



Aanvraag tot gelijkwaardigheid van vervangende onderwijsdoelen

voor de onderwijsdoelen vastgelegd in het
*Decreet van 17 mei 2024 betreffende de onderwijsdoelen voor de
eerste graad van het secundair onderwijs*

met bijlage:
vervangende eindtermen eerste graad A en eerste graad B

29 augustus 2024

Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw
Diksmuidelaan 127
2600 Berchem

Inhoud

Inhoud	2
Voorwoord.....	3
1 Het wettelijk perspectief	4
1.1 Juridische situering van de aanvraag tot gelijkwaardigheid.....	4
1.2 Beknpte motivering.....	4
2 Inhoudelijke motivering: onvoldoende ruimte voor en onverzoenbaarheid met de steinerpedagogie	5
2.1 De architectuur van het curriculum is een wezenlijk kenmerk van de steinerpedagogie.....	5
2.2 Leeftijdsgerichte keuze van leerinhouden	6
2.2.1 Een specifiek ontwikkelingsmodel	7
2.2.2 Onverzoenbaarheid met de steinerpedagogie.....	8
2.2.3 Alternatieve ordening.....	8
3 Toelichting bij de voorgestelde gelijkwaardige eindtermen.....	8
3.1 Zicht op de finaliteit	8
3.1.1 Levenslange ontwikkeling	8
3.1.2 Begrensde en onbegrensde vaardigheden.....	9
3.1.3 Ontwikkeling van vermogens als basis voor gelijkwaardigheid.....	10
3.2 Eigenheid van een volgroeide internationale schoolbeweging.....	10
3.2.1 Legitimititeit door erkenningen en internationale evaluatie.....	10
3.2.2 Eigentijdse inbedding in de internationale waldorfbeweging	11
3.3 De impliciete werking van het steinerschoolcurriculum.....	12
3.3.1 Indirecte educatie.....	12
3.3.2 Het reële curriculum	12
3.3.3 Wilsopvoeding.....	12
3.3.4 Begrip en inzicht als springplank.....	12
3.3.5 De schoolcultuur	13
3.4 Architectuur van de voorgestelde vervangende onderwijsdoelen.....	14
3.4.1 Sleutelcompetenties.....	14
3.4.2 Eindtermen basisgeletterdheid en uitbreidingsdoelstellingen Nederlands.....	14
3.5 Criteria ter beoordeling van de aanvraag tot gelijkwaardigheid	14
Bijlage Vervangende onderwijsdoelen voor de eerste graad secundair onderwijs	15
VI. Competenties inzake wiskunde, exacte wetenschappen en technologie.....	15
VI.A. Toelichting.....	15
VI.B. Onderwijsdoelen voor de eerste graad A-stroom.....	15
VI.C. Onderwijsdoelen voor de eerste graad B-stroom	16
VIII. Competenties met betrekking tot historisch bewustzijn	16
VIII.A. Toelichting	16
VIII.B. Onderwijsdoelen voor de eerste graad A-stroom.....	17
VIII.C. Onderwijsdoelen voor de eerste graad B-stroom.....	18

Voorwoord

Deze aanvraag tot gelijkwaardigheid van vervangende onderwijsdoelen is ontstaan nadat de schoolbesturen van de Middelbare Steinerschool Vlaanderen en de Hiberniaschool (middelbare steinerschool Antwerpen) samen hebben geoordeeld dat de eindtermen van het op 17 mei 2024 goedgekeurde decreet van de Vlaamse Regering betreffende de onderwijsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs, ten dele onverzoenbaar zijn met hun eigen pedagogische opvattingen.

Deze onverzoenbaarheid is gebaseerd op de steinerpedagogische visie op de leertrajecten voor de verschillende vakken.

Voor een uitvoerige motivering en beschrijving van hun pedagogisch project verwijzen de aanvragers naar hun aanvragen tot gelijkwaardigheid van augustus 2019 en augustus 2021. Voor deze aanvraag zijn de inleidende teksten gereduceerd tot datgene wat minimaal nodig is. Indien een aanvullende motivering wenselijk of noodzakelijk is, verstrekken wij deze op eerste verzoek.

In de bijlage worden vervangende onderwijsdoelen voorgesteld voor een beperkt aantal sleutelcompetenties.

29 augustus 2024

1 Het wettelijk perspectief

1.1 Juridische situering van de aanvraag tot gelijkwaardigheid

Het decreet tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997 en de Codex Secundair Onderwijs, wat onderwijsdoelen betreft, en tot wijziging van de decreten Rechtspositie onderwijs-personeel van 26 januari 2018 (verder het kaderdecreet onderwijsdoelen of kaderdecreet genoemd), voorziet in art. 146 van de Codex Secundair Onderwijs de mogelijkheid voor schoolbesturen om de gelijkwaardigheid van vervangende eindtermen, uitbreidingsdoelen Nederlands of specifieke eindtermen aan te vragen.

Waar voorheen art. 147 van de Codex een mogelijkheid voorzag tot het indienen van een *aanvraag tot afwijking*, spreekt het nieuwe art. 146 over een *aanvraag tot gelijkwaardigheid*. Echter, zowel in de vroegere als in de nieuwe regeling oordeelt de Vlaamse regering enerzijds over de ontvankelijkheid (op basis van een motivering en het voorstellen van vervangende eindtermen resp. ontwikkelingsdoelen, uitbreidingsdoelen Nederlands, specifieke eindtermen) en anderzijds of de voorgestelde vervangende eindtermen in hun geheel gelijkwaardig zijn met deze vermeld in de bijlage van het decreet van 12 juli 2023. De beoordeling van de gelijkwaardigheid door de Vlaamse regering dient te gebeuren op basis van decretaal bepaalde criteria. Waar voorheen zes criteria waren voorzien, zijn nu volgende drie criteria vastgelegd¹:

1° het respect voor de fundamentele rechten en vrijheden;

2° de vereiste inhoud, in functie van de sleutelcompetenties, zoals bepaald in artikel 139, § 2, en 262, § 2;

3° de formulering

a) gebeurt onder de vorm van eindtermen, uitbreidingsdoelen Nederlands, ontwikkelingsdoelen of specifieke eindtermen, naargelang van het geval;

b) laat toe om na te gaan in welke mate bij een leerlingenpopulatie of een leerling eindtermen, uitbreidingsdoelen Nederlands of specifieke eindtermen worden bereikt of bij een leerlingenpopulatie ontwikkelingsdoelen worden nagestreefd.

De Vlaamse regering steunt haar oordeel op de adviezen van resp. een commissie van deskundigen en drie door de inspecteur-generaal aangeduide leden van de inspectie.²

1.2 Beknopte motivering

Uitvoerige motiveringen met verwijzingen naar de eigen pedagogische visie vindt men in de eerdere aanvragen die de steinerscholen deden, namelijk

- de aanvraag van 30 augustus 2019 betreffende het decreet van 14 december 2018 betreffende de onderwijsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs³

¹ Codex Secundair Onderwijs art. 146, §3 eerste en tweede lid.

² Codex Secundair Onderwijs art. 146, §3 laatste lid. Zie ook het Besluit van de Vlaamse Regering tot bepaling van de procedure voor de aanvraag tot gelijkwaardigheid voor de eindtermen, de uitbreidingsdoelen Nederlands, de ontwikkelingsdoelen en de specifieke eindtermen van 26 april 2019.

³ Deze aanvraag werd goedgekeurd in het 'Decreet over vervangende eindtermen en uitbreidingsdoelen Nederlands in de eerste graad van het secundair onderwijs, op initiatief van de Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw', in het Vlaams Parlement aangenomen op 17 juni 2020 en in het *Belgisch Staatsblad* gepubliceerd op 16 juli 2020.

- de aanvraag van 26 augustus 2021 betreffende het decreet van 21 februari 2021 betreffende de onderwijsdoelen voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs⁴

Beide aanvragen werden na een eerste afkeuring door de Vlaamse Regering nadien aangepast en opnieuw ingediend, wat telkens leidde tot een goedkeuring per decreet, waarvan in de memorie van toelichting ook telkens de motiveringen voor de afwijkende eindtermen werden opgenomen:

- het decreet van 19 juni 2020 over vervangende eindtermen en uitbreidingsdoelen Nederlands in de eerste graad van het secundair onderwijs, op initiatief van de Federatie Steinerscholen Vlaanderen, gepubliceerd in het *Belgisch Staatsblad* van 16 juli 2020⁵
- het decreet van 13 mei 2022 over vervangende eindtermen en vervangende specifieke eindtermen in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs, op initiatief van de Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw, gepubliceerd in het *Belgisch Staatsblad* van 22 juli 2022⁶

Aangezien de huidige aanvraag een eerder beperkte omvang heeft, wordt voor een globale motivering volstaan met de verwijzing naar genoemde eerdere aanvragen.

Bij deze aanvraag splitsen we de motivering toe op het nieuwe decreet van 17 mei 2024. De beperkte omvang van deze aanvraag vindt haar oorsprong in de grotere betrokkenheid en de grotere inbreng van de onderwijsverstrekkers bij het tot stand komen van de nieuwe minimumdoelen voor de eerste graad, waardoor er meer rekening werd gehouden met het respecteren van de diverse pedagogische projecten.

Tijdens een aantal ontwikkelcommissies hebben de vertegenwoordigers van OKO (Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers) meegedeeld dat er voor de steinerscholen een bijsturing middels gelijkwaardigheid nodig zou zijn.

2 Inhoudelijke motivering: onvoldoende ruimte voor en onverzoenbaarheid met de steinerpedagogie

2.1 De architectuur van het curriculum is een wezenlijk kenmerk van de steinerpedagogie

De steinerpedagogie kan niet gereduceerd worden tot een onderwijsmethode waarmee om het even welke leerinhouden didactisch kunnen worden onderwezen. Een essentieel element van het pedagogisch vormingsconcept bestaat immers uit een genuanceerde visie op de inhoud van de lessen.⁷

⁴ Deze aanvraag werd goedgekeurd in het 'Decreet over vervangende eindtermen en vervangende specifieke eindtermen in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs, op initiatief van de Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw', in het Vlaams Parlement aangenomen op 11 mei 2022 en in het *Belgisch Staatsblad* gepubliceerd op 29 juli 2022.

⁵ <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document/15723>

⁶ <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document/15993>

⁷ In 2016 heeft het Internationale Forum voor steineronderwijs (IF) de herwerkte versie van de "Wezenlijke kenmerken van de steinerpedagogie" herbevestigd als bindend richtsnoer voor de schoolbeweging wereldwijd. De relevante passage daaruit klinkt als volgt: "Het curriculum of leerplan is geen willekeurig kader, maar een fundamenteel element van de steinerpedagogie. Het benadrukt wezenlijke en inhoudelijke leidraden die steeds rekening houden met de leeftijd. Ze versterken de ontwikkeling van kinderen en jongeren door de inherente spiegeling en vakoverschrijdende opbouw van de inhoud, gespreid over meerdere jaren, waardoor samenhangende spanningsbogen ontstaan." Engelse versie online: https://www.waldorf-international.org/fileadmin/downloads/1605_Characteristics_IF_Arles.pdf

Doordachte keuzes van leerinhouden volgens leeftijd zorgen voor een samenhangend coherent geheel. De architectuur van dit bouwwerk heeft niet alleen oog voor de verticale dimensie (de leerlijnen binnen een competentiegebied doorheen de leerjaren), maar ook voor de horizontale dimensie (kruisbestuiving tussen verschillende competentiegebieden binnen hetzelfde leerjaar) én de diagonale dimensie (waardoor leervorderingen in één gebied ook voor later in andere competentiegebieden vruchten afwerpen).

Enkele fundamentele standpunten die onlosmakelijk verbonden zijn met de identiteit van de steinerpedagogie geven aanleiding tot deze architectuur. 'Wat' de leerlingen 'wanneer' onderwezen moeten krijgen, is verweven met 'hoe' men hun ontwikkeling pedagogisch-didactisch wil ondersteunen. In de steinerpedagogische praktijk vallen deze facetten vaak niet te scheiden.

2.2 Leeftijdsgerichte keuze van leerinhouden

Enerzijds kan men stellen dat de geschiedenis van de gelijkwaardig verklaarde eindtermen, vanaf 1997 systematisch steeds door de steinerscholen aangevraagd en verkregen, een officiële erkenning van de eigenheid van de pedagogie inhoudt. De in het verleden aangevoerde argumenten om afwijkingen toe te staan zijn nog steeds van kracht.⁸ Deze werden o.a. opgenomen in de memorie van toelichting bij het decreet over vervangende eindtermen en uitbreidingsdoelen Nederlands in de eerste graad van het secundair onderwijs, op initiatief van de Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw.⁹

Anderzijds geldt duidelijk de actuele opgave om na te gaan of deze erkende eigenheid ook haar bedding vindt binnen de nieuwe context van het decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs van 17 mei 2024. Dit blijkt niet het geval te zijn.

Voor eindtermen die conform art. 143 van de Codex secundair werden geformuleerd, geldt dat zij in meer of mindere mate *onverzoenbaar* kunnen zijn met de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen van een schoolbestuur. Conform het kaderdecreet kunnen hiervoor voorstellen voor gelijkwaardige eindtermen worden ingediend.

Bij het nieuwe decreet inzake de onderwijsdoelen voor de eerste graad vallen de vroegere bezwaren van de steinerscholen inzake 'onvoldoende ruimte voor de steinerpedagogie' weg, maar blijven er bezwaren inzake 'onverzoenbaarheid met de steinerpedagogie'.

Het gaat hier over de leeftijdsgerichte keuze van bepaalde leerinhouden (bv. historische periodes), maar ook over de steinerpedagogische methode om het leren werken met abstracte modellen zoals het deeltjesmodel pas op latere leeftijd aan te bieden. Het is belangrijk om weten dat ook de eindtermen voor de tweede en derde graad in die zin werden aangepast door middel van de door het decreet van 23 februari 2024 gelijkwaardig verklaarde eindtermen van de steinerscholen.¹⁰

⁸ Voor een uitvoerige inleiding bij een van de vorige eindtermendossiers van de steinerscholen, zie: Besluit van de Vlaamse Regering tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking op de decretale specifieke eindtermen voor het algemeen secundair onderwijs dd 16 september 2005, gepubliceerd in het *Belgisch Staatsblad* van 5 dec. 2005. De basisargumentatie tot het verkrijgen van een recht op afwijking werd door het Arbitragehof samengevat in zijn arrest van 18 december 1996 (*Belgisch Staatsblad*, 21 jan. 1997, p. 1754), beschikbaar: <https://www.const-court.be> (naar 1996 gaan en klikken bij arrest nr. 76).

⁹ Decreet van 19 juni 2020, gepubliceerd in het *Belgisch Staatsblad* van 16 juli 2020.

¹⁰ Decreet van 23 februari 2024, gepubliceerd in het *Belgisch Staatsblad* van 19 maart 2024.

2.2.1 Een specifiek ontwikkelingsmodel

De keuze wélke leerinhouden de ontwikkeling van vermogens bij een bepaalde leeftijdsgroep het best ondersteunen gaat (uiteraard) uit van een pedagogische visie. De steinerpedagogie houdt er op dit vlak een specifiek ontwikkelingsmodel op na.

Elke pedagogie is afhankelijk van het mensbeeld dat men hanteert. Het steinerpedagogisch mensbeeld knoopt aan bij het eeuwenoude inzicht dat de mens een wezen is met drie onderscheiden facetten: lichaam, ziel en geest. Rudolf Steiner onderzocht hoe deze facetten zich in onderlinge wisselwerking binnen het menselijk organisme ontwikkelen. Hij verfijnde dit mensbeeld. In 1917 formuleerde hij, na 35 jaar nauwkeurige observatie, bijvoorbeeld het inzicht dat het lichaam van de mens zowel in het groot als in het klein drieledig opgebouwd is (zenuw-zintuigstelsel, ritmisch stelsel en stofwisselingsstelsel). Maar ook in de ziel kan men drie krachten (willen of handelen, voelen en denken) onderscheiden.

Binnen de steinerpedagogie streeft men ernaar om bij de opvoeding van de jonge mens gepaste zorg te besteden aan de begeleiding van elk van deze drie componenten. Hoe deze vermogens zich in 'golven' ontwikkelen, maakt deel uit van het steinerpedagogisch mensbeeld.¹¹ De steinerpedagogie heeft, uitgaande van dit mensbeeld, een lange traditie in het bestuderen van de algemene fenomenen en de individuele verschillen die men doorheen de ontwikkeling van kinderen en jongeren kan waarnemen. Deze pedagogische waarnemingen zijn in overeenstemming met wetenschappelijke bevindingen. De laatste decennia wint de neuro-cognitieve benadering, die steunt op onderzoek naar de rijping van het brein met behulp van MRI (neuro-imaging), aan belang. Door de snelle ontwikkeling van de hersenscanningstechnieken komt men tot interessante inzichten.¹² Deze recente neuro-cognitieve onderzoeken bevestigen dat het brein blijvend in ontwikkeling is, ook na 18 jaar. Ze bevestigen eveneens dat er kwalitatieve verschillen zijn tussen de manier waarop kinderen en volwassenen denken. Inzichten in de complexe samenhang tussen hersenen, omgeving en gedrag bij tieners leiden tot belangrijke aanwijzingen voor het onderwijs.¹³ Bepaalde denkvermogens zijn bij een leerling van de eerste graad secundair nog niet voorhanden en het werkt alleen demotiverend om jongeren al te vroeg rechtstreeks op dat vlak te stimuleren.¹⁴ Dat besef is ook buiten het steineronderwijs aanwezig: "[...] het je realiseren dat het niet aansluiten bij een ontwikkelings-psychologische leeftijd schade kan berokkenen is minstens of misschien veel belangrijker dan het 'wat'."¹⁵

Een basisprincipe van de steinerpedagogie is: forceer niets te vroeg, stimuleer niets te laat. Kennis van de natuurlijke ontwikkelingsfasen is dus essentieel. Het spreekt voor zich dat er binnen een leerlingenpopulatie variatie optreedt aangaande de leeftijd waarop bepaalde ontwikkelingen zich doorzetten, maar er gelden ook algemeen menselijke aandachtspunten voor een gezonde harmonieuze ontwikkeling.¹⁶

¹¹ Zie LEBER, S., *Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik. Anthropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1993.

¹² CRONE, E., *Het puberende brein. Over de ontwikkeling van de hersenen in de unieke periode van de adolescentie*. Uitgeverij Bert Bakker, Amsterdam, 2009. – VAN CAMP, T., VLOEBERGHES, L., TIJTGAT, P., *Krachtig leren, cognitief neurowetenschappelijk benaderd*, Acco, Leuven, 2015.

¹³ JOLLES, J., *Het tienerbrein. Over de adolescent tussen biologie en omgeving*, Amsterdam University Press, Amsterdam, 2016.

¹⁴ LAMBRECHTS, W., MEYVIS, H., *Zeker weten, denken loont! De weg naar een rijk oordeelsvermogen in puberteit en adolescentie*, Via Libra, Antwerpen, 2015.

¹⁵ MOL, P. *De leraar centraal. Beginselen van de provocatieve pedagogiek*, Lannoo Campus, Amsterdam, 2019, p. 83.

¹⁶ CAMARATA, S., *The intuitive parent. Why the best thing for your child is you*, Portfolio/Penguin, New York, 2017.

2.2.2 Onverzoenbaarheid met de steinerpedagogie

Zoals in deel 1 werd toegelicht, ontstaat de onverzoenbaarheid hier omdat bepaalde eindtermen van de eerste graad volgens de steinerpedagogische onderwijsopvattingen (nog) niet aan de orde zijn. Het gaat hier om in totaal een eerder beperkt aantal eindtermen van de sleutelcompetenties 6 (wiskunde en wetenschappen) en 8 (historisch bewustzijn).

2.2.3 Alternatieve ordening

Wat het antwoord betreft van de vervangende eindtermen op dit specifieke knelpunt, is het belangrijk om in te zien dat het voorgestelde alternatief rekening houdt met de door het decreet van 23 februari 2024 gelijkwaardig verklaarde eindtermen voor de tweede en derde graad in de steinerscholen.

Deze alternatieve timing van leerinhouden vormt geen probleem voor jongeren die overstappen naar scholen die leerplannen gebruiken gebaseerd op de decretaal vastgelegde minimumdoelen.

Concreet: de ontwikkeling van (cognitieve en andere) vermogens die nodig zijn om te kunnen overgaan van de eerste naar de tweede graad (van gelijk welke school of studierichting) is in de visie van de steinerpedagogie niet afhankelijk van het kennen van specifieke leerinhouden.

De reden waarom dit geen probleem stelt, is dat de ontwikkeling van (cognitieve, creatieve, sociale enz.) vermogens veel minder afhankelijk is van specifieke leerinhouden dan doorgaans wordt aangenomen. De keuze van die leerinhouden is nu juist afhankelijk van de visie die men heeft op een optimale, menselijke ontwikkeling. Daarin verschilt de visie van de steinerpedagogie¹⁷ ten opzichte van de visie die aan de decretaal vastgelegde minimumdoelen ten grondslag ligt.

Uiteraard is het van belang dat leerlingen een aantal inhouden uit de cultuur- en natuurwetenschappen kennen, maar de schikking van deze leerinhouden over het hele secundaire-schoolcurriculum kan duidelijk op een andere, gelijkwaardige wijze worden gekozen.

3 Toelichting bij de voorgestelde gelijkwaardige eindtermen

3.1 Zicht op de finaliteit

3.1.1 Levenslange ontwikkeling

Het steinerpedagogisch project heeft de ambitie om jongeren ondersteuning te geven voor hun levenslange ontplooiing. Daarvoor zijn kennis en vaardigheden onmisbaar, maar niet voldoende. Duurzame ontwikkeling is pas mogelijk als ruimere vermogens expliciet betrokken worden in het opvoedingstraject. Daarbij horen zelfregulatie, keuzebekwaamheid, oordeelsvermogen, zelfsturing, empathie en veerkracht.

Het Europese *Lifelong Learning Programme* vraagt bijzondere aandacht voor de ontwikkeling van zelfregulatie, waardoor leerlingen in uiteenlopende domeinen in hun kracht komen en hun prestaties, motivatie en welbevinden ondersteund worden.¹⁸ De zogenaamde 'soft skills' of

¹⁷ Deze visie wordt uitvoerig uitgewerkt in: LEBER, S., *Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik. Anthropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1993.

¹⁸ Zie ook: PINTRICH, P. R., 'The role of goal orientation in self-regulated learning', in: BOEKAERTS, M., PINTRICH, P.R., ZIEDNER, M. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, Academic Press, 2000.

‘transversal skills’ zoals communicatievaardigheden, onderhandelingsbekwaamheid, conflictantering, leiderschap, team management, creativiteit, projectmanagement en het vermogen om persoonlijk welzijn te versterken, krijgen hierbij een sleutelpositie.

3.1.2 Begrensde en onbegrensde vaardigheden

Aan de hand van het onderzoek van S.G. Paris¹⁹ inzake de ontwikkeling van leesvaardigheid, verbreden K. Bransby and M. Rawson in hun waldorf-curriculumonderzoek²⁰ dit gezichtspunt tot dat van de ‘constrained’ en ‘unconstrained’ skills, hier vertaald als begrensde en onbegrensde vaardigheden. Het gaat over een spectrum: zeer begrensde vaardigheden zijn vaardigheden die men volledig onder de knie kan krijgen, terwijl onbegrensde vaardigheden open-ended en in principe nooit voltooid zijn. Een voorbeeld (van Paris) is het leren lezen: daarvoor heeft een kind een reeks specifieke begrensde vaardigheden nodig, maar zodra een persoon deze heeft geleerd, hangt de verdere ontwikkeling af van gelegenheid, motivatie, begeleiding, feedback enz., waarbij er geen theoretische grens is aan wat een persoon kan lezen.

Het leren op (de steiner)school is in belangrijke mate gericht op het leren van begrensde vaardigheden, maar onderwijs dat ‘levenslang leren’ écht belangrijk vindt, moet steeds het perspectief houden op het leren van onbegrensde vaardigheden. Daarvoor is niet alleen een methodische didactiek nodig die daarmee rekening houdt, maar ook een formulering van leerdoelen die voldoende ‘open-ended’ is om leraren en leerlingen te motiveren om zich niet te beperken tot de instructie van wat in afbakeningen bij ‘eindtermen’ geformuleerd staat.²¹ De nieuwe minimumdoelen laten wat dit aspect betreft veel meer ruimte voor deze onbegrensde vaardigheden, waardoor het voor de steinerscholen niet nodig is om voor alle of zeer veel minimumdoelen afwijkingen aan te vragen.

In de leerplannen zullen de steinerscholen in het kader van de zorg voor en het belang van onbegrensde vaardigheden de minimumdoelen (zowel basisvorming als specifieke vorming) aanvullen met een aantal attitudes. Verder zal ervoor geopteerd worden om zoveel mogelijk gedetailleerde opsommingen van leerinhouden in de leerplannen te vermijden, precies om aan te geven dat de essentie van het leren niet de begrensde maar wel de onbegrensde vaardigheden zijn.²² Onderwijsdoelen die op competenties gericht zijn, zouden in principe allemaal ‘onbegrensd’ moeten zijn: bij een echte competentie worden immers nieuwe vaardigheden steeds beter ontwikkeld, precies bij en door het in uitvoering brengen van die competentie.

¹⁹ PARIS, S.G., ‘Reinterpreting the development of reading skills’, in: *Reading Research Quarterly*, 2005, 40 (2), blz. 184-202.

²⁰ BRANSBY, K., RAWSON, M., *Waldorf Education for the Future: A framework for curriculum practice*, feb. 2021, beschikbaar op: <https://www.steinerwaldorf.org/steiner-resources/academic-articles/>

²¹ Het woord ‘eindterm’ impliceert dat er iets tot een ‘einde’ gebracht wordt, wat nu juist in tegenspraak is met de onbegrensdheid van de belangrijkste leerdoelen. Beter is het dus om van leer- of onderwijsdoelen te spreken dan van eindtermen. In de Mededeling aan de Vlaamse Regering betreffende conceptnota-aanpak eindtermen tweede en derde graad secundair onderwijs wordt gekozen voor het woord ‘minimumdoelen’ (“We benoemen de ‘eindtermen’ dan ook maximaal mogelijk als ‘minimumdoelen’.”) Aangezien evenwel het kaderdecreet niet werd aangepast aan deze herbenoeming, blijven de officiële decreetale termen ‘eindtermen’ en ‘onderwijsdoelen’.

²² Het feit dat de decreetale onderwijsdoelen (zowel basisvorming als specifieke vorming) eveneens geen lange lijsten van kenniselementen meer bevatten, alsook de wijze waarop in de Memorie van Toelichting een aantal mogelijke inhouden of kenniselementen worden opgesomd na het woord ‘zoals’, duidt erop dat ook de overheid en de andere onderwijspartners meer en meer in de richting van ambitieuze onbegrensde onderwijsdoelen denken.

3.1.3 Ontwikkeling van vermogens als basis voor gelijkwaardigheid

Net zoals de door de overheid vastgelegde eindtermen, zijn de vervangende onderwijsdoelen van de steinerscholen competentiegericht opgesteld. Competenties zijn een geheel van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes. Deze onderwijsdoelen waarborgen dat de ermee ontwikkelde vermogens bij de jongeren gelijkwaardig zijn met de vermogens die jongeren moeten ontwikkelen om de reguliere eindtermen te behalen. Dat is ook de basis waarop het mogelijk is dat er in de steinerscholen zij-instroom is vanuit andere scholen en studierichtingen, alsook omgekeerd.

3.2 Eigenheid van een volgroeide internationale schoolbeweging

3.2.1 Legitimiteit door erkenningen en internationale evaluatie

Eerder werd reeds vernoemd dat de Vlaamse steinerscholen sinds 1997 en telkens opnieuw aangetoond hebben dat zij daadwerkelijk een gelijkwaardig curriculum kunnen opbouwen dat beantwoordt aan de kwaliteitscriteria die de overheid vooropstelt. De praktijk toont dat leerlingen tijdens hun schoolloopbaan met kleine moeite overstappen kunnen maken van scholen van andere onderwijsverstrekkers naar steinerscholen en omgekeerd. De oud-leerlingen maken de overgang naar het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt. Wereldwijd kunnen de steinerscholen steunen op meer dan honderd jaar ervaring met hun ontwikkelingsgerichte aanpak waarvan het effect door bevraging van oud-leerlingen wordt geëvalueerd.²³ De veelzijdigheid van het curriculum wordt door hen als overwegend positief ervaren.²⁴ Ook uit de in Vlaanderen afgenomen diepte-interviews met oud-leerlingen blijkt dat deze multidisciplinariteit door oud-leerlingen ervaren wordt als een troef.²⁵ Er is ook onderzoek voorhanden naar de mening van ouders over dit onderwijs in Duitsland en Zwitserland.²⁶ Deze recente studies geven ook aan waar verbetering mogelijk is en kunnen inspiratie bieden voor actualiseringen.

²³ BARZ, H., RANDOLL, D., *Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften (Springer), Wiesbaden, 2007. Recent werd dit onderzoek opnieuw uitgevoerd; de resultaten ervan zijn gepubliceerd in: RANDOLL, D., PETERS, J. (Hrsg.), «*Wir waren auf der Waldorfschule*» *Ehemalige als Experten in eigener Sache*, Belt-Juventa, Weinheim Basel, 2021.

RANDOLL, D., BARZ, H. (Hrsg.), *Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Schüler von Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz. Eine Absolventenbefragung*, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2007.

GERWIN, D., MITCHELL, D., 'Standing Out without Standing Alone: Profile of Waldorf School Graduates', in: *Research Bulletin*, Spring 2007, Volume 12 # 2, Beschikbaar:

<https://www.waldorfresearchinstitute.org/research-from-waldorf-education/>

RIBEIRO, W., JESUS PEREIRA, J.P., 'Seven "myths" about the social participation of Waldorf graduates', Beschikbaar: <https://www.waldorfresearchinstitute.org/research-from-waldorf-education/>

²⁴ Zo lezen we bijvoorbeeld bij het eerder geciteerde werk omtrent Zwitserse oud-leerlingen (RANDOLL, D., BARZ, H. (Hrsg.), o.c.): "63.5% (N=734) aller positiven Stellungnahmen beziehen sich auf verschiedene Aspekte des Bildungsangebots, auf das Lernen und den Unterricht sowie auf die dadurch wahrgenommene Förderung der eigenen Persönlichkeit." en bij een gelijkaardig onderzoek onder Amerikaanse oud-leerlingen (GERWIN, D., MITCHELL, D., o.c.): "But most respondents felt the full range of subjects required of all students served them well." "It is the well-rounded approach that stands out the most," wrote one graduate. "For me, exposure to the arts and music, and learning by doing, are the characteristic traits of Waldorf education."

²⁵ CORNELIS, E., VAN POELGEEST, S., *Wat na de steinerschool? 12 interviews met oud-leerlingen*, Via Libra, Antwerpen, 2024.

²⁶ KOOLMANN, S., PETERSEN, L., EHRLER P. *Waldorf-Eltern in Deutschland: Status, Motive, Einstellungen, Zukunftsideen*, Beltz Juventa, Weinheim-Basel, 2018.

BRODBECK, H. *Rudolfsteiner Schule im Elterntest. Lob-Kritik-Zukunft*, Verlag PubliQation – Academic Publishing, Norderstedt bei Hamburg, 2018.

Naast bevragingen bij ouders en scholieren is een aantal jaar geleden in de internationale Steiner/Waldorfbeweging een kritisch bevragen van de eigen kwaliteit gestart. Enerzijds ligt heel wat wetenschappelijk onderzoek voor uit verschillende universiteiten en onderzoeksinstituten die zich in het bijzonder voor deze pedagogie interesseren.²⁷ Anderzijds wordt er hard gewerkt aan interne kwaliteitscontrole. De Duitse Bund der Waldorfschulen heeft sinds 2011 een eigen procedure voor het vaststellen van de kwaliteit van een school ontwikkeld dat in 2013 een DIN/EN 45001 productcertificaat kreeg.²⁸ Dit heeft mede met het Vlaamse Referentiekader Onderwijskwaliteit de Pedagogische Begeleidingsdienst van de steinerscholen geïnspireerd om zijn eigen visie daaromtrent te ontwikkelen.

3.2.2 Eigentijdse inbedding in de internationale waldorfbeweging

De laatste decennia heeft de internationale steiner- (of 'waldorf-') beweging, onder meer naar aanleiding van haar 100^{ste} verjaardag²⁹, extra inspanningen geleverd om vanuit haar pedagogische inzichten in dialoog te komen met het ruimere pedagogisch-wetenschappelijke en maatschappelijke forum.³⁰ Er wordt kennis genomen van moderne inzichten omtrent de belangrijke invloeden op de jeugdige ontwikkeling van de menselijke vermogens. Deze inzichten worden geïntegreerd in een transparante visie op moderne onderwijsthema's zoals wilsoopvoeding, breed evalueren en media-educatie. Op die wijze vernieuwt de steinerpedagogie zichzelf en wordt zichtbaar hoeveel potentieel de oorspronkelijke impuls in zich draagt voor opvoeding in de 21^{ste} eeuw. Voor de samenstelling van dit eigentijdse voorstel voor vervangende onderwijsdoelen zijn leerplannen van buitenlandse zusterbewegingen geraadpleegd. Naslagwerken³¹ binnen de internationale steinerschoolbeweging helpen bij de actualisering van het Vlaamse curriculum en inspireren door hun accreditatievormen.³²

²⁷ Zoals de Alanus Hochschule in Duitsland (<https://www.alanus.edu/de/home/>), de Auckland University of Technology in Nieuw Zeeland (<http://www.aut.ac.nz>), de Hogeschool Leiden in Nederland (<https://www.hsleiden.nl/waarden-van-vrijeschool-onderwijs/over-het-lectorat/kenniskring>), Facultade Rudolf Steiner in Brazilië (<http://faculdaderudolfsteiner.edu.br>), Freie Hochschule Stuttgart in Duitsland (<https://www.freie-hochschule-stuttgart.de>), Rudolf Steiner University College in Noorwegen (<https://www.steinerhoyskolen.no>), Waldorf Research Institute in de Verenigde Staten van Amerika (<https://www.waldorfresearchinstitute.org>)

²⁸ <https://www.waldorfschule.de/waldorfpädagogik/qualitaet/verfahren-zur-qualitaetsentwicklung/#main-content>

²⁹ Zie <https://www.waldorf-100.org/>

³⁰ Zie bijvoorbeeld: SCHIEREN, J. (Hrsg.), *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft*, Beltz Juventa, Weinheim & Basel, 2016, of: WIEHL, A., ZECH, M.M., *Jugendpädagogik in der Waldorfschule. Studienbuch*, Bildungswerk Beruf und Umwelt, Kassel, 2017.

³¹ RICHTER, T. (Red.), *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule, 4., erweiterte und aktualisierte Auflage*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 2016. – GÖTTE, W.M., LOEBELL, P., MAURER, K.M., *Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Zum Bildungsplan der Waldorfschule*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 2016. En de aanvullingen die via een website ter beschikking worden gesteld: <https://www.forschung-waldorf.de/lehrplan/> – AVISON, K., RAWSON, M., *The tasks and content of the Steiner-Waldorf Curriculum (2e ed.)*, Floris Books, Edinburgh, 2014. – SIGLER, S., SOMMER, W., ZECH, M.M., *Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen*, Beltz Juventa, Weinheim, 2018.

³² Zie bijv. het New Zealand Certificate of Steiner Education (opvolger van het Steiner School Certificate or SSC) <https://sedt.co.nz/sscint/> en kwalificaties ontwikkeld door het Britse Accreditatiebureau Crossfields Institute voor steinerscholen bijv. <https://www.crossfieldsinstitute.com/level-2-integrated-education-extended-diploma/>. Maar ook het eerder geciteerde onderzoeksrapport van K. Bransby en M. Rawson: *Waldorf Education for the Future: A framework for curriculum practice*.

3.3 De impliciete werking van het steinerschoolcurriculum

3.3.1 Indirecte educatie

Omdat heel wat menselijke vermogens zich via niet-lineaire wegen, met sprongen en via metamorfoses ontwikkelen, is het vaak pedagogisch raadzaam om bij het ontwerp van tussenstappen in leerlijnen alternatieven te zoeken voor directe, rechtlijnige vereenvoudiging van de finale doelstelling. Een typisch voorbeeld vindt men bijvoorbeeld in de media-educatie waar het belangrijk is dat het jonge kind stevigheid ontwikkelt in de reële wereld en analoge media leert gebruiken om later competenter gebruik te maken van de toepassingen in de digitale media en de virtuele wereld.³³ Heel veel van de kunstzinnige en de ervaringsgerichte aanpak binnen het steinerpedagogisch project kan vanuit de optiek van indirecte educatie worden begrepen.

3.3.2 Het reële curriculum

Breder kan men stellen dat het geheel van een curriculum ook impliciet zijn impact heeft. Het samenspel van de vakken en de afwisseling tussen de verschillende activiteiten leidt tot een compositie die meer is dan de som der delen. Onderwijsdoelen kan men overigens enkel als het skelet van een curriculum beschouwen. Zij geven richting, structuur en samenhang. Maar voor de levendige realisatie van het curriculum is uiteraard meer nodig. De didactische aanpak, de stijl, de bezieling, de relatievaardigheid, de morele uitstraling en zoveel andere professionele en persoonlijkheidskenmerken van de leerkracht zullen het verschil maken. Ook de steinerscholen kunnen met hun eigen compositie van decretale minimumdoelen en vervangende onderwijsdoelen onmogelijk de volledigheid van het reële curriculum in kaart brengen.

3.3.3 Wilsopvoeding

Dé grootste uitdaging van elke opvoeder ligt in het gebied van de wilsopvoeding. Hoe krijgt de leraar de leerlingen enthousiast en gemotiveerd om aan de slag te gaan met de uitdagingen in zijn vak? Hoe vindt hij/zij aansluiting bij de natuurlijke leergierigheid en de ontwikkelingsvreugde bij de leerlingen? Hoe kunnen leerlingen in zichzelf de kracht vinden om eigen wensdromen waar te maken? De wil heeft vele uitwerkingen, zoals daadkracht, volharding, zelfsturing en wendbaarheid. Wilsopvoeding is een belangrijk aspect in de steinerpedagogie. Valentin Wember³⁴ somt enkele invalshoeken op, zoals: (a) sympathie, (b) herhaling, (c) verbinding van kennis met bezielde idealen, kleurrijke gevoelens, actie en beweging (denken en wil samenvoegen) en (d) kunst.

3.3.4 Begrip en inzicht als springplank

Ook de inzichtelijke ontwikkeling heeft eigenlijk een impliciete bijbedoeling. Vorming³⁵ is een springplank tot het hogere doel van medemenselijkheid. Gerd Biesta beschrijft de kracht die een

³³ Zie bijvoorbeeld: HÜBNER, E., *Medien und Pädagogik. Gesichtspunkte zum Verständnis der Medien, Grundlagen einer anthroposophisch, anthropologischen Medienpädagogik*, edition waldorf, Stuttgart, 2015. Dit boek diende mee als basis voor de brochure die de Federatie Steinerscholen over dit thema heeft uitgegeven in september 2020: *Media-educatie in steinerscholen. Curriculum – uitrusting*. Online beschikbaar:

<https://steinerscholen.be/wp-content/uploads/2021/05/brochure-Media-educatie-voor-web.pdf>

³⁴ WEMBER, V., *Wilsopvoeding*, Pentagon, Amsterdam, 2016.

³⁵ Vorming wordt door Maarten Simons en Jan Masschelein als één van de drie uitgangspunten van het onderwijspedagogisch perspectief genoemd, naast vrijheid en gelijkheid. Het vormingsaspect verwoorden zij

leraar nodig heeft om hooggestemde pedagogische doelstellingen een kans te geven tot slagen.³⁶ Jan Masschelein en Michael Wimmer schenken aandacht aan de vorming van het 'geweten' – om een wat oudere term voor het morele kompas te gebruiken.³⁷ Masschelein roept op om “de pijn wakker te houden en het verlangen (tot medemenselijkheid) te wekken”.³⁸ Opvoeding tot begrip en inzicht is een voorwaarde om in de pluraliteit van onze samenleving onze volle medemenselijkheid te kunnen ontplooien. Biesta³⁹ verwijst hiervoor naar Hannah Arendt⁴⁰ die “stelt dat begrijpen ‘als verschillend van correcte informatie en wetenschappelijke kennis, (...) een oneindige activiteit is waarin, in constante verandering en variatie, we in het reine komen met, ons verzoenen met, de realiteit, oftewel proberen om thuis te zijn in de wereld.’”

Het steineronderwijs wil jongeren voorbereiden op dit soort levenslang leren, als een ‘oneindige activiteit’, om steeds opnieuw vanuit verwondering begrip en inzicht te verwerven. Om het mogelijk te maken dat deze verwondering blijft bestaan, is het belangrijk om kennis aan te bieden op een manier waarop deze niet 'afgesloten' en alleen maar 'te verwerven' is, maar steeds opening laat om die kennis levenslang verder te verdiepen en te verruimen. Deze verwondering is een springplank tot levenslang leren.

3.3.5 De schoolcultuur

Naast de impact van het curriculum, de vernoemde professionaliteit en uitstraling van de leraar heeft ook de gehele schoolcultuur zijn impact.⁴¹ Zeker in aspecten zoals burgerschapseducatie en ontplooiing van zelfbewustzijn kan de cultuur van de school als mini-samenleving een groot effect hebben op de ontwikkeling van de jongeren.⁴²

als volgt: “Wat in het onderwijs aan bod komt, heeft altijd een of andere band met de maatschappij of de wereld. Inhouden op school komen altijd – hoe kan het ook anders – uit de dagelijkse wereld. Maar de school is de plaats waar jonge mensen de kans krijgen zich daartoe te verhouden.” – Zie: SIMONS, M., MASSCHELEIN, J., *De leerling centraal in het onderwijs?*, Acco, Leuven/Den Haag, 2017, p. 126.

³⁶ BIESTA, G., *Het prachtige risico van Onderwijs*, Phronese, Culemborg, 2015.

³⁷ MASSCHELEIN, J., WIMMER, M., *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit - Randgänge der Pädagogik*, Academia, Leuven, 1996.

³⁸ MASSCHELEIN, J., “De pijn wakker houden, het verlangen wekken’. Enkele bedenkingen bij de nood aan waardenopvoeding. Deel 1. Karakteropvoeding als alternatief?’ in: *Comenius*, 16, 1996, 289-301.

³⁹ BIESTA, G., *Het prachtige risico van Onderwijs*, Phronese, Culemborg, 2015, blz 167

⁴⁰ ARENDT, H., 'Understanding and politics (the difficulties of understanding)', in: ARENDT, H., KOHN, J. Kohn (Eds), *Essays in understanding 1930-1954*, Harcourt, Brace and Company, New York, 1994.

⁴¹ Het feit dat niet zozeer het formele curriculum, maar andere schoolkenmerken (zoals bespreekbaarheid van regels, kwaliteit van relaties, tolerantie bij de leraren, ...) een positief effect hebben op democratische waardenbeleving in de houding van de leerlingen is in onderzoek aangetoond. In Vlaanderen: ELCHARDUS, M., KAVADIAS, D., SIONGERS, J., *Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren? Samenvatting van het onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs*, VUB, TOR-Rapport 1999/4. In Zweden: DAHLIN, B., 'A state-independent education for citizenship? Comparing beliefs and values related to civic and moral issues among students in Swedish mainstream and Steiner Waldorf schools', in: *Journal of Beliefs & Values*, 2010, 31:2, 165-180.

⁴² Zie bijvoorbeeld het besluit in de Executive Summary van het ICCS 2016 Rapport Vlaanderen EEN ONDERZOEK NAAR BURGERSCHAPSEDUCATIE IN VLAANDEREN, Eindrapport november 2017: “Een aandachtspunt voor Vlaamse scholen ligt bij een ambitieuzere aanpak van burgerschapseducatie op school. De klemtoon mag niet enkel liggen bij kennisoverdracht of concrete en eenmalige burgerschapsinitiatieven. Naast deze initiatieven is er ook nood aan een verankering van burgerschap in het DNA van de school. ...”

3.4 Architectuur van de voorgestelde vervangende onderwijsdoelen

3.4.1 Sleutelcompetenties

Slechts voor een beperkt aantal sleutelcompetenties (namelijk 6 en 8) worden voor de eerste graad S.O. vervangende onderwijsdoelen voorgesteld. Voor de sleutelcompetenties die hieronder niet aan bod komen, worden bijgevolg geen vervangende onderwijsdoelen voorgesteld.

Voor de sleutelcompetenties waarvoor vervangende onderwijsdoelen worden voorgesteld, worden in de linkse kolom de decretale minimumdoelen vermeld die de steinerscholen in de eerste graad niet zullen realiseren. In de rechtse kolom worden de vervangende onderwijsdoelen voorgesteld. Nummering: om bij de nummering duidelijk het onderscheid te maken worden voor de decretaal vastgelegde minimumdoelen de gewone cijfers gebruikt om de sleutelcompetenties aan te duiden (01, 02, 03 enz.) en worden voor de hier voorgestelde vervangende onderwijsdoelen Romeinse cijfers gebruikt om de sleutelcompetenties aan te duiden (I, II, III enz.). In de leerplannen zal bij de leerplandoelen steeds op die manier naar ofwel de decretale ofwel de vervangende onderwijsdoelen worden verwezen.

3.4.2 Eindtermen basisgeletterdheid en uitbreidingsdoelstellingen Nederlands

In deze aanvraag worden geen eindtermen basisgeletterdheid en uitbreidingsdoelstellingen Nederlands opgenomen aangezien het voor de steinerscholen mogelijk is hun pedagogisch project te verwezenlijken met de eindtermen basisgeletterdheid en uitbreidingsdoelstellingen Nederlands die bepaald werden door het decreet van 17 mei 2024.

3.5 Criteria ter beoordeling van de aanvraag tot gelijkwaardigheid

De beoordeling van de gelijkwaardigheid van deze onderwijsdoelen door de Vlaamse regering dient te gebeuren op basis van decretaal bepaalde criteria. In het huidige decreet zijn daarvoor volgende drie criteria vastgelegd:

"1° het respect voor de fundamentele rechten en vrijheden;

2° de vereiste inhoud, in functie van de sleutelcompetenties, zoals bepaald in artikel 139, §2 en 262, §2;

3° de formulering

a) gebeurt onder de vorm van eindtermen, uitbreidingsdoelen Nederlands, ontwikkelingsdoelen of specifieke eindtermen, naargelang van het geval;

b) laat toe om na te gaan in welke mate bij een leerlingenpopulatie of een leerling eindtermen, uitbreidingsdoelen Nederlands of specifieke eindtermen worden bereikt of bij een leerlingenpopulatie ontwikkelingsdoelen worden nagestreefd."

De voorgestelde vervangende onderwijsdoelen respecteren de fundamentele rechten en vrijheden. Ze omvatten de vereiste inhoud, in functie van de sleutelcompetenties, en verwijzen in hun geheel naar de doelen uit het decreet onderwijsdoelen van de overheid die ressorteren onder de gelijknamige sleutelcompetenties. Ze zijn geformuleerd in de vorm van onderwijsdoelen en specifieke eindtermen. Op basis van hun formulering in de vorm van kennis, vaardigheden, attitudes zijn ze geschikt om op niveau van leerlingenpopulatie na te gaan in welke mate ze worden bereikt.

Bijlage Vervangende onderwijsdoelen voor de eerste graad secundair onderwijs

VI. Competenties inzake wiskunde, exacte wetenschappen en technologie

VI.A. Toelichting

Voor deze competenties wordt geen inhoudelijke afwijking gevraagd. De afwijking geldt voor de manier waarop de doelen 06.30 en 06.31 dienen te worden gerealiseerd doordat in de doelzin de instructie “aan de hand van het deeltjesmodel” staat.

Ook in het voorstel van vervangende onderwijsdoelen voor de eerste graad van augustus 2019 (dat aanleiding gaf tot het decreet van 19 juni 2020 over vervangende eindtermen en uitbreidingsdoelen Nederlands in de eerste graad van het secundair onderwijs, op initiatief van de Federatie Steinerscholen Vlaanderen, gepubliceerd in het *Belgisch Staatsblad* van 16 juli 2020) werd reeds de visie gevolgd waarin het chemisch proces als werkelijke verschijning van chemische fenomenen wordt genomen.⁴³ Deze didactiek start bijgevolg bij de verkenning van eenvoudige chemische processen, waarna de kwaliteiten van de stoffelijke verschijningsvormen worden beschreven en met behulp van bijvoorbeeld het PSE (1) in de tweede graad de stoffen beschrijvend worden geclassificeerd en (2) in de derde graad de stoffen en processen verklarend worden bestudeerd. Op die manier volgt de didactiek de historische ontwikkeling van dit vakgebied. Zo’n aanpak leidt tot begrip van de stof vanuit het proces en niet – zoals tegenwoordig algemeen gebruikelijk – tot louter een verklaring van het proces vanuit de kennis van een formule voor de stof.

VI.B. Onderwijsdoelen voor de eerste graad A-stroom

Decretale minimumdoelen		Voorgestelde onderwijsdoelen	
06.30	De leerlingen leggen het verschil uit tussen een chemisch en een fysisch verschijnsel aan de hand van het deeltjesmodel. Onderliggende (kennis)elementen: Fysische verschijnselen: - Aggregatietoestanden, faseovergangen - Thermische uitzetting, krimp Chemische verschijnselen: - Verbindingen en atomen in functie van chemische omzetting	VI.30	De leerlingen leggen aan de hand van eenvoudige experimenten het verschil tussen fysische en chemische verschijnselen uit. Onderliggende kenniselementen: - Fysische verschijnselen: - aggregatietoestanden, faseovergangen - thermische uitzetting, krimp - Chemische verschijnselen: - verbindingen in functie van chemische omzetting
06.31	De leerlingen leggen het verschil uit tussen mengsels en zuivere stoffen aan	VI.31	De leerlingen leggen aan de hand van eenvoudige experimenten in betekenisvolle contexten het verschil

⁴³ Deze visie wordt o.a. vertegenwoordigd door Ulrich Wunderlin, jarenlang ervaringsdeskundige in de chemische didactiek. Cf. WUNDERLIN, U., *Lehrbuch der phänomenologischen Chemie I, II & III*, Pädagogische Forschungsstelle, Stuttgart, 2014.

	de hand van het deeltjesmodel in betekenisvolle contexten.		uit tussen mengsels en zuivere stoffen.
--	--	--	---

VI.C. Onderwijsdoelen voor de eerste graad B-stroom

Decretale minimumdoelen		Voorgestelde onderwijsdoelen	
06.17	De leerlingen leggen het verschil uit tussen een chemisch en een fysisch verschijnsel aan de hand van het deeltjesmodel in betekenisvolle contexten. Onderliggende (kennis)elementen: Fysische verschijnselen: - Aggregatietoestanden, faseovergangen - Thermische uitzetting, krimp Chemische verschijnselen: - Chemische omzetting	VI.17	De leerlingen leggen aan de hand van eenvoudige experimenten in betekenisvolle contexten het verschil tussen fysische en chemische verschijnselen uit. Onderliggende kenniselementen: - Fysische verschijnselen: - aggregatietoestanden, faseovergangen - thermische uitzetting, krimp - Chemische verschijnselen: - chemische omzetting
06.18	De leerlingen illustreren het verschil tussen zuivere stoffen en mengsels aan de hand van het deeltjesmodel in betekenisvolle contexten.	VI.18	De leerlingen illustreren aan de hand van eenvoudige experimenten in betekenisvolle contexten het verschil tussen mengsels en zuivere stoffen.

VIII. Competenties met betrekking tot historisch bewustzijn

VIII.A. Toelichting

Het leertraject naar een kritisch historisch bewustzijn wordt in de steinerscholen anders opgebouwd dan in het overige onderwijs, waarbij vooral de andere periodisering in het oog springt. De keuze voor de historische periodes moet gezien worden in het licht van de (innerlijke) ontwikkelingsprocessen bij kinderen en jongeren. Zowel de inhoud als de doelen van het geschiedenisonderwijs beogen deze ontwikkelingsprocessen te ondersteunen.

In het basisonderwijs van de steinerscholen is het voornamelijk via de vertelstof dat de kinderen in aanraking komen met het verleden. Pas in het vijfde en zesde leerjaar wordt dat echt geschiedenis, maar de methode blijft narratief. In die twee leerjaren wordt de geschiedenis vanaf de vroegste beschavingen tot aan de middeleeuwen verteld.

De middelbare steinerschool bouwt daarop voort, beginnende met het tijdperk van de vroegmoderne tijd. De methode blijft narratief, maar het verhaal focust nu meer op de feiten. Het is even belangrijk dat de leerlingen via het gevoel met de leerstof verbonden zijn, als dat ze hun rationeel en causaal denken ontwikkelen aan het verloop van de historische feiten.

Het systematisch opbouwen van een historisch referentiekader, alsook een inleiding in de methodiek van het historisch onderzoek behoren in de middelbare steinerschool tot de leerdoelen van de hoogste drie leerjaren.

In het algemeen kun je het geschiedenisonderwijs in de steinerscholen onderverdelen in drie fasen:⁴⁴

1ste fase	doorloop 1: historische oriëntering in tijd en ruimte – chronologisch opbouwende cultuurgeschiedenis van de prehistorie tot het heden	
	klas 5 BaO	prehistorie (mythische tijden) tot de Griekse oudheid
	klas 6 BaO	Romeinse oudheid en middeleeuwen
	1ste lj 1ste gr SO	vroegmoderne tijd tot 18de eeuw
	2de lj 1ste gr SO	Franse Revolutie & Industriële Revolutie
2de fase	doorloop 2: historische oordeelsvorming	
	1ste lj 2de gr SO	moderne tijd tot 21ste eeuw
	2de lj 2de gr SO	prehistorie tot de Griekse oudheid
	1ste lj 3de gr SO	Romeinse oudheid en middeleeuwen
3de fase	overzicht en reflectie op het historisch bewustzijn	
	2de lj 3de gr SO	overzicht en analyse van recente geschiedenis en het heden

Deze drie fasen vallen niet samen met de gebruikelijke onderverdelingen in basis- en secundair onderwijs, en slechts ten dele met de indeling in graden van het secundair onderwijs. De cesuur tussen de eerste en de tweede graad moet gezien worden als een methodologische cesuur. Bij het begin van de aarderijpheid rond de 14-15 jaar is het belangrijk dat de leerlingen hun beginnende oordeelsvormende capaciteiten kunnen ontwikkelen aan de geschiedenis van de twintigste eeuw. Daar hebben zij meestal ook uitgesproken belangstelling voor. Het zou verkeerd zijn om reeds in het eerste jaar van de tweede graad met de prehistorie te (her)beginnen, onder andere ook omdat dat zou betekenen dat de leerlingen pas in het laatste jaar van de derde graad met recente en actuele geschiedenis kennis zouden maken. In het algemeen heeft deze opbouw van het leertraject ook als voordeel dat de leerlingen van klas vijf (basisonderwijs) tot in de derde graad van het secundair onderwijs twee keer doorheen de hele geschiedenis gaan, wat voor het opbouwen van een historisch referentiekader bijzonder voordelig is.

VIII.B. Onderwijsdoelen voor de eerste graad A-stroom

Decretale minimumdoelen		Voorgestelde onderwijsdoelen: vervangende minimumdoelen	
08.01	De leerlingen bouwen een historisch referentiekader op met structuurbegrippen, scharnierpunten en kenmerken eigen aan de prehistorie, het oude nabije oosten en de klassieke oudheid. Onderliggende (kennis)elementen: - De zeven periodes van het westerse historisch referentiekader: de prehistorie, het oude nabije oosten, de klassieke oudheid, de middeleeuwen, de	VIII.01	De leerlingen bouwen een historisch referentiekader op met structuurbegrippen, scharnierpunten en kenmerken eigen aan de vroegmoderne en moderne tijd. Onderliggende (kennis)elementen: - De zeven periodes van het westerse historisch referentiekader: de prehistorie, het oude nabije oosten, de klassieke oudheid, de middeleeuwen, de vroegmoderne

⁴⁴ Deze indeling is gebaseerd op: SIGLER, S., SOMMER, W., ZECH, M. (Hrsg.), *Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen*, Beltz Juventa, Weinheim Basel, 2018, p. 320.

	vroegmoderne tijd, de moderne tijd en de hedendaagse tijd - Structuurbegrippen met betrekking tot de drie dimensies van het historisch referentiekader: tijd, ruimte en de maatschappelijke domeinen (politiek, sociaal, cultureel en economisch)		tijd, de moderne tijd en de hedendaagse tijd - Structuurbegrippen met betrekking tot de drie dimensies van het historisch referentiekader: tijd, ruimte en de maatschappelijke domeinen (politiek, sociaal, cultureel en economisch)
08.02	De leerlingen lichten verbanden toe tussen de maatschappelijke domeinen voor samenlevingen uit de prehistorie, het oude nabije oosten en de klassieke oudheid.	VIII.02	De leerlingen lichten verbanden toe tussen de maatschappelijke domeinen voor samenlevingen uit de vroegmoderne en moderne tijd.

VIII.C. Onderwijsdoelen voor de eerste graad B-stroom

Er worden geen vervangende onderwijsdoelen voorgesteld voor de eerste graad B-stroom voor deze sleutelcompetentie.