

WERELDORIENTATIE : INHOUDSTABEL

INLEIDING	1
ALGEMENE DOELSTELLING WERELDORIENTATIE	4
1. Algemene formulering	4
2. Concretisering in verschillende domeinen	5
2.1 Natuur	
2.2 Technologie	
2.3 Mens	
2.4 Maatschappij	
2.5 Tijd	
2.6 Ruimte	
BEGINSITUATIE	8
1. Verwachtingen eerste graad	8
1.1 Bij de instap in de eerste graad	
1.2 Ontwikkelingen tijdens de eerste graad	
2. Verwachtingen bij de tweede graad	10
2.1 Bij de instap in de tweede graad	
2.2 Ontwikkelingen tijdens de tweede graad	
3. Verwachtingen voor de derde graad	10
3.1 Bij de instap in de derde graad	
3.2 Ontwikkelingen doorheen de derde graad	
DOELSTELLINGEN	15
Natuur	16
Levende natuur: dier en plant	
Niet-levende natuur	
Mens-Gezondheidseducatie	
Milieu-Educatie	
Technologie	30
Mens	35
Ik en mezelf	
Ik en de ander	
Ik en de anderen: in groep	

Ik en de anderen: volwassenen
Algemeen besluit

Maatschappij	45
Sociaal-economische verschijnselen	
Sociaal-culturele verschijnselen	
Politieke- en juridische verschijnselen	
Tijd	55
Dagelijkse tijd	
Historische tijd en algemene vaardigheden tijd	
Ruimte	61
Oriëntatie-, kaart- en algemene vaardigheden	
Ruimtebeleving-, ruimtelijke ordening/bepaaldheid en algemene vaardigheden	
Verkeer en Mobiliteit	

DIDACTISCHE EN METHODOLOGISCHE ORIENTERINGSPUNTEN

68

1. Algemene uitgangspunten en consequenties	68
1.1 De leerlingen in hun totale persoon bij het onderwijs betrekken	
1.2 Een (inter-)actief en constructief leerproces mogelijk maken	
1.3 Zorgbreedte ontwikkelen	
1.4 Samenhang voorzien in het onderwijsaanbod	
1.5 Aandacht voor het “Leren leren” en voor “Sociale vaardigheden”	
2. Ordening van de leerinhouden	71
3. Geïntegreerd werken: opeenvolgende fases	72
3.1 Probleemformulering en -analyse	
3.2 Planning	
3.3 Verwerkingsfase	
3.4 Synthesefase	
3.5 Evaluatiefase	
4. Systematiek verwerven complementair aan thematisch werk	75
4.1 Instructie aansluitend op de syntheseactiviteiten binnen geïntegreerde aanpak	
4.2 Instructie los van de geïntegreerde aanpak	
5. Spanningsvelden	76
5.1 Inbreng van de leerkracht en inbreng van de leerlingen	
5.2 De ontwikkeling van het onderwijs-leermilieu	
5.3 Onderwerpkeuze door de leerlingen en leerplan	
5.4 Systematiek van het occasionele	
5.5 Samenhang met andere leergebieden	
6. Horizontale samenhang bevorderen: aandacht voor “educaties”	80

7. Basiscompetenties

82

- 7.1 Waarnemen in de werkelijkheid
- 7.2 Hypothesen formuleren en toetsen
- 7.3 Onderzoeken en zich informeren
- 7.4 Opbouwen van “eigen” referentiekaders
- 7.5 Overleggen en samenwerken
- 7.6 Actief in de wereld staan

MEDIA 85

1. Infrastructuur

85

- 2. Documentatiemateriaal 85**
- 3. Onderzoeks- en experimenteermateriaal 86**
- 4. Communicatiemedia 86**
- 5. Bronnen voor leerlingendocumentatie 86**

EVALUATIE 88

1. Verschillende aspecten van evaluatie binnen wereldoriëntatie

88

- 2. Permanente evaluatie 89**
 - 2.1 Permanente evaluatie van het individuele leerproces
 - 2.2 Permanente evaluatie van het groeiproces
- 3. Evaluatie van afgeronde gehelen van leerinhouden WO 91**
 - 3.1 Evaluatie van domeinspecifieke leerinhouden
 - 3.2 Evaluatie van domeinoverschrijdende leerinhouden
- 4. Rapportering 93**
- 5. Besluit 94**

ONDERWIJSTIJD 95

BIBLIOGRAFIE 96

- 1. Algemeen 96**
- 2. Domeinspecifieke literatuur 96**

SAMENSTELLING VAN DE COMMISSIE 98

1. INLEIDING

Het leergebied 'Wereldoriëntatie' draagt bij tot het hele proces van actief in de omringende wereld ingroeien en bewust met deze wereld kunnen omgaan. Het neemt binnen de opleiding in het lager onderwijs een zeer belangrijke plaats in.

Dit leerplan WO moet in zijn totaliteit gelezen en begrepen worden. Het kan niet volstaan te refereren naar één hoofdstuk (bijv.: doelstellingen of didactiek,...) om de eigen onderwijspraktijk te rechtvaardigen. Het moet daarenboven verder geconcretiseerd worden door de school in het schoolwerkplan.

Dit leerplan slaat **een brug tussen de eindtermen W.O. en het onderdeel van het schoolwerkplan inzake WO.** Dit laatste is daarom een concrete invulling van het leerplan en de achterliggende visie, in functie van de behoeften en mogelijkheden van de school. Deze eigen invulling heeft enerzijds te maken met **de unieke sociale en geografische achtergrond van elke school.** Bijvoorbeeld: de achtergrond van een landelijke school dichtbij de kust is anders dan deze van een school in een industriële en grootstedelijke omgeving. Anderzijds heeft dit ook te maken **met de eigen oriëntering en deskundigheid** terzake die er in de school aanwezig is of die zij wil ontwikkelen. Scholen krijgen immers de kans om uiteenlopende leerdoelen zelf verder uit te werken. Ze kunnen hierbij een beroep op aanwezige bijzondere deskundigheden bij de leerkrachten en eventuele externe medewerkers. **Dit leerplan verplicht scholen wel om te kiezen** (bijv.: een meer of minder open aanpak binnen WO; een keuze voor concrete technische constructies, een beperkte of uitgebreide indeling van de tijdband, de inbreng van media, de materiële-organisatorische aspecten,...).

Nieuwe visies op onderwijs brengen nieuwe werkvormen mee. Het is nodig dat leerkrachten zich verder bijscholen om deze te beheersen. **Het leerplan is in zijn globaliteit dus op te vatten als een basis waarop scholen verder moeten bouwen om de eindtermen binnen een schooleigen context te kunnen realiseren.**

Het leergebied WO is door de wetgever **geordend in zes verschillende domeinen.** In zijn motivering heeft de wetgever benadrukt dat deze opsplitsing bedoeld was om het totale terrein aan leerinhouden inzichtelijker te ordenen. Hij laat daarom ruimte open voor eigen leerstofordening en de daarbij horende didactische werkvormen. We hebben deze keuzemogelijkheden verder geconcretiseerd en geven richtingen aan zonder normatief te willen zijn. We stellen hiermee de verschillende schoolteams beter in staat om bewust te kiezen en een eigen schoolontwikkeling te plannen.

Dit leergebied bevat een nieuw domein, nl. "Technologie". De domeinen "Mens" en "Maatschappij" refereren naar het vroegere leergoed "Sociale & burgerlijke opvoeding". Deze domeinen betreffen leerinhouden die voorheen ook al aan bod kwamen maar waaraan er nieuwe toegevoegd zijn, die in een ruimere context geplaatst werden. Door de leerdoelen "Mens" als domeinspecifieke eindtermen te formuleren, wordt het hele domein van de totale persoonlijkheidsontwikkeling een belangrijk aspect van het onderwijs in de lagere school. Als eindtermen betreft het immers leerdoelen die bij de meerderheid van de leerlingen moeten gerealiseerd worden.

Onze visie op WO sluit direct aan bij het **"wereldoriënterend leren"**, zoals dit reeds in de leerplannen van 1936 en 1957 aanbevolen werd. De "uitbating van het milieu" zoals daar beschreven, werd geactualiseerd onder invloed van recente pedagogische inzichten en werkvormen. We benadrukken hierbij vooral de noodzaak van het actief leren door eigen onderzoek en door samenwerking. Het ontwikkelen van een krachtige onderwijsleeromgeving is een basis om tot een rijker en effectiever leren bij de kinderen te komen.

In hoofdstuk 2 bieden we een **algemene doelstelling WO** aan. Vanuit deze algemene formulering komen we tot domeinspecifieke formuleringen.

In hoofdstuk 3 geven we een uitgebreide **beginsituatie** weer. Aan de hand van een psychologisch portret van het opgroeiende kind in de lagere school, vertalen we ontwikkelingspsychologische inzichten naar een concreet beeld over leerlingen. Het psycho-motorische, het cognitieve en het dynamisch-affectieve vormen de basiscomponenten. We bieden hiermee een wetenschappelijk geïnspireerd kader om concrete interesses en motieven van kinderen, in relatie met hun directe omgeving, beter te begrijpen. Dit moet leerkrachten ondersteunen om echt op die interesses en motieven in te gaan als basis van veel leeractiviteiten.

Anderzijds vormt dit kader ook een basis voor de ontwikkeling van de leerlijnen. Hierbij zijn we uitgegaan van de formulering naar invulling van de leefwereld van kinderen. In de eerste graad is dit de (zeer concrete) directe “leefomgeving”. In de tweede graad wordt dit begrepen als een zich uitbreidende “leefwereld”. In de derde graad tenslotte krijgen kinderen zicht om de bredere “wereld” waar zij in leven.

Hoofdstuk 4 vormt de hoofdbrok van dit leerplan. Het bevat **leerlijnen per domein**. We hebben deze leerlijnen per graad ingedeeld. Deze indeling moet voornamelijk als richtinggevend begrepen worden. We achten hier en daar verschuivingen mogelijk. Het bevat ook geen enkele optie voor graadsonderwijs of voor een andere leeftijdsindeling.

De leerlijnen zijn verder opgedeeld in verschillende categorieën. Leerdoelen bestaan immers uit gehelen van feitenkennis, begrippen en relaties die leiden tot inzichten, tot vaardig met de realiteit omgaan en tot attitudevorming. De verschillende categorieën zijn nauw met elkaar verweven. We gaan ervan uit dat de leerkracht deze onderdelen zelf aanvult en concretiseert in functie van de eigenheid van zijn school (populatie, omgeving,...). Attitudes werden binnen het onderdeel “vaardigheden” geplaatst, omdat ze voornamelijk met performant (direct waarneembaar) gedrag te maken hebben.

Onze formulering van inzichten, vaardigheden en attitudes hebben een meer eisend karakter dan de vorige categorieën. Ze zijn dan ook algemener van aard en vormen onderdelen voor de referentiekaders en competenties waarvan sprake in hoofdstuk 2 en 5. Leerdoelen die direct aansluiten bij de eindtermen worden als dusdanig aangeduid. Het nummer dat erbij staat refereert naar de betreffende eindterm binnen het hoofdstuk WO van de eindtermen.

Hoofdstuk 5 gaat in op de didactische en methodologische oriënteringspunten. Wij argumenteren uitgebreid voor een geïntegreerde aanpak van de leerdoelen WO, gekoppeld aan periodes waarin de nadruk ligt op het verwerven van domeinspecifieke systematiek.

We zijn voorstander van een zeer open aanpak waarbij de belevingswereld van de kinderen een belangrijk uitgangspunt is voor constructieve en (inter-)actieve leerprocessen. We hebben dit spanningsveld omschreven en laten het schoolteam voor zichzelf kiezen hoever zij deze weg opgaan.

Horizontale en verticale samenhang worden nagestreefd door het benadrukken van zogenaamde “educaties” en “basiscompetenties” voor W.O.

In hoofdstuk 6 geven we een overzicht weer van de noodzakelijke media die in een school moeten aanwezig zijn. Dit zijn minimumvereisten. We gaan ervan uit dat een school het media-aanbod voortdurend uitbreidt.

Hoofdstuk 7 gaat in op de evaluatie-problematiek binnen deze visie op wereldoriënterend leren. Evaluatie wordt als een permanent proces beschreven en gekoppeld aan evaluaties van grotere leergehelen. Evaluatie van het individuele leren wordt daarenboven in relatie gebracht met de evaluatie van groepsdynamische processen. Tenslotte wordt ook ingegaan op de communicatieaspecten die in het hele evaluatieproces aan bod komen.

Hoofdstuk 8 is gewijd aan de onderwijstijd. Het duidt het spanningsveld aan tussen geïntegreerd domeinoverschrijdend werken en domeinspecifieke systematiek verwerven binnen de beschikbare tijd die aan wereldoriëntatie minimaal en maximaal kan besteed worden.

Hoofdstuk 9 bevat een bibliografische lijst die gericht is op achtergrondinformatie. Het is dus bedoeld als literatuurlijst voor leerkrachten die meer gedocumenteerd met dit leerplan willen omgaan.

In hoofdstuk 10 tenslotte geven wij weer wie er heeft bijgedragen om dit leerplanonderdeel tot een goed einde te brengen.

Dit document toont aan dat de individuele leerkrachten en het hele schoolteam een zeer grote verantwoordelijkheid dragen voor de basisvorming van de toekomstige generaties. We hopen hiermee een bijdrage geleverd te hebben aan een geleidelijke, maar besliste onderwijsvernieuwing, waarbij de nadruk wordt gelegd op een grote kindgerichtheid, op het voorbereiden van mensen op een wereld die voortdurend in beweging is en op de ontwikkeling van individuen die op een persoonlijke en verantwoorde manier kunnen en willen bijdragen aan het maatschappelijk gebeuren van morgen.

2. ALGEMENE DOELSTELLING WERELDORIENTATIE

1. Algemene formulering

Het leergebied Wereldoriëntatie heeft binnen het geheel van het basisonderwijs een eigen identiteit. In algemene termen kan men stellen dat het om het volgende gaat:

Via het leergebied “Wereldoriëntatie” ontwikkelen kinderen voldoende uitgebouwde, consistente en persoonlijke basisreferentiekaders om op een competente wijze te kunnen participeren aan het leven in de brede omgeving waarin zij zichzelf situeren. Deze referentiekaders bieden aan de kinderen

- kennis van en inzicht in zichzelf, hun omgeving en hun relatie tot die omgeving.
- vaardigheden om in interactie te treden met die omgeving.
- stimulansen om een positieve houding te ontwikkelen ten aanzien van zichzelf en die omgeving.

Het begrip “omgeving” moet hier in een ruime betekenis worden begrepen. Het verwijst zowel naar de fysische als de sociale en culturele omgeving van de kinderen.

Deze algemene doelstelling wordt verder geoperationaliseerd in diverse domeinspecifieke doelen. De keuze voor de concrete leerinhouden die aan bod kunnen komen, zullen bepaald worden door de samenhang tussen de volgende componenten:

- De **concrete interessewereld van de kinderen zelf**. Inzichten uit de ontwikkelingspsychologie bieden een verantwoording voor de onderwerpkeuze en de wijze waarop er wordt op ingegaan. (Zie ook het hoofdstuk “beginsituatie” en de leerlijnen binnen dit leerplan wereldoriëntatie).
- **Rollen en basiscompetenties die kinderen moeten beheersen om op een waardevolle manier aan de samenleving deel te nemen**. (Zie ook verder “educaties” en “basiscompetenties” in het hoofdstuk “Didactische en methodologische oriënteringspunten”).
- Diverse **wetenschappelijke disciplines** die een basisstructuur aanreiken om persoonlijk verwerkte referentiekaders voldoende diepgang en consistentie te geven.

Concrete leerdoelen moeten bijdragen om “IN” te groeien in een multiculturele en pluralistische samenleving. Wereldoriënterend onderwijs draagt met andere woorden bij tot wederzijds begrip en interactie tussen mensen van verschillende herkomst en het stimuleert het besef van de positieve waarde van culturele diversiteit. Hierbij leren de leerlingen vanuit een eigen overtuiging, waardering op te brengen voor ander ideologische en filosofische opvattingen, met het oog op het samen beleven van fundamentele waarden en bepaalde maatschappelijke doelstellingen, taken en activiteiten op een democratische manier te realiseren.

Deze algemene doelstelling kan verder worden geconcretiseerd in verschillende werkelijkheidsdomeinen: natuur, technologie, mens, maatschappij, tijd en ruimte. Deze staan niet op zichzelf, zijn geen nieuwe vakken, maar het zijn verschillende invalshoeken langs waar de werkelijkheid kan waargenomen en geïnterpreteerd worden. Deze indeling stemt overeen met de formulering van de eindtermen en draagt bij tot inhoudelijke structurering en opheldering.

Wereldoriëntatie binnen dit leerplan streeft er echter uitdrukkelijk naar deze multiperspectiviteit te ondersteunen en verder te ontwikkelen.

2. Concretisering in verschillende domeinen

2.1 Natuur

De kinderen ontwikkelen persoonlijke referentiekaders en leren zo op een competente wijze om te gaan met de “levende natuur” (zichzelf en de andere mensen, dieren en planten als biologische wezens) en de “niet levende natuur” (weer en klimaat, heelal, grondstoffen en fysische verschijnselen). Dit concretiseert zich verder in doelstellingen inzake:

- *basiscompetenties toegespitst op verschijnselen in de levende en de niet levende natuur die in de brede omgeving van de kinderen vervat zijn;*
- *gezondheidseducatie;*
- *milieu-educatie;*
- *andere educaties zoals voorgesteld in het hoofdstuk “Didactische en methodologische oriënteringspunten”.*

Via onderzoekende en ontdekkende activiteiten bouwen kinderen persoonlijke referentiekaders op die hen in staat stellen op een gezonde en respectvolle manier met de levende en niet levende natuur rondom hen om te gaan. Ze leren daarenboven op een inzichtelijke en positieve manier met het eigen lichaam om te gaan, zodat ze in staat zijn gezond te functioneren.

2.2 Technologie

De kinderen ontwikkelen persoonlijke referentiekaders en leren zo op een competente wijze om te gaan met techniek in hun omgeving. Dit concretiseert zich verder in leerdoelen die gericht zijn op basiscompetenties om:

- *de techniciteit van de omgeving rondom hen beter te kunnen waarnemen, begrijpen en waarderen;*
- *zelf concrete problemen op te lossen door het hanteren van technologische processen;*
- *de plaats en het belang van de techniek te herkennen in de educaties zoals voorgesteld in het hoofdstuk “Didactische oriënteringspunten”.*

De leerlingen benutten zelf materialen, krachten, energiebronnen en werktuigen die ze in hun eigen speel- en leefomgeving herkennen, om (vaak op een creatieve wijze) dingen te maken of om vanuit een behoefte, de natuur aan te wenden voor zichzelf.

Deze leerinhouden dragen bij tot het doorbreken van diverse rolpatronen.

2.3 Mens

De kinderen ontwikkelen persoonlijke referentiekaders en leren zo op een competente wijze om te gaan met zichzelf en met anderen als psycho-sociaal wezen. Dit wil zeggen als individu (behoeften, gevoelens, zelfbeeld ...) en als sociaal wezen in intermenselijke relaties (sociale kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes), waarbij ook aandacht moet uitgaan naar brede communicatievaardigheden.

Deze leerdoelen komen voornamelijk doorheen uiteenlopende activiteiten aan bod. Binnen het aanbod van een krachtige onderwijsleeromgeving krijgen de leerlingen uitgebreide kansen om hun persoonlijke en innerlijke belevingswereld in het leergebeuren aan bod te laten komen. Zo komen ze nauwer in contact met hun eigen belevingswereld en deze van mensen in hun omgeving. Daarenboven krijgen zij uitgebreide kansen om in interactie met elkaar problemen op te lossen. Zo leren zij ook om relationele conflicten te voorkomen en eventueel op te lossen met respect voor elkaar en voor elkaars waarden en normen.

2.4 Maatschappij

De kinderen ontwikkelen persoonlijke referentiekaders en leren zo op een competente wijze om te gaan met het collectieve in de samenleving.

Dit concretiseert zich verder in doelstellingen inzake:

- *basiscompetenties toegespitst op de collectieve aspecten die in de brede omgeving van de kinderen vervat zijn en verband houden met:*
 - ◆ *sociaal-economische verschijnselen (arbeid en handel, consumentenopvoeding,...),*
 - ◆ *sociaal-culturele verschijnselen (groepvorming, voorzieningen voor specifieke groepen, levensbeschouwelijke en esthetische zingeving, leven in een multiculturele samenleving,...)*
 - ◆ *politieke en juridische verschijnselen (rechten en plichten, bestuur van het land, internationale samenwerkingsverbanden,...)*
- *educaties zoals voorgesteld in het hoofdstuk “Didactische oriënteringspunten”.*

De leerdoelen die binnen dit domein verder uitgewerkt worden, zijn er vooral op gericht basiscompetenties te ontwikkelen die kinderen nu, als jongere en later als volwassene moeten toelaten om te participeren aan de samenleving met haar verschijnselen en mechanismen die het louter individuele overstijgen.

2.5 Tijd

De kinderen ontwikkelen persoonlijke referentiekaders en leren zo op een competente wijze om te gaan met de tijd als structurerend element van de werkelijkheid. Dit concretiseert zich verder in doelstellingen inzake:

- *basiscompetenties toegespitst op het omgaan met de tijdsdimensies van de werkelijkheid:*
 - ◆ *dagelijkse (of cyclische) tijd;*
 - ◆ *historische (of lineaire) tijd;*
- *educaties zoals voorgesteld in het hoofdstuk “Didactische oriënteringspunten”.*

Wat de “*dagelijkse tijd*” betreft is het vooral van belang dat de kinderen greep krijgen op de eigen tijd: ze kunnen gebeurtenissen situeren en ordenen in de tijd, maar ze kunnen ook de eigen tijd stilaan zelf plannen. Kunnen plannen in de tijd is dan ook een essentieel element van zelfsturing. Maar ook vanuit het oogpunt van sociale redzaamheid is het vaardig kunnen omgaan met de tijd en met tijdsaanduidingen onmisbaar in het gedragsrepertoire van een mens.

Wat het “*historisch tijdsbewustzijn*” betreft is het van belang dat de kinderen tot het inzicht komen dat het leven van mensen - ook hun eigen leven - in belangrijke mate beïnvloed wordt door de tijd waarin men leeft.

Het is eveneens van belang dat de kinderen hun eigen omgeving leren zien als historisch bepaald en bepalend voor de wereld van morgen.

2.6 Ruimte

De kinderen ontwikkelen persoonlijke referentiekaders en leren zo op een competente wijze om te gaan met de ruimte als structurerend element van de werkelijkheid: de oriëntatie in de ruimte en de relatie tussen de mens en de ruimte die hij benut. Ook doelstellingen inzake verkeers- en mobiliteitseducatie vinden hier hun plaats.

Dit concretiseert zich verder in doelstellingen inzake:

- *basiscompetenties toegespitst op het omgaan met de ruimtelijke dimensie van de werkelijkheid*
 - ◆ *oriëntatie- en kaartvaardigheid;*
 - ◆ *ruimtebeleving;*
 - ◆ *ruimtelijke ordening/bepaaldheid;*
- *verkeers- en mobiliteitseducatie;*
- *en andere educaties zoals voorgesteld in het hoofdstuk “Didactische oriënteringspunten”.*

De algemene doelstelling die men in het basisonderwijs in verband met “Ruimte” nastreeft, is het ontwikkelen en vergroten van het *ruimtelijk bewustzijn*. De kinderen worden vooral vaardig in het zich oriënteren in de ruimte, zowel in de eigen omgeving als in een voor hen onbekende omgeving.

De notie *ruimtelijke ordening* verwijst naar de relatie tussen de mens en de ruimte die hij benut. Vanuit het besef dat het menselijk bestaan ook *ruimtelijk bepaald* is, dient eveneens aandacht besteed te worden aan het leven van *mensen op andere plaatsen*. Dit betekent dat kinderen inzicht verwerven in aspecten van het economisch, sociaal en cultureel leven van mensen in andere (geografische) cultuurgebieden. Het kunnen maken van een analyse van overeenkomsten en verschillen met het eigen leven, is hierbij een belangrijke vaardigheid. Het naar waarde schatten van deze verschillen is hierbij tenslotte een belangrijke basishouding.

3. BEGINSITUATIE

Inleiding

Ieder kind is uniek. Zijn ontwikkeling wordt bepaald door uiteenlopende factoren. Deze factoren worden in deel I van dit leerplan uiteengezet. Om ordening aan te brengen in de leerlijnen, gaan we uit van een aantal globale (leeftijdsgebonden) verwachtingen omtrent de ontwikkeling van de persoonlijkheidskenmerken. De opbouw van onze leerlijnen is gebaseerd op inzichten vanuit de ontwikkelingspsychologie. Ze doen geen uitspraak over concrete individuele leerlingen. Ook omgevingsinvloeden spelen een belangrijke rol. Dit betreft zowel geografische (bijv. stad - platteland; zee - binnenland; ...) als sociale aspecten (bijv. werkmilieu - zelfstandigen - migranten - ...). Elke school zal in haar onderzoek naar de eigen schoolpopulatie moeten nagaan welke implicaties de sociale afkomst en de geografische situering van haar leerlingen kunnen hebben.

De algemene verwachtingen zoals hierboven vermeld, zullen door elke school verder moeten geconcretiseerd worden. Binnen elke school moet elke leerkracht deze verwachtingen uiteindelijk verder concretiseren naar de reële klasgroep.

Voor het leerplanonderdeel wereldoriëntatie is deze doorgevoerde concretisering van de verwachtingen vrij belangrijk. Als wij opteren voor het uitgebreid aansluiten bij de eigen belangstelling en ervaringswereld van de leerlingen, is het evident dat we van de leerkracht verlangen dat hij zich informeert over de mogelijke interessepunten waarmee kinderen uit zijn klas leven.

1. Verwachtingen voor de eerste graad

1.1. Bij de instap in de eerste graad

Een kind dat start in de lagere school, is geen onbeschreven blad. Het heeft op deze leeftijd, zowel binnen het gezin als in de kleuterschool, al een hele weg afgelegd op zowel biologisch - psychomotorisch vlak als ook op cognitief, dynamisch-affectief en sociaal vlak. Sommige persoonlijkheidskenmerken zijn al duidelijk merkbaar. Karaktertrekken, de manier waarop er omgegaan wordt met problemen, met vrienden, ... tekenen reeds voor een deel de verschillende kinderen.

Op deze leeftijd is het kind nog sterk egocentrisch en fantasierijk. Het treedt de dingen emotioneel handelend tegemoet. Er is geen scheiding tussen spelend bezig zijn en intentioneel handelen. Veel fysieke activiteiten zijn als functielust, dan wel als trainen/inoefenen of als fantasiespel te omschrijven.

Verschillen in sociaal-culturele afkomst blijven nog goed merkbaar. Kinderen die thuis een brede woordcultuur meekregen, zullen andere capaciteiten vertonen dan kinderen uit gezinnen waar meer belang gehecht wordt aan technisch-materiële aspecten. Verschillen in het benoemen van de werkelijkheid (basiswoordenschat), in communicatievormen en in concrete interesses moeten gedetecteerd worden, om voor ieder kind uit de klas de kans op succesbeleving mogelijk te maken. Het kind van de arbeider, migrant, schipper, enz., kan ook beschikken over andere maar weliswaar gelijkwaardige interesses als het kind uit een gezin met academisch gevormde ouders.

Bij sommige kinderen is de ontwikkeling van de fijne motoriek nog volop aan de gang. De totale lateralisatie, waarbij het kind definitief rechts resp. links georiënteerd, is meestal nog niet gerealiseerd. De snelle ontwikkeling van grove motoriek wordt zichtbaar in hun spel.

Bij hun waarneming hebben kinderen nog dikwijls problemen met het zich oriënteren in en structureren van de ruimte. De basiselementen i.v.m. afstand en richting (voor/achter; boven/onder; ver/dichtbij ...) zijn ruwweg verworven, maar nog vrij nauw verbonden met het eigen lichaam als referentiepunt. Ook het tijdsbesef is hier nog nauw mee verbonden. (vlug/traag, gelijktijdig op een signaal beginnen,...). Tenslotte is de coördinatie tussen waarneming en handeling (bijv. de oog-handcoördinatie) nog niet altijd voltooid. Onhandig bewegen, een doorgang missen en tegen de deur terecht komen,... zijn even zoveel voorbeelden hiervan.

De leerlingen functioneren bij hun instap nog voornamelijk in een **egocentrische relatie met de buitenwereld**. De persoonlijke belangstelling van het kind breidt zich zeer geleidelijk uit naar de directe leefomgeving. Deze is voornamelijk geconcentreerd rond hun thuissituatie en wat daar aan vrijetijdsbesteding nauw mee samenhangt.

Deze **belangstelling** is voornamelijk functioneel gericht op **de onmiddellijke bevrediging van allerlei behoeften** (die zich in allerlei concrete interesses kunnen manifesteren). Ze blijft beperkt in duur en is nog zeer breed gericht. De kinderen verleggen dan ook vlug hun aandacht. Het zich voor langere tijd concentreren op één gebied lukt maar zelden. De aanwezige motivaties voor het eigen handelen, denken en voelen zijn nog maar weinig herkenbaar.

De waarneming van de buitenwereld wordt op een globale manier intern gestructureerd. Alleen grote, in het oog springende kenmerken of elementen die ze herkennen vanuit hun directe leefomgeving gelden als norm om iets van een ander te onderscheiden. De dynamisch-affectieve relatie met de dingen is belangrijker dan het inzichtelijk en functioneel ermee omgaan. Lacunes in hun waarneming en hun interpretatie van de werkelijkheid worden daarom vlot met fantasieën opgevuld. Vandaar dat kinderen in deze leeftijd nog zeer open staan voor het fantastische, waar ze zelf nog gemakkelijk totaal in opgaan. Het reflectieve handelen (en denken) beperkt zich daarom ook tot wat anderen doen of zijn. De gevolgen van het eigen handelen worden nooit in vraag gesteld.

Bijna elke leerling die start in de lagere school heeft reeds een uitgebreide ontwikkeling binnen de kleuterschool doorgemaakt. Daarom kunnen we ons voor het concretiseren van onze verwachtingen grotendeels baseren op de "Ontwikkelingsdoelen Kleuteronderwijs" die voor deze leeftijdsgroep moeten nagestreefd worden. Toch zal het belangrijk zijn na te gaan in hoeverre de concrete leerling zelf aan deze "Ontwikkelingsdoelen" beantwoordt. Een zeer klein percentage instappers heeft echter geen of een zeer fragmentarische kleuteropleiding genoten. Hier kunnen zich dan ook gemakkelijker achterstanden inzake zowel psychomotorische ontwikkeling (vooral fijne motoriek), als sociaal-emotionele en ook cognitieve achterstanden manifesteren. Het geheel van deze achterstanden is dikwijls merkbaar in de mate waarin communicatiecompetenties al dan niet ontwikkeld zijn.

1.2. Ontwikkelingen tijdens de eerste graad

Een nieuwe realiteit biedt zich aan: de lagere school is anders gestructureerd dan de kleuterschool. Er wordt een andere werkhouding van de kinderen verlangd. Dikwijls ontstaat er een "nieuwe vriendenkring". Sekseverschillen beginnen een rol te spelen in de voorkeur voor samenspel. In deze eerste graad groeit beetje bij beetje het besef dat men door intentioneel werken en leren, meer greep kan krijgen op de werkelijkheid.

De confrontatie met een veelheid aan ervaringen en de eigen verwerking ervan, ondersteunt het kind om (zeer geleidelijk aan) hogere structureringsvormen te ontwikkelen. De **eerste ontwikkelingen inzake basisvaardigheden** dragen hier in een belangrijke mate toe bij. Met het beheersen van elementaire leesvaardigheden verwerft het kind ineens meer greep op de realiteit van het geschreven woord en de informatie die dit (kan) bevat(ten). Samen met het

verwerven van elementaire rekenvaardigheden ontstaan er nieuwe mogelijkheden om de werkelijkheid rondom zich te ordenen en dus inzichtelijker te kunnen vatten en te ordenen.

Tijdens deze eerste twee jaren van de lagere school bouwt het kind zijn algemene dynamische coördinatie uit tot een goed functionerend geheel. Het wordt geleidelijk aan bekwaam om verschillende lichaamsbewegingen te combineren en zo een bepaald doel te bereiken. De kinderen leren meer en meer de directe leefomgeving te exploreren. Ze krijgen zowel psychisch als fysiek meer vat op deze wereld.

De interesse die aanvankelijk nog gericht is op de thuissituatie en alles wat daarmee kan samenhangen, breidt zich in de loop van het eerste schooljaar lager onderwijs meer uit naar het leven in de klas en op school. Binnen de eerste vormen van vaste vriendengroepjes ontdekt het kind de behoefte om samen met anderen te werken. Toch valt het kind nog vooral op zichzelf terug.

Deze algemene omgang met de dingen ontwikkelt zich doorheen de eerste graad van de lagere school gaandeweg tot een enorme nieuwsgierigheid. Het kind ziet geleidelijk aan meer elementen als onderdelen van gehelen en begint zich daaromtrent ook vragen te stellen. Maar het reflectieve handelen en denken blijft nog altijd gericht op elementen die buiten de eigen persoon liggen.

2. Verwachtingen voor de tweede graad

2.1. Bij de instap in de tweede graad

Doorheen de eerste graad heeft het kind **geleerd enige ordening aan te brengen in zijn directe leefomgeving**. Het functioneert veel minder egocentrisch omdat het beseft dat de leefwereld rondom hem los van hem bestaat. Het kan (eenvoudige) vormen van bewust waarnemen van de werkelijkheid aan en het is in staat om aan deze waarneming bewust te ordenen. Er is echter nog altijd behoefte aan het benadrukken van het onderscheid tussen deze waarneming en de beleving van de ervaring zelf. Het kan nu groeperen, kwantificeren, classificeren op basis van uiterlijk waarneembare normen, enz. Kortom, het **is in staat om zijn ervaringen meer rationeel te structureren**. Maar dit alles blijft nog zeer sterk **gebonden aan de concrete werkelijkheid**. Wat in tijd en ruimte ver verwijderd is, blijft ook nu nog moeilijk in te schatten. Maar het onbekende wordt niet meer zomaar met fantasie aangevuld. Het kind gaat in zijn verbeelding meer en meer op zoek naar een zo realistisch mogelijke invulling van het onbekende. Alleen wordt dit onbekende voornamelijk ingevuld naar analogie met het bekende.

De buitenschoolse invloed speelt nog altijd een belangrijke rol in de mate waarop de werkelijkheid (al dan niet) benoemd wordt, maar de klasgroep beschikt nu ook al over een niet on-aardige **gemeenschappelijke basiswoordenschat**. Deze standaardtaal wordt echter niet in alle omstandigheden gehanteerd.

Het kind wordt meer en meer in staat zijn visie op (inzichten over) de werkelijkheid aan te passen aan de hand van nieuwe ervaringen. Het toont dan ook een enorme nieuwsgierigheid, die binnen een positief klimaat vlot in grote leergierigheid kan omgezet worden.

De aandacht van het kind wordt steeds gericht. Het kan zich nu ook langer concentreren op een onderwerp. Het kind heeft de grote stadia inzake ontwikkeling van de gecontroleerde beweging doorlopen en is volop bezig met de verfijning ervan. Fijnmotoriek wordt meer en meer “vinger- en handvaardig” zijn. In het spel ontwikkelen ze een grote behendigheid. Veel kinderen kunnen al fietsen. Er komen grote verschillen voor, al naar gelang de mogelijkheden die de thuissituatie biedt, en de aandacht die daar aan motorische ontwikkeling (sport en spel) gegeven wordt.

Het ruimtelijk oriënteringsvermogen is nu veel sterker ontwikkeld. Het kind kan voor zichzelf vrij correct links-rechts situeren. Dikwijls is het nog moeilijk om deze oriëntering over te dra-

gen naar iets of iemand anders. Bewegen is op zichzelf aangenaam geworden. Het kind kan via dramatische expressie een gevoel uitdrukken of een situatie scheppen waaruit een bedoelde (algemene) boodschap tot uitdrukking komt.

Het kind heeft zijn interessewereld duidelijk verbreed. Het is nu minder egocentrisch en groeit meer en meer in een sociale ordening. Het is veel minder gebonden aan de (behoefte aan) veiligheid binnen het huisgezin. Het zoekt via de school en dikwijls ook erbuiten, een eigen ervaringswereld bij vrienden. Daardoor komt het ook meer in contact met andere normen en visies. Er ontwikkelt zich een **sterke behoefte aan samenhang**. Het kind verlangt naar goede relaties, naar een plaats in de groep. Binnen die groep(en) streeft het kind naar erkenning, naar bevestiging van de plaats die het voor zichzelf aanvaardbaar acht.

De mate waarin het kind deze behoeften kan vervullen zal (naast andere vormen van succesbeleving) bijdragen tot het versterken van een positief respectievelijk negatief zelfbeeld.

Deze sociale ontwikkelingen blijven echter nog sterk situatiegebonden. Het kind is zich bewust van zijn uniekheid, maar het blijft in de ontwikkeling van zijn zelfbeeld nog zeer onderhevig aan concrete ervaringen. Kinderen hebben soms zeer intense vriendschapsbanden, maar kunnen vrienden gemakkelijk (een tijdje) laten vallen. Deze leeftijdsgroep is dan ook zeer kwetsbaar. De eerste vormen van pesten ontstaan in deze fase van sociale en emotionele ontwikkeling.

Daarnaast groeit de capaciteit van het geheugen zowel in betrouwbaarheid als in volume. Het neemt in het leerproces een belangrijke plaats in. Nieuwe ervaringen (waarneming en eigen verwerking ervan) kunnen aan de hand van het geheugen beter vergeleken worden met vroegere ervaringen.

Het komt voor dat kinderen in staat zijn te reflecteren over hun eigen handelingen. Wanneer dit zo is, is dit meestal gebaseerd op gewoonten die van uit de gezinssituatie zijn doorgegeven. Veelal echter, blijft dit reflectieve handelen beperkt tot het uiterlijk waarneembare en wordt er nog geen onderscheid gemaakt tussen bedoeling en resultaat van andermans handelen.

2.2. Ontwikkelingen tijdens de tweede graad

In hun sociale ontwikkeling worden kinderen zeer gevoelig voor conflictsituaties binnen de groep. Maar ze blijven hierin nog sterk gebonden aan hun eigen standpunt. In de “verovering” van een eigen plaats in de vriendengroep kunnen kinderen daarom nog niet voldoende rekening houden met de “rechten” van de andere kinderen. Verschillende vormen van **pestgedrag**, gaande van uitlachen tot en met uitsluiten, worden snel zichtbaar. Het echte en zorgwekkende pesten komt evenzeer voor bij jongens als bij meisjes. De vormen waarin dit gebeurt kan verschillen.

De mogelijkheden om afstand te nemen van de concrete werkelijkheid wordt alsmaar groter. Het **geheugen** wordt meer en meer **een functioneel hulpmiddel om concrete waarnemingen te abstraheren, te vergelijken en te ordenen**. De bredere leefwereld kan daarom meer en meer gestructureerd worden aan de hand van abstracte begrippen. Kinderen krijgen meer en meer zicht op de samenstellende delen van een totaliteit.

Deze begrippen worden wel meestal nog in concrete situaties gebruikt, voor zover deze direct relevant zijn voor henzelf. Ze krijgen echter, doorheen veelvuldige ervaringen met de werkelijkheid, dus doorheen het actief met deze werkelijkheid omgaan, geleidelijk aan een groter vulling en kunnen daardoor geleidelijk aan zelfstandig gebruikt worden.

Het reflectieve handelen ontwikkelt mee met de mate waarin de mogelijkheden om te abstraheren toenemen. Zelf-reflexiviteit als het zich spontaan vragen stellen over het eigen handelen, denken of voelen komt voor, maar blijft beperkt. Het is nog vooral een basisgewoonte die kinderen in meer of mindere mate vanuit de gezinsopvoeding meekrijgen dan een competentie die op school verworven is. De competenties om tot dergelijk handelen te komen kunnen geleidelijk aangesproken worden in de klassituatie. Maar ze zullen bij een brede groep van kinderen nog maar in aanzet gerealiseerd worden.

3. Verwachtingen voor de derde graad

3.1. Bij de instap in de derde graad

De overgang naar de derde graad gaat nog niet echt gepaard met een kwalitatieve verandering van het in de wereld staan. Het verschil ligt vooral in de **grote uitbreiding van mogelijkheden om de concrete werkelijkheid te vatten en te benoemen**.

Bijna alle kinderen **beheersen een gemeenschappelijke standaardtaal** om de werkelijkheid te benoemen en kunnen aan courante begrippen (die geen te hoog abstractievermogen vragen), ook deze die ze buiten de school verworven hebben, een zelfde inhoudelijke vulling geven. Daardoor heeft de wereld zowel in omvang als in de samenstellende delen, een veel grotere vulling gekregen. De hele klasgroep beheerst een brede basiswoordenschat. Dit maakt uitwisseling van ideeën gemakkelijker, omdat met kan terugvallen op referentiekaders die de leerlingen gemeenschappelijk bezitten..

Vanaf de derde graad zijn **de belangrijkste stappen in de psychomotorische ontwikkeling doorlopen**. Kinderen kunnen met verschillende zintuigen de werkelijkheid waarnemen, waarbij het gehoor en het gezicht als belangrijkste bronnen van de waarneming gehanteerd worden. Er is voldoende zelfbeheersing, vaardigheid en lichaamscoördinatie aanwezig om met het lichaam moeilijkere bewegingen uit te voeren.

Kinderen kunnen vóór het eigenlijke uitvoeren van handelingen er zich oriënterend op voorbereiden m.a.w. : bij het aanleren van vaardigheden kan men naar een lichaamsbeeld verwijzen, een beroep doen op uiteenlopende zintuigelijke ervaringen en deze ook analyseren. Het kind kan gegevens situeren in de ruimte en in de tijd, zonder zichzelf nog als referentiepunt te stellen.

Het kind heeft in de voorbije jaren geleerd om in groep tot resultaten te komen. Nu zal de **behoefte om zich binnen deze groep te laten gelden** meer en meer op de voorgrond treden. Bij sommige kinderen kan dit leiden tot enorme prestatiegerichtheid. Groepsleden worden zelden gekozen omwille van intellectuele capaciteiten. De succesbeleving ligt nog altijd meer in uiterlijk waarneembare feiten zoals sportieve prestaties, uiterlijk, verbaal geweld, enz.

De vriendenkring krijgt een steeds belangrijker waarde toegemeten. Deze wordt geleidelijk aan **een zelfstandige omgevingsfactor**, die in de sociale ontwikkeling van het kind een belangrijke rol gaat spelen. Zo zal het voor een belangrijk deel van deze groep afhangen of en hoe het kind zelf kritisch zal staan tegenover zichzelf en de buitenwereld.

Pestgedrag neemt toe en kan leiden tot ernstige problemen voor het schoolse leren en voor de persoonlijke affectieve en sociale ontwikkeling.

Het kind is in staat om vanuit een kritische vraagstelling **de wereld te exploreren als een gegeven dat hemzelf overstijgt**. Vanuit de formulering van hypothesen en het toetsen ervan kunnen er nieuwe inzichten ontstaan. De leerlingen kunnen beter **met complexere inzichten en feitenkennis omgaan**, omdat ze in staat zijn deze voor zichzelf tot volwaardige gehelen te ordenen en erover te reflecteren (categoriaal denken).

Toch blijft er nog een groot verschil bestaan tussen de “wereld” waar het kind zelf aan deel heeft en de realiteit waar hij buiten leeft. Zo kunnen maatschappelijke fenomenen die via de media tot het kind komen, gemotiveerder en ook inzichtelijker aan bod komen dan de werkelijkheid waar het alleen maar het bestaan van af weet, zonder er ooit op een of andere manier mee geconfronteerd te zijn.

De zelf-reflectieve competenties om over de eigen denkkaders en oplossingsstrategieën na te denken (**meta-cognitief handelen**) zijn **slechts sporadisch aanwezig** binnen deze leeftijdsgroep. Deze moeten zich nog doorheen uitgebreide confrontaties met anderen en met de concrete werkelijkheid in de daaropvolgende jaren nog sterk ontwikkelen. De mate waarin het over zijn eigen belevingswereld (gevoelens, standpunten, ...) kan reflecteren, zal eerder behoren tot de basisattitudes die sommige kinderen van thuis uit meekrijgen.

3.2. Ontwikkelingen tijdens de derde graad

Het maken van een duidelijke **scheiding tussen de eigen belevingswereld en de werkelijkheid waarin deze beleving plaatsgrijpt** raakt meer en meer verworven bij alle leerlingen.

De leerlingen hebben dan ook bij het einde van de derde graad de primaire egocentrische relatie met de omgeving geheel overstegen. Ze zijn in staat deze werkelijkheid als iets op zich staand te begrijpen en te ordenen in grote categorieën.

Op basis van hun geldingsdrang ontwikkelt zich gaandeweg enige **aandacht aan zelfactualisering**. Het kind leert nadenken over zichzelf en zijn omgeving. Doordat het minder gebonden is aan de directe waarneming zelf, ontstaan mogelijkheden om voor zichzelf een ideaal te stellen. Deze streefdoelen die het kind zich stelt, zijn nog niet altijd zeer realistisch. Ze zijn meestal op een of andere manier met de voor hen belangrijke omgevingsinvloeden verbonden. Ze maken een deel uit van het totale proces waarbij het kind voor zichzelf een plaats begint te zoeken in de bredere wereld. Deze zoektocht is dan ook sterk gebonden aan ervaringen en beelden die het kind in zijn persoonlijk leven heeft opgedaan. Dit proces kenmerkt ook het verhoogde doorzettingsvermogen en de wil om eigen gemaakte plannen of voorstellen te verdedigen op een geargumenteerde wijze. Het kind wordt zowel intellectueel als sociaal-emotioneel in staat om vanuit een kritische houding naar de werkelijkheid toe te gaan. Maar hierin wordt het voortdurend geconfronteerd met het feit dat er nog veel inzicht en kunde ontbreekt om volledig zelfstandig te kunnen participeren aan de wereld van de volwassenen.

De kinderen kunnen meer en meer op een abstractere basis over de werkelijkheid nadenken. Probleemformulering en inzichtontwikkeling kunnen dus meer en meer aan de orde komen **in situaties waarin het concrete minder voelbaar aanwezig is**. Er is echter nog dikwijls nood aan een latente aanwezigheid, aan verwijzingsmogelijkheden naar deze realiteit. In elk geval willen kinderen nog zelf een band kunnen leggen tussen de opgedane kennis en de vaardigheden en de wereld waarin zij leven.

Abstracte denkkaders worden geleidelijk aan omgezet tot persoonlijke denkkaders, waarmee de kinderen de ruimere wereld leren verkennen en er zichzelf een plaats (beginnen) in (te) zoeken. Er komen dan ook voorkeuren voor bepaalde werkelijkheidsgebieden naar boven. De mate waarin zulke processen plaatsgrijpen, hangen nauw samen met het zelf-reflectieve vermogen van kinderen. Binnen deze graad ontstaan er steeds meer mogelijkheden om binnen klasverband op dit vermogen in te spelen. Kinderen die van thuis uit dergelijke capaciteiten sterker ontwikkeld hebben, kunnen in de bredere klasgroep mee bijdragen tot een sfeer waarin het kritisch vragen stellen over de wereld maar ook over zichzelf, een belangrijk gegeven wordt.

De wereld zoals zij die kennen, krijgt steeds meer vulling. Ze wordt steeds omvangrijker en inzichtelijker. Dit leidt op zijn beurt weer tot grote uitbreiding van het begrippenarsenaal dat elk kind in een juiste context kan gebruiken. Hiervoor kunnen kinderen nu ook meer en meer een beroep doen op allerlei informatiebronnen: handleidingen, kaarten, diverse soorten beeldmateriaal, enz... Naast de school vormen ook andere media een belangrijke bron van informatie. Kinderen verwerven over deze werkelijkheid ook meer en meer een eigen mening, die ze min of meer kunnen funderen, ook wanneer ze zelf niet met problemen uit die werkelijkheid geconfronteerd zijn.

Soms ontbreken een aantal essentiële schakels in die persoonlijke referentiekaders, zodat het voorkomt dat hun consequente redeneringen leiden grote misvattingen over de werkelijkheid. Er is meestal wel voldoende openheid om deze tekorten aan te vullen en deze misvattingen te corrigeren. Maar het blijft voor hen belangrijk dat zij **een eigen mening kunnen ontwikkelen**. Immers, de scheiding tussen het "Ik" en de werkelijkheid die daar los van staat, gaat ook gepaard met een streven om steeds meer greep te krijgen op deze werkelijkheid. Er is geen strikte scheiding tussen "begrijpen" en dit "greep krijgen op" m.a.w. de moti-

vatie om te leren ordening aan te brengen in de realiteit is gebaseerd op de behoefte om meer functioneel en persoonlijk met deze werkelijkheid om te kunnen gaan. Het plezier in het weten omwille van het weten zelf, is meestal nog veraf.

In de loop van de derde graad **stapt een deel van de kinderen (vooral de meisjes) de puberteit in**. Naast de ontwikkeling van geslachtskenmerken, grijpt er dikwijls een versnelde groei van het gehele lichaam plaats. Sommige kinderen geven daardoor een slungelachtige indruk. Door deze versnelde groei hebben kinderen dikwijls last met hun lichaam. Deze instap in de puberteit betekent voor sommigen onder hen ook dat geleidelijk aan een nieuwe en persoonlijker houding tegenover de werkelijkheid ontstaat. Zulke kinderen vallen echter nog dikwijls terug in een meer kinderlijke houding.

4. DOELSTELLINGEN

- **NATUUR**

- LEVENDE NATUUR (Plant en Dier)
- NIET-LEVENDE NATUUR
- MENS en GEZONDHEIDSEUCATIE
- MILIEU-EDUCATIE

- **TECHNOLOGIE**

- **MENS**

- IK EN MEZELF
- IK EN DE ANDER
- IK EN DE ANDEREN: IN GROEP
- IK EN DE ANDEREN: VOLWASSENEN

- **MAATSCHAPPIJ**

- SOCIAAL - ECONOMISCHE VERSCHIJSSELEN
- SOCIAAL - CULTURELE VERSCHIJSSELEN
- POLITIEKE EN JURIDISCHE VERSCHIJSSELEN

- **TIJD**

- DAGELIJKSE TIJD
- HISTORISCHE TIJD

- **RUIMTE**

- ORIËNTATIE - EN KAARTVAARDIGHEID
- RUIMTEBELEVING, RUIMTELIJKE ORDENING/BEPAALDHEID
- VERKEER EN MOBILITEIT

NATUUR

Belangrijke consequenties uit de beginsituatie voor de leerlijnen

1° graad

Het domein “natuur” is gebaseerd op de directe waarneming van de directe leefwereld en van het kind zelf en eventueel de omgang ermee: met het eigen lichaam (bijv. lichaamsverzorging,...), ervaringen op uitstappen en uit de gezinssituatie: in de eigen tuin (bijv. huisdieren), op vakantie, enz. Deze ervaringen zijn zeer emotioneel geladen.

2° graad

Het domein “natuur” is vooral gericht op het leggen van verbanden tussen waargenomen fenomenen (verschillen, functie, grote systemen, ...) waarbij de band met de bredere leefwereld rondom hen nog steeds aanwezig blijft. Directe exploratie (al dan niet doelgericht) en experiment zijn belangrijke toegangswegen om tot inzicht te komen en om vaardig met verworven feitenkennis, begrippen, relaties en inzichten om te gaan. De leerlingen verwerven gaandeweg een reflexieve houding tegenover hun eigen waarneming en interpretaties daarvan.

Binnen het domein “natuur” krijgen zowel het aspect gezondheid als milieubewustzijn een grotere invulling. Er komen meer en meer elementen aan bod die het louter subjectieve beleven overstijgen. Het aannemen van een gezonde en resp. milieubewuste houding blijft echter gebaseerd op de directe ervaring. Het verschil met de eerste graad ligt vooral in het feit dat deze ervaring in een bredere context geplaatst wordt.

3° graad

Het domein “natuur” is gebaseerd op de mogelijkheden om de grotere gehelen met abstracte referentiekaders te benaderen. De natuur wordt sterker gestructureerd. Maar **aansluiting bij het eigen waarneembare en de mogelijkheden die de kinderen bezitten om hierop verdere deducties, vergelijkingen en analogiën op te bouwen** blijft noodzakelijk. Er wordt m.a.w. geen volledigheid of wetenschappelijke ordening nagestreefd. Eigen exploratie en experiment blijven de basis vormen om tot inzichten en functionele kennis te komen. Daarom krijgt het domein “vaardigheden” ook een grotere vulling dan dit vroeger het geval was. Milieu en gezondheid worden als belangrijke domeinen behandeld. De kinderen kunnen deze problemen benaderen vanuit een kritisch standpunt tegenover hun eigen praktijk terzake.

Levende natuur: dier en plant		
1° graad	2° graad	3° graad
Een aantal essentiële feiten zoals:		
<ul style="list-style-type: none"> • sommige vogels kunnen vliegen en zwemmen; • honden, katten,... hebben een pels; • de goudvissen,... leven in het water; • muggen zoemen en steken,...; • regenwormen, mollen,... leven in de grond; • kippen eten graag pieren; • onze poes eet vooral vlees; • eendjes zijn verzot op brood; • een eik, een tulp, sla,... zijn planten; • een boom bestaat uit wortels, een stam, takken, twijgen,...; • in vruchten zoals eikels, peren, tomaten,... zitten zaden; • sommige bessen, paddenstoelen,... zijn eetbaar, andere zijn niet lekker en sommige zijn giftig; • onze kamerplanten hebben water en licht nodig; • sommige planten hebben scherpe stekels; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • roofvogels hebben gekromde snavels; • roofdieren hebben bijzondere tanden die planteneterende dieren niet hebben; • koeien en paarden zijn planteneters; • insecten zien we vooral in de zomer; • pissebedden schuilen onder stenen,...; • sommige dieren hebben schutkleuren; • vogels krijgen een winterkleed; • eenden en ganzen hebben zwemvliezen; • planten ruiken verschillend, voelen verschillend aan en hebben een verschillend uitzicht; • onder struiken en bomen groeien meestal weinig plantjes; • in de herfst vinden we in weiden en bossen veel paddenstoelen; • loofbomen stoten hun bladeren af in de herfst; • dennen en sparren verliezen ook hun naalden; • veel bomen vormen hars bij verwondingen; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • vissen, vogels,... hebben een wervelkolom; • muggen, spinnen, mosselen, pieren,... zijn ongewervelde dieren; • vissen,... leggen eieren in het water; • vogels en insecten spelen ook een rol bij de voortplanting van planten: ze worden gelokt door zaden, kleuren en geuren; • kikkers en padden zijn amfibieën; • zoogdieren zijn levendbarend; • muizen zijn prooien voor katten, uilen,...; • dieren passen zich qua lichaamsbouw en levenswijze aan aan seizoenen, omgeving en milieufactoren; • dieren worden volgens lichaamsbouw, levens- en voortplantingswijze ingedeeld; • elk bos heeft meerdere begroeiingslagen: boomlaag, struiklaag,...; • een varen krijgt nooit bloemen en plant zich voort door sporen; • wegbermen, weiden, sloten, plassen, heggen, houtwallen, bossen zijn onmisbaar voor het voortbestaan van allerlei planten en dieren; • ...;
in de juiste context gebruiken.		

Een aantal begrippen zoals:		
kip, lam, hok, nest, huisdier, pluimen, pels, voer, zaden, wormen, voederen, broeden, sluipen, rennen, vliegen, graven, zingen, vliegen, zwemmen, duiken, boom, struik, bloem, plant, stam, wortel, takken, bladeren, bloesem, bloei, fruitboom, groente, planten, zaaien, oogsten, vruchten,...;	ikevers, wespen, kieuwen, longen, klauwen, nestelen, verpoppen, zogen, beschermen, vleeseters, planteneters, alleseters, slachtvee, winterslaap, naaldbomen, loofbomen, bladknoppen, hars, bolgewas, sproeien, bemesten, sproeien,...;	levendbarend, bestrijdingsmiddelen, zaadeter, insecteneter, aaseter, braakbal, trek, nestbouw, holenbroeder, kruidier, amfibie, kruiden, keukenkruiden, sporen- en zaadplanten, meeldraad, stamper, bestuiving, vruchtbeginsel, nerven, bladvorm en rand, biotoop, cultuurgewas,...;
in de juiste context gebruiken.		
Een aantal relaties zoals:		
huisdier - mens, kuikentjes - lente, koe - melk, schaap - lam, kip - ei, kip - pier, koe - weide, eend - water, vrucht - plant, herfst - bladerval, groei - licht en water,...;	eitje - larve - rups - vlinder, winter - vacht, vogeltrek - herfst, koe - melk - vlees - leder, vogels - insecten, vogels - graan, winterslaap - hamsteren, verdediging - gebit (gewei, poten, klauwen,...), beweging - poten (vleugels, vinnen,...), kruipend - vliegend, bloei - vrucht, vrucht - zaad, zaad - plant, groei - bemesting, bodem - groei, biet - suiker, stekels - bescherming,...;	dier - mens, dier - plant, dier - biotoop, dier - voortplanting, dier - voedselketen, migratie - voeding,... gewervelde - ongewervelde dieren; gewervelde dieren: <ul style="list-style-type: none"> • zoogdieren, vogels, reptielen, amfibieën, vissen • levendbarend, eierlegend,...; voortplanting - zaden - sporen, natuurlijk landschap - cultuurlandschap, overwinteren - bol - knol - wortelstok,...;
in de juiste context gebruiken.		
Het verwerven van een aantal inzichten zoals dat:		
<ul style="list-style-type: none"> • dieren water en aangepast voedsel nodig hebben; • dieren zich voeden met planten en/of dieren; • de meeste dieren in de lente jongen krijgen; • dieren ook pijn kunnen voelen; • dieren (honden, krabben, ganzen,...) ons pijn kunnen doen,...; 	<ul style="list-style-type: none"> • schutkleuren, een snelle vlucht en goede zintuigen,... • dieren beschermen tegen vijanden; • dieren, en dan vooral insecten, schade kunnen berokkenen aan het fruit,...; • de meeste zoogdieren onderling veel overeenkomsten vertonen; • dieren erg nuttig kunnen zijn voor de mens,...; 	<ul style="list-style-type: none"> • sommige dieren én op het land én in het water leven; • dieren op verschillende wijzen kunnen ingedeeld worden; • de bouw van de dieren aangepast is aan hun levenswijze; • mensen en dieren op elkaar en op planten aangewezen zijn voor hun voeding,...;

<ul style="list-style-type: none"> • planten niet allemaal op hetzelfde tijdstip bloeien; • alle vruchten niet op hetzelfde tijdstip rijp zijn; • voor onze voeding sommige planten erg belangrijk zijn; • bomen en struiken kunnen verschillen door hun vruchten, bladeren, schors,...; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • bladerval en uitlopen van de knoppen verbonden zijn aan bepaalde seizoenen; • alle vruchten een voedselwaarde hebben voor de eigen kiemen/voortplanting (zaden, knolgewassen, ...); • bomen aan de hand van verschillen in schors, blad, vrucht etc.. kunnen geordend worden; • vruchten een voedingswaarde hebben voor de mens; • zowel bodem, voeding, warmte en licht de groei van een plant mee bepalen en dit op basis van eigen waarnemingen; • dat sommige planten in de vrije natuur voorkomen en andere in de land- en tuinbouw bewust gekweekt worden; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • planten op verschillende manieren overwinteren; • er verschillende bestuivingsvormen bestaan : wind, insecten,...; • planten en vruchten hun plaats hebben in de voedselketen; • dat natuurdomeinen noodzakelijk zijn om een aantal dieren en planten op langere termijn te laten overleven; • dat vele dieren en planten reeds uitgestorven zijn en dat er nog elke dag dieren en planten uitsterven; • ...;
--	---	--

Het zelfstandig uitvoeren van een aantal essentiële vaardigheden en het verwerven/nastreven van attitudes zoals:

<ul style="list-style-type: none"> • een tiental in de directe omgeving (klas, school, thuis, park, boerderij,...) veel voorkomende en goed waarneembare dieren benoemen; • het juist benoemen van typische gedragingen zoals: blaffen, miauwen, scharrelen, grazen,...; • het ordenen volgens één gegeven criterium van de in de directe omgeving veelvuldig voorkomende en goed waarneembare dieren; • enkele dieren opnoemen die belangrijk zijn voor onze voeding; • het verzorgen van een huisdier dat in de klas vertoeft; • aan de hand van de klassikaal opgetekende waarnemingen over de dieren vertellen; • op basis van waarnemingen in de directe omgeving (klas, school, thuis, park,...): <ul style="list-style-type: none"> • minstens vier planten kunnen herkennen en 	<ul style="list-style-type: none"> • de voornaamste en betrekkelijk veel in de vrije natuur voorkomende dieren in België benoemen (meeuw, ekster, konijn,...); • het juist benoemen van typische gedragingen i.v.m. de voortplanting (nestelen, zogen,...), de aanpassing aan de seizoenen (vogeltrek,...) • het ordenen van in ons land veel voorkomende dieren volgens één gegeven criterium (huidbedekking, winterslaap, planteneter,...); • enkele dieren opnoemen die belangrijk zijn voor de mens (als gezelschapsdier, als bron van voedsel,...); • op basis van waarnemingen in de omgeving: <ul style="list-style-type: none"> • minstens acht veel voorkomende planten kunnen herkennen en benoemen; 	<ul style="list-style-type: none"> • in een paar gekende biotopen uit de omgeving veel voorkomende dieren benoemen; • bij dieren kenmerken aangeven waaruit hun aangepastheid blijkt aan hun voeding, aan bescherming tegen vijanden, aan de seizoenen, aan hun omgeving,...; • dieren vergelijken (verschillen en gelijkenissen) en op basis van één criterium een eigen ordening aanbrengen en verantwoorden; (1.1 / 1.14) • illustreren dat de mens de aanwezigheid van dieren in zijn omgeving beïnvloedt; (1.4.) • kunnen de wet van eten en gegeten worden illustreren aan de hand van een voedselketen; (1.5.) • op basis van waarnemingen: <ul style="list-style-type: none"> • in een paar gekende biotopen een paar kenmerkende planten kunnen benoemen en
---	---	--

<p>benoemen;</p> <ul style="list-style-type: none"> • bomen struiken, bloemen, groenten als zodanig kunnen benoemen; • de kamerplanten in de klas verzorgen; • aan de hand van eigen waarneming het ontkiemen, groeien en bloeien kunnen weergeven van planten (die in de klas kunnen opgekweekt worden). • enkele planten kunnen opnoemen die belangrijk zijn voor onze voeding; • interpreteren van één of meer klassikaal opgestelde natuurkalenders; • ... ; 	<ul style="list-style-type: none"> • deze planten kunnen ordenen aan de hand van telkens één gegeven criterium (bladverliezend, schors,...); • aan de hand van eigen waarneming (in de klas) het uitlopen van een bolgewas (trosnarcis) en de grote stadia van het kiemen van tuinkers, tuinboon,... kunnen weergeven in een evolutieve tabel; • • verklaren waarom planten beter groeien als ze gewied, bemest,... worden; • een gegeven bron (bomenboek, illustratie over natuurelementen, jeugdtijdschrift voor natuur,...) raadplegen; • ...; 	<p>ordenen aan de hand van minstens één criterium (éénjarig, bladvorm, rand,...); (1.1./ 1.2/ 1.12)</p> <ul style="list-style-type: none"> • door een eenvoudig proefje kunnen aantonen dat een plant licht/water/ruimte,... nodig heeft om te groeien; (1.13.) • de aangepastheid van enkele kenmerkende planten uit een biotoop omschrijven; (1.3.) • illustreren dat de mens de aanwezigheid van planten in zijn omgeving beïnvloedt (akkerbouw, wegeninfrastructuur, industrieterreinen,...); (1.4.) • bij een eenvoudige bloemstructuur de bloemonderdelen herkennen en benoemen; (1.1.) • aan hun niveau aangepaste bronnen (determineertabel, handboeken, natuurtijdschriften, beeldmateriaal, ...) opzoeken en raadplegen; (7) • ...;
--	---	---

Niet levende natuur		
1° graad	2° graad	3° graad
Een aantal feiten zoals :		
<ul style="list-style-type: none"> • het regent, waait, vriest,...; • de zon geeft licht en warmte; • 's nachts kun je dikwijls sterren zien; • in de zomer is het warmer dan in de winter; • meubels worden gemaakt van hout, metaal,...; • ijzer is sterker dan hout; • een glazen fles weegt zwaarder maar breekt gemakkelijker dan een fles van plastic; • mama legt hout op het vuur in de haard; • olie kan branden; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • in weerstations voorspelt men het weer; • de aarde draait om haar as; • het is volle maan,...; • wij zien de zon 's middags (ongeveer) in het zuiden staan; • de zon komt op, klimt,...; • wij gebruiken verschillende grondstoffen en materialen bij de bouw van een huis; • zuiver water is geurloos, kleurloos, smaakloos, het kan bevriezen en verdampen; • gebouwen worden verwarmd met steenkool, stookolie, aardgas,...; • auto's,... verbruiken benzine,...; • men kan materialen recycleren; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • in een weerstation gebruikt men een regenmeter,...; • hemellichamen bewegen door het heelal; • de maan wentelt rond de aarde (maand) en samen wentelen zij rond de zon (jaar); • ijzer is de grondstof voor staal; • benzine, dieselolie en vele kunststoffen worden gemaakt van aardolie; • met steenkool, waterkracht, aardgas, aardolie en kernenergie kan elektriciteit gemaakt worden; • zand en olie kunnen niet in water opgelost worden, zout en alcohol wel; • de voorraden aan brandstoffen en grondstoffen zijn niet onuitputtelijk; • ...;
in een juiste context kunnen gebruiken.		
Een aantal begrippen zoals:		
mist, sneeuw, herfst, winter, zon maan, regenbui, storm, ijzel, steen, glas, ijzer, hout, plastic, leder, buigzaam, soepel,...;	temperatuur, windrichtingen, noordoostenwind, neerslag, wereldbol grondstof, aardgas, elektriciteit, benzine, dieselolie, koper, plastic, arduin, marmar, baksteen, smelten, verdampen, vries- kookpunt (water), waterdamp,...;	weer, veranderlijk, opklaringen, zeewind, weerverschijnsel, klimaatgebied, hemellichaam, planeet, aswenteling, steenkool, uranium, ertsen, halffabrikaat, kern- en elektriciteitscentrale, isoleren, oplossen, smelten, magnetisch, soortgelijk gewicht,...;
in een juiste context gebruiken.		

Een aantal relaties zoals:		
<p>grijze hemel - bewolking - regen, vriezen - dooien, zon - schaduw, onweer - donder- bliksem, metselen - baksteen, laarzen - rubber, vloeibaar - vast, ijzer - hard, leer - zacht, ijzer - koud, hout - warm, water - ijs,...;</p>	<p>nacht - afkoeling, seizoenen - jaar, bewolking - temperatuur, winter - lengte dag/nacht, zon - lengte van de schaduw, aardolie - smeerolie en maïsolie - huishoudolie, ijzer - roest, gas - brandgevaar, olie - vervuiling, leder - dieren, ...;</p>	<p>weer - klimaat, hoogteligging - temperatuur, ligging op aarde - klimaat, maan - eerste kwartier, zonnestand - winter - zomer - ..., baksteen - klei, aardolie - brandstof, gas - vluchtigheid, olie - water, ijs - water - waterdamp, ...;</p>
in een juiste context kunnen gebruiken.		
Het verwerven van een aantal essentiële inzichten zoals dat:		
<ul style="list-style-type: none"> • donkere wolken meestal regen aankondigen; • wolken sneller drijven bij felle wind; • temperatuur kan gemeten worden; • we het weer kunnen weergeven aan de hand van symbolen; • alle jaargetijden kenmerkende eigenheden hebben; • de zon zich verplaatst gedurende de dag; • plastic voorwerpen kunnen smelten; • glas hard is maar gemakkelijk kan breken; dat ijzer, plastic, hout,... niet gemakkelijk te vervormen zijn; • dat ijzer zwaarder weegt dan hout; • dat hout, gas en olie goed branden; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • het weer kan voorspeld worden voor een beperkte periode; • de temperatuur in de loop van de dag, van een week, een maand,... schommelt; • niet alle wolken neerslag brengen; • de aarde draait rond de zon en rond haar eigen as en dat hierdoor seizoenen en dag en nacht ontstaan; • omwille van de functie, de hanteerbaarheid,... andere grondstoffen worden gebruikt bij het vervaardigen van toestellen, stoffen,...; • sommige grondstoffen door en met elkaar kunnen gebruikt worden; • de meeste toestellen uit meerdere materialen vervaardigd zijn; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • het gemiddeld kouder is in Noord-Europa dan in Zuid-Europa; • de ontwikkeling van de natuur (plant, dier, mens) in relatie staat met het aanwezige klimaat; • er een relatie bestaat tussen de draaibeweging van de aarde rond de zon en het lengen, resp. korten van de dagen; • de verschillende materialen die we gebruiken afkomstig kunnen zijn van verschillende grondstoffen; • sommige metalen harder, vervormbaarder,... zijn dan andere; • alle grondstoffen een verschillend soortgelijk gewicht (dichtheid) hebben; • de voorraad aan grondstoffen niet onbeperkt is; • ...;
Het zelfstandig kunnen uitvoeren van een aantal essentiële vaardigheden en het verwerven/nastreven van attitudes zoals:		
<ul style="list-style-type: none"> • herfst, winter,..., duiden aan de hand van fenomenen zoals temperatuur (warmer/kouder), duur van dag en nacht, bodemcultuur,...; • het weer benoemen en bespreken aan de hand van symbolen; • drie materialen benoemen die gebruikt zijn bij de bouw van de klas, de school, bij het vervaardigen van meubels,...; • de brandstof benoemen waarmee de school, mijn huis,... verwarmd wordt; 	<ul style="list-style-type: none"> • weergegevens in een overzichtelijke tabel noteren met conventionele tekens (1.12); • de weersveranderingen aflezen van een zelf opgestelde weerkalender (1.12); • correct een thermometer aflezen en interpreteren i.v.m. kledij, bevroren van...; • vergelijkingen maken tussen de verschillende seizoenen aan de hand van waarnemingen over een periode van drie weken; 	<ul style="list-style-type: none"> • het klimaat in de woestijn, berg- en laagland, en het zeeklimaat omschrijven in eigen bewoording; (1.8) • de weersituatie op een bepaald moment en over een beperkte periode meten en beschrijven (bijvoorbeeld: in termen van neerslag, bewolking, windrichting, windsnelheid en temperatuur); (1.8) • weerberichten beluisteren in functie van het plannen van een uitstap; • kledij aanpassen in functie van het weerbericht; • het verband illustreren tussen de leefgewoonten van mensen en het klimaat waarin ze leven; (1.9) • bij middel van concreet materiaal tonen hoe de aarde om zichzelf

<ul style="list-style-type: none">• gevaren i.v.m. het gebruik in hun omgeving van glas, gas, olie en hout omschrijven;• ...;	<ul style="list-style-type: none">• een windroos gebruiken;• de voornaamste grondstof(fen) benoemen waaruit voor hen herkenbare materialen (meubilair, gebouwen, schoolmateriaal, papier, speelgoed,...) bestaan;• een drietal in ons land veelvuldig voorkomende grondstoffen (grind, klei, zand, hout,...) benoemen;• natuurlijke verschijnselen waar ze in hun dagelijks leven mee in contact komen gericht waarnemen en in eigen bewoording vastleggen, zodat deze notering op een ander tijdstip als informatie kan gebruikt worden.• documentatie die hen wordt aangeboden door de leerkracht zelfstandig gebruiken;• ...;	<p>en de aarde, de zon en de maan ten opzichte van elkaar bewegen; (1.10)</p> <ul style="list-style-type: none">• van courante voorwerpen uit hun omgeving de materialen en grondstoffen waaruit ze vervaardigd zijn, benoemen (1.11)• van minstens één natuurlijk verschijnsel, zoals opwarming, verbranding, lichtinval, ... dat ze zelf waarnemen in eigen bewoording een hypothese formuleren en deze via een eenvoudig proefje toetsen en hierover verslag uitbrengen aan leeftijdsgenoten; (1.13)• informatie en documentatie, in woord en beeld, raadplegen; (7)• ...;
--	---	--

MENS en GEZONDHEIDSEUCATIE		
1° graad	2° graad	3° graad
Een aantal essentiële feiten zoals:		
<ul style="list-style-type: none"> • ik kan zien, horen, voelen, ruiken en smaken; • als ik hard gelopen heb, snak ik naar adem; • als het erg warm is, zweet ik; • als ik mijn tanden niet poets, krijg ik gauw tandpijn; • ik moet voldoende melk, kaas,... eten om sterke beenderen te krijgen; • groenten en fruit zijn lekker en gezond; • ik groei; • als één kind in de klas luizen heeft, kan de hele klas die snel overnemen; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • ik heb een ringvinger, snijtanden,... (de waarneembare onderdelen van grotere lichaamsdelen); • de kleur van mijn huid is ... en van mijn ogen is ...; • sommige lichaamsonderdelen hebben een beschermende functie (bv. oogkas, ribben,...); • in de herfst/winter kun je gemakkelijk verkouden raken of griep krijgen; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • het menselijk lichaam is opgebouwd uit verschillende organen, stelsels (geraamte, huid,...); • de mens kan zichzelf en zijn omgeving waarnemen, dank zij zijn zintuigen; • de bloedsomloop staat mee in voor de transport van stoffen doorheen het hele lichaam; • sommige mensen worden gehandicapt geboren(1.14); • schaafwonden moeten gereinigd en ontsmet worden;(1.16) • bij brandwonden gebruikt men in de eerste plaats koud stromend water en indien mogelijk ijs; (1.16); • ...;
in de juiste context gebruiken.		
Een aantal begrippen zoals:		
ademhalen, gezondheid, groei, blind, thermometer, lichaam, borst, hoofd, verzorgen, ongezond, luizen, voelen (ruw, zacht, glad, stekelig, warm, koud, kleverig, zwaar,...), proeven (zout, zoet, zuur,...);	ribben, oogkas, kiezen, vitaminen, wezenlijke voedingsmiddelen, voetschimmel,...;	spierstelsel, spijsverteringsstelsel, ademhalingsstelsel, bloedsvatensstelsel, voortplantingsstelsel, uitscheidingsstelsel, zenuwstelsel, geraamte en huid,...;
in de juiste context gebruiken.		
Een aantal relaties zoals:		
doodshoofdetiket - gevaar, honger - eten, regen of koude ... - beschutten en kleden, vermoeid - rust en slaap, snoepen - tanden, gezonde voeding - melk - groenten - fruit, ...;	handen - functie (voelen, grijpen,...), leeftijd - tandenwisseling, suiker - tandbederf, voeden - gewichtstoename, weersomstandigheden - kledij - gezondheid, behuizing - gezondheid,...;	seksualiteit - voortplanting, gezonde voeding - voedingsgewoonten, gezondheid - verslaving - drugs,...;
in een juiste context kunnen plaatsen.		

Het verwerven van een aantal essentiële inzichten zoals dat:		
<ul style="list-style-type: none"> • het gebruik van al onze zintuigen ons toelaat om meer informatie te verwerven en een veiliger gedrag te ontwikkelen; • uiterlijke verschillen niet essentieel zijn voor het “mens-zijn”; • kinderen meer rust nodig hebben dan volwassenen; • niet iedereen op exact hetzelfde ogenblik dezelfde veranderingen ondergaat (tandenwisseling, groei,...); • wij ons lichaam goed moeten verzorgen; • we ons na het zwemmen altijd goed moeten afdrogen; • haarluizen bij iedereen kunnen voorkomen en dat een strikte behandeling nodig is; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • sommige hulpmiddelen bijdragen tot het beter zien of horen; • o.m. overdadig lawaai, licht,... de werking van o.m. het gehoor, gezicht,... kunnen schaden; • gezonde levensgewoonten meestal leiden tot een gezond lichaam; • de groei van elk kind kan verschillen; • de leeftijd waarop zich lichamelijke veranderingen voordoen, verschilt van kind tot kind; • een grote verscheidenheid aan voedingsstoffen nodig is voor ons lichaam; 	<ul style="list-style-type: none"> • alle stelsels onderling afhankelijk zijn van elkaar; • een grote verscheidenheid aan voedingsmiddelen een invloed heeft op de ontwikkeling van elke mens; • sommige roesmiddelen wel en andere geen sociaal aanvaarde drugs zijn; • een gezond en hygiënisch levenspatroon (sport, voldoende slaap, uitscheiding, eetgewoonten, tandverzorging, huid- en haarverzorging,...)belangrijk is; • onze voedingsgewoonten (schijf van 4 - toepassing) verbonden zijn aan onze eigen klimaatsomstandigheden en culturele gewoontes; • ...;
Het zelfstandig kunnen uitvoeren van een aantal essentiële vaardigheden en het verwerven/nasterven van attitudes zoals:		
<ul style="list-style-type: none"> • in de klas, biologische gelijkenissen en verschillen tussen kinderen ontdekken en op basis van één criterium een ordening aanbrengen en deze verwoorden; • de eigen toename in lengte en gewicht volgen via metingen doorheen het hele schooljaar; • op basis van eigen waarneming, een aantal geluiden, smaken, geuren, en tastgebaarwordingen benoemen; • veel gebruikte voedingsmiddelen classificeren aan de hand van twee uiteenlopende criteria. (bijv.: plantaardig - dierlijk,...); • bij brandalarm rustig en snel naar de voorziene plaats gaan; • ... ; 	<ul style="list-style-type: none"> • in de klas, biologische gelijkenissen en verschillen tussen kinderen ontdekken en op basis van één eigen criterium hierin een ordening aanbrengen en deze verantwoorden; (1.1) • organen die instaan voor spijsvertering en ademhaling en voortplanting, voor zover zij die zelf waarnemen, lokaliseren en benoemen; • de werking van enkele zintuigen experimenteel vaststellen (met of zonder correctiemiddelen) en de rechtstreeks waarneembare delen benoemen; • verschillen voelen, ruiken smaken; • de verschillende soorten tanden herkennen benoemen en hun functie verwoorden; • de eigen toename in lengte en gewicht volgen via metingen en de bekomen resultaten vergelijken met deze van vorige jaren (1°graad) of van kinderen uit het eerste leerjaar; • dagelijkse hygiënische handelingen zelfstandig 	<ul style="list-style-type: none"> • belangrijke organen die betrokken zijn bij de levensprocessen bij de mens (bijv.: geboorte, groei, voeding, ademhaling en transport van stoffen) lokaliseren, benoemen en hun functie op een eenvoudige wijze verwoorden; (1.6) • de functie van de zintuigen, het skelet en de spieren in eigen termen verwoorden. Ze gaan hierbij uitsluitend uit van zelf waarneembare lichaamsdelen (ruggengraat, ribben, scheen- of bovenarmbeen, elleboog, knie- of enkelgewricht, slagader, ader, biceps, ... (1.6) • proefondervindelijk de werking van de zintuigen illustreren.:(1.6 / 1.12) • de functie van het skelet en van de spieren op een eenvoudige wijze illustreren; (1.6) • bij zichzelf eventuele ontwikkelingen van geslachtskenmerken waarnemen en herkennen als normale aspecten van hun ontwikkeling; (1.7) • de nodige hygiënische voorschriften toepassen; (1.14)

	<p>uitvoeren;</p> <ul style="list-style-type: none"> • voedingsmiddelen binnen een gezond levenspatroon, rangschikken volgens de schijf van vier; • hen aangereikte documentatie en informatie gebruiken om zelf iets op te zoeken. • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • ongezond gedrag herkennen, bespreken en eventueel veranderen (bijv.: voeding, hygiëne, houding, roken,...); (1.14) • gezonde voedingsgewoonten vergelijken met voedingsgewoonten van andere culturen; • beseffen dat het nemen van voorzorgen de kans op besmettelijke ziekten, parasieten of schimmels vermindert of uitsluit; (1.15*) • passende elementaire hulp toedienen bij lichte schaaf- en brandwonden; (1.16) • op hun niveau informatiebronnen (boeken, tijdschriften, beeldmateriaal,...) raadplegen; (7) • ... ;
--	---	--

MILIEU-EDUCATIE

Een aantal essentiële feiten zoals:

- bloemen en struiken blijven niet lang in leven op de speelplaats, grote bomen wel;
- in de buurt van de school is er een park, een weide, een akker,...;
- tijdens de lessen zien we wel eens vogels in de bomen zitten, tijdens de speeltijd vliegen ze weg;
- in het bos blijven we best op het wandelpad, plukken we geen bloemen,...;
- papier, plastic,... vervuilen de graskant, het bos,... ;
- als ik klaar ben met mijn handen te wassen draai ik direct de kraan dicht;
- fel licht doet pijn aan mijn ogen;
- de motorfiets van mijn papa, oom,... maakt heel veel lawaai;
- als de muziek op de radio heel luid klinkt kan mijn broertje, zusje niet slapen;
- keukenafval kan erg slecht ruiken;
- ...;

- in natuurreservaten leeft een grote verscheidenheid aan dieren en planten;
- in zeeën, rivieren,... leven er ook dieren en planten;
- in de natuur respecteren we alles wat leeft;
- plastic, aluminium,... verteren niet in de natuur;
- in de gemeente is er een ophaaldienst voor algemeen huisvuil, groot huisvuil,...;
- in de gemeente zijn er mogelijkheden om glas, papier, tuin en keukenafval,... apart te verzamelen;
- sommige fabrieken sturen giftige gassen in de lucht, lozen veel vervuild water in beken en rivieren, brengen veel geluidshinder voort,...;
- wij produceren thuis, op school,..., veel afval;
- auto's vervuilen de lucht, zorgen voor geluidshinder,...;
- ...;

- bossen dienen voor houtbevoorrading, recreatie en als biotoop voor plant en dier;
- planten geven overdag zuurstof af en nemen koolstofdioxide op, 's nachts is dit omgekeerd;
- glas, papier,... kunnen gerecycleerd worden om opnieuw gebruikt te worden;
- keuken- en tuinafval kunnen in de tuin tot compost verwerkt worden;
- in de landbouw wordt zowel dierlijke mest als kunstmest gebruikt;
- pesticiden zijn erg gevaarlijk voor dier en mens;
- biologische teeltwijzen zijn gebaseerd op het gebruik van dierlijke mest, compost en natuurlijke bestrijdingsmiddelen;
- radioactieve resten blijven honderden, zelfs duizenden jaren erg gevaarlijk. De verwerking ervan is zeer complex;
- door verbranding van kunststoffen komen zeer giftige gassen vrij;
- ...;

in een juiste context kunnen gebruiken.

Een aantal begrippen zoals:

natuur, vuilnis, afval, giftig, drinkbaar water, rook, lawaai, water besparen, blik, sorteren, weide, wegberm, wandelpad, park,... ;

bemesten, composteren, recycleren, zwerfvuil, luchtvervuiling, herbruikbare verpakkingen, statiegeld, consumptie, milieuramp, natuurreservaat, bron,...;

overbemesting, voedselpiramide, grondwater, brongebied, waterkwaliteit, bodemvervuiling, waterzuiveringsstation, verbrandingsoven, biologisch afbreekbaar, pesticiden, zure regen, ozonlaag, broeikas-effect, klein gevaarlijk afval (KGA), groente- fruit- en tuinafval (GFT),...;

in een juiste context gebruiken.

Een aantal relaties zoals:		
<p>afval - vuilnis, afval - sorteren, rust - dieren, water - sparen,... ;</p>	<p>gezondheid - milieu, leven - geluid - licht - lucht - vervoer - afval - ..., verpakking - afval, consument - wegwerpmateriaal,... ;</p>	<p>milieu - recreatie - verkeer - landbouw - veeteelt - industrie - ..., energieverbruik - afvalresten, productievormen - afvalresten, dierlijke mest - kunstmest - compost,...;</p>
in hun juiste context kunnen gebruiken.		
Het verwerven van een aantal inzichten zoals dat:		
<ul style="list-style-type: none"> • gekweekte planten verzorging nodig hebben; • huisdieren moeten gevoed worden; • we het groen rondom ons vervuilen als we er afval in achter laten; • groenzones rustiger zijn dan bebouwde kommen; • dat het inademen van uitlaatgassen, rook,... gevaarlijk is; • dat we thuis ook veel afval produceren; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • huisdieren ook moeten verzorgd worden om hygiënische redenen; • elk levend wezen voeding nodig heeft; • sommige planten en dieren alleen maar in een specifieke natuurlijke omgeving kunnen overleven; • bij deelname aan een boomplantingsactie, inzien dat het behoud van groen- en boszones belangrijk is voor de aanwezigheid van allerlei dieren, en als bufferzone tussen stad en platteland. • het autoverkeer een belangrijke milieuvervuiler is; • de gemeente instaat voor het ophalen van afval; • iedereen moet bijdragen om tot een gesorteerde afvalbehandeling te komen; • er voor milieubehoud soms moeilijke keuzen moeten gemaakt worden; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • de groene plant onderaan staat in de voedselpiramide; • er in ons land er geen uitgestrekte natuurlijke landschappen meer zijn; • bossen een essentiële rol spelen in het totale milieustelsel; • de evenaarswouden de longen uitmaken van de hele wereld; • het soms nodig is om delen van of zelfs hele natuurreservaten af te sluiten voor het publiek; • brik- (tetra-)verpakking bestaat uit karton, plastic en aluminium, dat het als geheel niet kan opgenomen worden in de natuurlijke recyclage en dat het opnieuw scheiden van de onderdelen een methode is die (vooralsnog) financieel niet haalbaar is; • de afvalberg ook een gevolg is van ons consumentengedrag; • de industrie, het autoverkeer,... enorme vervuiling (kunnen) veroorzaken; • ook door overbemesting, door gebruik van pesticiden en detergents, de bodem en het grondwater meer en meer vervuild raken; • recyclage van afval op een industriële manier kan gebeuren; • industrialisering alleen maar kan als er bepaalde energievoorzieningen aanwezig zijn; • kerncentrales een bijzonder gevaarlijk afval achterlaten; • ...;

<p>Het zelfstandig kunnen uitvoeren van een aantal essentiële vaardigheden en het verwerven/nastreven van attitudes zoals:</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • onder toezicht verzorgen van kamerplanten in de klas; • <i>wanneer er een schooltuintje aanwezig is, daarin met de klas een aantal bloemen, planten en/of gewassen, resp. huisdieren, verzorgen; (facultatief)</i> • tijdens een natuurwandeling elementen van menselijke bedrijvigheid zoals landbouw, afval,... aanduiden; • glas, papier, karton,... afzonderlijk sorteren in daarvoor bestemde opslagmogelijkheden in de school; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • zelfstandig de in de klas aanwezige kamerplanten en/of huisdieren verzorgen; (1.17) • <i>wanneer er een schooltuintje aanwezig is, met een groepje uit de klas, een aantal bloemen, planten en/of gewassen, resp. huisdieren, verzorgen; (1.17) (facultatief)</i> • enkele veel voorkomende planten (uit de eigen tuin, schooltuin of gemeentepark,...) herkennen en benoemen; • vanuit eigen directe ervaring, in enkele voorbeelden weergeven dat we zelf ook bijdragen aan het behoud van de groenomgeving; (1.4) • voorbeelden geven van eigen leefgewoonten (ook thuis) die afvalbesparend resp. -vergroten zijn; • bij concrete aankopen kiezen in functie van beperking van de afvalverpakking; • eenvoudige voorbeelden geven uit de eigen leefwereld, van mensen of situaties die lucht- water- of bodemvervuilend zijn; (1.4) • <i>in een containerpark bekende afvalproducten in de juiste container deponeren; (facultatief)</i> • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • enkele veel voorkomende planten en dieren herkennen en benoemen, die in de regio in herkenbare biotopen voorkomen (<i>bv.: in het bos: beuk, varens, den, spar, eekhoorn, ree, of in de heide: struik- of dopheide, brem, zilverberk, eik, wild konijn,...</i>, (1.2) • de verschillende biotopen in de regio (stadstuin, park, bos, landbouwzone, natuurgebieden...) als zodanig herkennen; (1.2) • minstens een voorbeeld opnoemen van natuurbehoud in de regio; (1.2) • een aantal tips opnoemen die in de klas, op school en thuis gehanteerd worden om vriendelijker om te gaan met het milieu; (1.18 *) • drie voorbeelden geven van het hergebruik van materialen (<i>papier, lompen, ijzer,...</i>) (1.18* / 1.19) • het geven van minstens één voor- en één nadeel van de voornaamste in ons land gebruikte energiebronnen en van de belangen die ermee verbonden zijn; (1.19) • <i>beschrijven hoe de gemeente de (gescheiden) vuilophaling organiseert en daar enkele voor- en nadelen van beschrijven voor zowel de gemeenschap als de individuele gebruikers;(facultatief)</i> • aan de hand van eigen waarneming enkele tegenstelde belangen (problemen) opnoemen tussen milieubehoud en industrie, landbouw en huisgezinnen; (1.12 / 1.19) • ...;

TECHNOLOGIE

Belangrijke consequenties uit de beginsituatie voor de leerlijnen

1° graad

Het egocentrische en fantasierijke kind in de eerste graad heeft behoefte aan het spelend verkennen (manipuleren, exploreren,...) van de verschillende mogelijkheden van concrete materialen en materieel tijdens het bezig zijn.

Het kind dat in hoofdzaak concreet-aanschouwelijk denkt en de dingen hoofdzakelijk emotioneel handelend tegemoet treedt, vindt in de directe omgeving tientallen eenvoudige technologische toepassingen die het voorwerp kunnen uitmaken van zijn exploratiedrang.

Het materieel en het materiaal dienen, ook omwille van de veiligheid, aangepast aan de nog beperkte mogelijkheden (spanwijdte van de hand, kracht, oog-handcoördinatie, fijnmotorische vaardigheden,...) van het opgroeiende kind. Er wordt bij voorkeur gebruik gemaakt van gemakkelijk te manipuleren materialen zoals papier, karton, polyethyleen, klei,... met constructiematerialen zoals bouwstenen, meccano,..., met voorbewerkt materiaal zoals op maat gezaagde plankjes, blokken,...

2° graad

Het nu eerder naïef-realistische kind exploreert spontaan en met meer gerichte aandacht de wereld om zich heen om meer te weten te komen.

Een sterke fysische en psychische beweeglijkheid en een grote activiteitsdrang maken dat het exploreren en het manipuleren van materieel en materialen vlotter verloopt. Het zelfvertrouwen groeit en het kind vertoont een grote mate van zelfwerkzaamheid. Materieel en materialen dienen nog steeds aangepast aan de kinderhand. Ook het veiligheidsaspect blijft van bijzonder belang.

3° graad

Het zich meer kritisch-zakelijk opstellende kind kijkt spontaan uit naar het nieuwe en speurt naar oorzaak, gevolg en bedoeling.

Het domein technologie is gericht op hun abstracter denkvermogen en hun zin voor detail waarmee kinderen **technische constructies beter kunnen begrijpen en soms zelf (re) -construeren**. In diverse mechanisch functionerende werktuigen kunnen ze de technologie herkennen en geleidelijk aan leren benoemen. Ze kunnen een werkplan lezen en in niet te complexe situaties er zelf een ontwerpen. Voor het realiseren van constructies kunnen ze een eenvoudig bouwplan aanwenden.

1° GRAAD	2° GRAAD	3° GRAAD
Een aantal essentiële feiten zoals:		
<ul style="list-style-type: none"> • ons huis, onze klas, wordt verwarmd met...; • een speelgoedauto heeft (geladen) batterijen nodig om te kunnen rijden, een echte auto heeft ook brandstof nodig; • in huis, keuken en tuin gebruiken we veel toestellen en gereedschappen zoals: een schroevendraaier, een aardappelschiller, een mixer, een snoeischaar, een hamer, een computer,...; • gereedschappen voor kinderen moeten aangepast zijn aan handen, kracht, gestalte,... waardoor ze voor hen handiger en veiliger zijn; • ijskast, TV, mixer, verlichting,... hebben elektriciteit nodig om te functioneren; • met elektrische machines zoals zagen, messen, boren scharen,... werken is te gevaarlijk voor mij; • alhoewel ik niet sterk ben kan ik met een kruiwagentje wel een zware emmer zand verplaatsen, met een notenkraker harde noten kraken,...; • met een weegschaal meten we het gewicht van een pakje ...; • een kurk drijft, een ijzeren plaatje zinkt; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • een thermostaat regelt de temperatuur in de kamers; • het gebruik van beitels, zagen,... houdt gevaren in en eist voorzorgsmaatregelen; • via stopcontacten en een elektrisch snoer komt de elektriciteit in de huishoudelijke apparaten; • er bestaan verschillende soorten verlichtingsmiddelen: gloeilamp, TL-lamp, halogeenlamp,...; • elektriciteit wordt opgewekt in kerncentrales, maar ook in centrales die werken op mazout, gas of steenkool; (2.2) • in een batterij wordt energie opgeslagen; • wind- en watermolens zetten wind- en waterkracht om en brengen andere toestellen zoals een molensteen, een waterschroef,... in beweging; • er bestaan verschillende soorten thermometers: analoge (kwik) en digitale; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • in een wekker, een speelgoedauto, een fietsversnelling,... zitten tandwielen; • binnenkomende elektriciteit in een huis wordt via een verdeelkast in verschillende circuits verdeeld, elk circuit heeft eigen zekeringen; • elke onderbreking in een elektrisch stroomcircuit leidt tot het uitvallen van de erop aangesloten toestellen; • om met een computer te werken moet je exact juiste procedures volgen; • een gewone diskette bevat minder opslagruimte dan een harde schijf, een CD-rom of een CD-I; • om met de computer te faxen hebben we een modem nodig; • Internet is een netwerk van computernetwerken. • ...;
in de juiste context kunnen gebruiken.		

Een aantal begrippen zoals:		
batterij, verlengsnoer, stekker, knoop, gesp, rits, thermometer, temperatuur, graden, weegschaal, moer, schroef, draadtang, elektriciteit, computer, tekstprogramma, computerspel...;	beeldscherm, schakelaar, zekering, isolatie, radiator, tandwiel, ventiel, draaipunt, diskette, CD-rom, computerprogramma, ...;	diskettestation, megabite, RAM-geheugen, bestand, netwerk, modem, internet, wereldwijde web, elektronische post, chip, digitaal, analoog, energie, krachtbron, elektrische voeding, magnetische polen, stroomkring, geleider, elektromagneten, warmtebron, warmtegeleiding, warmteisolatie, ...;

in de juiste context kunnen gebruiken.		
Een aantal relaties zoals:		
elektriciteit - gevaar, thermometer - temperatuur, hoge temperatuur - warm, lage temperatuur - koud, koken - keukenweegschaal, kind - personenweegschaal, elektriciteit - batterij - stopcontact,...;	grondstof - waterdoorlatend, temperatuur - vriezen - smelten - verdampen, houtbewerking - houtboor, koken - bakken - inleggen, horloge - veer - batterij, spierkracht - fietsverlichting, ...;	grondstof - elektrische geleiding, computer - CD-rom - beeld - geluid, diskette - bewaren - wissen, energie - licht - warmte - kracht, internet - informatie - communicatie , ...;
in de juiste context kunnen gebruiken.		
Het verwerven van een aantal essentiële inzichten zoals dat:		
<ul style="list-style-type: none"> • ik mij bij het koken erg kan verbranden; • het werken met een aardappelmesje vrij gevaarlijk is voor mezelf, maar ook voor degenen die naast mij staan; • ik mijn spieren gebruik wanneer ik iets ophef; • het aanraken van stopcontacten gevaarlijk kan zijn; • batterijen langer gebruikt kunnen worden als we toestellen niet onnodig lang gebruiken; • verschillende lijmen bedoeld zijn voor verschillende grondstoffen; • het verzorgen en netjes opbergen van materieel (borstels, scharen,...) nodig is; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • “in verband” gelegde stenen de stevigheid van een bouwsel verhogen; • bij een fiets, de beweging van de benen via een ketting en tandwielen wordt overgebracht op het achterwiel; • de remmen de beweging van de wielen vertragen of stoppen; • speelgoedvoertuigjes die op batterijen rijden, een elektrische motor hebben; • centrale verwarming meestal werkt op basis van water dat in een ketel wordt opgewarmd en via buizen doorheen het gebouw, in een gesloten circuit, naar verwarmingselementen wordt overgebracht; • allerlei bewegende tuigen een energie (kracht) via tandwielen overzetten op een as (speelgoedauto, wind- en watermolen, ontploffingsmotor, fiets ...) • een brandende of een pas gesprongen gloeilamp erg warm is; • dat een constructieschema helpt bij het opbouwen van een constructie; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • de mens met zijn technisch vermogen, kan ingrijpen in de natuur; • door proefondervindelijk onderzoek, bepaalde eigenschappen of wetmatigheden beter tot uiting kunnen komen of ontdekt worden; • onze voorouders soms andere technische inzichten hadden en dat die gebaseerd waren op de ontwikkeling van de wetenschappen uit die tijd; • het elektrisch omzettingsproces bij de verwarming van een kookplaat, een gloei- of een halogeenlamp in essentie dezelfde is; • we elektrische voeding afnemen via een aansluiting op het elektriciteitsnet, van batterijen of van zelf opgewekte elektriciteit (fietsdynamo); • een bestand van een computer kan opgeslagen worden op een gegevensdrager (de harde schijf, diskette,...); • je met elektronische post bliksemsnel geschreven berichten overal ter wereld kunt rondsturen naar mensen die ook aangesloten zijn op het internet ...; • internet via het wereldwijde web een enorm grote schat aan informatie aanbiedt; • ...;
Het zelfstandig kunnen uitvoeren van een aantal essentiële vaardigheden het verwerven/nastreven van attitudes zoals:		
<ul style="list-style-type: none"> • van courante voorwerpen die ze regelmatig in de klas gebruiken, de grondstof kunnen herkennen en benoemen als hout, metaal, kunststof, kledingstoffen,...; 	<ul style="list-style-type: none"> • zelf voorspellingen maken over de geschiktheid van materialen voor constructies die in de klas zullen aangemaakt worden; 	<ul style="list-style-type: none"> • herkennen in hun directe omgeving toepassingen van hefboomen en katrollen, bv. bij speelgoed, keukengerei, een kruiwagen, notenkraker, flessenopener, schaar,...; (2.1)

<ul style="list-style-type: none"> • met houten blokken, plastic, kartonnen dozen, of speelgoedbouw materiaal,...., een toren maken die stabiel, resp. labiel staat; • bij het bereiden van eenvoudige gerechten (fruitsla,...), de elementaire veiligheid in acht nemen; • allerlei sluitsystemen herkennen (bijv. bij deuren, kasten, boekentassen, kledij, enz.) en van sommige daarvan in grote lijnen beschrijven hoe deze functioneren; • een eenvoudige computertoepassing onder begeleiding hanteren (bijv. computerspel, instructief programma); • een telefoongesprek beantwoorden; • kunnen hun materieel verzorgen, ordenen en opbergen na gebruik; • gebruikelijke materialen (schroeven, spijkers,...) associëren met het passende materieel (schroevendraaier, hamer,...); • voorwerpen (blokjes, kastanjes,...) wegen met een balans door evenwicht te maken; • speelgoed dat op batterijen werkt afzetten na gebruik; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • van courante voorwerpen uit hun leefwereld, sommige verbindingstechnieken (lijmen, schroeven, nagelen, lassen, binden, knopen, rits, kleefstrips, ...,) herkennen en omschrijven; • in een concrete situatie aan een fiets de grote systemen (bewegingsoverbrenging, remmen, stuur, verlichting, bel,...) herkennen en benoemen; • bij speelgoed toepassingen van bewegingsoverbrenging via tandwielen aanduiden; • communicatiemiddelen zoals een telefoon, fax, in zeer algemene termen omschrijven (bijv.: telefoon - een gesprek voeren over een afstand, fax - een tekst via de telefoonlijn doorsturen naar een andere fax-gebruiker,...); • in een in de klas opgestelde computer onder begeleiding, een tekst invoeren, zelf een eenvoudige opmaak realiseren, de tekst printen en opslaan op een gegevensdrager; • gloeilampen en TL-lampen van elkaar onderscheiden en hun werking in zeer globale termen omschrijven, nl. elektriciteit + gloeidraad, resp. een gas; • in groep en aan de hand van een eenvoudig bouwpakket, een eenvoudige constructie maken; • met lijm, schroeven, touw,... in groep, een zelf uitgedachte constructie maken in hout, karton, papier,... die redelijk stabiel staat; • met allerhande bouwmaterialen (constructiespeelgoed uit hout, plastic,...) een constructie in verband opbouwen; • kunnen gebruikt materiaal en materieel (verfresten, lijm, moeren, schroeven, verfborstels, tangen, scharen,...) na gebruik ordenen, opbergen en correct onderhouden; • een eenvoudige, en aan hun niveau aangepaste werktekening (bouwdoos) of handleiding (lijm, siliconen,...) interpreteren en in groep uitvoeren; • uit een breed aanbod, geschikt materiaal kiezen voor een eenvoudige constructie; • een wip, balans in evenwicht brengen als het draaipunt niet in het midden zit; • het gevaar van elektriciteit onderkennen en weten hoe er mee om te gaan in concrete en gekende situaties; • bij het hanteren van elektriciteitssnoeren de nodige veilig- 	<ul style="list-style-type: none"> • aan de hand van concreet materiaal omschrijven hoe het handremstelsel van een fiets werkt; (2.1) • herkennen tandwielen als toepassingen van bewegingsoverbrenging bij toestellen zoals een speelgoedauto, een fiets, een uurwerk,...; (2.1) • mogelijke energiebronnen (spierkracht, zon, wind, water, brandstoffen, electriciteit) benoemen die gebruikt worden bij de verwarming, verlichting en het in beweging brengen van toestellen; (2.2) • voorbeelden geven van communicatiemiddelen die niet functioneren wanneer ze niet aangesloten zijn op het elektriciteitsnet; (2.3) • herkennen van een digitale thermometer, thermostaat en als een informatieverwerkende toepassing kunnen hanteleren ...; (2.3) • bij een multimedia-computer de verschillende gegevensdragers, modem en geluidssystemen aantonen en benoemen; (2.3) • op een in de klas opgestelde computer een tekst invoeren, zelf een opmaak realiseren, de tekst printen en opslaan op een gegevensdrager; (2.3 bis) • een zelfopgeslagen bestand terugvinden om er verder op te werken; (2.3 bis) • <i>een E-mail versturen en ontvangen; (2.3 bis)(facultatief)</i> • kunnen op een E-mail het adres van de afzender terugvinden; (2.3 bis) • <i>aan de hand van een zoeker (browser) documentatie opzoeken op het wereldwijde net; (2.3 bis)(facultatief)</i> • van bepaalde constructies, ook van zelf gemaakte constructies, zoals bijvoorbeeld een papierklem, een karretje, een bootje, een sorteermachine,... zeggen aan welke eisen ze moeten voldoen; (2.4) • plans ontwerpen voor al dan niet gefantaseerde bouwsels en/of bewegende constructies en hiervoor de geschikte materialen uitkiezen; (2.5) • als voorbereiding op de montage van een constructie, de verschillende onderdelen geordend bij elkaar leggen; (2.5) • de opeenvolgende fasen van een constructieactiviteit
---	---	---

	<p>heden in acht nemen;</p> <ul style="list-style-type: none"> • bij elkaar passende constructiematerialen ordenen en op de daarvoor bestemde plaats opbergen; • materialen ordenen volgens hun functie en op de daarvoor bestemde plaats opbergen; (2.10*) • ...; 	<p>plannen: een idee kiezen, een ontwerp schetsen, de bouwfases plannen, materieel en materialen uitzoeken, kostenberekening maken,...; (2.5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • een eenvoudige schets maken van een constructie die ze willen maken; (2.6) • een eenvoudige aan hun niveau aangepaste werktekening of handleiding (bijv. bij constructiespeelgoed) stap voor stap en veilig uitvoeren; (2.6) • een zelfgemaakte constructie, al dan niet met bewegende onderdelen, demonteren en het gebruikte materieel en materiaal op een verantwoorde wijze opruimen; (2.7 / 2.10*) • een eigen constructie kritisch kunnen evalueren; (2.8) • eigen werkwijzen vergelijken met andere werkwijzen en daarover een oordeel geven; (2.8) • <i>een eenvoudig elektrische stroomketen met weerstand en schakelaar bouwen aan de hand van voorbereid materiaal (bijv. constructiedoos) en hierbij zelf een eenvoudig werkschema opstellen; (facultatief)</i> • brengen waardering op voor eenvoudige, inventieve technieken, hier en elders en vroeger en nu; (2.9*) • hechten belang aan esthetische aspecten van technische constructies en voorwerpen; (2.9*) • tonen zich bereid nauwkeurig en veilig te werken, geen materiaal te verkwisten en zorg te dragen voor hun gereedschap; (2.10*) • hun aangeboden documentatie in verband met technologie in woord en beeld kunnen raadplegen; (7) • ...;
--	---	---

MENS

INLEIDING

Eindtermen

De ontwikkelingen in onze samenleving verplichten de school er meer en meer toe haar rol inzake persoonsontwikkeling uitdrukkelijk op te nemen. Enerzijds vervaagt de rol van het traditionele gezin (bv. éénoudergezinnen, tweeverdieners,...) en anderzijds worden de eisen van de samenleving ook steeds groter en complexer: sociale vaardigheden, flexibiliteit en levenslang leren. Binnen het gezin kunnen een aantal basiscompetenties niet meer voldoende ontwikkeld worden. De school moet hierin bewust een grotere rol opnemen dan dit voorheen het geval was. Daarom is er in de eindtermen “WERELDORIËNTATIE” veel meer aandacht gegaan naar “Mens” en “Maatschappij”. Ook de eindtermen in verband met de ontwikkeling van sociale vaardigheden en het leren leren krijgen een belangrijke rol toebedeeld.

Persoonlijkheidsontwikkeling als basisopdracht van de school

De leerinhouden/eindtermen die in het domein “Mens” vermeld staan, zijn ook het onderwerp van onze visie op de factoren die de beginsituatie bepalen.

Elk individu ontwikkelt zich in interactie met de omgeving tot een persoonlijkheid met een eigen zelfdefiniëring. Het opgroeiende kind vormt een beeld van zichzelf. Dit beeld ontstaat op basis van de ervaringen die het in de eigen directe omgeving opdoet en de mogelijkheden die deze omgeving hem/haar biedt om deze ervaringen te verwoorden. Dat zelfbeeld bevat zowel krachtige als zwakke elementen.

Het onderwijs heeft als taak **ertoe bij te dragen dat elke leerling, als persoon, “competent aan de wereld kan participeren” en dat ook zo beleeft.** Daarom moet de school bijdragen leveren opdat de individuele leerling zich kan ontwikkelen en **een voldoende krachtig en positief zelfbeeld kan opbouwen en geleidelijk aan komen tot zelfdefinitie binnen voor het kind relevante levensruimten.**

Kansen krijgen om zelfstandig met elkaar om te gaan

Dit proces kan alleen maar gerealiseerd worden wanneer de school aan de leerlingen kansen geeft om:

- tot zelfstandige interactie met elkaar, met anderen (binnen en buiten de klas) te komen;
- ze te laten functioneren in groep;
- actief deel te nemen aan het onderwijs.

Dit heeft als grote consequentie dat de school ruimte moet bieden aan de leerlingen om zelfstandig met elkaar om te gaan. Kansen krijgen om met elkaar te kunnen communiceren, betekent in de eerste plaats “over het recht beschikken om zelfstandig eigen gevoelens en ideeën te mogen uitdrukken”, hoe beperkt deze naar inhoud en/of naar vorm soms ook mogen zijn.

Omgevingsinvloeden

In onze uiteenzetting over de beginsituatie (zie deel I van het leerplan) hebben we aangegeven dat **de persoonsontwikkeling een samenspel is van zeer uiteenlopende factoren.** Naast **individuele persoonskenmerken** spelen ook **omgevingsinvloeden** een belangrijke rol. **Het gezin, de school, de vriendenkring en de ruimere omgeving,** zijn directe en dus belangrijke beïnvloedingsfactoren.

Van deze vier invloedssferen is de school de enige die hier een systematisch en intentioneel proces kan opzetten voor alle kinderen.

Globale aanpak van de persoonlijkheidsontwikkeling binnen het onderwijsaanbod

Binnen dit leerplan opteren we uitdrukkelijk om dit NIET VIA APARTE LESINHouden aan te pakken. **Persoonlijkheidsontwikkeling is essentieel verbonden met de manier waarop andere, concretere competenties (gehelen van kennis, vaardigheden en attitudes die met elkaar verweven zijn) worden aangeboden.**

Binnen het hoofdstuk “Mens” wordt dit proces van persoonlijkheidsontwikkeling onderverdeeld in vier aspecten van relatieontwikkeling.

- Bij “IK EN MEZELF” ligt de nadruk op de interne belevingswereld en dus de zelfdefiniëring die iedereen voor zichzelf opbouwt. Daarom benadrukken we de mogelijkheden die leerlingen moeten krijgen om hun innerlijke belevingswereld uit te kunnen drukken doorheen ALLE andere leerdomeinen.
- Bij “IK EN DE ANDERE” ligt de nadruk op het interrelationele, op het communicatieve op zichzelf. Daarbij leggen we de nadruk op de communicatieve situaties die er nodig zijn om de leerlingen de ruimte te bieden om tot zelfdefinitie te komen en competentier te worden in de omgang met elkaar.
- Bij “IK EN DE ANDERE: IN GROEP” ligt het accent op de ontwikkeling van competenties die nodig zijn om in groep te kunnen functioneren. We leggen hier vooral de nadruk op het zelfstandig leren functioneren binnen een taakproces. Daarom is het noodzakelijk dat kinderen de kans krijgen om zelfstandig samen te werken aan een gemeenschappelijk product.
- Bij “IK EN DE ANDERE: VOLWASSENEN” ligt de nadruk op de ontwikkeling van sociale redvaardigheid van kinderen om situaties aan te pakken, waarin zij fysiek en/of moreel bedreigd zijn. Dit onderdeel is een eigen aanvulling, vanuit het Pedagogisch Project van het Gemeenschapsonderwijs, op wat de eindtermen aan leerinhouden formuleren.

Zowel het individuele als het groepsgebeuren.

Wij verkiezen uitdrukkelijk om deze vier aspecten als één samenhangend geheel te zien. Met andere woorden: we opteren duidelijk voor een persoonlijkheidsontwikkeling waarbinnen wederzijds respect voor het individuele en voor het groepsgerichte aanwezig zijn. Dominantie van het ene op het andere achten we niet in overeenstemming met het Pedagogisch Project van het Gemeenschapsonderwijs.

Zelfdefiniëring binnen voor het kind relevante levensruimten

In deze vier aspecten van relatieontwikkeling zullen leerlingen moeten leren om van een zeer concrete en contextgebonden formulering tot een uiteindelijk meer abstracte formulering te komen van wat ze voor zichzelf en de anderen belangrijk vinden. In het spanningsveld tussen het actuele zelfbeeld en het ideale beeld dat men over zichzelf heeft, moet de basisschool **bijdragen tot zelfsturing en geleidelijke zelfdefiniëring**. Deze zelfdefiniëring verschilt uiteraard van kind tot kind. Dit proces is uiteraard niet afgelopen bij het beëindigen van de lagere school. We besteden dan ook vooral aandacht aan **de levensruimten** zoals die voor elk afzonderlijk kind op die leeftijd relevant zijn. Deze levensruimten zijn **aandachtsgebieden die de leerlingen zelf als belangrijk ervaren**. Ze zijn dus **niet (volledig) op voorhand te definiëren**. Er zullen bovendien grote verschillen bestaan bij de leerlingen naar gelang de sociaal-economische en culturele achtergronden van waaruit zij zich ontwikkelen.

De getallen die in deze verdere tekst tussen haakjes staan, verwijzen naar de eindtermen van het domein “Mens” in het leergebied Wereldoriëntatie.

IK EN MEZELF

Innerlijke belevingswereld ontwikkelen doorheen uiteenlopende vormen van zelfexpressie

Tegen de hierboven geschetste achtergrond kunnen de eindtermen 3.1* tot 3.3*, vanuit de opdracht van de school, omschreven worden als: **een brede waaier van uitingsmogelijkheden aanbieden** zodat de innerlijke belevingswereld van elk kind kan aangesproken én ontwikkeld worden.

Via het kunnen uitdrukken **IN EEN NIET CONFLICTGELADEN SITUATIE** van de eigen innerlijke belevingswereld (3.1*), groeit geleidelijk het besef dat gevoelens situatiegebonden zijn (3.2) en dat handelen en voelen niet altijd met elkaar in overeenstemming zijn (3.2). Zo ontwikkelen kinderen steeds meer een gedifferentieerder en realistischer zelfbeeld en groeit het geloof in eigen kunnen (**ZELFVERTROUWEN/positief zelfbeeld**) **GEBASEERD OP EEN STEEDS GROEIENDE ZELFKENNIS (3.3*)**.

De realisatie van deze visie op het onderwijs is geen evidentie. De school moet binnen alle leergebieden een klimaat creëren, waarbinnen elk kind voldoende mogelijkheden krijgt om stevige basiscompetenties te ontwikkelen, zodat elk kind aan een positief zelfbeeld kan bouwen, dat bovendien in staat is tot (zelf-)reflectie en bijsturing (zie ook "leren leren"). Dat is uiteindelijk de essentie van "persoonlijke ontwikkeling" binnen "ontwikkeld onderwijs".

Binnen een krachtige leeromgeving

De uitdrukkelijke vermelding van deze eindtermen in het leerdomein wereldoriëntatie verplicht het leerplan en dus ook de scholen die dit leerplan volgen om hieromtrent bewuste keuzen te maken. **Alle leerkrachten moeten, via het aanbieden van een voldoende krachtige leeromgeving (ongeacht het leerjaar), hun bijdrage leveren om deze leerinhouden te realiseren. Dit houdt, naast o. a. materiële elementen, ook in dat de leeromgeving:**

- een brede waaier aan expressiemogelijkheden binnen uiteenlopende leerdomeinen biedt,
- de innerlijke belevingswereld van elke leerling (doorheen de expressie ervan) voldoende aanspreekt waardoor een succesvolle ontwikkeling mogelijk wordt.

Expressiemogelijkheden zijn ruimer dan "muzische vorming"

Eigen expressie doorheen alle activiteiten in de klas

Het gaat om de aandacht voor de persoonlijke inbreng van elke leerling, dus ook en vooral van hen die het er moeilijk mee hebben!

Leerlingen moeten kansen krijgen voor **eigen onderzoek** vanuit vragen die aansluiten bij hun belevingswereld. Ze moeten kansen krijgen om **zelfstandig oplossingsmethoden** te kunnen **aanwenden**. Bovendien moeten ze gelegenheid krijgen om **eigen uitdrukkingmogelijkheden** te hanteren (in woord, klank, beeld,...).

Deze verschillende uitdrukkingvormen moeten zowel binnen wereldoriëntatie als binnen wiskunde, taal en de andere leergebieden aan bod kunnen komen!

Consequenties voor de leerkracht en de school

Allerlei vormen van kringgesprekken

- Regelmatig kringgesprekken organiseren, waarbinnen het kind als individu **op een veilige manier 'zijn eigen verhaal kan doen'**. Bijv. een ochtendpraatronde, een klasvergadering over het wel en wee van de klas (eigen leefregels van de klas, voorstellen voor uitstappen, voor onderzoeksthema's binnen wereldoriëntatie, ...)
- Binnen het onderwijs dat gericht is op de ontwikkeling van "basisvaardigheden" (taal en wiskunde) ruimte creëren en respect hebben voor het eigen geschreven en gesproken woord, voor de eigen oplossingsstrategieën, enz. Leerlingen moeten als mens aan bod kunnen komen en ook als dusdanig ernstig genomen worden. (Zie hiervoor o.a. de eindtermen Nederlands: 2.9*/ 2.10*/ 4.8*/6.1* en de eindtermen Wiskunde: 5.1* tot en met 5.4*)
- Binnen het geïntegreerd werken (vormen van thema en/of projectwerk) ruimte laten

Zelfexpressie en het verwerven van basisvaardigheden

voor eigen onderzoek, voor eigen vraagstelling, voor creatieve verwerking van informatie, voor eigen structurering in zowel woord-, lichaams- als beeldtaal.

Creatief onderzoeken

- Binnen de muzische vorming mogelijkheden aanbieden om de eigen en de spontane creativiteit en expressie van de leerlingen aan bod te laten komen. Belangrijker nog dan het leren beheersen van technieken zijn de mogelijkheden die deze technieken bieden tot expressie en communicatie. We hechten dan ook veel belang aan het gebruiken van dergelijke expressievormen binnen thematisch of projectwerk.

Creatief uitdrukken binnen muzische vorming

Van zelfexpressie naar zelfdefiniëring

Succesbeleving als basis voor de ontwikkeling van een positief zelfbeeld

De ontwikkeling van de innerlijke belevingswereld is nauw verbonden met de ontwikkeling van de expressiemogelijkheden. Het beeld dat iemand over zichzelf heeft en het beeld waar men naar streeft (zelfdefiniëring) ontwikkelen zich doorheen de interacties van de persoon met zijn omgeving. Daarom zal het onderwijs dat hier uitdrukkelijk aandacht aan wil geven, **een (krachtige) leeromgeving creëren waarbinnen deze interacties voldoende succesvol kunnen verlopen.** Veelvuldige succeservaringen leiden immers tot een positiever beeld over zichzelf. En wie een stevig en positief beeld over zichzelf heeft, is sterker gemotiveerd om zich als actief participerend lid van de samenleving te ontwikkelen (positieve zelfdefiniëring).

Consequenties voor de leerkracht en de school

- **Het aanbieden van een leeromgeving waarbinnen expressie van de eigen innerlijke wereld, zinvol en waardenvol is.**

Expressie waarderen door het te koppelen aan communicatie

Wat men aan persoonlijke zaken inbrengt, moet een betekenisvolle plaats krijgen binnen het klasgebeuren. Expressie wint aan waarde en betekenis in communicatieve situaties. Eigen teksten kunnen bijdragen worden van een klas- of schoolkrant. Eigen (onderzoeks- en andere) resultaten van een themawerk of project kunnen tot een tentoonstelling leiden. Een eigen lied van een groepje kan ook aan andere klassen voorgesteld worden. Ook het creëren zelf is een (eventueel beperktere) vorm van communicatie (nl. met zichzelf). Doorheen de confrontatie met materialen, met vormgeving, "ordent" een kind zijn eigen beleving van de werkelijkheid om zich heen.

De leerkracht moet de leerlingen dus mogelijkheden aanbieden om hun eigen expressie telkens weer een eigen, waardevolle plaats te geven.

- **De leerling moet dit ook kunnen doen binnen een veilige omgeving.**

Binnen een aangepaste schoolcultuur

Vrije expressie moet kunnen gebeuren in een sfeer van aanvaarding. Er moet ook **voldoende ruimte (respect) blijven voor privacy.** Het uitdrukken van gevoelens en gedachten mag geen verplichting worden. Niet in elke omgeving wordt even zorgvuldig omgesprongen met de innerlijke beleving van een persoon. Kinderen moeten daarom ook leren zich hiertegen te wapenen.

De leerkracht en de hele schoolcultuur spelen in dit proces een cruciale rol. Binnen de school moet elke leerkracht in staat zijn (zowel binnen als buiten de klas) **een sfeer te creëren waarbinnen elk kind zichzelf kan zijn en hiervoor gerespecteerd wordt.**

Herkenbaar in een leerlingvolgsysteem dat gericht is op de ontwikkeling i.p.v. op het beantwoorden aan prestatieverwachtingen

Hiervoor zijn verschillende soorten afspraken nodig binnen het schoolteam. Een schoolcultuur, die aandacht besteedt aan succesbeleving van elke leerling, ontwikkelt een volgsysteem dat gericht is op het stimuleren van competentieontwikkeling en niet op het "beantwoorden aan prestatieverwachtingen". M.a.w. vormen van evaluatie en rapportering zijn opgebouwd rond het ondersteunen van de ontwikkeling en de communicatie met de ouders.

Die schoolcultuur heeft een gemeenschappelijke visie op de omgang tussen de kinderen en de leerkrachten:

Een leerlinggerichte grondhouding aannemen. Zowel binnen de klas als binnen de school als geheel vanuit een positieve houding vertrekken

- de grondhouding van de leerkracht naar de leerlingen toe, moet veel authenticiteit, waardering en empathie bevatten.
- in een klas- en schoolreglement worden waarden en normen positief geformuleerd. De mogelijkheden om op een positieve manier aan die normen te voldoen of om tekorten goed te maken worden benadrukt, zonder daarom betuttelend te zijn. De begeleiding daarin door de school, zal er ook een plaats in moeten krijgen.

- **Het voorzien van een goede (stimulerende) feedback.**

Eigen inbreng aanvaarden is een beginpunt. Er moet verder op gebouwd worden.

Kansen bieden voor succesbeleving betekent niet dat alles wat de leerling inbrengt in het klasleven per definitie goed of voldoende is. "Aanvaarden" van de eigen inbreng betekent niet dat deze inbreng onbespreekbaar geworden is. **Doorheen het bespreekbaar maken van de eigen uitdrukkingsvormen raakt men ook de innerlijke beleving zelf.** Het zijn momenten, soms zeer beperkte, maar van onschatbare waarde, waarbij de leerkracht mogelijkheden heeft om met de diepere belevingswereld van elke leerling in contact te komen. Binnen veilige situaties kunnen ook opmerkingen van medeleerlingen een waardevolle plaats krijgen. Hierdoor ontstaan er kansen om wederkerigheidsrelaties en dus respect voor de andere te leren ontwikkelen.

Een eigen klasklimaat op basis van wederkerigheid en respect voor elkaar

Een dergelijk (school- of) klasklimaat is een ruimte waarbinnen boeiende leerprocessen ontstaan, die op zeer uiteenlopende wijzen de globale leeromgeving nog versterken.

- **Het beperken van de breuk tussen het leven buiten en binnen de school.**

De band tussen hetgeen buiten en binnen de school gebeurt versterken

De innerlijke belevingswereld van elke leerling wordt eveneens beïnvloed door de omgeving buiten de school. Wanneer de school (voldoende) aandacht en respect opbrengt voor privé-situatie van elke leerling, beperkt zij de scheiding tussen deze werelden. In de mate dat zij dat niet doet, zal het onderwijsgebeuren als wereldvreemd (en dikwijls oninteressant) ervaren worden.

Levensrecht leren versus wereldvreemd onderwijs

Aandacht en respect kunnen zich uiten via het ingaan op de ervaringswereld van de leerlingen tijdens de diverse instructiemomenten en de omgevingsstudie binnen wereldoriëntatie. We pleiten daarom ook ten eerste voor een geïntegreerde aanpak van de leerstof, aansluitend bij de concrete realiteit zoals ze door de kinderen ervaren wordt.

Contact met de thuis-situatie

Ook het creëren van een open communicatie met de verschillende ouders (ook diegenen die moeilijker te bereiken zijn) draagt sterk bij tot het inperken van deze "breuk". Daarom moeten rapportering en ontmoetingsmomenten met de ouders zich kunnen ontwikkelen tot echte communicatie en, indien nodig, met afspraken tussen ouders en leerkracht, om elke leerling als totale persoon te kunnen blijven aanspreken

Een opdracht voor het hele schoolteam

Dit is een taak voor de hele school. De ontwikkeling van werkvormen die op deze principes gebaseerd zijn, kunnen niet alleen maar de opdracht zijn van de individuele leerkracht. De ontwikkeling van de innerlijke belevingswereld en de uitbouw van een voldoende positief zelfbeeld zijn geen werk van individuele leerkrachten alleen. Het creëren van een positief en coöperatief klimaat waarbinnen deze ontwikkelingen mogelijk zijn en over de verschillende jaren verder kan opgebouwd worden, is de taak van het hele schoolteam. Elke individuele leerkracht moet er zijn steentje toe bijdragen.

Er moet gekozen worden bij de uittekening van het **globale didactische kader**, zodat deze aspecten doorheen de hele basisschool, voldoende aan bod komen. Daarnaast moet er in de **globale schoolcultuur** een sfeer mogelijk zijn, waarbinnen expressie van de persoonlijke belevingswereld positief wordt ontvangen.

IK EN DE ANDER

Het samenleven bespreekbaar maken

Een individu worden binnen een groep

Het ontwikkelen van “sociale basiscompetenties” is geen ontwikkelingsproces dat louter individueel (via loutere expressie) verloopt. In onze inleiding gaven we reeds aan dat we hier te maken hebben met een complex interactieproces, waarvan de school slechts één van de verschillende beïnvloedingsfactoren is. De eindtermen 3.4 tot 3.6* (Ik en de ander) zijn daarom nauw verbonden met deze erboven (‘Ik en mezelf’). In feite betreffen ze de context waarbinnen zich een positief en reflectief zelfbeeld moet kunnen ontwikkelen.

Kansen krijgen om met elkaar om te gaan..

Om diverse leerprocessen aangaande relatieontwikkeling mogelijk te maken, moet **de leeromgeving zodanig ingericht zijn dat er ruimte is voor het ontwikkelen en bespreekbaar maken van onderlinge relaties.**

en hieruit te kunnen leren

Zo'n leren verloopt immers al doende, door af te tasten en uit te proberen, na te bootsen, enz., en niet door er alleen maar in algemene termen over te praten. Daarom zal elke leerkracht (in overleg met het hele schoolteam) bij de uitbouw van zijn klas (leeromgeving):

- **voldoende gelegenheden bieden om de leerlingen tijdens de leeractiviteiten met elkaar te laten omgaan, samen te werken,...;**
- **ervoor zorgen dat de wijze van omgaan met elkaar besproken wordt.**

De toelichting bij de uitgangspunten is voor dit onderdeel zeer formeel. Men stelt dat dit ontwikkelen als psychosociaal wezen uit een aantal “basiscompetenties” bestaat, die worden opgebouwd “doorheen de permanente stroom van initiatieven, handelingen en feedback gedurende de (school-)dag.” Het kan dus niet de bedoeling zijn speciaal opgezette oefenmomenten in te lassen, maar dit leren moet mogelijk zijn doorheen allerlei contacten met elkaar. (Decretale tekst en uitgangspunten, versie juni 1995, pag. 73-74).

Voldoende kansen voorzien om samen te werken

Leren doorheen actief bezig zijn in plaats van louter receptief met kennis om te gaan

Dit veronderstelt een “krachtige leeromgeving” waarin, in **voldoende mate “actieve werkvormen” met eigen inbreng van de leerlingen (die daarin zelfstandig kunnen functioneren)** binnen het klasgebeuren verwerkt zijn.

Begeleiden en ondersteunen van groeiend zelfstandig werkende leerlingen

Actieve werkvormen zijn didactische werkvormen waarbij, **naast inzichtelijk leren, de leerlingen intentioneel als actieve partners in het proces aan bod komen:** discussievormen (kringen leergesprekken), dramavormen (o.a. rollenspel) en vormen van (gesloten/open) opdrachten, zoals: het zelf bijeenbrengen van documentatie en daarin zelf bruikbare informatie vinden, eigen onderzoek, (eventueel) uitgaande van eigen hypothesen, vormen van groepswork (met bv. eigen inbreng in de planning en evaluatie), enz.

“Al doende” leren met elkaar omgaan en rekening te houden met elkaar

Deze werkvormen maken van de klas een actieve gemeenschap, waarin consequent rekening gehouden wordt met de inbreng van de leerlingen. Ze vragen ook een “andere” invulling van de rol als leerkracht. Deze wordt dan meer “begeleider van leerprocessen” dan zelf initiatiefnemer of leider/opzichter van leerprocessen.

Via deze werkvormen ontstaan er verschillende interacties tussen de leerlingen. Inter-individuele verschillen komen naar boven. Deze zijn nodig om binnen de klas-leersituatie, op een leerzame manier, verschillende manieren van omgaan met elkaar te kunnen herkennen (3.4). Bovendien is het noodzakelijk dat er regelmatig situaties/momenten ingebouwd worden (door terugkomende kringgesprekken,...), waarbinnen dit omgaan met elkaar bespreekbaar wordt (3.4). Zo leren leerlingen zichzelf en elkaar (binnen klasverband) beter kennen, kunnen ze zich beter voorstellen wat een ander ook voelt en kunnen ze eventueel gelijkenissen en verschil-

len met zichzelf herkennen. (3.4) en ontstaan er mogelijkheden om zich voor te kunnen stellen wat zij (soms ongewild) bij een ander teweegbrengen en beseffen zij geleidelijk aan dat hun indruk van iemand voor verandering vatbaar is. Binnen een dergelijke context ontdekken zij dat ze in sommige omgangswijzen minder sterk zijn en worden zij aangemoedigd zich in die zwakkere omgangswijzen te oefenen 3.5*).

Actieve werkvormen, waarbij kinderen de opdracht/mogelijkheid krijgen een persoonlijke inbreng te leveren in een groepsactiviteit, zijn een voorwaarde om tot een coöperatievere klasgroep te kunnen komen, waar het samenwerken een positieve betekenis krijgt.

Geen laissez-faire, maar begeleid leren zelfstandig te werken

Pas wanneer kinderen actief kunnen deelnemen aan het leven in de klas, zijn zij in staat **om samen tot oplossingen van allerhande problemen te komen**. Ook hier wordt de leerkracht meer begeleider dan initiatiefnemer van leerprocessen. Toch blijft het zijn verantwoordelijkheid (en die van het hele schoolteam) om zo'n klimaat te realiseren. Als begeleider zal de leerkracht er bijvoorbeeld over waken dat de verschillende leerlingen - met hun verschillende competenties - aan bod komen en allemaal in voldoende mate succes kunnen beleven.

Thematische ordening van de leerstof is belangrijk

Thematische aanpak en aansluiten bij de eigen beleevingswereld van het kind.

Vormen van geïntegreerd werk (belangstellingspunten, belangstellingscentra, projectwerk, ...) bieden een waardevolle (noodzakelijke) basis om tot actieve werkvormen te komen. Thematische ordening van leerinhouden **verhoogt de herkenbaarheid** voor de leerlingen en biedt hierdoor kansen op grotere betrokkenheid. Thema's bieden mogelijkheden tot **verruiming**, tot **verdieping**, en tot het **aanbrengen van een eigen ordening en het inpassen in de reeds verworven kennis/competenties**.

Aansluiten op de eigen ervaringswereld creëert mogelijkheden om de voorkennis sterker te actualiseren, zodat nieuwe inzichten beter geïntegreerd worden in de aanwezige persoonlijkheidsstructuren (zowel cognitief als sociaal of dynamisch-affectief). Deze binding met de realiteit verhoogt uiteindelijk de wendbaarheid van de leerresultaten en hun overdracht in andere situaties. De leerlingen leren immers gebruik maken van (nieuwe) oplossingsstrategieën en van kennis en inzichten in andere situaties. Ze leren de realiteit beter begrijpen, maar ze krijgen er ook meer en meer greep op! Thematisch werk met grote inbreng van de leerlingen is, binnen de totale leersituatie, complementair aan instructie door de leerkracht. (Zie ook hoofdst.5)

Het relationele bespreekbaar maken

Actief zijn in de klas vereist duidelijke afspraken

Binnen een coöperatieve groep kunnen leerlingen **leren zelf conflicten oplossen** door erover te praten en afspraken te maken. Zo krijgen ze meer respect voor elkaar en leren ze op een ontvangerende en ondersteunende wijze met elkaar (met leeftijdgenoten) om te gaan. (3.6 / 3.7*)

De hele klasgemeenschap neemt deel aan de besluitvorming.

- Eventuele problemen uit de klas, maar ook van de speelplaats, kunnen door **haalbare afspraken in kringgesprekken** (bijv. in een wekelijkse of veertiendaagse "klasvergadering"), aangepakt worden. Het maken **van eigen leefregels en het respecteren ervan** scheppen mogelijkheden om competentier te worden in het omgaan met elkaar, binnen en buiten de klas.

De leerkracht als begeleider van groepsprocessen.

- De leerkracht heeft **ook hier een belangrijke ondersteunende taak**. Hij moet mee de haalbaarheid van afspraken nagaan en eventueel vaststellen in hoeverre deze afspraken gerespecteerd kunnen worden. Deze leefregels ontstaan op basis van problemen die de leerlingen zelf meegemaakt hebben. Ze hebben "kracht van wet" tot ze overbodig geworden zijn en dus kunnen "afgeschaf" worden. De leerlingen nemen in dit proces mee standpunten in, doen voorstellen, enz. De leerkracht behoudt altijd de eindverantwoordelijkheid om alles binnen een verrijkend proces te laten verlopen.

Sociaal leren binnen een coöperatief werkklimaat.

Door dit proces wordt het voor de leerlingen gemakkelijker om duidelijke(r) signalen te kunnen geven die voor anderen begrijpelijk en aanvaardbaar zijn, zodat ze concreter en dus evidentier voor zichzelf kunnen opkomen. (3.5* / 3.6*) Via kringgesprekken en vooral via de afspraken die ze er maken en eventueel inoefenen (bv. via rollenspel of eigen toneeltjes)(3.5*) leren leerlingen

dat conflicten in de omgang met leeftijdgenoten bespreekbaar worden, dat geweldloze oplossingen effectiever kunnen zijn. Wanneer zij dit ervaren, ontstaan er meer kansen dat leerlingen bereid zijn om in zulke situaties naar geweldloze oplossingen te zoeken. (3.6*) Zo leren ze ook meer greep te krijgen op de onuitgesproken regels die in een groep leven en die groep ook typeren. (3.7*)

Een opdracht van het hele schoolteam

Geen eilandjes creëren maar een schoolcultuur opbouwen.

De keuze om tot een coöperatiever klimaat te komen in de klas, ligt niet uitsluitend bij een enkele goedmenende enthousiaste leerkracht. Indien dergelijke coöperatieve klassen niet ingebed zijn in een bredere schoolcultuur, leidt dit tot "eilandcultuur". De onderliggende waarden/normen van zo'n geïsoleerde coöperatieve klas, kunnen dan eerder als uitzonderlijk dan als basiswaarden ervaren worden. Wanneer zij ingebed zijn in een bredere schoolcultuur, zullen zij meer als belangrijke basiswaarden ervaren worden en dus ook grotere impact krijgen in de ontwikkeling van elke leerling. Leerkrachten die aan dergelijk coöperatief schoolklimaat willen bijdragen moeten daarom kansen krijgen in het ontwikkelingsproces dat elke school doormaakt. (Zie ook deel I - hoofdst. 3 Einddoelstellingen en uitgangspunten van het basisonderwijs).

In scholen waar er over de verschillende klassen heen een uitgesproken gemeenschapsgevoel ontwikkeld wordt, kunnen klasoverstijgende problemen eventueel via een schoolraad, met afvaardigingen per klas, besproken worden. Daaruit kunnen afspraken groeien die per klasvergadering nog eens versterkt (of regelmatig herhaald) worden en zo voor de hele school gelden. Deze werkvorm vraagt echter een hoge mate van samenwerking binnen het hele schoolteam.

IK EN DE ANDEREN: IN GROEP

Ook werkafspraken leren maken en deze leren nakomen.

De aandacht voor de ontwikkeling van sociale basiscompetenties binnen het hanteren van actieve werkvormen, is niet alleen belangrijk voor de verbetering van het omgangsproces met elkaar. In het leren samenwerken moeten leerlingen ook leren om op basis van een goede taakverdeling en werkbare afspraken of regels tot een vlotte groepswerking te komen. Samenwerking moet leiden tot betere producten, tot goede resultaten. Ook dit draagt bij tot hogere succeservaring en dus tot ontplooiing van een steviger positief zelfbeeld.

Leren oog hebben voor het onuitgesprokene.

Daarnaast moeten kinderen ook gevoelig worden voor de onuitgesproken afspraken die er in elke groep leven. Dit kan voornamelijk gebeuren door regelmatig het **gewone klasleven te doorbreken**. Leerlingen worden dan geconfronteerd met andere groepsgevoelens. In de mate dat de buitenschoolse leefwereld van leerlingen ter sprake kan komen in de klas, kan men stilstaan bij diverse familiegewoontes, en kunnen deze met elkaar vergeleken worden. Kinderen leren geleidelijk ontdekken dat de wereld niet zo evident in elkaar zit, als dat ze dat tot dan toe ervaren hebben. Maar ook leren zij dat een zekere mate van conformeren een goede basis is om samen te functioneren. (3.7*)

Conformereren als sociale vaardigheid ...

Binnen kringgesprekken waarin leefregels ter sprake komen (zie "Ik en de ander"), ontstaat er ook ruimte om **expliciet met het eigen rolgedrag** (gedrag dat ontstaat vanuit stilzwijgende afspraken) **bezigt te zijn**. Bijv. seksegebonden en leeftijdsgebonden rollen, verschillen in omgang tussen vrienden, tussen gezinsleden en personen die verder van je afstaan, rollen tegenover personen die tot een andere etnische groep behoren, enz. **Het is belangrijk dat kinderen reeds vrij vroeg leren dat deze rol-opvattingen geen definitieve gegevens zijn, maar dat ze veranderen in de tijd, en dat ze ook verschillend kunnen zijn in de diverse (sub-) culturen.** (Zie ook het onderdeel "Maatschappij")

... maar zonder zich te verliezen in rollen die de zelfontwikkeling tegenwerken.

Er dient vanaf een zekere leeftijd (bijv. 3^o graad), de nadruk op gelegd worden dat sommige van deze rolverwachtingen een negatieve invloed kunnen hebben op de ontplooiingskansen. Dit is bijvoorbeeld erg sterk inzake seksegebonden verwachtingspatronen, en ook bij etnische en sociale verschillen.

Deze rolpatronen, die ontstaan omdat anderen (veelal volwassenen) ze aan het kind opdringen, zijn moeilijk te doorbreken, zelfs als het kind ze als negatief ervaart. Daarom is het belangrijk dat kinderen genoeg kansen krijgen om een voldoende sterk en positief zelfbeeld te kunnen ontwikkelen.

Het Pedagogisch Project van het Gemeenschapsonderwijs is hierover trouwens ook erg expli-

ciet. Het vraagt daarom ook naar een concrete vertaling in het schoolwerkplan.

IK EN DE ANDEREN: VOLWASSENEN

Van leeftijsgenoten naar omgang met volwassenen

Plichten, maar ook rechten

Mondig worden in een wereld die niet altijd het kind respecteert als persoon.

Geloven in eigen kunnen is een voorwaarde om mondiger in de wereld te staan.

De eindtermen "Mens" en de daarbij behorende uitgangspunten benadrukken de relatieontwikkeling binnen de leeftijdsgroep. Toch vinden we het belangrijk dat kinderen ook **leren volwaardig omgaan met volwassenen**. De ontwikkeling als zelfstandige persoonlijkheid binnen een groep heeft alleen maar zijn volle waarde, wanneer het opgroeiende kind zich ook kan handhaven in de omgang met volwassenen.

Kinderen leren vrij vlot "hun plaats" in de wereld van de volwassenen kennen. M.a.w. ze leren gemakkelijk dat dit aan een reeks "plichten" gebonden is. Samen met de wereldwijd erkende "Rechten van het Kind" en de waarden waarop ons eigen Pedagogisch Project van het Gemeenschapsonderwijs zijn gebouwd, willen we hier echter benadrukken dat kinderen in hun omgang met volwassenen ook over rechten beschikken. De school heeft mee de opdracht om de leerlingen daar bewust van te maken en ze te leren om voor hun rechten op te komen. Als kinderen hier niet leren "nee" te zeggen, dan zullen velen onder hen het nergens leren!

In dit kader willen we veel aandacht besteden aan het feit dat kinderen moeten **leren zich weerbaar op te stellen, ook tegenover volwassenen**. In het bijzonder wanneer kinderen ervaren dat zij door volwassenen in hun fysieke en morele integriteit aangetast worden, moeten zij zich daartegen kunnen wapenen. Kinderen moeten leren inzien dat niet alle volwassenen hen in voldoende mate als mens respecteren. **Ze moeten leren inzien dat ieder van hen op een of ander moment voor de keuze zal worden geplaatst om al dan niet op te komen voor zichzelf**. En vooral zullen ze moeten leren in deze situaties een gezonde keuze te maken en daarvan de eventuele consequenties van te dragen. Tenslotte zullen ze moeten leren dat er mogelijkheden bestaan om de soms zeer grote psychische druk die van deze volwassenen kan uitgaan, te ontwijken. We denken aan vertrouwenspersonen en -adressen op weg van en naar school, aan organisaties zoals het PMS, de kindertelefoon, ...

In de mate dat elke opgroeiende leerling voldoende succeservaringen kan opbouwen en eventueel kansen krijgt om innerlijke blokkeringen te overstijgen, ontstaan er meer mogelijkheden om in de omgang met zichzelf en met de anderen een positief zelfbeeld ontwikkelen. Dergelijk zelfbeeld straalt een stevig geloof in eigen kunnen uit en in het samenwerken met anderen.

Hierdoor zullen ook de kansen groeien om zich in de eigen leefwereld buiten de school mondiger en indien nodig, kritischer op te stellen.

We verwijzen hiervoor ook naar de vakoverschrijdende eindtermen "Sociale Vaardigheden - Relatiewijzen".

Tenslotte wijzen we erop dat de school belangrijke bijdragen kan leveren in de moeilijke opdracht kinderen te detecteren die het slachtoffer zijn van fysiek en/of psychisch geweld. Deze randopdracht van de school, waarin ze een noodzakelijke functie van eerstelijnszorg kan vervullen, vraagt echter wel om professionele ondersteuning vanuit het P.M.S., vertrouwensartsencentra en andere gespecialiseerde diensten.

ALGEMEEN BESLUIT DOMEIN “MENS”

We beschouwen het werken aan de eindtermen “Mens” als een belangrijke **bijdrage tot een emancipatorische opvoeding**. Aansluitend op het Pedagogisch Project van het Gemeenschapsonderwijs, gaan we uit van een “totale vorming” in de ontwikkelingsbegeleiding van jongeren. Dit betekent onder andere dat wij uitgaan van **een visie op de mens als individu (“iedereen is uniek”) en als gemeenschapswezen**. Een harmonische wisselwerking tussen individu en gemeenschap is onontbeerlijk: de individuele persoon moet in de samenleving maximale ontplooiingskansen krijgen.

Dergelijke vorming ondersteunt jongeren bij het streven naar een **rijker zelfbewustzijn**. Het biedt hen kansen om zich ten opzichte van zichzelf en van het maatschappelijk gebeuren kritisch op te stellen en groeiend ook **aan deze maatschappelijke werkelijkheid te participeren**. Het biedt veel **kansen om een grote weerbaarheid en zelfredzaamheid op te bouwen en om van jongsaf te leren, in vrijheid, verantwoordelijkheid te dragen**.

Het onderwijs is slechts één van de belangrijke invloedssferen in de ontwikkeling van het kind tot participerende volwassene. Toch zijn we overtuigd van de belangrijke bijdrage die de klas en de hele school kunnen leveren, om deze grondhouding te ontwikkelen. Onderwijs waarin kinderen als volwaardige partners actief kunnen deelnemen aan het gezamenlijk leerproces, is een permanente bron van waardeontwikkeling.

MAATSCHAPPIJ

Belangrijke consequenties uit de beginsituatie voor de leerlijnen

1° graad

Het domein “maatschappij” beperkt zich tot aspecten uit het gezins- en klasleven, die op termijn aanleiding kunnen geven tot inzichten en vaardigheden van maatschappelijk belang. De egocentrische relatie met de buitenwereld beperkt nog te veel de mogelijkheden om op een inzichtelijke manier met problemen van maatschappelijke of relationele betekenis bezig te zijn.

2° graad

Het domein “maatschappij” opengetrokken tot inhoud die het familiale kader overstijgen, maar toch nog van een concrete, herkenbare inhoud vertrekken. Via het leggen van eenvoudige verbanden tussen fenomenen met maatschappelijk belang, die herkenbaar zijn in hun eigen leefwereld, komen de kinderen geleidelijk aan tot abstractere inzichten en leren zij met deze inzichten de maatschappelijke werkelijkheid rondom hen beter te benoemen, en er zichzelf een plaats in te geven.

3° graad

De maatschappelijke dimensie wordt meer ingevuld. Kinderen raken vatbaar voor maatschappelijke problemen inzake recht en onrecht, armoede, achterstelling, werkloosheid,... zowel hier als elders, vroeger en nu. Ze begrijpen geleidelijk aan dat deze dimensie o.a. **een consequentie is van het feit dat de wereld door mensen “gemaakt” wordt.**

Sociaal-economische verschijnselen		
1° graad	2° graad	3° graad
Een aantal essentiële feiten zoals:		
<ul style="list-style-type: none"> • de mama/papa van Anja is politieagent(e), winkelier(ster), dokwerker, fabrieksarbeid(st)er, muzikant(e), werkloze,... ; • mijn mama/papa werkt thuis; • reclame vind je op tv, de radio, in kranten en allerlei blaadjes die ze in de brievenbus stoppen; • ik kijk graag/niet graag naar reclame op tv; • ik mag van mijn ouders niet naar alle tv-programma's kijken; • ik mag met papa/mama mee naar de bibliotheek, naar...; • ik lees graag een boek; •; 	<ul style="list-style-type: none"> • de gemeente zorgt voor het ophalen van huisvuil, de aanleg van voetpaden,...; • brandweerman, buschauffeur, glazenwasser, arts,... allen hebben ze een nuttig beroep; • door reclame in tijdschriften, langs de openbare weg,... hebben we meer zin om bepaalde producten te kopen; • in fabrieken, kantoren, ziekenhuizen,... werken zowel vrouwen als mannen; • niet alle mensen vinden werk; • sommige papa's en mama's moeten 's nachts werken; •; 	<ul style="list-style-type: none"> • heel wat meisjes studeren voor ingenieur, advocaat, arts,...; • door arbeiders door machines te vervangen bespaart men meestal op de productiekosten; • gepensioneerden krijgen een maandelijks pensioen, gehandicapten een ...; • België behoort tot de rijkste landen ter wereld en toch zijn er ook in ons land arme mensen; • "11.1.11" is een actie ten voordele van de Derde Wereld; • ...;
in een juiste context gebruiken.		
Een aantal begrippen zoals:		
reclame, verkoper, supermarkt, bediende agent, bakker, schrijnwerker, goedkoop, duur, radio, computer, stift,...;	loon, werkloos, beroep, welvaart, armoede, winst en verlies, onkosten, huishouden, veiligheid, winkelier, verbruiker, kansarm, winst,...;	media, arbeidsmarkt, zwartwerk, kansarmoede, uitbuiting, samenleving, groot- en kleinhandel, consument, aanbod, ondernemer, Vierde Wereld, solidariteit,...;
in een juiste context gebruiken.		
Een aantal relaties zoals:		
papa/mama - werk, huishoudwerk - mama/papa, duur - goed,...;	arbeider - bediende - zelfstandige, ziekte - steun, werkloosheid - stempelgeld, timmerman - woning, arbeider - fabriek, wonen - werken, dagarbeid - nachtarbeid, kledij - veiligheid, ruilen - kopen, prijs - kwaliteit,...;	economie - welvaart - werkloosheid, machines - kostprijs producten, reclame - verkoop, machines - handenarbeid, looneisen - staking, gezondheid en veiligheid - kostprijs, vraag - aanbod,...;
in een juiste context gebruiken.		

Het verwerven van een aantal inzichten zoals dat:		
<ul style="list-style-type: none"> • mama en/of papa werken om geld te verdienen; • papa/mama gaan (niet) graag werken; • schoolgerei, kleren, ... niet de duurste hoeven te zijn om goed te zijn; • papa/mama niet alles kunnen/willen kopen dat door reclame aangeprezen wordt; • een zieke mama of papa niet kan gaan werken; • mama's en papa's soms heel moe kunnen zijn na het werk; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • werk zwaar of licht, gezond, gevaarlijk, interessant, vervelend,... kan zijn; • meisjes even goed kunnen leren, werken, sporten,... als jongens; • mensen betaald worden voor het helpen maken van auto's, meubels, huizen,...; • dat ophaaldiensten ervoor zorgen dat het huisvuil niet voor de deur blijft liggen; • sommige mensen dakloos zijn, dat anderen wonen in eenvoudige rijenhuizen en weer anderen in grote villa's; • zieken, gehandicapten, werklozen,... ook moeten wonen, hun kinderen moeten kleden, te eten geven,...; • reclame naast nieuwe producten alleen de aantrekkelijke kanten van producten laat zien,...; • het grote aanbod van tv-programma's verleidelijk is om meer te kijken en minder te lezen, te sporten, te spelen,...; • lichaamsbeweging in onze vrije tijd goed/nodig is voor onze gezondheid, • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • de meeste beroepen zowel door mannen als door vrouwen kunnen worden uitgeoefend, maar dat dit niet altijd en overal zo is; • vervoer, lonen, winsten een product duurder maken; • armoede zich onder allerlei vormen kan uiten: huisvesting, kleding, opvoeding,...; • werkloosheidsvergoedingen, ziekenfondsen, OCMW's, etc... de armoede in ons land beperken; • dat ontwikkelingslanden geen sociaal vangnet zoals bij ons kunnen bekostigen omdat er onvoldoende inkomsten zijn daarvoor, omdat de leidende instanties andere prioriteiten leggen,...; • dat de laagst geschoolden, dikwijls migranten, het zwaarste en ongezondste werk doen en er ook het kleinste loon voor verdienen; • dat de aanschaf van producten en/of goederen die leerlingen bezitten door allerlei reclame en/of door voorbeelden op tv beïnvloed zijn;(4.5*) • dat de kwaliteit niet altijd overeenstemt met de prijs; • ...;
Het zelfstandig kunnen uitvoeren van een aantal essentiële vaardigheden en het verwerven/nastreven van attitudes zoals:		

<ul style="list-style-type: none"> • vertellen over het werk van hun ouders; • enkele beroepen opnoemen waarin zowel vrouwen als mannen, uit de familie- vriendenkring, de schoolwereld,... tewerkgesteld zijn; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • voor enkele beroepen een voorkeur uiten en hier-voor minstens een argument gebruiken; • uit een breder aanbod van (bv. 10) beroepen aantonen welke meer of minder open staan voor vrouwen; • een tiental goed gekozen beroepen categoriseren in een hogere/ lagere inkomensgroep; • enkele voorbeelden aangeven van collectieve voorzieningen zoals ziekenhuizen, vuilnisdiensten, wegeaanleg en onderhoud, verkeerspolitie, ...; • uit een reclamefolder enkele nuttige producten onderscheiden van enkele niet of minder noodzakelijke; • de eigen vrijetijdsbesteding van een schoolweek in "kaart" brengen; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • voorbeelden geven van beroepen die hoog, minder hoog en laag gewaardeerd worden; (4.1) • enkele redenen opnoemen waarom vrouwen het moeilijk hebben om in bepaalde beroepen tewerkgesteld te worden, respectievelijk er gemakkelijker in terecht komen; (4.1) • aan de hand van voorbeelden illustreren dat de meeste beroepen zowel door mannen als door vrouwen worden uitgeoefend, maar dat dit op dit ogenblik niet voor alle beroepen het geval is; (4.1) • met een zelf gekozen voorbeeld illustreren hoe de prijs van een product tot stand komt; (4.2) • met een zelf gekozen voorbeeld, het nut en het belang aangeven van een collectieve voorziening, waarvoor de overheid zorg draagt; (4.3) • illustreren dat welvaart zowel over de verschillende landen in de wereld als in België ongelijk verdeeld is; (4.4) • tonen zich bereid om actieve en passieve vormen van vrijetijdsbesteding op een evenwichtige wijze te combineren,... ; (4.6*) • op reclame enkele duidelijke lokmiddelen aantonen, die de verkoop proberen te stimuleren (4.5*) • voorbeelden van lokmiddelen aangeven waarvoor kinderen heel gevoelig zijn; (4.5*) • zelf op zoek gaan naar geschikte informatiebronnen om zich over sociaal-economische fenomenen te informeren (7); • ...;
---	--	--

Sociaal-culturele verschijnselen		
1° graad	2° graad	3° graad
Een aantal essentiële feiten zoals:		
<ul style="list-style-type: none"> • ik woon bij mijn mama en/of papa/oma,...; • opa en/of oma wonen in hun eigen huis, een bejaardentehuis,...; • ik ben lid van de zwemclub,...; • Sergei uit onze klas komt uit een ander land; • Antonio spreekt Siciliaans, Italiaans en leert nu Nederlands,...; • Dennis kan niet lopen, hij rijdt in een rolstoel naar school; • de mama van Ali draagt een hoofddoek; • ik eet graag spaghetti, rijst,...; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • Els woont bij haar mama en brengt het weekend door bij haar papa; • onze voetbalploeg viert feest; • ik volg na school teken-, piano-,... les; • Boris,... is gevlucht voor de oorlog in Servië,...; • ik eet (niet) graag Chinese, Italiaanse,... gerechten; • vele gehandicapte kinderen zitten in bijzondere scholen; • blinde kinderen kunnen voetbal spelen, skiën,..., sommige rolstoelpatiënten spelen basketbal,...; • Ali is in België geboren; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • vele ouders leven samen, andere zijn gescheiden; • sport- en hobbyclubs zijn prettige ontmoetingsplaatsen; • vele arbeiders en bedienden verenigen zich in vakbonden om hun belangen te verdedigen; (4.8) • vele gehandicapten werken in beschutte werkplaatsen; • in contact met mensen met een handicap zijn we attent voor de noden en verwachtingen van die mensen (4.10) • na de Tweede Wereldoorlog kwamen duizenden Italianen op ons verzoek in de koolmijnen werken; • om de vier jaar zijn er Olympische spelen voor ... gehandicapten; • ...;
in een juiste context kunnen gebruiken.		
Een aantal begrippen zoals:		
vriendschap, club, vereniging, gezin, ouders, grootouders, familie, neef, tante, bejaarde, opvang, tehuis, vreemdeling, vluchteling, huidskleur,...	muziekschool, hobbyclub, jeugdvereniging, handicap, bijzonder onderwijs, derde leeftijd, godsdienst, Pasen, Nieuwjaar, gewoonten, scheldpartij, vriendschap, musiceren, ploegsport, naschools,...	ouderpaar, éenoudergezin, voogdij, hoederecht, adoptie, migreren, oorlogsgeweld, ramadam, vasten, christendom, godsdienst, validen, waardering, respect,...
in een juiste context kunnen gebruiken.		
Een aantal relaties zoals:		
kind - ouder - grootouder, neef - nicht, neef - tante, gezond - gehandicapt, helpen - spelen - gehandicapt vriendje,...	jeugdvereniging - uniform, huidskleur - afkomst, onze gewoonten - migranten, oorlog - geweld,...	werkloosheid - armoede - migreren, oorlogsgeweld - migreren, godsdienst - geweld, moskee - kerk, validen - gehandicapten, migranten - stad - dorp, migranten - arbeid - werkloosheid,...
in een juiste context gebruiken.		

Het verwerven van een aantal inzichten zoals dat:

<ul style="list-style-type: none"> • veel kinderen van de klas bij hun papa en mama wonen,...; • sommige kinderen geen papa of/en mama hebben; • sommige kinderen broer(s) en/of zusje(s) hebben; • niet alle kinderen nog een opa/oma hebben; • opa/oma soms in hetzelfde huis wonen als ik en papa en/of mama; • Ali, Antonia,... ook andere gerechten lekker vinden dan wij; • Renata en Antonio Italiaans spreken en dikke vrienden zijn; • oma bij ons inwoont omdat ze niet goed meer kan stappen, koken, ziek is,... • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • kinderen die graag sporten naar sportclubs, die graag muziek spelen naar... kunnen gaan; • migranten uit hetzelfde land zich goed voelen bij elkaar; • migranten en vluchtelingen soms heel andere gewoonten hebben dan wij; • sommige gehandicapten ook in onze school onderwijs kunnen volgen; • vreemdelingen het moeilijk hebben met onze taal; • alle kinderen even lief, handig, verstandig, eerlijk,... kunnen zijn; • we fier mogen zijn wanneer we onze plaats in bus of tram afstaan aan ouderen, gehandicapten,...; • blinden gevoeliger kunnen zijn inzake tastzin, gehoor,... dan zienden; • gehandicapten niet om op even welk moment geholpen willen worden; • kinderen met andere huidskleur ook in België geboren kunnen zijn; • we onze burens beter kennen dan mensen die verderaf wonen; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • sommige mensen om allerlei redenen niet trouwen en andere wel; • sommige kinderen geadopteerd zijn; • verschillende vormen van buurtschap mogelijk zijn, afhankelijk van de ruimtelijke inrichting en de groep mensen die er wonen; • het normaal is dat gelovigen volgens hun eigen godsdienst wensen te leven; • groeperingen/organisaties kunnen ontstaan omwille van hobby's, sport, politiek, arbeid, geloof,... • niet alle joden een keppeltje..., niet alle islamitische meisjes een sluier,... dragen; • oudere mensen en gehandicapten soms moeilijk zelfstandig kunnen (blijven) wonen;(4.9) • ouderen en gehandicapten moeten geholpen worden en dat ook kinderen hierbij een bijdrage kunnen leveren, door boodschappen te doen, plaats af te staan in tram of bus,...; (4.9) • blinden, doven,... de werkelijkheid op een andere manier waarnemen dan validen;(4.9) • steungeld, werkloosheidsvergoeding, enz. onder andere door onze belastingen mogelijk gemaakt worden; • migranten en vluchtelingen meestal in de steden en in de omgeving van industriële centra wonen; • migratie van alle tijden is; • racisme vaak gebaseerd is op onbekendheid met en vrees voor het vreemde; (4.12) • ...;
---	--	---

Het kunnen uitvoeren van een aantal essentiële vaardigheden en het verwerven/nastreven van attitudes zoals:

- | | | |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • de samenstelling van het eigen gezin verwoorden; (5.6) • met andere kinderen willen en spelen,...; | <ul style="list-style-type: none"> • de samenstelling van hun familie (tot in de 2° graad) verwoorden (zie ook 5.6); • in de klas/school kinderen aanduiden die andere interesses hebben, die een andere godsdienst hebben, die lid zijn van andere verenigingen zijn dan zichzelf; • minstens één voorbeeld geven van vertegenwoordigers (restauranthouders, sportlui,...) van een andere cultuur in de regio; • inzake vreemdelingen, migranten, vluchtelingen, een onderscheid maken tussen meningen (o.a. vooroordelen) en feiten waar ze vanuit hun leefwereld mee te maken hebben; • verwoorden waarom sommige kinderen een school voor gehandicapten bezoeken; • ...; | <ul style="list-style-type: none"> • er in hun omgang met leeftijdgenoten op discrete wijze rekening mee houden dat niet alle kinderen in hetzelfde type gezin wonen als zichzelf; (4.7*) • illustreren dat de meeste mensen er nood aan hebben in een of ander groepsverband samen te leven en een samenhangingsgevoel te ontwikkelen; (4.8) • enkele concrete voorbeelden geven van problemen waar migrantenjongeren mee te kampen hebben in onze samenleving;(4.11 en 4.12) • voorbeelden geven van mogelijkheden die onze samenleving biedt voor de zorg en de opvang van bejaarden en gehandicapten; (4.11) • attent zijn voor de noden en verwachtingen van gehandicapten;(4.11 / 4.12) • illustreren dat arbeidsmigratie en het probleem van de vluchtelingen een rol hebben gespeeld bij de ontwikkeling van onze multiculturele samenleving;(4.12) • zelf op zoek gaan naar geschikte informatiebronnen om zich over sociaal-culturele fenomenen te informeren; (7) • ...; |
|---|--|--|

Politieke en juridische verschijnselen		
1° graad	2° graad	3° graad
Een aantal essentiële feiten zoals:		
<ul style="list-style-type: none"> wij mogen elkaar niet pesten, niet hinderen bij het spel,...; wij hebben samen een klasreglement opgesteld; wij mogen het klasreglement ook samen wijzigen; wij hebben een schoolreglement, dat kunnen wij in onze klas niet wijzigen; niemand mag mij pijn doen; niemand mag mij aanraken als ik het niet wil; agenten en rijkswachters moeten ons helpen; ...; 	<ul style="list-style-type: none"> gemeenteraadsleden worden verkozen; een burgemeester staat aan het hoofd van een gemeente, een gouverneur...; om de vier jaar zijn er parlements- en om de zes jaar zijn er gemeenteraadsverkiezingen; vanaf de leeftijd van 18 jaar moet iedereen stemmen; wetten (federaal) en decreten (gewestelijk) worden in ons land bij meerderheid gestemd; elk kind moet op school of wel thuis leren; Leuven is de hoofdplaats van de provincie Vlaams-Brabant, Gent van ...; rechters kunnen iemand straffen, iemand vrijspreken,...; in ons land zijn lijfstraffen verboden; Vlaanderen maakt deel uit van België, samen met Wallonië en Brussel; In België hebben we 3 taalgroepen: de Vlaamse, de Franse en de Duitse gemeenschap; ...; 	<ul style="list-style-type: none"> de minister-president staat aan het hoofd van de Vlaamse regering en de eerste minister aan het hoofd van de federale regering; Het Vlaamse parlement beslist over het onderwijs, de jeugdwerking,... en de Vlaamse regering voert deze beslissingen uit;(4.16) België is een federale staat. Het federaal parlement beslist over het leger, over de rijkswacht, over onze munt, steun aan werklozen, enz., en de federale regering voert die uit; België maakt deel uit van de Europese Unie samen met ...; (4.16) De Vlaamse Gemeenschap heeft volgende officiële symbolen: feestdag (...), wapen (...), vlag (...), volkslied (...) en memoriaal (...); in ons land en in de EU worden bijna alle politici door het volk verkozen; alle landen van de EU hebben in het Europees parlement vertegenwoordigers; UNICEF is een wereldorganisatie die het welzijn van de kinderen overal in de wereld tracht te verbeteren...; miljoenen kinderen, zelfs vier- en vijfjarigen, moeten werken en kunnen nooit naar school om te leren lezen, rekenen en schrijven; zeer veel kinderen sterven omdat ze geen huis hebben, over onvoldoende zuiver water en voedsel beschikken, geen medische verzorging kunnen betalen; ...;
in een juiste context gebruiken.		

Een aantal begrippen zoals:		
<p>klasreglement, schoolreglement, hinderen, vergaderen, afspreken, ruzie, oneens, eerlijk, straf, beloning,...</p>	<p>gemeenteraad, schepen, provincie, gemeenschap, nationaliteit, besluit, wet, rechten, plichten, kinderarbeid, gezondheidszorg, leerplicht, rechtvaardig, identiteitskaart, geslacht, jeugdrecht,...</p>	<p>partijen, verkiezing, stemplicht, stemrecht (vrouwen), Belgische Staat, Gewest, regering, Vlaams parlement, decreet, senaat, volksvertegenwoordiger, ambtenaar, oppositie, UNICEF, VN, ...</p>
in een juiste context gebruiken.		
Een aantal relaties zoals:		
<p>overtreding - straf, goed werk - beloning,...</p>	<p>burgemeester - gemeenteraadslid, burgemeester - politie, beloning - straf, recht - plicht, college van burgemeester en schepenen - gemeenteraad, Limburg - Haselt,...</p>	<p>rijkswacht - politie, ambtenaar - politicus, democratie - dictatuur, meerderheid - minderheid, stemrecht - stemplicht, gelijkhalen - recht van de sterkste, gemeenschap - gewest,...</p>
in een juiste context gebruiken.		
Het verwerven van een aantal inzichten zoals dat:		
<ul style="list-style-type: none"> • goed gedrag meestal beloond wordt; • een glimlach, een vriendelijk gebaar of woordje ook een mooie beloning is; • ik afspraken moet nakomen; • het niet nakomen van afspraken, regels, aanleiding kan geven tot wrevel, tot een bolwassing,....; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • alle kinderen rechten en plichten hebben; • de rechten niet overal en altijd voldoende gerespecteerd worden; • klas- en schoolreglementen noodzakelijk zijn; • klasreglementen samen kunnen opgesteld en veranderd worden als de situatie daarom vraagt; • reglementen kunnen en moeten aangepast worden; • ook minderheidsstandpunten belangrijk kunnen zijn; • gemeentelijke verordeningen i.v.m. de huisvuilophaling, het verkeer, het milieu,... noodzakelijk zijn; • politiediensten zowel een controlerende als beschermende rol hebben; • kinderen in geval van moeilijkheden ook een beroep kunnen doen op de kindertelefoon, de leerkrachten, de politie,....; • overtredingen bestraft kunnen/moeten worden; • een goede daad niet altijd beloond moet worden met een cadeautje; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • kinderarbeid de fysieke en door het niet naar school kunnen gaan vooral de intellectuele ontwikkeling belemmert; • armoede, onderdrukking, gebrek aan geborgenheid,... leiden tot het zich niet goed voelen, tot misdadigheid, geweld, tot... • rechten en plichten complementair zijn; (4. 13) • wetten noodzakelijk zijn; (4.13) • democratisch tot stand gekomen wetten,... de kwaliteit van de samenleving bevorderen; (4.13) • straffen niet wreed of wraakzuchtig, maar wel zinvol en rechtvaardig moeten zijn; (4.13) • ...;

Het kunnen uitvoeren van een aantal essentiële vaardigheden en het verwerven/nastreven van attitudes zoals:

- | | | |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • kunnen concrete situaties relateren aan het klasreglement; • durven en kunnen hulp inroepen in noodsituaties; • kunnen overtredingen tegenover afspraken, klasreglement,... relateren aan mogelijke gevolgen; • ...; | <ul style="list-style-type: none"> • het belang van een klas- of/en schoolreglement op concrete en eenvoudige wijze illustreren en verwoorden; • kunnen enkele voorbeelden geven van hun rechten en plichten in en buiten de school; • kunnen enkele fundamentele rechten van het kind zoals recht op genegenheid, voldoende voeding, behuizing,ontspanning, onderwijs,... relateren aan de eigen situatie; • kunnen illustreren dat de gemeenteraad besluiten kan uitvaardigen en wijzigen; • kunnen functies als burgemeester, gouverneur, minister-president, eerste minister... relateren aan gemeente, provincie, gewest, staat...; • aanvaarden de gevolgen van overtredingen tegen klas- en schoolreglement, verkeersregels,...; • ...; | <ul style="list-style-type: none"> • op een eenvoudige wijze uitleggen bv. door te vergelijken met de werking en de verkiezingen van klas-eventueel schoolraad,... dat verkiezingen een basiselement zijn van het democratisch functioneren van onze instellingen; (4.14) • bij het lezen van teksten, het bekijken van beelden en het beluisteren van het nieuws, het belang van de fundamentele Rechten van het Kind en van de Mens illustreren; (4.13) • aan de hand van voorbeelden zoals het volkslied, bankbiljetten, leger, onderwijs, jeugdwerk,... illustreren dat er in het bestuur van Vlaanderen en van ons land een taakverdeling is: sommige be-slissingen worden genomen door de Vlaamse gemeenschapsregering en andere door de federale regering; (4.16) • via voorbeelden als de munteenheid (EURO), het afschaffen van grenzen, internationale verkeersregels,... waarmee ze geconfronteerd worden via actualiteit, beeld en woord, illustreren op welke wijze de landen van de Europese Unie ernaar streven om samen te werken; • via voorbeelden als medische- en voedselhulp, het sturen van vreedstroepen,... waarmee ze geconfronteerd worden via actualiteit, beeld en woord, illustreren op welke wijze internationale organisaties zoals de VN, UNICEF, Artsen Zonder Grenzen, Wereldwinkels,... ernaar streven om het welzijn en/of de vrede in de wereld te bevorderen; (4.13/15) • zelf op zoek gaan naar geschikte informatiebronnen om zich over politiek-juridische fenomenen te informeren; (7) • ...; |
|---|---|--|

TIJD

Belangrijke consequenties uit de beginsituatie voor de leerlijnen

1° graad

Het domein "tijd" is gebaseerd op een ordening met het kind zélf als norm, dus in 'voor of na mijn geboorte'. De duur tussen gebeurtenissen wordt zo goed als volledig subjectief aangevoeld. Daarom is het noodzakelijk dat kinderen leren de tijdsduur als kwantificeerbaar waar te nemen. De invulling van de leerinhouden 'dagelijkse tijd' wegen dan ook zwaarder door terwijl er van 'historische tijd' weinig sprake is.

2° graad

Het domein "tijd" is gebaseerd op het feit dat de tijdstructurering, alhoewel nog steeds vrij ik-gebonden, nu toch meer en meer kan steunen op een zekere objectivering van duur en opeenvolging. Het begrip van duur en opeenvolging in de tijd is nauwkeuriger en meer geordend. De situering in de tijd van plaatselijke historische figuren en gebeurtenissen kan daarom ook, aan de hand van concrete voorstellingen op tijdbanden (een eeuw, eeuwenband), gebeuren.

3° graad

Het domein "tijd" is gebaseerd op het vermogen de werkelijkheid in een historisch perspectief te kunnen plaatsen. Hiervoor kunnen de leerlingen nu systematisch met de tijdband werken, als hulpmiddel om feiten te situeren. Deze dient nu niet meer alleen om de grote tijdseenheden te structureren. De tijdband is een hulpmiddel geworden om historische ontwikkelingen inzichtelijker te benaderen en dus om allerlei verbanden tussen en binnen grote gehelen te leren leggen. De lessen "Tijd" blijven ook hier een doelbewuste inleiding die geïnspireerd wordt door de werkelijkheid.

DAGELIJKSE TIJD

1° graad	2° graad	3° graad
Een aantal essentiële feiten zoals:		
<ul style="list-style-type: none"> • ik zit in het eerste leerjaar en ik ben jarig op...; • het is avond, de zon gaat onder; • in de lente staan er veel bomen in bloei; • januari, februari,... zijn maanden; • in een jaar zijn er 12 maanden, 4 seizoenen, 52 weken en 365 dagen; • het is 8 h 30 - 8.30; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • het zwembad is geopend van... tot...; • de trein vertrekt om... en komt aan om...; • van... t.e.m... gaan wij op bosklas; • met een uurwerk kan de tijd nauwkeuriger gemeten worden dan met een zandloper of een zonnwijzer; • vandaag gaat de zon onder om...; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • naast de onze bestaan er ook andere tijdrekeningen; • er zijn tijdzones, er is zomertijd,...; • er is wintertijd, kalendertijd, schrikkeljaar,...; • tussen twee generaties ligt ongeveer 25 jaar; • zestigjarigen behoren tot de derde leeftijd; • ...;
in de juiste context kunnen gebruiken.		
Een aantal begrippen zoals:		
<ul style="list-style-type: none"> • intuïtieve niet-kwantificeerbare begrippen: <ul style="list-style-type: none"> • lang, heel kort, korter, nu, vroeger, later, • ochtend, middag, gisteren, overmorgen, • maandag...; • ogenblik, minuutje, straks; • ...; • kwantificeerbare begrippen: <ul style="list-style-type: none"> • uur (1u.), halfuur (30 min.), kwartier (15 min.), minuut (1 min); 5 minuten (5 min.); • dag, week, maand, seizoen, jaar; • speeltijd, lestijd; 	<ul style="list-style-type: none"> • intuïtieve niet-kwantificeerbare begrippen: <ul style="list-style-type: none"> • eventjes, onmiddellijk, zoëven, momentje, tijdje,...; • secondje, uurtje, dagje, jaartje...; • kwantificeerbare begrippen: <ul style="list-style-type: none"> • seconde (1 sec.); • eeuw; 	<ul style="list-style-type: none"> • intuïtieve niet-kwantificeerbare begrippen: <ul style="list-style-type: none"> • kindertijd, puberteit, jeugd, volwassen, • leeftijd...; • generatie...; • kwantificeerbare begrippen: <ul style="list-style-type: none"> • 1/100 seconde; • decennium; • kwartaal, trimester, semester;
in de juiste context gebruiken.		
Een aantal relaties zoals:		
<p>lente - bloesems, herfst - hardfruit, herfst - najaarsstorm, winter - koude, uur - kwartier, dinsdag - zwembad, volgende week, over drie dagen, datum - kalender...;</p>	<p>schooltijd - vrije tijd, afstand - tijd, minuut - uur en seconde - minuut, week - werkweek, seizoenen - dag en nacht;</p>	<p>tijdsmaat - activiteit die gemeten wordt,...;</p>
in een juiste context kunnen gebruiken.		

Het verwerven van een aantal essentiële inzichten zoals dat:		
<ul style="list-style-type: none"> • de tijd continu voortglijdt en dat de eigen leefomgeving voortdurend verandert; • gebeurtenissen een begin, een einde, dus een duur hebben, elkaar opvolgen, kunnen samen vallen en soms cyclisch zijn; • de tijdsduur kan gemeten worden; • een uur gelijk is aan zestig minuten, aan twee halve uren, aan vier kwartieren; • een schooljaar niet gelijk is aan een (kalender-) jaar; • dinsdag niet voor iedereen zwemdag... is; • mijn dagindeling kan verschillen van deze van andere kinderen; • sommige gebeurtenissen wel en andere niet elke dag, week,... terugkomen; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • de tijd continu voortglijdt en dat onze leefwereld voortdurend verandert; • de tijdsduur nauwkeurig kan gemeten worden; • alhoewel de tijdsduur nauwkeurig kan gemeten worden, het beleven ervan subjectief is; • naargelang de tijd verstrijkt, er meer en meer vergeeten wordt; • bij het waarnemen, tijdsaanduidingen helpen om een ontwikkeling beter te overzien, te onthouden en te reconstrueren; • door het noteren van waarnemingen, een ontwikkeling beter kan overzien worden; • een agenda helpt bij de planning; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • de tijd continu voortglijdt en dat de wereld voortdurend verandert; • wanneer het bij ons nacht is, het op andere plaatsen dag kan zijn; • een planning niet altijd klopt; • ...;
Het zelfstandig kunnen uitvoeren van een aantal essentiële vaardigheden en verwerven/nastreven van attitudes zoals:		
<ul style="list-style-type: none"> • het ordenen en benoemen van gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen op tijdlijnen en/of klokken; • de tijdsduur van en tussen gebeurtenissen en ontwikkelingen schatten en meten met behulp van uurwerken (uur en halfuur); tijdlijnen en kalenders; (5.2) • de tijdsduur van gebeurtenissen vergelijken; • het vergelijken, binnen de eigen leefwereld, van de "geschiedenis" van de eigen dag, vakantie,... met die van kinderen uit het eigen leefmilieu (klasgenoot-jes,...) • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • de tijdsduur van en tussen gebeurtenissen en ontwikkelingen schatten en nauwkeurig meten met behulp van analoge en digitale uurwerken, tijdlijnen en kalenders (seconde,... t.e.m. jaar); (5.1) • het chronologisch noteren van gebeurtenissen met het oog op een later gebruik van de gegevens; • het vergelijken bij middel van mondelinge, beeldende en schriftelijke getuigenissen van de eigen tijdbesteding met die van kinderen uit de eigen leefwereld (stad, platteland,...); • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • aan de hand van allerlei tijdsaanduidingen, een taakverdeling opmaken, een werkje, of huistaak plannen, een uitstapje met een openbaar vervoermiddel uitstippelen; (5.1 / 5.3 / 5.4) • uurtabellen, openings- en sluitingsuren van zwembaden, bibliotheken, musea,... en tijdsaanduidingen op uitnodigingen correct interpreteren; • <i>op grond van gepaste bronnen het tijdsgebruik van mensen, zowel kinderen als volwassenen, in de wereld (in Europa en in één ander werelddeel) vergelijken met het eigen tijdsgebruik; (facultatief)</i> • ...;

HISTORISCHE TIJD EN ALGEMENE VAARDIGHEDEN TIJD		
1° graad	2° graad	3° graad
Een aantal essentiële feiten:		
<p style="text-align: center;">uit de eigen leefomgeving zoals:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ik ben geboren in het jaar...; • vorig jaar ben ik verhuisd; • onze hamster is jonger dan onze poes; • in de eerste kleuterklas zat ik bij...; • volgend jaar ga ik naar...; • opa is ouder dan mama; • de school werd gebouwd voor ik geboren ben; • ...; 	<p style="text-align: center;">uit de eigen leefwereld zoals:</p> <ul style="list-style-type: none"> • historische gebouwen - data zoals van een kerk, fabriek, standbeeld, stadhuis, kanaal, sluis, brug, kasteel,... (bv. het stadhuis werd gebouwd in de... eeuw,...); • de stichting van de stad, van onze dynastie, de onafhankelijkheid van het land,...; • belangrijke personen en feiten uit het cultureel, sociaal, maatschappelijk, technologisch, economisch leven; • vanaf 1914 moeten alle kinderen vanaf de leeftijd van zes jaar naar school gaan; • mijn opa/oma is voor/tijdens/na de Tweede Wereldoorlog geboren...; • België werd in 1830, dus in de eerste helft van de 19° eeuw, onafhankelijk; • ...; 	<p style="text-align: center;">uit de wereld (hier en elders) zoals:</p> <ul style="list-style-type: none"> • we delen de geschiedenis in vier verschillende grote tijdperiodes in; • de Slag der Gulden Sporen had plaats in 1302; • Brugge was in de 14° eeuw één van de belangrijkste steden in Europa; • Mozart leefde in de 18° eeuw; • de Franse Revolutie maakte een einde aan de alleenheerschappij van de Franse koningen; • in de tijd van de eerste industrialisatie waren de leefomstandigheden voor de arbeiders dikwijls elendig; • sommige volkeren leven nu nog steeds in een nomadische en/of agrarische samenleving; • in de meeste grote steden worden voortdurend belangrijke historische gebouwen gerestaureerd; • ...;
in een juiste context kunnen gebruiken.		
Een aantal begrippen zoals:		
<p>ouder, jonger, oudste, zesjarige, baby, peuter, papa, oma, tante, neef,...;</p>	<p>generatie, dynastie, verleden, veertiende eeuw, prins, nomade, boer, ridder, historisch gebouw, abdij, burcht, tolhuis, watermolen, begijnhof, beluik. postzegel, koerier, onafhankelijkheid, onverdraagzaamheid,...;</p>	<p>revolutie, wereldoorlog, inquisitie, stad, industrialisatie, restauratie, vakbond, politieke partij, derde stand, Romeinen, feodaliteit, steden, staten, wereldrijken, museum,...;</p>
in de juiste context gebruiken		
Een aantal relaties zoals		
<p>ouder dan... - jonger dan... - even oud als..., kleuter - driewieler, zes jaar - eerste leerjaar, ou-</p>	<p>verleden - heden - toekomst, koning - kroonprins, monnik - ridder - boer, kanaal - fabriek, abdij - burcht,</p>	<p>inquisitie - godsdienstvrijheid, ontdekkingsreizen - kolonisatie, boekdrukkunst - vrije meningsuiting, oorlog -</p>

<p>der worden - groeien, mama - papa - ik, mama - opa - oma -... papa - tante -...;</p>	<p>oude gebouwen - dorpscentrum, krant - radio - televisie - nieuws, ruimtevaart - technologie,...;</p>	<p>dood en ellende, industrie-kapitalisme;</p>
<p>in een juiste context kunnen gebruiken.</p>		
<p>Een aantal inzichten verwerven zoals dat:</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • er ook voor mijn geboorte al menselijke activiteit was; • de eigen leefomgeving voor mijn geboorte anders was; • de toekomst onbeslist is; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • elementen uit mijn directe leefomgeving dikwijls verwijzen naar een historische gebeurtenis, persoon, economische bedrijvigheid, of zelfs naar een vroegere ruimtelijke ordening (bv. straatnamen); • de mensen vroeger anders (economisch , technologisch, sociaal en cultureel...) leefden; • vele historische gebouwen een andere bestemming gekregen hebben dan deze waarvoor ze opgetrokken zijn (Rubenshuis = museum, fabriek, pakhuis...); • onze steden en gemeenten een ontstaansperiode hebben gekend en een al dan niet bewogen evolutie hebben doorgemaakt en nog steeds veranderen; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • generaties aan de hand van historische gebeurtenissen kunnen gesitueerd worden (bv.: van voor de Tweede Wereldoorlog)...; • een historisch element uit de eigen gemeente of omgeving, thuishoort in een bepaalde periode; (5.7) • een historisch feit niet voor iedereen dezelfde betekenis heeft. (kritisch zijn t.o.v. de betekenissen die aan historische gebeurtenissen gegeven wordt); (5.10*) • het jaar 2000 belangrijk is voor de tijdsordering; • ...;
<p>Het kunnen uitvoeren van een aantal essentiële vaardigheden en het verwerven/nastreven van attitudes zoals :</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • eigen ervaringen situeren op je levenslijn; • rubriceren van elementen uit de eigen leefwereld (foto's, tekeningen, gebeurtenissen,...) volgens een persoonlijk gekozen criterium (bv.: voor/na mijn geboorte, voor/na het eerste leerjaar...); • de eigen levenslijn vergelijken met deze van een klasgenootje; • een uitspraak als "Ik zat in...(jaartal) in de tweede kleuterklas" controleren aan de hand van de eigen levenslijn; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • het ordenen en verwoorden van enkele belangrijke feiten uit het leven van naaste familieleden (broer, zus, ouders en grootouders) op een tijdlijn; (5.5) • gebeurtenissen opsommen die de jeugd van hun ouders en van hun grootouders typeren; • een afstamming reconstrueren tot twee generaties terug; (5.6) • belangrijke feiten uit hun eigen leven, dat van hun ouders en hun grootouders op een tijdlijn vastleggen; • actuele toestanden en gebeurtenissen uit de regio relateren aan het verleden; • historische feiten uit de onmiddellijke omgeving 	<ul style="list-style-type: none"> • het zelfstandig ordenen van essentiële historische gebeurtenissen, ontwikkelingen en belangrijke historische figuren aan de hand van de volgende geperiodiseerde tijdsband: Prehistorie/Oudheid, Middeleeuwen, Nieuwe Tijden en Onze Tijd; (5.7) • en eventueel (facultatief) aan de hand van een tijdsband met volgende indeling: <ol style="list-style-type: none"> 1. de tijd van de zwervende mens (... tot ca. 8000 v.C.) 2. de tijd van de eerste landbouwers (tot ca. 3000) v.C.). 3. de tijd van de grote rijken (tot ca. 300 v.C.) 4. de tijd van de Grieken en Romeinen (tot ca. 500 na C.)

	<p>als zodanig herkennen en benoemen;</p> <ul style="list-style-type: none"> • ordenen (chronologisch rangschikken en situeren) van historische feiten op een tijdlijn, die begint bij onze tijdrekening; • de tijd tussen gebeurtenissen bij benadering bepalen met behulp van een tijdband (bv. eeuwenband) ; • met behulp van de tijdlijn eenvoudige relaties leggen tussen feiten uit eenzelfde eeuw; • actuele toestanden, die voor kinderen herkenbaar zijn, aan de hand van gepaste bronnen, vergelijken met toestanden uit een vorige eeuw; • ...; 	<ol style="list-style-type: none"> 5. <i>de tijd van de monniken, ridders en boeren (tot ca. 1200 na C.)</i> 6. <i>de tijd van de steden (tot ca. 1500 na C.)</i> 7. <i>de tijd van de grote ontdekkingen (ca. 1500.)</i> 8. <i>de tijd van de vorsten (tot ca. 1800 na C.)</i> 9. <i>de tijd van de volkeren (tot ca. 1945 na C.)</i> 10. <i>onze tijd;</i> <ul style="list-style-type: none"> • historische feiten, (elementen in hun omgeving en belangrijke historische figuren en gebeurtenissen waarmee ze te maken hebben vanuit hun brede leefwereld) aan de hand van gepaste bronnen, in hun juiste periode plaatsen; (5.7) • actuele toestanden die voor kinderen herkenbaar zijn, aan de hand van gepaste bronnen, in hun historische ontwikkeling illustreren; (5.8) • tonen belangstelling voor het verleden, heden en toekomst, hier en elders (5.9*) • historische bronnen zoals kaarten, atlas, prenten,... raadplegen; (7) • historische kaarten vergelijken met hedendaagse; (7) • aan de hand van gepast bronnenmateriaal aspecten van het leven van mensen vroeger reconstrueren en relateren aan de actualiteit; (5.8 / 7) • zelf op zoek gaan naar informatie; (7) • beseffen dat over een historisch feit verschillende interpretaties mogelijk zijn; (5.10*)
--	---	---

RUIMTE

Belangrijke consequenties uit de beginsituatie voor de leerlijnen

1° graad

Het domein "Ruimte" gaat uit van een opdeling in: "hier (de klas, de school,...), en "elders". "Elders" moet opgevat worden als zijnde losstaande gegevens bijv. thuis, de markt, het kruispunt aan de school, de boerderij (nl. deze plaatsen die men bezocht heeft met de leerlingen). Deze losse ruimten kunnen bij middel van, eenvoudige symbolen en maquettes in plan gebracht worden.

De afstand tussen de verschillende ruimten die niet direct waarneembaar zijn wordt nog subjectief beleefd. Zo liggen "ver" en "heel ver" dichterbij elkaar dan ruimten die voor het kind een concrete betekenis hebben.

"Verkeer en Mobiliteit" wordt gebaseerd op het kind als voetganger, passagier en vooral als zwakke weggebruiker. Zijn kleine gestalte maakt het enerzijds moeilijk om verkeerssituaties te overzien en anderzijds wordt het kind ook moeilijk "gezien"! Het kind is impulsief en kan daarbij ook moeilijk snelheden en afstanden schatten.

We gaan ervan uit dat het kind meestal onder begeleiding deelneemt aan het verkeer en naar school komt.

2° graad

Het domein "Ruimte" wordt gebaseerd op het ruimtelijk voorstellingsvermogen waarbinnen geleidelijk aan mogelijkheden ontstaan om de werkelijkheid abstracter voor te stellen en te benoemen. Symbolen, als afspraken om de werkelijkheid in kaart te brengen kunnen als een abstracte van deze (voor hen bekende) werkelijkheid begrepen worden. Dit is in den beginne ook hier nog het geval voor zover die symbolen in de klas tot stand gekomen zijn. Langzamerhand kan de wereld uitgebreid worden tot Vlaanderen, België en zelfs de buurlanden. Kinderen kunnen op deze leeftijd al wel leren structuur aan te brengen in een complexere reële ruimtelijke situatie en dit aan de hand van maquettes, aangepaste kaarten, kompas,...

Het subdomein "Verkeer en Mobiliteit" wordt sterk gericht op het kind als fietser maar zonder het kind als voetganger, passagier uit het oog te verliezen. De verkeerssituatie in de onmiddellijke omgeving van de school is geen onbekende. Toch gaan we er nog steeds van uit dat de meeste kinderen nog steeds onder begeleiding naar school komen, al is dit natuurlijk sterk afhankelijk van de plaatselijke situatie.

3° graad

Hier wordt het domein "Ruimte" gebaseerd op het vermogen om aan de hand van voorstellingen zoals foto's, videofilms, kaarten, wereldbol,... inzichten te verwerven over gebieden buiten hun levenssfeer en de mensen die er leven. De kinderen kunnen via abstracte denkprocessen (cfr. hierboven) ook inzichten verwerven over een werkelijkheid die ze niet kennen. Gesteund op diverse hulpmiddelen, kunnen ze verbanden leggen tussen de wereld die ze als de hunne kennen en deze die verderaf ligt.

De kinderen kennen de weg van huis naar school en zijn fietsvaardiger. Het subdomein "Verkeer en Mobiliteit" krijgt een ruimere invulling. Kinderen kunnen nu ook inzichten en vaardigheden aan die hun plaats in het verkeer (als voetganger, fietser, passagier) overstijgen. De organisatie van het openbaar vervoer, de verkeersreglementering, de rol van de auto, het groeiend verkeersprobleem, de agressie in het verkeer,... kunnen nu aan de orde komen.

Oriëntatie-, kaart- en algemene vaardigheden

1° graad	2° graad	3° graad
Een aantal essentiële feiten zoals:		
<ul style="list-style-type: none"> • ik zie de zon 's middags in het zuiden; • ik woon in een straat, op een plein, bij een park,...; • ik woon ver van / dicht bij de school; • mijn adres is: • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • ik woon in het zuidoosten van de gemeente... en de randgemeenten zijn...; • Limburg ligt in het Vlaams gewest; • Brussel is de hoofdstad van België; • België is ingedeeld in drie gewesten; het Vlaams, het Waals en het Brussels Gewest; • in België zijn er drie gemeenschappen: de Vlaamstalige-, de Franstalige- en de Duitstalige Gemeenschap; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • België ligt in West-Europa; • België is een van de kleinste landen van Europa en de wereld; • België ligt aan de Noordzee; • Europa is een continent; • de globe is de meest exacte voorstelling van de aarde; • de voorstelling van landen, oceanen en werelddelen op een kaart varieert volgens het kaarttype; • ...;
in de juiste context kunnen gebruiken.		
Een aantal begrippen zoals:		
<p>zuiden, noorden, klas, schoolplein, schooltuin, schoolgebouw, voetpad, rijweg, straat, markt, park, plein, wijk, stad, dorp,...;</p>	<p>zuidoosten, kompas, schaal, legende, zee, laagland, middelland, gebergte, windstreek, hoogtelijn, autoweg, rivier, gehucht, wijk, deelgemeente, fusiegemeente, stad, provincie, gemeenschap, gewest, land...;</p>	<p>evenaar, keerkring, aardas, noordpool, hemellichaam, planeet, heelal, woestijn, land, werelddeel, oceaan,...;</p>
in de juiste context gebruiken.		
Een aantal relaties zoals:		
<p>zon - zuiden - middag, links - rechts, hoog - laag, naast - voor - achter, veraf - nabij, ten westen van,...;</p>	<p>westenwind - zee - regen, industriezone - autoweg - havens - rivier, stad - park, stad - autowegen - spoorwegen, stad - dorp,...;</p>	<p>reliëf - temperatuur, reliëf - vegetatie, reliëf - wegen, reliëf - bewoning, wegen - bewoning,...;</p>
in de juiste context kunnen gebruiken.		

Het verwerven van een aantal essentiële inzichten zoals dat:

- | | | |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • plaatsaanduidingen relatief zijn (voor, naast, links, noorden); • de werkelijkheid verkleind, zowel drie- als tweedimensionaal, kan weergegeven worden; • kaartsymbolen de duidelijkheid bevorderen; • ...; | <ul style="list-style-type: none"> • stad, platteland en industriële gebieden, op een kaart een ander beeld geven; • een kaart/plattegrond een verkleinde (schaal) en getekende (legende) weergave is van de werkelijkheid en dit vertikaal vanuit de lucht gezien; • er plans, kaarten bestaan die specifieke informatie aanbieden; • ...; | <ul style="list-style-type: none"> • een kaart een momentopname is; • een kaart van 1/1000 veel meer informatie bevat dan een van 1/200000 over eenzelfde streek • land- en streekkaarten elkaar aanvullen en belangrijke hulpmiddelen zijn bij het uitstippelen van een reisweg; (6.18) • een kaart veel inlichtingen kan verschaffen over het wonen, het werk, het vervoer,...; • voor het bekomen van specifieke informatie best beroep gedaan wordt op specifieke kaarten; • ...; |
|--|---|---|

Het zelfstandig kunnen uitvoeren van een aantal essentiële vaardigheden en het verwerven/nastreven van attitudes zoals:

- | | | |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • met pictogrammen omgaan; • zich oriënteren op maquettes, verticale en horizontale plans van de school en haar onmiddellijke omgeving; • zich oriënteren in de directe omgeving van de school; • de met de ouders afgesproken op- en afstapplaats niet verlaten zonder toestemming van de ouders of van de leerkrachten; • ... | <ul style="list-style-type: none"> • met kaartsymbolen omgaan; • afstanden tussen twee plaatsen in Vlaanderen op een bekende kaart vergelijken met de werkelijke afstanden en deze berekenen; • zich oriënteren bij middel van kaarten van gemeente, provincie, gemeenschappen, België,...; (6.1) • rivieren, kanalen, autowegen, steden, spoorlijnen,... lokaliseren op deze kaarten; • zich in de werkelijkheid oriënteren naar de windstreken door middel van de zonnestand en de mogelijkheden die het terrein biedt; (6.3) • het kompas en/of de kaart gebruiken bij het zich oriënteren; (6.3) • de windstreken (hoofdrichtingen) bepalen bij een oriëntatie in de werkelijkheid, aan de hand van de zonnestand en een kompas; (6.3) • opvallende natuurlijke elementen en menselijke ingrepen die samen het landschap vormen aanduiden; • in een praktische toepassing op de kaart van België vlot de gemeenschappen, provincies en hun hoofdplaatsen aanwijzen; • ...; | <ul style="list-style-type: none"> • aan de hand van een kaart de afstand tussen twee plaatsen in Vlaanderen berekenen en beschrijven; (6.1 bis) • zich in een praktische situatie oriënteren bij middel van globe, land- en wereldkaarten; (6.2) • de Europese landen, met nadruk op deze van de EU lokaliseren (opzoeken en aanwijzen) op de kaart van Europa en op de wereldkaart; (6.2) • in een praktische toepassingssituatie en op een gepaste kaart en op de globe, de evenaar, de polen, de oceanen en de werl-delen opzoeken en aanwijzen; (6.2) • enkele landen, rivieren, woestijn- en reliëfgebieden lokaliseren op de kaarten van het werelddeel en op de wereldkaart; • het opzoeken van plaatsen (o.a. in functie van de actualiteit) op een in de context passende kaart. • Bij een oriëntatie in de werkelijkheid, de windrichtingen (hoofd- en tussenrichtingen) bepalen aan de hand van de zonnestand of een kompas; (6.3) • een voorstelling hebben van de kaart van Vlaanderen en van België; (6.4) • ...; |
|---|--|---|

RUIMTEBELEVING - RUIMTELIJKE ORDENING / BEPAALDHEID EN ALGEMENE VAARDIGHEDEN		
1° graad	2° graad	3° graad
Een aantal essentiële feiten zoals:		
<ul style="list-style-type: none"> Ik woon aan een bos, aan...; mijn oom werkt in een fabriek, een...; mijn mama spoort naar het werk, naar...; ik mag niet zwemmen in de beek,...; met de fiets ben ik vlugger op school dan...; ...; 	<ul style="list-style-type: none"> de stad Halle ligt aan de Zenne; de boer levert aardappelen, groenten,...; dagelijks rijden er pendeltreinen naar...; langs de autoweg bouwt men hier en daar muren tegen geluidshinder; mijn tante woont in de rand van Brussel; ...; 	<ul style="list-style-type: none"> de Maas stroomt door drie landen; alle landen hebben in- en uitvoer; België is een lidstaat van de EU; België behoort tot de 25 rijkste landen ter wereld; ...;
in de juiste context kunnen gebruiken.		
Een aantal essentiële begrippen zoals:		
gracht, beek, rivier, weide, boer, arbeider, winkel, warenhuis, winkelstraat,...;	waterloop, samenvloeiing, kanaal, sluis, tuinbouw, landbouw, gastarbeider, werkgever, slaapstad, winkelcentrum,...;	bevolking, milieu, industrie, verkeer, dokhaven, luchthaven, handel, grondstoffen, halffabrikaat, aardgas...;
in de juiste context gebruiken.		
Een aantal relaties zoals:		
brood - graan - akker, behangpapier - papierfabriek, vakantie - zee, speelplein - kind - straat - boodschappen,...;	bosgebied - houtbedrijf - milieu, stad - bediende, industrie - arbeider - bedienden, zee - steden - toeristen, werken - atelier - bureel - fabriek, fabriek - milieu, wonen - platteland - stad,...;	veekweek - mest - drinkwater, grondstof - halffabrikaat - werkgelegenheid, woonwijk - industriewijk, arme landen - rijke landen - sterftecijfer, rijkdom - armoede,...;
in de juiste context kunnen gebruiken.		
Een aantal essentiële inzichten verwerven zoals dat:		
<ul style="list-style-type: none"> men bij de opstelling en indeling van de eigen omgeving rekening moet houden met natuurlijke gegevens zoals grond, zon, helling, afstand,...; ruimten zoals klas, speelplaats, straat, kruispunt,... 	<ul style="list-style-type: none"> mensen zich meestal aanpassen aan hun omgeving onder invloed van fysische en ruimtelijke variabelen zoals water, wind, getijden,... maar dat zij deze variabelen soms ook naar hun hand kunnen 	<ul style="list-style-type: none"> de mens gebruik maakt van de mogelijkheden die de ruimte biedt om te wonen, te werken, aan transport te doen, zich te ontspannen,...; een organisatie van onze ruimte noodzakelijk is om wildgroei te

<p>niet willekeurig opgebouwd zijn, maar afhankelijk kunnen zijn van de functionaliteit, de esthetiek, veiligheid en gezondheid, de gebruikers,...;</p> <ul style="list-style-type: none"> • ...; 	<p>zetten;</p> <ul style="list-style-type: none"> • de aard van de bodem en het klimaat de beplanting (landbouw, bebossing) beïnvloeden; • goede verkeersmogelijkheden van groot belang zijn voor de werkgelegenheid, de veiligheid, de...; • de bereikbaarheid van school, dorp, stad,... afhankelijk is van een veelheid van factoren waaronder: reële afstand, mentale afstand, reliëf, vervoermiddel, aard van de wegen, files,...; • ...; 	<p>voorkomen en de beschikbare ruimtes zo efficiënt mogelijk te gebruiken;</p> <ul style="list-style-type: none"> • de natuur zowel donor als receptor is; • een kaart veel inlichtingen kan verschaffen over het wonen, het werk, het vervoer,...; • verkeer in al zijn vormen een noodzaak is. • communicatiemiddelen zoals tv, telefoon, computersnelweg, satellieten de afstanden tussen de volkeren verkleinen; • afstanden verschillend kunnen aangevoeld worden naargelang de frequentie van het gebruik, van de weg, de weeromstandigheden, het bekend zijn met de streek,...; (6.5) • ...;
<p>Het zelfstandig kunnen uitvoeren van een aantal essentiële vaardigheden en het nastreven van attitudes zoals:</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • de snelste, de veiligste en de kortste weg binnen de school en in haar directe omgeving aangeven, omschrijven en gebruiken; • de ligging van het eigen klaslokaal ten opzichte van andere schoollokalen, speelplaats,..., beschrijven; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • de snelste, de veiligste, de kortste... weg van huis tot aan de school op een plan bepalen, omschrijven, en indien nodig, spontaan gebruiken...; • typisch landelijke, stedelijke, industriële en toeristische elementen (bijv: akkers, bossen, woonzones, fabrieken, waterwegen,...) in de eigen streek als zodanig herkennen; • de eigen streek vergelijken met een typische landelijke, stedelijke, toeristische of industriële omgeving in België; • op een kaart van de eigen region of op een kaart van België woon- en industriekernen, autowegen, kanalen,... herkennen; • uit gegeven bronnen, de gepaste kiezen en raadplegen; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • aan de hand van een concreet voorbeeld het verschil tussen beleefde en absolute afstand illustreren (6.5) • suggesties geven voor het inrichten van hun eigen omgeving; (6.6) • aansluitend op een kennismaking in de realiteit, op een daarvoor geschikte kaart typische patronen in ruimtelijke spreiding van het wonen (lintbebouwing, stad,...), het werken (industrieterreinen,...), het vervoer (spoor, water...), en de recreatie herkennen en er een verklaring aan geven en van elkaar onderscheiden; (6.7) • tijdens een uitstap, of aan de hand van foto's, films,... een typisch landschap als landelijk, stedelijk, toeristisch of als industrieel herkennen en omschrijven; (6.7 / 6.10) • de eigen streek en twee andere Belgische streken situeren op de kaart van België en beschrijven in functie van het dagdagelijkse leven van de mensen(bijvoorbeeld: economisch, maatschappelijk en cultureel); (6.8) • voor één land in een ander cultuurgebied aspecten van het dagelijks leven (bijvoorbeeld: economisch, maatschappelijk en cultureel) opzoeken en vergelijken met de eigen manier van leven; (6.9) • in een landschap gericht waarnemen en aan de hand van deze waarnemingen hypothesen formuleren over het hoe en waarom van de menselijke ingrepen in de ruimte; (6.10) • gepaste bronnen zoals foto's, atlas, naslagwerken,... kiezen en raadplegen; (7.) • ...;

VERKEER EN MOBILITEIT		
1° graad	2° graad	3° graad
Een aantal essentiële feiten zoals:		
<ul style="list-style-type: none"> • ik steek dikwijls de rijbaan over; • op het kruispunt is het gevaarlijk; • de agent is mijn vriend; • spelen in de een drukke straat, vooral met een bal, is heel gevaarlijk; • chauffeurs zien kleine kinderen niet altijd goed; • op het voetpad is het aan de kant van de huizen het veiligst; • ik heb voorrang op een zebrapad; • er zijn verkeersregels voor voetgangers, fietsers en andere weggebruikers; • als ik op weg van huis naar school en omgekeerd hulp nodig heb, dan kan ik bij bakker X, kruidenier Y,... terecht; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • er verongelukken veel kinderen; • met het openbaar vervoer is het milieuvriendelijker rijden dan met de auto; • tot ik negen jaar ben mag ik nog op het voetpad fietsen; • fietspaden zijn veiliger dan de rij-baan; • een fietser is een zwakke weggebruiker; • aan mijn fiets wappert hoog boven mijn hoofd een vlaggetje; • een valhelm is een goed middel om hoofdletsels te voorkomen; • rijbanen zonder fietspaden zijn altijd gevaarlijk; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • er vallen iedere dag heel wat verkeersslachtoffers; • ik weet langs welke weg ik het veiligst naar school / huis kan fietsen; • politie- en hulpdiensten zijn onmisbaar; • niet iedere chauffeur is even hoffelijk; • alcohol en drugs zijn belangrijke oorzaken van ongevallen; • verkeersregels zijn noodzakelijk en moeten door iedereen nageleefd worden; • het niet opvolgen van de verkeersregels veroorzaakt veel ongevallen; • ...;
in de juiste context kunnen gebruiken.		
Een aantal begrippen zoals:		
voetpad, fietspad, rijbaan, bushalte, berm, kruispunt, autogordel, verkeerstekens, politie, overweg, slagbomen, gevaar, verboden, oversteekplaats,....;	overweg, helling, hoffelijk, bebouwde kom, fietsbel, reflector, roekeloos, openbaar vervoer, woonerf, fietspad, vluchtheuvel, voorrangsweg,....;	rijstrook, opstelvak, plaatsnaambord, het wegdek, hulpdiensten, files, defensief gedrag, alcoholtest, snelheidsduivel, minder-valide,....;
in een juiste context gebruiken.		
Een aantal relaties zoals		
voorzichtig - veilig, rood en oranje - gevaar, groen - veilig, zebrapad - oversteken, voetganger - voetpad, voetganger - zien - gezien worden,....;	veilige fiets - veiliger rijden, veilige fiets - voorzichtig rijden, fietsen - verkeerstekens, fietsen - zien - gezien worden, agent -gemachtigd opzichter,....;	bevoegde personen - verkeerstekens, verkeerstekens - verkeersregels, ongeval - dood - handicap, gevaarlijk rijden - boete auto - fietser - voetganger, files - gevaar - tijdverlies - milieugevolgen,....;
in de juiste context kunnen gebruiken.		

Een aantal inzichten verwerven zoals dat:		
<ul style="list-style-type: none"> • ik bij het oversteken van een straat altijd gevaar loop; • ik in het verkeer altijd en overall heel voorzichtig moet zijn; • ik de voornaamste verkeersregels voor voetgangers moet kennen en moet kunnen toepassen; • ik als voetganger een zeer kwetsbare weggebruiker ben; • ik veiliger in- en uit de auto stap langs de kant van het trottoir; • ik als voetganger, veiliger ben op het voetpad dan op het fietspad of op de rijweg; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • wij ons fietsgedrag moeten aanpassen aan de andere weggebruikers; • wij enkele van de voornaamste verkeersregels voor fietsers moeten kennen en moeten kunnen toepassen; • wij ons fietsgedrag moeten aanpassen aan de situatie van en op de rijbaan / het voetpad; • wij als fietsers zeker zwakke weggebruikers zijn; • wij onze fiets veiliger kunnen maken door middel van een hoog opvallend vlaggetje • onze fiets in orde moet zijn; • wij andere gebruikers van het openbaar vervoer niet mogen hinderen,...; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • er een verschil bestaat tussen het fietsen op de openbare weg (stad, dorp) en in het bos, speelplein,...; • wij de voornaamste verkeersregels moeten kennen en kunnen toepassen; • men als fietser zijn veiligheid op verschillende wijzen kan verhogen (valhelm, reflectorstrips, remmen,...); • autogebruik dikwijls kan vermeden worden (openbaar vervoer, fiets, te voet); • een minimum aan kennis van de reglementen van het openbaar vervoer noodzakelijk is en dat ze moeten toegepast worden; • we, zelfs wanneer we voorrang hebben, toch voorzichtig moeten zijn; • ...;
Het zelfstandig kunnen uitvoeren van een aantal essentiële handelingen en het verwerven/nastreven * van attitudes zoals:		
<ul style="list-style-type: none"> • de voor de kinderen voornaamste verkeerstekens uit de onmiddellijke schoolomgeving toepassen; • hulp (durven) vragen bij het oversteken; • op een veilige manier als voetganger een weg en een kruispunt, in een hun vertrouwde omgeving, oversteken; • het juiste ogenblik bepalen om een weg, een kruispunt op een veilige manier over te steken; • een veilige speelomgeving kiezen, ook in occasionele omstandigheden; • zijn gedrag als voetganger aanpassen aan de omstandigheden; • op een veilige wijze in en uit een auto stappen; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • de voor de kinderen voornaamste verkeerstekens uit de schoolomgeving, op weg van en naar school en de thuissituatie toepassen op een goed beveiligd parcours; • de rijstijl aanpassen aan de regelmatig wisselende omstandigheden op een beveiligd parcours (staat van de weg, helling,...); • zijn gedrag als fietser aanpassen aan de voetgangers en andere fietsers op het voetpad, de rijbaan; • gevaarlijke verkeerssituaties localiseren en er rekening mee houden bij het uitstippelen van een route in de ruimere schoolomgeving; • op een veilige manier, al dan niet onder begeleiding, gebruik maken van een vorm van plaatselijk openbaar vervoer; • desgevallend uurtabellen van tram, trein en bus interpreteren; • geven voorrang aan ouderen, invaliden,... bij het betreden / verlaten van openbare voertuigen; • ...; 	<ul style="list-style-type: none"> • de voornaamste verkeerstekens en - regels voor voetgangers en fietsers toepassen op een beveiligd parcours; (6.13) • binnen een vertrouwde omgeving gevaren inschatten in wisselende verkeerssituaties; (6.12) • in de ruimere schoolomgeving gevaarlijke verkeerssituaties localiseren, er rekening mee houden bij het uitstippelen van een route en er zich veilig in verplaatsen; (6.12) • een eenvoudige route uitstippelen met het openbaar vervoer; (6.16) • de voor- en nadelen van autogebruik kennen en met andere alternatieven vergelijken; (6.15) • vaststellen of de fiets reglementair in orde is; (6.13) • respect tonen voor het openbaar bezit (veroordelen graffiti op zetels, inkervingen,...); • het zich bereid tonen rekening te houden met andere weggebruikers; (6.14*) • ...;

5. DIDACTISCHE EN METHODOLOGISCHE ORIENTERINGSPUNTEN

1. Algemene uitgangspunten en consequenties

We sluiten nauw aan bij de concepten die aan de ontwikkeling van dit nieuwe leerplan ten gronde liggen. In het derde hoofdstuk van deel 1 van het leerplan zijn we ingegaan op een aantal (nieuwe) basisprincipes in de uitwerking van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen. We verklaren dit verder voor het leergebied wereldoriëntatie.

1.1 De leerlingen in hun totale persoon bij het onderwijs betrekken

Naast de cognitieve moeten ook de psychomotorische en de dynamisch-affectieve ontwikkeling in de basisvorming aangesproken worden. Hierbij moet bijzondere aandacht geschonken worden aan de sociale ontwikkeling en de samenhang van deze componenten in de totale persoonlijkheid. Leren op school kan daardoor meer een aangename beleving zijn, ook voor die kinderen die op cognitief vlak minder begaafd zijn, maar op andere domeinen misschien uitblinken.

Daarom zijn de volgende aspecten belangrijk voor het ontwikkelen van volwaardige leerprocessen binnen wereldoriëntatie:

- de betrokkenheid van de leerlingen voor het onderwijsgebeuren verhogen door **aanknopingspunten** voor lesactiviteiten te zoeken die aansluiten **bij hun directe ervaringswereld en de concrete motivaties**. Dit kan op velerlei manieren gebeuren. De gehanteerde methode zal nauw samenhangen met de manier waarop deze onderwerpen verder verwerkt worden in de klas.
- uiteenlopende vormen van **(creatieve) verwerking van leerstof door de leerlingen zelf** mogelijk maken en samen bespreken.
- bij de instructiemomenten inspelen op de persoonlijke belevingswereld van de leerlingen.

1.2 Een (inter-)actief en constructief leerproces mogelijk maken

De school (elke leerkracht) moet een “krachtige leeromgeving” aanbieden, waarin kinderen uitgenodigd worden en kansen krijgen om actief deel te nemen aan het onderwijsgebeuren. Er moet met andere woorden grotere nadruk gelegd worden op “productieve” en minder op “reproductieve” vaardigheden.

Dit vertaalt zich binnen dit leergebied in het bieden van meer kansen aan de kinderen om zelf te onderzoeken, experimenterend inzicht te verwerven en zelf met informatie om te gaan. (Inter-)actief en constructief leren gaat uit van de **actieve betrokkenheid van de leerlingen** en op het **samenwerken als leerproces**, waarbij er bewust ingespeeld wordt op de reeds verworven competenties om deze te verstevigen en uit te breiden. In de mate dat kinderen actief zijn in de klas, zullen er ook meer situaties gecreëerd worden waarin de totale persoon van de kinderen aan bod kan komen en waarin het louter cognitief en op reproductie gerichte leren overstegen wordt.

Daarom zal de leerkracht ernaar streven om:

- **het leren** zoveel mogelijk te **baseren op de waarneming (zowel in de klas/school als in de realiteit daarbuiten), onderzoek en experiment en verwerking door de leerlingen zelf;**
- **de leerlingen op verschillende momenten actief te laten participeren aan het lesgebeuren:** de onderwerpskeuze en planning van thema's, de eigen verwerking en de eigen evaluatie van het gepresteerde werk, individueel en/of in groep. Hierbij moeten de leerlingen op een zeer concrete manier zicht hebben op wat er van hen verlangd wordt;
- **het doceren te beperken** ten voordele van werkvormen waarin het **productieve onderzoek door de leerlingen centraal** staat. De activiteiten van de leerkracht zullen dus vooral gericht zijn op:
 - ◆ rechtstreekse hulp bij de uitvoering van taken;
 - ◆ op het zelf oplossen van problemen (modelleren: de leerlingen zien hoe de leerkracht een item aanpakt dat voor hemzelf ook een probleem is!) en
 - ◆ het aanbrenge van diepte-inzichten zoals die binnen de wetenschappen ontwikkeld worden (de grondstructuur of de systematiek die de essentie weerspiegelt van een subdomein van ons leergebied wereldoriëntatie).

1.3 Zorgbreedte ontwikkelen

Het onderwijsaanbod moet afgestemd zijn op alle leerlingen. De leerkracht moet voldoende mogelijkheden voorzien opdat alle leerlingen van de klasgroep zich tot het klasgebeuren aangesproken zouden voelen en daarenboven voldoende succeservaring kunnen opdoen. Een realistisch opgebouwd volgsysteem zal dus ook voor wereldoriëntatie een belangrijk hulpmiddel zijn.

Dit vertaalt zich binnen onze visie op wereldoriëntatie door:

- bij de onderwerpskeuze, planning, verwerking, synthese van thema's en evaluatie van dit alles, aandacht te besteden aan de interesses en motivaties en eigen capaciteiten van alle kinderen, **vooral diegenen die het hiermee (zowel verbaal, cognitief, sociaal, ...) moeilijker hebben en ook de vluggerds.**
- **minder voor de hand liggende onderwerpen**, zoals criminaliteit, mishandeling, leven in een krotwoning, sterven, affectieve verwaarlozing,... **niet uit de weg te gaan**. Kinderen uit "achtergestelde" milieus hebben dikwijls andere ervaringen, interesses. Ze beschikken soms over eigen verwerkingsmogelijkheden die nuttig kunnen zijn in het geheel van een activiteit. Ook kinderen uit zogenaamde welstellende milieus kunnen een tekort hebben aan aandacht en affectie!
- activiteiten te voorzien waarin "zorgkinderen" **ook hun sterke kanten kunnen laten zien** en daardoor ook geregeld succes kunnen beleven.

1.4 Samenhang voorzien in het onderwijsaanbod

Leerinhouden moeten **over de leerjaren heen vlot op elkaar aansluiten** (verticale samenhang). Dit betekent dat er overleg moet zijn tussen de leerkrachten van de opeenvolgende leeftijdsgroepen. (zie ook hoofdst. 8 Onderwijstijd)

Daarnaast moet er gestreefd worden naar een **zo groot mogelijke samenhang tussen de verschillende onderwijsactiviteiten die binnen een klas-(leef-) groep** worden aangeboden (horizontale samenhang).

Het ontwikkelen van (verticale) samenhang over de leerjaren heen, is een opdracht voor het hele schoolteam. Daarom zullen alle leerkrachten regelmatig overleggen hoe en welke leerinhouden in de verschillende opeenvolgende leeftijdsgroepen (dus zowel jaarklassen als andere indelingsvormen) aan bod zullen komen. De verschillende leerlijnen, uitgewerkt per deeldomein naar analogie met de eindtermen, zullen bij dit alles een belangrijke richtlijn zijn.

De actieve werkvormen, die eigen onderzoek, experiment en informatieverwerving door de kinderen zelf stimuleren, zullen hierbij ook ter sprake komen. De leerkrachten moeten zicht hebben op de inzichten, de vaardigheden en de onderzoeksvormen die kinderen in de vorige jaren reeds aangeboord en/of ontwikkeld hebben en die ze ook beheersen. Dit proces begint reeds in de kleuterklassen.

Een hanteerbaar leerlingvolgsysteem, dat aandacht besteedt aan de totale persoonlijkheid van de kinderen, brengt naast de verworven leerdoelen ook de verworven onderzoeksvormen en basiscompetenties wereldoriëntatie in kaart. Hierdoor kan het een belangrijk hulpmiddel betekenen om het overleg binnen het schoolteam op een hoger niveau te brengen.

Horizontale samenhang van de leerinhouden is gericht op de activiteiten binnen een klasgroep, doorheen een schooljaar. Wereldoriëntatie biedt veel mogelijkheden om herkenbare situaties in andere leergebieden te hanteren als concrete inhoud. Binnen het leergebied zelf moet er ook gestreefd worden naar een zo groot mogelijke samenhang. De verschillende domeinen die hier naast elkaar werden uitgewerkt, moeten daarom zoveel mogelijk, via levenschte probleemstellingen, geïntegreerd aan bod kunnen komen. We zullen er verder uitgebreid op in gaan.

1.5 Aandacht voor het ‘Leren leren’ en voor ‘Sociale vaardigheden’

Het leergebied “Leren leren” wordt binnen wereldoriëntatie benaderd via het **ontwikkelen van allerlei vormen van (zelf-)reflectief gedrag**. Dit slaat op alle mogelijke activiteiten van de leerlingen. Dus zowel tijdens doceermomenten (bijv. instructie, syntheses indien die sterk geleid worden door de leerkracht ...) waarop ze luisteren naar de leerkracht (actief en kritisch luisteren), als op de momenten dat ze (zelfstandig, in groep, creatief,...) actief bezig zijn wordt zelfreflectie gestimuleerd.

Kinderen moeten reeds op jonge leeftijd **leren reflecteren op wat ze doen, denken en voelen en op wat er rondom hen gebeurt**. Het actief betrekken van de kinderen bij het plannen, realiseren en evalueren van diverse (onderzoeks-)opdrachten is een belangrijke bijdrage om deze basiscompetenties geleidelijk te ontwikkelen. Het eigen reflecteren van de leerkracht zal hierbij model staan. De leerkracht moet ook de eigen reflectie door de kinderen naar waarde (laten) schatten door er op uiteenlopende wijzen op in te gaan. Dit kan zowel bevestigend (stimulerend) als afkeurend (anders oriënterend) zijn.

Er kunnen ook situaties gecreëerd worden waarbinnen reflectief gedrag een geplande activiteit in het klasgebeuren wordt. Bijvoorbeeld filosoferen over resultaten van eigen onderzoek, bespreken van de onderzoeksvormen die tijdens periodes van geïntegreerd werken aan bod kwamen, klassikaal feedback geven op de eigen (bijv. artistieke) inbreng van de leerlingen,... **Zelfreflecteren op de eigen denkstructuren** is een **metacognitieve vaardigheid** die in de opeenvolgende jaren van de basisschool meer en meer aan bod kan komen. Om het eigen denken in vraag te kunnen stellen moeten kinderen daarvoor over voldoende cognitieve capaciteiten beschikken en een voldoende positief zelfbeeld ontwikkeld hebben.

Binnen het domein “Mens” wordt aandacht besteed aan het leergebied “**Sociale Vaardigheden**”. We gaan er uitdrukkelijk van uit dat deze basiscompetenties ontwikkeld moeten worden **binnen vormen van “interactief leren”**. Doorheen het creëren van situaties waarbinnen interacties belangrijk zijn, leren kinderen samenwerken, overleggen, problemen oplossen, een standpunt innemen en verdedigen en er bovendien nog plezier aan beleven !

2. Ordening van de leerinhouden

De vaststellingen dat:

- **de hoeveelheid kennis** in de voorbije decennia enorm is toegenomen,
- **de wetenschappelijke ordening van de kennis voortdurend complexer** wordt (de tendens naar voortdurende specialisatie maar ook naar nieuwe globalisatie),
- de samenleving steeds **meer flexibiliteit en competenties inzake levenslang leren en sociale vaardigheden** vereist,

leiden ons steeds verder af van het vakgericht aanbieden van de leerinhouden binnen wereldoriëntatie. Daarom kan kennisoverdracht ook niet de centrale opdracht van het leergebied wereldoriëntatie zijn. Aspecten van functioneel en reflectief met deze kennis kunnen omgaan, van kritisch staan en standpuntbepaling tegenover de werkelijkheid, van affectieve en sociale ontwikkeling en bereidheid om levenslang te leren in een samenleving die in volle ontwikkeling is, krijgen een centrale plaats toebedeeld.

Daarenboven zijn er een aantal praktische argumenten die ons ertoe verplichten duidelijk voor een geïntegreerde verwerking van de leerinhouden wereldoriëntatie te kiezen:

- de nadruk die op de horizontale samenhang en op de actieve inbreng van de leerlingen gelegd wordt.
- de formulering van deze eindtermen zelf in bijna uitsluitend kun-vormen en attitudes benadrukken het functioneel, inzichtelijk en reflectief met kennisinhouden leren omgaan.
- het leerplan wereldoriëntatie is gebaseerd op een groot aantal eindtermen. De leerinhouden die deze eindtermen impliceren, kunnen onmogelijk allemaal in aparte lessen uitgebreid aan bod komen.

We opteren daarom uitdrukkelijk voor een complementaire aanpak van de leerinhouden wereldoriëntatie. Dit leidt ons tot onderwijs waarin

- **exemplarisch leren in domeinoverschrijdend en geïntegreerd onderwijs** (via belangstellingpunten, belangstellingscentra, thema's en/of projecten) complementair verbonden wordt aan momenten waarin de nadruk ligt op het **verwerven van domeinspecifieke kennis en/of vaardigheden** (bijv: het interpreteren van tijdband en kaarten, hanteren van processen die van biologische, technologische,... aard zijn). De eerste soort activiteiten noemen we "**geïntegreerd werken**", de tweede: "**verwerven van systematiek**".
- de leerlingen steeds meer **actief betrokken worden (van gesloten naar meer open aanpak)**.

De mate waarin beide principes geconcretiseerd worden, zullen de vorm van het onderwijs in dit leergebied bepalen. De deskundigheid van de leerkracht zal hierbij de doorslag geven. **Het uitgaan van een realistische vraagstelling is echter een minimale basis.** De leerlingen worden verder via min of meer 'open' of 'gesloten' aanpak van opdrachten aangespoord om actief deel te nemen aan de oplossing van de problemen. Hierbij komen uiteenlopende verwerkingsvormen aan bod, zodat de totale persoonlijkheid van de leerlingen wordt aangesproken. Dit betekent dat er naast intellectuele ontwikkeling ook aspecten van emotionele, sociale, creatief-muzische en waardenontwikkeling aan bod komen.

De verhouding tussen thematische periodes en periodes waarin domeinspecifieke systematiek aan bod komt, is geen exact vast te leggen gegeven. Er zullen gradaties zijn naarmate de leerkracht deze elementen inbouwt (dus in een meer gesloten versus meer open aanpak), naar de specifieke mogelijkheden van de klasgroep en de schoolcultuur (bijv. optie voor een welomschreven pedagogische methode). Sommige leerinhouden lenen zich ook beter voor de ene of de andere aanpak.

Deze aanpak waarin geïntegreerd werken afgewisseld wordt met periodes waarin er domeinspecifieke leerinhouden aan bod komen, kan beperkt blijven tot het leergebied wereldoriëntatie. Grotere samenhang kan ontwikkeld worden door aansluiting te vinden met de andere leergebieden. Een nauwe band met het leergebied Muzische Vorming is op het eerste

gezicht zeer haalbaar. Dit kan eveneens met de andere leergebieden. We denken aan het gebruik van teksten en contexten uit Wereldoriëntatie in de respectievelijke leergebieden Taal en Wiskunde. Ook met het leergebied Lichamelijke Opvoeding zijn er raakpunten. Thematisch werk met veel actieve inbreng van de leerlingen vergt onder andere een bijzondere aandacht voor motorische vaardigheden (bewegingsopvoeding als functioneel gegeven). In het domein Verkeer & Mobiliteit verwijzen we hier uitdrukkelijk naar. Maar het spreekt vanzelf dat dit niet beperkt kan blijven tot de aspecten i.v.m. fietsvaardigheid.

Dergelijk thematisch werk kan via projectwerk ook uitmonden in totaliteitsonderwijs, dat het hele klasleven domineert gedurende een zekere periode. In dat geval zullen periodes van totaliteitsproject afgewisseld worden met periodes waarin de diverse leergebieden afzonderlijk aan bod zullen komen. (zie ook het hoofdstuk “Onderwijstijd”).

3. Geïntegreerd werken: opeenvolgende fases

Realiteitsonderzoek of geïntegreerd werken met thematisch geordende leerstof kan opgedeeld worden in verschillende fases: probleemformulering, planning, onderzoek en probleemoplossende verwerking, synthese en evaluatie.

Het verschil tussen “open” en “gesloten” opdrachten slaat op de mate waarin de leerlingen een eigen inbreng kunnen leveren in de uitwerking van deze activiteiten. De leeftijd van de kinderen en hun groeiende competentie inzake het participeren aan het leerproces zijn hier vanzelfsprekend belangrijk. De leerkracht speelt zowel in gesloten als in de open aanpak in op de groeiende competenties bij de leerlingen om hen actief aan het realiteitsonderzoek te laten deelnemen.

We overlopen deze aspecten. De opvulling door de leerkracht en de leerlingen in de totaliteit van deze onderdelen zal het globale concrete beeld van het geïntegreerd werken aangeven. Over het algemeen kunnen we stellen dat bij een verregaande open aanpak, de aandacht voor het verwerven van systematiek in aparte synthesesmomenten complementair grotere aandacht zal krijgen.

3.1 Probleemformulering en -analyse

Items die belangrijk genoeg zijn om op een actieve manier te worden aangepakt moeten op een bepaald moment vertaald worden in een “probleem”. Een “aandachtspunt” wordt omgezet in een “actiepunt” door het als een probleem te formuleren en er een oplossing voor te zoeken. Dit is het hele belangrijke domein waarbinnen problemen geanalyseerd en heuristische ontwikkeld worden. Kinderen leren situaties als een probleem met verschillende facetten herkennen en zoeken naar wegen om het op te lossen.

De leerkracht zal in deze fase veel oog moeten hebben voor “**verborgen vragen**” bij de kinderen. Hij moet ook blijven garanderen dat een aantal **noodzakelijke leerinhouden** aan bod komen. Dit kan door in deze fase van probleemformulering mee een selectie te maken in de mogelijke contexten die aan bod kunnen komen. Eventueel kunnen verschillende items samengebracht worden tot een globaler probleem. Hij kan ook **eigen thema's of onderdelen ervan** aanbieden. We zien dit vooral complementair aan de inbreng van de kinderen. Tenslotte ook door het ingaan op de vele **occasionele momenten** waarin aangrijpingspunten gevonden kunnen worden voor gemotiveerd leren.

In elk geval is het hierbij belangrijk dat de gekozen contexten voldoende representatief zijn voor toekomstige situaties waarin kinderen zich zullen bevinden. Om transfert-mogelijkheden te realiseren moeten een aantal basiscompetenties aangesproken en ontwikkeld worden. Dit kan alleen maar door efficiënte leerstrategieën te ontwikkelen, op contexten in te gaan die voldoende (nieuwe) domeinspecifieke kennis en vaardigheid, en ook strategieën van heuristische en van zelfreflectieve (o.a. metacognitieve) aard kunnen aanspreken.

3.2 Planning

In de planningsfase wordt het probleem verder geconcretiseerd in deelopdrachten: de verschillende activiteiten die in de verwerkings- en synthesefase zullen plaatsgrijpen.

In het onderwijs gaat/ging men er veelal vanuit dat de leerkracht altijd zelf moet instaan voor de planning van een thema. Dit is in zoverre juist, dat hij moet garanderen dat activiteiten van de kinderen tot (de) gewenste leerresultaten zullen leiden. Anderzijds is het zelf leren plannen van activiteiten ook erg belangrijk om de leerlingen tot vormen van 'Leren leren' te brengen, om reflectief gedrag te stimuleren en metacognitieve vaardigheden te ontwikkelen.

Kinderen kunnen in deze fase een veel groter inbreng leveren dan over het algemeen verondersteld wordt. De sleutel tot het verhogen van hun inbreng ligt hier vooral in het concreet kunnen aanbieden van wat er van hen verwacht wordt. Ze zullen m.a.w. concrete hulpmiddelen aangereikt krijgen die hen kunnen helpen bij het zelf plannen van hun activiteiten. Anderzijds zal de leerkracht er niet voor terugschrikken hier in te grijpen wanneer dit voor het verder succesvol verloop van de activiteiten nodig lijkt. Vanuit de eigen deskundigheid en ervaring zal de leerkracht mee helpen om deze planning voldoende realistisch, leerrijk en haalbaar te houden. Deze bijdrage zal vanuit een positieve grondhouding naar de kinderen toe gebeuren. Ze zal dan ook vooral als feedback op de inbreng van de kinderen geformuleerd zijn.

3.3 Verwerkingsfase

Dit betreft bij uitstek de actieve fase in het thematisch werk.

Het probleem dat in de vorige fase in deelopdrachten uitgewerkt werd, zal nu effectief onderzocht en inzichtelijk gemaakt worden.

Activiteiten die hier aan bod kunnen komen:

- **informatie verwerven** via geschreven documentatie, beeldmateriaal, interview, ...;
- **realiteitsonderzoek** met grote aandacht voor eigen waarneming en verwerking ervan;
- **experiment** en de neerslag ervan in eigen documenten;
- **inbreng van experts** bij zowel het verzamelen van informatie als bij onderzoek en experiment;
- **de resultaten** van al deze verwerkingsvormen **bij elkaar brengen** en er **eigen conclusies** uit trekken: eigen teksten van de kinderen, collages, tekeningen, foto's met uitleg, experimentele constructies, verzamelde objecten die bij het onderzoek geanalyseerd of geordend werden, enz. We achten het denkbaar dat eigen beeldmateriaal op video en in de nabije toekomst ook digitale verwerking hier ook een plaats kunnen krijgen. (Deze activiteit kan ook als een overgang naar de volgende fase begrepen worden.)

De inbreng van de leerkracht is hier in de eerste plaats ondersteunend. Hij zal ervoor garant staan dat de activiteiten van de leerlingen voldoende leerzaam zijn en voldoende succesvol verlopen voor iedereen. Indien nodig zal hij ingrijpen en leerlingen vooruit helpen.

3.4 Synthefase

In deze fase worden de resultaten van het eigen onderzoek gesynthetiseerd. Dit is in de eerste plaats een activiteit van de leerlingen. De resultaten van onderzoek worden teruggekoppeld aan de vragen uit de probleemstelling. Zo worden het eigen onderzoek, experiment en informatieverzameling teruggebracht tot antwoorden op realiteitsvragen. Dit is daarom het moment bij uitstek waarin de nieuw verworven inzichten en vaardigheden geïntegreerd worden in de reeds ontwikkelde persoonlijke referentiekaders.

Ook hier moet het leerproces op een interactieve manier verlopen. De kinderen delen op een of andere manier hun onderzoeksresultaten mee aan derden die niet bij het werk betrokken waren. Ze zetten dus hun bevindingen om in een boodschap aan personen die het hele ver-

werkingsproces niet hebben meegemaakt. Dit kan op veel manieren. We zien hier een boeiende mogelijkheid om leerdoelen Muzische Vorming te integreren. Naast creatieve vormen van geschreven woord en beeld kunnen ook dramatische expressie en technologische aspecten hier aan bod komen.

Dit proces draagt in grote mate bij tot **het persoonlijk verwerken van nieuwe leerinhouden**. De kinderen krijgen hier immers de kans om **een eigen standpunt in te nemen** en dit mee te delen aan derden. Soms kan zo'n onderzoek ook uitmonden in **een maatschappelijke (bewustmakings-)actie**, inzameling van geld of goederen voor een concreet doel, enz.

De leerkracht kan in deze fase ook een eigen inbreng voorzien. Het koppelen van inzichten en vaardigheden aan grotere kennis- en kundegehelen is niet altijd een evidente zaak. Naar gelang van de soort leeractiviteiten die aan bod kwamen, zal de leerkracht hier zelf syntheselessen inlassen. Hierbij komen elementen van systematiek verwerven en globale (essentiële) inzichten en vaardigheden aan bod. (zie ook verder in deze tekst)

3.5 Evaluatiefase

Tot slot wordt een thema afgesloten door na te gaan of het hele proces wel goed verlopen is en het product/de producten wel overeenstemmen met wat men er zich in de planningsfase van heeft voorgesteld. Kinderen kunnen zelf op deze vragen ingaan, min of meer geleid, naar gelang van de ervaringen die ze met dergelijke evaluatie opgebouwd hebben. Het bespreken en waarderen van het geleverde werk is een reflectiecompetentie die belangrijk is in het proces van "Leren leren". Bij jongere kinderen zal de evaluatie meer gericht zijn op de producten van eigen werk. Ze hebben immers nood aan concrete elementen om op te kunnen reflecteren. Bij oudere kinderen zal het proces als zodanig ook aan de orde komen: de gebruikte werkvormen en materiaal, de hulpmiddelen, de samenwerking, enz.

Deze evaluatie is uitermate verbonden aan de manier waarop het thema gepland werd. In de mate dat de kinderen bij de planning betrokken waren, zullen ze ook beter in staat zijn om er achteraf ook een mening over te formuleren.

Verder ontstaat er ook mogelijkheid om verder te reflecteren op de totaliteit van de activiteiten. In gesprekken waarin er op een spontane manier (dikwijls associatief) geredeneerd wordt over het behandelde onderwerp, ontdekken de kinderen diepere dimensies, waarden en standpunten of leren zij zelfs nadenken over de relatie tussen onderzoeksstrategie en het bereikte resultaat. Zo komen zij in contact met het relatieve dat ook in de werkelijkheid vervat ligt. Er moet natuurlijk ruimte zijn voor grappige denkkronkels en tijdens het "filosoferen met kinderen" kan ook diepgravende zingeving aan bod komen. Actief pluralisme verwerft hier een betekenisvolle plaats.

4. Systematiek verwerven complementair aan thematisch werk

Ons pleidooi voor een geïntegreerde aanpak via thematische ordening van de leerstof en een (inter-)actieve inbreng van de leerlingen hierin, sluit niet uit dat we erover moeten waken dat de kinderen de verworven feitenkennis, begrippen en relaties, inzichten en vaardigheden voldoende integreren in hun totale persoon. Het belang van systematiek, waarbij de kinderen concrete kennis en ervaringen in een breder en inzichtelijker perspectief (dat aansluit bij wetenschappelijke interpretatie) kunnen plaatsen, blijft belangrijk. Het biedt de kinderen strategieën aan om de contexten waarin ze leerinhouden (via geïntegreerd werken) verwierven, te overstijgen. De invalshoeken en eigen heuristieken die de verschillende achterliggende wetenschappen bieden, zijn immers belangrijke (algemene) referentiekaders om de levende realiteit waar de kinderen in leven, beter te kunnen vatten. Kinderen moeten deze referentiekaders kunnen integreren in hun eigen denk- en handelingsstructuren om zo meer greep te kunnen verwerven op de hen omringende werkelijkheid.

Daarom zullen periodes waarin geïntegreerd gewerkt wordt, afgewisseld worden met periodes waarin de nadruk wordt gelegd op systematiek. Hierbij kunnen zowel inzichten als vaardigheden op een meer systematische wijze aan bod komen. Het is ook een moment om aspecten die niet in het geïntegreerd werken aan bod kwamen (zowel inzichten als vaardigheden) op een gemotiveerde manier aan te brengen en eventueel te relateren aan werk dat tijdens vorige thema's wel aan bod kwam.

Deze tussenperiodes zullen in de eerste graad vrij beperkt blijven. Naarmate de kinderen ouder zijn, en meer vatbaar voor abstractere en grotere kennisgehelen en complexere vaardigheden, zal het belang van dergelijke periodes groeien. Dit zal zeker het geval zijn wanneer een verregaand open aanpak in de thema's wordt gehanteerd. We gaan er immers van uit dat kinderen meestal niet in staat zijn helemaal uit zichzelf de grondstructuren en essenties van de verschillende wetenschappelijke benaderingen te ontdekken. Dit betekent geen terugkeer naar het zaakvakken-onderwijs in bijv. de derde graad. Onze nadruk op het systematische kan op uiteenlopende manieren gerealiseerd worden.

4.1 Instructie aansluitend op de syntheseactiviteiten binnen geïntegreerde aanpak

Aansluitend op een thema kan de leerkracht ervoor instaan dat leerinhouden die aan bod kwamen, in een globaler kader geplaatst worden. Dit proces zal dikwijls nodig zijn om de heuristieken die bij de probleemformulering aan bod kwamen, zelf te bespreken, om de exemplarische kennis en vaardigheden uit de thema's een diepgaande betekenis te geven, te integreren in grotere gehelen en eventueel deze grotere gehelen bij de kinderen te herstructureren of vaardigheden verder te oefenen. Een gedifferentieerde aanpak kan hier nodig/nuttig zijn.

Dit kan gebeuren op verschillende manieren. We geven enkele voorbeelden.

- Het leggen van realistische verbanden met andere domeinen die in het thema niet of onvoldoende aan bod kwamen. Bijvoorbeeld: tijdens een uitstap i.v.m. een thema rond milieuvuiling kwam men in contact met enkele feiten (bijv. een windmolen) die wel belangrijk waren om op in te gaan. Ze binnen het milieuthema aan bod brengen was te geforceerd. Nu maakt de leerkracht gebruik van de levende herinnering bij de leerlingen om deze feiten in een historische, maatschappelijke en technologische context uit te diepen door ze op de tijdband te situeren en/of andere aspecten apart te behandelen.
- Het aanbrengen van en/of systematisch(-er) inoefenen van vaardigheden die in het thema wel aan bod kwamen, maar nog meer moeten verfijnd worden. Bijvoorbeeld tijdens onze milieu-uitstap kwamen enkele kaartvaardigheden aan bod. In de verwerking in de klas

bleek dat de kinderen deze kaartvaardigheden nog onvoldoende beheersen. Een aantal kinderen die aan een ander onderwerp werkten, kwamen nog helemaal niet in contact met dit kaart-lees-werk. Nu kon de leerkracht er gedurende enkele lessen speciaal op ingaan. Hij koppelde er bovendien een aantal kennisgehelen aan die in de leerlijnen ruimte voor die graad opgenomen waren en ging daar zelfs nog wat uitgebreider op in.

4.2 Instructie los van de geïntegreerde aanpak

Ondanks het groeiende belang dat we hechten aan de inbreng van de leerlingen, mogen we niet blind zijn voor het feit dat zij sommige leerinhouden niet op een spontane manier zullen aanbrengen. De formulering van de eindtermen en de uitwerking ervan in de leerlijnen van ons leerplan eisen dat deze onderwerpen hoe dan ook aan bod moeten komen in het onderwijs. Daarom kunnen periodes tussen twee thema's ook gebruikt worden om bijv. minder voor de hand liggende onderdelen van de leerlijnen op een (min of meer) cursorische manier aan te brengen. Het levert ook meer mogelijkheden op om sommige gehelen inzichtelijker te benaderen en zo de leerlingen meer greep te geven op de essenties van een domein. Dit kunnen ook momenten zijn waarbinnen nuttige vaardigheden aangeleerd en/of uitdrukkelijk geoefend worden en waar men nog niet toe gekomen was tijdens het geïntegreerd werken: iets opzoeken in een atlas, woordenboek of encyclopedie, determinatietabellen hanteleren, enz. Deze momenten leveren bovendien ook andere mogelijkheden dan thematisch werk om met een gedifferentieerd aanbod naar de leerlingen toe te werken. We achten het zeer opportuun dat in dergelijke periodes ook leergebiedoverschrijdend gewerkt wordt. Tijdens de activiteiten waarin taal, wiskunde, LO en MO centraal staan, kunnen regelmatig verbanden gelegd worden met (leer-)inhouden uit wereldoriëntatie.

We geven enkele voorbeelden:

- invoeren van een eeuwenband (Tijd);
 - België als staatkundige entiteit kunnen plaatsen binnen Europa (Ruimte);
 - enkele stelsels van het menselijk lichaam (Natuur);
 - werken met een elektrische stroomkring (Technologie);
 - wettelijk vastgelegde nutsvoorzieningen (Maatschappij);
- (Deze voorbeelden hebben natuurlijk geen enkele bindende waarde. Ze kunnen eventueel ook binnen thematisch werk aan bod komen!)

5. Spanningsvelden

5.1 Inbreng van de leerkracht en inbreng van de leerlingen

Hierboven hebben we aangegeven hoe in periodes van geïntegreerd werken waarin kinderen veel zelfstandig werken, de leerkracht ook mee een (beslissende) rol blijft spelen bij de verschillende fases. Alleen al door het klasmilieu (inrichting, organisatie, ...) dat de leerkracht aanbiedt, bepaalt hij voor een groot deel wat er wel en niet kan in een actieve klas. Maar ook in de verschillende fases van zo'n periode zal de leerkracht (met veel gezond verstand) mee oordelen over wat haalbaar, nuttig, noodzakelijk, ... is.

We gaan daarom niet uit van een of/of stellingname, maar van een continuüm dat gaat van uitdrukkelijk gesloten en dus sterk leerkracht gestuurde thema's, naar uitdrukkelijk open en dus sterk leerlinggestuurde activiteiten. Dit kan voor de verschillende fases van het thema zoals we die we aangeven hebben.

De mate van eigen inbreng en zelfstandig werken van de kinderen zal verder ook afhangen van de ontwikkeling van hun competentie. Dit heeft zowel met **groeiprocessen** te maken als met de **ervaringen die ze reeds opdeden in de voorgaande jaren**. De kinderen verwerven deze competenties gaandeweg (al doende). Reeds in de kleuterklas kunnen elementaire

vormen van eigen keuze aan bod komen. In de eerste graad van de lagere school zal de inbreng van de leerkracht op het inhoudelijke vlak ook nog groter zijn en eventueel afnemen doorheen de volgende jaren. Zo leren kinderen ook geleidelijk wat er van hen verwacht wordt, wat ze aan inbreng kunnen leveren. In de mate dat er op hun inbreng positief ingegaan wordt, zullen ze zich ook sterker, zekerder voelen en met nieuwe voorstellen afkomen. Ze hebben daarom nood aan zeer regelmatige feedback. Zo kunnen ze bevestigd worden in hun verworven competenties en krijgen ze meer zekerheid. Wanneer dit niet zo is, hebben de kinderen nog meer nood aan bevestiging en krijgen ze stimulerende ondersteuning. Eventueel moeten dergelijke kinderen kleinere (tussen-) stappen kunnen zetten om ook op dit terrein succes te kunnen beleven.

Leerkrachten moeten hierbij ook oog hebben voor die kinderen die zelden of nooit inbreng hebben. Dit kan verschillende oorzaken hebben. Alhoewel de klas nooit een doelbewuste therapeutische gemeenschap kan worden, kan een goed gedoseerde aandacht voor deze kinderen dikwijls veel kinderleed vermijden of helpen oplossen. Vaak zal de concrete vorm waarin deze inbreng van de leerlingen gegoten wordt (bijv. "contract" bij de planning en de evaluatie van een thema) deze kinderen tot eigen inbreng "verplichten". Kinderen die zich gedurende langere periodes echt niet tot vormen van (inter-)actief leren aangesproken voelen, kunnen met persoonlijkheidsproblemen te maken hebben, waarvoor deskundige begeleiding noodzakelijk is.

5.2 De ontwikkeling van het onderwijs-leermilieu

De **materiële inrichting van de klas en de organisatie van het klasleven** worden hier steeds belangrijker. De eigen activiteit van de kinderen mogelijk maken, betekent in de eerste plaats de materiële en de organisatorische mogelijkheden daarvoor scheppen. De kinderen moeten echte kansen krijgen om de competenties die ze reeds beheersen, verder actief en in groeiende mate zelfstandig te kunnen ontwikkelen. We geven hier een aantal belangrijke aspecten aan, zonder deze daarom direct aan de leerkrachten/scholen op te leggen. Deze problematiek moet uitdrukkelijk in het schoolwerkplan aan bod komen.

De materiële inrichting van de school en de organisatie van tijd en ruimte zijn aspecten van permanente aandacht. Dynamische scholen ontwikkelen zich voortdurend op dit terrein en zoeken naar een steeds nieuwe en aanvullende inbreng om het leer- en onderwijsmilieu waarin de kinderen functioneren, te optimaliseren in de richting van de gestelde doelen. De leerkracht en het hele schoolteam kunnen **groeiend ervaringen opdoen en concrete materiële organisatorische en groepsdynamische omstandigheden mogelijk maken** om steeds grotere inbreng van de leerlingen te integreren tot boeiende, voldoende veilige en leerzame activiteiten. Diverse instanties kunnen daartoe ondersteuning bieden aan de leerkracht en/of het schoolteam.

De materiële omgeving

- Een documentatiecentrum met **informatie op niveau**. Letterlijk: bereikbaar voor de leerlingen, en figuurlijk: begrijpelijk en motiverend opgebouwd. Dit zijn in de eerste plaats boeken, folders, foto's,... We willen er de aandacht op vestigen dat eigen werk van de kinderen (bijv. een boekje dat als synthese van een thema werd samengesteld) hier ook waardevol kan zijn. Verder zijn ook video's en nu meer en meer computergestuurd materiaal hier op hun plaats! We geloven ook zeer sterk in de mogelijkheden die Internet hiervoor zal bieden.
- Allerlei **onderzoeksmiddelen, experimenteermogelijkheden en verwerkingsvormen** waar kinderen in meer of mindere mate zelfstandig mee kunnen werken. We willen hierbij aandacht besteden aan middelen die ook in de realiteit buiten de school aanwezig zijn. Het leren op school moet immers een ervaring zijn die kinderen sterkt in de hun omgevende werkelijkheid en niet een ervaring die hen ervan vervreemdt.

De ontwikkelingen in de informatica en de consequenties daarvan in de wereld van de communicatie, zullen daarom zo dicht mogelijk gevolgd worden. Elke school moet (binnen de budgettaire mogelijkheden) hier permanente aandacht aan besteden. **Het onderwijs zal een pioniersrol op zich moeten nemen om het omgaan met informatica voor de volgende generaties bij alle lagen van de bevolking mogelijk te maken.** De vrije toegang tot de nieuwe communicatiemedia kan alleen maar afgedwongen worden door mensen die ermee om kunnen gaan!

- Een bereikbaar fotokopietoestel, een telefoon, een internetaansluiting,... waar de (oudere) kinderen ook (zelf) mee kunnen omgaan.

De organisatie van tijd en ruimte:

- Veelvuldige kansen creëren om aan **realiteitsonderzoek** te doen, een beroep kunnen doen op **externe deskundigen**, ...
- **Klasinrichting** die zelfstandig werk in groepjes mogelijk maakt. Tafels en stoelen die door de kinderen zelf kunnen verplaatst worden en voldoende ruimte om (inter-)actief met elkaar te kunnen omgaan.
- Vaste **plaatsen waar deze hulpmiddelen gevonden en achteraf weer door de leerlingen opgeborgen kunnen worden.** Hierover kunnen zeer duidelijke afspraken gemaakt worden. De klas kan (indien de ruimte dit toelaat) ook verdeeld worden in werkhoecken die voor de kinderen een herkenbare betekenis hebben en die ze zelf/samen met de leerkracht beheren. We verkiezen het inrichten van werkhoecken binnen de eigen klas boven het organiseren van bijvoorbeeld een afzonderlijke computerklas, een werkplaats voor handenarbeid,...
- **Vast omliggende momenten** waarin de kinderen **weten aan welke opdracht ze bezig zijn en kunnen inschatten wat er van hen verwacht wordt.** Daarom is het nodig de momenten waarop men met het onderwerp bezig is duidelijk af te bakenen. Kinderen moeten ook (leren) zicht hebben over hoeveel tijd ze beschikken om een activiteit te ontwikkelen en af te ronden. Wanneer contexten uit het thema of project voor andere leerdoeleinden gebruikt worden (bijv. taal- of wiskunde-instructie), moeten de leerlingen zeer goed beseffen dat dit niet het eigenlijke werk aan het onderwerp zelf is.
- ...

Geïntegreerd werk en groepswork:

Geïntegreerd werk waarbij de kinderen in belangrijke mate interactief bezig zijn vereist een grotere aandacht voor zowel het taakgerichte als het communicatieproces. Daarom moet de leerkracht veel aandacht besteden aan de samenstelling van subgroepjes. Hij zal hiervoor een evenwicht zoeken tussen het bevorderen van de taakgerichtheid (en de voorwaarden opdat elk groepslid voldoende tot leren zou komen) en de interne motivaties van de kinderen om samen te werken. Om de doelmatigheid van het leren te bevorderen is het aan te bevelen om bij groepswork de samenstelling van **de groepen voldoende hetero-geen** te maken. Anderzijds moet er voldoende **motivatie** zijn **om samen te werken** tussen de groepsleden. Beide voorwaarden zijn belangrijk om tot interactief en samenwerkend leren te komen.

Deze aspecten zullen in de evaluatie uitdrukkelijk aan bod komen.

5.3 Onderwerpskeuze door de leerlingen en leerplan

De leerlijnen die we hebben ontwikkeld, vormen geen afgesloten geheel. Ze zijn voornamelijk richtinggevend bedoeld en bieden een grote vrijheid aan de leerkracht om bepaalde onderwerpen aan bod te laten komen. De feitenkennis, begrippen en relaties die erin zijn opgenomen, zijn voorbeelden die moeten uitgebreid en/of geïnterpreteerd worden naar de **eigen geografische en sociale omstandigheden** van de schoolpopulatie. In veel gevallen zal de

eigen inbreng van de kinderen reeds een belangrijke concretisering hiervan zijn. We beschouwen het als de **opdracht van de leerkracht** om deze twee dichter, desnoods bij elkaar te brengen. De inzichten en vaardigheden die we opnamen zijn nauwer verbonden met de eindtermen. Ze zijn globaal gezien ‘verplichte leerdoelen’ voor de leerlingen.

Het zal daarom af en toe noodzakelijk zijn om aan voorstellen van de kinderen bepaalde elementen toe te voegen, onderwerpen samen te brengen tot grotere gehelen die ook leiden tot meer inzichtelijke en functionele kennis, tot vaardigheid en tot attitudeontwikkeling.

Daarnaast beschikt de leerkracht ook over voldoende tijd om tussen twee geïntegreerde periodes zelf leerinhouden aan te brengen.

Naast het voortbouwen op de ervaringswereld van de kinderen moeten de inhouden die in het leerplan werden opgenomen en dus vanuit maatschappelijke oogpunt belangrijk zijn, aan bod komen. Het behoort tot de deskundigheid van de leerkracht deze twee velden op elkaar af te stemmen.

5.4 Systematiek van het occasionele

Binnen het geïntegreerd werken zullen er aanknopingspunten gevonden worden om inzichten uit de verschillende deeldomeinen van wereldoriëntatie aan bod te laten komen. Tijdens uitstappen kunnen bijvoorbeeld leerinhouden uit zowel milieu als historische tijd of ruimte aan de orde zijn. **Zonder forceren kunnen verschillende invalshoeken behandeld worden om tot boeiende resultaten te komen.** Zo kunnen kaartvaardigheden functioneel aan bod komen tijdens een thema over natuurbeheer, historische inzichten gekoppeld worden aan onderwerpen die van technologische aard zijn, historische en geografische aspecten nauw met elkaar verweven zijn.

Daarnaast kan de actualiteit zich zodanig opdringen dat er voorrang aan verleend moet worden. Kinderen komen zoveel met de (nieuws-) media in contact dat deze als een belangrijke omgevingsfactor moeten begrepen worden. Kinderen uit de basisschool komen zo in contact met problemen die ze nog niet voldoende kunnen vatten. Daarom is het bespreekbaar maken hiervan enorm belangrijk geworden.

We beschouwen het als een basisvaardigheid van de leerkracht om deze gelegenheden maximaal uit te buiten. Enerzijds biedt de gelegenheid grote kansen om de kinderen te motiveren. Anderzijds is het belangrijk dat de leerkracht zelf een voorbeeld is voor de leerlingen. De eigen alertheid voor het complexe van de realiteit ondersteunt de leerlingen in de ontwikkeling van hun waarnemingsvermogen en toont aan dat in de realiteit voortdurend alles met alles te maken heeft. Anderzijds mag dergelijk aangrijpen van het occasionele niet vervallen in loutere weetjeskennis.

5.5 Samenhang met andere leergebieden

De meer geïntegreerde aanpak van wereldoriëntatie biedt de leerkrachten vele mogelijkheden om aanknopingspunten te vinden voor andere leergebieden. Het kan daarom **een centrale plaats innemen in de ontwikkeling van geïntegreerd basisonderwijs**. In het actief verwerken van eigen onderzoek en opzoekingswerk kunnen kinderen op veel manieren creatief met deze inhouden omgaan en zo aan muzische vorming doen. Maar in het eigen onderzoek wordt er voortdurend met de eigen taal omgegaan, met logische operaties gewerkt en handelend opgetreden.

We gaan er daarom vanuit dat de leer-activiteiten die op taal, wiskunde, muzische vorming en LO gericht zijn, tijdens dit geïntegreerd werk aan bod (kunnen) komen. Daarnaast kunnen aparte leermomenten voor deze leergebieden ook aansluiting vinden bij het geïntegreerd werk. De kinderen kunnen tijdens het geïntegreerd werk verschillende eigen teksten produceren, die in deze taalmomenten als tekst aan bod kunnen komen (verbeterd -beter gemaakt- worden). Geïntegreerd werk, waarbij de kinderen actief betrokken zijn, biedt ook heel dikwijls aanknopingspunten voor realistisch rekenen. En tenslotte kan bewegingsopvoeding zich niet beperken tot de eigen daarvoor voorziene lessen.

De samenhang met andere leergebieden bevordert de efficiëntie van het totale leerproces.

6. Horizontale samenhang bevorderen: aandacht voor “educaties”

De eindtermen wereldoriëntatie zijn gericht op het ontwikkelen van een dynamische relatie met de brede samenleving waarin de leerling zich bevindt. Die vinden we op enkele plaatsen expliciet terug wanneer de eindtermen bijvoorbeeld milieu- en gezondheidseducatie koppelen aan het domein ‘natuur’ en verkeersopvoeding aan het domein ‘ruimte’.

Onze keuze voor een geïntegreerde aanpak via thematisch geordende leerstof biedt een oneindig aantal mogelijke vormen van horizontale samenhang. In de mate dat er vanuit reële contexten en probleemformulering vertrokken wordt, zal deze samenhang binnen het leergebied Wereldoriëntatie en eventueel ook leergebiedoverstijgend gerealiseerd worden.

“**Wereldoriënterend onderwijs**” levert automatisch een dergelijke samenhang. Binnen de verschillende domeinen zijn er verbanden te leggen die in uiteenlopende “educaties” kunnen ondergebracht worden. Zonder hierbij limitatief te zijn, willen we er enkele opsommen. Het zijn grote gehelen die doorheen de hele lagere school aan bod kunnen (sommige ‘moeten’) komen. Ze kunnen opgevat worden als **relevante levensdomeinen** die aan de hand van probleemgerichte onderwerpen (thema’s en/of projecten) doorheen de hele lagere school op een concrete wijze steeds verder ingevuld of uitgebreid worden met inzichten, vaardigheden en affectieve aspecten, zodat jongeren steeds competentier aan de wereld kunnen participeren. Ze vormen een belangrijke basis, maar niet noodzakelijk de enige, waarop lesinhouden van wereldoriëntatie doorheen de hele basisschool kunnen opgebouwd worden.

Deze educaties kunnen zowel als aanknopingspunten voor eigen uitgewerkte realistische thema’s door leerkrachten opgevat worden, maar evenzeer als gebieden waarin onderwerpen die de leerlingen zelf aanbrengen, begrepen en samen uitgewerkt worden. Documentatie en andere leermiddelen, die ter beschikking van de leerlingen worden gesteld, kunnen dan bijvoorbeeld naar dergelijke educaties toe geordend worden.

Milieueducatie :

Een veelheid aan onderwerpen en probleemsituaties die te maken hebben met behoud en restauratie van natuurgebieden en met de rol (van groepen) van mensen daarin kunnen behandeld worden. Onderwerpen in verband met afvalbeheer, en wat we er aan kunnen doen... Binnen de leerlijnen natuur wordt er uitdrukkelijk aandacht besteed aan deze aspecten. Maar ook andere leerinhouden uit de domeinen natuur-gezondheidseducatie, maatschappij, ruimte, verkeerseducatie, tijd, en technologie kunnen hier een bijzondere plaats krijgen.

We geven enkele voorbeelden:

- landbouwtechnieken - gezonde voeding - kost- en verkoopprijs, ...
- afval naar de derde wereld ...
- milieuvervuiling en consumentengedrag, gebruik van verkeersmiddelen,...
- restanten van historische technologie zoals water- en windmolens in natuurgebieden,...
- keuze voor milieu of voor tewerkstelling bij het vastleggen van ruimtelijke ordening,...

Gezondheidseducatie:

Vertrekkend vanuit waarneming en beleving van het eigen lichaam verwerven de kinderen gaandeweg een aantal competenties (inzichten, vaardigheden en houdingen) in verband met de eigen gezondheid en die van anderen. Dit levensdomein blijft om evidente redenen een belangrijk levensdomein. Daarom werden er aan de leerlijnen “Natuur-mens” ook leerinhouden in verband met gezondheidseducatie toegevoegd. Daarnaast kunnen natuurlijk ook andere onderdelen van de domeinen natuur, maatschappij, tijd, technologie,... hierin aan bod komen.

We geven enkele voorbeelden:

- popmuziek, geluidsproductie en gehoorproblemen;

- voedingsgewoontes vroeger en nu, hier en elders,...;
- vrije tijdsbesteding, sport, tv-kijken, computerspelletjes,...

Vredes- en multiculturele opvoeding :

Door de ontwikkeling van de technologie en de massamedia is het politieke wereldgebeuren veel dichterbij gekomen. Oorlog, ontwikkelingsvraagstukken, migranten- en vluchtelingenproblemen, enz. behoren veel meer dan vroeger, en daarenboven reeds op een jongere leeftijd, tot de belevingswereld van onze leerlingen. Zij hebben dan ook het recht om deze werkelijkheid met hanteerbare referentiekaders voor zichzelf te kunnen ordenen. Leerinhouden uit de domeinen levende en niet-levende natuur, technologie, mens, maatschappij, tijd en ruimte komen hier zeker aan bod.

We geven enkele voorbeelden:

- natuurlijke rijkdommen, economie en politieke macht;
- wijze van oorlogvoeren vroeger en nu, westerse wereld en derdewereldlanden;
- technologie, economie, onderontwikkeling en migratie - vroeger en nu;

Verkeers- en Mobiliteitseducatie:

Onze samenleving wordt ook gekenmerkt door haar stijgende mobiliteit. Verkeer wordt een van de belangrijke probleemgebieden van het begin van de 21ste eeuw. We moeten de kinderen die aan ons toevertrouwd worden daarop voorbereiden. De aparte leerlijn ‘Verkeer en Mobiliteit’ gaat vooral in op de ontwikkeling van de kinderen als deelnemer aan het verkeer. Maar ook andere leerinhouden uit de domeinen ruimte, maatschappij, tijd en uit het leergebied LO, zullen aan bod moeten komen.

We geven enkele voorbeelden:

- vervoer en milieuvervuiling, vroeger en nu, hier en elders;
- autogebruik en fysieke ontwikkeling;

Consumentenopvoeding:

Kinderen worden steeds meer gezien als actieve consumenten. Reclame en verkoop ontwikkelen aparte strategieën om het kind (zelf of via de ouders) tot kopen aan te zetten. Daarom moeten kinderen leren reclameboodschappen te herkennen als communicatiemiddel, maar ook als hulpmiddel om behoeften te creëren en/of te stimuleren. Ze moeten voldoende inzicht krijgen in het evenwicht tussen de financiële draagkracht van hun ouders en de mogelijkheid om aan bepaalde behoeften te voldoen. Tenslotte moeten ze een onderscheid kunnen maken tussen essentiële behoeften, hobbycultuur en modegebonden verlangens en hierin kiezen in verhouding tot de budgettaire mogelijkheden. Leerinhouden uit de domeinen levende natuurtechnologie, maatschappij (sociaal economisch), tijd en ruimte komen hier zeker aan bod.

We geven enkele voorbeelden:

- gezond voedsel kopen, schadelijke producten,...;
- speelgoed vroeger en nu, reclame voor speelgoed,...;
- kopen uit behoefte of consumeren om “in” te zijn;

Opvoeding tot relatiebekwaamheid en mondigheid:

Dit domein wordt een met vernieuwde aandacht doorheen het hele basisonderwijs als essentieel gesteld. Dit komt echter niet via aparte lesinhouden aan bod. In het domein “Mens” zijn we zeer uitdrukkelijk hierop ingegaan. Toch zullen leerinhouden uit de verschillende andere domeinen binnen wereldoriëntatie zoals Maatschappij en Tijd (bijv. “Rechten van het Kind”), aanknopingspunten zijn om op gepaste momenten expliciet met deze thematiek bezig te zijn. Bovendien is overleg met de leerkrachten niet confessionele zedenleer en godsdienst hier ten zeerste aan te raden.

7. Basiscompetenties

Alhoewel kinderen van nature uit een enorme nieuwsgierigheid ontwikkelen, kunnen zij deze niet altijd automatisch omzetten in een kritische onderzoekshouding. Nochtans is een dergelijke houding erg belangrijk om het kind te steunen in zijn ontwikkeling en te vormen naar participatie in de wereld waar het in leeft. We willen daarom, tot slot van dit hoofdstuk, een aantal basiscompetenties omschrijven die binnen het leergebied wereldoriëntatie domeinoverschrijdend aan bod komen. Bij elk van deze basiscompetenties komen zowel psychomotorische, cognitieve en dynamisch-affectieve elementen op een geïntegreerde wijze aan bod. Ze refereren ook aan de diverse kenmerken van leren zoals we die in Deel I - Hoofdstuk 3 hebben aangehaald.

7.1 Waarnemen in de werkelijkheid

De kinderen leren de werkelijkheid zoals deze is, met zijn vele aspecten en complexiteit, waarnemen. Ze zijn er ook erg nieuwsgierig naar. Ontwikkelen van het waarnemingsvermogen heeft te maken met het beschikken over referentiekaders die de waarneming helpen richten. Deze referentiekaders zijn de domeinspecifieke inzicht- en vaardigheidsgehelelen die in de leerlijnen gevat zijn. Maar anderzijds heeft dit ook te maken met het open staan voor nieuwe elementen die nog niet in de eigen referentiekaders gevat kunnen worden. Dit vereist een zekere mate van zelfreflectie en dus van een voldoende positief zelfbeeld.

7.2 Hypotheses formuleren en toetsen

Het stimuleren van waarneming moet geplaatst worden in een proces van meer inzicht verwerven in en greep krijgen op de werkelijkheid. Daarom moeten kinderen leren zelfstandig en bewust vragen te stellen over wat ze waarnemen. Dit zal vooral gebaseerd zijn op vormen van associatief denken en later ook op formeel logisch deductief denken. De essentie is dat kinderen zichzelf vragen stellen, reflecteren op hun waarnemingen en een houding aannemen waarbij ze hun intellectuele nieuwsgierigheid willen aanscherpen.

- Kinderen zien op elke leeftijd de werkelijkheid anders dan volwassenen. Ze stellen daarom ook andere vragen. De vragen die ons grappig of zeer vreemd kunnen overkomen, zijn voor hen zeer realistisch.
- Daarom is het respect van de leerkracht voor de kinderlijke, naïeve vraagstelling zo belangrijk. Doorheen het geïntegreerd werken en de aandacht voor systematiek, zoals we dat hoger beschreven, krijgen de kinderen kansen om aan die spontane vraagstelling ook mogelijke eigen antwoorden te koppelen.
- Op die manier verwerven ze geleidelijk het bewustzijn dat hypotheseformulering en experiment bijdragen tot het inzichtelijker met de werkelijkheid kunnen omgaan. Associatieve en deductieve logica gaan hier hand in hand.

7.3 Onderzoeken en zich informeren

Kinderen stellen vragen om er antwoorden op te krijgen of zelf te vinden. De spontane nieuwsgierigheid van kinderen is in feite ook een spontane exploratiedrang. Deze moet evenzeer kunnen groeien tot een bewust hanteren van onderzoeks- en informatievaardigheden. Het raadplegen van documenten, experimenterend uittesten van eigen hypothesen, bijhouden en systematiseren van eigen waarneming, enz., zijn allemaal vormen van onderzoek die op de basisschool reeds aangesproken en ontwikkeld kunnen worden.

Kinderen verwerven deze competenties via modelleren (via nabootsen van een voorbeeld komen tot inzicht en tot kunde) en door zelf zoekend uit te proberen. Opdat kinderen zouden kunnen leren uit andere voorbeelden moeten ze de kans krijgen om anderen zelf te zien zoeken hoe een probleem kan worden aangepakt en ook om zelf (voldoende veilige) experimenten op te zetten. Maar **vooral de leerkracht zélf zal een belangrijk voorbeeld blijven**. Daarom is het belangrijk dat leerlingen niet voortdurend geconfronteerd worden met een alwetende leerkracht. Wanneer ze **hem zelf zien zoeken naar oplossingsstrategieën, zien twifelen en uiteindelijk kiezen**, (bijv.: opteren om een externe expert erbij te roepen!) ontdekken ze dat het zich onzeker zoeken heel normaal is. Zo ontdekken ze geleidelijk aan dat het komen tot groepsresultaten van gemeenschappelijke problemen, een aangename ervaring is en ontwikkelen geleidelijk onderzoeks- en leerstrategieën die ze in andere contexten, eventueel buiten de school, ook (kunnen) hanteren.

7.4 Opbouwen van “eigen” referentiekaders

Het verwerven van inzichten en vaardigheden, zoals hierboven beschreven, mag niet leiden tot louter abstracte kennis (“Zo zit de wereld in elkaar.”). Het is een proces waarbinnen kinderen zich deze kennis “eigen maken”. Ze vinden antwoorden op eigen gestelde vragen. Daarom is het belangrijk dat resultaten van eigen onderzoek teruggekoppeld worden naar de context van waaruit het probleem waargenomen en geformuleerd is. Dit biedt hen de kans om een persoonlijk standpunt te bepalen tegenover die realiteit (“De wereld zit zo in elkaar, en ik vind dat mooi, goed, onrechtvaardig, ...”). Verworven kennis en kunde moeten dus geïntegreerd worden in de totale persoonlijkheid van het kind. Ze moeten het kind helpen in het leren interpreteren van de werkelijkheid.

Dit is **een langzaam groeiproces naar reflectief handelen**, dat reeds aanvangt in de kleuterklas en zich geleidelijk verder ontwikkelt tot **waardenontwikkeling** en tot **zelfreflectief denken en handelen** (met inbegrip van metacognitieve vaardigheden). Deze zelfreflectie moet zowel het eigen waarnemen, hypothesen formuleren, onderzoeken en informeren, ... betreffen. Kinderen moeten groeien naar zelfkritische personen

7.5 Overleggen en samenwerken

Al deze processen en activiteiten spelen zich niet af in het allerindividueelste brein van elk kind afzonderlijk. Waarnemen, vragen stellen, onderzoeken en zich informeren, opbouwen van eigen referentiekaders, zijn **allemaal activiteiten die samen met anderen tot stand komen**. Soms dienen anderen als bron, soms zijn ze partners in de activiteit, soms zijn ze doelgroep waarvoor men iets doet. Kinderen moeten geleidelijk het natuurlijke egocentrisme overstijgen en hun hele handelen leren plaatsen in een sociale werkelijkheid. Ze moeten dit op een reflectieve en kritische manier doen, waarbij zowel de individuele persoon als het groepsbelang gerespecteerd worden.

7.6. Actief in de wereld staan

Kinderen moeten tenslotte ontdekken dat zij volwaardige partners zijn in de verschillende groepen waaraan zij participeren. Ze kunnen persoonlijk bijdragen tot de ontwikkeling van het (sociale en fysieke) milieu waarin zij leven. **Leren participeren aan de realiteit** is ook zich ervan bewust zijn dat deze realiteit door mensen gemaakt wordt en dat iedereen het recht en in zekere mate ook de plicht heeft daartoe bij te dragen.

Via wereldoriënterend onderwijs kan de school op de spontane nieuwsgierigheid en exploratiedrang van het kind ingaan en ertoe bijdragen dat deze verder ontwikkeld worden tot het bewust leren vragen stellen, tot het kritisch en onderzoekend bevragen van de omringende realiteit. Kinderen kunnen via wereldoriënterend onderwijs gaandeweg leren dat de werkelijkheid niet als een afgerond geheel op hen afkomt, maar als een geheel dat in blijvende ontwikkeling is en waar zij nu als kind en later als volwassene deel aan hebben. Ze leren zo om bij te dragen tot de ontwikkeling van de wereld waarin wij leven en komen tot zelfrealisatie.

6. MEDIA

Inleiding

In dit hoofdstuk geven we een overzicht van wat er strikt noodzakelijk aanwezig moet zijn in een school om een leeromgeving uit te bouwen waarbinnen de eindtermen wereldoriëntatie gerealiseerd kunnen worden.

We opteren ervoor een lijst aan te leggen voor de hele school. We willen op die wijze aan de scholen voldoende ruimte bieden om zelf op een creatieve wijze met onderwijsmiddelen om te gaan.

De hieronder volgende lijst is beperkt tot het absoluut noodzakelijke. De formulering van materiële, organisatorische en ruimtelijke inrichting van een krachtige onderwijsleeromgeving zoals we die in het hoofdstuk ‘Didactische & methodologische oriënteringspunten’ hebben geformuleerd gaat verder. Daar willen we een richting aangeven waar een school zich naar zou moeten (kunnen) ontwikkelen. Daarom geven we in aansluiting op de hieronder geformuleerde minimale medialijst, richtinggevende informatie in verband met het aanleggen van documentatie op het niveau van de kinderen.

Indien de globale infrastructuur en het budget dit toelaten enerzijds en wanneer dit binnen het didactisch kader nuttig is anderzijds, zal de school ernaar streven allerlei documentatie, onderzoeks- en experimenteermiddelen en hedendaags communicatiemateriaal binnen het bereik van de kinderen te brengen. De verschillende infrastructurele, materiële en mediaconsequenties voor dergelijke evolutie zullen door het schoolteam ingecalculeerd worden in het aangepaste schoolwerkplan.

1. Infrastructuur

- prikboarden;
- toontafels;
- documentatieruimte(n) waar allerlei geschreven en grafische documentatie kan aangeboden worden;
- ruimte(n) (bijv.: werkhoeek in de klas) met mogelijkheden voor technische arbeid (werktafel, opbergplaats voor materieel en materiaal, veiligheidsvoorzieningen, ...);
- zandtafels;
- ...;

2. Documentatiemateriaal

- atlassen;
- wandkaarten van België, Europa, de wereld;
- topografische kaarten van de eigen streek;
- globe (doormeter 0.5m);
- geschreven en beeldende informatiebronnen (zoals bijv.: aangepaste naslagwerken, encyclopedieën, aan de leeftijd aangepaste determinatietabellen i.v.m. planten en dieren, tijdschriften, allerhande beeldmateriaal, woordenboeken, handboeken,...);
- aangepaste tijdbanden;
- diverse kalenders;
- ...;

3. Onderzoeks- en experimenteermaterieel

- allerhande meetmaterieel (lengte, volume, massa, temperatuur, tijd, ...);
- registratiematerieel voor eigen waarneming;
- allerlei ontdek- en constructiedozen i.v.m. technologie, natuur, ...;
- geschikte werktuigen, veilig constructiematerieel, ...;
- allerhande veilige materialen om via experimenteren tot technische constructies te komen (papier, karton, scharen en hechtingsmiddelen, licht montagemateriaal voor houten en/of metalen constructies);
- allerhande klokken: analoog en digitaal, dagklok, wekklok, jaarklok, ...;
- ...;

4. Communicatiemedia

- televisie en videoapparatuur;
- diaprojector;
- overheadprojector;
- radio, CD-speler;
- cassetterecorder met opnamemogelijkheden;
- computer;
- ...;

5. Bronnen voor leerlingendocumentatie

De gegevens die hier aan bod komen zijn louter richtinggevend bedoeld.

- Encyclopedie voor de jeugd. Lannoo Sesam, Tielt, 1996
- Allerlei informatieve CD-Rom's (gespecialiseerde woord- klank- en beeldinformatie op CD-Rom zal in de nabije toekomst zeer snel ontwikkeld worden)
- Reeksen:
 - * *Het leven door de eeuwen heen*. Rostrum, Helmond, 1987.
 - * *Hoe en waarom* -reeks. Zuid-Nederlandse uitgeverij, vanaf 1964 ...(inzoverre nog niet verouderd)
 - * *Kinderen ontdekken*. Time-life kinderbibliotheek, 1990.
 - * *Ooggetuigen*. Standaard uitgeverij, Antwerpen, (vanaf 1994)
 - * *OIVO* : diverse educatieve strips rond consumentenopvoeding voor leerlingen van de 1° graad BaO OIVO, Brussel.
 - * *Telescoop*. Lannoo, reeks Sesam-junior, 1996.
 - * *Vroeger en nu*. Flash, St.Niklaas, 1994
 - * *Kremer, C. (ed.) Artis-Historia* reeks, Brussel, (Silva Verlag, Zurich)
 - * van Delden, E., (e.d.) *De wereld op zak-plus*. Zwijzen, Tilburg, Infoboek, Meerhout, 1990.
 - * Van Vaerenbergh, M. & Vuylsteek, K. (eds.), *Gezondheid ... je kan er zelfs iets aan doen. Gezondheidsvoorlichting en -opvoeding op de basisschool. Het Belgische Rode Kruis, Vlaamse Gemeenschap, 1982. (Informatie-pakketten voor de tweede en derde graad lagere school).*

...;

- Tijdschriften:
 - * Milieutijdschriften: Wapiti, Kijk, Grasduinen, ...;
 - * diverse maandbladen voor jongeren die hen via het schoolmilieu worden aangeboden;
 - * ...;
- Organisaties die documentatie kunnen verstrekken (geschreven, beeldmateriaal, experts) of op een of andere manier kunnen bijdragen tot informatie en onderzoek:
 - * Heemkundige kringen uit de regio (meestal met tijdschrift);
 - * Gemeentelijke educatieve milieudiensten;
 - * Provinciaal Instituut voor Milieueducatie (PIME);
 - * Centrum Regionaal landschap;
 - * Stichting Langzaam verkeer;
 - * Onderzoeks- en informatiecentrum van de verbruikersorganisaties (OIVO);
 - * Zoo Antwerpen/ Planckendael;
 - * diverse vormingsorganisaties uit de socio-economische sector;
 - * sociaal-culturele organisaties (bijv.: migranten, milieu, syndicaal, derde wereld,...);
 - * sommige commerciële organisaties beschikken ook over educatief materiaal in verband met hun producten;
 - * lokale afdeling van het Belgische Rode Kruis;
 - * ...;

7. EVALUATIE

Aansluitend op het hoofdstuk “Evaluatie” in deel 1 van dit globale leerplan gaan we uit van het dubbel doel van evaluatie: enerzijds het **evalueren van de leerlingen en het eventueel remediërend optreden** en daarop aansluitend de **analyse van het didactisch handelen en het permanent bijsturen ervan**.

1. *Verskillende aspecten van evaluatie binnen wereldoriëntatie*

Het evalueren van de leerlingen houdt enerzijds de opvolging in van de leerproces van elke leerling. We hebben in Deel I hoofdstuk 3 de nadruk gelegd op het leren als persoonlijk en constructief proces enerzijds en als interactief en coöperatief proces anderzijds. De evaluatie moet deze twee momenten in het leerproces ondersteunen. Daarom gaan we in op zowel het individuele verwervingsproces als dusdanig en anderzijds de leerprocessen die zich binnen de interacties onder leerlingen ontwikkelen. Deze beide evaluatievormen zijn gebaseerd op observaties en testsituaties.

Evalueren van het individuele leerproces houdt in dat de **leerresultaten getoetst** worden (prestatie van de leerling) en **het proces geobserveerd** wordt waarlangs zij tot deze resultaten gekomen zijn. Deze twee componenten zijn nauw met elkaar verbonden.

Evalueren van het groepsproces houdt in dat de **interactieprocessen** als dusdanig ook onder de loupe genomen worden. Deze interactieprocessen vormen de basis van uiteenlopende leerprocessen bij de leerlingen. Ze spelen zich af **op het niveau van de taak (het taakproces)** en **op het niveau van de communicatie (groepsdynamisch proces)**. Beide zijn door elkaar verweven maar kunnen niet tot elkaar herleid worden. Dit niveau wordt belangrijker naarmate de kinderen actief bijdragen tot het onderwijsgebeuren. Dit leidt immers tot andere en complexere leerprocessen dan deze die via doceervormen geïnduceerd worden. (zie ook Deel I hoofdstuk 3)

We maken een onderscheid tussen permanente evaluatie en evaluatie van afgeronde gehele. Met **permanente evaluatie** bedoelen we de acties die de leerkracht onderneemt tijdens het onderwijs-leerproces zelf. Met **evaluatie van afgeronde gehele** bedoelen we de acties die de leerkracht onderneemt om na te gaan in hoeverre leerdoelen (zoals geformuleerd in de leerlijnen) verworven zijn na afloop van een reeks activiteiten (een geïntegreerde periode, een lessenreeks).

Elke evaluatie zal gevolgd worden door een **remediërend optreden**, dat zowel verandering als versteviging van het leergedrag kan nastreven. Daardoor maakt evaluatie van de leerling en van het groepsproces ook een integrerend deel uit van het didactisch handelen van de leerkracht.

Al deze elementen zullen telkens ook het onderwerp uitmaken van **de analyse van het eigen didactisch handelen** door de leerkracht. Indien nuttig of nodig zal hij zijn didactisch handelen aanpassen m.a.w. hij zal de onderwijsleeromgeving aanpassen om het leerproces bij de kinderen rijker (efficiënter, waardevoller, breder,...) te maken.

Deze visie op evaluatie sluit nauw aan op de didactische en methodologische oriëntering die we hoger in dit leerplan wereldoriëntatie ontwikkeld hebben.

2. Permanente evaluatie

2.1 Permanente evaluatie van het individuele leerproces

Tijdens het onderwijsleerproces binnen wereldoriëntatie zal de leerkracht voortdurend, door middel van doelgerichte vragen, **peilen naar het rendement van zijn didactisch handelen**. Tegelijkertijd zal hij het leergedrag van zijn **leerlingen observeren**. Zo kan hij ogenblikkelijk zijn didactisch handelen tijdens een onderwijsleeractiviteit aanpassen aan de noden van de leerlingen. De voornaamste werkvormen hier zijn: allerlei vormen van (participerende) observatie en het gericht vragen stellen (dus toetsen) om na te gaan in hoeverre het kind de gehanteerde oplossingsstrategieën kan verwoorden (inzicht heeft in de eigen oplossingsmethode). De leerkracht speelt onmiddellijk in op de situatie, indien hij dit nodig acht.

Tijdens de periodes van geïntegreerd werken zijn er veel momenten waarin de leerlingen in min of meerdere mate zelfstandig actief bezig zijn. De kinderen leren heel veel al doende. Het individuele leren speelt zich nog minder op het louter cognitieve niveau af. Het impliceert nog meer de totale persoonlijkheid van de kinderen. Hierdoor zijn de leerprocessen complexer en dus moeilijker te evalueren. (Zie ook deel I, hoofdstuk 3, art. 4 Kenmerken van leerprocessen). De leerkracht beschikt hier echter over **veel observatiemogelijkheden**. Dergelijk zelfstandig werk biedt ook meer mogelijkheden om de mogelijke transfer van vroeger verworven competenties in een andere situatie vast te stellen. **Deze periodes bieden zeer veel en betere kansen om permanent te evalueren (en dus te remediëren). De leerkracht zal deze periodes daarom aangrijpen om meer zicht te krijgen op de leerprocessen die binnen deze activiteiten tot ontwikkeling komen.**

De observatie door de leerkracht zal in dit thematisch werk vooral gericht zijn op het bieden van hulp aan individuen of aan kleine groepjes. Zijn ondersteunende functie in de verschillende fases zal ertoe bijdragen dat het eigen werk-leerproces van de leerlingen zo succesvol mogelijk verloopt. Hiertoe zal hij bij elk kind de **juiste balans** moeten weten te vinden **tussen het respect voor het zelfontdekkend leren en het gericht begeleiden naar succesvolle oplossingen toe.**

Tijdens de periodes waarin de leerkracht binnen een lessenreeks meer domeinspecifieke kennis en/of vaardigheden aanbrengt, zal de permanente evaluatie meer gericht zijn op het proces van het inzichtelijk kennis verwerven en het er vaardig mee kunnen omgaan. De leerkracht zal evalueren of alle kinderen de basiskennis en sommige belangrijke vaardigheden op een inzichtelijke en functionele manier verworven hebben.

In al deze (soms persoonlijke) tussenkomsten zal de communicatie van de leerkracht naar de leerlingen toe maximaal in een positief versterkende sfeer verlopen. Deze zal gericht zijn op **een positieve beleving van het eigen handelen van de leerlingen en op het ontwikkelen van reflectief handelen**. De leerkracht gaat hiervoor uit van **een grondhouding die gericht is op ondersteuning en op de positieve succesbeleving van het kind**.

Nuttige informatie zal de leerkracht vastleggen in **een eigen en hanteerbaar volgsysteem** waarin hij zijn observaties en eventuele interventies zal vermelden.

2.2 Permanente evaluatie van het groepsproces

Het belang van deze evaluatievorm wordt groter naarmate de kinderen in het geïntegreerd werken als onderwijsleerproces echt interactief en in meer of mindere mate zelfstandig bezig zijn. Doorheen dit hele thematisch werk zal de leerkracht ook nagaan **in hoeverre de basiscompetenties** zoals die binnen wereldoriëntatie geformuleerd zijn (zie hoofdst. didactische oriënteringspunten binnen dit leergebied) **voldoende voor de specifieke leeftijdsgroep worden aangesproken en ontwikkeld**. Die verschillende oplossingsstrategieën en omgangsvormen zal hij tijdens een individueel, groeps- of klassikaal remediëringsgesprek behandelen.

We stellen hier een aantal algemene vragen die bij elke periode van geïntegreerd werken aan bod kunnen komen. Het zijn vragen over het functioneren van het individu binnen de groep. Het betreft telkens een mogelijkheid voor gerichte observatie. De leerkracht kan hierbij oordelen of er onmiddellijk moet ingegrepen worden, dan wel gewacht tot na de afronding van deze activiteitenperiode.

• Het taakproces

De leerkracht zal hier bijvoorbeeld vooral nagaan:

- ◆ in hoeverre de opgestelde planning het succesvol uitwerken van het werk mogelijk maakt;
- ◆ in hoeverre de geplande taken voldoende leeruitdaging bevatten voor de sterkeren en haalbaar zijn voor de zwakkeren;
- ◆ of in de zelfevaluatie van de kinderen alle taakaspecten voldoende ter sprake komen;
- ◆ ...;

Indien de situatie dit noodzaakt zal de leerkracht onmiddellijk ingrijpen en het taakproces aanpassen aan de noden en mogelijkheden van de leerlingen. Dit kan zowel betekenen dat de opdrachten zwaarder worden of omgekeerd. Eventueel kan hulp geboden worden aan individuen of groepjes zodat de taak succesvoller kan worden afgewerkt.

• Het communicatieproces

De observatie van de leerkracht zal vooral gericht zijn op processen zoals bijvoorbeeld:

- ◆ wie neemt er (bijna) nooit het woord? Krijgt die wel voldoende kansen? Kan ik op een ondersteunende manier ingrijpen? Onmiddellijk of later? Moet ik hiervoor mijn werkvormen aanpassen of andere afspraken laten maken?
- ◆ wie vraagt er gemakkelijk hulp? Wie gaat er koppig alleen door, ook al loopt het niet goed? Moet ik hier of daar wat aanmoedigen? Met rust laten?
- ◆ ...;

Tijdens het geïntegreerd werken zal de leerkracht ook oog hebben voor groepsdynamische aspecten. Hij zal hier eerder op de achtergrond blijven om communicatie tussen kinderen mogelijk te maken (zie ook domein "Mens"). Toch zal hij ook hier desnoods eerder voorkomen dan te moeten genezen.

3. Evaluatie van afgeronde gehelen van leerinhouden WO

Diverse leerdoelen wereldoriëntatie worden zeer geleidelijk verworven in een proces van “al doende leren”: van aftasten en uitproberen, van nabootsen, ontdekken, inzien en integreren in het persoonlijk functioneren. In de mate dat de totale persoon effectief in het leerproces aangesproken wordt, is de evaluatie van dit leerproces een complexe aangelegenheid. De leerdoelen die in de eindtermen “Mens” vervat zitten, zijn daar het duidelijkste voorbeeld van. Dit is ook zo voor het verwerven van “basiscompetenties wereldoriëntatie”.

Tenslotte zitten er in elke klasgroep kinderen waarbij de vorderingen in hun leren en ontwikkeling gedurende bepaalde periodes niet goed merkbaar zijn, maar bij wie blijkt dat ze na een bepaalde periode toch op een hoger niveau functioneren.

Evaluatie zal daarom ook aandacht besteden aan het leerproces op langere termijn. Naast de aandacht voor de ontwikkeling van inzichten en vaardigheden is de aandacht voor emotionele en sociale ontwikkeling daar een belangrijk onderdeel van. Dit vraagt van de leerkracht zelf een reflectieve ingesteldheid, die jaar na jaar blijvend moet aangescherpt worden.

3.1 Evaluatie van domeinspecifieke leerinhouden

Telkens na de behandeling van een afgerond geheel van leerinhouden uit een thema of lessenreeks, zal de leerkracht nagaan in hoeverre zijn leerlingen de nagestreefde leerdoelen bereikt hebben. Dit zal gebeuren aan de hand van toetsen en observaties.

Aansluitend op de formulering van de leerdoelen in de leerlijnen, zal de **nadruk** in deze toetsen liggen **op het inzichtelijk, vaardig en dikwijls ook persoonlijk met de verworven kennis kunnen omgaan en op de hiervoor aangewende vaardigheden en strategieën**. Een doorgedreven analyse zal de leerkracht in staat stellen inzicht te verwerven in zowel de adequate, respectievelijk de inadequate leerhandelingen (strategieën) en de gewenste resp. ongewenste vaardigheden en attitudes van zijn leerlingen. Hierop zal de daar bij aansluitende remediëring gebaseerd zijn.

Bij het opbouwen van zo'n toetsen zal uiteraard naar **een evenwicht** gestreefd worden **tussen feiten- en begrippenkennis, tussen relaties, inzichten en vaardigheden. De leerkracht toetst m.a.w. aan de hand van verantwoord opgebouwde toetsen.**

Toetsen zullen gespreid zijn in de tijd. Ze zullen ook in aantal, omvang en duur beperkt blijven. Het is zeker **niet aangewezen om bij het afsluiten van elk trimester een toetsperiode voor wereldoriëntatie** te organiseren..

Bij het toetsen staat het “**reproductief handelen**” van de leerling centraal. Dit biedt belangrijke voordelen om na te gaan in hoeverre bepaalde (noodzakelijke) onderdelen van het leerproces ook effectief verworven zijn.

Het eigen “productieve handelen” van de leerling daarentegen komt niet altijd overeen met datgene wat hij eigenlijk al “verworven” heeft. (zie bijv. Vigotsky “zone van de naaste ontwikkeling”) “Verworven competenties” zijn niet noodzakelijk voldoende geïntegreerd in het persoonlijk functioneren om spontaan aangewend te worden. **Daarom zijn permanente en gerichte observaties complementair aan het evaluerend toetsen na grote gehelen.** In de mate dat leerlingen kansen krijgen om zelfstandig te kunnen werken, zal de leerkracht over meer mogelijkheden beschikken om de leerlingen in hun eigenlijke handelen te observeren en hierbij remediërend op te treden (bijv. de leerlingen oriënteren naar competenties die reeds verworven zijn maar nog niet spontaan aan bod komen).

De leerkracht kan ook situaties creëren waarin **reproductie van leerinhouden in een functionele context geplaatst wordt. Door observatie kan hij dan nagaan in hoeverre deze leerdoelen echt geïntegreerd zijn in de totale persoon van de leerlingen.**

Tenslotte kunnen momenten waarin inhouden uit thema's aangewend worden in bijvoorbeeld taal- en/of wiskundelessen, ook bruikbaar zijn om na te gaan in hoeverre de kinderen de verworven leerinhouden wel degelijk inzichtelijk en/of functioneel beheersen (transfertproblematiek).

3.2 Evaluatie van domeinoverschrijdende leerinhouden

Het globale individuele leerproces van de leerlingen en hun persoonlijkheidsontwikkeling ligt ingebed in een meer omvattend groepsproces. Leerinhouden die de totale persoonlijkheid van de leerling betreffen (het domein "Mens" en gedeeltelijk ook "Maatschappij" alsook de basiscompetenties wereldoriëntatie) zijn daarom van een andere orde dan deze die in de overige domeinen beschreven staan. Het is dus nuttig dat de leerkracht zich tijdens het schooljaar regelmatig vragen stelt over de ontwikkelingen inzake taak- en communicatieprocessen bij de leerlingen.

Deze vragen sluiten direct aan bij de permanente evaluatieopdracht. Soms kunnen zo'n vragen in **een remediërend leergesprek** aan bod komen en eventueel leiden tot groepsafspraken. Bij de evaluerende kringgesprekken in de afronding van thema's (en eventueel van lessenreeksen waar domeinspecifieke systematiek aangebracht werd), zal de leerkracht daarom via participerende observatie, nagaan in hoeverre deze groepsprocessen het individuele leren bevorderen of niet.

Naast de aandacht voor de inbreng van de verschillende leerlingen, zal hij hierop aansluitend ook zelf reflecteren over het globale groepsproces waarbinnen dit thema verlopen is. Deze informatie samen met zijn eigen observaties en toetsresultaten zullen een basis vormen voor zijn eigen didactische evaluatie. Hij zal hierbij conclusies trekken voor een volgende geïntegreerde periode: meer of minder open aanpak, materiële en organisatorische aspecten, ondersteuning door externe experts en/of door begeleidende ouders mogelijk maken of niet, enz.

• Het taakproces

We geven een aantal voorbeelden van vragen die aan de orde kunnen komen:

- ◆ interesseerden de kinderen zich voldoende voor het gestelde onderwerp? Ook de kinderen die moeilijker aan de bak komen?
- ◆ hebben de zwakke leerlingen kunnen leren van sterkere leerlingen? Konden de sterkeren inderdaad de zwakkere leerlingen mee betrekken in het groepswerk?
- ◆ participeren de leerlingen actief aan de probleemformulering, de planning, ...? Kunnen ze de doelen van de acties die ze voorzien in voldoende mate (zelfstandig) formuleren? In welke mate kunnen ze de verwerking van de gestelde vragen (zelfstandig) aan?
- ◆ waren de eigen syntheses van de kinderen voldoende rijk?
- ◆ ...;

• Het communicatieproces

De leerkracht zal zijn permanente observaties inzake communicatieprocessen bij de kinderen **synthetiseren en analyseren**. Hierbij zal hij nagaan in hoeverre de samenstelling van de groepen zowel het taakproces als het groepsdynamische proces bevorderen.

We geven enkele voorbeelden van vragen die hierbij van belang kunnen zijn:

- ◆ hadden sterkere leerlingen voldoende bereidheid om de zwakkere ook aan hun trekken te laten komen? Aanvaardden zij de inbreng van deze zwakkere kinderen voor wat ze waard zijn?
- ◆ waren de zwakkeren bereid om steun te zoeken bij de andere groepsleden? Slaagden ze erin om zelf ook een eigen inbreng te leveren?
- ◆ kwamen kinderen met minder verbale kwaliteiten ook voldoende inhoudelijk aan bod?
- ◆ ...;

Op bepaalde momenten kan het nuttig zijn dat de leerkracht **via sociometrische technieken dieper nagaat hoe de relaties binnen de klasgroep liggen**. Indien dit gebeurt, is het belangrijk dat de kinderen dit niet als een controle op hun eigen relaties ervaren. Zo'n activiteiten moeten in vertrouwen kunnen gebeuren en vereisen een professionele houding van de leerkracht. De informatie die zo ingewonnen wordt, kan op geen enkele manier direct naar de kinderen toe gebruikt worden. Ze moet dienen om bepaalde processen in de klasgroep beter te begrijpen en zo beter op het groepsgebeuren van de kinderen te kunnen inspelen.

4. Rapportering

De manier waarop deze evaluaties meegedeeld worden aan de verschillende betrokkenen is erg belangrijk. We hebben dit reeds benadrukt voor wat de directe communicatie met de leerlingen betreft. **Ook in de rapportering** zal er aandacht besteed worden aan deze positieve ingesteldheid.

Deze rapportering zal een beeld geven van de mate waarin de leerinhouden echt verworven zijn. Met andere woorden, er zal weergegeven worden welke basiscompetenties, domeinspecifieke inzichten en vaardigheden reeds en/of in welke mate verworven zijn.

Het rapport is een document waarin een waardering voor de ontwikkeling van de leerlingen gedurende een omschreven periode wordt vastgelegd.

Het is eveneens een communicatiemiddel naar de ouders toe. Het rapport kan voor hen een ondersteuning zijn om op hun beurt ook bij te dragen tot de stimulering van hun kinderen bij het schoolse leren.

Deze ingesteldheid mag ook hier niet gebruikt worden om reële problemen te verdoezelen. Leerlingen en ouders hebben recht op objectieve informatie. Maar door eventuele problemen vanuit een positief kader te formuleren, wordt het dikwijls gemakkelijker voor ouders om er op een helpende manier op in te spelen. De leerkracht moet hierin deskundig advies verschaffen.

Rapportering is tenslotte ook van belang voor intern gebruik in de school zelf. Een goede rapportering aan de verantwoordelijke schoolinstanties kan een bijdrage vormen aan een schoolcultuur die gericht is op de optimale ontwikkeling van alle leerlingen.

5. Besluit

Evaluatie als feedbackmoment met de eraan gekoppelde remediëring, is een essentieel onderdeel van het leerproces. Evaluaties die permanent plaatsgrijpen worden gekoppeld aan evaluaties over langere periodes. Individuele evaluatie wordt tevens begrepen vanuit een evaluatie van het groepsproces. Deze totaliteit draagt bij tot het verwerven van een goed inzicht in het functioneren en ontwikkelen van elk kinderen op de mogelijkheden daar goed op in te spelen.

Zulke evaluatiemomenten beïnvloeden elk kind in zijn persoonlijkheidsontwikkeling omdat er waardering voor diens handelen wordt uitgedrukt. Het zijn momenten waarop de begeleidende leerkracht sterk kan inspelen op de totale beleving van het schoolse leren van elke leerling.

Binnen een krachtige onderwijsleeromgeving creëert de leerkracht mogelijkheden om vormen van **reflectief handelen bij de kinderen te ontwikkelen** en/of te versterken. In de mate dat de evaluatie in een positieve sfeer verloopt, krijgen de kinderen een realistisch beeld over hun eigen kennen, kunnen en zijn. Ze worden bevestigd in hun positief zelfbeeld. Zo zal hun motivatie, hun nieuwsgierigheid en hun welbevinden behouden blijven en/of verhoogd worden.

In de evaluatie wordt enerzijds bijzondere aandacht gericht op het adequaat vaststellen van leerprocessen en -producten. Anderzijds is een goede communicatie met de betrokkenen ook van groot belang.

De directe communicatie met de leerlingen en de rapportering naar de ouders vereisen een positieve benadering van de leerling en zijn eventuele problemen. De evaluatie staat dan ook volledig in functie van het maximaal bijsturen van het leerproces. De rapportering binnen de school vereist echter evenzeer aandacht. Ze draagt bij tot het doorgeven van goede informatie over de ontwikkeling van de leerlingen. Op deze manier verwerven de opeenvolgende leerkrachten meer zicht op de capaciteiten die de verschillende leerlingen al verworven hebben en eventueel hoe ze hier kunnen op inspelen.

Voor de realisatie van dergelijk alomvattend evaluatieproces is een hanteerbaar leerlingvolgsysteem onontbeerlijk. Het is een noodzakelijk instrument om permanente evaluatie te koppelen aan evaluatie over langere termijn en draagt bij tot het blijvend volgen van het leerproces van elk kind over de hele basisschool.

Het voortdurend aanpassen of verder ontwikkelen van het didactisch handelen is daar complementair aan verbonden. Het creëren van een krachtige onderwijsleeromgeving is dus een proces dat gestuurd wordt door **een permanente reflectieve houding bij de leerkracht en het hele schoolteam.**

8. ONDERWIJSTIJD

In deel I blijkt dat voor Wereldoriëntatie een variabel aantal lestijden per week wordt voorzien dat gaat van vier tot zeven in de eerste graad en vijf tot zeven in de tweede en derde graad.

In het pedagogisch-didactisch luik komt dan weer duidelijk tot uiting dat de leerdomeinen Wereldoriëntatie een totaalpakket vormen en dat integratie wenselijk, zelfs noodzakelijk is. Het kan dan ook niet in de bedoeling liggen het aantal lessen voor het leergebied Wereldoriëntatie wekelijks op te splitsen en een bepaald aantal lestijden voor elk domein vast te leggen.

Op het lesrooster kunnen wel vier, vijf, zes of zeven lestijden per week voorzien worden onder de noemer Wereldoriëntatie.

Op jaarbasis echter zal men er wel voor moeten zorgen - als men de eindtermen wil bereiken - dat het totaal van het aantal lessen Wereldoriëntatie tussen het opgegeven minimum en maximum ligt.

Een soepel opgesteld jaarplan kan hier heel wat diensten bewijzen.

Het is ook mogelijk dat in sommige leerjaren meer aandacht besteed wordt aan bepaalde domeinen. Dat kan, indien er voldoende samenwerking is binnen het schoolteam. De verticale samenhang dient door het schoolteam bewaakt te worden.

Tijdens het “geïntegreerd werken” kan het lesrooster geheel of gedeeltelijk terzijde gelegd worden.

Naargelang van de mogelijkheden en de noodwendigheden (eindtermen) zullen tijdens de ene geïntegreerde periode meer lestijden voorzien worden voor Maatschappij, Tijd, ... dan in een andere geïntegreerde periode. De leerkracht dient erover te waken dat elk domein regelmatig aan bod komt zodat de totaliteit van het aantal lestijden voor elk domein, in een redelijke verhouding tot elkaar staat.

“Geïntegreerde perioden” rond de seizoenen, de feestdagen,... kunnen elk jaar opnieuw uitgewerkt worden. Hier dient zeker door het team gewaakt te worden voor de verticale samenhang.

Perioden van geïntegreerd onderwijs zullen afgewisseld worden met perioden waarin syntheses opgebouwd worden, toetsen afgenomen worden, waarin geoefend en herhaald wordt, waarin nieuwe cursorisch opgebouwde leerinhouden geïnstrueerd worden en waarin informatie verzameld wordt in verband met een volgende geïntegreerde periode.

De duur van geïntegreerde perioden is van meerdere factoren afhankelijk: leeftijd, interesse, leerinhoud, onderwerp, media,...

Afhankelijk van het leerjaar en de samenstelling van het pakket van een geïntegreerde periode zullen de tussenliggende perioden langer of korter zijn.

Naar het einde van de basisschool toe kan, indien nodig, een beperkte reeks lessen Tijd, Ruimte, Natuur,... voorzien worden om te komen tot algemene overzichten i.v.m. domeinspecifieke leerinhouden.

9. BIBLIOGRAFIE

1. Algemeen

- Beerninck, R., & Gorter, R., *Zelfstandig werken en leren in de basisschool en in het in het schoolwerkplan*. SLO, Enschede, 1982.
- Bessel, H., Het kringgesprek. *Emotionele en sociale opvoeding op school*. (3Delen) Bewerking o.l.v. J.J. Dumont. C. Haasbeek, BV, Alphen a/d Rijn, 1995
- de Groot, H., & Mariet S., *Onze klas heeft wel 14 werkhoeken*. Freinetbrochure nr2, Freinetbeweging Nederland, Amsterdam, 1987.
- Medaer, C. *Een school om te leven, een leefschoon*. Die Keure, Brugge, 1990.
- Laevers, F., *Ervaringsgericht werken in de basisschool*. C.E.G.O., Leuven, 1992.
- Rondhuis, Thecla, *Filosofieren met kinderen*. Lemniscaat IKON.
- Tans, J., & Bronkhorst, J., *Freinetonderwijs. Een eigen wijze van onderwijs ...* Bekadidact, Baarn. 1993.
- Zenner, N., *Wereldoriëntatie en creativiteit. De Sikkel*, Antwerpen. 1980.

2. Domeinspecifieke literatuur

- Adriaensen, K., *De rechten van het kind*. R.W. 1991-1992: 1108 p.
- Boon, W., Janssen, L., & Zuallaert, G., *Een verkeersprobleem heb je nooit alleen*. Langzaam Verkeer, Leuven, 1993, 42 p.
- Deketelaere, A., (ed.) Goethals, J., *Module doe-activiteiten*. (werken rond roldoorbreking en techniek). Vlaamse Onderwijsraad, Brussel, 1995.
- Dekeyzer, M., *Verstopperij in speelgoedland*. OIVO, Brussel, 1997.
- Dekeyzer, M., *Ideeënboek Reclame*. OIVO, Brussel, 1993
- De Keyzer, R., (red.) et al. *Historisch-bibliografische wegwijzer*. Boek 1: Geschiedenis in onderzoek, onderwijs en samenleving. Boek 3: Geschiedenis van de Nederlanden. Leuven, 1993.
- OIVO: *Speelgoed - Er staat heel wat op het spel*. OIVO, Brussel, 1988. (Dia's + documentatiemap. Veiligheid).
- Ploetz, K., *Kalender der wereldgeschiedenis*.
- Staelens, R., (ed.) *Geschiedenis op de basisschool. De wortels van het heden?* Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Dept. Onderwijs, 1991, 406 p.
- Staelens, R., (ed.) *Aardrijkskunde op de basisschool*. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Dept. Onderwijs, 1992, 299 p.
- Van Gils, J. (Red.), *De beleefbare schoolomgeving. Een onderwijsproject*. Kon. Bouwdewijn Stichting, Brussel, 1989, 93 p.
- Van Gils, J. (Red.), *De beleefbare schoolomgeving. Een samenlevingsproject*. Kon. Bouwdewijn Stichting, Brussel, 1989, 102 p.
- Verhellen, E., *Het VN-verdrag inzake de rechten van het kind*. Garant, Leuven, 1993.
- Verhellen, E., Spiesschaert, F. & Catrisse, L., *Rechten van kinderen*. Kluwer, Antwerpen. 1989.
- Vandenberg, G., Van Stiphout, H., Vankan, L., *Handboek vakdidactiek Aardrijkskunde*. Meulenhof Educatief, Amsterdam, 1995. 251p.
- Van Hecke, E., *Didactiek van aardrijkskunde*. Instituut voor Sociale en Economische Geografie. K.U.- Leuven, 1993, 250 p.
- *De actieve school en het milieu*. Min. Van de Vlaamse Gemeenschap, Dept. Ond. , 35° pedagogische week, Brussel, 1981.

- *LV-INFO. Het berichtenblad van de Stichting Langzaam Verkeer.*
- *Kroniek van de Mensheid.* Elsevier, 1986.
- *Kroniek van de 20^e eeuw.* Elsevier, 1985.
- *Kroniek van België.* Standaard, Antwerpen, 1987.
- *Technologie ... je toekomst.* Handboek voor de leerkrachten in het Ba.O. BRTN - Instructieve omroep W.O., 1987.
- *Textielvaardig in de basisschool* (reeks) Bekadidact/Cantecleer. Baarn.
- Kind & Gezin, juridische dienst: *de tekst van het VN-verdrag.*

10. SAMENSTELLING VAN DE LEERPLANCOMMISSIE

Dhr. L. Creyf, dhr. L. Cuylaerts, dhr. P. De Schutter, dhr. L. Moeskops, dhr.
J. Ockelely, dhr. L. Paulis, mevr. N. Parisel, dhr. P. Stubbe, mevr. A.M. Swennen,
mevr. T. Van Sebroeck.

Met dank voor hun bijdrage aan

Dhr. J. Aerts, dhr. Th. Brabants, dhr. W. Butstraen, dhr. G. De Beuckelaere,
dhr. P. De Herdt, dhr. A. De Poorter, mevr. M. Luyckx, dhr. J. Merlevede, dhr.
W. Noelmans, dhr. W. Schuermans, dhr. F. Snytsers, mevr. V. Stevens, dhr. R.
Swerts, mevr. N. Van de Craen, dhr. E. Van Rompu, dhr. L. Van Staey, dhr. H.
Verbaenen, mevr. A. Wuyts.