

## DE KUNST VAN CREATIEF ONDERWIJS

Op welke wijze bereidt de middelbare Steinerschool Vlaanderen aan de hand van kunstzinnige vakken hun ASO-leerlingen voor op het leven?

Sarah Awad





# DE KUNST VAN CREATIEF ONDERWIJS

Op welke wijze bereidt de Middelbare Steinerschool Vlaanderen aan de hand van kunstzinnige vakken hun ASO-leerlingen voor op het leven?

Sarah Awad

## ABSTRACT

Dit praktijkonderzoek heeft als doel inzicht te krijgen in de wijze waarop het Steineronderwijs in Vlaanderen volgens hun pedagogie en filosofie hun ASO-leerlingen voorbereidt op het leven. Hierin staat de vraag centraal: wat is de meerwaarde van kunstzinnigheid en creativiteit in het secundair onderwijs en hoe vertaalt zich dat in het Steineronderwijs. Aansluitend hierop worden de sterktes en de zwaktes van dit type onderwijs verder onderzocht. Naast een uitgebreide literatuurstudie werden er diepte-interviews afgenomen van oud-leerlingen van MSV en Werner Govaerts, coördinerend directeur van de Federatie Steinerscholen. Deze scriptie werd geschreven naar aanleiding van een politieke tendens waarbij kunstzinnige vakken in het secundair onderwijs sterk worden teruggeschroefd. Er wordt geconcludeerd dat kunst een noodzaak is voor een brede, optimale ontwikkeling van een jongere. Hierdoor krijgen jongeren de kans om hun eigen stem te laten horen, hun eigen talenten te ontdekken, hun eigen creativiteit te ontwikkelen en hun eigen unieke identiteit tot uitdrukking te brengen. Binnen het Steineronderwijs wordt sterk de nadruk gelegd op die persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen. Ze worden niet klaargestoomd om zich aan te passen aan de huidige maatschappelijke verwachtingen maar ondersteund in het groeien naar wie ze in wezen al zijn. Zo kunnen jongeren op een eigen unieke en creatieve wijze een meerwaarde bieden aan de maatschappij.

Kernwoorden: (Steiner)onderwijs, kunstzinnige vakken, creativiteit, adolescenten, pedagogie

ACADEMIEJAAR 2020-2021

Scriptie ingediend voor het behalen van het diploma professionele bachelor in de Sociale Readaptatie Wetenschappen

*“De vraag is niet wat de mens moet weten en kunnen om zich in de bestaande sociale orde te kunnen voegen, maar wel wat er in aanleg in de mens aanwezig is en in hem ontwikkeld kan worden. Dan wordt het mogelijk dat de opgroeiende generatie de maatschappij steeds nieuwe krachten toevoegt. Dan zal in deze maatschappij datgene leven wat de in haar tredende volwaardige mensen scheppen, maar uit de opgroeiende generatie mag niet datgene gemaakt worden wat de bestaande maatschappij van deze generatie maken wil.”*

**Rudolf Steiner**

## Woord vooraf

De inspiratie voor het schrijven van deze scriptie vond ik in mijn stage op MSV Lier. Gedurende 500 uur werd ik ondergedompeld in de Steinerpedagogie en -filosofie en ervaarde ik hoe dit vertaald werd in de praktijk op school. Ik was ontzettend gefascineerd door de veelzijdige creativiteit van zowel de leerlingen als de leerkrachten. Deze creativiteit komt niet enkel tot uiting in de vakken muziek of plastische opvoeding maar ook in wiskunde, biologie, geschiedenis,... eigenlijk in alle vakken.

Kunstsinnigheid zit zo diepgeworteld in de Steinerpedagogie dat als je erover nadenkt het overall een onderdeel van is. Met grote ogen keek ik naar de prachtige periodeschriften van de leerlingen, hun schilderwerken in het lokaal plastische opvoeding (PO), hun houten krukjes uit het atelier, hoe ze met schoenen vol aarde uit de moestuin kwamen en hoe je het gezang door de gangen hoorde galmen.

Vanuit deze fascinatie volgde ik samen met de leerlingen uit de zevende en achtste klas wekelijks de PO-lessen. Zij krijgen gedurende een aantal weken PO-lessen zoals ik die ken uit het reguliere onderwijs. Dan denk ik bijvoorbeeld aan perspectief tekenen, realistisch tekenen, portretten enzovoort. Hiernaast hebben de leerlingen ook één uur per week PO dat volledig ingericht wordt vanuit de Steinerpedagogie. Deze vorm van kunstsinnigheid ervaarde ik als vrijer, fantasierijker en spontaner. Een manier van kunst, die ikzelf nog niet ervaren had, veel dieper gegrond en die elk aspect van het menszijn en de natuur toont. In deze werken zag ik hoe er telkens een stukje van de jongeren in weerspiegelt werd, hoe het creatief resultaat bezielde was. Hoe de creatieve sfeer in de lucht hing en iedereen inspireerde. De indrukwekkende bordtekeningen van de leerkrachten zijn ook typerend aan de Steinerpedagogie. Deze kunstwerken zal ik niet snel vergeten, te mooi om van het bord te vegen.

De illustraties in deze scriptie zijn dan ook tekeningen van leerlingen uit de zevende klas (eerste middelbaar) van MSV Lier. In de beginnende lente kregen zij in de les PO van leerkracht Christa de opdracht 'waarnemen van de natuurkracht: een takje waar het nieuwe leven uit ontstaat in een kleur en een vorm'. Haar lesvoorbeeld is het voorblad van dit werk. Symbolisch staat deze opdracht voor 'Worden wie je bent'. Het 'zaadje' heeft de juiste voeding nodig om uit te groeien tot datgene waarvoor het bestemd is, wat mooi aansluit bij het thema van dit praktijkonderzoek.

Door de kennismaking met de Steinerpedagogie en de ervaringen die ik op de school deed is mijn visie over de ontwikkeling en begeleiding van jongeren gegroeid. Vanuit de filosofie van Steiner wordt ieder kind of jongere, ongeacht zijn gebreken of achterstanden, beschouwd als een waardevol individu waarvan volwassenen de eer hebben om ze te mogen begeleiden. Ieder persoon is uniek en heeft zijn/haar eigen talenten, capaciteiten en potentieel. Het is dan ook de taak als volwassene, en ook de taak van het onderwijs, om ruimte en stimulans te voorzien zodat een jongere kan uitgroeien tot de persoon die hij/zij in wezen is en aldus op een creatieve en unieke wijze een meerwaarde kan bieden aan de maatschappij. Omdat ieder persoon uniek is vraagt dit een creatief vermogen in het denken, handelen en aanpakken. De begeleiding is zodoende eigenlijk ook een creatief proces waarbij er een voortdurende wisselwerking is waarin begeleiders zich laten inspireren door de jongeren.

Mijn dank gaat uit naar de bijzondere ontmoetingen die tot stand zijn gekomen door mijn laatstejaarsstage en deze scriptie. Greet Wielemans begeleidde me vanuit de opleiding en maakte me wegwijs in het schrijven van deze scriptie. Johannes Barkmeijer, pedagogisch gevolmachtigde van MSV Lier, die me met open armen ontving in de school en me gedurende het schrijven van deze scriptie ondersteunde. Christa Haesevoets, naar wie ik ontzettend opkijk, voor het begeleiden van mijn stage, de fijne samenwerking en connectie, de inspiratie en waardering. Ook Céli wil ik bedanken, zij deed me thuis voelen op de school. Het gehele leraren- en personeelsteam ben ik dankbaar voor de kansen die ik kreeg gedurende mijn stage. De leerlingen van de school waarvan ik vriendschap heb mogen ontvangen en ervaringen die ik door hen mocht opdoen als SRW'er in wording. Werner Govaerts, coördinerend directeur van de Federatie Steinerscholen die uitgebreid de tijd nam voor een boeiend interview. Tenslotte bedank ik de oud-leerlingen die hun verhaal en ervaringen met mij hebben gedeeld. Met een lach op het gezicht kijk ik terug op mijn stage bij MSV Lier en het schrijven van deze scriptie!

Sarah Awad

# Inhoudsopgave

## Inhoud

Woord vooraf .....	i
Inhoudsopgave .....	iii
Inleiding .....	1
1 De Steinerscholen .....	3
1.1 Rudolf Steiner, de man met wie het allemaal begon .....	4
1.1.1 Biografie van Rudolf Steiner .....	4
1.1.2 Van kennis naar praktijk .....	5
1.1.3 De eerste Steinerscholen .....	5
1.1.4 Vernieuwingen .....	6
1.2 Een wereldomvattende Waldorf-beweging .....	7
1.2.1 Mondiaal .....	7
1.2.2 Steinerscholen in België .....	8
2 Een vrije pedagogie, de dagelijkse praktijk op de Steinerscholen .....	9
2.1 De zevenjaarsfasen: op het ritme van het kind .....	10
2.2 Hoofd, hart en handen .....	11
2.3 De drie domeinen van onderwijs .....	12
2.3.1 Socialisatie .....	12
2.3.2 Kwalificatie .....	13
2.3.3 Subjectificatie .....	14
2.4 Kunst op de Steinerscholen .....	16
2.4.1 Kleuren en de schilderles .....	17
2.5 Conclusie .....	18
3 Kunstzinnig en creatief onderwijs .....	19
3.1 Wat is dat, creativiteit? .....	20
3.2 Het maken van kunst .....	22
3.3 Kunst en creativiteit in het onderwijs .....	23
3.3.1 Ons huidige onderwijssysteem: en wat dan met creativiteit? .....	23
3.3.2 De meerwaarde van kunst in het onderwijs .....	26

4	Oud-Steinerleerlingen aan het woord.....	30
4.1	Methodologie .....	31
4.2	Sterkten van het Steineronderwijs.....	32
4.2.1	Holistische visie .....	32
4.2.2	Subjectificatie.....	33
4.2.3	Kunst en praktijk.....	35
4.2.4	Sociaal aspect.....	36
4.2.5	Studie over de onderwijservaringen van Steinerleerlingen .....	38
4.3	Groeipunten voor het Steineronderwijs .....	38
4.4	Het profiel van een Steinerleerling.....	40
4.5	Wat na de middelbare Steinerschool?.....	41
5	Conclusie .....	44
	Woord achteraf .....	47
	Bibliografie .....	48
	Bijlage 1: Interviewleidraad oud-leerlingen .....	1
	Bijlage 2: Codeerboom.....	2
	Bijlage 3: Interview Werner Govaerts.....	3
	Bijlage 4: Spreuken van Rudolf Steiner .....	8



## Inleiding

Ons onderwijssysteem in Vlaanderen is zich volop aan het hervormen. Eén van de gevolgen hiervan is dat er sterk gesnoeid zal worden aan kunstzinnige vakken en richtingen in het secundair onderwijs. Als reactie hierop ontstond de actiegroep 'Neen tegen nog minder artistieke vakken in het secundair onderwijs'. Zij strijden niet alleen voor het behoud van kunstzinnigheid, maar ook voor meer kunsteducatie op school. Op 11 februari 2021 besloot het katholiek onderwijs dan ook om de nieuwe eindtermen voor de 2<sup>de</sup> en de 3<sup>de</sup> graad secundair onderwijs aan te vechten bij het Grondwettelijk Hof (Maenhout, 2021). Naast de koepelorganisatie zijn er nog een vijftigtal schoolbesturen in Vlaanderen die in opstand komen tegen de nieuwe eindtermen, waaronder Don-Bosco scholen, Jezuïetencolleges en vele technische- en kunstscholen. Zij zijn namelijk van mening dat de nieuwe eindtermen de eigenheid van hun onderwijs in het gedrang brengt. Bovendien zijn zij ervan overtuigd dat het nieuwe pakket aan eindtermen te omvangrijk is. Lieven Boeve verklaart dat de huidige eindtermen geen minimumdoelstellingen meer zijn maar dat ze een volledig onderwijsprogramma bevatten. De leerplannen dienen documenten te zijn waarbij onderwijsverstrekkers een eigen invulling kunnen geven aan eindtermen die minimumdoelen zouden moeten zijn.

Bij het aanvechten van het decreet wordt beroep gedaan op artikel 24 van de Belgische Grondwet, het recht op vrijheid van onderwijs. Lievens (2019) beschrijft in zijn onderzoeksrapport de actieve vrijheid van onderwijs. Onderwijsverstrekkers hebben de vrijheid om onderwijs te organiseren en inhoudelijk vorm te geven. Men onderscheidt in Vlaanderen 3 componenten: vrijheid van oprichting, inrichting en richting. De vrijheid van richting is hier van toepassing: "De vrijheid van richting omvat het recht van de inrichtende macht of van het schoolbestuur om het onderwijs naar eigen levensbeschouwelijke, filosofische of pedagogische overtuiging te verstrekken. Het gaat daarbij zowel om de te onderwijzen inhoud als om de aangewende pedagogische methode." De Belgische grondwet staat hierbij toe dat de scholen hun eigenheid laten gelden volgens hun levensbeschouwelijke opvattingen en pedagogische methode. Verder vermeldt Lievens dat wanneer de eindtermen meer bevatten dan de minimale doelstellingen, die vrijheid van onderwijs geschonden wordt, tenzij een afwijkingsprocedure mogelijk is.

Ook de Federatie Steinerscholen komt in opstand tegen deze nieuwe eindtermen en vecht deze aan bij het Grondwettelijk Hof. Werner Govaerts, coördinerend directeur van de Federatie, betuigde in een interview dat de Federatie in 1996 de toenmalige eindtermen ook hebben aangevochten wegens schending van hun onderwijsvisie. Het arrest voegde aan het toenmalige decreet een artikel toe voor een afwijkingsprocedure. Scholen met een eigen onderwijskundige visie kunnen sinds dat arrest een pakket gelijkwaardige eindtermen voorstellen. Hiervan heeft het Steineronderwijs de voorbije jaren gebruik gemaakt. "Het recht op gelijkwaardigheid heeft ons afgelopen 24 jaar goed geholpen maar nu met de hervorming van het secundair onderwijs komt onze eigenheid in gevaar, vandaar onze juridische stappen" aldus Werner Govaerts. De federatie is van mening dat het pakket van eindtermen zodanig veel de nadruk legt op kennis, theorie en cognitieve vaardigheden dat hun kunstzinnige vakken en hun kunstzinnige insteek in alle andere vakken bedreigd wordt. Bovendien eist de overheid dat deze eindtermen letterlijk in de leerplannen opgenomen moeten worden. Dit laat geen vrijheid voor een eigen invulling van de onderwijsverstrekkers en is een aanval op onderwijsprojecten die afwijken van de pedagogie die hierdoor wordt voorgeschreven (Govaerts, 2021, 25 februari).

Naar aanleiding van deze huidige tendens ontstond de onderzoeksvraag van deze scriptie. Op welke wijze bereidt de Middelbare Steinerschool Vlaanderen aan de hand van kunstzinnige vakken hun ASO-leerlingen voor op het leven? Volgende deelvragen komen hierbij aan bod:

*Wat is de meerwaarde van kunstzinnige en artistieke vakken binnen het secundair onderwijs (volgens de Steinerpedagogie) voor de ontwikkeling van jongeren?*

*Wat is de waarde van een Steinerschool in onze maatschappij? Waar liggen de sterktes en zwakten van dit type onderwijs?*

*Wat is het profiel van de leerlingen in een middelbare Steinerschool?*

*Wat na de middelbare Steinerschool voor deze ASO-leerlingen? Hoe zijn hun ervaringen in het hoger onderwijs?*

Door middel van een literatuurstudie kwamen de eerste drie hoofdstukken tot stand. In hoofdstuk 1 neem ik u mee terug in de tijd naar de oorsprong van de Steinerpedagogie. De biografie van Rudolf Steiner en de antroposofische beweging worden hier beschreven. Ook wordt het ontstaan van de eerste Steinerschool en de onderwijsbeweging die hieruit volgde nader bekeken. Deze beweging werd na Steiners dood internationaal van karakter, met vandaag de dag als resultaat Steinerscholen over de hele wereld. Tenslotte wordt de geschiedenis van Steinerscholen in België en de huidige onderwijs- en beleidscontext waarin deze zich bevinden toegelicht.

In hoofdstuk 2 maakt u kennis met de Steinerpedagogie en de onderwijsvisie die men hanteert. Deze vormt vandaag de dag het reilen en zeilen op de school. Doordat deze pedagogie vele lagen omvat vanwege een diepgaande filosofische achtergrond worden enkele kenmerkende elementen in dit hoofdstuk uitgediept. Hieraan tracht ik telkens een voorbeeld uit de praktijk te koppelen vanuit mijn stage-ervaring op de Steinerschool te Lier. In dit onderwijstype staan artistieke vakken als onderwijsmethode centraal in de persoonsontwikkeling van hun leerlingen. Deze vakken en hun doel binnen onderwijs worden ook in dit hoofdstuk verdiept.

Hoofdstuk 3 heeft als thema creatief en kunstzinnig onderwijs. Eerst wordt kunst en creativiteit gedefinieerd. Een definitie en verklaring worden beschreven vanuit diverse bronnen. Vervolgens komt het huidige onderwijssysteem aan bod en hoe creativiteit en kunst hier vandaag al dan niet een plaats krijgen. De meerwaarde hiervan wordt door verschillende deskundigen en de Steinerpedagogie verklaard.

Om het thema van deze scriptie verder uit te diepen werden er acht diepte-interviews met oud-Steinerleerlingen afgenomen. Hierbij werd hun ervaring op de Steinerschool bevestigd. Via deze onderzoeksmethode wordt er een antwoord geboden op de deelvragen vanuit een praktisch standpunt. De resultaten van deze interviews worden in hoofdstuk 4 toegelicht. In het laatste hoofdstuk worden de conclusies van dit praktijkonderzoek besproken.

## 1 De Steinerschool



De Steinerschool in Lier heeft niet alleen een unieke architectuur, waar ik zo dadelijk meer over vertel, maar ook een unieke locatie. Deze bevindt zich buiten de binnenring van Lier, helemaal niet binnen het stedelijke gedeelte van de stad zoals de andere scholen. Aangrenzend aan de school bevinden zich de Bogerse Plassen. Hier ging ik regelmatig met jongeren wandelen gedurende mijn stage. Dit bood een mooie kans om spontaan in gesprek te gaan, om even samen een frisse neus te halen of om een luisterend oor te bieden voor zorgen en angsten, op een bankje in de zon.

Je kan vanuit verschillende kanten het schooldomein binnentreden. Mijn favoriete kant is ongetwijfeld door de moestuin van de school die onderhouden wordt door alle leerlingen tijdens de les tuinbouw. Vervolgens wandel je langs de bomen en het omringend groen voorbij de lagere school, genaamd Sterrendaalders. De sfeer die je opsnuift en het exterieur van de lagere school geeft me altijd het gevoel alsof ik door het kabouterbos wandel. Aan je rechterkant zie je nog de yurt, waarin soms buiten wordt lesgegeven, vooraleer je de speelplaats van de middelbare school bereikt. Wat me altijd zal bijblijven is de architectuur van de middelbare school, met haar atrium. Het atrium in de bouwkunde dateert uit de tijd van de Romeinen en Etrusken. In de architectuur van het welbekende Pompeï maakte men ook al gebruik van atria. Dit is een overdekte open ruimte in het midden van de school met daarrond de klaslokalen. Het heeft een schuin dak waardoor het regenwater naar het midden toe afwatert zodat je het door een buis in het gebouw ziet stromen. Het is het kloppend hart van de school. Echte Steinergebouwen zijn snel te herkennen en hebben iets kenmerkend en uniek, zoals in dit geval ook de speciale ramen en lemen muren. Wat er zich binnen deze lemen muren afspeelt wordt in hoofdstuk twee behandeld. Eerst wil ik u laten kennis maken met Rudolf Steiner, de antroposofie en de oprichting van de eerste Steinerschool in Stuttgart. Vervolgens wordt de Waldorf-beweging besproken op mondiaal en nationaal niveau.

## 1.1 Rudolf Steiner, de man met wie het allemaal begon

Rudolf Steiner is de grondlegger van de antroposofie. De term antroposofie is een samenstelling van de Griekse woorden 'anthropos' en 'sophia', wat mens en wijsheid betekent. Dit is een filosofie die uitgaat van de innerlijke scholingsweg om door zelfkennis en kennis van de wereld te komen tot bewustwording van het mens-zijn en de menselijke waardigheid. Het is van groot belang dat dit in alle vrijheid gebeurt en vanuit de eigen verantwoordelijkheid van ieder individu. Het domein van deze wereldbeschouwing gaat verder dan een materiële werkelijkheid. Steiner spreekt van een geestelijke realiteit en een spirituele kern van ons bestaan (Antroposofische vereniging België vzw, z.d.).

### 1.1.1 Biografie van Rudolf Steiner

Rudolf Steiner werd in 1861 geboren op de grens tussen Oostenrijk en Hongarije. Al op een zeer jonge leeftijd had hij een grote belangstelling voor wiskunde en filosofie. Zo studeerde hij in Wenen wiskunde en natuurkunde. Hiernaast volgde hij ook colleges in filosofie, literatuur, psychologie en medicijnen. Hij bestudeerde de werken van grote namen als Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche en Arthur Schopenhauer. Hij werd eveneens sterk geïnspireerd door het natuurwetenschappelijk werk van Johann Wolfgang Von Goethe en deed vele proeven en natuurwaarnemingen. Zo werd hij dan ook medewerker van het Goethe-Schiller-Archiv te Weimar waarbij de natuurwetenschappelijke werken van Goethe heruitgegeven werden (Carlgren, 1986). Zijn inspiratie uit het werk van Goethe is tot op vandaag zichtbaar in de Steinerpedagogie. Zo wordt de kleurenleer van Goethe gehanteerd, die tegengestelde uitgangspunten kent dan die van Newton. Deze kleurenleer wordt verder besproken in hoofdstuk twee. Bij de zoektocht naar de basis voor een nieuwe materie en geest omvattende wetenschap baseerde hij zich op de theorieën van Goethe.

Al van kleins af aan ervaarde Steiner de geestelijke wereld net zo concreet als de fysieke wereld om zich heen. Deze waarneming was het geplante zaadje voor zijn verdere levensweg en het ontstaan van de antroposofie. Hij ging opzoek naar nieuwe inzichten met als uitgangspunt dat het geestelijke en materiële één geheel vormen. Hierbij zijn 3 voorwaarden van groot belang: vrijheid van denken, zelfstandig oordelen en eigen waarnemingen op zowel fysiek als geestelijk domein (Hiberniaschool, 2015). Ook dit zijn waarden die essentieel zijn in de pedagogie en dagdagelijkse praktijk op een Steinerschool.

Steiner ontwikkelde zich als filosoof en deed filosofisch onderzoek naar waarheid en wetenschap aan de universiteit te Rostock in Duitsland. Zo ontstond in 1894 zijn belangrijkste filosofisch werk, namelijk 'De filosofie van de vrijheid' waarop vele voordrachten en lezingen volgden. In 1897 verhuisde Steiner naar Berlijn en werd hij hoofdredacteur van het avant-garde tijdschrift 'Magazin für Literatur'. Bovendien werkte hij ook enkele jaren als leraar aan de 'Arbeiter-Bildungsschule'. Zijn leerlingen beschreven hem als toegewijd aan het ondersteunen van het holistisch ontwikkelingsproces van jongeren tot volwassenen (Carlgren, 1986). Holisme stamt af van het Griekse woord 'holos' wat geheel betekent. Een holistische mensvisie houdt in dat een mens meer is dan een fysiek lichaam. De mens is ook een sociaal, mentaal, emotioneel en spiritueel wezen. Deze vijf componenten worden als evenwaardig beschouwd en staan onlosmakelijk met elkaar in verbinding. Steiner ging de ontwikkeling van de gehele mens ondersteunen en beperkte zich niet tot slechts één component van dat mens-zijn.

Van 1902 tot 1909 ontwikkelde Steiner zich als esotericus binnen de Theosofische Vereniging en hield hij voordrachten in kleine kringen. Waar er voor zijn ideeën een oprechte belangstelling was, die hij elders nog niet had opgemerkt. In deze periode schreef hij zijn werken 'Theosofie, de wetenschap van de geheimen van de ziel' en 'De weg tot inzicht in hogere werelden'. Vanaf 1909 gebruikte hij de term antroposofie voor zijn werk en denkbeelden en verliet hij de Theosofische Vereniging (Carlgren, 1986).

### 1.1.2 Van kennis naar praktijk

Vanaf toen wilde Steiner zijn kennis omzetten in de praktijk. De optimale manier om dit te verwezenlijken vond hij in de kunsten. Kunst is volgens hem het oefenveld, de brug tussen kennis en praktijk. In deze periode ontwikkelde hij dan ook nieuwe kunstvormen waaronder de eurytmie. Deze wordt tot op de dag van vandaag nog onderwezen in het Steineronderwijs. Dit is een bewegingskunst waarin toon- en klankwaarden expressie vinden in gebaren. In *Het goud van Waldorf* (2019) wordt eurytmie beschreven als mens worden, jezelf leren zijn en vanuit vol zelfvertrouwen stappen in de wereld zetten. Dit is het gevolg van het onderzoeken en trainen van de eigen uitstraling en ruimte die je inneemt. Daardoor is er een betere toegang tot de eigen wilskracht en potentie. Een andere manier waarbij hij in de praktijk aan de slag ging met kunsten is via de architectuur, de bouw van het eerste Goetheanum in 1913. Dit zou het centrum van de antroposofie worden waar toneel, architectuur, schilderkunst en beeldhouwkunst verwezenlijkt konden worden. Steiner leidde deze bouw en werkte persoonlijk mee aan de kunstzinnige afwerking. Dit gebouw werd echter door tegenstanders in 1922 in brand gestoken. Het tweede Goetheanum in Zwitserland, dat geheel uit beton bestaat, is vandaag de dag het internationaal centrum van antroposofie (Hiberniaschool, 2015).

### 1.1.3 De eerste Steinerscholen

Steiner had al een hele weg afgelegd vooraleer hij de eerste Steinerscholen oprichtte. Na de turbulente periode van de Eerste Wereldoorlog werd het duidelijk dat er nood was aan vernieuwende ideeën. Zo werd zijn kennis opnieuw omgezet in praktijk toen hij in 1919 de vraag kreeg van de directeur en de werknemers van de Waldorf Astoria sigarettenfabriek om in Stuttgart een school op te richten volgens zijn pedagogische ideeën. Men was ervan overtuigd dat de groeiperiode, waarin de geest- en zielskrachten van individuen de meeste ondersteuning en ontplooiing nodig hebben, van duizenden mensen beperkt werd door de economische druk voor het toekomstige beroepsleven. Zo ontstond de eerste 'Freie Waldorfschule' met 256 leerlingen verdeeld over acht klassen. De school werd vernoemd naar de fabriek en was 'vrij' van invloed van de overheid en het bedrijfsleven.

Steiner trachtte een pedagogie van de toekomst te verwezenlijken. Een school die gericht is op de toekomstige maatschappij waarbij eenheid en verbondenheid tussen mensen van groot belang is. Het was de eerste eenheidsschool in Duitsland waarbij leerlingen uit verschillende standen tot de hoogste klassen samen les volgden. De toekomstige timmerman, bankbediende en leerkracht zaten samen achter de schoolbanken voor een aantal vakken. De vakken moesten steeds betrekking hebben op de mens, zo leren de leerlingen de mens kennen vanuit de gehele wereld. Het onderwijs moet zich hierbij steeds aansluiten aan de stadia van ontwikkeling waarin de leerlingen zich bevinden. Elke leerling heeft het recht om de mogelijkheid te krijgen zich te ontplooiën naar zijn/haar eigen talenten en aanleg. Opvoedkunst legde zich toe op de ontwikkeling van hart, hoofd en handen en hun leerlingen te stimuleren deze te willen blijven ontwikkelen gedurende het verdere leven. Er heerste in de school een vrije sfeer. Een strenge, van buiten opgelegde orde en discipline keurde Steiner af. Het directe menselijk contact tussen leraren en leerlingen was wat orde en rust in de school bracht. De erkenning en herkenning van elkaar als gelijkwaardige individuen was van groot belang in de weg naar ontwikkeling. Er was dan ook een sterke band tussen leraar en leerling. Deze werd zichtbaar wanneer oud-leerlingen de behoefte hadden om het contact met Steiner en de leraren te behouden. Zo volgden er na het afstuderen nog vele gesprekken, betreffende raad bij studiekeuze of beroep, reünies en persoonlijke ontmoetingen. Kunstzinnige activiteiten zoals schilderen en tekenen, toneel, zingen en muziek maakten de dag op school boeiend, gevarieerd en levendig. Het ultieme doel van dit soort onderwijs is de holistische vorming van individuen (Carlgren, 1986).

Het was hierbij van groot belang voor Steiner om te benadrukken dat hij niet streefde naar een dogmatische pedagogie. Zo heeft hij nooit zijn ideeën over opvoeding op een systematische wijze neergeschreven. De teksten en literatuur die er bestaan zijn uitgeschreven voordrachten en cursussen die hij gaf. Een van de redenen waarom Steiner nooit zo'n boek schreef is gebrek aan tijd. De voornaamste reden was dat het vrije onderwijs volgens hem niet bedoeld is als een keurig systeem van opvoedkundige ideeën en principes maar een impuls dat tot ontwaken wil aanzetten (Dahlin, 2017).

#### 1.1.4 Vernieuwingen

*"De antroposofie groeide uit tot een inspiratiebron bij het zoeken en inslaan van nieuwe wegen."*

Naast de oprichting van de eerste Steinerschool en het werk van Steiner zorgde de mens die de antroposofie hebben voortgezet ervoor dat er een nieuwe wind waaide op verschillende domeinen. Dit vanuit een innerlijke scholing, wetenschappelijke studies en maatschappelijke werkzaamheid. Dit leidde tot vernieuwing betreffende landbouw (biologisch-dynamische landbouw), antroposofische geneeskunde en geestelijke gezondheidszorg. Voorbeelden van dat laatste zijn kunstzinnige therapieën, therapeutische spraakvorming en heilpedagogie, een antroposofische vorm van pedagogiek gericht op kinderen met een beperking. Eveneens op gebied van de kunsten bracht de antroposofie vernieuwing in de architectuur, beeldende en muzische kunsten (Hiberniaschool, 2015).

## 1.2 Een wereldomvattende Waldorf-beweging

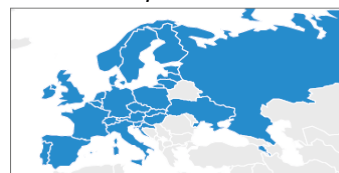
### 1.2.1 Mondiaal

De eerste Steinerschool maakte een enorme groei mee. Eerst bestonden de leerlingen voornamelijk enkel uit de kinderen van de arbeiders uit de sigarettenfabriek. Nadien stroomden er veel leerlingen toe uit heel Stuttgart. Zo telde de school 900 leerlingen bij het overlijden van Steiner in 1925. In zijn laatste levensjaar nam, ondanks ziekte, Steiners werkkraft niet af. Hij reisde en gaf onderbroken belangrijke voordrachten en cursussen. Zijn overlijden betekende echter niet het einde van deze pedagogische beweging. Dit werd voortgezet door zijn leerlingen en werd verspreid over de gehele wereld. Zo werd in 1923 de eerste Vrije School in Den Haag te Nederland opgericht waarna verschillende landen volgden: Londen (1925), Lissabon in Portugal (1926), Budapest in Hongarije (1926), Zürich in Zwitserland (1926), Christiania-Oslo in Noorwegen (1926), Berlijn (1928), New York (1928), Breslau in Polen (1930), Amsterdam en Zeist (1933), Ilkeston (1934), Gloucester (1937 en Edinburgh (1939) in Engeland (Carlgrén, 1986).

Steeds meer landen en culturen omarmen deze pedagogiek. In verschillende culturen en gemeenschappen over heel de wereld vond Steiner dezelfde natuurlijke ontwikkelingsbodem voor het opgroeiende kind. Dat zorgt voor een wereldwijde verbinding. Vele waarden van traditionele culturen stemmen overeen met de uitgangspunten van dit type onderwijs, zoals respect voor het kind, natuur en de gehele kosmos. Hierdoor draagt Waldorfonderswijs bij aan de bewustwording en verbinding van de eigen cultuur en spirituele wortels in de verschillende landen. Dit is zichtbaar in bijvoorbeeld Lakota en de Indiaanse afstammelingen, Peru met het Inca verleden en Nepal en het Tibetaanse geloof (Anschütz et al., 2019). Volgens een rapport uit mei 2020 zijn er in totaal 1.214 Waldorf scholen in 67 landen en 1.857 Waldorf-kleuterscholen in meer dan 54 landen. In tabel 1 zie je dat Europa Duitsland, Nederland en Zweden de meeste Steinerscholen hebben. Sinds 2016 worden de Waldorf scholen gepubliceerd in een gezamenlijke lijst van het International Forum for Waldorf/Steiner Education. Deze wordt uitgegeven door de Pedagogische afdeling van het Goetheanum in Donarch te Zwitserland en 'Friends of Waldorf Education te Berlijn (Bund der Freien Waldorfschulen et al., 2020).

Wat in België Steinerschool genoemd wordt, wordt in Nederland 'vrijeschoolonderwijs' genoemd. In Duitstalige landen spreekt men meestal van 'Freie Waldorfschule' en in Engelstalige landen van 'Waldorf School'.

Tabel 1  
26 associations  
representing 775 schools  
in 28 European countries



COUNTRY	SCHOOLS	PUPILS
Armenia	1	525
Austria <sup>1</sup>	21 (19)	(2550)
Belgium	33	3991
Croatia	2	247
Czech Republic	20	3416
Denmark <sup>2</sup>	14 (13)	(3121)
Estonia	10	1290
Finland	24	5018
France	17	1793
Germany	246	87902
Hungary	43	(6859)
Ireland <sup>3</sup>	5 (2)	(58)
Italy <sup>4</sup>	33 (28)	(2785)
Latvia	3	770
Lithuania	4	798
Luxembourg	1	380
Netherlands	112	28860
Norway	31	5178
Poland	7	473
Portugal <sup>5</sup>	4	no data
Russia <sup>6</sup>	16	2779
Sweden	45	6290
Switzerland	32	5049
Slovakia	2	306
Slovenia <sup>7</sup>	5 (4)	(742)
Spain	15	1433
Ukraine <sup>8</sup>	10	1903
United Kingdom	31	3986
<b>Total</b>	<b>787 (775)</b>	<b>178502</b>

*Opmerking.* Overgenomen uit *Factsheet* (p.3) door ECSWE, 2019-2020 ([https://www.vrijescholen.nl/volumes/documents/20190913\\_ECSWE\\_Factsheet\\_Layout\\_Final.pdf](https://www.vrijescholen.nl/volumes/documents/20190913_ECSWE_Factsheet_Layout_Final.pdf)). Copyright 2018, European Council for Steiner Waldorf Education ECSWE.

## 1.2.2 Steinerscholen in België

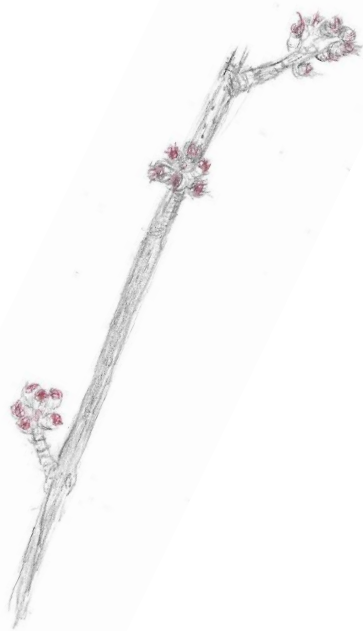
In België duurde het nog tot 1954 vooraleer de eerste Steinerschool werd opgericht, een kleuterklasje in Antwerpen. Deze basisschool werd in 1969 uitgebreid met een middelbare school genaamd Hibernia. In 1979 werd hier een eigen ASO-leerplan ontwikkeld onder de naam Steinerpedagogie dat tot op vandaag de basis vormt voor alle middelbare Steinerscholen in België. Tweeëntwintig jaar later, in 1976, werd in Lier de tweede Steinerschool opgericht genaamd Sterrendaalders, naar het gelijknamige sprookje van de gebroeders Grimm. Vanuit deze impuls ontstonden meer Steinerscholen in enkele provinciesteden als Gent in 1978, Brugge in 1979 en Leuven in 1982. Enkele jaren later kwam 'De Es' in Berchem erbij (Lambrechts, 2014). In het schooljaar 2020-2021 telde Vlaanderen in totaal 31 Steinerscholen en 5 in het Franstalige gebied van België (Federatie Steinerscholen, 2020).

Officieel vormen vandaag de dag zeven middelbare Steinerscholen één groep verspreid over Vlaanderen onder de scholenkoepel 'Middelbare Steinerschool Vlaanderen' (MSV). Dit zijn de scholen in Lier, Gent, Brugge, Leuven, Aalst, Turnhout en Berchem. Bovendien heeft MSV ook een vestiging in Brussel (MSV, z.d.). Elke vestiging biedt ASO aan volgens de pedagogie van Rudolf Steiner. In de vestiging in Gent heeft men sinds enkele jaren een TSO-richting 'bouw- en houtkunde' met de nadruk op duurzaamheid en ecologie. Deze richting is meer gericht op jongeren die op een praktisch gerichte manier willen leren (Steinerschool Gent, 2020). In De Es, vestiging te Berchem, biedt men in de middenbouw een b-stroom aan. Na deze twee jaren kunnen de leerlingen kiezen voor een beroepsrichting die het beste bij hen past. Wanneer ze verkiezen binnen de Steinerpedagogie hun beroepsopleiding te voltooien kan dit vanaf schooljaar 2021-2022 in zowel De Es als MSV Lier. Door de hervorming van het secundair onderwijs verandert de BSO-richting in Lier van Duurzaam Wonen naar 'Hout – finaliteit arbeidsmarkt'. Evenzeer hier ligt er de nadruk op duurzaamheid en ecologie. Bovendien ontstaat er in De Es een nieuwe BSO-richting 'Zorg en welzijn'. Deze heeft betrekking op het sociale maar ook op het milieu, omgeving en cultuur (De Es, z.d.). Naast De Es en Hibernia is er ook nog de Parcivalschool in Antwerpen, een Steinerschool voor buitengewoon onderwijs.

Hibernia bleef echter als onafhankelijke school bestaan en samen met MSV vormt deze de zogenaamde scholengemeenschap. Het ontwikkelen van de eigen leerplannen, organisatie van bijscholingen en het formuleren en implementeren van eindtermen zijn enkele belangrijke taken van de koepel 'Federatie van Steinerscholen' in Vlaanderen (Lambrechts, 2014). De Federatie maakt deel uit van het OKO-netwerk, of voluit Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers. Dit is een samenwerkingsverband waar nog drie koepels binnen het vrij onderwijs zijn aangesloten: Vlaams Onderwijs Overlegplatform (VOOP), Raad van Inrichtende Machten van het Protestants-Christelijk Onderwijs (IPCO) en Federatie van onafhankelijke, pluralistische, emancipatorische methodescholen (FOPEM). Dit maakt participatie op beleidsniveau mogelijk in de reguliere overlegorganen. De vier koepels delen in eerste plaats de bezorgdheid om de vrijheid in onderwijs vanuit een kritische blik en open dialoog te voeren. De verscheidenheid aan onderwijsprojecten is fundamenteel en wordt beschouwd als een rijkdom in een democratische samenleving. Bovendien richtte OKO ook het ondersteuningsnetwerk OKO-plus op voor de ondersteuning van zorg op de scholen (OKO, z.d.). Op internationaal niveau maakt de Federatie Steinerscholen deel uit van de European Council for Steiner Waldorf Education (ECSWE) en van de International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education (IASWECE).



## 2 Een vrije pedagogie, de dagelijkse praktijk op de Steinerschool



De Steinerpedagogie vormt de rode draad doorheen een schooldag op de Steinerschool. Deze ligt aan de basis van de jaarfeesten, opbouw van de dag, structuur en organisatie van de school, de pedagogische invulling van de vakken tot zelfs het gebouw en de lokalen. De pedagogie is, zoals het atrium het hart van het MSV-Lier gebouw is, het hart van de dagelijkse praktijk op school.

Men heeft oog voor de gehele persoonlijke ontwikkeling van een leerling. Ieder kind komt volgens Steiner namelijk op de wereld met een unieke levensvraag. Hierbij is het de taak van het onderwijs om de jongere zijn eigen weg te helpen ontdekken en de nodige tools mee te geven om dit te kunnen realiseren. Deze tools zijn het ontwikkelen van de competenties en de eigen talenten.

Dit vraagt een evenwicht tussen een theoretische, kunstzinnige, algemeen praktische en technische vorming op school. Zo wordt een leerling op verschillende domeinen en manieren geprikkeld en gestimuleerd tot het ontwikkelen van zowel het denken (hoofd), voelen (hart) en handelen (handen). Deze drie vermogens staan in verbinding met elkaar en leiden in een zeker evenwicht tot een harmonieuze ontwikkeling van zelfbeeld, zelfvertrouwen, gedrevenheid, daadkracht en doelgerichtheid. Door respect en waardering voor de individuele ontwikkeling van de leerling krijgt iedereen op school de kans elke dag een beetje meer te groeien naar wie hij of zij in wezen al is. In dit hoofdstuk worden enkele elementen van de pedagogie uitgediept en wordt geduid hoe ze in de dagelijkse praktijk op de school tot uiting komen.

## 2.1 De zevenjaarsfasen: op het ritme van het kind

Antroposofische menskunde is de visie op de ontwikkeling en evolutie van de mens, die meer is dan enkel een fysiek wezen. Deze menskunde deelt de ontwikkeling van een leerling in zevenjaarsfasen in. Dit zijn zevenjaarsperioden waarbij de vorige ontwikkelingsperiode telkens de basis vormt voor de volgende periode. De eerste jaren zie je kinderen telkens krachtig innerlijk worstelen tot ze zichzelf vinden en beleven. Binnen het Steineronderwijs gaat men dat ontwikkelingsritme van het kind respecteren en hun onderwijs hier op afstemmen (Van Dam, 2013).

Van 0 tot 7 jaar vindt er zich vooral een lichamelijke ontwikkeling plaats. Gezond hechten, vrij spelen, motorische ontwikkeling en nabootsing staan centraal. Het is van uiterst belang het kind de tijd en ruimte te geven om zich op het eigen tempo te ontwikkelen. Dat is wat onderwijs in deze fase dan ook moet bieden, een kans om gewoon kind te kunnen zijn. De basis die een jong kind ontwikkelt is voor de rest van het leven. De tweede fase vindt plaats van 7 tot 14 jaar. Hier vindt het innerlijke, zielsmatige proces plaats, de psychische ontwikkeling. Kenmerkend aan de start van deze ontwikkelingsfase is de tandenwisseling. Het kind heeft nu de groeikracht om te leren. Omdat dit leren veel kracht vraagt heeft het kind deze voor dat 7<sup>e</sup> levensjaar nodig voor de fysieke ontwikkeling. In deze periode is van belang dat het onderwijs zich afstemt op de belevingswereld. Er wordt een eigen binnenwereld ontwikkeld maar die is nog heel dromerig. Vandaar dat men in deze periode op de Steinerschool aan de slag gaat met sprookjes en mythen. Rond de geslachtsrijpheid breekt de derde periode aan van 14 tot 21 jaar, een geestelijk groeiproces. Leerlingen in de middenbouw van het middelbaar (1<sup>e</sup> graad) bevinden zich dus in een andere ontwikkelingsfase dan leerlingen in de bovenbouw. Dit maakt dat in de middenbouw meer het accent ligt op het voelen, terwijl in de bovenbouw men meer zal inzetten op het denken. Dit betekent niet dat eenzijdig enkel dat cognitieve ontwikkeld wordt. Een leerling op de Steinerschool leert zich van kleuter tot volwassen ontwikkelen in zowel hoofd, hart en handen (Anschütz, et.al., 2019).

Binnen de Steinerschool wordt de leerstof telkens afgestemd op de ontwikkelingsfase en de intrinsieke belevingswereld van de leerling zodat er herkenning plaatsvindt dat leidt tot nieuwsgierigheid en intrinsieke motivatie. In de 7<sup>e</sup> klas (eerste middelbaar) gaat men in de les geschiedenis bijvoorbeeld aan de slag gaan met ontdekkingsreizen. Een leerling bevindt zich dan ook in een fase van ontdekking. De middelbare school is nieuw, het lichaam is volop in ontwikkeling en hun wereld wordt een stukje groter. Doordat de leerstof aansluit bij hun innerlijke belevingswereld wordt deze leerstof van binnenuit eigen gemaakt. Het krijgt op deze manier echt betekenis waarbij het proces van leren diepgaander is dan louter en alleen het vergaren van kennis.

## 2.2 Hoofd, hart en handen

In het boek "Bouwstenen van de Waldorf-pedagogie" beschrijft Wember (2018) dat omgaan met gevoelens in vrijwel alle huidige schoolsystemen onderbelicht is. Er wordt te eenzijdig gefocust op analytisch-mathematisch-talige intelligentie. Er zijn nog vele andere gelijkwaardige vormen van intelligentie zoals bewegingsintelligentie, kunstzinnige intelligentie en emotionele intelligentie die haast niet aan bod komen. Bovendien wordt het handelen niet enkel gestuurd door intelligentie, maar in het bijzonder door gevoelens en emoties. Hiermee leren omgaan zou dus volgens hem een evenwaardige plaats moeten krijgen in het onderwijs. Het is die evenwichtige balans die Rudolf Steiner wilde inbrengen. Zo is er een evenwichtige verdeling van de tijd in het lessenrooster over cognitieve vakken, kunstzinnige vakken en bewegingsvakken. Bovendien wordt er in die cognitieve vakken ook rekening gehouden met de ontwikkeling van hart en handen. Elke leerling moet in staat gesteld worden om de hoogste graad van denken, voelen en wilskracht te kunnen ontwikkelen. Het ontwikkelen van het denk-, voel- en wilsvermogen kan je niet los van elkaar zien. Ze werken namelijk voortdurend op elkaar in. Bij een leerproces is het van belang dat er tussen de leerling en leraar een verbinding wordt gemaakt. Dat is het gevoelsniveau dat er eerst moet zijn vooraleer men aan de slag kan gaan met het ontwikkelen van het denken en willen. Bovendien zijn alle drie ontwikkelingen evenwaardig binnen de Steinerpedagogie.

Hans Passenier omschrijft in zijn boek "Waarden in het onderwijs" (2020) de ontwikkeling van deze vermogens. Het denkvermogen speelt een cruciale rol bij het waarnemen, voorstellen, herinneren, oordelen en vormen van begrippen. De ondersteuning van dit denkvermogen verschilt naargelang de ontwikkelingsfase van de leerlingen. Het wilsvermogen is wat het proces op gang brengt en leidt tot een resultaat, de potentie om de kracht te leveren voor een daad. Een wilskrchtig persoon gaat bewust en doelgericht aan de slag met een handeling. Hoe groter het wilsvermogen, hoe groter de wilskracht die groeit door oefening en herhaling. Door het onderwijs leuk te maken en moeite voor de leerling weg te nemen wordt dit vermogen niet opgebouwd. Door iedere keer opnieuw te proberen, moeilijkheden te overwinnen en door te zetten wordt deze belangrijke wilskracht opgebouwd. Het gevoelsvermogen speelt een essentiële rol bij het ontwikkelen van het denken en willen. Vandaar dat het belangrijk is dat het onderwijs hier voldoende aandacht aan besteedt. De ontplooiing van deze vermogens, of het vrijmaken van potentie, wordt in het Steineronderwijs bewust gedaan door een les zo op te bouwen dat het denken, voelen en willen worden aangesproken.

Door de lichamelijke en psychische groei en de groei van de vermogens denken, voelen en handelen kan het 'ik' zich gaan ontwikkelen. Dat is wat men subjectwording noemt, dat samen met kwalificatie en socialisatie de drie domeinen van onderwijs vormt (Passenier, 2020).

## 2.3 De drie domeinen van onderwijs

Gert Biesta en de Steinerpedagogie gaan allebei uit van dezelfde onderwijsfilosofie die waarden voor het onderwijs aangeven. Kunstzinnige processen zijn per definitie kwalificatie, socialisatie en ze werken ondersteunend bij de ontwikkeling van de persoonlijkheid. Hiermee verwoordt Gerd Biesta op academisch niveau wat de Waldorfpedagogie, die mensgericht is, wenst te bereiken. Volgens Biesta hebben onderwijsprocessen altijd invloed op drie domeinen: socialisatie, kwalificatie en subjectificatie.

### 2.3.1 Socialisatie

Socialisatie draagt bij tot de sociale ontwikkeling van de leerlingen. De verbinding door de gemeenschapszin wordt in het Steineronderwijs als waardevol en essentieel beschouwt. Ze leren bewust en onbewust de waarden en normen waardoor ze zich kunnen aanpassen aan de omgeving. Dit betekent echter niet dat leerlingen voorbereid worden om zich volledig aan te passen. Leerlingen worden sterk gemaakt, door de ontwikkeling van het denken, voelen, willen en het ik, zodat zij vorm kunnen geven aan de maatschappelijke veranderingen. Op de school wordt dit domein duidelijk zichtbaar in de wijze waarop leerlingen deel worden van tradities en gebruiken. Door de rituelen op school creëert men veiligheid, geborgenheid en verbinding met elkaar (Passenier, 2020). Zo geeft de leraar elke leerling een hand vooraleer ze het klaslokaal betreden. Ook worden de jaarfeesten, die sterk verbonden zijn aan het ritme van de natuur, intensief beleefd door heel de school. Van Sint-Michaël in het begin van het schooljaar tot het midzomerfeest Sint-Jan op het einde daarvan. Leerlingen worden zo bewust van het jaarverloop en worden gestimuleerd in hun verbondenheid met de natuur (Anschütz, et.al., 2019).

Ook het ritme van de dag op school is iets uniek aan het Steineronderwijs. Zo start en eindigt elke dag met een spreuk van Rudolf Steiner. Heel typerend aan het Steineronderwijs is dan ook het periodeonderwijs. Leerlingen hebben een drietal weken de eerste twee uren van de dag hetzelfde vak. Zo wordt versnippering van de verschillende vakken tegengegaan en duiken ze gedurende die weken volledig in de leerstof. Het is niet zomaar dat de periode de eerste twee uren van de dag zijn, dan zijn de leerlingen fris en wordt het denkvermogen aangesproken. Zelfwerkzaamheid en zelfstandigheid staan hier centraal. Er worden hier namelijk geen handboeken voor aangekocht maar de leerlingen schrijven hun eigen periodeschrift. Ze maken een eigen voorblad en gaan creatief aan de slag met de lay-out en illustraties, de competentie voelen wordt hierdoor ontwikkeld. Het schrijven van de leerstof en de afwerking vragen een doorzettingsvermogen waardoor ook de wilskracht aangesproken wordt. Op deze manier vindt er zich evenzeer een ontwikkeling plaats van zowel hoofd, hart als handen. Op het einde van de periode volgt er een periodetoets waarbij de geziene leerstof getoetst wordt. Doordat de perioden soms maar twee keer per jaar hetzelfde vak voortzetten krijgen de leerlingen de tijd om te vergeten. Volgens de pedagogie is het opnieuw herinneren van de leerstof belangrijk om kennis tot een vaardigheid te ontwikkelen. "Het is de inspanning tot herinneren, die de weg baant naar het reservoir van ideeën en intervallen" (Anschütz, et.al., 2019). Het verdere verloop van de dag wordt zo gepland dat er een ritmische afwisseling is van cognitieve, kunstzinnige en praktische lesinhouden

### 2.3.2 Kwalificatie

*"In het onderwijs moeten we doelen breder stellen dan alleen meetbare opbrengsten en resultaten."*

Gert Biesta

Een tweede domein waarbij onderwijs een rol speelt is de kwalificatie: bepalen waar de leerling in het leerproces zit, feedback geven en uit dagen. Leerlingen maken kennis, handelingen en competenties eigen waardoor ze kunnen participeren in het hoger onderwijs of op de arbeidsmarkt. Biesta is echter van mening dat er in ons huidige onderwijssysteem hier te veel nadruk op ligt waardoor socialisatie en subjectwording minder aan bod komen. Goed onderwijs is onderwijs waarbij deze domeinen in evenwicht zijn en dat is wat het Steineronderwijs wil verwezenlijken. In de praktijk zijn deze domeinen niet gescheiden. Je kan niet zeggen: dit hoort zuiver bij socialisatie of kwalificatie. Ze komen hand-in-hand aanbod in de onderwijsactiviteiten (Geerdink, et al., 2015). Eerst wilden Steinerscholen enkel op een kwalitatieve wijze hun leerlingen beoordelen, via een getuigschrift dat de doorgemaakte ontwikkeling van de leerlingen beschreef. Dit is echter niet mogelijk wegens de eisen van de overheid en wordt er een kwantitatieve kwalificatie gevraagd. Deze leidt tot allerlei metingen van summatieve toetsen ondanks dat wetenschappelijk onderzoek bewijst dat deze toetsing met bijhorende resultaten het leerproces van de leerlingen niet bevordert (Segers, 2004).

Hans Passenier neemt in zijn boek "Waarden in het onderwijs" (2020) hierover een duidelijk standpunt in. Sinds 1983 is hij actief binnen het vrijeschoolonderwijs te Nederland. Eerst als leraar scheikunde maar vandaag de dag werkt hij als adviseur bij BVS-schooladvies om de ontwikkeling van vrijeschoolonderwijs te ondersteunen. Passenier is van mening dat door het Nederlandse systeem van subsidieverlening op basis van criteria en eindtermen, er een controledwang ontstaat. Het gevolg hiervan zijn leerplicht en eindexamens. Hij stelt zich de vraag of het systeem van subsidiëring tot het beste resultaat leidt bij de leerlingen. Ondanks dat het Belgisch subsidiëringssysteem anders is kan hier dezelfde vraag gesteld worden. De criteria zouden volgens hem meer open geformuleerd kunnen worden om de besteding van subsidies af te toetsen. Hierdoor krijgt men ook een breder beeld over de ontwikkeling van de leerling, en niet enkel binnen dat specifiek domein. Deze criteria kunnen zijn: 'Op welke gebieden heeft de leerling zich ontwikkeld?' en 'Heeft de school aandacht besteed aan maatschappelijke bewustwording?'

Bovendien heeft de kwalificatiedruk vanuit de politiek geleid tot een systeem waarbij alle leerstof vastligt volgens een lineaire leerlijn terwijl het Steineronderwijs zich afstemt op de ontwikkelingsfase van de leerlingen. Hierdoor ontstaat er een uitdaging om deze te kunnen combineren en te voldoen aan de eisen van de overheid (Passenier, 2020).

Deze tendensen hebben als gevolg dat de leerstof als doel wordt aanzien en krijgt zo een politiek belang. Dan staat leerstof niet ten dienste van de ontwikkeling en subjectwording van de leerling, maar wordt de leerling gevormd naar een heersend politiek belang. Dan is het resultaat belangrijker dan de groei die de leerling doormaakte en de potentie die in hem/haar schuilt. Zo zal ook de leerling de aandacht meer richten op de beoordeling en niet meer op de eigen behoefte tot groei, de intrinsieke motivatie wordt extrinsiek (Passenier 2020).

Vandaag de dag ligt er veel druk vanuit de overheid op de scholen om aan de waarden van het subsidiëringssysteem te voldoen. Ligt er dan niet steeds meer nadruk op het voldoen aan de eisen van de overheid? Wordt het wezenlijke doel van onderwijs dan niet uit het oog verloren, namelijk de ondersteuning van de ontwikkeling van de jongeren?

*"De leerstof is geen doel op zich, maar een middel om het wezen van het kind te doorgronden, het te voeden, ten volle tot ontplooiing te brengen, en zo nodig te helen."*

Rudolf Steiner

Vanuit de Steinerpedagogie is leerstof niet het doel, maar een middel om tot ontwikkeling te komen. Vandaar dat deze in de praktijk 'ontwikkelingsstof' genoemd wordt. Een leerling die een ontwikkeling doormaakt gedurende het secundair onderwijs is in staat zelfstandig te oordelen en op een eigen unieke manier een bijdrage te leveren aan de maatschappij. Dit maakt vernieuwing mogelijk. Dit betekent niet dat de overheid geen doelen mag stellen, in de vorm van eindtermen, om richting te geven aan het onderwijs. Deze doelen mogen echter geen strak, beknellend keurslijf worden waarin de ontwikkeling belemmerd wordt want het is die groei die betekenisvol is. Binnen deze visie wordt dan ook de onderwijzer centraal gesteld als deskundige en 'ontwerper van het onderwijs'. De leraar zet leerstof in ten dienste van de ontwikkeling van het denken, voelen en handelen bij de leerlingen (Passenier, 2020).

### 2.3.3 Subjectificatie

*"Subject staat hier tegenover object. Wanneer de mens als object wordt gezien, is hij of zij een ding dat onderworpen is aan wat anderen met dat ding willen doen. Subject-zijn en subjectiviteit verwijst naar een situatie waar ieder mens als zelf handelend individu wordt gezien."*

Gert Biesta

Binnen Steineronderwijs wordt sterk de nadruk gelegd op de persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen. Dit wordt ook wel subjectificatie genoemd: de persoonsvorming of het ontwikkelen van het individu. Subjectwording wordt niet bepaald door de bestaande orde, traditie of normen binnen de maatschappij. Het is een worden wie je in wezen bent. Dit betekent dat je bij het onderwijzen niet van een leeg blad start. Een onderwijzer schept niet wat er nog niet is, hij biedt de ruimte en stimulatie om datgene wat er is tot uiting te laten komen. Wanneer we de leerling als object zien, zien we het onderwijs als een proces waarbij we in staat zijn de persoon te vormen. Wanneer de leerling als een autonoom, zelf handelend individu wordt gezien is er ruimte voor de subjectwording. Hier ligt binnen Steineronderwijs de nadruk op. De leerlingen zijn dus geen objecten, maar subjecten van handelen en verantwoordelijkheid (Passenier, 2020).

Het onderwijs heeft de taak die ruimte te bieden om wat er is tot uiting te laten komen. Biesta (2015) beschrijft in zijn boek het risico van onderwijs met betrekking tot deze subjectificatie. Het onderwijs mag niet te strak afgebakend zijn. De lesplannen, curricula en de pedagogie, op basis waarvan scholen onderwijs ontwerpen en het onderwijs vorm krijgt in onze samenleving, mag de kans tot subjectwording van de leerlingen niet afnemen. Wanneer het alle touwtjes in handen houdt worden jonge individuen ervan weerhouden om hun uniciteit te kunnen realiseren in hun dagelijks handelen en zijn. Daar waar onderwijs ruimte laat voor het plaatsvinden en ontwikkelen van subjectwording ontstaat ook het risico. Wanneer we het open houden kan er namelijk vanalles gebeuren. Het is geen vast productieproces waarin er een afgewerkt product gegarandeerd kan worden. Het proces van subjectwording, de ontwikkeling en ontplooiing, ligt in handen van het individu. Subjectiviteit wordt niet gegarandeerd, maar door de ruimte te laten ontstaat er een kans dat dit wel kan plaatsvinden.

Subjectificatie in het onderwijs gaat erom leerlingen te leren open staan voor alles wat er op hen afkomt. Zo kunnen zij een afweging maken waarbij ze verantwoordelijkheid kunnen en willen nemen. Hierbij is het ontwikkelen van het oordelingsvermogen van groot belang. Dit wordt concreet door onderwerpen vanuit verschillende standpunten te behandelen. Zo ontwikkelt de leerling een eigen mening waarbij hij/zij reflecteert of een standpunt wordt overgenomen of dat het echt een eigen standpunt is. Dit is wat bijdraagt aan subjectificatie. Hierbij is het niet het verworven standpunt dat er in essentie toe doet, maar de weg naar het vormen van een eigen mening. Leerlingen worden aangemoedigd zelf na te denken en dit legt de basis voor actief en kritisch burgerschap (Passenier, 2020). De subjectwording maakt dat leerlingen op hun unieke wijze een meerwaarde kunnen bieden aan de maatschappij.

Ken Robinson (2015, p.18) schrijft in zijn boek 'Creatieve scholen' het volgende: "Het is volgens mij de bedoeling van onderwijs dat leerlingen in staat worden gesteld om de wereld om hen heen en hun eigen talenten te begrijpen, zodat ze voldane individuen en actieve, betrokken burgers kunnen worden".

Met deze filosofie in gedachten kan de vraag gesteld worden wat het gevolg is van de nieuwe eindtermen op de subjectificatie in het onderwijs. Voornamelijk wanneer deze eindtermen geen minimumdoelstellingen meer zijn, nemen zij de kans tot subjectwording dan af? Worden de leerlingen dan niet gevormd naar het heersend politiek belang en wordt zo hun kans dan niet ontnomen om te groeien naar de persoon die ze in wezen al zijn?

## 2.4 Kunst op de Steinerschool

*“Leren dient de leerling ruimte te bieden voor originaliteit, een eigen inbreng. De vrijeschool staat voor onderwijs dat leerlingen prikkelt in hun creativiteit waardoor leerstof een levende, bewegende wereld wordt.”*

(Antroposofie.nl, z.d.)

Wat je leert is van belang, maar hoe je het leert is minstens zo belangrijk. Op een Steinerschool zijn alle lessen, zelfs de cognitieve vakken doordrongen van een kunstzinnige insteek. Door deze aanpak zullen leerlingen leerstof niet snel vergeten doordat ze dit gaan beleven met hun directe gevoel en enthousiast worden. Overall is kunst en creativiteit te zien. Creativiteit en vrijheid zijn belangrijke uitgangspunten. Het belang van de autonomie van een leerling wordt hierbij ook sterk benadrukt waarbij er een accent ligt op de scheppende creativiteit. Het leren wordt gezien als een creatief proces waarbij kunst als middel ingezet wordt om de leerlingen een fijner en rijker gevoelsleven mee te geven. Vandaar dat de kunstzinnige vakken een gelijkwaardige plaats krijgen in het lessenpakket. Kunstzinnig onderwijs verbindt het denken en handelen door middel van het gevoel. Deze drie vermogens worden door de creativiteit aangesproken.

Leerlingen worden breed geprikkeld en krijgen een brede waaier van kunstzinnige vakken op school. In het interview dat ik afnam met Werner Govaerts, coördinerend directeur van de Federatie Steinerscholen, benoemde hij dat een veelzijdige belangstelling dan ook een essentiële houding is van de leerlingen. Zo hebben de leerlingen van de middenbouw op MSV Lier het vak expressie waaronder tuinbouw, houtbewerking, leder en textiel valt. In de tweede graad maken de leerlingen kennis binnen expressie met smeden en koperslaan, mandenvlechten, weven en ook houtbewerking. In de derde graad hebben ze opnieuw houtbewerking, samen met boekbinden, kartonnage en bouwkunst. Bovendien hebben ze in zowel de tweede als derde graad ook esthetica. Hiernaast hebben ze van de 7<sup>e</sup> tot 12<sup>e</sup> klas ook plastische opvoeding, schilderen, muziek, toneel en koorzang (Steinerschool Lier, z.d.).

Zo is koorzang op een Steinerschool meer dan muziek maken. Door de gangen van een Steinerschool lopen zonder de muziek en zang te horen weerklinken is ondenkbaar. Het is een traditie om meerstemmig te zingen en dat heeft bovendien ook een pedagogische waarde. Het doet namelijk een appél op het sociale vermogen van de leerlingen en werkt verbindend. Leerlingen moeten samenwerken en het is belangrijk dat men naar elkaar luistert. Ook hierbij komen de drie vermogens denken, voelen en willen aan bod. Tijdens het zingen wordt het denken aan de hand van het voorstellingsvermogen aangesproken. Bij de sfeer die gecreëerd wordt en het zingen van de melodie komt het voelen kijken. Bovendien is je stem een stukje van je identiteit, breekbaar en krachtig tegelijk. Om in dit geheel te durven meegaan en dit door te zetten wordt de wilskracht aangesproken. Muziek kan aanzetten tot creatiever denken omdat het gevoelens met gedachten verbindt (Anschütz, 2019).

Een aantal kunstvakken zijn zeer typerend aan het Steineronderwijs. Euritmie, vormtekenen en nat-in-nat-schilderen zijn hier voorbeelden van. De schilderles op een Steinerschool wordt hieronder verder besproken.



*"Kunstvakken hebben een eigen doel: de gevoeligheid, aandacht en kunstzin wekken om van het latere leven een kunstwerk te maken".*

Het Goud van Waldorf

#### 2.4.1 Kleuren en de schilderles

De schilderles is een voorbeeld van een typisch kunstvak op de Steinerschool. De manier waarop ze met kleuren diepgang creëren is iets uniek aan de Waldorf-kunst. Schilderen als kunstvak zet het hart helemaal open om je in de wereld thuis te voelen, het werkt sterk in op het voelvermogen. Binnen de Steinerpedagogie is de schilderles geen losstaand uur in het lessenpakket. Bruin en Lichthart (2009, p.14) beschrijven de schilderles als volgt:

"Het is inhoudelijk en ritmisch verbonden met de andere vakken en het gehele dag- en weekprogramma. De pedagogische waarde van die verbinding komt het meest tot zijn recht als de relatie leerling-leraar zo is ingebed in vertrouwen en zekerheid, dat in die rust ruimte kan ontstaan voor het ervaren van de fijnere nuances in het kleurbeleven en van het kunstbeleven in het algemeen."

Als we goed om ons heen kijken zien we dat kleur overal rondom ons aanwezig is. Via de waarneming en onze zintuigen nemen we deze kleuren (on)bewust waar. Ze hebben invloed op ons gevoelsleven en kunnen onze stemming beïnvloeden (Bruin & Lichthart, 2009). Neurologisch gezien kan dit verklaard worden doordat er een sterke verbinding is tussen de hersengebieden waarmee kleur wordt waargenomen, en het limbisch systeem dat onze emoties reguleert (Swaab,2016). Volwassenen kunnen er zich in zekere mate voor afsluiten terwijl kinderen hier fijngevoeliger voor zijn. Zij 'kleuren' zich innerlijk voortdurend aan hun omgeving. Wanneer bij het opentrekken van het slaapkamergordijn de grauwe donkere lucht zichtbaar wordt kan het de stemming van de dag bepalen. Terwijl in een kleurrijke bloemenweide ze enthousiast en opgetogen worden. Toch kan dit sterk verschillen van persoon tot persoon. Elke kleur maakt bij ons een unieke emotionele respons los. Wanneer 10 mensen naar de kleur blauw kijken zal ieder hier anders op reageren. De ene kan zich op zijn gemak voelen bij die kleur vanuit een fijne herinnering terwijl een ander beangstigd is.

*"De kleur is de plaats waar onze hersenen en het heelal elkaar ontmoeten"*

Paul Cézanne

Doorgaans reageren mensen positiever op fellere, stralende kleuren en voelen we ons somberder bij grauwere, doffere kleuren. De omgeving met al zijn kleur heeft via de waarneming rechtstreeks invloed op het lichaam. Het beïnvloedt de manier waarop de waarnemingen van de dag door het lichaam opgenomen worden (Lambert, z.d.). Deze invloed van kleur brengt een belangrijk aandachtspunt met zich mee. Men moet bewust omspringen met welke kleuren men een kind omringt. In Steineronderwijs komt dit tot uiting door de bewust gekozen kleur van de muren in de klaslokalen. Zo wordt de ontwikkeling van de leerlingen begeleid en ondersteund door de kleurkeuze in de gangen en lokalen.

Bovendien hanteert men in het Steineronderwijs de kleurenleer van Goethe en niet die van Newton, die men in het reguliere onderwijs gebruikt. Newton deelt het licht op waardoor kleuren ontstaan. Volgens Goethe ontstaat kleur tussen licht en duisternis. Zo onderscheidt hij twee zuivere kleuren: blauw en geel. Dit komt voort uit een waarneming die hij had met een lichtbron. Wanneer je een donker medium voor het licht houdt ontstaat er een gele-rode kleur. Blauw-violet ontstaat bij verlichting voor de duisternis. Naarmate de vertroebeling van de lichtbron ontspringen zich de kleuren, waardoor men de kleurencirkel bekomt. Goethe gaat er bijgevolg van uit dat duisternis een even grote schepper is van kleur als licht, en dat is wat zijn kleurenleer uniek maakt. Zowel in de mens als in de natuur komt deze polariteit van licht en duisternis terug. Dit vormt de basis voor het schilderen: licht, duisternis en het evenwicht hiertussen (Bruin & Lichthart, 2009). In de schilderles gaat men uitsluitend met deze kleuren aan de slag. Door zelf kleuren te schilderen en kleurschakeringen tevoorschijn te toveren, komen kinderen tot het ervaren van kleuren. Men creëert een diepgang in deze tweedimensionale wereld door de verschillende werking van kleur: rood komt op ons af, blauw gaat van ons weg. Het is een vrije manier van scheppen met kleur en verbeelding. Zo geeft de schilderles ons de mogelijkheid op een blik op de innerlijke wereld van de leerling (Anschütz, 2019).

*De regenboog:*

*Purper verheft*

*Rood treft*

*Oranje zingt*

*Geel springt*

*Groen weeft*

*Blauw zweeft*

*Indigo luistert*

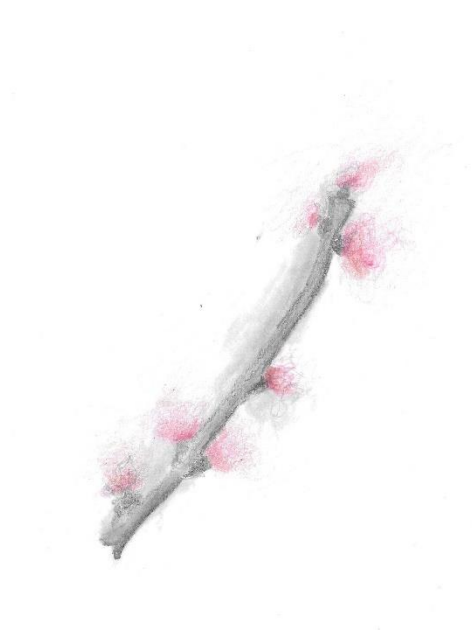
*Paars fluistert*

Het belang en gebruik van kleur komt ook terug in andere kunstzinnige vakken zoals bij toneel. Hierbij zijn kleuren ook van belang bij de keuze van decor, kostuums en rekwisieten. Ook op het schoolbord worden kleuren op een zinvolle wijze gebruikt ter ondersteuning van de leerstof en in de bordtekeningen.

## 2.5 Conclusie

De brede waaier aan kunstzinnige, technische en praktische vakken werken ondersteunend aan de brede ontwikkeling van de leerlingen op de Steinerschool. Hierdoor worden zij breed geprikkeld en gestimuleerd in de ontwikkeling van hoofd, hart en handen. Hierbij wordt onderwijs ten dienste gesteld van de persoonlijkheidsvorming van de leerlingen. Het Steineronderwijs distantieert zich van politieke tendensen en maatschappelijke druk. Jongeren worden sterk gemaakt om hun eigen talenten en de wereld om hen heen te begrijpen zodat ze op een unieke wijze kunnen bijdragen aan de samenleving als voldane, betrokken burgers.

### 3 Kunstzinnig en creatief onderwijs



In het Steineronderwijs zijn kunst en creativiteit van groot belang. Volgens de visie van Steiner zijn de kunstvakken en de kunstzinnige aanpak van essentieel belang bij de persoonsontwikkeling van jonge individuen. Het wordt gelijkwaardig aanzien als de cognitieve vakken. Nochtans is er, zoals ik eerder vermeldde, een politieke tendens waarbij kunst in het secundair onderwijs sterk teruggeschroefd wordt. Dit heeft gevolgen voor het gehele onderwijssysteem in Vlaanderen. Zowel het Katholiek Onderwijs als de Federatie Steinerscholen nemen nu de strijd op voor meer kunst in het secundair onderwijs.

Maar wat is nu de meerwaarde van kunst en creativiteit in het secundair onderwijs? Deze deelvraag wordt in dit hoofdstuk behandeld. Eerst wordt er op zoek gegaan naar een verklaring van creativiteit vanuit een literatuuronderzoek. Wat is dat, creativiteit? Wordt een mens hiermee geboren of is het een uitzonderlijk talent? Vervolgens wordt er dieper ingegaan op kunst aan de hand van het boek 'Ons creatieve brein' van Dick Swaab. Nadien wordt kunst en creativiteit in het onderwijs besproken. Sir Ken Robinson trekt aan de alarmbel en maakt zich zorgen over de wijze waarop kinderen en jongeren hun creatieve vermogens verleren op school. Tenslotte wordt het belang van kunst en creativiteit in het onderwijs behandeld om een antwoord op de deelvraag te kunnen formuleren. Hierbij worden er eerst deskundigen aan het woord gelaten die hun stem lieten horen als reactie op minder artistieke vakken in het onderwijs. Vervolgens wordt de meerwaarde van kunst en creativiteit behandeld volgens de visie van Gert Biesta, een visie die aansluit op de Steinerpedagogie.

### 3.1 Wat is dat, creativiteit?

*"Zonder creativiteit zou er geen vooruitgang zijn en zouden we tot in het oneindige dezelfde plannen blijven herhalen."*

Edward De Bono

Creativiteit wil meer zeggen dan 'kunst' of 'artistieke activiteiten'. Creativiteit is het vermogen om te scheppen, iets te creëren. Creativiteit en fantasie zijn overal om ons heen. Van de kleding die we dragen, de stoel waarop we zitten, de smartphone die we gebruiken tot zelfs een bezoek aan de maan. Parker (2017, p.12) zegt hierover 'Creativiteit is voor mij meer dan inventiviteit of originaliteit. Creativiteit is het vermogen tot scheppen'. Creatie, in alles wat we rondom ons heen hebben, wordt voorafgegaan door menselijke ideeën, gedachten en fantasie. Alles wat bestaat is het gevolg van een creatief proces. Het is van groot belang om los te breken van wat anderen, de maatschappij en omgeving verwacht of oplegt en zelf te creëren. Dit sluit aan bij zijn definitie van originaliteit. Originaliteit is dat wat je voortbrengt vanuit je oorsprong, je diepste wezen. Dat is scheppen vanuit een persoonlijke inspiratie zonder naar anderen te kijken en met anderen te vergelijken. Ken Robinson (2015) verwoordt creativiteit als de kern van ons mens-zijn en van alle culturele vooruitgang. Het is het vermogen om nieuwe ideeën te genereren en ze in praktijk te brengen.

Een gelijkaardige verklaring van creativiteit is terug te vinden in 'Ons creatieve brein' door Dick Swaab (2016, p.18): "Creatieve uitingen van ons brein geven de cultuur steeds weer nieuwe vormen in muziek en dans, beeldende kunst, architectuur en literatuur. Aan de voorhoede van de creatieve ontwikkelingen die ontspruiten aan ons brein bevinden zich niet alleen de wetenschap, maar ook de kunsten. Ieder creatief proces begint met een origineel idee, met verbeelding. Terwijl bètawetenschappers het proces van denken chemisch en fysisch onderzoeken, onderzoeken kunstenaars de geest, hun gedachten en gevoelens via hun kunst." De enorme creativiteit van de mens wordt zichtbaar door de snel evoluerende technologie en wetenschap en in kunst, muziek en de bijhorende emoties.

Uit onderzoek blijkt dat vele mensen denken dat creativiteit een talent is waarmee je geboren wordt. De stelling 'iedereen is in aanleg creatief' haalde slechts 6,3 op een schaal van 1 op 10 (Hoopen, Groesbeek, 2008). De meeste deelnemers van het onderzoek zijn ervan overtuigd dat creativiteit in de genen zit en slechts voor een select aantal personen weggelegd is. In het boek 'Oh, wat zijn we creatief' wordt beschreven hoe we allemaal creatief geboren worden. Creatief zijn is namelijk zaken in vraag durven stellen. Dat is iets wat we allemaal als kind voortdurend deden: "wat is dat?", "waarom?" en "hoe werkt dit?". Kinderen lopen over van fantasie, dit uit zich in hun spel. Dat onbevangene en spontane zwakt af naarmate de mens opgroeit. Volwassenen met veel fantasie, zij die van de norm durven afwijken en hun innerlijk kind koesteren worden snel door anderen als excentriek beschouwd. Vandaar dat we ons (on)bewust aanpassen aan de sociale druk en norm. Dit vanuit een evolutionair voordeel: lid zijn van een groep vergroot de veiligheid en kans op overleven. De mens is namelijk een sociaal wezen. Bovendien blijkt dat wanneer we leren praten, we tot wel 65 vragen per dag stellen en wanneer we op pensioen gaan dit gedaald is tot 6 vragen per dag.

Daardoor verkleint de mogelijkheid om elkaar te inspireren en op ideeën te brengen. Tegelijkertijd neemt het vermogen om op unieke en originele ideeën te komen ook af. Uit een ander onderzoek blijkt dat 90 procent van de ideeën van vijfjarigen origineel en uniek zijn. Bij zevenjarige blijkt dit percentage nog maar 20 procent te zijn en bij volwassenen slechts 2 procent. Kinderen zijn meesters in de kunst om niet voor de hand liggende zaken met elkaar te verbinden. Een kracht die vele kunstenaars, architecten en ontwerpers ook bezitten (Hoopen, Groesbeek, 2008).

*"The best teachers show you where to look, but don't tell you what to see."*

Alexandra K. Trenfor

Volgens Ken Robinson (2015) stompt de nieuwsgierigheid die honger bij veel kinderen gedurende de schooltijd af. Mensen zijn van nature nieuwsgierige wezens, kinderen worden geboren met een honger en stellen voortdurend vragen. Iedereen is hier van nature verschillend in, sommigen zijn maar kortstondig nieuwsgierig en zijn al snel tevreden gesteld. Anderen zijn heel hun leven lang nieuwsgierig, hebben een passie waar ze heel hun leven of carrière aan wijden. Het in stand houden van deze honger of zelfs versterken ervan is de sleutel van onderwijstransformatie. Weten hoe je nieuwsgierigheid kan aanwakkeren en leiden is een gave van alle goede leerkrachten. Dit doen ze door de leerlingen aan te moedigen om zelf te onderzoeken en te ontdekken en door ze uit te dagen om iets dieper na te denken en verder te kijken. Door leerlingen te stimuleren om vragen te stellen en niet enkel als leerkracht antwoorden te geven. Een creatieve en kunstzinnige aanpak is hierbij van groot belang. Een levenslang durend gevoel van nieuwsgierigheid is volgens Robinson (2015) één van de mooiste cadeaus die het onderwijs aan leerlingen kan meegeven, maar dan zal er nog het een en het ander moeten veranderen.

*"Education is not the learning of facts, but the training of the mind to think."*

Albert Einstein

Over creativiteit in het onderwijs bestaan vele misverstanden (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, 1999). Sommige associëren creatief lesgeven met chaos en een gebrek aan discipline. Anderen associëren het enkel met het domein van kunst. Volgens de National Advisory Committee, waarvan Robinson voorzitter is, bezitten alle jongeren en volwassenen creatieve capaciteiten. Het ontwikkelen van die capaciteiten vereist in het onderwijs een balans tussen het aanleren van vaardigheden en het bevorderen van vrijheid voor vernieuwingen en risico's.

We concluderen dat nieuwsgierigheid een belangrijk principe is van creativiteit en leren. Nieuwsgierigheid leidt namelijk tot het ontdekken van nieuwe dingen en is een bron van creativiteit. Dit is dan ook een belangrijk uitgangspunt in het Steineronderwijs, namelijk hoe men de leerstof aansluit op de intrinsieke belevingswereld van de leerling waardoor er herkenning plaatsvindt en nieuwsgierigheid gewekt wordt. Nieuwsgierigheid is een belangrijke basis bij het leren. Wanneer deze nieuwsgierigheid geprikkeld wordt gaat leren vanzelf. Bovendien worden leerlingen aangezet tot kritisch nadenken en zaken in vraag durven stellen. Dit legt de basis voor actief kritisch burgerschap waarbij de leerlingen op hun unieke wijze een meerwaarde kunnen zijn in de maatschappij. Dit leidt tot subjectificatie: het mens- worden en thuiskomen in deze wereld.

### 3.2 Het maken van kunst

Dick Swaab, een bekende Nederlandstalige neuroloog, schreef in zijn boek "Ons creatieve brein" (2016) een hoofdstuk over kunst. Kunst ontstond tijdens de evolutie van het menselijk brein. Doordat onze hersenen in grootte verdrievoudigd zijn heeft de mens extra hersenweefsel ontwikkeld en is de complexiteit van onze hersencircuits toegenomen. Dit maakte het maken van kunst mogelijk waardoor de homo sapiens een modern mens werd. Door dat grotere, creatieve brein met extra cellen en verbindingen kan de mens zich beter aanpassen aan veranderende omstandigheden dan andere soorten. Het maken van kunst heeft een evolutionair voordeel en is belangrijk voor het functioneren van de maatschappij. Kunst is namelijk ook een vorm van communicatie. Kunst maakt het onzichtbare zichtbaar. Het brengt verborgen tendensen en gebreken in een samenleving aan het licht. Hierdoor kan er een dynamiek op gang komen die tot verandering leidt. Niet alle regimes houden van die verandering. Dit kwam meermaals in onze geschiedenis tot uiting wanneer onder het bewind van een dictator kunstuitingen verboden werden (Swaab, 2016). We kunnen ons hier de vraag stellen wat het doel is van onze huidige bewindvoering met minder artistieke vakken in het onderwijs.

*"Kunst is geen reproductie van het zichtbare, kunst maakt zichtbaar"*

Paul Klee

Er zijn dieren die ook kunstzinnig bezig kunnen zijn. Zo zijn er olifanten in Thailand die met hun slurf een kwast vasthouden en schilderijen maken. Een dierenverzorger geeft de kwast met een welbepaalde kleur aan en heeft mogelijk ook invloed op de beweging van de slurf. De schilderijen als resultaat zijn echter steeds hetzelfde, wat maakt dat het hier niet gaat over een creatieve uiting maar een aangeleerd gedrag. In het boek 'Ons creatieve brein' (Swaab, 2016) wordt het gedrag van de prielvogel beschreven. Dat is een mooi voorbeeld uit het dierenrijk dat het dichtst komt bij wat de mens kunst noemt. Een mannetje maakt namelijk een kunstwerk van een priel om de vrouwtjes te versieren. Zo verzamelt hij kleurrijke voorwerpen om zijn bouwwerk aantrekkelijker te maken, wat ook elk priel uniek maakt. Wanneer onderzoekers de versiering van het priel veranderen zal het mannetje het opnieuw in zijn oude staat herstellen. Dit duidt er op dat de vogel wel effectief streefde naar een afgewerkt creatief resultaat. Uit onderzoek blijkt echter dat het bouwen van een priel aangeleerd sociaal gedrag is waarbij jonge vogels dit leren van de beste oudere prielbouwers. De baltsdans van de paradijsvogel lijkt wel een echte balletvoorstelling en is daarom ook een voorbeeld van kunst in het dierenrijk.

Ondanks het feit dat dieren ook kunstzinnig kunnen zijn, op basis van aangeleerd gedrag, is het maken van kunst iets wat ons mens maakt. Het gaat dan om het maken van unieke creatieve kunstuitingen met bijhorende gevoelens bij zowel de kunstenaar als de aanschouwer van de kunst. Tot slot een citaat over kunst van Dirk De Wachter uit het boek 'De wereld van De Wachter' (2016, p.174): "Kunst kunnen we zien als een diepgewortelde behoefte van de menselijke natuur, als een wezenlijke deel van het mens-zijn zelf. Nog sterker: de kunst manifesteert zich in de mens, die erin thuis komt. De mens wordt mens in de creatieve daad en overstijgt zo zijn instinctmatige zijn."

### 3.3 Kunst en creativiteit in het onderwijs

#### 3.3.1 Ons huidige onderwijssysteem: en wat dan met creativiteit?

*"We don't educate into creativity, we educate out of it."*

Sir Ken Robinson

Ken Robinson was een Britse auteur, spreker en adviseur betreffende kunstonderwijs. Hij was internationaal bekend als voorvechter van creativiteit en innovatie in het onderwijs. Zijn TED-talk in 2006 werd miljoenen keer bekeken waarin hij zijn kritiek op bijna alle openbare schoolsystemen uit. Zo pleit hij voor een onderwijssysteem dat creativiteit koestert in plaats van ondermijnt. Dit schreef hij uit in zijn boek "Creatieve Scholen" (2015). Ons huidige onderwijssysteem focust zich op standaardisering en conformiteit waardoor individualiteit, verbeelding en creativiteit onderdrukt wordt. Veel getalenteerde kinderen en jongeren denken dat ze dat niet zijn doordat hetgeen waar zij goed in zijn niet gewaardeerd wordt op school. Kinderen hebben nog een ongeremdheid die een bron voor creativiteit is. Als men niet bereid is het eens bij het verkeerde eind te hebben, zal men nooit iets origineel bedenken. Tegen de tijd dat ze volwassen worden, hebben de meesten dat vermogen verloren. Ze zijn bang geworden om ongelijk te hebben, om fouten te maken. In het onderwijs worden fouten gestigmatiseerd en ze zijn het ergste dat je kunt maken. Hierdoor verleren mensen hun creatieve capaciteiten. We kijken vandaag de dag veel naar jongeren met het oordeel dat ze niet aan het systeem voldoen, terwijl het vaak andersom is: het onderwijssysteem voldoet niet aan hen! "Men staat sceptisch tegenover creativiteit, persoonlijke expressie en non-verbale, non-mathematische werkwijzen en tegenover leren via ontdekking en fantasierijk spel" (Robinson, 2015, p.33).

*"All children are born artists, the problem is to remain an artist as we grow up."*

Pablo Picasso

De dieper gelegen oorzaak van dit alles is volgens Robinson (2015) het industriële karakter van het openbaar onderwijs. Het openbaar onderwijs ontstond in de tijd van de industriële revolutie. Het werd ontwikkeld voor de toenmalige behoeften en werd georganiseerd volgens de principes van massaproductie. Industriële processen vragen volgzzaamheid ten opzichte van bepaalde standaarden. Muziek en kunst maken was niet aan de orde want hiermee kon je je brood niet verdienen. Hierdoor slaagt niet iedereen in dit systeem en worden sommige leerlingen zelfs verworpen. Bovendien is ons onderwijssysteem vandaag de dag gebaseerd op academische bekwaamheid. Het openbaar onderwijs is een proces dat werkt naar de toelating op universiteiten. Het academisch vermogen domineert onze kijk op mathematisch-analytisch-talige intelligentie terwijl wetenschap aantoont dat intelligentie divers is. Zo ontwikkelde Gardner de theorie over een meervoudige intelligentie. Naast deze verbale linguïstische intelligentie en logisch mathematische intelligentie is er ook nog een muzikale-, visueel ruimtelijke-, bewegings- en socio-emotionele intelligentie. Waarom beperkt het huidige onderwijssysteem zich voornamelijk de eerste twee? Hierdoor bestaat er een hiërarchie in onderwijsvakken die overal ter wereld terug te vinden is.

*"Every education system on earth has the same hierarchy of subjects. Every one. Doesn't matter where you go. You'd think it would be otherwise, but it isn't. At the top are mathematics and languages, then the humanities. At the bottom are the arts. Everywhere on earth. And in pretty much every system, too, there's a hierarchy within the arts. Art and music are normally given a higher status in schools than drama and dance. There isn't an education system on the planet that teaches dance every day to children the way we teach them mathematics. Why? Why not? I think this is rather important. I think math is very important, but so is dance. Children dance all the time if they're allowed to, we all do. We all have bodies, don't we? Did I miss a meeting?"*

Aldus, Ken Robinson in zijn bekende TED-talk in 2006.

Volgens Robinson (2015) is onderwijs een politieke kwestie geworden. Het hervormingsverhaal van vandaag luidt dat een goed presterend onderwijssysteem doorslaggevend is voor de nationale economische welvaart. De standaarden van de prestaties van de leerlingen moeten zo hoog mogelijk liggen en scholen moeten prioriteit geven aan vakken die deze standaarden bevorderen. Zo is de politieke impact van Programme for International Student Assessment (PISA) ook sterk gegroeid. Een internationaal vergelijkend onderzoek waarbij men vijftienjarigen test op hun leesvaardigheid, wiskundige- en wetenschappelijke geletterdheid. Ministers vergelijken de scores hiervan zoals hun biceps showen. De resultaten worden als een maatstaf van succes gezien. Omdat dit van zo'n groot belang is houdt de overheid de touwtjes in handen. Zij gaan de standaarden bepalen, inhoud van het lesprogramma specificeren, leerlingen systematisch toetsen om na te gaan of ze aan de standaarden voldoen. Binnen deze hervormingsbeweging zijn er vier prioriteiten: lezen, rekenen en schrijven, het verhogen van academische standaarden, wetenschapsvakken en doorstroming naar de universiteit (Robinson 2015). Echter zijn academische vakken slechts een deel van onderwijs! En wat dan met creativiteit en kunst? Ook met de huidige onderwijshervormingen in België wordt er sterk gesnoeid in de artistieke vakken in het secundair onderwijs. De tendens waar Robinson zijn bezorgdheid over uitte in de TED-talk in 2006 zet zich vandaag de dag verder.

Creativiteit is volgens Robinson even belangrijk als geletterdheid en we zouden het met dezelfde status moeten behandelen in ons onderwijs. Door die beperkte focus in het onderwijs worden andere talenten en interesses van leerlingen zelfs gemarginaliseerd. Dan ontdekken veel mensen niet op school waar ze werkelijk goed in zijn en dit leidt tot een verarming van hun leven. Ieder individu is uniek en die individuele talenten moeten gekoesterd worden. Volgens Robinson moeten de fundamentele principes waarop de kinderen onderwezen worden opnieuw overwogen worden. Het creatieve vermogen moet als een rijkdom aanzien worden. Gezonde economieën zijn namelijk afhankelijk van mensen met goede, creatieve ideeën. Jongeren worden op school voorbereid op een toekomst waarvan niemand weet hoe deze eruit zal zien. Vandaar dat het de taak is van het onderwijs om hun in hun hele wezen te onderwijzen, zodat zij de toekomst aankunnen en kunnen vormgeven. De beste manier om dit te verwezenlijken is door een betere kwaliteit van lesgeven, een breed en evenwichtig lesprogramma en ondersteunende, leerzame beoordelingssystemen (TED,2006).



Dat is wat het Steineronderwijs probeert te verwezenlijken door de ontwikkeling van hoofd, hart en handen te stimuleren. Een leerling wordt als holistisch wezen aanzien en is meer dan enkel een fysiek lichaam. Er is ook een mentaal, emotioneel, spiritueel en sociaal luik aan het mens-zijn dat een plaats krijgt in het onderwijs. Bovendien zet het Steineronderwijs niet enkel in op de cognitieve vakken die volgens de heersende norm bovenaan in de hiërarchie staan. Er wordt een divers aanbod aan kunstzinnige en handvaardige vakken voorzien die als evenwaardig aanschouwd worden. Een leerling wordt niet klaargestoomd volgens de eisen en verwachtingen van de huidige maatschappij. Maar de ontwikkeling wordt ondersteund waardoor zij als zelfdenkend en kritisch burger vorm kunnen geven aan de toekomst.

*“Als mensen bij de ontwikkeling van hun individualiteit grip hebben gekregen op hun vermogens en daarmee vaardigheden blijven ontwikkelen, vinden zij hun weg in de maatschappij en kunnen daar een bijdrage aan leveren.”*

Hans Passenier

Bovendien maakt het Steineronderwijs zich los van de huidige maatschappelijke en politieke onderwijsvisie. Zo ontstond dan ook de eerste Steinerschool in Stuttgart op vraag van de werknemers en directeur van de Waldorf-Astoria fabriek. Men was ervan overtuigd dat de groeiperiode, waarin de geest- en zielskrachten van individuen het meeste ondersteuning en ontplooiing nodig hebben, van duizenden mensen beperkt werd door de economische druk voor het toekomstige beroepsleven. Vandaar dat het woord 'vrij' deel uitmaakt van de Duitse (Freie Waldorfschule) en Nederlandse (vrijeschoolonderwijs) benaming. Vrij van beïnvloeding van de overheid en het bedrijfsleven. Daarnaast worden Steinerscholen meer en meer in allerlei politieke overlegorganen betrokken. Zo hebben de Steinerscholen volgens Werner Govaerts vandaag de dag ook een politiek-maatschappelijke rol. Hij lichtte toe in het interview: “Vaak kunnen we er wel voor zorgen dat de scherpste kantjes van bepaalde onderwijsideologieën worden afgevijld, bijvoorbeeld ook nu met de eindtermen. Als de staat te ver gaat durven wij halt roepen en dat is een maatschappelijke rol die wij hebben.”

### 3.3.2 De meerwaarde van kunst in het onderwijs

*“Kunstzinnig onderwijs laat kinderen hun voelsprietten uitsteken naar de wereld, net zolang tot het stevige bruggen zijn, waarover ze hun enorme levenslust en eigenheid kunnen uitdragen.”*

Het Goud van Waldorf

Naar aanleiding van de huidige onderwijshervorming werd er besloten om de vakken esthetica, muzikale opvoeding en plastische opvoeding samen te voegen in één vak genaamd ‘maatschappelijke economische en artistieke vorming’. Dat vak bestaat uit drie afzonderlijke componenten: een sociaal-maatschappelijk, een financieel-economisch en een artistiek-creatief deel. Leerkrachten vrezen echter dat door dit overkoepelende vak er weinig ruimte zal zijn voor muziek en kunst. Scholen kunnen complementaire uren kiezen ter compensatie voor het verdwijnen van de artistieke vakken, maar men vreest dat dit in de praktijk weinig zal gebeuren. Vele scholen zullen hierbij de keuze maken voor vakken zoals Duits en informatica. Volgens schatting van de actiegroep ‘Neen tegen nog minder artistieke vakken in het secundair onderwijs’ resulteert dit in het beste geval tien lessen artistieke vorming per graad. Bovendien zijn zij van mening dat leerkrachten hun vrijheid wordt ontnomen om het eigen vak te organiseren en voelen zij zich verstikt. De actiegroep opteert in hun petitie voor meer kunst en creativiteit in het onderwijs. Onderzoek toont namelijk aan dat het bijdraagt aan de ontwikkeling van empathie en zelfvertrouwen. Het leert jongeren oplossingsgericht denken, improvisatie en omgaan met verschillende perspectieven. Men mag jongeren de kans op kunsteducatie niet ontnemen en er is nood aan artistieke vorming in een doorlopende leerlijn van het secundair onderwijs (Actiegroep “Neen tegen nog minder artistieke vakken in het secundair!”, 2020).

*“Onze hersenen zijn een creativiteitsmechanisme, de basis voor artistiek talent en de plaats waar waarneming, selectie en representatie van kunst plaatsvinden”*

Dick Swaab

Peter Adriaenssens, kinder- en jeugdpsychiater, heeft een hart voor kunstzinnigheid en steunt de actiegroep. Dat er minder ruimte zal zijn voor artistieke vakken vindt hij geen goede zaak. Artistieke blootstelling is volgens hem essentieel voor de zesentwintigjarige ontwikkeling van de hersenen. “Jonge hersenen moeten brede inspiratie krijgen”, aldus Adriaenssens (Radio 1, 2020). Hoe meer de jonge hersenen gestimuleerd en geprikkeld worden, hoe meer netwerken ze maken. Vandaar dat het belangrijk is dat kinderen en jongeren blootgesteld worden aan een brede waaier van activiteiten. Dan zullen meer verschillende hersenzones aangemoedigd worden en sterkere netwerken uitbouwen. Ook Chris Van der Linden, neuroloog, wijst op het belang van kunst en creativiteit bij de ontwikkeling van het brein. In een filmpje om de actiegroep te ondersteunen benoemt hij dat de hersenen zeer gevoelig en kneedbaar zijn gedurende de eerste 26 levensjaren. Hierdoor is het belangrijk dat de hersenen in deze groei optimaal benut worden. Het onderwijs draagt daarbij een grote verantwoordelijkheid om dat brein tot een volgroeid paar hersenhelften te maken. Dit wil zeggen dat alle facetten van het brein zo optimaal mogelijk moeten worden gebruikt op school. Zo ontwikkelt zich ook de creativiteit in het brein. Hoe beter de creativiteit van een brein, hoe meer slaagkansen een persoon later in de maatschappij heeft. Ook de groepscreativiteit moet voldoende aangesproken worden, dan krijg je ook een veel gezondere samenstelling en kwaliteit van de maatschappij.

Ook Rudi Vermote, psychiater-psychotherapeut, spreekt zijn mening uit via een videoboodschap. Hij benoemt dat het logisch-verbaal denken en theoretische kennis slechts vijf procent van het psychisch functioneren uitmaakt. Vaardigheden als fantasie, creativiteit, motivatie, intuïtie, uitdrukken van gevoelens en het loskomen van voorgevormde patronen zijn van uiterst belang voor het psychisch welzijn en de relationele mogelijkheden van een individu. Mensen die zich in hun terrein onderscheiden doen dat juist door een combinatie van kennis met deze vaardigheden. Hierdoor is het schrappen van artistieke lessen waarbij deze capaciteiten gestimuleerd worden niet enkel een tekort in de opvoeding en het onderwijzen van jongeren, maar ook een hypotheek op onze toekomstige generatie.

*“Welke vaardigheden hebben jongeren vandaag nodig? Er is het groeiende belang van sociale en emotionele vaardigheden. Ze moeten zelf normen en waarden ontwikkelen, aangezien de buitenwereld minder eenvormig is. Het onderwijs moet de opbouw van die vaardigheden inspireren en steunen. Fundamenteel daarbij is het besef dat creatieve vorming een essentiële pijler is van kennisoverdracht.”*

Peter Adriaenssens

Kunst in het onderwijs draagt namelijk bij aan het vormen van kritische, zelfbewuste burgers die nodig zijn in de maatschappij. Er komt ontzettend veel informatie af op jongeren en ze worden gebombardeerd met waarden, normen en opinies. Volgens Adriaenssens kan een kind bij het leren van waarden en normen niet breed genoeg geïnspireerd worden. Creativiteit daagt jongeren uit om out of the box te denken, het eens van een andere kant te bekijken. “Creatie ontmoet waarden die de ontwikkeling bijschaven, complexer maken, de weg naar persoonlijke keuzes op meer steunpunten laten opbouwen”. Vaardigheden die noodzakelijk zijn voor actief burgerschap en democratisch debat. Kunst en creatie zijn essentieel voor het ontwikkelen van een brede filter (De Standaard, 2009). Jongeren moeten de kans krijgen hun kunstzinnige talenten te ontwikkelen. Deze zullen ze heel goed kunnen gebruiken om de wereld rondom hen te begrijpen, die alsmaar complexer wordt. Zo ontwikkelen ze de taal om ernaar te kijken of erover te spreken.

Adriaenssens beschrijft creatieve opvoeding als leren de link te leggen tussen de buiten- en binnenwereld. In onze samenleving wordt er veel belang gehecht aan verbale communicatie. Echter zijn niet alle kinderen en jongeren verbaal even sterk. Door kunst en creativiteit wordt een jongere uitgenodigd een taal te verkennen die hem/haar het beste ligt. Zo kunnen sommigen zich beter uitdrukken in een andere taal zoals dans, zang, muziek en beeldtaal. Bovendien biedt het creatieve ook tussenwegen, andere vormen van inspiratie om situaties in het leven op te lossen. Een jongere kan zo boos zijn via muziek, in plaats van die boosheid op een ander te richten. Zo is kunst en creativiteit ook belangrijk voor de ontwikkeling van de emotieregulatie en sociale vaardigheden. Een jongere ontdekt hoe gevoelens op verschillende manieren geuit en gekanaliseerd kunnen worden (Bonneure, 2020). Zo stimuleert de ene vaardigheid de andere. Kinderen die bijvoorbeeld eerst een idee tekenen, kunnen er nadien makkelijker over praten.

Ook Werner Govaerts gaf dit verbale aspect aan in het interview wanneer hij sprak over de subjectificatie in het onderwijs. Hij beschrijft dit als de menswording, het thuiskomen in de wereld en je goed voelen in de wereld. Hierbij speelt een kunstzinnige aanpak een grote rol. Men kan ook in vakken als Nederlands of vreemde talen hierover praten met leerlingen en dit thematiseren. Echter komen dan enkel diegenen die verbaal ingesteld zijn aan bod, terwijl dit de minderheid van de leerlingen is. Binnen kunstzinnige vakken ontstaat zo de mogelijkheid dat leerlingen zichzelf leren vinden door iets te creëren of door samen met andere leerlingen te werken in een koor of toneelspel. "Dat soort van zelfwording is voor ons een zeer belangrijke motivatie om de kunstzinnige vakken te blijven verdedigen en hiervoor een plaats op te eisen", aldus Werner Govaerts.

Waarom dan op school? Kan dat niet in de muziekschool of de tekenacademie? Deze vraag werd aan Peter Adriaenssens in een interview gesteld. Kunst en cultuur niet aanbieden op school betekent volgens Adriaenssens dat deze minder belangrijk geacht worden dan de andere vakken. Kunst is een andere invalshoek om met diezelfde set hersenen aan de slag te gaan. Bovendien is het niet voldoende om jongeren enkel in de vrije tijd met kunst en muziek in contact te brengen. Niet alle kinderen en jongeren hebben dezelfde achtergrond. Zij die in armoede opgroeien kunnen vaak alleen maar dromen van extra lessen en hobby's (Van Regenmortel, 2020). Eveneens blijkt uit onderzoek dat kunstzinnige activiteiten de impact van stress door armoede temperen (Brown et.al., 2016). Een studie onderzocht het effect van muziek, dans en beeldende kunst bij 310 kleuters tussen drie en vijf jaar oud in armoede. De kunstzinnige lessen waren hierbij niet enkel gericht op de artistieke vaardigheden maar ook op andere domeinen zoals taal, wiskunde en wetenschappen. Na een kunstzinnige activiteit waren de cortisolwaarden lager dan na een gewone klasactiviteit. Kunstzinnige activiteiten zorgen dus voor een betere emotieregulatie. Een andere studie toont aan dat tekenen leidt tot een betere stemming op korte termijn (Drake & Winner, 2013). Een creatief dans- en bewegingsprogramma leidde tot betere sociale vaardigheden en manieren van omgaan met problemen (Lobo & Winsler, 2006). Door dit niet in het onderwijs aan te bieden wordt ongelijkheid bevestigd en versterkt. Zonder artistieke vakken op school wordt een brede ontwikkeling een voorrecht, terwijl het een basisrecht hoort te zijn (Van Regenmortel, 2020).

Caroline Vrijens, kinderrechtencommissaris, laat haar stem horen in een video om de actiegroep te ondersteunen. Het recht op kunst en cultuur is namelijk één van de kinderrechten. Vlaanderen moet volgens haar ervoor zorgen dat alle kinderen de kans krijgen om mee te doen aan kunst en cultuur. De beste manier om daarvoor te zorgen is om het aan te bieden op school. We weten uit onderzoek hoe belangrijk het is voor de ontwikkeling van kinderen en jongeren. Het leert hen om zich te verplaatsen in een ander, om empathie te voelen en samen te werken. Het leert hen op een andere manier te kijken, het geeft hen inspiratie. Ze kunnen via kunst meer zelfvertrouwen krijgen en zichzelf beter leren kennen. Het geeft hen beelden naast woorden om zich uit te drukken hoe ze zich voelen. Kunst maakt bovendien moeilijke dingen ook bespreekbaar. Kunstvakken op school hebben een positieve impact, niet alleen op hun psychisch welzijn, maar ook op de motivatie om te studeren. Voor jongeren die thuis weinig of niet in aanraking komen met kunst is het enorm belangrijk dat ze dit op school wel kunnen doen. Kunst op school is volgens Vrijens een maatschappelijke verantwoordelijkheid, opdat jongeren gelukkige, kritische en zelfbewuste mensen worden.

*“Een productief uitgangspunt voor een benadering van kunsteducatie (...) waarin het educatieve ‘moment’ binnen het ‘doen’ van kunst zelf verschijnt, op zo’n manier dat de kunst zelf de kans krijgt om ons te onderwijzen.”*

Gert Biesta

Een visie op de waarde van kunst in het onderwijs die aansluit bij de Steinerpedagogie, is die van Gert Biesta. Hij schreef het boek “Door kunst onderwezen willen worden” (2020) als reactie op wat hij beschrijft als “de dubbele crisis in de hedendaagse kunsteducatie”. Dit houdt de verdwijning van kunst en de educatie hiervan in ons onderwijs in, zowel in theorie als praktisch. De aanwezigheid van kunsten wordt enkel gerechtvaardigd als zij ten dienste staat van ‘iets anders’ dat er echt toe doet. Vaak is dat in vakken als taal en wiskunde, of voor de ontwikkeling van empathie en een pro-sociale houding. Dan gaat het volgens hem niet om de kunsten zelf maar waar ze allemaal wel net goed voor zijn. De verdwijning van kunst in het onderwijs heeft volgens hem te maken met de hedendaagse onderwijsontwikkelingen die in een richting sturen van de productie van een beperkte set van meetbare leeropbrengsten. Dan beschouwt men kinderen en jongeren als objecten die gunstige opbrengsten voor het onderwijssysteem dienen te genereren. Dan gaat het niet om wat het onderwijs voor zijn leerlingen kan doen, maar wat leerlingen voor het onderwijssysteem kunnen doen.

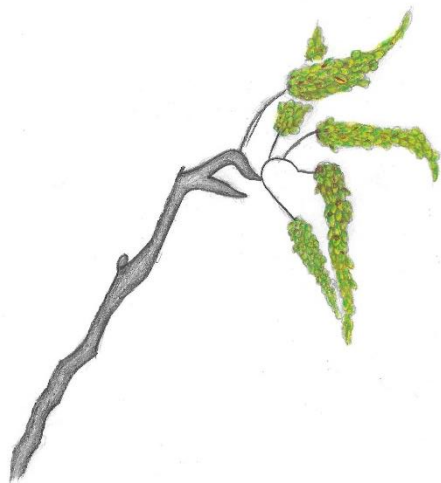
*“Van oordelen als goed, fout, mooi en lelijk blijven we ver weg. De schoonheid zit juist in het proces van vallen en opstaan, dat kunstzinnig onderwijs zo bijzonder en cruciaal maakt”*

Het Goud van Waldorf

Biesta benadrukt in zijn boek de rol van kunsten bij de subjectificatie. “Het biedt leerlingen de kans hun eigen stem te laten horen, hun eigen betekenis te verlenen, hun eigen talenten te ontdekken, hun eigen creativiteit te ontwikkelen en hun eigen unieke identiteit tot uitdrukking brengen.” (Biesta, 2020, p.58). Het gaat hierbij dan niet om de esthetische kwaliteit van kunst maar een existentiële kwaliteit. Een kwaliteit hoe kinderen en jongeren op een goede wijze, individueel en collectief, in en met de wereld kunnen bestaan. Dit komt omdat kunsten zowel een proces naar binnen als naar buiten is. Kunst is namelijk een voortdurende poging om te ontdekken wat het betekent om in dialoog met de wereld te zijn. Een voortdurende poging om uit te zoeken wat het betekent om “nu hier te zijn – nu – hier – te zijn”.

Ook Biesta spreekt in zijn boek over de ontwikkeling van hoofd, hart en handen. Het gaat in het onderwijs namelijk niet enkel over kennisverwerving (hoofd), maar ook de ontwikkeling van hart en handen. Bij dat laatste spelen de kunsten een belangrijke rol. Kunst maken, kunst doen, kunst uitvoeren is het werk van de handen. Het vraagt doorzettingsvermogen en tijd. Kunst kan de mens ook raken, kan ons bewegen, we kunnen ervan gaan houden. Sommige kunstenaars doen dit met hart en ziel. “Op deze wijze heeft kunst de potentie om de manieren waarop we in contact zijn met de wereld te verdiepen en te verbreden, ‘voorbij’ onze gedachten en ons denken over de wereld.” (Biesta, 2020).

## 4 Oud-Steinerleerlingen aan het woord



In het kader van deze scriptie nam ik online diepte-interviews af van oud-leerlingen van MSV. Via de deze interviews kregen de oud-leerlingen de kans hun ervaringen over de Steinerschool te delen. Wat waren hun lievelingsvakken? Wat nemen zij mee uit de Steinerpedagogie? Wat kan volgens hen beter? Kregen ze wel eens te maken met stereotypen omtrent het Steineronderwijs en wat deden zij na het middelbaar onderwijs? Hun ervaringen en bevindingen komen in dit hoofdstuk aan bod.

Door deze onderzoeksmethode wordt er vanuit een praktisch standpunt een antwoord geboden op volgende deelvragen van dit praktijkonderzoek:

*Wat is de meerwaarde van kunstzinnige en artistieke vakken binnen het secundair onderwijs (volgens de Steinerpedagogie) voor de ontwikkeling van jongeren?*

*Wat is de waarde van een Steinerschool in onze maatschappij? Waar liggen de krachten en zwakten van dit type onderwijs?*

*Wat is het profiel van de leerlingen in een middelbare Steinerschool?*

*Wat na de middelbare Steinerschool voor deze ASO-leerlingen? Hoe zijn hun ervaringen in het hoger onderwijs?*

## 4.1 Methodologie

Via rondvraag in het netwerk en sociale media vond ik acht oud-leerlingen die wilden participeren aan dit praktijkonderzoek. Een gevarieerde groep respondenten bestaande uit twee mannen en zes vrouwen tussen de leeftijd van 18 en 35 jaar. Vier van de acht respondenten doorliepen heel hun middelbare schoolcarrière op MSV Lier. Twee respondenten stroomden later in op de middelbare school te Lier. De overige twee oud-leerlingen die participeerden aan het interview gingen naar een andere vestiging van MSV, namelijk te Gent en in De Es te Antwerpen.

De diepte-interviews waren van een open, half gestructureerde aard. Structuur werd aangebracht door middel van een interviewleidraad, terug te vinden in bijlage één. De vragen werden op voorhand voorbereid maar niet aan de respondenten bezorgd. De volgorde en formulering van de vragen lagen niet vast, deze lijst werd als een checklist gebruikt om er zeker van te zijn dat alle onderwerpen aan bod kwamen. Hierdoor werd er alle ruimte gelaten voor persoonlijke belevingen en anekdotes van de respondenten. Door verduidelijking te vragen en door te vragen op bepaalde antwoorden verliep ieder diepte-interview dan ook anders.

Op basis van hun antwoorden ontstonden er vier thema's die in dit hoofdstuk behandeld worden. Deze categorieën werden bekomen door middel van een analyse aan de hand van een codeerboom, terug te vinden in bijlage twee. Eerst komen de sterkten van het Steineronderwijs volgens de oud-leerlingen aan bod en de overeenkomst van hun antwoorden met de literatuur. Vervolgens worden de groeipunten van het Steineronderwijs besproken. Het al dan niet bestaan van een profiel van een Steinerleerling werd ook bevraagd in de interviews. Een conclusie op deze vraag wordt geformuleerd aan de hand van hun respons. Een laatste thema dat besproken wordt is het leven na de middelbare Steinerschool, namelijk welke studies zij kozen of welk beroep zij nu uitoefenen. Uit onderzoek van de overheid blijkt dat leerlingen die doorstromen uit het Steineronderwijs in Vlaanderen slechter presteren in het hoger onderwijs in vergelijking met leerlingen uit het reguliere onderwijs. Men verdenkt het Steineronderwijs ervan dat er te weinig gefocust wordt op het aanleren van kennis. Dit zou nefast zijn voor de verdere studiekansen van hun ASO-leerlingen alsook voor hun opties op de arbeidsmarkt (Het Laatste Nieuws, 2020). In de diepte-interviews werd bevraagd hoe de respondenten hier tegenover staan: bevestigen of ontkrachten zij dit?

## 4.2 Sterkten van het Steineronderwijs

### 4.2.1 Holistische visie

Door vijf respondenten werd de holistische aanpak van de Steinerschool als een sterkte aangegeven. Men gaat een persoon in zijn geheel beschouwen, dit betekent dat een leerling meer is dan enkel een cognitief denkend wezen. Hier gaat men hun onderwijs dan ook op richten: de ontwikkeling van de mens in al zijn/haar aspecten. Het werken met hoofd, hart en handen is hier een voorbeeld van. Men heeft bovendien een veel bredere visie op intelligentie die aansluit bij de meervoudige intelligentietheorie van Gardner. Naast de logisch-mathematische intelligentie worden ook de muzikale, visueel ruimtelijke, socio-emotionele en bewegingsintelligentie aangesproken door het veelzijdige lessenspakket. Zo wordt een leerling op verschillende domeinen uitgedaagd en kan er zich een ontwikkeling plaatsvinden van de persoon in zijn geheel. "Een Steinerschool wil een persoon veel breder ontwikkelen" zegt Katrien in haar interview.

Karel doorliep zijn middelbare schoolcarrière in de Steinerschool in Gent. Volgens hem ligt de sterkte van het Steineronderwijs bij die algemene ontwikkeling. Op een Steinerschool wordt er veel aangeboden naast dat cognitieve. Zo word je bijvoorbeeld ook uitgedaagd om met het kunstzinnige aan de slag te gaan, zegt hij. "Ik denk dat ze proberen om heel veel verschillende aspecten van iemand te ontwikkelen en dit naar boven te laten komen". Hij zou MSV dan ook in één woord beschrijven als 'het totale' of 'het veelzijdige' doordat je in heel veel aspecten uitgedaagd wordt.

Dat kunstzinnige vakken hierbij een rol spelen gaf ook Sien aan in het interview. "Je leert niet enkel met je hoofd, maar ook met je hart en handen". Ter illustratie vertelt zij over het kunstzinnig vak lederbewerking op de school. Een vak dat het wilsvermogen sterk aanspreekt. Elke leerling bedenkt een plan en dat plan wordt uitgemeten, je moet hierbij ruimtelijk nadenken. Wat hier vooral bij komt kijken is doorzetten, het afwerken van je plan ondanks de weerstand die je daarbij ondervindt. "Je kan nog zo'n groot intellect hebben maar als je niet kan doorzetten ben je er niets mee". Volgens haar is hoe die wil in de wilsvakken aangesproken wordt een metafoor van het leven: "Alles wat op je levenspad komt moet je doorzetten en de weerstand die je voelt aanpakken. De wilsvakken ontwikkelen doorzettingsvermogen en kracht bij de leerlingen om het leven met eigen handen vorm te geven".

Jana benadrukte vooral de holistische visie van de school en de leerkrachten. Dit ervaaarde zij als zeer positief. Men focuste volgens haar niet enkel op de dingen die ze minder goed kon, maar keken naar de gehele persoon. Dit gaf haar het gevoel 'echt gezien' te worden. Dat legde voor haar de basis om zich goed en veilig te voelen op school. Doordat ze zich ondersteund voelde op alle domeinen gaf dat haar de kans om te groeien. Tijdens het interview haalde Jana een gesprek aan met haar toenmalige leerkracht Frans. Ze had sterk het gevoel dat ze het cognitieve en theoretische niet kon, ondanks dat ze wel voldoende behaalde. Haar leerkracht Frans zei haar toen 'soms zie je gewoon bij een leerling, oké dit is niet je sterkste punt maar je hebt andere talenten waarin je uitblinkt en dat nemen we mee'. Dat ze niet enkel vanuit het eigen vak naar de gebreken van een leerling kijken is voor Jana een grote sterkte aan het Steineronderwijs. Deze holistische visie en aanpak brengt volgens haar een belangrijk gevolg met zich mee: "Ik denk dat doordat leerkrachten van jou een volledig beeld zien, je ook zo naar jezelf en anderen om jou heen leert kijken". Dat neemt ze mee uit het Steineronderwijs.



Jeff legde al een hele weg af vooraleer hij instroomde op MSV Lier. Hij gaf aan dat hij de eerste weken op de school versteld stond van de brede opvoeding en zag hier het effect van op zijn medeleerlingen. Hij kwam vanuit een ASO-omgeving in een BSO-klas terecht op de Steinerschool. "Ik wil niet veralgemenen maar een BSO-klas, zeker bij jongens, heeft vaker een andere look and feel dan een ASO-klas. Zo onderuit zitten, voeten op tafel en stoer doen. Dat viel eigenlijk in die klas best goed mee, dat was er dankzij het Steineronderwijs al wat uit. Tegen dat wij afstudeerden vond ik dat stuk voor stuk fijne gasten die best een brede ontwikkeling hebben gehad en een brede kijk op het leven hebben. Totaal niet vergelijkbaar met een andere BSO richting".

Uit de literatuurstudie blijkt dat de holistische vorming van individuen volgens Rudolf Steiner het ultieme doel was van dit soort onderwijs. Dit doel wordt door het Steineronderwijs vandaag de dag niet uit het oog verloren en naar waarde geschat. Men tracht dit te bereiken door de manier waarop men het onderwijs organiseert en de manier waarop men naar de leerlingen kijkt en hen benadert.

#### 4.2.2 Subjectificatie

In het Steineronderwijs wordt er veel belang gehecht aan de persoonlijke ontwikkeling van hun leerlingen. Op school worden zij ondersteund om iedere dag te groeien tot de persoon die zij in wezen al zijn. Dit is verschillend dan wanneer leerlingen als object worden aanzien. Dan is onderwijs het proces waarbij men een persoon gaat vormen naar de heersende norm. Elise haar getuigenis verklaart dit vanuit de praktijk: "Ik heb ontdekt dat veel mensen hetzelfde denken of willen doen, in het plaatje van de maatschappij willen passen terwijl de Steinerschool ons heeft bijgeleerd om gewoon jezelf te zijn". Ook Sien bevestigt dit in het interview: "Vertrouwen hebben in jezelf en in de wereld en dat het leven maakbaar is en dat je het zelf vorm kan geven, dat leerde ik op de Steinerschool. Het heeft mij veel kracht gegeven om niet gewoon te volgen zoals de maatschappij je misschien voorschrijft maar dat je zaken zelf in handen kan nemen. Ik geloof dat als je doet waar je hart ligt, waar je enthousiast van wordt, dat je dan je weg wel vindt".

Iedere leerling wordt aanzien als een zelfhandelend individu dat met een eigen levensdoel in de wereld staat. Door de nodige ruimte en ondersteuning kan de subjectificatie plaatsvinden. Het ontwikkelen van het oordelingsvermogen is hierbij van belang. Zo worden leerlingen aangemoedigd zelf na te denken en te reflecteren over de wereld en over zichzelf. Deze subjectwording zorgt ervoor dat de leerlingen op hun unieke wijze een meerwaarde kunnen bieden aan de maatschappij. Deze nadruk op de persoonlijke groei die gelegd wordt in het Steineronderwijs kwam in al de interviews aan bod.

"De persoon zelf staat centraal en niet iedereen wordt met dezelfde meetlat gemeten. Kinderen worden gestimuleerd om uit te blinken in waar ze al goed in zijn en wat ze leuk vinden. Er wordt meer gefocust op inzet en op hard werken dan op resultaat waardoor er meer groei is, zowel in de vakken waar ze goed in zijn als waar ze minder goed in zijn. Leerlingen worden gemotiveerd om met maximale inzet toch maximale resultaten te behalen voor die zaken waarin ze minder goed zijn. Hierdoor worden ze gestimuleerd om hun passie te ontdekken, dingen doen die hun in het leven gelukkiger maken." Aldus Jeff toen hem gevraagd werd wat een sterkte van het Steineronderwijs is.

Ook het ontwikkelen van dat oordelingsvermogen en de nadruk op zelf nadenken geeft hij aan: "Een kritische kijk op de wereld, dat wordt heel sterk in een Steinerschool gestimuleerd, om altijd vragen te stellen en op onderzoek uit te gaan".

Jana beschrijft zichzelf als een bang vogeltje toen ze toekwam op MSV Lier. Haar ouders maakten de bewuste keuze om haar naar een Steinerschool te laten gaan. "Nu weet ik heel goed dat ik nooit op een reguliere school had kunnen gedijen, daar is het stukje kennis overheersender terwijl bij mij het gevoelsmatige heel sterk aanwezig is". De overstap naar het middelbaar ervaarde zij als een enorme, gevoelsmatige aanpassing waarin ze ondersteund en gedragen werd. Hoe ze 'echt gezien' werd, zoals ze eerder aangaf, heeft hieraan bijgedragen. In de 12<sup>e</sup> klas (zesde middelbaar) was ze klaar om uit te vliegen. "Ik heb het gevoel dat ik echt ben kunnen groeien in 'Jana' zijn, wat dit dan ook betekent. Het is een hele weg van groei geweest maar ik ben zo ontzettend ondersteund geweest, zo waardevol!". Ze mocht er zijn, helemaal zoals ze is en heeft hierdoor een persoonlijke groei kunnen doormaken.

Een andere respondent geeft ook aan een persoonlijke groei te hebben doorgemaakt. Charlotte schakelde in het vijfde middelbaar van een reguliere school naar MSV Lier. "Ik ben veel opener geworden, heb nieuwe dingen gedaan die ik anders niet zou gedaan of gedurfd hebben. Dat heeft ertoe geleid dat ik ben opengebloeid". Een groot verschil met het reguliere onderwijs dat zij heeft ervaren is dat ze op de Steinerschool niet als een nummertje werd aanzien. Dat gevoel had ze wel op haar vorige school, deze was veel groter en hier was ze één van die duizend leerlingen. "Op de Steinerschool was het allemaal veel persoonlijker, ons klasje was ook echt een hechte vriendengroep en er is aandacht voor het mentale welzijn".

Uit de literatuurstudie blijkt dat subjectificatie niet gegarandeerd kan worden door het onderwijs. Volgens Biesta is het hun taak om net die vrijheid te voorzien zodat de kans bestaat dat subjectwording kan plaatsvinden bij de leerlingen. De zelfontwikkeling en –ontplooiing ligt in handen van de leerlingen zelf, want zij zijn subject, een zelfhandelend individu. Katrien beschrijft dit aan de hand van haar eindwerk. Op een Steinerschool werk je gedurende de twee laatste jaren van de middelbare school rond een bepaald thema. Ze heeft hier een vrije begeleiding in gekregen en geeft aan dat het eindwerk nooit tot iets goed is gekomen. Zij beschouwt dit als een belangrijke les dat falen mag, hieruit kan je leren. "Je moet net in die vrijheid zelf aan de slag gaan, dat heb ik geleerd op de Steinerschool". Een andere getuigenis over deze vrijheid op de Steinerschool vond ik in het interview met Karel. Vandaag de dag geeft hij als leerkracht les op een reguliere school. De autonomie en vrijheid die leerlingen op de Steinerschool krijgen geeft hij aan als een sterkte. "We kregen plek om onszelf te zijn en ons te ontwikkelen in de richting dat we wilden. We werden echt gezien als mens en mochten ook vrij spreken over onze mening. Ik denk dat dit in het reguliere onderwijs een stuk minder is. Daar wordt alles strakker in goede banen gehouden en is er minder ruimte voor leerlingen die er wat uitspringen, die anders denken. Je mag wel anders denken maar je mag er niet te fel in zijn en je moet altijd beleefd blijven. Op die manier worden leerlingen dan beknot wanneer ze niet in het systeem passen. Op de Steinerschool mocht onze eigen identiteit er zijn en werden we uitgedaagd deze te ontwikkelen".

### 4.2.3 Kunst en praktijk

Doordat het Steineronderwijs als doel heeft het ontwikkelen van holistische individuen vraagt dit een evenwicht tussen een theoretische, kunstzinnige, een algemeen praktische en technische vorming op school. Kunst en praktijk zijn hierbij onmisbaar om die brede ontwikkeling van de leerlingen te ondersteunen. Hierbij worden de drie vermogens denken, voelen en willen aangesproken. Zo worden leerlingen breed geprikkeld en krijgen zij een brede waaier van kunstzinnige vakken op school. Bovendien zijn de kunstvakken van essentieel belang bij de subjectwording. "Het biedt leerlingen de kans hun eigen stem te laten horen, hun eigen betekenis te verlenen, hun eigen talenten te ontdekken, hun eigen creativiteit te ontwikkelen en hun eigen unieke identiteit tot uitdrukking brengen." (Biesta, 2020). Vanuit de literatuurstudie werd verklaard wat de meerwaarde is van kunst in het onderwijs, maar wat zeggen de oud-leerlingen hierover vanuit de praktijk?

"Een Steinerschool zonder kunstzinnige vakken kan je je niet voorstellen" zegt Jana. De kunstzinnige visie is bij alle leerkrachten aanwezig of ze nu PO, Engels of Frans geven. Ook Sien gaf in het interview aan dat kunst overal zit in de Steinerpedagogie, in alle vakken en de manier waarop zij hun onderwijs organiseren en vorm geven. "De kunstzinnigheid bijvoorbeeld van de eigen schriften te tekenen en schrijven en in die traagheid de leerstof anders gaan verwerken".

De verscheidenheid van de kunstzinnige vakken op de Steinerschool vindt Elise een meerwaarde. Hierdoor kunnen leerlingen zelf aanvoelen en ontdekken waar hun talenten liggen. "Boekbinden, mandenvlechten, dat zijn dingen die anderen rondom mij nooit hebben geleerd. Ze gaan op zoek naar de talenten en bieden heel veel aan waardoor leerlingen zichzelf kunnen leren kennen. Dat vind ik zeker een sterkte aan de Steinerpedagogie". Ook Erinke geeft deze verscheidenheid aan als een sterkte van het Steineronderwijs. Hierdoor kunnen leerlingen van alles al een beetje proeven en krijgen ze een beter beeld van wat de mogelijkheden allemaal zijn. "Je leert heel goed jezelf kennen en wat je capaciteiten zijn. Je ontwikkelt jezelf op verschillende domeinen, leert op verschillende manieren je emoties te uiten en je leert op een andere manier naar de dingen te kijken". In het interview met Katrien is een gelijkaardige getuigenis te vinden: "Je leert hierdoor zoveel technieken en manieren van kijken. Van etsen, drukken, koperslaan,.... Dat is telkens een nieuwe visie van kijken en wat je allemaal met dingen kan maken".

Bovendien geeft deze verscheidenheid aan kunst leerlingen de kans om zich op vlakken te ontwikkelen die ze anders niet gedaan zouden hebben. "Toneelspelen, dat is iets dat ik anders niet snel gedaan zou hebben. Terwijl nu was dat wel iets dat ik toen heb moeten ontwikkelen. Eigenlijk vind ik dat nu heel leuk om dat zo gedurfd te hebben, dat heeft mij echt uit mijn comfortzone gehaald." Aldus Karel. Muziek lag hem wel en dat had hij 3 uur in de week op de Steinerschool. "Moest ik op een reguliere school gezeten hebben ging dat niet zo ontwikkeld zijn geweest bij mij. Ik heb daar ook leren zingen, dat vind ik zalig want daar kan ik nog veel van genieten". Charlotte geeft ook aan dat toneelspelen haar is bijgebleven: "Dat is iets creatief waar ik altijd van dacht 'ik ga niet voor een hele zaal staan' terwijl ik nu denk 'wow ik heb dat gewoon gedaan' als ik de foto's terugzie. Ik heb veel nieuwe dingen gedaan die ik anders niet had gedurfd en dat heeft ertoe geleid dat ik ben opengebloeid."

In het interview geeft ze aan dat de school naar waar ze ging voordat ze overstapte naar de Steinerschool niets voor haar was. Ze zocht iets creatief: "Geen KSO, want dat vond ik 'too much'. Op de Steinerschool heb je wel gewoon je ASO-basisvakken in combinatie met het creatieve. Veel vakken zijn kunstzinniger aangelegd dan hoe ze in het reguliere gegeven worden, zoals fysica of geschiedenis. Daarom koos ik voor het Steineronderwijs". Het Steineronderwijs biedt vandaag de dag een alternatief aan het reguliere onderwijs voor jongeren die graag een brede, creatieve input willen. Katrien duidt dit in het interview: "Dat is wel heel leuk aan de Steinerschool dat je zowel ASO kan volgen en tegelijkertijd een heel aanbod aan kunst krijgt zoals in het kunstonderwijs. Na KSO is het volgens mij moeilijker om nog breed te gaan voor verdere studies. In het Steineronderwijs wordt dat creatieve in een heel breed gamma aangeboden en niet enkel muziek of drama en dat mag zeker zo blijven voor in de toekomst".

Volgens de pedagogie leer je niet enkel met je hoofd, maar ook met je hart en handen. Hierdoor bestaat het verloop van een schooldag op de Steinerschool dan ook uit een ritmische afwisseling van cognitieve, kunstzinnige en praktische lesinhouden. "In de voormiddag theorievakken en in de namiddag met je handen bezig zijn, dat zijn andere delen van je brein die zich ontwikkelen. Je legt andere, creatievere linken en dat werkt gewoon keigoed" licht Jeff toe. Dat praktische aspect van het Steineronderwijs werd nog door 3 respondenten aangehaald in het interview. Katrien geeft aan vaak de praktische persoon te zijn van haar vriendengroep. Doordat ze in het middelbaar veel met haar handen heeft gewerkt is dat iets dat zich nu doortrekt naar haar verdere leven. Elise benoemde een stereotiep van een doe-het-zelver dat hieraan gekoppeld wordt: "Alles wat met creativiteit te maken heeft of wanneer er iets gemaakt moest worden bij de scouts was dat meteen van 'ah jij bent een Steiner, jij zal dat wel kunnen. De gedachte heerst dat we heel handig zijn omdat we dat allemaal hebben kunnen leren op school". Charlotte geeft aan dat ze de praktijk op school heel graag deed. Zo heeft ze voor houtbewerking een kast zelf leren maken terwijl ze nog nooit een boormachine had gebruikt. "Als ik nu ergens ga helpen en het is wat meer mannenwerk denk ik 'maakt niet uit, ik heb houtbewerking gehad!". Zij volgt nu Interieurarchitectuur waarbij haar kennis en ervaring bij houtbewerking goed van pas komt.

#### 4.2.4 Sociaal aspect

De sociale ontwikkeling van de leerlingen is op een Steinerschool van groot belang. De verbinding door de gemeenschapszin wordt als waardevol en essentieel aanschouwd. Dit sociale aspect van de Steinerpedagogie werd in elk diepte-interview benoemd wat de praktijkrelevantie aantoont.

Door twee respondenten wordt aangegeven dat de kleinschaligheid van de school een sterkte is van MSV Lier. "Het is een groot voordeel dat een Steinerschool over het algemeen heel klein is en al de leerkrachten u goed kennen" zegt Erinke. Dit werd bevestigd door Charlotte: "Het is klein en gezellig, iedereen kent iedereen en het is een vertrouwde omgeving. Ons klein klasje was een hechte vriendengroep en je kon met je problemen bij de leerkrachten terecht". Dit maakte dat ze zich kon thuisvoelen op de school. De school werd door vele respondenten dan ook benoemd tot een tweede thuis en ze gingen allemaal graag naar school.

De vriendschappen die op de Steinerschool zijn ontstaan worden door meerdere respondenten benoemd en worden als waardevol ervaren. Sien maakte zo de bewuste keuze om haar kinderen ook naar een Steinerschool te laten gaan. "Voor mij is dat de weg waarin ik veel gemeenschap ervaar. In de gemeenschap van de Steinerscholen heb ik een grote familie gevonden. Hun waarden en kijk op het leven is iets dat voor mij heel natuurlijk aanvoelt."

"Daar waar ik altijd te laat was en vroeger de klas uit ging was ik nu altijd een uur te vroeg op school en bleef ik plakken tot ze me buiten zetten!". Jeff had voor de Steinerschool veel slechte schoolervaringen. "Ik dacht dat er iets mis was met mij en heb mij super ongelukkig gevoeld. Toen ben ik in de Steinerschool terechtgekomen en ineens ging dat wel en dacht ik 'amai, ik ben toch niet zo'n stom kind'." vertelde hij in het interview. Nadat hij daar afstudeerde bleef hij enkele jaren nadien terugkomen voor de geschenkbeurzen. Hij voelde een sterke verbinding met de Steinerschool en tot op de dag van vandaag heeft hij nog contact met een van zijn toenmalige leerkrachten. Ook Jana had een sterke verbinding met de school en zei dat nadat ze afstudeerde ze heel graag nog wilde blijven.

Verder wordt ook sterk aangegeven dat iedereen op een Steinerschool aanvaard wordt. "Er was een meisje in mijn klas met een beperking. Dat maakte niemand uit en ze hoorde er gewoon bij. Ook als ze alleen was mocht ze bij iedereen komen zitten en eten. Terwijl in de andere school denk ik dat dat wel had uitgemaakt. Je hebt begrip voor elkaar en iedereen hoort erbij en dat is wel echt iets dat ik op de Steinerschool ervaarde", vertelt Charlotte. Ook Elise benoemde deze openheid in een Steinerschool en dat iedereen gewoon zichzelf mag zijn. Het positief en veilig schoolklimaat ontstaat door de focus op geborgenheid volgens hun pedagogie. Dit is vooral het sterkste in de kleuterscholen en lagere scholen van Steiner. "Ik heb het gevoel dat een Steinerschool naast het creatieve ook heel sterk inzet op jezelf te mogen zijn en warm omringd te mogen worden. Die geborgenheid heb ik ervaren", getuigde Katrien. In eerste instantie krijgen de kinderen op school de kans kind te zijn, dat vindt ze van groot belang. Ook Karel benoemde deze geborgenheid: "Zeker voor de kleuterperiode zijn ze heel omhullend in hoe ze de kinderen ontvangen, ze zijn heel zacht met de kinderen".

De verhouding leerkracht/leerling is tenslotte ook een aspect dat twee respondenten aangaven waarom zij graag naar school gingen. Jeff vertelt dat je op een Steinerschool niet behandeld wordt als een kind waarbij de leerkracht baas over je is, maar je werd daar als gelijke behandeld. Ook Karel benoemt de interactie tussen leerkrachten en leerlingen als waardevol: "Hoe ze met ons omgingen, wat ze in ons zagen, op welke manier ze ons benaderden, in ons geloofden of ons konden overtuigen. Dat zorgde mee voor een veilig klasklimaat waarbij er ruimte en vrijheid was. Zo keken ze bijvoorbeeld niet naar ons als een bende onnozelaars, maar wisten ze dat we ook nog kind zijn, en ze lieten ons voor dat stukje dan ook gewoon kind zijn. Ze konden dat doorzien zonder dat kapot te duwen van 'je bent nu 16 jaar, gedraag je!'"

#### 4.2.5 Studie over de onderwijservaringen van Steinerleerlingen

De Heinrich-Heine-Universität in Düsseldorf deed in 2010 onderzoek naar de onderwijservaringen van Steinerschoolleerlingen. Meer dan 800 leerlingen tussen de leeftijd van 15 tot 18 jaar van tien verschillende scholen werden bevraagd. Hieruit blijkt dat, in vergelijking met leerlingen van staatscholen, Steinerschoolleerlingen met meer enthousiasme leren, ze zich minder vervelen, ze zich individueel ondersteund voelen en leren ze op school hun sterke kwaliteiten kennen. Bovendien beschreven 85 procent van de respondenten het schoolklimaat en de leeromgeving als aangenaam en ondersteunend. In de Duitse staatscholen komt dit percentage slechts op 60 procent neer. Vooral de verhouding tot de leraren wordt als beter aangeduid, namelijk 65 procent tegenover 31 procent van de leerlingen in andere scholen. Ook de identificatie met de school blijkt groter te zijn dan bij andere leerlingen. Tenslotte lijden Steinerleerlingen beduidend minder aan somatische aandoeningen zoals hoofdpijn, buikpijn of slaapstoornissen. Voor deze leerlingen zou het percentage op 11 procent liggen tegenover 17 procent voor de leerlingen uit het staatsonderwijs. Andreas Schleicher is OESO-onderwijsexpert en internationaal coördinator van de PISA-onderzoeken. Hij loofde de Steinerscholen omdat zij de nadruk op de eigen verantwoordelijkheid en op de intrinsieke motivatie leggen waardoor de leerlingen beter voorbereid worden op het leven na de studies. "Er is een zeer grote overeenkomst tussen de vereisten van de moderne wereld en wat er wordt geleerd aan Steinerleerlingen. Het onthouden van feiten wordt minder belangrijk. Het belangrijkste is om creatieve en oplossingsgerichte kennis te hebben die je kan toepassen op nieuwe gebieden." aldus Schleicher (Federatie Steinerscholen, 2020b).

### 4.3 Groeipunten voor het Steineronderwijs

Twee respondenten gaven aan geen groeipunten te weten voor het Steineronderwijs en dat ze altijd graag naar school zijn gegaan. Op basis van de antwoorden van de anderen komen er vier thema's aan bod waarin, volgens hun ervaringen, het Steineronderwijs nog in kan groeien.

Zo geeft Katrien aan dat ze cognitief gezien op haar honger bleef zitten op de Steinerschool. "Ik heb wat gemist om zo veel input te moeten verwerken, zo het gevoel dat je je brein bent aan het gebruiken. Dat heb ik dan wel gehad in mijn verdere studies." Ze vindt het jammer dat er geen middelbare Steinerschool bestaat waarbij de creatieve vakken gecombineerd worden met talen. "Ik had heel graag Latijn gedaan, talen boeien me zeer sterk. Ik zou een combinatie van beide echt fantastisch vinden maar dat bestaat jammer genoeg niet. Ik ben wel super blij dat ik al die creatieve vakken heb gehad maar miste wel een stuk cognitieve uitdaging. Op het einde van het middelbaar ben ik zelf avondschool Spaans gaan volgen, dus je kan dat naast school op die leeftijd ook zelf compenseren." Ook Jeff beaamt dat de Steinerschool nog een stap naar voren moet doen op het gebied van hun leerlingen voorbereiden op het verwerken van grote blokken theorie. "Ik kon het redelijk goed uitleggen en als ik geen zin had om iets te doen moest ik dat uiteindelijk ook niet doen. Ik had wel graag wat meer gepusht geweest om wat meer theorie te verwerken, maar dat is mijn persoonlijke mening."

De nood aan meer sturing en striktheid wordt ook door drie andere respondenten benoemd op het gebied van de talen. Als groeipunt voor het Steineronderwijs geeft Elise aan dat dit voor haar de talen waren: "Ik heb altijd moeilijkheden ervaren met Engels. Dat werd nooit echt hard doorgedreven of echt hierop gehamerd op school waardoor ik er toen minder moeite heb ingestoken. Nu achteraf denk ik 'oei ik sta echt nergens met mijn Engels' en dat heb ik waarschijnlijk wel moeten leren. Dat hangt ook wel van mijn toenmalige attitude af maar ook aan de methode die toen werd gegeven". Ook Erinke vertelt dit in het interview. Vakken zoals Frans ging bij iedereen in de klas wat moeilijker maar dit werd wel eens in de vergeetput gestoken, daar werd niet zo heel veel aandacht aan geschonken. Sien geeft dit ook aan over het vak Frans waarbij ze soms van mening was dat er wel meer van de leerlingen verwacht mocht worden en dat ze iets strenger mochten zijn. Ze benoemt haar twijfel of dit aan de leerkrachten of de klas lag, maar dat is toch een punt waar de school strenger in kan zijn. Bovendien werd er ook aangegeven dat er weinig huiswerk werd gegeven. "Ik denk dat daar ook wel meer aandacht aan gegeven mag worden. Het is goed om jongeren thuis dingen te laten verwerken." zegt Karel.

Meer differentiatie is een ander groeipunt dat wordt aangegeven door 2 respondenten. "Er werd heel veel klassiek gedoceerd. De didactiek in de Steinerschool, toen in onze tijd, was redelijk ouderwets." aldus Karel. Hij is van mening dat men toch moet nadenken over andere werkvormen want volgens zijn ervaring werd er toen veel frontaal gewerkt. "Ik ben ook benieuwd hoe ze de technologische sprong gaan verteren. Normaal gezien zou elke leerling een eigen laptop moeten krijgen." In Jana haar getuigenis is die nood aan meer differentiatie ook terug te vinden. Ze vertelt dat in het zesde middelbaar de klas in twee groepen was verdeeld voor wiskunde: de cognitief sterke en wiskundigvaardige leerlingen en diegene waarbij het moeilijker ging. Elke groep had dan ook een andere leerkracht. Dat heeft zij als zeer positief ervaren. "Nu zullen misschien zij die van nature cognitief sterk zijn niet zo snel naar een Steinerschool gaan doordat het cognitieve daar veel minder sterk aanwezig is. Door meer te differentiëren zouden zij die cognitief op hun honger zitten dat hier ook kunnen vinden."

Tenslotte wordt het pedagogisch eiland waarop de Steinerschool zich lijkt te bevinden in de maatschappij aangegeven als een groeipunt door drie respondenten. Zo zei Jeff al lachend tijdens het interview "Niet heel de wereld is een Steinerschool! Als je dan op je achttien naar buiten wandelt is dat voor sommigen wel een reality check denk ik". Ook Jana geeft aan dat de Steinerschool een eilandje is maar zij benoemt dit zowel een kracht als een groeipunt. "Het feit dat er toch een bepaalde afscherming is, want hierdoor kunnen ze hun eigenheid bewaren en een veilige schoolomgeving creëren. Aan de andere kant is dit ook een nadeel doordat men afgescheiden en geïsoleerd is van anderen. Dan wordt het een verhaal op zichzelf." Hier voegt ze nog aan toe dat het een enorme kracht is van het Steineronderwijs om zich niet te laten doen door de heersende maatschappelijke norm. Echter blijft het Steineronderwijs vandaag de dag nog heel onbekend en dat brengt vele stereotypen en misvattingen met zich mee.

#### 4.4 Het profiel van een Steinerleerling

Bestaat er een profiel van een Steinerleerling? Voor welke soort jongeren is de Steinerschool meer geschikt als onderwijskeuze? Deze vragen werden gesteld aan de respondenten tijdens de diepte-interviews. "Steinerleerlingen zijn vaak wat excentrieker, meer alternatief. Wanneer zo'n leerlingen van de Steinerschool doorstromen naar de reguliere school waar ik werk, merk je dat ze iets speciaals hebben. Ze komen vaak eigenzinniger en wat arrogant over omdat ze meer gewend zijn om voor zichzelf te spreken" benoemt Karel.

Een veelzijdige belangstelling en een open houding werden aangegeven als twee belangrijke eigenschappen om je plek te vinden op de Steinerschool. Werner Govaerts lichtte dit toe: "Binnen Steinerscholen pre-specialiseren wij niet. Wij geven een brede waaier aan vakken, waaronder ook dat kunstzinnige en dat houden wij zo tot in het hoogste jaar in het secundair onderwijs. Als je zelf als mens, hoe je in elkaar zit, toch eerder in een bepaalde richting je talenten hebt en in andere richtingen niet, dan zijn andere studierichtingen in het secundair onderwijs beter geschikt voor jou. Dat brede palet is echt iets waarvoor je moet kiezen". Een leerling met een sterke interesse of talent voor het wetenschappelijke en hier veel over wil leren en mee wil experimenteren zal dan op de Steinerschool op zijn/haar honger blijven zitten. Dan wordt er beter gekozen voor een wetenschappelijke richting die daar het nodige voedsel geeft en minder veeleisend is op het gebied van toneel en muziek.

Bovendien is zelfstandigheid bij de leerlingen ook belangrijk op de Steinerschool. Een vaardigheid die het Steineronderwijs heel bewust vanaf het tweede of derde middelbaar wil doen ontwikkelen. "Toen ikzelf periode gaf in het 3<sup>e</sup> middelbaar bouwde ik dat zo op dat ik de eerste twee à drie dagen dicteerde wat er in hun periodeschrift moest komen. Tegen het einde van de periode, na 3 weken, vertelde ik gewoon en moesten de leerlingen zelfstandig aan de slag gaan met wat ze in hun periodeschrift schreven en hoe ze dit vorm gaven. Dat is voor veel leerlingen binnen de Steinerscholen een grote verandering vanaf het 3<sup>e</sup> jaar omdat dit in alle vakken door alle leraren heel bewust wordt gedaan en er heel veel bij de leerlingen zelf wordt gelegd." aldus Werner Govaerts.

Naast deze eigenschappen en vaardigheden kan uit de diepte-interviews geconcludeerd worden dat er niet echt één profiel bestaat maar dat het Steineronderwijs voor veel verschillende types leerlingen kan. "Ik heb zoveel uiteenlopende type mensen leren kennen op de Steinerschool, kan daar geen zelfde beeld op plakken. Iedereen mag er komen, iedereen is welkom en iedereen wordt geaccepteerd", vertelde Charlotte. Ook Elise benoemde dit aspect van de Steinerschool: "Eender wie met een open houding kan zijn plaats wel vinden in de school. Ik denk dat het voor veel mensen past, zolang je voor de Steinerpedagogie open staat". Ook Jana geeft aan dat er in haar klas veel verschillende soorten types leerlingen zaten. Zo was er een leerling die instroomde uit het reguliere onderwijs Latijn, waarvan ze dacht dat ze binnen de twee weken opnieuw zou veranderen. Toch is zij gebleven en heeft ze haar plek gevonden in de Steinerschool. "Zij had toen in mijn hoofd niet het Steinerprofiel maar toch paste ze er". Ze gaf ook het voorbeeld van een jongen in haar klas die cognitief heel sterk was. Zij dacht toen dat hij cognitief meer uitdaging nodig had en misschien beter op een reguliere school zou gedijen. Wanneer ze er nu op terugkijkt vindt ze het goed dat hij op de Steinerschool zat: "Zo worden ook andere kanten ontwikkeld naast dat cognitieve en wordt dat gecompenseerd. Ik vind dat net het mooie aan de Steinerschool, dat het voor heel veel mensen kan".



## 4.5 Wat na de middelbare Steinerschool?

Uit onderzoek van de overheid blijkt dat leerlingen die doorstromen uit het Steineronderwijs in Vlaanderen slechter presteren in het hoger onderwijs in vergelijking met leerlingen uit het reguliere onderwijs. De oud-Steinerleerlingen zouden een lager studierendement hebben. Het studierendement geeft weer hoeveel studiepunten een student heeft verworven in verhouding tot het totaal aantal studiepunten dat werd opgenomen in dat academiejaar. In een professionele bachelor ligt dit studierendement op 71,44 procent voor de oud-Steinerleerlingen terwijl het Vlaamse gemiddelde 81,8 procent is. Bij de academische bachelor komt dit op 60,8 procent tegenover het Vlaamse gemiddelde van 68 procent. Bovendien zouden de afgestudeerde Steinerleerlingen minder doorstromen naar het hoger onderwijs. Slechts 44 procent stapt in een academisch gerichte bachelor terwijl dit percentage op 68 procent ligt bij andere ASO-leerlingen. Men verdenkt het Steineronderwijs ervan dat er te weinig gefocust wordt op het aanleren van kennis. Dit zou nefast zijn voor de verdere studiekansen van hun ASO-leerlingen alsook voor hun opties op de arbeidsmarkt (Het Laatste Nieuws, 2020).

Werner Govaerts geeft in het interview aan dat de overheid dit baseert op basis van te weinig gegevens. Er zijn momenteel zeven middelbare Steinerscholen die uitgebouwd zijn tot in de hoogste jaren van het secundair. Dit betekent dat er jaarlijks gemiddeld 200 leerlingen afstuderen van het middelbaar in Vlaanderen. Deze hoeveelheid studenten is te gering om een statistisch onderzoek te voeren. "Als je over het verder studeren na de middelbare Steinerscholen iets wil weten moet je naar het buitenland gaan kijken waar men al veel langer middelbare Steinerscholen heeft met grotere aantallen aan oudleerlingen. Uit onderzoek hiernaar in Duitsland en Noorwegen blijkt dat er geen noemenswaardig verschil is in de slaagkansen in het hoger onderwijs. Wel is er een verschil tussen de richtingen die men voortstudeert. Steinerscholen hebben significant meer oudleerlingen die in humane en sociale richtingen verder studeren en minder in de exacte wetenschappen. Dat is de enige statistische onderbouwde uitspraak die je hierover kan doen."

Ook Sien gaf dit aan in het diepte-interview: "Er zijn minder Steinerleerlingen dus zullen er procentueel ook minder zijn in het hoger onderwijs. Ik denk zeker niet dat zij minder goed voorbereid zijn". Wanneer de respondenten naar de personen in hun omgeving kijken ontkrachten zij de gedachte dat Steinerleerlingen minder goed presteren in het hoger onderwijs. Volgens Sien maakt het dan ook niet uit vanwaar je komt, je maakt een studiekeuze op basis van waar jouw krachten liggen. Wanneer ze kijkt naar de personen in haar omgeving merkt ze hierbij bij niemand problemen op. Elise komt uit een gezin van vijf kinderen en geeft aan dat het lukt wanneer er motivatie is bij de persoon, de wil om het te kunnen. "We hebben allemaal andere studies gedaan met allemaal een andere focus van vakken: architectuur, hotelmanagement, vroedkunde, lerarenopleiding,.... Iedereen is er geraakt". Haar eigen opleiding, een bachelor orthopedagogie, is zonder problemen verlopen. In het interview met Katrien vond ik een gelijkaardige getuigenis: "Ik heb nog drie broers en wij hebben alle vier een universitair diploma, best zonder veel moeite, dus ik heb dat zelf niet ervaren dat een oud-Steinerleerling dat niet zou kunnen. Ik denk dat het aan de persoon zelf ligt en welke begeleiding en ondersteuning iemand krijgt".

Ook Karel zijn opleidingen verliepen vlot. Eerst heeft hij een professionele bacheloropleiding gevolgd, elektronica en ICT en nadien heeft hij gestudeerd om leerkracht informatica en muziek te worden. Oorspronkelijk wilde hij industrieel ingenieur worden maar hij geeft aan snel gemerkt te hebben dat hij wiskundig niet goed genoeg was voorbereid voor zo'n richting. Hij zag wel dat bij andere vrienden van de middelbare school, die naar een universiteit gingen voor talen of kunstwetenschappen, dit wel vlot verliep.

De getuigenissen geven echter weer dat dit een genuanceerd verhaal is. Respondenten gaven aan dat ze op sommige domeinen harder moesten werken of een tandje moesten bijsteken in het hoger onderwijs in vergelijking met medestudenten. Desondanks geven ze aan dat ze op andere vlakken het net makkelijker hadden omwille van hun vooropleiding op de Steinerschool. Katrien getuigt: "In mijn eerste jaar had ik zeven herexamens. Ik heb die zomer heel hard gestudeerd en nadien heb ik nooit meer herexamens gehad. Ik wist toen niet echt hoe je moest studeren, ik had dat nog nooit moeten doen. Wat voor mijn verdere studies wel heel zinvol was, is dat je in een Steinerschool alles zelf noteert, er wordt weinig met handboeken gewerkt. Ik vond daar dan net wel een goede voorbereiding op gehad te hebben en het was voor mij heel evident om dat zo ook te doen in mijn verdere studies. Op dat vlak had ik het gevoel meer ervaring te hebben dan mijn medestudenten". Charlotte benoemt ook deze nuance. Bij theoretische vakken merkt ze dat anderen makkelijker en sneller de theorie verwerken. Aan de andere kant geeft ze aan dat ze het gevoel heeft op andere vlakken beter voorbereid te zijn en meer ervaring heeft. Voorbeelden hiervan zijn waarnemingstekeningen, houtbewerking en andere creatieve vakken die van pas komen in haar huidige opleiding interieurarchitectuur.

De veralgemening dat oud-leerlingen minder goed voorbereid zijn op het hoger onderwijs doet onrecht aan de Steinerpedagogie. In de diepte-interviews wordt meermaals door de respondenten aangegeven dat er veel afhangt van de personen zelf. Bovendien wil de Steinerpedagogie een breder persoon ontwikkelen en is deze niet zozeer gericht op het klaarstomen van hun leerlingen voor het hoger onderwijs. Zo komt de ontwikkeling van zowel hoofd, hart en handen van pas bij de inrichting van het verdere leven. "Je hoeft niet per se te gaan studeren en enkel iets met je hoofd te gaan doen. Je kan met ambachten ook je leven inrichten", zegt Katrien. Ook Jeff geeft dit aan in het interview. Steinerleerlingen worden gestimuleerd om hun passie te ontdekken en zo een keuze maken voor een studie of beroep dat hun in het algemeen gelukkiger maakt in het leven. Jana getuigt dat de Steinerschool leerlingen aanzet om een bewuste keuze te maken die vanuit zichzelf komt. Men gaat kijken naar de krachten van de persoon, waar hij/zij gelukkig van wordt om zo hun leven vorm te geven. Men gaat niet zozeer aanzetten om aan de maatschappelijke verwachting te voldoen om hogere studies te volgen. "Mijn studie is zonder problemen verlopen terwijl studeren niet mijn ding was. Ik ben gewoon gaan doen wat ik graag doe en dat is mij gelukt."

Uit internationaal onderzoek blijkt dan ook dat oud-leerlingen het bovengemiddeld goed doen. Dit zowel op het gebied van hoger onderwijs, professionele kansen, gezondheid en levensgeluk op relationeel en sociaal gebied. Het doel van de Steinerpedagogie is breder dan kennisoverdracht. Bij deze onderzoeken is men dan ook naar meer gaan kijken dan enkel en alleen de toestroom naar het hoger onderwijs. De federatie is daarom ook niet tevreden met de manier waarop men de huidige cijfers over de oud-leerlingen bekomt. Zij gebruiken enkel als maatstaf de slaagcijfers en het studierendement van eerstejaars die onmiddellijk doorstromen vanuit het secundair onderwijs (Federatie Steinerscholen, 2020c).

Paul Buyck, woordvoerder van de Federatie Steinerscholen benoemt in de media dat de vele jongeren die na het afstuderen een jaar naar het buitenland gaan niet worden meegeteld. Voor hen is dat jaar van ongelofelijke betekenis. "Het is erg wrang steevast te moeten vaststellen dat zij als 'niet geslaagd' worden beschouwd", besluit hij (Het Laatste Nieuws, 2020). Bovendien geven leerlingen zelf aan dat de Steinerschool aanzet tot zelfstandig en kritisch nadenken. Het geeft hen een brede kijk op de wereld, laat hen van alle disciplines proeven en zorgt voor zelfontwikkeling (Struys, 2020). Zo geven professoren Gustaaf Ornelis en Jan Van Damme aan dat voorkennis niet het belangrijkste criterium is om in het hoger onderwijs te slagen, maar wel motivatie en kritisch redeneren (Federatie Steinerscholen, 2020c).

## 5 Conclusie



*Op welke wijze bereidt de middelbare Steinerschool Vlaanderen aan de hand van kunstzinnige vakken hun ASO-leerlingen voor op het leven?*

De onderzoeksvraag van deze scriptie kwam tot stand naar aanleiding van mijn kennismaking met het Steineronderwijs gedurende mijn laatstejaarsstage. Het is een onderwijstype met een diep gelaagde filosofische en pedagogische basis. Artistieke vakken staan centraal in de persoonsontwikkeling van de leerlingen. Bovendien vindt dit praktijkonderzoek plaats in een periode waarin kunst op school sterk gereduceerd wordt. Niet alleen het Steineronderwijs, ook het katholiek onderwijs, heel wat leerkrachten en verschillende experts laten hun stem horen voor het behoud van kunst en zelfs voor meer kunsteducatie op school. Hieruit ontstonden de deelvragen waarop een antwoord werd gezocht via een literatuuronderzoek en diepte-interviews met oud-Steinerleerlingen:

*Wat is de meerwaarde van kunstzinnige en artistieke vakken binnen het secundair onderwijs (volgens de Steinerpedagogie) aan de ontwikkeling van jongeren?*

*Wat is de waarde van een Steinerschool in onze maatschappij? Waar liggen de sterktes en zwakten van dit type onderwijs?*

*Wat is het profiel van de leerlingen in een middelbare Steinerschool?*

*Wat na de middelbare Steinerschool voor deze ASO-leerlingen? Hoe zijn hun ervaringen in het hoger onderwijs?*

Kunst in het onderwijs is niet enkel een meerwaarde maar een noodzaak voor de ontwikkeling van onze toekomstige generatie. In eerste instantie zijn kunst en creativiteit wat ons mens maken, wat ons onderscheidt van andere soorten. Het draagt bij aan de menswording en geeft betekenis aan de snel veranderende wereld om ons heen. Het neurologisch belang van kunst staat als een paal boven water. De gevoelige, groeiende hersenen van jongeren moeten een brede inspiratie krijgen zodat een optimale groei mogelijk wordt. Een kind spendeert een groot deel van zijn/haar wakkere tijd achter de schoolbanken waardoor het onderwijs een grote verantwoordelijkheid draagt om de brede ontwikkeling van dat brein te stimuleren. Door een divers aanbod van kunstzinnige vakken worden verschillende facetten van dat brein aangesproken. Volgens de Steinerpedagogie dragen kunstzinnige vakken bij aan de ontwikkeling van de drie vermogens: denken, voelen en willen. Een jongere is meer dan een cognitief denkend wezen. De ontwikkeling van de gehele persoon is dan ook wat typerend is aan deze holistische pedagogie en werd in de diepte-interviews als een kracht van het Steineronderwijs benoemd. "Een krachtig willen, een warm voelen en een helder denken" is te lezen op de website van MSV Lier.

Deze drie vaardigheden worden van evenwaardig belang geacht voor het verdere leven van een persoon. Men is er dan ook van overtuigd dat als deze vermogens voldoende ontwikkeld zijn, jongeren hun eigen weg vinden in de maatschappij. Hoger onderwijs wordt hierbij niet als uiteindelijke doel nagestreefd. De Steinerschool is er niet op uit specialisten te vormen maar veelzijdig ontwikkelde en geïnteresseerde mensen. Jongeren worden sterk gemaakt om hun eigen weg te zoeken en hun leven in te richten volgens hun talenten, op een manier waar zij gelukkig van worden. Of het Steineronderwijs hun leerlingen minder goed voorbereidt op hoger onderwijs werd door de respondenten in de diepte-interviews ontkracht. Zij gaven aan dat ze op sommige gebieden een tandje moesten bijsteken tegenover andere studenten maar op andere domeinen hadden zij meer ervaring of waren zij vaardiger. Bovendien zijn er ook oud-leerlingen die hun leven na de middelbare school op een andere wijze vorm geven. Bijvoorbeeld door ambachtelijk werk te verrichten of een periode te reizen vooraleer men het werkveld instapt of verdere studies aanvat. Dit praktijkonderzoek bestaat slechts uit acht respondenten. Een grootschalig onderzoek hiernaar in Vlaanderen is zeker en vast vereist.

Vanuit de Steinerpedagogie wordt subjectificatie als essentieel domein van onderwijs geacht. Er wordt sterk de nadruk gelegd op de persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen. Ze worden niet klaargestoomd om zich aan te passen aan de huidige maatschappelijke verwachtingen. Een pedagogisch normerende visie is gericht op presteren. Er wordt waarde toegekend aan de leerlingen voor wat ze doen en niet voor wie ze zijn. Echter zeggen prestaties niets over de waarde als persoon. Er is meer nood aan waarderen in plaats van normeren. Het is van belang om elke leerling als individu te zien en ruimte te geven om zichzelf totaal te mogen zijn. Zo krijgen innerlijke wijsheid en creativiteit de kans om naar boven te komen. Het scheppende vermogen wordt ervaren en eigenwaarde groeit.

Kunst speelt bij deze subjectwording een belangrijke rol. Hierdoor krijgen jongeren de kans om hun eigen stem te laten horen, hun eigen talenten te ontdekken, hun eigen creativiteit te ontwikkelen en hun eigen unieke identiteit tot uitdrukking te brengen. Een diverse waaier aan kunst op school is noodzakelijk want elk kind is uniek. De jongere wordt op deze manier uitgenodigd een taal te verkennen die hem/haar het beste ligt. Niet iedereen is verbaal even sterk. Hier biedt het creatieve tussenwegen en alternatieven om zich uit te drukken en gevoelens te kanaliseren. Zo is kunst en creativiteit ook belangrijk voor de ontwikkeling van de emotieregulatie en sociale vaardigheden.

Deze subjectificatie staat vrij van een bestaande orde, traditie of normen binnen de maatschappij. Volgens de Steinerpedagogie mag van een opgroeiende generatie niet datgene gemaakt worden wat de bestaande maatschappij wil. Niemand weet namelijk hoe de wereld er over vijf jaar zal uitzien. Ondanks deze onvoorspelbaarheid worden jongeren in het onderwijs voor deze toekomst wel opgeleid. Door ze te ondersteunen in hun eigen weg en persoonlijke groei kunnen jongeren op een unieke wijze een meerwaarde bieden aan de maatschappij. Ze worden in staat gesteld om de wereld om hen heen en hun talenten te begrijpen en aangemoedigd om zelf na te denken. Zo kunnen zij ontplooiën tot voldane, actieve en betrokken individuen. Ook draagt kunst in het onderwijs bij aan het vormen van kritische, zelfbewuste burgers die nodig zijn in de maatschappij.

*“De vraag is niet wat de mens moet weten en kunnen om zich in de bestaande sociale orde te kunnen voegen, maar wel wat er in aanleg in de mens aanwezig is en in hem ontwikkeld kan worden. Dan wordt het mogelijk dat de opgroeiende generatie de maatschappij steeds nieuwe krachten toevoegt. Dan zal in deze maatschappij datgene leven wat de in haar tredende volwaardige mensen scheppen, maar uit de opgroeiende generatie mag niet datgene gemaakt worden wat de bestaande maatschappij van deze generatie maken wil.”*

Rudolf Steiner

Creativiteit daagt jongeren uit om out of the box te denken en het eens van een andere kant te bekijken. Dat maakt vernieuwing en verandering in onze maatschappij mogelijk. Bovendien maakt kunst onzichtbare gebreken en tendensen, die niet bij de maatschappelijke waarden en normen horen, zichtbaar. Dit brengt een dynamiek en verandering op gang. Zonder kunst, creativiteit of subjectwording zou er geen vooruitgang zijn en vormen er zich geen oplossingen voor huidige maatschappelijke problematieken.

Een profiel van een Steinerleerling bestaat dan ook niet. Iedereen kan er zijn/haar weg in vinden als men open staat en een brede interesse heeft. Het Steineronderwijs biedt een (kunstzinnig) onderwijsalternatief aan jongeren die op zoek zijn naar een veelzijdige, creatieve ontwikkeling. De diversiteit in het onderwijslandschap is van essentieel belang voor de democratische samenleving. De eigenheid van elke school en het recht op vrijheid om hun eigen pedagogisch project te kunnen verwezenlijken maakt dat jongeren een onderwijstype kunnen kiezen dat aansluit op hun interesses en talenten. Dit zorgt voor verscheidenheid. We kunnen ons de vraag stellen of de nieuwe eindtermen, die geen minimumdoelstellingen meer zijn en heel het onderwijsprogramma gaan bepalen, een hypotheek zijn op een democratische samenleving. De subjectwording van de leerlingen komt mogelijk in het gedrang. Wanneer steeds meer leerlingen moeilijkheden hebben met zich aan te passen aan het huidige onderwijssysteem, wordt het dan niet de hoogste tijd dat het onderwijs zich aanpast aan de leerlingen?

*“Onderwijs is geen vat vullen maar een vlam ontsteken”*

Het Goud van Waldorf

De verdere ontwikkeling van onderwijs is een enorme en unieke uitdaging. Het vraagt van alle betrokken partijen een vertrouwen in menselijke creativiteit en verbinding. De verbinding met hun ware zelf, met andere mensen, met de natuur en scheppende vermogens. Jongeren leren succesvol *‘Mens Zijn’*.

## Woord achteraf

Het praktijkonderzoek door Sarah Awad over de meerwaarde van Steineronderwijs en de zingeving van kunstzinnig onderwijs in Vlaanderen, is op zijn minst opmerkelijk. Met frisse insteek, openheid en kritische vragen, werd zij gedurende haar stage deel van ons lerarenteam. Via de lespraktijk die Sarah ondersteunde, werden we herhaaldelijk door haar uitgedaagd. Leraren werden bevraagd om onder woorden te brengen hoe zij denkbaar, voelbaar en merkbaar het verschil maken via kunstzinnig onderwijs. Door Sarah haar aanhoudende nieuwsgierigheid, ontstond wederzijdse herkenning en gezonde kritische reflectie.

Sarah vroeg mij haar te begeleiden. Natuurlijk zei ik spontaan 'ja' maar als directeur in volle pandemie, wist ik dat deze begeleiding tussen de bedrijven door zou gebeuren... En ze stelde enorm veel vragen! Sarah liet in die korte begeleidingsgesprekken telkens haar grote interesse en verwondering zien over waar we in slagen met ons onderwijsproject. Haar onderzoeksvragen en zoektocht, bleven mij na onze gesprekken bezighouden. Ik werd mij door haar onderzoekende geest opnieuw bewust van de krachtige werking wanneer leerkrachten erin slagen hun onderwijsprocessen tot kunstzinnige processen te maken. En dat is veel meer dan de geijkte wegen tot noodzakelijke kennisoverdracht. Je activeert, differentieert en evalueert leerlingen maar daarnaast begeleiden leerkrachten het individualiseren van leerstof door een kunstzinnige aanpak, door iedere dag te vertrekken van een ontwikkelingsgericht uitgangspunt. Uit onderzoek blijkt dat wat je daardoor kan betekenen op de weg van leerlingen, van grote waarde is voor het verdere leven. Socialisatie en de persoonlijke groei, de levenslange groei naar wie je in wezen bent, leidt tot zingeving en kwalitatieve bijdragen aan de maatschappij. Sarah neemt in haar onderzoek een kritisch standpunt in betreft de nieuwe eindtermen die het ministerie van onderwijs kortelings voorstelde voor de tweede graad ASO. Veel te weinig plaats voor kunstzinnige processen! Waar Sarah na haar onderzoek juist een pleidooi houdt voor ruimte voor meer kunstzinnigheid in het onderwijs.

Met name via haar interviews met oud-leerlingen en haar onderzoek, werd zichtbaar dat Steineronderwijs tot persoonlijke groei leidt. Sarah haar sterke persoonlijkheid, positieve ingesteldheid maar zeker ook haar kritische kijk, hebben meer in beweging gebracht dan zij op voorhand kon vermoeden. Haar diepte-interviews met oud-leerlingen en met coördinerend directeur van de Federatie Steinerscholen zorgde ervoor dat de Steinerscholen komend schooljaar een grootschalig onderzoek zullen voeren naar studieresultaten en naar persoonlijke maatschappelijke verwezenlijkingen van oud-leerlingen van de middelbare Steinerscholen in Vlaanderen.

Sarah haar frisse blik tijdens haar stage, liet mij opnieuw zien hoe waardevol, respectvol en verbindend onze onderwijspraktijk werkt. Daarnaast kon zij zich goed inleven en siert het haar enorm dat zij via haar ondersteuning van leerlingen in de dagelijkse onderwijspraktijk letterlijk ervaring opdeed. Hierdoor zijn de analyses van haar vraagstellingen en beschrijvingen spontaan en doorleefd geworden. Ik ben haar daar dankbaar voor. Het gaf me moed in een moeilijker tijd.

Sarah, veel succes op je verdere weg en je voornemen tot een vervolgstudie.

Johannes Barkmeijer,  
Vestigingsdirectie MSV Lier

## Bibliografie

- Actiegroep "Neen tegen nog minder artistieke vakken in het secundair!" (2020, 15 september). *Petitie*. Geraadpleegd op 24 april 2021, van <https://neentegennogminder.wixsite.com/artistiekevakken/petitie>
- Actiegroep "Neen tegen nog minder artistieke vakken in het secundair onderwijs!" (2021, 25 januari). *Ook emeritus Prof. dr. Rudi Vermote zegt NEEN tegen minder artistieke vakken in het onderwijs* [Videobestand]. Geraadpleegd van <https://www.facebook.com/unsupportedbrowser>
- Anschütz, H., Berendse, M., Boodt, K., Boogerd, C., Cornelisse, C., Van Delden, H., . . . Vaessen, M. (2019). *Het goud van Waldorf*. Zeist, Nederland: Seizoener.
- Antroposofie.nl. (z.d.). *Ontstaansgeschiedenis – Antroposofie*. Geraadpleegd op 5 april 2021, van <https://www.antroposofie.nl/antroposofie/ontstaansgeschiedenis/>
- Antroposofische verenging België vzw. (z.d.). *Antroposofie*. Geraadpleegd op 5 april 2021, van <https://www.antroposofie.be/antroposofie/wat-is-antroposofie/>
- Aurobindo. (z.d.). *Levende opvoeding* (1ste editie). Utrecht, Nederland: Kosmos.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs* (14e druk). Culemborg, Nederland: Phronese.
- Biesta, G. (2021). *Door kunst onderwezen willen worden* (2de editie). Amsterdam, Nederland: ArtEZ Press.
- Bonneure, K. (2020, 17 november). *Kinderpsychiater Peter Adriaenssens tegen minder artistieke vakken: "Jonge hersenen moeten brede inspiratie krijgen"*. Geraadpleegd op 24 april 2021, van <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2020/11/17/kinderpsychiater-peter-adriaenssens-tegen-afschaffing-artistieke/>
- Brown, E. D., & Sax, K. L. (2013). Arts enrichment and preschool emotions for low-income children at risk. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 337-346.
- Bruin, D., & Lichthart, A. (2009). *Schilderen op school*. Zeist, Nederland: Christofoor.



Bund der Freien Waldorfschulen, Haager Kreis, IASWECE, & Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners. (2020). *Waldorf world list: Directory of Waldorf and Rudolf Steiner Schools, Kindergartens and Teacher Training Centers worldwide*. Geraadpleegd van [https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user\\_upload/images/Waldorf\\_World\\_List/Waldorf\\_World\\_List.pdf](https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf)

Carlgren, F. (1986). *De Vrije School: Pedagogie van Rudolf Steiner in woord en beeld* (2<sup>e</sup> druk). Zeist, Nederland: Uitgeverij Vrij Geestesleven.

Cornelis, A. (2020, 30 augustus). *Kunstactiviteiten doen stress bij kinderen in armoede dalen*. Geraadpleegd op 24 april 2021, van <https://kleutergewijs.wordpress.com/2019/10/02/kunstactiviteiten-doen-stress-bij-kinderen-in-armoede-dalen/>

Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner: The relevance of Waldorf Education*. New York, Verenigde Staten: Springer Publishing.

De Es. (z.d.). *Middelbare Steinerschool De Es*. Geraadpleegd op 9 april 2021, van <https://www.de-es.be/>

De Standaard. (2009, 13 maart). *Stimuleer het creatieve en maak zo betere jongeren*. Geraadpleegd van <https://www.standaard.be>

De Wachter, D. (2016). *De wereld van De Wachter* (2e druk). Leuven, België: LannooCampus.

Drake, J., & Winner, E. (2013). How children use drawing to regulate their emotions. *Cognition and emotion*, 27, 512-520.

European Council for Steiner Waldorf Education. (2020, 3 november). Key numbers on schools and pupils. Geraadpleegd op 9 april 2021, van <https://ecswe.eu/keynumbers/>

Facebook. (2021, 7 februari). *Chris Van der Linden : neen tegen nog minder artistieke vakken in het secundair onderwijs* [Videobestand]. Geraadpleegd van <https://www.facebook.com/NeenTegenMinderArtistiekeVakken>

- Federatie Steinerscholen. (2020a). *Factsheet Steinerscholen in België*. Geraadpleegd van <https://steinerscholen.be/factsheet-steinerscholen-in-belgie/>
- Federatie Steinerscholen. (2020b). *Steinerscholen: Onderwijs voor hoofd, hart en handen*. Geraadpleegd op 9 april 2021, van <https://steinerscholen.be/>
- Federatie Steinerscholen. (2020c, 12 februari). *Oud-leerlingen van steinerscholen doen het prima!* Geraadpleegd op 11 mei 2021, van <https://steinerscholen.be/oud-leerlingen-van-steinerscholen-doen-het-prima/>
- Fiedler, R. (2017, 5 september). *De ochtendspreuk*. Geraadpleegd op 12 april 2021, van <https://vrijeschoolpedagogie.com/>
- Gordts, P. (2021, 25 februari). Ook steineronderwijs vecht eindtermen aan bij Grondwettelijk Hof. *De Morgen*. Geraadpleegd van <https://www.demorgen.be>
- Geerdink, G., Geldens, J., Hennissen, P., van Katwijk, L., Koster, R., Onstenk, J., Pauw, I., Ros, A., Snoek, M., & Timmermans, M. (2015). *De kernopgaven bij het opleiden van leraren: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming van leerlingen, studenten en lerarenopleiders*. s.n.
- Govaerts, W. (2021, 25 februari). Steinerscholen vechten nieuwe eindtermen S.O. aan [Persbericht]. Geraadpleegd op 9 maart 2021, van <https://steinerscholen.be/steinerscholen-vechten-nieuwe-eindtermen-s-o-aan/>
- Het Laatste Nieuws. (2020, 11 februari). *Leerlingen Steinerscholen presteren slechter in het hoger onderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.hln.be>
- Hiberniaschool. (2015, 14 augustus). *Rudolf Steiner*. Geraadpleegd op 5 april 2021, van <https://hiberniaschool.be/steinerpedagogie/rudolf-steiner/>
- Hoopen, P. T., & Groesbeek, M. J. (2008). *Oh, wat zijn we creatief!* (1ste editie). Amsterdam, Nederland: Reed Business Education.
- Joostdevree.nl. (z.d.). *Atrium*. Geraadpleegd op 1 april 2021, van <https://www.joostdevree.nl/shtmls/atrium.shtml>

- KVDS. (2021, 25 februari). Ook Steinerscholen naar Grondwettelijk Hof tegen nieuwe eindtermen. *Het Laatste Nieuws*. Geraadpleegd van <https://www.hln.be>
- Lambert, M. (z.d.). *Ontdek de bijzondere kracht van kleuren*. Aartselaar, België: Zuidnederlandse Uitgeverij N.V.
- Lambrechts, W. (2014). *Hiberniaschool: What's in a name?* Geraadpleegd van <https://hiberniaschool.be/wp-content/uploads/2015/05/Hiberniaschool.pdf>
- Lievens, J. (2019). *De vrijheid van onderwijs in België*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/rapporten/2019/12/09/vrijheid-van-onderwijs-in-belgie>
- Lobo, Y.B., & Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of Head Start preschoolers. *Social Development*, 15, 501-519.
- Maenhout, K. (2021, 11 februari). *Katholiek onderwijs legt bom onder nieuwe eindtermen*. Geraadpleegd op 24 februari 2021, van [https://www.standaard.be/cnt/dmf20210211\\_95799572?fbclid=IwAR2sWySOhN9ysHCglqNu8tSqWcGP3mDSwSDNNqRD8QbYcNG7qFB47TqH1s](https://www.standaard.be/cnt/dmf20210211_95799572?fbclid=IwAR2sWySOhN9ysHCglqNu8tSqWcGP3mDSwSDNNqRD8QbYcNG7qFB47TqH1s)
- Mees-Christeller, E. (2002). *Kunstzinnige Therapieën In De Praktijk* (1ste editie). Driebergen-Rijsenburg, Nederland: Zevenster.
- Moreau, K. (2020, 18 september). Leerkrachten boos om inperken aantal lessen artistieke vakken. *Het Laatste Nieuws*. Geraadpleegd van <https://www.hln.be>
- MSV. (z.d.-a). *Middelbare Steinerschool Vlaanderen*. Geraadpleegd op 9 april 2021, van <https://www.msv-vzw.be/#:%7E:text=MSV%20biedt%20onderwijs%20aan%20in,in%20Lier%20overgaat%20in%20bso>.
- MSV. (z.d.-b). *Pedagogisch Project van de Middelbare Steinerschool Vlaanderen*. Geraadpleegd van <https://www.msv-vzw.be/themes/2016/static/pedagogisch-project.pdf>

- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. Geraadpleegd van <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>
- Neentegenogminderartistiekevakken. (2020a, 3 november). *Peter Adriaenssens - Neen tegen nog minder artistieke vakken in het secundair* [Videobestand]. Geraadpleegd van <https://www.youtube.com/watch?v=GuINCXkMR08>
- Neentegenogminderartistiekevakken. (2020b, 30 november). *Caroline Vrijens - Neen tegen nog minder artistieke vakken in het secundair* [Videobestand]. Geraadpleegd van <https://www.youtube.com/watch?v=VY5oCzIyimg>
- Nieuwsblad.be. (2021, 25 februari). Ook steinerscholen stappen naar Grondwettelijk Hof tegen nieuwe eindtermen. *Het Nieuwsblad*. Geraadpleegd van <https://www.nieuwsblad.be>
- OKO. (z.d.). Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers. Geraadpleegd op 9 april 2021, van <https://www.oko.be/>
- Parker, G. (2017). *Het kleine boek van de creativiteit* (13de editie). Amsterdam , Nederland: Uitgeverij Q.
- Passenier, H. (2020). *Waarden in het onderwijs* (1ste editie). Zeist, Nederland: Christoffor.
- Radio 1. (2020, 17 november). *Peter Adriaenssens gekant tegen minder artistieke vakken op school: "Jonge hersenen moeten brede inspiratie krijgen"*. Geraadpleegd op 24 april 2021, van <https://radio1.be/kinderpsychiater-peter-adriaenssens-tegen-minder-artistieke-vakken-jonge-hersenen-moeten-brede>
- Ramon DJV. (2012, 27 december). *Euritmie – Rudolf Steinerscholen*. Geraadpleegd op 5 april 2021, van <http://www.antroposofia.be/steinerschool/wordpress/euritmie/>
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creatieve scholen: Een revolutionaire methode over hoe we onze kinderen moeten lesgeven* (1e druk). Houten, Nederland: Spectrum.
- Scherder, E. (2017). *Singing in the brain: Over de unieke samenwerking tussen muziek en de hersenen* (4e druk). Amsterdam, Nederland: Athenaeum.

- Segers, M.S.R. (2004). *Assesment en leren als een twee-eenheid. Onderzoek naar de impact van assesment op leren*. Leiden: Faculteit der Sociale Wetenschappen.
- Society for Research in Child Development (2016). Arts programming may help lower stress in economically disadvantaged preschoolers. *ScienceDaily*. Geraadpleegd op 25 april 2021, van <https://www.sciencedaily.com/releases/2016/12/161206110315.htm>
- Steinerschool Gent. (2020). *Steinerschool Gent*. Geraadpleegd op 9 april 2021, van <http://www.steinerschoolgent.be/>
- Steinerschool Lier. (z.d.). *Steinerschool Lier – kleuter-, lagere en middelbare school*. Geraadpleegd op 9 april 2021, van <https://www.steinerschoollier.be/>
- Struys, B. (2020, 12 februari). Minder slaagkansen na steinerschool, maar dat is niet per se gevolg van methodiek. *De Morgen*. Geraadpleegd van <https://www.demorgen.be>
- Swaab, D. (2016). *Ons creatieve brein: Hoe mens en wereld elkaar maken*. Amsterdam, Nederland: Atlas Contact.
- TED. (2006, 27 juni). *How schools kill creativity* [Videobestand]. Geraadpleegd van [https://www.ted.com/talks/sir\\_ken\\_robinson\\_do\\_schools\\_kill\\_creativity?language=nl](https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?language=nl)
- Temmerman, M. (2020, 21 november). *Vrijheid van onderwijs mogelijk in het gedrang door nieuwe eindtermen, meent Raad van State*. Geraadpleegd op 24 februari 2021, van <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2020/11/21/vrijheid-van-onderwijs-mogelijk-in-het-gedrang-door-nieuwe-eindt/>
- Van Dam, J. (2013). *Menskunde, pedagogie en gemeenschapsvorming* (2e druk). Amsterdam, Nederland: Uitgeverij Pentagon.
- Van Regenmortel, J. (2020, 30 november). Jeugdpsychiater Peter Adriaenssens over de noodzaak van creatieve vakken: "Tekenen is een idee en je kan het beter uitleggen". *Het Nieuwsblad*. Geraadpleegd van <https://www.nieuwsblad.be>
- Wember, V. (2018). *Het bouwwerk van de Waldorf-pedagogie: in de visie van Rudolf Steiner* (2e druk). Amsterdam, Nederland: Pentagon.

## Bijlage 1: Interviewleidraad oud-leerlingen

### *Intro:*

Dag ... ik ben Sarah! Ik heb dit jaar mijn laatstejaarsstage gelopen op MSV Lier en ik voer nu een praktijkonderzoek naar de wijze waarop Steinerscholen hun leerlingen aan de hand van kunstzinnige vakken voorbereiden op het leven. Daarom ga ik je enkele vragen stellen over jouw ervaring op de middelbare Steinerschool. Is het voor jou oké dat ik dit interview opneem zodat ik het later kan uittypen? En mag ik jou naam vernoemen in mijn eindwerk?

### *Algemene vragen:*

Kan je iets meer vertellen over hoe jouw schoolcarrière verliep?

Wat deed jij na het secundair onderwijs? Hoe ging dat?

Welke vakken deed jij het liefst op de Steinerschool? Hoe komt dat?

Wat zijn volgens jou de sterkten van het Steiner-onderwijs?

Waar liggen volgens jou hun groeipunten?

Wat is volgens jou de meerwaarde van dit type onderwijs in onze maatschappij?

Bestaat er een bepaald profiel van Steinerleerlingen?

Kreeg/krijg je wel eens te maken met stereotypen? Zo ja, de welke? Hoe sta je hier tegenover?

Wat is iets dat je uit het Steiner-onderwijs hebt meegekregen dat je nooit meer vergeet? Wat leerde je daar?

Kan je je middelbare Steinerschool in één woord beschrijven?

## Bijlage 2: Codeerboom

### 1. Sterkten van het Steineronderwijs

- 1.1. Holistische visie
- 1.2. Subjectificatie
  - 1.2.1. Persoonlijke groei van de leerlingen staat centraal
  - 1.2.2. Vrijheid en autonomie
  - 1.2.3. Kritisch burgerschap
- 1.3. Kunst en praktijk
  - 1.3.1. Verscheidenheid aan kunstzinnige vakken op school
  - 1.3.2. Biedt een alternatief in het onderwijslandschap
  - 1.3.3. Praktische aanpak
- 1.4. Sociaal aspect
  - 1.4.1. Gemeenschapszin
  - 1.4.2. Geborgenheid
  - 1.4.3. Verhouding leerkracht/leerling
  - 1.4.4. Schoolklimaat

### 2. Groeipunten van het Steineronderwijs

- 2.1. Cognitieve uitdaging
- 2.2. Sturing
- 2.3. Differentiatie
- 2.4. Pedagogisch eiland

### 3. Profiel van de Steinerleerling

- 3.1. Eigenschappen
  - 3.1.1. Veelzijdige belangstelling
  - 3.1.2. Open houding
  - 3.1.3. Zelfstandig
- 3.2. Steineronderwijs kan voor veel verschillende types

### 4. Het leven na de middelbare school

## Bijlage 3: Interview Werner Govaerts

*Datum: 4 maart 2021*

### **Kan u mij wat meer vertellen over kunstzinnigheid binnen de Steinerpedagogie?**

“De kunstzinnigheid heeft binnen de pedagogie vele facetten. Een van de grote principes van de Steinerpedagogie is dat we de ontwikkeling van kinderen in 3 fasen zien die elk 6 à 7 jaar duren. Het eerste, soms ook het tweede jaar van het middelbaar, kan je nog bij de lagere schoolperiode beschouwen. Pedagogisch hanteren wij dat ook zo. Het middelbaar start dan bij ons pas van de 2<sup>e</sup> graad, dan veranderen we ook echt van pedagogische methode. In die hogere jaren werken wij veel zelfstandiger terwijl in de lagere school wordt er, wat kunstzinnigheid betreft, veel meer begeleid vanuit het nabootsen, enz. Binnen de Steinerpedagogie is dat kunstzinnige heel breed en dit is een probleem met de huidige eindtermen die zeer sterk geïnspireerd zijn door Cultuur in de Spiegel. Deze is een cognitieve theorie over kunst maar bij ons gaat het over zelf kunstzinnig, artistiek actief zijn. Daar investeren wij ook veel lestijden in. Heel wat van de cognitieve doelen vinden wij lichtjes overbodig, zeker als het over de lagere jaren gaat. In de bovenbouw, dat zijn de 4 hogere jaren, daar hebben wij ook een eigen vak esthetica naast de andere kunstzinnige vakken waar leerlingen zelf actief aan de slag gaan. Binnen esthetica zit dat cognitieve op zijn plaats. Binnen ASO-studierichting die voorbereidt op hoger onderwijs, worden er artistieke vakken gegeven tot in het hoogste jaar zoals muziek, plastische opvoeding en toneel. Maar het artistieke in onze pedagogie gaat nog veel verder. In de periodevakken wordt er gewerkt met een periodeschrift waar de leerlingen hun eigen handboek maken. Ook dit is een vorm van creativiteit en zelfstandigheid. Deze periodeschriften zien er idealiter ook mooi uit, dat is een deel van de opdracht om deze kunstzinnig te verzorgen. Dat kunstzinnig bezig zijn dringt bij ons doorheen alle vakken. Je kan dat niet enkel plaatsen bij de kunstzinnige vakken als MO of PO. Dat hoort even goed bij vakken als Nederlands, aardrijkskunde, biologie, enz. Gert Biesta geeft 3 doelstellingen aan het onderwijs: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Deze vind je onder andere benamingen ook terug bij Kieran Egan, een hedendaagse pedagoog en curriculumdeskundige. Net zoals Biesta klaagt Egan aan dat er in ons huidig onderwijsbeleid de doelen van kwalificatie, en eventueel ook de socialisatie, te eenzijdig naar voren worden geschoven ten nadele van de subjectificatie. De subjectificatie is het menswording, thuiskomen in deze wereld en je goed voelen in deze wereld. Wij denken dat onze kunstzinnige aanpak hierbij een grote rol speelt zonder dat er hierover veel getheoretiseerd wordt. In lessen Nederlands en vreemde talen kan je dit thematiseren en hierover praten met de leerlingen. Echter komen dan enkel diegene die verbaal ingesteld zijn aan bod, terwijl dit niet de meerderheid van de leerlingen is. Binnen kunstzinnige vakken ontstaat de mogelijkheid dat leerlingen zichzelf leren vinden door iets te creëren, door samen te werken zoals bij koor of toneelspel. Dat soort van zelfwording is voor ons een zeer belangrijke motivatie om de kunstzinnige vakken te blijven verdedigen en hiervoor een plaats voor op te eisen.”



## **Wat is het gevolg van de nieuwe eindtermen voor het secundair onderwijs op de manier waarop Steineronderwijs in Vlaanderen vorm krijgt?**

“Voor de eerste graad hebben wij, net zoals wij dat afgelopen 25 jaar hebben gedaan, gelijkwaardige eindtermen aangevraagd. Daar hebben wij zoals voor sleutelcompetentie 16, de artistieke expressie en cultuureducatie, eigen eindtermen die veel minder cognitief gericht zijn ingediend en deze zijn ook gelijkwaardig verklaard. We hebben het recht verkregen om onze eigenheid te bewaren. Maar toch zitten we met vele andere problemen die zo groot zijn dat wij hebben besloten om deze eindtermen aan te vechten aan het Grondwettelijk Hof. Dit werd vorige week bekendgemaakt. Je krijgt van elke journalist telkens de vraag om een voorbeeld te geven van een eindterm die ons niet past. Dat kunnen wij niet want er is geen enkele eindterm die wij overbodig of anti-pedagogisch vinden. Het gaat over het gehele pakket van eindtermen dat zodanig veel aan kennis, theorie en cognitieve vaardigheden bevat. Hierdoor worden onze kunstzinnige vakken, maar ook onze kunstzinnige insteek in alle andere vakken, bedreigd. De overheid beweert dat ze enkel inhoud voorschrijven en geen methoden. Dat klopt want het woord ‘methode’ komt in dat einddecreet niet voor maar onrechtstreeks gebeurt dit wel doordat er inhoud en methoden voorgeschreven en opgelegd worden. Onze methode vanuit de Steinerpedagogie is een tragere methode. Als je iemand een cursus geeft met lijsten en modellen die je uitlegt en ingestudeerd worden gaat dit veel sneller. Als je dit vanuit de leerlingen zelf wilt creëren en verlangt dat ze dat zodanig verwerken dat ze hun eigen handboek of periodeschrift van maken ga je veel grondiger te werk maar ook trager. Dan kun je veel minder inhoud zien. Inhoud en methoden kan je dus niet van elkaar loskoppelen want dat hoort samen. Dat is een grote reden waarom wij die eindtermen gaan aanvechten. Dit namelijk wegens schending van artikel 24 uit de Grondwet over de vrijheid van onderwijs. In 1996 hebben wij ook een zaak bij het Grondwettelijk Hof gehad voor de toenmalige eindtermen waarvan wij toen vonden dat ze onze rechten op een onderwijsvisie schonden. Deze zaak hebben we toen gewonnen en ontstond er als oplossing een afwijkingsprocedure waarvan wij de afgelopen jaren ook gebruik van hebben gemaakt. De eindtermen zijn dus niet veranderd na het arrest van het Grondwettelijk Hof maar er is aan dit decreet een artikel toegevoegd dat scholen met een eigen onderwijskundige visie een pakket gelijkwaardige eindtermen mogen voorstellen die geëvalueerd en beoordeeld worden door 2 commissies die een advies geven aan de regering. Dit is voor de eerste graad vorig schooljaar gebeurd maar met veel moeilijkheden. Onze eerste aanvraag voor de eindtermen omtrent sleutelcompetentie 16 heeft men aanvaard maar er zijn een aantal andere eindtermen die niet aanvaard werden. We hebben heel veel compromissen gemaakt vorig schooljaar om toch een goedkeuring van de gelijkwaardigheid te bekommen. Het recht op gelijkwaardigheid heeft ons 24 jaar goed geholpen maar nu met de hervorming van het secundair onderwijs komt onze eigenheid in gevaar. Vandaar onze juridische stappen.”

**Er zijn een aantal stereotypen die heersen over Steineronderwijs in Vlaanderen. Hierbij denk ik aan de gedachte dat de leerlingen die doorstromen vanuit het secundair Steineronderwijs hun slaagkansen lager liggen in het Hoger onderwijs dan leerlingen die doorstromen vanuit het reguliere onderwijs. Hoe kijkt u hier tegenaan?**

“Wij vinden dat de overheid ons dat verwijt op basis van te weinig gegevens. Er zijn momenteel 7 middelbare Steinerscholen die uitgebouwd zijn tot in het hoogste jaar van het secundair. Dat betekent dat wij met deze 7 scholen samen jaarlijks tussen de 150 en 200 afgestudeerden hebben. Dat maakt dat de hoeveelheid aan studenten te gering is om een statistisch onderzoek te voeren en is dus irrelevant. Als je over het verder studeren na de middelbare Steinerscholen iets wil weten moet je naar het buitenland gaan kijken waar men al veel langer middelbare Steinerscholen heeft met grotere aantallen aan oud-leerlingen. Uit onderzoek hiernaar uit Duitsland en Noorwegen blijkt dat er geen noemenswaardig verschil is tussen slaagkansen in het hoger onderwijs. Wel is er een verschil tussen de richtingen die men voortstudeert. Steinerscholen hebben significant meer oud-leerlingen die in humane en sociale richtingen verder studeren en minder in de exacte wetenschappen. Dat is de enige statistische onderbouwde uitspraak die je hierover kan doen.”

**Een ander cliché dat je soms opvangt is dat het secundair ASO in de Steinerscholen makkelijker is dan ASO in de reguliere scholen.**

“Ik heb zelf geen Steineronderwijs gevolgd maar zat op een katholieke middelbare school en ik vraag me af of ik het gekund zou hebben in een Steinerschool. Dit niet alleen door de verhoogde mate van zelfstandigheid maar om de veelzijdigheid. Binnen Steinerscholen pre-specialiseren wij niet. Wij geven een brede waaier aan vakken, waaronder ook dat kunstzinnige en dat houden wij zo tot in het hoogste jaar in het secundair onderwijs. Als je zelf als mens, hoe je in elkaar zit toch eerder in een bepaalde richting je talenten hebt en in andere richtingen niet, dan zijn andere studierichtingen in het secundair onderwijs beter geschikt voor jou. Dat brede palet is iets waarvoor je echt moet kiezen. Als je op twaalfjarige leeftijd bijvoorbeeld graag met elektrische schakelingen bezig bent en experimenteert en je wil dat op school ook krijgen, dan blijf je in de Steinerschool lang op je honger zitten. Dan ga je dat nooit krijgen op een niveau waarnaar je verlangt en kan je beter voor een wetenschappelijke richting kiezen die je daar het nodige voedsel geeft en minder veeleisend is op het gebied van bijvoorbeeld toneel. Voor zij die brede talenten hebben is de Steinerschool makkelijker dan een studierichting die tot wel 8 uur in dat ene vak investeert en waarna je een hoog niveau in dat vak gaat bereiken. Voor anderen die dan juist het talent hebben om binnen dat vak te ontwikkelen is het Steineronderwijs minder geschikt.”

### **Bestaat er zo iets als het profiel van een Steinerleerling?**

“Die veelzijdige belangstelling is een vereiste. Iemand met éézijdige belangstelling wordt bij ons al snel ongelukkig omdat hij/zij te veel geconfronteerd wordt met dingen die er niet toe behoren. Ook moet er niet alleen een wil zijn om zelfstandig te werken maar ook de vaardigheid om dit te kunnen. Deze wordt niet vooropgezet omdat dit iets is dat wij heel bewust vanaf het 2<sup>e</sup> of 3<sup>e</sup> jaar middelbaar gaan doen ontwikkelen. Toen ikzelf periode gaf in het 3<sup>e</sup> middelbaar bouwde ik dat zo op dat ik de eerste twee à drie dagen dicteerde wat er in hun periodeschrift moest komen. Tegen het einde van de periode, na 3 weken, vertelde ik gewoon en moesten de leerlingen zelfstandig aan de slag gaan met wat ze in hun periodeschrift schreven en hoe ze dit vorm gaven. Dat is voor veel leerlingen binnen de Steinerscholen een grote verandering vanaf het 3<sup>e</sup> jaar omdat dit in alle vakken door alle leraren heel bewust wordt gedaan en er heel veel bij de leerlingen zelf wordt gelegd. Wij vragen niet dat zij dit meteen kunnen maar het is wel de expliciete bedoeling om hen daartoe op te leiden. Jaap Kruithof zei me toen hij nog professor filosofie en ethiek was dat oud-leerlingen van de Steinerschool in hun eerste jaar al de attitude hadden van de licentiejaren. Dat was vaak dan problematisch want die wilden de dingen zelf aanpakken en tussenkomen terwijl heel veel andere leerlingen daar zaten om te noteren.”

### **Het viel me op gedurende mijn stage dat de Steinerscholen een hoog aantal zorgleerlingen heeft die extra ondersteuning nodig hebben. Is dit effectief een groter aantal dan in het regulier onderwijs? Zo ja, hoe komt dat?**

“De Steinerscholen hebben daar al 25 jaar een soort aanzuigeffect. Dat heeft volgens mij met twee dingen te maken. Enerzijds heeft dit te maken met die clichés van mensen en zelfs CLB's dat wanneer het in het regulier onderwijs niet lukt je eens in Steinerscholen kan proberen. Doordat wij vanuit die filosofie van Steiner ieder kind, welke gebreken of achterstanden het ook heeft, beschouwen als een zeer waardevol en uniek individu waarvan wij de eer hebben om het te mogen begeleiden. Dat vraagt van ons 200 procent inzet. Hoe groot die problemen ook mogen zijn wordt er voor die leerlingen 200 procent inzet opgebracht. Dit zorgt ervoor dat de leertrajecten die op andere scholen op een manier mislopen, bij ons rechtgetrokken worden. Als je bij een aantal leerlingen met problemen toch weer de zaak op een goede baan krijgt, ook dat verhaal wordt voortverteld en creëert op zijn beurt een aanzuigeffect. Het is echter in die zin wel problematisch dat we vaak klassen hebben, zeker in de eerste graad, waar de overgrote meerderheid van de leerlingen extra ondersteuning nodig hebben waardoor de belasting hiervan op leerkrachten en zorgmedewerkers een grote uitdaging is.”

## **Wat is vandaag de dag de meerwaarde van Steineronderwijs in Vlaanderen in onze maatschappij?**

“Maatschappelijk gezien zijn Steinerscholen de luis in de pels, ook politiek gezien. Echter worden de Steinerscholen meer en meer in allerlei overlegorganen betrokken. Dat wil niet zeggen dat onze mening gevolgd wordt. Vaak kunnen we er wel voor zorgen dat de scherpste kantjes van bepaalde onderwijsideologieën worden afgevlind, bijvoorbeeld ook nu met de eindtermen. Als de staat te ver gaat durven wij halt roepen en dat is een maatschappelijke rol die wij hebben. Een andere rol die ik graag zou willen vertolken is dat onze middelbare scholen een goed alternatief zijn voor die jongeren die een brede belangstelling hebben en geen behoefte aan een prespecialisatie hebben tegenover de mastodont-scholen waar heel veel van het secundair onderwijs in terecht is gekomen. Dit heeft een bijzondere waarde op zich alleen zijn wij veel te weinig bekend bij de overgrote meerderheid van de bevolking om op die manier van een maatschappelijke rol te kunnen spreken. In Duitsland gaat tussen de één à twee procent van de jongeren naar een Steinerschool, dan kan je spreken van een maatschappelijke relevantie, bij ons ligt dat percentage te laag. Binnen het kleuteronderwijs en de lagere school spelen wij in Vlaanderen nog een meerwaarde. Namelijk het opvoedend aspect van onderwijs aanpassen aan de echte ontwikkelingsnaden op fysiek, emotioneel en geestelijk vlak van kinderen en niet aan eisen van de maatschappij. Hier hebben wij een grotere rol te spelen dan op middelbaar niveau doordat op middelbaar niveau die kwalificatie een grote waarde heeft. Maar voor de kleuter- en lager school dreigt men vanuit het onderwijsbeleid veel te veel in te zetten op de kwalificatie die eigenlijk nog in de toekomst ligt. In de eerste plaats moet het dan gaan over de gezonde ontwikkeling van eigen capaciteiten en vaardigheden, naast ook de lichamelijke gezondheid van een kind. Als dit op de eerste plaats staat komt de rest wel nadien. Die filosofie van ‘alles op zijn tijd’ wordt vaak vergeten. Concreet betekent dat wij geen voorbereidend lezen doen in de kleuterscholen. Lezen leren ze in de eerste klas en niet in de kleuterschool. Wij zijn namelijk van mening dat wanneer je inzet op voorbereidend lezen in de kleuterscholen je de krachten en energie van dat kind vraagt, je krachten afneemt die ze nodig hebben voor hun lichamelijke gezondheid en sociale ontwikkeling, het leren spelen met elkaar. Daar neem je krachten weg die je gaat inzetten voor iets dat veel efficiënter kan als je twee jaar kan wachten. In de eerste klas zal dat leren lezen voor de overgrote meerderheid van de kinderen vanzelf gaan. Ze kijken hier dan ook naar uit, ze zijn hier klaar voor en lichamen voor uitgerust. Hetzelfde geldt ook voor de lagere school als het gaat over een hele boel vaardigheden zoals computervaardigheden. Wanneer de tijd in die ontwikkeling daar rijp voor is zal dit veel sneller en efficiënter gaan.”

## **Waar liggen nog groeikansen voor het Steineronderwijs in Vlaanderen?**

“Verschillende natuurlijk! In België zijn wij als Steinerscholen zeer goed gesubsidieerd, op dezelfde manier als andere scholen. Dat is in het buitenland vaak helemaal anders met als gevolg dat men daar vaak een laag van de bevolking aanspreekt die het kunnen betalen. Wij zijn dus laagdrempeliger op dat vlak dan Duitse Steinerscholen waardoor wij een meer divers publiek hebben in onze Vlaamse Steinerscholen met één uitzondering dat we erg witte scholen blijven. Er zijn al pogingen gedaan om hieraan te werken en dit te veranderen, sommige geslaagde en mislukte pogingen. Dit laatste is jammer genoeg de meerderheid. Als je spreekt van een verbeterpunt is dat er één.”

## Bijlage 4: Spreuken van Rudolf Steiner

De ochtendspreuk

*Ik zie rond in de wereld,  
waarin de zon haar licht zendt,  
waarin de sterren fonkelen,  
waarin de stenen rusten,  
de planten levend groeien,  
de dieren voelend leven,  
waarin de mens bezielt  
de geest een woning geeft;*

*Ik schouw diep in de ziel,  
die binnen in mij leeft,  
De Godesgeest, hij weeft  
in zon- en zielelicht,  
in wereldruimten buiten,  
in ziele diepten binnen.*

*Tot u, o Godesgeest,  
wil ik mij vragend wenden,  
dat kracht en zegening,  
voor leren en voor arbeid,  
zich in mijn ziel ontplooien.*

De avondspreuk

*Helder licht der sterren,  
straal in mijn gedachten;  
dat tot wijsheid worden, wat ik denkend wil*

*Zegenend licht der zonne,  
warme mij het harte;  
dat tot liefde worden, wat ik voelend kan*

*Goede aardemoeder,  
schenk mijn handen krachten;  
dat tot daden worden, wat ik werkend wil.*