

ONTWERP VAN DECREET OVER VERVANGENDE EINDTERMEN IN DE EERSTE GRAAD VAN HET SECUNDAIR ONDERWIJS, WAT DE SLEUTELCOMPETENTIES COMPETENTIES INZAKE WISKUNDE, WETENSCHAPPEN EN TECHNOLOGIE EN COMPETENTIES MET BETREKKING TOT HISTORISCH BEWUSTZIJN BETREFT, OP INITIATIEF VAN DE FEDERATIE STEINERSCHOLEN VLAANDEREN VZW

Samenvatting

De decreetgever heeft op 17 mei 2024 de nieuwe eindtermen voor de eerste graad van het gemoderniseerd secundair onderwijs goedgekeurd.

De decreetgever voorziet de mogelijkheid voor schoolbesturen om de gelijkwaardigheid van vervangende eindtermen aan te vragen.

De Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw diende in augustus 2024 een aanvraag tot gelijkwaardigheid in van vervangende eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs, wat de sleutelcompetenties competenties inzake wiskunde, exacte wetenschappen en technologie en competenties met betrekking tot historisch bewustzijn betreft.

Op basis van de adviezen van een commissie van deskundigen en van de onderwijsinspectie worden de vervangende onderwijsdoelen gelijkwaardig verklaard en kunnen ze door de Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw worden ingevoerd vanaf 1 september 2025.

MEMORIE VAN TOELICHTING

I. ALGEMENE TOELICHTING

A. Situering

De vervangende eindtermen van de eerste graad secundair onderwijs, uitgaande van de Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw, passen binnen het hieronder geschetste juridisch kader.

1. Met het decreet van 26 januari 2018 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 onderwijspersoneel, voorziet de decreetgever de mogelijkheid voor schoolbesturen om de gelijkwaardigheid van vervangende eindtermen, uitbreidingsdoelen Nederlands of specifieke eindtermen aan te vragen. Die bepalingen zijn, wat het secundair onderwijs betreft, ingeschreven in artikel 146 van de Codex Secundair Onderwijs.

De mogelijkheid op vervangende onderwijsdoelen moet tegemoetkomen aan de situatie waarin een schoolbestuur oordeelt dat de eindtermen, de uitbreidingsdoelen Nederlands, de ontwikkelingsdoelen of specifieke eindtermen onvoldoende ruimte laten voor zijn eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen of ermee onverzoenbaar zijn. Daartoe moet ze bij de Vlaamse Regering een aanvraag indienen, uiterlijk op 1 september van het voorafgaand schooljaar.

De aanvraag is slechts ontvankelijk indien precies wordt aangegeven waarom de eindtermen, de uitbreidingsdoelen Nederlands, de ontwikkelingsdoelen of de specifieke eindtermen voor de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen onvoldoende ruimte laten of waarom ze ermee onverzoenbaar zijn. Het schoolbestuur stelt in dezelfde aanvraag vervangende eindtermen, uitbreidingsdoelen Nederlands, ontwikkelingsdoelen of specifieke eindtermen voor. Alleszins kan voor eindtermen die als basisgeletterdheid zijn aangeduid, geen gelijkwaardigheid worden aangevraagd.

De Vlaamse Regering beoordeelt of de aanvraag ontvankelijk is en, zo ja, of de vervangende eindtermen, uitbreidingsdoelen Nederlands, ontwikkelingsdoelen of specifieke eindtermen in hun geheel gelijkwaardig zijn met die, goedgekeurd door het Vlaams Parlement, en derhalve toelaten gelijkwaardige studiebewijzen af te leveren. De Vlaamse Regering hanteert daarbij de volgende criteria:

1° het respect voor de fundamentele rechten en vrijheden;

2° de vereiste inhoud, in functie van de decretaal vastgelegde sleutelcompetenties;

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.

Voorafgaand aan zijn beslissing wint de Vlaamse Regering het advies in enerzijds van een commissie van deskundigen en anderzijds van de onderwijsinspectie die elk de aanvrager horen. Finaal wordt het dossier met vervangende onderwijsdoelen ter goedkeuring ingediend bij het Vlaams Parlement.

2. In aansluiting op voormelde decretale rechtsgrond legt het BVR van 26 april 2019 de procedure vast voor de aanvraag tot gelijkwaardigheid van onderwijsdoelen. Vermeldenswaard uit dit besluit zijn de bepalingen met betrekking tot de samenstelling van de adviesorganen, namelijk een commissie van deskundigen en de leden van de onderwijsinspectie. De deskundigen mogen maximaal voor de helft in ontwikkelcommissies van de onderwijsdoelen hebben gezeteld waarvoor vervangende onderwijsdoelen zijn ingediend. Minstens één lid van de onderwijsinspectie is geen lid van de valideringscommissie van de onderwijsdoelen waarvoor vervangende onderwijsdoelen worden voorgesteld. Op deze wijze wordt de objectiviteit en onpartijdigheid in het te adviseren dossier bewaakt.

De schoolbesturen van de secundaire steinerscholen, verenigd in de Federatie van Steinerscholen vzw, hebben geoordeeld dat bepaalde eindtermen m.b.t. de sleutelcompetenties competenties inzake wiskunde, exacte wetenschappen en technologie en competenties met betrekking tot historisch bewustzijn zoals vastgelegd in bijlage 1 bij het decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs van 17 mei 2024, onvoldoende ruimte laten voor hun eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen en er onverzoenbaar mee zijn.

De Federatie Steinerscholen heeft in haar aanvraag tot gelijkwaardigheid verwezen naar de uitvoerige motivatie uit vorige aanvragen:

- de aanvraag van 30 augustus 2019 betreffende het decreet van 14 december 2018 betreffende de onderwijsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs¹

¹ 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 onderwijs²

Bij deze aanvraag spitst de Federatie Steinerscholen de motivering toe op het nieuwe decreet van 17 mei 2024 en de wijze van totstandkoming ervan. 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 eindtermen, eindtermen basisgeletterdheid en uitbreidingsdoelen Nederlands voor de eerste graad, waardoor er meer rekening werd gehouden met het respecteren van de diverse pedagogische projecten.

In een aantal ontwikkelcommissies hebben de vertegenwoordigers van OKO (Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers) meegedeeld dat er voor de Federatie Steinerscholen vzw een bijsturing middels gelijkwaardigheid nodig zou zijn. Het betreft hier voornamelijk afwijkingen m.b.t. de manier waarop de doelen dienen te worden gerealiseerd, rekening houdend met de ontwikkelingsprocessen bij kinderen en jongeren.

B. Inhoud

In deze rubriek wordt de inhoudelijke motivering letterlijk overgenomen uit het aanvraagdossier van de Federatie van Steinerscholen. De letterlijk overgenomen motivering is cursief weergegeven.

1. "Inhoudelijke motivering: onvoldoende ruimte voor en onverzoenbaarheid met de steinerpedagogie

Hier volgt de inhoudelijke motivering bij het dossier, zoals opgenomen in aanvraagdossier van de Federatie van Steinerscholen vzw, pag. 5 t.e.m. 8.

1.1 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.³

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).

² 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.

³ 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

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.

1.2 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.⁴ 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.⁵

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.⁶

1.2.1 Een specifiek ontwikkelingsmodel

De keuze welke 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

⁴ 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).

⁵ Decreet van 19 juni 2020, gepubliceerd in het *Belgisch Staatsblad* van 16 juli 2020.

⁶ Decreet van 23 februari 2024, gepubliceerd in het *Belgisch Staatsblad* van 19 maart 2024.

driedelig 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.⁷ 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.⁸ 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.⁹ 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.¹⁰ Dat besef is ook buiten het steineronderwijs aanwezig: "[...] het je realiseren dat het niet aansluiten bij een ontwikkelingspsychologische leeftijd schade kan berokkenen is minstens of misschien veel belangrijker dan het 'wat'. "¹¹

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.¹²

1.2.2 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 sleutelcompetentie 6 (wiskunde en wetenschappen) en 8 (historisch bewustzijn).

1.2.3 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

⁷ Zie LEBER, S., *Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik. Anthropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1993.

⁸ 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., VLOEBERGHS, L., TIJTGAT, P., *Krachtig leren, cognitief neurowetenschappelijk benaderd*, Acco, Leuven, 2015.

⁹ JOLLES, J., *Het tienerbrein. Over de adolescent tussen biologie en omgeving*, Amsterdam University Press, Amsterdam, 2016.

¹⁰ LAMBRECHTS, W., MEYVIS, H., *Zeker weten, denken loont! De weg naar een rijk oordeelsvermogen in puberteit en adolescentie*, Via Libra, Antwerpen, 2015.

¹¹ MOL, P. *De leraar centraal. Beginselen van de provocatieve pedagogiek*, Lannoo Campus, Amsterdam, 2019, p. 83.

¹² CAMARATA, S., *The intuitive parent. Why the best thing for your child is you*, Portfolio/Penguin, New York, 2017.

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 steinerpedagogie¹³ 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.

2. Toelichting bij de voorgestelde gelijkwaardige eindtermen

Hier volgt de toelichting van de vervangende eindtermen, zoals opgenomen in het aanvraagdossier van de Federatie van Steinerscholen vzw, pag. 8 t.e.m. 14.

2.1 Zicht op de finaliteit

2.1.1 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.¹⁴ De zogenaamde 'soft skills' of 'transversal skills' zoals communicatievaardigheden, onderhandelingsbekwaamheid, conflicthantering, leiderschap, team management, creativiteit, projectmanagement en het vermogen om persoonlijk welzijn te versterken, krijgen hierbij een sleutelpositie.

2.1.2 Begrensde en onbegrensde vaardigheden

Aan de hand van het onderzoek van S.G. Paris¹⁵ inzake de ontwikkeling van leesvaardigheid, verbreden K. Bransby and M. Rawson in hun waldorf-

¹³ 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.

¹⁴ 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.

¹⁵ PARIS, S.G., 'Reinterpreting the development of reading skills', in: *Reading Research Quarterly*, 2005, 40 (2), blz. 184-202.

curriculumonderzoek¹⁶ 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.¹⁷ 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.¹⁸ 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.

2.1.3 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.

¹⁶ 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/>

¹⁷ 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 decretale termen 'eindtermen' en 'onderwijsdoelen'.

¹⁸ Het feit dat de decretale 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.

2.2 Eigenheid van een volgroeide internationale schoolbeweging

2.2.1 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 reguliere scholen 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.¹⁹ De veelzijdigheid van het curriculum wordt door hen als overwegend positief ervaren.²⁰ Er is ook onderzoek voorhanden naar de mening van ouders over dit onderwijs in Duitsland en Zwitserland.²¹ Deze recente studies geven ook aan waar verbetering mogelijk is en kunnen inspiratie bieden voor actualiseringen.

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.²² 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.²³ Dit heeft mede met het Vlaamse Referentiekader Onderwijskwaliteit de Pedagogische

¹⁹ 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*, Beltz-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/>

²⁰ 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."

²¹ 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.

²² 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>), Faculdade 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>)

²³ <https://www.waldorfschule.de/waldorfpädagogik/qualitaet/verfahren-zur-qualitaetsentwicklung/#main-content>

Begeleidingsdienst van de steinerscholen geïnspireerd om zijn eigen visie daaromtrent te ontwikkelen.

2.2.2 Eigentijdse inbedding in de internationale waldorfbeweging

De laatste decennia heeft de internationale steiner- (of 'waldorf-') beweging, onder meer naar aanleiding van haar 100^{ste} verjaardag²⁴, extra inspanningen geleverd om vanuit haar pedagogische inzichten in dialoog te komen met het ruimere pedagogisch-wetenschappelijke en maatschappelijke forum.²⁵ Er wordt kennisgenomen 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. Naslagwerken²⁶ binnen de internationale steinerschoolbeweging helpen bij de actualisering van het Vlaamse curriculum en inspireren door hun accreditatievormen.²⁷

2.3 De impliciete werking van het steinercurriculum

2.3.1 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 competent gebruik te maken van de toepassingen in de digitale media en de virtuele wereld.²⁸ Heel veel van de kunstzinnige en de ervaringsgerichte aanpak binnen het steinerpedagogisch project kan vanuit de optiek van indirecte educatie worden begrepen.

²⁴ Zie <https://www.waldorf-100.org/>

²⁵ 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.

²⁶ 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.

²⁷ Zie bijv. het New Zealand Certificate of Steiner Education (opvolger van het Steiner School Certificate or SSC) <https://sedt.co.nz/sscintl> 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*.

²⁸ 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>

2.3.2 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 (met onder meer ook *practica*, ervaringsgerichte werkweken en individuele werkstukken) 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.

2.3.3 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 Wember²⁹ 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.

2.3.4 Begrip en inzicht als springplank

Ook de inzichtelijke ontwikkeling heeft eigenlijk een impliciete bijbedoeling. Vorming³⁰ is een springplank tot het hogere doel van medemenselijkheid. Biesta beschrijft de kracht die een leraar nodig heeft om hooggestemde pedagogische doelstellingen een kans te geven tot slagen.³¹ Jan Masschelein en Michael Wimmer schenken aandacht aan de vorming van het 'geweten' – om een wat oudere term voor het morele kompas te gebruiken.³² Masschelein roept op om 'de pijn wakker te houden en het verlangen (tot medemenselijkheid) te wekken'.³³ Opvoeding tot begrip en inzicht is een voorwaarde om in de pluraliteit van onze samenleving onze volle medemenselijkheid te kunnen ontplooien. Biesta³⁴ verwijst hiervoor naar Hannah Arendt³⁵ die "stelt dat begrijpen 'als verschillend van correcte informatie en wetenschappelijke kennis, (...) een oneindige activiteit is waarin,

²⁹ WEMBER, V., *Wilsopvoeding*, Pentagon, Amsterdam, 2016.

³⁰ 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 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.

³¹ BIESTA, G., *Het prachtige risico van Onderwijs*, Phronese, Culemborg, 2015.

³² MASSCHELEIN, J., WIMMER, M., *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit - Randgänge der Pädagogik*, Academia, Leuven, 1996.

³³ 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.

³⁴ BIESTA, G., *Het prachtige risico van Onderwijs*, Phronese, Culemborg, 2015, blz 167

³⁵ 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.

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.

2.3.5 De schoolcultuur

Naast de impact van het curriculum, de vernoemde professionaliteit en uitstraling van de leraar heeft ook de gehele schoolcultuur zijn impact.³⁶ 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.³⁷

2.4 Architectuur van de voorgestelde vervangende onderwijsdoelen

2.4.1 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 bijlage bij het decreet 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.

2.4.2 Uitbreidingsdoelstellingen Nederlands

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

³⁶ 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.

³⁷ 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. ...”*

2.5 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. 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.

3. Duiding bij enkele eindtermen

In de memorie van toelichting van de op 17 mei 2024 goedgekeurde eindtermen door het Vlaams Parlement is bij sommige eindtermen een duiding opgenomen. Diezelfde duiding wordt opgenomen bij de vervangende eindtermen.

3.1 Competenties met betrekking tot historisch bewustzijn

3.1.1 Eerste graad, A-stroom

VIII.01 De leerlingen bouwen een historisch referentiekader op met structuurbegrippen, scharnierpunten en kenmerken eigen aan de vroegmoderne en moderne tijd.

Structuurbegrippen met betrekking tot:

- Tijd: zoals millennium, eeuw, jaar, tijdrekening, chronologie, periode, continuïteit, verandering, evolutie, revolutie, duur;
- Ruimte: zoals lokaal, regionaal, stedelijk en ruraal, continentaal en maritiem.

Kenmerken van samenlevingen uit elk van de drie bestudeerde periodes, voor elk van de maatschappelijke domeinen:

- Politiek: zoals stadstaat, rijk, dynastie, republiek, autocratie, aristocratie, democratie, imperialisme, kolonisatie, ambtenaren
- Sociaal: zoals nomadische samenleving, sedentaire samenleving, standenmaatschappij, patriarchale samenleving, migratie, ongelijkheid, slavernij, burgerrechten, oorlog en vrede
- Cultureel: zoals mythologie, wetenschappen, filosofie, natuurreligie, polytheïsme, monotheïsme, staatsgodsdienst, kunstuiting, schriftsoorten, cultuur, mondelinge traditie, multiculturele samenleving
- Economisch: zoals jager-verzamelaar, agrarische (r)evolutie (of: neolithische revolutie), landbouw, ambacht, handel, ruileconomie, geldeconomie.

C. Totstandkomingsprocedure

Op 29 augustus 2024 diende de Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw een aanvraag tot gelijkwaardigheid in van vervangende eindtermen met betrekking tot de eindtermen, zoals vastgelegd in het decreet van 17 mei 2024 betreffende de onderwijsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs.

De onderwijsinspectie en een commissie van deskundigen formuleerden hun advies op respectievelijk 26 november 2024 en 28 november 2024. Beide instanties adviseerden dat de aanvraag van de Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw ontvankelijk is. In beide adviezen staat een aanbeveling tot een gunstige beslissing wat de gelijkwaardigheid betreft.

De aandacht wordt er hierbij op gevestigd dat een dossier onderwijsdoelen op zich geen budgettaire implicaties heeft omdat het niet raakt aan financierings- en subsidiëeringsmechanismen. Een dossier vervangende onderwijsdoelen wordt als niet-regelgevend (niet-normerend) beschouwd vermits het gericht is tot een of meer specifieke individuen of instanties, wat toepasselijk is op de scholen aangesloten bij de Steinerfederatie; hierdoor is een advies van de Raad van State niet vereist.

De Vlaamse Regering heeft op basis van beide adviezen, de vervangende onderwijsdoelen op 20 december 2024 gelijkwaardig verklaard met het oog op indiening in het Vlaams Parlement.

II. Toelichting bij de artikelen

Artikel 1. Bevat de gebruikelijke inleidende bepaling bij een ontwerpdecreet.

Art. 2. Definieert de indiener en het voorwerp van de aanvraag.

Art. 3. Verwijst naar de bijlage bij het ontwerpdecreet die de vervangende onderwijsdoelen vermeldt.

Art. 4. Bevat als slotbepaling de inwerkingtredingsdatum. Conform artikel 146, §1, tweede lid, van de codex secundair onderwijs geldt bij een gelijkwaardigheidsaanvraag ingevolge een wijziging van onderwijsdoelen door het Vlaams Parlement een gedoogperiode van één volledig schooljaar waarbinnen de aanvrager nog met de oude (afwijkende) onderwijsdoelen mag werken.

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Matthias DIEPENDAELE

De Vlaamse minister van Onderwijs, Justitie en Werk,

Zuhal DEMIR

Bijlagen

- Aanvraagdossier 'Aanvraag tot gelijkwaardigheid van vervangende eindtermen' zoals ingediend door de Federatie Steinerscholen vzw, inclusief een erratum
- Advies aan de Vlaamse Regering, opgesteld door een commissie van deskundigen
- Advies aan de Vlaamse Regering, opgesteld door de Onderwijsinspectie