

ONTWERP VAN DECREET OVER VERVANGENDE EINDTERMEN EN VERVANGENDE SPECIFIEKE EINDTERMEN IN DE TWEDE EN DERDE GRAAD VAN HET SECUNDAIR ONDERWIJS, OP INITIATIEF VAN DE FEDERATIE STEINERSCHOLEN VLAANDEREN VZW**Samenvatting**

De decreetgever heeft op 12 februari 2021 de (specifieke) eindtermen voor de tweede en derde graad van het gemoderniseerd secundair onderwijs goedgekeurd.

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

Op basis van wat voorafgaat diende de Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw in augustus 2021 een aanvraag tot gelijkwaardigheid in van vervangende (specifieke) eindtermen voor de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs.

Op basis van de adviezen van een commissie van deskundigen en van de onderwijsinspectie besliste de Vlaamse Regering op 10 december 2021 dat de vervangende onderwijsdoelen niet gelijkwaardig zijn aan de onderwijsdoelen van laatst vermeld decreet. Om de continuïteit en eigenheid van het Steineronderwijs te waarborgen, kreeg de Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw de mogelijkheid om het aanvraagdossier bij te werken en uiterlijk 31 januari 2022 opnieuw in te dienen bij de bevoegde dienst.

Op basis van de nieuwe adviezen van een commissie van deskundigen en van de onderwijsinspectie worden de vervangende onderwijsdoelen gelijkwaardig verklaard en kunnen ze progressief door de Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw worden ingevoerd vanaf 1 september 2022.

MEMORIE VAN TOELICHTING**I. ALGEMENE TOELICHTING****A. Situering**

De vervangende (specifieke) eindtermen van de tweede en derde 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 eindtermen 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 zijn 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 2018 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 de 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.

B. Motivering

De schoolbesturen van de secundaire steinerscholen, verenigd in de Federatie van Steinerscholen vzw, hebben geoordeeld dat de (specifieke) eindtermen zoals vastgelegd in de bijlage bij het decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs van 12 februari 2021, onvoldoende ruimte laten voor hun eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen en er onverzoenbaar mee zijn.

In de aanvraag tot gelijkwaardigheid heeft de Federatie Steinerscholen uitvoerig gemotiveerd waarom deze eindtermen volgens haar onvoldoende ruimte laten voor en

onverzoenbaar zijn met een onderwijsverstrekking die uitgaat van 'de bijzondere pedagogische en onderwijskundige opvattingen van het steineronderwijs'.

- Belang van een procedure tot afwijkingen en gelijkwaardigheid

Naast een verwijzing naar de formeel-juridische grondslag voor het voorzien in een afwijking, illustreerde de aanvrager tevens waarom de door het Vlaams Parlement bepaalde onderwijsdoelen onvoldoende ruimte kunnen laten of onverzoenbaar kunnen zijn met specifieke pedagogische en onderwijskundige opvattingen en wel op zo'n wijze dat de onderwijsvrijheid erdoor geschonden wordt.

Zo wezen ze erop dat de onderwijsvrijheid niet gereduceerd kan worden tot een vrijheid van methode, maar dat de door de grondwet gewaarborgde onderwijsvrijheid impliceert dat "de mogelijkheid voor privépersonen om - zonder voorafgaande toestemming en onder voorbehoud van de eerbiediging van de fundamentele rechten en vrijheden - naar eigen inzicht onderwijs in te richten en te laten verstrekken, zowel naar de vorm als naar de inhoud, bijvoorbeeld door scholen op te richten die hun eigenheid vinden in bepaalde pedagogische of onderwijskundige opvattingen" moet blijven bestaan.

De Federatie Steinerscholen stelt op grond hiervan dat de overheid enkel het minimale 'wat' dient vast te leggen en niet de hele inhoud van het onderwijs.

- Onvoldoende ruimte door omvang en impact eindtermen

De Federatie Steinerscholen is echter van oordeel dat de bij decreet van 12 februari 2021 vastgelegde eindtermen geen minimumdoelen zijn en te omvangrijk en gedetailleerd zijn: naarmate onderwijsdoelen omvangrijker en gedetailleerder geformuleerd worden, waardoor hun impact op de onderwijspraktijk en onderwijstijd stelselmatig vergroot, wordt de ruimte voor het vormgeven van onderwijs op basis van de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen kleiner. Het kunnen vormgeven van eigen inhoud en het aanwenden van pedagogische of onderwijskundige methodes zijn twee onderscheiden aspecten van de onderwijsvrijheid.

Om dit standpunt te verduidelijken wees de Federatie op het nieuwe format, op het nieuwe statuut van eindtermen die allemaal te bereiken zijn (m.u.v. de attitudinale doelen), op het gebruik van de taxonomie van Bloom en op het comprehensieve karakter van de studierichting Rudolf Steinerpedagogie.

Er blijken dus voor hen voldoende aanwijzingen te bestaan om te stellen dat de nieuwe onderwijsdoelen voor de tweede en de derde graad geen reductie inhouden van de impact op school- en klasniveau, wel integendeel.

- Onverzoenbaarheid met de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen

In haar motivering stelde de Federatie Steinerscholen dat er op verschillende wijzen sprake kan zijn van onverzoenbaarheid en dat dit onderscheid belangrijk is om haar beroep op de gelijkwaardigheidsprocedure juist te begrijpen:

1. Zo zou men kunnen veronderstellen dat bepaalde eindtermen een inhoud bevatten die op ideologisch of levensbeschouwelijk vlak strijdig is met de eigen ideologische of levensbeschouwelijke overtuiging.

De aanvrager stelt echter dat deze mogelijke grond voor onverzoenbaarheid voor de steinerscholen feitelijk niet aan de orde is, aangezien de steinerscholen geen bepaalde levensbeschouwelijke of ideologische overtuigingen willen overdragen.

2. Er kan ook sprake zijn van onverzoenbaarheid doordat een eindterm op basis van de eigen onderwijsopvattingen pedagogisch of onderwijskundig in plaats van in de tweede graad, beter in de derde graad, of omgekeerd wordt gerealiseerd. Dit toont zich dan doordat bepaalde onderwijsdoelen en inhouden later in het curriculum aan bod komen (en mogelijk net eerder).

3. De derde mogelijkheid is voor de steinerscholen echter de belangrijkste. De onderwijsdoelen werden geselecteerd en geformuleerd per sleutelcompetentie. Het is onvermijdelijk dat de selectie en formulering van onderwijsdoelen in meer of mindere mate op arbitraire keuzes berust. Het is per definitie mogelijk dat alternatieve, evenwaardige keuzes gemaakt worden. Vanuit andere pedagogische en onderwijskundige opvattingen ten aanzien van de sleutelcompetenties (in samenhang met onder meer een andere visie op mens en samenleving) zou telkens een ander set van onderwijsdoelen kunnen geselecteerd worden. Het is dan de gemaakte selectie die onverzoenbaar kan zijn met de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen met betrekking tot de relevante inhoud van het geboden onderwijs. In de mate dat de geselecteerde onderwijsdoelen dermate gedetailleerd en omvangrijk zijn, vergroot dit het onverzoenbaar karakter van de betrokken onderwijsdoelen met de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen. Beide gronden (onvoldoende ruimte en onverzoenbaarheid) komen hier samen.

Met betrekking tot de pedagogische en onderwijskundige opvattingen waar de steinerscholen zich op willen baseren, situeert de onverzoenbaarheid zich ten aanzien van de tweede en derde mogelijkheid.

- Gelijkwaardigheid in globo

Met betrekking tot de gelijkwaardigheid stelt het kaderdecreet in art. 146 § 3: "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."

Volgens de Federatie Steinerscholen manifesteert de belangrijkste onverzoenbaarheid zich niet op het niveau van individuele eindtermen, maar op het niveau van de gemaakte keuzes m.b.t. de referentiekaders, bouwstenen of uitgangspunten die aan de selectie en formulering van deze concrete eindtermen ten grondslag liggen. Dit vraagt, zoals decretaal bepaald, dat de beoordeling van de gelijkwaardigheid gebeurt ten aanzien van het geheel van de vervangende eindtermen. Een vergelijking eindterm per eindterm gaat voorbij aan de aard van de onverzoenbaarheid.

C. Inhoud

Hier volgt de inhoudelijke motivering bij het dossier, zoals opgenomen in aanvraagdossier van de Federatie van Steinerscholen vzw, pag. 12 t.e.m. 26.

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

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.¹

¹ 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

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.

1.2 Opsomming van de knelpunten

Enerzijds kan men stellen dat de geschiedenis van de gelijkwaardig verklaarde eindtermen 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.² 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.³

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 tweede en derde graad van het secundair onderwijs van 12 februari 2021. Dit blijkt niet het geval te zijn. Bij het nieuwe decreet komen de steinerscholen tot de hierna volgende opsomming van bezwaren. Dit hangt samen met – zoals in deel 1 werd uiteengezet – de grote impact van de nieuwe eindtermen en de uitgesproken keuzes bij de uitgangspunten van hun ontwerp.

In het onderstaande schema lijsten we de knelpunten op. Op deze punten creëren de eindtermen van de overheid een regelgevende context waarin het steinerpedagogisch project onvoldoende ruimte krijgt en/of tegen onverzoenbare elementen aanloopt.

Knelpunt	onvoldoende ruimte voor de steinerpedagogie	onverzoenbaarheid met de steinerpedagogie
1. De steinerpedagogie hecht bijzonder veel waarde aan een leeftijdsgericte keuze van bepaalde leerinhouden en houdt daar ook eigen pedagogische opvattingen op na.		X

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.”

² 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).

³ Decreet van 19 juni 2020, gepubliceerd in het Belgisch Staatsblad van 16 juli 2020.

2. De steinerpedagogie wil alternatieve, vaak niet-lineaire wegen openhouden ter verwerving van kennis en inzicht.	x	X
3. Persoonsontwikkeling , een belangrijke component binnen de steinerpedagogie, heeft nood aan voldoende procesmatige curriculumontwikkeling naast de gerichtheid op vooraf vastgelegde doelen.	x	
4. De steinerpedagogie heeft, als comprehensief onderwijstype, een brede ambitie en beoogt in haar curriculum een verwevenheid van cognitieve, praktische en kunstzinnige activiteiten .	x	
5. Binnen de ervaringsgerichte traditie van de steinerpedagogie neemt de fenomenologie een belangrijke plek in, als aanvulling op de klassieke natuurwetenschappelijke methode.	x	

In de volgende paragrafen worden de bovenstaande 5 knelpunten, meteen ook de 5 motieven voor deze gelijkwaardigheidsaanvraag, verduidelijkt.

1.3 Leeftijdsgerichte keuze van leerinhouden

1.3.1 Een specifiek ontwikkelingsmodel

Niemand zal betwisten dat ook de overheid bij haar ontwerp van nieuwe eindtermen leeftijdsgericht te werk is gegaan. Alleen: de keuze wélke leerinhouden de ontwikkeling van vermogens bij een bepaalde leeftijdsgroep het best ondersteunen gaat (uiteraard) uit van een pedagogische visie.

Nu houdt de steinerpedagogie 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 lange nauwkeurige observatie, bijvoorbeeld het inzicht dat het lichaam van de mens zowel in het groot als in het klein driedelig opgebouwd is. Maar ook in de ziel kan men drie krachten (willen, 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.⁴ 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

⁴ Zie LEBER, S., *Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik. Anthropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1993.

van de hersenscanningstechnieken komt men tot interessante inzichten.⁵ 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.⁶ 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.⁷ 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'.⁸

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.⁹

1.3.2 Onverzoenbaarheid met de steinerpedagogie

Zoals in deel 1 werd toegelicht, ontstaat de onverzoenbaarheid hier omdat bepaalde eindtermen van de tweede graad volgens de steinerpedagogische onderwijsopvattingen (nog) niet aan de orde zijn. Het gaat hier om in totaal een eerder beperkt aantal eindtermen, behalve dan voor sleutelcompetentie 9 (ruimtelijk bewustzijn), waar de in functie van de innerlijke ontwikkeling van de leerlingen geselecteerde leerinhouden en doelen een grote afwijking vertonen van wat de eindtermen voorschrijven.

Verder valt in de eindtermen vast te stellen dat in sleutelcompetentie 6 (STEM) in de tweede graad héél véél eindtermen te bereiken zijn, terwijl er dan in de derde graad juist opvallend veel minder zijn. Een evenwichtigere spreiding van deze doelen over de twee graden is voor de steinerpedagogie van groot belang, omdat anders wezenlijke pedagogische doelstellingen in de tweede graad niet kunnen gerealiseerd worden.

1.3.3 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 vaak neerkomt op een verschuiving van bepaalde doelen en de eraan gekoppelde leerinhouden van de tweede naar de derde graad en van de derde naar de tweede graad. Soms situeert zich dat op het niveau van volledige eindtermen, soms situeert zich dat op het niveau van individuele leerstofonderdelen.

Deze alternatieve timing van leerinhouden vormt geen probleem voor jongeren die overstappen naar scholen die leerplannen gebruiken gebaseerd op de reguliere eindtermen. Concreet: de ontwikkeling van (cognitieve en andere) vermogens die nodig zijn om te kunnen overgaan van de tweede naar de derde graad (van gelijk welke school of studierichting) is in de visie van de steinerpedagogie niet afhankelijk van het kennen van specifieke leerinhouden.

⁵ 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.

⁶ JOLLES, J., *Het tienerbrein. Over de adolescent tussen biologie en omgeving*, A'dam Univ. Press, A'dam, 2016.

⁷ LAMBRECHTS, W., MEYVIS, H., *Zeker weten, denken loont! De weg naar een rijk oordeelsvermogen in puberteit en adolescentie*, Via Libra, Antwerpen, 2015.

⁸ MOL, P., *De leraar centraal. Beginselen van de provocatieve pedagogiek*, Lannoo Campus, A'dam, 2019, p. 83.

⁹ CAMARATA, S., *The intuitive parent. Why the best thing for your child is you*, Portfolio/Penguin, N.Y., 2017.

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 steinerpedagogie¹⁰ ten opzichte van de visie die aan de reguliere eindtermen 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.

1.4 Niet-lineaire wegen ter verwerving van kennis en inzicht

1.4.1 Een taxonomie bedoeld voor de klaspraktijk

De eindtermen fungeren als minimumdoelen voor een heel diverse leerlingenpopulatie. De leerplannen moeten helpen om de leerdoelen te operationaliseren in een realiseerbare en hanteerbare vorm waarbij differentiatie een didactische opgave wordt.¹¹ Niet alleen de variatie aan talenten en interesses is hierbij een uitdaging, ook de verschillende leerwegen worden best gelijkmatig geactiveerd. Taxonomieën zijn instrumenten om structuur aan te brengen in deze context van uiteenlopende leerplandoelen en gedifferentieerde evaluatiepraktijk. Ook het VLOR-advies¹² van september 2018 haalt dit punt aan bij haar bespreking van de taxonomie van Bloom: "De eindtermen worden geoperationaliseerd aan de hand van de herwerkte taxonomie van Bloom. De Vlor erkent de voordelen van deze taxonomie, onder meer doordat ze cognitieve kennis niet verengt tot feitenkennis, maar wijst ook op haar beperktheden. Ze is in de eerste plaats ontwikkeld voor een concrete klaspraktijk, niet voor de beschrijving van doelen op systeemniveau. Een taxonomie als dusdanig raakt noodzakelijkerwijze aan mens- en maatschappijvisies en aan pedagogische en didactische keuzes. Ze is ook altijd ruimte- en tijdgebonden. Deze taxonomie staat ook op gespannen voet met een competentiegerichte formulering van doelen." In zijn advies over het voorontwerp van decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs herhaalt de VLOR dat de taxonomie van Bloom de eindtermen bijzonder complex maakt. Daarom doet de VLOR, samen met de SERV de suggestie: "De taxonomie van Bloom kan beter vervangen worden door een glossarium van (evalueerbare) werkwoorden."¹³

Bloom ontwierp zijn taxonomie om categorieën van evaluatievragen op te stellen. Zoals Shulman¹⁴ opmerkt, begon men Blooms model al snel te gebruiken als heuristisch kader voor het ontwerp van cursussen en curricula. En vaak sluipt daar een waarde-oordeel in: de heuristiek wordt dan een soort ideologie, een vorm van collectief bewustzijn. Men gaat vragen stellen naar evenwichten tussen categorieën en bepaalde categorieën hoger inschatten. Bovendien gaat men er op den duur van uit dat zij een theoretisch bewijs leveren voor de sequentiële opeenvolging van taxonomische categorieën tijdens een

¹⁰ 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.

¹¹ Hiermee zijn vier criteria genoemd uit SIMONS, M., & KELCHTERMANS, G. (2016). De actuele werking en doeltreffendheid van de eindtermen als beleidsinstrument in Vlaanderen (Onderzoek in opdracht van de Vlaamse Overheid). Geraadpleegd van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/?nr=204>.

¹² VLOR, Algemene Raad, 27 sept 2018, 1819-ADV-15194, Nieuwe eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs, *Advies over het voorontwerp van decreet over de onderwijsdoelen*.

¹³ VLOR, Algemene Raad, 27 aug 2020, Eindtermen 2^{de} en 3^{de} graad secundair onderwijs, *Advies over het voorontwerp van decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs en diverse andere verwante maatregelen*.

¹⁴ SHULMAN, L.S., 'Making Differences: A Table of Learning, Change', in: *The Magazine of Higher Learning*, 34(6), 36-44.

leerproces en voor een hiërarchie daarbinnen. Men moet hierbij opletten voor vereenvoudigingen die niet overeenkomen met wat de cognitieve psychologie leert. In het hoofdstuk 'Is de taxonomie van Bloom een mythe' van het boek "*Juffen zijn toffer dan meesters*" van De Bruyckere, Kirschner en Hulshof wordt gewaarschuwd voor verbastering en vereenvoudiging van het werk van Bloom en zijn collega's.¹⁵

Een taxonomie is een tool om de werkelijkheid beter te begrijpen. Als men de taxonomie gebruikt om een nieuwe pedagogische werkelijkheid te creëren, zoals dat bij eindtermen het geval is, kan men maar beter een taxonomie gebruiken waarin beweeglijkheid en variatie zijn ingebouwd. In paragraaf 2.6 van de aanvraag stellen de steinerscholen een alternatief model voor waarbij naar hun mening op een soepele wijze competentiegerichte leerdoelen kunnen worden geordend.

1.4.2 Onvoldoende ruimte voor, én onverzoenbaarheid met de steinerpedagogie

De taxonomie van Bloom krijgt op basis van haar toepassing en uitwerking binnen de eindtermen van de overheid een erg dwingende rol. Haar tweedimensionale hiërarchie (van concrete feitenkennis tot abstracte metacognitie en van eenvoudige denkvaardigheden zoals onthouden tot complexere zoals creëren) laat onvoldoende ruimte voor niet-lineaire leerwegen. Er zijn tal van praktijkvoorbeelden waarbij inzicht ontstaat door eerst praktische klussen te klaren, zodat inzicht in de concepten via het handelen rijpt en benoeming van feiten pas later aan de orde is. Creëren kan voorafgaan aan de bewuste toepassing van methodieken of conceptuele inzichten of het onthouden van kenniselementen. In het steineronderwijs wil men ruimte laten voor zulke alternatieve leerwegen. In haar visie kan men het leren, laat staan de ontwikkeling van de jonge mensen, niet puur instrumenteel in stappenplannen ordenen. Leren en zeker ontwikkelen is afhankelijk van een zeer complex geheel aan factoren dat niet in schema's te vatten is.

Bij de precisering en classificering van de kennisverwerving heeft de overheid uitgesproken pedagogische keuzes gemaakt. Door de hoge mate van detaillering van de kennisopbouw volgens de herziene taxonomie van Bloom legt het eindtermendecreet een strikt kader op, waardoor er onvoldoende ruimte blijft voor de steinerpedagogische aanpak. Omdat kennisopbouw volgens niet-lineaire leerwegen een wezenlijk bestanddeel van het steinerpedagogisch project is, geldt hier tegelijk het argument van de onverzoenbaarheid. Het gehanteerde hiërarchische en sequentiële model verhindert in zijn eenzijdigheid de variatie aan leerstrategieën die in het steinerpedagogisch project aanwezig zijn.

1.5 Procesmatige curriculumontwikkeling ten dienste van persoonsvorming

1.5.1 Vrije creativiteit en morele verantwoordelijkheid

De vrije creatieve, scheppende vermogens laten groeien en bloeien is een delicate pedagogische uitdaging die tot de kern van het steineronderwijs behoort. Vrije creativiteit is noodzakelijk voor het volwassen leven in een toekomstige, niet-voorspelbare maatschappij. Het gaat hier om veel meer dan artistieke expressie, die ook naar waarde wordt geschat. Een nauwgezette observatie en empathische inschatting van de omgeving, het met elkaar in verband brengen van essentiële aspecten in een op til zijnde dynamiek, de uitrijping van eigen idealen en biografische verlangens, de ontdekking van innovatieve mogelijkheden, de verzameling van de nodige inspiratie, kennis en expertise om een droom handen en voeten te geven in de sociale of materiële werkelijkheid, de veerkracht om hindernissen te nemen bij de realisatie van een project, ... het zijn allemaal aspecten van deze vrije, scheppende competentie. De autonome,

¹⁵ DE BRUYCKERE, P., KIRSCHNER, P., HULSHOF, C., *Juffen zijn toffer dan meesters en nog meer mythes over leren en onderwijs*. Lannoo Campus, Leuven, 2019, p. 33 e.v.

vrije en creatieve handeling leidt tot grotere voldoening als zij plaatsvindt in verbinding met de noden en wensen van de gemeenschap.¹⁶ De afstemming van de eigen wensen op wat sociaal wenselijk is, kan men als een aspect van volwassenheid beschouwen. Het belang van de morele ontwikkeling werd doorheen de geschiedenis van het onderwijs door vele pedagogen erkend.¹⁷ Hartmut von Hentig beschrijft de bereidheid om verantwoordelijkheid op te nemen voor zichzelf en de ander, en om aan de maatschappij verantwoording af te leggen voor eigen keuzes, als een hoeksteen van opvoeding tot menselijkheid.¹⁸ Kortom, de ontwikkeling van de vrije creativiteit en de morele verantwoordelijkheid zijn componenten van de persoonsvorming waaraan ook de opvoeding op school dient bij te dragen.

Gert Biesta verwoordt het als volgt: "Ik zou er hier voor willen pleiten, analoog aan de 'flipped classroom', om het curriculum op zijn kop te zetten. Een pleidooi dus voor een 'flipped' curriculum dat begint bij aandacht voor het persoon-willen-zijn van de leerling, en dat niet beschouwt als iets extra's voor als er nog tijd over is. Volwassen-in-de-wereld-willen-zijn vindt niet plaats in een vacuüm maar vereist ontmoeting met de wereld in haar veelzijdigheid. Dat is werk van de socialisatie: het tonen van de wereld en het verschaffen van oriëntatie in die wereld. Volwassen-in-de-wereld-willen-zijn vereist daarnaast ook toerusting, en dat is het werk van de kwalificatie. Maar kwalificatie en socialisatie verkrijgen pas hun pedagogische en humane betekenis wanneer ze verbonden zijn met subjectificatie, de vorming tot persoon-willen-zijn."¹⁹

1.5.2 Pedagogische processen ontsnappen aan het productie-denken

Gert Biesta²⁰ wijst erop dat opvoedkundige systemen 'open' zijn (d.w.z. onderhevig aan vele factoren), 'semiotisch' (d.w.z. bestaande uit interacties die gebaseerd zijn op interpretatie en betekenisverlening) en 'recursief' (d.w.z. constant bijgestuurd door feedback van leraren en leerlingen). Daarom is het paradigma van causaliteit niet gepast. De ontwikkeling van menselijke kwaliteiten kan niet afgedwongen, opgelegd of veroorzaakt worden. Derhalve is persoonlijke creatieve en morele ontwikkeling niet afdwingbaar via eindtermen. Zij ontsnapt aan een productie-denken. "We kunnen als onderwijzers tenslotte niet beweren, en we zouden dit ook niet moeten willen beweren, dat we onze leerlingen produceren. We onderwijzen ze, en we onderwijzen ze in vrijheid en voor vrijheid."²¹

Udo Hermannstorfer²² legt uit hoe anders we moeten nadenken bij pedagogische processen over kwaliteitsnormen dan bij economische processen. Enkele van de verschilpunten tussen 'werken met mensen' en materiële productieprocessen kunnen als volgt worden geformuleerd:

1. Het verloop van pedagogische processen kan men niet definitief bepalen, omdat ze meestal interactief gebeuren. Effecten worden door het verloop van de handelingen zelf bepaald. Wat "zou moeten" ontstaan, kan slechts in zeer algemene, intentionele vorm verwoord worden.

¹⁶ De beleving van autonomie, verbondenheid en competentie geldt overigens als cruciaal voor het persoonlijk welbevinden. Zie VANSTEENKISTE, M., SOENENS, B., *Vitamines voor groei, Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie*, Acco, 2015.

¹⁷ Zie HERSH, R., *Promoting Moral Growth from Piaget to Kohlberg*, Longman, London, 1979.

¹⁸ VON HENTIG, H., *Bildung. Ein Essay*, Hanser, München, Wien, 1996.

¹⁹ BIESTA, G., *Tijd voor pedagogiek, Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*, Universiteit voor Humanistiek, Utrecht, 2018.

²⁰ BIESTA, G.J.J., 'Improving education through research? From effectiveness, causality and technology to purpose, complexity and culture', in: *Policy Futures in Education*, 14(2) 194-210, 2016.

²¹ BIESTA, G., *Het prachtige risico van Onderwijs*, Phronese, Culemborg, 2015, p. 195.

²² Zijn project 'Wege zur Qualität' is te volgen op <http://www.wegezurqualitaet.info/home>. Verder ook: HERMANNSTORFER, U., *Die Arbeit am Menschen: ein Produktionsvorgang? Zur Charakteristik von Beziehungsdienstleistungen*, <http://www.sozialimpulse.de/selbstverwaltung.html> of <http://www.wegezurqualitaet.info/home/deutschland/wegezurqualitaet/publikationen.html>

2. Pedagogische processen zijn open. Hun effect moet afgewacht worden.
3. Terwijl bij goederenproductie de herhaalbaarheid van de handeling beklemtoond wordt, komt hier de originaliteit van de handeling als kwaliteitsparameter naar voren. Ontwikkelingsprocessen verlopen trouwens niet lineair, maar kennen ook periodes van stilstand en crisis, die niet als kwaliteitsverlies bestempeld mogen worden.
4. Omdat de vrijheid van de pedagoog een essentiële component is in het individualisatieproces, kan men de kwaliteit niet verzekeren door reproduceerbare standaarden en normen.

1.5.3 Onvoldoende ruimte voor de steinerpedagogie

Leerdoelen schragen de systematische opbouw van een pedagogisch project, maar naast de gerichtheid op vooraf vastgelegde doelen willen de steinerscholen binnen de onderwijsleerpraktijk voldoende ruimte en tijd openlaten voor pedagogische initiatieven en interacties die niet vooraf geprogrammeerd zijn. Het steinerpedagogisch project gunt de school, de leraar en de leerlingen in het bijzonder, voldoende vrijheid om een deel van het daadwerkelijke curriculum door proces-onderzoek²³ vorm te geven, zodat de hierboven besproken open pedagogische praktijk kan bloeien ten voordele van een persoonsvorming in creatieve vrijheid en morele verantwoordelijkheid. Onderzoekers wijzen al jaren op het belang van deze vrije ruimte voor de school en de pedagogische wisselwerking tussen leraar en leerlingen.²⁴ De eigenheid van het schoolse leren moet worden beschermd. "Geef het lesgeven terug aan het onderwijs" vraagt Gert Biesta.²⁵ Maarten Simons en Jan Masschelein maken de vergelijking tussen de school en de democratie. Inperking van de eigenheid van de school vormt een bedreiging van haar fundamentele onderwijspedagogische uitgangspunten: vrijheid, gelijkheid en vorming.²⁶

Door de grote omvang en impact van het totale eindtermenpakket in het decreet dreigt alle aandacht in de klaspraktijk naar vooraf vastgelegde doelen te gaan. Zo blijft er onvoldoende ruimte voor de steinerpedagogische klemtoon op procesmatige curriculumontwikkeling, broodnodig voor de begeleiding van de persoonsontwikkeling. Er rest te weinig tijd voor de situationele pedagogische interactie en de creatieve aanpassing van het curriculum aan de feitelijke leerprocessen. Dankzij een speelruimte in het curriculum kan de leraar zijn pedagogische acties afstemmen op de concrete didactische context (de actualiteit, de concrete onvoorzienbare pedagogische interacties, de persoonlijke leerlingenprofielen, de dynamiek in een klasgroep of schoolgemeenschap). Daarom zijn de vervangende onderwijsdoelen zó opgesteld dat de impact ervan gedoseerd blijft.

1.6 Verwevenheid van cognitieve, praktische en kunstzinnige activiteiten

1.6.1 Comprehensief onderwijs

Steineronderwijs staat voor een breed comprehensief onderwijs. Enerzijds is het de bedoeling om alle leerlingen een stevige basis te geven van algemene vakken en anderzijds hechten steinerscholen groot belang aan zowel praktisch-technische als kunstzinnige activiteiten. Theorie zonder praktijk riskeert wereldvreemd te worden en kunstzinnige activiteiten helpen bij de ontwikkeling van een hele scala aan vermogens (zie 1.6.2.). Het belang hiervan stopt niet na de eerste graad! Ook in de tweede en derde graad is het belangrijk dat leerlingen uitgedaagd worden om vele leergebieden te verkennen. Naast de persoonsontwikkeling heeft dit ook een maatschappelijke component, namelijk een grondige kennismaking met en het leren waarderen van zeer uiteenlopende menselijke

²³ MCKERNAN, J., *Curriculum and Imagination. Process Theory, Pedagogy and Action Research*, Routledge, London & New York, 2008.

²⁴ bv. MASSCHELEIN, J., SIMONS, M., *Apologie van de school, een publieke zaak*, Acco, Leuven/Den Haag, 2012.

²⁵ BIESTA, G., *Het prachtige risico van Onderwijs*, Phronese, Culemborg, 2015, p. 73.

²⁶ SIMONS, M., MASSCHELEIN, J., *De leerling centraal in het onderwijs?* Acco, Leuven/ Den Haag, 2017.

activiteiten, interesses, loopbanen enz. De bedoeling is dat gepoogd wordt om te vermijden dat leerlingen hun leermotivatie te veel baseren op voorbijgaande sympathie en antipathie. Het overwinnen van een antipathie kan zelfs leiden tot het ontdekken van onvermoede talenten.

De combinatie van cognitieve, praktische en kunstzinnige activiteiten vinden we niet alleen terug binnen het steineronderwijs, maar binnen elke vorm van comprehensief onderwijs.²⁷ Steineronderwijs hoort nl. tot de zogenaamde 'late tracking' systemen zoals in de Scandinavische landen met succes wordt toegepast. Dat botst met de Belgisch-Nederlandse traditie van 'early tracking' waarbij goede presteerders een ambitieuzer leerprogramma krijgen dan zwakke presteerders.

Uiteraard zijn er veel jongeren die reeds op betrekkelijk jonge leeftijd, na de eerste graad bijvoorbeeld, inzicht hebben in hun eigen talenten en in functie daarvan een (pre)specialiserende studierichting kiezen. De studierichting R. Steinerpedagogie vraagt dit niet. De jongeren die hiervoor kiezen, voelen zich ofwel innerlijk nog niet klaar voor deze keuze, ofwel kiezen zij expliciet voor een comprehensieve studierichting, om pas op de leeftijd van 17 of 18 jaar, dat wil zeggen ná het secundair onderwijs, een definitieve maar ongetwijfeld bewustere keuze te maken voor een vervolgopleiding en verdere professionele toekomst.

Internationale vergelijking van schoolsystemen²⁸ laat zien dat comprehensief onderwijs voordelen biedt: bij de afbouw van sociale ongelijkheid, bij het detecteren van kwaliteiten en interesses, bij de voorbereiding op de arbeidsmarkt. Mieke Van Houtte²⁹ argumenteert in eigen land voor de afbouw van onderwijschotten en de verzorging van een brede eerste graad. Onderzoek van Jeroen Lavrijsen en Ides Nicaise³⁰ geeft aan dat vroeg opsplitsen zwakke presteerders benadeelt zonder dat het een aantoonbare meerwaarde heeft voor goede presteerders, maar ook dat een heterogene samenstelling van de klasgroep wel een duidelijk positief effect heeft op de sociale rechtvaardigheid binnen het onderwijs. Tenminste op voorwaarde dat de leerlingen, naast een gemeenschappelijk basisprogramma, ook genoeg individuele ondersteuning krijgen als dat nodig is, en er dus oog is voor de uiteenlopende leerbehoeften in de heterogene leerlingenpopulatie.³¹ Onderzoek toont verder dat er in landen met "late tracking" een grotere deelname is aan levenslang leren.³² Levenslang leren bevorderen was precies wat fabriekseigenaar Emil Molt 100 jaar geleden voor ogen had met de eerste Waldorfschool die hij samen met Rudolf Steiner heeft gesticht. Rudolf Steiner en Emil Molt wilden een gedifferentieerde eenheidsschool voor leerlingen uit alle lagen van de bevolking met een curriculum dat de

²⁷ Zie bv *Hervormingen in het secundair onderwijs. Visietekst werkgroep Metaforum Leuven, voorgesteld op het symposium van 20 januari 2012*, beschikbaar op https://www.kuleuven.be/metaforum/docs/pdf/wg_16_n.pdf: "Een comprehensief onderwijscurriculum is een curriculum dat aan alle jongeren, in principe tot op de leeftijd van 15 à 16 jaar, een brede gemeenschappelijke opleiding biedt, met een evenwicht tussen algemeen vormende, technische, praktische en artistieke vaardigheden."

²⁸ VAN DE WERFHORST, H.G., MIJS, J.J.B., *Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective*, in *Annu. Rev. Sociol.* 2010. 36:407–28 en VAN DE WERFHORST, H. G. (2018). *Early tracking and socioeconomic inequality in academic achievement: Studying reforms in nine countries*. *Research in Social Stratification and Mobility*, 58, 22-32. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2018.09.002>

²⁹ VAN HOUTTE, M., 'Waarom het afbouwen van onderwijsvormen een goed idee is', *Basis Schoolwijzer*, COV, 4 oktober 2014

³⁰ LAVRIJSEN, J., NICAISE, I., 'Discussie: Comprehensief onderwijs: een bedreiging voor kwaliteit? Een heranalyse van Rindermann en Ceci (2009)', in: *Pedagogische Studiën* (91), 2014, p. 270-279.

³¹ Zo wordt er bijvoorbeeld op steinerscholen (in Nederland 'vrije scholen' genoemd) aandacht aan besteed dat ook sterke en hoogbegaafde leerlingen optimaal begeleid worden. Zie bijvoorbeeld <https://www.vrijhoog.nl/vrijhoog> en <https://www.hsleiden.nl/waarden-van-vrijeschool-onderwijs/over-het-lectorat/kenniskring>

³² LAVRIJSEN, J., NICAISE, I., (2015) *Systemic Obstacles to Participation in Lifelong Learning*. Research Papers Steunpunt Studie- en Scholloopbaan, Leuven.

algemene vorming en de 'goesting' om te blijven leren bevordert. Dit basisprincipe wordt al 100 jaar vastgehouden in het steineronderwijs en wordt steeds belangrijker naarmate de toekomstige uitdagingen groeien. Eigen onderzoek binnen de steinerschoolbeweging, bijvoorbeeld naar de levensloop van voormalige steinerschoolleerlingen³³, geeft aan dat dit doel inderdaad behaald lijkt te worden.

Ook het wetenschappelijk bewijs voor een positieve invloed van fysieke activiteit op de cognitieve prestaties groeit. Hersenonderzoeker Manfred Spitzer³⁴ bijvoorbeeld heeft door neurologisch onderzoek aangetoond hoe het cognitieve leren wordt bevordert door het praktische leren (door lichamelijke zowel als kunstzinnige activiteit), tenminste als dit kan gebeuren in een positieve atmosfeer, vrij van angst. Dit sluit aan bij de praktijk van het steineronderwijs. In die praktijk spelen naast praktisch-technische activiteiten met name de kunstzinnige activiteiten een bijzondere rol. Dat kunstonderricht wel eens minstens zo belangrijk zou kunnen worden als wiskunde, is een stelling die ook Andreas Schleicher (OESO topman) verwoordt³⁵: "I would say, in the fourth industrial revolution, arts may become more important than maths. ... We talk about 'soft skills' often as social and emotional skills, and hard skills as about science and maths, but it might be the opposite. ... The modern world doesn't reward you for what you know, but for what you can do with what you know."

1.6.2 Verwevenheid binnen de steinerpedagogie

De steinerpedagogie vraagt van een toekomstgericht curriculum dat het ruimte en aandacht heeft voor niet-puur-cognitieve activiteiten. In het steineronderwijs gaat het daarbij niet zomaar om een evenwicht in de lessentabel tussen cognitieve, kunstzinnige en praktische vakken. In de meeste lessen vindt men een verwevenheid van deze drie types activiteiten. Ook de leraar van algemeen vormende vakken integreert deze variëteit in de lessen. In meerdere vakken worden aan de leerlingen praktische of artistieke opgaven gesteld, met aandacht voor een bepaalde aanpak. Dat leidt tot een bijzondere lescultuur waarin men de volgende elementen kan waarnemen:

- Praktisch-technische activiteiten zorgen voor een link tussen wat men in gedachten kan uitdenken en de realiteit, die zich niet zomaar aan banden laat leggen door een intellectueel plan of een kunstzinnig idee. Het oefenen van vaardigheden op dit gebied veronderstelt het zich onderwerpen aan bepaalde wetmatigheden van de materie en de werktuigen waar men mee werkt.³⁶ Dit volhouden tot men er ook echt vaardig in wordt, werkt ook door tot in de persoonsvorming.³⁷ Door het volledige technische

³³ Bijvoorbeeld: GERWIN, D., MITCHELL, D., Standing Out without Standing Alone: Profile of Waldorf School Graduates, Research Bulletin – Spring 2007 – Volume 12 # 2, Beschikbaar: <https://www.waldorfresearchinstitute.org/research-from-waldorf-education/>. Meer recent ook: RANDOLL, D., PETERS, J. (Hrsg.), «Wir waren auf der Waldorfschule» Ehemalige als Experten in eigener Sache, Belt-Juventa, Weinheim Basel, 2021.

³⁴ Zie bijvoorbeeld SPITZER, M., *Medizin für die Bildung : ein Weg aus der Krise*, Spektrum Akad. Verl., Heidelberg, 2010 <https://www.youtube.com/watch?v=iVBaJGGMbTA>, <https://www.youtube.com/watch?v=vujELzwcdpQ>,

³⁵ <https://www.thestage.co.uk/news/2019/arts-teaching-become-important-maths-tech-based-future-education-expert/?fbclid=IwAR1Y-ChGSY7cefyNLdKU2hCDSuwHDSfwIBN4mtxjqcZ4OMkjD7HSMmMqWEk>

³⁶ Interessant in dit verband is het doctoraat van Jan Ardies van de UIA over lessen techniek op school. Hij zegt o.m. "Theorie en praktijk hebben mekaar nodig: ze kunnen mekaar, in de zoektocht naar antwoorden op interessante vragen, voortdurend verrijken, en moeten dat ook doen om theoretische inzichten te doen beklijven en praktische vaardigheden te verdiepen." ARDIES, J., Students attitudes towards technology *International Journal of Technology and Design Education* February 2015, Volume 25, Issue 1, p. 43–65.

³⁷ BRATER, M., BÜCHELE, U., HERZ, G., *Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1988 en recente werken van de medewerkers van GAB München www.gab-muenchen.de die op dit pionieronderzoek gebaseerd zijn.

proces keer op keer te doorlopen en enige ambachtelijke vaardigheid te verwerven in bepaalde gebieden leren de leerlingen:

- geduld en uithouding
 - concentratie
 - zelfbeheersing
 - discipline om de vastgelegde wetmatigheden te volgen
 - voorzichtigheid en naleven veiligheidsvoorschriften
 - zorg voor het materiaal o.m. door orde en netheid.
- Kunstzinnige activiteiten³⁸ (die dus niet alleen in de expliciete kunstvakken aan bod komen) zorgen ook voor de ontwikkeling van heel diverse vermogens. Door kunstzinnig oefenen leren de leerlingen:
 - omgaan met open processen;
 - waarnemingsgestuurd handelen;
 - geweldloos communiceren;
 - anderen ontmoeten in een werk- of processituatie;
 - adequate, aan de situatie aangepaste keuzes maken;
 - moeilijkheden overwinnen en mislukkingen accepteren;
 - hun uithoudingsvermogen vergroten;
 - esthetisch oordelen.

Met name de kunstzinnige vermogens zullen van steeds groter belang worden om de toekomstige uitdagingen aan te kunnen. De grote uitdaging voor de mens is leren omgaan met alles wat onvoorspelbaar en onberekenbaar is. De loopbaanopbouw is evenzeer aan die veranderingen onderhevig. Ontwikkelen van competenties (disposities voor het zelforganiserend handelen) betekent kennis en vaardigheden kunnen inzetten in veranderende situaties. Die competentie heeft twee componenten: ik moet ze kunnen inzetten en ik moet daarbij kunnen inspelen op de veranderende situatie. En dit wordt bij uitstek geoefend in kunstzinnige processen waarbij het doel niet op voorhand vastligt.

Kunstzinnigheid is dus bovenal een grondtoon doorheen de volledige didactiek. In de steinerscholen wordt van de leraren uitdrukkelijk gevraagd dat ze het kunstzinnig creëren ook toepassen in het lesgeven, door steeds opnieuw scheppend te handelen binnen de situatie zoals ze zich voordoet, door de dynamiek van de leerlingen waar te nemen, door in de realiteit van de klaspraktijk ruimte te laten voor het onverwachte en door oog te hebben voor de totaalcompositie van het reële lesverloop waarvoor de lesvoorbereiding als inspiratiebron en soepele leidraad dient. Het is deze manier van werken die ook in niet-kunstvakken een les tot een kunstzinnig proces kan maken. Het voorbeeld van de leraar kan zo, naast de kunstzinnige praktijk zelf, bij de leerlingen het vermogen tot kunstzinnig handelen wekken.

Het samenspel van cognitieve, praktische en kunstzinnige activiteiten vormt in die zin een absoluut basisingrediënt van de steinerpedagogische benadering die de moderne eisen aangaande cognitieve competenties in gezond evenwicht wil brengen met een harmonieus gevoelsleven, een krachtige wil en een praktisch handelingsvermogen.

³⁸ Uit onderzoek van Michael Brater blijkt dat in het kunstzinnig handelen vier fases herkend kunnen worden: BRATER, M.; FREYGARTEN, S.; RAHMANN, E.; RAINER, M., *Kunst als Handeln - Handeln als Kunst: Was Unternehmen und die berufliche Bildung von Künstlern und Kunst lernen können (Beiträge zu Arbeit - Lernen - Persönlichkeitsentwicklung)*, W. Bertelmanns Verlag, Bielefeld, 2011 en BRATER, M., *Wirtschaftlicher Wandel und künstlerisches Handeln. Impulse der Bewußtseinsseele in der Durchdringung von Arbeitswelt und Kunst*, Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e.V., München, 1999.

1.6.3 Specifieke eindtermen - onvoldoende ruimte voor de steinerpedagogie

De eindtermen van de overheid beklemtonen heel sterk de cognitieve component van de menselijke ontwikkeling. De steinerscholen kunnen zich op vele terreinen wel terugvinden in de selectie van de leerinhouden, maar als alle aspecten van de voorgeschreven feiten-, conceptuele en procedurele kennis met de vooropgestelde cognitieve diepgang moet worden opgenomen, dan blijft er té weinig ruimte voor hun comprehensieve project. De verwevenheid van cognitieve, kunstzinnige en praktische activiteiten zorgt ervoor dat niet enkel expliciet ruimte wordt gevraagd voor kunst- of praktijklessen, maar dat ook de hoeveelheid kennis binnen de cognitieve vakken afgestemd moet kunnen worden op de praktische en kunstzinnige processen die tegelijk plaatsvinden. Zij zorgen er immers voor dat die kennis beklijft. Het is deze ruimte voor verdiepende verwerking van de leerstof die tot duurzame ontwikkeling van vermogens leidt, nodig voor hoger onderwijs en het verdere leven.

Een apart probleem stellen de specifieke eindtermen die door het decreet van 12 februari 2021 voor de studierichting R. Steinerpedagogie worden opgelegd. De opgelegde specifieke eindtermen drukken de specificiteit van de comprehensieve studierichting R. Steinerpedagogie niet uit.

[...] Daarenboven vormen de specifieke eindtermen voor de studierichting R. Steinerpedagogie eveneens een overladen pakket waarin heel wat wellicht nuttige maar daarom niet noodzakelijke doelen en kenniselementen zijn vervat. De specifieke eindtermen zijn aldus geen minimumdoelen zoals in de Memorie van Toelichting wordt gestipuleerd.

Gelet op deze elementen worden in bijlage 2 vervangende specifieke eindtermen ingediend die het de steinerscholen mogelijk maken om onderwijs te verstrekken volgens hun specifieke pedagogische en onderwijskundige opvattingen, waarbij alleen de indeling in wetenschapsdomeinen wordt bewaard, maar niet de onderliggende niveaus van de specifieke eindtermen die door het decreet van 12 februari 2021 voor de studierichting R. Steinerpedagogie worden voorzien. Tevens werd ervoor gekozen om alleen die eindtermen te voorzien die noodzakelijke minimumdoelen bevatten en af te zien van eventuele 'nuttige' eindtermen. Vanwege de comprehensiviteit die kenmerkend is voor de studierichting R. Steinerpedagogie vallen een heel aantal van de voorstellen onder wetenschapsdomein van de Algemene Doorstroomcompetenties.

Voor de cesuurdoelen voor de tweede graad is het niet voorzien dat er een gelijkwaardigheid kan worden aangevraagd. Deze cesuurdoelen zullen bijgevolg met de overheid worden afgesproken nadat er duidelijkheid is over de vervangende specifieke eindtermen voor de studierichting Rudolf Steinerpedagogie.

1.7 Fenomenologie

1.7.1 De meerwaarde van de fenomenologische benadering

De fenomenologische benadering vindt haar historische wortels bij Goethe³⁹ en werpt haar vruchten af in tal van disciplines.⁴⁰ Edmund Husserl, die net als Rudolf Steiner een

³⁹ Zie bijvoorbeeld: SEAMON, D., ZAJONC, A., *Goethe's Way of Science. A Phenomenology of Nature*, State University of New York Press, New York, 1998.

⁴⁰ Zie bijvoorbeeld: *KRANICH, E.-M., 'Welche Wissenschaft braucht der Lehrer? Gedanken zu einem heiklen Thema', in: KERN, H., ZDRAŽIL, T., GÖTTE, W.M.(Hrsg.), *Lehrerbildung für Waldorfschulen. Erziehungskünstler werden*, Beltz Juventa, Weinheim Basel, 2018. – *SEAMON, D., *Life Takes Place. Phenomenology, Lifeworlds, and Place Making*, Routledge (Taylor & Francis), 2018. – *VAN DER BIE, G., *Anatomy. Morphological Anatomy from a Phenomenological Point of View*, Louis Bolk Instituut, Driebergen, 2002.

leerling was van Franz Brentano, werkte de fenomenologie grondig uit.⁴¹ Na hem ontstond een brede pedagogische stroming die fenomenologie als wetenschappelijke methode inzet bij de beschrijving van de pedagogische praktijk.⁴²

Bij een fenomenologische beschouwingswijze van de werkelijkheid gaan we uit van de verschijnselen zoals deze zich aan ons voordoen. Overgeleverde of aangeleerde opvattingen, concepten, modellen, constructies of oordelen spelen bij de waarneming een zo klein mogelijke rol en worden pas naderhand aangevoerd. Waarheidsgetrouwe oordelen of opvattingen worden immers pas gevormd op basis van een onbevungen waarneming van de verschijnselen.

Het belang van de fenomenologie baseert zich op drie aspecten die we hierna verder verdiepen:

1. er is een stevig kennistheoretisch fundament;
2. de fenomenologische aanpak heeft een uitgesproken pedagogische meerwaarde;
3. dankzij talrijke didactische aanwijzingen en praktijkervaringen kan de fenomenologische onderzoeksmethode professioneel in onderwijs geïntegreerd worden.

(1) Kennistheorie wijst ons op de beperkingen van de dualistische scheiding tussen object en subject. De fenomenologie tracht betrouwbare en valide kennis te verzamelen, niet vanuit het abstracte concept van een onpersoonlijk observerend standpunt, maar vanuit een reëel participerend standpunt, waarbij de onderzoeker zichzelf openstelt voor datgene wat zich aan hem ontvouwt.

(2) De meerwaarde van de fenomenologische benaderingswijze binnen de steinerpedagogie is in meerdere opzichten merkbaar:

- Het menselijke bewustzijn zoekt niet enkel abstracte verklaringen, het wil ook weten welke betekenis we aan de werkelijkheid kunnen verlenen. Om het menselijk handelen als zinvol te ervaren is inbedding nodig in een begrijpbare werkelijkheid. Het kunnen ervaren van deze zelf voortgebrachte betekenis en zin vormt een voorwaarde opdat de mens zich als vrij en verantwoordelijk individu zou kunnen begrijpen.
- Door een fenomenologische benadering van de werkelijkheid kan men gemakkelijk op leeftijdgebonden wijze de wereld onderzoeken (cf. bijvoorbeeld de verschillende leeftijdsgerelateerde 'wijzen van begrijpen' van Kieran Egan⁴³). De wijze waarop een kind zich tot de wereld verhoudt, is naargelang de leeftijd kwalitatief anders, zoals ook hierboven reeds is beschreven. Een fenomenologische benaderingswijze biedt de ruimte om deze specifieke aard tot zijn recht te laten komen en vermijdt dat concepten 'a priori' worden geponeerd.
- De fenomenologische benadering kleurt ook de wijze waarop de steinerpedagoog de ontwikkeling en de opvoeding van kinderen en jongeren opvolgt. Zij laat toe om eenzijdigheden te vermijden zoals een te nauwe focus op leerresultaten of persoonlijkheidskenmerken op basis van een vooraf geconcipeerde classificatie.

⁴¹ Over de verschillen tussen de fenomenologie van Husserl en de goetheanistische fenomenologie zoals Rudolf Steiner die voorstaat, zie: BÜCHENBACHER, H., *"Philosophie der Freiheit" und die Gegenwart*, Philosophisch-anthroposophischer Verlag am Goetheanum, Dornach, 1962.

⁴² Zie onder meer: *VAN MANEN, M., *Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen. Pedagogische sensitiviteit in de omgang met kinderen*, Nivoz, Driebergen, 2014. – *BRINKMANN, M. (Hrsg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*, Springer Fachmedien, Wiesbaden, 2019.

⁴³ EGAN, K., *An Imaginative Approach to Teaching*, Jossey-Bass, San Francisco, 2005.

(3) Auteurs zoals Jost Schieren⁴⁴ en Wilfried Sommer⁴⁵ beschrijven hoe in de fenomenologisch-didactische werkwijze drie fasen worden onderscheiden. In de eerste fase worden de leerlingen uitgedaagd om zich wakker en onbevangen te verbinden met aangeboden lesmateriaal, dat zij verstandig leren waarnemen. Op deze wijze ontmoeten zij de wereld. In een tweede fase gaat het erom dat de leerlingen zich het waargenomene op individuele wijze eigen maken: de afloop wordt in herinnering genomen, er wordt bewust gekeken hoe het ene uit het andere voortvloeide en door persoonlijke oordelen en meningen verhoudt de leerling zich tot de leerstof. In de derde fase worden de wezenlijke samenhangen, de verbanden en wetmatigheden blootgelegd. Bedoeling is dat de leerlingen daar via open vragen zelf toe komen. De leraar ondersteunt dit proces door in gesprek te gaan en de gedachtegangen kritisch te bevragen. Op die manier wordt de lesinhoud met begrippen doordrongen. Deze werkwijze kan in tal van vakken worden toegepast en leent zich ideaal voor het steinerpedagogisch concept van het periode-onderwijs.

De fenomenologische beschouwingwijze, zoals die in het steineronderwijs wordt nagestreefd, beïnvloedt de wijze waarop lesinhouden worden geselecteerd en gepresenteerd. Zij beïnvloedt de lesdoelstellingen in meerdere vakken, en is wellicht het meest opvallend in de lessen natuurwetenschappen, waar het wetenschappelijke experiment een vanzelfsprekende plek heeft. De fenomenologie heeft niet de ambitie om de hedendaagse natuurwetenschappelijke benadering te vervangen. Wel is zij een belangrijke en noodzakelijke aanvulling daarbij.

Het onbevangen waarnemen en het bevragen van wat men waarneemt, wordt eveneens sterk geoefend in de kunstvakken. Het legt een goede basis voor een leven lang leren waarbij ervaringen met een open geest en een gezond kritisch oordeelsvermogen verwerkt kunnen worden. Wie geleerd heeft de fenomenen te zien zoals ze zijn i.p.v. hoe men denkt dat ze zijn, kan situaties aanpakken op een creatieve manier en aangepast aan de noden.

1.7.2 Onvoldoende ruimte voor de steinerpedagogie

Vooraf bij de sleutelcompetentie van wiskunde, wetenschappen en technologie ontstaat een knelpunt. Als aanvulling op de klassieke natuurwetenschappelijke methode biedt de fenomenologische aanpak immers een sterke meerwaarde binnen het steineronderwijs. Resultaten uit PISA-onderzoek⁴⁶ bevestigen dit. De fenomenologie, zoals bijvoorbeeld bedreven in de studie van de kleurenleer van Goethe, is een essentiële component van het natuurwetenschappelijk onderricht op de steinerscholen. Door het grote aandeel abstracte kennis binnen de eindtermen van sleutelcompetentie 6 van de overheid laat het decreet te weinig ruimte voor dit wezenlijk aspect van de steinerpedagogie.

(Dit geldt bijvoorbeeld ook voor de projectieve meetkunde: wiskunde biedt een kans om los te komen van het concrete materiële. De uitdaging waarbij ons denken zo moet voortvloeien dat concrete voorstellingen niet meer volstaan om de leerstof te bevatten, wordt binnen de steinerpedagogie naar waarde geschat. De projectieve meetkunde is de leerstof die bij uitstek leerlingen de kans biedt om te werken rond het ontastbare en het oneindige en hierbij staat het handhaven van wiskundige exactheid binnen het denken over begrippen die niet meer voorstelbaar zijn, centraal.)

⁴⁴ Zie: SCHIEREN, J., ‚Schluss, Urteil, Begriff – Die Qualität des Verstehens‘, in: *Research on Steiner Education*, Vol 1, n° 2, 2010.

⁴⁵ Zie: SOMMER, W., ‚Zur Rolle der Allgemeinen Didaktik in der Waldorfpädagogik‘, in SCHIEREN, J., (Hrsg.), *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft*, Beltz Juventa, Weinheim & Basel, 2016.

⁴⁶ Zie <https://www.erziehungskunst.de/artikel/pisa-belegt-die-naturwissenschaftliche-kompetenz-der-waldorfschule/>

Hier volgen de uitgangspunten van de vervangende eindtermen, zoals opgenomen in aanvraagdossier van de Federatie van Steinerscholen vzw, pag. 26 t.e.m. 41.

Uitgangspunten van de vervangende eindtermen

2.1 Zicht op de finaliteit

2.1.1 Aansluiting bij maatschappelijke verwachtingen en 'begintermen' van hoger onderwijs

De steinerscholen onderschrijven ten volle de noodzaak om jongeren in de doorstroomrichtingen op te leiden tot voldoende gekwalificeerde jonge burgers die hogere studies kunnen aanvatten. Voor de arbeidsmarktgerichte opleidingen en opleidingen met dubbele finaliteit is het belangrijk dat de jongeren naast elementaire beroepsgerichte vaardigheden ook genoeg algemene competenties kunnen ontwikkelen om zich goed te handhaven in de toekomstige maatschappij. De vervangende onderwijsdoelen beogen aansluiting bij gangbare maatschappelijke verwachtingen, zoals de 13 thema's die het publieke debat in het voorjaar van 2016 heeft voortgebracht.^{47/48} Verder wil het steineronderwijs zich ook richten op internationale referentiekaders voor onderwijsdoelstellingen.

De 'begintermen' van hoger onderwijs zijn minstens zo relevant. De Raad Hoger Onderwijs van de VLOR boog zich reeds in 2012 over deze materie.⁴⁹ De volgende algemene instapcompetenties worden expliciet vernoemd: keuzevermogen, werkhouding, cognitief vermogen, probleemoplossend vermogen, communicatief vermogen en omgang met ICT. Deze brede vermogens helpen ontwikkelen is ook een doelstelling van het steineronderwijs, en dat niet alleen in doorstroomrichtingen maar ook, in aangepaste vorm, voor richtingen waarin leerlingen voorbereid worden op de arbeidsmarkt.

2.1.2 Levenslange ontwikkeling

Het steinerpedagogisch project heeft de ambitie om jongeren ondersteuning te geven voor hun levenslange ontplooiing (zie ook 1.6). 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, oordeels-vermogen, 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.⁵⁰ De

⁴⁷ GOVAERTS, S., *13 dingen die we op school willen leren* (online), Beschikbaar:

<https://www.klasse.be/41955/debat-eindtermen-13-clusters/> (13 mei 2016, geraadpleegd op 11 maart 2019):

"Wat moeten kinderen en jongeren op school leren om mee te kunnen in de maatschappij van morgen?"

Daarover woedde in het voorjaar van 2016 een publiek debat. De uitkomst: een lijst met 13 verwachtingen van

de samenleving ten aanzien van het onderwijs. Wat moeten kinderen en jongeren leren op school? (1) zelfvertrouwen, (2) op eigen benen staan, (3) creatief problemen oplossen, (4) engagement opnemen in de samenleving, in de wereld, (5) graag leren, (6) filosoferen, (7) functioneren op een werkvloer, (8) talen gebruiken, (9) denken als een wetenschapper, (10) genieten van kunst en cultuur, (11) mediawijsheid, (12) duurzaam leven, (13) respectvol omgaan met elkaar."

⁴⁸ Vlaamse Scholierenkoepel, 'Van LeRensbelang, Scholierenrapport, wat 17.000 leerlingen in de nieuwe eindtermen willen', raadpleegbaar bij www.scholierenkoepel.be

⁴⁹ VLOR, Raad Hoger Onderwijs, 12 juni 2012, RHO-RHO-ADV-010, Advies instaprofiel van de student hoger onderwijs.

⁵⁰ 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.

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.

2.1.3 Begrensde en onbegrensde vaardigheden

Aan de hand van het onderzoek van S.G. Paris⁵¹ inzake de ontwikkeling van leesvaardigheid, verbreden K. Bransby and M. Rawson in hun waldorf-curriculumonderzoek⁵² 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 grote 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.⁵³

Dat is namelijk het grote gevaar van die afbakeningen, zeker als ze in zo grote getale als in de eindtermen van de Vlaamse overheid worden uitgeschreven.

Een deel van de oplossing die de steinerscholen met onderhavige voorstellen indienen, bestaat erin het aantal attitudes gevoelig te verhogen (zie ook 2.7.3). Verder werd ervoor geopteerd om zoveel mogelijk de gedetailleerde opsommingen van leerinhouden in de afbakening te vermijden, precies om aan te geven dat de essentie van het leren niet de begrensde maar wel de onbegrensde vaardigheden zijn. En daar waar het ter verduidelijking van de doelzin toch nodig was om kennis- of leerinhouden mee op te nemen, werd daar vaak het woord 'zoals' bij geplaatst, ook hier met als doel het onderwijsdoel in de eerste plaats 'onbegrensd' te maken. Onderwijsdoelen die op competenties gericht zijn, zouden eigenlijk allemaal 'onbegrensd' moeten zijn: bij een echte competentie worden immers nieuwe vaardigheden verworven, precies bij en door het in uitvoering brengen van die competentie.

2.1.4 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.

⁵¹ PARIS, S.G., 'Reinterpreting the development of reading skills', in: *Reading Research Quarterly*, 2005, 40 (2), blz. 184-202.

⁵² BRANSBY, K., RAWSON, M., *Waldorf Education for the Future: A framework for curriculum practice*, feb. 2021, nog niet gepubliceerd, beschikbaar op: <https://www.steinerwaldorf.org/steiner-resources/academic-articles/>

⁵³ 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.

2.1.5 Over de explicitering van 'kennis'

De eindtermen van de Vlaamse overheid expliciteren bij elke eindterm kennis, opgesplitst in feitenkennis, conceptuele kennis, procedurele kennis en metacognitieve kennis. Een dergelijke compartimentering van het begrip kennis sluit niet aan bij de aanpak in het leerplan van de steinerscholen (zie verder). Uiteraard hebben de steinerscholen geen enkel bezwaar tegen het expliciteren van kennis, zij het niet gecompartmenteerd, maar wel integraal als 'kennis', teneinde de beoogde geïntegreerde aanpak van kennis, vaardigheden en attitudes die eigen is aan de steinerpedagogie, niet tegen te spreken. Aangezien de steinerscholen ervoor kiezen om hun voor gelijkwaardigverklaring ingediende onderwijsdoelen onder te brengen in de hoofdstukken 'kennis', 'vaardigheden' en 'attitudes', is er voor elke sleutelcompetentie te bereiken kennis geëxpliciteerd. Aangezien er een gradueel verschil is tussen deze drie hoofdstukken, waarbij ervan uit moet gegaan worden dat de doelen onder 'kennis' het eenvoudigst te bereiken zijn en die onder 'attitudes' het moeilijkst, moeten we er ook van uitgaan dat:

- de inhouden die bij 'kennis' worden geëxpliciteerd, nodig zijn om de doelen onder 'vaardigheden' en 'attitudes' te bereiken – men moet dus de bij 'kennis' geëxpliciteerde inhouden impliciet ook bij 'vaardigheden' en 'attitudes' aanwezig achten binnen de sleutelcompetentie;
- het omwille van overzichtelijkheid is dat de kennis-inhouden bij 'vaardigheden' en 'attitudes' niet (overal) worden herhaald.

Ter wille van de sobere formulering en de overzichtelijkheid werd er tevens voor gekozen om de kennis zoveel mogelijk te integreren in de doelzin. Alleen waar dit niet mogelijk was, is gekozen voor formuleringen zoals 'met inbegrip van', 'gebruik makend van' of 'met aandacht voor'.

2.2 Eigenheid van een volgroeide internationale schoolbeweging

2.2.1 Legitimiteit door erkenningen en internationale evaluatie

Tot op de dag van vandaag hebben de Vlaamse steinerscholen aangetoond dat zij daadwerkelijk een gelijkwaardig verklaarbaar 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 honderd jaar ervaring met hun ontwikkelingsgerichte aanpak waarvan het effect door bevraging van oud-leerlingen wordt geëvalueerd.⁵⁴ De veelzijdigheid van het curriculum wordt door hen als overwegend positief ervaren.⁵⁵ Er is

⁵⁴ 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/>

⁵⁵ 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

ook onderzoek voorhanden naar de mening van ouders over dit onderwijs in Duitsland en Zwitserland.⁵⁶ Deze recente studies geven ook aan waar verbetering mogelijk is en kunnen inspiratie bieden voor actualiseringen.

Naast bevestigingen bij ouders en scholieren is er 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.⁵⁷ 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.⁵⁸ Dit heeft mede met het Vlaamse Referentiekader Onderwijskwaliteit de Pedagogische Begeleidingsdienst van de steinerscholen geïnspireerd om zijn eigen visie daaromtrent te ontwikkelen (cf. 3.5).

2.2.2 Toekomstgerichte actualisering

De voorliggende vernieuwing van de eindtermen speelt in op de vraag naar blijvende kwaliteitsontwikkeling en actualisering van het curriculum, aangepast aan de veranderende maatschappij. De vernieuwingsbeweging die de overheid heeft geïnitieerd, is op zich een goede zaak, waaraan ook de steinerscholen willen deelnemen. Het lijkt geen twijfel dat de momenteel geldende vervangende eindtermen van de steinerscholen als gevolg van maatschappelijke evoluties aan vernieuwing toe zijn. Het honderdjarig jubileum van de steinerpedagogie in 2019 wordt trouwens internationaal als aanleiding genomen tot verdere ontwikkelingen op dat gebied.⁵⁹

2.2.3 Eigentijdse inbedding in de internationale waldorfbeweging

De laatste decennia heeft de internationale steiner- (of 'waldorf-') beweging, onder meer naar aanleiding van haar 100^{ste} verjaardag⁶⁰, extra inspanningen geleverd om vanuit haar pedagogische inzichten in dialoog te komen met het ruimere pedagogisch-wetenschappelijke en maatschappelijke forum.⁶¹ 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 wilsopvoeding, breed evalueren en media-educatie. Op die wijze vernieuwt de pedagogie zichzelf en toont zich hoeveel potentieel de oorspronkelijke impuls

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."

⁵⁶ 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.

⁵⁷ 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-lectoraat/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>)

⁵⁸ <https://www.waldorfschule.de/waldorfpaedagogik/qualitaet/verfahren-zur-qualitaetsentwicklung/#main-content>

⁵⁹ 'Lokal handeln, global wirken - Act locally, affect globally', Beschikbaar: <https://www.waldorf-100.org/>

⁶⁰ Zie <https://www.waldorf-100.org/>

⁶¹ 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.

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. Naslagwerken⁶² binnen de internationale steinerschoolbeweging helpen bij de actualisering van het Vlaamse curriculum en inspireren door hun accreditatievormen.⁶³

2.3 Breed en ambitieus

2.3.1 Aandacht voor brede onderwijsdoelen

Het curriculum is een instrument dat dienstbaar is aan ruimere onderwijsdoelen. “Waartoe dient ons onderwijs?” is een centrale vraag binnen de wetenschap van de pedagogiek, die in de loop van de geschiedenis verschillende stromingen heeft gekend.⁶⁴ Gert Biesta⁶⁵ ordent onderwijsdoelen in drie (overlappende) domeinen van kwalificatie, socialisatie en subjectwording, die wij alle drie aandacht willen schenken bij het ontwerp van een curriculum. Deze ordening is in overeenkomst met de ‘three old ideas’ omtrent onderwijskundige processen, zoals Kieran Egan⁶⁶ uitvoerig bespreekt.

2.3.2 Maatschappijgericht

Ook de maatschappijgerichte dimensie van het steineronderwijs⁶⁷ is merkbaar in het voorstel van vervangende eindtermen. Vanuit inzicht in de algemeen menselijke ontwikkeling ondersteunt de steinerpedagogie op leeftijdsgerichte wijze de individuele unieke ontwikkeling van elk kind. Zo kan het haar/zijn competenties ontwikkelen en haar/zijn vrije wil mobiliseren om bij te dragen aan maatschappelijk betekenisvolle acties. Vrijheid en verantwoordelijkheid tonen zich immers in het handelen. Handelingscompetentie is een kernbegrip in de steinerpedagogie.

2.3.3 Iedereen handelingscompetent

Sinds het competentie-denken zijn intrede heeft gedaan in de pedagogische wereld zijn meerdere auteurs op zoek gegaan naar een verfijning van het concept ‘competentie’.

⁶² 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.

⁶³ 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*.

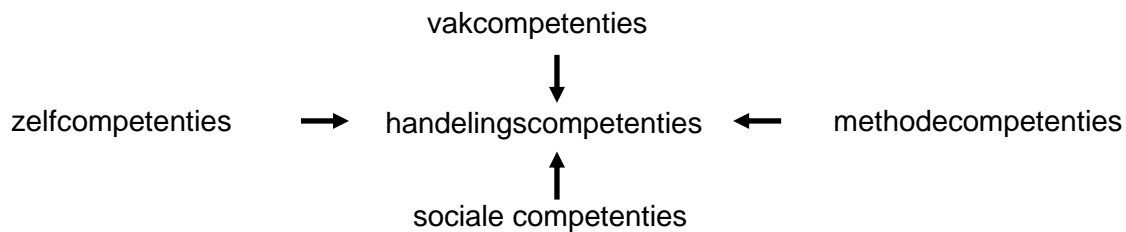
⁶⁴ Zie bijvoorbeeld: SMEYERS, P., RAMAEKERS, S., VAN GOOR, R., VANOBBERGEN, B., *Inleiding in de pedagogiek, Grondslagen en stromingen*, Boom, Amsterdam, 2016. – VAN RUYSKENSVELDE, S., VERSTRAETE, P., SIMONS, M., VAN DOOREN, W., ‘Historisch overzicht van de pedagogiek en het onderzoek naar leren’, in: ELEN, J., THYS, A. (red.), *Leren in maatschappelijk betrokken onderwijs*, Universitaire Pers Leuven, 2020.

⁶⁵ BIESTA, G.J.J., *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Boom/Lemma, Den Haag, 2012. – BIESTA, G., *Tijd voor pedagogiek, Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*, Universiteit voor Humanistiek, Utrecht, 2018.

⁶⁶ EGAN, K., *The Educated Mind. How Cognitive Tools Shape Our Understanding*, The University of Chicago Press, Chicago & London, 1997.

⁶⁷ STEINER, R., *Opvoeden en onderwijzen als sociale opgave*, Nearchus, Hemrik, 2001.

Gabriele Lehmann en Wolfgang Nieke stellen hun competentiemodel als volgt schematisch voor⁶⁸:



Götte, Loebell en Maurer verduidelijken met dit model de opbouw van de steinerpedagogie.⁶⁹

- Vakcompetenties hebben betrekking op talenten om verstandelijk op eigen kracht te handelen, d.w.z. met vakkennis en vakbekwaamheid creatief problemen op te lossen, kennis doelgericht te ordenen en te evalueren. Dit is het domein van het inhoudelijk-vakgericht leren.
- Methodecompetenties hebben betrekking op talenten om instrumenteel op eigen kracht te handelen, d.w.z. werk, opdrachten en oplossingen methodisch creatief vorm te geven en van daaruit ook het verstandelijke gebeuren te structureren. Via methodisch-strategisch leren (een uittreksel zoeken, opzoeken, structureren, organiseren, plannen ...) worden deze methodecompetenties ontwikkeld.
- Sociale competenties hebben betrekking op talenten om op eigen kracht communicatief en coöperatief te handelen, d.w.z. creatief met anderen van gedachten wisselen, samenwerken, zich te richten op de groep en op de sociale relaties om nieuwe plannen en doelen te ontwikkelen. Het sociaal-communicatieve leren (luisteren, motiveren, argumenteren, vragen, ...) is hier aan de orde.
- Zelfcompetenties hebben betrekking op talenten om op eigen kracht reflexief te handelen, d.w.z. zelfinschatting, een productieve ingesteldheid, eigenwaardering, motieven en zelfbeelden ontwikkelen, eigen talenten, motivaties, plannen ontplooiën en zich in het kader van het werk en daarbuiten creatief ontwikkelen en bijleren. Dit is het domein van het affectieve leren, nodig om vanuit kennis en inzicht tot daadwerkelijk handelen te komen. Belangstelling (zie 2.6.2) en mobilisatie van de wil (zie 2.4.3) zijn cruciale aspecten in dit verband.

Wie handelingscompetent is, kan op eigen kracht vanuit de totaliteit handelen door integratie van voorgaande deelcompetenties. Men zou deze onderliggende deelcompetenties voorwaarden kunnen noemen om tot competent handelen te kunnen komen. In een dynamisch samenspel van de vier deelaspecten wordt de handelingscompetentie bereikt. Het is duidelijk dat toetsen en testen ontoereikend zijn om de ontwikkeling van sociale competenties en zelfcompetenties afdoende in kaart te brengen en te bevorderen. Hier is de pedagogische interactie tussen leraar en leerling cruciaal. De leraar begeleidt, erkent en stimuleert de ontwikkeling op deze gebieden. Een brede evaluatie is aan de orde om deze ontwikkeling te spiegelen aan de leerling en haar/zijn ouders, zie paragraaf 2.5.

⁶⁸ ENGRUBER, R., BLECK, C., *Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungstheoretischen Diskurs – unter besonderer Berücksichtigung von Gender Mainstreaming*, Dresden, 2005, S. 8. – LEHMAN, G., NIEKE, W., *Zum Kompetenz-Modell*, 1999/2000, S. 2 ff, beschikbaar op www.uni-rostock.de/bildung/unterricht/Unterrichtsentwicklung/unterrichtsentwicklung.htm, (Stand vom 13.3.2006)

⁶⁹ GÖTTE, W. M., LOEBELL, P., MAURER, K. M., *Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen, Zum Bildungsplan der Waldorfschule*, Freies Geistesleben, Stuttgart, 2016. – MAURER, K. M., 'Kompetenzbeschreibung und Bildungsstandards', in: *Erziehungskunst*, 2006, 11, 1165–1174.

2.3.4 Iedereen taalcompetent

Steineronderwijs is een talig onderwijs. In de eerste jaren van het secundair onderwijs – daarmee is niet alleen de eerste graad bedoeld, maar zeker ook nog het eerste jaar van de tweede graad – is een degelijke grammaticale onderbouwing van belang en wordt veel nadruk gelegd op het zelfstandig leren notities nemen. De didactische aanpak maakt minder gebruik van handboeken dan gemiddeld. In de hogere jaren, vanaf de tweede graad (het eerste jaar van de tweede graad is wat dat betreft een overgangsjaar), staat de literatuur centraal. Hiermee wordt slechts in ondergeschikte orde cultuur- en/of literair-historische kennis bedoeld, maar in de eerste plaats heeft het literatuuronderwijs in de steinerscholen een pedagogische dimensie die de persoonswording en identiteitsvinding van de leerlingen moet ondersteunen. Een andere belangrijke functie van het literatuuronderwijs is de verrijking van de taal en het uitdrukkingsvermogen van de leerlingen, door hen via de literatuur in contact te brengen met genuanceerde en gedifferentieerde vormen om uitdrukking te geven aan belevenissen, gevoelens en gedachten.

De eigen schriftelijke verwerking van de leerstof ondersteunt het proces van de verinnerlijking. Door deze aanpak ligt ook een grote klemtoon op de mondelinge uiteenzetting in de klas, de communicatie tussen leraar en leerling en het klasgesprek. Het gesproken en geschreven woord nemen elk een belangrijke plek in. Leerlingen worden vaak uitgenodigd om hun beleving, redeneringen, beweegredenen en standpunten onder woorden te brengen. De expliciete plek van toneel en voordrachtskunst in het steinerschoolcurriculum versterkt dit accent dat in alle vakken aanwezig is. De klemtoon die de Taalunie legt op taal en identiteit komt in de vervangende onderwijsdoelen heel sterk tot uiting. In die zin sluit het hele steinerpedagogisch project aan bij de aanbevelingen uit 'Iedereen taalcompetent'.⁷⁰

2.4 De impliciete werking van het steinercurriculum

2.4.1 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.⁷¹ Heel veel van de kunstzinnige en de ervaringsgerichte aanpak binnen het steinerpedagogisch project kan vanuit de optiek van indirecte educatie worden begrepen.

2.4.2 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, stages 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.

⁷⁰ Algemeen secretariaat Nederlandse taalunie, visietekst: Iedereen taalcompetent. Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21^{ste} eeuw. Zie www.taalunie.org

⁷¹ Zie bijvoorbeeld: HÜBNER, E., *Medien und Pädagogik. Gesichtspunkte zum Verständnis der Medien, Grundlagen einer anthroposophisch, anthropologischen Medienpädagogik*, edition waldorf, Stuttgart, 2015.

Ook de steinerscholen kunnen met hun eigen compositie van vervangende onderwijsdoelen onmogelijk de volledigheid van het reële curriculum in kaart brengen. Opvolging van de effecten van het steinerpedagogisch project is hoe dan ook noodzakelijk (zie ook volgende paragraaf 2.5).⁷²

2.4.3 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 Wember⁷³ 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.

De vervangende onderwijsdoelen kunnen, zoals gezegd, enkel een bijdrage hiertoe leveren. Hoe dan ook kan men bepaalde facetten van het voorstel vanuit de optiek van de wilsopvoeding begrijpen. De gehanteerde '*table of learning*' van Lee Shulman (cf. 2.6.) biedt de mogelijkheid hier voldoende aandacht aan te besteden. Verder kan hier bijvoorbeeld de aandacht voor kunstzinnige verwerking van opgedane indrukken (zie sleutelcompetenties 14 en 16) en de nadruk op het leren via het handelen (zie sleutelcompetentie 15) genoemd worden.

2.4.4 Begrip en inzicht als springplank

Ook de inzichtelijke ontwikkeling heeft eigenlijk een impliciete bijbedoeling. Vorming⁷⁴ 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.⁷⁵ Jan Masschelein en Michael Wimmer schenken aandacht aan de vorming van het 'geweten' – om een wat oudere term voor het morele kompas te gebruiken.⁷⁶ Masschelein roept op om 'de pijn wakker te houden en het verlangen (tot medemenselijkheid) te wekken'.⁷⁷ Opvoeding tot begrip en inzicht is een voorwaarde om in de pluraliteit van onze samenleving onze volle medemenselijkheid te kunnen ontplooiën. Biesta⁷⁸ verwijst hiervoor naar Hannah Arendt⁷⁹ die "stelt dat begrijpen 'als verschillend van correcte informatie en wetenschappelijke kennis, (...) een oneindige activiteit is waarin,

⁷² Internationaal uiteraard ook een thema, zie LIEBENWEIN, S., BARZ, H., RANDOLL, D., *Bildungserfahrungen an Waldorfschulen. Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen*, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2012.

⁷³ WEMBER, V., *Wilsopvoeding*, Pentagon, Amsterdam, 2016.

⁷⁴ 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.

⁷⁵ BIESTA, G., *Het prachtige risico van Onderwijs*, Phronese, Culemborg, 2015.

⁷⁶ MASSCHELEIN, J., WIMMER, M., *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit - Randgänge der Pädagogik*, Academia, Leuven, 1996.

⁷⁷ 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.

⁷⁸ BIESTA, G., *Het prachtige risico van Onderwijs*, Phronese, Culemborg, 2015, blz 167

⁷⁹ 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.

2.4.5 De schoolcultuur

Naast de impact van het curriculum, de vernoemde professionaliteit en uitstraling van de leraar heeft ook de gehele schoolcultuur zijn impact.⁸⁰ 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.⁸¹

2.5 Visie op kwaliteitszorg

In samenwerking met hun pedagogische begeleidingsdienst zorgen steinerscholen voor een eigen invulling en professionele opvolging van hun onderwijskwaliteit, met het Referentiekader OnderwijsKwaliteit⁸² als toetssteen. Zoals de VLOR in zijn advies van 20 december 2018 in herinnering brengt: "Dat (OK-kader) bevat 37 kwaliteitsverwachtingen die duidelijk maken wat onderwijskwaliteit kan betekenen. Deze verwachtingen gaan over veel meer dan het bereiken van resultaten en effecten."

Waarneming, evaluatie, terugkoppeling en opvolging van de leervorderingen van leerlingen maken uiteraard deel uit van kwaliteitsvol onderwijs, naast andere facetten die in deze aanvraag minder ter zake doen. En zoals de VLOR ook in hetzelfde advies opmerkt: "Metingen van leerprestaties (zoals peilingen en internationaal vergelijkend onderwijsonderzoek) geven een te enge kijk wanneer ze niet naast andere informatiebronnen geplaatst worden en binnen een ruimere analyse passen. Bovendien richten ze de aandacht op leeruitkomsten die relatief eenvoudig te meten zijn. Daardoor blijven andere leeruitkomsten buiten beeld."

Binnen het comprehensieve onderwijs, gericht op de brede ontwikkeling van menselijke vermogens, zijn brede evaluatievormen duidelijk aan de orde. Naast de meer gebruikelijke toetsen werken de steinerscholen ook meer en meer met andere, brede evaluatievormen.

⁸⁰ 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.

⁸¹ 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. ..."

⁸² <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Referentiekader%20OK.pdf>

Martin Valcke⁸³ maakt een onderscheid tussen drie aspecten van het evalueren, namelijk meten en testen, waarderen en evalueren en scoren of grading. Er moet tussen deze drie aspecten van evaluatie een duidelijk onderscheid gemaakt worden. Onder meten wordt het verzamelen van informatie verstaan. Waarden of evalueren slaat op het nagaan van de waarde van deze informatie. Scoren tot slot is het toekennen van een score aan die waarde. Het is dit laatste aspect dat verzameld kan worden om te bepalen of een kwalificatie is bereikt. Maar naast een uiteindelijke score is het vooral van belang dat evaluatie een deel van het leren kan worden in plaats van een eindpunt.

Beoordelen of een competentie verworven is, vraagt om een scala aan instrumenten en zelfs meerdere beoordelaars. De traditionele schriftelijke bevraging die de kennis wil toetsen, is daar een belangrijk onderdeel van, maar vraagt om aanvulling om een totaalbeeld te krijgen. Om goed te meten of een competentie bereikt is, moet men informatie verzamelen. De steinerschool heeft een lange traditie van schriftelijke feedback in woordrapporten. Maar de laatste 10 jaar wordt dit aangevuld met meer gestructureerde methodes om die feedback te objectiveren. Er wordt gewerkt aan rubrics die evaluatiecriteria en niveaus/standaarden weergeven. Dit helpt om te evalueren volgens de methode van het vaststellen van natuurlijk optredend bewijs van het behalen van een competentie in de lespraktijk ('naturally occurring evidence'⁸⁴). Ook de lerende moet betrokken worden bij het totaalbeeld van de beoordeling om werkelijk een competentie te kunnen vaststellen. De portfoliomethode⁸⁵ en het op waarneming gestoelde dialogische leren⁸⁶ zijn vruchtbare methodes gebleken om dit te doen op een gestructureerde wijze.

Met de vervangende eindtermen willen de steinerscholen eigen leerplannen ontwerpen waarmee de leerkrachten in de dagelijkse klaspraktijk en hun leerlingenevaluatie aan de slag kunnen.

2.6 Een taxonomie van ontwikkelingsaspecten

2.6.1 Inspiratie bij Lee Shulman

Bij het formuleren van de criteria werd in eerste instantie gebruik gemaakt van een taxonomie die minder ver van de steinerpedagogie staat dan de hiërarchisch en lineair gestructureerde taxonomie van B.S. Bloom. De veel recentere taxonomie⁸⁷ voorgesteld door Lee S. Shulman⁸⁸ is beter combineerbaar met de visie op leren en ontwikkelen van Rudolf Steiner. In deze taxonomie zijn beweeglijkheid en variatie van ontwikkelprocessen ingebouwd ("... taxonomies exist to be played with, not to be read devotionally"⁸⁹). Het

⁸³ VALCKE, M. *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap. Een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten*, Academia Press, Gent, 2010.

⁸⁴ HIPKINS, R., 'Assessment of naturally occurring evidence of literacy', in: *Assessment Matters*, 2012, 95-109.

⁸⁵ Zie: KRIJGER, A., *Contemplatieve reflectie, voor portfolio en actieonderzoek*, Via Libra, Antwerpen, 2016 en BRATER, M., HASELBACH, D., STEFER, A., *Kompetenzen zichtbaar maken. Zum Einsatz von Kompetenzportfolios in Waldorfschulen*, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2010.

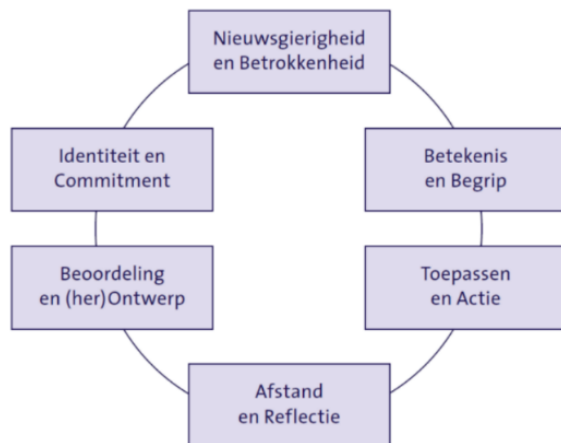
⁸⁶ RUF, U., KELLER, S., WINTER F. (Hg.), *Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis*, Klett / Kallmeyer, Erhard Friedrich Verlag, Seelze-Velber, 2008. – <https://lerndialoge.ch/herzlichwillkommen.html>

⁸⁷ SHULMAN, L.S., 'Making Differences: A Table of Learning, Change', in: *The Magazine of Higher Learning*, 34(6), 2002, pp. 36–44.

⁸⁸ Lee S. Shulman is Charles E. Ducommun Professor of Education and professor (by courtesy) of psychology at Stanford University, Stanford, CA, USA. His research interests include the role of knowledge of subject-matter and pedagogy in the preparation of teachers and the cognitive psychology of practice in teaching.

⁸⁹ SHULMAN, L.S., *o.c.*, p. 42.

mag dan ook niet verwonderlijk heten dat deze taxonomie door R. Kemper e.a.⁹⁰ en door M. Ruijters⁹¹ circulair wordt voorgesteld:



Geen enkel corpus van onderwijsdoelen kan waardenvrij zijn. Achter elk geheel van onderwijs-doelstellingen zit een 'verborgen' curriculum, 'verborgen' in die zin dat het hooguit in de introductie geëxpliciteerd wordt, maar nooit rechtstreeks uit elke doel afzonderlijk af te leiden is. Het geheel van het onderwijs heeft echter als onvermijdelijk resultaat dat jongeren zich ook ontwikkelen inzake moraliteit, mensbeeld en persoonswording. Voor de steinerpedagogie staan deze doelen voorop, in die zin dat ze in zeker opzicht zelfs belangrijker zijn dan de beoogde (deel)competenties. In het steineronderwijs hanteert men een open en positief mensbeeld, waarbij leerstof en leerdoelen de persoonlijke ontwikkeling ondersteunen. Van bij het begin, dat wil zeggen van in de lagere school, is het expliciet de bedoeling dat leerlingen (op termijn) vrij leren omgaan met het geleerde. In Shulmans woorden: "An educated person, I would argue, is someone whose commitments always leave open a window for sceptical scrutiny, for imagining how it might be otherwise." Misschien is dat wel een goede formulering voor wat steinerscholen met 'kunstzinnig' onderwijs bedoelen.

Een ander voordeel van deze taxonomie is dat ze niet uitgaat van een a priori vooronderstelde belangstelling van de leerlingen, maar deze belangstelling als een belangrijke constituent en dus ook doelstelling van het leerproces onderscheidt. Shulman baseert zich op het onderzoekswerk van Russ Edgerton⁹² om te stellen dat het de verantwoordelijkheid van de leraar is om het voor leerlingen mogelijk te maken zich te interesseren, zich betrokken te voelen, nieuwsgierig te worden, en dat het bijgevolg een doelstelling op zich is om dat te bereiken!

2.6.2 Differentiatiemogelijkheden

De steinerscholen hanteren het begrip differentiatie niet alleen in functie van capaciteiten en belangstellingsgebieden, maar ook in functie van innerlijke aanleg. Zo heb je leerlingen die vanuit zichzelf voor heel veel dingen (vakken) geïnteresseerd zijn; anderen hebben het dan weer heel makkelijk om iets wat ze geleerd hebben, toe te passen in eenzelfde of andere context. Vandaar dat de steinerscholen het belangrijk vinden dat verschillende categorieën uit deze taxonomie van Shulman in de doelstellingen aan bod komen. In de niet-lineaire en niet-constructivistische visie op leren die de steinerscholen hanteren, is er

⁹⁰ KEMPER, R., VAN SPRONSEN-ZEVERING, W., ZEGWAARD, S., 'Omgaan met verschillen', in: *Schoolleidersregister PO*, 2017.

⁹¹ RUIJTERS, M. (n.d.). 'Taxonomie - Canon van het leren'. Beschikbaar: [www.academia.edu/32802306/Taxonomie - Canon van het leren - 2012.pdf](http://www.academia.edu/32802306/Taxonomie_-_Canon_van_het_leren_-_2012.pdf)

⁹² EDGERTON, R., *Education White Paper*, 2001, zie: <https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/KnowledgeCenter/BuildingExpEduc/BooksReports/12.%20education%20white%20paper.pdf>

geen nood aan een taxonomie van sequentieel opgebouwde doelstellingen. Zo is het heel goed mogelijk dat een doelstelling uit de categorie 'identiteit en commitment' bereikt wordt vooraleer bijvoorbeeld 'toepassen en actie' werd bewezen. Shulman zelf legt hier de nadruk op: "My point is that the directionality of the taxonomy is situational; it isn't always the same."⁹³

2.6.3 Communicatie en interactie

Shulman bespreekt zelf enkele mogelijke tekorten van zijn model. Hij vermeldt zich er bewust van te zijn dat het element 'collaboration' in zijn Table of Learning ontbreekt. Om de steinerpedagogische visie op ontwikkeling te kunnen beschrijven springt vooral het ontbreken van samenwerking en sociaal-communicatief leren in het oog. Zoals besproken in paragraaf 2.3.3 is de sociale interactie cruciaal binnen de steinerpedagogie, zowel in het model van de handelingscompetentie als in de pedagogische processen tussen leraar en leerlingen. Voor elke sleutelcompetentie is dit facet aan de orde. In de steinerpedagogische visie op ontwikkeling mag deze component niet vergeten worden. Niet alleen jonge kinderen ontwikkelen zich dankzij de interactie met andere mensen. Spiegelneuronen blijven de neurofysiologische component vormen bij de beleving van empathie en imitatie.⁹⁴ Vanuit filosofische hoek hebben onder meer Martin Buber en Emmanuel Levinas onderlijnd hoe belangrijk de relatie tot de ander is voor ons menselijk bestaan.

2.6.4 Evalueerbaarheid

Na het indienen van het dossier vervangende onderwijsdoelen voor de eerste graad, dat in eerste instantie van beide commissies een negatief advies kreeg, bleek dat een van de belangrijkste opmerkingen was dat in heel wat doelzinnen werkwoorden gebruikt die zogezegd 'niet evalueerbaar' zijn. Daar is vervolgens ad hoc eindterm per eindterm een oplossing voor gezocht.

In deze aanvraag werd daarom in zekere mate afgestapt van de werkwoorden die bij de taxonomie van Shulman horen. In de plaats daarvan hebben we gezocht naar doelen die een observeerbaar gedrag beschrijven, waarbij in aanmerking moet genomen worden dat observeren hier toch ruimer op te vatten is dan evalueerbaar of meetbaar. Het observeren van leerlingen gebeurt namelijk niet alleen op evaluatiemomenten of bij toetsen; het gebeurt doorlopend en het is een van de cruciale opdrachten van steinerschoolleraars om zich daarin voortdurend verder te bekwamen.

2.7 Architectuur van de voorgestelde vervangende eindtermen

2.7.1 Steinerpedagogische benadering van de sleutelcompetenties

In navolging van de decretale onderwijsdoelen werd een indeling gevolgd in functie van de 16 sleutelcompetenties die zijn bepaald in het reeds genoemde decreet. Bij elke sleutelcompetentie wordt omschreven hoe de steinerpedagogie daar invulling aan geeft, met name welke ontwikkeling van de jongere via dit competentiegebied ondersteund wordt. De indeling van de sleutelcompetentie in deelaspecten wordt besproken, zoals die bij de opsomming van de onderwijsdoelen verderop wordt gehanteerd. Per sleutelcompetentie worden onderwijsdoelen voor de drie finaliteiten geformuleerd:

- finaliteit doorstroom

⁹³ SHULMAN, L.S., *o.c.*, p. 41. Wat verder in de tekst wordt het als volgt geformuleerd: "One way to forestall premature cementing and misuse of the categories is to recognize from the beginning that there is no single 'first stage'. For example, while the Table of Learning lists *commitment* as the terminal stage of a sequence, the closing chapter of the narrative as it were, it's possible to imagine a situation in which commitment is itself the starting point for new learning."

⁹⁴ Zie bijvoorbeeld: LACOBONI, M., *Het spiegelende brein. Over inlevingsvermogen, imitatiegedrag en spiegelneuronen*, Nieuwezijds, Amsterdam, 2008.

- dubbele finaliteit
- finaliteit arbeidsmarkt

2.7.2 Vormelijke opbouw van de vervangende eindtermen

Per sleutelcompetentie komen per deelaspect kennis-, vaardigheids- en attitude-eindtermen voor.

Ter illustratie:

SLEUTELCOMPETENTIE II

Finaliteit doorstroom

Deelaspect 1

a. Kennis

- IV.1
- IV.2
- IV.3

b. Vaardigheden

- IV.4
- IV.5
- IV.6

c. Attitude

- IV.7
- IV.8
- IV.9

Deelaspect 2

a. Kennis

- IV.10
- IV.11
- IV.12

b. Vaardigheden

- IV.13
- IV.14
- IV.15

c. Attitude

- IV.16
- IV.17
- IV.18

Dubbele finaliteit

Deelaspect 1

a. Kennis

- IV.1
- IV.2
- IV.3
- enz.

Finaliteit arbeidsmarkt

a. Kennis

- IV.1
- IV.2
- IV.3

enz.

(Het cijfer vooraan is het nummer van de sleutelcompetentie. Het cijfer achteraan is het nummer van het onderwijsdoel.)

2.7.3 Attitudinale eindtermen

Vanuit steinerpedagogisch standpunt bekeken zijn attitudinale onderwijsdoelen van cruciaal belang, ook al zijn ze alleen na te streven. Wat baten kennis, inzicht en vaardigheden als de bereidheid ontbreekt om op afgestemde en betrokken wijze actie te ondernemen en deze kennis en vaardigheden constructief aan te wenden? Het belang van attitudinale onderwijsdoelen is merkbaar in de aandacht die persoonsvorming (zie 2.1.5), onbegrensde vaardigheden (zie 2.1.3), zelfcompetenties (zie 2.3.3), wilsontwikkeling (zie 2.4.3) en medemenselijkheid (zie 2.4.4) binnen het steinerpedagogisch project krijgen. Deze accenten beïnvloeden ook de keuze voor de *Table of Learning* van Lee Shulman (zie 2.6).

Hiermee moge duidelijk zijn gemaakt dat de plaats of rangschikking van de attitudinale onderwijsdoelen binnen het bouwwerk van de vervangende onderwijsdoelen niet mag suggereren dat ze bijkomstig zijn. Een competentie kan echter maar ten volle bereikt zijn als ook de daarbij horende attitude(s) behaald worden. Het zal duidelijk zijn dat het behalen van een attitude nooit kan opgevat worden als een 'begrensde' vaardigheid (zie 2.1.3), maar moet gesitueerd worden op een spectrum van 'beginnend' tot 'expert'.

Zoals ook eerder uiteengezet (zie 2.1.5) is de ontwikkeling van een houding niet vanzelfsprekend. Deze ontwikkeling ontsnapt aan een klassiek productie-denken. Een houding is ook sterk afhankelijk van de context. Het is daarom niet gemakkelijk om het bereiken van attitudinale onderwijsdoelen op valide wijze vast te stellen, laat staan te meten. Bovendien is een attitude afhankelijk van de innerlijke gesteldheid van de leerling en die kan ook in de puberteit en de adolescentie sterk wisselen. Men heeft in elk geval kwalitatieve data, zoals het observeren van gedrag, nodig om attitudes te evalueren. Aangezien een attitude een persoonlijke, innerlijke houding is van een persoon, speelt zelfevaluatie een belangrijke rol. Al kan het waarnemen van het uiterlijke gedrag een aanwijzing zijn van de verwerving van een bepaalde attitude, toch geeft dat geen zekerheid zonder de bevestiging van de persoon zelf. Tom Luken omschrijft het begrip attitude als het 'onzichtbare onderwaterdeel van de competentieijsberg' (Luken, 2006, p. 10).⁹⁵ De voornaamste manieren voor het meten van attitudes zijn dan ook zelfbeschrijvende technieken en het observeren van gedrag.

De vakoverschrijdende eindtermen die vanaf 2009 in voege waren, bevatten veel attitudinale eindtermen. Deze waren na te streven, maar door het ontbreken van een resultaatsverplichting en het gebrek aan een traditie van evalueren als onderdeel van het leren zelf, zouden deze attitudinale eindtermen te weinig impact hebben gehad.⁹⁶ De steinerscholen echter hebben een lange traditie om sterk in te zetten op attitudes en willen dit verder zo kunnen doen. Het feit dat het nu eenmaal lang duurt om attitudes te vormen en er een goed leerklimaat voor moet geschapen worden, vraagt om een volgehouden inspanning. In het decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de 2^{de} en 3^{de} graad secundair onderwijs werden weinig attitudes opgenomen. De ambitie is immers om de eindtermen te bereiken, en zogenaamde na te streven en niet meetbare eindtermen werden geweerd.

⁹⁵ LUKEN, T., 'Zijn competenties meetbaar? Dilemma en uitweg bij het werkbaar maken', in: *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs*, 22(1), 38–53.

⁹⁶ VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs*, Brussel, 2009.

Voor de steinerpedagogie zijn attitudes echter van een hogere orde dan onderwijsdoelen uit de hoofdstukken 'kennis' of 'vaardigheden'. Het feit dat ze niet verplicht 'te bereiken' zijn volgens het Vlaamse kaderdecreet, doet er geen afbreuk aan dat attitudes voor steinerscholen wel van hogere orde zijn en bijkomende verplichtingen in hoofde van de steinerscholen creëren.

Men kan zich immers de vraag stellen wat 'te bereiken' in dit geval eigenlijk betekent. Het betekent dat een school moet nagaan of de meerderheid van de leerlingen (op populatieniveau) de onderwijsdoelen behaalt. 'Na te streven' is in zekere zin een veel hogere doelstelling, aangezien het attitudes betreft die maar kunnen gerealiseerd worden indien de hele schoolcultuur hierop gericht is. Alleen een onderzoek naar het werkelijke schoolleven en de reële schoolcultuur zal hierover uitsluitsel kunnen geven.

De attitudinale onderwijsdoelen moeten als na te streven⁹⁷ worden beschouwd, wat geen afbreuk doet aan hun belang dat zonet werd uiteengezet. Het na te streven karakter van deze onderwijsdoelen wordt aangegeven met het symbool °. Behalve de attitudinale onderwijsdoelen die ook in het decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de 2^{de} en 3^{de} graad voorkomen en die grotendeels in het voorstel tot gelijkwaardige eindtermen werden overgenomen, werden er ook relatief veel attitudinale onderwijsdoelen toegevoegd, in zo goed als alle sleutelcompetenties.

2.8 Criteria ter beoordeling van de aanvraag tot gelijkwaardigheid

De beoordeling van de gelijkwaardigheid van deze eindtermen 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 eindtermen 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.

⁹⁷ Hierbij maakt het voorstel van vervangende eindtermen maximaal gebruik van de ruimte die in Art. 139 §1 van het kaderdecreet (*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 onderwijspersoneel van 26 januari 2018*) wordt gegeven: "Elke school heeft de maatschappelijke opdracht om de eindtermen met betrekking tot kennis, inzicht, vaardigheden en bepaalde attitudes bij de leerlingen te bereiken. De eindtermen moeten op populatieniveau worden bereikt. De eindtermen met betrekking tot bepaalde andere attitudes moeten bij de leerlingen worden nagestreefd."

D. Totstandkomingsprocedure

Op 26 augustus 2021 diende de Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw een aanvraag tot gelijkwaardigheid in van vervangende (specifieke) eindtermen met betrekking tot de onderwijsdoelen, zoals vastgelegd in het decreet van 12 februari 2021 betreffende de onderwijsdoelen voor de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs.

De Onderwijsinspectie en een commissie van deskundigen formuleerden hun advies op respectievelijk 25 en 29 november 2021. Beide instanties adviseerden dat de aanvraag van de Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw ontvankelijk is. Wat de gelijkwaardigheid betreft gaf de Onderwijsinspectie een voorwaardelijk positief advies. De commissie van deskundigen gaf een verdeeld advies: drie commissieleden adviseerden om de vervangende eindtermen in hun geheel gelijkwaardig te verklaren, twee commissieleden adviseerden om de vervangende eindtermen in hun geheel niet gelijkwaardig te verklaren.

Op basis van die adviezen besliste de Vlaamse Regering op 10 december 2021 dat de vervangende onderwijsdoelen niet gelijkwaardig zijn aan de onderwijsdoelen van laatst vermeld decreet. Om de continuïteit en eigenheid van het Steineronderwijs te waarborgen, kreeg de Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw de mogelijkheid om het aanvraagdossier bij te werken en uiterlijk 31 januari 2022 opnieuw in te dienen bij de bevoegde dienst.

Een commissie van deskundigen en de onderwijsinspectie formuleerden een nieuw advies op respectievelijk 21 februari en 7 maart 2022. 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 **XXX** 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 bijlagen bij het ontwerpdecreet die de vervangende onderwijsdoelen exhaustief vermelden.

Art. 4. Bevat als slotbepaling de progressieve inwerkingtredingsdata. 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,

Jan JAMBON

De Vlaamse minister van Onderwijs, Sport, Dierenwelzijn en Vlaamse Rand,

Ben WEYTS

Bijlagen

- Herwerkt aanvraagdossier 'Aanvraag tot gelijkwaardigheid van vervangende eindtermen' zoals ingediend door de Federatie Steinerscholen vzw.
- Lijst met errata aanvraagdossier 'Aanvraag tot gelijkwaardigheid van vervangende eindtermen' zoals ingediend door de Federatie Steinerscholen vzw.
- Advies aan de Vlaamse Regering, opgesteld door de commissie van deskundigen.
- Advies aan de Vlaamse Regering, opgesteld door de Onderwijsinspectie.