

# Hoofdstukken 1 tot 4 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,  
Nachtegalstraat 8, 2060 Antwerpen  
[www.steinerscholen.be](http://www.steinerscholen.be)

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

# INHOUD

<b>Formele aanvraag tot globale afwijking .....</b>	<b>4</b>
<b>1 ONTVANKELIJKHEID .....</b>	<b>6</b>
1.1 VOORGESCHIEDENIS.....	6
1.2 DE AFWIJKINGSPROCEDURE .....	6
<b>2 GEGRONDHEID .....</b>	<b>9</b>
2.1 HET CONCEPT SPECIFIEKE EINDTERMEN VAN DE OVERHEID VOOR HET ASO .....	9
2.2 HET CONCEPT IN HET HUIDIGE ONDERWIJSDISCOURS.....	12
2.2.1 <i>De visie op onderwijs van de VLOR</i> .....	12
2.2.2 <i>Kritiek op de overwegend maatschappelijke benadering</i> .....	13
2.2.3 <i>Visie op onderwijs van de Vlaamse regering</i> .....	14
2.3 HET ASO-CONCEPT ALS COMPROMIS TUSSEN ALGEMENE EN SPECIFIEKE VORMING.....	15
2.3.1 <i>Een ernstige inperking van de onderwijsvrijheid</i> .....	15
2.3.2 <i>Algemene vorming: historiek en actualiteit van een concept</i> .....	16
2.3.3 <i>Het concept basisvorming van de overheid</i> .....	17
2.4 TEGENSTRIJDIGE DOELSTELLINGEN VAN ONDERWIJS.....	17
2.4.1 <i>Drie tegenstrijdige basisideeën over doel en opdracht van onderwijs</i> .....	18
2.4.2 <i>Analyse van het overheidsbeleid op deze doelstellingen</i> .....	18
2.4.3 <i>Noodzakelijk mens- en maatschappijbeeld</i> .....	19
2.4.4 <i>Nood aan een terughoudende overheid</i> .....	20
2.5 DE ONONTBEERLIJKHEID VAN EEN ALTERNATIEVE KEUZE: DE STEINERPEDAGOGIE ALS MOGELIJKHEID	21
<b>3 HET CONCEPT VAN DE STEINERSCHOLEN .....</b>	<b>23</b>
3.1 EEN ALTERNATIEF MENSBEELD: GRONDSLAGEN EN DOELSTELLINGEN VAN DE STEINERPEDAGOGIE.....	23
3.1.1 <i>Doelstellingen van de Rudolf Steinerpedagogie</i> .....	23
3.1.2 <i>Rudolf Steinerpedagogie en mensvisie</i> .....	25
3.1.3 <i>De ontwikkeling van jongeren: de samenhang tussen rijping en leren</i> .....	27
3.1.4 <i>Leerstof als ontwikkelingsstof: de eigen pedagogische methode</i> .....	30
3.1.5 <i>De fenomenologie als kennisweg</i> .....	32
3.2 DE STEINERPEDAGOGIE: EEN VERDERGEZETTE ALGEMENE VORMING.....	32
3.2.1 <i>Steinerpedagogie en 'Bildung': een plaatsbepaling</i> .....	34
<b>4 ONDERSTEUNENDE ARGUMENTEN .....</b>	<b>35</b>
4.1 AANVERWANTE OPVATTINGEN EN ONDERZOEK .....	35
4.1.1 <i>Het belang van veelzijdige algemene vorming</i> .....	35
4.1.2 <i>Uitstel van specialisatie</i> .....	38
4.1.3 <i>Pro specifieke curriculumcomponenten uit de Steinerpedagogie</i> .....	40
4.1.4 <i>Eigen resultaten</i> .....	47

## Formele aanvraag tot globale afwijking

Het Decreet van 29 april 2004 betreffende de **decretale specifieke eindtermen** voor het ASO bekrachtigt het Besluit van de Vlaamse regering van 17 oktober 2003. Dit Besluit op de specifieke eindtermen legt acht ‘polen’ vast voor het specifiek gedeelte van de opleidingen in het ASO. Reeds bij de advisering hierover in de Vlaamse Onderwijsraad (verder VLOR genoemd), Afdeling ASO, werd er op gewezen dat er **geen pool** werd bepaald voor de opleidingen Yeshiva en Rudolf Steinerpedagogie.

In haar antwoord aan de VLOR stelde de minister van onderwijs vier mogelijkheden voor<sup>1</sup>: de keuze van één pool, een combinatie van twee polen, wachten op de specifieke eindtermen van het KSO, of zelf alternatieve eindtermen formuleren, die gelijkwaardig zijn aan de voorliggende specifieke eindtermen. In de Memorie van toelichting van vermeld decreet noemt de regering nog slechts de eerste en de laatste mogelijkheid<sup>2</sup>.

Gezien hun *bijzondere pedagogische en onderwijskundige opvattingen* (zie Arbitragehof 1996 en Themadecreet<sup>3</sup>) kunnen de steinerscholen niet kiezen voor één van deze polen, gezien deze elk specialiseren in functie van bepaalde domeinen in het hoger onderwijs. Het is wezenlijk eigen aan de Steinerpedagogie om selectie en specialisatie uit te stellen tot na het SO. Als dusdanig is de Steinerpedagogie sinds 1989 erkend in het ASO als een niet-specialiserende én éénpolige studierichting<sup>4</sup>.

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

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

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

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

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

---

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

<sup>2</sup> Vlaams Parlement, Stuk 2210 (2003-2004), Nr 1.

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

<sup>4</sup> Besluit van, de Vlaamse regering van 7 september 1999.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

# 1 Ontvankelijkheid

## 1.1 Voorgeschiedenis

Door de overheid werd voorzien in een decretaal vastgelegde afwijkingsprocedure<sup>5</sup>. Inrichtende machten kunnen oordelen dat de decretaal vastgelegde eindtermen onvoldoende ruimte laten voor hun eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen en/of ermee onverzoenbaar zijn. De inrichtende macht kan dan voor het geheel van deze eindtermen vervangende eindtermen voorstellen, zoals de steinerscholen deden voor de eindtermen voor het kleuter en lager onderwijs, alsook voor de eindtermen voor de vakken van de basisvorming voor de eerste, tweede en derde graad van het algemeen secundair onderwijs<sup>6</sup>. De steinerscholen oordeelden namelijk dat de bekrachtigde eindtermen onvoldoende ruimte overlieten voor het realiseren van hun eigen pedagogisch concept. Tevens bleek uit de inhoudelijke tegenstellingen tussen de decretaal vastgelegde eindtermen en de eigen pedagogische doelstellingen een ingrijpend verschil in uitgangspunten. Deze verschillen in pedagogische en/of onderwijskundige opvattingen refereren onvermijdelijk aan een feitelijk mens-, maatschappij- en wereldbeeld dat door de overheid als referentiekader gehanteerd wordt voor het maken van keuzes in doelstellingen en methode. Deze opvattingen werden als onverzoenbaar beschouwd met de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen<sup>7</sup> van de steinerscholen.

Een zelfde problematiek van onverzoenbaarheid stelt zich nu in verband met de decretaal bekrachtigde specifieke eindtermen voor het ASO. (Decreet van 29 april 2004).

## 1.2 De afwijkingsprocedure

In haar advies over de specifieke eindtermen voor het ASO (verder SET genoemd) merkte de Vlaamse Onderwijsraad op dat er *binnen het studiegebied ASO<sup>8</sup> twee specifieke opleidingen zijn die niet passen in het concept waarin specifieke eindtermen gerelateerd zijn aan bepaalde polen: met name Yeshiva en Rudolf Steinerpedagogie<sup>9</sup>*. Aangezien het ontbreken van SET

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>10</sup> VLOR, o.c., p.3.

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

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

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

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

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

## 2 Gegrondheid

### 2.1 Het concept specifieke eindtermen van de overheid voor het ASO

Naar aanleiding van de verdere uitbouw van de Eenheidsstructuur kreeg de VLOR de vraag zich te bezinnen over de eigenheid van het ASO. Na meer dan drie jaar overleg resulteerde deze bezinning in het advies voor het ASO in het algemeen en de derde graad in het bijzonder<sup>13</sup>. Volgens de VLOR zijn de doeleinden voor het ASO tweërlei:

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

Alhoewel de VLOR een **brede nieuwsgierigheid én uitstel van een definitieve opleidingskeuze** blijft bepleiten, resulteerde de bezinning van de VLOR aldus in een **versmalling** van het ASO tot domein-gebonden richtingen en tot een nog meer abstract-theoretische onderwijsvorm, die nochtans verder het predicaat ‘algemeen’ wil blijven voeren.

Een echt algemeen SO dat naast theoretische ook niet-theoretische componenten een diepgaande verkenning van de werkelijkheid nastreeft en daarom een volwaardige plaats wil geven, wordt daardoor minstens bedreigd.

Wij willen hierbij uitdrukkelijk wijzen op een interne tegenspraak:

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

Enkele jaren later sprak de VLOR zich ook uit over de invulling van de studierichtingen – ondertussen ‘opleidingen’ genoemd, wat nog eens de versmalling benadrukt – namelijk een invulling vanuit de eigenheid van de doorstroming of beroepsgerichte vorming waarvoor de overheid ‘basiscompetenties’ diende te formuleren<sup>14</sup>.

De minister van onderwijs nam zich voor om vanaf de tweede graad de maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van doorstromingscompetenties of beroepskwalificaties uit te (laten) schrijven in *minimum*-doelstellingen voor het specifiek gedeelte van het curriculum<sup>15</sup>.

Spoedig daarna bracht de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (verder DVO genoemd) een uitgewerkt voorstel naar buiten waarin voor verschillende polen een omvangrijk pakket basiscompetenties staat opgesomd, afgeleid uit de door de DVO ontwikkelde studieprofielen<sup>16</sup>.

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

Voor volgende polen werden decretale SET geformuleerd:

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

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

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

Immers Felix Claus<sup>18</sup>, voorzitter van de afdeling ASO in de VLOR, verwijst in dit verband in een Themanummer van *Nova et Vetera* naar de Leeswijzer van de DVO bij de basiscompetenties (de vorige benaming voor de specifieke eindtermen). Hij stelt dat daarin bij elke pool een hoofdstuk *Vervolgopleidingen* voorzien wordt. Daaruit blijkt deze invulling, namelijk:

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

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

---

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

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

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

Didier Pollefeyt, hoofddocent lerarenopleiding aan de faculteit Godgeleerdheid van de KU Leuven, zegt over de huidige evolutie in het ASO<sup>19</sup>:

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

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

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

## **2.2 Het concept in het huidige onderwijsdiscours**

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

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

### **2.2.1 De visie op onderwijs van de VLOR**

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

---

<sup>19</sup> Moyaert, M., en Pollefeyt, D., ‘De pedagogiek van Bob de bouwer en het einde van het algemeen secundair onderwijs’, inleiding DIROO-Dag 21 januari 2004, p. 1 en 4; tekst op: [http://home.tvd.be/rc\\_20234/bouwer.htm](http://home.tvd.be/rc_20234/bouwer.htm)

<sup>20</sup> VLOR, *Visie op onderwijs*, Vlaamse Onderwijsraad, Brussel, 1999.

## Kritische bemerkingen

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

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

- vormend onderwijs aanbieden, waar met vormend wordt bedoeld de ‘kritisch-creatieve integratie’ van de persoon in de dynamische maatschappij en cultuur<sup>21</sup>
- gelijke kansen waarborgen
- sociale cohesie bewaken door middel van het overdragen van gedeelde betekenissen en waarden én tegelijk het erkennen van de waardepluriformiteit
- jongeren voorbereiden op economische zelfstandigheid
- een stevige basis ontwikkelen voor levenslang leren

Ook in latere adviezen kunnen we inderdaad deze krachtlijnen terugvinden.

### 2.2.2 Kritiek op de overwegend maatschappelijke benadering

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

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

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

---

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

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

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

Anderzijds geldt volgens hem ook:

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

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

### 2.2.3 Visie op onderwijs van de Vlaamse regering

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

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

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

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

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

#### Kritische bemerkingen

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

---

<sup>22</sup> Moyaert, en Pollefeyt, o.c., p. 2.

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

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

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

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

### 2.3.1 Een ernstige inperking van de onderwijsvrijheid

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

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

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

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

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

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

Hans Annoot<sup>24</sup> stelt dat het concept ‘basisvorming’ zich tegenover een algemene vorming stelt door de werking van de ‘wet van de utilitaire reductie’. Naarmate de politieke overheid

---

<sup>24</sup> Annoot, H., ‘Algemene vorming en politiek’, in: *Wordt het ASO afgeschaft?*, DIROO-Academia, Gent, 2004, p. 121-128.  
Aanvraag R.Steinerscholen tot afwijking van de specifieke eindtermen SO graad III, definitief

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

De absolute prioriteit die sinds 2002 in het Themadecreet gegeven wordt aan de SERV voor wat betreft de bepaling van de specifieke eindtermen die verbonden zijn met beroepsvereisten aan de hand van beroepsprofielen is hierbij een markant signaal: de SERV kan dit ook doen op eigen initiatief<sup>25</sup>.

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

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

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

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

### 2.3.2 Algemene vorming: historiek en actualiteit van een concept

Voor ons begrip van het concept algemene vorming baseren we ons op een discussienota met bovengenoemde titel, van Meijer en Schreuder<sup>27</sup>. Ze onderzoeken het concept vanuit een historische invalshoek, in de hoop dat dit nieuwe inzichten kan leveren voor de (toen) actuele discussie over de invoering van de basisvorming in Nederland. Opmerkelijk is dat ondertussen deze basisvorming in Nederland opnieuw verlaten wordt. De auteurs maken daarbij gebruik van vier betekenselementen die in de hedendaagse discussie over concepten van algemene vorming nog steeds te onderscheiden zijn:

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

---

<sup>25</sup> Themadecreet, art. 7, § 2, art. 9, § 2, 7°.

<sup>26</sup> Moyaert, en Pollefeyt, *o.c.*, p. 2.

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

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

Vragen die rechtstreeks samenhangen met de genoemde betekenselementen zijn:

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

### 2.3.3 Het concept basisvorming van de overheid

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

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

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

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

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

## 2.4 Tegenstrijdige doelstellingen van onderwijs

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

In navolging van de Iers-Canadese hoogleraar en curriculumwetenschapper Kieran Egan<sup>28</sup> kunnen we uiteenlopende visies over de vraag waarop onderwijs in essentie moet gericht zijn, tot drie basisideeën terugbrengen.

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

---

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

## **2.4.1 Drie tegenstrijdige basisideeën over doel en opdracht van onderwijs**

### **2.4.1.1 *Onderwijs als socialisatie***

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

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

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

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

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

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

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

## **2.4.2 Analyse van het overheidsbeleid op deze doelstellingen**

### **2.4.2.1 *Socialisatie***

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

---

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

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

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

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

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

#### **2.4.2.3 Eigenheid van het kind ontplooiën**

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

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

### **2.4.3 Noodzakelijk mens- en maatschappijbeeld**

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

---

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

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

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

Kieran Egan stelt dat op een dieper niveau deze drie algemene onderwijsdoelen onverenigbaar zijn. Hun vermenging is volgens hem de oorzaak van veel moderne onderwijsproblemen. Hij ziet enkel heil in een overstijgend criterium, een **overkoepelende visie** vanuit het kind zelf. Zijn voorstel is een curriculum opgebouwd vanuit opeenvolgende ‘ways of understanding’ – manieren van begrijpen – verbonden aan verschillende leeftijden<sup>32</sup>.

Hans Annoot<sup>33</sup> bepleit echter dat deze drie ideeën stuk voor stuk gerechtvaardigde én noodzakelijke doelstellingen voor onderwijs zijn. Blijkbaar moet goed onderwijs – tot op zekere hoogte – én socialiserend werken én cultureel kapitaal en kritische zin ontwikkelen én de eigenheid van elk kind tot zijn recht laten komen. Zijn stelling is dan ook dat de **spanning** tussen deze drie basisideeën over het doel van onderwijs, maar kan worden overstegen indien we doordringen tot een nog fundamenteler niveau, te weten de **mens- en maatschappijvisie** waarop elke onderwijsbenadering onvermijdelijk steunt.

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

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

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

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

#### 2.4.4 Nood aan een terughoudende overheid

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

---

<sup>32</sup> We komen hierop terug in het kader van het *Concept van de steinerscholen*.

<sup>33</sup> Ook in: Annoot, H., *Visie op ICT van de steinerscholen*, op de website [www.steinerscholen.be](http://www.steinerscholen.be)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>36</sup> Annoot, H., o.c., p. 124.

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

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

*Kiezen heeft maar echt zin indien er op een relevant niveau kan gekozen worden (...).*

*In een samenleving met een etnisch of levensbeschouwelijk gevarieerde en individualiserende bevolking leven onvermijdelijk diverse opvattingen inzake 'goed' onderwijs.*

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

## 3 Het concept van de steinerscholen

### 3.1 Een alternatief mensbeeld: grondslagen en doelstellingen van de Steinerpedagogie

#### 3.1.1 Doelstellingen van de Rudolf Steinerpedagogie

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

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

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

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

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

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

*In een dergelijke toestand van onzekerheid blijft er eigenlijk maar één mogelijkheid open, namelijk jonge mensen niet af te richten op een bepaald doel of op zogenaamde eisen van de toekomst, maar om ze binnen de grenzen van hun eigen wezen en kunnen een dermate hoog niveau te laten bereiken dat ze in zichzelf en vanuit zichzelf de middelen en wegen kunnen vinden om zich in het leven staande te houden. Het kan niet de taak van de nu levende generatie zijn de marsroute voor de volgende generatie uit te stippelen. Het doel moet veeleer zijn voor elke jonge mens de mogelijkheid te scheppen voor innerlijke vrijheid (¼) om hem zelfkritiek en*

---

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

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

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

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

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

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

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

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

Het kan echter niet genoeg beklemtoond worden dat deze visie als dusdanig niet wordt onderwezen. Het onderwijs is er geenszins op gericht dat de leerlingen zich deze levensbeschouwing eigen zouden maken, laat staan zouden aanhangen<sup>39</sup>. Het is immers de bedoeling de jongere zover te brengen dat hij in staat is als volwassene de **eigen verdere ontwikkeling** zelf in handen te nemen en in vrijheid en zelfverantwoording keuzes te maken inzake opvattingen, sociaal en moreel engagement.

---

<sup>38</sup> Lindenberg, C., *"Vrije Scholen". Leren zonder angst - zelfbewust handelen*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1977.

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

### 3.1.2 Rudolf Steinerpedagogie en mensvisie

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

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

Het is geen toeval dat Rudolf Steiner in 1919, bij de oprichting van de eerste ‘Waldorfschool’ te Stuttgart, de hoofdbrok van de voorafgaande lerarencursus wijdde aan ‘Menschenkunde’<sup>40</sup>. De methodisch-didactische aanwijzingen en voorbeelden handelen in eerste instantie over de uitdieping en de concrete toepassing van deze menskundige inzichten<sup>41</sup>.

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

De antroposofie gaat als kennisvorm in op **de hele mens**, zoals ze deze naar lichaam, ziel en geest gedifferentieerd wil begrijpen<sup>43</sup>. In die zin is het antroposofische begrijpen van de mens een poging om tot een samenhangend inzicht in het wezen van de ganse mens te komen.

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

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

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

2. Het grondgegeven van de ziel is het lust- en het leedgevoel. De grondkrachten van de werkzaamheid van de menselijke ziel zijn de sympathie en de antipathie.

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

---

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

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

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

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

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

Wat de verbinding tussen het psychische en het lichamelijke betreft, wordt er in de Steinerpedagogie veel belang gehecht aan de specifieke samenhang die bestaat tussen respectievelijk de denkactiviteit en het zenuw-zintuigstelsel, het gevoelsleven en het ritmisch functionerend ademhalings- en bloedsomloopstelsel, en de wilsactiviteit en het stofwisselings- en bewegingsapparaat<sup>44</sup>.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>44</sup> Steiner, R., *Von Seelenrätseln*, Dornach (Schweiz), 1983.

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

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

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

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

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

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

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

Opvattingen die de ontwikkeling in **fasen** willen begrijpen, worden in het hedendaagse wetenschappelijke veld enigszins gemarginaliseerd. Toch blijkt onmiskenbaar dat in uiteenlopende ontwikkelingspsychologische benaderingen doorgaans ongeveer dezelfde leeftijden (bijvoorbeeld de leeftijden van 7 - 10 - 12 - 14 jaar) op de voorgrond treden als scharnier- of culminatiepunt<sup>46</sup>.

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

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

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

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

Interessant is dat ook een hedendaags, niet-antroposofisch auteur als curriculum-wetenschapper Kieran Egan<sup>47</sup> tot een gelijkaardige indeling komt. Hij kiest voor zogenaamde 'ways of understanding', opeenvolgende 'manieren van begrijpen', in de ontwikkeling van een mens, als primair criterium voor de opbouw van een eigen curriculumvoorstel. Hij vraagt zich af wat men een kind moet leren om zo veel mogelijk de opeenvolgende manieren van begrijpen te ontwikkelen<sup>48</sup>. Zeker in zijn inhoudelijke voorstellen komen deze stadia sterk overeen met het curriculum dat de steinerscholen internationaal voorstaan. Zo stelt Egan voor de derde graad SO dat kennisverwerving niet in de eerste plaats aan de orde is maar 'denken in grote schema's' (cf. ons studieprofiel).

### **3.1.3.1 De eerste en tweede ontwikkelingsfase**

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

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

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

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

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

De opdracht van de leraar bestaat erin om met behulp van de nog werkzame autoriteit stap voor stap de zich ontwikkelende denkvermogens te oefenen. Tegen het einde van deze tweede

---

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

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

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

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

grote ontwikkelingsfase, bij de aanvang van de puberteit, zet de opgroeiende jongere zich terecht af tegen deze autoriteit. Het zoekt nu naar eigen klaarheid en oriëntering.

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

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

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

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

*Samenvattend kunnen we zeggen dat de jongere voortaan in staat is, bij een probleem verschillende hypothesen voor een mogelijke oplossing op te bouwen en deze systematisch uit te denken. Het denken in mogelijkheden – ‘hoe zou het zijn als’ – als dusdanig los van het concreet gegeven, ( $\frac{1}{4}$ ) [is] de opmerkelijke vooruitgang ( $\frac{1}{4}$ ) in het rijpen van het denken. Meer nog: de jongere kan hypothetische – anticiperende – probleemstellingen opwerpen en voor zichzelf deels zeer fantasierijke oplossingen deduceren. Verder kan de jongere logische bewerkingen als abstracte processen, onafhankelijk van enige concrete inhoud, uitvoeren.*<sup>53</sup>

Over het oordeelsvermogen schrijft Leber het volgende: *Tot die tijd [puberteit] geschiedde de oordeelsvorming eenvoudig zo, dat de waarneming direct de overeenkomstige begrippen opriep of dat een volwassene zijn oordeel uitsprak, of dat een in de omgeving voorhanden zijnd collectief oordeel door het kind ( $\frac{1}{4}$ ) overgenomen werd*<sup>54</sup> In de puberteit nu wordt het anders. De jongeren willen in dit verbinden van waarnemen en denken zelfstandig worden: zij wege af of de ter beschikking staande begrippen voor hen zelf werkelijk bij hun waarnemingen passen.

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

Er worden argumenten gevraagd en aan het eigen zich ontwikkelende oordeelsvermogen onderworpen. Er komt afstand alsook een grote behoefte aan gesprek, discussie, meningsvorming en -uitwisseling. Daarmee gepaard ontstaat een vraag naar kennis, verklaring, wetenschap – zowel van de wereld als van de mens – i.c. de eigen persoonlijkheid. In de Steinerpedagogie worden dan ook de **vakinhouden en doelstellingen** daaraan geheel aangepast. Naarmate de jongeren erin slagen het zwart-wit denken te ontwikkelen tot een

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

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

<sup>53</sup> Leber, S., o.c., p. 449 (eigen vertaling).

<sup>54</sup> Leber, S., o.c., p. 452 (eigen vertaling).

<sup>55</sup> Leber, S., o.c., p. 454 (eigen vertaling).

genuanceerd denken, hun vaak woelige en nog moeilijk te beheersen gevoelsleven tot rust en evenwicht te brengen, hun afwisselend impulsieve of passieve wilsleven onder controle te krijgen, zal dit oordeelsvermogen sterker, kritischer en objectiever zijn, zowel t.a.v. de wereld als t.a.v. zichzelf. Dit heeft consequenties voor de specifieke eindtermen.

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

Uitgangspunt voor het onderwijs in de tweede en derde graad van de middelbare steinerscholen is dan ook: deze globale doelstelling – ontwikkeling tot vrije en verantwoordelijke volwassenen – realiseren door middel van de leerprocessen. Het centrale opvoedingsprincipe in de tweede en derde graad is dat van het streven naar waarheid. Elk leerstofonderdeel, mits met bezieling en deskundigheid gebracht, kan voor de puber/adolescent<sup>57</sup> aanknopingspunt zijn voor de verschillende facetten van het zich ontwikkelende oordeelsvermogen.

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

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

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

### 3.1.4 Leerstof als ontwikkelingsstof: de eigen pedagogische methode

Zoals reeds gesteld is in de Steinerpedagogie de opvoeding de primordiale doelstelling. Dat is echter geen reden om ‘leerstof’ – hier te verstaan als aangeboden inhouden, vaardigheden en processen samen – minder belangrijk te vinden. Integendeel. Juist omdat leerstof het **middel** is om het opvoedingsideaal mee te bereiken, is leerstof zo uitermate belangrijk.

---

<sup>56</sup> Leber, S., *o.c.*, p. 455 (eigen vertaling).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3.1.5 De fenomenologie als kennisweg

Vanuit het oogpunt van de Steinerpedagogie is het belangrijk dat leerlingen leren vertrouwen op de **zintuigen** en dat hen niet van jongsaf wordt geleerd dat, zoals in de klassiek

wetenschappelijke benadering vaak beweerd wordt, de zintuigen misleiden en veel te grof zijn om tot exacte waarnemingen te komen. Onder andere hierom kiezen de steinerscholen voor de fenomenologische benadering.

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

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

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

Goethe zegt: 'Die Sinne trügen nicht, das Urteil trügt'. Het denken zelf ontwikkelt zich door 'terughouding' tot wat hij 'anschauende Urteilskraft' noemde. Bij het verwoorden van het wezenlijke tracht men een afsluitende definiëring zo lang mogelijk uit te stellen. Men spreekt dan van karakteriseren: het samenbrengen van alle waargenomen aspecten in één groot beeld, dat evenwel geen volledigheid pretendeert<sup>59</sup>.

## 3.2 De Steinerpedagogie: een verdergezette algemene vorming

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

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

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

### 1. Vorming voor allen

De steinerscholen werken met leeftijdshomogene groepen waardoor er natuurlijk grote verschillen in mogelijkheden zijn: het zijn dus **niveauheterogene** groepen. Dit bevordert

het leren samenleven en -werken met medemensen met andere mogelijkheden. Het geeft een breed sociaal leefklimaat en respect en tolerantie ten aanzien van de anderen worden geoefend.

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

## 2. Veelzijdige vorming

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3.2.1 Steinerpedagogie en 'Bildung': een plaatsbepaling

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

---

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

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

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

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

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

## 4 Ondersteunende argumenten

### 4.1 Aanverwante opvattingen en onderzoek

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

#### 4.1.1 Het belang van veelzijdige algemene vorming

##### 4.1.1.1 De drie onderwijsdoelstellingen van Eisner

De Amerikaanse onderwijskundige Elliot Wayne Eisner<sup>61</sup>, die in zijn opvattingen sterk verwant is met de Engelse cultuur- en onderwijsfilosoof Herbert Read, onderscheidt in zijn werken drie soorten onderwijsdoelstellingen: 'instructional objectives', 'expressive objectives' en 'problemsolving objectives'<sup>62</sup>.

##### **Instructional objectives**

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

##### **Expressive objectives**

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

##### **Problemsolving objectives**

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

##### **Expressive objectives en het belang van kunstzinnige vorming**

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

---

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

<sup>62</sup> Deen, N., 'Onderwijskundige verbeeldingskracht: Elliot Eisners bijdragen tot de onderwijskunde', in: *Pedagogische Studiën*, 1982.

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

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

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

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

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

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

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

### **Problemsolving objectives en het belang van ervaringsleren**

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

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

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

#### **4.1.1.2 Het Unesco-rapport van J. Delors<sup>63</sup>**

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

---

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

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

### **Leren weten**

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

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

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

### **Leren doen**

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

### **Leren samenleven met anderen**

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

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

### **Leren zijn**

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

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

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

#### **4.1.1.3 Accent op talent<sup>64</sup>**

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

---

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

De commissie stelt hiertoe een aantal radicale hervormingen voor:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 4.1.2 Uitstel van specialisatie

### 4.1.2.1 Het LOSO-project<sup>65</sup>

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **4.1.2.2 Het relatief effect van prespecialisatie in het SO**

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

We stelden ons de vraag of leerlingen in de 3<sup>de</sup> graad ASO hun keuze inderdaad zien als een directe voorbereiding op een welbepaald ‘wetenschapsdomein’.

We deden volgende vaststellingen:

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

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

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

### 4.1.3 Pro specifieke curriculumcomponenten uit de Steinerpedagogie

#### 4.1.3.1 De invloed van kunstbeoefening op het leren

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **4.1.3.2 De zin van esthetica en muzische vorming**

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

Deze zienswijze wordt op deze wijze verwoord door André De Laet<sup>69</sup>, leraar en begeleider Esthetica (VVKSO).

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

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

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

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

Reybrouck<sup>70</sup> stelt dat muzische vorming een alternatief biedt

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

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

---

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

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

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

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

De auteur stelt dat ze niet mogen beperkt worden tot doe-vakken zonder theoretische **reflectie**, anders is er geen transfer naar de cognitieve vorming. Zo vormen ze een bijdrage tot het samengaan van twee modaliteiten van kennis: van redenering en ervaring, van logica en intuïtie. Hij citeert J. Leclercq: *Les esprits synthétiques sont le premier besoin de notre temps*. Wim Vertommen<sup>71</sup> wijst in dit verband op het belang van het **kunstwerk als metafoor**. Door een metafoor als beschrijvende vergelijking ontstaat volgens hem een wisselwerking tussen wat aangeduid wordt en de menselijke activiteit, die daardoor kan georiënteerd en geïnspireerd worden. Hij verwijst naar Ilya Prigogine (*Orde en chaos*, 1983) die het kunstwerk zag als dé metafoor voor onze tijd, als een nieuw denken over mens en wereld.

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

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

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

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

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

#### **4.1.3.3 De positieve invloed van muziek**

Onderzoek wijst uit dat met meer muzikles op school kinderen meer mogelijkheden kunnen verwerven om talen en sociale vaardigheden te leren. Ze leren sneller, en wie extra muzikles krijgt, presteert zelfs beter. Maria Spychiger, psychologe aan de Universiteit van Freiburg, en Jean-Luc Patry van de Universiteit van Salzburg bestudeerden samen 70 verschillende klassen met leerlingen van 7 tot 15 jaar oud<sup>72</sup>. De helft van deze klassen kreeg meer muziek en minder wiskunde en taal. Bij later onderzoek naar intelligentie, cognitieve vaardigheid en sociale integratie bleek er geen verschil in intelligentie, noch in de prestaties voor wiskunde. Extra muzieklessen bevorderden wel hun taalvermogen. Ze konden een verhaal beter navertellen, zowel in woorden als in beelden. Muziekbeoefening leidde ook tot veel minder sociale spanningen in de klassen. Minder kinderen werden als 'outsider' bestempeld. *Als kinderen samen zingen of muziek maken, moeten ze naar elkaar leren luisteren. Wedijver en muziek maken zijn onvereenigbaar*, aldus Spychiger.

---

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

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

Dat muziek het taalvermogen bevordert, wordt bevestigd door recent onderzoek van de universiteit van Hongkong<sup>73</sup>. Vergelijkend onderzoek bij groepen jongeren tot 15 jaar oud leverde statistisch relevante verschillen op qua taalgeheugen en de snelheid waarmee geleerd werd. Volgens onderzoekster Agnes Chan kon meerdere jaren muziekbeoefening hun talige geheugen en hun **waarnemingsvermogen** gevoelig verbeteren. Meer oefening zou dit nog versterken, omdat dit in hoge mate leidt tot een corticale reorganisatie van de linker temporaalzone.

Studies van de universiteit van Texas (San Antonio) tonen verbanden aan tussen de muzikale rechterzijde van de hersenen en de linkerzijde, verantwoordelijk voor de taalprocessen<sup>74</sup>. Dr. Frances Rauscher, psychologe van de universiteit van Wisconsin (Oshkosh) deed uitgebreid onderzoek naar het verband tussen muziek en intelligentie. Ze beweert dat muzikale training, en meer specifiek pianomuziek, een grote invloed kan hebben op het vermogen tot **abstract denken**, en op de ruimte-tijdscompetenties (voorstellingsvermogen en tijdsordening). Deze vaardigheden blijken nodig voor wiskunde en wetenschappen. Ze ontdekte het zogenaamde 'Mozart effect': kinderen met veel muziekbeoefening ontwikkelen een beter ruimtelijk inzicht: er is een gemeenschappelijke prikkelwerking. Mozarts muziek zou hierbij zeer geschikt zijn omwille van bepaalde symmetrieën in de composities. Het effect vraagt wel om *continuïteit* in de muzikale vorming.

Amerikaanse onderzoekers ontdekten reeds vroeger significante verbanden tussen muziekopvoeding en **creativiteit**, ook bij leerlingen uit het hoger secundair onderwijs, mits de lessen meermaals per week en gedurende een langere tijd plaatsvonden. Er bleken veel parallellen tussen muzikale processen en belangrijke kenmerken van creatief denken, zoals soepelheid, vloeiendheid, en originaliteit<sup>75</sup>.

Dat deze effecten niet beperkt blijven tot jongere leerlingen bleek ook bij onderzoeken van de universiteit van Kent door Hamann, e.a. uitgevoerd bij leerlingen van 'high schools' en universiteitsstudenten<sup>76</sup>. Studenten met veel muziek in hun opleiding behaalden significant hogere scores in creativiteit. Ook hier bleek dat dit wel een volgehouden muzikale vorming vergde, van volgens de onderzoekers minstens tien leerjaren.

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

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

---

<sup>73</sup> 'Neuropsychology', Bd 17, 3/2003, in: *Das Goetheanum*, Wochenzeitschrift, nr. van 21 februari 2004, Dornach, Zwitserland.

<sup>74</sup> In: *Music Making, American Music Conference*, 2004, <[www.amc.music.com/musicmaking/brain](http://www.amc.music.com/musicmaking/brain)>

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

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

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

#### 4.1.3.4 De rol en bijdrage van muzische expressie

In het geciteerde nummer van *Nova et Vetera* houdt Mark Delaere<sup>78</sup> een pleidooi voor een nieuwe *integratie van het muzische en het intellectuele, en een evenwaardigheid van rationele, affectieve, kunstzinnige, sensuele en motorische kwaliteiten.*

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

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

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

Ook de bekende Britse cultuurfilosoof Herbert Read (1893 – 1968)<sup>79</sup> pleitte al voor een concrete kunstzinnige vorming als een grondslag voor opvoeding en onderwijs. Alle vormen van expressie waren voor hem hierbij waardevol, maar hij betrok zelf zijn ideeën vooral op het beeldend werken. Het ging hem niet om een opvoeding tot kunst maar om de eigen ontplooiing waarbij gebruik gemaakt werd van aan de kunsten ontleende expressievormen<sup>80</sup>.

Mark Reybrouck<sup>81</sup>, collega-auteur van Delaere, ondersteunt dit door te stellen dat de muzische vorming

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

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

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

Herbert Read stelde hierover

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

Filip Desmet<sup>83</sup>, leraar PO en Esthetica, schetst in hetzelfde nummer de invloed van het vak PO, en de muzische en ambachtelijke vakken in de steinerscholen.

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

---

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

<sup>79</sup> Onder andere: Read, H., *Education through Art*, 1943.

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

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

<sup>82</sup> Van Faassen, H., *o.c.*

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

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

De Steinerpedagogie wil volgens Desmet een opvoeding zijn

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

#### **4.1.3.5 De ontwikkeling van manuele intelligentie**

De menselijke hand kan beschouwd worden als het meest gedifferentieerde bewegingsorgaan dat bestaat, en als bio-mechanisch het meest ingewikkelde lichaamsdeel. Aldus Ernst-Michael Kranich<sup>84</sup> die al vele jaren het vergelijkend onderzoek volgt naar het verband tussen intelligentie, hersenen en handen. Hij verwijst hierbij naar meerdere andere auteurs<sup>85</sup>.

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

#### **4.1.3.6 Het toenemend belang van zelfsturing en eigen initiatiefkracht**

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

Twee Amerikaanse auteurs, de psychologen Peg Dawson en Richard Guare<sup>86</sup>, hebben recent een apart boek gewijd aan beslissingsvaardigheden, zoals:

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

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

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

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

Als vaardigheden voor ‘ondernemerschap’ worden onder meer gezien:<sup>87</sup>

---

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

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

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

Daarbij horende componenten zijn:

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

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

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

#### 4.1.4 Eigen resultaten

##### 4.1.4.1 De Duitse Steinerscholen als significant voorbeeld

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

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

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

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

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

Dit wordt al duidelijk uit het feit dat in 1990 bijna twee keer zoveel leerlingen uit de steinerscholen (57,5%) de kwalificatie haalden om universitaire studies aan te vatten, als leerlingen uit de staatsscholen van datzelfde jaar<sup>89</sup>.

Naast hun slaagkansen voor het Abitur bleek ook hun veelzijdigheid.

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

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

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

interesse in kunst, muziekspelen en handwerk maar ook een grote interesse voor verdere opleiding<sup>90</sup>.

Een studie van de educatieve biografie van oud-leerlingen van een steinerschool met een **dubbel** academisch en professioneel curriculum (Hiberniaschule in Herne, Duitsland) toonde aan dat deze leerlingen beter uitgerust waren om de uitdagingen van het leven aan te gaan. Daarbij waren ze ook zeer vaardig in het omgaan met technische taken. Ze hadden meer zelfvertrouwen en bredere interesses, ze stonden open voor nieuwe ideeën en toonden een uitzonderlijke bereidheid om sociale verantwoordelijkheid op te nemen<sup>91</sup>.

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

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

#### 4.1.4.2 Een voorlopig profiel van de eigen oud-leerlingen

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

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

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

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

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

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

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

(\*): zie opmerking over het 'vrij jaar' na de steinerscholen onderaan.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Vervolg: zie : “Eigen studieprofiel van de steinerpedagogie”**