

Oosterwoldschool Sofia

Visie

Door: Ragner Onrust
april 2020

Inhoud:

1.	Uitgangspunten	2
1.1	Uniek geestelijk wezen	2
1.2	Liefdevolle atmosfeer	2
1.3	Objectieve werkelijkheid	2
2.	Universele wetmatigheden	3
3.	Meervoudig geboorteprocess	3
3.1	Eerste zeven jaar	4
3.2	Tweede zeven jaar; Geleidelijk vrijkomen van nieuwe krachten	5
4.	Ontwikkelingswetmatigheden	6
4.1	Fysieke ontwikkeling	13
4.2	Levenskrachten ontwikkeling	13
4.3	Zielenkrachten ontwikkeling	14

1. Uitgangspunten

De visie van de Oosterwoldschool Sofia is geworteld in het antroposofisch mens- en wereldbeeld. In de nadere invulling en de verwerking naar een onderwijsplan integreren we de rijke ervaringen uit het Vrije School onderwijs sinds de oprichting van de eerste Vrije School, alsmede de opgebouwde kennis uit de ontwikkelingspsychologie, neurowetenschappen en geneeskunde.

1.1 Uniek geestelijk wezen

Het eerste uitgangspunt in onze visie is dat met het kind een uniek geestelijk wezen op aarde incarneert. Een wezen met een unieke potentie, met eigen karma, met eigen kwaliteiten en behoeften, een eigen constitutie, eigen talenten maar ook met eigen vraagstukken om op te lossen, beperkingen om te overwinnen. Een wezen dat aanvankelijk nog heel veel hulp en ondersteuning nodig heeft, maar gaandeweg en geleidelijk aan tot een zelfstandig zelfbepalend volwassen mens uit kan groeien.

In ons onderwijs willen we recht doen aan het unieke wezen van het kind en het helpen in het vinden van de juiste verbinding met de wereld. Ons onderwijs begint bij het kind. Het gaat om wat zich met het kind op aarde wil ontplooiën vanuit het geestelijke. Dat proberen we als leerkrachten te ontdekken door te leren lezen in het kind. Daaruit halen we dan datgene wat er gedaan moet worden. Vandaar dat we de school vormgeven vanuit het concrete leerlingchap en leraarschap en proberen uitgedachte concepten enkel voor dit doel dienend te houden. In iedere bijzonderheid willen we praktisch zijn en niet theoretisch. Alleen zo kunnen we het onderwijs harmonieus afstemmen op de kinderen en leerkrachten.

Ons onderwijs richt zich op wat we het kind meegeven voor het verdere leven, zodat het leven zo goed mogelijk kan gelukken. We stellen ons de taak om oriëntatie te geven en het kind te helpen om de beperkingen en belemmeringen in het fysieke en levenskrachtenlichaam te overwinnen.

1.2 Liefdevolle atmosfeer

Tweede uitgangspunt is dat we het kind welkom heten in een atmosfeer van ongedwongen liefde die de omgeving gelijkmatig doorstroomt. We willen dat het kind zich, zoals Gordon Neufeld¹ het uitdrukt, 'liefdevol uitgenodigd voelt te bestaan in de nabijheid van de leerkrachten en ervaart dat de leerkrachten zich verheugen in zijn aanwezigheid'. We willen een veilige omgeving zijn omdat dat voorwaarde is voor ontwikkeling en leren, voor het zich liefdevol overgeven aan de wereld en haar verschijningen.

1.3 Objectieve werkelijkheid

Ons derde uitgangspunt vormt de objectieve werkelijkheid. Het kind komt met de fysieke geboorte in een volkomen nieuwe en onbekende wereld. Het heeft bescherming, verzorging, voeding en voorbeeld nodig om zich geleidelijk aan meer thuis te voelen en zich te leren

oriënteren en doelgericht en effectief te bewegen in de wereld. Uiteindelijk zal alles aankomen op de relatie met de wereld, die zich geleidelijk ontwikkelt gedurende de kinderjaren.

De taak voor ons als leerkrachten is, het subjectieve van het kind (de ziel en het ik) te leiden naar het juiste contact met het objectieve (de fysiek en de levenskrachten) en daarmee ook met de wereld (de praktijk / het dagelijkse leven).

Hiervoor zien wij het als belangrijk dat het kind zich innerlijk verenigd voelt met wat het doet of maakt. Alles wat we aanbieden moet met het kind en zijn leven te maken hebben. We geven de kinderen daartoe een basiskennis van de mens waarbij de mens weer geplaatst wordt in het hele grote universum en hem daar zijn plaats geeft naar lichaam, ziel en geest.

2. Universele wetmatigheden

Het ontwikkelingsproces van het kind verloopt volgens bepaalde stappen / fasen die gestuurd worden door universele wetmatigheden.

De voor ons onderwijs belangrijkste wetmatigheid is het stapsgewijze incarnatieproces. Het kind is niet een volwassene in zakformaat maar echt wezenlijk anders. Bepaalde delen van het kind zijn nog niet echt in deze wereld aangeland. Daarmee zijn bepaalde potenties nog niet beschikbaar en moeten vooralsnog door de omgeving vertegenwoordigd / vervuld worden.

We gaan hier uit van het 4-ledige mensbeeld uit de antroposofie volgens welk vier wezensdelen bij de mens te onderscheiden zijn: het fysieke lichaam, het levenskrachtenlichaam, het zielenlichaam en de Ik-organisatie. Deze wezensdelen van de mens worden niet tegelijk geboren maar met grote tussenposen van ongeveer 7 jaar na elkaar. Welke eigenschappen de wezensdelen hebben en welke betekenis dat heeft voor het onderwijs is in het onderwijsplan uitgewerkt. In paragraaf 3 wordt een kort overzicht gegeven van de voor onze visie belangrijke punten.

Ook de ontwikkeling en uitrijping van de al geboren wezensdelen verloopt volgens bepaalde universele wetmatigheden. Deze vormen dan ook de grondslag voor de verdere uitwerking van het onderwijsplan. Zo zijn er wetmatigheden in de fysieke groei, in de uitvorming van de organen en levensprocessen en in de ontwikkeling van de mentale en sociale competenties. In paragraaf 4 wordt hier verder op ingegaan.

Een van de belangrijkste principes voor de ontwikkeling en uitrijping is door Rudolf Steiner o.a. aangeduid in de termen 'nabootsing', 'navolging' en 'nastreving'. In de woorden van Michael Winterhoff ² houdt dit in dat het kind een 'afgegrensd volwassen tegenover-zich' nodig heeft om zijn wezen te kunnen ontwikkelen en laten uitrijpen. Daar ligt de meest wezenlijke rol voor de leerkrachten, ouders en overige opvoeders. Een grote verantwoordelijkheid.

3. Meervoudig geboorteproces

Zoals hierboven aangegeven, worden de verschillende wezensdelen op verschillende leeftijden geboren. Zij treden dus na elkaar in verschijning en gaan pas na hun geboorte een directe wisselwerking met de omgeving aan. Voor die tijd is het contact indirect en mag er, zodat de

ontwikkeling ongestoord kan verlopen, niet direct op ingewerkt worden. Het kind herhaalt in haar ontwikkeling in wezen de mensheidsontwikkeling. Dat vormt een belangrijk uitgangspunt in ons onderwijs. We passen het onderwijs derhalve aan de ontwikkelingsfase van het kind (en mensheid) aan.

We delen de visie van Gabor Maté³ dat er in de ontwikkeling eigenlijk twee dingen fout kunnen gaan: 'er gebeurt iets dat niet had mogen gebeuren, of er gebeurt niet wat wel had moeten gebeuren'. Beiden willen we voorkomen. In onze visie komt dat tot uiting in het principe: 'doe wat nodig en bevorderlijk is en laat wat overbodig en zeker wat schadelijk is'.

3.1 Eerste zeven jaar

Het wezen van het kind ontvangt van de ouders een start-fysiek en, via de ouders, een start-omgeving. Vanaf het moment van geboorte treedt het kind via de start-fysiek in directe wisselwerking met de fysieke start-omgeving. Er is vanaf dat moment ook spraken van een direct vormend op de fysiek van het kind inwerken door de omgeving. Feitelijk is het kind één en al zintuig. Het kind bootst onbewust alles uit de omgeving na. Alle indrukken uit de omgeving werken door tot in de fysiek van het kind. Hierdoor is een opvoeding en scholing van het fysieke lichaam mogelijk.

Ook deze opvoeding en scholing van het fysieke lichaam verloopt weer volgens bepaalde ontwikkelingswetmatigheden. Deze worden verderop besproken en zijn in het onderwijsplan uitgewerkt.

Verder brengt het kind met de geboorte een oer-geloof in waarheid als erfenis mee uit de kosmos. Dit moeten we koesteren met ware beelden (oerbeelden) en nabootsingswaardige personen en dingen.

Kern in onze visie is dus dat we enkel datgene wat nabootsingswaardig is – goed, schoon, waar – in de omgeving van het kind willen brengen en de rest niet. Het best voldoet hieraan datgene wat de 'oerbeelden', de archetypen, het best benadert. Vandaar dat we waar mogelijk spelen in de natuur, werken met natuurlijk materialen, ambachtelijke technieken, kunstzinnige vormgeving, juiste compleet ware indrukken, morele voorbeelden.

Omvorming

Verder werkt het wezen van het kind gedurende de eerste zeven jaar aan de omvorming van het door de ouders geschonken start-lichaam. Dit start-lichaam moet helemaal omgewerkt, passend en eigen gemaakt worden. Pas wanneer dat lukt, heeft het wezen van het kind een optimaal fysiek instrument voor het verdere leven. De ondersteuning bij de omvorming en de opvoeding van het fysieke lichaam is dan ook de eerste insteek voor ons onderwijs in deze fase. Ook voor deze omvorming gelden weer universele wetmatigheden die in paragraaf 4 besproken worden en in het onderwijsplan zijn uitgewerkt.

Uitrijping

De hogere wezensdelen blijven nog lang in een soort embryonale toestand tot het moment dat ook zij geboren worden. Zij treden dus nog niet in directe verbinding met de 'buitenwereld' maar blijven als het ware nog omhuld door een energetische / geestelijke baarmoeder. Van daaruit werken ze aan de omvorming van het fysieke lichaam en aan de eigen verdere uitrijping. Er kan om die reden ook nog niet direct vormend, scholend op ingewerkt worden. Wel is het voor de ontwikkeling van de hogere wezensdelen van belang dat de 'omhulling' zo gezond mogelijk is en er voldoende voeding in beschikbaar is. Het verzorgen van die gezonde omhulling is dan ook de tweede kern voor ons onderwijs in deze fase. Vandaar dat we hoge eisen stellen aan een gezonde voedende omgeving. Ook de leerkrachten en ouders zijn omgeving voor het wezen van het kind.

Omdat de hogere wezensdelen nog volop aan het werk zijn aan de uitvorming van lichaamsstructuren en processen, mag daar geen aanspraak op gedaan worden. Dat zou immers hun noodzakelijke werkzaamheden in de lichamelijke frustreren. Vandaar dat we wachten met het aanspreken van deze krachten tot het betreffende wezensdeel geboren is. We laten de jongste kinderen zoveel mogelijk in hun dromende natuur-religieuze bewustzijn. De leerkrachten vertegenwoordigen, totdat de potenties beschikbaar komen, alle krachten van de hogere wezensdelen voor het kind. De leerkracht is voorbeeld en het streven is om een voorbeeldig voorbeeld te zijn.

3.2 Tweede zeven jaar; Geleidelijk vrijkomen van nieuwe krachten

Zo rond het zevende jaar vindt de geboorte van het levenskrachtenlichaam van het kind plaats. De levenskrachten, die voordien bezig waren met de plastische muzikale uitvorming van de lichaamsstructuren en organen, komen nu geleidelijk aan vrij en in direct contact met de omgeving. Het kind wordt feitelijk één en al beleving.

Nu kan ook het levenskrachtenlichaam opgevoed en geschoold worden. De vrijgekomen krachten richten zich nu op de omgeving en leren hoe die omgeving plastisch-muzikaal vorm heeft gekregen en hoe die kunstzinnig uit- en omgevormd kan worden. De navolging wordt het primaire onderwijs principe.

In deze tweede zeven jaar staat dus de kunstzinnige plastisch-muzikale scholing van de levenskrachten in ons onderwijs centraal. Ook dit verloopt weer volgens bepaalde universele wetmatigheden die in het onderwijsplan uitgewerkt zijn. We kiezen voor lesstof waardoor de kinderen telkens een groeiende kracht in zichzelf beleven. We kiezen voor levende lesstof, levende begrippen die met het kind mee kunnen groeien en geestelijk aanschouwelijk onderwijs. Dit betekent ook dat we de kinderen zoveel mogelijk vrij houden van abstracties en doodse begrippen.

We werken eraan om bij de kinderen een gevoel voor schoonheid te ontwikkelen door kunstzinnig onderwijs. Verder koesteren we de waarheid en houden we de kinderen vanuit oriëntatie op de volwassen leerkrachten tot het goede.

Uiteraard blijft ook de scholing van het fysieke lichaam onderdeel van het onderwijs omdat, door groei en ontwikkeling, het fysieke lichaam doorgaand scholing nodig heeft om met de veranderde verhoudingen om te kunnen gaan.

Omvorming

Ook het aanvangs-levenskrachtenlichaam moet door het kind omgevormd, passend en eigen gemaakt worden. Ons onderwijs is erop gericht het kind te ondersteunen bij die omvorming en te helpen belemmeringen en hindernissen te overwinnen. Ons onderwijs richt zich op het ontwikkelen van een juiste ademhaling, zowel op het fysieke vlak als voor de hogere wezensdelen; Concentratie en verstrooiing, activiteit en rust, enz..

Het kunstzinnige proces draagt deze ademhaling in oervorm bij zich. Steeds opnieuw concentreert de kunstenaar zich op het werk, neemt een stap terug om het geheel te overzien, en duikt dan weer meer in detail. Een ademend proces optima forma. Ook in een goed muziekstuk zien we de afwisseling van spanning en ontspanning, een ademhaling. Vandaar dat we het hele onderwijs op kunstzinnige wijze proberen vorm te geven.

Ook de ambachtelijke handvaardigheden en het handwerken dragen het ademende proces diep in zich. Dat zetten we dan ook dankbaar in als ontwikkelingsactiviteit voor de kinderen. Het werkt gezond-makend op de levensprocessen.

Geritualiseerde volgorden en handelingen dragen verder bij aan de omvorming van het levenskrachtenlichaam evenals de aansluiting van het onderwijs bij de grote en kleine ritmen van de natuur. In het periode onderwijs krijgt dit een vorm. Hetzelfde thema keert een tijd lang op regelmatige tijd terug. De kinderen verbinden zich er innig mee en daarna wordt het weer voor een tijd los gelaten en vergeten. Later wordt het weer opgepakt (herinnerd) en vervolgens weer los gelaten. Door de jaren heen wordt steeds weer teruggegrepen op wat eerder in de periodes beleefd is. Dit is een ademend proces dat het levenslichaam gezond en krachtig maakt.

Uitrijping en ontwikkeling

Omdat het zielenlichaam nog niet geboren is, zorgen we op dat gebied voor een voedende gezonde omhullende omgeving. We spreken de zielenkrachten van de kinderen, waaronder het oordeelsvermogen en abstractievermogen, nog niet direct aan. We vragen voor de puberteit in principe nog geen eigen conclusies van ze. Vrolijkheid, vredigheid en evenwichtigheid werken hier gezond door op de ontwikkeling van het zielenlichaam.

Gezond verstand en moraliteit ontwikkelen de kinderen indirect vanuit de wetmatigheden in de fysieke wereld, uit de vertellingen over voorbeeldige mannen en vrouwen in de geschiedenis en door de belichaming van de morele en intellectuele krachten door de leerkrachten.

De leerkrachten vertegenwoordigen voor de kinderen de hogere principes (morele, ethische en sociale) en de kinderen volgen na. De leerkrachten zijn oriëntatiepunt, kompas en maat voor de kinderen. We laten de kinderen zoveel mogelijk in hun dagdromende cultuurreligieus bewustzijn. We houden de kinderen vrij van het maken van betekenisvolle keuzes en van

volwassen problemen. Dat is het recept voor een onbezorgde vreugdevolle jeugd en gezonde navolging.

4. Ontwikkelingswetmatigheden

Het is ondoenlijk alle ontwikkelingswetmatigheden die van belang zijn hier in de onderwijsvisie te beschrijven. Vandaar dat we hier een aantal voor ons onderwijs leidende en omvattende wetmatigheden bespreken. Een ander deel komt in het onderwijsplan verder aan bod.

Continuïteit, oftewel alles hangt met alles samen.

De eerste wetmatigheid zou omschreven kunnen worden als de wet van de continuïteit. Het is een groot geluk dat we 's ochtends opstaan en niet alles van de voorgaande dagen, weken, maanden en jaren vergeten zijn. We kunnen voortgaan waar we 'gebleven' zijn. We bouwen voort op dat wat onze geschiedenis is. Het verleden werkt door in het heden.

Zonder dit zou er geen ontwikkeling mogelijk zijn. De consequentie is echter dat het verleden ook mede bepalend is voor het moment. Het vormt het uitgangspunt en onze bagage. Ook voor ons onderwijs. We moeten het aan de ene kant doen met wat er is en we dragen mee wat geschied is (geschieden-is).

Op een van de hoogste niveaus zien we dit principe werken in de ontwikkeling van de mens. Ieder mens herhaalt als het ware de mensheidsontwikkeling in een versneld tempo.

Maar ook op een niveau daaronder kunnen we dit principe herkennen in wat we doordragen als karma. Dit kan individueel karma zijn maar ook groeps karma, familie karma, enz.. We zijn ons in het onderwijs bewust van dit principe zowel wat betreft de kinderen als ook wat betreft de leerkrachten en ouders. En we werken eraan om karma uit te werken en eventuele belemmeringen en hindernissen die er vandaaruit bestaan weg te helpen werken. De bij de school betrokken volwassenen, in de eerste plaats de leerkrachten en de ouders, moeten voorkomen dat ze hun eigen trauma's gebreken overdragen op de kinderen. Dat vraagt (zelf-)ontwikkeling.

Een schijnbaar andere vorm van continuïteit komt juist uit de toekomst. Schijnbaar want feitelijk houdt continuïteit juist in dat verleden, heden en toekomst onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn en een continuïteit vormen. Men kan verleden, heden en toekomst dus niet los van elkaar zien. Terugkijkend zou men het 'karma' als een schaduw of uitkristallisatie van juist deze continuïteit vanuit de toekomst kunnen zien. Het gaat hier om wilsimpulsen, om een aantrekkende kracht vanuit de toekomst, om imaginatie, inspiratie en intuïtie. In ons onderwijs houden we rekening met de werking van de wilsimpulsen vanuit de toekomst. Het gaat dan in de eerste plaats om de wilsimpulsen van de leerlingen en van de bij de school betrokken mensen.

Wisselwerking en wederkerigheid

Dat alles met alles samenhangt, uit zich ook in het principe van de wisselwerking en wederkerigheid in de ontwikkeling. Het gaat hier voor ons om een soort onderwijs-ecologie en onderwijs-economie.

Als pedagogische hoofdwet (h)erkennen wij dat het hogere vormend inwerkt op het lagere.

Wanneer we het fysieke lichaam van het kind willen opvoeden, vraagt dat om de werking van de levenskrachten van de leerkracht en de omgeving. Willen we het levenskrachtenlichaam van het kind opvoeden dan vraagt dat de inzet van de zielenkrachten van de leerkracht en omgeving.

Omgekeerd is de toestand van de lagere wezensdelen ook bepalend voor de mate waarin de hogere principes daarop in kunnen werken, of misschien beter uitgedrukt het gemak waarmee dat mogelijk is. Ieder kind heeft een unieke constitutie, ook fysiek. Ieder kind is op een andere plek in zijn of haar ontwikkeling betreffende de verschillende niveaus. We houden in ons onderwijs rekening met deze individuele verschillen.

Dit houdt onder andere in dat verschillend is wat het juiste is voor verschillende kinderen en er dus ook verschillen in de benadering van de kinderen zullen zijn. We willen immers het juiste doen voor ieder kind en niet het gelijke. Dit neemt niet weg dat we klassikaal onderwijs als de juiste vorm zien voor ons onderwijs. Immers de grote lijn in de ontwikkeling van de kinderen volgt de universele ontwikkelingswetmatigheden en zorgt ervoor dat kinderen van dezelfde leeftijd toch min of meer dezelfde dingen nodig hebben. De differentiatie kan binnen het klassikale onderwijs vorm krijgen. Wel zien we noodzaak om de kleuters en onderbouw, en bij een grotere school de onderbouwklassen, te splitsen naar ontwikkelingsniveau c.q. leeftijd.

Opbouw

Een derde verschijningsvorm van het principe van de continuïteit is te vinden in het fenomeen van de opbouw. Het hogere bouwt voort op het lagere. Een stevig fundament maakt een hoge opbouw mogelijk.

In de ontwikkelingswetmatigheden vinden we dit principe o.a. terug in de ontwikkelingstheorie van Maslow en de leertheorie van Taylor en Trott. De piramide van Maslow is het beeld van deze wetmatigheid.

Behoeftepiramide van Maslow

Maslow stelt dat de ontwikkeling op een hoger niveau pas mogelijk is wanneer de behoeften op een lager niveau zijn voorzien. Pas wanneer er overschotkrachten vrijkomen, kan op gezonde wijze op een hoger niveau gewerkt worden. Zo is bekend dat een kind dat bijvoorbeeld niet ontbeten heeft en honger heeft, slecht aan leren toekomt voordat de honger is gestild.

Omgekeerd zal het aanspreken op een hoger niveau zonder dat er sprake is van overschotkrachten op het lagere niveau, het organisme beschadigen omdat het voor dat lagere niveau noodzakelijke krachten onttrekt. Dit is overeenkomstig met de visie van Rudolf Steiner dat het schadelijk is voor de ontwikkeling van het kind wanneer krachten worden aangesproken die nog niet vrijgekomen zijn uit de lichamelijke organisatie.

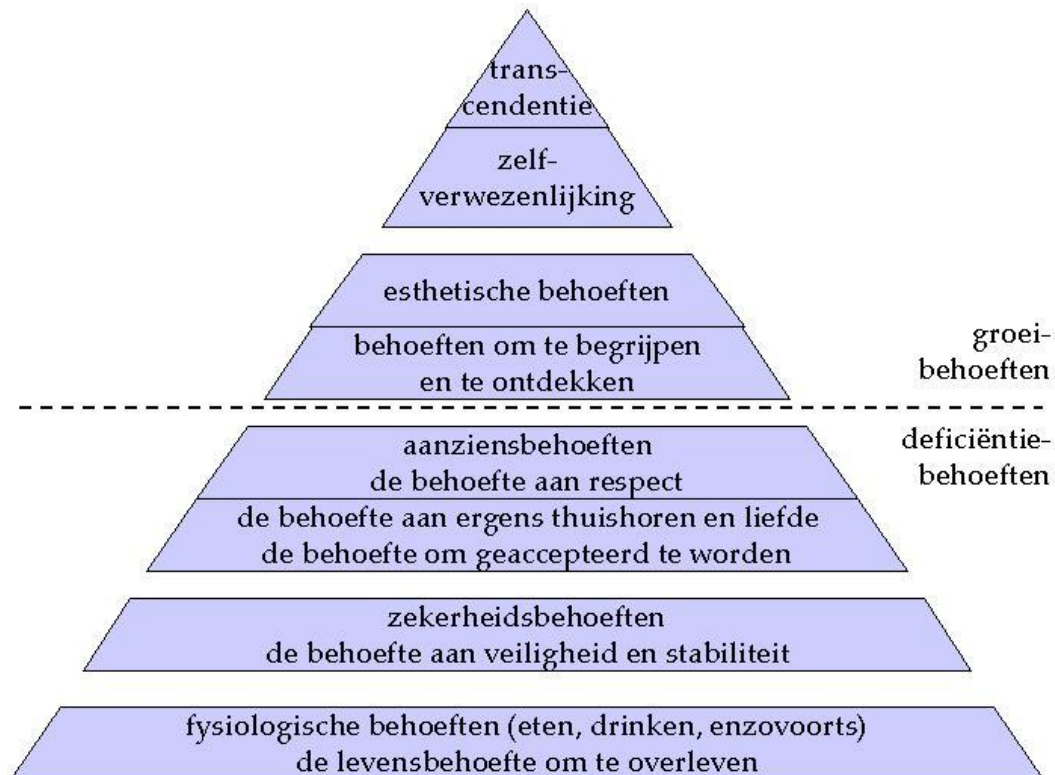
Wij delen deze visies en passen ons onderwijs daarop aan. Wij vragen dus geen vaardigheden op een hoger niveau voordat de lagere niveaus voorzien zijn en er overschotkrachten vrij zijn gekomen, kortom voordat de kinderen er werkelijk volledig aan toe zijn.

We zien de noodzaak dat eerst de deficiëntiebehoeften volgens Maslow zijn voorzien voordat de groeibehoeften kunnen worden voorzien en er geleerd kan worden.

In ons onderwijs richten we ons voor de kleuters geheel in overeenstemming met de behoeftepiramide van Maslow op het voorzien in de deficiëntiebehoeften. De eventueel vrijkomende overschotkrachten kunnen in ons onderwijs uitstromen naar het eerste niveau van de groeibehoeften, namelijk de behoefte om te ontdekken. De behoefte om te begrijpen op dat niveau houden we nog geheel in een slapend / dromend natuurreligieus 'begrijpen'.

Voor de onderbouw reikt ons vormende werk in het onderwijs van de bodem van de piramide tot en met de esthetische behoeften. Maar uiteraard vanuit de wetenschap dat eerst de lagere niveaus moeten zijn voorzien.

De behoeftepiramide van Maslow geldt in principe voor ieder mens en dus ook voor de leerkrachten. Vandaar dat we de school ook zo inrichten dat naar die kant aan de behoeftepiramide wordt voldaan. Ook voor de leerkrachten moet de school gezond zijn en voorzien in de behoeften.



Basisbehoeften (deficiëntiebehoeften) voorzien -> overschot -> individualisatie -> socialisatie

Basisbehoeften (deficiëntiebehoeften) voorzien -> overschot -> volwassenwording -> socialisatie

In de Salutogenese (ontstaan van gezondheid) naar Antonovsky vinden we dezelfde principes terug: samenhang, zingeving, hanteerbaarheid, verbinding. Onderwijs naar deze principes is dus ook gezond-makend onderwijs.

Leerpiramide naar Taylor & Trott;

De leerpiramide van Taylor en Trott geeft eenzelfde beeld als de behoeftepiramide van Maslow, maar dan voor de meer psychomotorische kant van de kinderonwikkeling. De basis wordt gevormd door het centraal zenuwstelsel. Wanneer daar gebreken zijn, wordt alles wat daarboven staat onzeker en gebrekkig. Een optimaal ontwikkeld en gerijpt centraal zenuwstelsel biedt de optimale basis voor de verdere ontwikkeling en uiteindelijk ook het academische leren. Hetzelfde geldt voor ieder bovenliggend niveau. Indien daar iets niet optimaal uitgevormd is, zal dat problemen geven op een hoger niveau.

Uit het model blijkt onder meer hoeveel stappen er voor het academische intellectuele leren komen. En veel van de voorwaarden voor het academische intellectuele leren liggen op het

fysieke en psychomotorische vlak. Het is dan ook goed te begrijpen waarom binnen de Waldorf pedagogiek oorspronkelijk het academische intellectuele leren pas vanaf de puberteit gepland is.

Conform de leerpiramide richten we ons onderwijs voor de kleuters op de onderste niveaus van de piramide; het centraal zenuwstelsel, de zintuigen, het sensomotorische systeem en de onderste laag van het psychomotorisch systeem.

Voor de onderbouw reikt ons onderwijs ieder jaar geleidelijk een klein stukje hoger, wanneer de overschotkrachten daartoe de mogelijkheid geven. Het academische leren willen we in principe enkel vanuit de overschotkrachten laten gebeuren en blijven inbedden in een geestelijk aanschouwelijk onderwijs binnen een dromend cultuurreligieus bewustzijn.

Zowel de piramide van Maslow als de Leerpiramide zullen de grondslag vormen voor ons leerlingvolgsysteem en onze zorgstructuur.

De leerpiramide geldt ook in principe voor ieder mens maar is met name voor kinderen zeer relevant voor de ontwikkelingsstappen. Hogere niveaus zijn enkel mogelijk bij voldoende uitvorming van de lagere niveaus. Wanneer er op hogere niveaus wat wordt gevraagd terwijl het lagere niveau nog niet voldoende uitgevormd is, zal het hogere niveau ook niet voldoende

Pyramid of Learning

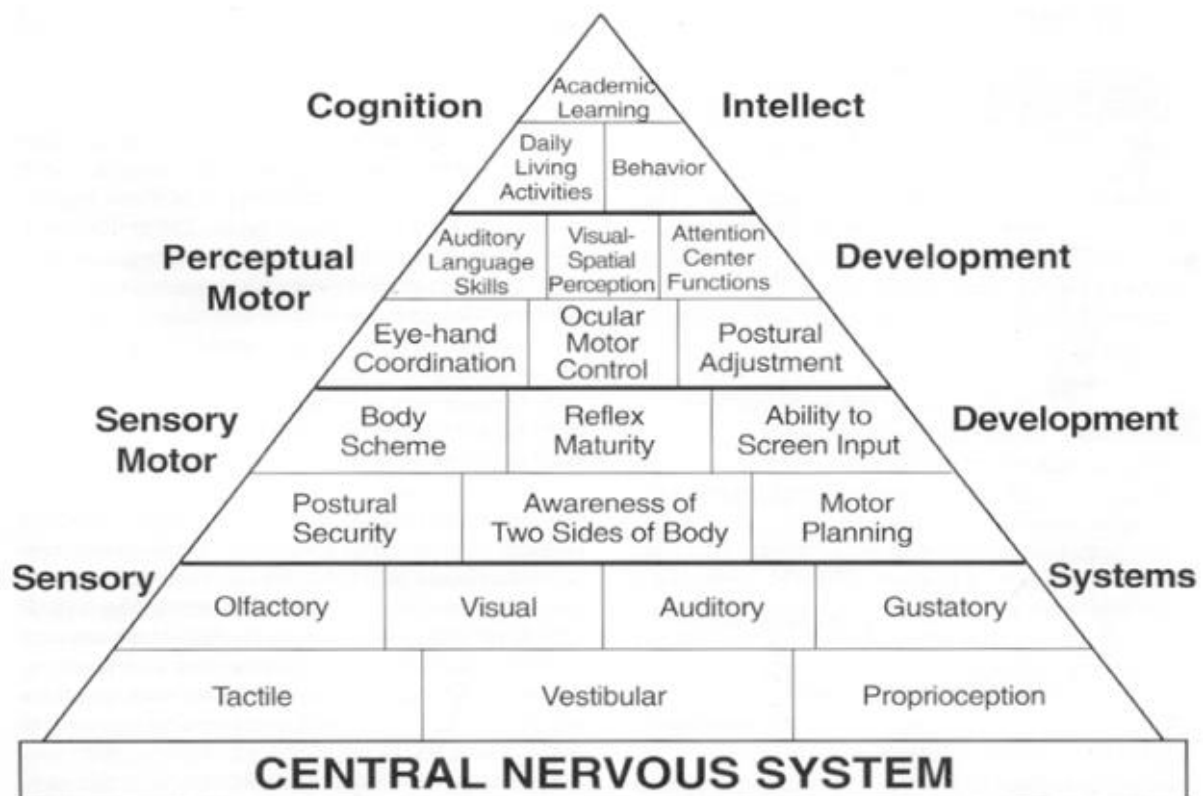


Figure 1-3. Printed with permission.

© Taylor/Trott 1991

ontwikkeld kunnen worden. Hoe beter de uitvorming op het lagere niveau is, hoe beter de uitvorming op het hogere niveau kan worden.

Ontwikkelingspsychologie

Binnen de ontwikkelingspsychologie herkent men ook verschillende wetmatigheden die deels terug te voeren zijn op bovengenoemde grote wetmatigheden. Zo wordt breed gedragen dat een volgende ontwikkelingsfase pas in kan gaan wanneer de voorgaande voldoende is uitgerijpt. Vervae⁴ geeft een chronologische opeenvolging van zulke stappen in de ontwikkeling en geeft ook aan dat het aanbieden van leerstof die vaardigheden vraagt die nog niet zijn ontwikkeld, niet alleen volkomen zinloos is vanuit het oogpunt van het leren, maar ook schadelijk voor de ontwikkeling. Zo waarschuwt hij dat bij te vroeg aanbieden van het lezen dyslexie kan ontstaan. Wij delen de visie dat een te vroeg aanbieden van leerstof niet goed uitpakt en stemmen ons onderwijs daarom af op de ontwikkelingsfase van de kinderen in plaats van op een uitgedacht concept of methodiek die door mensen is bedacht die onze kinderen niet kennen. De ontwikkeling van de kinderen is ons curriculum.

Gabor Maté noemt als basisprincipe, dat men het individu niet van zijn omgeving los kan zien. Tevens kan men de psyche niet los van het lichaam zien. Wij zien dat ook zo en besteden dus veel zorg aan de omgeving en aan de lichamelijke ontwikkeling. Daarmee werken we indirect ook op de ontwikkeling van de psyche.

Maté noemt stress als een van de belangrijkste factoren die ontwikkeling en leren belemmeren. Het voorkomen van stress is dus een van de prioriteiten wanneer men effectief onderwijs wil geven.

In onze visie nemen we de aanbevelingen van Maté over en werken aan stress minimalisatie door het bieden van:

- zekerheid; o.a. door volwassen oriëntatie
- voldoende ware informatie; o.a. oerbeelden en belevingen
- lokale controle; o.a. beheersing van het lichaam, ambachten, kunst
- menselijke verbinding; o.a. volwassen oriëntatie en atmosfeer van liefde
- een aan de ontwikkelingsfase aangepaste vrijheid; o.a. spel

Verder geeft Maté nog een zeer waardevolle karakterisering van wat kinderen nodig hebben als kwaliteiten in de opvoedende en zorgende volwassenen in hun omgeving. Willen kinderen gedijen en de cruciale hersenstructuren kunnen ontwikkelen dan moeten er opvoedende zorgende volwassenen in de omgeving van het kind zijn die voldoen aan de volgende kenmerken:

- Niet-gestrest
- Niet-gedepimeerd
- Verbonden
- Afgestemd
- Emotioneel en consistent beschikbaar

- Reagerend
- Liefdevol
- Authentiek
- Zelf-regulerend

Wij zien dit als essentiële eigenschappen van de leerkrachten en verwerken dat ook in het leerlingvolgsysteem als ontwikkelingsbepalende omgevingsinvloeden. Verder is het dus van het grootste belang dat de leerkrachten voortdurend werken aan deze kwaliteiten.

Maté onderstreept dat betrokkenheid essentieel is voor leren. Dit kan enkel in een veilige omgeving. En daarvoor zijn volgens hem twee dingen noodzakelijk:

- Onvoorwaardelijke liefdevolle acceptatie en afgestemde ondersteuning in de aanwezigheid van de opvoeders (kortom een liefdevolle verbinding)
- Geen stress.

Wij implementeren deze noodzakelijkheden in ons onderwijs.

Verbindingsfasen

Waar het uiteindelijk op aankomt is de juiste verbinding van het kind met zijn omgeving (inclusief het eigen lichaam). Daarom kijken we in wat meer detail naar de wetmatigheden in de ontwikkeling van verbinding.

De verbinding via de zintuigen en de psychomotoriek wordt later besproken bij de fysieke ontwikkeling. We starten hier met de tussen-menselijke verbinding.

Gordon Neufeld heeft een model ontwikkeld met zes fasen / niveaus van verbinding die ieder kind ideaal gesproken met zijn opvoeders zou ontwikkelen gedurende de eerste zes jaar van zijn leven. Door te zorgen dat elk van deze paden van verbinding sterk zijn tussen de kinderen en de opvoeders, verzorgen we hun natuurlijke neiging om onze leiding te volgen en met ons samen te werken. Ook wanneer nieuwe vertrouwenspersonen / opvoeders / leerkrachten intrede doen, dienen deze stappen doorlopen te worden.

De zes fasen worden hier in de visie enkel genoemd, maar komen terug als punten in het leerlingvolgsysteem en uiteraard het leerplan.

De zes niveaus zijn:

- 1 Nabijheid; contact en verbinding
- 2 Overeenkomstigheid en identiteit
- 3 Behoren tot en loyaliteit
- 4 Betekenisvol zijn en waardering
- 5 Liefde en warmte
- 6 Gekend worden

Voor hier in de visie is van belang dat dit ook een wetmatigheid vormt in de zin dat een volgend niveau niet bereikbaar is, of niet optimaal ontwikkeld kan worden wanneer het onderliggende

niveau niet voldoende ontwikkeld is. Ook deze wetmatigheid verwerken we in het onderwijsplan en leerlingvolgsysteem. Tevens verzorgen we deze stappen op het moment dat een nieuw kind op school komt en zich met de leerkracht moet verbinden of wanneer er een nieuwe leraar komt.

Een andere interessante visie op verbinding geeft Brené Brown⁵. Zij noemt de volgende pijlers voor verbinding:

- Grenzen;
- Betrouwbaarheid;
- Verantwoordelijkheid;
- Vertrouwelijkheid;
- Integriteit;
- Oordeelsvrij;
- Goedmoedig / groothartig;

Wij zien deze pijlers als belangrijk in de vormgeving van onze school en als essentiële kwaliteiten van de leerkrachten. Vandaar dat deze punten uitgewerkt worden in het onderwijsplan en de schoolstructuur.

Verbindingsstoornissen

In de ontwikkeling van tussen-menselijke verbinding kunnen verstoringen optreden. Michael Winterhoff onderscheidt drie soorten van verbindingsstoornissen:

- Partnerschappelijkheid
- Projectie
- Symbiose

Om deze ingrijpende verbindingsstoornissen te voorkomen of op te heffen zijn de volgende zaken van belang in ons onderwijs:

- In zichzelf rustende (dus afgegrensde) structuur biedende volwassenen met visie als oriëntatiepunt.
- De kinderen kunnen dan in de liefde en structurele veiligheid van de volwassenen rusten.
- Bepaald-worden door volwassenen is in de kinderleeftijd noodzakelijk om bepaalde ontwikkelingsstappen te kunnen maken.
- Voldoende tijd en rust (ook voor volwassenen); Druk / stress moet vermeden worden
- Rituelen zijn belangrijk; Geritualiseerde volgorden en handelingen
- Het kleine kind heeft heel veel van hetzelfde nodig: zelfde volwassenen, zelfde ruimte, zelfde dingen, zelfde rituelen, Dus niet teveel indrukken, veranderingen, vrijheid.
- Kind moet kind gelaten worden.
- Kinderen leiden in handelingen. Dit ook blijven doen ook al kunnen ze het al. Stapsgewijs & langzaam.

- Inoefenen (herhalen) en begeleiden blijft lange tijd nodig ook al kunnen ze het schijnbaar. Men kan niet leren van uitleg en voorbeeld alleen; oefening nodig .
- Natuur is belangrijk omdat het de meeste benodigdheden van nature in zich draagt
- Cultuur is belangrijk; ook goed en gezamenlijk eten.
- Spiritualiteit / religie is belangrijk

We delen deze visie van Michael Winterhoff en zien die ook in overeenstemming met het antroposofische mensbeeld. De emotionele & sociale psyche kan zich niet vormen in de vrije ruimte maar enkel in de interpersoonlijke ruimte, van mens tot mens. Een in zichzelf rustend, afgegrensd 'tegenover-zich' is nodig. Een volwassen menselijk tegenover zich. We nemen de punten van Winterhoff dan ook mee in ons onderwijsplan.

4.1 Fysieke ontwikkeling

Het meest fysieke aan de mens zijn de botten en de zintuigen. Hoewel het skelet en de zintuigen al spoedig na de geboorte functioneel zijn, is het nog niet meteen af. Zo is de fontanel nog open, komen de volwassen tanden rond 6 – 7 jaar, worden de laatste botstructuren in de pols pas rond het 12^e jaar gevormd en blijven de botten groeien tot omstreeks het 18^e tot 21^e jaar.

In de fysieke ontwikkeling spelen verschillende belangrijke wetmatigheden waar we in het onderwijs rekening mee houden:

- De juiste bouwstenen zijn essentieel voor een gezonde en juiste opbouw van het lichaam; een goede fysieke voeding is dus van het grootste belang. Hierom kiezen we voor biologische producten en waar mogelijk biologisch-dynamisch.
- De hogere krachten uit de omgeving en het kind werken in op het fysieke lichaam van het kind. Zo past de botstructuur en dichtheid zich aan, aan de krachten die erop inwerken. Ook worden de zintuigen gevormd door dezelfde krachten die ze waarnemen. Belangrijk dus dat de juiste krachten in de juiste mate op het fysieke lichaam in kunnen werken. In het onderwijs willen we negatieve krachtwerkingen zoveel mogelijk voorkomen. Vandaar dat we kiezen voor natuurlijk en gezond. Dat houdt onder andere in dat we werken aan een EMF en schadelijke stof vrije omgeving.
- Functie bepaalt vorm / Adaptatie en overcompensatie; Door te doen worden zowel de botstructuren als de zenuwstructuren aangelegd. Vandaar dat in ons onderwijs het doen, oefenen, beweging op de voorgrond staat. Het gaat daarbij dan natuurlijk om het juiste doen.
- De zintuigen zijn de poorten naar de buitenwereld en de psychomotoriek hangt samen met de toegang tot de binnenwereld. Vandaar dat zintuig en psychomotoriek scholing een centrale plaats innemen in ons onderwijs.
- Zintuigen (zintuigscholing); de zintuigen zijn bijna net zo fysiek als natuurkundige apparaten. Ze worden gevormd door de entiteit van waarneming. Ogen door het licht, oren door geluid. Voor de juiste uitvorming zijn dus kwalitatief hoogwaardige indrukken nodig. Daar kiezen we dan ook voor in ons onderwijs en onze school.

- Reflexen: Reflexen die zich niet volledig ontwikkelen kunnen niet geïntegreerd worden en opvolgende reflexen ontwikkelen zich niet. Ook kunnen blijvende reflexen niet volledig ontwikkeld zijn. We werken in ons onderwijs met reflex integrerende en uitrijpende oefeningen, testen de kinderen ook op de status van de reflexen en volgen de ontwikkelingen in het leerlingvolgsysteem.

4.2 Levenskrachten ontwikkeling

De fysieke uitingsvormen van de levenskrachten zijn vooral in de klieren en uitscheidingsorganen te vinden. In het niet fysieke uiten de levenskrachten zich vooral in levendigheid, levenslust, behendigheid, stroming, ritme, maar ook in de temperamenten van de kinderen. We vormen ons onderwijs daarom zo levendig mogelijk, sluiten aan bij de ritmes van de natuur en houden rekening met de temperamenten van de kinderen.

Zo kiezen we o.a. voor het aanbieden van:

- Levende leerstof die mee kan groeien met het kind
- Fysieke oefeningen waarbij de kinderen toenemende kracht ervaren

We ondersteunen de levenskrachten verder door:

- Ritmisch verloop dat ontwikkeling in zich draagt
- Ademend geheel
- Kunstzinnigheid
- Vlijt

4.3 Zielenkrachten ontwikkeling

De zielsmatige en geestelijke vorming van het kind zien we als behorend tot de soevereine bevoegdheid van het wezen zelf en laten we daarom in ons onderwijs vrij, c.q. ongemoeid. Zolang deze wezensdelen nog niet geboren zijn (dus tot ongeveer 14 jaar voor de zielenkrachten) zal de leerkracht deze hogere wezensdelen vertegenwoordigen.

Verder scheppen we een voedende ruimte voor de ontwikkeling van de zielenkrachten. Hiervoor is o.a. van belang:

- Luchtigheid
- Speelsheid
- Uitgebalanceerdheid / evenwichtigheid.

Morele en religieuze gevoelens hebben een sterk-makend effect op het astrale lichaam. Zij krijgen daarom een belangrijke plek in ons onderwijs.

Het zenuwstelsel is meest fysiek van de astrale mens. Hier is dus veel samenhang met de fysieke ontwikkeling. Een belangrijke voorwaarde voor een goede ontwikkeling van de zielenkrachten vormen daarom o.a. de psychomotoriek en hogere functies zoals ook in de

leerpiramide is uitgedrukt. Het zenuwstelsel zorgt niet alleen voor toegang tot de buitenwereld maar ook voor de afspiegeling en de beleving van de binnenwereld.

Gordon Neufeld geeft in een waardevol beeld van de 'hersenen' prachtig de belangrijkste wetmatigheden voor ontwikkeling van de zielenkrachten weer: "De hersenen zijn geen systeem voor informatieverwerking maar een probleem-oplos-systeem. Probleem-oplos-systemen worden ontwikkeld door spelen. De hersenen ontwikkelen niet door het leren van het ABC"

In ons onderwijs is dit uitgewerkt naar veel spel in een veilige omgeving, maar met acceptabele risico's en beperkingen. Ook frustraties vormen een essentieel deel van het onderwijs. Zonder frustraties kunnen de kinderen namelijk geen voorzichtigheid ontwikkelen, vormen ze ook geen probleem-oplos-competenties (adaptaties en transformaties), en oefenen ze niet in het oplossen van stress.

Dit wordt verder uitgewerkt in het onderwijsplan, het leerlingvolgsysteem en de zorgstructuur.

¹ Gordon Neufeld; Canadees ontwikkelingspsycholoog en auteur, met 40 jaar ervaring als klinisch psycholoog voor kinderen, jeugd en hun opvoeders.

² Michael Winterhoff; Duitse kinder- en jeugdpsychiater, psychotherapeut en auteur

³ Gabor Maté; Canadees arts en auteur.

⁴ Ewald Vervaet; Ontwikkelingspsycholoog, docent en auteur.

⁵ Brené Brown; Amerikaanse onderzoeks professor in de Sociologie en auteur.