zijn in het curriculum*.⁶⁷

De voordelen toonden zich op vele gebieden: denkvaardigheden, het benaderen van problemen, de leerattitude, hun zelfbeeld als actief lerende, vak- en klasoverstijgende effecten, en een beter schoolklimaat. De resultaten waren duidelijk verbonden met de schoolprogramma's zelf, los van verschillen in achtergrond of status.

Aansluitend onderzoek van Judy Burton, Rob Horowitz en Hal Abeles, van de Columbia universiteit en het Center for Arts Education Research, NY, toonde aan dat 'high school'-leerlingen betrokken in muziek- en kunstcurricula beter 'levensvaardigheden' ontwikkelden,

⁶⁶ Riley, 'Introduction, Champions of Change', in: *The Impact on the arts on learning, Music Research Notes*, copyright N. M. Weinberger and the Regents of the university of California, oktober 1999, zie <www.musica.uci.edu/mrn/V7I2S00>.

⁶⁷ 'Champions of Change', in: *The impact of the Arts on Learning, Music Research Notes*, Volume VII, Issue 2, Spring 2000, copyright N.M. Weinberger and the Regents of the University of California, zie <www.musica.uci.edu/mrn/V7I2S00>; evenals op de website van de Arts Education Partnership, een coalitie van 140 organisaties: <<http://aep-arts.org>>.

zoals meer probleemoplossende vaardigheden, een gerichtere aandacht, innovatiever, beter in staat om diverse feiten en ideeën te integreren, evenals betere persoonlijke attitudes (onder meer zelfvertrouwen) en sociale vaardigheden. Dit alles bleek los te staan van de socio-economische verschillen.⁶⁸

4.1.3.2 *De zin van esthetica en muzische vorming*

De meeste doelstellingen in de vakken van de basisvorming van het ASO zijn naar de drie onderwijsdoelstellingen van Eisner instructional objectives. Anderzijds vindt men zeer veel expressive objectives alsook het ‘productief aspect’ van de kunstzinnige vorming in vakken als Plastische Opvoeding en Expressie. Het vak Esthetica vormt als een belangrijk onderdeel van de kunstzinnige vorming een brug tussen beide soorten doelstellingen. Hier wordt zowel het **kritisch** aspect als het **cultureel** aspect van de kunstzinnige vorming ontwikkeld.

Deze zienswijze wordt op deze wijze verwoord door André De Laet⁶⁹, leraar en begeleider Esthetica (VVKSO).

*Het vak esthetica beoogt een meer intieme omgang met **alle** kunstvormen: de leerlingen verwerven de vaardigheid kunstwerken te observeren, te verantwoorden waarom die in een gegeven stijlperiode thuishoren, en zij leren er een zo gefundeerd mogelijk oordeel over te formuleren.*

*Een kunstwerk moet in zijn cultuurfilosofische **context** behandeld worden. In de barok werd een kunstwerk anders beoordeeld dan nu, omdat de verwachtingen ten aanzien van de kunst anders waren (...) omdat de samenleving en het wereldbeeld behoorlijk verschilden van de onze.*

*Pas in een dergelijk perspectief begint het vak esthetica een zin te verwerven, omdat het toepasbaar wordt in een **ruimer geheel**. Omdat het vak in zekere zin ophoudt een vak te zijn, en naar de historisch-culturele realiteit in haar geheel verwijst. Dan zal blijken dat kunst, het object par excellence van het vak esthetica, de **meest diepgaande communicatievorm** is die de mensheid ooit ontwikkeld heeft, en daarom alleen al een onmisbare component is van elke vorming die naam waardig. Esthetica is minder een vak in de traditionele betekenis van het woord, en meer een onmisbaar onderdeel van een grondige vorming die het hoofd én het hart aanspreekt.*

In een themanummer uit 1992 van *Nova et Vetera*, het gereputeerde inhoudelijk orgaan van het VVKSO, braken Mark Reybrouck en Wim Vertommen lansen voor meer muzische vorming op school, onder meer als brug tussen kunst en wetenschap. Hun ideeën en standpunten lijken ons nog steeds actueel.

Reybrouck⁷⁰ stelt dat muzische vorming een alternatief biedt

*tegen de opvatting dat het leven op een zuiver mechanische wijze kan worden verklaard. De werkelijkheid is veeleer organisch, waarbij termen als beweging, groei en ontwikkeling veel belangrijker zijn dan het starre zijnsbegrip uit de rationele wetenschap. (...) De manier om deze werkelijkheid te kunnen vatten is (...) intuïtie en gevoel, de onmiddellijke aanschouwing en het beleven en het bevatten van grote **samenhangen**.*

Kennisoverdracht wordt in een breder referentiekader gezet dat veel meer is dan een *analytisch-sommatieve opsomming van de werkelijkheid*.

⁶⁸ ‘Arts education enhances ‘real life’ personal skills’, in: *Music Research Notes*, Volume VII, Issue 2, Spring 2000, o.c.

⁶⁹ De Laet, A., ‘Kan de kunst de wereld redden?’, in: *Streven*, jaargang 70, nr. 5, mei 2003.

⁷⁰ Reybrouck, M., ‘Muzische vorming in het secundair onderwijs, een analyse en een visie voor de toekomst’, in: *Nova et Vetera*, Brussel, oktober 1992.

De muzische vakken hebben in dit verband een soort brugfunctie te vervullen, omdat ze de leemte overbruggen tussen de (...) zintuiglijke exploraties en de (...) abstracte vormen van verstandelijk bezig zijn.

De auteur stelt dat ze niet mogen beperkt worden tot doe-vakken zonder theoretische **reflectie**, anders is er geen transfer naar de cognitieve vorming. Zo vormen ze een bijdrage tot het samengaan van twee modaliteiten van kennis: van redenering en ervaring, van logica en intuïtie. Hij citeert J. Leclercq: *Les esprits synthétiques sont le premier besoin de notre temps.*

Wim Vertommen⁷¹ wijst in dit verband op het belang van het **kunstwerk als metafoor**. Door een metafoor als beschrijvende vergelijking ontstaat volgens hem een wisselwerking tussen wat aangeduid wordt en de menselijke activiteit, die daardoor kan georiënteerd en geïnspireerd worden. Hij verwijst naar Ilya Prigogine (*Orde en chaos*, 1983) die het kunstwerk zag als dé metafoor voor onze tijd, als een nieuw denken over mens en wereld.

Op elk niveau ontdekken we naast wetmatigheid, orde, evenwicht en harmonie enerzijds ook duidelijke tekenen van spontaniteit, vrijheid door keuzemogelijkheid en creativiteit anderzijds

Hij citeert verder de Franse filosoof Roger Garaudy die stelt dat er

een nieuwe alles omvattende wijsheid nodig is om nieuw in de natuur, de medemens en in de toekomst te kunnen staan. We moeten (...), weer willen zien dat

- *het object nooit door het begrip mag gemanipuleerd worden,*
- *het subject slechts in liefde aanspreekbaar is,*
- *het project slechts herkenbaar is in de mythe, dichtkunst en geloof.*

In het curriculum van de steinerscholen neemt het vak Esthetica een fundamentele plaats in als ondersteuning van de **oordeelsvorming**. Het komt niet alleen in elk jaar van de 2^{de} en de 3^{de} graad voor maar behandelt ook elk jaar een ander thema, in samenhang met de reeds geschetste leeftijdsgerichte jaarthema's. Achtereenvolgens worden bestudeerd: de beeldende kunst, de poëtica, de muziek en de architectuur. Deze thema's die natuurlijk sterk verbonden zijn met de vakken Plastische Opvoeding, Expressie, Muziek en Nederlands, activiteiten als toneel en opdrachten zoals 'het ontwerpen van een eigen woning', ondersteunen mekaar onderling.

4.1.3.3 De positieve invloed van muziek

Onderzoek wijst uit dat met meer muzikles op school kinderen meer mogelijkheden kunnen verwerven om talen en sociale vaardigheden te leren. Ze leren sneller, en wie extra muzikles krijgt, presteert zelfs beter. Maria Spychiger, psychologe aan de Universiteit van Freiburg, en Jean-Luc Patry van de Universiteit van Salzburg bestudeerden samen 70 verschillende klassen met leerlingen van 7 tot 15 jaar oud⁷². De helft van deze klassen kreeg meer muziek en minder wiskunde en taal. Bij later onderzoek naar intelligentie, cognitieve vaardigheid en sociale integratie bleek er geen verschil in intelligentie, noch in de prestaties voor wiskunde. Extra muziklessen bevorderden wel hun taalvermogen. Ze konden een verhaal beter navertellen, zowel in woorden als in beelden. Muziekbeoefening leidde ook tot veel minder sociale spanningen in de klassen. Minder kinderen werden als 'outsider' bestempeld. *Als*

⁷¹ Vertommen, W., 'Het kunstwerk, de verbindende metafoor tussen het muzische en het wetenschappelijke', in: *Nova et Vetera*, Brussel, oktober 1992.

⁷² zie: Edwards, R., 'Children learn faster to the sound of music', in: *New Scientist*, Vol 150, No 2030, p. 6, 1996. Een artikel naar aanleiding van: Weber, E., Spychiger, M., Patry, J., *Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs*, Essen, 1999.

kinderen samen zingen of muziek maken, moeten ze naar elkaar leren luisteren. Wedijver en muziek maken zijn onverenigbaar, aldus Spychiger.

Dat muziek het taalvermogen bevordert, wordt bevestigd door recent onderzoek van de universiteit van Hongkong⁷³. Vergelijkend onderzoek bij groepen jongeren tot 15 jaar oud leverde statistisch relevante verschillen op qua taalgeheugen en de snelheid waarmee geleerd werd. Volgens onderzoekster Agnes Chan kon meerdere jaren muziekbeoefening hun talige geheugen en hun **waarnemingsvermogen** gevoelig verbeteren. Meer oefening zou dit nog versterken, *omdat dit in hoge mate leidt tot een corticale reorganisatie van de linker temporaalzone*.

Studies van de universiteit van Texas (San Antonio) tonen verbanden aan tussen de muzikale rechterzijde van de hersenen en de linkerzijde, verantwoordelijk voor de taalprocessen⁷⁴. Dr. Frances Rauscher, psychologe van de universiteit van Wisconsin (Oshkosh) deed uitgebreid onderzoek naar het verband tussen muziek en intelligentie. Ze beweert dat muzikale training, en meer specifiek pianomuziek, een grote invloed kan hebben op het vermogen tot **abstract denken**, en op de ruimte-tijdscompetenties (voorstellingsvermogen en tijdsordening). Deze vaardigheden blijken nodig voor wiskunde en wetenschappen. Ze ontdekte het zogenaamde ‘Mozart effect’: kinderen met veel muziekbeoefening ontwikkelen een beter ruimtelijk inzicht: er is een gemeenschappelijke prikkelwerking. Mozarts muziek zou hierbij zeer geschikt zijn omwille van bepaalde symmetrieën in de composities. Het effect vraagt wel om *continuïteit* in de muzikale vorming.

Amerikaanse onderzoekers ontdekten reeds vroeger significante verbanden tussen muziek-opvoeding en **creativiteit**, ook bij leerlingen uit het hoger secundair onderwijs, mits de lessen meermaals per week en gedurende een langere tijd plaatsvonden. Er bleken veel parallellen tussen muzikale processen en belangrijke kenmerken van creatief denken, zoals soepelheid, vloeiendheid, en originaliteit⁷⁵.

Dat deze effecten niet beperkt blijven tot jongere leerlingen bleek ook bij onderzoeken van de universiteit van Kent door Hamann, e.a. uitgevoerd bij leerlingen van ‘high schools’ en universiteitsstudenten⁷⁶. Studenten met veel muziek in hun opleiding behaalden significant hogere scores in creativiteit. Ook hier bleek dat dit wel een volgehouden muzikale vorming vergde, van volgens de onderzoekers minstens tien leerjaren.

Tenslotte bleek in 1999 uit longitudinaal onderzoek van Dr. Catterall in het kader van het genoemde COC-rapport in de Verenigde Staten de grote positieve invloed van instrumentale muziekbeoefening op **wiskunde**⁷⁷. Leerlingen met muziek in hun programma maakten een veel grotere kans op het behalen van de hoogste bekwaamheidsniveaus in wiskunde. Het effect kwam ook hier het meest ten goede aan leerlingen met een lage socio-economische status (SES).

De steinerscholen blijven aan alle leerlingen muzikale opvoeding aanbieden gedurende het hele curriculum van het SO.

⁷³ ‘Neuropsychology’, Bd 17, 3/2003, in: *Das Goetheanum*, Wochenzeitschrift, nr. van 21 februari 2004, Dornach, Zwitserland.

⁷⁴ In: *Music Making, American Music Conference*, 2004, <www.amc.music.com/musicmaking/brain>

⁷⁵ Vaughn, M., en Meyers, R. E., ‘An examination of musical processes as related to creative thinking’, J. Res. In: *Music Ed.*, 19: 337-341, 1971; en Simpson, D. J., 1969, in: *Music Research Notes*, Volume 5, Issue 2, Spring 1998, copyright Norman M. Weinberger and the Regents of the University of California, zie <www.musica.uci.edu/mrn/V5I2S98>

⁷⁶ Hamann, B., Bourassa, R. en Aderman, M., 1990: ‘Creativity and the arts’, in: *Dialogue in Instrumental Music Ed.*, 14:59-68; en 1991: ‘Arts and creativity scores of high school students’, in: *Contrib. to Music Ed.*, 14: 36-47. Zie <www.musica.uci.edu/mrn/V5I2S98>

⁷⁷ ‘Champions of Change’, in: *The impact of the Arts on Learning, Music Research Notes*, Volume VII, Issue 2, Spring 2000, copyright N.M. Weinberger and the Regents of the University of California, oktober 1999, zie <www.musica.uci.edu/mrn/V7I2S00>

4.1.3.4 De rol en bijdrage van muzische expressie

In het geciteerde nummer van *Nova et Vetera* houdt Mark Delaere⁷⁸ een pleidooi voor een nieuwe *integratie van het muzische en het intellectuele, en een evenwaardigheid van rationele, affectieve, kunstzinnige, sensuele en motorische kwaliteiten*.

Hij stelt dat de school hiertoe kan bijdragen *door een meer evenwichtige samenstelling van haar leerprogramma's als bijdrage tot de constructie van een nieuw en vooral evenwichtiger wereldbeeld, tegen een regressie (...) die de rijkdom, dynamiek en veelvoudigheid van onze hedendaagse cultuur zou loochenen*.

Hij wil uitgaan van 'het muzische' als een overkoepelend begrip voor 'kunstzinnigheid', tegen de verenging ervan tot het klassiek-esthetische. Hiertoe rekent hij daarom eveneens tekenen, handvaardigheid, textiele werkvormen, ...

Delaere wijst op het belang van de existentiële ervaringen die door deze kunstzinnigheid kunnen meegegeven worden.

Ook de bekende Britse cultuurfilosoof Herbert Read (1893 – 1968)⁷⁹ pleitte al voor een concrete kunstzinnige vorming als een grondslag voor opvoeding en onderwijs. Alle vormen van expressie waren voor hem hierbij waardevol, maar hij betrok zelf zijn ideeën vooral op het beeldend werken. Het ging hem niet om een opvoeding tot kunst maar om de eigen ontplooiing waarbij gebruik gemaakt werd van aan de kunsten ontleende expressievormen⁸⁰.

Mark Reybrouck⁸¹, collega-auteur van Delaere, ondersteunt dit door te stellen dat de muzische vorming

in een onderwijssysteem met een sterk door cognitieve imperatieven belast curriculum (...) de cognitieve vorming kan optillen tot een niveau waar ze beter functioneert (...) door de hele zintuiglijkheid te integreren in het cognitieve apparaat.

Hij wijst op *het belang van de zintuiglijke exploratiefase bij de uitbouw van en inwendige voorstelling van de buitenwereld*.

Deze muzische vakken lenen zich meer dan andere vakken voor een doorgedreven zintuig-scholing, en de scholing van de waarneming.

Herbert Read stelde hierover

*Dit is een integrale benadering van de realiteit die esthetische opvoeding behoort te worden genoemd – de opvoeding van die zinnen waarop de bewustheid, het verstand en het onderscheidingsvermogen van de mens berusten. Slechts door een harmonische en voortdurende overeenstemming van deze zinnen met de buitenwereld kan een integrale persoonlijkheid ontstaan.*⁸²

Filip Desmet⁸³, leraar PO en Esthetica, schetst in hetzelfde nummer de invloed van het vak PO, en de muzische en ambachtelijke vakken in de steinerscholen.

Hoofddoel blijft echte algemene vorming: deze vakken dragen daar allemaal toe bij. Het is allemaal ontwikkelingsstof zodat er, samen met de cognitieve vakken, mensen kunnen opgroeien die gevormd zijn naar hoofd, hart en handen.

⁷⁸ Delaere, M., 'Kunstbeleving op school: pedagogisch, cultureel en maatschappelijk belang van muzische vorming', in: *Nova et Vetera*, p. 17 – 21.

⁷⁹ Onder andere: Read, H., *Education through Art*, 1943.

⁸⁰ Van Faassen, Henk, 'Een wonderbare reis, Art as a tool and conveyor of knowledge', verslag INSEA Congres, Stockholm 1988, op website Stichting Taalvorming en Taaldrucken, Amsterdam: Taalvorming. Citaten: Taalvorming en beeldende vorming; <www.taalvorming.nl>

⁸¹ Reybrouck, M., 'Muzische vorming in het SO: en analyse en een visie voor de toekomst', in: *Nova et Vetera*, p. 61 en 62.

⁸² Van Faassen, H., o.c.

⁸³ Desmet, F., 'Muzische vorming in de steinerschool, een schets', in: *Nova et Vetera*, jg. LXX. 1992-1993, nr. 1-2, p. 75-83.

In de muzische vakken zal de nadruk meer op het affectieve liggen zodat de leerling zijn diepste kern gaat beleven in het hart, en aldus harmonie laat ontstaan.

De Steinerpedagogie wil volgens Desmet een opvoeding zijn

die kan leiden tot gezonde en evenwichtige mensen (...) die in staat zijn tot vrijheid en een omvattende interesse voor de wereld. De muzische vakken kunnen daartoe een belangrijke bijdrage leveren.

4.1.3.5 De ontwikkeling van manuele intelligentie

De menselijke hand kan beschouwd worden als het meest gedifferentieerde bewegingsorgaan dat bestaat, en als bio-mechanisch het meest ingewikkelde lichaamsdeel. Aldus Ernst-Michael Kranich⁸⁴ die al vele jaren het vergelijkend onderzoek volgt naar het verband tussen intelligentie, hersenen en handen. Hij verwijst hierbij naar meerdere andere auteurs⁸⁵.

Kranich stelt dat door de wisselwerking van duim en vingers de mens zowel een voorwerp als zichzelf ervaart. Hij neemt het voorwerp mee in zijn zelfbeleving. Zijn individualiteit verbindt zich aldus met de voorwerpen en werktuigen. Dikwijls nemen hieraan ook de armen deel. Arm- en handbewegingen vormen als één geheel de meest uiteenlopende en typische eigen uitingen van de mens. Ze worden aldus tot organen van zijn innerlijk leven.

Bij gerichte motorische activiteit leiden de zintuigen – vooral de tastzin, de ogen en kinesthetische aspecten – tot bewegingsvoorstellingen en tot wetmatigheden in het wilsgebied, tot intelligentie in de wil. Dit gebeurt zowel bij fijnmotorisch handwerk en muziekspel, als bij de lichaamsbeheersing tijdens toneel, dans of sport. Howard Gardner (1994) sprak in dit verband van praktische, of ‘lichamelijk-kinesthetische intelligentie’, en wees op de nauwe band tussen het gebruik van het lichaam en de ontwikkeling van cognitieve vermogens.

Bij praktische vaardigheden voltrekken zich bepaalde processen tussen hersenen en handen en ook omgekeerd. Empirisch werd vastgesteld dat bewegingsvoorstellingen leiden tot een grotere doorbloeding van bepaalde hersendelen, bijvoorbeeld in de voorste hersenhelft, het supplementair-motorisch deel. Ook de bewegingen zelf oefenen invloed uit, namelijk in het postcentrale deel. De intelligentie van de handen en vingers werkt niet enkel in op de vergroting van deze delen. Zelf staan ze weer in verbinding met andere delen, zoals het schedelgedeelte, de slapen en de voorste hersenen (bekend voor complexe samenhangen). Samen vormen al deze delen de fysisch-fysiologische grondslag voor diverse voorstellings- en denkprocessen.

De jongste decennia ontdekte men dat handen en vingers hierbij een bijzonder dynamische invloed hebben. Zo weet men dat bij vioolspelers de overeenkomstige hersendelen van beide handen in verschillende mate uitgezet zijn: de intensievere en preciezere bewegingen van de rechterhand kunnen bijvoorbeeld leiden tot een grotere uitzetting in het corresponderende deel. Zelfs de gedurende een beperkte periode uitgeoefende vingerbewegingen leiden volgens Altenmüller (1999) tijdelijk tot vergroting van de geactiveerde gebieden. Volgens neuro-psycholoog Matti Bergström leidt zinvol vingergebruik ook tot de ontwikkeling van een meer begripsmatige samenhang der dingen.

De Engelse psycholoog Bartlett stelt dat zowel het denken als het verwerven van fysische vaardigheden zou berusten op dezelfde principes, namelijk praktische intelligentie. Onvoldoende praktisch-motorische ontwikkeling zou aldus kunnen leiden tot onvoldoende samenhang in voorstellings- en denkprocessen, en daardoor tot het voorbarig met elkaar

⁸⁴ Kranich, Ernst-M., in: *Erziehungskunst*, Heft 5, mei 2002, Bund der Freien Waldorfschulen e.V., Stuttgart.

⁸⁵ Zoals A. Debrunner, *Orthopädie*, Bern-Wien, 1983; P. Reill, ‘Alles im Griff’, in: *Wehr/Weinmann*, Die Hand, Heidelberg, 1999; Howard Gardner *Abschied vom IQ, Die vielfachen Intelligenzen*, Stuttgart, 1994; E. Altenmüller, ‘Vom Spitzgriff zur Lisztsonate’, in: *Wehr/Weinmann*, Die Hand, Heidelberg, 1999; Matti Bergström, Finland; en Frederic Barlett, Engeland.

verbinden van feiten en gedachten, tot *ontoereikend denken*. Zo kan dit ‘reduceren’ van stappen leiden tot het in de plaats stellen van modellen ten koste van echte kennis.

De Steinerpedagogie heeft steeds gemeend dat in het kader van een veelzijdige algemene vorming ook handvaardigheid een bijzondere, ondersteunende invloed kan hebben op cognitieve processen. Ook ‘manuele expressie’ hoort daarom naar onze mening thuis in het ASO.

4.1.3.6 Het toenemend belang van zelfsturing en eigen initiatiefkracht

In onze complexe en steeds meer individualiserende maatschappij, met het wegvallen van de traditionele ondersteunende en zingevende kaders, maar ook met massa-manipulerende invloeden, wordt het steeds belangrijker om zelf meningen te leren opbouwen, eigen standpunten te kunnen innemen, voornemens vanuit een eigen motivatie te willen uitvoeren, uitdagingen creatief te leren beantwoorden, en zich bewust te kunnen positioneren tegenover de voornemens en acties van anderen. Diverse onderzoekers en instanties leggen dan ook steeds meer de nadruk op ‘beslissingsvaardigheden’, keuzevaardigheden, en ‘ondernemerschap’, als belangrijke competenties voor zoveel mogelijk leden van onze samenleving. Dit is zeker van wezenlijk belang voor wie een zo groot mogelijke zelfstandigheid en eigen zingeving nastreeft voor elk individu omwille van het respect voor ieders eigen levenslot.

Twee Amerikaanse auteurs, de psychologen Peg Dawson en Richard Guare⁸⁶, hebben recent een apart boek gewijd aan beslissingsvaardigheden, zoals:

- planning en organisatie, time management,
- metacognitie, zelfbeheersing,
- flexibiliteit en doorzettingsvermogen.

Eenzijds gaat het over cognitieve vaardigheden, doch anderzijds dienen deze vooral verworven te worden door eigen concrete activiteit, van nabootsing op jonge leeftijd tot zelfstandig beslissen als adolescent. Het boek legt uitgebreid de nadruk op het kunnen waarnemen en meten, en het opvolgen en bijsturen van probleemgedrag bij deze vaardigheden, waardoor hun belang des te sterker wordt aangetoond. Het internaliseren blijkt zeer belangrijk, waarvoor volgende voorwaarden bepalend zijn:

- het leren vertalen van het geleerde naar andere situaties (veralgemening), en
- het zich leren vrijmaken van impulsen vanuit de omgeving.

Anderzijds wordt in het kader van een gezamenlijk Europees onderwijsbeleid, weliswaar vooral om economische redenen, eveneens in toenemende mate aan deze competenties belang gehecht als onderdeel van een soort Europese ‘eindtermen’. Vanuit de overweging dat het menselijk kapitaal Europa’s voornaamste troef is, heeft de Europese Raad van Lissabon in 2000 strategische doelstellingen bepaald, waaronder specifieke doelstellingen voor de onderwijsstelsels voor de volgende 10 jaren. In het kader van de verdere ontplooiing van de kenniseconomie werden 5 gebieden van basisvaardigheden en sleutelcompetenties aangeduid. Naast ICT en technologische cultuur en vreemde talen - onder meer ook: cultureel bewustzijn, sociale competenties, en **ondernemerschap**.

Als vaardigheden voor ‘ondernemerschap’ worden onder meer gezien:⁸⁷

⁸⁶ Dawson, P., Guare, R., *Executive skills in children and adolescents: a practical guide to assessment and intervention*, New York, Guilford Press, 2004., in: Schooldirect, 1 april 2004.

⁸⁷ Implementation of ‘Education and training 2010’, Work Programme, Key competences, Annex 2: Entrepreneurship, Progress report November 2003, European Commission, DG Education and culture. Zie ook: VLOR, RBO/ RHE/ DOC /054 (18 juni 2003).

- plannen en organiseren,
- onderzoeken en communiceren,
- handelen en projecten ontwikkelen,
- evalueren, onder meer de eigen sterkten en zwakten,
- risico's nemen wanneer nodig, pro-actief gedrag, en
- bereidheid tot initiatief nemen.

Daarbij horende componenten zijn:

- zowel zelf veranderingen kunnen bewerkstellingen, als innovaties positief benaderen,
- verantwoordelijkheid nemen voor het eigen handelen, doelen kunnen stellen en bereiken, en de motivatie bezitten om te slagen.

In de praktijk van de steinerscholen wordt doorheen het hele curriculum van het SO veel belang gehecht aan het eigen initiatief van de leerlingen. In de 2^{de} en 3^{de} graad uit zich dat in de individuele jaaropdrachten, de zelfgekozen eindwerken in het laatste jaar, de jaarlijkse werkweken en ervaringsgerichte stages, de organisatie van de culturele klasreizen, de klassikale toneelopvoeringen, en de benefietacties.

Bij al deze projecten wordt sterk gerekend op de creativiteit en de eigen inzet van de leerlingen, en hun inzicht in de succesfactoren van hun acties.

4.1.4 Eigen resultaten

4.1.4.1 De Duitse Steinerscholen als significant voorbeeld

In een **Unesco-studie** uit 1994 schreef Heiner Ullrich een tekst over Rudolf Steiner en de Duitse steinerscholen (Waldorfscholen)⁸⁸, waaruit blijkt dat deze scholen een zeer goede voorbereiding vormen op hoger onderwijs.

Hij beschrijft hoe ze zich, sinds hun oprichting in 1919, steeds verder verspreid hebben over de verschillende continenten: van één enkele in 1919 naar 582 wereldwijd in 1992. Ondertussen zijn er 800 scholen, waarvan 186 in Duitsland en 95 in Nederland. Dit is vooral te danken aan de initiatieven van ouders en leraren. Ullrich geeft als redenen die aan de basis van deze inzet liggen onder meer:

- een afwijzing van de voortdurende selectie van leerlingen door cijfers en rapporten;*
- en een kritiek op de eenzijdige nadruk op cognitief en schools onderwijs.*

Ongetwijfeld speelt daarbij ook hun vertrouwen mee in de aangeboden brede vormingsmogelijkheden.

Oud-leerlingenonderzoek van de Duitse steinerscholen toonde aan dat het zowel een goede voorbereiding is op hoger of universitair onderwijs als op het leven zelf.

Dit wordt al duidelijk uit het feit dat in 1990 bijna twee keer zoveel leerlingen uit de steinerscholen (57,5%) de kwalificatie haalden om universitaire studies aan te vatten, als leerlingen uit de staatsscholen van datzelfde jaar⁸⁹.

Naast hun slaagkansen voor het Abitur bleek ook hun veelzijdigheid.

Een kwantitatief onderzoek van Duitse oud-leerlingen van de Waldorfscholen (geboren in 1940/41) toonde belangrijke verschillen aan tussen deze groep en een controlegroep: hogere geografische en sociale mobiliteit, meer uitgesproken ontspanningsactiviteiten als lezen,

⁸⁸ *Prospects: the quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIV, no. 3/4, 1994.

⁸⁹ Zie Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, *Grund- und Strukturdaten* 1991/92, p. 84, Bonn, 1991.

interesse in kunst, muziekspelen en handwerk maar ook een grote interesse voor verdere opleiding⁹⁰.

Een studie van de educatieve biografie van oud-leerlingen van een steinerschool met een **dubbel** academisch en professioneel curriculum (Hiberniaschule in Herne, Duitsland) toonde aan dat deze leerlingen beter uitgerust waren om de uitdagingen van het leven aan te gaan. Daarbij waren ze ook zeer vaardig in het omgaan met technische taken. Ze hadden meer zelfvertrouwen en bredere interesses, ze stonden open voor nieuwe ideeën en toonden een uitzonderlijke bereidheid om sociale verantwoordelijkheid op te nemen⁹¹.

De onderzochte school bleek belangrijke karakteristieken van een goede school te bezitten, zoals methodisch bekwame leraren, een gelijkgestemdheid over de pedagogische basisprincipes, voortdurende reflectie over het handelen van de leraren en het bestaan van een samenhang door het creëren van een schooltraditie.

Deze stimulerende en effectieve manier van onderwijzen is volgens Ullrich vooral te danken aan *het concept van genetisch onderwijzen en leren (...) de vooronderstelling van een 'all-round' educatief programma (...) en het principe van gezamenlijk leren en ondernemen (...)*.

4.1.4.2 Een voorlopig profiel van de eigen oud-leerlingen

Pas sinds 1987 kon op meerdere plaatsen Steinerpedagogie SO worden ingericht. Dit studieaanbod kon echter slechts leerjaar na leerjaar verticaal worden opgebouwd. Daardoor kon er tot 1992 slechts één, bovendien slechts een éénstromige secundaire steinerschool zorgen voor afgestudeerden. Sindsdien beëindigen jaarlijks op meerdere plaatsen tegelijk grotere leerlingengroepen het secundair steineronderwijs.

De Middelbare Steinerschool Vlaanderen, die nu 5 vestigingsplaatsen telt en 985 leerlingen, beschikt ondertussen over een databank van 781 oud-leerlingen, weliswaar gespreid over 14 'generaties'. Slechts van 342 van hen echter zijn er al gegevens over hun afstuderen in het HO of over het beëindigen van hun vervolgonderwijs gekend. Slechts 302 kunnen direct gerangschikt worden naar de indelingen van het Belgisch onderwijs. Een relatief grote groep koos voor vervolgonderwijs in het buitenland (ongeveer 12%). Meerdere vestigingen zijn bovendien later gestart, waardoor zij nog sterk bezig zijn met het opbouwen en stabiliseren van hun aanbod en hun kwaliteit.

Toch hebben we getracht om het **keuzegedrag** en de resultaten van deze – nog kleine – groepen in kaart te brengen, en het te toetsen aan – weliswaar schaarse – vergelijkbare gegevens, zoals de overzichten van prof. Jan Van Damme (zie 4.1.2.2).

Uit de tabellen (2,4, en 5, zie bijlage) leiden we volgend algemeen beeld af voor de keuze onmiddellijk na het SO (1^{ste} jaar HO) :

In %	Populatie 1 (2441)	Populatie 2 (4684)	Steinerscholen (591)
HO 1 C	50	35,5	26,4
HO 2 C		14,2	19,7
Academisch	42	44,8	29,6
Arbeidsmarkt/ 'vrij jaar'	7	2,2	15,1 *
Andere opleiding/ onbekend	1	2,3	9,2 **

⁹⁰ Zie Stefan Leber, *Die Waldorfschule im gesellschaftlichen Umfeld. Zahlen, Daten und Erläuterungen zu Bildungslebensläufen, ehemaliger Waldorfschüler*, Stuttgart, 1981.

⁹¹ Zie Luzius Gessler, *Bildungserfolg im Spiegel von Bildungsbiographien. Begegnungen mit Schülerinnen und Schülern der Hiberniaschule*, Frankfurt am Main/Berne/New York/Paris, 1988.

(*): zie opmerking over het ‘vrij jaar’ na de steinerscholen onderaan.

We stellen vast dat zeker **49,3%** van de oud-leerlingen uit steinerscholen kiest voor een wetenschappelijke opleiding van minstens 4 jaren (HO 2C of academisch). Een relatief groot aantal schrijft in voor een opleiding in het buitenland (**), waarvan het niveau niet steeds duidelijk is; indien we deze groep a rato van de Belgische verhouding herverdelen en het geschatte aandeel ‘Acad’ aan het algemeen cijfer voor Acad toevoegen bereiken we **55,3%**.

Deze score is vergelijkbaar met, of soms beter dan, die voor de richtingen MEWE (29,6%), ECMT (31,3), MTWE (50,7), SPWE (51,1) en ECWI (54,9). Cf. tabel 4 (zie bijlage). Kiezen voor een bepaald studiedomein betekent natuurlijk nog niet ook slagen voor deze studies.

Volgens het tijdschrift Klasse van februari 2004 zou het gemiddeld **slaagpercentage** in het eerste jaar hoger onderwijs over heel Vlaanderen (ASO, TSO en KSO samen) ongeveer 46% zijn.

Op 591 oud-leerlingen, die kozen voor een opleiding, hebben er 553 meegedaan aan examen in het eerste jaar HO, en waren **53,7%** van hen geslaagd (zie bijlage tabel 5). Daarbij dient er rekening mee gehouden dat door de zeer brede veelzijdige vorming elke afstuderende leerlingengroep ook een bepaald aantal leerlingen telt die in andere omstandigheden hun loopbaan SO in het TSO of KSO zouden hebben beëindigd. Daardoor is vergelijking met een algemeen gemiddelde (ASO, TSO en KSO samen) toch ter zake.

Hierbij dient tevens opgemerkt dat elk jaar een significante groep leerlingen uit de steinerscholen er voor kiest om niet onmiddellijk vervolgonderwijs aan te vatten. Zij hebben behoefte aan een soort ‘propedeusejaar’, en willen ‘eerst de wereld verkennen’ op verschillende manieren, onder meer door een jaar werkervaring op te doen en/of te gaan reizen, of een bijzonder wetenschappelijk jaar SO te volgen. Dit zogenaamd ‘vrij jaar’ verklaart waarom meer dan 9% niet onmiddellijk meedeed aan examens HO. Bekend is wel dat zij na deze onderbreking meestal wel gemotiveerd en succesvol kiezen.

Ondanks al deze beperkingen hebben wij toch de indruk dat de keuzes en de resultaten van de oud-leerlingen uit steinerscholen **niet significant afwijken** van deze van de algemene populaties. Mogelijk kiezen ze iets meer voor HO van 2 cycli, en iets minder voor academisch onderwijs. Hierbij kunnen echter deels sociale invloeden spelen.

We hebben getracht ook een voorlopige uitspraak te doen over het uiteindelijk behaalde **niveau** van **hoger** onderwijs. We beschikken helaas slechts over betrouwbare gegevens van 308 reeds in het hoger onderwijs volledig afgestudeerden (zie bijlage tabel 6).

Daaruit blijkt dat minstens 42,2% een niveau haalde van HO 2C of Academisch. Er is immers een groep afgestudeerden die gezien hun buitenlandse of privé-opleiding niet duidelijk onder te brengen zijn in deze indeling (8,8%). Statistisch blijven deze 308 afgestudeerden weliswaar een beperkte populatie.

We vonden helaas geen bruikbare vergelijkbare gegevens voor een vergelijking met het geheel van de Vlaamse afgestudeerden HO na het ASO, en over de 3 niveaus heen. We gaan er van uit dat in de loop van de gebruikelijke studietijd in het HO – 3 tot 5 à 6 jaren – het relatief aandeel van de academische opleidingen ook in de gehele Vlaamse populatie afneemt (tussentijdse heroriënteringen).

Interessant is zeker ook het uiteindelijk **profiel** van de geslaagden, als relatief verband tussen de eigen brede opleiding en de behaalde professionele of wetenschappelijke vervolgopleiding (zie bijlage tabel 6).

Opvallend is dat ongeveer 42% van de afgestudeerden HO uit steinerscholen hogere opleidingen haalde met een sterk **sociaal** profiel, namelijk deze die gericht zijn op het intermenselijke: onderwijs (13,3%), sociaal-agogisch werk (10,1), gezondheidszorg (7,8), psychologie en pedagogie (6,8). Medische en paramedische wetenschappen en politieke en sociale wetenschappen vormen samen ook nog een 4%.

Anderzijds beëindigde 22,5% een artistieke of muzische vervolgopleiding: audiovisuele en beeldende kunsten (11,4%), architectuur (6,2) ,en muziek en podiumkunsten (5,2).

Cultuurwetenschappen zoals talen, letteren, geschiedenis en kunstwetenschappen omvatten nog 5,2%. De beperkte keuze voor exact-wetenschappelijke domeinen wordt verklaard door het relatief beperkt aantal uren Wiskunde, namelijk 4 uren/week, in de eigen opleiding. Een kleinere groep oud-leerlingen kiest er toch gemotiveerd voor, en slaagt met succes in exact-wetenschappelijke domeinen, meestal na een bijkomend bijzonder wetenschappelijk jaar. Het gaat onder meer om industriële wetenschappen en technologie (3,2%), toegepaste wetenschappen (1,3), en wetenschappen (1,9).

5 Studieprofiel Steinerpedagogie

5.1 Inleiding

De Steinerpedagogie wenst de volledige mens in het onderwijsproces te betrekken. Dit wil zeggen lichaam, ziel en geest – denken, voelen en willen – tot ontwikkeling te brengen. Deze integrale – holistische – benadering zou de abituriënt moeten voorzien van zowel algemene ‘voortstudeervaardigheden’ als van de daarvoor nodige persoonlijkheidscompetenties. Niet enkel voorkennis is van belang, maar evenzeer het werken aan keuzevaardigheid binnen een brede horizon, een sterke eigen motivatie en een dynamisch zelfbeeld.

De Steinerpedagogie meent dat dit een volwaardige voorbereiding biedt op de verdere studie van alle studierichtingen van het hoger onderwijs. Leerlingen die een meer exact-wetenschappelijke opleiding HO wensen te volgen, worden aangeraden, zoals in andere ASO-richtingen met minder dan zes uren wiskunde per week, een voorbereidend wetenschappelijk jaar te volgen.

Dit studieprofiel wil de grondslagen bieden voor de interpretatie en de invulling van de voorgestelde eigen specifieke eindtermen, voor de keuze van de vakken waarin deze eigen specifieke eindtermen later kunnen geordend worden, en voor de opbouw van de hiervoor nodige leerplannen.

5.2 De profielcomponenten

Het profiel Steinerpedagogie kan onderverdeeld worden in profielcomponenten en profielcompetenties. De profielcomponenten zijn **krachtlijnen** voor de leerinhouden van het specifiek gedeelte van de Steinerpedagogie. De profielcompetenties zijn de algemene **vermogens** die in de profielcomponenten ontwikkeld worden en overdraagbaar zijn naar andere terreinen. Ze zijn afgeleid uit het mens- en maatschappijbeeld van de Steinerpedagogie.

De vier profielcomponenten waaruit de leerinhouden in het kader van een verdergezette en veelzijdige algemene vorming worden afgeleid, zijn deze die ons inziens in de formele basisvorming voor een algemene vorming ontbreken, namelijk:

1. de artistiek-beschouwende component
2. de muzische component
3. de manueel-expressieve component
4. de maatschappijverkennde component

De omschrijvingen van de profielcomponenten beogen geenszins volledigheid. Ze worden bewust beperkt tot die elementen die voor behandeling in het secundair onderwijs in aanmerking komen.

5.3 De profielcompetenties

Vanuit ons beeld van de geëigende ontwikkelingsmogelijkheden bij adolescenten, en met het oog op zowel verder studeren als het verwerven van competenties voor hun later leven, kiezen wij voor negen profielcompetenties. De gekozen competentiegebieden zullen in functie van

hun erkenning als ‘specifieke eindtermen’ en hun evalueerbaarheid worden uitgedrukt in operationele doelstellingen, te bereiken door 18-jarigen.

Als definitie van het woord competentie kunnen we ons grotendeels vinden in de definitie die de OESO ervan geeft:

“A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behaviour components such as attitudes, emotions, and values and motivations. A competence – holistic notion – is therefore not reducible to its cognitive dimension, and thus the terms competence and skill are not synonymous.”⁹²

Dit holistisch karakter van ‘competenties’ brengt mee dat niet al hun aspecten kunnen worden beschreven. Slechts dat wat ervan waarneembaar is, kan worden geëvalueerd. Omwille van hun bijzondere betekenis in ons pedagogisch concept en hun directe samenhang met de te bereiken doelen, werden toch ook enkele attitudes* - na te streven doelstellingen – toegevoegd.

We onderscheiden:

- drie algemene competenties:

1. Waarnemen
2. Denken
3. Oordelen

- en zes specifieke competentiedomeinen:

4. Onderzoeken
5. Kunstzinnigheid
6. Vormgeven
7. Zin voor ondernemen
8. Teamgeest
9. Zelfreflectie

De profielcompetenties hebben een menskundig en **interdisciplinair** karakter: ze zijn niet alleen van toepassing voor het specifiek gedeelte van de Steinerpedagogie maar komen ook in vele gevallen aan bod in meerdere vakken van de basisvorming. Oordeelsvorming vervult daarbij een overkoepelende rol.

Enerzijds willen de competenties de leerlingen inleiden in vakinhouden, methoden, vaardigheden en technieken zowel als sociale aspecten, waarden en motivatie. Naargelang de situatie komt men zo tot ‘instructional objectives’, ‘expressive objectives’ of ‘problem solving objectives’ (zie Eisner).

Anderzijds is het de bedoeling dat de leerlingen door sommige ervaringsgerichte vakken en projecten van het specifiek gedeelte van de Steinerpedagogie tot een **wisselwerking** komen tussen ervaringen en begrippen en/of theorieën. Hierdoor kunnen de theorieën en begrippen op diepgaande wijze opgenomen worden en een geïntegreerd deel van hun persoonlijkheid worden. De wisselwerking kan gebeuren binnen een vak van het specifiek gedeelte maar kan

⁹² Definitie van de OESO in Summary of the final report: “Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society” Rychen D.S. & Salganik, L.H. (Eds) Hogrefe & Huber, Göttingen, Germany 2003. OECD/DeSeCo/Rychen/Nov 11, 2003, p.2 of 6

ook intens gebeuren tussen twee vakken van het specifiek gedeelte, of tussen een vak van het specifiek gedeelte en een van de basisvorming. Enkele voorbeelden zijn:

- ü Geschiedenis van de beeldende kunst: Esthetica 2^e graad en Plastische Opvoeding;
- ü Geschiedenis van de muziek: Esthetica 3^e graad en Muziek;
- ü Geschiedenis van de architectuur en het ontwerpen van een eigen woning: beide in Esthetica 3^e graad;
- ü Steensculptuur: expressie 3^e graad en boetseren: Plastische Opvoeding
- ü Topografie: Exploratie 2^e graad en driehoeksmeting wiskunde 2^e graad

Iedere profielcompetentie wordt eerst globaal omschreven en vervolgens geconcretiseerd. Een aantal specifieke competenties komen ook aan bod in de projecten van de vakoverschrijdende eindtermen. Daar vormen ze een ruimer – na te streven – kader, waarbinnen deze competenties concreet kunnen gerealiseerd worden.

5.4 Beschrijving van de profielcompetenties

5.4.1 De drie algemene competenties

5.4.1.1 Waarnemen

In de ontwikkeling van het wetenschappelijk denken is het zuiver waarnemen van de verschijnselen of fenomenen zeer belangrijk. Op die manier kunnen de fenomenen voor zichzelf spreken, wat inhoudt dat modellen, theorieën of formules bij het waarnemen zo lang mogelijk achterwege worden gelaten. Zo niet worden deze abstracties in het verschijnsel geprojecteerd en zal het model of de theorie als waarheid opgevat worden.

Deze fenomenologische benadering van de verschijnselen heeft zijn historische wortels in de opvattingen van **Goethe**. Goethe fundeerde zijn methodiek op de waarneming. Hij stelde dat de zintuigen, indien goed geschoold, niet misleiden. Door herhaalde waarnemingen, door herinneringsvoorstellingen van de bestudeerde objecten, kan een vermogen tot exacte waarneming worden ontwikkeld. Wat betreft het betrekken van de gevoelens van de mens bij wetenschappelijk onderzoek, was het de opvatting van Goethe dat deze **subjectiviteit** geschoold kan worden, namelijk door het terughouden en onderzoeken van de eigen subjectieve oordelen. Ook het denken moet op gelijkaardige wijze geschoold worden. Door exacte waarneming, door terughouding van vooroordelen, kan het fenomeen gezien worden als de verschijning van het wezen (de idee) dat in het verschijnsel tot uiting komt.

Bij de **wetenschappelijke** benadering vanuit fenomenologisch standpunt primeren de verschijnselen. Om de werkelijkheid fenomenologisch te doorgronden wordt uitgegaan van de ‘waar’neming in de breedste zin van het woord. Alle fenomenen, feiten, indrukken, zelfs opgeroepen gevoelens worden in een eerste fase verzameld waarbij de fenomenologie-beoefenaar zich principieel terughoudt in zijn oordeel of van zijn innerlijke commentaren. Het komt er vooreerst op aan het onderzochte verschijnsel voor zichzelf te laten spreken.

Deze alternatieve wetenschappelijke benadering wordt internationaal verder ontwikkeld en beoefend in onderzoekscentra zoals het Bolkinstituut in Zeist, Nederland⁹³.

Vanuit het oogpunt van de Steinerpedagogie is het belangrijk dat leerlingen leren vertrouwen op de zintuigen en dat hen niet van jongs af aan wordt geleerd dat, zoals in de klassiek-

⁹³ Onder meer: Louis Bolkinstituut, Hoofdstraat 24, Driebergen, Nederland; The Nature Institute, 169 Route 21 c, Ghent, New York, USA; Institut für Strömungswissenschaften, Stutthofweg 11, Herrischried, Duitsland; Gesellschaft für Goetheanistische Forschung, Urberg 58, Dachsberg, Duitsland.

wetenschappelijke benadering vaak beweerd wordt, de zintuigen misleiden en veel te grof zijn om tot exacte waarnemingen te komen. Een nadeel van de materialistische onderzoeksmethode is dat het de werkelijkheid en haar fenomenen reduceert tot materiële en/of meetbare verschijnselen. Het is een model dat op de werkelijkheid wordt geprojecteerd, en weliswaar een groot wetenschappelijk en maatschappelijk nut heeft, maar waarbij de zuivere fenomenen zelf niet (meer) spreken. Hoe waardevol en werkzaam deze wetenschapsbenadering ook is, toch willen wij deze methode pas toevoegen naast de fenomenologie vanaf de derde graad, in de basisvorming.

5.4.1.2 *Denken*

Het is van wezenlijk belang dat de leerlingen zoveel mogelijk aspecten van hun denken ontwikkelen in de 2^{de} en 3^{de} graad. Denken is een actief zoeken naar verbanden en relaties. Door het denken ontwikkelen de leerlingen een rijkdom aan voorstellingen, begrippen en inzichten, die dankzij de verschillende vormingscomponenten zeer verfijnd en rijk geschakeerd kunnen worden. Hier volgt een opsomming en bespreking van de verschillende aspecten

1. **Praktisch denken en causaal denken:** door het ordenen en structureren van de waarneming kunnen oorzaak en gevolg onderzocht en toegepast worden. Bijvoorbeeld in het boetseren kunnen de leerlingen ontdekken dat concave en convexe vormen elk een heel andere werking hebben. Afhankelijk van hetgeen ze willen uitdrukken zullen ze er gebruik van maken.
2. **Procesdenken en theoretisch denken:** dit kan ontwikkeld worden door het vergelijken van waarnemingen in waarnemingsreeksen, door het volgen van processen en er innerlijk in mee te bewegen. Aldus worden denkend wetmatigheden en ordenende principes ontdekt. Bijvoorbeeld in de schilderlessen in het 2^{de} jaar van de 2^{de} graad wordt door allerlei oefeningenreeksen en opgaven o.a. de kleurenleer van Goethe verkend en ervaren. In de fysica bijvoorbeeld worden uit een reeks proeven de wetten van de eenparige beweging afgeleid.
3. **Beeldend denken:** door het schrijven, bestuderen van beelden en presenteren van hun vondsten verbinden de leerlingen zich met intensieve beelden waardoor ze een schat aan denkbeelden ontwikkelen. Bijvoorbeeld in de het vak Esthetica met als inhoud woordkunst worden vele poëtische teksten en gedichten gelezen en voorgedragen. De leerlingen ervaren dat door deze verdichte beelden inhouden en stemmingen weergegeven kunnen worden die ze niet met gewone woorden kunnen uiten. In de muziek bijvoorbeeld zijn er vele instrumentale en vocale werken die een verhaal muzikaal uitbeelden.
4. **Ruimtelijk denken:** kan ontwikkeld worden door zich in het denken drie-dimensionele dingen voor te stellen. Voor de leerlingen aan een praktische opdracht beginnen, hebben zij een ruimtelijke voorstelling nodig: een plan met een voor-, zij- en bovenaanzicht van het werkstuk. Bij het uitvoeren van een eigen woningontwerp vormt een maquette de ruimtelijke voorstelling. Het boetseren van een levensgroot hoofd ontwikkelt een zeer subtiële vorm van ruimtelijk denken en waarnemen. Al doende, al tastend en vormend worden de ruimtelijke verhoudingen van het menselijk hoofd in klei gecreëerd.
5. **Voorstellingsvrij denken:** is geen vanzelfsprekende activiteit. In de wiskunde vraagt het begrip 'oneindig' om voorstellingsvrij denken. Door een voorstelling te maken van oneindig, is het niet meer oneindig. In de projectieve meetkunde in de 3^{de} graad wordt daar tekenend mee gewerkt. Het is ook een essentieel gegeven in een kunstzinnig-creatief proces. Belangrijk is in dit proces géén beeld van het eindresultaat in het denken toe te laten, maar alles open te laten. Door de ontmoeting met het materiaal waarmee de leerlingen werken en de wisselwerking tussen de leerlingen en hetgeen gaandeweg

ontstaat, komen ze tot een eindresultaat dat ze zich op voorhand niet hadden kunnen voorstellen of bedenken. Dit vergt een voortdurend terughouden van de drang tot voorstellingen maken. Expressive objectives (zie Eisner) zijn mogelijk door voorstellingsvrij denken. In sociale processen en teamvorming kan dit een grote bijdrage zijn om tot een open en niet vooraf bepaalde interactie en proces te komen.

6. **Modeldenken:** hier hebben de leerlingen wel vooraf een voorstelling opgebouwd volgens welke wetmatigheden de fenomenen zich zouden gedragen en zoeken ze fenomenen die daaraan beantwoorden. In sommige wetenschapsgebieden worden modellen gehanteerd, zoals het atoommodel van Bohr, voor fenomenen die met de zintuigen niet waargenomen of gecontroleerd kunnen worden. Modeldenken wordt onder meer geoefend in de basisvakken Fysica en Chemie (3^e graad) van de Steinerpedagogie.
7. **Beweeglijk denken:** begrippen zijn handig en noodzakelijk maar vaak ook verstarrend. Het is belangrijk ze dynamisch te hanteren, zodat het denken beweeglijk kan blijven. Door het proces 'waarneming – voorstelling – begrip' telkens opnieuw te doorlopen, ontstaat een verbinding tussen de binnenwereld en de buitenwereld. Het denken krijgt in dit proces van waarnemen en voorstellen soepelheid en beweeglijkheid.

We streven de ontwikkeling van al deze aspecten van het denken in ons onderwijs na. Dat wil echter niet zeggen dat een achttienjarige in staat zal zijn om dit denken in al zijn nuances toe te passen. In de eindtermen is dan ook niet de volledige competentie van het denken, zoals ze hier besproken is, opgenomen.

5.4.1.3 Oordelen

Het is van belang er even stil bij te staan hoe een oordeel gevormd wordt. E.M. Kranich⁹⁴ (zie *Ondersteunende argumenten*) bespreekt volgend voorbeeld voor de opbouw van het proces van oordeelsvorming. Een leerling die in de les actief is, voert uit wat hem opgedragen is, en volbrengt dit tot het einde toe.

Wat is er aan de hand? Wat drijft de leerling? Is het gehoorzaamheid aan de ouders of aan de leerkracht? Is het eerbij? Vlijt? Gedwongen gehoorzaamheid?

Om een goed oordeel te kunnen vellen wint men als waarnemer steeds meer informatie in en draagt men begrippen aan. Waarnemingen en gedachten worden verbonden in het oordeel. De leerling blijkt echt geïnteresseerd in het onderwerp en in wat er gebeurt tijdens het ermee bezig zijn, hij werkt spontaan en vrijwillig. Vlijt blijkt datgene wat de leerling toont: activiteit, vrijwillige overgave aan het werk. Vragend heeft hij de verschijnselen naar de begrippen gebracht. Waarneming en begrip (denken) worden in een oordeel verbonden. Er licht iets op. Hij heeft een **evidentiegevoel**, waardoor hij 'ja' zegt tot het oordeel. Via het oordeel ontstaat een innerlijke overtuiging. Die groeiende overtuiging geeft de leerling in de loop van de 2^{de} en 3^{de} graad innerlijk houvast en maakt de individuele oriëntatie op de wereld (onafhankelijk van andere mensen) mogelijk.

Oordeelsvorming en gevoel

Oordeelsvorming is meer dan een intellectueel proces. Het staat of valt met een goed ontwikkeld gevoelsleven omdat het evidentiegevoel waardoor men *ja* zegt op aangedragen begrippen, een rol speelt. Dit evidentiegevoel zal sterker zijn indien de aangedragen begrippen grondig en intens afgewogen en afgetast worden. Hoewel oordeelsvorming zich aan de oppervlakte uit in denken en redeneren bij de leerlingen van de 2^{de} en de 3^{de} graad, is het een proces dat veel vroeger begint en opgebouwd wordt vanuit de diepere, meer

⁹⁴ Kranich, E.M., *Die Bildung der Urteilsfähigkeiten in ihrem Zusammenhang mit den ganzen Menschen*, Erziehungskunst, Stuttgart, September 1983.

verborgen lagen van het ‘voelen’. De oordeelsvorming begint reeds in de kleuterfase en de eerste jaren van de basisschool door voelend om te gaan met de wereld. Het is daarom dat in de basisschool vanuit de Steinerpedagogie door middel van het kunstzinnige het gevoelsleven sterk ontwikkeld wordt. Uiteindelijk rond het veertiende levensjaar ontstaat de drang om datgene wat op het kind afkomt vanuit de waarneming, in oordeelsvorming te verwerken. Tot dan gebeurde de oordeelsvorming op elementaire wijze: door het bijhorend begrip oproepen ervaring of waarneming, een door een volwassene uitgesproken oordeel of een collectief oordeel dat door het kind overgenomen wordt. Vanaf de **puberteit** wordt dit anders. In de vier jaren van 2^{de} en 3^{de} graad doorloopt de leerling verschillende ontwikkelingsfasen in zijn oordeelsvorming. We benoemen ze met de begrippen: waarnemingsoordelen of praktisch oordelen, theoretisch oordelen, bezield oordelen en tenslotte het geïndividualiseerd oordelen.

- **Waarnemingsoordelen en praktisch oordelen:** als men waarnemingen naast elkaar zet, ordent en structureert, vergelijkt en verbindt, dan komt men door innerlijke beweging tot een oordeel. Dat is het waarnemingsoordeel. Het wordt opgebouwd uit de waargenomen feiten. Het praktisch oordeelsvermogen wordt ermee geschoold.
- **Theoretisch oordelen:** door het vergelijken van waarnemingen in waarnemingsreeksen, door het volgen van processen en er innerlijk in mee te bewegen, worden denkend wetmatigheden en ordenende principes ontdekt. Dit procesdenken of theoretisch denken laat de leerlingen toe het theoretisch oordelen te ontwikkelen. Het denken en het oordelen kunnen loskomen van de waarneming. Waarnemingen of feiten kunnen worden voorspeld door de wetmatigheid die in het kader van een waarnemingsreeks ontwikkeld wordt.
- **Bezield oordelen:** hier wordt nog een stap verder gezet in de oordeelsvorming door niet alleen uiterlijk waar te nemen zoals bij de twee voorgaande oordeelsvormen. Een leerling is vanaf een bepaalde leeftijd in staat, vanuit een eigen innerlijke rust, tot ontmoeting te komen met de wereld door deze scherp te observeren, zich vervolgens open te stellen voor de kwaliteiten van de verschijnselen en aan te geven welke innerlijke weerklank het bestudeerde bij hem oproept. Hij zal ook onderzoeken hoe hij zich daartoe verhoudt. Dit proces leidt tot bezield oordelen of gevoelsoordelen. De leerling is zich er van bewust dat de binnenwereld en de buitenwereld niet los van elkaar staan, maar dat er sprake is van een voortdurende wisselwerking.
- **Geïndividualiseerd oordelen:** door een veelzijdige vorming leren de leerlingen de werkelijkheid vanuit vele invalshoeken waar te nemen, verschillende denkwijzen en denkstijlen te ontwikkelen. Wanneer een leerling zich voor meerdere denkstijlen geopend heeft, ze uitgetoetst heeft en geoefend heeft, zich er eventueel zelfs tijdelijk mee geïdentificeerd heeft dan zet hij stappen in het geïndividualiseerd oordelen. Hij zal zich ervan bewust worden dat de werkelijkheid langs verschillende wegen benaderd kan worden alsook de oordeelsvorming. Wanneer de leerling dan uiteindelijk vanuit een rijpingsproces een persoonlijk oordeel vormt, dan is het een oordeel dat gewild wordt, waar de betreffende leerling voor wil staan. De diepere wil heeft zich verbonden met het oordeel waardoor het een geïndividualiseerd oordeel geworden is. Dit soort oordelen wordt in de 3^{de} graad oefenend aangezet maar zal daarna verder ontwikkeld moeten worden.

In een volgend hoofdstuk accenten wordt het muzikale, tekenen en schilderen, en boetseren jaar per jaar beschreven vanuit de ontwikkeling van de oordeelsvorming.

Oordeelsvorming en denken

Het is het denken dat begrippen aandraagt en daarmee het waargenomene aftast. Het ontwikkelen van een veelzijdig beweeglijk denken is hiervoor van wezenlijk belang. Daarom

streeft men aan de hand van de vier componenten van het specifiek gedeelte van de Steinerpedagogie een meer veelzijdige vorming na. Naast het causaal denken en het modeldenken, kunnen zo ook het beweeglijk denken, het beeldend denken, het ruimtelijk denken en het voorstellingsvrij denken ontwikkeld worden.

Oordeelsvorming en de fenomenologische waarneming

Een van de hoofddoelen is het ontwikkelen van een vrij, zelfstandig oordeelsvermogen (geïndividualiseerd oordelen). Dit kan alleen als de voorafgaande stappen met zorg en intensiteit beoefend en ontwikkeld werden en met name vooral de waarneming. De boodschap is: 'neem het waargenomene voor waar'. Door het ontwikkelen van de waarneming en het vertrouwen erop, blijven leerlingen bij zichzelf. Dat wil zeggen: ze vertrouwen op de eigen zintuigindrukken. Ze kunnen zich verwonderen over de fenomenen en glijden minder snel weg in onrijpe oordelen. Aan de zorgvuldige waarnemingen ontwikkelen de leerlingen ook morelethische gedachten en gevoelens. Wanneer een leerling in de 3^{de} graad komt (16 jaar), zou zijn denk- en abstractievermogen zodanig ontwikkeld moeten zijn dat hij kan pendelen tussen het fenomenologisch waarnemen en zijn tegenpool. Deze tegenpool benadert de verschijnselen vanuit modellen en hypothesen die veelal gebruikt worden in de academische wetenschappen. Pas op die leeftijd hebben de leerlingen voldoende rijpheid verworven om het modeldenken in zijn consequenties door te trekken, de denkramen in te zien en het een eigen plaats en waarde toe te kennen.

5.4.2 De zes specifieke competenties

5.4.2.1 Onderzoeken

Gezien het doorstromingskarakter van het ASO behandelen we dit als een apart onderdeel. Het is belangrijk de abiturient een onderzoekende houding mee te geven. De onderzoekscompetentie kan gezien worden als een kristallisatie van de drie algemene competenties.

Č Zowel door rechtstreekse **waarneming** als door het gebruik van bronnen met waarnemingen van anderen, kunnen gegevens verzameld worden.

Č Bij het ordenen, plannen en systematiseren is het **denkvermogen** nodig.

Č Bij het selecteren van de resultaten, formuleren van standpunten, het maken van keuzes en het evalueren gebruikt men het **oordeelsvermogen**.

Het vermogen om te onderzoeken willen we ook aanvullen met de hierna volgende competenties. Onderzoeken is voor ons ruimer dan het zoeken naar en selecteren van gegevens. Naast de waarde op zich van de vijf volgende competenties, zijn ze ook een inspiratiebron en hulpmiddel bij het onderzoeken. De werkelijkheid kan immers vanuit heel verschillende hoeken benaderd worden. Dit geeft de mogelijkheid aan de leerling om tot een geïndividualiseerd oordeel te komen op basis van zijn onderzoek.

De culminatie van de onderzoekscompetentie is het zelfkritisch ervaringsleren. Men kan daarbij het gevoel ontwikkelen tot een onderzoeksmiddel. Deze manier van onderzoeken gaat sterk naar binnen. Dit onderzoek is attitudinaal en een waarde voor het leven.

5.4.2.2 Kunstzinnigheid

Kunstzinnige processen zijn mogelijk door het voortdurend afwisselen van inleven en uitleven door de ontmoeting met het wordende. Inleven gebeurt door waar te nemen wat het materiaal, de situatie of hetgeen reeds gecreëerd werd, vraagt. Dit subtiel proces kan leiden tot kunstzinnigheid. Het vraagt van de leerlingen een pendelen tussen terughoudend waarnemen en aftasten en vervolgens uitleving. De leerling komt in een soort gesprek met hetgeen

gecreëerd wordt. Alhoewel het thema opgelegd kan worden, kan er slechts een kunstzinnig gesprek met de creatie ontstaan als de leerling geen voorstelling maakt van hetgeen wil of kan ontstaan. Dit nastreven van voorstellingsvrij denken, dat zo veel mogelijk open laat en mogelijk maakt in een situatie, is een belangrijke activiteit. Het maakt mogelijk dat er iets kan ontstaan dat men niet op voorhand had kunnen bedenken. Het kan een creativiteitssprong zijn die op vele andere domeinen van nut kan zijn zoals in het wetenschappelijk onderzoekswerk, teamvorming, zelfreflectie, expressie, het economische en het sociale. Hier worden technieken maar ook houdingen geleerd die, eens verworven, het mogelijk maken om de ontwikkeling van de kunstzinnige vermogens op een hoger niveau te ondersteunen. In de muzische, de manueel-expressieve en artistiek-beschouwende componenten kunnen de leerlingen dit doen door:

- Č het leren van technieken
- Č het bestuderen van de denkbeelden en inzichten, en de filosofie van een bepaalde tijd en cultuur
- Č het oefenen van een houding als ‘kunstenaar’ onder meer door het respect voor de eigenheid en de ‘taal’ van het materiaal en het situeren van hun handelen in een sociale context.⁹⁵

Kunstzinnige vermogens kunnen ontwikkeld worden dankzij expressive objectives (zie Eisner).

Kunstzinnige vorming leidt dus niet enkel tot meer eigen inzicht in de verscheiden vormen van kunstbeoefening en tot het verwerven van eigen kunstzinnige expressiemogelijkheden. Ze draagt ook bij tot het verdiepen van persoonlijke vermogens, zoals:

- het leren **ontmoeten** en openstaan voor het andere en de andere,
- het zich kunnen **inleven**, verbinden, en meebewegen met verschillende standpunten, en daardoor het kunnen **anticiperen** op andere zienswijzen,
- het leren **reflecteren** over en
- het creatief kunnen **vormgeven** aan eigen visies en keuzen.

In het vak Plastische Opvoeding kunnen we dit proces volgen bij het ontstaan van een schilderij. De leerlingen oefenen het vermogen tot terughouding en oordelen en er kan een gevoel en begrip voor echte vrijheid ontstaan. Het is een verfijnd inleven en geen uitleven. In een volgende fase is het belangrijk dat de leerlingen zich innerlijk wijd en beweeglijk maken, maar ook kunnen begrenzen om het beeldvlak in het bewustzijn te dragen. Ze moeten én zeer dynamisch worden én het geheel beheersen, zich niet laten meeslepen. In een laatste fase is het belangrijk dat de leerlingen zich vrij maken van eigen aandriften en neigingen en proberen te luisteren naar de kwaliteitenwereld waarmee ze leven: ‘Wat wil zich hier realiseren?’, ‘Hoe kan ik dit verder brengen?’

5.4.2.3 *Vormgeven*

Het is belangrijk voor het leven in staat te zijn eigen ontwerpen, opgelegde groepsopdrachten of individuele opdrachten te realiseren. Hierdoor ontwikkelen de leerlingen realiteitszin en zijn ze in staat theorie en praktijk met elkaar te verbinden. Vooraleer de leerlingen in de daad schieten, moet goed voorbereidend werk gebeuren.

Een opdracht kan om een **drie-dimensioneel** plan vragen, nl. een zeer precies ruimtelijk visueel beeld van de opdracht, dat zo goed mogelijk beantwoordt aan de vraag van de opdrachtgever (klantgerichtheid). Bij het uitvoeren zullen de leerlingen dit voortdurend voor ogen houden.

⁹⁵ Cfr. Joseph Beuys: “Das ist die Idee des Gesamtkunstwerkes in dem jeder Mensch ein Künstler ist” en zijn benadering van ‘sociale kunst’.

De leerlingen zullen een **tijdsplanning** moeten maken van de te volgen stappen. Is het een groepsopdracht, dan zullen ze door overleg **keuzes** moeten maken en beslissingen nemen. In de uitvoeringsfase zal de realiteit dikwijls vragen om bijsturing. Ook dan zal er overleg nodig zijn. Hier gaat het duidelijk om problemsolving objectives (zie Eisner).

Per vak of activiteit zullen andere regels moeten worden geleerd en andere kennis en inzicht in de materialen moeten worden verworven. Maar steeds zal er zorg en respect voor het materiaal moeten worden ontwikkeld en openheid voor de vraag. Om efficiënt en veilig te kunnen werken zal er orde en netheid moeten zijn.

Voor sommige opdrachten zal er met kleine en/of grote machines gewerkt worden. De leerlingen zullen ze veilig moeten leren gebruiken.

Een opdracht heeft meestal ook een bepaalde termijn. Hiervoor zal men concentratie, doorzettingsvermogen, discipline en geduld moeten opbrengen.

5.4.2.4 *Zin voor ondernemen*

In veel pedagogische situaties kan de zin voor ondernemen bij de leerlingen worden gestimuleerd. Dit kan zijn bij opgelegde opdrachten, bijvoorbeeld meetopdrachten in de topografieweek (2^{de} graad). Bij grotere projecten zoals de cultuurhistorische reis, een toneelopvoering of de individuele eindopdracht, die over de twee laatste jaren loopt, wordt nog veel meer zin voor ondernemen en eigen verantwoordelijkheid gevraagd van de leerlingen.

Zij zullen zelf moeten **organiseren**, leiding nemen, delegeren of leiding van medeleerlingen aanvaarden. Ze zullen zichzelf en medeleerlingen moeten **motiveren** wanneer ze geconfronteerd worden met hindernissen.

Ze zullen moeten **communiceren**: met elkaar, met deskundigen en met de leraars. Hiertoe zullen ze zelf het initiatief moeten nemen, willen ze het opzet doen slagen. Het vraagt van hen **flexibiliteit**, creatief zijn in het vinden van oplossingen en kunnen omgaan met stress.

Tijdens de stages in de 3^e graad zullen ze door eigen **initiatief** inzicht moeten verwerven in de processen en structuur van de organisatie waarin ze werken.

Van sommige opdrachten zullen ze niet alleen een schriftelijk rapport moeten maken maar ook achteraf klassikaal bespreken waardoor de leerlingen hun eigen ervaringen kunnen spiegelen aan die van klasgenoten. Bij grotere projecten is er ook een **publiek** luik. De toneelopvoeringen staan open voor de hele schoolgemeenschap en belangstellenden. Bijzonder is in het laatste jaar de zogenoemde presentatie met vraagstelling, als afsluiting van de individuele eindopdracht. Dit betekent dat aan de leerlingen gevraagd wordt om een voordracht te geven voor een zeer ruim publiek over het eigen onderzoekswerk. Er wordt van de leerlingen verwacht dat ze voldoende zelfvertrouwen en uitstraling hebben en een boeiende en originele presentatie geven.

De leerlingen oefenen dit reeds tijdens de vorige jaren door minder grote projecten en toneelopvoeringen.

5.4.2.5 *Teamgeest*

De leerlingen blijven in principe heel de middelbare schooltijd in dezelfde **klasgroep**. De klasgroep als geheel is dus een team tijdens het lesgebeuren en tijdens de vele projecten die georganiseerd worden. Hierdoor wordt een **dialogocultuur** ontwikkeld tussen de leerlingen en de leraren.

Bovendien worden de leerlingen regelmatig in situaties geplaatst waarbij ze met een kleine of grote groep aan een **project** of een opdracht moeten werken. Dit gebeurt bijvoorbeeld in de topografieweek (extra-muros): kleine groepjes krijgen meet- en verwerkingsopdrachten op een terrein dat in kaart zal gebracht worden. Ze worden geconfronteerd met de vaardigheden en

kwaliteiten die nodig zijn om als team vlot, accuraat en correct de opdrachten uit te voeren. Problemen in de teamwerking spiegelen zich onmiddellijk in de exactheid, de protocollering van de metingen en de tijd die er voor nodig is. Tijdens dergelijke projecten zijn bewustmakings-gesprekken en leerprocessen mogelijk rond de gestelde **knelpunten**. Aan het einde van elke dag kan teruggeblikt en bezonnen worden over de **kwaliteiten** en de **zwakke** punten van het eigen team onder begeleiding van een leraar. Nieuwe voornemens kunnen gemaakt worden. Elk team **rapporteert** aan de klas hoe het functioneerde. Er kan aan de ervaring en de voornemens worden waargenomen welke **teams** goed functioneren en welke moeilijkheden met zich meebrengen. Door het gegeven dat de leerlingen een hele week in hetzelfde team werken, kunnen de leerprocessen in het ontwikkelen van teamvaardigheden niet ontweken worden.

5.4.2.6 *Zelfreflectie*

Het zich innerlijk **verbinden** met de thema's, de projecten, de werkstukken en stages is een wezenlijk doel. Hierdoor laat een leerling véél van zichzelf zien. Dit gebeurt gaandeweg bewuster (3^{de} graad). Het is van het grootste belang zorgzaam om te gaan met het zich op deze wijze kwetsbaar opstellen. In deze processen en in de teamvorming komt de leerling **zichzelf** met al zijn talenten en beperkingen tegen. Deze spiegeling kan non-verbaal gebeuren in een kunstzinnig proces, of verbaal in de leerprocessen rond teamvorming. Het is de bedoeling dat de leerling door deze pedagogische middelen over zichzelf gaat nadenken, over zijn **idealen** en zich gaat **positioneren** tegenover belangrijke levensthema's. Zo kan hij komen tot een realistisch maar dynamisch zelfconcept en tot zelfvertrouwen. Beide zijn nodig om te slagen, zowel in het voorstuderen als in het leven.

5.5 Beschrijving van de profielcomponenten

Gezien hun sterke verbinding met de leeftijdsbewuste opbouw van het curriculum kunnen deze componenten best beschreven worden per graad en/of leerjaar.

- De muzikaal-muzische en de artistiek-beschouwende componenten zullen per leerjaar beschreven worden.
- De manueel-expressieve, de maatschappijverkennde en de plastisch-muzische componenten worden per graad besproken.

We willen voor meerdere componenten verschillende opties per graad mogelijk laten.

Tevens worden bepaalde componenten die verbonden zijn met brede cultuurdomeinen onderscheiden in deelcomponenten.

Gezien het overkoepelend belang van de oordeelsvorming als algemene competentie worden de muzikale en plastische componenten ook nog per leerjaar beschreven vanuit dat gezichtspunt van de ontwikkeling.

In de 2^{de} **graad** worden er voornamelijk basistechnieken, vaardigheden, werkhouding en theoretische inzichten verworven.

In de 3^{de} **graad** kan men dank zij het verworvene uit de 2^{de} graad zich op een hoger niveau inleven in de wereld van een ander, zich op een geïndividualiseerde en bezielde wijze uitdrukken en uitleven, en dit plaatsen in een groter geheel.

5.5.1 De muzische component

5.5.1.1 De plastisch-muzische deelcomponent

In de 2^{de} **graad** worden **basistechnieken** aangeleerd in het omgaan met plastische middelen als licht en duisternis, kleur, lijn, vlak, volume, ruimterichting, hol en bol, om er tenslotte steeds nieuwe werelden mee te scheppen of te herscheppen.

De geleerde technieken worden in de 3^{de} **graad** gebruikt in een meer **kunstzinnige** verwerking. Vanaf dan wordt ernaar gestreefd te werken vanuit de eigen innerlijkheid, uitdrukking te geven aan de eigen gevoelswereld en zich in te leven in de gevoelswereld van anderen. Dit kan op ‘expressieve’ of ‘impressieve’ wijze.

5.5.1.2 De muzikaal-muzische deelcomponent

De benadering van de muzikale opvoeding wordt geheel gericht op de beleving en het **actief musiceren**. Gestreefd wordt naar een praktische benadering, waarbij muziektheorie als middel en niet als doel gehanteerd moet worden.

Het leven in het muzikale element ordent de ademhaling, harmoniseert de bewegingen en stimuleert het innerlijk leven. Muziek nuanceert het gevoelsleven en geeft het een eigen uitdrukkingmogelijkheid. Muziek maakt het denken beweeglijker en tegelijk exacter. Door middel van regelmatig oefenen, wordt de wil gesterkt en komt men tot een sociale en mogelijk transcendente beleving. Ook het beleven van het eigen innerlijk wordt door de muzikale kunstbeoefening bevorderd.

In het 1^{ste} jaar van de 2^{de} **graad** ligt de nadruk op het correct **waarnemen** van de partituur aan de hand van het zingen. Zo kan men vragen stellen als: ‘Wat wordt er voorgezongen?’ ‘Is de imitatie correct, zowel melodisch als ritmisch?’ ‘Past wat een leerling zingt op een correcte manier bij het zingen van de anderen?’ (zelfwaarneming en zelfoordeel).

In het 2^{de} jaar van de 2^{de} **graad** wordt hierop verder gebouwd door een groter bewustzijn te creëren van de principes en technieken die aan de grondslag liggen van een (koor)**compositie** zoals: de functie van de melodische lijn in het geheel, de bastonen, de leidtonen.

In het 1^{ste} jaar van de 3^{de} **graad** is er bijkomend aandacht voor de intentie en de **stemming** van het gezongen werk. Zo kan men vragen stellen als: ‘Welke bezieling is bedoeld?’ ‘Wat is de actualiteit ervan en wat is de aansluiting bij de beleving en de leefwereld van de leerlingen?’

In het 2^{de} jaar van de 3^{de} **graad** kan de leerling op die manier een eigen positie innemen. Zo kan men vragen stellen als: ‘Wat is zijn verhouding tot de muziek?’, ‘Wat is zijn bezieling en zijn houding in de grotere groep?’

5.5.2 De artistiek-beschouwende component

De kunst van beeld en kleur, en van het woord komen aan bod in de 2^{de} **graad**. Klank en ruimte vormen de inhouden van deze component in de 3^{de} **graad**.

5.5.2.1 Kunstbeschouwing van beeld en kleur (1^{ste} jaar, 2^{de} **graad**)

Het gaat hier vooral om het inlevend beschouwen van kunstwerken. Dit gebeurt door **waarnemen** en kunstzinnig **verwerken**. De historische omkadering wordt tot zijn essentie herleid. De historische benadering is een secundair hulpmiddel om de leerling een evolutie te laten begrijpen. Als men bijvoorbeeld de Griekse beeldhouwkunst behandelt, gaat het in de eerste plaats om het nieuwe element van beweging dat zijn intrede doet (tegenover de statische Egyptische beeldhouwkunst). Dit wordt echter verder gezet in de 3^{de} **graad** in de plastisch-muzische activiteiten.

5.5.2.2 *Woordkunst- beschouwing (2^{de} jaar, 2^{de} graad)*

Nu wordt vooral het **luisteren** geoefend door de woordkunst. Poëzie maakt voor de luisteraar/lezer de toegang tot **imaginaire** werelden mogelijk. Het causale denken en het encyclopedische kennen van de pubers worden kunstzinnig verruimd door het beeldend denken. Dit beeldend denken roept bij ieder mens andere en veranderlijke beelden op.

5.5.2.3 *Muziekbeschuwing (1^{ste} jaar, 3^{de} graad)*

Bij het begin van de 3^{de} graad zijn de leerlingen zeer gevoelig voor dilemma's en voor **polariteiten**. Ze gaan graag in op filosofische thema's. Bij de esthetica van de muziek kan het begrippenpaar 'apollinisch-dionysisch' een basis zijn om de muziek vanuit deze stemmingen te bekijken.

Elke leerling vindt op een bepaalde manier aansluiting bij deze twee begrippen en bij zijn eigen zielenleven om de moeilijk bespreekbare karakteristieken van het wezen van de muziek toch te duiden en werkelijk te grijpen. Vaak kennen leerlingen deze polariteiten al vanuit de tweede graad uit de woordkunst-beschouwing. Het werken met polariteiten gaat mogelijke verstarring tegen en streeft naar een veelvoudige benadering waarbij het ene nooit los gedacht wordt van het andere. Er wordt ook een verbinding gelegd met de muzisch-muzikale component.

5.5.2.4 *Kunstbeschuwing van het ruimtelijke (2^{de} jaar, 3^{de} graad)*

Het verwerken van esthetische begrippen heeft tot nog toe een verrijken van het innerlijke beoogd. In de 3^{de} graad richt de blik zich weer naar buiten, naar die kunstuitingen waarin de mens zich het sterkst met de ruimte verbindt door middel van de **materie**. In de architectuur stuit men onmiddellijk op de strengste fysische wetmatigheden: de 'vrije scheppingsdrang' moet zich met de 'strengste wetmatigheid' verbinden! Zo kan bij een schilderij bijvoorbeeld een valse verhouding van figuren en/of kleuren nog harmonisch werken, maar een 'valse' of 'onnauwkeurige' vereniging van massa kan het instorten van een gebouw tot gevolg hebben. Binnen de architectuur kiezen voor het 'vrije', het 'ongebondene', kan tot een catastrofe leiden. Wanneer men zich met latstejaars over de architectuur buigt, wordt daarin ook de technische zijde van de bouwkunst betrokken.

In een eigen ontwerp oefening kan dit alles tenslotte aan den lijve ondervonden worden. De vrije scheppingsdrang van de leerlingen, mede geïnspireerd door de historische voorbeelden, wordt hierin immers sterk geconfronteerd met het streng wetmatige van constructie en functionaliteit.

5.5.3 *De manueel-expressieve component*

In de objectieve buitenruimte zichtbaar maken wat in het innerlijk van de mens (subject) leeft, is een oeroud gegeven. Hierbij zijn de mens twee fundamentele expressiemogelijkheden gegeven. Aan de ene kant de muzikale en tijdsgebonden en aldus actief bewegende expressie zoals muziek, toneel en euritmie. Aan de andere kant de tot rust gebrachte, ruimte innemende en dus stille plastische expressiemogelijkheid.

Plastische vorming behandelt niet alleen schilderen, tekenen, en boetseren. De meer artisanale activiteiten bieden dankzij andere materialen en technieken de gelegenheid tot het oefenen van andere vaardigheden. De intelligentie van de handen 'aardt' de leerling. Het leert hem werken binnen limieten: de opdracht, de tijd, de eigenschappen van het materiaal.

In de 2^{de} **graad** gaat het éérs om het leren ordenen en beheersen, en om het leggen van verbanden. Later gaat het om de concentratie, het aan- en invoelen, en het doorzetten. In de loop van het proces moeten de leerlingen ook leren afstand nemen om het geheel te beoordelen. Hierdoor ervaren ze dat de materialen en technieken hun eigen strenge wetmatigheden hebben. Door dit alles objectief te ervaren, verwerven de leerlingen meer manuele, praktische intelligentie. Er wordt een daardoor meer ‘objectieve’ **ambachtelijk**-ruimtelijke expressie beoefend. Mogelijkheden zijn onder meer hout- en koperbewerking, en textiele werkvormen zoals weven en mandenvlechten.

Zo gaat men bij het spinnen uit van een geheel, het dier, en herleidt dit tot een ongeordende veelheid, de vezels. Deze worden in een nieuwe orde samengebracht, de draad. Vanuit één draad creëert men een nieuw geheel via gematerialiseerde intelligentie: een weefgetouw, ontwerpen en patronen. Cognitief kunnen de leerlingen hier een spiegeling beleven van processen van analyse en synthese. Bij mandenvlechten wordt met losse twijnen een omhulling gecreëerd en verdicht tot een stabiel evenwicht tussen binnen en buiten. Bij koperbewerking komen de leerlingen door het verhitten tot een rekbaarheid die het materiaal een nieuw evenwicht geeft: door het beheersen van spanning en ontspanning ontstaat een consolidatie in een andere vorm, een schaal of een vaas.

In de 3^{de} **graad** komen die inhouden aan bod waar subject en object elkaar gaan doordringen door middel van een **kunstzinnige** beoefening van ruimtelijk-expressieve activiteiten. Mogelijkheden hiervoor zijn boekbinden, houtsculptuur, meubelrestauratie en steensculptuur. Eerst wordt gewerkt aan het verfijnen van het oordeel, het invoelen van kwaliteiten en het aanvoelen van het belang van ‘tussenruimten’ tussen subject en object. Later wordt gestreefd naar zelfexpressie door confrontatie met de materialen vanuit de eerder verworven kwaliteiten. Via technische stappen worden keuzes gemaakt en zo wordt besluitvaardigheid geoefend. Hierdoor worden ook zinfragen gewekt.

Zo gaat het er bij kartonnage om dat de leerlingen zelfstandig leren werken in een geordende structuur (ontwerpen, denken, handelen) om een eigen project vorm te geven. Concentratie en punctualiteit zijn van groot belang. Ook boekbinden vereist respect voor de technische stappen om tot een stevig geheel te kunnen komen. Leren zoeken naar een aangepaste vormgeving voor het bindwerk in functie van de inhoud van hun eindwerk bijvoorbeeld, geeft opnieuw een mogelijkheid om na te denken over de essentie van hun werk. Bij houtsculptuur en beeldhouwen komen de leerlingen zichzelf tegen in een voortdurend veranderingsproces. Vooral bij de steensculptuur moet er voortdurend beslist en gedoseerd worden via kleine stappen.

5.5.4 De maatschappijverkennde component

Wij zien het niet enkel als onze algemeen vormende opdracht om jongeren op te voeden tot kritische en vrij denkende jonge volwassenen, maar ook tot de vorming van **praktisch handelende** en sociaal voelende mensen. Dit veronderstelt dat deze vormingsweg de leerlingen ook in direct contact brengt met een zo breed mogelijke waaier aan menselijke en op de mens gerichte activiteiten, die bepalend zijn voor het **maatschappelijke** leven waarbinnen zich dit praktisch handelen en sociaal voelen afspelen. Het is de bedoeling dat leerlingen gedurende de opeenvolgende jaren van de 2^{de} en 3^{de} graad kunnen kennismaken met verschillende wijzen waarop aan het sociale handelen vorm wordt gegeven. Doorheen concrete ervaringen kunnen ze leren om een persoonlijke verhouding te ontwikkelen ten aanzien van deze aspecten van het maatschappelijk leven. Tevens kunnen deze ervaringen

bijdragen tot een voorbereiding van een bewustere keuze van hun latere studie- of beroepsloopbaan.

Omdat de steinerscholen het belangrijk vinden dat beelden, meningen en begrippen kunnen meegroeien, krijgen de leerlingen in de **werkweken** de mogelijkheid om zich in elke leeftijdsfase van de adolescentie met aspecten van de maatschappelijke werkelijkheid uiteen te zetten. Zo blijft het denken beweeglijk en wordt er vanuit de school ook een bijkomende stimulans meegegeven tot **levenslang leren**.

Aangepast aan de mogelijkheden en behoeften van de ontwikkelingsfase waarin de leerlingen zich bevinden, kan zo in elk leerjaar van de 2^{de} en 3^{de} graad een **ervaringsgerichte** werkweek worden ingericht, zodat bij het beëindigen van de middelbare school praktijkgerichte ervaring is opgedaan in de land-, tuin- of bosbouwsector, de kleinhandel, de industrie en de verzorgende en/of dienstverlenende sector.

In de loop van de **2^{de} graad** kan minstens één topografieweek en één van de volgende thema's aan bod komen:

- de land- tuin of bosbouw
- de kleinhandel (winkel)
- de sociale sector (instelling)

In de loop van de twee opeenvolgende studie jaren van de **3^{de} graad** kan tenminste één van de volgende thema's in de vorm van een stageweek aan bod komen:

- industrie (bedrijf)
- sociale verzorging (instelling)
- socio- culturele of ideële sector (non-profit organisatie)

De bovenstaande aanduiding van thema's is niet normatief. Ze is bedoeld om aan de leerkrachten een **kader** te bieden dat aangeeft hoe een maatschappelijk thema binnen de eigen schoolcontext ervaringsgericht kan uitgewerkt worden. Het staat elke school vrij om naast de reeds genoemde thema's, eigen onderwerpen uit te werken die beter aansluiten bij de eigen schoolsituatie, in zoverre ze daarmee de vooropgestelde doelstellingen kunnen realiseren.

5.5.5 Oordeelsvorming als verbinding tussen componenten

Waarneming, denkvermogens en oordeelsvorming zijn competenties die ontwikkeld worden doorheen al de vakken en activiteiten, zowel in de basisvorming als in het specifiek gedeelte. Oordeelsvorming is de kristallisatie van een voortdurend proces van afwisselend waarnemen, denken en oordelen dat pas echt van start gaat rond het veertiende levensjaar. Het waarnemingsoordeel op deze leeftijd zal later culminereren in een geïndividualiseerd oordeelsvermogen. Het is mede door de evolutie van de kwaliteit van het waarnemen en het denken dat in het oordeelsvermogen deze ontwikkeling kan plaatsvinden.

Anderzijds zal afhankelijk van de situatie één van de vier oordeelsvermogens voorrang krijgen.

Toch geeft de inhoud van de leerstof, aangeboden in functie van onze visie op een bepaalde leeftijd, aan de leerling vaak de mogelijkheid om volgende oordeels-vorming te ontwikkelen:

- waarnemings- en praktisch oordelen in het 1^{ste} jaar van de 2^{de} graad,
- theoretisch oordelen in het 2^{de} jaar van de 2^{de} graad,
- bezielde oordelen in het 1^{ste} jaar van de 3^{de} graad,
- geïndividualiseerd oordelen in het 2^{de} jaar van de 3^{de} graad.

In sommige specifieke componenten is deze opbouw per jaar zeer duidelijk af te lezen. In andere is dat minder af te lijnen. We willen dit **exemplarisch** illustreren door het beschrijven

van de opbouw van muziekbeschuwing, en van muzisch-plastische activiteiten doorheen de 2^{de} en de 3^{de} graad.

5.5.5.1 *Muziekbeschuwing*

- In het 1^{ste} jaar van de **2^{de} graad** ligt de nadruk op het waarnemen van de verschillende parameters en mogelijkheden in muziek. Zo kan men zich vragen stellen als: ‘Welke instrumenten worden gebruikt?’, ‘Wat is het verschil tussen bepaalde stemmen?’, ‘Maakt de muziek gebruik van grote dynamische verschillen?’, ‘Hoe kun je het verschil omschrijven tussen polyfone en homofone schrijfwijze?’
Het **ordenen** en systematiseren stimuleren de ontwikkeling van het praktisch oordeelsvermogen.
- In het 2^{de} jaar van de 2^{de} graad wordt de **theoretische** achtergrond van deze verschillen verklaard. Zo kan men zich vragen stellen als: ‘Wat zijn de typische kenmerken van een sonatevorm?’, ‘Waarom kan men pas vanaf de Barok in twaalf toonaarden spelen?’, ‘Wat is muziektechnisch het verschil tussen een polyfone en homofone schrijfwijze?’
Dit theoretisch inzicht stimuleert de ontwikkeling van het theoretisch oordeelsvermogen.
- In 1^{ste} jaar van de **3^{de} graad** kan men dieper ingaan op de tijdsgeest en de typische **bezieling** van waaruit bepaalde muziek is ontstaan. Zo kan men zich vragen stellen als: ‘Waarom was Monteverdi vernieuwend en waar was hij naar op zoek?’, ‘Wat was de veranderende houding van het publiek ten opzichte van muziek in zijn tijd?’, ‘Wat leert het verschil tussen polyfonie en homofonie ons over de mensen die deze muziek maakten en haar apprecieerden?’
Op deze wijze kan de leerling het bezield oordeelsvermogen tot ontwikkeling brengen.
- In het 2^{de} jaar van de 3^{de} graad kunnen de leerlingen op die manier een **zelfstandig** oordeel vormen over de muziek die hen omringt. Daarbij is het belangrijk te beseffen dat zowel de klassieke 20^{ste}-eeuwse muziek als de popmuziek waarmee zij in aanraking komen niet makkelijk te catalogeren en te begrijpen is, en dat een eigen oordelende inspanning in deze erg belangrijk is.
Hierdoor wordt een begin gemaakt met het ontwikkelen van het geïndividualiseerd oordeelsvermogen.

5.5.5.2 *Schilderen en tekenen en oordeelsvorming*

- 1^{ste} jaar van de **2^{de} graad**: d.m.v. zwart-wit tekenen kunnen de leerlingen tegenstellingen en overgangen of verbindingen **waarnemen**. Ook de technieken om dit te kunnen tekenen worden geleerd.
Het waarnemingsoordelen wordt ontwikkeld.
- 2^{de} jaar van de 2^{de} graad: oefeningen rond de kleurenleer van Goethe. De **wetmatigheden** rond het gebruik van kleur worden geoefend en uitgeprobeerd.
Hiermee wordt het theoretisch oordelen geoefend.
- 1^{ste} jaar van de **3^{de} graad**: gebruik makend van de geleerde technieken in de 2^{de} graad worden er verschillende **processen** van de plant geschilderd. Hier komen de leerlingen tot zeer persoonlijke of bezielde resultaten afhankelijk van de kwaliteit van het licht in de schildering.
Het bezield oordelen wordt geoefend.
- 2^{de} jaar van de 3^{de} graad: door het schilderen van hoofden wordt aan zeer **persoonlijke** expressie gewerkt.
Hierdoor kan gewerkt worden aan het geïndividualiseerd oordelen.

5.5.5.3 Boetseren en oordeelsvorming

- In het 1^{ste} jaar van de 2^{de} **graad** zullen de basisprincipes van het boetseren worden geoefend in de **polariteiten** zoals: concaaf – convex; dode vorm – levende vorm; zwaarte – lichtheid aan de hand van oefeningen op onder andere diervormen of zelfs de platonische lichamen uit de wiskunde.

Via het waarnemen wordt het oordelen ontwikkeld.

- In het 2^{de} jaar van de 2^{de} **graad** wordt de dynamica in de vormenwereld bestudeerd, de zogenoemde stromingsvormenleer. Heel geschikt hiervoor zijn oefeningen op het dubbel gebogen vlak. Zij kunnen zowel abstract, in zuivere compositieoefeningen als figuratief worden opgevat. De studie van de **verhoudingen** van de menselijke gestalte kan onder andere hiervoor gebruikt worden.

Het theoretisch oordelen wordt geoefend.

- In het 1^{ste} jaar van de 3^{de} **graad** wordt ernaar gestreefd te werken vanuit de eigen innerlijkheid, uitdrukking te geven aan de eigen **gevoelswereld** en het zich inleven in de gevoelswereld van anderen. Dit kan op expressieve of ‘impressieve’ wijze. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de geleerde technieken uit de tweede **graad**.

Er wordt geoefend aan het beziend oordelen.

- In het 2^{de} jaar van de 3^{de} **graad** zijn alle thema's geschikt die de leerling helpen zijn plaats in de wereld, zijn eigen individualiteit, zijn kijk op zichzelf en zijn medemens bewuster te maken. Een belangrijk thema dat hiervoor naar voren komt, is de studie van het menselijk hoofd. Daarbij kunnen verschillende aspecten bestudeerd worden zoals: de schedel als drager van het denken, het aangezicht als spiegel van de innerlijkheid, het reeds geleefde of pril begonnen leven, de houding van het hoofd en de wijze van dragen van het hoofd op de schouders als beeld van een innerlijke houding of karakter. In het laatste jaar moet ook de gebruikte techniek op poten staan en is de **vrijheid** van materiaalkeuze een mogelijkheid om verder te individualiseren.

Geïndividualiseerd oordelen wordt geoefend.

6 Eigen pool

6.1 De Uitgangspunten

De specifieke eindtermen van de Steinerpedagogie hebben als doel een bijdrage te zijn tot de ontwikkeling van de gehele mens, vooral door het benadrukken van die kennis-, cultuur- en vormingscomponenten die in de formele basisvorming niet of weinig aan bod komen.

De mens bestaat in onze visie uit lichaam, ziel en geest. Hoewel zowel denken, voelen als willen zielenfuncties zijn, heeft de mens met zijn denken het gemakkelijkst verbinding met de menselijke geest. Door het uiten van zijn wil in het handelen, legt hij verbinding met zijn lichaam.

De gehele mens ontwikkelt zich indien denken, voelen en willen in al hun facetten in opvoeding én onderwijs aangesproken worden. Dit kan dankzij een veelzijdige ontwikkeling die mogelijk is door de inhouden van minstens vier componenten, naast de basisvorming, als een uitgebreidere algemene vorming:

1. de muzische component
2. de artistiek-beschouwende component
3. de manueel-expressieve component
4. de maatschappijverkennde component

Anderzijds worden, zoals in het studieprofiel beschreven, denken, voelen en willen op verschillende wijzen en tegelijkertijd in beweging gebracht door het ontwikkelen van waarnemings- en praktisch oordelen, theoretisch oordelen, bezielend oordelen en geïndividualiseerd oordelen.

De leerlingen ontwikkelen door deze veelzijdige en integrale benadering kwaliteiten en vaardigheden die nodig zullen zijn voor hun verdere studie in het hoger onderwijs maar die ook van grote waarde zullen zijn in hun privé- en beroepsleven later.

Het is niet de bedoeling deze eigen pool te combineren met andere polen als invulling van het specifiek gedeelte van de opleiding.

6.2 Inhoudelijk ordeningskader

De specifieke eindtermen Steinerpedagogie worden volgens volgende negen profielcompetenties onderverdeeld in:

- drie algemene competenties:

1. Waarnemen
2. Denken
3. Oordelen

- en zes specifieke competenties

- 4 Onderzoeken
5. Kunstzinnigheid
6. Vormgeven
7. Zin voor ondernemen
8. Teamgeest
9. Zelfreflectie

7 Eigen specifieke eindtermen

7.1. Waarnemen.

De leerlingen kunnen:

1. waarnemen door in een opdracht fenomenen zintuiglijk te observeren en hun waarnemingen exact te verwoorden en bij te stellen;
2. in de waarnemingsfase afzien van oordelen en/of interpretaties;
3. kunstzinnige activiteiten en/of wetenschappelijke experimenten gebruiken om
 - a. het waarnemen te verscherpen en te verdiepen
 - b. en dit aanwenden in verschillende cultuurdomeinen zoals exacte wetenschappen, geschiedenis, kunstgeschiedenis, talen, kunst en muziek
4. het gevoel als waarnemingsorgaan gebruiken in welbepaalde opdrachten
 - a. bij het beschrijven van fenomenen
 - b. * en om de gevoelens van anderen te leren waarnemen;
5. tijdens welbepaalde opdrachten geconcentreerd en met hun gevoel luisteren
 - a. naar meer complexe cultuurproducten zoals literatuur, voordracht, toneel en muziek
 - b. naar zichzelf en anderen bij activiteiten zoals toneel spelen en musiceren

7.2. Denken

De leerlingen kunnen:

6. hun denkbeelden tot een visuele of auditieve uitvoering brengen
 - a. binnen een welbepaalde opdracht
 - b. en in verschillende cultuurdomeinen zoals exacte wetenschappen, kunstgeschiedenis, talen, kunst en muziek;
7. *erkennen dat hun eigen voorstellingen en oordelen een kleuring kunnen hebben, afhankelijk van hun denkstijl, hun positie en hun relatie met de waarneming;
8. hun wiskundig ruimtelijk denken verrijken met driedimensionale weergaven bij kunstzinnige of technische opdrachten en bij het maken van een ontwerp voor welbepaalde opdrachten;
9. voorstellingsvrij denken in welomschreven wiskundige oefeningen;
10. theoretisch denken zowel in welomschreven kunstzinnige als wetenschappelijke opdrachten;
11. aangeven welk denkmodel ze gebruiken in bepaalde leeropdrachten.

7.3. Oordelen

De leerlingen kunnen:

12. onderscheiden in welke mate sympathie en antipathie hebben meegespeeld bij het vormen van een oordeel binnen een bepaalde opdracht;
13. na het kennismaken met verschillende standpunten een eigen oordeel formuleren binnen welomschreven leersituaties in verschillende cultuurdomeinen zoals geschiedenis, talen, kunst en muziek;
14. op basis van eigen ervaringen tijdens projecten en excursies en die van hun medeleerlingen hun denkbeelden omtrent maatschappelijke vraagstukken aanvullen en hierover een genuanceerd oordeel vormen.

7.4. Onderzoeken

De leerlingen kunnen:

15. aan de hand van diverse zoeksystemen – waaronder geautomatiseerde – en binnen verschillende cultuurdomeinen zoals wetenschappen, geschiedenis, talen, kunst en muziek gericht bronnenmateriaal verzamelen, ordenen en selecteren;
16. een onderzoeksopdracht plannen, uitvoeren en evalueren bij een theoretisch, een kunstzinnig of een technisch project;
17. de resultaten van een onderzoeksopdracht formuleren, een standpunt bepalen, beargumenteren, toetsen aan andere standpunten en hierover rapporteren.

7.5. Kunstzinnigheid

De leerlingen kunnen:

18. grote kunststromingen herkennen, het verband met hun tijdsgeest leggen en dit als referentiekader gebruiken tijdens kunstzinnige activiteiten en bij het onderzoek van hun eigen tijd, cultuur en geschiedenis;
19. in een kunstzinnig proces structuren herkennen zoals bij muzikale, plastische en architecturale composities;
20. de eigenheid herkennen van artistieke domeinen zoals architectuur, muziek, beeldende kunst en literatuur;
21. * creativiteit omvormen tot kunstzinnigheid
 - a. door uit te gaan van waarneming, inleving en de eigenheid van context en materialen,
 - b. door het pendelen tussen waarnemen en handelen bij het kunstzinnig proces;
 - c. en dit ook gebruiken in welbepaalde leeropdrachten zoals in het wetenschappelijk onderzoek, teamvorming, zelfreflectie, expressie, praktische opdrachten en sociale interactie;
22. zich afstemmen op het geheel om tot een gemeenschappelijk kunstzinnig proces te komen zoals bij het musiceren, toneelspelen en sociale projecten;
23. * inzien dat mensen in het kunstzinnig proces vele facetten van hun wezen tonen en brengen hiervoor respect op;
24. * vertrouwen ontwikkelen in het eigen en het gemeenschappelijke kunstzinnige proces en kunnen de kunstenaar in andere mensen en in zichzelf ervaren.

7.6. Vormgeven

De leerlingen kunnen binnen de context van een leeropdracht en mits begeleiding:

25. voor een concrete opdracht een ontwerp en/of plan maken dat beantwoordt aan een bepaalde vraag of probleemstelling;
26. voor een concrete opdracht een ontwerp en/of plan maken dat beantwoordt aan een bepaalde vraag of probleemstelling;
27. bij een ruimtelijke opdracht de voorstelling van hun ontwerp omzetten in een precieze visuele weergave en deze gebruiken tijdens het uitvoeren;
28. van een concreet project
 - a. een tijdsplanning maken
 - b. en bij de uitvoering overleggen, bijsturen en beslissingen nemen;
29. bij de uitvoering van de opdracht:
 - a. regels van de vakdiscipline toepassen

- b. kennis van en inzicht in het gebruik van de materialen toepassen,
- c. met zorg en respect omgaan met gereedschap en uitrusting,
- d. de opgegeven maten en/of criteria respecteren ,
- e. door orde en netheid de veiligheid en efficiëntie bevorderen,
- f. omgaan met machines en apparaten en daarbij rekening houden met de veiligheidsvoorschriften .

7.7. Ondernemen

De leerlingen kunnen in de verschillende cultuurdomeinen zoals exacte wetenschappen, geschiedenis, kunstgeschiedenis, talen, kunst en muziek, binnen de context van een leeropdracht en mits begeleiding:

- 30. initiatief nemen en verantwoordelijkheid dragen tijdens individuele en groepsprojecten;
- 31. bij een eigen initiatief
 - a. plannen, organiseren en communiceren,
 - b. toetsen aan de realiteit,
 - c. en de deadlines respecteren.
- 32. hun zin tot ondernemen tonen in een individueel en/of een groepsproject en dit ook presenteren voor een ruim publiek;
- 33. * concentratie, doorzettingsvermogen opbrengen, geduld nastreven, flexibel zijn, creativiteit nastreven en leren omgaan met stress.

7.8. Team vormen

De leerlingen kunnen in de verschillende cultuurdomeinen zoals exacte wetenschappen, geschiedenis en kunstgeschiedenis, talen, kunst en muziek, binnen de context van een leeropdracht en mits begeleiding:

- 34. in een dialoogcultuur actief deelnemen;
- 35. door onderling overleg tot een taakverdeling komen;
- 36. alle teamleden respecteren ongeacht hun taak of rol, en leiding nemen of aanvaarden in groepsprocessen;
- 37. door teamwerk oplossingen laten ontstaan bij onverwachte situaties in groepsprojecten;
- 38.* hun eigen gedrag waarnemen tijdens teamwerk.

7.9. Zelfreflecteren

De leerlingen kunnen:

- 39. terugkijken naar zichzelf in leersituaties en groepsprocessen en daarover rapporteren;
- 40.. aangeven binnen een bepaalde leercontext en onder begeleiding dat ze zich bewust zijn van eigen beperkingen en talenten;
- 41. zich bij welbepaalde leersituaties verplaatsen in verschillende standpunten en zienswijzen en dit gebruiken om het eigen standpunt te vormen of bewust te maken.

8 Bibliografie

- Annoot, H., *Levensbeschouwing en Steinerpedagogie*, Rudolf Steineracademie, Antwerpen, 2001.
- Annoot, H., 'Algemene vorming en politiek', in: *Wordt het ASO afgeschaft?*, DIROO-Academia, Gent, 2004, p. 121-128.
- Annoot, H., *Visie op ICT van de steinerscholen*, op de website www.steinerscholen.be
- Bossaert, B., Denys, J. & Tegenbos, G. (Red.), *Accent op talent, een geïntegreerde visie op leren en werken*, Koning Boudewijnstichting, Antwerpen/Apeldoorn, 2002.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, *Grund- und Strukturdaten 1991/92*, p. 84, Bonn, 1991.
- Edwards, R., 'Children learn faster to the sound of music', in: *New Scientist*, Vol 150, No 2030, p. 6, 1996.
- Eisner, E.W., *Educating artistic vision*, New York, 1972.
- Eisner, E.W., *The educational imagination on the design and evaluation of school programs*, New York, 1979
- Eisner, E.W., *On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research*, modified version of a paper presented at the AERA annual convention 1980 (gest.)
- Eisner, E.W., *Conceiving and representing: their implications for educational evaluation*, Portland, Oregon, 1981.
- Dawson, P., Guare, R., *Executive skills in children and adolescents: a practical guide to assessment and intervention*, New York, Guilford Press, 2004., in: Schooldirect, 1 april 2004.
- Deen, N., 'Onderwijskundige verbeeldingskracht: Elliot Eisners bijdragen tot de onderwijskunde', in: *Pedagogische Studiën*, 1982.
- Delors, J., e.a., *Learning: the treasure within*, Unesco, Parijs, 1996.
- Departement Onderwijs, *Schrijfwijzer voor het opstellen van Eindtermen*, 18 november 1992.
- Departement Onderwijs, *Formuleren van ontwikkelingsdoelen en eindtermen, lijst met handelinswerkwoorden*, 1 april 1998.
- Departement Onderwijs, *Basiscompetenties voor het algemeen secundair onderwijs*, 29 september 2000, Dienst voor Onderwijsontwikkeling, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel, 2000a.
- De Laet, A., 'Kan de kunst de wereld redden?', in: *Streven*, jaargang 70, nr. 5, mei 2003.
- Egan, K., *The educated mind. How cognitive tools shape our understanding*, Chicago/London, 1997.
- Europese Commissie (2003) *Implementation of 'Education and training 2010', Work Programme, Key competences, Annex 2: Entrepreneurship, Progress report* November 2003, European Commission, DG Education and culture. Zie ook: VLOR, RBO/ RHE/ DOC /054 (18 juni 2003).
- Gessler, L., *Bildungserfolg im Spiegel von Bildungsbiographien. Begegnungen mit Schülerinnen und Schülern der Hiberniaschule*, Frankfurt am Main/Berne/New York/Paris, 1988.
- Kranich, E.M., *Die Bildung der Urteilsfähigkeiten in ihrem Zusammenhang mit den ganzen Menschen*, Erziehungskunst, Stuttgart, September 1983.
- Leber, S., *Die Waldorfschule im gesellschaftlichen Umfeld. Zahlen, Daten und Erläuterungen zu Bildungslebensläufen, ehemaliger Waldorfschüler*, Stuttgart, 1981.

- Leber, S., *Weltanschauung, Ideologie und Schulwesen – Ist die Waldorfschule eine Weltanschauungsschule?*, Stuttgart, 1989.
- Leber, S., *Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik. Anthropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1993.
- Lindenberg, C., *“Vrije Scholen”. Leren zonder angst - zelfbewust handelen*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1977.
- Meijer, W.A.J., Schreuder, P.R., *Discussienota Algemene vorming. Historie en actualiteit van een concept*, Instituut voor Leerplanontwikkeling, Enschede, 1993.
- Meys, J., *Puberteit. De smalle weg naar innerlijke vrijheid.*, Zeist, 1996.
- Moyaert, M., en Pollefeyt, D., ‘*De pedagogiek van Bob de bouwer en het einde van het algemeen secundair onderwijs*’, inleiding DIROO-Dag 21 januari 2004, p. 1 en 4; tekst op: http://home.tvd.be/rc_20234/bouwer.htm
- OESO “*Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*” Rychen D.S. & Salganik, L.H. (Eds) Hogrefo & Huber, Göttingen, Germany 2003.
- Parke, R.D., Ornstein, P., Rieser, J. en Zahn-Waxler, C., *A century of Developmental Psychology*, Washington, 1994.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., Taubman, P., *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*, Peter Lang, New York, 1995
- Reybrouck, M., ‘*Muzische vorming in het secundair onderwijs, een analyse en een visie voor de toekomst*’, in: *Nova et Vetera*, Brussel, oktober 1992.
- Riley, ‘*Introduction, Champions of Change*’, in: *The Impact on the arts on learning, Music Research Notes*, copyright N. M. Weinberger and the Regents of the university of California, oktober 1999, zie <www.musica.uci.edu/mrn/V7I2S00> en ‘*Champions of Change*’, in: *The impact of the Arts on Learning, Music Research Notes*, Volume VII, Issue 2, Spring 2000, copyright N.M. Weinberger and the Regents of the University of California, zie <www.musica.uci.edu/mrn/V7I2S00>
- Schoorel, E. (eindred.), *Leren. Op weg naar een antroposofische leertheorie*, Werkgroep Leren, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1995.
- Steiner, R., *In Ausführung der Dreigliederung des sozialen Organismus, Der kommende Tag*. A.-G. Verlag, Stuttgart, 1920.
- Steiner, R., *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921*, R. Steiner Verlag, Dornach/Schweiz, 1982.
- Steiner, R., *Algemene menskunde als basis voor de pedagogie*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1991.
- Steiner, R., *Opvoedkunst, methodisch-didactische aanwijzingen*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1987.
- Steiner, R., *Praktijk van het lesgeven. Werkbesprekingen met leraren*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1989.
- Steiner R., *Theosofie*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1994.
- Steiner, R., *De wetenschap van de geheimen der ziel. Herkomst en bestemming van de mens*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1998.
- Steiner, R., *Von Seelenrätseln*, Dornach (Schweiz), 1983.
- Unesco (1994). *Prospects: the quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIV, no. 3/4, 1994.
- Vanderpoorten, M., *Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2000-2004*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel, 2000.
- Van Crombrugge, H. & Vansieleghem, N., ‘*Pedagogiek als religieuze levensbeschouwing?*’, in: *Kleur(en) (be)kennen*, Onderwijs, levensbeschouwing en religie, Academia Press.

- Van Damme, J., *Succesvol middelbaar onderwijs? Een antwoord van het LOSO-project*, Acco, Leuven, 2001.
- Veltman, W.F., 'Waarnemen en oordelen' {2}, in: *Vrije Opvoedkunst*, Zeist, december 2003.
- Vertommen, W., 'Het kunstwerk, de verbindende metafoor tussen het muzische en het wetenschappelijke', in: *Nova et Vetera*, Brussel, oktober 1992.
- Vlaams Parlement (2003) *Decreet betreffende de eindtermen, ontwikkelingsdoelen en specifieke eindtermen in het voltijds gewoon en buitengewoon secundair onderwijs*, van 18 januari 2002 (B.S. 08/02/2002), Stuk 2210 (2003-2004), Nr 1.
- VLOR, Raad Secundair Onderwijs (1995) *Advies betreffende het algemeen secundair onderwijs (ASO) in de derde graad van het voltijds secundair onderwijs*, Vlaamse Onderwijsraad, Brussel, 1995.
- VLOR, (1999) *Visie op onderwijs*, Vlaamse Onderwijsraad, Brussel, 1999.
- VLOR, Raad Secundair Onderwijs (2000) *Advies over de vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen voor de tweede en derde graad van het voltijds gewoon secundair onderwijs*, Vlaamse Onderwijsraad, Brussel, 2000.
- VLOR, Raad Secundair Onderwijs (2002) *Advies over de specifieke eindtermen in het algemeen secundair onderwijs*, 19 november 2002, Vlaamse Onderwijsraad, Brussel, 2002a.
- VLOR, Raad Secundair Onderwijs (2002) *Ontwerpadvies over de specifieke eindtermen in het algemeen secundair onderwijs*, 11 oktober 2002, Vlaamse Onderwijsraad, Brussel, 2002b.
- VLOR, Raad Secundair Onderwijs (2003). *Antwoord van de minister op het advies over de specifieke eindtermen in het algemeen secundair onderwijs*, 25 maart 2003, Vlaamse Onderwijsraad, Brussel, 2003a.
- Weber, E., Spychiger, M., Patry, J., *Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs*, Essen, 1999.

9 Bijlagen

Bijlage: tabellen 1, 2, 3, 4, 5 en 6

tabel 1 : gegevenstabel van Professor Jan Vandamme
Studiegebieden hoger onderwijs
 cohorte van 2439 leerlingen

hoger onderwijs ho1 en ho2																universitair hoger onderwijs														
	architectuur	audiovisuele en beeldende kunst	beeldende kunsten	biotechniek	gezondheidszorg	handelswetenschappen en bedrijfskunde	industriële wetenschappen en technologie	muziek en dramatische kunst	onderwijs	optiek	podiumkunsten	productontwikkeling	sociaal agogisch werk	toegepaste taalkunde	uniformberoepen	totaal ho1 en ho2	economische en toegepaste economische wetenschappen	godsdienst, wijsbegeert en moraal	medische en paramedische wetenschappen	politieke en sociale wetenschappen	psychologie en pedagogische wetenschappen	rechten en criminologische wetenschappen	taal en letterkunde, geschiedenis, archeologie en kunstwetenschappen	toegepaste biologische wetenschappen	toegepaste wetenschappen	wetenschappen	totaal universitair	arbeidsmarkt	onbekend	aantal leerlingen per studierichting SO
ECMT	7	7		5	37	188	7	1	40				28	14	3	337	16	3	7	13	9	20	22			1	91	37	6	471
ECWI	13	4			15	92	15		17				17	1		174	63	1	3	6	6	11	4	2		9	105	16	1	296
GRLA					1	3		2	1				1	1		9	2	1	6	4	10	25	17			3	68	2		79
GRWE																0			3				1				4			4
GRWI		1														1	2		1			1	5			11	10			11
LAMT	1	5			10	25	2	3	10		1		5	16		78	1	1	3	11	11	26	53			2	108	8	1	196
LAWE		1			7	3	9	1	3			1	2	1		28	15	2	20	9	13	12	6	9	1	15	102	6		136
LAWI	6	4			9	10	12	2	5				4	2		54	24	2	34	4	13	26	22	24	2	22	173	8	1	236
MEWE	3	8	2		20	54	7	2	48		1		85	9		239	1	4	1	15	24	16	13			1	75	54	3	371
MTWE	5	3			16	10	13		10				9	3	1	70			5	4	6	8	7			6	36	5		111
MTWI	6	3			6	16	6		10				2	8	1	58	5		5	3	5	1	6	1			26	8	2	94
SPWE	3	1			5	3	3		6				1	1		23	1		9	1	2	3	3				19	9		51
WEWI	16	5	2	3	19	22	62	2	16	1		1	5	1		155	32		47	4	15	12	5	49	6	47	217	8	4	384
totaal	60	42	4	8	145	426	136	13	166	1	2	2	159	57	5	1226	162	14	144	74	114	161	163	86	9	107	1034	161	18	2439

tabel 2: gegevenstabel in % studierichting ASO

cohorte van 2439 leerlingen

hoger onderwijs ho1 en ho2																	universitair hoger onderwijs														
		architectuur	audiovisuele en beeldende kunst	beeldende kunsten	biotechniek	gezondheidszorg	handelswetenschappen en bedrijfskunde	industriële wetenschappen en technologie	muziek en dramatische kunst	onderwijs	optiek	podiumkunsten	productontwikkeling	sociaal agogisch werk	toegepaste taalkunde	uniformberoepen	totaal ho1 en ho2	economische en toegepaste economische wetenschappen	godsdienst, wijsbegeert en moraal	medische en paramedische wetenschappen	politieke en sociale wetenschappen	psychologie en pedagogische wetenschappen	rechten en criminologische wetenschappen	taal en letterkunde, geschiedenis, archeologie en kunstwetenschappen	toegepaste biologische wetenschappen	toegepaste wetenschappen	wetenschappen	totaal universitair	arbeidsmarkt	onbekend	aantal leerlingen per studierichting SO
ECMT	1	1	1	0	1	8	40	1	0	8	0	0	0	6	3	1	72	3	1	1	3	2	4	5	0	0	0	19	8	1	100
ECWI	4	1	0	0	5	31	5	0	6	0	0	0	0	6	0	0	59	21	0	1	2	2	4	1	1	0	3	35	5	0	100
GRLA	0	0	0	0	1	4	0	0	3	1	0	0	0	1	1	0	11	3	1	8	5	13	32	22	0	0	4	86	3	0	100
GRWE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	75	0	0	0	0	25	0	0	100	0	0	100
GRWI	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	18	0	9	0	0	9	45	0	0	9	91	0	0	100
LAMT	1	3	0	0	5	13	1	2	5	0	1	0	0	3	8	0	40	1	1	2	6	6	13	27	0	0	1	55	4	1	100
LAVE	0	1	0	0	5	2	7	1	2	0	0	0	1	1	1	0	21	11	1	15	7	10	9	4	7	1	11	75	4	0	100
LAWI	3	2	0	0	4	4	5	1	2	0	0	0	0	2	1	0	23	10	1	14	2	6	11	9	10	1	9	73	3	0	100
MWE	1	2	1	0	5	15	2	1	13	0	0	0	0	23	2	0	64	0	1	0	4	6	4	4	0	0	0	20	15	1	100
MTWE	5	3	0	0	14	9	12	0	9	0	0	0	0	8	3	1	63	0	0	5	4	5	7	6	0	0	5	32	5	0	100
MTWI	6	3	0	0	6	17	6	0	11	0	0	0	0	2	9	1	62	5	0	5	3	5	1	6	1	0	0	28	9	2	100
SPWE	6	2	0	0	10	6	6	0	12	0	0	0	0	2	2	0	45	2	0	18	2	4	6	6	0	0	0	37	18	0	100
WEWI	4	1	1	1	5	6	16	1	4	0	0	0	0	1	0	0	40	8	0	12	1	4	3	1	13	2	12	57	2	1	100
totaal	2	2	0	0	6	17	6	1	7	7	0	0	0	7	2	0	50	7	1	6	3	5	7	7	4	0	4	42	7	1	100

tabel 3: in % voortgezette studie na ASO

cohorten van 2439 leerlingen

[illegible]

tabel 4

cohorte van 4684 leerlingen

gegevens Jan Vandamme (Katrien Bonneux) van 12/01/04							
STUDIERICHTING SO	Totaal	Arb	And Opleid	HO1C	HO2C	ACAD	Onbekend
ECONOMIE-MODERNE TALEN	915	34	7	556	105	181	32
ECONOMIE-WISKUNDE	583	12	4	237	94	226	10
GRIEKS-LATIJN	171		4	12	11	143	1
GRIEKS-WETENSCHAPPEN	8					8	
GRIEKS-WETENSCHAPPEN"	1					1	
GRIEKS-WISKUNDE	23				1	22	
LATIJN-MODERNE TALEN	357	5	1	86	51	206	8
LATIJN-WETENSCHAPPEN	239			32	27	178	2
LATIJN-WISKUNDE	504	3	4	41	63	385	8
MENSWETENSCHAPPEN	627	36	4	385	48	137	17
MODERNE TALEN-WETENSCHAPPEN	213	1	4	94	34	74	6
MODERNE TALEN-WISKUNDE	239	7	2	84	54	87	5
SPORT-WETENSCHAPPEN	88	3	2	37	17	28	1
WETENSCHAPPEN-WISKUNDE	716	4	12	99	161	421	19
Kolomtotalen	4684	105	44	1663	666	2097	109

in %							
ECONOMIE-MODERNE TALEN	100	3,7	0,8	60,8	11,5	19,8	3,5
ECONOMIE-WISKUNDE	100	2,1	0,7	40,7	16,1	38,8	1,7
GRIEKS-LATIJN	100		2,3	7,0	6,4	83,6	0,6
GRIEKS-WETENSCHAPPEN	100					100,0	
GRIEKS-WETENSCHAPPEN"	100					100,0	
GRIEKS-WISKUNDE	100				4,3	95,7	
LATIJN-MODERNE TALEN	100	1,4	0,3	24,1	14,3	57,7	2,2
LATIJN-WETENSCHAPPEN	100			13,4	11,3	74,5	0,8
LATIJN-WISKUNDE	100	0,6	0,8	8,1	12,5	76,4	1,6
MENSWETENSCHAPPEN	100	5,7	0,6	61,4	7,7	21,9	2,7
MODERNE TALEN-WETENSCHAPPEN	100	0,5	1,9	44,1	16,0	34,7	2,8
MODERNE TALEN-WISKUNDE	100	2,9	0,8	35,1	22,6	36,4	2,1
SPORT-WETENSCHAPPEN	100	3,4	2,3	42,0	19,3	31,8	1,1
WETENSCHAPPEN-WISKUNDE	100	0,6	1,7	13,8	22,5	58,8	2,7
Kolomtotalen	100	2,2	0,9	35,5	14,2	44,8	2,3

gegevens Jan Vandamme (Katrien Bonneux) van 12/01/04

vervolg tabel 4 cohorte van 4684 leerlingen

in %

[illegible]

tabel 5

**Slaagpercentages voor de oud-leerlingen van de Steinerscholen
in het eerste jaar hoger onderwijs**

Studie	aantal	resultaat onbekend	geslaagd	niet geslaagd	gestopt of vrij jaar	totaal meegedaan aan de examens
HO1	206	9	95	77	25	172
HO2	154	5	87	51	11	138
ACAD	231	21	64	121	25	185
Andere (niet in vlaanderen)	72	11	51	7	3	58
Totaal	663	46	297	256	64	553
in %	100,0	6,9	44,8	38,6	9,7	
in % t.o.v. meegedaan aan de examens			53,7	46,3		

R.Steinerpedagogie	aantal	in %		HO1	HO2	ACAD	som	206	35%	35%
HO1	206	26,4						206		
HO2	154	19,7						154	26%	
ACAD	231	29,6						231	39%	65%
Andere (niet in vlaanderen)	72	9,2						591	100%	100%
vrij jaar of arbeidsmarkt	118	15,1								
Totaal	781	100,0								

tabel 6

Studiegebieden afgestudeerden hoger onderwijs van oud-leerlingen van de Steinerscholen
gegevens van 10/06/04

architectuur
audiovisuele en beeldende kunst
beeldende kunsten
biotechniek
gezondheidszorg
handelswetenschappen en bedrijfskunde
industriële wetenschappen en technologie
onderwijs
onderwijs hogeschool helicon Zeist(4 jaar)
optiek
muziek- en podiumkunsten
toneel en spraakvorming buitenland(hot1 Of ho2???)
productontwikkeling
sociaal agogisch werk
toegepaste taalkunde
uniformberoepen
hoger onderwijs buitenland (niet duidelijk of het ho1 of ho2 is)
privé opleiding
totaal ho1 en ho2
economische en toegepaste economische wetenschappen
godsdienst, wijsbegeert en moraal
medische en paramedische wetenschappen
politieke en sociale wetenschappen
psychologie en pedagogische wetenschappen
rechten en criminologische wetenschappen
taal en letterkunde, geschiedenis, archeologie en kunstwetenschappen
toegepaste biologische wetenschappen
toegepaste wetenschappen
wetenschappen
academische opleiding buitenland
totaal universitair
biologische land en tuinbouw
secundair onderwijs

[illegible]

in %

[illegible]

Gezien om te worden gevoegd bij het besluit van de Vlaamse Regering van 16 september 2005 tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking op de decretale specifieke eindtermen voor het algemeen secundair onderwijs

Brussel, 16 september 2005.

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Yves LETERME

De Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming,

Frank VANDENBROUCKE