

Studieprofiel Steinerpedagogie en de Eigen specifieke eindtermen

Hoofdstukken 5 tot 7 uit de aanvraag tot afwijking van de specifieke eindtermen

voor de derde graad secundair onderwijs

zoals vastgelegd bij Besluit van de Vlaamse regering van 17 oktober 2003,
en bekrachtigd bij Decreet van het Vlaams parlement van 29 april 2004

Ingediend door de inrichtende machten van

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

Beide aangesloten bij de

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

Contactadres:
Kasteellaan 54, 9000 Gent
Tel.: 09/233 04 06
kamiel.van.herp@steinerscholen.be]

Inhoud

(De nummering van hoofdstukken 5 tot 7 is aangepast en is in dit document 1 tot 3)

1. Studieprofiel Steinerpedagogie	2
1.1 Inleiding.....	2
1.2 De profielcomponenten.....	3
1.3 De profielcompetenties.....	3
1.4 Beschrijving van de profielcompetenties	5
1.4.1 De drie algemene competenties	5
1.4.2 De zes specifieke competenties	9
1.5 Beschrijving van de profielcomponenten.....	12
1.5.1 De muzische component	13
1.5.2 De artistiek-beschouwende component	14
1.5.3 De manueel-expressieve component	15
1.5.4 De maatschappijverkennde component	16
1.5.5 Oordeelsvorming als verbinding tussen componenten.....	17
2. Eigen pool.....	20
2.1 De Uitgangspunten.....	20
2.2 Inhoudelijk ordeningskader	20
3. Eigen specifieke eindtermen.....	21
3.1 Waarnemen	21
3.2 Oordelen.....	21
3.3 Onderzoeken.....	21
3.4 Denken.....	21
3.5 Kunstzinnigheid.....	22
3.6 Vormgeven.....	22
3.7 Ondernemen	23
3.8 Team vormen.....	23
3.9 Zelfreflecteren	23

1. Studieprofiel Steinerpedagogie

1.1 Inleiding

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

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

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

1.2 De profielcomponenten

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

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

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

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

1.3 De profielcompetenties

Vanuit ons beeld van de geëigende ontwikkelingsmogelijkheden bij adolescenten, en met het oog op zowel verder studeren als het verwerven van competenties voor hun later leven, kiezen wij voor negen profielcompetenties. De gekozen competentiegebieden zullen in functie van hun erkenning als 'specifieke eindtermen' en hun evalueerbaarheid worden uitgedrukt in operationele doelstellingen, te bereiken door 18-jarigen.

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

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

cognitive dimension, and thus the terms competence and skill are not synonymous.”¹

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

We onderscheiden:

- drie algemene competenties:

1. Waarnemen
2. Denken
3. Oordelen

- en zes specifieke competentiedomeinen:

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

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

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

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

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

¹ Definitie van de OESO in Summary of the final report: “*Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*” Rychen D.S. & Salganik, L.H. (Eds) Hogrefo & Huber, Göttingen, Germany 2003. OECD/DeSeCo/Rychen/Nov 11, 2003, p.2 of 6

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

1.4 Beschrijving van de profielcompetenties

1.4.1 De drie algemene competenties

1.4.1.1 Waarnemen

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

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

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

Deze alternatieve wetenschappelijke benadering wordt internationaal verder ontwikkeld en beoefend in onderzoekscentra zoals het Bolkinstituut in Zeist, Nederland².

Vanuit het oogpunt van de Steinerpedagogie is het belangrijk dat leerlingen leren vertrouwen op de zintuigen en dat hen niet van jongs af aan wordt geleerd dat, zoals in de klassiek-wetenschappelijke benadering vaak beweerd wordt, de zintuigen misleiden en veel te grof zijn om tot exacte waarnemingen te komen. Een nadeel van de materialistische onderzoeksmethode is dat het de werkelijkheid en haar fenomenen reduceert tot materiële en/of meetbare verschijnselen. Het is een model dat op de werkelijkheid wordt geprojecteerd, en weliswaar een groot wetenschappelijk en maatschappelijk nut heeft, maar waarbij de

² Onder meer: Louis Bolkinstituut, Hoofdstraat 24, Driebergen, Nederland; The Nature Institute, 169 Route 21 c, Ghent, New York, USA; Institut für Strömungswissenschaften, Stutshofweg 11, Herrischried, Duitsland; Gesellschaft für Goetheanistische Forschung, Urberg 58, Dachsberg, Duistland.

zuivere fenomenen zelf niet (meer) spreken. Hoe waardevol en werkzaam deze wetenschapsbenadering ook is, toch willen wij deze methode pas toevoegen naast de fenomenologie vanaf de derde graad, in de basisvorming.

1.4.1.2 Denken

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

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

voorstellingen maken. Expressive objectives (zie Eisner) zijn mogelijk door voorstellingsvrij denken. In sociale processen en teamvorming kan dit een grote bijdrage zijn om tot een open en niet vooraf bepaalde interactie en proces te komen.

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

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

1.4.1.3 Oordelen

Het is van belang er even stil bij te staan hoe een oordeel gevormd wordt. E.M. Kranich³ (zie *Ondersteunende argumenten*) bespreekt volgend voorbeeld voor de opbouw van het proces van oordeelsvorming. Een leerling die in de les actief is, voert uit wat hem opgedragen is, en volbrengt dit tot het einde toe.

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

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

Oordeelsvorming en gevoel

Oordeelsvorming is meer dan een intellectueel proces. Het staat of valt met een goed ontwikkeld gevoelsleven omdat het evidentiegevoel waardoor men *ja* zegt op aangedragen begrippen, een rol speelt. Dit evidentiegevoel zal sterker zijn indien de aangedragen begrippen grondig en intens afgewogen en afgetast worden. Hoewel oordeelsvorming zich

³ Kranich, E.M., *Die Bildung der Urteilsfähigkeiten in ihrem Zusammenhang mit den ganzen Menschen*, Erziehungskunst, Stuttgart, September 1983.

aan de oppervlakte uit in denken en redeneren bij de leerlingen van de 2^{de} en de 3^{de} graad, is het een proces dat veel vroeger begint en opgebouwd wordt vanuit de diepere, meer verborgen lagen van het 'voelen'. De oordeelsvorming begint reeds in de kleuterfase en de eerste jaren van de basisschool door voelend om te gaan met de wereld. Het is daarom dat in de basisschool vanuit de Steinerpedagogie door middel van het kunstzinnige het gevoelsleven sterk ontwikkeld wordt. Uiteindelijk rond het veertiende levensjaar ontstaat de drang om datgene wat op het kind afkomt vanuit de waarneming, in oordeelsvorming te verwerken. Tot dan gebeurde de oordeelsvorming op elementaire wijze: door het bijhorend begrip opgeroepen ervaring of waarneming, een door een volwassene uitgesproken oordeel of een collectief oordeel dat door het kind overgenomen wordt. Vanaf de **puberteit** wordt dit anders.

In de vier jaren van 2^{de} en 3^{de} graad doorloopt de leerling verschillende ontwikkelingsfasen in zijn oordeelsvorming. We benoemen ze met de begrippen: waarnemingsoordelen of praktisch oordelen, theoretisch oordelen, bezielde oordelen en tenslotte het geïndividualiseerd oordelen.

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

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

Oordeelsvorming en denken

Het is het denken dat begrippen aandraagt en daarmee het waargenomene aftast. Het ontwikkelen van een veelzijdig beweeglijk denken is hiervoor van wezenlijk belang. Daarom streeft men aan de hand van de vier componenten van het specifiek gedeelte van de Steinerpedagogie een meer veelzijdige vorming na. Naast het causaal denken en het modellen denken, kunnen zo ook het beweeglijk denken, het beeldend denken, het ruimtelijk denken en het voorstellingsvrij denken ontwikkeld worden.

Oordeelsvorming en de fenomenologische waarneming

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

1.4.2 De zes specifieke competenties

1.4.2.1 Onderzoeken

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

- ➔ Zowel door rechtstreekse **waarneming** als door het gebruik van bronnen met waarnemingen van anderen, kunnen gegevens verzameld worden.
- ➔ Bij het ordenen, plannen en systematiseren is het **denkvermogen** nodig.
- ➔ Bij het selecteren van de resultaten, formuleren van standpunten, het maken van keuzes en het evalueren gebruikt men het **oordeelsvermogen**.

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

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

1.4.2.2 Kunstzinnigheid

Kunstzinnige processen zijn mogelijk door het voortdurend afwisselen van inleven en uitleven door de ontmoeting met het wordende. Inleven gebeurt door waar te nemen wat het materiaal, de situatie of hetgeen reeds gecreëerd werd, vraagt. Dit subtiel proces kan leiden tot kunstzinnigheid. Het vraagt van de leerlingen een pendelen tussen terughoudend waarnemen en aftasten en vervolgens uitleving. De leerling komt in een soort gesprek met hetgeen gecreëerd wordt. Alhoewel het thema opgelegd kan worden, kan er slechts een kunstzinnig gesprek met de creatie ontstaan als de leerling geen voorstelling maakt van hetgeen wil of kan ontstaan. Dit nastreven van voorstellingsvrij denken, dat zo veel mogelijk open laat en mogelijk maakt in een situatie, is een belangrijke activiteit. Het maakt mogelijk dat er iets kan ontstaan dat men niet op voorhand had kunnen bedenken. Het kan een creativiteitsprong zijn die op vele andere domeinen van nut kan zijn zoals in het wetenschappelijk onderzoekswerk, teamvorming, zelfreflectie, expressie, het economische en het sociale. Hier worden technieken maar ook houdingen geleerd die, eens verworven, het mogelijk maken om de ontwikkeling van de kunstzinnige vermogens op een hoger niveau te ondersteunen. In de muzische, de manueel-expressieve en artistiek-beschouwende componenten kunnen de leerlingen dit doen door:

- ➔ het leren van technieken
- ➔ het bestuderen van de denkbeelden en inzichten, en de filosofie van een bepaalde tijd en cultuur
- ➔ het oefenen van een houding als ‘kunstenaar’ onder meer door het respect voor de eigenheid en de ‘taal’ van het materiaal en het situeren van hun handelen in een sociale context.⁴

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

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

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

In het vak Plastische Opvoeding kunnen we dit proces volgen bij het ontstaan van een schilderij. De leerlingen oefenen het vermogen tot terughouding en oordelen en er kan een gevoel en begrip voor echte vrijheid ontstaan. Het is een verfijnd inleven en geen uitleven. In een volgende fase is het belangrijk dat de leerlingen zich innerlijk wijd en beweeglijk maken, maar ook kunnen begrenzen om het beeldvlak in het bewustzijn te dragen. Ze moeten én zeer dynamisch worden én het geheel beheersen, zich niet laten meeslepen. In een laatste fase is

⁴ Cfr. Joseph Beuys: “Das ist die Idee des Gesamtkunstwerkes in dem jeder Mensch ein Künstler ist” en zijn benadering van ‘sociale kunst’.

het belangrijk dat de leerlingen zich vrij maken van eigen aandriften en neigingen en proberen te luisteren naar de kwaliteitenwereld waarmee ze leven: ‘Wat wil zich hier realiseren?’, ‘Hoe kan ik dit verder brengen?’

1.4.2.3 Vormgeven

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

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

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

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

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

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

1.4.2.4 Zin voor ondernemen

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

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

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

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

Van sommige opdrachten zullen ze niet alleen een schriftelijk rapport moeten maken maar ook achteraf klassikaal bespreken waardoor de leerlingen hun eigen ervaringen kunnen spiegelen aan die van klasgenoten. Bij grotere projecten is er ook een **publiek** luik. De toneelopvoeringen staan open voor de hele schoolgemeenschap en belangstellenden. Bijzonder is in het laatste jaar de zogenoemde presentatie met vraagstelling, als afsluiting van

de individuele eindopdracht. Dit betekent dat aan de leerlingen gevraagd wordt om een voordracht te geven voor een zeer ruim publiek over het eigen onderzoekswerk. Er wordt van de leerlingen verwacht dat ze voldoende zelfvertrouwen en uitstraling hebben en een boeiende en originele presentatie geven.

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

1.4.2.5 Teamgeest

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

Bovendien worden de leerlingen regelmatig in situaties geplaatst waarbij ze met een kleine of grote groep aan een **project** of een opdracht moeten werken. Dit gebeurt bijvoorbeeld in de topografieweek (extra-muros): kleine groepjes krijgen meet- en verwerkingsopdrachten op een terrein dat in kaart zal gebracht worden. Ze worden geconfronteerd met de vaardigheden en kwaliteiten die nodig zijn om als team vlot, accuraat en correct de opdrachten uit te voeren. Problemen in de teamwerking spiegelen zich onmiddellijk in de exactheid, de protocollering van de metingen en de tijd die er voor nodig is. Tijdens dergelijke projecten zijn bewustmakings-gesprekken en leerprocessen mogelijk rond de gestelde **knelpunten**. Aan het einde van elke dag kan teruggeblikt en bezonnen worden over de **kwaliteiten** en de **zwakke** punten van het eigen team onder begeleiding van een leraar. Nieuwe voornemens kunnen gemaakt worden. Elk team **rapporteert** aan de klas hoe het functioneerde. Er kan aan de ervaring en de voornemens worden waargenomen welke **teams** goed functioneren en welke moeilijkheden met zich meebrengen. Door het gegeven dat de leerlingen een hele week in hetzelfde team werken, kunnen de leerprocessen in het ontwikkelen van teamvaardigheden niet ontweken worden.

1.4.2.6 Zelfreflectie

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

1.5 Beschrijving van de profielcomponenten

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

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

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

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

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

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

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

1.5.1 De muzische component

1.5.1.1 De plastisch-muzische deelcomponent

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

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

1.5.1.2 De muzikaal-muzische deelcomponent

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

Het leven in het muzikale element ordent de ademhaling, harmoniseert de bewegingen en stimuleert het innerlijk leven. Muziek nuanceert het gevoelsleven en geeft het een eigen uitdrukkingmogelijkheid. Muziek maakt het denken beweeglijker en tegelijk exacter.

Door middel van regelmatig oefenen, wordt de wil gesterkt en komt men tot een sociale en mogelijk transcendent beleving. Ook het beleven van het eigen innerlijk wordt door de muzikale kunstbeoefening bevorderd.

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

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

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

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

1.5.2 De artistiek-beschouwende component

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

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

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

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

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

1.5.2.3 Muziekbeschouwing (1^{ste} jaar, 3^{de} graad)

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

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

1.5.2.4 Kunstbeschouwing van het ruimtelijke (2^{de} jaar, 3^{de} graad)

Het verwerken van esthetische begrippen heeft tot nog toe een verrijken van het innerlijke beoogd. In de 3^{de} graad richt de blik zich weer naar buiten, naar die kunstuitingen waarin de mens zich het sterkst met de ruimte verbindt door middel van de **materie**. In de architectuur

stuit men onmiddellijk op de strengste fysische wetmatigheden: de 'vrije scheppingsdrang' moet zich met de 'strengste wetmatigheid' verbinden! Zo kan bij een schilderij bijvoorbeeld een valse verhouding van figuren en/of kleuren nog harmonisch werken, maar een 'valse' of 'onnauwkeurige' vereniging van massa kan het instorten van een gebouw tot gevolg hebben. Binnen de architectuur kiezen voor het 'vrije', het 'ongebundene', kan tot een catastrofe leiden. Wanneer men zich met laatstejaars over de architectuur buigt, wordt daarin ook de technische zijde van de bouwkunst betrokken.

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

1.5.3 De manueel-expressieve component

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

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

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

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

In de **3^{de} graad** komen die inhouden aan bod waar subject en object elkaar gaan doordringen door middel van een **kunstzinnige** beoefening van ruimtelijk-expressieve activiteiten. Mogelijkheden hiervoor zijn boekbinden, houtsculptuur, meubelrestauratie en steensculptuur.

Eerst wordt gewerkt aan het verfijnen van het oordeel, het invoelen van kwaliteiten en het aanvoelen van het belang van ‘tussenruimten’ tussen subject en object. Later wordt gestreefd naar zelfexpressie door confrontatie met de materialen vanuit de eerder verworven kwaliteiten. Via technische stappen worden keuzes gemaakt en zo wordt besluitvaardigheid geoefend. Hierdoor worden ook zinvragen gewekt.

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

1.5.4 De maatschappijverkennde component

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

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

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

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

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

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

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

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

1.5.5 Oordeelsvorming als verbinding tussen componenten

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

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

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

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

In sommige specifieke componenten is deze opbouw per jaar zeer duidelijk af te lezen. In andere is dat minder af te lijnen. We willen dit **exemplarisch** illustreren door het beschrijven van de opbouw van muziekbeschuwing, en van muzisch-plastische activiteiten doorheen de 2^{de} en de 3^{de} graad.

1.5.5.1 Muziekbeschuwing

- In het 1^{ste} jaar van de **2^{de} graad** ligt de nadruk op het waarnemen van de verschillende parameters en mogelijkheden in muziek. Zo kan men zich vragen stellen als: 'Welke instrumenten worden gebruikt?', 'Wat is het verschil tussen bepaalde stemmen?', 'Maakt de muziek gebruik van grote dynamische verschillen?', 'Hoe kun je het verschil omschrijven tussen polyfone en homofone schrijfwijze?'

Het **ordenen** en systematiseren stimuleren de ontwikkeling van het praktisch oordeelsvermogen.

- In het 2^{de} jaar van de 2^{de} graad wordt de **theoretische** achtergrond van deze verschillen verklaard. Zo kan men zich vragen stellen als: 'Wat zijn de typische kenmerken van een sonatevorm?', 'Waarom kan men pas vanaf de Barok in twaalf toonaarden spelen?', 'Wat is muziektechnisch het verschil tussen een polyfone en homofone schrijfwijze?'

Dit theoretisch inzicht stimuleert de ontwikkeling van het theoretisch oordeelsvermogen.

- In 1^{ste} jaar van de **3^{de} graad** kan men dieper ingaan op de tijdsgeest en de typische **bezieling** van waaruit bepaalde muziek is ontstaan. Zo kan men zich vragen stellen als: ‘Waarom was Monteverdi vernieuwend en waar was hij naar op zoek?’, ‘Wat was de veranderende houding van het publiek ten opzichte van muziek in zijn tijd?’, ‘Wat leert het verschil tussen polyfonie en homofonie ons over de mensen die deze muziek maakten en haar apprecieerden?’
Op deze wijze kan de leerling het bezield oordeelsvermogen tot ontwikkeling brengen.
- In het 2^{de} jaar van de 3^{de} graad kunnen de leerlingen op die manier een **zelfstandig** oordeel vormen over de muziek die hen omringt. Daarbij is het belangrijk te beseffen dat zowel de klassieke 20^{ste}-eeuwse muziek als de popmuziek waarmee zij in aanraking komen niet makkelijk te catalogeren en te begrijpen is, en dat een eigen oordelende inspanning in deze erg belangrijk is.
Hierdoor wordt een begin gemaakt met het ontwikkelen van het geïndividualiseerd oordeelsvermogen.

1.5.5.2 Schilderen en tekenen en oordeelsvorming

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

1.5.5.3 Boetseren en oordeelsvorming

- In het 1^{ste} jaar van de **2^{de} graad** zullen de basisprincipes van het boetseren worden geoefend in de **polariteiten** zoals: concaaf – convex; dode vorm – levende vorm; zwaarte – lichtheid aan de hand van oefeningen op onder andere diervormen of zelfs de platonische lichamen uit de wiskunde.
Via het waarnemen wordt het oordelen ontwikkeld.
- In het 2^{de} jaar van de 2^{de} graad wordt de dynamica in de vormenwereld bestudeerd, de zogenoemde stromingsvormenleer. Heel geschikt hiervoor zijn oefeningen op het dubbel gebogen vlak. Zij kunnen zowel abstract, in zuivere compositieoefeningen als figuratief worden opgevat. De studie van de **verhoudingen** van de menselijke gestalte kan onder andere hiervoor gebruikt worden.
Het theoretisch oordelen wordt geoefend.

- In het 1^{ste} jaar van de **3^{de} graad** wordt ernaar gestreefd te werken vanuit de eigen innerlijkheid, uitdrukking te geven aan de eigen **gevoelswereld** en het zich inleven in de gevoelswereld van anderen. Dit kan op expressieve of ‘impressieve’ wijze. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de geleerde technieken uit de tweede graad.
Er wordt geoefend aan het beziel oordelen.
- In het 2^{de} jaar van de 3^{de} graad zijn alle thema’s geschikt die de leerling helpen zijn plaats in de wereld, zijn eigen individualiteit, zijn kijk op zichzelf en zijn medemens bewuster te maken. Een belangrijk thema dat hiervoor naar voren komt, is de studie van het menselijk hoofd. Daarbij kunnen verschillende aspecten bestudeerd worden zoals: de schedel als drager van het denken, het aangezicht als spiegel van de innerlijkheid, het reeds geleefde of pril begonnen leven, de houding van het hoofd en de wijze van dragen van het hoofd op de schouders als beeld van een innerlijke houding of karakter. In het laatste jaar moet ook de gebruikte techniek op poten staan en is de **vrijheid** van materiaalkeuze een mogelijkheid om verder te individualiseren.
Geïndividualiseerd oordelen wordt geoefend.

2. Eigen pool

2.1 De Uitgangspunten

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Inhoudelijk ordeningskader

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

- drie algemene competenties:

1. Waarnemen
2. Denken
3. Oordelen

- en zes specifieke competenties

- 4 Onderzoeken
5. Kunstzinnigheid
6. Vormgeven
7. Ondernemen
8. Teamvormen
9. Zelfreflecteren

3. Eigen specifieke eindtermen

3.1 Waarnemen.

De leerlingen kunnen:

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

3.2 Oordelen

De leerlingen kunnen:

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

3.3 Onderzoeken

De leerlingen kunnen:

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

3.4 Denken

De leerlingen kunnen:

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

3.5 Kunstzinnigheid

De leerlingen kunnen:

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

3.6 Vormgeven

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

25. voor een concrete opdracht een ontwerp en/of plan maken dat beantwoordt aan een bepaalde vraag of probleemstelling;
26. bij een ruimtelijke opdracht de voorstelling van hun ontwerp omzetten in een precieze visuele weergave en deze gebruiken tijdens het uitvoeren;
27. van een concreet project
 - a. een tijdsplanning maken

- b. en bij de uitvoering overleggen, bijsturen en beslissingen nemen;
28. bij de uitvoering van de opdracht:
- a. regels van de vakdiscipline toepassen
 - b. kennis van en inzicht in het gebruik van de materialen toepassen,
 - c. met zorg en respect omgaan met gereedschap en uitrusting,
 - d. de opgegeven maten en/of criteria respecteren ,
 - e. door orde en netheid de veiligheid en efficiëntie bevorderen,
 - f. omgaan met machines en apparaten en daarbij rekening houden met de veiligheidsvoorschriften .

3.7 Ondernemen

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

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

3.8 Team vormen

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

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

3.9 Zelfreflecteren

De leerlingen kunnen:

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

