

Publicatie : 1998-06-12

MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP

17 FEBRUARI 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

De Vlaamse regering,

Gelet op de wet van 29 mei 1959 tot wijziging van sommige bepalingen van de onderwijswetgeving, inzonderheid op artikel 6ter, ingevoegd bij het decreet van 15 juli 1997 betreffende een afwijkingsprocedure voor de ontwikkelingsdoelen en eindtermen;

Gelet op de wetten van de Raad van State, gecoördineerd op 12 januari 1973, inzonderheid op artikel 3, § 1, eerste lid;

Overwegende dat de afdeling Wetgeving van de Raad van State geen advies uitbrengt over een individueel, niet-reglementair besluit dat een concrete rechtstoestand regelt voor twee welbepaalde gevallen;

Overwegende dat in de afwijkingsprocedure een aantal termijnen worden vastgelegd; dat met het oog op de rechtszekerheid van de aanvrager, de termijnen van advies- en besluitvorming moeten gerespecteerd worden; dat de regering zo vlug mogelijk moet beslissen over de gelijkwaardigheid zodat de aanvrager zijn leerplannen tijdig kan uitwerken;

Gelet op het besluit van de Vlaamse regering van 30 september 1997 tot ontvankelijkheid van een aanvraag tot afwijking op de ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs;

Gelet op de gezamenlijke aanvraag tot afwijking van 1 september 1997 door de inrichtende macht van de **Middelbare Rudolf Steinerschool Vlaanderen, Kasteellaan 54, te 9000 Gent** en de inrichtende macht van de **Hiberniaschool, Volksstraat 40, te 2000 Antwerpen**;

Gelet op het gemotiveerd positief advies met betrekking tot de gelijkwaardigheid door de onderwijsinspectie gegeven op 12 januari 1998 en het gemotiveerd positief advies door de commissie ad hoc gegeven op 16 december 1997.

Gelet op het advies van de Inspectie van Financiën gegeven op 10 februari 1998;

Op voorstel van de Vlaamse minister van Onderwijs en Ambtenarenzaken;

Na beraadslaging,

Besluit :

Artikel 1. De Vlaamse regering beslist de als bijlage toegevoegde aanvraag tot afwijking op de ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs ingediend door de inrichtende macht van de Middelbare Rudolf Steinerschool Vlaanderen, Kasteellaan 54, te 9000 Gent en de inrichtende macht van de Hiberniaschool, Volksstraat 40, te 2000 Antwerpen gelijkwaardig te verklaren.

Art. 2. Dit besluit treedt in werking op 1 maart 1998.

Art. 3. De Vlaamse minister, bevoegd voor onderwijs, is belast met de uitvoering van dit besluit.

Brussel, 17 februari 1998.

De minister-president van de Vlaamse regering,

L. VAN DEN BRANDE

De Vlaamse minister van Onderwijs en Ambtenarenzaken,

L. VAN DEN BOSSCHE

Bijlage bij het besluit van de Vlaamse regering van 17 februari 1998 tot gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking op de ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs

Aanvraag tot afwijking van de eindtermen voor de eerste graad secundair onderwijs zoals vastgelegd bij besluit van de Vlaamse regering van 20 juni 1996 en bekrachtigd bij decreet van 24 juli 1996 ingediend door de inrichtende machten van :

Hiberniaschool, Volksstraat 40, 2000 Antwerpen

Middelbare Steinerschool Vlaanderen, Kasteellaan 54, 9000 Gent

beide aangesloten bij de Federatie van Rudolf Steinerscholen in Vlaanderen, K. Mercierlei 15, 2600 Berchem

contactadres : Kasteellaan 54, 9000 Gent, tel. en fax : 09/233 04 06.

HOOFDSTUK I. - Motivering en toelichting

In het hierna volgende willen we voor een goed begrip van onze voorstellen nog een aantal concrete punten even onder de aandacht brengen van de lezer. Voor een omstandige motivering en toelichting vanuit de Steinerpedagogie, inclusief historiek, juridische context en een aanzet tot beschrijving van de essentie van de Steinerpedagogie, verwijzen we naar deel I van de « Aanvraag tot afwijking van de

eindtermen vastgelegd conform art. 6bis van de Wet van 29 mei 1959 », ingediend door de inrichtende machten van de secundaire instellingen, aangesloten bij de Federatie van Rudolf Steinerscholen.

1. Over de tekst zelf

In de hiernavolgende tekst zullen we terwille van de beknoptheid de eindtermen die bij het Besluit van de Vlaamse regering van 20 juni 1996 werden goedgekeurd en bij het Decreet van 24 juli 1996 door het Vlaamse Parlement werden bekrachtigd, verder steeds « de door de overheid vastgelegde eindtermen » noemen.

Het zij ook duidelijk dat deze aanvraag alleen de vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen (voor de

A-stroom) betreft en niet de ontwikkelingsdoelen (voor de B-stroom, die in de Steinerscholen niet wordt aangeboden).

2. Het vastleggen van eindtermen

De centrale vraag met betrekking tot de leerdoelen en leerinhouden (en dus de eindtermen) is : wat moet men de leerlingen aanbieden zodat aan hun ontwikkelingsnoden en -behoeften - die bij hen doorgaans onbewust zijn - wordt tegemoet gekomen ?

Vanaf de zesde klas van de basisschool ontstaat bij de leerlingen een steeds grotere nood aan causaliteit, aan logische verbanden, kortom, aan een nuchtere kijk op de wereld. Deze tendens zet zich door in de eerste graad van het secundair onderwijs. De eerste graad van het secundair onderwijs is ook de tijd van krachtige psychische stuwings en grote sociale veranderingen. Het is een turbulente tijd voor de jongeren :

ze beschikken nog niet over de vermogens om deze psychische en sociale omvormingen te beheersen (die

komen pas later vrij).

Een andere belangrijke eigenschap van deze leeftijdsfase is het willen innemen van en het zoeken naar eigen of andere standpunten t.o.v. ideeën, mensen,... de wereld. (Voor een goed begrip : « standpunten » zijn geen « oordelen ». Voor oordeelsvorming zijn de kinderen in de eerste graad nog niet rijp. Het veronderstelt capaciteiten, zoals terughouding, het nemen van afstand, objectivering enz. die bij hen nog niet aanwezig zijn. Zie hiervoor ook hoofdstuk II, 10.1.2.) Ten slotte treedt er bij de kinderen in die maalstroom van fysieke en psychische veranderingen meer of minder een chaotisering op : stunteligheid, rommelig schrift (overgangsfase), wanorde in daden, gevoelens en gedachten zijn er het gevolg van (en vice versa).

De Steinerscholen hebben bij het schrijven van de eindtermen als uitgangspunt deze latente, intrinsieke ontwikkelingsbehoeften genomen. Het onderwijs in de Steinerscholen is immers fundamenteel gebaseerd op het inspelen op de innerlijke ontwikkelingsbehoeften van de kinderen/jongeren in de verschillende leeftijdsfasen die zij op school doorbrengen. Dit ontwikkelingspsychologisch uitgangspunt is trouwens een van de hoofdmotieven waarom de Steinerscholen de door de overheid vastgelegde eindtermen steeds als in strijd met de eigen pedagogische doelstellingen hebben ervaren, aangezien voor deze eindtermen, blijkens de toelichtingen en uitgangspunten die hierbij werden gepubliceerd, duidelijk vanuit een ander gezichtspunt is vertrokken. Hoewel in hoofdstuk II hier en daar die indruk zou kunnen worden opgeroepen,

wensen de Steinerscholen uitdrukkelijk te stellen dat zij betreffende de achterliggende gezichtspunten die aan de basis liggen van de door de overheid vastgelegde eindtermen geen standpunt wensen in te nemen

of uit te spreken. De uitgangspunten van de overheid en die van de Steinerscholen hebben elk hun eigen mensvisie, hun eigen coherentie en hun eigen consistentie. Alleen voor de duidelijkheid - en om de eigen uitgangspunten ermee te contrasteren - komen ze bij de bespreking van sommige vakken toch aan bod.

3. De essentie van de Steinerpedagogie

De hier voorgestelde vervangende eindtermen vormen niet de essentie van de Steinerpedagogie, maar wel

een minimumpakket om tegemoet te komen aan de eisen van de overheid zonder in strijd te zijn met het

eigen ontwikkelingsconcept. Dit concept werd in het begin van de 20e eeuw uitgewerkt door Rudolf Steiner

en daarna gedurende een 80 jaar lange ervaring verder uitgediept en bijgesteld door permanente waarneming en onderzoek, actualisering en vernieuwing vanuit ongeveer 60 internationaal verspreide centra en seminaries.

Het is duidelijk dat dit ontwikkelingsconcept belangrijke verschillen vertoont met de uitgangspunten die door

de overheid werden gehanteerd bij het vastleggen van de eindtermen. De Steinerscholen menen echter grondwettelijk recht te hebben op een ander concept. Dit concept kan ons inziens als zodanig dan ook niet

in vraag worden gesteld.

4. Het onderwijsproces

De Steinerscholen zien onderwijs als een dynamisch interactieproces waarbij niet alleen vanuit doelstellingen resultaten worden beoogd, maar vooral brede participatie en individuele vorderingen van leerlingen. Dit wil zeggen dat vooral dat wordt gestimuleerd wat de leerling (nog) niet kan, eerder dan het selectief bevorderen van zijn reeds gebleken talenten. « Brede algemene vorming » betekent voor de Steinerscholen het kansen geven aan zoveel mogelijk nog niet gebleken mogelijkheden bij elke leerling. Een aantal eindtermen zijn daarom uitgedrukt in termen van « leren » in plaats van « kunnen ». Als er toch

een heel aantal eindtermen met de bewoording « kunnen » werden opgenomen, doet dit geen afbreuk aan

het voorgaande, maar wil dit zeggen dat we ons realiseren dat in de Steinerscholen uiteraard ook vaardigheden worden verworven en doelstellingen worden gerealiseerd. Men moet echter steeds voor ogen

houden dat het nastreven van operationele doelstellingen niet de essentie is van de Steinerpedagogie.

De Steinerscholen voelen zich hierbij trouwens gesteund door recente onderwijskundige inzichten die met het oog op zorgverbreding en kansen voor zoveel mogelijk leerlingen weer het proces vooropstellen, in plaats van resultaatgerichte doelstellingen (Vandenbergh, 1994).

5. Waarden en attitudes

De Steinerscholen willen waarden en attitudes van binnenuit laten ontwikkelen, eerder dan ze voor te schrijven. Dit geldt niet alleen voor de leerlingen, maar ook voor de leraren en het schoolteam die deze doelstellingen "moeten" nastreven. De Steinerscholen zijn van mening dat de attitudes in de vakgebieden en het merendeel van de vakoverschrijdende eindtermen een morele kwaliteit opleggen. In de toelichting bij

de vakoverschrijdende eindtermen verklaren we waarom dit vanuit ons gezichtspunt contraproductief is. Om die reden werden de moreel geladen eindtermen geherformuleerd in termen van « kunnen », «

» of « leren » in plaats van « zijn bereid tot » enz. Door concreet voorbeeldgedrag van volwassenen en door

de leerlingen aan te zetten tot doen, trachten de Steinerscholen bij de leerlingen morele impulsen op een vrije manier te laten ontstaan.

6. Moderne technieken

De Steinerscholen menen dat precies in onze postmoderne, sterk informatiegerichte maatschappij de school vooral moet aanbieden wat jongeren elders niet kunnen leren, zoals : het maximaal ontwikkelen van

de eigen zintuigen, het leren gebruiken van de eigen verbeelding, het zich adequaat leren uitdrukken, het leren luisteren naar anderen, het verwerven van inzichten en vooral : het leren kennen van jezelf. Dit overstijgt ons inziens het leren verwerken van informatie en het verwerven van vele - waardevol geachte, maar ook snel evoluerende - vaardigheden.

Bovenstaande doelstellingen worden volgens de Steinerpedagogie het best gerealiseerd in een creatieve relatie tussen leerling(en) en leraar. Daarom vermijden de Steinerscholen op deze leeftijd het opleggen van

een systematisch gebruik van de nieuwe informatietechnologie en de audiovisuele media en kunnen zij dit gebruik niet als een minimumdoelstelling beschouwen.

Ook hiervoor menen wij steun te vinden in recent onderzoek dat het nut van het leren van computervaardigheden ter discussie stelt. Wij verwijzen hiervoor naar de vaststellingen van T.

Oppenheimer (The Computer Delusion) over de Amerikaanse stand van zaken.

7. Beoordeling van voorliggend voorstel

De hier voorgestelde eindtermen vormen een pakket van kerndoelstellingen zoals die door de Steinerscholen in Vlaanderen voorzien worden in hun leerplannen. Ze vormen een minimumpakket, zoals ook de door de overheid vastgelegde eindtermen minimumdoelstellingen zouden moeten zijn. Wij menen nog steeds dat de eindtermen zoals vastgelegd bij de Besluit van de Vlaamse regering meer zijn dan minimumdoelstellingen! Ons inziens beantwoorden zij niet aan de toets van het Arrest van het Arbitragehof

van 18 december 1996, zoals gesteld in paragraaf B.9.

Een kwantitatieve afweging van de gelijkwaardigheid van het hier voorgestelde pakket ten opzichte van het

pakket van de overheid is voor ons dan ook niet aanvaardbaar, noch per vakgebied, noch in zijn geheel. Ook wanneer in de voorgestelde eindtermen eenzelfde indeling werd gehanteerd als in de door de overheid

vastgelegde eindtermen mag dit geen uitnodiging zijn om de eindtermen kwantitatief tegenover elkaar af te wegen.

Ons minimumpakket wil veel meer ruimte laten voor de eigen creativiteit van de lerarenteams om in het leerproces in interactie met concrete jongeren in concrete scholen zinvolle antwoorden te kunnen vinden op

hun vormingsbehoeften.

Bij een kwalitatieve beoordeling van de gelijkwaardigheid van de twee pakketten mag bovendien niet gestreefd worden naar « gelijkaardigheid », aangezien de vervangende eindtermen voortkomen uit een geheel ander onderwijsconcept (zie hierboven).

HOOFDSTUK II. - Vervangende eindtermen

1. Aardrijkskunde

1.1. Motivering

1.1.1. Verschillen in uitgangspunten tussen de door de overheid vastgelegde eindtermen en de Rudolf Steinerpedagogie

De door de overheid vastgelegde eindtermen gaan ervan uit dat in de eerste graad het hele vakgebied van

de aardrijkskunde moet worden bestreken en dat de leerstof zo gevarieerd mogelijk moet zijn.

De Steinerscholen zijn van mening dat een versnippering van de aangeboden thema's het concentratievermogen van de kinderen ondermijnt, nervositeit in de hand kan werken en het vinden van een

innerlijke houvast - zo noodzakelijk op deze leeftijd - moeilijker maakt. Daarom kiezen zij voor het langdurig

vertoeven bij één leerinhoud, voor het opbouwen van lessen rond één centraal thema en voor het ritmisch herhalen van leerstof zodat naast het nieuwe steeds iets herkenbaars wordt aangeboden. Op die manier willen zij het kind helpen zich in zichzelf te verankeren en zijn zelfvertrouwen te verhogen.

Voor de Steinerscholen is het argument ter rechtvaardiging van het aanbieden van een algeheel overzicht van de Aardrijkskunde in de eerste graad, dat in de toelichting bij de door de overheid vastgelegde eindtermen wordt aangehaald, nl. dat sommige leerlingen na de eerste graad dit vak niet meer zullen krijgen, niet geldig. Hiervoor zijn twee redenen : de overgrote meerderheid van de leerlingen blijft ook na de

eerste graad in de Rudolf Steinerschool, waar de leerlingen nog wél Aardrijkskunde zullen hebben, en, ten tweede : vanuit de Rudolf Steinerpedagogie gedacht is het voor die leerlingen die na de eerste graad zich heroriënteren naar een studierichting zonder Aardrijkskunde, veel essentiëler dat zij kennis gemaakt hebben met de grote wereld (wereldkaart, continenten, hemellichamen) dan dat zij in de eigen omgeving kunnen aanduiden of het om een toeristisch, industrieel dan wel agrarisch landschap gaat... Dit laatste is immers een analytische aangelegenheid, die meestal alleen de belangstelling wegdraagt van analytisch ingestelde jongeren, nl. juist niet diegenen die na de eerste graad een richting zonder het vak Aardrijkskunde gaan volgen.

Verder wordt ook opgemerkt dat een aantal eindtermen rechtstreeks inspelen op bepaalde socioeconomische

verwachtingen (eindtermen over verkeer en toerisme). Een invulling van de vakken in functie

van wat « de maatschappij » van de jonge mens verlangt, is in tegenstrijd met de door de Steinerscholen gevolgde personalistische visie die uitgaat van de ontwikkelingsnoden van de jonge mens, in het besef dat

ingaan op die noden de beste manier is om leerlingen op de maatschappij voor te bereiden. Het concrete gevolg hiervan is dat leerstof als middel tot ontwikkelen van creatieve vermogens wordt beschouwd en niet

als doel op zich, nl. om ze te kunnen reproduceren of ze levenslang als bagage mee te moeten dragen.

1.1.2. Toelichting bij de hier voorgestelde eindtermen

In een eerste beweging werden in de lijst van door de overheid vastgelegde eindtermen die eindtermen gezocht die het eigen pedagogisch project van de Steinerscholen niet in de weg staan. Voor Aardrijkskunde

waren dat de eindtermen 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 19 en 21 tot 38. Deze eindtermen werden in ons eigen voorstel opgenomen, weliswaar met andere nummers vanwege de verschillende structurering. De eindtermen 9 en 11 komen in de Steinerscholen reeds in de basisschool aan bod. De eindtermen 14 tot 18 komen in de Steinerscholen in de tweede graad aan bod, waar geografie en klimatologie worden gegeven.

Er bleek dus dat de meeste door de overheid vastgelegde eindtermen in ons eigen voorstel konden worden

overgenomen, maar de lezer moet zich realiseren dat ze in de eerste graad niet steeds de belangrijkste doelen van het vak Aardrijkskunde zijn. De meeste door de overheid vastgelegde eindtermen kunnen veel én weinig omvatten. Voor een aantal eindtermen zal dus gelden dat ze in de Steinerscholen « weinig » omvatten. Dat geldt met name voor eindtermen 29 tot 36 die in de Steinerscholen weliswaar aan bod komen tijdens uitstappen en bij andere gelegenheden - en dus ongetwijfeld zullen worden gerealiseerd - maar waaraan in de lessen Aardrijkskunde geen bijzondere aandacht zal worden besteed.

Bij het opstellen van de eindtermen voor de Steinerscholen hebben we ons ten dele laten leiden door de door de overheid vastgelegde eindtermen en ten dele door de eigen uitgangspunten. Vanuit het motief der ontdekkingen, dat in het eerste jaar van de eerste graad in de Steinerscholen het leidmotief van alle onderwijs mag worden genoemd, komt aardrijkskunde in de ruimste zin van het woord aan bod. In de geschiedenislessen worden de ontdekkingsreizigers op hun fascinerende tochten gevolgd. De grote handelsroutes uit 16e en 17e eeuw worden besproken. De aardrijkskundelessen sluiten hierbij aan : verkenning van de wereld en de hemellichamen. De continenten worden bestudeerd. Daarbij moet de verscheidenheid tussen de werelddelen en een duidelijk ervaren van de grote eenheid die de aarde voor alle mensen is, aan bod komen. En zo komen in de eerste graad overigens zeer veel aspecten aan bod, uit

o.a. klimaat, milieu- opbouw, vegetatie, bodemstructuren en reliëf.

In het eerste leerjaar wordt nog sterk de verbinding gelegd met de zichtbare, tastbare omgeving. Er zijn vakoverschrijdende verbanden te leggen met het vak Technologische Opvoeding (magnetisch veld, kompas, enz.), het vak Lichamelijke opvoeding (oriëntatieloop, zeilen,...) en het vak Exploratie van de tweede graad (topografie, als praktische aanvulling op het kaartlezen dat in de eerste graad wordt gegeven), zoals dat in de Steinerscholen wordt ingevuld.

Voor het tweede jaar van de eerste graad bestaan er vakoverschrijdende verbanden met Moderne Vreemde

Talen en Nederlands : er wordt immers geregeld gewerkt met teksten uit (wetenschappelijke) tijdschriften, maar ook met proza en poëzie uit andere culturen. Verder is er in het vak Aardrijkskunde gelegenheid om te

verwijzen naar de actualiteit : feiten uit het economische leven, verwoestijning, broeikaseffect,...

1.2. Voorgestelde eindtermen

1.2.1. Landschap en kaart

De leerlingen

1. kunnen een reëel landschap en beelden ervan met elementaire geografische termen beschrijven en deze

op een overeenstemmende kaart aanwijzen.

2. kunnen met een zekere exactheid (en gedeeltelijk uit het hoofd) kaarten tekenen.

3. kunnen kaarten en plattegronden lezen door gebruik te maken van legende, schaal en oriëntatie.

4. kunnen een kaart en een aardrijkskundig element in een atlas vinden en lokaliseren aan de hand van de

inhoudstafel en het namenregister.

5. kunnen met behulp van opgegeven coördinaten een plaats vinden op een kaart en omgekeerd, zowel op stafkaarten van de omgeving als op wereldkaarten.
6. kunnen de werelddelen, oceanen, gebergten, rivieren, streken situeren op de wereldkaart.
7. leren spontaan de passende kaart raadplegen.(*)

1.2.2. Het heelal

De leerlingen

8. hebben een inzicht in het wereldruim rondom hen en kunnen de bewegingen van de sterren en planeten, zon en maan inbegrepen, waarnemen en beschrijven.
9. begrijpen het geocentrisch wereldbeeld en kunnen dit in verband brengen met waarnemingen aan de nachtelijke hemel.
10. leren dat de kosmos een werkelijkheid is met welbepaalde wetmatigheden.(*)

1.2.3. De aarde : mens en landschap

De leerlingen

11. kunnen van elk continent ten minste één land, één volk, één landschaps- en klimaatype omschrijvend typeren.
12. kunnen enkele landen en werelddelen beschrijven naar ligging, klimaat, typische fauna en flora.
13. kunnen met voorbeelden illustreren dat weer en klimaat de plantengroei en de activiteiten van dier en mens beïnvloeden.
14. kunnen voor enkele landen de typische economische activiteiten met voorbeelden omschrijven.
15. kennen de belangrijkste grondstoffenstromen tussen de continenten.
16. kunnen een landelijk landschap herkennen, beschrijven naar uitzicht en functies en eenvoudige observeerbare kenmerken ervan vergelijken met een landelijk landschap elders.
17. kunnen milieu-effecten opnoemen die in verband kunnen worden gebracht met landbouwactiviteiten.
18. leren beseffen dat open ruimten een waardevol en duurzaam maatschappelijk bezit zijn.(*)
19. kunnen een industrielandchap herkennen, beschrijven naar uitzicht en functies en eenvoudige observeerbare kenmerken ervan vergelijken met een industrielandchap elders.
20. kunnen milieu-effecten opnoemen die in verband kunnen worden gebracht met industriële activiteiten.
21. kunnen een stedelijk landschap herkennen, beschrijven naar uitzicht en functies en eenvoudige observeerbare kenmerken ervan vergelijken met een stedelijk landschap elders.
22. kunnen milieu-effecten en samenlevingsaspecten opnoemen die in verband kunnen worden gebracht met het stedelijk landschap.
23. leren aandacht hebben voor en dragen bij tot de leefkwaliteit van de eigen omgeving.(*)
24. kunnen de landschappelijke invloed van het verkeer beschrijven.
25. kunnen een havenlandschap herkennen en beschrijven naar uitzicht en functies.
26. kunnen voor de eigen omgeving de drukke verkeersknooppunten aanbrengen op kaart of stadsplan.
27. kunnen milieu-effecten opnoemen die in verband kunnen worden gebracht met het verkeer.
28. kunnen een kritische houding aannemen tegenover de verkeerssituatie in de eigen omgeving.(*)
29. kunnen een toeristisch en recreatief landschap herkennen, beschrijven naar uitzicht en functies en eenvoudige observeerbare kenmerken ervan vergelijken met een toeristisch landschap elders.
30. kunnen effecten van toerisme en recreatie op het landschap en de economie verwoorden.
31. weten dat je als toerist en recreant respect moet opbrengen voor het milieu, het patrimonium en de bewoners.
32. kunnen de eigen leefruimte herkennen als een gedifferentieerd geheel van landschappen.
33. kunnen de eigen leefruimte in een regionaal kader plaatsen en daarvan enkele hoofdkenmerken verwoorden.

1.2.4. Bevolking en interculturele samenleving

De leerlingen

34. kunnen elementaire begrippen aangaande de bevolking, inclusief culturele aspecten, verwoorden en desbetreffende bevolkingsgegevens aflezen van kaarten en grafieken.
35. kunnen elementen van andere culturen in de eigen omgeving beschrijven.
36. kunnen enkele volkeren beschrijven naar taal, godsdienst, cultuur en fysieke kenmerken.
37. kunnen verbanden leggen tussen de levenswijze van een volk en zijn woonomgeving.
38. leren respect opbrengen voor de eigenheid en de specifieke leefwijze van mensen uit andere culturen, ook in onze interculturele samenleving.(*)

2. Natuurwetenschappen of Fysica en/of Biologie en/of Wetenschappelijk werk (1)

2.1. Motivering

2.1.1. Verschillen in uitgangspunten tussen de door de overheid vastgelegde eindtermen en de Rudolf Steinerpedagogie

De visie die in de inleiding op de door de overheid vastgelegde eindtermen biologie wordt verwoord, wordt door de Steinerscholen niet gedeeld. Ook de door de overheid beoogde « mentaliteitsverandering » wordt door hen niet relevant geacht voor het vak Biologie.

De Steinerscholen willen dat de leerlingen kunnen meebelevén hoe het beeld van de mens geleidelijk wordt

gevormd. In hun onderwijs streven zij ernaar dat de leerling de attitude verwerft dat het onderzoek naar de waarheid boven elk maatschappelijk belang verheven is. Dit valt niet noodzakelijkerwijze samen met de « bio-wetenschappelijke » visie die in bovengenoemde inleiding tegenover de « bio-maatschappelijke » visie wordt gesteld. Het is de Steinerscholen immers niet te doen om leerlingen zo goed mogelijk voor te bereiden op hogere studies in de biologie. Wél willen zij door middel van een exemplarische benadering een aantal thema's uitdiepen die de leerlingen op de leeftijd van 13-14 jaar bijzonder kunnen stimuleren in hun innerlijke ontwikkeling.

De Steinerscholen zijn van mening dat het biologie-onderwijs niet als hefboom voor een « beoogde mentaliteitswijziging » mag worden gebruikt. Het inruilen van de zuivere wetenschappen voor de toegepaste

wetenschappen (biotechnologie enz.) tot in de eerste jaren van het secundair onderwijs is fundamenteel onverantwoord : als zelfs op de middelbare school het utilitarisme reeds de bovenhand krijgt, dan is het risico erg groot dat leerlingen nooit nog in contact komen met het zuivere streven naar kennis en waarheid.

De Steinerscholen willen alvast niet toegeven aan deze trend.

In dezelfde inleiding wordt gezegd dat het leren werken met statistische gegevens erg belangrijk is. De statistische methode is inderdaad een van de belangrijkste actuele onderzoeksmethoden. Nochtans vinden

de Steinerscholen dat de statistische benadering te weinig gelegenheid biedt tot creatief omgaan met de lesinhouden. Dit geldt zeker nog voor de eerste graad.

De Steinerscholen gaan bij hun onderwijs in de wetenschappen in de eerste graad uit van de primauteit van

de verschijnselen zelf. Dit wijkt af van de visie in de uitgangspunten van de door de overheid vastgelegde eindtermen, waar op blz. 48 gesteld wordt dat de hypothese centraal staat. We verkiezen deze benaderingswijze omdat een wetenschappelijke methode die uitgaat van hypothesen altijd de aanvaarding

omvat van werkelijkheden die niet in de verschijnselen zijn terug te vinden. Hiermede wil alleen gezegd zijn

dat de wetenschappelijke methode die de Steinerscholen willen onderwijzen, een minstens evenwaardig alternatief is naast de methode waarvoor de opstellers van de door de overheid vastgelegde eindtermen hebben gekozen.

2.1.2. Toelichting bij de voorgestelde eindtermen

In een eerste beweging werden in de lijst van door de overheid vastgelegde eindtermen die eindtermen gezocht die het eigen pedagogisch project van de Steinerscholen niet in de weg staan. Voor Biologie en Natuurwetenschappen waren dat de eindtermen 8, 9, 10 en 12. Deze eindtermen werden in ons eigen voorstel opgenomen, weliswaar met andere nummers vanwege de verschillende structurering. De eindtermen 1 tot 4 zijn naar onze mening van een te hoog abstractieniveau voor de eerste graad. In de bovenbouw komen deze vragen zeker aan bod. De eindtermen 13 tot 24 gaan over dier- en plantkunde. In

de Steinerscholen komt in de eerste en tweede graad uitsluitend de menselijke biologie aan bod. In de basisschool en in de derde graad van het secundair onderwijs wordt ook aan plant- en dierkunde gedaan. In

de eerste graad worden instrumenten als de microscoop niet systematisch gebruikt. Een eerste reden hiervoor is dat voorrang wordt gegeven aan de ontwikkeling van de eigen zintuigen en het zorgvuldig waarnemen met de eigen zintuigen. Een tweede reden hiervoor is dat in de Steinerscholen de microscoop enkel zal gebruikt worden wanneer dit de benadering van de natuur als een geheel niet in de weg staat,

m.a.w. wanneer dit mogelijk is op een niet-analytische manier. In die zin zal de microscoop dus wel degelijk gebruikt worden, nl. als vergroot-instrument. Zo moet eindterm 36 dan ook begrepen worden.

Praktijklessen

microscopie worden voorzien in de bovenbouw.

Bij het opstellen van de eindtermen voor de Steinerscholen hebben we ons geheel laten leiden door de eigen uitgangspunten. In de periode van de geslachtsrijping is het volgens de Steinerpedagogie van bijzonder belang de verantwoordelijkheid van de mens te behandelen, zowel tegenover zichzelf (voedingen

gezondheidsleer) als tegenover de medemens (waarbij de verschillen tussen man en vrouw een wezenlijke rol spelen) en de buitenwereld.

Op deze leeftijd beginnen existentiële vragen een belangrijke rol te spelen in het innerlijk leven van de jongeren. Opdat de jongeren ruimte genoeg zouden krijgen om hun eigen antwoorden op deze vragen te vinden, moet al het vastgelegde, gedefinieerde (bijvoorbeeld de mens is : een naakte aap, wat hij eet, een product van zijn opvoeding, de slaaf van zijn genen,...) worden vermeden. De mens wordt er namelijk juist door gekenmerkt dat hij steeds wordt, maar nooit is. Een van de belangrijkste doelstellingen van het biologieonderwijs is dat het beeld van de mens doorheen het secundair onderwijs geleidelijk wordt gevormd.

In het eerste leerjaar van de eerste graad worden vooral de thema's « voeding » en « gezondheid » behandeld. « Voeding » wordt er veel ruimer opgevat dan de strikt materiële vorm ervan. Behalve het dagelijks nuttigen van de diverse voedingsstoffen is er immers ook de permanente opname van lucht uit de

omgeving (de ademhaling) en het voortdurend opnemen van indrukken, gevoelens, emoties,... via de zintuigen. Mensen voeden zich dus zeer verscheiden en zijn daardoor uiterst onderhevig aan de kwaliteit van de omgeving. Daarom besteden de Steinerscholen veel aandacht aan ieders verantwoordelijkheid ten aanzien van de omgeving (aarde, water, lucht, cultuur,...). Het is dan ook van groot belang op deze leeftijd een evenwichtige voedings- en gezondheidsleer aan te bieden.

In het tweede leerjaar van de eerste graad wordt in de Steinerscholen de mens zelf behandeld.

Aansluitend

bij de leeftijdsfase van de jongeren moet er voldoende aandacht worden besteed aan de seksuele opvoeding, waarbij de « technische kant » steeds in een ruimer kader wordt geplaatst, d.w.z. dat het verantwoordelijkheidsaspect steeds mee belicht wordt (zie Vakoverschrijdende eindtermen, Sociale Vaardigheden). Van even groot belang is de studie van het menselijk skelet - het meest dode in het levende

lichaam van de mens - zonder hetwelk de mens evenwel niet kan leven. Jongeren van deze leeftijd verkeren immers in een fase waarin het skelet veel veranderingen ondergaat en waarin zij een directe ervaring hebben van de mechanische krachten van het beendergestel. In overdrachtelijke zin komt dit trouwens ook in andere vakken aan bod. Men denke hierbij aan de wetten uit de mechanica, optiek en akoestiek die ook bij de mens kunnen worden teruggevonden. Het is evenwel ook belangrijk dat de jongeren niet de indruk krijgen dat al het menselijke louter fysisch kan worden verklaard, m.a.w. dat ze blijven openstaan voor het besef dat de mens meer is of kan zijn dan louter chemische en fysische processen.

2.2. Voorgestelde eindtermen

2.2.1. Biologie

De leerlingen

1. kunnen de verschillende voedingsstoffen (eiwitten, vetten, koolhydraten, zouten) onderscheiden en enkele kenmerken ervan uitleggen.

2. kennen de functie van de verschillende voedingsstoffen in het menselijk lichaam, alsook het gevaar voor

ziekten bij gebrek of overdaad aan een van deze voedingsstoffen.

3. kunnen de werking van voedingsmiddelen zoals fruit, granen, aardappel, zuivel, vlees, vis, specerijen en

kruiden beschrijven.

4. weten wat vitaminen zijn, kennen de belangrijkste soorten, alsook het gevaar voor ziekten bij gebrek eraan.

5. kunnen het verband aantonen tussen de kwaliteit en de kwantiteit van de voeding en de gezondheid. Ze kennen het belang van een goede hygiëne van het spijsverteringsstelsel. Ze zien in dat ze hun eigen voedingsgewoonte kunnen bepalen en bijsturen.
6. leren aandacht hebben voor de kwaliteit van het voedsel dat ze tot zich nemen.(*)
7. leren aandacht hebben voor de kwaliteit van het natuurlijke milieu.(*)
8. kunnen een vergelijking maken tussen de hoofdelen van de plant (wortels, blad-stengel, bloemvruchtgebied) enerzijds en de hoofdstelsels van de mens anderzijds.
9. kunnen de essentie van het ademhalings- en spijsverteringsstelsel uitleggen.
10. kunnen de functie en de werking van het speeksel verklaren.
11. kunnen de essentie van de bloedsomloop en van het stofwisselingsstelsel uitleggen.
12. kunnen het belang van de stofwisseling beschrijven voor de instandhouding van het menselijk lichaam en verduidelijken dat het opnemen, het transport en de verwerking van voedingsstoffen en zuurstofgas hierbij een belangrijke rol spelen.
13. kunnen ziekten en aandoeningen die met de stofwisseling en de spijsverteringsorganen samenhangen, beschrijven.
14. kunnen de essentie van het voortplantingsstelsel bij de twee geslachten uitleggen.
15. leren het belang van respect voor het eigen lichaam en dat van de ander beseffen.(*)
16. kunnen de opbouw van het skelet beschrijven : polariteit tussen ledematen en schedel, de borstkas als middengebied, de wervelkolom als verbinding.
17. kennen de belangrijkste gewrichten, de delen van het gewricht.
18. kennen de belangrijkste spieren en hun samenhang met het skelet.
19. kunnen verduidelijken wat de bijzondere betekenis is van het hart.
20. kunnen het onderscheid tussen reflex- en wilsbewegingen met voorbeelden omschrijven.
21. kunnen elementen geven van de werking van het bewegingsapparaat en aan de hand van voorbeelden het effect van bepaalde houdingen en bewegingen op de goede ontwikkeling van het geraamte en het spierstelsel illustreren.
22. kunnen de bouw en de werking van het oog en het oor omschrijven.

2.2.2. Natuurwetenschappen

De leerlingen

23. kunnen een verbrandingsproces in zijn algemeenheid beschrijven.
24. kunnen vaststellen dat het verbrandingsproces verschillend is naargelang de stof die in het vuur wordt gelegd.
25. kunnen voorbeelden geven van brandbare en onbrandbare stoffen.
26. kunnen verbanden leggen tussen de verbrandingsaard en de stof zelf.
27. kunnen het onderscheid aangeven tussen zouten, zuren en basen.
28. kunnen de belangrijkste eigenschappen van zouten, zuren en basen verwoorden.
29. kunnen het belang van indicatoren verwoorden.
30. kunnen de werking van enkele indicatorstoffen beschrijven.
31. beseffen dat exact waarnemen meer is dan alleen maar kijken.
32. beseffen dat een onoordeelkundig gebruik van stoffen (bij experimenten) zware gevolgen kan hebben.
33. leren een gevoel ontwikkelen voor de samenhang tussen de uiterlijk waarneembare eigenschappen van een stof en de werking ervan op het menselijk organisme.(*)

2.2.3. Wetenschappelijke methode

34. kunnen de specificiteit van de verschillende voedingsstoffen beschrijven aan de hand van een experiment.
35. kunnen uitgevoerde experimenten nauwkeurig in herinnering brengen en de juiste volgorde van de handelingen en waarnemingen weergeven zonder aanwezigheid van de proefopstelling.
36. kunnen een onderzoekende houding aannemen.
 - leren hun oordeel uitstellen en laten zich in eerste instantie leiden door de optredende fenomenen;(*)
 - leren omgaan met wetenschappelijke hulpmiddelen, o.a. de microscoop;

- kunnen waarnemingsgegevens ordenen en onderling vergelijken;
- kunnen onder begeleiding van de leerkracht algemeen geldende wetmatigheden afleiden uit de gedane waarnemingen.

37. leren milieubewust omgaan met producten en materialen. (*)

3. Geschiedenis

3.1. Motivering

3.1.1. Verschillen in uitgangspunten tussen de door de overheid vastgelegde eindtermen en de Rudolf Steinerpedagogie

De door de overheid vastgelegde eindtermen vertonen een dubbel karakter : de meeste eindtermen zijn meer opgevat als criteria voor het opstellen van een referentiekader, terwijl er toch ook zijn die over concrete leerinhouden gaan. In ieder geval is duidelijk dat deze eindtermen ervan uitgaan dat je op abstracte wijze een historisch referentiekader kunt schetsen, waarna je daaruit enkele voorbeelden van samenlevingen en tijdsgewrichten kunt selecteren. In de Steinerscholen redeneert men omgekeerd : leerlingen ontwikkelen geleidelijk aan en juist door het diepgaand ingaan op bepaalde historische ontwikkelingen een historisch referentiekader. In plaats van uitgangspunt is het historisch referentiekader in

de Steinerpedagogie het resultaat van het onderwijs (niet alleen van het vak Geschiedenis, maar ook van andere vakken, waar de historische benadering vaak veel aandacht krijgt).

De door de overheid vastgelegde eindtermen gaan ervan uit dat in de eerste graad het hele vakgebied van

de geschiedenis moet worden bestreken en dat de leerstof zo gevarieerd mogelijk moet zijn.

De Steinerscholen zijn echter van mening dat een versnippering van de aangeboden thema's het concentratievermogen van de kinderen ondermijnt, nervositeit in de hand kan werken en het vinden van een

innerlijke houvast - zo noodzakelijk op deze leeftijd - moeilijker maakt. Daarom kiezen zij voor het langdurig

vertoeven bij één leerinhoud, voor het opbouwen van lessen rond één centraal thema en voor het ritmisch herhalen van leerstof zodat naast het nieuwe steeds iets herkenbaars wordt aangeboden. Op die manier willen zij de jongere helpen zich in zichzelf te verankeren en zijn zelfvertrouwen te verhogen.

Voor de Steinerscholen is het argument ter rechtvaardiging van het aanbieden van aan algeheel overzicht van de Geschiedenis in de eerste graad, dat in de toelichting bij de door de overheid vastgelegde eindtermen wordt aangehaald, nl. dat sommige leerlingen na de eerste graad dit vak niet meer zullen krijgen, niet geldig. Hiervoor zijn twee redenen : de overgrote meerderheid van de leerlingen blijft ook na de

eerste graad in de Rudolf Steinerschool, waar de leerlingen nog wel Geschiedenis zullen hebben, en, ten tweede : vanuit de Steinerpedagogie gedacht is het voor die leerlingen die na de eerste graad zich heroriënteren naar een studierichting zonder Geschiedenis, veel essentiëler dat zij kennis gemaakt hebben

met die periodes uit de geschiedenis die qua karakter overeenkomen met hun eigen leeftijdsfase dan dat zij

op de tijdlijn alle grote scharnierdata kunnen aanduiden... Dit laatste is immers een abstracte doelstelling, die meestal alleen de belangstelling wegdraagt van abstract ingestelde jongeren, nl. juist niet diegenen die

na de eerste graad een richting zonder het vak Geschiedenis gaan volgen.

Verder wordt ook opgemerkt dat een aantal eindtermen rechtstreeks inspelen op bepaalde politieke verwachtingen (eindterm 14 over de geschiedenis en cultuur van Vlaanderen). De invulling van de vakken in functie van wat « de maatschappij » van de jonge mens verlangt, is in tegenstrijd met de door de Steinerscholen gevolgde visie. Deze visie is een personalistische visie die uitgaat van de ontwikkelingsnaden van de jonge mens, in het besef dat ingaan op die noden de beste manier is om leerlingen op de maatschappij voor te bereiden. De individuele ontwikkeling van de mens wordt er niet even

scherp van het « kunnen functioneren in de maatschappij » onderscheiden als dit o.i. blijkt uit de visie achter de door de overheid vastgelegde eindtermen. Volgens de Steinerpedagogie is de grondslag waardoor de mens als moreel en verantwoordelijk wezen in een gemeenschap kan functioneren, te vinden

in de menselijke individualiteit. Socialisatie wordt als gegeven uiteraard niet ontkend, maar in de

Steinerscholen wordt de mens niet louter gezien als een knooppunt van relaties. Daarom wordt aan dit gegeven binnen de Steinerscholen een relatievere en minder dominante betekenis toegekend. Het ondertussen algemeen geworden inzicht dat leerstof niet als doel op zich dient te worden beschouwd maar

als « middel tot », kent in de Steinerscholen een lange traditie : het is er nooit de bedoeling geweest om leerstof aan te leren met als doel ze te kunnen reproduceren of ze levenslang als bagage mee te dragen. Concreet betekent dit hier niet dat de geschiedenis en cultuur van Vlaanderen niet aan bod zullen komen, maar wel dat de geschiedenis en cultuur van Vlaanderen zullen worden behandeld aansluitend bij de behandelde periodes (zie onze eindterm 13).

3.1.2. Toelichting bij de hier voorgestelde eindtermen

In een eerste beweging werden in de lijst van door de overheid vastgelegde eindtermen die eindtermen gezocht die het eigen pedagogisch project van de Steinerscholen niet in de weg staan. Voor het vak Geschiedenis waren dat de eindtermen 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25 en 26. Deze eindtermen werden in ons eigen voorstel opgenomen, weliswaar met andere nummers vanwege de verschillende structurering. Nochtans moet hieraan toegevoegd worden dat de terminologie van deze eindtermen sterk verwijst naar de uitgangspunten van de door de overheid vastgelegde eindtermen Geschiedenis en dat de connotatie en de betekenisverruiming die aldus ontstaat, in deze voorgestelde eindtermen niet of niet op dezelfde manier mogen worden gehanteerd.

De door de overheid vastgelegde eindtermen 1 en 2 suggereren dat in de twee studie jaren van de eerste graad de gehele geschiedenis aan bod moet komen. Aangezien de Steinerpedagogie de leerinhoud afstemt

op de ontwikkelingsfase van het kind, en aangezien de ontwikkeling van het kind wordt beschouwd als een

herhaling « in het kort » van de mensheidsgeschiedenis, is het ongewenst dat gedurende slechts twee studie jaren een overzicht van de gehele geschiedenis aan bod komt. Een systematisch overzicht van de verschillende periodes uit de geschiedenis begint men in de Steinerscholen pas in de tweede graad te ontwikkelen, met als resultaat het overzicht dat men in het laatste jaar S.O. bereikt. Eindtermen 13 tot 16 vooronderstellen de behandeling van méér samenlevingen en periodes uit de geschiedenis dan in de Steinerscholen worden behandeld. De vijf lemmata van eindterm 15 komen volgens de Steinerpedagogie beter aan bod in het vak Aardrijkskunde, inclusief de historische benadering (zie hoofdstuk 1.2.3.).

Bij het opstellen van de eindtermen voor de Steinerscholen hebben we ons geheel laten leiden door de eigen uitgangspunten. Na de overgang van de schoolkindfase naar de prepuberteit in de zesde klas, maken

de leerlingen in de eerste graad van het secundair onderwijs de overgang van de prepuberteit naar de puberteit. Dit wil zeggen dat bij de jongeren het causale denken op de voorgrond treedt en zijn plaats opeist

naast het gevoelsmatige beleven van de wereld dat tijdens de lagere school overheerste. Methodisch houdt

dit in dat naast het luisteren het nuchter bekijken van concrete gebeurtenissen meer en meer een plaats moet krijgen. Het zijn immers vooral concrete voorstellingen van gebeurtenissen die de meest vruchtbare bodem blijken voor het opbouwen van gedachten en oordelen (in de tweede en derde graad).

Onze ervaring is dat de leerlingen van de eerste graad de buitenwereld verkennen en ontdekken met behulp van een denken dat nog voornamelijk vanuit het gevoel ontstaat. Het beeldende en gevoelsmatige aspect spelen een belangrijke rol, wat het vertellen tot ideale werkvorm maakt. Stilaan echter ontstaat de innerlijke mogelijkheid tot abstraheren. Er wordt een brug geslagen met de leerstof van de 6de klas : vooral

de 15e en 16e eeuw komen aan bod in het eerste jaar. Het leidmotief hierbij zijn de ontdekkingsreizen.

Vroeger durfde men alleen langs de kusten varen; nu wordt de kracht en de moed opgebracht om zich in volle zee te begeven. Ook nieuwe technieken, zoals een andere bezeiling, speelden daarbij een rol en moeten in de klas worden behandeld. De jongeren hebben in deze levensfase nood aan grote voorbeelden

om zich aan te spiegelen.

Het tweede jaar van de eerste graad is een echte breukklas : de puberteit begint. Daarmee hangt een licht revolutionaire stemming samen : alles wordt in vraag gesteld, de drang bestaat om alles omver te werpen.

In het geschiedenisonderwijs betekent dit dat het gebruik van oorspronkelijk bronnenmateriaal zeer belangrijk wordt. In het tweede jaar wordt de geschiedenis van de 17e tot de 19e eeuw behandeld. Het

leidmotief hierbij zijn de revoluties, in samenhang met de innerlijke omwenteling die zich in de jongeren voltrekt. Ook zij zijn voortdurend op zoek om grenzen te kunnen verleggen. Bovendien speelt de drang om exact te gaan waarnemen een rol bij het introduceren van historische bronnen. Daarom wordt steeds uitgegaan van fysieke feiten; « ideeëngeschiedenis » en oordeelsvorming komen pas in de tweede graad aan bod.

De leerinhouden hebben in beide leerjaren van de eerste graad overeenkomsten met de leerinhouden van

de vakken Aardrijkskunde en Nederlands. Verder komen in de lessen Geschiedenis rechtstreeks elementen

van Leren leren aan bod : onderscheiden van hoofd- en bijzaken, leren noteren, leren studeren.

3.2. Voorgestelde eindtermen

3.2.1. Kennis en inzicht

3.2.1.1. Kennis en inzicht in verband met het historisch referentiekader

De leerlingen

1. ontwikkelen en verscherpen hun vermogen tot causaal denken in historisch verband.
2. kunnen onderscheid maken tussen hoofd- en bijzaken in het historisch exposé van de leerkracht.
3. kunnen notities nemen van dit historisch exposé en daarvan nadien een samenvatting maken.
4. preciseren en verruimen doorheen de gekozen probleemstellingen algemene historische begrippen.
5. kunnen werken met de tijd (bijvoorbeeld aan de hand van een tijdlijn) en de ruimte (bijvoorbeeld aan de hand van kaarten).
6. kunnen enkele methoden om het verleden te onderzoeken omschrijven.

3.2.1.2. Kennis en inzicht in verband met de bestudeerde samenlevingen

De leerlingen

7. kunnen belangrijke kenmerken van onderscheiden maatschappelijke domeinen verduidelijken.
8. kunnen aantonen dat er onderlinge verbanden en wisselwerkingen binnen en tussen die domeinen bestaan.
9. kunnen een voorbeeld geven van :
 - het verschil tussen aanleiding en oorzaken;
 - een oorzaak-gevolg relatie;
 - een doel-middel verhouding.
10. kennen de chronologische opeenvolging en de voornaamste kenmerken van de bestudeerde feiten en gebeurtenissen.
11. kunnen ten minste één probleem uitleggen in verband met mens en maatschappij waarmee de bestudeerde samenlevingen werden geconfronteerd.
12. kunnen de bestudeerde samenlevingen situeren in de ontwikkelingsfasen van het referentiekader inzake
 - tijd,
 - ruimte,
 - socialiteit.
13. hebben inzicht in de specifieke ordening en uitbouw van de beschaving in de bestudeerde tijden en hebben kennis van de geschiedenis en cultuur van Vlaanderen.
14. hebben inzicht in de onderlinge afhankelijkheid van de menselijke activiteiten.
15. kunnen de betekenis van het bovennatuurlijke, van de godsdienst en van het mens- en wereldbeeld in de bestudeerde tijden met voorbeelden illustreren.
16. hebben inzicht in de duur en de afstand in tijd van de verschillende stadia sinds de vijftiende eeuw.
17. kunnen verschillen aangeven tussen pre-industriële en geïndustrialiseerde samenlevingen op basis van kenmerken uit de socialiteitsdimensie.
18. kunnen de feiten uit de geschiedenis in samenhang brengen met het streven van de mens naar een verbetering van het eigen bestaan en naar een ordening van de samenleving.
19. leren bewondering opbrengen voor de vindingrijkheid van de mens in dit streven.(*)
20. leren zich inleven in het dagelijkse leven van de mens tijdens de bestudeerde tijden.(*)

3.2.2. Vaardigheden

De leerlingen

21. kunnen informatie opzoeken over het verleden en het heden op basis van concrete opdrachten, zoals raadplegen van inhoudstafels van handboeken, gebruiken van een geschiedenisatlas, opzoeken van

trefwoorden in referentiewerken, gebruiken van interactieve media, gebruiken van databanken.

22. kunnen materiële en landschappelijke historische getuigen observeren en beschrijven aan de hand van

een eenvoudig observatieprotocol.

23. kunnen eenvoudige tekstuele, auditieve, visuele en audiovisuele informatie ordenen inzake :

- tijds kader,
- ruimtelijk kader,
- dimensie socialiteit.

24. kunnen aan de hand van gerichte vragen kaarten lezen en de essentie ervan interpreteren, zoals het gebruik van het register van de geschiedenisatlas, het gebruiken van de legende, oriëntatie en schaal, het in verband brengen met elkaar van titel en inhoud van een kaart.

25. kunnen diverse informatiebronnen identificeren en in verband brengen met hun ontstaan in tijd en ruimte.

3.2.3. Attitudes

26. leren nauwkeurig zijn bij het verzamelen, ordenen en interpreteren van historische gegevens.(*)

27. kunnen meevoelen in de dramatiek van de beschreven feiten en gebeurtenissen, bv. van een verre reis

op open zee, een nieuw te ontdekken bestemming.(*)

28. leren het belang van het historisch-cultureel erfgoed.(*)

29. leren belangstelling aan de dag leggen voor de problemen van de samenleving.(*)

4. Lichamelijke opvoeding

4.1. Motivering

4.1.1. Verschillen in uitgangspunten tussen de door de overheid vastgelegde eindtermen en de Rudolf Steinerpedagogie

In de Steinerpedagogie is een eigen visie op het vak Lichamelijke opvoeding ontwikkeld. Hierdoor ontstonden een eigen vorm en methode waarin de Bothmergymnastiek een centrale plaats kreeg. (2)

Deze

gymnastiek behelst een uitgebalanceerde reeks bewegingsoefeningen die aansluiten bij de behoeften en mogelijkheden van leerlingen van alle leeftijden, in casu de eerste graad. De door de overheid vastgelegde

eindtermen zijn gericht op een algemene fysieke conditie, fitheid en gezondheid, alsook op het verwerven van een aantal inzichten. Die waarden worden in de Steinerscholen ook nagestreefd. De meeste door de overheid vastgelegde eindtermen kunnen dan ook worden overgenomen in ons eigen voorstel, maar de lezer moet zich realiseren dat ze in de eerste graad niet steeds de belangrijkste doelen van het vak Lichamelijke opvoeding in de Steinerscholen zijn

4.1.2. Toelichting bij de voorgestelde eindtermen

In een eerste beweging werden in de lijst van door de overheid vastgelegde eindtermen die eindtermen gezocht die het eigen pedagogisch project van de Steinerscholen niet in de weg staan. Voor het vak Lichamelijke opvoeding kwamen we tot de bevinding dat alleen de eindtermen 5, 6 en 28 niet in het opvoedingsproject van de Steinerscholen passen. Alle andere eindtermen werden dan ook in ons eigen voorstel opgenomen, weliswaar soms met andere nummers vanwege de verschillende structurering.

De door de overheid vastgelegde eindtermen 5 en 6 handelen over het reflecteren over en verwoorden van

bewegingsprocessen. In de Steinerpedagogie wordt dit in de eerste graad bewust niet aangemoedigd. De leerlingen bevinden zich immers in een leeftijdsfase, de prepuberteit, waarin de lichamelijke groei een zeer

grote evolutie doormaakt, verschillend verlopend bij meisjes en jongens. Bij jongens komt tijdens het eerste

jaar de prepuberteit op zijn hoogtepunt, bij meisjes komt echter vaak de puberteit zelf al. Gevolgen zijn :

de

snelle lengtegroei, vooral van de ledematen, een gewijzigd lichaamsbeeld en een relatieve achterstand van de spieren. Hierdoor gaat de jeugdige zich schijnbaar onhandiger en minder gecoördineerd bewegen.

Maar

ook innerlijk, op psychisch gebied, zijn de jongeren in deze leeftijdsfase in volle ontwikkeling. Hun groei

naar zelfbewustzijn zorgt ervoor dat de wijzigingen op lichamelijk en motorisch gebied voor de jongeren problematisch worden. Dat uit zich in een motoriek vol tegenstellingen : geremdheid en poging tot bewegingsaanpassing, bewegingsovermaat en bewegingstekort. Onze ervaring is dat als hierop wordt gewezen of wanneer ze zelf worden aangemoedigd hierover te reflecteren of te praten, die problemen vaak

alleen maar erger worden.

Eenzelfde bezwaar geldt voor eindterm 28 : in de eerste graad is het van belang dat de leerlingen het als een automatisme aanvaarden en toepassen dat ze zich opwarmen voor het bewegen en dat ze rusten na het bewegen. Erover praten voegt hier niets essentieels aan toe, behalve het gevaar dat ze het belachelijk gaan vinden en er op die manier een tegengesteld effect wordt gesorteerd.

Een belangrijk deel van de visie op het vak Lichamelijke opvoeding in de Steinerpedagogie is dat leerlingen

niet naar objectieve prestatiecriteria toe worden getraind, noch geëvalueerd. Voor de evaluatie van de leerlingen zal er vooral worden gekeken naar de individuele ontwikkeling : heeft een bepaalde leerling vorderingen gemaakt (zowel qua inzet als qua prestaties), is er een gunstige evolutie geweest ? Ook de sociale houding (tegenover andere leerlingen en tegenover de leraar) en de medewerking in de les kan bij de evaluatie een rol spelen. De evaluatie is dus niet normatief : er wordt gestreefd naar doelstellingen, maar

het bereiken ervan is voor de individuele leerling geen breekpunt. In de Steinerscholen wordt gestreefd naar

een ontwikkeling van elk individu, wat belangrijker wordt gevonden dan het voldoen aan een vooraf gestelde norm.

4.2. Voorgestelde eindtermen

4.2.1. Motorische competenties

4.2.1.1. Verantwoord en veilig bewegen

De leerlingen

1. kunnen de belangrijkste basisregels van houdings- en rugscholing in bewegingssituaties toepassen.
2. kunnen onder begeleiding veiligheidsvoorschriften, afspraken en regels naleven.
3. gebruiken aangepaste uitrusting en kledij bij het uitvoeren van bewegingsactiviteiten.

4.2.1.2. Zelfstandig werken

De leerlingen

4. kunnen in eenvoudige bewegingssituaties zelfstandig en onder begeleiding oefenen in kleine groepen, het gepaste materiaal opstellen en wegbergen.

4.2.1.3. Gymnastiek

De leerlingen

5. kunnen evenwicht behouden en herstellen.
6. kunnen in omgekeerde houding hangen en steunen.
7. kunnen vrije sprongen en steunsprongen uitvoeren.
8. kunnen hangen, steunen, zwaaien aan toestellen en beheerst landen.
9. kunnen een draaibeweging om de breedte-as uitvoeren.
10. kunnen klimmen.
11. kunnen gekende oefeningen in een eenvoudige gymnastische combinatie uitvoeren.

4.2.1.5. Atletiek

De leerlingen

12. kunnen een duurloop en een sprint uitvoeren.
13. kunnen verspringen en hoogspringen en op een veilige manier landen.
14. kunnen werpen en stoten.

4.2.1.6. Dans en expressie

De leerlingen

15. kunnen eenvoudige bewegingen uitvoeren op een maatstructuur.
16. kunnen verschillende basisbewegingen uit één dansvorm uitvoeren : volksdans of sociale dans of jazzdans.

4.2.1.7. Spel en sportspel

De leerlingen

17. kunnen deelnemen aan een vorm van doelspel en een vorm van terugslagspel.
18. kunnen spelen volgens afgesproken en aangepaste regels.

19. kunnen verschillende rollen vervullen binnen spelsituaties.
20. leren omgaan met elementen als spanning, verliezen, winnen en fair-play. (*)

4.2.1.8. Verdedigingsporten

De leerlingen

21. kunnen deelnemen aan een eenvoudige vorm van verdedigingsport met het oog op :

- veilig vallen;
- evenwicht bewaren, verstoren en herstellen;
- lichamenlijk contact durven nemen binnen de grenzen van de gestelde opdracht.

4.2.1.9. Bewegen in verschillende milieus

De leerlingen

22. nemen deel aan bewegingsactiviteiten in de natuur.
23. kunnen één zwemslag doeltreffend uitvoeren.
24. beheersen voorbereidende vormen van reddend zwemmen.

4.2.2. Gezonde en veilige levensstijl

De leerlingen

25. ontwikkelen fitheid gebaseerd op uithouding, kracht, lenigheid en snelheid in verschillende bewegingssituaties.
26. doen voor bewegingsactiviteiten opwarmingsoefeningen en nemen na het bewegen voldoende rust. (*)
27. passen voor en na bewegingsactiviteiten hygiënische regels toe.
28. leren positief staan tegenover regelmatig oefenen en hun prestaties vergelijken met de voorgaande. (*)

4.2.3. Ontwikkeling van het zelfconcept en het sociaal functioneren

De leerlingen

29. kunnen in groepsactiviteiten verschillende taken uitvoeren en afspraken nakomen.
30. tonen in alle omstandigheden respect voor materiaal.
31. betrekken alle leerlingen zonder onderscheid van onder meer geslacht, huidskleur, etnische origine of motorische aanleg in spel en andere groepsactiviteiten.
32. leren hun eigen bewegingsuitvoeringen en hun mogelijkheden en beperkingen juist inschatten. (*)
33. leren inzet en volharding tonen en hun eigen grenzen verleggen. (*)

5. Moderne vreemde talen : Frans en Engels

5.1. Motivering

5.1.1. Verschillen in uitgangspunten tussen de door de overheid vastgelegde eindtermen en de Rudolf Steinerpedagogie

Het feit dat de meeste eindtermen Moderne Vreemde Talen kunnen worden overgenomen uit de door de overheid vastgelegde eindtermen, betekent niet dat de vakken Frans en Engels ook op dezelfde manier bekeken worden als in de uitgangspunten bij de door de overheid vastgelegde eindtermen Moderne Vreemde Talen. De visie van de Steinerpedagogie sluit namelijk op zeer essentiële wijze de hoofdstukken grammatica en poëzie in, die als tenminste evenwaardig moeten worden beschouwd aan de luister-, spreek-, lees- en schrijfdoelstellingen. In deze visie wordt taal breder gezien dan als een informatief communicatief gebruiksinstrument dat ter beschikking van een « zender » en een « ontvanger » staat. In deze bredere visie hebben poëzie en grammatica ook los van de directe communicatieve doelstellingen een

opvoedende waarde. De poëzie in de vreemde taal wordt gehanteerd als middel om tot een affectieve binding met de vreemde taal te komen. Ook grammatica moet niet louter instrumenteel gezien worden, maar ook als middel om het abstracte denken en het probleemoplossend vermogen te oefenen.

5.1.2. Toelichting bij de hier voorgestelde eindtermen

In een eerste beweging werden in de lijst van door de overheid vastgelegde eindtermen die eindtermen gezocht die het eigen pedagogisch project van de Steinerscholen niet in de weg staan. Voor Moderne Vreemde Talen kwamen we tot de bevinding dat alleen de eindtermen E21 en F22 niet in het opvoedingsproject van de Steinerscholen passen. De attitudinale eindtermen 12, F20, E18, F26 en E24 werden geherformuleerd omdat ze bij de leerlingen een morele kwaliteit opleggen, namelijk « de bereidheid

om ». Een omstandige motivering hiervoor staat in de inleiding bij ons voorstel voor Vakoverschrijdende eindtermen (zie hoofdstuk 10.1). Alle andere eindtermen werden dan ook in ons eigen voorstel opgenomen,

weliswaar soms met andere nummers.

De eindtermen E21 en F22 handelen beide over het invullen van formulieren, een vaardigheid die in de

Steinerscholen als niet relevant wordt beschouwd in de eerste graad. We beschouwen het aanleren van een dergelijke vaardigheid op deze leeftijd als demotiverend en in tegenstelling met de eigenlijke doelstelling van de Rudolf Steinerpedagogie op dit vlak, nl. de leerlingen in contact brengen met de taalgeest van de bestudeerde taal.

5.2. Voorgestelde eindtermen

5.2.1. Luisteren

De leerlingen

1. kunnen de betekenis begrijpen van duidelijk uitgesproken aanwijzingen, instructies en waarschuwingen die verwoord zijn in een eenvoudige taal qua structuur en woordenschat en die aangeboden zijn in een matig spreektempo.

2. kunnen relevante en herkenbare informatie selecteren uit functionele boodschappen, die verwoord zijn in

een eenvoudige taal qua structuur en woordenschat en die aangeboden zijn in een matig spreektempo.

3. kunnen de hoofdzaak begrijpen uit mondeling aangeboden korte teksten waarin de informatie duidelijk en

expliciet verwoord wordt in een eenvoudige taal qua structuur en woordenschat en die aangeboden zijn in een matig spreektempo.

4. kunnen in een eenvoudig gesprek hun gesprekspartner voldoende begrijpen om deze te woord te kunnen staan.

5. kunnen in een eenvoudig gesprek strategieën aanwenden die het bereiken van hun doel vergemakkelijken :

- verzoeken om te herhalen;
- verzoeken om langzamer te spreken;
- vragen naar een omschrijving;
- vragen om te spellen;
- vragen om iets op te schrijven.

6. leren, door het verwerven van een zekere graad van zelfredzaamheid, de nodige luisterbereidheid opbrengen om in eenvoudige communicatieve situaties te functioneren en zich te concentreren op wat ze willen vernemen.(*)

5.2.2. Spreken : Frans (F)

De leerlingen

F7. kunnen eenvoudige vragen formuleren en beantwoorden op basis van behandelde onderwerpen.

F8. kunnen eenvoudige en korte bestudeerde teksten en dialogen bondig navertellen met behulp van sleutelwoorden.

F9. kunnen eenvoudige vragen formuleren en beantwoorden aan de hand van eenvoudige documenten.

F10. kunnen op een eenvoudige wijze vragen beantwoorden en informatie verstrekken omtrent henzelf, hun omgeving en leefwereld.

F11. kunnen deelnemen aan een eenvoudig gesprek in voor hen relevante en haalbare situaties.

F12. kunnen op gepaste wijze een aantal taaluitingen aanwenden die tijdens eenvoudige gesprekken veelvuldig voorkomen, rekening houdend met de elementaire omgangsregels.

F13. kunnen in een eenvoudig gesprek strategieën aanwenden die het bereiken van hun doel vergemakkelijken :

- het op een andere wijze zeggen;
- een eenvoudige omschrijving geven of vragen;
- het juiste woord vragen;
- gebruik maken van lichaamstaal.

F14. leren in eenvoudige communicatieve « spreek »-situaties functioneren.(*)

5.2.3. Spreken : Engels (E)

De leerlingen

E7. kunnen deelnemen aan door de leraar geleide gesprekken.

E8. kunnen eenvoudige vragen stellen en een bondig antwoord geven op vragen over in de klas beluisterd

en gelezen tekstmateriaal.

E9. kunnen op een eenvoudige wijze vragen beantwoorden en informatie verstrekken omtrent henzelf, hun

omgeving en leefwereld.

E10. kunnen op gepaste wijze een aantal taaluitingen aanwenden die tijdens eenvoudige gesprekken veelvuldig voorkomen, rekening houdend met de elementaire omgangsregels.

E11. kunnen in een eenvoudig gesprek strategieën aanwenden die het bereiken van hun doel vergemakkelijken :

- het op een andere wijze zeggen;
- een eenvoudige omschrijving geven of vragen;
- het juiste woord vragen;
- gebruik maken van lichaamstaal.

E12. leren in eenvoudige communicatieve « spreek »-situaties functioneren.(*)

5.2.4. Lezen

De leerlingen

15. kunnen de betekenis begrijpen van aanwijzingen, opschriften en waarschuwingen, gesteld in een eenvoudige taal qua structuur en woordenschat.

16. kunnen relevante en herkenbare informatie opzoeken in functionele teksten, gesteld in een eenvoudige taal qua structuur en woordenschat.

17. kunnen de hoofdzaken begrijpen van korte teksten waarin de informatie duidelijk en expliciet wordt verwoord in een eenvoudige taal qua structuur en woordenschat.

18. kunnen de samenhang begrijpen in korte teksten, gesteld in een eenvoudige taal qua structuur en woordenschat.

19. kunnen strategieën aanwenden die het bereiken van hun doel vergemakkelijken :

- herkennen van doorzichtige woorden;
- afleiden uit de context;
- raadplegen van een eenvoudig woordenboek of woordenlijst.

20. leren de nodige leesbereidheid opbrengen en zich concentreren op wat ze willen vernemen.(*)

5.2.5. Schrijven : Frans (F)

De leerlingen

F21. kunnen woorden, zinnen en korte teksten kopiëren met aandacht voor correcte spelling.

F22. kunnen een eenvoudige gedicteerde tekst correct schrijven als de tekst kan worden voorbereid.

F23. kunnen korte mededelingen opstellen met behulp van een voorbeeld.

F24. kunnen een eenvoudige korte tekst neerschrijven over een bestudeerd onderwerp met behulp van sleutelwoorden.

F25. kunnen strategieën aanwenden die het schrijven vergemakkelijken :

- gebruik maken van een model of van een in de klas behandelde tekst;
- een eenvoudig woordenboek of woordenlijst doeltreffend gebruiken om het juiste woord te vinden.

F26. leren in eenvoudige communicatieve « schrijf »-situaties functioneren.(*)

5.4.6. Schrijven : Engels (E)

De leerlingen

E21. kunnen woorden, zinnen en korte teksten kopiëren met aandacht voor correcte spelling.

E22. kunnen schriftelijke oefeningen maken waarbij gegevens moeten worden gewijzigd of aangevuld.

E23. kunnen een gedicteerde tekst correct schrijven als de tekst kan worden voorbereid.

E24. kunnen een korte mededeling opstellen met behulp van een voorbeeld.

E25. kunnen strategieën aanwenden die het schrijven vergemakkelijken :

- gebruik maken van een model of van een in de klas behandelde tekst;
- een eenvoudig woordenboek of woordenlijst doeltreffend gebruiken om het juiste woord te vinden.

E26. leren in eenvoudige communicatieve « schrijf »-situaties functioneren.(*)

6. Artistieke opvoeding of plastische opvoeding en/of muzikale opvoeding (3)

6.1. Motivering

6.1.1. Verschillen in uitgangspunten tussen de door de overheid vastgelegde eindtermen en de Rudolf Steinerpedagogie

Bij het lezen van de door de overheid vastgelegde eindtermen kan men zich moeilijk van de indruk ontdoen

dat de schrijvers zijn uitgegaan van het standpunt dat in de eerste graad het hele vakgebied van de

plastische en muzikale opvoeding moet worden bestreken en dat de leerstof zo gevarieerd mogelijk moet zijn.

De Steinerscholen zijn van mening dat een versnippering van de aangeboden thema's het concentratievermogen van de kinderen ondermijnt, nervositeit in de hand kan werken en het vinden van een

innerlijke houvast - zo noodzakelijk op deze leeftijd - moeilijker maakt. Daarom kiezen zij voor het langdurig

vertoeven bij één leerinhoud, voor het opbouwen van lessen rond één centraal thema en voor het ritmisch herhalen van leerstof zodat naast het nieuwe steeds iets herkenbaars wordt aangeboden. Op die manier willen zij het kind helpen zich in zichzelf te verankeren en zijn zelfvertrouwen te verhogen.

De Steinerscholen merken tevens dat het omgaan met de massamedia en de audiovisuele opvoeding duidelijk een grondtoon vormen in de door de overheid vastgelegde eindtermen. Aangezien het belevingsgerichte, actieve musiceren in de gehele benadering van het muziekonderricht vanuit de Steinerpedagogie steeds centraal staat, wordt er zo weinig mogelijk gewerkt met opgenomen luistervoorbeelden. Ook in de plastische opvoeding staan de zelfwerkzaamheid en de eigen creativiteit centraal; het kijken naar (consumeren van) en/of kritisch omgaan met beelden staan in de eerste plaats

ten dienste van deze centrale doelstelling. Door middel van de thema's (bij het schilderen, tekenen, boetseren)

doen de leerlingen geleidelijk een zekere kennis op van de beeldende kunsten. In de bovenbouw wordt deze kennis systematisch aangevuld en uitgediept in de vakken Esthetica en Plastische opvoeding.

6.1.2. Toelichting bij de voorgestelde eindtermen

In een eerste beweging werden in de lijst van door de overheid vastgelegde eindtermen die eindtermen gezocht die het eigen pedagogisch project van de Steinerscholen niet in de weg staan. Voor de vakken Muzikale en Plastische opvoeding waren dat de eindtermen M.O. 1, 2, 3, 6, 7, 11, 15 en 17 en P.O. 1, 2, 3,

5, 9, 11, 12, 14 en 15. Deze eindtermen werden in ons eigen voorstel opgenomen, weliswaar met andere nummers vanwege de verschillende structurering.

Bij het opstellen van de eindtermen voor de Steinerscholen hebben we ons geheel laten leiden door de eigen uitgangspunten, waardoor de voorgestelde eindtermen uiteraard fundamenteel verschillen van de door de overheid vastgelegde eindtermen.

6.1.2.1. Muzikale opvoeding

Het cognitieve aspect van de klassieke opvatting over muziekonderricht is in de Steinerscholen minder belangrijk dan de kunstzinnige benadering. Bovendien verloopt de opbouw van de cognitieve elementen van het muziekonderwijs in de Steinerpedagogie in samenhang met het gehele leerplan. Deze visie leidt tot

een spreiding van de cognitief gerichte muzikale vorming over 12 jaar (lagere en middelbare school). In zijn

fasering richt het leerplan zich naar de ontwikkelingsfasen van het kind in samenhang met de fasen van de

ontwikkeling van de mensheid. Hierbij wordt telkens rekening gehouden met de klassikaal bereikte rijpheid.

Tevens wil het muziekonderricht een tegenwicht bieden voor elke op passieve beleving gerichte en innerlijk

verstarrende muziekcultuur.

De doelstellingen van het muziekonderricht in de Steinerscholen zijn hoofdzakelijk ontwikkelingsdoelen voor

de totale persoonlijkheid. Het leven in het muzische element werkt harmoniserend op o.m. de ademhaling, de bewegingen, het gevoelsleven en het beweeglijke denken. Door middel van regelmatig oefenen wordt de

wil gesterkt en komt men tot sociale en spirituele beleving. Ook het beleven van het eigen innerlijk wordt door het muziekonderricht bevorderd.

Normaal wordt van elke leerling gevraagd dat hij/zij een instrument leert bespelen en dat steeds verder oefent. De voorgestelde eindtermen bevatten hieromtrent weliswaar geen doelstellingen, aangezien per klasgroep en per individuele leerling steeds moet geëvalueerd worden wat de zinvolste invulling van dit vak

is. « Algemeen geldende, normatieve doelstellingen vooropstellen zou dit creatieve aspect van het vak Muzikale opvoeding alleen maar in gevaar brengen.

In de eerste graad van het secundair onderwijs gaat de aandacht vooral naar de barokke stemmingen. In deze muziek is het vormelijk element het sterkst aanwezig. Net zoals in de andere vakken (skelet in Biologie en Lichamelijke opvoeding, grammatica bij Moderne Vreemde Talen, perspectief in Plastische opvoeding, enz.) wil dit vormelijk element een steun zijn voor de jongeren bij hun verkenning van de wereld.

Door de vormtaal van de muziek te beleven, oefenen de leerlingen het sociale : rekening houden met de ander, kritiek terughouden, enz. Er kan dus ook muziek uit andere periodes dan de barok worden gekozen, op voorwaarde dat de bouwstenen van de barokke muziek duidelijk aanwezig zijn.

6.1.2.2. Plastische opvoeding

Het doel van de lessen Plastische opvoeding is in de Steinerscholen steeds de begeleiding van de ontwikkelingsprocessen van de leerlingen. Verschillende aspecten kunnen daarbij onderscheiden worden :

cognitieve, affectieve, volitieve en therapeutische. Een ander doel is ook (hulp bij) diagnostiek : de leerkracht leert door de waarneming van de kunstzinnige processen en resultaten van de klas de leerlingen

beter kennen; het wezen van een kind openbaart zich daarin vaak heel openlijk en diepgaand. Uit een betere kennis van de leerling vloeit normaliter een betere begeleiding voort (lessen zelf, klassenraden,...). Op de noden en vragen van leerlingen in de (pre)puberteit (zie inleiding) wordt in de lessen Plastische opvoeding passend ingespeeld.

6.2. Voorgestelde eindtermen

6.2.1. Muzikale opvoeding

6.2.1.1. Waarnemen

De leerlingen

1. kunnen gericht luisteren en hun waarneming toetsen aan reeds verworven kennis, vroegere ervaringen of eigen fantasie.
2. kunnen in gegeven muziekwerken de basiscomponenten ritme, melodie, muzikale vorm en klankkleur waarnemen en herkennen.
3. kunnen in gegeven muziekwerken stemsoorten en instrumenten onderscheiden en vergelijken.
4. kunnen enkele muziekvormen met een verschillend karakter onderscheiden.
5. kunnen de soorten en families muziekinstrumenten herkennen.
6. kunnen onderscheid maken tussen mineur en majeur.
7. ontwikkelen een innerlijk gehoor (auditief voorstellingsvermogen).

6.2.1.2. Musiceren

6.2.1.2.1. Zingen

De leerlingen

8. kunnen een gevarieerd liedrepertoire van een tiental liederen in groepsverband onder leiding uitvoeren.

6.2.1.2.2. Spelen

De leerlingen

9. kunnen enkele muziekinstrumenten speels onderzoeken.
10. leren zichzelf vinden in een eventuele keuze van een instrument.

6.2.1.2.3. Verwoorden

De leerlingen

11. kunnen verwoorden dat hun muzikale beleving beïnvloed wordt door stemming, voorkeur of vooroordeel.
12. ontwikkelen hun oordeelsvorming : ze kunnen stemmingen aanvoelen en hun appreciatie verwoorden.

6.2.1.3. Attitudes

De leerlingen

13. leren zich kritisch opstellen ten opzichte van eigen werk en dat van anderen.(*)
14. leren kritische bedenkingen ten aanzien van hun creatieve uitingen aanvaarden en verwerken.(*)
15. leren collectief musiceren en hun eigen inbreng afstemmen op de kwaliteit van het geheel.(*)
16. leren zich expressief uiten.(*)

17. leren openstaan voor verschillende muziekstemmingen (*)
18. leren zichzelf herkennen in de ballades en ontwikkelen hun zielenleven aan de bezongen figuren (bv. in geuzenliederen : de ideale mens, de held,...).(*)
19. leren een eigen plaats in de groep vinden (concerterend element).(*)

6.2.2. Plastische opvoeding

6.2.2.1. Waarnemen

De leerlingen

1. kunnen gericht kijken en hun kijkervaring toetsen aan reeds verworven kennis, vroegere ervaringen of eigen fantasie.
2. kunnen de functies van aangeboden beeldtaal waarnemen en vergelijken.
3. kunnen verschillende beeldaspecten identificeren.
4. leren objectief kijken, onafhankelijk van hun eigen gemoedstoestand.

6.2.2.2. Vormgeven

De leerlingen

5. kunnen onder begeleiding verschillende methoden en technieken functioneel gebruiken.
6. kunnen onder begeleiding tot een expressieve weergave komen waarbij de beeldaspecten, de techniek en de materialen op een verantwoorde wijze in hun persoonlijk werk worden geïntegreerd.

6.2.2.3. Verwoorden

De leerlingen

7. kunnen verwoorden dat hun visuele beleving beïnvloed wordt door stemming, voorkeur of vooroordeel.
8. kunnen hun eigen beeldend werk naar inhoud en vorm toelichten.

6.2.2.4. Kennis

De leerlingen

9. weten dat er een grote diversiteit van beeldcreaties bestaat, o.a. wat doelgerichtheid en consumptiegerichtheid betreft.
10. kennen de aard en mogelijkheden van de verschillende materialen die worden gebruikt (papier, verf, tekenmateriaal,...).
11. kennen de aard en mogelijkheden van de verschillende technieken die worden gebruikt (aquarel, houtskool, inkt,...).
12. hebben doorzicht in licht- en schaduwwerkingen bij (relatief) eenvoudige situaties met eenvoudige volumes (bv. gericht licht op kubus, bol,..., gebouwen, landschap,...).
13. hebben doorzicht in de elementaire perspectiefwetten (lucht-, kleur-, lijnperspectief).
14. verdiepen hun kennis van de waargenomen objecten en situaties.
15. verdiepen hun kleurkennis.
16. verdiepen hun kennis omtrent gestelde thema's (bv. bij het schilderen : weersomstandigheden, een volk,...).

6.2.2.5. Attitudes

De leerlingen

17. leren kijken naar de creaties van anderen in de groep en leren luisteren naar de evaluatie ervan. (*)
18. leren zich kritisch opstellen ten opzichte van eigen werk en dat van anderen. (*)
19. leren kritische bedenkingen ten aanzien van hun creatieve uitingen aanvaarden en verwerken. (*)
20. leren zich expressief uiten. (*)
21. ontwikkelen liefde voor het doen (verbinding met de handeling kwalitatief verbeteren). (*)
22. leren beseffen wanneer « de juiste graad van afwerking » is bereikt. (*)
23. ontwikkelen orde en netheid (wat nodig is m.b.t. techniek en onderwerp). (*)
24. versterken hun doorzettingsvermogen. (*)
25. leren beheerst en gericht werken. (*)

7. Nederlands

7.1. Motivering

7.1.1. Verschillen in uitgangspunten tussen de door de overheid vastgelegde eindtermen en de Rudolf Steinerpedagogie

Volgens de uitgangspunten bij de door de overheid vastgelegde eindtermen ligt het accent op informatieve

communicativiteit. Dit is in de Steinerscholen niet prioritair. Integendeel. Enerzijds ligt het accent op het

grammatica-onderwijs (als ondersteuning voor fysieke en psychische ontwikkeling, en dus niet in de eerste

plaats als ondersteuning voor taalvaardigheid), anderzijds op de verfijning en verscherping van het taalgevoel via woordenschat, literatuur, poëzie,... Gevarieerde stijloefeningen, opstelopdrachten en spreken

voordrachtbeurten geven ruimte aan de expressiekracht van de leerlingen en vormen de zin voor structuur. De voortdurende ontmoeting met en toetsing aan werk van goede auteurs versterken het vermogen tot bewonderen en spelen in op de behoefte aan goede, esthetisch verantwoorde voorbeelden. Taalvaardigheid wordt op de Steinerscholen dus (uiteraard) allerminst afgewezen, maar heeft een ruimere inhoud dan informatieve communicativiteit.

In de Steinerscholen wordt taal als een levend iets benaderd en wordt getracht de leerlingen hiervoor gevoel bij te brengen, veeleer dan een gamma abstracte analyse-instrumenten of aangeleerde technieken.

De analytische vaardigheden waarvan in de door de overheid vastgelegde eindtermen sprake is, zoals het opdelen in luister-, spreek-, lees- en schrijfvaardigheden (telkens met zender, ontvanger, enz.) passen niet in

de Steinerscholen.

Bovendien staat in de Steinerscholen bij het vak Nederlands het opvoedend aspect duidelijk veel méér op de voorgrond dan het streven naar communicatievaardigheden. Vandaar de ruime plaats die de literatuur inneemt in de Steinerscholen maar die men in de door de overheid vastgelegde eindtermen nauwelijks terugvindt (tenzij in het woordje « fictionele teksten »).

Naar ons inzicht geeft taal uiting aan een taalgeest en verbindt zij aldus grote groepen van mensen, lotgenoten als het ware. De leerlingen oefenen hun taalvaardigheid zowel in het exact leren uitdrukken van

hun waarnemingen als via de ontmoeting met taalkunst en kennis en inzicht in de grammatica. Op al deze wegen ontwikkelen zij het vermogen zich in te leven in de taalgeest, zodat mensen elkaars ware bedoelingen kunnen leren waarnemen en uitdrukken. Het ontwikkelen van dit vermogen is een zeer belangrijke sociale doelstelling. In de eerste graad werken de Steinerscholen hieraan door het expressievermogen aan te scherpen door een rijke woordenschat en een scherp taalgevoel te ontwikkelen.

Concrete uitdrukkingen hiervan zijn : zelf gedichten schrijven, disputen houden, toneel(fragmenten) spelen,

persoonlijke en zakelijke brieven schrijven, verslagen opstellen en spreekbeurten houden.

Voorts wordt in de door de overheid vastgelegde eindtermen op een te jonge leeftijd te sterk een beroep gedaan op het kritisch vermogen : het bewust ontwikkelen van het oordeelsvermogen komt in de Steinerscholen vooral in de tweede graad aan bod en wordt er zelfs een hoofddoel. Verder is het leren omgaan van leerlingen met wat in hun directe belangstellingswereld ligt (jeugdprogramma's, jeugdnieuws,...) in de Steinerscholen géén hoofdzaak. Veeleer is het belangrijk dat de aangeboden leerstof

aansluit bij de diepere nood naar ontwikkelingsinhouden die in elk kind leeft. Daarvoor zal telkens een beroep moeten worden gedaan op leerstof die net buiten de normale belangstellings sfeer van het kind ligt;

het is juist de taak van de leerkracht om de kinderen hiervoor warm te maken, zodat ze er innerlijk aan kunnen ontwikkelen.

Tenslotte werden alle eindtermen die van de leerlingen een "bereidheid om" vragen vervangen door eindtermen die geformuleerd zijn in termen van « leren » of « kunnen ». Een uitvoerige toelichting hierover staat in onze inleiding bij de Vakoverschrijdende eindtermen. Hier kunnen we ons beperken tot het volgende : in de Steinerscholen heeft men uiteraard ook graag dat leerlingen bijvoorbeeld bereid zijn om te

luisteren, te spreken... Maar door zoiets in een leerlinggerichte doelstelling te formuleren, waardoor het eigenlijk een juridische verwachting wordt dat leerlingen effectief bereid zijn om te luisteren, te spreken, enz.

kan het niet anders dan dat dit « bereid » een « geforceerde bereidheid » zou worden. De Steinerscholen vermijden zoveel mogelijk om in hun eindtermen morele verwachtingen op te nemen, juist omdat zulke verwachtingen contraproductief werken wanneer ze als externe doelstelling worden opgelegd aan leraren

en leerlingen. Ter vervanging stellen wij reëel toetsbare en leerlinggerichte doelstellingen voor (bijvoorbeeld onze eindtermen 7, 16, 24 en 34).

7.1.2. Toelichting bij de voorgestelde eindtermen

In een eerste beweging werden in de lijst van door de overheid vastgelegde eindtermen die eindtermen gezocht die het eigen pedagogisch project van de Steinerscholen niet in de weg staan. Aangezien de door

de overheid vastgelegde eindtermen Nederlands in feite groeperingen van doelstellingen zijn, specificeren we hier - waar nodig - over welke onderdelen (« streepjes ») het gaat. Voor het vak Nederlands kunnen voor de Steinerscholen de eindtermen 1 (1e, 2e en 4e streepje), 2 (1e, 2e en 3e streepje), 4, 5, 6, 8, 9

(1e, 3e en 4e streepje), 10, 12, 13, 15, 17 en 22 (1e en 3e streepje) overgenomen worden. Deze eindtermen werden in ons eigen voorstel opgenomen, weliswaar met andere nummers vanwege de verschillende structurering. De eindtermen 1 (derde streepje), 2 (vierde streepje) en 9 komen in de Steinerscholen niet aan bod (zie ook hoofdstuk 6 i.v.m. audiovisuele media in Muzische opvoeding en Plastische opvoeding). Eindtermen 3, 7, 11, 12 en 16 : in de Steinerscholen is het expliciet niet de bedoeling dat leerlingen al

deze middelen kennen. Natuurlijk wordt ernaar gestreefd dat leerlingen adequaat kunnen reageren, spreken, luisteren e.d., maar in de Steinerpedagogie wordt hiertoe de weg gekozen van het aanvoelen van de taalsituatie, niet het analyseren, structureren en vervolgens een strategie kiezen uit de lijst van eindterm 20.

Eindterm 14 handelt over het invullen van formulieren, een vaardigheid die in de Steinerscholen als niet relevant wordt beschouwd in de eerste graad. We beschouwen het aanleren van een dergelijke vaardigheid

op deze leeftijd als demotiverend en in tegenstelling met de eigenlijke doelstelling van de Steinerpedagogie

op dit vlak, nl. de leerlingen in contact brengen met de taalgeest van de bestudeerde taal. Eindtermen 13 en

15 zullen in de Steinerscholen voornamelijk in andere vakken dan Nederlands worden gerealiseerd, zoals bijvoorbeeld in Aardrijkskunde, Natuurwetenschappen, Geschiedenis en Wiskunde. De « essentiële elementen » van de communicatiesituatie zoals ze in eindterm 18 worden opgesomd, komen uit één bepaalde linguïstische visie (theorie) en kunnen als dusdanig niet worden aanvaard. In de Steinerscholen wordt taal als een levend organisme beschouwd, wat het zender- en ontvangerkarakter ver overtreft. Zelfs analyse in verschillende factoren wordt als onheilzaam beschouwd. Er zal worden getracht de leerlingen gevoel voor taal bij te brengen.

Bij het opstellen van de eindtermen voor de Steinerscholen hebben we ons ten dele laten leiden door de eigen uitgangspunten en ten dele door de door de overheid vastgestelde eindtermen. Ze kwamen tot stand

door in een eerste beweging de door de overheid vastgestelde eindtermen te behouden voor zover ze de realisering van de eigen doelstellingen niet in de weg stonden. Daarna werden deze eindtermen aangevuld

met doelstellingen uit de eigen onderwijspraktijk. Daarbij hebben wij hetzelfde schema gevolgd en onze doelstellingen ingedeeld in « luisteren », « spreken », « lezen » en « schrijven ». Het spreekt immers vanzelf dat ook de Steinerscholen de leerlingen leren luisteren, spreken, lezen en schrijven. Dat gebeurt echter niet door de leerlingen zelf met deze indeling te confronteren. De indeling in deze vier « hoofdstukken » mag dan ook niet worden begrepen als deel uitmakende van de essentialia van de Steinerpedagogie, maar eerder als een praktische manier om de door de overheid vastgestelde eindtermen

te combineren met de eigen doelstellingen.

In de eerste graad van de Steinerscholen gaat de aandacht in het bijzonder naar de algemene zorg voor het taalgebruik. Bij de jongeren treedt immers een « verstommingsproces » op : de angst om te spreken wordt groter. Het uiterlijke zwijgen heeft te maken met de zoektocht naar de eigen, persoonlijke, innerlijke taal die de jongeren doormaken. Men kan er dus op vertrouwen dat de taal ook door het « luisteren » wordt

ontwikkeld. Anderzijds moeten de jongeren ook iets aangereikt krijgen waarop ze kunnen terugvallen

wanneer hun innerlijke stem aan het woord wil komen. Daarom zijn spreek- en toneel oefeningen belangrijk in de eerste graad.

Tegelijk met het uiterlijke zwijgen ontstaat bij de jongeren een behoefte om zich schriftelijk uit te drukken (in dagboeken allerhande bv.). Talrijke steloefeningen helpen hen hierbij. De waarnemingsoefeningen hebben

als doel de leerlingen de waarde van de juistheid, van exactheid te leren kennen, zowel in het uitdrukken van wat ze waarnemen in de wereld rondom hen, als naar hun eigen innerlijk toe. Langzaamaan kan worden gewerkt aan het ontwikkelen van een eigen stijl. Zowel in het schrijf- als in het leesonderwijs moet men steeds op het andere luik van het schriftelijke communicatieproces bedacht zijn : achter elke tekst schuilt een schrijver (met zijn eigen communicatieve en vaak ook expressieve bedoelingen) en wie schrijft, heeft ook meestal een (mogelijke) lezer op het oog.

De jonge mens uit de eerste graad begint belangstelling te hebben voor de rationele structuur en de causale verbanden van de dingen rondom hem. In de taallessen wordt hierop ingespeeld door uitvoerig in te gaan op de grammatica. Woordontleding en de bouw en ontleding van de enkelvoudige zin moeten de leerlingen op het einde van de eerste graad grondig kunnen en kennen. De kennis van de grammatica leidt

tot een verhoging van de taalvaardigheid, is een hulp bij het aanleren van vreemde talen en is belangrijk voor het bijbrengen van juiste denk- en redeneerwijzen.

De leerlingen moeten de behandelde teksten begrijpen (woordenschat én inhoud) en in eigen woorden opnieuw kunnen vertellen. Zij moeten in correct Nederlands over de inhoud van de teksten van gedachten kunnen wisselen.

In het eerste jaar van de eerste graad luisteren de leerlingen nog voornamelijk naar avonturenverhalen met

een duidelijk spanningselement : de leerlingen leren zich inleven in de avonturen van ontdekkingsreizigers,

uitvinders, ridders, enz. In het tweede jaar moet de literatuur het woelige gevoelsleven van de leerlingen voeding geven en kanaliseren. Romantische auteurs spreken sterk aan. Ook beschouwende teksten, bv. van de filosofen van de Verlichting komen in aanmerking. In het tweede jaar van de eerste graad is vooral tragisch toneel (expressie in woord en gebaar) hét pedagogisch middel bij uitstek.

Waar het bij de lectuur op aankomt, is dat de leerlingen teksten kunnen lezen waarmee zij in hun leven worden geconfronteerd, dat zij worden gemotiveerd tot lezen in hun vrije tijd en dat zij de schrijftaken aankunnen die hun leven in en buiten de school met zich meebrengt. De doelstellingen hebben zowel met functioneel als met genietend lezen en schrijven te maken. Het genietend lezen wordt aangebracht in de vorm van goede en haalbare literaire teksten en in de vorm van goede jeugdboeken.

In de Steinerscholen wordt het luisteren of kijken naar radio of TV niet systematisch geoefend. Uiteraard zal

op de inbreng van de leerlingen worden ingegaan om klasgesprekken te voeren over actuele gebeurtenissen die het nieuws hebben gehaald, over reclameboodschappen of over populaire programma's

waar veel leerlingen vragen of opmerkingen bij hebben. Onze eindtermen 6 en 11 moeten dan ook in deze

zin worden begrepen.

7.2. Voorgestelde eindtermen

7.2.1. Luisteren

De leerlingen

1. kunnen luisteren naar de volgende tekstsoorten (verwerkingsniveau : structureren) :

- een uiteenzetting door de leraar over een leerstofonderdeel in de klas;
- een dialoog, polyloog met medeleerlingen met betrekking tot het school- en klasgebeuren;
- instructies in verband met het uitvoeren van handelingen voor onbekende leeftijdgenoten;
- een (telefoon)gesprek met een onbekende volwassene;
- een voorgelezen verhaal.

2. kunnen luisteren naar de volgende tekstsoorten voor leeftijdgenoten (verwerkingsniveau : beoordelen) :

- uitspraken in een discussie;
- oproepen en uitnodigingen tot een activiteit;

- mondeling aangeboden ontspannende teksten;
- 3. kunnen luisteraandacht laten blijken.
- 4. kunnen de gedachtegang van een redenering of de lijn van een verhaal volgen.
- 5. kunnen het gehoorde toetsen aan eigen ervaringen en opvattingen.
- 6. kunnen luisteren naar een klasgesprek, o.a. over actualiteit, kranten, tijdschriften, radio- of TVprogramma's, enz.
- 7. leren binnen gepaste communicatiesituaties :
 - luisteren;
 - een onbevooroordeelde luisterhouding aannemen;
 - een ander laten uitspreken;
 - reflecteren over hun eigen luisterhouding;
 - het beluisterde toetsen aan eigen kennis en inzichten.(*)

7.2.2. Spreken

De leerlingen

- 8. kunnen duidelijk articuleren.
- 9. kunnen spreken zonder storende haperingen, herhalingen of stopwoorden.
- 10. kunnen de volgende tekstsoorten produceren (verwerkingsniveau : structureren) :
 - vragen en antwoorden met betrekking tot leerstofonderdelen in de klas;
 - instructies aan bekende leeftijdgenoten;
 - uitnodigingen aan een bekende volwassene tot deelname aan een activiteit;
 - (telefoon)gesprekken : een onbekende volwassene inlichtingen geven of erom vragen;
 - mededelingen : de informatie die ze met betrekking tot een bepaald onderwerp, thema of opdracht hebben verzameld aan de leraar en klasgenoten aanbieden;
 - mededelingen : gevoelens, gewaarwordingen, verwachtingen in verband met het klasgebeuren tegenover een bekende volwassene verwoorden.
- 11. kunnen deelnemen aan een klasgesprek, o.a. over actualiteit, kranten, tijdschriften, radio- of TVprogramma's, enz.
- 12. kunnen aan een gedachtewisseling in de klas deelnemen, daarin een standpunt onder woorden brengen en toelichten (verwerkingsniveau : beoordelen).
- 13. kunnen de woorden gebruiken die bij de bespreking van een bepaald onderwerp horen.
- 14. kunnen mensen op een passende wijze aanspreken.
- 15. kunnen hun beurt afwachten in een gesprek en uitmaken wanneer het moment gunstig is om zelf wat te zeggen.
- 16. leren binnen gepaste communicatiesituaties :
 - algemeen Nederlands spreken;
 - een kritische houding aannemen tegenover hun eigen communicatiegedrag.(*)

7.2.3. Lezen

De leerlingen

- 17. kunnen de volgende tekstsoorten voor leeftijdgenoten lezen (verwerkingsniveau : structureren) :
 - schema's en tabellen;
 - studieteksten;
 - fictionele teksten.
- 18. kunnen de volgende tekstsoorten voor leeftijdgenoten lezen (verwerkingsniveau : beoordelen) :
 - brieven;
 - schriftelijke oproepen of uitnodigingen tot actie;
 - instructies;
 - reclameteksten en advertenties;
 - informatieve teksten, inclusief informatiebronnen.
- 19. kunnen efficiënt informatie vinden in (alfabetische) lijsten, tabellen, schema's, woordenboeken, registers, inhoudsoverzichten,...

20. kunnen verschillende tekstsoorten onderscheiden : verhaal, gedicht, brief, roman, gebruiksaanwijzing e.d.

21. kunnen in de context aanwezige informatie over de betekenis van woorden opsporen.

22. kunnen snel de belangrijkste informatie uit een tekst halen.

23. kunnen in verhalende teksten de ontwikkeling van het verhaal volgen en aanwijzen.

24. leren binnen de gepaste situaties :

- reflecteren over de inhoud van een tekst;
- de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen;
- zich inleven in fictionele tekstsoorten;
- hun persoonlijke waardering en voorkeur voor bepaalde teksten uitspreken.(*)

7.2.4. Schrijven

De leerlingen

25. kunnen een tekst overschrijven zonder fouten tegen spelling, interpunctie, syntaxis en morfologie.

26. kunnen in een voorgestructureerd kader notities maken.

27. kunnen de volgende tekstsoorten produceren (verwerkingsniveau : structureren) :

- een oproep, een uitnodiging aan bekende leeftijdgenoten;
- een instructie aan bekende leeftijdgenoten;
- een stuk met informatie over henzelf voor al of niet nader bekenden;
- een informatief stuk voor bekende leeftijdgenoten;
- antwoorden op vragen van bekende volwassenen over op school verwerkte inhoud;
- een verslag aan bekende volwassenen over een gegeven schoolse opdracht.

28. kunnen een woordenboek gebruiken.

29. kunnen een tekst schrijven met verzorging van de zinnen, de alinea's en het verband tussen zinnen en alinea's.

30. kunnen een korte uiteenzetting opstellen.

31. kunnen een samenvatting van een verhaal of een boek maken.

32. kunnen vanuit een leeftijd-eigen rol een brief schrijven waarin de gangbare conventies worden gerespecteerd.

33. kunnen de gepaste woordenschat gebruiken die bij een bepaald onderwerp hoort.

34. leren binnen de gepaste situaties :

- reflecteren over hun eigen schrijven,
- taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out verzorgen.(*)

7.2.5. Taalbeschouwing

De leerlingen

35. kennen de basisbegrippen van woord- en zinsleer.

36. herkennen binnen concrete taalgebruikssituaties volgende taalverschijnselen :

- verbindings- en verwijswaarden;
- samenstelling en afleiding (vormingsproces).

37. kunnen niet te moeilijke enkelvoudige zinnen segmenteren.

38. kunnen de zinsdelen in enkelvoudige zinnen benoemen.

39. beheersen de beginselen van de morfologie van het Nederlands.

7.2.6. Woordenschat (luisteren, spreken, lezen, schrijven)

De leerlingen

40. kunnen een adequate woordenschat gebruiken, afhankelijk van de communicatiesituatie.

41. leren de juiste adjectieven gebruiken bij het maken van beschrijvingen.(*)

42. maken kennis met de woordenschat in verband met technische en ambachtelijke beroepen.

8. Technologische opvoeding

8.1. Motivering

8.1.1. Verschillen in uitgangspunten tussen de door de overheid vastgelegde eindtermen en de Rudolf Steinerpedagogie

De door de overheid vastgelegde eindtermen gaan ervan uit dat in de eerste graad het hele gebied van de

techniek moet worden bestreken en dat de leerstof zo gevarieerd mogelijk moet zijn. Bijgevolg blijven deze

eindtermen oppervlakkig.

De Steinerscholen zijn van mening dat een dergelijke versnippering het concentratievermogen van de

kinderen ondermijnt, nervositeit in de hand kan werken en het vinden van een innerlijke houvast - zo noodzakelijk op deze leeftijd - moeilijker maakt. Daarom kiezen zij voor het langdurig vertoeven bij één leerinhoud, voor het opbouwen van lessen rond één centraal thema en voor het ritmisch herhalen van leerstof zodat naast het nieuwe steeds iets herkenbaars wordt aangeboden. Op die manier willen zij het kind helpen zich in zichzelf te verankeren en zijn zelfvertrouwen te verhogen.

De Steinerscholen hebben een ander concept van het vak Technologische opvoeding. Het wordt er gezien

als een voorbereiding op het vak Fysica in de bovenbouw. In de Steinerpedagogie hebben in principe alle vakken een concreet uitgangspunt. Toch is er een verschil tussen het vak Technologische opvoeding in de

eerste graad en het vak Fysica in de tweede en derde graad. In de eerste graad wordt door middel van proefnemingen een inleiding gegeven op het technisch denken en handelen. Ook in de bovenbouw worden

de onderwerpen uit het vak Fysica ingeleid vanuit een technische probleemstelling. Toch zullen de uiteenzettingen daar van een meer theoretische aard zijn, voornamelijk bedoeld ter ontwikkeling van het abstractievermogen van de leerlingen.

In de door de overheid vastgelegde eindtermen komen tevens heel wat doelstellingen naar voren m.b.t. informatica en het omgaan met computers. Tot nog toe hebben de Steinerscholen, ook internationaal, nog geen op de eigen grondslagen gebaseerde leerplannen voor informatica ontwikkeld. Een eigen visie op de

nieuwe technologie is volop in ontwikkeling, wat te merken is aan de vele publicaties hierover in tijdschriften

over Steinerpedagogie. In het algemeen stelt men daar echter steeds dat jonge kinderen bij voorkeur nog niet worden geconfronteerd met deze nieuwe technologie; de behandeling ervan, evenals een introductie ertoe worden uitgesteld tot in de hogere jaren van de bovenbouw.

Daarbij voelen wij ons gesteund door recent Amerikaans onderzoek, o.a. gepubliceerd door Todd Oppenheimer (The Atlantic Monthly, juli 1997), waaruit blijkt dat er geen betrouwbaar onderzoek is dat bewijst dat de computer de leerprestaties verbetert. Voor zover er al sprake is van significante resultaten, betreft het zeer specifieke, geavanceerde programma's voor oudere leerlingen en voor gehandicapte leerlingen. Vooral voor jonge kinderen, waartoe de Steinerscholen de leerlingen van de eerste graad nog rekenen, zijn driedimensionale vormen van spelen en leren, het aanspreken van zintuigen, lichaamsbeweging, samenwerken, luisteren en het opdoen van echte ervaringen door excursies veel wezenlijker dan het leren werken met computers. Oppenheimer stelt verder dat de virtuele werkelijkheid duidelijk een verarming is ten opzichte van de fysieke werkelijkheid; een tweedimensionaal scherm is inferieur aan de ervaring met echte voorwerpen. Leren luisteren, je individueel kunnen uitdrukken, je eigen fantasie volgen : het zijn essentiële manieren van leren die door het invoeren van onderwijs i.v.m. informatietechnologie in de verdrukking dreigen te raken. De Steinerscholen wensen in hun onderwijs voldoende ruimte te laten voor het ontwikkelen van dergelijke kwaliteiten. De (economische) praktijk wijst uit

dat informatica- en computervaardigheden op latere leeftijd betrekkelijk snel kunnen worden ontwikkeld (zelfs tot op hoog niveau) en de ervaring wijst uit dat dat niet zo is voor kwaliteiten als deze die hierboven werden vernoemd. De eindtermen 26, 27 en 28 zien we als een eerste kennismaking met begrippen uit de informatietechnologie.

8.1.2. Toelichting bij de voorgestelde eindtermen

In een eerste beweging werden in de lijst van door de overheid vastgelegde eindtermen die eindtermen gezocht die het eigen pedagogisch project van de Steinerscholen niet in de weg staan. Voor Technologische opvoeding waren dat de eindtermen 1, 2, 3, 6, 7, 9, 12, 13, 16, 17, 19, 21, 23, 30 tot 32, 35

tot 37 en 39 tot 40. Deze eindtermen werden in ons eigen voorstel opgenomen, weliswaar met andere nummers vanwege de verschillende structurering.

Net zoals in de toelichting bij de door de overheid vastgelegde eindtermen wordt gezegd, vinden de Steinerscholen het belangrijk dat leerlingen de technologische wereld leren begrijpen, juist om in een vrije relatie te kunnen treden met deze wereld. De meeste hier weggelaten eindtermen uit het door de overheid vastgelegde pakket voor het vak Technologische Opvoeding komen in de Steinerscholen echter in andere vakken aan bod. Zo komen eindtermen 1 tot 3 vooral aan bod in de lessen Geschiedenis van de eerste en tweede graad, eindterm 5 in Aardrijkskunde tweede graad, eindterm 8 in de lessen Nederlands eerste

graad, eindterm 15 o.m. in het vak Natuurwetenschappen van de eerste graad, eindtermen 18, 20, 22 in de

lessen Fysica van de tweede graad, enz. Eindtermen 24 tot 29 passen niet binnen de visie van de Steinerpedagogie op het vak Technologische opvoeding (zie hierboven, i.v.m. informatica).

Zoals gezegd komen in de Steinerscholen de inhouden van de door de overheid vastgelegde eindtermen voor een groot deel in andere vakken aan bod, waardoor in de lessen Technologische opvoeding ruimte ontstaat om zich te houden aan een beperkt aantal onderwerpen, passend bij de leeftijdsfase van de leerlingen en ingaand op hun ontdekkingsdrang. Technologische opvoeding in deze zin is een levenskunde

: de jonge mens moet zich denkend, invoelend en handelend met de wereld verbinden om zich op die wereld en de maatschappij voor te bereiden.

8.2. Voorgestelde eindtermen

8.2.1. Kennismaking met techniek en erover reflecteren

De leerlingen

1. kunnen enkele grote stappen van de technische ontwikkeling van werktuigen, materialen, technische systemen en het gebruik ervan in tijd en ruimte situeren.
2. kunnen enkele gevolgen opsommen van de technische evolutie en van nieuwe technologieën op de leefomstandigheden en de leefwereld van de mens, ook in andere cultuurgebieden.
3. kunnen met voorbeelden enkele manieren van opwekking, omvorming en gebruik van energie illustreren.
4. kunnen het belang illustreren van schetsen en werktekeningen.
5. kennen in een concrete toepassing de gebruikte materialen.

8.2.2. Planmatig werken, inzichten en attitudes

De leerlingen

6. nemen veiligheidsregels in acht bij het gebruik van materialen, gereedschappen en toestellen.
7. leren systematisch te werk gaan bij het uitvoeren van een technische opdracht.(*)
8. leren zorgzaam en economisch omgaan met gereedschappen, toestellen, materialen en werkstukken.(*)
9. leren ordelijk omgaan met de gebruikte materialen en instrumenten.(*)
10. leren objectief waarnemen via horen, zien, ruiken,... en kunnen hun waarnemingen formuleren zonder er reeds een (neiging tot) besluit aan te koppelen.(*)
11. kunnen zich de technologische oefeningen herinneren.
12. kunnen over deze oefeningen reflecteren.
13. kunnen over deze oefeningen rapporteren.
14. leren de oefeningen beknopt en volledig rapporteren.(*)
15. kunnen de oefeningen in gespreksvorm verwerken.
16. kunnen de oefeningen in relatie brengen met gelijkaardige technologische verschijnselen uit de eigen leefwereld.

8.2.3. Enkele technische begrippen verwerven

De leerlingen

17. duiden de onderdelen aan van een technisch systeem met behulp van een eenvoudig schema (stuklijst en/of symbolen).
18. onderscheiden een aantal bewegings- en krachtoverbrengingen.
19. kennen de essentiële onderdelen om een spanningsbron op te bouwen.
20. kennen het werkingsprincipe van de accu.
21. sommen waarneembare eigenschappen van serie- en parallelschakeling op.
22. beschrijven op eenvoudige wijze hoe overbelasting en elektrocutie worden voorkomen.
23. kennen de thermische en magnetische werking van elektrische stroom.
24. kennen het principe van de elektromagneet.
25. vergelijken functie en kenmerken van een relais met een schakelaar.
26. kunnen met behulp van relais en schakelaar de werking en functie van een eenvoudige stuur- en rekenschakeling (logische schakeling) illustreren.
27. kunnen tiendelige getallen (van 0 tot 15) in binaire getallen omzetten en omgekeerd.
28. verwerven enkele basisbegrippen uit de informatietechnologie.
29. kunnen enkele aëromechanische verschijnselen verklaren.

30. kennen het principe van de barometer.
31. kunnen de alzijdige voortplanting van druk in water beschrijven aan de hand van enkele proeven of toepassingen.
32. kennen het begrip druk in functie van kracht en oppervlakte.
33. kennen enkele toepassingen op de wet van de communicerende vaten.
34. kunnen de wet van Archimedes formuleren en verduidelijken aan de hand van enkele voorbeelden of toepassingen.
35. kunnen de fenomenen beschrijven bij het kijken door prisma en lens.

8.2.4. Enkele technische basisvaardigheden beheersen

De leerlingen

36. kunnen grootheden bepalen met correct gekozen eenvoudige meetinstrumenten.
37. gebruiken voor een eenvoudig praktisch werkstuk het gepaste gereedschap.
38. brengen een eenvoudige tekening over op materiaal.
39. leren de technologische oefeningen juist uitvoeren qua volgorde, werkwijze en bewegingen.
40. leren door het zelf doen van de oefeningen de technologische principes via niet cognitieve wijze beheersen.
41. kunnen eenvoudige elektrische verbindingen maken aan de hand van een schema.
42. kunnen eenvoudige detectie-apparatuur gebruiken om vermoedelijke oorzaken van niet-functioneren van een eenvoudige elektrische kringloop op te sporen.
43. kunnen probleemoplossende technieken toepassen.
44. kunnen een eenvoudig technisch voorwerp schetsen.
45. leren een eigen idee met een schets verduidelijken.

9. Wiskunde

9.1. Motivering

9.1.1. Verschillen in uitgangspunten tussen de door de overheid vastgelegde eindtermen en de Rudolf Steinerpedagogie

In het algemeen kun je stellen dat de eindtermen van de Steinerscholen niet wezenlijk verschillen van de door de overheid vastgelegde eindtermen. Ook in de Steinerpedagogie wordt de verzamelingenleer als niet

essentieel gezien voor een goed wiskundig inzicht en voor het ontwikkelen van het probleemoplossend vermogen. Er worden slechts enkele basisbeginselen van de verzamelingenleer behandeld, nl. diegene die

onmisbaar zijn voor een goed begrip van de andere leerinhouden.

9.1.2. Toelichting bij de voorgestelde eindtermen

In een eerste beweging werden in de lijst van door de overheid vastgelegde eindtermen die eindtermen gezocht die het eigen pedagogisch project van de Steinerscholen niet in de weg staan. Voor wiskunde waren dat de eindtermen 1 tot 8, 10 tot 15, 17 tot 22, 26 tot 37, 40 tot 45 en 47. Deze eindtermen werden in

ons eigen voorstel opgenomen, weliswaar met andere nummers vanwege de verschillende structurering. Eindterm 9 werd uit deze lijst weggelaten omdat in de Steinerscholen het gebruik van een rekentoestel zo lang mogelijk wordt uitgesteld; in de eerste graad is het alleszins nog niet essentieel. Veel essentiëler is het

leren hoofdrekenen en het rekenen op papier, waarbij de leerlingen innerlijk kunnen meebewegen. Het drukken op toetsen vraagt zo'n innerlijke activiteit niet. Bovendien wordt in de eerste graad de overgang gemaakt naar het abstracte letterrekenen. Als leerlingen niet door en door vertrouwd zijn met de rekenregels (door veelvuldig gebruik van een zakrekenmachine), dan komt onvermijdelijk in de hogere graden kennis en inzicht in de wiskunde in het gedrang. De meeste andere door de overheid vastgelegde eindtermen die hier niet werden overgenomen, komen in de bovenbouw aan bod.

Het feit dat de meeste eindtermen Wiskunde kunnen worden overgenomen uit de door de overheid vastgelegde eindtermen, wil niet zeggen dat het vak Wiskunde ook op dezelfde manier bekeken wordt als in

de uitgangspunten bij de door de overheid vastgelegde eindtermen Wiskunde. De Steinerpedagogie gaat nl. uit van een ontwikkelingspsychologie van de leerlingen. In de eerste graad is het belangrijk dat leerlingen

leren over een grens te gaan, dat ze leren het vertrouwde los te laten zonder hun evenwicht te verliezen wanneer ze op de eigen krachten worden teruggeworpen (zie hiervoor ook : springen bij Lichamelijke

opvoeding, ontdekkingsreizen in het vak Geschiedenis,...). In de wiskunde komt dit tot uiting bij het aansnijden van de negatieve getallen : er wordt van de leerlingen gevraagd te leren werken met elementen

die niet direct vanzelfsprekend zijn of die een zekere abstractie vereisen. Op die manier leren ze werken met het onbekende (ook : vergelijkingen met één of twee onbekenden) en moeten ze zoeken naar eigen steunpunten, zelfs in de immateriële wereld van de getallen. In deze leeftijdsfase komt het erop aan dat leerlingen in de gelegenheid worden gesteld om op eigen kracht en op eigen niveau hun gedachten te vormen.

In de ontwikkelingsfase van de puberteit is het van groot belang dat de leerlingen van de leraar steunpunten

krijgen aangeboden bij het zoeken naar een eigen evenwicht; er moet toch nog steeds wat zekerheid worden aangereikt. Dit zoeken van een evenwicht, het schommelen tussen twee uitersten, komt tot uiting bij

het leren werken met vergelijkingen met twee en meer onbekenden. Het wiskunde-onderwijs helpt de leerlingen bij het vormen van de overtuiging dat er steeds naar een oplossing moet gezocht worden; het legt

een objectieve basis voor het denken en biedt een zekerheid in het gevoelsleven.

In de Steinerpedagogie wordt er veel zorg aan besteed dat deze objectieve basis geen star geheel is van abstracte formules en axioma's, maar dat er ruimte blijft voor beweeglijkheid (transformeren van figuren). Het ontwakken van de oordeelskracht in deze leeftijdsfase moet op de vleugels van de beeldende fantasie (voorstellingskracht) tot ontwikkeling komen. Bijvoorbeeld bij het omvormen van figuren met behoud van oppervlakte doet men hier een sterk beroep op. Ook moeten oordelen objectief gegrond zijn, en niet stoelen

op emoties of op mogelijk subjectieve waarnemingen. Hierop wordt ingespeeld met de eerste bewijzen in de

meetkunde, bv. aan de hand van congruentiekenmerken. Deze bewijzen dienen ook ter ontwikkeling van het causale denken.

Er wordt tevens een eerste aanzet gegeven tot het vermogen om zich begrijpbaar uit te drukken met behulp

van begrippen (bv. aan een andere leerling een meetkundige constructie uitleggen).

Bij het opstellen van de eindtermen hebben we, gezien de grote overeenkomsten tussen de voorgestelde en de door de overheid vastgelegde eindtermen, de indeling van de door de overheid vastgelegde eindtermen behouden, maar hebben we hier en daar iets weggelaten en iets aangevuld.

9.2. Voorgestelde eindtermen

9.2.1. Inhoudelijke eindtermen

9.2.1.1 Getallenleer

9.2.1.1.1. Begripsvorming-feitenkennis

De leerlingen

1. kunnen natuurlijke, gehele en rationale getallen associëren met realistische en betekenisvolle contexten.

2. kennen de tekenregels bij gehele en rationale getallen en het begrip « absolute waarde ».

3. weten dat de eigenschappen van de bewerkingen in de verzameling van de natuurlijke getallen geldig blijven en kunnen worden uitgebreid in de verzamelingen van de gehele en rationale getallen.

4. onderscheiden en begrijpen de verschillende notaties van rationale getallen (breuk- en decimale notatie).

5. hanteren de gepaste terminologie in verband met bewerkingen : optelling, som, termen van een som, aftrekking, verschil, vermenigvuldiging, product, factoren van een product, deling, quotiënt, deeltal, deler, rest, percent, kwadraat, vierkantswortel, macht, grondtal, exponent, tegengestelde, omgekeerde, absolute waarde, gemiddelde.

9.2.1.1.2. Procedures

De leerlingen

6. passen afspraken in verband met de volgorde van bewerkingen toe.

7. voeren de hoofdbewerkingen (optelling, aftrekking, vermenigvuldiging en deling) correct uit in de verzamelingen van de natuurlijke, de gehele en de rationale getallen.

8. rekenen handig door gebruik te maken van eigenschappen en rekenregels van bewerkingen.

9. kunnen de getallen aanduiden op de getallenas.

10. ordenen getallen en gebruiken de gepaste symbolen ($<$, G , g , $=$, H , G , $|nO$).

11. berekenen machten met grondtal 10 en 2 met gehele exponent. Zij passen hierop rekenregels van machten toe.

12. kunnen :

- de uitkomst van een bewerking schatten;

- een resultaat oordeelkundig afronden.

13. gebruiken procentberekeningen in zinvolle contexten.

9.2.1.1.3. Samenhang tussen begrippen

De leerlingen

14. interpreteren een rationaal getal als een getal dat de plaats van een punt op een getallenas bepaalt.

15. kunnen het verband uitleggen tussen optellen en aftrekken, vermenigvuldigen en delen.

16. kunnen het rekenkundig gemiddelde en de mediaan berekenen.

9.2.1.2. Algebra

9.2.1.2.1. Begripsvorming-feitenkennis

De leerlingen

17. gebruiken letters als middel om te veralgemenen en als onbekenden.

9.2.1.2.2. Procedures

De leerlingen

18. kunnen de bewerkingen optellen en aftrekken (ook het gebied onder nul) omzetten in concrete realiteiten en lichaamsbewegingen ten opzichte van een vast punt.

19. kunnen de 6 algebraïsche bewerkingen toepassen :

- in hoofdrekenen én schriftelijk,

- in combinatie, met kennis van de hiërarchie.

20. kunnen twee- en drietermen optellen en vermenigvuldigen en het resultaat vereenvoudigen.

21. kennen de formules voor de volgende merkwaardige producten : $(a+b)^2$ en $(a+b)(a-b)$, ze kunnen ze verantwoorden en in beide richtingen toepassen.

22. kunnen vergelijkingen van de eerste graad met één onbekende oplossen.

23. kunnen eenvoudige vraagstukken die te herleiden zijn tot een vergelijking van de eerste graad met één

onbekende, oplossen.

24. kunnen stelsels van 2 vergelijkingen met 2 onbekenden oplossen.

9.2.1.3. Meetkunde

9.2.1.3.1. Begripsvorming-feitenkennis

De leerlingen

25. kennen en gebruiken de meetkundige begrippen diagonaal, bissectrice, hoogtelijn, middelloodlijn, straal,

middellijn, overstaande hoeken, nevenhoeken, aanliggende hoeken, middelpuntshoeken.

26. herkennen evenwijdige stand, loodrechte stand en symmetrie in vlakke figuren en ze herkennen gelijkvormigheid en congruentie tussen vlakke figuren.

27. kennen de basisconstructies uit de meetkunde en kunnen die toepassen, o.a. om veelhoeken in te schrijven in een cirkel.

28. kennen de stelling van Pythagoras.

29. herkennen figuren in het vlak, die bekomen zijn door een verschuiving, een spiegeling of een draaiing.

30. hebben begrip van de kegelsneden en de verschillende constructiemogelijkheden ervan : cirkel, eclips,

parabool, hyperbool.

31. weten dat in een tweedimensionale voorstelling van een driedimensionale situatie, informatie verloren gaat.

32. herkennen kubus, balk, recht prisma, cilinder, piramide, kegel en bol aan de hand van een schets, tekening en dergelijke.

33. kennen meetkundige eigenschappen zoals : de hoekensom in driehoeken en vierhoeken, eigenschappen van gelijkzijdige en gelijkbenige driehoeken, eigenschappen van zijden, hoeken en diagonalen in vierhoeken.

9.2.1.3.2. Procedures

De leerlingen

34. kunnen de basisconstructies van de meetkunde lichamelijk in de ruimte vormen (als groep).

35. kiezen geschikte eenheden en instrumenten om afstanden en hoeken te meten of te construeren met de gewenste nauwkeurigheid.

36. gebruiken het begrip schaal om afstanden in meetkundige figuren te berekenen.

37. kunnen de omtrek en oppervlakte van driehoek en vierhoek berekenen.

38. kunnen :

- het beeld bepalen van een eenvoudige vlakke meetkundige figuur door een verschuiving, spiegeling, draaiing;

- symmetrieassen van vlakke figuren bepalen;

- loodlijnen, middelloodlijnen en bissectrices construeren.

39. kunnen zich vanuit diverse vlakke weergaven een beeld vormen van een eenvoudige ruimtelijke figuur met behulp van allerlei concreet materiaal.

9.2.1.3.3. Samenhang tussen begrippen

De leerlingen

40. beschrijven en classificeren de soorten driehoeken en de soorten vierhoeken aan de hand van eigenschappen.

41. begrijpen een gegeven eenvoudige redenering of argumentatie in verband met eigenschappen van meetkundige figuren.

9.2.2. Vaardigheden

De leerlingen

42. begrijpen en gebruiken wiskundige taal in eenvoudige situaties.

43. passen communicatieve vaardigheden toe in eenvoudige wiskundige situaties.

44. passen probleemoplossende vaardigheden toe, zoals :

- het herformuleren van een opgave;

- het maken van een goede schets of een aangepast schema;

- het invoeren van notaties, het kiezen van onbekenden;

- het analyseren van eenvoudige voorbeelden.

45. leren precies werken met passer, liniaal, geodriehoek en graadboog.

9.2.3. Attitudes

De leerlingen

46. leren problemen zelfstandig aanpakken.(*)

47. ontwikkelen zelfregulatie : oriëntatie, planning, bewaking, zelftoetsing en reflectie.(*)

48. leren werken met exactheid en nauwkeurigheid.(*)

49. leren beseffen dat in de wiskunde niet enkel het eindresultaat belangrijk is maar ook de manier waarmee het antwoord bekomen wordt.(*)

50. leren zich begrippelijk/begrijpelijk uitdrukken.(*)

10. Vakoverschrijdende eindtermen

10.1. Motivering

De hieronder beschreven vakoverschrijdende eindtermen verschillen vrij grondig van de door de overheid vastgelegde eindtermen. De meeste van deze verschillen zijn te verklaren vanuit de volgende overwegingen.

10.1.1. Eindtermen met morele inslag

Heel wat van de door de overheid vastgelegde eindtermen beogen de leerlingen bepaalde morele kwaliteiten bij te brengen (respect, verdraagzaamheid, enz.). Dit type eindtermen wordt in dit voorstel zo veel mogelijk vermeden, niet omdat het beoogde doel onbelangrijk of onwenselijk wordt geacht, maar - integendeel - omdat dit soort eindtermen in principe niet anders dan contraproductief kan werken. In bepaalde gevallen werden de doelstellingen ook geformuleerd met behulp van het werkwoord « leren », op

te vatten als een procesmatige doelstelling.

Rudolf Steiner heeft herhaaldelijk gewezen op de opvoedende kracht die uitgaat van de innerlijke (intrinsieke) motivatie en ingesteldheid van de leraar als wordende mens. Het is deze intrinsieke motivatie en ingesteldheid die het jonge kind opmerkt en waardoor het toegang krijgt tot het wezen van het morele.

De school dient dus zodanig te worden ingericht dat aan twee voorwaarden wordt voldaan :

a) de leraar dient in een situatie te verkeren waarin hij de mogelijkheid heeft om intrinsieke belangstelling en

enthousiasme te ontwikkelen voor zowel zijn vakgebied als voor de mensvisie van de Steinerpedagogie en

maatschappelijk-morele aangelegenheden;

b) de leraar moet op school maximaal vanuit intrinsieke motivatie kunnen optreden, waardoor de leerlingen

aan de wijze van handelen van de leraar het morele, zoals het werkt bij de volwassene, kunnen waarnemen.

Kinderen en/of jongeren bereik je o.i. niet via morele voorschriften. Met zo'n voorschriften kunnen kinderen

en vooral (pre-)pubers geen reële band aangaan : voor hen klinken ze hol. Kinderen maken kennis met moraliteit doorheen de blik van hun leraren, in een gebaar en in een manier van spreken. Zonder veel woorden kan de leraar worden tot een voorbeeld van een wordende mens, die op zoek is naar wat waar is,

schoon en goed. In de Steinerscholen is - met betrekking tot morele waarden en attitudes - de rol van de leerkracht dus zeer belangrijk. Nochtans worden ook aan de leerkracht op dit gebied geen voorschriften opgelegd : het is immers niet uit een uitgebalanceerde filosofische overtuiging dat een leerkracht zijn enthousiasme zal moeten putten. In de Steinerpedagogie wordt de leraar als kunstenaar beschouwd, die zijn enthousiasme vindt in zijn verbondenheid met de wereld, net zoals een kunstenaar een gevoelsrelatie heeft met het nog ongeschapen kunstwerk.

Wat waarden en attitudes betreft, is het dus vooral de school als instelling die mogelijkheden moet creëren.

De morele opvoeding gebeurt er niet - ook niet in de eerste graad van het secundair onderwijs - via het doorgeven van morele principes en regels als zodanig, maar door de esthetische zin die de leraar ten overstaan van het morele heeft ontwikkeld en die door het kind wordt waargenomen (het woord « esthetisch

» wordt hier gebruikt in de betekenis die F. Schiller eraan geeft in zijn Briefe über die Ästhetische Erziehung

des Menschen). Omdat de leraar voor het goede kiest, uit liefde voor het goede of uit « esthetisch gevoel

»

voor het goede, leert de leerling dit ook te doen. Hieruit volgt een belangrijke conclusie : morele keuzes mogen niet van overheidswege, noch vanwege directie of inrichtende macht worden opgelegd. Indien zo'n keuzes toch opgelegd worden, vernietigen zij de mogelijkheid voor de leraar om als vrije producent van moraliteit op te treden en aldus een authentiek voorbeeld te vormen voor het kind.

Wetten moeten naar de geest verbiedend of beperkend zijn (zelfs indien zij woordelijk de gedaante van een

gebod hebben). Wetten kunnen uitsluiten wat door de gemeenschap als nadelig of schadelijk wordt beschouwd. Maar wetten kunnen op moreel vlak niet gebiedend of invullend zijn, want dan ontkennen zij de

morele scheppingskracht van de vrije mens. Concreet : indien eindtermen een uitdrukking zijn van de rechten van het kind en de leraar als moreel productieve persoonlijkheid erkennen, zullen ze de intrinsieke motivatie en morele scheppingskracht bij deze laatste niet beschadigen. Maar indien de eindtermen het beoefenen en ontwikkelen van het moreel goede gaan voorschrijven en invullen, hinderen zij juist de ontplooiing van de morele krachten, zowel bij de leraar als bij de leerling. De leraar zal de eindtermen dan ervaren als een extern motief dat zijn intrinsieke morele scheppingswil verdringt. De leerling zal op zijn beurt

verstoken blijven van de mogelijkheid om zich moreel te ontwikkelen aan het voorbeeld van de leraar.

Tegen deze zienswijze wordt nogal gemakkelijk ingebracht dat een eindterm die morele doelstellingen oplegt, toch niet onverenigbaar hoeft te zijn met een intrinsiek gemotiveerd optreden door de leraar. Deze opwerping faalt om twee redenen. Ten eerste volstaat het niet dat een eindterm onschadelijk is. Een eindterm is pas verantwoord indien zijn nut aantoonbaar is. Bovendien blijkt uit psychologisch en sociologisch onderzoek dat er wel degelijk een zeer scherp antagonisme bestaat tussen intrinsieke en externe motivatie. Wanneer het motief voor een handeling van buitenaf wordt opgelegd, wordt de reeds aanwezige intrinsieke motivatie hierdoor vernietigd. Wij verwijzen hiervoor naar de gespecialiseerde onderzoeksliteratuur. (4)

10.1.2. Zelfstandige oordeelsvorming

In dit voorstel vermijden de Steinerscholen ook zo veel mogelijk eindtermen die een zelfstandige

oordeelsvorming bij de leerlingen vooropstellen. De eerste graad van het secundair onderwijs wordt in de Steinerscholen immers nog gerekend bij de tweede ontwikkelingsfase; de leerlingen zijn nog in een (pre-)puberale fase.

In deze fase kan de mens - zo leert de waarneming - nog niet in de eigenlijke zin een oordeel vormen. Eindtermen die het vellen of uitspreken van zo'n oordeel door de leerling omvatten, moeten worden vermeden. Leerlingen uit de eerste graad van het secundair onderwijs kunnen wel opvattingen inhoudelijk vatten en vergelijken. Maar de ontwikkeling van eigen opvattingen en meningen vooronderstelt dat een zelfstandige moraliteit is ontwaakt en dit is precies wat in de leeftijd vóór de puberteit nog volop wordt voorbereid. Een voortijdig aanspreken van het eigen oordeelsvermogen leidt tot oppervlakkigheid en kweekt

het uitspreken van niet-doordachte opinies aan.

10.1.3. Beeld versus analyse

Tenslotte worden in de vakoverschrijdende eindtermen - net zoals in de vakgebonden eindtermen - die doelstellingen vermeden die de leerstof te zeer als informatie benaderen die moet ontleed, gesystematiseerd en verwerkt worden. Tot aan de puberteit wil men in de Steinerscholen het onderwijs in wezen beeldend laten zijn. Het diepste grondgevoel bij het kind tussen tandenwisseling en puberteit is naar

onze mening het verlangen naar schoonheid. Elementen uit zowel het morele als uit de wereld van de feiten

en vaardigheden worden het best en diepst door het kind opgenomen wanneer ze als beeld worden aangeboden. Het beeld is het element dat de leerstof tot een beleefbaar geheel maakt; informatie is wat overblijft van de leerstof wanneer de beelden worden weggelaten. Informatie kan als een verzameling losse

elementen worden beschouwd en behandeld; het beeld is een geheel waarmee het gemoed zich kan verbinden (omdat schoonheid huist in het beeld, niet in de informatie). Omdat het beeld een geheel is, verdraagt het geen analyse. Indien men de aandacht (bijvoorbeeld met het oog op « leren leren ») te sterk op efficiënte informatieverwerking richt, komt het beeld in het gedrang. Omdat het beeldend onderwijs slechts kan worden ontwikkeld door de intrinsiek gemotiveerde leraar, kan het niet als zodanig worden opgelegd. De eindtermen die op een analytische benadering zijn gericht, kunnen dus niet door eindtermen worden vervangen die eerder op het beeldende zijn gericht.

Hier zij er ook reeds op gewezen dat een heel aantal van de door de overheid vastgelegde vakoverschrijdende eindtermen in de vakgebonden leerplannen van de Steinerscholen voorkomen. Dit geldt

met name voor de vakoverschrijdende eindtermen Gezondheidseducatie en Milieu-educatie, die in de vakken Lichamelijke opvoeding en Biologie en in de lessen E.H.B.O. gerealiseerd worden, soms gedeeltelijk ook in de tweede graad (zie hiervoor de leerplannen van de betreffende vakken). Specifieke commentaar staat per hoofdstuk vermeld.

10.2. Voorgestelde eindtermen

10.2.1. Leren leren

Het belangrijkste bezwaar tegen de door de overheid vastgelegde eindtermen vanuit de Steinerpedagogie blijft : de eindtermen zijn uitsluitend gericht op het leren hanteren van informatie-overdracht. De Steinerscholen wensen ook bij het Leren leren een meer geïntegreerde en procesgerichte aanpak. Het concrete verschil ligt vooral in het minder analytisch/gestructureerd aanbrenge van leerstrategieën, ten gunste van het wekken van belangstelling. Nog concreter : waarom moeten leerlingen bijvoorbeeld kunnen

« verwoorden » dat herhaling belangrijk is; is het niet veel belangrijker dat ze een attitude leren ontwikkelen

dat ze in werkelijkheid regelmatig hun leerstof herhalen ?

In de Steinerpedagogie zijn ritme en regelmaat, alsook de verbondenheid met de leerstof de kerndoelstellingen in verband met « leren leren ». Dit heeft natuurlijk in de eerste plaats te maken met de schoolorganisatie. Zo worden de meeste cognitieve vakken, uitgezonderd onder meer de vreemde talen, in

periodevorm gegeven, d.w.z. dat de leerlingen gedurende drie weken elke dag telkens de eerste twee uren

van de dag hetzelfde vak krijgen. Op deze manier vermijdt men oppervlakkigheid : er is immers tijd en gelegenheid om de leerstof uitvoerig uit te diepen. Dat komt de motivatie van de leerlingen ten goede.

10.2.1.1. Het domein van de uitvoering

De leerlingen kunnen

1. onder begeleiding uit het verhaal van de leraar de hoofdzaken onderscheiden;
2. zich in samenhangende informatie oriënteren, bijvoorbeeld door het aanwenden van vormkenmerken : titels, ondertitels, afbeeldingen en tekstmarkeringen.
3. samenhangende informatie inhoudelijk begrijpen door de betekenis van woorden, begrippen en zinnen, waar mogelijk, uit de context af te leiden.
4. bij het instuderen van een behandelde leerinhoud de noodzakelijke voorkennis opnieuw opzoeken in schriften, werkboeken, leerboeken of notities.
5. bij het leren van samenhangende informatie verdiepend werken :
 - vragen stellen bij de leerstof en deze vragen beantwoorden;
 - hun notities van de belangrijkste leerstofonderdelen in een geschreven neerslag omzetten en voorzien van persoonlijke illustraties;
 - in korte, goed gestructureerde teksten tekstmarkeringen aanbrengen;
 - verbanden leggen tussen elementen van de leerstof.
6. bij het oplossen van een probleem, onder begeleiding van de leerkracht :
 - het probleem formuleren of herformuleren;
 - een oplossingsweg bedenken en verwoorden;
 - de gevonden oplossingsweg toepassen en op correctheid inschatten.
7. informatiebronnen adequaat raadplegen :
 - inhoudstafel en register gebruiken;
 - een documentatiecentrum of een bibliotheek raadplegen.
8. leren zelf naar oplossingen zoeken en leren leer- en studieproblemen signaleren en uitleg of hulp vragen.
9. leren ordelijk, systematisch en regelmatig werken.

10.2.1.2. Het domein van de regulering

De leerlingen kunnen

10. hun werktijd plannen en het nodige materiaal selecteren en ordenen.
11. inschatten of ze de leerstof begrijpen, eventueel aan de hand van oefenbladen, toetsen, huistaken en/of aanwijzingen van de leerkracht.
12. de eigen werkwijze vergelijken met die van anderen, onder begeleiding aangeven waarom iets fout gegaan is en hoe fouten vermeden kunnen worden.

10.2.1.3. Het domein van de studiekeuze

De leerlingen

13. kunnen onder begeleiding van leerkrachten en PMS een studiekeuze maken.
14. ontwikkelen een onbevooroordeelde houding tegenover studierichtingen en beroepen.

10.2.2. Sociale vaardigheden

Wat deze streefdoelen betreft, stemmen we in met de wenselijkheid ervan, maar willen we beklemtonen dat

zij naar onze mening volstrekt onhaalbaar zijn voor veertienjarigen, aangezien geen enkele volwassen doorsneeburger in staat is om aan al deze eindtermen te voldoen.

10.2.2.1. Voorgestelde eindtermen inzake sociale vaardigheden

De leerlingen

1. leren zich uiten.
2. leren zich als persoon present stellen.
3. kunnen respect vragen voor de eigen lichamelijke en seksuele ontwikkeling en kunnen respect opbrengen voor andermans lichamelijke en seksuele ontwikkeling.
4. kunnen respect en waardering voor anderen opbrengen : de eigenheid van medeleerlingen accepteren en waarderen.
5. kunnen zich dienstvaardig tegenover anderen opstellen : het bijstaan van medeleerlingen bij schooltaken en schoolactiviteiten.
6. leren om hulp vragen.
7. leren in groepsverband meewerken en een toegewezen opdracht uitvoeren.

8. leren bij een gegeven groepstaak of aan een groepsdiscussie deelnemen.
9. leren op gepaste wijze kritiek en/of waardering uiten tegenover een ander.
10. leren omgaan met hun eigen en andermans rechten en plichten en leren inzien dat het omgaan met anderen steeds een verantwoordelijkheidsaspect in zich draagt, onder meer in verband met lichamelijke en seksualiteit.
11. leren in een spel de regels van het fairplay toepassen.
12. leren bij communicatie :
 - actief luisteren naar en weergeven wat een ander inbrengt;
 - anderen de kans geven om te reageren.
13. leren in een groepsdiscussie hun mening weergeven.
14. leren onder begeleiding in een taakgroep het werk oppakken en/of verdelen.

10.2.3. Opvoeden tot burgerzin

De eindtermen 11 tot 13 werden geherformuleerd in twee eindtermen die 1° beter aansluiten bij de praktijk in de Steinerscholen en 2° de leerkrachten meer ruimte geven voor een vrije invulling van dit thema. Verder werden in eindterm 3 de woorden « onder meer » en « religie » opgenomen omdat het verdraagzaam omgaan met elkaar niet kan worden beperkt tot verschillen in sekse, huidskleur en etniciteit.

10.2.3.1. De klas en de school

De leerlingen

1. kennen aan de hand van het schoolreglement hun rechten en plichten.
2. kennen de functies en verantwoordelijkheden van al wie bij de school betrokken is en kunnen gebruik maken van de middelen die er bestaan om hun vragen, problemen, ideeën of meningen kenbaar te maken.
3. leren op een verdraagzame manier omgaan met verschillen tussen mensen in onder meer sekse, huidskleur, etniciteit en religie.
4. kunnen voor conflicten in de omgang met leeftijdgenoten oplossingen bedenken.
5. leren het schoolklimaat waarnemen.
6. leren aan het schoolleven deelnemen.
7. kunnen zich inzetten voor solidariteits- en andere acties in de klas of op school.

10.2.3.2. Gezinsvormen en eigen leefkring

De leerlingen

8. kunnen verschillende gezinsvormen en gezinsculturen beschrijven.
9. weten waar ze terecht kunnen bij problemen in hun eigen leefkring.

10.2.3.2. De samenleving

De leerlingen

10. kunnen deelnemen aan een klasgesprek over actualiteit, krantenberichten, nieuwsuitzendingen, radioen/ of TV-programma's, enz.
11. kunnen de invloed van de media en allerlei vormen van berichtgeving op hun eigen denken en handelen illustreren.
12. kunnen de basiselementen van het democratisch beslissingsproces op een eenvoudige wijze uitleggen.
13. kunnen illustreren dat elk beleid rekening moet houden met ideeën, standpunten en belangen van diverse betrokkenen.

10.2.4. Gezondheidseducatie

Een aantal van deze eindtermen komen uitvoerig en gedetailleerd aan bod in de lessen Biologie, Lichamelijke opvoeding en E.H.B.O., gedeeltelijk echter in de tweede graad.

10.2.4.1. Hygiëne

De leerlingen

1. kunnen het belang aantonen van lichaamshygiëne voor zichzelf en voor hun omgeving.

10.2.4.2. Voeding

De leerlingen

2. kunnen aan de hand van een model een evenwichtige maaltijd samenstellen.
3. weten dat het voedingsgedrag beïnvloed wordt door reclame en sociale omgeving.

10.2.4.3. Genotsmiddelen (tabak, alcohol, drugs) en geneesmiddelen

De leerlingen

4. weten dat het gebruik en misbruik van genots- en geneesmiddelen gevolgen heeft op de eigen gezondheid, de gezondheid van anderen, de sport- en leerprestaties en de sociale relaties.
5. kunnen hun standpunt tegenover roken, alcohol- en druggebruik verwoorden.
6. weten waar ze terecht kunnen als ze problemen hebben met betrekking tot genots- en geneesmiddelen.

10.2.4.4. Veiligheid en E.H.B.O.

De leerlingen

7. zien in dat hun gedrag invloed heeft op de eigen veiligheid en die van anderen.
8. kunnen enkele veilige en onveilige situaties in hun eigen leefomgeving identificeren en kunnen voorbeelden geven van preventieve maatregelen.
9. kennen het verkeersreglement en de veiligheidsvoorschriften voor voetgangers, (brom)fietsers, passagiers en kunnen ze toepassen.
10. kunnen op een efficiënte manier hulp inroepen in een noodsituatie en zelf eerste hulp bieden bij kleine wonden.

10.2.4.5. Stress en emoties

De leerlingen

11. leren omgaan met sociaal-emotionele en lichamelijke veranderingen in de puberteit.

10.2.4.6. Rust, beweging, houding

De leerlingen

12. kunnen een goede sta-, zit- en tilhouding demonstreren en voorbeelden geven van mogelijke klachten die optreden bij verkeerde houdingen en bewegingen.
13. kennen het belang van een evenwichtige tijdsbesteding van (school)werk, rust, ontspanning, beweging en de invloed ervan op de lichaamsconditie.

10.2.5. Milieu-educatie

10.2.5.1. Lucht, water en bodem

De leerlingen

1. kunnen voorbeelden geven van oorzaken van lucht-, water- of bodemverontreiniging en de gevolgen aangeven voor mens, plant en dier in de eigen leefomgeving.
2. kunnen voorstellen formuleren om in de eigen leefomgeving de kwaliteit van lucht, water of bodem te behouden of te verbeteren.
3. leren hoe zorgzaam om te gaan met lucht, water en bodem in de eigen leefomgeving.

10.2.5.2. Levende wezens en milieu

De leerlingen

4. kunnen illustreren dat de verscheidenheid aan levende wezens samenhangt met en beïnvloed wordt door de landschapsstructuur en de menselijke benutting van het milieu.
5. kunnen illustreren hoe mensen uit verschillende culturen op verschillende wijzen met planten en dieren omgaan.
6. leren hoe respectvol en zorgzaam om te gaan met planten en dieren.

10.2.5.3. Samenleving en ruimtegebruik

De leerlingen

7. kunnen enkele kenmerken van de relatie mens-milieu beschrijven in samenlevingsvormen in tijd en/of ruimte.
8. kunnen milieuproblemen en landschapsveranderingen in verband brengen met het lokale ruimtegebruik.
9. leren in bepaalde projecten mee ijveren voor natuurbescherming en het behoud van waardevolle landschappen.

10.2.5.4. Afval

De leerlingen kunnen

10. door een eenvoudig kwalitatief en kwantitatief onderzoek aantonen welke afvalstoffen in de eigen leefomgeving voortgebracht worden.
11. illustreren dat zij door het voorkomen van afval en door hergebruik kunnen bijdragen tot de beperking van de afvalproductie en passen dit toe.

12. uitleggen wat er met niet-gerecycleerd afval uit hun eigen leefomgeving gebeurt.

Amenderingen bij de aanvraag tot afwijking van de eindtermen voor de eerste graad S.O.
in toepassing van art. 7, 2e alinea van het besluit van de Vlaamse regering van 23 juli 1997 (B.S., 28 aug. 1997) : « de aanvrager kan... alle aanvullende stukken toesturen, op eigen initiatief... »

Inleiding

Gezien de geringe tijd verstreken tussen de goedkeuring van het decreet dat een afwijkingsaanvraag mogelijk maakt en de uiterste datum van indiening van de aanvraag en gezien de eveneens geringe tijd die

ons daarna ter beschikking stond voor het opstellen van eigen eindtermen, vragen wij uw begrip voor het feit dat wij nu reeds tot de vaststelling zijn gekomen dat er een aantal fouten, onduidelijkheden enz. in onze

aanvraag staan, die we bij deze wensen recht te zetten.

De laatste weken gaven immers gelegenheid tot nieuw overleg met de leraren van de verschillende Steinerscholen. Eind oktober werd trouwens ook een studiedag georganiseerd over onze eindtermen, waarvan niet alle resultaten tijdig konden worden verwerkt in onze voorstellen tot vervangende eindtermen.

Verder wensen we door deze amenderingen ook deel I (de aanvraag) en deel II (de eigenlijke eindtermen) beter op elkaar af te stemmen.

Tot slot zijn er ook een aantal amenderingen bij de toelichtingen. Deze zijn ontstaan nadat o.a. op de hoorzitting met de Commissie van deskundigen gebleken is dat wij hier en daar te veel intern vakjargon hebben gebruikt. Door deze amenderingen willen wij voorkomen dat er misverstanden ontstaan die alleen betrekking hebben op de gebruikte terminologie.

Eerste deel : aanvraag d.d. 1 sept. 1997

- p. 37 : hoofdstuk 4.3.2. Aardrijkskunde

- voorlaatste en laatste alinea :

Bij nader onderzoek van de vastgelegde eindtermen in functie van het intern leerplan van de Steinerscholen

blijkt dat slechts 1/5 van deze eindtermen hierin terug te vinden is. Een 2de vijfde wordt nu behandeld in de

tweede graad S.O. Andere worden elders in het curriculum behandeld, onder meer in de lessen

Geschiedenis, of bij economische aardrijkskunde in de 3de graad. Concreet zijn er bezwaren tegen de eindtermen nrs. 4, 9 tot en met 18 en 20 tot en met 38.

- schrappen en vervangen door :

Bij nader onderzoek van de door de overheid vastgelegde eindtermen in functie van het eigen curriculum van de Steinerscholen blijkt dat 2/3 van deze eindtermen hierin terug te vinden is. De andere eindtermen worden behandeld in de hogere graden, soms ook in andere vakken.

Concreet zijn er bezwaren tegen de eindtermen 4, 9 tot 18 en 20.

- p. 38 : hoofdstuk 4.3.3. Natuurwetenschappen/Biologie

- voorlaatste en laatste alinea :

Uit nader onderzoek van de vastgelegde eindtermen in functie van het huidige studie-aanbod van de Steinerscholen voor de eerste graad blijkt dat slechts 1/4 ervan nu voorkomt. Opnieuw omwille van het afwijkend pedagogisch concept komt een aantal eindtermen pas op latere leeftijd aan bod.

Concreet zijn er bezwaren tegen de eindtermen nrs. 1 tot 6, 11, en 13 tot 23.

- schrappen en vervangen door :

Uit nader onderzoek van de door de overheid vastgelegde eindtermen in functie van het huidige studieaanbod

van de Steinerscholen voor de eerste graad blijkt dat slechts 1/6 ervan nu voorkomt. Opnieuw omwille van het afwijkend pedagogisch concept komt een aantal eindtermen pas op latere leeftijd aan bod.

Concreet zijn er bezwaren tegen de eindtermen 1 tot 7, 11 en 13 tot 24.

- p. 39 : hoofdstuk 4.3.4. Geschiedenis

- laatste alinea, toevoeging van de nummers 22 en 23.

- p. 41 : hoofdstuk 4.3.7. Artistieke, Plastische en/of Muzikale Opvoeding

- voorlaatste en laatste alinea :

Slechts 1/3 van de vastgelegde eindtermen blijken voor te komen in het huidige aanbod van de

Steinerscholen. Eigen aan de Steinerpedagogie is tevens het kunstzinnig benaderen en begeleiden van

leerinhouden in vele andere vakken, onder meer in Geschiedenis, Nederlands, Aardrijkskunde en Natuurwetenschappen.

Concreet zijn er bezwaren tegen de eindtermen Muzikale Opvoeding nrs. 4, 5, 8 tot 10, 12 tot 14, 16 en 18,

en Plastische Opvoeding nrs. 2 tot 4, 6 tot 10, 12 en 13, en 16 tot 18.

- schrappen en vervangen door :

Een kleine helft van de door de overheid vastgelegde eindtermen blijken voor te komen in het huidig aanbod van de Steinerscholen. Eigen aan de Steinerpedagogie is tevens het kunstzinnig benaderen en begeleiden van leerinhouden in vele andere vakken, onder meer in Geschiedenis, Nederlands, Aardrijkskunde en Natuurwetenschappen.

Concreet zijn er bezwaren tegen de eindtermen Muzikale Opvoeding 4, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 14 en 16 en Plastische Opvoeding 2, 3, 4, 6 tot 10, 12, 13, 16 en 17.

- p. 43 : hoofdstuk 4.3.8. Nederlands

- laatste zin :

Concreet zijn er bezwaren tegen de eindtermen nrs. 3, 7, 11 en 14 tot 21.

- wijziging van de nummers in : 1 (3e streepje), 2 (4e streepje), 3, 7, 9 (2e streepje), 11, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22 (2e streepje)

- p. 44 : hoofdstuk 4.3.9. Technologische opvoeding

- voorlaatste en laatste paragraaf :

Dit leidt ertoe dat van de vastgelegde eindtermen er slechts 1/4 voorkomen in het huidig aanbod van de Steinerscholen. Veel andere eindtermen komen in andere vakken voor in de 2e graad. Concreet zijn er bezwaren tegen de eindtermen nrs. 1 tot 8, 10, 11, 14, 15, 18, 20, 22, 24 tot 30, en 32 tot 41.

- schrappen en vervangen door :

Dit leidt ertoe dat van de door de overheid vastgelegde eindtermen slechts 1/4 voorkomt in het huidige aanbod van de Steinerscholen. Veel andere eindtermen worden gerealiseerd in andere vakken, zowel in de

eerste graad als in de hogere graden. Concreet zijn er bezwaren tegen de eindtermen 1 tot 8, 10, 11, 14, 15, 18, 20, 22, 24 tot 30 en 32 tot 41.

- p. 45 : hoofdstuk 4.3.10. Wiskunde

- de gehele tekst :

In dit vakgebied wil de R. Steinerpedagogie blijkbaar verder gaan dan de vastgelegde eindtermen, weliswaar met minder inbreng vanuit de verzamelingenleer

Daardoor komen ongeveer 3/4 van deze eindtermen ook voor in het studie-aanbod van de Steinerscholen.

Zij vinden het voor deze leeftijd belangrijk dat leerlingen grenzen overschrijden, leren het vertrouwde los te

laten - cfr. de ontdekkingsreizen in Geschiedenis, sprongen in L.O.

In Wiskunde wordt gevraagd te werken met elementen waarvan de materiële werkelijkheid quasi onbestaande is, bijvoorbeeld negatieve getallen, meerdere onbekenden. Toch hebben 12- tot -14jarigen nog behoefte aan steunpunten. Deze leren ze onder meer via het werken met vergelijkingen.

Er wordt getracht de leerlingen ervan te overtuigen dat steeds naar een oplossing kan gezocht worden. Deze benadering wil een objectieve basis leggen voor het verder te ontwikkelen denken, bijvoorbeeld in

de meetkunde, en een zekerheid in het gevoelsleven.

Hierbij wordt bewust de indruk van een star, abstract geheel vermeden, en de fantasie aangesproken, bijvoorbeeld via het transformeren van figuren met behoud van oppervlakte.

Concreet zijn er bezwaren tegen de eindtermen nrs. 9, 12, 13, 16 en 17, 23 tot 25, 29, 34, 38 en 39, 43 en 46.

- schrappen en vervangen door :

In het algemeen kun je stellen dat de eindtermen van de Steinerscholen niet wezenlijk verschillen van de door de overheid vastgelegde eindtermen. Ook in de Steinerpedagogie wordt de verzamelingenleer als niet

essentieel gezien voor een goed wiskundig inzicht en voor het ontwikkelen van het probleemoplossend vermogen. Er worden slechts enkele basisbeginselen van de verzamelingenleer behandeld, nl. diegene die

onmisbaar zijn voor een goed begrip van de andere leerinhouden.

Daardoor komen ongeveer 4/5 van de door de overheid vastgelegde eindtermen ook voor in het studieaanbod

van de Steinerscholen.

Zij vinden het voor deze leeftijd belangrijk dat leerlingen grenzen overschrijden, leren het vertrouwde los te

laten (cf. de periode van de grote ontdekkingen in Geschiedenis, sprongen in L.O.,...).

In Wiskunde wordt gevraagd te werken met elementen die niet direct vanzelfsprekend zijn of die een zekere

abstractie vereisen, bijvoorbeeld negatieve getallen, meerdere onbekenden,... Toch hebben 12- tot 14-jarigen nog behoefte aan steunpunten. Deze leren ze onder meer via het werken met vergelijkingen.

Er wordt getracht de leerlingen ervan te overtuigen dat steeds naar een oplossing kan worden gezocht.

Deze benadering wil een objectieve basis leggen voor het verder te ontwikkelen denklevens, bijvoorbeeld in

de meetkunde, en een zekerheid in het gevoelsleven. Hierbij wordt bewust de indruk van een star, abstract

geheel vermeden en wordt de fantasie aangesproken, bijvoorbeeld via het transformeren van figuren met behoud van oppervlakte.

Concreet zijn er bezwaren tegen de eindtermen, 9, 16, 23 tot 25, 38, 39 en 46.

Tweede deel : vervangende eindtermen d.d. 28 nov. 1997

- p. 7 : hoofdstuk 1.1.2. Aardrijkskunde

- eerste paragraaf :

In een eerste beweging werden in de lijst van door de overheid vastgelegde eindtermen die eindtermen gezocht die het eigen pedagogisch project van de Steinerscholen niet in de weg staan. Voor

Aardrijkskunde

waren dat de eindtermen 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 19, 20 en 21 tot 38. Deze eindtermen werden in ons

eigen voorstel opgenomen, weliswaar met andere nummers vanwege de verschillende structurering. De eindtermen 9 en 11 komen in de Steinerscholen reeds in de basisschool aan bod. De eindtermen 14 tot 18

komen in de Steinerscholen in de tweede graad aan bod, waar geografie en klimatologie worden gegeven.

- schrappen en vervangen door :

In een eerste beweging werden in de lijst van door de overheid vastgelegde eindtermen die eindtermen gezocht die het eigen pedagogisch project van de Steinerscholen niet in de weg staan. Voor

Aardrijkskunde

waren dat de eindtermen 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 19 en 21 tot 38. Deze eindtermen werden in ons eigen voorstel opgenomen, weliswaar met andere nummers vanwege de verschillende structurering. De eindtermen 9 en 11 komen in de Steinerscholen reeds in de basisschool aan bod. De eindtermen 14 tot 18 komen in de

Steinerscholen in de tweede graad aan bod, waar geografie en klimatologie worden gegeven.

- p. 10 : hoofdstuk 2.1.2. Natuurwetenschappen...

- eerste paragraaf :

In een eerste beweging werden in de lijst van door de overheid vastgelegde eindtermen die eindtermen gezocht die het eigen pedagogisch project van de Steinerscholen niet in de weg staan. Voor Biologie en

Natuurwetenschappen waren dat de eindtermen 7, 8, 9, 10 en 12. Deze eindtermen werden in ons eigen voorstel opgenomen, weliswaar met andere nummers vanwege de verschillende structurering. De

eindtermen 1 tot 4 zijn van een te hoog abstractieniveau voor de eerste graad. In de bovenbouw komen deze vragen zeker aan bod. De eindtermen 13 tot 24 gaan over dier- en plantkunde. In de Steinerscholen

komt in de eerste en tweede graad uitsluitend de menselijke biologie aan bod. In de basisschool en in de derde graad van het secundair onderwijs wordt ook aan plant- en dierkunde gedaan. Het gebruik van een

microscop (eindterm 22) wordt in de eerste graad gezien als een belemmering voor de ontwikkeling van de

eigen zintuigen en van het zorgvuldig waarnemen met de eigen zintuigen. Praktijklessen microscopie worden voorzien in de bovenbouw.

- schrappen en vervangen door :

In een eerste beweging werden in de lijst van door de overheid vastgelegde eindtermen die eindtermen gezocht die het eigen pedagogisch project van de Steinerscholen niet in de weg staan. Voor Biologie en

Natuurwetenschappen waren dat de eindtermen 8, 9, 10 en 12. Deze eindtermen werden in ons eigen voorstel opgenomen, weliswaar met andere nummers vanwege de verschillende structurering. De eindtermen 1 tot 4 zijn naar onze mening van een te hoog abstractieniveau voor de eerste graad. In de bovenbouw komen deze vragen zeker aan bod. De eindtermen 13 tot 24 gaan over dier- en plantkunde.

In de Steinerscholen komt in de eerste en tweede graad uitsluitend de menselijke biologie aan bod. In de basisschool en in de derde graad van het secundair onderwijs wordt ook aan plant- en dierkunde gedaan. Het gebruik van een microscoop (eindterm 22) wordt in de eerste graad gezien als een belemmering voor de ontwikkeling van de eigen zintuigen en van het zorgvuldig waarnemen met de eigen zintuigen. Praktijklessen microscopie worden voorzien in de bovenbouw.

- laatste paragraaf :

In het tweede leerjaar van de eerste graad wordt in de Steinerscholen de mens zelf behandeld.

Aansluitend

bij de levensfase van de jongeren moet er voldoende aandacht worden besteed aan de seksuele opvoeding, waarbij de « technische kant » steeds in een ruimer kader wordt geplaatst, d.w.z. dat het verantwoordelijkheidsaspect steeds mee belicht wordt. Van even groot belang is de studie van het menselijk skelet - het meest dode in het levende lichaam van de mens - zonder hetwelk de mens niet kan leven. De ervaring van de eigen « doodskrachten » (waarmee we de mechanische krachten van het beendergestel en het niet rechtstreeks leven voortbrengende zenuw- en zintuigstelsel bedoelen) - waaraan

we ons mens-zijn even veel te danken hebben als aan de voortplantingskrachten - is van uitzonderlijk belang op deze leeftijd en komt trouwens ook in andere vakken aan bod. Men denke hierbij aan de wetten uit de mechanica, optiek en akoestiek die ook bij de mens kunnen worden teruggevonden. Het is belangrijk

dat de jongeren niet de indruk krijgen dat al het menselijke louter fysisch kan worden verklaard.

- schrappen en vervangen door :

In het tweede leerjaar van de eerste graad wordt in de Steinerscholen de mens zelf behandeld.

Aansluitend

bij de leeftijdsfase van de jongeren moet er voldoende aandacht worden besteed aan de seksuele opvoeding, waarbij de « technische kant » steeds in een ruimer kader wordt geplaatst, d.w.z. dat het verantwoordelijkheidsaspect steeds mee belicht wordt. Van even groot belang is de studie van het menselijk skelet - het meest dode in het levende lichaam van de mens - zonder hetwelk de mens evenwel niet kan leven. Jongeren van deze leeftijd verkeren immers in een fase waarin het skelet veel veranderingen ondergaat en waarin zij een directe ervaring hebben van de mechanische krachten van het beendergestel. In overdrachtelijke zin komt dit trouwens ook in andere vakken aan bod. Men denke hierbij aan de wetten uit de mechanica, optiek en akoestiek die ook bij de mens kunnen worden teruggevonden. Het is evenwel ook belangrijk dat de jongeren niet de indruk krijgen dat al het menselijke louter fysisch kan

worden verklaard, m.a.w. dat ze blijven openstaan voor het besef dat de mens meer is of kan zijn dan louter

chemische en fysische processen.

- eindterm 35 blz. 13

leren hun oordeel terughouden en zich laten leiden door de optredende fenomenen. (*)

- schrappen en vervangen door :

leren hun oordeel uitstellen en laten zich in eerste instantie leiden door de optredende fenomenen.

- eindterm 37 blz. 13

leren, door hun innerlijke betrokkenheid, een gevoel ontwikkelen voor de samenhang tussen de uiterlijk waarneembare eigenschappen van een stof en de werking ervan op het menselijk organisme.

- schrappen en vervangen door :

leren een gevoel ontwikkelen voor de samenhang tussen de uiterlijk waarneembare eigenschappen van een stof en de werking ervan op het menselijk organisme.

- p. 15 : hoofdstuk 3.1.2. Geschiedenis

- eerste paragraaf :

In een eerste beweging werden in de lijst van door de overheid vastgelegde eindtermen die eindtermen gezocht die het eigen pedagogisch project van de Steinerscholen niet in de weg staan. Voor het vak Geschiedenis waren dat de eindtermen 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 en 26. Deze

eindtermen werden in ons eigen voorstel opgenomen, weliswaar met andere nummers vanwege de verschillende structurering. Nochtans moet hieraan toegevoegd worden dat de terminologie van deze eindtermen sterk verwijst naar de uitgangspunten van de door de overheid vastgelegde eindtermen Geschiedenis en dat de connotatie en de betekenisverruiming die aldus ontstaat, in deze voorgestelde eindtermen niet of toch zeker niet op dezelfde manier mogen worden gehanteerd.

- schrappen en vervangen door :

In een eerste beweging werden in de lijst van door de overheid vastgelegde eindtermen die eindtermen gezocht die het eigen pedagogisch project van de Steinerscholen niet in de weg staan. Voor het vak Geschiedenis waren dat de eindtermen 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25 en 26. Deze eindtermen werden in ons eigen voorstel opgenomen, weliswaar met andere nummers vanwege de verschillende structurering. Nochtans moet hieraan toegevoegd worden dat de terminologie van deze eindtermen sterk verwijst naar de uitgangspunten van de door de overheid vastgelegde eindtermen Geschiedenis en dat de connotatie en de betekenisverruiming die aldus ontstaat, in deze voorgestelde eindtermen niet of niet op dezelfde manier mogen worden gehanteerd.

- eindterm 26 Geschiedenis, p. 18 : verplaatsen van hoofdstuk 3.2.2. naar hoofdstuk 3.2.3., zonder wijziging

van het nummer van de eindterm

- p. 33 : hoofdstuk 7.1.2. Nederlands

- 6de regel : toevoeging van de nummers 12 en 17 (net zoals eindterm 8 werden de eindtermen 12 en 17 niet letterlijk overgenomen, maar werden ze licht geherformuleerd)

- tweede paragraaf :

Bij het opstellen van de eindtermen voor de Steinerscholen hebben we ons geheel laten leiden door de eigen uitgangspunten, waardoor de voorgestelde eindtermen uiteraard fundamenteel verschillen van de door de overheid vastgelegde eindtermen. In de eerste graad van de Steiner scholen gaat de aandacht in het bijzonder naar de algemene zorg voor het taalgebruik. Bij de jongeren treedt immers een « verstommingsproces » op : de angst om te spreken wordt groter. Het uiterlijke zwijgen heeft natuurlijk te maken met de zoektocht naar de eigen, persoonlijke, innerlijke taal die de jongeren doormaken. Men kan er

dus op vertrouwen dat de taal ook door het « luisteren » wordt ontwikkeld. Anderzijds moeten de jongeren ook iets aangereikt krijgen waarop ze kunnen terugvallen wanneer hun innerlijke stem aan het woord wil komen. Daarom zijn spreek- en toneel oefeningen belangrijk in de eerste graad.

- schrappen en vervangen door :

Bij het opstellen van de eindtermen voor de Steinerscholen hebben we ons ten dele laten leiden door de eigen uitgangspunten en ten dele door de door de overheid vastgestelde eindtermen. Ze kwamen tot stand

door in een eerste beweging de door de overheid vastgestelde eindtermen te behouden voor zover ze de realisering van de eigen doelstellingen niet in de weg stonden. Daarna werden deze eindtermen aangevuld

met doelstellingen uit de eigen onderwijspraktijk. Daarbij hebben wij hetzelfde schema gevolgd en onze doelstellingen ingedeeld in « luisteren », « spreken », « lezen » en « schrijven ». Het spreekt immers vanzelf dat ook de Steinerscholen de leerlingen leren luisteren, spreken, lezen en schrijven. Dat gebeurt echter niet door de leerlingen zelf met deze indeling te confronteren. De indeling in deze vier « hoofdstukken » mag dan ook niet worden begrepen als deel uitmakende van de essentialia van de Steinerpedagogie, maar eerder als een praktische manier om de door de overheid vastgestelde eindtermen

te combineren met de eigen doelstellingen.

In de eerste graad van de Steinerscholen gaat de aandacht in het bijzonder naar de algemene zorg voor het taalgebruik. Bij de jongeren treedt immers een « verstommingsproces » op : de angst om te spreken wordt groter. Het uiterlijke zwijgen heeft te maken met de zoektocht naar de eigen, persoonlijke, innerlijke taal die de jongeren doormaken. Men kan er dus op vertrouwen dat de taal ook door het « luisteren » wordt

ontwikkeld. Anderzijds moeten de jongeren ook iets aangereikt krijgen waarop ze kunnen terugvallen wanneer hun innerlijke stem aan het woord wil komen. Daarom zijn spreek- en toneel oefeningen belangrijk

in de eerste graad.

- p. 42 : hoofdstuk 9.1.1. Wiskunde

- eerste paragraaf :

In het algemeen kun je stellen dat de Steinerscholen verder gaan dan wat de eindtermen beogen. Alleen valt alles wat met verzamelingenleer te maken heeft (begrippen zoals associatief, communicatief, enz.) onder de uitbreidingsdoelstellingen. In de Steinerpedagogie wordt de verzamelingenleer als niet essentieel

gezien voor een goed wiskundig inzicht en voor het ontwikkelen van het probleemoplossend vermogen. Daarom worden slechts enkele basisbeginselen van de verzamelingenleer behandeld, nl. diegene die onmisbaar zijn voor een goed begrip van de andere leerinhouden.

- schrappen en vervangen door :

In het algemeen kun je stellen dat de eindtermen van de Steinerscholen niet wezenlijk verschillen van de door de overheid vastgelegde eindtermen. Ook in de Steinerpedagogie wordt de verzamelingenleer als niet

essentieel gezien voor een goed wiskundig inzicht en voor het ontwikkelen van het probleemoplossend vermogen. Er worden slechts enkele basisbeginselen van de verzamelingenleer behandeld, nl. diegene die

onmisbaar zijn voor een goed begrip van de andere leerinhouden.

- tweede paragraaf van hoofdstuk 9.1.2. Wiskunde

Het feit dat de meeste eindtermen Wiskunde kunnen worden overgenomen uit de door de overheid vastgelegde eindtermen, wil niet zeggen dat het vak Wiskunde ook op dezelfde manier bekeken wordt als in

de uitgangspunten bij de door de overheid vastgelegde eindtermen Wiskunde. De Steinerpedagogie gaat nl. uit van de ontwikkelingspsychologie van de leerlingen. In de eerste graad is het belangrijk dat leerlingen

leren over een grens te gaan, dat ze leren het vertrouwde los te laten zonder hun evenwicht te verliezen wanneer ze op de eigen krachten worden teruggeworpen (zie hiervoor ook : springen bij Lichamelijke opvoeding, ontdekkingsreizen in het vak Geschiedenis,...). In de wiskunde komt dit tot uiting bij het aansnijden van de negatieve getallen : er wordt van de leerlingen gevraagd te leren werken met elementen

waarvan de materiele werkelijkheid quasi onbestaande is. Op die manier leren ze werken met het onbekende (ook : vergelijkingen met één of twee onbekenden) en moeten ze zoeken naar eigen steunpunten, zelfs in de immateriële wereld van de getallen.

- schrappen en vervangen door :

Het feit dat de meeste eindtermen Wiskunde kunnen worden overgenomen uit de door de overheid vastgelegde eindtermen, wil niet zeggen dat het vak Wiskunde ook op dezelfde manier bekeken wordt als in

de uitgangspunten bij de door de overheid vastgelegde eindtermen Wiskunde. De Steinerpedagogie gaat nl. uit van een ontwikkelingspsychologie van de leerlingen. In de eerste graad is het belangrijk dat leerlingen

leren over een grens te gaan, dat ze leren het vertrouwde los te laten zonder hun evenwicht te verliezen wanneer ze op de eigen krachten worden teruggeworpen (zie hiervoor ook : springen bij Lichamelijke opvoeding, ontdekkingsreizen in het vak Geschiedenis,...). In de wiskunde komt dit tot uiting bij het aansnijden van de negatieve getallen : er wordt van de leerlingen gevraagd te leren werken met elementen

die niet direct vanzelfsprekend zijn of die een zekere abstractie vereisen. Op die manier leren ze werken met het onbekende (ook : vergelijkingen met één of twee onbekenden) en moeten ze zoeken naar eigen steunpunten, zelfs in de immateriële wereld van de getallen. In deze leeftijdsfase komt het erop aan dat leerlingen in de gelegenheid worden gesteld om op eigen kracht en op eigen niveau hun gedachten te vormen.

- eindterm 14 Wiskunde, p. 44 : verplaatsen van hoofdstuk 9.2.1.1.2. naar hoofdstuk 9.2.1.2.2., tussen eindterm 19 en 20, waardoor de eindtermen 15, 16, 17, 18 en 19 van nummer veranderen, resp. eindtermen 14, 15, 16, 17 en 18 worden, waarbij de vroegere eindterm 14 nu eindterm 19 wordt.

- p. 47, hoofdstuk 10.1.1., Vakoverschrijdende eindtermen

- tweede paragraaf :

Rudolf Steiner heeft herhaaldelijk gewezen op de opvoedende kracht die uitgaat van de innerlijke (intrinsieke) motivatie en ingesteldheid van de leraar. Het is deze intrinsieke motivatie en ingesteldheid die het jonge kind opmerkt en waardoor het toegang krijgt tot het wezen van het morele.

- schrappen en vervangen door

Rudolf Steiner heeft herhaaldelijk gewezen op de opvoedende kracht die uitgaat van de innerlijke (intrinsieke) motivatie en ingesteldheid van de leraar als wordende mens. Het is deze intrinsieke motivatie en ingesteldheid die het jonge kind opmerkt en waardoor het toegang krijgt tot het wezen van het morele.

- vierde paragraaf :

Kinderen en/of jongeren bereik je o.i. niet via morele voorschriften. Met zo'n voorschriften kunnen kinderen

en vooral (pre-)pubers geen reële band aangaan : voor hen klinken ze hol.

Kinderen maken kennis met moraliteit doorheen de blik van hun leraar, in een gebaar en in een manier van

spreken. Zonder veel woorden kan de leraar worden tot een manifestatie van wat waar is, schoon en goed.

In de Steinerscholen is - met betrekking tot morele waarden en attitudes - de rol van de leerkracht dus predominant. Nochtans worden ook aan de leerkracht op dit gebied geen voorschriften opgelegd : het is immers niet uit een uitgebalanceerde filosofische overtuiging dat een leerkracht zijn enthousiasme zal moeten putten. In de Steinerpedagogie wordt de leraar als kunstenaar beschouwd, die zijn enthousiasme vindt in zijn verbondenheid met de wereld, net zoals een kunstenaar een gevoelsrelatie heeft met het nog ongeschapen kunstwerk.

- schrappen en vervangen door :

Kinderen en/of jongeren bereik je o.i. niet via morele voorschriften. Met zo'n voorschriften kunnen kinderen

en vooral (pre-)pubers geen reële band aangaan : voor hen klinken ze hol. Kinderen maken kennis met moraliteit doorheen de blik van hun leraren, in een gebaar en in een manier van spreken. Zonder veel woorden kan de leraar worden tot een voorbeeld van een wordende mens, die op zoek is naar wat waar is,

schoon en goed. In de Steinerscholen is - met betrekking tot morele waarden en attitudes - de rol van de leerkracht dus zeer belangrijk. Nochtans worden ook aan de leerkracht op dit gebied geen voorschriften opgelegd : het is immers niet uit een uitgebalanceerde filosofische overtuiging dat een leerkracht zijn enthousiasme zal moeten putten. In de Steinerpedagogie wordt de leraar als kunstenaar beschouwd, die zijn enthousiasme vindt in zijn verbondenheid met de wereld, net zoals een kunstenaar een gevoelsrelatie heeft met het nog ongeschapen kunstwerk.

- p. 50, hoofdstuk 10.2.1. 1., Vakoverschrijdende eindtermen

- eindterm 4

bij het instuderen van een behandelde leerinhoud de noodzakelijke voorkennis opnieuw opzoeken in periodeschriften, werkboeken, leerboeken of notities.

- schrappen en vervangen door :

bij het instuderen van een behandelde leerinhoud de noodzakelijke voorkennis opnieuw opzoeken in schriften, werkboeken, leerboeken of notities.

Gezien om gevoegd te worden bij het besluit van de Vlaamse regering van 17 februari 1998 tot gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking op de ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs.

Brussel, 17 februari 1998.

De minister-president van de Vlaamse regering,

L. VAN DEN BRANDE

De Vlaamse minister van Onderwijs en Ambtenarenzaken,

L. VAN DEN BOSSCHE

Nota's

(1) De Steinerscholen kiezen voor de vakken « Natuurwetenschappen » en « Biologie ». Onder het eerste wordt vooral aandacht besteed aan scheikunde. Het vak Fysica wordt in de Steinerscholen geïntegreerd in

het vak « Technologische opvoeding » (zie aldaar). De hier voorgestelde eindtermen omvatten dus zowel de eindtermen voor Biologie als voor Natuurwetenschappen.

(2) Voor verdere literatuur hierover :

- DREWES, W., Bothmergymnastiek. Ruimte-oriënterende oefeningen, 1987.

- VON BOTHMER, F., Gymnastische Erziehung, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1981.

(3) De Steinerscholen hebben zowel « Plastische opvoeding » als « Muzikale opvoeding » op het

programma staan. Het is voornamelijk in deze twee vakken dat onderstaande eindtermen zullen worden gerealiseerd, hoewel beklemtoond moet worden dat ook in de andere vakken de kunstzinnige benadering belangrijk is. Op die manier zullen deze eindtermen tevens in vele andere vakken (Geschiedenis, Nederlands, Aardrijkskunde, Biologie, enz.) aan bod komen.

(4) Essentiële informatie met talrijke verdere referenties over het belang van intrinsieke motivatie en over de

onverenigbaarheid tussen externe en intrinsieke motivatie op alle mogelijke levensdomeinen, kan men vinden in o.a. :

- BARKEMA, H.G., Do job executives work harder when they are monitored ?, *Kyklos* 48, 1995, p. 19-42.

- DECHARMS, R., *Personal causation : the internal affective determinants of behavior*, New York Academic

Presse, 1968.

- DECI, E.L., The support of autonomy and the control of behavior, *Journal of Personality and Social Psychology* 53, 1987, p. 1024-1037.

- DECI, E.L & FLASTE, R., *Why we do what we do. The dynamics of personal autonomy*, New York Putnam, 1995.

- FREY, B.S., *Not just for the money. An economic theory of personal motivation*, Cheltenham (UK), Edward

Elgar Publishing, 1997.

- KOHN, A., *Punished by rewards : the trouble with Gold Stars, incentive plans, A's praise, and other bribes*,

Boston, Houghton Mifflin, 1993.

- TITMUS, R.M., *The gift relationship*, London, Allen and Unwin, 1970.