



Leerplan basisoptie Rudolf Steinerpedagogie (eerste graad A-stroom)

Januari 2021

Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw
Gitschotellei 188
2140 Borgerhout

Geldig vanaf 1 sept. 2021 – voorlopig goedgekeurd tot 1 sept. 2023.

Inhoud

Inhoud	2
Voorwoord	3
1 Vijf generieke basisoptiedoelen in drie sleutelcompetenties	4
1.1 Vijf basisoptiedoelen	4
1.2 Vijf sleutelcompetenties in de focus.....	4
1.3 Verhouding van basisoptie tot basisvorming.....	4
1.4 Achtergronden bij de basisoptiedoelen.....	5
2 Toelichting bij de basisoptiedoelen	8
2.1 Basisoptiedoel 1	8
2.2 Basisoptiedoel 2	10
2.3 Basisoptiedoel 3	10
2.4 Basisoptiedoel 4	12
2.5 Basisoptiedoel 5	13

Voorwoord

Voor u ligt het nieuwe leerplan voor de basisoptie eerste graad A-stroom R. Steinerpedagogie, jaargang 2021. Het wordt samen gelezen met het leerplan van de basisvorming, waarin ook de basisgeletterdheid is opgenomen.

Er waren drie goede redenen om tot een nieuw leerplan te komen:

1. de hervorming van het secundair onderwijs
2. nieuwe (eigen) eindtermen
3. meer vrijheid op schoolniveau

Met de hervorming van het secundair onderwijs heeft de Vlaamse overheid willen inspelen op nieuwe noden van de actuele jongeren en de huidige maatschappij. Daartoe werden ook nieuwe eindtermen opgesteld. De schoolbesturen van middelbare steinerscholen hebben daarop een aanvraag tot gelijkwaardige eindtermen ingediend. Het zijn deze gelijkwaardige, eigen eindtermen die in het leerplan van de basisvorming staan beschreven.

Het leerplan voor de basisoptie R. Steinerpedagogie berust op vijf generieke doelen, die elk aan één of meer sleutelcompetenties worden gekoppeld. Het leerplan verduidelijkt hoe deze doelen in combinatie met de basisvorming kunnen gerealiseerd worden.

Twee van de vijf doelen zijn attitudes. Daarmee wordt uitgedrukt dat vanuit steinerpedagogisch standpunt het nastreven van attitudes van cruciaal belang is. In feite zijn het de hoogst mogelijke (leer)doelstellingen.

Net als voor het leerplan van de basisvorming zal het ook voor het leerplan voor de basisoptie nodig zijn dat leraren intensief samenwerken om na te denken over efficiënte methodes, over het clusteren of hergroeperen van doelen en eindtermen, kortom over het doorbreken van muurtjes en andere hindernissen.

1 Vijf generieke basisoptiedoelen in drie sleutelcompetenties

1.1 Vijf basisoptiedoelen

In het tweede jaar van de eerste graad, A-stroom, organiseren de steinerscholen enkel de basisoptie Rudolf Steinerpedagogie. Hiervoor gelden de volgende doelen:

De leerlingen

1. onderzoeken natuur- en technisch-wetenschappelijke fenomenen vanuit de waarneming;
2. zetten technisch-ambachtelijke competenties in om bruikbare, duurzame en/of esthetisch vormgegeven voorwerpen te creëren;
3. gebruiken componenten zoals beeld, klank, woord en beweging om via kunstzinnige weg thuis te komen in de dagdagelijkse werkelijkheid;
4. stemmen zich bij een gemeenschappelijk creatief proces af op het geheel (attitude);
5. ontwikkelen het zelfvertrouwen en de moed om op authentieke wijze eigen creatieve zienswijzen, oplossingen, benaderingen of ontwerpen in de klasgroep kenbaar te maken (attitude).

1.2 Vijf sleutelcompetenties in de focus

In vijf sleutelcompetenties zorgen de basisoptiedoelen voor een extra dimensie naast de basisvorming. Zij bieden het curriculum extra kleur en diepgang. Omwille van de keuze voor een brede culturele vorming formuleert dit leerplan doelen die aansluiten bij de volgende sleutelcompetenties:

- II competenties in het Nederlands;
- VI competenties inzake wiskunde, exacte wetenschappen en technologie;
- XIV zelfbewustzijn en zelfexpressie, zelfsturing en wendbaarheid;
- XV ontwikkeling van initiatief, ambitie, ondernemingszin en loopbaancompetenties;
- XVI cultureel bewustzijn en culturele expressie.

1.3 Verhouding van basisoptie tot basisvorming

Men zal merken dat de bovengenoemde basisoptiedoelen niet los staan van de eindtermen en leerplandoelen die in de basisvorming aan bod komen. De basisoptiedoelen markeren echter op uiteenlopende wijzen een intensifiëring van de steinerpedagogische opvoedkundige intenties:

- zij verdiepen bepaalde aspecten uit de basisvorming;
- zij integreren doelstellingen uit verschillende sleutelcompetenties;
- door sterker geformuleerde intenties op het gebied van ecologie, creativiteit en pluralistische cultuur bouwen zij verder op de basiscompetenties;
- zij expliciteren belangrijke facetten in de persoonsvorming richting vrije, bewuste en verantwoordelijke volwassenheid.

Zo vormt de basisoptie Rudolf Steinerpedagogie een logisch verlengstuk van de basisvorming, waarvoor de steinerscholen eigen, zelf geformuleerde en gelijkwaardig verklaarde eindtermen gebruiken.¹

¹ Hiertoe dienden de schoolbesturen van middelbare steinerscholen op 31 augustus 2019 een aanvraag tot gelijkwaardige eindtermen in, die door de Vlaamse Regering werd goedgekeurd op 10 april 2020, en door het Vlaams Parlement op 19 juni 2020 als 'Decreet over vervangende eindtermen en uitbreidingsdoelen Nederlands in de eerste graad van het secundair onderwijs, op initiatief van de Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw' werd aangenomen.

In die zin zal de lespraktijk binnen de vakken, die de ontwikkeling van de drie genoemde sleutelcompetenties voor ogen hebben, geen scherpe scheiding maken tussen leerplandoelstellingen uit de basisvorming en basisoptiedoelen.

Omwille van de geïntegreerde aanpak kunnen leerplandoelstellingen van de basisvorming en basisoptiedoelen onderscheiden, maar niet gescheiden worden.

1.4 Achtergronden bij de basisoptiedoelen

In de basisoptie *Rudolf Steinerpedagogie* wordt de essentie van deze pedagogie in de verf gezet. Steinerpedagogie gaat uit van een genuanceerde, holistische kijk op de menselijke ontwikkeling. Uitdieping en actualisering van de startersimpuls (in 1919), onderzoek en dialoog met diverse moderne pedagogische visies blijven een permanente uitdaging.

Zonder hier een uitgebreide studie te willen uitvoeren, sommen we enkele inspiratiebronnen op die een extra dimensie aan de basisoptiedoelen geven.

- De vraag ‘Waartoe dient onderwijs?’, die de wetenschap van de pedagogiek beheerst, is cruciaal. **Kinderen en jongeren helpen thuis te komen in de wereld** is alleszins een centrale intentie in de steinerpedagogie, waar meerdere aspecten mee verbonden zijn:
 - De ontmoeting tussen mijzelf en de wereld leidt onvermijdelijk tot weerstand. Het is een levenskunst om het midden te houden tussen twee extreme reacties. Enerzijds leidt vrije uitleving van de eigen verlangens tot overheersing of vernietiging van de omgeving. Anderzijds kan het inslikken of niet uitleven van de eigen verlangens als een soort zelfvernietiging worden gezien. Het komt er dus op aan de eigen wensen af te stemmen (of te leren afstemmen) op wat sociaal wenselijk is. Dat is een belangrijk aspect van wat men als volwassenheid kan beschouwen. Gert Biesta² plaatst het pedagogische werk in dit gebied: door het mogelijk maken van onderbreking (van de neiging enkel op zichzelf gericht te zijn), door vertraging (om tijd te vinden waarin men zichzelf en de wereld kan ontmoeten, waarin men nieuwe vormen van dialoog kan ontwikkelen) en door ondersteuning (om het verlangen te wekken in het moeilijke tussengebied te blijven) levert de school een bijdrage aan het ‘thuiskomen in de wereld’.
 - Vrije creativiteit en morele verantwoordelijkheid horen in dit perspectief samen. Vrije creativiteit is noodzakelijk voor het volwassen leven in een toekomstige, niet-voorspelbare maatschappij. Het belang van de morele ontwikkeling werd doorheen de geschiedenis van het onderwijs door vele pedagogen erkend.³ Opvoeden tot menselijkheid, zo beschrijft Hartmut von Hentig, gebeurt aan de hand van de bereidheid, enerzijds om verantwoordelijkheid op te nemen voor zichzelf en de ander, maar anderzijds ook om aan de maatschappij verantwoording af te leggen voor eigen keuzes.⁴ Ook hedendaagse pedagogen pleiten ervoor om voorrang geven aan dit persoonsvormend aspect in de opvoeding.⁵
 - Om wakker zijn in een gemeenschappelijke wereld, in een ‘gemeenschap’ is gewetenskracht nodig. *Communitieit* kan enkel ontstaan wanneer de individuele personen geen *immunitieit* tegenover de pijn

² BIESTA, G., *De terugkeer van het lesgeven*, Phronese, Culemborg, 2018.

³ Zie: HERSH, R., *Promoting Moral Growth from Piaget to Kohlberg*, Longman, London, 1979.

⁴ VON HENTIG, H., *Bildung. Ein Essay*, Hanser, München, Wien, 1996.

⁵ Zie bv. BIESTA, G., *Tijd voor pedagogiek, Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*, Universiteit voor Humanistiek, Utrecht, 2018. Op blz 26: “Ik zou er hier voor willen pleiten, analoog aan de ‘flipped classroom’, om het curriculum op zijn kop te zetten. Een pleidooi dus voor een ‘flipped’ curriculum dat begint bij aandacht voor het persoon-willen-zijn van de leerling, en dat niet beschouwt als iets extra’s voor als er nog tijd over is. Volwassen-in-de-wereld-willen-zijn vindt niet plaats in een vacuüm maar vereist ontmoeting met de wereld in haar veelzijdigheid. Dat is werk van de socialisatie: het tonen van de wereld en het verschaffen van oriëntatie in die wereld. Volwassen-in-de-wereld-willen-zijn vereist daarnaast ook toerusting, en dat is het werk van de kwalificatie. Maar kwalificatie en socialisatie verkrijgen pas hun pedagogische en humane betekenis wanneer ze verbonden zijn met subjectificatie, de vorming tot persoon-willen-zijn.”

van de ander nastreven.^{6,7} Masschelein roept op om 'de pijn wakker te houden en het verlangen (tot medemenselijkheid) te wekken'.⁸

- Naast vrijheid en gelijkheid noemen Simons en Masschelein vorming als derde uitgangspunt van hun onderwijspedagogisch perspectief, in de zin van 'voorbereiding' op het maatschappelijke leven: *"Maar wat betekent voorbereid zijn? (...) Iemand die voorbereid is, is enerzijds betrokken (...) maar behoudt anderzijds ook een zekere afstand. (...) Die combinatie van betrokkenheid en afstand zit vervat in 'zich kunnen verhouden tot': je kunnen verhouden tot de natuur, de digitale wereld, de technologie, de automechanica ... Dit betekent dat vorming steeds een maatschappelijke dimensie heeft."*⁹
- Opvoeding tot begrip en inzicht is een voorwaarde om in de pluraliteit van onze samenleving onze volle medemenselijkheid te kunnen ontplooien. Biesta¹⁰ verwijst hiervoor naar Hannah Arendt¹¹ die *"stelt dat begrijpen 'als verschillend van correcte informatie en wetenschappelijke kennis, (...) een oneindige activiteit is waarin, in constante verandering en variatie, we in het reine komen met, ons verzoenen met, de realiteit, oftewel proberen om thuis te zijn in de wereld.'" Steinerpedagogie wil jongeren voorbereiden op dit soort levenslang leren, als een oneindige activiteit om steeds opnieuw vanuit verwondering begrip en inzicht te verwerven.*
- In de vijf basisoptiedoelen vindt men, aangepast aan de leeftijd in de eerste graad, componenten terug van de vroegere 'eigen specifieke eindtermen' (ESET), zoals die voor de ASO-richting Rudolf Steinerpedagogie waren goedgekeurd¹²: de drie algemene competenties (waarnemen, denken en oordelen) en zes specifieke competentiedomeinen (onderzoeken, kunstzinnigheid, vormgeven, zin voor ondernemen, teamgeest en zelfreflectie) zoals die in de ESET beschreven stonden, liggen ten grondslag aan de concretere en leeftijdsgerichte formulering van de basisoptiedoelen.
- Bij het opstellen van de eigen eindtermen en leerplannen voor de steinerscholen werd gebruik gemaakt van de 'Table of Learning' van Shulman.¹³ Zeven aspecten van persoonlijke ontwikkeling worden door hem besproken. Het aspect 'Communicatie en interactie' is eigenlijk een uitbreiding, maar Shulman zelf had reeds aangegeven dat 'collaboration' wellicht nog in zijn model ontbrak.

⁶ Zie MASSCHELEIN, J., WIMMER, M., *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit - Rundgänge der Pädagogik*, Academia, Leuven, 1996. De auteurs beschrijven een interessante analogie tussen de filosofische beschouwingen van Martin Buber en Hannah Arendt. Beide filosofen verwijzen naar de woorden van de oude Griekse filosoof Heraklites: *"De wakkere mensen nemen deel aan een gemeenschappelijk wereld, maar zij die slapen trekken zich terug in private werelden."* (Heraklites' uitspraak vindt men in CURD, P. (Red.), *A presocratics Reader: Selected Fragments and Testimonia*, Indianapolis, IN: Hackett, Indianapolis, 2011)

⁷ SIMONS, M., J. MASSCHELEIN, *The public and its university: Beyond learning for civic employability?*, European Educational Research Journal 8:204–217, 2009, p.213: *"Strategies of immunisation are those attempts to regulate and organise the relation with the outside in order to prevent the outside from entering one's life or one's organisation.... These are the strategies that prevent a com-munitas, where people are exposed to each other and to things, from coming into being."*

⁸ MASSCHELEIN, J., *'De pijn wakker houden, het verlangen wekken'. Enkele bedenkingen bij de nood aan waardenopvoeding. Deel 1. Karakteropvoeding als alternatief?*, Comenius, 16, 289-301, 1996

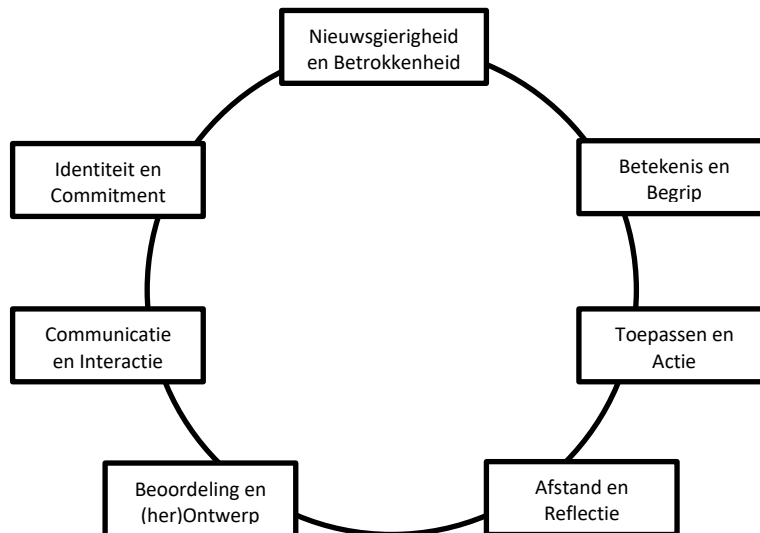
⁹ SIMONS, M., MASSCHELEIN, J., *De leerling centraal in het onderwijs? Grenzen van personalisering*, Acco, Leuven, 2017, p. 95

¹⁰ BIESTA, G., *Het prachtige risico van Onderwijs*, Phronese, Culemborg, 2015, blz 167.

¹¹ ARENDT, H., *Understanding and politics (the difficulties of understanding)*. In ARENDT, H., KOHN, J. (Eds), *Essays in understanding 1930-1954*, Harcourt, Brace and Company, New York, 1994.

¹² Zie publicatie *Belgisch Staatsblad* op 2005-12-05, Numac 2005036450: *"16 SEPTEMBER 2005. - Besluit van de Vlaamse Regering tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking op de decretale specifieke eindtermen voor het algemeen secundair onderwijs"*.

¹³ SHULMAN, L.S., 'Making Differences: A Table of Learning, Change', in: *The Magazine of Higher Learning*, 34 (5), 36-44.



- Jennifer M. Gidley argumenteert hoe de steinerpedagogische visie in de 21^e eeuw de broodnodige ontwikkeling naar een postformeel, holistisch en planetair bewustzijnsniveau kan ondersteunen.¹⁴ Een twaalfstal denkkwaliteiten worden door haar in dit verband op een rijtje gezet: complexiteit en creativiteit, dialogisch, ecologisch en toekomstgericht denken, gerichtheid op hogere doelen, imaginatie, integratie, intuïtieve wijsheid, reflectie over taalgebruik, pluralisme en zelfreflectie. De basisoptiedoelen resoneren op meerdere vlakken met deze kwaliteiten.

¹⁴ GIDLEY, J.M., *The secret to Growing Brilliant Children Volume 1: Steiner Education for the 21st Century*, Bear Books, Ballina, 2020.

2 Toelichting bij de basisoptiedoelen

2.1 Basisoptiedoel 1

De leerlingen onderzoeken natuur- en technisch-wetenschappelijke fenomenen vanuit de waarneming.

Dit basisoptiedoel heeft rechtstreeks betrekking op sleutelcompetentie VI (competenties inzake wiskunde, exacte wetenschappen en technologie).

De benadering vanuit de goetheanistische fenomenologie wordt reeds in de basisvorming geïntroduceerd. In dit basisoptiedoel wordt deze benadering methodisch-didactisch voor de natuurwetenschappelijke proeven uitgediept. Er worden aanwijzingen gegeven om ook in de klassieke natuurwetenschappelijke onderzoeksmethode voldoende aandacht te schenken aan het aspect van de waarneming.

Vooraf zij opgemerkt dat de goetheanistische fenomenologie eigenlijk alleen maar goed kan toegepast worden indien men op verschillende aaneensluitende lesdagen lestijden van eenzelfde vak heeft, bijvoorbeeld in het geval van een projectweek, of in ochtendperiodes.¹⁵

In de goetheanistische fenomenologie zijn er drie fasen te onderscheiden:

1. **De waarneming:** door middel van proeven nemen de leerlingen het verschijnsel waar. De leerling trekt nog geen conclusies. Voorlopig tellen alleen de waargenomen verschijnselen en de gevoelens die deze oproepen.
2. **De voorstelling:** de leerling maakt zichzelf een voorstelling van wat hij waarnam. De leraar kan bijvoorbeeld de proef recapituleren door de leerlingen hun herinneringen te laten vertellen of hij kan ze thuis een proefverslag laten maken. Het is van belang dat de leerlingen zich een eigen voorstelling leren vormen van het waargenomen verschijnsel. Het gaat erom dat de waarneming bewust wordt. Dit is een proces dat de leraar kan bevorderen door de leerlingen de verschijnselen te laten tekenen. Het tekenen van de proeven versterkt hun innerlijke beeld en doet een appel aan het bewustzijn. Het tekenen brengt ook de belevingswaarde tot uitdrukking. Het biedt de mogelijkheid tot een kunstzinnige expressie. "Met de ervaring van de proef en de voorstelling die men zich ervan gevormd heeft, gaan de leerlingen de nacht in. Tijdens de slaap vindt de verwerking van deze ervaringen plaats, zodat de leerlingen de volgende ochtend de les in komen met duidelijke beelden van het verschijnsel in het hoofd."¹⁶
3. **Begripsvorming:** de leraar probeert de volgende ochtend de leerlingen tot begrip en inzicht te laten komen. Hij gaat hiervoor begripsmatig of beschouwend op het fenomeen in. Na het voorlezen van een proefverslag kan de leraar met de klas in gesprek gaan. Hij stelt concrete vragen. Hierdoor herkennen de leerlingen een ordening. De klas formuleert welke kenmerken zich aftekenen.

Met deze stappen tracht de leraar de leerlingen steeds diepgaander te verbinden met het fenomeen. Het is onderwijs dat gericht is op hoofd, hart en handen. Een goede proef spreekt immers niet alleen het denken aan. Ze wekt enthousiasme op en de drang om de proef te herhalen onder enigszins gewijzigde omstandigheden.

Bij het uitvoeren van de proeven in periodelessen is het aangewezen een ritme in te bouwen:

1. eerste dag
 - waarnemen van de proeven;
 - als huistaak maken de leerlingen een objectieve, zakelijke beschrijving van de proef;
2. tweede dag:

¹⁵ Het systeem van ochtendperiodes komt in steinerscholen over de hele wereld voor: daarbij wordt het lesrooster zo georganiseerd dat de eerste twee lessen van elke lesdag 'periode-onderwijs' wordt gegeven. Gedurende drie weken wordt tijdens die 'periodelessen' elke dag eenzelfde vak gegeven. Op die manier is grote diepgang en verbondenheid mogelijk. Aan het einde van een dergelijke 'periode' kan dan een summatieve toets worden georganiseerd.

¹⁶ Uit: VAN GILS, J., VEENMAN, K., SCHUKKING, P., *Natuurkunde*, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1994.

- vanuit een klasgesprek vullen de leerlingen de waarnemingen aan;
 - trekken van besluiten;
 - andere informatie wordt verteld;
3. derde dag: leggen van verbanden tussen de verschillende gegevens:
- wat valt op?
 - wat is gelijkaardig?
 - wat is tegengesteld?
 - samen met de leerlingen wordt een synthesesetekst opgesteld die de proef karakteriseert.

Men kan de leerlingen vragen een proef in een tekening te karakteriseren. Er doen zich verschillende mogelijkheden voor:

- illustratie van een karakteristieke proef;
- illustratie van een karakteristieke toepassing;
- figuur waarin verschillende gegevens verwerkt zijn;
- abstracte, figuratieve weergave

Hierbij worden andere vaardigheden dan de strikt intellectuele aangesproken: kunstzinnigheid in vorm- en kleurgebruik, enz.

Tot slot kan men door middel van een causale beschouwingswijze onderzoeken hoe de mens zijn kennis van fenomenen en eigenschappen van stoffen toepast in de techniek.

De leerstof chemie en fysica met de talrijke experimenten biedt de gelegenheid om naast de fenomenologische aanpak ook de meer klassieke natuurwetenschappelijke onderzoeksmethode te gebruiken.

Enkele aanbevelingen zijn hier op hun plaats.

- Het onderzoeksonderwerp, de uitdaging (of het probleem) kan men vaak het best onder de aandacht brengen NADAT reeds enkele waarnemingen zijn uitgevoerd of ervaringen zijn gedeeld. Zo komt het vraagstuk niet uit de lucht gevallen.
- De onderzoeksvraag kan heel explorerend worden gesteld, zodat elke leerling zich gestimuleerd voelt om aan het onderzoek deel te nemen. In de methodiek van het dialogische leren¹⁷ wordt volop gebruikt gemaakt van ieders creatieve denkvermogens.
- Uit relatief open, voorzichtige hypothesen kan men er één of meerdere selecteren, waarbij een experimenteel onderzoeksplan kan worden opgezet. M.a.w. kunnen we een hypothese formuleren die aanleiding geeft tot een (nieuwe) reeks waarnemingen, die we nu vanuit een bepaalde invalshoek gaan analyseren? “Zou het kunnen dat ...?” is een uitnodigende vorm om op onderzoek uit te gaan.

Enkele voorbeelden:

- De studie van ‘de stof in het vuur’ is fascinerend. Elke stof toont haar specifieke aard in het vuur. De geur, het geluid, de afzetting, de vlamkleur ... verschillen van stof tot stof. Geen twee stoffen verbranden op gelijke wijze.
- Na het sprokkelen van enkele waarnemingen (misschien uit de leefwereld van de leerlingen) omtrent de uitzetting van materialen, kan de onderzoeksvraag klinken: zetten alle stoffen uit bij opwarming?
- In de optica zijn mogelijke onderzoeksvragen: is het voorspelbaar welke kleur een nabeeld heeft? Hoeveel spiegelbeelden zijn er waarneembaar van een voorwerp tussen twee spiegels die in een hoek naar elkaar zijn opgesteld? (voorbeeld van een hypothese: “Zou het aantal spiegelbeelden evenredig toenemen met het aantal keer dat de gestrekte hoek gedeeld wordt door de hoek tussen de spiegels?”)

¹⁷ Zie o.a. <http://www.ecswe.eu/wren/documents/Article3GallinDialogicLearning.pdf>,
<https://www.lerndialoge.ch/herzlichwillkommen.html> enz.

2.2 Basisoptiedoel 2

De leerlingen zetten technisch-ambachtelijke competenties in om bruikbare, duurzame en/of esthetisch vormgegeven voorwerpen te creëren.

Het praktisch-technisch werk vormt de kern van de lessen ‘expressie’¹⁸, waar sleutelcompetenties VI (competenties inzake wiskunde, exacte wetenschappen en technologie), XIV (zelfbewustzijn en zelfexpressie, zelfsturing en wendbaarheid), XV (ontwikkeling van initiatief, ambitie, ondernemingszin en loopbaancompetenties) en XVI (cultureel bewustzijn en culturele expressie) vaak in praktische opdrachten en projecten geïntegreerd worden ontwikkeld.

Talrijke praktische oefeningen, waarvoor de leerinhoud uit verschillende technische deelgebieden (tuinbouw, handwerk, hout- of lederwerking, fietsherstelling, koken) en ook uit kunstvakken (zoals boetseren) kan worden gekozen, lenen zich tot een intensief leerproces om basisoptiedoel 2 te bereiken. Kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes worden via de verschillende stappen van het technisch proces ontwikkeld. Deze stappen worden in de eindtermen VI.130 en VI.134 van de basisvorming (eerste graad A-stroom) genoemd en in het leerplan van de basisvorming (eerste graad A-stroom) toegelicht. Deze indeling in arbeidsfasen is geïnspireerd door pionierswerk binnen de Duitse *Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung*.¹⁹

Zoals men kan opmerken, ligt in basisoptiedoel 2 de klemtoon op de richting van het creatieproces. De technisch-ambachtelijke competenties dienen als middel tot een specifiek doel: voorwerpen te creëren met een zekere waarde op het vlak van bruikbaarheid, duurzaamheid en/of esthetische vormgeving.

Het is van belang dat er bij de ontwikkeling van technische creaties niet alleen aandacht gaat naar de technische vaardigheid, maar ook naar deze aspecten van bruikbaarheid, duurzaamheid en/of esthetische vormgeving. Het gaat niet enkel om de technisch volmaakte realisatie, maar om de betekenis ervan in maatschappelijk, ecologisch en cultureel opzicht.

Dit basisoptiedoel is als een procesmatig doel opgesteld: het technisch-ambachtelijke proces richten op een resultaat waarin bepaalde criteria (bruikbaarheid, duurzaamheid en/of esthetische vormgeving) worden beoogd. Belangrijk zijn dus:

- de mate waarin men deze criteria via benoeming in het bewustzijn heeft en
- de mate waarin deze criteria als toetssteen worden gebruikt bij de waarneming tijdens het creatieproces (waarin waarneming en handeling elkaar voortdurend aanvullen).

De genoemde criteria hebben een verschillende status. Duurzaamheid moet men zo veel mogelijk in acht nemen. Esthetische vormgeving is wenselijk. Bruikbaarheid is een must voor praktische voorwerpen en constructies, maar geenszins van tel voor een kunstwerk.

2.3 Basisoptiedoel 3

De leerlingen gebruiken componenten zoals beeld, klank, woord en beweging om via kunstzinnige weg thuis te komen in de dagdagelijkse werkelijkheid.

Dit basisoptiedoel heeft rechtstreeks betrekking op sleutelcompetentie II (Nederlands) en XVI (cultureel bewustzijn en culturele expressie).

¹⁸ Onder de vakbenaming ‘expressie’ vallen in de steinerscholen heel diverse leeractiviteiten. Zie daarvoor het leerplan van de basisvorming.

¹⁹ BRATER, M., BÜCHELE, U., FUCKE, E., HERZ, G., *Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung*, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1988.

Kunst vindt zijn eigen bestaansrecht in de reeds genoemde zoektocht van de mens om haar/zijn plek te vinden in de wereld (zie 1.4 achtergronden bij de basisoptiedoelen). Gert Biesta verwoordt het als volgt (eigen vertaling):

Kunst zorgt uiteindelijk voor onderbreking, niet om te vernietigen, maar om ons naar de wereld toe te trekken, om ons in dialoog te brengen met wat en wie we zelf niet zijn. Kunst vertraagt; kunst geeft ons tijd en vele vormen waarin we onze verlangens kunnen ontmoeten, ze kunnen omvormen, wegen kunnen vinden om in en met de wereld te zijn. En kunst kan voor ondersteuning en voeding zorgen om in het midden te blijven. Kunst, in deze zin, is niet zomaar een ondersteuning voor wereldgerichte opvoeding, kunst is wereldgerichte opvoeding. (...) alles begint met vragen zoals: "Wat vraagt dit van me?", "Wat probeert dit mij te vertellen?" of "Wat probeert dit mij te leren?"²⁰

Kunst geeft leerlingen de gelegenheid om zich te verhouden tot de indrukken en invloeden die zij vanuit hun leefwereld ondervinden. Daarbij is niet alleen zelfexpressie van eigen emoties of ideeën van belang. De dialoog met de buitenwereld vraagt ook dat zij fijnzinnig waarnemen, zich inleven en deze impressie en afstemming kunstzinnig weergeven. Door kunstzinnig werk ontwikkelen leerlingen een genuanceerde en gedifferentieerde omgang met sociaal-maatschappelijke fenomenen. Uit deze dialoog ontstaan ook (van binnenuit) criteria die ze kunnen toepassen bij het observeren van kunst- en cultuuruitingen (eigen creaties, historisch-cultureel erfgoed, actuele culturele uitingen).

Georg Kühlewind beschrijft de vrije creatieve krachten bij de mens als volgt (eigen vertaling):

Voor een ik-wezen zijn zij het middel, waardoor het (ik) zich in een fysisch levend organisme tot uitdrukking brengt. Deze wijze van uitdrukking is de spraak: niet enkel de gesproken spraak, maar elk gebaar, beweging, blik, mimiek, lachen, wenen, bedachtzaam zwijgen – alles wat bedoeld is om zich uit te drukken.²¹

De kunst bestaat erin deze vrije vermogens niet te laten stollen in vaste afgewerkte vormen, routines, conventies en frases, maar op elk nieuw moment ontvankelijk te blijven voor het levende aspect van de scheppende ideeën. Actieve fantasie is een ideaal middel om deze levendigheid te verzorgen. Een verhaal of een suggestieve beweging brengen de verbeelding op gang.

De nadruk ligt in dit basisoptiedoel op de scheppende vermogens op het moment van het creatieproces, en minder op het kunstzinnig vakmanschap (de techniek, de vaardigheden). De scheppingskracht, vrijheid, creativiteit, vindingsrijkheid en authenticiteit zijn waarneembaar, maar niet meetbaar. Ook bij de uitvoering van bepaalde muzische werken (composities, liederen, toneelspele) of de voordracht van poëzie of proza kan men waarnemen in hoeverre de uitvoerende persoon 'scheppend aanwezig' is in het kunstzinnig project (ook al is de basis'partituur' vooraf gegeven).

Zoals het leerplan van de basisvorming (1^e graad A-stroom) vermeldt: kunst is altijd méér dan het eindproduct alleen. Overal waar *het proces* een hoofdrol speelt – en dat kan in principe in ieder vakgebied – is er sprake van kunstzinnig onderwijs. Niet de inhoud bepaalt het artistieke gehalte van een vak, maar de aandacht die (ook) aan het proces wordt besteed.

De componenten 'beeld, klank, woord en beweging' kunnen, afzonderlijk of gecombineerd, in tal van vakken en didactische opdrachten aan bod komen. Deze componenten zorgen voor een 'taal' waarin de mens zijn geestelijke inspiratie kan uitdrukken. De vormen zijn niet te tellen: zang, cross-over tussen taal en dans/muziek/beeld, schilderen, tekenen, boetseren, voordracht, mime, toneelspel, podcast, digital storytelling, graphic poem, affiches, verfilming, ...

De steinerpedagogie beoogt methodisch kunstzinnig onderwijs te zijn. Dat wil zeggen dat aspecten van het kunstzinnige in alle vakken aanwezig zijn, niet alleen in vakken zoals muzikale en plastische opvoeding. Vandaar

²⁰ BIESTA, G., 'Trying to be at home in the world: New parameters for art education [online]', *Artlink*, Vol. 39, No. 3, sept. 2019: 10-17.

²¹ KÜHLEWIND, G., *Vom Normalen zum Gesunden, Wege zur Befreiung des erkrankten Bewusstseins*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1983.

dat in alle vakken ook één of meer eindtermen uit sleutelcompetentie XVI zijn opgenomen, hoewel 'cultuur' niet zomaar gelijkgesteld kan worden met 'kunstzinnigheid'. *Cultuur* heeft eerder te maken met de *verhouding* tot alles wat de creatieve menselijke geest kan voortbrengen, inclusief de kunst in de strikte betekenis van het woord.

2.4 Basisoptiedoel 4

De leerlingen stemmen zich bij een gemeenschappelijk creatief proces af op het geheel. (attitude)

Dit basisoptiedoel heeft betrekking op alle sleutelcompetenties en vakken waarin leerlingen in groep of als klas creatief aan het werk gaan. Te denken valt daarbij aan Nederlands, expressie, L.O, M.O., P.O. maar desgevallend ook andere vakken.

Basisoptiedoel 3 benadrukte hoe belangrijk het is om als individu via kunstzinnig werk thuis te komen in de dagdagelijkse werkelijkheid. De inhoud en de boodschap die in dat kunstzinnig werk tot uiting komen, getuigen van een of ander aspect van de relatie tussen individu en samenleving.

In basisoptiedoel 4 wordt aandacht gevraagd voor de sociale attitude bij een (kunstzinnige) co-creatie. Hier is de afstemming met de context, de omgeving, het geheel nog een stuk concreter.

Werken de leerlingen bij het ontwerp en bij de creatie voldoende inclusief? Laten zij met andere woorden alle medeleerlingen creatief participeren? Kunnen zij respect opbrengen voor elkaars stijl en inbreng? Stemmen zij bij een uitvoering af op de leeftijd, de voorbereiding en mogelijke diversiteit van het publiek? Houden zij rekening met de beperkingen van ruimte en tijd, de gevoeligheden van burens (in en buiten de school)? Hebben zij bij een vertolking aandacht voor de intenties van de auteur? Kijken zij hoe ecologisch verantwoord hun creatieproces is?

Deze afstemming kan methodisch aangepakt worden, als men de fases van het kunstzinnig handelen in detail bekijkt²²:

- fase 1: onbevangen beginnen
 - dit betekent het opzij kunnen zetten van eigen oordelen en vooroordelen wanneer je aan iets begint;
- fase 2: vragend handelen
 - dit betekent dat je uiterst opmerkzaam blijft voor wat de situatie of de andere mens 'antwoordt', hoe hij reageert en daarbij niet afstandelijk nadenkt maar actief op de zaak ingaat;
- fase 3: het nieuwe, de verborgen mogelijkheid waarnemen
 - de ontdekking van het nieuwe, het verborgene, ontstaat door wakker, onbevangen en secuur waarnemen met alle zintuigen – de oplossing ontstaat uit de zaak zelf en niet uit de theorie;
- fase 4: onderzoekend oordelen
 - dit is een aanzet tot een objectieve manier van handelen, uitgaande van de zaak zelf en niet vanuit vooraf gevormde meningen, voorstellingen of theorieën.

Zo sluit het kunstzinnig handelen aan bij de principes van de fenomenologie en bij de gerichtheid op de ontwikkeling van de mens.

²² BRATER, M., *Wirtschaftlicher Wandel und künstlerisches Handeln. Impulse der Bewußtseinsseele in der Durchdringung von Arbeitswelt und Kunst*, Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e.V., München, 1999.
BRATER, M., HASELBACH, D., STEFER, A., *Kompetenzen sichtbar machen. Zum Einsatz von Kompetenzportfolios in Waldorfschulen*, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2010

2.5 Basisoptiedoel 5

De leerlingen ontwikkelen het zelfvertrouwen en de moed om op authentieke wijze eigen creatieve zienswijzen, oplossingen, benaderingen of ontwerpen in de klasgroep kenbaar te maken. (attitude)

Dit basisoptiedoel heeft betrekking op alle sleutelcompetenties en vakken waarin leerlingen individueel of in groep creatief aan het werk gaan. Dit zijn in principe alle vakken!

Basisoptiedoel 5 situeert zich volledig in het veld van de persoonsontwikkeling. Het is geenszins de bedoeling om enige druk uit te oefenen waardoor leerlingen zich geforceerd zouden voelen om hun innerlijke wereld prijs te geven. Het respect voor de individuele vrijheid op dit vlak is cruciaal. Hier wordt ondersteuning aanbevolen voor leerlingen die voldoende gerijpte creatieve ideeën of werkstukken hebben, die verlangen om daarover te communiceren, maar zich daarin geremd weten.

Zich kwetsbaar durven opstellen, eigen stijl of perspectief delen, uitkomen voor een eigen mening, feedback ontvangen, ... het zijn aspecten van een gezond zelfvertrouwen en moed, die gecultiveerd kunnen worden. Elke leraar moet zijn pedagogisch handelen afstemmen op de wetenschap dat het sociale klimaat en de verstandhouding in een groep uitermate belangrijke elementen zijn voor een goede leercultuur op school. Als er een cultuur van gelijkwaardigheid, respect, openheid, wederzijdse interesse heerst waarin het geen enkel probleem is om fouten te maken – wie leert bij als hij/zij nooit fouten maakt? – dan voelen de leerlingen zich doorgaans uitgenodigd om op gepaste wijze (in afstemming met de context) eigen creaties te delen.

Het kan uiteraard voorvallen dat leerlingen door vroegere ervaringen of constitutie ernstige remmingen op dit vlak vertonen en ook daarvoor kan respect worden opgebracht.

Basisoptiedoel 5 sluit aan bij de steinerpedagogische intentie om jongeren zoveel als mogelijk te laten thuiskomen in de wereld (zie 1.4).