

# Leerplan

# WERELDORIËNTATIE

Centrale Raad van het Katholiek Lager en Kleuteronderwijs  
Guimardstraat 1  
1040 BRUSSEL

1998

B  
Z-24(1,98)

Leerplan wereldoriëntatie / Centrale Raad van het Katholiek Lager en  
Kleuteronderwijs. - Brussel, 1998. - 146 S. : graph. Darst.  
Einheitssacht.: Lehrplan <Belgique> / Weltorientierung / 1998

98/1247

Georg-Eckert-Institut BS78



1 223 215 7

# Leerplan

# WERELDORIËNTATIE

Centrale Raad van het Katholiek Lager en Kleuteronderwijs  
Guimardstraat 1  
1040 BRUSSEL

1998

Georg-Eckert-Institut  
für internationale  
Schulbuchforschung  
Braunschweig  
-Schulbuchbibliothek-

98/1247

B

Z - 24 (1, 98)

# Inhoud

<b>Inhoud</b>	1
<b>Ten geleide</b>	3
<b>1 Wereldoriëntatie: een engagement</b>	5
1.1 Onze visie op de mens in wording	5
1.2 Onze visie op de veranderende samenleving	7
1.3 Onze visie op goed onderwijs	9
<b>2 Onze visie op wereldoriëntatie</b>	13
2.1 Vanuit verschillende invalshoeken naar de wereld kijken	13
2.2 Aanbod van buiten de school integreren	15
2.3 Vooral thematisch én soms cursorisch	16
<b>3 De beginsituatie</b>	21
3.1 Het kind als uitgangspunt	21
3.2 De wereld als uitgangspunt	22
3.3 De school als uitgangspunt	23
<b>4 Doelen en inhoud</b>	25
4.0 Overkoepelende doelstellingen	31
4.1 Mens en levensonderhoud	39
4.2 Mens en zingeving	47
4.3 Mens en het muzische	53
4.4 Mens en medemens	59
4.5 Mens en samenleving	67
4.6 Mens en techniek	75
4.7 Mens en natuur	83
4.8 Mens en tijd	95
4.9 Mens en ruimte	103
<b>5 Hoe pakken we dat aan?</b>	113
5.1 Organisatie op schoolniveau	113
5.2 Didactische principes	114
5.3 Werk-, organisatie- en groeperingsvormen	119
5.4 Media	121
<b>6 Evalueren</b>	123
<b>7 Bibliografie</b>	125
<b>8 Concordantielijst</b>	133
<b>Ontwikkelingsdoelen en Eindtermen Basisonderwijs</b>	



# Ten geleide

'K WAS AL HEEL JONG VERZOT OP AARDRIJKSKUNDE.  
IK VOND NIETS MOOIER DAN WANNEER WE OP SCHOOL  
EEN KAARTJE MOESTEN TEKENEN EN INKLEUREN:  
BLAUW VOOR HET WATER, GROEN VOOR HET LAAGVEEN.

EN LATER KREEG JE ZELF JE EIGEN ATLAS.  
NOOIT HEB 'K EEN BOEK MET ZOVEEL ZORG GEKRAFT.  
IK KON ER UREN OVER ZITTEN DROMEN,  
TOT 'T KLOKJE VAN GEHOORZAAMHEID WEER SLOEG.

HEEL DE AARDE LEEK ÉÉN FONKELEND WONDERRIJK,  
TIBET. DE ANDES. HET ZUIDPOOLGEBIED.  
TASMANIË. VUURLAND. AFRIKA VOORAL.

ONMETELIJK. ONEINDIG. IEDERE NAAM  
WAS PURE POËZIE. WAT BEN IK BLIJ  
DAT ER TOEN NOG GEEN TELEVISIE WAS.

*Aardrijkskunde (C. Buddingh)*

Aardrijkskunde, geschiedenis en natuurkennis zijn begrippen die in de basisschool onlosmakelijk verbonden zijn met wereldoriëntatie. Zij zullen dat ook blijven. Maar de wereld waarnaar wij onze kinderen in de basisscholen willen oriënteren, verandert snel. Er is al lang televisie en Afrika verbinden we (ten onrechte!) alsmar vaker met miserie in plaats van met poëzie. Meer nog, onze kinderen zitten niet meer alleen voor een tv-scherm, maar gaan ook spelenderwijs om met computers. Hun buurmeisjes en -jongens heten nu niet meer alleen Jeroen of Miek, maar ook Ayche, Frederico, Fatima...

Duidelijk is alleszins dat de wereld nu complexer is dan in 1985 (invoering werkplan wereldoriëntatie), in 1975 (leerplan geschiedenis) of in 1970 (leerplan aardrijkskunde en leerplan natuurkennis). Omdat ook de visie op wereldoriëntatie intussen geëvolueerd is, dringt een nieuw leerplan zich op.

De leerplancommissie koos met dit nieuwe leerplan zowel voor verandering als voor herkenbaarheid.

Herkenbaar zijn zeker de krachtlijnen die eraan ten grondslag liggen omdat die in het verlengde liggen van het vorige leerplan wereldoriëntatie. Dat wereldoriëntatie nooit vrijblijvend kan zijn, is bijvoorbeeld zo'n krachtlijn.

We geven in dit leerplan duidelijk de richting van ons engagement aan, doordat we zeer expliciet formuleren welk mens- en wereldbeeld en welk vormingsconcept we vooropstellen. Ook als we stellen dat we kinderen vanuit verschillende invalshoeken naar de wereld moeten leren kijken, klinkt dat vertrouwd. In het vorige werkplan was immers sprake van diverse werkelijkheidsdomeinen. Maar in dit leerplan worden die invalshoeken wel anders ingevuld. Zo komen bijvoorbeeld de dimensies techniek en samenleving nu veel sterker aan bod.

Voorts wordt in dit leerplan ruime aandacht besteed aan allerlei educaties: vredeseducatie, mondiale vorming, milieu-educatie, interculturele opvoeding, enz. Dat moet leerkrachten in staat stellen die educaties te integreren. Onder meer daarom leggen we in dit leerplan veel nadruk op vaardigheden en attitudes zoals respect en waardering opbrengen, informatiebronnen hanteren, problemen durven aanpakken, verbonden leven. Dat kan ook moeilijk anders als we kinderen willen voorbereiden op een wereld die alsmat sneller evolueert en die van kinderen en volwassenen steeds vaker verwacht dat ze zelf keuzes maken.

Als we in dit leerplan ten slotte pleiten voor een goed doordachte organisatorische en didactische aanpak en voor een breed en open concept van evaluatie, bouwen we in feite ook weer voort op de ideeën die daarover in het vorige werkplan wereldoriëntatie werden geformuleerd.

Toch gaan we met een aantal veranderingen ook nieuwe wegen op. Het nieuwe leerplan is geschreven voor kinderen van drie tot twaalf jaar. Die aanpak vergemakkelijkt de verticale doorstroming van kleuterschool naar lagere school.

Nieuw is ook dat er geen aparte leerplannen zijn voor leerdomeinen zoals aardrijkskunde, geschiedenis en natuurkennis. De inhoud daarvan worden nu geïntegreerd in dit leerplan. Daarbij gaat het om meer dan alleen een naamsverandering. De integratie van die 'vakken' binnen wereldoriëntatie heeft te maken met de visie op wereldoriëntatie zelf zoals die in dit nieuwe leerplan wordt ontwikkeld.

Twee elementen springen daarbij in het oog. Enerzijds wordt wereldoriëntatie niet langer vrijwel uitsluitend verbonden met de fysieke wereld, maar wordt ook ruime aandacht besteed aan de sociale werkelijkheid. Anderzijds opteren we in dit leerplan voor een sterk geïntegreerde aanpak doorheen de hele basisschool, dus voor alle leeftijdsgroepen. Wat niet wil zeggen dat we de cursorische werkwijze overboord gooien. Sommige inhoudelijke vereisen nu eenmaal een sterk stapsgewijze aanpak.

Een laatste, maar voor de practicus niet onbelangrijk, opvallend verschil met de vorige leerplannen is de uitvoerige doelenlijst met aanduiding van de leeftijdsgroepen waarin ze aan de orde komen. In die leerplandoelen zijn overigens ook de decretaal bepaalde ontwikkelingsdoelen en eindtermen geïntegreerd.

We hopen dat leerkrachten van de basisschool met dit nieuwe leerplan op weg worden gezet om, samen met de kinderen en de hele schoolgemeenschap, van wereldoriëntatie een boeiende onderneming te maken.

B. Pletinck  
secretaris-generaal

# 1 Wereldoriëntatie: een engagement

## Een proces

Kinderen hebben spontaan belangstelling voor hun omgeving. Dat blijkt overduidelijk als je hun (spel)gedrag observeert en hun vragen beluistert. Hun blik is door hun aangeboren nieuwsgierigheid van nature op de wereld gericht.

Als we op school aandacht besteden aan wereldoriëntatie, sluiten we aan bij die natuurlijke belangstelling en bouwen we dus voort op een *leerproces* dat buiten de school al spontaan op gang is gekomen.

Nochtans is dat geen geringe opgave! De wereld waarin onze kinderen leven, is immers groot en complex. Hen helpen daarin wegwijs te worden is een belangrijke opdracht voor elke basisschool.

## Een aanbod

Daartoe doen we op school een *aanbod* dat we wereldoriëntatie noemen, en waarbinnen kinderen activiteiten kunnen ontplooiën die hen in staat stellen:

- hun omgeving waar te nemen, te exploreren, te onderzoeken,
- hun omgeving te ordenen en te duiden,
- een aantal vaardigheden te verwerven om makkelijker om te gaan met zichzelf en de wereld,
- een kritisch opbouwende houding te ontwikkelen tegenover zichzelf en hun omgeving.

## Niet vrijblijvend

Dat aanbod is *niet vrijblijvend*. Het heeft te maken met onze opvattingen over mens, wereld en onderwijs. Daarop gaan we in de volgende paragrafen in.

## 1.1 Onze visie op de mens in wording

Het mensbeeld dat ons in het katholiek onderwijs voor ogen staat, stamt uit de joods-christelijke traditie. Het is een optimistische visie die iedere mens in een viervoudige verbondenheid ziet: met het eigen ik, met de andere, met de Schepping en met het Mysterie.

## Verbondenheid met het eigen ik

*"Ik mag er zijn."*

De openheid naar het eigen ik verwijst naar het unieke van elke mens. Maar ook naar de ontwikkeling van een levensplan, naar het gebruik van de eigen talenten en naar het leren omgaan met eigen falen in de wereld. Daarbij staat de persoon van Jezus model.

Dat betekent dat we iedereen mogelijkheden willen bieden om:

- zijn talenten te ontwikkelen,
- zich te oriënteren op een zingevend doel,
- constructief om te gaan met eigen beperkingen en mislukkingen,
- verantwoordelijkheid op zich te nemen.

## Verbondenheid met de andere

### *"Ik voel me gedragen door anderen."*

Vanuit de christelijke visie plaatsen we de onderlinge verbondenheid van mensen voorop. Jezus roept ons op om van elkaar te houden.

Het ik krijgt als persoon maar betekenis door zijn gerichtheid naar de anderen en naar de Andere. We leven dus in de eerste plaats in interactie met anderen.

Dat betekent dat we:

- leersituaties voorstellen die veel kansen bieden tot interactie met anderen, in een openheid naar andere culturen, naar andere godsdiensten en levensbeschouwingen,
- veel aandacht besteden aan het leren leven mét en voor anderen. Daarbij kiezen we voor een integratie van waarden zoals Jezus die heeft voorgeleefd: liefde, vergevingsgezindheid, soberheid, geweldloosheid, rechtvaardigheid, dankbaarheid, verdraagzaamheid, solidariteit, prioritaire zorg voor de zwakken.

## Verbondenheid met de Schepping

### *"Ik wil samen met anderen ontdekken wat me omringt."*

Die verbondenheid verwijst naar de Schepping en zijn Schepper en roept aandacht, verwondering en eerbied op. Menselijke arbeid krijgt in dit verband de betekenis van medescheppen. Een groeiend bewustzijn van het belang van de planeet aarde en van de ruimere kosmos maakt ons duidelijk dat de mens tegenover de natuur wel de enige 'meter' is, maar niet langer de enige maatstaf. We zijn ons er ook van bewust dat er veel natuurkrachten bedreigend overkomen.

Dat betekent dat we:

- verwondering over en bewondering voor wat de omgeving biedt, belangrijk vinden,
- ervan uitgaan dat kennis verwerven altijd gepaard moet gaan met respect en verantwoordelijkheid voor de heelheid van de Schepping,
- kinderen weerbaar willen maken om ook met onheil en dreiging om te gaan,
- de liefde van de mens voor al wat leeft in de natuur, belangrijk vinden.

## Verbondenheid met het Mysterie

### *"Ik kom het Mysterie op het spoor."*

Dat is de oriëntatie op wat ons overstijgt, nl. op het esthetische of het schone in natuur en cultuur, op het ethische of het goede, op het rechtvaardige, op het religieuze of de verbondenheid met het geheel, kortom op het geheim achter de dingen. Voor ons christenen krijgt het Mysterie in de verbondenheid de naam van God.

Dat betekent dat we het belangrijk vinden dat:

- kinderen gevoelig gemaakt worden voor wat schoon is,
- kinderen gestimuleerd worden verwonderd te zijn over het geheim van de dingen, planten, dieren, mensen,

- kinderen bewust gemaakt worden van minder goede en goede oplossingen in de wereld en geholpen worden voor het goede te kiezen,
- kinderen ontvankelijk gemaakt worden voor de liefde van en onder mensen,
- kinderen op weg gezet worden naar God.

## 1.2 Onze visie op de veranderende samenleving

Onze wereld verandert, constant en in snel tempo. Hoe past de optimistische mensvisie die we zojuist beschreven daarin?

We wijzen in dat verband op een aantal belangrijke trends in onze westerse samenleving.

### Trends in onze samenleving

Onze samenleving evolueert onmiskenbaar van een industriële naar een informatie-intensieve samenleving. Dat betekent dat van werknemers steeds meer creativiteit, zelfsturing en communicatievaardigheid worden verwacht.

We leven bovendien in een wereld die veel belang hecht aan economische productiviteit. Een wereld van hebben, gebruiken en verbruiken. Dat heeft onder meer tot gevolg dat de werkbelasting sterk is gestegen. Wat er op zijn beurt vaak toe leidt dat er minder tijd overblijft voor elkaar.

Daartegenover staat dat we ook alsmaar scherper de grenzen en gevolgen ervaren van een ongebreidelde economische groei: werkloosheid, criminaliteit, uitputting van natuurlijke hulpbronnen, milieucrisis, marginalisering,...

Tegelijkertijd treffen we steeds meer verschillende vormen van gezinsrelaties aan. Onze kinderen leven niet meer allemaal in een twee-oudergezin dat steunt op een huwelijk of een duurzame partnerrelatie. Alsmaar meer kinderen leven in éénoudergezinnen, soms afwisselend in meerdere gezinnen.

In de relatie individu-maatschappij zien we bovendien een sterke tendens naar overdreven individualisme. Soms leidt dat tot een absolute cultus van het ik en het nu. Zeer sterk treffen we dat aan op levensbeschouwend gebied. Het lijkt erop dat mensen eerst een tijdlang willen shoppen in de supermarkt van normen en waarden, vooraleer ze tot een stabiele keuze komen, als ze er al toe komen. Toch zien we altijd weer signalen die erop wijzen dat er ook nog aandacht is voor waarden als integriteit, solidariteit, gemeenschapsgevoel, verdraagzaamheid, enz.

Wat zeker sterk in het oog springt is de enorme invloed van de massamedia. Kinderen kennen en delen de populaire cultuur die zij verspreiden. Die cultuur verschilt zeer sterk van deze die kinderen op school ervaren.

We leven ook hoe langer hoe meer in een samenleving die duidelijk multicultureel is. Ze zal dat zeker ook blijven op een continent waar de Europese Unie verder uitgebouwd wordt, maar waar toch ook een tendens te ontwaren valt die de eigen identiteit op volksnationaal en religieus gebied beklemtoont.

Wat moeten we met dat uiteraard onvolledig en niet altijd even fraai portret van de wereld? Elke (basis)school droomt van een betere wereld. De belangrijkste kenmerken van de wereld zoals we die in een katholieke school gestalte willen geven, geven we hieronder bondig weer. Meteen zal ook duidelijk worden of en hoe de bovenvermelde trends daarin passen.

**We werken aan een samenleving die ruimte en stimulansen geeft opdat iedereen zijn identiteit kan ontwikkelen.**

Dat betekent dat we aandacht hebben voor:

- de verbondenheid met het eigen ik (zie ook paragraaf 1.1),
- de ontwikkeling van communicatievaardigheden,
- de populaire cultuur die kinderen meekrijgen in de massamedia,
- overeenkomsten tussen kinderen uit verschillende culturen en het aanvaarden van verschillen,
- verschillende levensbeschouwingen, bv. jodendom, islam,
- een valabel aanbod voor sterk lerende en zwakkere leerlingen (ruime zorgbreedte),
- ...

**We werken aan een samenleving die zorg draagt voor de Schepping en voor alles wat ons omgeeft.**

Dat betekent dat we aandacht hebben voor:

- de verbondenheid met de Schepping (zie ook paragraaf 1.1),
- de zorg voor en de reflectie over stukjes natuur,
- de verwondering over en bewondering voor de natuur en het kosmische: zon, maan en sterren,
- een bewust leven met de jaargetijden,
- de wereld als een onderling afhankelijk geheel (Europees en mondiaal),
- de verdeling en het verbruik van grondstoffen en energie,
- ...

**We werken aan een samenleving waarin rechtvaardig, vreedzaam en constructief wordt omgegaan met verschillen en veranderingen.**

Dat betekent dat we aandacht hebben voor:

- de verbondenheid met de andere (zie ook paragraaf 1.1),
- mensen- en kinderrechten,
- het leren participeren in beslissingsprocessen,
- coöperatief in plaats van competitief leren,
- het leren omgaan met tegenstellingen en conflicten,
- het leren delen van schaarse bronnen, ruimte, tijd, materialen, ...,
- een positieve houding tegenover etnische en sociale diversiteit,
- ...

**We werken aan een samenleving die voorrang geeft aan de zwakkeren.**

Dat betekent dat we aandacht hebben voor:

- de verbondenheid met de andere (zie ook paragraaf 1.1),
- medeleven met menselijk leed en ontbering,
- engagement en verantwoordelijkheid,
- gemeenschapsgevoel,
- minderheidsgroepen,
- kansarmen,
- ...

**We werken aan een samenleving die meer gericht is op welzijn dan op welvaart.**

Dat betekent dat we aandacht hebben voor:

- de integratie van christelijke waarden (zie ook paragraaf 1.1),
- het kritisch leren omgaan met vragen van onbeperkte consumptie,
- het leren waarderen en genieten van alledaagse dingen,
- authenticiteit,
- fysieke en mentale gezondheid,
- ...

**We werken aan een samenleving waar geloven in een persoonlijke God als zinvol wordt beleefd.**

Dat betekent dat we aandacht hebben voor:

- de verbondenheid met het Mysterie (zie ook paragraaf 1.1),
- het getuigen van het eigen geloof,
- het ervaren van de waarde van de stilte, de bezinning, het gebed,
- het zoeken naar wat ons met elkaar verbindt, ook met niet-gelovigen en anders-gelovigen,
- mensen met een andere cultuur, godsdienst of wereldbeschouwing,
- ...

### 1.3 Onze visie op goed onderwijs

Een leerplan wereldoriëntatie steunt niet alleen op een levensbeschouwing. Het wordt ook meebepaald door opvattingen over goed onderwijs. Zeg maar door een vormingsconcept.

#### Vormingsconcepten

Over vormingsconcepten lopen de opvattingen nogal uiteen.

Sommigen vinden dat je kinderen een zo omvangrijk mogelijke inleiding moet geven in het culturele erfgoed: *de wetenschapsgeoriënteerde benadering*.

Anderen stellen dat de school in dienst staat van de samenleving en leerlingen handelingsbekwaam moet maken voor actief burgerschap: *de bestaansgerichte benadering*.

Er zijn ook mensen die een school pas 'goed' vinden, als ze de jongeren bewust maakt van de kwalen van onze samenleving en hen motiveert om daaraan iets te doen: *de maatschappijgerichte benadering*.

Weer anderen willen dat de school inspeelt op de natuurlijke zoek- en exploratiedrang van kinderen. Ze stellen daarom leerinhouden centraal die voor kinderen persoonlijk relevant zijn: *de kindgerichte benadering*.

Welke van die opvattingen propageren we in dit leerplan? Volgens ons is het al te gemakkelijk en eenzijdig één opvatting als de enig juiste naar voren te schuiven. Goed onderwijs is volgens ons een goede cocktail van die vier visies.

## Ons vormingsconcept

Wat betekent dat voor dit leerplan?

Willen we kindgericht werken, dan moet er ook voldoende ruimte zijn voor leerlingeninitiatief. Daarom kiezen we voor een leerplan dat qua leerinhouden niet overladen is, maar gedeeltelijk open en de mogelijkheid biedt tot keuzes en een eigen aanvulling.

Het is evident dat we erop mikken in de basisschool leerinhouden aan te bieden die wetenschappelijk correct zijn. Uit onderzoek blijkt evenwel dat we kinderen niet mogen overschatten op dat vlak. Veel begrippen en verklaringen kunnen ze maar tot op zekere hoogte aan. Streven naar wetenschappelijke volledigheid is derhalve vaak een te hoog gegrepen doelstelling. Het is daarom zinvoller kinderen een beperkt aantal sleutelbegrippen en -inzichten te laten ontwikkelen doorheen velerlei activiteiten.

Zowel de bestaansgerichte als de maatschappijgerichte benadering vragen om inhouden die voldoende afgestemd zijn op de problemen van de actuele samenleving en op de taken of rollen die een kind nu en later als volwassene dient te vervullen in de samenleving.

## Enkele consequenties

Uit onze visie op de wereld en uit ons vormingsconcept trekken we een aantal lessen in verband met de bovenvermelde maatschappelijke trends (zie paragraaf 1.2).

- In wereldoriëntatie dienen we meer nadruk te leggen op het leren van kaders en vaardigheden zoals ordenen, prioriteiten bepalen, verbanden leggen. Daarmee kunnen kinderen, indien nodig, kennis ontsluiten. Het accent ligt dus niet op het memoriseren van allerlei wetenswaardigheden. Het leren beheren van informatie als een aspect van leren leren, krijgt derhalve een hoge prioriteit.
- Wat kinderen binnen wereldoriëntatie leren, moeten ze als relevant ervaren voor hun leefwereld.
- In wereldoriëntatie houden we rekening met de verander(en)de gezinsituatie van veel leerlingen. Daarom gaan we in ons aanbod niet langer uitsluitend uit van het traditionele gezin maar van verschillende gezinsvormen.

- In wereldoriëntatie leren we de leerlingen bewust en kritisch omgaan met de massamedia zoals radio, teevée, krant, multi-media ... en maken we ze zo bewust van een belangrijk deel van hun eigen socialisatie.
- In wereldoriëntatie beschouwen we onze multiculturele samenleving als een verrijking. Daarom leren we kinderen omgaan met verscheidenheid. We richten waar mogelijk ook hun blik op gelijkheid en herkenbaarheid in de diverse wijzen waarop mensen vormgeven aan hun leven. Rekening houden met een multiculturele samenleving betekent eveneens dat we inhouden kiezen die ook voor minderheidsgroepen herkenbaar zijn.
- In wereldoriëntatie bieden we kinderen de gelegenheid om onderling met volwassenen te communiceren.
- In wereldoriëntatie besteden we veel aandacht aan waardenbeleving. Zo leren we kinderen openstaan voor andere mensen, verwonderd zijn over het eenvoudige en het kleine, genieten van de natuur en van de wisseling der seizoenen, kritisch omgaan met een wereld van hebben, gebruiken, verbruiken, ...



## 2 Onze visie op wereldoriëntatie

### 2.1 Vanuit verschillende invalshoeken naar de wereld kijken

#### Multiperspectiviteit

Werken aan een mens- en wereldbeeld binnen het geschetste vormingsconcept is een ambitieuze onderneming.

Het vereist alleszins dat de kinderen veelzijdig op de wereld georiënteerd worden. Als we kinderen naar de werkelijkheid leren kijken, moeten we ze dat leren doen vanuit verschillende invalshoeken, met diverse brillen zeg maar.

Dat noemen we **het principe van de multiperspectiviteit**.

Onderstaande lijst met negen invalshoeken is voor ons een bruikbaar stramien om de wereld te belichten. We noemen deze invalshoeken **bestaansdimensies** omdat ze allemaal te maken hebben met een aspect van ons bestaan. Bij elke bestaansdimensie formuleren we ook enkele voorbeelden van vragen.

#### Bestaansdimensies

<i>Mens en levensonderhoud:</i>	Hoe voorzien we in ons levensonderhoud?
<i>Mens en zingeving:</i>	Hoe geven we zin aan ons bestaan? Waarom doen we wat we doen?
<i>Mens en het muzische:</i>	Hoe geven we uiting aan en genieten we van ons verlangen naar originele expressie en harmonie?
<i>Mens en medemens:</i>	Hoe gaan we om met onszelf en met de anderen?
<i>Mens en samenleving:</i>	Hoe passen we ons in in het grotere samenlevingsnetwerk. Hoe gaan we om met regels, macht en gezag?
<i>Mens en techniek:</i>	Hoe zetten we de materie naar onze hand om onze behoeften te voldoen en onze beperktheden op te heffen?
<i>Mens en natuur:</i>	Hoe gaan we om met de natuur en hoe worden we erdoor beïnvloed? Hoe zit de natuur rondom ons in elkaar?
<i>Mens en tijd:</i>	Hoe gaan we om met de tijd? Hoe is het heden geworden zoals het nu is? Naar welke toekomst evolueren we?
<i>Mens en ruimte :</i>	Hoe gaan we om met de ruimte? Hoe is onze leefruimte opgebouwd? Waar doen zich fenomenen voor en waarom daar?

We lichten even toe hoe die bestaansdimensies in een thema aan bod kunnen komen.

Wie een thema als 'Ik eet gezond.' behandelt, krijgt zeker te maken met diverse aspecten van de wereld.

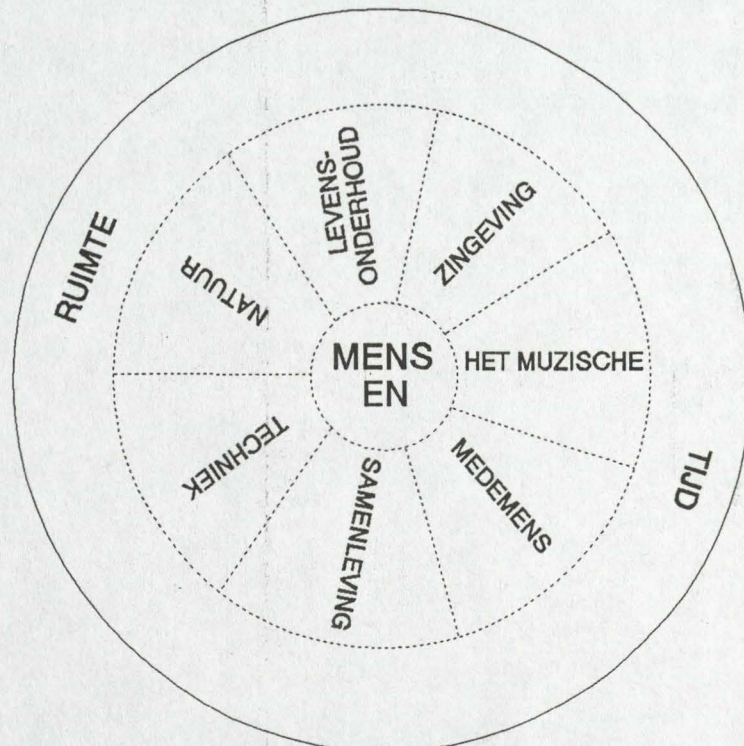
Denk maar aan:

- activiteiten die mensen verrichten om in hun voeding te voorzien en de bereidheid om te delen met wie niets heeft (mens en levensonderhoud),
- de dankbaarheid en eerbied voor voedsel (mens en zingeving),
- de zorg en vindingrijkheid die mensen vaak tentoonspreiden bij het bereiden en presenteren van gerechten (mens en het muzische),
- de gezelligheid van het samen eten (mens en medemens),
- de regels die de overheid oplegt met het oog op gezonde voedselproductie (mens en samenleving),
- bereidings- en bewaarstechnieken (mens en techniek),
- de behoefte van ons lichaam aan een evenwichtig samengesteld voedselpakket (mens en natuur),
- de vaststelling dat het voedselpakket verschilt van streek tot streek en de verklaring waarom dat zo is (mens en ruimte),
- de vaststelling dat onze ouders of grootouders anders aten en de verklaring waarom dat zo is (mens en tijd), ...

Het is belangrijk dat de leerkracht die diversiteit van aspecten opmerkt, er een aantal verbanden tussen ontdekt en in de klaspraktijk duidt.

De negen bestaansdimensies hanteren we niet alleen als invalshoeken om de wereld te belichten. We nemen ze ook als richtsnoer om de doelen en leerinhouden in dit leerplan te ordenen. Let wel, hun volgorde in de lijst is toevallig. Ze drukt zeker niet uit dat we de ene dimensie belangrijker vinden dan de andere. Dat kan je makkelijk vaststellen in onderstaand schema dat de bestaansdimensies op een andere wijze voorstelt.

Hierbij wijzen we erop dat alle dimensies ook een tijd- en ruimtefacet hebben.



## 2.2 Aanbod van buiten de school integreren

### Educaties

Scholen worden dikwijls geconfronteerd met lespakketten die elders worden ontwikkeld. Denk maar aan initiatieven van het Rode Kruis, het N.C.O.S., het Instituut voor Verkeersveiligheid, Amnesty International enzovoort.

Die instanties dringen er dan op aan dat de school meer aandacht besteedt aan hun specifieke oogmerken: de Noord-Zuid problematiek, de verkeersveiligheid, alcohol- en drugsgebruik, mensenrechten, gezondheidsopvoeding, ... Omdat vele van die thematieken vaak te maken hebben met opvoeding, worden ze doorgaans met de term *educatie* aangeduid: veiligheidseducatie, verkeerseducatie, gezondheidseducatie, mensenrechteneducatie, ... Zulke educaties komen vaak op de agenda omdat de samenleving ze op een bepaald ogenblik als probleem ervaart. Let wel, ook zonder het aanbod van buitenaf besteden scholen dikwijls al aandacht aan educaties in zelf uitgewerkte thema's en projecten.

Hoe gaan we in dit leerplan om met al die educaties?

### Geïntegreerd in bestaansdimensies

De bestaansdimensies vormen de hoofdstructuur van het leerplan. De educaties, zoals verkeersopvoeding, zijn daar zoveel mogelijk in geïntegreerd. Dat merk je duidelijk als je de doelen van de verschillende bestaansdimensies zorgvuldig leest. Bij die educaties ligt de nadruk op attitudes, op kwaliteiten van 'zijn', meer dan op kennis en vaardigheden. Daardoor passen ze goed binnen ons vormingsconcept en onze levensbeschouwing.

Dat geldt zeer duidelijk voor politieke educatie en voor alle aspecten van mondiale vorming, zoals vrede, mensenrechten, ontwikkeling, milieu, interculturele opvoeding. Vanuit ons mens- en wereldbeeld is het uitgangspunt bij die educaties het respect voor de persoon van de andere. Dat betekent bijvoorbeeld dat we inzake conflicthantering resoluut kiezen voor weerbare, maar geweldloze oplossingen.

Ook gezondheidseducatie en relationele vorming zijn onmisbare elementen in een opvoeding die, zoals de onze, vooropstelt eerbied te hebben voor de heilheid van de Schepping en gericht te zijn naar de andere.

Consumenteneducatie wil kinderen verantwoord en kritisch leren kiezen uit het massale aanbod van producten en diensten. Zoiets mag niet ontbreken in een leerplan wereldoriëntatie dat meer nadruk legt op welzijn dan op welvaart.

Nog een andere educatie vraagt aandacht voor roldoorbreking. Het is vanzelfsprekend dat die een plaats krijgt in een onderwijsvisie die leerlingen een veelzijdige kijk wil geven op de werkelijkheid,

De meeste educaties komen bijgevolg vanzelf aan bod als de diverse bestaansdimensies adequaat worden vertaald in thema's en projecten. Ze komen bovendien ook vaak aan bod in andere leergebieden dan wereldoriëntatie.

## 2.3 Vooral thematisch én soms cursorisch

### Vooral thematisch

Dit leerplan gaat uit van het principe van de multiperspectiviteit die gestalte krijgt in negen bestaansdimensies. Dat mag geen aanleiding geven tot het ontstaan van negen aparte 'vakken'. Op het lesrooster zal dus geen aardrijkskunde, geschiedenis, natuurkennis, verkeersopvoeding, levenshouding, actualiteit of gezondheidsopvoeding meer worden vermeld maar alleen nog wereldoriëntatie. Voor de klaspraktijk kiezen wij met andere woorden voor een geïntegreerde benadering.

Daar zijn ten minste drie goede redenen voor. Allereerst sluit die benadering goed aan bij de manier waarop kinderen de werkelijkheid beleven. Vervolgens weerspiegelt ze ook beter de organische samenhang in de werkelijkheid. En ten slotte komt ze tegemoet aan ons vormingsconcept dat ruimer wil zijn dan alleen maar een wetenschapsgeoriënteerde benadering (zie paragraaf 1.3).

Werken met **thema's en projecten** die de werkelijkheid vanuit diverse bestaansdimensies belichten, wordt derhalve de regel.

### Thema's

Thema's kunnen gepland zijn of occasioneel voorkomen, maar houden steeds verband met de leefwereld van de kinderen (zie ook hoofdstuk 3 en paragraaf 5.2). Beide werkwijzen bieden kinderen de kans kennis te maken met een aspect van de werkelijkheid in zijn organische samenhang.

'Griezelen', 'Hm, lekker brood', 'Goochelen!', 'Uit de kunst', 'Verkiezingen', 'Kleuren' enzovoort zijn allemaal voorbeelden van *geplande thema's* waaraan geruimere tijd (één of meer weken) in de klas gewerkt wordt. Hiertoe rekenen we ook de thema's die inspelen op 'geprogrammeerde' actuele gebeurtenissen zoals 'De week van het bos', 'De jeugd-boekenweek', 'De Olympische Spelen', enz.

Soms leeft er bij de kinderen belangstelling voor occasionele, niet geplande gebeurtenissen, die voor hen actueel zijn. Denk maar aan onderwerpen als: 'Onze kat kreeg jongen', 'Er brandde een huis af', 'Onze burgemeester is plots overleden', 'Wij speelden kampioen met onze volleybalploeg'. Het zou onverantwoord zijn als een leerkracht daar niet op inging. Doorgaans wordt aan die onderwerpen niet zoveel tijd besteed. Soms beperkt zich dat tot één enkele activiteit. In dat geval spreken we van een *occasioneel thema*. Af en toe zijn die onderwerpen echter zo rijk of raken ze kinderen zo diep dat ze de aanzet vormen voor verdere planning en een grondiger behandeling. Het oorspronkelijk occasioneel thema gaat dan over in een gepland thema. Een sterk kindgerichte benadering, die binnen de kleuterschool zeer gebruikelijk is, laat leerkrachten toe om een groter gewicht te geven aan thema's die op die manier ontstaan.

### Projecten

Nu en dan komt in één, verscheidene of alle klassen van de school eenzelfde thema uitgebreid aan bod. Bijvoorbeeld 'Lezen: een feest' of 'Kinderen van hier en overal'. Zulk thema wordt dan vaak behandeld binnen verschillende leergebieden, zoals taal, muzische vorming, wereldoriëntatie. In dat geval hanteert men de term *projectmatig werken*.

We spreken van een *project* wanneer een onderwerp zo ruim aan bod komt dat het onderscheid tussen de leergebieden (wiskunde, taal, ...) helemaal wegvalt. Het lessenrooster wordt daarbij in principe doorbroken. Het verloop van het leerproces is dan meer open, minder voorspelbaar. De rol van de leerkracht is ondersteunend maar essentieel blijft dat de kinderen het verloop van het project mee bepalen.

Meer nog dan bij themawerking wordt kennis binnen projectwerk vrijwel altijd opgebouwd in dialoog met anderen. Overleg en confrontatie met medeleerlingen en groepswork zijn dan ook essentiële onderdelen van deze organisatievorm.

De te verwerken informatie ~~kun~~ worden vergaard door allerlei bronnen te raadplegen (boeken, tijdschriften, diareeksen, video- en klankbanden, internet, 'gasten in de klas', ...), en door veldonderzoek (interviews, enquêtes, excursies, kleine experimenten, ...).

Net zoals een thema mondt een project meestal uit in een of andere vorm van verslaggeving of actie op maat van de kinderen: een tentoonstelling, een lied, een sketch, een brochure, een schoolkrantje, een diamontage, een schilderwerk, ... Naarmate de verwerking tot conclusies heeft geleid waarin bepaalde toestanden in vraag worden gesteld, kan het project uitmonden in een sociale actiefase: een petitie, een affiehecampagne, een motie in de kindergemeenteraad, ...

Hoeveel tijd trek je als schoolteam in de lagere school uit voor projectwerk? Als je rekening houdt met de gangbare praktijk is één keer per trimester een hele week vrijmaken al een hele prestatie.

In de lagere school kun je voor deze organisatievorm het best evolueren van een strak werkrooster naar een meer open aanpak. Zo'n strak programma geeft duidelijk aan wie wat wanneer doet. Daar zit weinig soepelheid in. Bij een flexibele aanpak daarentegen wordt over de verdere doelen en werkwijzen van het project beslist naargelang er vragen rijzen op een bepaald ogenblik. Zo een soepele aanpak moet het streefdoel zijn.

Een project als didactische organisatievorm kan ook uitmonden in een *animatieproject* waaraan de hele school werkt. Daarmee bedoelen we dan zowel de eerder vermelde educaties (zie paragraaf 2.2) als een aantal concrete aandachtspunten en suggesties om het opvoedingsklimaat op school te inspireren. Wij denken hier bijvoorbeeld aan: het uiten van waardering, het zorgvuldig onthalen van mensen, verbonden leren leven, gezondheidseducatie, vredesopvoeding, ...

### Soms cursorisch

Een meer cursorische aanpak blijft aangewezen voor inhouden die een opbouw met een bepaalde volgorde vereisen (bv. het kaartbegrip, de tijdband). Je zoomt dan a.h.w. in op een bepaald onderdeel van de leerinhoud. Om ervoor te zorgen dat de kinderen dit kennis- of vaardigheidspakket goed beheersen, ga je dan als leerkracht sterk stapsgewijs te werk.

Met andere woorden, hoewel we alleen nog spreken van wereldoriëntatie zullen er af en toe toch activiteiten voorkomen met een uitgesproken geografisch, historisch, biologisch, natuurkundig of ... karakter.

**Historisch en  
chronologisch**

Voor het aspect historische tijd uit de bestaansdimensie 'Mens en tijd' suggereren we in het begin van het vijfde leerjaar een cursorische instap waarin het referentiekader met de grote perioden in onze Europese geschiedenis wordt aangebracht (Oudste tijden, Oudheid, Middeleeuwen, Nieuwe Tijd, Nieuwste Tijd, Eigen tijd) en een eerste vulling krijgt, gebaseerd op inhouden uit de vorige leerjaren. Daarbij komt het er vooral op aan dat kinderen een beeld krijgen van de leefwijze van mensen in andere tijden.

**Geografisch en  
topografisch**

Ook voor de dimensie 'Mens en ruimte' streven we naar een hanteerbaar ruimtelijk ordeningskader. Daarom wordt al van in de kleuterleeftijd gewerkt aan oriëntatie in de ruimte en het hanteren van diverse voorstellingen van de ruimte. De stapsgewijze opbouw van het kaartbegrip in de onderbouw van de lagere school moet er dan toe leiden dat op het einde van het vierde leerjaar de kinderen hun eigen gemeente kunnen situeren tussen de buurgemeenten op de provinciekaart en ons land tussen de buurlanden. Er zijn dan ook geen 'lege vlekken' meer op de kaart van België met de provincies. In de derde graad leren ze bovendien de landen van de Europese Unie situeren op de kaart van Europa en op de wereldkaart de werelddelen en oceanen.

**Biologisch en  
natuurkundig**

Ook in de dimensie 'Mens en natuur' zitten er inhouden die een opbouw met een bepaalde volgorde vereisen. Er is enerzijds de seizoengebondenheid die een leerkracht verplicht bepaalde onderwerpen in welbepaalde perioden aan de orde te stellen. Anderzijds zal het noodzakelijk zijn bij oudere kinderen (tweede en derde graad) bepaalde leerinhouden meer cursorisch te behandelen.

We denken daarbij onder andere aan de verduidelijking van de functie van lichaamsdelen en organen bij mensen en dieren, het demonstreren van basishandelingen bij de verzorging van lichte schaafwonden of kleine snijwonden, het leren opzetten van een eenvoudige proef om natuurkundige verschijnselen als magnetisme, uitzetting, luchtdruk enz. te onderzoeken, ...

**maar geen zaakvakken  
meer...**

De traditie van de zaakvakken verandert door deze benadering. Zij richtten tot nu toe de aandacht vooral op een aantal aspecten van de dimensies tijd, ruimte, natuur, levensonderhoud en samenleving. Deze invulling dekt zeker het geheel van wereldoriëntatie niet meer en komt onvoldoende tegemoet aan het vormingsconcept dat we beogen (zie paragraaf 1.3).

De essentiële inhoud van de vroegere zaakvakken verdwijnt niet, maar komt voortaan aan bod in thema's en projecten in plaats van in vakken (zie ook paragraaf 5.2). Dat is best te verantwoorden. Om te beginnen is de lagere school al lang geen eindonderwijs meer en introduceert het secundair onderwijs kinderen ruimschoots in de diverse vakdisciplines. Bovendien leidt 'veel leren' nog niet noodzakelijk tot 'goed leren'. Daarom opteren wij hier voor een wereldoriëntatie die het volle gewicht legt op basisvaardigheden, basisattitudes, basisbegrippen en hun onderlinge relaties naast een klein bestand van functionele feitenkennis. Wie zich bezorgd afvraagt of de kinderen die uit de basisschool komen nog wel genoeg 'kennen' om naar het secundair onderwijs over te stappen, kunnen we gerust stellen. De accentverschuiving en de inhoudelijke vulling van dit leerplan kwam in nauw overleg met de betrokken leerplancommissies van het secundair onderwijs tot stand.

**En een  
soepele  
programmatie**

Zij bouwen voort op dit leerplan, waardoor in de toekomst de verticale samenhang tussen de verschillende onderwijsniveaus verzekerd is.

De voorziene lestijden wereldoriëntatie moeten soepel kunnen worden geprogrammeerd. Dat betekent onder andere dat er wordt afgestapt van het vaste stramen om in de derde graad van de lagere school wekelijks één lestijd te besteden respectievelijk aan aardrijkskunde, geschiedenis en natuurkennis. In functie van het thematisch werken zal het trouwens vaak veel efficiënter zijn, te werken met blokken van twee of drie lestijden.

Soepel programmeren houdt ook in dat deze uren niet noodzakelijk wekelijks op dezelfde namiddag(en) vallen. Om een project of thema te openen kan het wel eens zinvol zijn wereldoriëntatie op een maandagochtend te programmeren. Voor bepaalde leeruitstappen kan een voormiddag geschikter zijn dan een namiddag. Dergelijke flexibiliteit geldt ook voor meer cursorische activiteiten, mits de functionaliteit ervan maar voldoende voor ogen wordt gehouden: het bevorderen van het leren door de kinderen.



### 3 De beginsituatie

Bij de beschrijving van de beginsituatie houden we rekening met drie hoofdrolspelers: het kind, de wereld en de school.

#### 3.1 Het kind als uitgangspunt

##### Ideeën, voorstellingen van kinderen

Tot 12 jaar maken kinderen een enorme ontwikkeling door op veel gebieden: fysiek, sociaal, cognitief, emotioneel, moreel, ... Degelijk wereldoriëntatie-onderwijs moet rekening houden met al die ontwikkelingslijnen. Dat betekent dat je als leerkracht uitgaat van de manier waarop kinderen met een fenomeen te maken krijgen en hoe zij het beleven. Waar en hoe worden ze bv. geconfronteerd met sinterklaas, een gemeentebestuur, werkloosheid, dag en nacht, geboorte en dood, het ritme van dag en week, allochtonen, ...? Welke ideeën, fantasieën hebben ze daarbij? Wat stellen ze zich daar bij voor? Wat weten of kunnen ze al en wat willen ze meer weten of kunnen?

##### Vragen van kinderen

Uitgaan van kinderen betekent ook rekening houden met 'vragen' van kinderen. Veel van die vragen (bv. over een vliegtuigramp of over een inbraak in de school) zijn een concrete uitdrukking van hun zoektocht naar structuur en houvast in de wereld. Dat wil niet zeggen dat kinderen allemaal met dezelfde vragen zitten. Binnen het thema 'Boeven' kunnen sommigen belangstelling hebben voor het profiel van die mensen (Wie doet zoiets?). Anderen stellen vragen over de manier waarop 'boeven' worden opgespoord (werking van politie of rijkswacht). Nog anderen denken aan hun bestraffing (werking van een rechtbank, jury enz.). Differentiatie naar inhoud lijkt hier dan aangewezen. Bijvoorbeeld door bepaalde kinderen informatie te laten verzamelen over de politie, andere over de rechtspraak enz.

Willen we dat kinderen 'ontwikkelen', dan zullen we hen dus in vele situaties moeten brengen die hen boeien en uitdagen, waarin ze betrokken bezig kunnen zijn. Op die manier krijgen de basisvoorstellingen die ze over allerlei aspecten van de werkelijkheid hebben, kans om te evolueren. Daarom bieden we in dit leerplan een ruim gamma doelen aan over alle belangrijke facetten van de werkelijkheid.

##### Ontwikkeling stimuleren

We moeten er op bedacht zijn kinderen voortdurend prikkels te geven om hun denkwijze over de wereld op een hoger niveau te brengen. Jonge kinderen zien en beleven de wereld immers vooral als een eenheid. Ze zijn gericht op het hier en nu en ontwikkelen kennis vooral op basis van persoonlijke ervaringen. We kunnen hen stimuleren om daar gaandeweg van los te komen. Door bv. verhalen waarin ze het denken, handelen en voelen van personages of getuigenissen wel herkennen vanuit eigen ervaringen, maar waarbij ze ook een nieuw standpunt moeten innemen. Het doelbewust inschakelen van verhalen biedt tevens de mogelijkheid ook echt rekening te houden met de beleevingswereld van kinderen.

## 3.2 De wereld als uitgangspunt

### De grote wereld

De wereld als uitgangspunt nemen, ligt voor de hand in wereldoriëntatie. We moeten ons daarbij telkens afvragen hoe die 'wereld' er vandaag de dag uitziet. Een ruwe schets van de 'grote wereld' staat te lezen in paragraaf 1.2. De daar beschreven trends vormen a.h.w. het decor waarbinnen wereldoriëntatie zich afspeelt.

### De kleine wereld van het kind

Het is belangrijk om binnen dat decor scherp te stellen op de 'kleine wereld' van het kind. Hoe ziet zijn directe leefomgeving eruit? Met welke mensen, instellingen, fenomenen krijgen de kinderen uit onze school, uit onze klas te maken?

Onze kinderen leven in een wereld die sterk bepaald wordt door de beeldcultuur. In het overvloedig informatie-aanbod is de leerkracht slechts één bron naast tv, radio, krant, ouders, ... Het aanbod van visuele informatie via tv, reclame en computer is enorm. Daarin wordt vaak een wereldbeeld voorgehouden dat ver van de realiteit af staat.

Kinderen ervaren ook dat er binnen hun omgeving allerlei groepen van mensen leven met een verschillende levensstijl: ouderen, migranten, religieuzen, arbeiders, homo's, ...

Ze brengen hun vrije tijd niet meer zo dikwijls door op het speelpleintje in de buurt of bij een gezelschapsspel, maar voor één of ander scherm. Veel kinderen hebben onder andere daardoor nog weinig contact met de levende natuur, maar ze hanteren wel moeiteloos allerlei technische apparaten. Speelmogelijkheden in de vrije natuur zijn er voor hen vaak nog nauwelijks. Daartegenover staat het sterk toegenomen aanbod van allerlei sportclubs.

Hun thuissituatie neemt steeds meer verschillende vormen aan. Het dagritme wordt sterk bepaald door dat van hun werkende ouders en hun eigen buitenschoolse activiteiten (muziek, sport, dans, ...). Dat alles vergt veel verplaatsingen, vaak met de auto, maar dikwijls ook met de fiets of te voet in een kindonvriendelijke verkeersomgeving.

### Actualiteit

Betekent dit alles dat wereldoriëntatie ook voortdurend moet inspelen op de actualiteit? Het antwoord op deze vraag is niet eenvoudig ja of nee. Trouwens wat is 'actualiteit'? Datgene wat in het journaal of in de krant komt? Dat is vaak zeer vluchtig en behoort alleszins niet tot de actualiteit van de kinderen. Als we onder actualiteit verstaan 'de onderwerpen die in een bepaalde periode sterk in de belangstelling van de kinderen staan' en daar kan ook de media-actualiteit een deel van zijn, dan kunnen we hier wel aanknopingspunten vinden voor wereldoriëntatie. Actualiteit zal dus vaak uitgangspunt zijn voor wereldoriëntatie (bv. verkiezingen) maar moet daarbij een bredere inbedding krijgen, bv. naar vredesopvoeding of politieke educatie toe. Andere 'actuele onderwerpen' zijn zo rijk dat ze als thema aan bod kunnen komen: 'De Olympische Spelen', 'We krijgen een nieuwe school', 'Onze juf gaat trouwen', ...

Actualiteit is met andere woorden nooit doel op zich, maar slechts een middel om een thema of project op gang te brengen en te stimuleren.

### 3.3 De school als uitgangspunt

De derde hoofdrolspeler in de beginsituatie is de school zelf. Daarbij denken we aan de leerkrachten, het team, de ouders, de materiële uitrusting.

#### De leerkracht

Om te beginnen vragen we ons af hoe je als leerkracht tegenover wereldoriëntatie staat. Hou je de uitwerking daarvan liever sterk in de hand, eventueel ondersteund door handboeken? Of durf je kinderen ook laten meespreken om onderwerpen te bepalen en op te vullen? Welke waarden leef je zelf voor? Op basis van welk mens- en wereldbeeld? Welke opvattingen hanteer je over wereldoriëntatie-onderwijs? Moet dat vooral gericht zijn op het 'doorgeven' van een stevig pakket kennis? Of kunnen daar ook andere inhouden aan bod komen? Welke werk- en organisatievormen hanteer je meestal binnen de lessen wereldoriëntatie? Wat evalueer je van wereldoriëntatie en hoe doe je dat? Heb je weet van wat er in de leerplannen en de daarin verwerkte ontwikkelingsdoelen en eindtermen staat? Hoe ga je met die instrumenten om?

#### Het team

Niet alleen de opvattingen en werkwijzen van de individuele leerkracht, maar ook die van het team hebben consequenties voor de invulling van wereldoriëntatie. Hoe dikwijls wordt er in het team overlegd inzake wereldoriëntatie? Welke afspraken bestaan er over de keuze van thema's en projecten? Wanneer worden thema's klas- of niveau-overschrijdend uitgewerkt? Wordt er in het team werk gemaakt van een omgevingsboek, waarin de vormingsmogelijkheden van de eigen school worden geïnventariseerd? Hoe dikwijls bouwt het team evaluatiemomenten in? Hoe staat het team tegenover het gebruik van handboeken, de uitbouw van een documentatiecentrum?

#### Ouders

Als we over wereldoriëntatie spreken is de groep ouders ook een belangrijke partner van de school. Op welke wijze worden zij betrokken bij de invulling van wereldoriëntatie? Als gast en getuige, als deskundige van een bepaald beroep of hobby? Als begeleider van een groep bij een leeruitstap? Als hulp in het documentatiecentrum?

#### Materiële uitrusting

Met die laatste vraag stoten we op de materiële mogelijkheden die in de school aanwezig zijn voor wereldoriëntatie. Welk materiaal is er voor wereldoriëntatie in de school en in de klassen aanwezig? Beschikt de school over een documentatiecentrum? Is dat makkelijk toegankelijk voor de kinderen? Zijn er werkhoeken in school of klas? Welke technische hulpmiddelen zijn er die de kinderen kunnen hanteren: loepen, verrekijkers, een video- en cassetterecorder, ...? Is er in de klassen een zandtafel, een demonstratietafel, een muurkrant? ...

Goed wereldoriëntatie-onderwijs veronderstelt dat elke school bewust stilstaat bij bovenstaande vragen en er een gefundeerd antwoord op geeft. Hoe dat kan, verduidelijken we in hoofdstuk 5 dat handelt over de aanpak van wereldoriëntatie.



## 4 Doelen en inhoud

Wat willen we uiteindelijk bereiken met onze activiteiten wereldoriëntatie in de school?

### Streefdoel

*Het streefdoel van onze activiteiten wereldoriëntatie is dat kinderen uitgroeien tot geëmancipeerde persoonlijkheden, d.w.z. bekwaam om op hun niveau zelfstandig te kiezen en eigen accenten te leggen in hun leven.*

*Zulke kinderen*

- *staan open voor zichzelf en ontwikkelen een positief zelfbeeld,*
- *hebben een brede belangstelling voor de wereld en voelen zich in solidariteit en verantwoordelijkheid verbonden met de medemensen en de Schepping,*
- *durven exploreren en experimenteren in de wereld,*
- *kunnen zich staande houden in de snel evoluerende wereld,*
- *hebben eerbied voor de andere als persoon,*
- *willen zich engageren om mee te werken aan de uitbouw van een democratische, verdraagzame en welzijnsbevorderende samenleving.*
- *staan open voor de waarde van stilte, bezinning, gebed en voor het geheim achter de dingen, ...*
- ...

### Wereldoriënterend onderwijs

De vraag welke leerinhouden aan bod dienen te komen om dit streefdoel te realiseren is niet zo eenvoudig te beantwoorden.

Een leerkracht die kinderen correct leert schrijven, het algoritme van de deling aanleert, een kleeftechniek demonstreert of een kringspel organiseert, oriënteert hen ook op (deelaspecten van) de wereld. Vanuit dat gezichtspunt is heel het onderwijsaanbod *wereldoriënterend*: kinderen wegwijs maken in (kennis bijbrengen over, inzicht geven in) hun eigen persoonlijkheid en in de complexe wereld, hen daartoe uitrusten met de nodige vaardigheden en hen stimuleren om op een positieve manier om te gaan met zichzelf en de wereld in al zijn dimensies.

### Geleidelijke differentiatie

We zien in dat wereldoriënterend aanbod van de basisschool *geleidelijk aan een differentiatie* in leergebieden optreden. In de kleuterschool werken leerkrachten nog sterk vanuit activiteiten die een organisch geheel vormen. In de lagere school zie je stilaan een benadering groeien die meer gericht is op specifieke leergebieden.

De manier waarop christenen zin geven aan hun leven is zo fundamenteel voor katholieke scholen dat dit aspect apart wordt uitgediept in het vak Rooms-katholieke godsdienst.

Verder zijn er activiteiten waarbij kinderen proberen instrumenten te verwerven om zich goed te kunnen oriënteren in de wereld (taal, rekenen, schrift).

In een ander soort activiteiten zijn ze vooral bezig met het verkennen en ontwikkelen van de eigen communicatie- en uitdrukkingsmogelijkheden in woord, beeld, muziek, drama en beweging (muzische vorming en bewegingsopvoeding).

## Wereldoriëntatie

Met *wereldoriëntatie*, bedoelen we nog een ander soort activiteiten, m.n. diegene die er specifiek op gericht zijn kinderen wegwijs te maken in de wereld van mens en medemens, van mens en levensonderhoud, van mens en samenleving, van mens en zingeving, van mens en het muzische, van mens en natuur, van mens en techniek, van mens en tijd en van mens en ruimte.

Het spreekt vanzelf dat het aanbod van doelen en leerinhouden dat onder de noemer wereldoriëntatie valt, zeer ruim en uitgebreid is. Hoe kunnen we enige ordening aanbrengen in die brede waaier van doelen en inhouden?

## Ordening

We doen dat aan de hand van de negen bestaansdimensies (zie ook hoofdstuk 2). Dat leidt dan tot negen categorieën van doelen. Maar we hebben daar nog een tiende categorie aan toegevoegd voor doelen die met vrijwel elke bestaansdimensie te maken hebben en die in ieder thema of project terugkomen: overkoepelende doelstellingen.

In de volgende paragrafen lichten we elke doelencategorie toe. We doen dat telkens op de volgende manier.

Eerst presenteren we de belangrijkste begrippen, inzichten, vaardigheden en attitudes van de bedoelde categorie in een webschema. Daarna volgt er een verbale omschrijving van de diverse onderdelen van dat webschema en ten slotte presenteren we de doelenlijst.

## Webschema

De webschema's zijn als volgt opgebouwd. Centraal in het web staat altijd één van de negen bestaansdimensies. Rond dit centrum zweven een aantal centrale begrippen.

Elk centraal begrip wordt op zijn beurt omgeven door een aantal trefwoorden die dat centrale begrip verduidelijken. Zo'n trefwoord verwijst dan telkens naar een doel uit de doelenlijst. Zoals eerder aangegeven in paragraaf 2.1 bestaan er vele relaties tussen de centrale begrippen en de diverse trefwoorden. Omdat we in de eerste plaats overzichtelijkheid beoogden, zijn niet alle relaties aangeduid in het webschema. Ook de relaties tussen de diverse bestaansdimensies blijven daarom buiten beschouwing. We gaan er van uit dat de leerkracht zelf de relaties legt bij de uitwerking van een thema of project.

Er dient dan wel op gelet te worden dat elke bestaansdimensie ook een tijd- en ruimte-aspect heeft. Dat betekent dus dat de tijd- en ruimtedimensie in vrijwel elk thema of project aan bod komen.

## Verbale omschrijving

De schema's worden maar echt duidelijk als ze in samenhang met de verbale omschrijving en doelen van de overeenkomende bestaansdimensie worden gelezen.

Bij de verbale omschrijving houden we eenzelfde volgorde aan. We beginnen met het centrale begrip bovenaan in het webschema en gaan daarna verder in de richting van het uurwerk. Voor een goed begrip is het nuttig de doelenlijst, die daarvan een concretisering is, er tegelijkertijd bij te nemen.

## Doelenlijst

Om de doelenlijsten goed te kunnen lezen gaan we wat uitvoeriger in op de opbouw ervan. Per bestaansdimensie vind je in elke doelenlijst opnieuw de centrale begrippen van de webschema's met daaronder telkens de betreffende doelen (weergegeven in vette druk en genummerd). Ontwikkelingsdoelen en eindtermen worden aangeduid met een (\*).

Elk doel wordt op zijn beurt geconcretiseerd in een aantal tussendoelen (gewone druk).

In sommige gevallen zijn die tussendoelen componenten van het vetgedrukte doel, o.m. als het ontwikkelingsdoelen en eindtermen zijn, eveneens aangeduid met een (\*).

In andere gevallen gaat het om suggesties. Als een opsomming niet uitputtend is bedoeld en vanuit de eigen ervaringen kan worden aangevuld en/of aangepast, duiden we dat aan met '...' op het einde van die opsomming.

Bepaalde doelen worden gevolgd door een verwijzing naar een ander leerplan. Dat betekent dat je als leerkracht deze doelstelling ook terug kan vinden in het vermelde leerplan maar dan vanuit een andere invalshoek. Daardoor wordt expliciet de mogelijkheid aangereikt om horizontale verbanden te leggen met andere leergebieden.

Inzake formulering gebruiken we vaak volgende drie termen: ervaren, vaststellen en uiten.

Met *ervaren* bedoelen we: beleven, bezoeken, proeven, horen, ruiken, exploreren, kijken, luisteren, voelen, in contact komen met, bewust worden van, zich verwonderen, bewonderen, ...





*Vaststellen* verwijst naar: aanwijzen, (af)lezen, meten, ontdekken, opzoeken, inzicht verwerven, besluiten, naar waarde beoordelen, vergelijken, zien van wetmatigheden, ...

*Uiten* betekent: (na)vertellen, schetsen, tekenen, uitbeelden, verslag uitbrengen, (be)schrijven, verwondering en bewondering tonen, oordelen uitspreken, vieren, ...

Tenslotte nog een woord uitleg over de gebruikte codes.

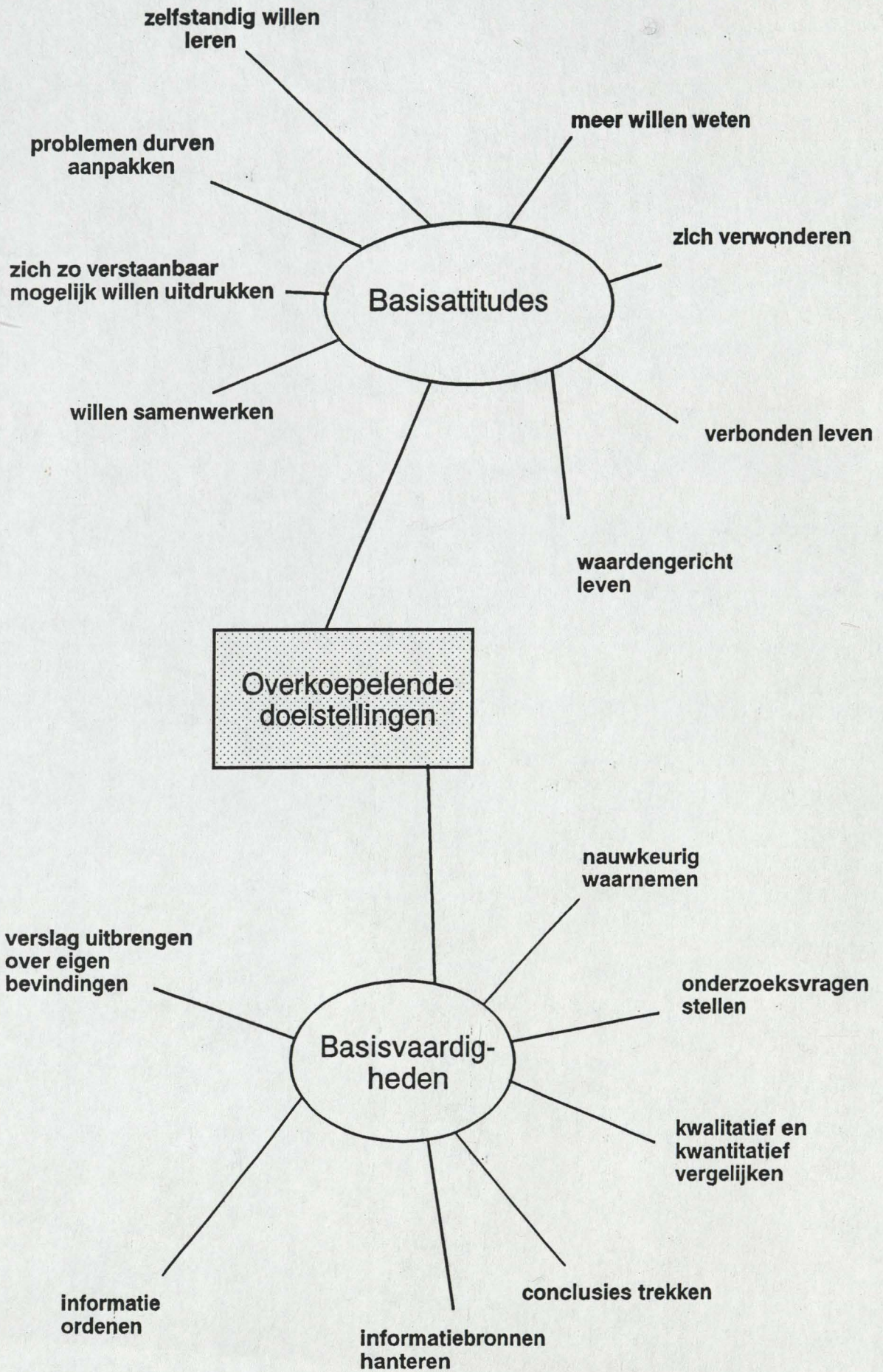
We werken met vijf leeftijdsgroepen: jonge kleuters (jk=3-4 jarigen), oudere kleuters (ok=4-5 jarigen), eerste graad (leerjaar 1-2), tweede graad (leerjaar 3-4) en derde graad (leerjaar 5-6). Voor de eerste twee leeftijdsgroepen verwijzen we eveneens naar de ontwikkelingslijnen, zoals die beschreven zijn in het 'Vormingsplan'.

We hanteren vier codes:

-  betekent dat kinderen van die leeftijdsgroep kennismaken met activiteiten gericht op dat doel. De leerkracht geeft aanzetten en gaat op deze doelstelling ook in telkens als de gelegenheid zich voordoet.
-  betekent dat kinderen de in deze doelstelling vermelde kennis, inzichten, vaardigheden of attitudes geleidelijk opbouwen. De leerkracht zorgt ervoor dat de kinderen daarrond ervaringen en vaststellingen kunnen (op)doen en dat ze de gelegenheid krijgen om dat te uiten.
-  betekent dat kinderen het doel verworven moeten hebben in de aangeduide leeftijdsgroep, dat ze het beheersen. Daar wordt uitdrukkelijk en systematisch aan gewerkt.
-  betekent dat kinderen de eerder verworven kennis, inzichten of vaardigheden verder integreren, verdiepen of verbreden. De leerkracht zorgt voor gevarieerde herhalings-, verbredings- of verdiepingsactiviteiten.

Deze codering werd door practici beoordeeld en bijgesteld. Ze geeft aan wat op een bepaald moment het best aan bod komt. In de concrete schoolsituatie kan nochtans blijken dat sommige doelen beter vroeger of later of op een ander beheersingsniveau worden aangepakt in een bepaalde leeftijdsgroep. Volgens haar situatie kan de school dus kiezen wanneer bepaalde doelen aan bod moeten komen, mits de vetgedrukte doelen aan het einde van de basisschool maar worden gerealiseerd.





## 4.0 Overkoepelende doelstellingen

*Ik weet het antwoord wel, maar wat is de vraag eigenlijk?*  
(Lazer Goldberg)

Binnen deze categorie plaatsen we doelen die met vrijwel alle bestaansdimensies te maken hebben en die in ieder thema of project opduiken. Daarom groeperen we ze als *overkoepelende* doelstellingen. Het gaat om brede gedragscategorieën die verwijzen naar attitudes of vaardigheden.

In ieder geval zijn de overkoepelende doelstellingen zo fundamenteel dat er *in elk thema of project aandacht aan besteed moet worden*. De beoogde vaardigheden en attitudes zijn immers zo ruimomvattend dat ze alleen op lange termijn kunnen worden bereikt op voorwaarde dat er permanent aan wordt gewerkt.

### Basisattitudes

Sommige van de overkoepelende doelen hebben te maken met een aantal basisattitudes die we van kinderen verwachten als ze zich in de wereld oriënteren.

We denken in de eerste plaats aan een gezonde dosis nieuwsgierigheid, het *meer willen weten over de wereld, zowel hier als elders, zowel vroeger als nu*. Dit leidt ook tot *verwondering* over het ongrijpbare, het mooie, het verrassende ... in de Schepping.

Vervolgens is er de *verbondenheid* met de wereld. Die verbondenheid vormt de basis voor het zorgzaam omgaan met het andere en de andere. Het is ook essentieel dat kinderen hun waarnemingen, ervaringen, handelingen *toetsen aan waarden* als goedheid, rechtvaardigheid, solidariteit, ecologische duurzaamheid ... en zoveel mogelijk *samenwerken*.

Een andere belangrijke houding is dat kinderen ernaar streven *zich zo verstaanbaar mogelijk uit te drukken* en waar mogelijk correcte termen te gebruiken voor fenomenen, objecten, levende wezens, gereedschappen, vaardigheden, waarden, enz. die ze binnen wereldoriëntatie ervaren of geëxploreerd hebben.

Nog een basisattitude is dat kinderen *problemen durven aanpakken*, daarbij hun fantasie gebruiken en planmatig tewerkgaan. Uiteindelijk dienen ze zoveel mogelijk te ontwikkelen tot *autonome leerdere*, d.w.z. bereid en bekwaam om na te denken over hun eigen leerproces.

### Basisvaardigheden

Een tweede reeks overkoepelende doelstellingen heeft te maken met basisvaardigheden.

We denken daarbij zeker aan: *nauwkeurig leren waarnemen, vragen leren stellen* waarvan de antwoorden onderzoekbaar zijn, *kunnen vergelijken* en *zelf conclusies kunnen trekken*. Zeer belangrijk in dit verband is ook het functioneel kunnen hanteren van *allerlei informatiebronnen*, die *informatie kunnen ordenen* en rubriceren en *verslag kunnen uitbrengen over de eigen bevindingen*.

# 0 Overkoepelende doelstellingen

## BASISATTITUDES

### 0.1 Kinderen willen meer te weten komen over de wereld in al z'n dimensies, hier en elders, vroeger en nu. (\*)

Dat houdt in dat ze:

- plezier beleven aan activiteiten waardoor ze de wereld verkennen,
- hun attitude om waar te nemen, te exploreren, te experimenteren steeds verder verfijnen,
- ...

### 0.2 Kinderen uiten hun verwondering over het (on)(be)grijpbare, het goede, het mooie, het mysterieuze, het verrassende, ... in de wereld.

Dat houdt in dat ze:

- opmerkzaam zijn voor het verrassende, het ongewone in hun omgeving,
- zich steeds opnieuw weer verbazen over het menselijk vernuft, de durf, de fantasie, de originaliteit, de creativiteit, de inspiratie, het voorstellingsvermogen zoals die overal tot uiting komen of kwamen. (\*)
- ...

### 0.3 Kinderen beleven en ervaren een intense verbondenheid met de wereld.

Dat houdt in dat ze:

- aandacht en waardering tonen voor andere kinderen en volwassenen in hun omgeving,
- ruimte maken/krijgen om samen te zingen, samen te vieren, samen te eten, ...
- zich betrokken voelen bij en genieten van feesten en rituelen in de ruimere samenleving,
- stil staan bij grote momenten van het leven (zoals geboorte en dood), bij de seizoenen, bij natuurverschijnselen, ...
- zorg dragen voor wat anderen gerealiseerd hebben, voor voorwerpen en materialen, (\*)
- ...

jk	ok	1 - 2	3 - 4	5 - 6



	jk	ok	1 - 2	3 - 4	5 - 6
<b>0.8 Kinderen ontwikkelen tot autonome leiders. (*)</b>  Dat houdt in dat ze: - zelf initiatief nemen, (*) - planmatig te werk gaan, (*) - zo nodig hun oorspronkelijke planning herzien, (*) - in alle leeractiviteiten zoveel mogelijk nadenken over hun eigen leerproces (Waarom doe ik dit? Waarom doe ik dit zo? Weet ik nu wat ik wil weten? Waarom loopt het fout? Hoe kan ik dat in het vervolg vermijden? ...), (*) - bij alles wat ze leren, zoveel mogelijk het verband leggen met al aanwezige kennis en vaardigheden, (*) - creatief zijn. - ...	-----	-----			
	-----	-----			
	-----	-----			
	-----	-----			
	-----	-----			
	-----	-----			
	-----	-----			
	-----	-----			
	-----	-----			
	-----	-----			
<b>BASISVAARDIGHEDEN</b>  <b>0.9 Kinderen kunnen nauwkeurig waarnemen met al hun zintuigen. (*)</b>  Dat houdt in dat ze: - luisteren, zien, voelen, proeven, ruiken, - gericht observeren in functie van een vraag. - ...	-----	-----			
	-----	-----			
<b>0.10 Kinderen kunnen vragen stellen waarvan de antwoorden onderzoekbaar of opzoekbaar zijn.</b>  Dat zijn volgende vragen: - Wie, waarover, ...? - Wat is dat, wat doet het, wat gebeurt er...? - Wat gebeurt er als...? - Welke verschillen, gelijkenissen...? - Hoeveel, hoe zwaar, hoe groot...? - Wanneer...? Waar? Waarmee? - Hoe komt het dat...? - Waarvan komt...? - Hoeveel meer, zwaarder...? - Hoe werkt het? - Hoe zit het in elkaar? - Waarom daar...? - Waarom daar zo...? (*) - ...					

jk	ok	1 - 2	3 - 4	5 - 6
-----				
-----		-----	-----	
-----		-----	-----	
-----		-----	-----	
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----

**0.11 Kinderen kunnen kwalitatief en kwantitatief vergelijken.**

Dat houdt in dat ze:

- voorwerpen met afbeeldingen in boeken kunnen vergelijken,
- gelijkenissen en verschillen kunnen vaststellen van objecten of producten op gebied van
  - . kleur, smaak, geluid, geur, vorm, aanvoelen, ... (\*)
  - . sterkte, veerkracht, hardheid, opsloringsvermogen, ...
- lengte, oppervlakte, volume, massa, ... kunnen meten met voor hen bekende hulpmiddelen,
- eigen werkwijzen vergelijken met andere werkwijzen en daarover een oordeel kunnen geven. (\*)
- ...

Zie ook leerplan Wiskunde - meten en metend rekenen.

**0.12 Kinderen kunnen uit een aantal vaststellingen zelf conclusies trekken.**

Dat houdt in dat ze:

- waarnemingen met elkaar kunnen confronteren en zo tot vaststellingen komen,
- vaststellingen kunnen combineren tot een besluit.
- ...

Zie ook leerplan Moedertaalopvoeding, deelleerplan Lezen.

**0.13 Kinderen kunnen informatiebronnen op een doeltreffende manier hanteren. (\*)**

Dat houdt in dat ze:

- bij het zoeken naar informatie doeltreffend gebruik kunnen maken van:
  - . de eigen voorkennis,
  - . de kennis van andere kinderen, volwassenen,
  - . het te onderzoeken object of fenomeen zelf,
  - . kranten, tijdschriften, boeken, naslagwerken, kaarten, grafieken, audiovisuele programma's, (geautomatiseerde) gegevensbestanden,
  - . catalogi, (alfabetische) registers, trefwoordenlijsten en inhoudstabellen,
  - . atlassen (\*)
- een gesprek kunnen voeren of een kort interview kunnen afnemen,
- informatie uit het jeugdjournaal, de kinderkrant, ... kunnen gebruiken.
- ...

Zie ook leerplan Moedertaalopvoeding, deelleerplan Lezen.

### 0.14 Kinderen kunnen informatie ordenen, rubriceren, classificeren. (\*)

Dat houdt in dat ze:

- kunnen ordenen
  - . naar een zelfgevoonden criterium, (\*)
  - . op basis van minstens één criterium (\*)
- kunnen ordenen naar kleur, smaak, vorm, geur, ...
- kunnen ordenen naar belangrijkheid, naar (deel)onderwerp, naar ruimte, naar volgorde in de tijd, ...
- kunnen groeperen volgens gemeenschappelijke kenmerken of eigenschappen, (\*)
- informatiebronnen op de juiste plaats kunnen terugzetten,
- gegevens alfabetisch, numeriek, op trefwoord, kwalitatief, ... kunnen rangschikken,
- de kenmerken waarop een ordening steunt, kunnen verantwoorden, (\*)
- ...

Zie ook leerplan Moedertaalopvoeding, deelleerplan Luisteren, Spreken, Lezen, Schrijven.

### 0.15 Kinderen kunnen verslag uitbrengen over hun bevindingen.

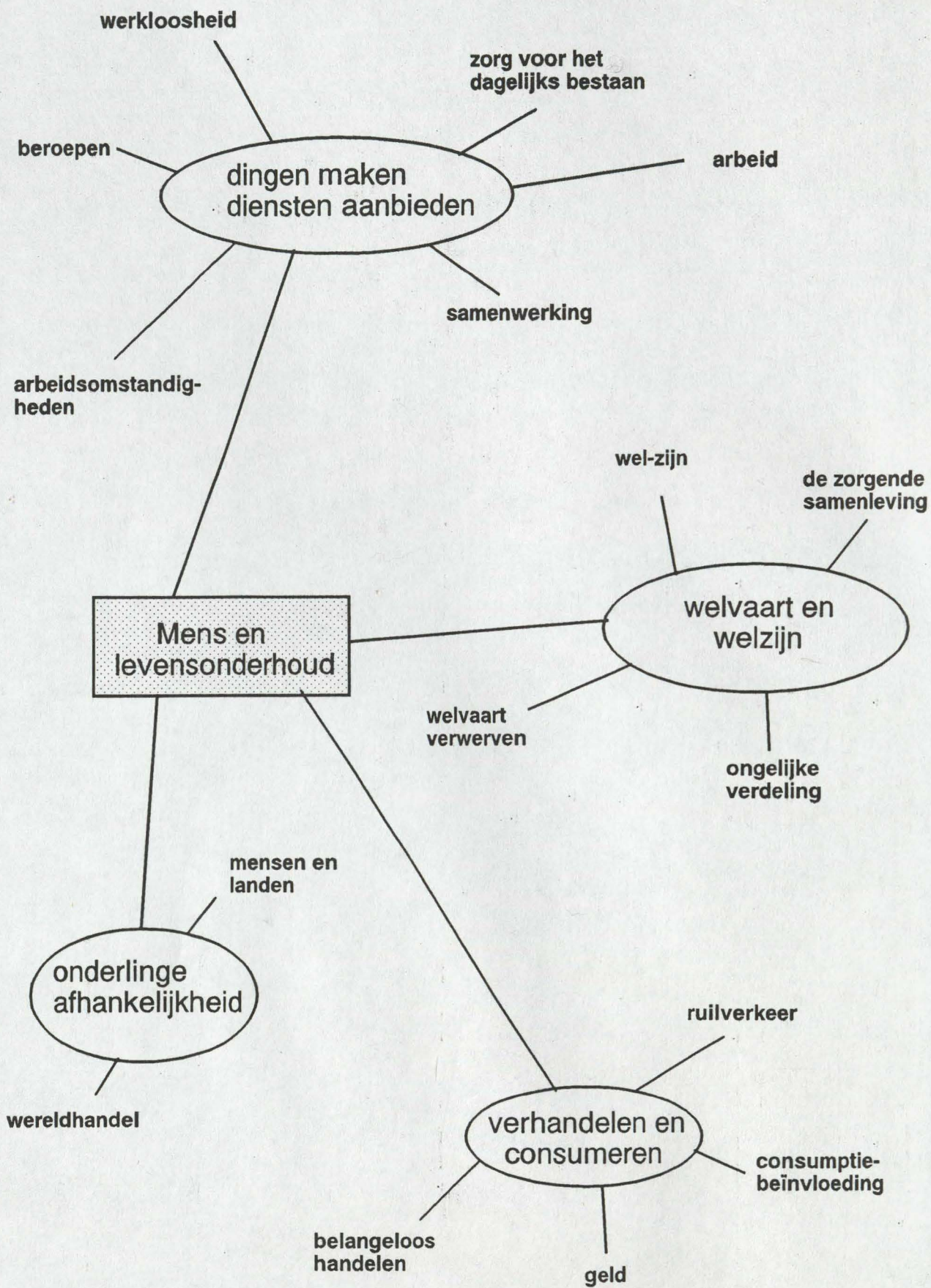
Dat houdt in dat ze:

- waarnemingen tijdens een leerwandeling, een demonstratie, een onderzoek, ... kunnen noteren en weergeven
  - . met woorden, in tekeningen,
  - . meer mathematisch: in tabellen, in grafieken, ... (\*)
- verslag kunnen uitbrengen over een taakgroep,
- ...

Zie ook leerplan Moedertaalopvoeding.

jk	ok	1 - 2	3 - 4	5 - 6
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----





## 4.1 Mens en levensonderhoud

*De aarde brengt voldoende voort voor ieders behoeften, maar niet voor ieders hebzucht. (Mahatma Gandhi)*

### Dingen maken, diensten aanbieden

In deze dimensie gaat het over de *zorg van de mens om zijn dagelijks bestaan*. Mensen hebben allerlei behoeften, levensnoodzakelijke en andere. Om aan die behoeften te voldoen verrichten ze allerlei soorten *arbeid*: ze maken dingen en bieden diensten aan. Dat doen ze, dikwijls in *samenwerking* met anderen, op allerlei plaatsen en *in allerlei omstandigheden*, soms gunstige maar vaak ook ongunstige. Sommige vormen van arbeid of werk leveren geen inkomen op, andere wel. Daarmee komen we terecht in de wereld van de *beroepen* die bijna even verscheiden is als die van de arbeid. Beroepen vereisen vaak specifieke vaardigheden. Ze worden in onze samenleving zeer verschillend gewaardeerd. Doordat er meer mensen zijn die een job willen dan dat er banen zijn, zijn er in onze samenleving ook heel wat *werklozen*.

### Welvaart en welzijn

Met het geld dat mensen uit arbeid verdienen, kunnen ze allerlei goederen en diensten kopen. Sommige daarvan zijn nodig om in een aantal levensnoodzakelijke behoeften te voorzien. *In onze samenleving zorgt de gemeenschap via collectieve voorzieningen er voor dat zoveel mogelijk mensen van deze goederen en diensten kunnen genieten*. Niettemin is welvaart vandaag de dag nog dikwijls *ongelijk verdeeld*. Solidariteit met minderbedeelden blijft daardoor onmisbaar. Toch zijn er ook mensen die, opgejaagd door de media en de reclame, vaak ongebreideld *welvaart* proberen te *verwerven*. Veelal op eerlijke maar dikwijls ook op oneerlijke wijze. Merkwaardig genoeg leidt meer welvaart niet altijd tot meer *welzijn*: zich goed voelen, gezondheid, levenslust en het kunnen genieten van kosteloze dingen.

### Verhandelen en consumeren

De productie van goederen en diensten en het streven naar welvaart brengen een intens *ruilverkeer* op gang. Vrijwel alles kan verhandeld en geconsumeerd worden. Het is een hele uitdaging kinderen verantwoord te leren omgaan met het overweldigende aanbod. Bovendien moeten ze ook leren relativeren. Denk maar aan mensen die, door eigen keuze of gedwongen, anders leven: sober, dingen samen hebben in plaats van iedereen alles afzonderlijk. Verantwoord consumeren betekent zeker ook bewust zijn van het feit dat je *consumptiegedrag wordt beïnvloed* door de reclame, de media, maar ook door andere mensen.

*Geld* speelt in dat alles een belangrijke rol. Het is zinvol dat kinderen kunnen vaststellen hoe ze verantwoord kunnen omgaan met geld. Nog belangrijker is voor hen de ervaring dat mensen ook vaak *belangeloos handelen* en dat niet voor alles betaald moet worden: vriendschap, trouw en solidariteit bijvoorbeeld.

### Onderlinge afhankelijkheid

Ten slotte is het ook duidelijk dat *mensen en landen* voor hun levensonderhoud onderling sterk afhankelijk zijn. Dat geldt zowel in eigen land als in andere landen, bv. bij het transport van goederen en diensten. De welvaart van westerse landen is trouwens gedeeltelijk afhankelijk van de manier waarop bedrijven van die landen handelsrelaties aangaan met mensen uit andere landen, zeg maar van de structuur van de *wereldhandel*.





## WELVAART EN WELZIJN

### 1.7 Kinderen zien in hoe een samenleving er voor zorgt en zorgde dat aan de levensnoodzakelijke behoeften van zo veel mogelijk mensen voldaan wordt.

Dat houdt in dat ze:

- ervaren, vaststellen en uiten dat de gemeenschap (bv. de overheid) in onze samenleving zorgt voor: ziekenhuizen, tehuizen, thuisverzorging, wegen, water- en energievoorziening, uitkeringen, onderwijs, gemeenschappelijk vervoer, ... (\*)
- het nut en het belang van collectieve voorzieningen kunnen illustreren met voorbeelden uit hun leefwereld, (\*)
- weten dat de overheid belastingen heft om al deze voorzieningen te kunnen betalen,
- kunnen illustreren met een voorbeeld dat er nu nog samenlevingen zijn die minder of geen geld hebben voor dergelijke voorzieningen of deze anders organiseren,
- kunnen illustreren met voorbeelden dat collectieve voorzieningen er niet altijd 'zo' geweest zijn.

### 1.8 Kinderen beseffen dat welvaart ongelijk verdeeld is.

Dat houdt in dat ze:

- vaststellen dat er in de wereld kinderen zijn die niet naar school kunnen, niet naar de dokter kunnen, ...
- zich in hun eigen omgeving solidair tonen met minderbedeelden,
- vaststellen dat er ook in onze samenleving nog mensen leven, die zo weinig bezitten dat zij aan hun levensnoodzakelijke behoeften nauwelijks of maar zeer gedeeltelijk kunnen voldoen,
- kunnen illustreren dat welvaart ongelijk verdeeld was en is
  - . in hun directe omgeving,
  - . in België en in de wereld. (\*)

### 1.9 Kinderen zijn er zich van bewust dat mensen op verschillende manieren welvaart of bezit verwerven en tonen alleen respect voor de 'eerlijke' manieren.

Dat houdt in dat ze:

- ervaren, vaststellen en uiten dat er een verschil is tussen
  - . geven, krijgen, nemen, pakken, ruilen, dobbelen, verkwisten, (\*)
  - . lenen, kopen, verkopen, (\*)
- kunnen illustreren met voorbeelden uit hun leefwereld wat gokken, frauderen, stelen, sjacheren, verpanden, woekeren, uitbuiten, ... inhouden,
- afstand durven en willen nemen van alle oneerlijke vormen van welvaartsverwerving,
- kiezen voor eerlijke vormen om bezit te verwerven.

Zie ook leerplan Wiskunde.

jk	ok	1 - 2	3 - 4	5 - 6





jk	ok	1 - 2	3 - 4	5 - 6
			-----	=====
			-----	=====
			-----	=====
			-----	=====

**1.16 Kinderen ontdekken dat de welvaart van de westerse landen samenhangt met de manier waarop bedrijven van die landen handelsrelaties aangaan of aangingen met mensen uit andere landen.**

Dat houdt in dat ze:

- kunnen illustreren wat vlucht naar lage loonlanden, ... betekent,
- vaststellen dat sommige landen vaak wel grondstoffen en afgewerkte producten hebben maar die (te) goedkoop moeten verkopen aan de 'rijke' landen,
- vaststellen dat rijke landen hun producten duur verkopen aan 'armere' landen,
- weten dat er ook organisaties zijn die producten van de 'arme landen' hier tegen een rechtvaardige prijs verkopen (Wereldwinkel, Max Havelaarkoffie, ...).

nadenken over grote levensmomenten

elke mens gelooft

mensen geloven

mensen geloven in een waardengeheel en/of een persoonlijke God

Mens en zingeving

mensen verschillen

zich inspireren aan persoonlijkheden

zijn leven in handen nemen

Mensen zijn uniek

mensen hebben een levensverhaal

mensen leven voort in de herinnering

mensen geven richting aan hun leven

belang van kennis

keuzes maken

arbeiden

## 4.2 Mens en zingeving

*Op de vraag naar de zin van het leven antwoordt ieder met zijn levensloop. (Gyorgy Konrad)*

In deze dimensie gaat het om de oriëntatie op het typisch menselijke: keuzes maken, bewust hanteren van normen en waarden en nadenken over het typisch menselijke. Ook dat is een aspect van wereldoriëntatie. We bekijken deze dimensie vanuit een brede invalshoek: Hoe geven mensen zin aan hun bestaan? Waarom doen we wat we doen?

### Mensen geloven

Wanneer we met kinderen nadenken over het menszijn, ligt een vergelijkend perspectief voor de hand. Dat van de vergelijking van het eigen bestaan en dat van anderen, van het bestaan van mensen en dat van dieren.

Uit zo'n vergelijking blijkt alleszins dat, in tegenstelling tot dieren, *alle mensen op een of andere manier geloven*. Wat en hoe mensen geloven is iets dat vanuit deze bestaansdimensie de nodige aandacht verdient. Sommige mensen *geloven in een persoonlijke God*, anderen *in een waardengeheel* of beide. Onze samenleving is op dat vlak steeds heterogener geworden. Naast christenen treffen we islamieten en humanisten, joden, vrijzinnigen... en allerlei niet-westerse levensbeschouwingen aan. Behalve die levensbeschouwelijke stromingen zijn er ook nog politiek-maatschappelijke (bv. socialisme, liberalisme) en allerlei bewegingen als vredesbeweging, feminisme, vegetarisme, naturisme enz.

Kinderen hebben die verscheidenheid vaak al opgemerkt buiten de school. Net als het gegeven dat mensen vaak *nadenken over grote momenten* in het leven en dit inkleuren op basis van hun geloof. Ze daarmee verder laten kennismaken is uiterst verrijkend.

### Mensen zijn uniek

Behalve raakvlakken en overeenkomsten zijn er tussen mensen ook veel *verschillen*. Elke mens is uniek, zowel lichamelijk als psychisch. Elke mens is iemand, betekent iets en blijft op de een of andere wijze *voortleven in de herinnering* van anderen.

Het is goed dat kinderen nadenken over wie ze zijn, over hun eigen mogelijkheden en beperktheden. Hun eigen *levensverhalen* nemen daarom ook een belangrijke plaats in binnen deze bestaansdimensie. Vanaf hun geboorte vertellen kinderen met hun leven een verhaal dat ze verbinden met de meer omvattende, aan hen voorafgaande verhalen van hun familie, hun tijd, hun cultuur. In ieder geval bevat het levensverhaal van elk kind grote momenten. Die kunnen prettig zijn (geboorte van broer of zus, communie, ...) of pijnlijk (echtscheiding, overlijden van een gezinslid, seksueel misbruik, ...). Voor die verhalen van kinderen dienen we op school alert te zijn.

### Mensen geven richting aan hun leven

Typisch voor mensen is ten slotte dat ze niet alleen de hoofdpersoon maar ook een beetje de co-auteur zijn van hun eigen levensverhaal. Mensen *nemen hun leven voor een stuk in handen*. Voor vele mensen is *kennis belangrijk* en geeft één of andere vorm van *arbeid* zin aan hun bestaan. Ook kinderen kunnen en mogen *nadenken over hun keuzes*, de waarden die ze vooropstellen. De levenshouding van *inspirerende persoonlijkheden* uit hun omgeving kan daarbij een belangrijk hulpmiddel zijn.



### 2.3 Kinderen ontdekken hoe mensen omgaan met grote momenten in het leven.

Dat houdt in dat ze:

- ervaren, vaststellen en uiten hoe mensen in hun leefomgeving omgaan met momenten van intens geluk zoals een geboorte, een geslaagde realisatie, een huwelijk, een topprestatie, een genezing, ...
- ervaren, vaststellen en uiten hoe mensen in hun leefomgeving omgaan met ziekte, ongeval, verminking, dood, ...
- vaststellen en uiten dat veel mensen geloven (geloofden) in een of andere vorm van voortbestaan na de dood (hemel, reïncarnatie, ...),
- vaststellen en uiten dat mensen overal en in alle tijden nadenken over grote momenten in het leven.

### MENSEN ZIJN UNIEK

### 2.4 Kinderen kunnen illustreren dat mensen van elkaar verschillen op allerlei gebied.

Dat houdt in dat ze:

- ervaren, vaststellen en uiten dat mensen verschillen in uiterlijk, in gezondheid, in taal, in voelen, in waarden, in handelen, in (na)denken over, in communiceren, in genegenheid betonen, in kennis verzamelen, in humoristisch zijn, in zin geven aan, ...

### 2.5 Kinderen zien in dat elke mens 'iemand' is, 'iets betekent', en op de een of andere wijze blijft voortleven in de herinnering van anderen.

Dat houdt in dat ze:

- ervaren en uiten dat anderen de herinnering aan (overleden) personen levendig houden door gesprekken, afbeeldingen, koestering van hun materiële of geestelijke nalatenschap, ...
- ervaren, vaststellen en uiten dat de herinnering aan mensen levendig blijft door wat ze nalieten aan objecten, realisaties, ideeën, uitspraken, ...

### 2.6 Kinderen worden zich bewust van hun eigen levensverhaal en van de samenhang ervan met andere levensverhalen.

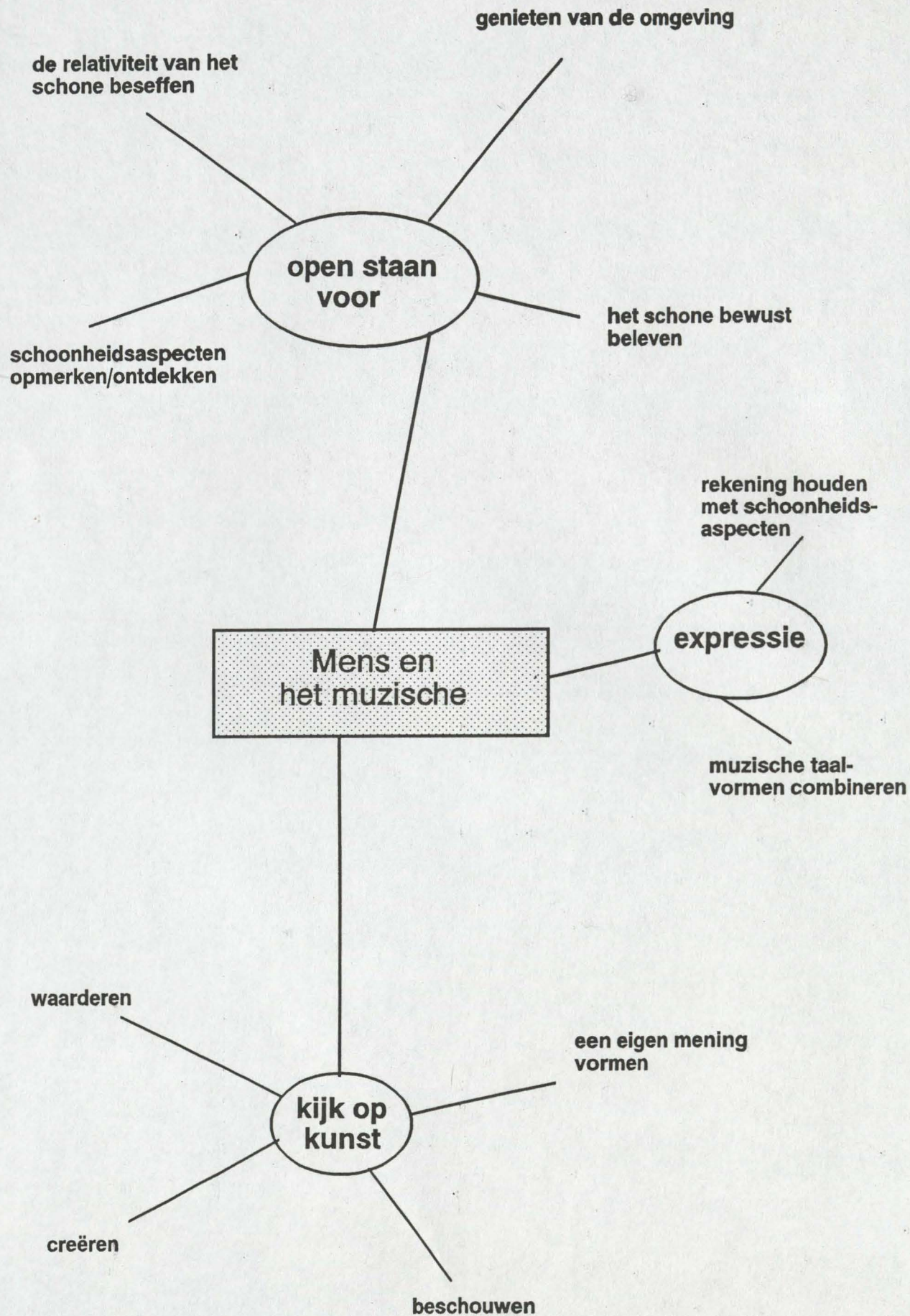
Dat houdt in dat ze:

- vragen en bedenkingen durven en kunnen uiten bij zowel zeer prettige (geboorte, communie, huwelijk, ...) als zeer pijnlijke momenten (dood, ongeval, verminking, ...) in hun leven of dat van anderen,
- in hun eigen leven en dat van anderen spannende of moeilijke episodes ervaren, vaststellen en uiten,
- ervaren, vaststellen en uiten dat hun levensverhaal mee bepaald wordt door het levensverhaal van andere mensen in hun omgeving (ouders, vrienden, ...).

jk	ok	1 - 2	3 - 4	5 - 6
-----	-----	=====	=====	
-----	-----	=====	=====	
	-----	-----	-----	=====
			-----	=====
-----	-----	=====	=====	
-----	-----	=====	=====	
	-----			
-----	-----	-----	-----	-----
	-----	=====	=====	
			-----	=====







### 4.3 Mens en het muzische

*"In deze tijd troost schoonheid niet meer de mensen,  
maar de mens verschrikt zij  
en treft hem met het besef  
een broodkruimel te zijn op de rok van het universum"*  
(Lucebert)

Mensen zijn niet alleen gericht op hebben en verdienen. Ze proberen ook de dingen die ze beleven, op een authentieke manier vorm te geven. Ze willen kunstzinnig met de wereld bezig zijn. Ze streven naar een soort harmonie en willen daar ook van genieten. Dat is in zekere zin merkwaardig, omdat dat streven iets is wat op het eerste gezicht niet levensnoodzakelijk is, niets opbrengt. Toch treffen we het aan in alle tijden en culturen en in alle lagen van de bevolking. Blijkbaar gaat het hier om een verlangen dat zijn oorsprong vindt in een fundamentele menselijke behoefte.

Volwaardige wereldoriëntatie moet kinderen ook met die dimensie in contact brengen en ze confronteren met allerlei domeinen van menselijke activiteit waarin dat streven naar het muzische tot uiting komt. Daarbij zullen we ons vaak bewegen op de grens met andere leergebieden zoals taal, bewegingsopvoeding en muzische vorming. Binnen wereldoriëntatie ligt de klemtoon dan vooral op het *beleven en beschouwen* vanuit een muzische grondhouding.

#### Open staan voor

Allereerst zullen we bij kinderen een grondhouding moeten ontwikkelen. We proberen ze gevoelig te maken voor en te leren *genieten van schoonheid in hun omgeving*: alledaagse en niet-alledaagse dingen die we aantreffen in de natuur of die door mensen werden gecreëerd. Daarbij besteden we ook aandacht aan het *bewust worden van de gevoelens* die zij ervaren telkens als ze met iets moois worden geconfronteerd. Onvermijdelijk leidt dat tot allerlei ontdekkingen. Zo komen kinderen aan de weet dat schoonheid of harmonie bepaald wordt door *aspecten* als vorm, compositie, licht, kleur, ritme, textuur, ... Gaandeweg komt daar ook het *besef bij dat schoonheidscriteria evolueren* in tijd en ruimte (trends, mode, stijl).

#### Expressie

Het zelf creëren van mooie dingen is een noodzakelijke aanvulling van het beschouwen binnen wereldoriëntatie. Daarom zullen we kinderen stimuleren om bij het vormgeven *rekening te houden met de diverse schoonheidsaspecten*. Het hanteren of *combineren van verschillende muzische taalvormen* (beweging, drama, muziek, beeld, woord) om rond een thema of project te communiceren, mag in dit verband zeker niet ontbreken.

#### Kijk op kunst

Bezoeken aan een atelier, een tentoonstelling, een museum, ... moeten hen in staat stellen na te denken over wat ze daar zien of beleven, het verhaal achter een kunstwerk te begrijpen en zich stilaan *een eigen mening* te vormen over allerlei kunstuitingen waarmee ze in contact komen. Op die manier willen we van hen steeds vaardiger *kunstbeschouwers* maken. D.m.v. contacten met kunstenaars laten we hen ontdekken dat het *creëren van kunst* niet alleen een kwestie is van goede ideeën, maar ook van hard werken. Uit de vaststelling dat vele mensen kunst(uitingen) willen bezitten, meemaken, verhandelen, restaureren, bewaren, ... leren ze dat mensen veel *waarde hechten aan kunst*.

### 3 Mens en het muzische

jk	ok	1 - 2	3 - 4	5 - 6

#### OPEN STAAN VOOR

#### 3.1 Kinderen zijn gevoelig voor en genieten van de muzische expressie in hun omgeving.

Dat houdt in dat ze:

- de schoonheid van de natuur (landschappen, wolkenformaties, geuren, mensen, ...) opmerken en uiten,
- de schoonheid van dingen die mensen maken (speelgoed, gebouwen, interieurs, muziek, schilderijen, toneel, dans, gebruiksvoorwerpen, audio-visuele producten, ...) opmerken en dit uiten, (\*)
- genieten van klank en rijm, van kunstwerken, ...
- genieten van de schoonheid van alledaagse dingen (zonsondergang, bloemen, mensen die lachen, ...).

#### 3.2 Kinderen zijn zich bewust van de gevoelens die schoonheidservaringen bij hen oproepen en durven die uiten.

Dat houdt in dat ze:

- gevoelens van bewondering, verwondering, ontroering, trots, vreugde, ... kunnen herkennen en laten blijken,
- nadenken over wat ze voelen als ze met iets moois worden geconfronteerd,
- ...

#### 3.3 Kinderen merken verschillende schoonheidsaspecten op in hun omgeving.

Dat houdt in dat ze:

- aspecten als licht, ruimte, lijn, vorm, patroon, compositie, harmonie, kleur, authenticiteit, textuur, ritme, ... kunnen herkennen,

Zie ook leerplan Beeldopvoeding en Muzische Opvoeding.

#### 3.4 Kinderen zien in dat verschillende mensen verschillende schoonheidscriteria hanteren.

Dat houdt in dat ze:

- ervaren, vaststellen en uiten dat mensen uit andere groepen of culturen, vaak andere schoonheidscriteria hanteren en dat ze deze respecteren,
- ervaren, vaststellen en uiten dat iets mooi vinden gebonden is aan mode, stijl, trends, persoon, leeftijd, tijdsgeest,
- ervaren, vaststellen en uiten dat sommige mensen trendsetters zijn (ontwerpers van kleding, gebouwen, interieurs, ...).

3.5 Kinderen houden rekening met verschillende schoonheidsaspecten als ze zelf iets maken of uitdrukken.

3.6 Kinderen combineren woord, beweging, beeld, drama, muziek, ... om de ervaringen rond een thema of project naar anderen te communiceren.

Dat houdt in dat ze:

- bij de voorstelling van een thema of project gebruik maken van een origineel projectboek, een zelf bedacht themalied, een rollenspel, een dans, een foto-collage, een mimespel, een verhaal, een gedicht, ..

Zie ook leerplan Muzische Opvoeding.

**KIJK OP KUNST**

3.7 Kinderen vormen zich een eigen mening over allerlei kunstuitingen waarmee ze in contact komen.

Dat houdt in dat ze:

- openstaan voor nieuwe ervaringen en zich niet laten leiden door voorbarige oordelen en clichés in denken en voelen,
- de boodschap achter een kunstwerk trachten te begrijpen door zich vragen te stellen als:
  - . Wat zie, hoor, voel, proef, ruik ik?
  - . Wat is het effect ervan op mij?
  - . Welke middelen werden gebruikt?
  - . Waarover gaat het?
  - . Wat is de bedoeling ervan?
  - . Voor wie is het bestemd?
  - . In welke omstandigheden werd het gemaakt?
  - . ...
- vaststellen en uiten dat kunstvormen verschillen van groep(cultuur) tot groep(cultuur).



### 3.10 Kinderen zien in dat mensen en gemeenschappen veel waarde hechten aan kunst.

Dat houdt in dat ze:

- ervaren, vaststellen en uiten dat mensen aan alledaagse voorwerpen en bezigheden vaak een esthetische toets geven,
- vaststellen en uiten dat mensen kunst verhandelen,
- vaststellen en uiten dat sommige kunstuitingen zo waardevol worden geacht dat ze met zorg en respect worden bewaard, hersteld of vernieuwd,
- vaststellen en uiten dat veel mensen inspanningen doen om kunstuitingen mee te beleven, te bezitten, ...
- vaststellen en uiten dat mensen kunstenaars aantrekken, engageren om kunst te creëren en/of te tonen,
- ...

jk	ok	1 - 2	3 - 4	5 - 6
		-----	-----	
		-----	-----	
			-----	-----
			-----	-----
			-----	-----
				-----



## 4.4 Mens en medemens

*"Op een dag zal ik volledig zijn,  
totaal vrouw, en man.  
Totaal zwart, blank, en geel"  
(Julos Beaucarne)*

Als we spreken over mens en medemens denken we uiteraard aan een oriëntatie op het emotionele en het sociale in kleine groepen. Hoe ga ik om met mezelf, met een ander?

De school zien we dan als een ontmoetingsplaats van kinderen en volwassenen met verschillende eigenschappen en achtergronden. De dagelijkse ontmoetingen die daar plaatsvinden kunnen *sociaal-emotionele ontwikkeling* van kinderen sterk stimuleren. Ook buiten de school maakt een kind die ontwikkeling door, maar dan zelfontdekkend, met vallen en opstaan.

### Ik ken mezelf

Een eerste belangrijk element in de sociaal-emotionele ontwikkeling is de groei naar een positief en *gedifferentieerd zelfbeeld*. Daarvoor moeten kinderen zich scherper bewust worden van hun eigen mogelijkheden, beperkingen, wensen, voorkeuren, waarderingen enz. Ze dienen ook te ervaren dat hun mogelijkheden evolueren, dat ze mogen *vertrouwen op wat ze al kunnen*, dat ze voor beperkingen constructieve oplossingen kunnen bedenken. Essentieel is in dit verband eveneens dat ze leren op een adequate manier om te gaan met hun eigen *gevoelens*, ze te onderkennen en ze op een voor andere begrijpbare en aanvaardbare manier te uiten. Onmisbaar voor een positief zelfbeeld is ten slotte dat kinderen leren het *eigen lichaam* aanvaarden, er bewust mee omgaan en ervan genieten.

### Ik ga om met anderen

De andere pool van sociaal-emotionele ontwikkeling ligt in het vaardig leren omgaan met andere mensen.

Dat veronderstelt zeker sociaal denken: zich kunnen *inleven* in de gedachten, gevoelens en waarnemingen van anderen. Dat vereist ook het verwerven van heel wat sociale vaardigheden. We denken daarbij aan: uit eigen initiatief *contact opnemen*, het *anders-zijn* van medemens *respecteren*, op een *adequate wijze omgaan met* de menselijke behoefte aan *lichamelijk contact*, *zich dienstbaar opstellen*, *leiding volgen of meewerken en leiding geven*, *hulp vragen en zorg aanvaarden*, *constructief kritisch zijn*, *zich weerbaar opstellen*, *discreet zijn*, *ongelijk of onmacht toegeven*.

De relatie met de leergebieden godsdienst en taal is bij vele van deze vaardigheden opvallend aanwezig. Heel herkenbaar zijn bv. diverse aandachtspunten van de deelleerplannen luisteren en spreken, zoals willen en durven spreken, persoons- en partnergericht luisteren en spreken. Meer nog dan door de keuze van thema's en projecten zullen deze vaardigheden gerealiseerd worden door de pedagogisch-didactische aanpak van de leerkracht: zelf model zijn, werkvormen en activiteiten met veel mogelijkheden tot sociaal contact (bv. kringgesprekken, groepswerk), zorgvuldig omspringen met positieve en negatieve feedback, ...



jk	ok	1 - 2	3 - 4	5 - 6
-----				
-----				
-----				
-----				
-----				
-----				
-----				
-----				
-----				
-----				
-----				
-----				
-----				
-----				
-----				
-----				
-----				
-----				
-----				

#### 4.3 Kinderen ontwikkelen een genuanceerde kijk op hun eigen gevoelens en gaan er op een adequate wijze mee om.

Dat houdt in dat ze:

- gevoelens vrijuit tonen tegenover een vertrouwde volwassene, (\*)
- gevoelens van angst, blijheid, boosheid, verdriet, vriendschap, ... bij zichzelf kunnen onderkennen en trachten om te zetten in voor anderen begrijpbaar en aanvaardbaar gedrag, (\*)
- hoofdgevoelens correct kunnen benoemen, (\*)
- in een eenvoudige taal een recent gebeurde situatie waarbij ze betrokken waren in dialoog met een volwassene, kunnen beschrijven en vertellen hoe zij zich daarbij voelden, (\*)
- hun gevoelens correct kunnen benoemen en uiten met behulp van hun lichaam, expressie-materialen, ...
- hun taalgebruik in verband met het eigen gevoelsleven verfijnen,
- de nieuwe maar soms verwarrende ervaring van tegenstrijdige gevoelens kunnen herkennen en erkennen,
- kunnen beschrijven wat ze voelen en wat ze doen in een concrete situatie, (\*)
- aan de hand van eigen ervaringen kunnen illustreren dat zowel hun gedrag als hun gevoelens situatiegebonden zijn (\*),
- ...

#### 4.4 Kinderen leven bewust met en genieten van hun lichaam.

Dat houdt in dat ze:

- ervaren en uiten dat lichamelijke gewaarwordingen prettige en onprettige gevoelens verschaffen,
- ervaren, vaststellen en uiten dat mensen hun gevoelens voor elkaar vaak uitdrukken in lichaamstaal,
- ervaren, vaststellen en uiten dat er inzake lichaamsbeleving vaak andere normen gelden in andere gezinnen, groepen of milieus,
- ...



**4.7 Kinderen kunnen respect en waardering opbrengen. (\*)**

Dat houdt in dat ze:

- in hun omgang met leeftijdgenoten onbevangen en respectvol omgaan met verschillen (bv. in het uiterlijk, anders-validen),
- ervaren en vaststellen dat de andere een levenswijze kan hebben die verschilt van de hunne en daar op een discrete wijze rekening mee houden, (\*)
- in concrete situaties verschillende manieren van omgaan met elkaar kunnen herkennen en erover praten, (\*)
- kunnen aangeven hoe verschillende omgangswijzen van mensen op elkaar inspelen, (\*)
- vormen van afwijzend of waardierend gedrag kunnen herkennen en er trachten op in te spelen. (\*)
- hun waardering uiten,
- ...

**4.8 Kinderen gaan op een adequate wijze om met de menselijke behoefte aan lichamenlijk contact.**

Dat houdt in dat ze:

- ervaren en uiten wat ze in lichamenlijk contact met anderen prettig of minder prettig vinden,
- respect tonen voor het lichaam van anderen,
- ...

**4.9 Kinderen kunnen een ander helpen door zich dienstbaar op te stellen. (\*)**

Dat houdt in dat ze:

- anderen helpen bij het opruimen,
- bereid zijn eigen materiaal uit te lenen en/of te delen,
- attent zijn voor de specifieke noden en verwachtingen van gehandicapten. (\*)
- ...

**4.10 Kinderen kunnen leiding volgen of meewerken. (\*)**

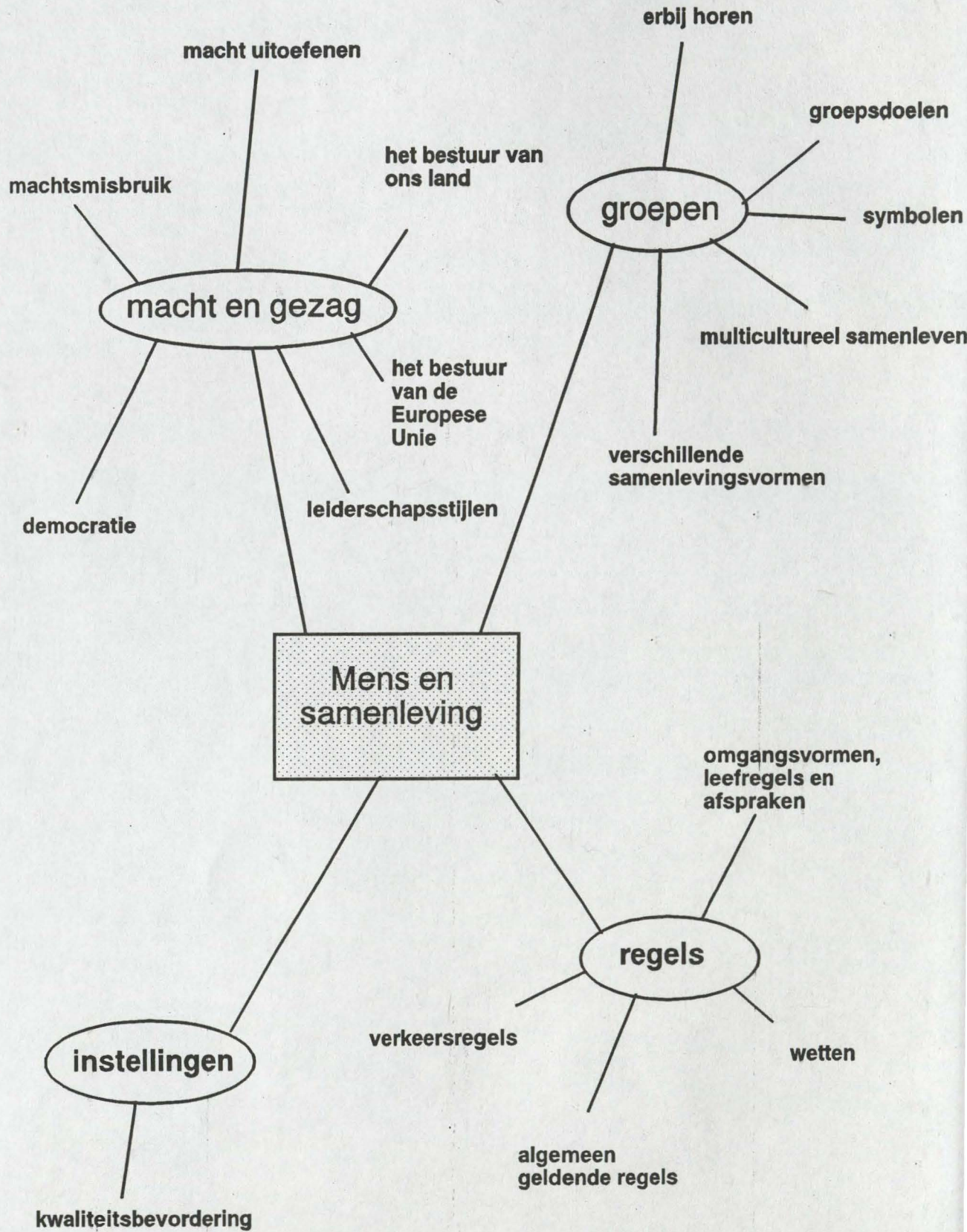
Dat houdt in dat ze:

- het leiderschap van een ander kind kunnen aanvaarden,
- kunnen tonen dat ze instemmen,
- regels en afspraken kunnen nakomen,
- met inzet meespelen in een ploegenspel.
- ...

jk	ok	1 - 2	3 - 4	5 - 6
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....			
.....	.....		.....	.....
.....	.....			
.....	.....	</		







## 4.5 Mens en samenleving

"Uw kinderen zijn uw kinderen niet (...)  
En al zijn ze bij u, toch bezit u ze niet.  
U mag ze uw liefde geven, maar niet uw gedachten.  
Want ze hebben hun eigen gedachten..."  
(Gibran)

Behalve het leren samenleven in engere zin dat we hierboven behandelden onder 4.4, proberen we kinderen ook te oriënteren op sociale verschijnselen en structuren die in de school en in de ruimere samenleving een rol spelen. Daarmee belanden we op het terrein van de *sociaal-maatschappelijke ontwikkeling*. Die ligt trouwens in het verlengde van de sociaal-emotionele ontwikkeling.

### Groepen

Waar mensen samenleven ontstaan altijd groepen waar mensen (*willen*) *bij horen*: gezinnen, families, stammen, clubs, verenigingen enz. Al die groepen streven eigen *doelen* na, hebben hun belangen, wat soms tot conflicten kan leiden. Vele groepen hanteren daarenboven eigen *symbolen of kentekens*. Binnen *onze samenleving* leven diverse groepen naast elkaar met een verschillende levensstijl, opvattingen, gewoonten en normen. Dat maakt onze samenleving *multicultureel*. Het is goed dat kinderen zich daarvan bewust worden. En ook van het feit dat dit iets is van alle tijden. Daarnaast zullen ze ontdekken dat in andere cultuurgebieden mensen vaak *op een heel andere wijze samenleven* dan wij.

### Regels

Geen enkele groep kan goed functioneren als de werkzaamheden niet op elkaar zijn afgestemd. Als er niet geregeld *afspraken* worden gemaakt en beslissingen genomen. Dat betekent dat alle groepen regels en normen hanteren. Soms zijn die regels ongeschreven, maar vaak zijn ze zo belangrijk dat ze in een verklaring of een *wet* worden vastgelegd. Een aantal daarvan *gelden voor alle mensen* omdat ze gaan over de vrijwaring van fundamentele rechten en waarden (bv. recht op leven, veiligheid, gezondheid). Andere zijn specifiek, maar voor overleving in onze samenleving noodzakelijk zodat ook kinderen van de basisschool ze moeten kennen, bv. *verkeersregels*.

### Instellingen

In onze samenleving zijn er allerlei instellingen (bv. het parlement, de eetwareninspectie, de politie, de brandweer, de parochieraad, het Rode Kruis, UNICEF, Greenpeace) om de *kwaliteit* van het samenleven te *bevorderen*, maar ook om regels en wetten te maken en te bewaken.

### Macht en gezag

Voor een goede gang van zaken is het nodig dat er in iedere groep op de een of andere manier taken worden verdeeld. Sommige mensen blijken daarbij meer invloed, meer *macht* te hebben dan andere. Zij zijn de leiders van de groep. Wanneer de anderen hun machtspositie aanvaarden, beschikken zij over gezag of autoriteit.

Ook in het *bestuur van ons land en van de Europese Unie* is er een taakverdeling die overeenkomt met verschillende graden van macht of gezag. Men kan op verschillende manieren omgaan met macht hetgeen tot uiting komt in verschillende *leiderschapsstijlen*. In onze samenleving geven we de voorkeur aan de democratische manier, die sterk gericht is op machtsdeling. Kinderen zelf *democratisch* leren *omgaan met macht* is een belangrijk leerproces. Daarbij hoort ook het kunnen en durven *ingaan tegen* allerlei vormen van *machtsmisbruik*.



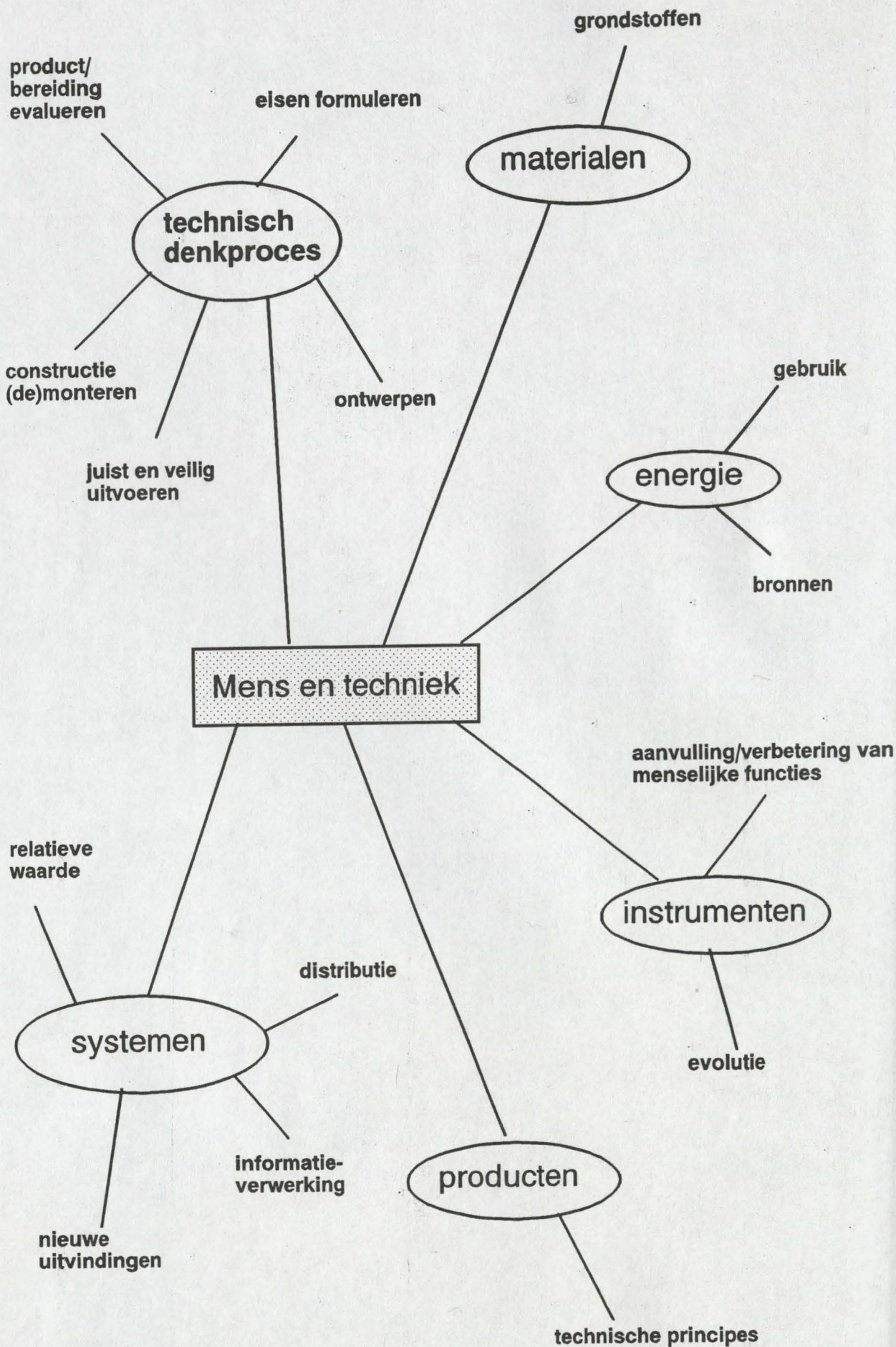












## 4.6 Mens en techniek

*"Het is vreemd, maar ofschoon de technologie natuurlijk een product van de mens is, heeft ze de neiging zich te ontwikkelen volgens haar eigen wetten en principes die verschillend zijn van de natuur"*  
(E.F. Schumacher)

### Techniek

Met *techniek* wordt heel wat bedoeld. Zowat alles in onze mensenwereld heeft immers een technisch aspect. Zo spreken we van leestechniek, gesprekstechniek, volleybaltechniek, enz. In dit leerplan interpreteren we techniek enger: techniek is het bedenken, maken, hanteren, verbeteren (eventueel herstellen) van werktuigen om onze mogelijkheden te vergroten of onze beperkingen op te heffen ten bate van het eigen welzijn en dat van anderen.

### Technologie

*Technologie* gaat nog een stap verder. Dat begrip verwijst naar het gepast gebruik van inzichten uit de wetenschap om bij technische handelingen de juiste beslissingen te nemen.

Dat is uiteraard wat hoog gegrepen voor de basisschool. Daar moet het technisch bewustzijn, dat bij de meeste kinderen al sluimerend aanwezig is, worden ontwikkeld. Het komt erop aan dat kinderen elementaire technische principes (stevigheid, evenwicht ...) begrijpen. En dat ze leren om eenvoudige technische handelingen uit te voeren (verplaatsen, doen bewegen, uit elkaar nemen, ...).

### Materialen

Ontwikkelen van technisch bewustzijn betekent onder andere dat kinderen ervaren dat constructies, objecten of producten gemaakt zijn van bepaalde *materialen* of *grondstoffen*.

### Energie

Kinderen dienen ook te ontdekken dat *een of andere vorm van energie nodig is* om producten te maken of technische handelingen uit te voeren. Sommige *energiebronnen* zijn vrijwel onbeperkt aanwezig en laten weinig afval na, andere niet.

### Instrumenten

Bij het uitvoeren van technische handelingen maken mensen vaak gebruik van *instrumenten, die de functies van het lichaam aanvullen of verbeteren*. Dat laten we kinderen inzien, evenals de vaststelling dat *instrumenten evolueren* en dat ze meestal bij het eigen lichaam ontstaan zijn.

### Producten

Met behulp van materialen, energie en instrumenten ontwikkelen mensen ook allerlei *producten* volgens welbepaalde *technische principes*.

### Systemen

Daar laten we kinderen kennis mee maken, maar ook met een aantal grote *systemen* in hun omgeving die zorgen voor de *distributie* van water, energie, communicatie, ... en met allerlei *informatieverwerkende toepassingen*. Daarvan moeten ze er zelf al een aantal kunnen instellen en/of bedienen. We leren hen ook nadenken over het feit dat mensen altijd nieuwe systemen of producten hebben uitgevonden en zullen *uitvinden* en over de *relatieve waarde* daarvan.

### Technisch denkproces

Zeer belangrijk lijkt het ons ten slotte samen met kinderen veel aandacht te besteden aan het technisch denkproces. Daarin staat volgende cyclus om problemen op te lossen centraal:

- een technisch probleem ervaren en *eisen formuleren* voor de oplossing ervan,
- mogelijke oplossingen bedenken en een plan opstellen/*ontwerpen*,
- het plan *uitvoeren*,
- het product *in gebruik nemen*,
- het product *evalueren*, bijsturen, perfectioneren.

## 6 Mens en Techniek

	jk	ok	1-2	3-4	5-6
<b>MATERIALEN</b>					
<b>6.1 Kinderen zien in dat courante producten gemaakt zijn uit welbepaalde materialen en/of grondstoffen.</b>					
Dat houdt in dat ze:					
- van voorwerpen uit hun omgeving kunnen aangeven dat ze gemaakt zijn van ijzer, steen, hout, glas, papier, textiel, plastic, ... (*)	-----				
- ervaren en uiten uit welke materialen en/of grondstoffen allerlei voorwerpen gemaakt zijn, (*)			-----	-----	-----
- ervaren en uiten op welke wijze een aantal grondstoffen worden verwerkt tot materialen en/of producten (bv. meel tot brood, klei tot bakstenen).	-----				
Zie ook leerplan Beeldopvoeding.					
<b>ENERGIE</b>					
<b>6.2 Kinderen kennen verschillende energiebronnen.</b>					
Dat houdt in dat ze:					
- vaststellen en uiten dat spierkracht, wind, water, zon, ... bronnen zijn van energie die in overvloed aanwezig zijn,	-----				
- vaststellen en uiten dat hout, steenkool, aardgas, aardolie, ... brandstoffen zijn die omgezet kunnen worden in energie.			-----	-----	
<b>6.3 Kinderen zien in dat energie noodzakelijk is om producten te vervaardigen en technische handelingen te verrichten.</b>					
Dat houdt in dat ze:					
- ervaren en uiten dat energie nodig is om materialen en grondstoffen te vervormen, te veranderen, te bewegen, te verbinden en om producten en systemen te laten functioneren,	-----				
- vaststellen en uiten welke energie(bron) wordt gebruikt bij het maken van producten, bij het vervoeren van goederen, bij het aanbrengen van verbindingen, bij het laten functioneren van systemen, bij het communiceren. (*)				-----	-----





**6.8 Kinderen zien in dat in hun omgeving verschillende informatieverwerkende toestellen voorkomen, waarvan ze er zelf enkele kunnen instellen en/of bedienen.**

Dat houdt in dat ze:

- diverse voorbeelden kunnen geven van informatieverwerkende toestellen zoals een alarmsignaal, systemen of machines die automatisch in werking treden, pc's, zakrekenmachines, gsm, een thermostaat, allerlei schakelborden, video, cd, e-mail, (\*)
- een cd-speler, een videorecorder, een zakrekenmachine, een pc, een cassette recorder, ... zelf kunnen bedienen. (\*)

		-----	-----	-----
	-----	-----	-----	-----

**6.9 Kinderen weten dat mensen steeds nieuwe systemen, instrumenten en producten hebben uitgevonden en zullen uitvinden om hun werk aangenamer, beter, vaardiger, sneller, mooier, preciezer, ... te maken.**

Dat houdt in dat ze:

- vaststellen dat sommige mensen met (nieuwe) uitvindingen:
  - . toch kunnen werken (bv. een blinde met een braillecomputer),
  - . toch kunnen leven (bv. een nierpatiënt),
  - . toch veel dingen kunnen doen (bv. iemand met een kunstbeen of in een rolstoel),
- vaststellen dat vele uitvindingen het leven van mensen ingrijpend hebben gewijzigd (bv. het wiel, de stoommachine, de gloeilamp),
- waardering opbrengen voor de positieve resultaten van technologische ontwikkeling. (\*)

		-----	-----	-----
	-----	-----	-----	-----
		-----	-----	-----
	-----	-----	-----	-----

**6.10 Kinderen zijn zich bewust van de relatieve waarde van technische systemen.**

Dat houdt in dat ze:

- ontdekken dat ze techniek en het massale audiovisuele aanbod zelf kunnen beheersen (bv. de afstandsbediening gebruiken om de TV uit te zetten),
- inzien dat veel technieken tal van risico's insluiten (verkeer, milieu, ongevallen, ...),
- ervaren, vaststellen en uiten dat door allerlei systemen het comfort van mensen vaak sterk verhoogt,
- vaststellen dat door die systemen mensen afhankelijk kunnen zijn van techniek,
- ervaren dat er ook systemen zijn die niet noodzakelijk het leven aangenamer maken, maar enkel op consumptie of verkoop zijn gericht,
- inzien dat techniek niet alles kan oplossen.

		-----	-----	-----
	-----	-----	-----	-----
		-----	-----	-----
	-----	-----	-----	-----
		-----	-----	-----
	-----	-----	-----	-----

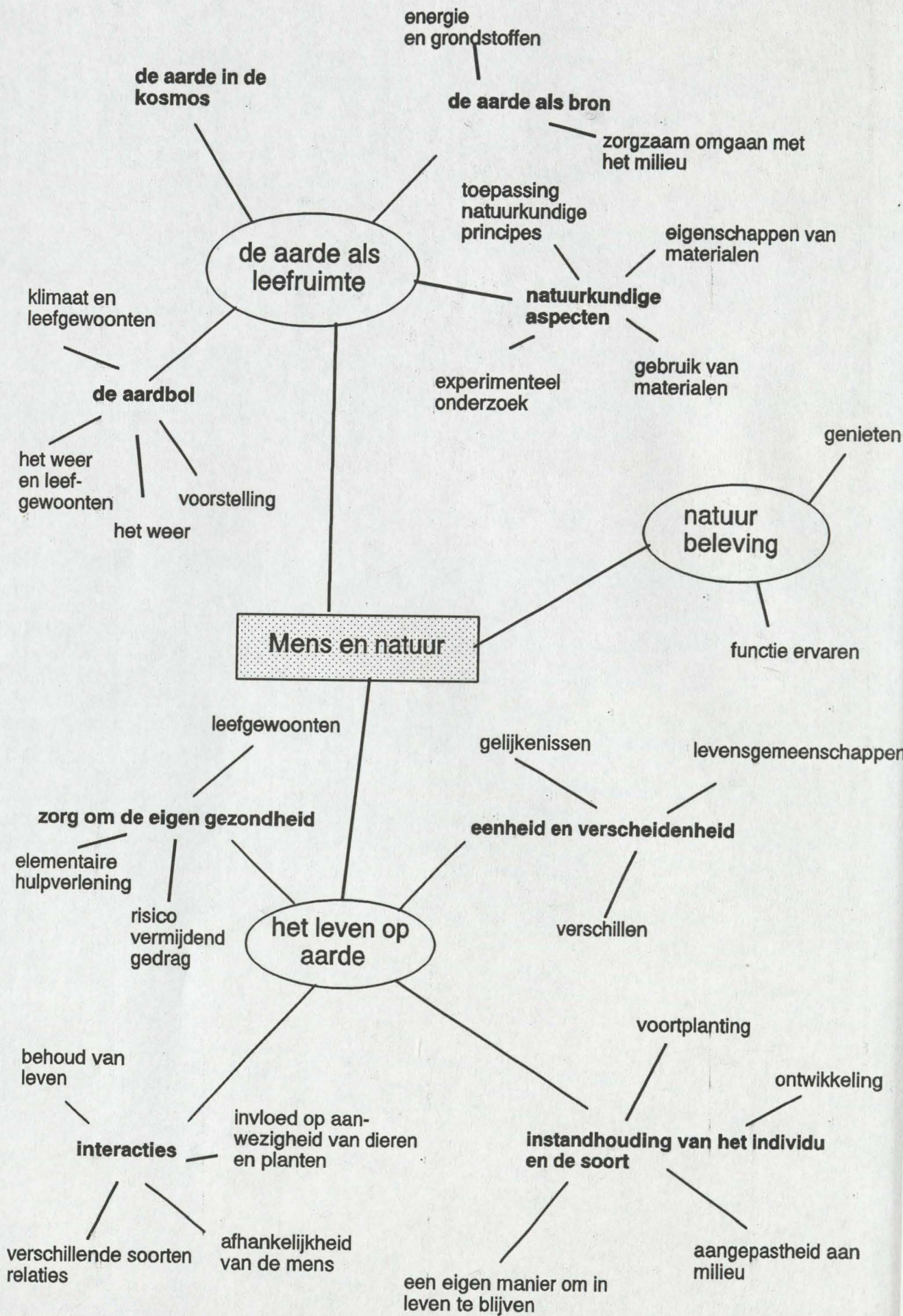


**6.15 Kinderen kijken kritisch naar een zelfgemaakt product of bereiding.**

Dat houdt in dat ze:

- controleren of een zelfgemaakt product voldoet aan de zelf vooropgestelde eisen,
- verbeteringen kunnen aanbrengen aan een product na evaluatie,
- ervaren dat een product degelijk is als het voldoet aan een aantal cultuur- en tijdgebonden criteria (bv. duurzaamheid, gebruiksvriendelijkheid, milieuvriendelijkheid, vormgeving, doelgerichtheid, veiligheid).

	-----	=====		
	-----	=====		
			-----	=====



## 4.7 Mens en natuur

"... je krijgt zeggenschap over de vissen in de zee, over de vogels in de lucht, over alle dieren op het land"  
(Genesis 1, 28)

Milieu	Natuur wordt in het dagelijks taalgebruik bijna systematisch gekoppeld, door sommigen zelfs gelijkgesteld aan het begrip milieu. Toch bestaat er een wezenlijk onderscheid tussen beide begrippen. <i>Milieu</i> is ruim en omvat alles wat deel uitmaakt van de omgeving van de mens. Dat houdt zowel de natuur in als de materiële cultuur (alles wat door mensen is gemaakt).
Natuur	<i>Natuur</i> vatten we hier op als dat deel van het milieu dat niet door de mens tot stand is gebracht.
Natuurbeleving	Binnen deze dimensie stellen we de natuurbeleving voorop. Kinderen moeten van de natuur kunnen <i>genieten</i> en ervaren dat de natuur veel <i>functies</i> heeft. Uiteraard kan het niet alleen bij natuurbeleving blijven: we willen dat kinderen ook leren van en over de natuur.
Leven op aarde	Daarbij denken we om te beginnen aan alle vormen van leven op aarde. Kinderen ontdekken in hun omgeving een aantal levensgemeenschappen. Ze stellen daarbij vast dat elke mens, dier of plant uniek of <i>verschillend</i> is, maar dat er tussen mensen onderling, dieren onderling en planten onderling ook <i>gelijkenissen</i> bestaan. Ze mogen ook constateren dat mensen, dieren of planten aangepast zijn aan een leefwijze in een bepaald milieu en een ontwikkeling doormaken. En ook dat ieder levend wezen zichzelf en de soort op een of andere wijze <i>in stand</i> probeert te <i>houden</i> . We laten hen bovendien inzien dat mensen, dieren en planten sterk afhankelijk zijn van elkaar. Het zien van de verschillende soorten <i>interacties tussen mens, dier en plant</i> zal hen leiden tot een bewuste keuze voor het behoud van leven in hun directe omgeving. De <i>zorg om de eigen gezondheid</i> mag in dat verband niet worden vergeten. Kinderen leren beseffen dat goede levensgewoonten en risicovermijdend gedrag de eigen gezondheid en die van anderen kunnen bevorderen. Ze proberen daar ook naar te handelen. Dat veronderstelt dat ze leren elementaire hulp te verlenen bij kleine lichamelijke letsels.
Aarde als leefruimte	Een ander belangrijk facet van de natuur is de aarde als leefruimte. Kinderen kunnen ontdekken dat de aarde een grote <i>bron</i> is van energie en grondstoffen, die niet onuitputtelijk is. Dat moet hen ertoe aanzetten op een zeer bewuste manier om te springen met energie, grondstoffen en afval. Het experimenteren met materialen en het onderzoeken van natuurkundige verschijnselen kunnen leiden tot een beter inzicht in de eigenschappen van deze materialen en <i>de natuurkundige aspecten van hun omgeving</i> . Via satellietbeelden maken kinderen ook kennis met de aarde als geheel, als <i>aardbol</i> . Kinderen moeten leren inzien dat het weer en het klimaat op onze aardbol verschillend is van plaats tot plaats en van tijd tot tijd. En dat dit de leefgewoonten van mensen beïnvloedt.  Hoewel kinderen nog een zeer beperkte voorstelling hebben van <i>de aarde in de kosmos</i> , dienen we daar binnen deze dimensie toch ook aandacht aan te besteden. De nadruk zal daarbij vooral liggen op het bewonderen van de kosmos, de sterren, de planeten, ... en wat kinderen daarvan kunnen zien als het donker is.





	jk	ok	1 - 2	3 - 4	5 - 6
7.8 Kinderen zien in dat mensen, dieren of planten op een eigen manier trachten in leven te blijven.					
Dat houdt in dat ze:					
- ervaren en vaststellen dat een aantal functies, (voeding, ademhaling, ...) noodzakelijk zijn voor het in leven blijven van een mens, dier of plant,	-----				
- bij zichzelf kunnen aangeven welk lichaamsdeel instaat voor het horen, zien, ruiken, proeven en voelen, (*)	-----				
- ontdekken dat groene planten zonder licht en water niet kunnen leven,			-----		
- op hun niveau de functie kunnen uitleggen van (lichaams)delen zoals wortel, stengel, bloem, zintuigen, spieren, huid, skelet, (*)				-----	-----
- belangrijke organen die betrokken zijn bij levensprocessen van mensen (bv. voeding, voortplanting) kunnen lokaliseren, benoemen en hun functie op een eenvoudige wijze kunnen verwoorden. (*)				-----	-----
7.9 Kinderen ontdekken dat planten, dieren en mensen zich op een of andere manier voortplanten.					
Dat houdt in dat ze:					
- beseffen dat een levend wezen steeds voortkomt uit een ander levend wezen van dezelfde soort, (*)	-----				
- vaststellen dat een kind gedurende een periode groeit in de moeder voor het wordt geboren, (*)	-----				
- vaststellen dat een dier gedurende een periode groeit in een moederdier of ontwikkelt in een ei voor het wordt geboren, (*)	-----				
- weten dat geboren worden betekent: het verlaten van het moederlichaam of het ei, (*)					
- weten dat het verwekken van kinderen meestal de uitdrukking is van een liefdesrelatie tussen twee partners,				-----	
- een aantal fasen kunnen onderscheiden in de voortplanting van mensen en dieren: hofmaking, partnerkeuze, paring, bevruchting, dracht, geboorte, broedzorg, zogen, ...				-----	
- vaststellen dat planten zich op verschillende manieren voortplanten (door middel van zaden, sporen, wortelstokken, ...; door afleggen, scheuren, ...),				-----	
- verwondering en bewondering tonen voor elke vorm van nieuw leven.				-----	





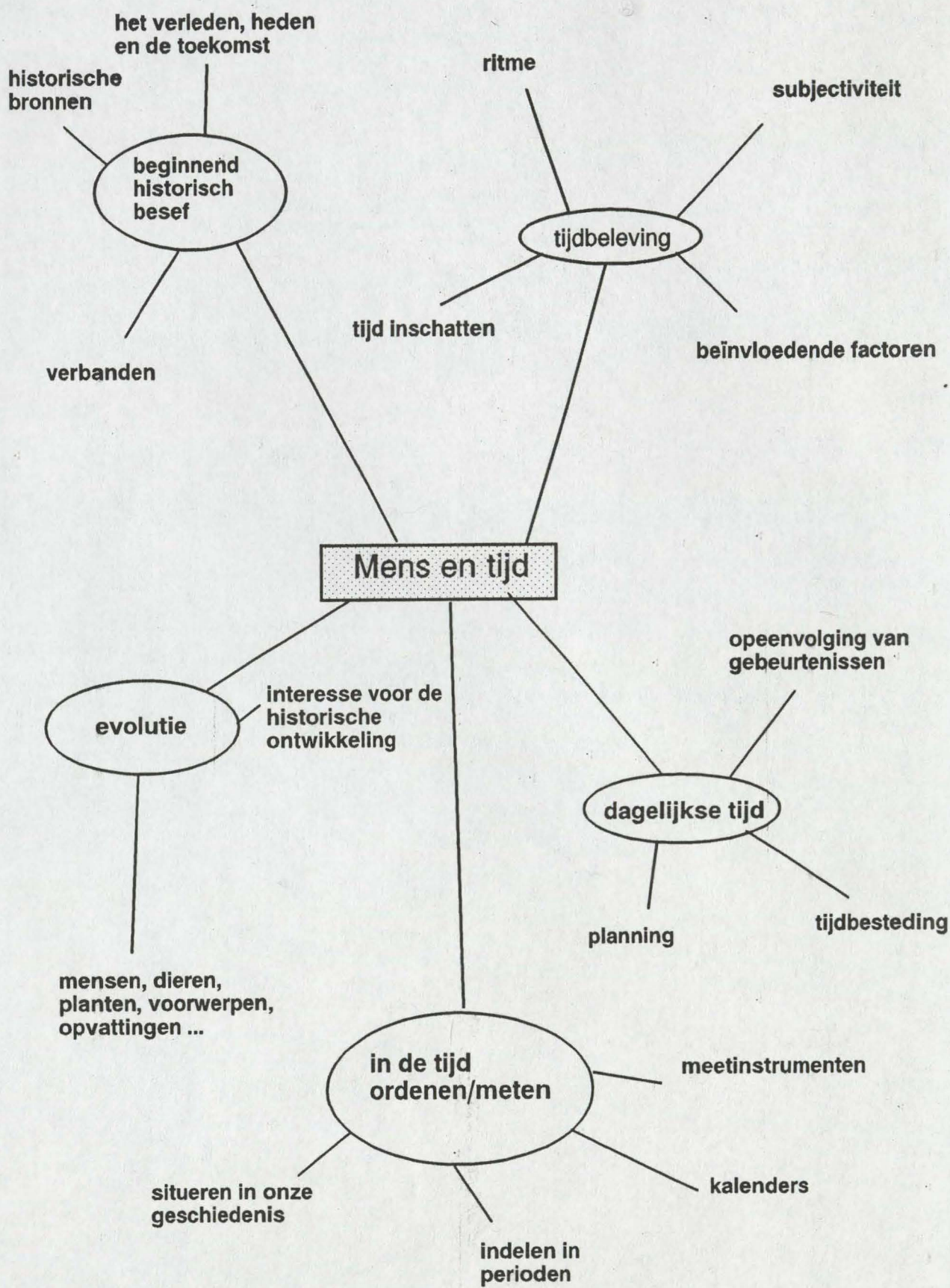




	jk	ok	1 - 2	3 - 4	5 - 6
7.22 Kinderen kunnen in gebruiksvoorwerpen de toepassing herkennen van natuurkundige principes.					
Dat houdt in dat ze:					
- vertrouwd geraken met het natuurkundig aspect van bv. zuignappen, hefboomen, verbonden vaten, gesloten stroomkringen, spiegels, statische elektriciteit, luchtdruk, ...				-----	=====
- ...					
<b>De aardbol</b>					
7.23 Kinderen hebben een voorstelling van de planeet waarop ze leven,					
Dat houdt in dat ze:					
- ruimtefoto's van de planeet aarde herkennen en er kunnen over vertellen,			-----	=====	
- weten dat de aarde is samengesteld uit een korst, continenten en oceanen, met daarrond een atmosfeer en daarbinnen een taaie vloeibare kern,					=====
- weten dat de aarde diverse landschappen vertoont (woestijnen, gebergte, regenwouden, ...)					=====
7.24 Kinderen ervaren en zien in dat het weer kan verschillen naar plaats en tijd.					
Dat houdt dat ze:					
- verschillende weersomstandigheden - als ze zich voordoen - gericht kunnen waarnemen, vergelijken, benoemen en er een visuele voorstelling bij maken, (*)	-----				
- de weersgesteldheid die zich op een bepaald moment voordoet, kunnen beschrijven (wat betreft temperatuur, neerslag, windsnelheid, windrichting, bewolking), (*)		-----	-----	=====	
- op een bepaald moment en over een beperkte periode de weersgesteldheid (qua temperatuur, neerslag, windsnelheid, bewolking) kunnen meten, (*)			-----	-----	=====
- weerberichten en -grafieken van verschillende plaatsen of verschillende tijdstippen kunnen vergelijken.				-----	=====
Zie ook leerplan Wiskunde.					
7.25 Kinderen zien in dat het weer de leefgewoonten van mensen beïnvloedt.					
Dat houdt in dat ze:					
- verschillende weertypes kunnen onderscheiden zoals vorst, mist, ijzel, hittegolf, storm, ...		-----			
- voorbeelden kunnen geven van de invloed van het weer op de kledij, het verkeer, de dagindeling, ... (*)					=====

jk	ok	1 - 2	3 - 4	5 - 6
<b>7.26 Kinderen zien in dat er verschillende klimaten zijn en kunnen het verband illustreren tussen de leefgewoonten van mensen en het klimaat waarin ze leven. (*)</b>				
Dat houdt in dat ze:				
<ul style="list-style-type: none"> <li>- weten dat er koude, warme, gematigde en droge klimaten zijn,</li> <li>- voorbeelden kunnen geven van de invloed van een bepaald klimaat op de kledij, de woningbouw, de dagindeling, ...</li> </ul>				
<b>De aarde in de kosmos</b>				
<b>7.27 Kinderen beseffen dat de aarde een element is van de kosmos.</b>				
Dat houdt in dat ze:				
<ul style="list-style-type: none"> <li>- hun bewondering en verwondering tonen voor het onmetelijke van de kosmos, de sterren, voor de verwezenlijkingen van de ruimtevaart,</li> <li>- kunnen aantonen hoe de aarde om haar as beweegt en dat ze dat in verband kunnen brengen met dag en nacht, (*)</li> <li>- kunnen aantonen hoe de aarde, de zon en de maan ten opzichte van elkaar bewegen en dat ze dat in verband kunnen brengen met maanden en seizoenen. (*)</li> </ul>				





## 4.8 Mens en tijd

"Zolang de aarde bestaat, blijft er zaaitijd en oogsttijd, koude en hitte, zomer en winter, dag en nacht. Nooit houdt dit op"  
(Genesis, 8, 22)

### Het begrip tijd

Met het woord tijd kunnen we veel kanten uit. *De levenstijd* van mensen is de vliedende tijd die ons ontglipt en niet meer ongedaan gemaakt kan worden en de toekomst die we met hoop en vrees tegemoet zien. *De kosmische tijd omhult ons*: de kringloop van de etmalen, seizoenen, jaren, de geschiedenis van de kosmos. *De biologische tijd* verbindt levenstijd en kosmische tijd met elkaar: aandachtsritmes gedurende de dag, stofwisselingsritmes, het ritme van slapen en waken, hormonale ritmes enz.

Dwars door die indeling loopt nog een tweede onderscheid. *De lineaire tijd* is de tijd met de richtingspijl, die verwijst naar de toekomst en naar het verleden. *De cyclische tijd* verwijst naar kringlopen in de kosmos, naar bioritmes, maar ook naar cyclische veranderingen in de natuur, in een mensenleven, in de geschiedenis.

### Tijdbeleving

Wat moeten we met al die tijdsbegrippen in de basisschool? We zullen zeker tijd maken om kinderen te laten ervaren en uiten dat er *subjectieve verschillen* zijn in tijdbeleving, op basis van allerlei *beïnvloedende factoren*. Daarbij hoort ook het leren *inschatten van tijd* en het besef dat tijd vaak een *ritmisch karakter* heeft.

### Dagelijkse tijd

Daarnaast moet er ook veel aandacht worden besteed aan de dagelijkse tijd. Dat houdt zowel het besef in dat hun leven een *opeenvolging van gebeurtenissen* is als het inzicht dat er in de dagelijkse *tijdsbesteding* van mensen verschillen en gelijkenissen zitten. Nog belangrijker is wellicht het zorgvuldig kunnen omgaan met de dagelijkse tijd, d.w.z. een *planning* kunnen maken in de tijd en zich daaraan houden.

### In de tijd ordenen/meten

In de tijd ordenen en meten is een ander belangrijk facet van deze dimensie. Dat betekent onder meer dat kinderen bewust worden van het feit dat ze tijd op verschillende manieren kunnen meten, dat ze een aantal *tijdmeetinstrumenten* leren hanteren, dat ze vaardig leren omgaan met verschillende *kalenders*. Het betekent ook dat kinderen in de tijd kunnen ordenen, onze *Europese geschiedenis* in een aantal *grote perioden* kunnen opdelen, een aantal gebeurtenissen, figuren, gebruiksvoorwerpen, samenlevingsvormen, uitvindingen, ... *binnen die perioden* kunnen situeren. Het betekent zeker dat ze kunnen illustreren dat die periodisering alleen geldt voor Europa.

### Evolutie

Ten slotte dienen we kinderen ook gevoelig en *nieuwsgierig* te maken voor het feit dat alles *evolueert* in de tijd: *mensen, dieren, planten, voorwerpen, opvattingen,...* Samen met hen zoeken we naar een aannemelijke verklaring van die evoluties.

### Beginnend historisch besef

Het ontwikkelen van een beginnend historisch besef, de bewustwording dat er *naast een heden ook een verleden en een toekomst* is, sluit daar nauw bij aan. Dat houdt ook in dat kinderen *verbanden* leren zien *tussen historische verschijnselen en de tijdsomstandigheden*. We moeten hen er daarbij wel attent op maken dat mensen kennis nemen van het verleden via *bronnen* die vaak onvolledig of beperkt zijn.





	jk	ok	1 - 2	3 - 4	5 - 6
8.8 Kinderen zien in dat tijd op verschillende manieren gemeten kan worden en kunnen een aantal tijdmeetinstrumenten hanteren.					
Dat houdt in dat ze:					
- ervaren dat volwassenen de tijd aflezen van een klok, ...	-----				
- een zandloper kunnen hanteren,		-----			
- een wijzeruurwerk, een digitale klok, een stopwatch, een minutenteller, ... kunnen hanteren,			-----		
- ...					
Zie ook leerplan Wiskunde.					
8.9 Kinderen kunnen vaardig omgaan met verschillende kalenders.					
Dat houdt in dat ze:					
- een kalender kunnen gebruiken om gebeurtenissen uit het eigen leven in de tijd te situeren, (*)		-----			
- verschillende soorten kalenders functioneel kunnen gebruiken (*):					
. aanwezigheidskalender,	-----				
. verjaardagskalender,					
. weerkalender,					
. kalender van het burgerlijk jaar,					
. kalender van het kerkelijk jaar,					
- de tijd tussen twee gebeurtenissen met een kalender correct kunnen bepalen, (*)			-----		

**8.10 Kinderen kunnen in de tijd ordenen en zowel hun eigen als de Europese geschiedenis in perioden indelen.**

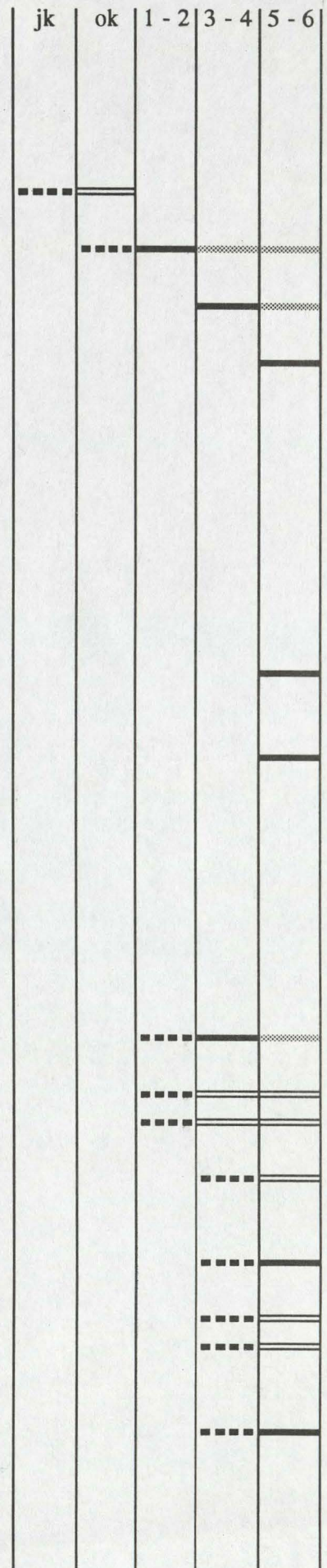
Dat houdt in dat ze:

- een beperkt aantal vaste gebeurtenissen in het verloop van hun dag in een juiste volgorde kunnen aangeven, (\*)
- belangrijke gebeurtenissen of ervaringen uit het eigen leven chronologisch kunnen ordenen en indelen in periodes, (\*)
- hun afstamming kunnen reconstrueren tot twee generaties terug, (\*)
- de indeling van de Europese geschiedenis in volgende perioden kennen (\*):
  - . de oudste tijden (tot ca. 800 v.C.),
  - . de tijd van Grieken en Romeinen of de Oudheid (van ca. 800 v.C. tot ca. 500 n.C.),
  - . de tijd van burchten en steden of de Middeleeuwen (van ca. 500 tot ca. 1500),
  - . de tijd van vorsten en ontdekkingen of de nieuwe tijd (van ca. 1500 tot ca. 1800),
  - . de tijd van de volkeren of de nieuwste tijd (van ca. 1800 tot 1945),
  - . de eigen tijd (vanaf 1945),
- die perioden in de juiste volgorde kunnen opnoemen, (\*)
- in voorbeelden ontdekken dat die periodisering alleen geldt voor Europa door enkele elementen uit de wereldgeschiedenis (bv. Egypte/Maya-cultuur) binnen die perioden te situeren,

**8.11 Kinderen kunnen de eeuwenband en een tijdband van de grote perioden in de Europese geschiedenis functioneel gebruiken.**

Dat houdt in dat ze op de eeuwenband of tijdband:

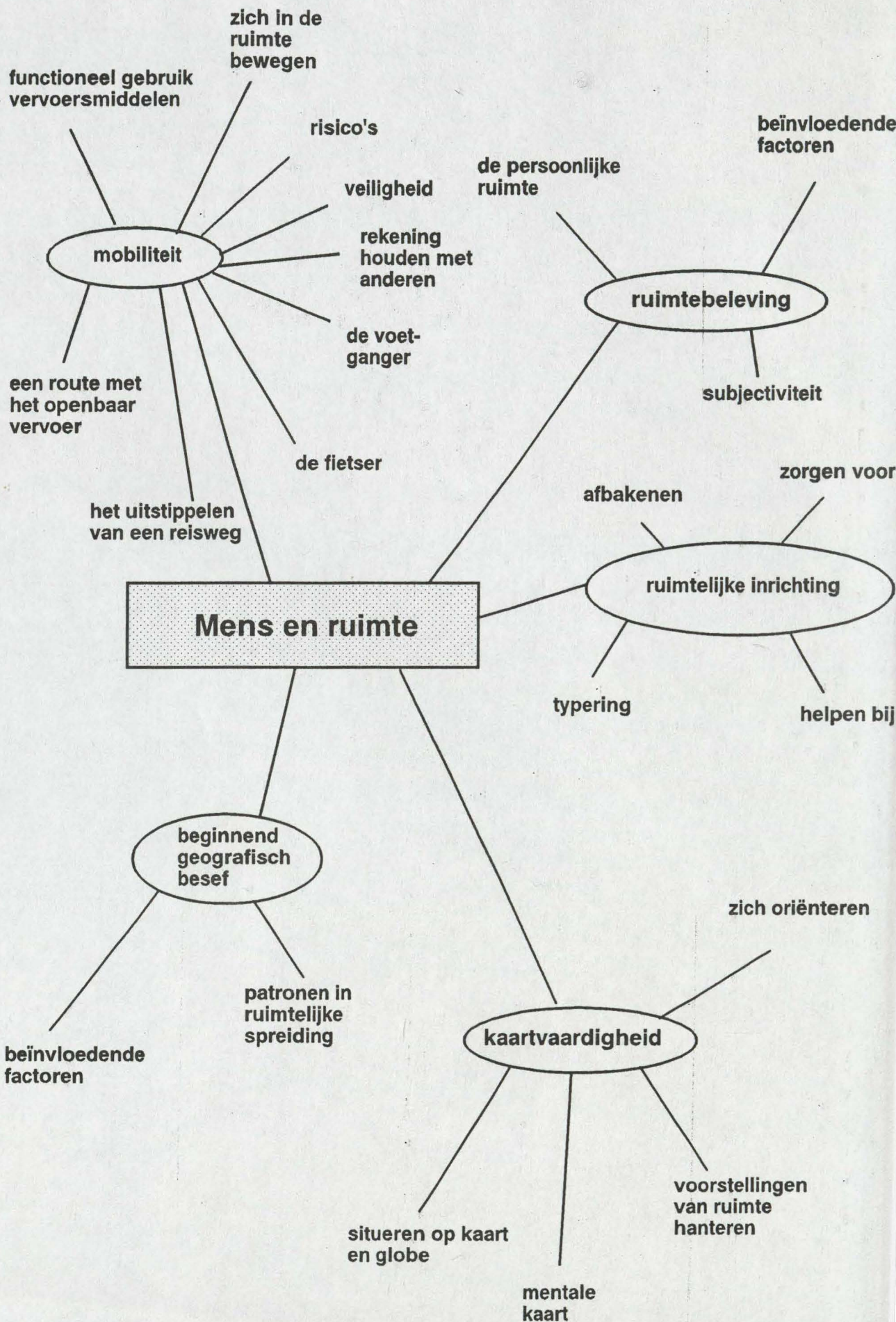
- een aantal belangrijke economische en sociale samenlevingsvormen, gebeurtenissen, objecten, figuren, gebouwen, fenomenen, ... kunnen situeren, onder andere:
  - . duidelijke historische elementen in hun omgeving, (\*)
  - . uitvindingen als het schrift, de stoommachine, de film, radio, televisie, ...
  - . vervoermiddelen als kar, trein, vaartuigen, vliegtuigen, ...
  - . nomadische, agrarische, industriële, ... samenlevingsvormen,
  - . gebeurtenissen als de Guldensporenslag, de Franse Revolutie, de onafhankelijkheid van België, Eerste en Tweede Wereldoorlog, ... (\*)
  - . ontdekkingen, zoals die van Amerika, van planeten, van radioactiviteit, van AIDS, ...
  - . fenomenen als kinderarbeid, pest, migratie, slavernij, ...
  - . (lokale) historische figuren uit de politieke, religieuze, wetenschappelijke, kunst-, ... wereld voor zover ze hier voor ons van belang waren of zijn, (\*)
- ...



## EVOLUTIE

	jk	ok	1 - 2	3 - 4	5 - 6
8.12 Kinderen zien in dat mensen, dieren, planten, objecten, opvattingen, structuren, ... evolueren in de tijd. (*)					
Dat houdt in dat ze:					
- hun eigen evolutie kunnen 'lezen' op foto's van henzelf uit de baby-, peuter-, kleuter- en lagere schooltijd,		-----	-----	-----	-----
- met voorbeelden kunnen aantonen dat dieren en planten evolueren in de tijd,	-----	-----	-----	-----	-----
- met voorbeelden kunnen aantonen hoe dagelijkse gebruiksvoorwerpen, kleding, gebouwen, in de tijd evolueren,			-----	-----	-----
- vaststellen en uiten dat mensen nu andere gewoonten en gebruiken hebben dan vroeger,				-----	-----
- inzien dat de producten die er nu zijn, er niet altijd waren,				-----	-----
- weten dat door de evolutie van de techniek het leven van mensen verandert,			-----	-----	-----
- kunnen vaststellen en uiten hoe hun levenswijze gelijkenissen en verschillen vertoont met die van kinderen uit vroegere perioden,				-----	-----
- een aannemelijke verklaring kunnen geven voor vastgestelde evoluties.				-----	-----
8.13 Kinderen zijn nieuwsgierig naar de historische ontwikkeling van planten, dieren, mensen, voorwerpen, systemen, actuele toestanden. (*)					
Dat houdt in dat ze:					
- vragen stellen bij en actief op zoek gaan naar de voorgeschiedenis van hedendaagse fenomenen als ontspanning en vrije tijd, arbeid, speelgoed, communicatie, samenlevingsvormen, feesten, woningbouw, ...		-----	-----	-----	-----
- overblijfselen van vroeger opsporen in hun omgeving,		-----	-----	-----	-----
- ...					





## 4.9 Mens en ruimte

*"Rijkt uw begrip zo ver als de diepte der aarde? Vertel het, indien gij dit alles weet!"*  
(Het boek Job)

### Het begrip ruimte

Ruimte is een begrip met veel betekenissen: de objectieve ruimte, de *meetruimte*, de kosmos waarin de aarde zich bevindt en op die aarde de plek waar de mens woont en werkt. Een andere keer wordt het begrip ruimte gebruikt om er een afgebakend gebied mee aan te duiden dat men beleeft (bv. veilig, gezellig) en waardeert: de *beleefde* of subjectieve *ruimte*. Voor kinderen is de beleefde ruimte primair en wordt de meetruimte daar a.h.w. uit afgeleid.

### Ruimtebeleving

Ruimtebeleving is dan ook een belangrijk aspect van deze bestaansdimensie en wordt *beïnvloed door vele factoren*. Daarbij gaat het zeker om de ervaring dat elke ruimte een indruk oproept of nalaat en dat verschillende mensen eenzelfde ruimte ook verschillend, d.w.z. *subjectief* beleven. Vaststellen dat ieder mens een zekere fysieke veiligheidszone tegenover anderen wil bewaren, de zogenaamde *persoonlijke ruimte*, hoort daar ook bij.

### Ruimtelijke inrichting

Het bewust beleven van een ruimte leidt vaak tot een gevoel van verbondenheid. Dat is een goede basis om kinderen te leren *zorg dragen voor* zowel natuurlijke als gecreëerde *ruimten* waarin ze verblijven en om aandacht te leren besteden aan de *inrichting* ervan. We leren hen dan ook inzien dat een landschap kan worden *getypeerd als overwegend landelijk, stedelijk, toeristisch en/of industrieel*. Ze zullen daarbij vaststellen dat mensen ruimtes vaak *afbakenen met behulp van grenzen*.

### Kaartvaardigheid

Kinderen moeten ook met de voorstelling van de ruimte kunnen werken, kaartvaardig worden. Dat houdt naast een vlotte *oriëntatie* in de ruimte ook in dat kinderen diverse *voorstellingen van de ruimte* kunnen hantieren. Kaartvaardigheid betekent eveneens een voorstelling in het hoofd hebben van een aantal plattegronden en kaarten (*mentale kaart*), en een aantal plaatsen, gebeurtenissen kunnen *situëren op kaart of globe*.

### Beginnend geografisch besef

Die analyse van kaarten en plattegronden leidt tot een eerste geografisch besef, m.a.w. het inzicht dat er *typische patronen* bestaan in ruimtelijke spreiding (wat? waar?) van allerlei fenomenen. Zoeken naar aannekelijke verklaringen voor die spreiding (waarom daar (zo)?) maakt kinderen bewust van *beïnvloedende factoren*. Daarbij zal men oog hebben voor zowel socio-culturele elementen als invloeden uit andere bestaansdimensies.

### Mobiliteit

Omdat alles en iedereen *zich in een of andere ruimte bevinden* en zich daarin geregeld *bewegen*, worden ook kinderen geconfronteerd met het fenomeen verkeer of mobiliteit.

Dat verkeer houdt altijd *risico's* in. We leren kinderen *zich op een verantwoorde wijze bewegen en rekening houden met andere gebruikers* van een zelfde ruimte. Dat betekent dat ze zich moeten ontwikkelen tot vaardige *voetgangers* en *fietsers*.

Mobiel zijn houdt tevens in dat kinderen zelf *een reisroute* kunnen *uitstippelen*, eventueel met het *openbaar vervoer*, en dat ze *beseffen dat vervoermiddelen functioneel kunnen gebruikt worden*.















**9.19 Kinderen ontwikkelen een verantwoord en vaardig fietsgedrag.**

Dat houdt in dat ze:

- een veilige fiets gebruiken,
- als fietser vaardig rechts en links kunnen afslaan,
- als fietser veilig kunnen voorbijrijden en inhalen.

**9.20 Kinderen kunnen een te volgen reisweg uitstippelen, aan elkaar beschrijven en de afstand ervan berekenen.**

Dat houdt in dat ze:

- de te volgen weg tussen twee plaatsen in de eigen omgeving kunnen beschrijven en aanduiden op een plattegrond, (\*)
- de reisweg tussen twee plaatsen kunnen beschrijven en berekenen aan de hand van een wegenkaart. (\*)

Zie ook leerplan Wiskunde

**9.21 Kinderen kunnen een eenvoudige route uitstippelen met het openbaar vervoer. (\*)**

Dat houdt in dat ze:

- de betekenis kennen van pictogrammen, (pijl, uitgang, toilet, ...), (\*)
- de mededelingen op dienstregelings- en andere borden in functie van hun reisweg correct kunnen interpreteren,
- een dienstregeling, bv. een spoorboekje, kunnen gebruiken.
- ...

**9.22 Kinderen beseffen dat vervoermiddelen functioneel kunnen gebruikt worden.**

Dat houdt in dat ze:

- voor- en nadelen van verschillende vervoermiddelen (fiets, trein, te voet, ...) kunnen opnoemen en vergelijken, (\*)
- zelf kunnen aangeven welk vervoermiddel het meest geschikt is voor een verplaatsing,
- zelf tips kunnen geven om vervoersproblemen op te lossen,
- de belangrijkste gevolgen van het groeiende autogebruik kennen. (\*)

jk	ok	1 - 2	3 - 4	5 - 6
	-----	=====	=====	=====
		-----	-----	-----
-----	=====	=====	=====	=====
				=====
				-----
				=====
				=====
				=====
				=====
				=====



## 5 Hoe pakken we dat aan?

### 5.1 Organisatie op schoolniveau

Wereldoriëntatie is geen zaak van de individuele leerkracht alleen, maar van het hele team. Dat bleek duidelijk in paragraaf 3.3 waar we de beginsituatie van de school bespraken. Om een degelijk en samenhangend aanbod te doen is een goede planning nodig over de hele basisschool heen.

#### Schoolwerkplanning

Zo'n coherent aanbod kun je als team ontwikkelen door samen klasoverschrijdende afspraken te maken en opties te nemen. Voor wereldoriëntatie is dat bijzonder betekenisvol omdat dit leerplan meer open is dan vele andere. Dat komt ondermeer tot uiting door de vele suggesties of tussendoelen. Die lichten het overgrote deel van de doelen toe. Die tussendoelen zijn niet per leerjaar, maar per leeftijdsgroep geformuleerd. Sommige moeten de kinderen volledig beheersen in een bepaald leerjaar of graad. Andere worden geleidelijk opgebouwd en nog andere komen slechts occasioneel aan bod of worden verder geïntegreerd en verdiept (zie de codes in hoofdstuk 4). Wil een team planmatig en gestroomlijnd werken, dan maakt het best afspraken en neemt het gezamenlijk beslissingen.

We denken aan:

- criteria voor de keuze van thema's en projecten,
- de planning van thema's en projecten en van de meer cursorische leerinhouden over de leerjaren heen,
- de uitwerking van thema's en projecten in parallelklassen, in gemengde leeftijdsgroepen of in heel de school,
- de gevarieerde invulling van eenzelfde thema dat in verschillende leeftijdsgroepen aan bod komt,
- de planning van wereldoriënterende activiteiten in het weekrooster, waarbij minimaal een kwart van de onderwijstijd wordt besteed aan de realisering van de doelen voor wereldoriëntatie,
- de uitbouw van een documentatiecentrum waarin ook een inventaris van uitgewerkte thema's en projecten te vinden is,
- de inventarisering van (interculturele) levensverhalen en kinderboeken die nodig zijn om de meer sociale aspecten van wereldoriëntatie (mens en medemens; mens en zingeving; mens en samenleving) aan de orde te kunnen stellen,
- de ontwikkeling van een 'omgevings'boek van de school om het programma wereldoriëntatie voldoende te kunnen afstemmen op de eigen schoolcontext (typische gebouwen en groen in de omgeving van de school, verkeerssituatie, handel en nijverheid, beroepen van de ouders, sociale en culturele achtergrond van de kinderen, plaatselijke gewoonten, taalgebruik, enz.): Wat doe je bv. als team in een buurt waar nauwelijks groen of vrijwel geen historische littekens zijn?
- het presenteren van thema's en projecten aan andere klassen en ouders,
- de rol van handboeken en andere media binnen wereldoriëntatie,
- stappen die een team zet om thematisch werken in te voeren,
- ...

Al die afspraken moeten ertoe leiden dat er een *verticale samenhang* ontstaat in het (wereldoriëntatie-)aanbod vanaf het begin van de kleuterschool tot aan het einde van de lagere school.

## Samenwerken met ouders

Belangrijk inzake wereldoriëntatie is ook de *samenwerking met de ouders*.

Enerzijds kunnen vele ouders vanuit hun functie, hun beroep of hun hobby een inhoudelijke bijdrage leveren aan wereldoriëntatie-activiteiten. Of ze kunnen bovendien nuttige en bruikbare steun verlenen. Zo kunnen ouders een goed functionerend documentatiecentrum helpen opzetten en beheren. Ze kunnen groepjes kinderen mee begeleiden bij een exploratietocht naar bos of heide, enz. Voorwaarde is natuurlijk dat er vooraf met de ouders wordt overlegd en afgesproken.

Anderzijds kan wereldoriëntatie ook drempels verlagen voor ouders die anders moeilijk in de school komen. Denk maar aan allerlei activiteiten zoals de voorstelling van een thema of project tijdens een forum, een tentoonstelling, een toneelstukje, een interculturele gebeurtenis, ... Zulke gelegenheden brengen ouders doorgaans makkelijk voorbij de schoolpoort.

## 5.2 Didactische principes

### Krachtige leeromgevingen

Afspraken op schoolniveau alleen volstaan echter niet. Het is meestal de individuele leerkracht die de doelen en leerinhouden in 'goede klaspraktijk' vertaalt.

En dat het liefst in 'krachtige leeromgevingen'.

We bedoelen dan leersituaties die sterk uitdagend zijn zoals veel doe-activiteiten, probleemsituaties die aangepast zijn aan het niveau, leerrijke inhouden, ... Bij zulke leeromgevingen voelen kinderen zich maximaal betrokken.

Krachtige leeromgevingen hebben te maken met enkele didactische principes: een zorgvuldige keuze van thema's en projecten, van werkelijkheidsnabije situaties, een ruime zorgbreedte en aandacht voor horizontale en verticale verbanden. Die gelden dan ook voor wereldoriëntatie. We lichten elk van deze principes toe.

### Kies zorgvuldig thema's en projecten

### Hou rekening met de kinderen...

Bij de keuze van thema's en projecten hou je als leerkracht zeker *rekening met de beginsituatie van de kinderen*. (cf. paragraaf 3.1)

Enerzijds kun je vrij makkelijk een inventaris opmaken van wat de kinderen van je klas bezighoudt. Denk maar aan wat er te rapen valt in kringgesprekken, observaties enz. Anderzijds ken je na een aantal jaren klaspraktijk de terugkerende interessevelden zoals sinterklaas, heksen, carnaval, bang zijn.

Dat betekent niet dat je de spontane belangstelling van de kinderen als enig criterium neemt.

Daardoor zou de leefwereld van het kind beperkt worden tot zijn directe leefomgeving. Met wereldoriëntatie willen we de leefwereld van kinderen uitbreiden.

Zo is het thema 'lijden en dood' een belangrijk aspect van de leefwereld ook al worden niet alle kinderen er direct mee geconfronteerd. Toch komt dat thema in wereldoriëntatie ter sprake. Kindgericht werken betekent dus niet dat we alleen zouden uitgaan van de belangstelling en de behoeften die kinderen zelf aangeven. Vaak is er zelfs een tegenstelling tussen wat kinderen op een bepaald ogenblik verlangen en wat hun objectieve belangen en behoeften op langere termijn zijn.

Zo zullen we vanuit de bestaansdimensie 'mens en samenleving' niet zozeer ingaan op het verlangen van de kinderen om zoveel mogelijk te consumeren, maar stellen we ons tot doel ze bewust te leren omgaan met bijvoorbeeld reclame en tv-kijken.

#### en met je eigen rol als leerkracht

Het komt er eveneens op aan dat je als leerkracht *kinderen bewuster maakt van hun ervaringen en die ervaringen thematiseert*. Zicht krijgen op de werkelijkheid lukt kinderen immers vaak maar als ze deskundige hulp krijgen om hun belevingswereld te verruimen. Als er iemand is die ze de dingen uitlegt en hun ervaringen helpt ordenen. Leerkrachten zijn daarbij ervaren gidsen.

#### Kies rijke thema's

Het is nodig thema's te kiezen die rijk genoeg zijn, die wat om het lijf hebben. Zulke thema's voldoen aan volgende criteria:

- in het thema komen onderwerpen aan bod die we belangrijk vinden voor de kinderen doordat ze een duidelijke relatie hebben met actuele en/of toekomstige ervaringen of leefsituaties,
- kinderen vinden het thema belangrijk voor zichzelf,
- het thema heeft pedagogische kwaliteiten doordat het de gelegenheid biedt een aantal waarden bespreekbaar te maken,
- het thema kan makkelijk gekoppeld worden aan doelen uit verscheidene, maar niet altijd dezelfde bestaansdimensies van het leerplan.

#### Werk exemplarisch

Zorgvuldig kiezen betekent dat je als leerkracht de leerinhouden uitzuivert, minder overladen maakt en niet al te zeer bekommerd bent om de inhoudelijke volledigheid van het aanbod. *Exemplarisch leren* aan de hand van een aantal goedgekozen voorbeelden is de stelregel.

Het doet er bijvoorbeeld niet toe welk productieproces je in de bestaansdimensie 'mens en levensonderhoud' reconstrueert. Of het nu de reeks is 'van boom tot tafel' of 'van koe tot hamburger' maakt in feite niet veel uit. Als je er maar voor zorgt dat basisbegrippen als grondstoffen, arbeidsdeling, bewerkingen, handelingsvoorschriften (recepten) exemplarisch aan bod komen. En dat je de transfer van die inzichten naar andere situaties uitdrukkelijk onder de aandacht brengt.

Zo werk je in de derde graad een aantal thema's of projecten uit die sterk historisch gekleurd zijn, nadat het historisch referentiekader in het begin van het vijfde leerjaar is aangebracht (zie ook paragraaf 2.3). Thema's of projecten zoals ontdekkingen, kastelen of Indianen bieden kinderen de gelegenheid om kennis te maken met de specifiek historische denkwijze en aanpak. Let er dan wel op dat niet steeds dezelfde samenlevingsvorm aan bod komt. Waar mogelijk bied je kinderen ook gelegenheid om waarneembare overblijfselen van de behandelde periode te observeren, bij voorkeur enkele in eigen streek.

Een gelijkaardige werkwijze kun je volgen om in de derde graad een aantal thema's of projecten uit te werken die sterk geografisch getint zijn zoals 'Mensen in andere klimaten en/of in vreemde landschappen'.

Je kiest daarvoor een contrasterende streek in eigen land, een contrasterend land uit Europa en één uit een ander werelddeel. Dat is nuttig om de kinderen kennis te laten maken met de specifieke geografische denkwijze en aanpak.

Zowel in de historische als in de geografische benadering gaat het vooral om het in beeld brengen van de leefwijze van mensen in andere landen en andere tijden. Door vragen te beantwoorden als:

Hoe voorzien ze in hun levensonderhoud? Hoe gaan ze met elkaar om? Hoe geven ze zin aan hun leven? Hoe gaan ze om met regels, macht en gezag? Hoe gaan ze om met de ruimte, de tijd, de natuur? Welke technische oplossingen bedenken ze? Hoe geven ze uiting aan hun verlangen naar schoonheid en harmonie?

### Gericht op leren leren

Rijke thema's bieden ook veel *kansen tot leren leren*. Leren leren heeft er in de eerste plaats mee te maken dat kinderen een ingesteldheid ontwikkelen, een houding waarbij ze eropuit zijn voortdurend te leren van hun omgeving. Vooral het leren stilstaan bij en nadenken over het eigen handelen en de eigen mogelijkheden is hier cruciaal. Bijvoorbeeld een leerling die denkt: Ik vermoed dat er een verband is tussen een aantal verschijnselen, dus ga ik dat ook toetsen. Of een leerling die denkt: Ik ben nogal een smeerpoes, dus doe ik niet alleen een schort aan bij het schilderen, maar rol ik ook mijn mouwen op.

Een ander facet van leren leren, het leren studeren van (tekstueel) materiaal, kan in de hogere leerjaren binnen wereldoriëntatie een functionele toepassing krijgen.

### Kies werkelijkheidsnabije situaties

### Stel de beleving centraal

Werkelijkheidsnabij onderwijs betekent dat je als leerkracht de *beleving* van kinderen *centraal* stelt. Dat houdt in: eerst verwonderen, ervaren, waarnemen, meemaken, doen, onderzoeken. Dan reflecteren en synthetiseren. En ten slotte overgaan tot een afronding die eventueel kan uitmonden in een actie of een engagement.

Werkelijkheidsnabij onderwijs confronteert kinderen daarom zoveel mogelijk met reële objecten, situaties en mensen. Het liefst in hun natuurlijke omgeving: dieren, planten, maar ook mensen, zoals een kunstenaar in zijn atelier, een tandarts in zijn kabinet.

Werkelijkheidsnabij zijn kun je ook bereiken door kinderen in contact te brengen met *levensverhalen* die gaan over zaken, gebeurtenissen of ontwikkelingen die ze in hun *verbeelding* kunnen koppelen aan vergelijkbare aspecten uit hun onmiddellijke leefwereld. Denk bijvoorbeeld aan verhalen die zich afspelen in andere tijden of in verre landen. Ook met interculturele teksten kunnen ze hun belevingswereld verruimen.

### Ga uit van realistische situaties

Werkelijkheidsnabij betekent ook dat wereldoriëntatie er altijd op gericht is dat kinderen kunnen leren in *realistische situaties*. Dat zijn door de band genomen situaties waarin een beroep wordt gedaan op verscheidene vaardigheden tegelijkertijd. Als een kind bijvoorbeeld meer wil weten over de werking van een verwarmingsinstallatie, zal het een echte verwarmingsinstallatie gericht moeten kunnen waarnemen, contact opnemen met en uitleg vragen aan een verwarmingstechnicus (sociale vaardigheden en mondelinge taalvaardigheid), tekeningen interpreteren, teksten doornemen (begrijpend lezen) enz.

We moeten er in de basisschool voortdurend op bedacht zijn dat principe goed voor ogen te houden. Dat betekent dat je als leerkracht:

- zoekt naar aansluiting bij ervaringen en leefsituaties van de leerlingen en/of een leeromgeving schept waarin kinderen nieuwe levenservaringen kunnen opdoen,
- bewustgemaakte of nieuwe ervaringen, verdiept en uitbreidt,
- kinderen helpt inzicht te krijgen in de betekenis van hun ervaringen,
- ze helpt zich bewust te worden van de waarde van die ervaringen,
- ze helpt kennis en vaardigheden te verwerven die nodig zijn om vanuit de opgedane en bewustgemaakte ervaringen zelfstandig te denken en te handelen in eigen leefsituaties,
- die ervaringen koppelt aan de na te streven en te bereiken doelen van het leerplan, zowel aan die voor de eigen leeftijdsgroep, als die voor ander leeftijdsgroepen.

### **Mik op een brede zorg**

Daarmee wordt bedoeld: hou zoveel mogelijk rekening met het ontwikkelings tempo, de individuele mogelijkheden en achtergrond van elke leerling. Dat kunnen we realiseren door een veilig klimaat te scheppen, aandacht te hebben voor een positieve sfeer en door te differentiëren.

### **Een veilig klimaat**

Dat betekent in de eerste plaats dat je als leerkracht in de klas een *veilig klimaat* schept. Dat is ervoor zorgen dat ieder kind zich emotioneel wel voelt omdat dat een basisvoorwaarde is voor ontwikkeling. Een kwestie van omgangsstijl in klas en school zou je denken. Ongetwijfeld, maar wereldoriëntatie kan ook inhoudelijk bijdragen tot dat emotioneel welzijn van de kinderen. Zo let je er als leerkracht op dat de aangeboden inhouden voldoende herkenbaar zijn voor alle leerlingen, als je echt rekening wilt houden met hun thuisomgeving. Door expliciet aandacht te besteden aan interculturele aspecten bijvoorbeeld kun je in een klas het wederzijds begrip bevorderen tussen kinderen met een verschillende sociale of etnische achtergrond. De meer technische benadering van onderwerpen als 'Hout' of 'Hier brandt de lamp!' kan leerlingen die het in andere leergebieden moeilijk hebben, toch het besef geven dat ze niet zo dom zijn. Kinderen uit gezinnen waar nog genoten kan worden van eenvoudige alledaagse dingen, kunnen ervaren dat ze 'geestelijk' rijk zijn.

### **Met aandacht voor sfeer**

De *sfeer* in een klas of school draagt bij tot een krachtige leeromgeving, waar veel dynamisch-affectieve doelen aan bod kunnen komen.

Die sfeer wordt positief beïnvloed door werkvormen en leeractiviteiten die veel mogelijkheid tot interactie inhouden. Scholen die functioneren als echte kleine gemeenschappen (mini-samenlevingen), streven zulke dynamisch-affectieve doelen dagelijks na.

## Differentiatie

Wil je als leerkracht tegemoetkomen aan sterke verschillen in de ontwikkeling bij kinderen, dan dien je ook in je wereldoriëntatie-activiteiten te *differentiëren*. Dat betekent dat de leerweg niet voor elk kind dezelfde hoeft te zijn. Je kunt differentiëren op het vlak van de capaciteiten door bijvoorbeeld kleuters na een waarneming over 'Trouwen', de keuze te laten tussen bruid of bruidegom spelen in de verkleedhoek, trouwfoto's uit tijdschriften 'lezen' en selecteren in de leeshoek, een groepsschilderij maken over een trouwfeest enz.

Wie het thema 'Wonen in een middeleeuwse stad' aansnijdt, kan sommige kinderen prenten laten bestuderen, terwijl andere er een tekst over lezen of er een toneeltje over opvoeren.

Binnen eenzelfde thema kun je ook differentiëren naar interesse: sommige kinderen houden zich bezig met de architectuur en het leven van mensen in burchten, andere bestuderen hetzelfde in abdijen, houten stadswoningen of gildehuizen.

Je kunt ook differentiëren naar tempo of doel.

Moeilijk lerende kinderen krijgen meer tijd om de basisvaardigheden te verwerven. Begaafde leerlingen mogen zich uitleven in meer en/of moeilijker opdrachten (bv. werken aan een zelfstandig werkstuk i.v.m. de kat, het ziekenhuis, oude munten, carnaval, fotografie, ...).

### Zorg voor horizontale en verticale verbanden

#### Horizontale verbanden binnen wereldoriëntatie

...

*Horizontale verbanden* kunnen worden gelegd binnen wereldoriëntatie zelf. Het spreekt vanzelf dat in de behandeling van een thema of project meerdere bestaansdimensies tegelijkertijd aan de orde komen. Dat komt tegemoet aan het principe van multiperspectiviteit. Sommige thema's zullen één bepaalde bestaansdimensie wat centraler stellen. Bijvoorbeeld een thema over kunst (dimensie 'Mens en het muzische'), maar ook dan is een aanvulling met doelen uit andere bestaansdimensies essentieel.

#### En naar de andere leergebieden toe

Naast die horizontale verbanden zijn er ook verbanden met de andere leergebieden. In de kleuterschool is dat nogal vanzelfsprekend omdat de activiteiten daar nog niet zijn opgedeeld in leergebieden.

In de lagere school hebben de andere leergebieden enerzijds vaak een ondersteunende rol binnen wereldoriëntatie. Als kinderen bij de uitwerking van een thema bijvoorbeeld een interview moeten afnemen, veronderstelt dit dat ze over een aantal vaardigheden beschikken zoals luisteren, vragen stellen, enz. Anderzijds kan wereldoriëntatie op haar beurt voortdurend levensecht materiaal bieden om die andere leergebieden te stofferen. Denk maar aan de realistische opgaven voor wiskunde en aan de mogelijkheden voor beeldopvoeding in een thema als 'Op reis'.

#### In het bijzonder taal

Heel bijzonder is in dat opzicht de relatie met taal. Een kind praat over zijn wereld in zijn eigen taal, op zijn eigen manier. Zijn weg van de werkelijkheid naar de taal, van de ver-taling van de realiteit, gaat uit van de waarneming en beleving. Wat kinderen waarnemen, denken, voelen, ontdekken, beleven en ervaren in wereldoriëntatie, drukken ze vrijwel altijd ook in taal uit. Ze communiceren daarover. Bijvoorbeeld "Juf, bestaat er ook droge regen?" of "Juf, als ik verdriet heb, voel ik precies wormpjes in mijn buik!". Zij drukken hun ervaringen en belevingen uit in taal, bv. "Ons klas-huis is niet voor veel grote mensen". (Zie ook 'Krachtlijnen voor moedertaalopvoeding in de basisschool', par. 1.4)

Het verrijken van hun lexicon, het ontwikkelen van nieuwe begrippen, het ordenen en structureren van hun wereld gebeurt in sterke mate in en door taal. Kortom wereldoriëntatie is altijd ook taalonderwijs.

#### **Verticale verbanden in de eigen klas**

Er zijn ook verticale verbanden. In verband daarmee dien je als leerkracht te waken over een goede opeenvolging van thema's en projecten binnen je eigen klas. De vraag 'Wanneer komt welke inhoud het best aan bod en op welke manier?' is hier zeer relevant. Daarbij kun je diverse criteria hanteren: de ordening in de tijd (bijvoorbeeld de seizoenen), de nabijheid voor het kind in ruimte (eerst over het eigen gezin, de eigen straat, de eigen klas, later pas over de school, de gemeente enz.), de noodzaak aan herhaling en uitdieping (het concentrisch principe), de evolutie in 'beleving' van het kind (van het geloof in mythen, sprookjes naar het realistisch denken), de actualiteit van een onderwerp...

De zorg voor een doorgaande lijn moet je niet alleen bewaken over de thema's heen, maar ook binnen een thema. Die lijn loopt van kennismaken met, over actief verwerken van, naar creatief omgaan met.

#### **en doorheen de hele basisschool**

Als teamlid dien je te waken over een goede opvolging van wat in de vorige leeftijdsgroepen werd aangereikt en waar mogelijk een goede gradatie in te bouwen. Je hebt tevens een verantwoordelijkheid t.o.v. de collega's van de volgende leeftijdsgroepen, zodat die voort kunnen bouwen op wat in de vorige jaren is gerealiseerd. De codes in de doelenlijst, die aangeven wanneer en op welk beheersingsniveau een bepaald doel het best aan de orde komt, kunnen daarbij richtinggevend zijn.

### **5.3 Werk-, organisatie- en groeperingsvormen**

#### **Activerende werk- en organisatievormen**

Om vanuit die didactische principes aan wereldoriëntatie te werken, staat een leerkracht een rijk gamma van didactische werk- en organisatievormen ter beschikking.

De klemtoon moet in die werkvormen altijd liggen op productief eerder dan op reproductief leren. Soms zal dat bijvoorbeeld een spel zijn, een andere keer een gespreksvorm zoals dialogisch leren, vaak ondersteund door gerichte vragen. Nog een andere keer is dat directe instructie waarbij de leerkracht soms de eigen strategieën demonstreert. Of een ontdekkende werkvorm waarin een kind reflecteert over zijn eigen strategische kennis en vaardigheden en er ook over spreekt.

#### **Gevarieerde werk- en organisatievormen**

Een *gevarieerde* aanpak vermijdt eenzijdigheid. Kinderen kunnen niet alles zelf ontdekken net zo min als we hen alles hoeven uit te leggen. Dat beantwoordt trouwens aan de verscheidenheid van doelen die we nastreven. Naargelang van het soort competentie dat we op het oog hebben, kiezen we voor een bepaalde aanpak.

Een paar voorbeelden:

- *leeruitstappen*: naar het bos, de heide, de duinen, naar bedrijven, naar andere werkplekken, naar mensen aan het werk, allerlei speurtochten, exploratietochten, voelpaden, ...

- *simulaties*: veel kan in schoolverband of in het kader van een werkweek nagebootst worden, zoals:
  - de vereenvoudigde reconstructie van een productieproces, zoals het maken van kringlooppapier of andere recyclingactiviteiten,
  - inleefspelen in een kinderwereldatelier,
  - nadenken en spelen over bijvoorbeeld 'als er geen geld was',
  - het beleven van onze afhankelijkheid van de natuur, door zoveel mogelijk 'natuurlijke hulpbronnen' aan te wenden om te eten, om te tekenen en te schilderen, om muziekinstrumenten te maken,...
  - ...
- *kringgesprekken*: bijvoorbeeld over controversiële onderwerpen of waardendilemma's, zoals het al of niet dragen van tweedehandskleding of merkkleding, het al of niet (of matig) eten van vlees, de betekenis van betaald werk, werkloosheid, over vragen van geldbesteding (zakgeld), enzovoort,
- *interviews* met mensen binnen en buiten de school of met mensen die in de klas uitgenodigd worden,
- *ontdekhoeken en werken met ontdekdozen*,
- *vieringen*: allerhande vieringen met de eigen klas of de hele school kunnen sterk groeps- en gemeenschapsbevorderend werken. Denk daarbij aan weekopeningen of weeksluitingen, vaak samen met de ouders, verbroederingsavonden met partnerscholen, grootoudersfeesten, de traditionele feestdagen, maar ook het vieren van de seizoenen, ...
- *rollenspelen*: kinderen kunnen in een project rond pesten een situatie spelen en daarin verschillende manieren uitproberen hoe ze op de pester reageren,
- *verhalen vertellen, voorlezen, naar verhalen luisteren en lezen*,
- *teksten schrijven of (erbij) tekenen* als vorm van reflectie en expressie, zoals dagboeken, projectboeken,
- *gasten in de klas uitnodigen* zoals een auteur, een voetballer, een actrice,...
- *exposities of demonstraties*.

De nadruk op activerende werkvormen sluit goed aan bij onze visie op de krachtige leeromgeving (zie paragraaf 5.2). Dat wil niet zeggen dat werkvormen als 'uitleggen', onderwijsleergesprek enz. niet meer aan bod zullen komen. Het betekent wel dat de rol daarvan veel minder dominant zal zijn. Wat telt is dat de beleving, het zelf ervaren door kinderen en leerprocessen van hogere orde au sérieux genomen wordt.

## Flexibele groeperingsvormen

Ook inzake groeperingsvormen bepalen de doelen en de erbij horende werkvormen de keuze. Sommige activiteiten vinden het best plaats in de grotere groep of klassikaal bijvoorbeeld in kringgesprek. Andere in kleinere, zoals een waarneming, een interview voorbereiden, een experiment opzetten. Nog andere individueel, bijvoorbeeld opzoekwerk in het documentatiecentrum. Een eenzijdige keuze van groeperingsvormen hetzij klassikaal, hetzij in groep, hetzij individueel, wordt best vermeden.

## 5.4 Media

### Om de werkelijkheid te ervaren

Wereldoriëntatie moet werkelijkheidsnabij zijn. Kinderen dienen dus zoveel mogelijk te leren in de concrete omringende realiteit. Die blijft dus het belangrijkste 'leermiddel'. Daarom spreken we in de doelen zo vaak van *ervaren*, waarmee we een rijke waaier van vaardigheden bedoelen: in contact komen met, bewust worden van, zich verwonderen, bewonderen, ...

Waar het niet mogelijk is de verschijnselen in hun natuurlijke of sociale omgeving te laten exploreren, halen we stukjes realiteit in de klas: enkele kippen of konijnen, allerlei magneten, oude (gebruiks)voorwerpen, sportuitrusting, metselgerei, elektrische schakelingen, ... maar ook verhalen die zich niet afspelen in het eigen leven, maar die kinderen in hun verbeelding kunnen koppelen aan hun leefwereld (zie ook paragraaf 5.2)

### Om dingen vast te stellen, te onderzoeken

Soms is de realiteit zo complex of zo veraf (in ruimte of tijd) of zo klein dat ze alleen met hulpmiddelen voor te stellen is met prenten, foto's, dia's, video-opnames, plattegronden, kaarten, tijdbalken, ... Die zorgen er dan voor dat het ingewikkelde vereenvoudigd wordt, het kleine vergroot, het verre dichtbij gebracht en het verleden geactualiseerd. De aanwezigheid van al die hulpmiddelen prikkelt vaak de nieuwsgierigheid van de kinderen en daagt ze uit, wat een belangrijk aspect is van een 'krachtige leeromgeving'. In de doelen spreken we dan van *vaststellen* waarmee we bedoelen: aanwijzen, aflezen, meten, ontdekken, opzoeken, ...

Vanuit hun waarneming en hun vragen hebben kinderen vaak nood aan bijkomende informatie en/of onderzoek. Dat vereist op zijn beurt weer allerlei materialen: experimenteer-sets zoals ontdekdozen en allerlei informatiebronnen. Daarbij denken we niet alleen aan goede informatieboeken op kinderniveau, maar ook aan tijdschriften, kranten, diareeksen, videobanden, geluidscassettes, CDI, CD-Rom, foto's, tekeningen, ... Omdat we ernaar streven dat kinderen ontwikkelen tot 'autonome leeders', zijn al die infobronnen het best permanent aanwezig op school in een efficiënt georganiseerd documentatiecentrum.

### Om zich te uiten

Bij het afsluiten van een project of een thema willen kinderen vaak wat ze ontdekt, ervaren of vernomen hebben op de een of andere manier weergeven. Ook dat is een onderdeel van het leerproces binnen wereldoriëntatie. Daarom gebruiken we in de doelen ook vaak de term *'uiten'* waarmee we bedoelen: (na)vertellen, schetsen, tekenen, uitbeelden, ... Ook daarvoor dienen de nodige hulpmiddelen aanwezig te zijn: muurkranten, wandplaten, schrijf- en tekengerei, maar ook verkleedmateriaal om een historische scène uit te beelden, kosteloos materiaal om een maquette te bouwen, enz.

## En handboeken...

Welke plaats hebben 'handboeken' nog in dat geheel? Handboeken zijn voor leerkrachten 'een' informatiebron naast vele andere. Doordat ze gericht zijn op een grote afnemersgroep, zijn ze vaak algemeen en niet zo goed afgestemd op de specifieke situatie van een concrete school. Ze vullen materiaal aan dat leerkrachten en kinderen zelf verzamelen. Maar handboeken richten zich dikwijls nogal eenzijdig op feitenkennis en op één specifieke bestaansdimensie, die meestal samenvalt met één van de traditionele zaakvakken. Dat is handig bij doelen die een cursorische behandeling vereisen. Maar het gaat in tegen de integrerende benadering die dit leerplan vooropstelt en tegen de nadruk die het legt op vaardigheden en attitudes. Voor wie werkt vanuit de visie van dit leerplan zullen de traditionele handboeken voor de zaakvakken al snel niet meer bruikbaar blijken. Er zal meer nood komen aan tijdschriften en andere infobronnen die de actualiteit en allerlei evoluties beter kunnen opvolgen.

## 6 Evalueren

### Van de evolutie bij de leerlingen

Het spreekt vanzelf dat je als leerkracht ook in wereldoriëntatie geregeld wilt nagaan in welke mate de kinderen vorderen in de richting van de doelen. Behalve op kennis en op specifieke vaardigheden legt dit leerplan vooral de nadruk op competenties. Daarbij streven we ernaar dat de beoogde inzichten, vaardigheden, attitudes, werkwijzen, meningen... kunnen worden toegepast in reële situaties. Dat heeft nogal wat consequenties voor de manier waarop geëvalueerd wordt.

Willen we weten in welk opzicht kinderen écht veranderd zijn, dan dient de evaluatie gericht te zijn op het vaststellen van de mate waarin ze groeien inzake houdingen, competenties, werkwijzen. Dat veronderstelt dat leerkrachten een breed spectrum van evaluatiemethoden hanteren: observaties, gesprekken, tentoonstellingen, opvoeringen, werkstukken, werkverslagen, leerverslagen (ik heb geleerd dat ..., ik heb geleerd dat het niet waar is dat .... ; ik heb geleerd dat ik ...) en toetsen.

De gangbare toetsen leveren slechts gegevens over meetbare veranderingen bij de kinderen. Meestal gaan ze over elementen die cursorisch zijn aangebracht. De belangrijkste veranderingen inzake vaardigheden en attitudes, kunnen daarmee echter niet in kaart worden gebracht. Toetsen moeten dus zeker worden aangevuld met de andere evaluatiemiddelen. Het gebruik van realistische, levensechte opdrachten en het observeren van kinderen in spontane situaties zijn daarbij essentieel. Men kan hier denken aan opdrachten als: Maak een brug die stevig genoeg is om ...; Bedenk een proefopstelling om te onderzoeken hoe het komt dat het ene materiaal vlugger roest dan ...; Zoek in het documentatiecentrum op hoe de joden in Amsterdam, ... terechtkwamen, ...

Inzake observaties is steeds een zorgvuldige analyse van de gegevens en een reflectie daarop nodig. Bijvoorbeeld: Hoe reageren de kinderen op de aanwezigheid van een nieuw huisdier in de klas? Hoe gaan ze om met het onderhoudspersoneel? Hoe raadplegen ze zelfstandig naslagwerken in het documentatiecentrum? Kunnen ze hun ongelijk toegeven? Kunnen ze waar nodig voor zichzelf opkomen? enz.

Wie kinderen echt wil leren leren in wereldoriëntatie moet nog een stap verder gaan. Namelijk zover dat kinderen zelf doelen gaan stellen en zelf evalueren of ze die bereikt hebben. Dat is een belangrijk onderdeel van leren leren, dat je niet nog vlug even in de zesde klas leert. Zo iets dient een permanente zorg te zijn doorheen de hele basisschool.

Zulk evalueren veronderstelt ook een andere vorm van rapporteren. Naast louter kwantitatieve gegevens (WO: 27/40), zal zulke rapportering ook kwalitatieve gegevens bevatten (verbale commentaar op observaties, gesprekken, werkstukken, ...). Zulke rapportering geeft dan aan welke evolutie elk kind individueel doormaakt.

### Van de aanpak van de leerkracht

Behalve de vorderingen van de leerlingen dien je als leerkracht ook je eigen aanpak geregeld te bevragen. De WO-methodiek is nogal specifiek en leidt tot allerlei vragen zoals: Was er een evenwichtig aanbod van de verschillende dimensies? Hoe zit/zat het met de verticale samenhang? Speelde ik voldoende flexibel in op de vragen van de kinderen?

Hoe functioneerde ik als begeleider? Had ik voldoende aandacht voor de betrokkenheid en het welbevinden van de kinderen? ...

De kinderen moeten bij die reflectie ook worden betrokken. Dat kan door ze de gelegenheid te bieden een oordeel uit te spreken over zowel het aanbod als de manier waarop het thema aan bod kwam.

#### **Van de aanpak van het team**

Als we stellen dat goed wereldoriëntatie-onderwijs maar mogelijk is, mits het team goede afspraken maakt en beslissingen neemt (zie par. 5.1), dan moet de teamwerking ook een onderdeel zijn van de evaluatie. Daarbij gaat het om vragen als:

Was de keuze van de thema's en de verdeling over de verschillende klassen verantwoord?

Hebben we het omgevingsboek voldoende benut en waar nodig aangevuld of bijgestuurd?

Hoe verliepen de samenwerkingsmomenten in het team en met de ouders?

Op welke manier hebben we geëvalueerd? ...

In welke mate hebben we daarbij rekening gehouden met de bedoelingen van het leerplan?

Welke consequenties heeft dat alles voor ons team voor de toekomst?

Toch mogen we bij heel die evaluatie één element niet uit het oog verliezen! Evaluatie in wereldoriëntatie mag niet louter negatief sanctionerend zijn, noch voor het kind, noch voor de individuele leerkracht, noch voor het team. De focus moet steeds zijn: welke vorderingen, hoe klein ook, heeft dit kind, deze leerkracht, dit team gemaakt? Alleen wie vanuit deze instelling werkt, kan groeien en laten groeien.

## 7 Bibliografie

- \* AARTS, C. & van den BOSCH, H.,  
Aardrijkskunde op de basisschool. Bouwstenen voor het onderwijs-  
leerplan en de lespraktijk.  
Amsterdam: Van Goor Zonen, 1984.
- \* ACHTERHUIS, H.,  
De maat van de techniek.  
Baarn: Ambo, 1992.
- \* ALGEMENE WERKGROEP KUNSTZINNIGE VORMING,  
Kunst werkt. Praktische uitwerkingen voor korte kunstzinnige activi-  
teiten.(JSW-boek, nr. 9).  
Tilburg: Zwijsen, 1995.
- \* ANNINK, H., GREVEN, J. & van VLIET, E.,  
'Zo mogelijk in samenhang'. Doel, structuur en inhoud van sociale  
wereldoriëntatie. Tweede visiestuk.  
Enschede: SLO, 1984.
- \* ANNINK, H. & van den BOSCH, H.,  
Op verkenning naar wereldoriëntatie. Terugblik op het verleden en  
plaatsbepaling voor het heden.  
Amsterdam/Brussel: Elsevier, 1985.
- \* ANTROP, M.,  
Aardrijkskunde. In Gids voor het basisonderwijs. (CURR 4210/1-34).  
Leuven: Wolters-Samson, 1986.
- \* BAKKER, C. & BAKKER-RABAU, M.,  
Verboden toegang. Verkenning rond het menselijk territorium.  
Amsterdam - Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel, 1979.
- \* BANG-groep (biologie, aardrijkskunde, natuurkunde, geschiedenis)  
Van zaakvak tot wereldverkenning. Didactische perspectieven.  
Groningen: Wolters-Noordhoff, 1975.
- \* BAPTISTE, R.,  
Haal een museum in school. De ontwikkeling van een gedachte.  
(JSW-Boek nr. 8).  
Tilburg: Zwijsen, 1995.
- \* BEKER, T.,  
'Geschiedenis'. In Wereldoriëntatie voor opleiders en begeleiders.  
De essenties van kennisgebieden.  
Enschede: SLO, 1995.
- \* BLEYERVELD, K.,  
'Natuuronderwijs'. In Wereldoriëntatie voor opleiders en begeleiders.  
De essenties van kennisgebieden.  
Enschede, SLO, 1995.

- \* BOERSMA, K.,  
Over de grenzen van wereldoriëntatie. Lezing op de conferentie "Wereldoriëntatie: wensdenken of werkelijkheid?" 2-3 november 1995,  
Enschede.
- \* BOTH, K.,  
Oriënt techniek.  
Hoewelaken: LPC-Jenaplan/CPS, 1989.
- \* BOUWMEESTER, T.,  
'Techniek'. In Wereldoriëntatie voor opleiders en begeleiders. De essenties van kennisgebieden.  
Enschede: SLO, 1995.
- \* BOUWMEESTER, T., e.a.,  
Wereldoriëntatie in het Jenaplanonderwijs.  
Enschede: S.L.O., 1995.
- \* CARDOEN, E.,  
Opvoeden op de drempel van de 21ste eeuw.  
Nova et Vetera, 69, nr. 1-2, 40-53.
- \* CORNELISSEN, F. (red.),  
Kinderen en techniek. Om het spel en de knikkers.  
Assendelft: De Akelei, 1993.
- \* C.R.K.L.O.,  
Krachtlijnen voor moedertaalopvoeding in de basisschool.  
Brussel: C.R.K.L.O., 1989.
- \* C.R.K.L.O.,  
Leerplan voor de basisschool: Geschiedenis.  
Brussel: C.R.K.L.O., 1975.
- \* C.R.K.L.O.,  
Leerplan voor de lagere school: Aardrijkskunde.  
Brussel: C.R.K.L.O., 1970<sup>a</sup>.
- \* C.R.K.L.O.,  
Leerplan voor de lagere school: Natuurkennis.  
Brussel: C.R.K.L.O., 1970<sup>b</sup>.
- \* C.R.K.L.O.,  
Opdrachten voor een eigentijdse katholieke basisschool.  
Brussel: C.R.K.L.O., 1981
- \* C.R.K.L.O.,  
Verbonden leven. (Reeks "Animatie Scholen, 7)  
Brussel: C.R.K.L.O., 1990.
- \* C.R.K.L.O.,  
Verkeersopvoeding in de basisschool.  
Brussel: C.R.K.L.O., 1989.

- \* C.R.K.L.O.,  
Vormingsplan voor activiteiten in de katholieke kleuterschool.  
Wereldoriëntatie: opvoeden tot milieubeleving. Opbouw van het wereldbeeld.  
Brussel: C.R.K.L.O., 1985<sup>a</sup>.
- \* C.R.K.L.O.,  
Werkplan wereldoriëntatie.  
Brussel: C.R.K.L.O., 1985<sup>b</sup>.
- \* C.R.K.L.O.,  
'Wat heb ik vandaag op school gedaan?' Een bundel inspirerende teksten om met visie planmatig te werken aan een school.  
Brussel: C.R.K.L.O., 1994.
- \* DE BLOCK, A., SAVEYN, J.,  
Didactische werkvormen en leerstrategieën.  
Antwerpen: Plantyn, 1983.
- \* DE CORTE, E.,  
Actief leren binnen krachtige onderwijsleeromgevingen.  
Impuls, 26, nr. 4, 145-156.
- \* DE CORTE, E. e.a.,  
Groeien in onderwijzen 2. Handleiding voor leerkrachten basisonderwijs.  
Leuven: Wolters, 1990.
- \* DEMEY, K., SAVEYN, J. e.a.,  
'Thuis in de wereld'. Een leidraad bij wereldoriëntatie.  
Oostakker: Diligentia, 1993.
- \* DEPUYDT, A.,  
Verbondenheid. Foto-reportage als inwijding in een nieuw sleutelconcept. 'Kleuters en Ik', 15, nr. 4, 4-7.
- \* de VAAN, E. & MARELL, J.,  
Praktische didactiek voor natuuronderwijs.  
Bussum: Dick Coutinho, 1994.
- \* DONALDSON, M.,  
Children's Minds.  
London: Fontana Press, 1989.
- \* DONALDSON, M., GRIEVE, R. & PRATT, C. (Eds.),  
Early childhood development and education. Readings in psychology.  
Oxford - Cambridge: Basil Blackwell, 1991.
- \* DRIESEN, J.,  
Roldoorbreking in de kleuterschool. Opvoeden tot gelijke kansen voor jongens en meisjes in de kleuterschool. In Gids voor het basisonderwijs. (KIND 6010).  
Leuven: Wolters-Samson, 1988.

- \* DUYVEJONCK, G.,  
Doelstellingen voor technologische opvoeding. In Gids voor het basisonderwijs. (CURR 5011/1-11).  
Leuven: Wolters-Samson, 1994.
- \* DUYVEJONCK, G.,  
Visie op en verantwoording van technologische opvoeding. In Gids voor het basisonderwijs. (CURR 5010/1-16).  
Leuven: Wolters-Samson, 1994.
- \* DUYVEJONCK, G. & DEMEURISSE, P.,  
Inhouden voor technologische opvoeding in het basisonderwijs. In Gids voor het basisonderwijs (CURR 5012/1-28).  
Leuven: Wolters - Samson, 1995.
- \* EGAN, K.,  
Primary understanding.  
London: Routledge, 1990<sup>a</sup>.
- \* EGAN, K.,  
Romantic understanding.  
London: Routledge, 1990<sup>b</sup>.
- \* EISNER, E.W.,  
The educational imagination: on the design and evaluation of school programs.  
New York/London: MacMillan/Collier MacMillan, 1985.
- \* ELCHARDUS, M. (Ed.),  
De school staat niet alleen. Verslag van de commissie Samenleving-Onderwijs aan de Koning Boudewijnstichting.  
Brussel-Kapellen: Koning Boudewijnstichting-Pelckmans, 1994.
- \* EYSKENS, M.,  
Van de twintigste eeuw naar het derde millennium. In Raymaeckers, B. & Van de Putte, A. (Red.): Lessen voor de eenentwintigste eeuw.  
Leuven: Universitaire Pers, 1995.
- \* FEYS, R.,  
Wereldoriëntatie: learning by doing? In Onderwijskrant, nr. 95, 9-16.
- \* FEYS, R.,  
Sociale wereldoriëntatie. In Gids voor het basisonderwijs. (CURR 4020/1-12).  
Leuven: Wolters-Samson, 1993.
- \* FOUTAIN, S.,  
Opvoeden tot wereldburger. Handboek voor de leerkracht van de basisschool.  
Mechelen: Bakermat, 1996.
- \* GABRIËLS, N.,  
Intercultureel onderwijs: werken met een jeugdboek. In Gids voor het basisonderwijs. (KIND 5203).  
Leuven: Wolters-Samson, 1993.

- \* GREVEN, J.,  
'Aardrijkskunde'. In Wereldoriëntatie voor opleiders en begeleiders. De essenties van kennisgebieden.  
Enschede: SLO, 1995.
- \* GREVEN, J.,  
Basisdoelen natuur- en milieu-educatie in het basisonderwijs.  
Enschede: SLO/projectbureau NME, 1995.
- \* GREVEN, J.,  
Vanuit het Zuiden bekeken. Kernleerplan ontwikkelingseducatie 4-12 jarigen.  
Enschede: Landelijk Netwerk Ontwikkelingseducatie, 1989.
- \* GRIBLING, A.,  
Wereldoriëntatie.  
Leiden: Martinus Nijhoff, 1986.
- \* HAEST, B. (Red.),  
Vorbij de kleuren. Intercultureel opvoeden in het basisonderwijs.  
Antwerpen: Kinderwereldatelier - Educatief Centrum, 1997.
- \* HOUTERMAN, K.,  
'Bevordering van sociale redzaamheid en gezond gedrag'. In Wereldoriëntatie voor opleiders en begeleiders. De essenties van kennisgebieden.  
Enschede: SLO, 1995.
- \* JANSEN, A. & PRONK, H.,  
Aardrijkskunde & didactiek 1. Vakdidactiek.  
Groningen: Wolters-Noordhoff, 1993
- \* KELCHTERMANS, G.,  
Wat de mens is kan hem enkel zijn geschiedenis verhalen. Mensen - kinderen, nr. 5.
- \* KELCHTERMANS, G.,  
De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief.  
Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, 1990.
- \* KLINK, J.,  
Vroeger toen ik groot was - Vergaande herinneringen van kleine kinderen.  
Baarn: Ambo, 1990.
- \* LAEVERS, F.,  
Ervaringsgericht werken in de basisschool (Reeks Basisonderwijs, nr. 1).  
Leuven: Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs, 1992.
- \* LAEVERS, F.,  
Pedagogiek van de systematische peuter- en kleuteropvoeding.  
Leuven: Acco, 1993.

- \* LAVE, J.,  
Situating learning in communities of practice. In L.B. Resnick, J.M. Levine, & S.D. Teasley, Perspectives on socially shared cognition. Washington: American Psychological Association, 1991.
- \* LEMAN, J.,  
Een personalistische "nieuwe" openheid op een veelvoud van waarden.  
Nova et Vetera, 72, nr. 1-2, 49-56.
- \* LETSCHERT, J. & STANDAERT, R.,  
Kleine curriculumgids. Enige basisinformatie bijeengezet : begrippen, pioniers, literatuur, adressen.  
Brussel-Enschede: D.V.O.-S.L.O, 1995.
- \* LETSCHERT, J.,  
Op verhaal komen. Thematisch onderwijs waarbij verhalen in het middelpunt staan. (JSW - Boek nr. 10).  
Tilburg: Zwijsen, 1995.
- \* MAES, Lea,  
Gezondheidsvoorlichting en opvoeding. (GVO) In Gids voor het basisonderwijs. (CURR 4611).  
Leuven: Wolters-Samson, 1986.
- \* MARCHAND, A.,  
Wereldoriëntatie voor opleiders en begeleiders. Wereldoriëntatie, een overzicht van opvattingen en verschijningsvormen.  
Enschede: SLO, 1995.
- \* MARGADANT-van ARCKEN M.,  
Dierenjuf. Natuureducatie en de relatie tussen jonge kinderen en dieren.  
Proefschrift Utrecht, 1988.
- \* MARGADANT-van ARCKEN M. & van KEMPEN, M.,  
Groen vershiet. Natuurbeleving en natuuronderwijs bij acht- tot twaalfjarige kinderen.  
's Gravenhage: SDU, 1990.
- \* MASLOW, A.,  
Psychologie van het menselijk zijn. Rotterdam: Lemmiscaat, 1974.  
Nederlandse vertaling van Toward a psychology of being.  
New-York: Litton Educational Publishing Inc., 1968.
- \* MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, DEPARTEMENT ONDERWIJS,  
Basisonderwijs: ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Decretale tekst en uitgangspunten.  
Brussel: Centrum voor Informatie en Documentatie, 1995.
- \* MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, DEPARTEMENT ONDERWIJS,  
Basisonderwijs: ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Besluit 27 mei 1997/Decreet 15 juli 1997.  
Brussel: Centrum voor Informatie en Documentatie, 1997.

- \* MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP. DEPARTEMENT ONDERWIJS,  
Geschiedenis op de basisschool. De wortels van het heden?  
45e Pedagogische Week - Brussel; 1991.
- \* MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP. DEPARTEMENT ONDERWIJS, '  
Aardrijkskunde op de basisschool'. Van wijk tot wereld - over Europa.  
46e Pedagogische Week - Brussel: 1992.
- \* NIJHOFF, W.,  
Aspecten van curriculumontwikkeling.  
Groningen: Wolters-Noordhoff, 1979.
- \* NOLET, B.,  
Samenspel, tegenspel, spel. Een speelse methode voor het aanleren van sociale vaardigheden in de klas. (JSW - Boek nr. 13).  
Tilburg: Zwijsen, 1996.
- \* PARMENTIER, R.,  
Een overzicht van een aantal stromingen binnen het onderzoek naar de cognitieve ontwikkeling. In Losbladig Onderwijskundig Lexicon. (P.O. 1100/1-30).  
Leuven: Wolters-Samson, 1984.
- \* Pg NOB (Projectgroep natuuronderwijs voor de basisschool),  
Natuuronderwijs in grote lijnen.  
Enschede: SLO, 1991.
- \* PLOEGMAKERS, B., e.a.,  
Techniek in de basisschool.  
Bussum: Coutinho, 1994.
- \* SAVEYN, J.,  
Evalueren van begrijpend lezen.  
Onderwijskrant, nr. 89, 26-35.
- \* TAES, C.,  
Van "post" modernisme naar "neo" personalisme. Een getuigenis uit het Sint-Albertus-college Haasrode.  
Nova et Vetera, 73, nr. 1-2, 117-122.
- \* van der KOOIJ, C.,  
Verleden, heden, toekomst. Geschiedenis en maatschappelijke verhoudingen. 1. Didactiek.  
Groningen: Wolters-Noordhoff 1994.
- \* van OERS, B.,  
Cultuuroverdracht als reconstruerende activiteit.  
Pedagogisch Tijdschrift, 20, nr. 4/5, 263-275.
- \* van PARREREN, C.,  
Ontwikkelen onderwijs.  
Leuven-Amersfoort: Acco, 1988.

- \* SMEYERS, P.,  
Opvoeding een verschijnsel in crisis. Mag men nog opvoeden.  
Leuvens Bulletin L.A.P.P., 39, 157-171.
- \* VAN BELLESHEM, L., (Red.),  
Een kijk op mensen in de Derde Wereld. Een syllabus over beeldvorming.  
Antwerpen: Kinderwereldatelier - Educatief Centrum, 1995, (4de dr.).
- \* VAN KEYMEULEN, G.,  
Vredesopvoeding in de basisschool. In Gids voor het basisonderwijs.  
(CURR 4531).  
Leuven: Wolters-Samson, 1987.
- \* VERHACK, I.,  
Hoe onderwijs opvoedend kan zijn.  
Nova et Vetera, 69, nr. 1-2, 19-39.
- \* VERSTEYLEN, L.,  
Om te genieten moet je betalen.  
Leuven: Davidsfonds, 1991
- \* VISSER, G. & VRIES, S. (Eds.),  
Vredesopvoeding. Praktijkboek voor het basisonderwijs.  
Utrecht: Stichting Vredesopbouw, 1983.
- \* VOORBIJ, J.,  
Zicht op geschiedenis. Praktijkboek voor de historische vorming op de basisschool. (JSW-Boek nr. 5).  
Tilburg: Zwijsen, 1995.
- \* WILLIAMS, P. & DINKS, D.,  
Design & technology 5 - 12.  
London: Falmer Press, 1987.
- \* WINNUBST, J.,  
Tijd voor tijd. Onderwijsuggesties rondom tijd. (JSW - Boek nr. 12).  
Tilburg: Zwijsen, 1996.
- \* WITHERELL, C. & NODDINGS (Eds.),  
Stories Lives Tell - Narrative and dialogue in education.  
New-York - London: Teachers College Press, 1991.
- \* WUESTENBERG, A.,  
Lezen in intercultureel perspectief. In Gids voor het basisonderwijs.  
(KIND 5204).  
Leuven: Wolters-Samson, 1994.
- \* WUESTENBERG, A.,  
Maatschappelijke ongelijkheid van mannen en vrouwen. In Gids voor het basisonderwijs. (KIND 6005).  
Leuven: Wolters-Samson, 1988.

- \* WUESTENBERG, A.,  
Op weg naar intercultureel onderwijs in de basisschool. In Gids voor het basisonderwijs. (KIND 5201).  
Leuven: Wolters-Samson, 1992.
- \* WUESTENBERG, A. & BORDO, R.,  
Roldoorbreking in de kleuterschool. Opvoeden tot gelijke kansen voor jongens en meisjes in de lagere school. In Gids voor het basisonderwijs. (KIND 6020).  
Leuven: Wolters-Samson, 1988.
- \* WUYTS, J.,  
Natuuronderwijs op de basisschool. In Gids voor het basisonderwijs. (CURR 4310).  
Leuven: Wolters-Samson, 1990.



## 8 Concordantielijst Ontwikkelingsdoelen en eindtermen basisonderwijs

Omdat ontwikkelingsdoelen en eindtermen herkenbaar opgenomen moeten zijn, wordt hier een lijst toegevoegd die de concordantie van dit leerplan met de ontwikkelingsdoelen en eindtermen aantoont.

Daartoe zijn in dit leerplan alle doelen, afgedrukt in hoofdstuk 4, van een code voorzien.

We geven hieronder in de rechterkolom aan welke (tussen)doelen van dit leerplan de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen in de linkerkolom ondersteunen.

Naast elk ontwikkelingsdoel en naast elke eindterm staat een verwijzing naar het leerplan, bijvoorbeeld **7.4, 4e str. 1e p.**

Daarbij verwijst **7.4** naar het vierde doel bij de dimensie 'Mens en Natuur' en **4e str. (streepje) 1e p. (punt)** meer bepaald naar het eerste punt van het vierde tussendoel.

### 8.1 ONTWIKKELINGSDOELEN WERELDORIENTATIE (15.07.97)

#### 1 WERELDORIENTATIE-NATUUR

##### LEVENDE NATUUR

De kleuters:

- |     |  |  |
|-----|--|--|
| 1.1 | kunnen mensen, dieren en planten ordenen aan de hand van eenvoudige, zelfgevonden criteria.  | 0.14, 1e str. 1e p.<br>7.4, 4e str. 1e p.          |
| 1.2 | kunnen in verband met voortplanting van mensen en dieren, getuigenis geven van het inzicht dat: <ul style="list-style-type: none"><li>- een levend wezen steeds voortkomt uit een ander levend wezen van dezelfde soort;</li><li>- dat de geboorte wordt voorafgegaan door een periode van gedragen worden door de moeder of door de ontwikkeling van het jong in een ei;</li><li>- dat de geboorte het verlaten van het moederlichaam of van het ei betekent.</li></ul> | 7.9, 1e str.<br>7.9, 2e en 3e str.<br>7.9, 4e str. |

##### NIET-LEVENDE NATUUR

De kleuters:

- |     |   |                                    |
|-----|---|------------------------------------|
| 1.4 | - kunnen verschillende weersomstandigheden gericht waarnemen, vergelijken en benoemen;<br><br>- kunnen voorbeelden geven van de gevolgen voor zichzelf. | 7.24, 1e str.<br><br>7.25, 2e str. |
| 1.5 | kunnen experimenteren met enkele gangbare stoffen, ze onderscheiden en groeperen volgens één zelf gevonden eigenschap.                                  | 0.14, 4e str.<br>7.19, 1e str.     |

## ALGEMENE VAARDIGHEDEN NATUUR

De kleuters:

- |     |  |               |
|-----|--|---------------|
| 1.6 | - kunnen bij zichzelf aangeven welk lichaamsdeel instaat voor het horen, zien, ruiken, proeven en voelen;  | 7.8, 2e str.  |
|     | - kunnen de verschillen in de vorm, de geur, de smaak, het geluid, de kleur en in aanvoelen onderscheiden. | 0.11, 2e str. |
| 1.7 | tonen een experimenterende en explorerende aanpak om meer te weten te komen over de natuur.                | 0.1           |
| 1.8 | kunnen met hulp van een volwassene, eenvoudige bronnen hanteren om meer te weten te komen over de natuur.  | 0.13          |

## GEZONDHEIDSEUCATIE

De kleuters:

- |      |   |               |
|------|---|---------------|
| 1.9  | - kunnen bij zichzelf en bij anderen het verschil tussen ziek, gezond en gewond zijn herkennen;               | 7.14, 1e str. |
|      | - kunnen in concrete situaties gedragingen herkennen die bevorderlijk of schadelijk zijn voor hun gezondheid. | 7.15, 2e str. |
| 1.10 | tonen goede gewoonten inzake dagelijkse hygiëne.  | 7.14, 2e str. |
| 1.11 | weten dat ze door de inname van sommige producten en planten ziek kunnen worden.                              | 7.15, 1e str. |

## MILIEU-EDUCATIE

De kleuters:

- |      |   |                               |
|------|---|-------------------------------|
| 1.12 | tonen een houding van zorg en respect voor de natuur. | 0.4, 1e str.<br>7.13, 2e str. |
|------|---|-------------------------------|

## 2 WERELDORIENTATIE-TECHNOLOGIE

De kleuters:

- |     |   |               |
|-----|---|---------------|
| 2.1 | kunnen van voorwerpen uit hun omgeving aangeven dat ze gemaakt zijn van ijzer, steen, hout, glas, papier, textiel of plastic.                         | 6.1, 1e str.  |
| 2.2 | kunnen van eenvoudige voorwerpen uit hun omgeving aantonen dat ze bestaan uit verschillende onderdelen.   | 6.6, 3e str.  |
| 2.3 | kunnen bij eenvoudige voorwerpen uit hun omgeving de meest courante verbindingen en hechtwijzen herkennen.  | 6.6, 2e str.  |
| 2.4 | kunnen met gangbare materialen een eenvoudige constructie maken, waarbij ze geschikt materiaal, geschikte hechtwijzen en geschikt gereedschap kiezen. | 6.14          |
| 2.5 | tonen zich bereid om veilig om te gaan met materialen en gereedschap van de klas.   | 6.13, 2e str. |

### 3 WERELDORIENTATIE-MENS

#### IK EN MEZELF

De kleuters:

- |     |  |              |
|-----|--|--------------|
| 3.1 | kunnen bij zichzelf onderkennen wanneer zij bang, blij, boos of verdrietig zijn en kunnen dit op een eenvoudige wijze uitdrukken.  | 4.3, 2e str. |
| 3.2 | kunnen in een eenvoudige taal een recent gebeurde situatie waarbij zij betrokken waren in dialoog met een volwassene, beschrijven en vertellen hoe zij zich daarbij voelden. | 4.3, 4e str. |
| 3.3 | tonen in concrete situaties voldoende zelfvertrouwen in eigen mogelijkheden.   | 4.2, 3e str. |

#### IK EN DE ANDER

De kleuters:

- |     |  |                    |
|-----|--|--------------------|
| 3.4 | kunnen in concrete situaties verschillende manieren van omgaan met elkaar herkennen en erover praten.                | 4.7, 3e str.       |
| 3.5 | kunnen bij anderen gevoelens van bang, blij, boos en verdrietig zijn herkennen en kunnen meeleven in dit gevoel.     | 4.5, 1e str.       |
| 3.6 | weten dat mensen eenzelfde situatie op een verschillende wijze kunnen ervaren en er verschillend kunnen op reageren. | 4.5, 2e str.       |
| 3.7 | kunnen een gevoeligheid tonen voor de behoeften van anderen.   | 4.5, 3e en 4e str. |
| 3.8 | kunnen voor zichzelf opkomen door signalen te geven die voor anderen begrijpelijk en aanvaardbaar zijn.              | 4.14, 1e str.      |

#### IK EN DE ANDEREN : IN GROEP

De kleuters:

- |      |  |                    |
|------|--|--------------------|
| 3.9  | kennen en begrijpen omgangsvormen, leefregels en afspraken die van belang zijn voor het samenleven in een groep. | 5.6, 1e en 2e str. |
| 3.10 | kunnen in concrete situaties met de hulp van een volwassene afspraken maken.                                     | 0.5, 7e str.       |
| 3.11 | kunnen bij een activiteit of een spel in een kleine groep, controleren of de anderen zich aan de regels houden.  | 4.11, 3e str.      |

### 4 WERELDORIENTATIE-MAATSCHAPPIJ

#### SOCIAAL-ECONOMISCHE VERSCHIJNSELEN

De kleuters:

- |     |  |                                     |
|-----|--|-------------------------------------|
| 4.1 | kunnen beroepen en bezigheden van volwassenen die ze kennen op een eenvoudige wijze beschrijven.               | 1.2, 1e str., 3e p.<br>1.5, 1e str. |
| 4.2 | kunnen in een concrete situatie het onderscheid maken tussen geven, krijgen, ruilen, lenen, kopen en verkopen. | 1.9, 1e str.                        |

## SOCIAAL-CULTURELE VERSCHIJNSELEN

De kleuters:

- |     |  |                              |
|-----|--|------------------------------|
| 4.3 | kunnen verschillende gezinsvormen herkennen.   | 5.1, 4e str.                 |
| 4.4 | herkennen vormen van afwijzend of waarderend reageren op het anders-zijn van mensen.   | 4.7, 5e str.                 |
| 4.5 | beseffen dat sommige mensen een andere levenswijze hebben dan zichzelf, als ze geconfronteerd worden met beelden, informatie of mensen uit een andere cultuur. | 4.7, 2e str.<br>5.5, 1e str. |

## POLITIEKE EN JURIDISCHE VERSCHIJNSELEN

De kleuters:

- |     |   |               |
|-----|---|---------------|
| 4.6 | kunnen met concrete voorbeelden illustreren dat mensen die samenleven, zich organiseren via regels waaraan iedereen zich moet houden. | 5.6, 1e str.  |
| 4.7 | weten dat er mensen zijn die waken over het naleven van regels in elke samenleving.   | 5.10, 1e str. |
| 4.8 | kunnen een onderscheid maken tussen geweldloze en gewelddadige oplossingen voor conflicten.   | 4.14, 2e str. |

## 5 WERELDORIENTATIE-TIJD

De kleuters:

- |     |  |                     |
|-----|--|---------------------|
| 5.1 | - begrijpen dat "gisteren" voorbij is en dat "morgen" nog moet komen.  | 8.14, 1e str.       |
|     | - kunnen de begrippen vandaag, dag, nacht in hun juiste betekenis gebruiken.   | 8.5, 1e str., 1e p. |
| 5.2 | kunnen een beperkt aantal vaste gebeurtenissen in het verloop van hun dag in een juiste volgorde aangeven.                   | 8.10, 1e str.       |
| 5.3 | tonen tijdsbesef aan de hand van het functioneel gebruik van verschillende soorten kalenders.                                | 8.9, 2e str.        |
| 5.4 | kunnen een eenvoudig visueel voorgesteld plan zelfstandig uitvoeren.   | 6.13, 1e str.       |
| 5.5 | kunnen terugblikken op minstens twee voorbije activiteiten door deze in de juiste volgorde te rangschikken en te verwoorden. | 8.5, 2e str.        |
| 5.6 | kunnen in de tijd vooruitzien door minstens twee activiteiten na elkaar te plannen.  | 8.7, 3e str.        |

## 6 WERELDORIENTATIE-RUIMTE

### RUIMTELIJKE ORIENTATIE

De kleuters:

- |     |   |               |
|-----|---|---------------|
| 6.1 | kunnen een menselijke figuur tekenen met de belangrijkste lichaamsdelen (het hoofd, de romp, de benen, de armen, de oren, de ogen, de neus en de mond) op de juiste plaats. | 9.8, 1e str.  |
| 6.2 | kunnen inschatten hoeveel ruimte hun eigen lichaam inneemt.   | 9.14, 1e str. |
| 6.3 | vinden zelfstandig hun weg in een vertrouwde omgeving.  | 9.8, 3e str.  |
| 6.4 | kunnen aan een bekende volwassene hun naam en de gemeente waar ze wonen zeggen.   | 4.6, 1e str.  |

- |     |  |               |
|-----|--|---------------|
| 6.5 | kennen de betekenis van volgende pictogrammen:                         | 9.21, 1e str. |
|     | - de pijl,   |               |
|     | - de uitgang,  |               |
|     | - het toilet.  |               |
| 6.6 | kunnen voorstellingen van vertrouwde plaatsen en voorwerpen herkennen. | 9.9, 3e str.  |

#### RUIMTEBELEVING

De kleuters:

- |     |   |              |
|-----|---|--------------|
| 6.7 | kunnen een ruimte inrichten in functie van hun spel.            | 9.5, 2e str. |
| 6.8 | kunnen, mits aanwijzingen, orde brengen in een beperkte ruimte. | 9.4, 1e str. |

#### RUIMTELIJKE ORDENING

De kleuters:

- |     |  |              |
|-----|--|--------------|
| 6.9 | kunnen verschillen in landschappen en omgevingen, door mensen ingericht, verwoorden. | 9.6, 2e str. |
|-----|--|--------------|

#### VERKEER-MOBILITEIT

De kleuters:

- |      |   |               |
|------|---|---------------|
| 6.10 | herkennen in hun omgeving plaatsen waar ze veilig kunnen spelen en waar niet. | 9.16, 2e str. |
| 6.11 | beseffen dat het verkeer risico's inhoudt.                                    | 9.15, 1e str. |
| 6.12 | kunnen onder begeleiding elementaire verkeersregels toepassen.                | 5.9, 2e str.  |

## 8.2 EINDTERMEN WERELDORIENTATIE (15.07.97)

### 1 WERELDORIENTATIE NATUUR

#### LEVENDE NATUUR

De leerlingen:

- |     |  |  |
|-----|--|--|
| 1.1 | kunnen in een beperkte verzameling van mensen, dieren en planten gelijkenissen en verschillen ontdekken en op basis van minstens één criterium een eigen ordening aanbrengen en verantwoorden. | 0.14, 1e str., 2e p.,<br>7e str.<br>7.4, 4e str. |
| 1.2 | kennen in hun omgeving een paar biotopen en kunnen erin enkele veel voorkomende dieren en planten herkennen en benoemen.   | 7.3  |
| 1.3 | kunnen bij organismen kenmerken aangeven waaruit hun aangepastheid blijkt aan hun voeding, aan bescherming tegen vijanden en aan omgevingsinvloeden.   | 7.7, 2e str.                                     |
| 1.4 | kunnen illustreren dat de mens de aanwezigheid van planten en dieren in zijn omgeving beïnvloedt.  | 7.10   |
| 1.5 | kunnen de wet van eten en gegeten worden illustreren aan de hand van de voedselketen.  | 7.12, 2e str.                                    |
| 1.6 | kunnen de functie van belangrijke organen die betrokken zijn bij de levensprocessen van de mens en de functie van de zintuigen, het skelet en de spieren op een eenvoudige wijze verwoorden.   | 7.8, 4e-5e str.                                  |
| 1.7 | kunnen lichamelijke veranderingen die ze bij zichzelf en leeftijdgenoten waarnemen, herkennen als normale aspecten in hun ontwikkeling.  | 7.6, 4e str.                                     |

#### NIET-LEVENDE NATUUR

De leerlingen:

- |      |  |                  |
|------|--|------------------|
| 1.8  | kunnen de weersituatie op een bepaald moment en over een beperkte periode meten en beschrijven.              | 7.24, 2e-3e str. |
| 1.9  | kunnen het verband illustreren tussen de leefgewoonten van mensen en het klimaat waarin ze leven.            | 7.26             |
| 1.10 | kunnen tonen hoe de aarde om zichzelf en de aarde, de zon en de maan ten opzichte van elkaar bewegen.        | 7.27, 2e-3e str. |
| 1.11 | kunnen van courante voorwerpen uit hun omgeving zeggen uit welke materialen en grondstoffen ze gemaakt zijn. | 6.1, 2e str.     |

#### ALGMENE VAARDIGHEDEN NATUUR

De leerlingen:

- |      |   |                             |
|------|---|-----------------------------|
| 1.12 | kunnen gericht waarnemen met al hun zintuigen en kunnen waarnemingen op een systematische wijze noteren.              | 0.9<br>0.15, 1e str., 2e p. |
| 1.13 | kunnen minstens één natuurlijk verschijnsel dat ze waarnemen via een eenvoudig onderzoekje toetsen aan een hypothese. | 7.21                        |

## GEZONDHEIDSEUCATIE

De leerlingen:

- |       |   |                                |
|-------|---|--------------------------------|
| 1.14  | kunnen gezonde levensgewoonten in verband brengen met wat ze weten over het functioneren van het eigen lichaam en ze weten dat bepaalde ziekteverschijnselen of handicaps niet altijd kunnen worden vermeden. | 7.14, 3e str.<br>7.15, 6e str. |
| *1.15 | beseffen dat het nemen van voorzorgen de kans op besmettelijke ziekten, parasieten of schimmels vermindert of uitsluit.   | 7.15, 4e str.                  |
| 1.16  | kunnen passende elementaire hulp toedienen bij lichte schaafwonden en brandwonden.  | 7.16                           |

## MILIEU-EDUCATIE

De leerlingen:

- |       |  |  |
|-------|--|--|
| 1.17  | kunnen bij de verzorging van dieren en planten uit hun omgeving zelfstandig basishandelingen uitvoeren.  | 7.13, 3e str.                                |
| *1.18 | tonen zich in hun gedrag bereid om in de eigen klas en school zorgvuldig om te gaan met papier, water, afval en energie.   | 7.18, 2e str.                                |
| 1.19  | kunnen met concrete voorbeelden uit hun eigen omgeving illustreren hoe mensen op negatieve maar ook op positieve wijze omgaan met het milieu en dat aan een milieuprobleem vaak tegengestelde belangen ten grondslag liggen. | 5.2, 3e str., 2e p.<br>7.18, 1e str.<br>9.22 |

## 2 WERELDORIENTATIE TECHNOLOGIE

### BASISINZICHTEN TECHNIEK

De leerlingen:

- |        |   |              |
|--------|---|--------------|
| 2.1    | herkennen in hun directe omgeving toepassingen van hefboomen, katrollen en bewegingsoverbrenging via tandwielen.  | 6.4, 4e str. |
| 2.2    | kunnen van voorzieningen of voorwerpen uit hun omgeving aangeven welke de energiebron is die verantwoordelijk is voor de waargenomen beweging, verwarming of verlichting. | 6.3, 2e str. |
| 2.3    | kunnen in hun omgeving informatieverwerkende toepassingen herkennen.  | 6.8, 1e str. |
| 2.3bis | leren effectief met informatica en informatieverwerking omgaan.   | 6.8, 2e str. |

### TECHNISCH PROCES

De leerlingen:

- |     |  |               |
|-----|--|---------------|
| 2.4 | kunnen van een bestaande constructie en van een constructie die ze zelf willen maken, zeggen aan welke eisen ze moeten voldoen.  | 6.11          |
| 2.5 | kunnen materialenkennis en kennis van constructie- en bewegingsprincipes aanwenden bij het plannen en maken van een eigen constructie.   | 6.12<br>6.14  |
| 2.6 | kunnen aan de hand van een al dan niet zelfgemaakte eenvoudige werktekening of handleiding het geschikte materiaal en gereedschap kiezen en daarmee de constructieactiviteit stap voor stap juist en veilig uitvoeren. | 6.13, 3e str. |

- |     |   |               |
|-----|---|---------------|
| 2.7 | kunnen bij het monteren/demonteren van een constructie hun materialenkennis en hun kennis van constructie- en bewegingsprincipes functioneel toepassen. | 6.14, 4e str. |
| 2.8 | kunnen eigen werkwijzen vergelijken met andere werkwijzen en een oordeel geven daarover.  | 0.11, 4e str. |

## ATTITUDES

De leerlingen:

- |       |  |  |
|-------|--|--|
| *2.9  | brengen waardering op voor eenvoudige, inventieve technieken en voor esthetische aspecten van technische constructies en voorwerpen. | 0.2, 2e str.<br>3.1, 2e str.<br>3.8, 6e str.<br>6.9, 3e str. |
| *2.10 | tonen zich bereid nauwkeurig en veilig te werken, geen materiaal te verkwisten en zorg te dragen voor hun gereedschap.               | 0.3, 5e str.<br>6.14, 5e str.<br>7.18, 2e str.               |

## 3 WERELDORIENTATIE MENS

### IK EN MEZELF

De leerlingen:

- |      |  |                              |
|------|--|------------------------------|
| *3.1 | drukken in een niet-conflictgeladen situatie, eigen indrukken, gevoelens, verlangens, gedachten en waarderingen spontaan uit.                                | 4.2, 7e str.                 |
| 3.2  | kunnen beschrijven wat ze voelen en wat ze doen in een concrete situatie en kunnen illustreren dat zowel hun gedrag als hun gevoelens situatiegebonden zijn. | 4.3, 8e-9e str.              |
| *3.3 | tonen in concrete situaties voldoende zelfvertrouwen, gebaseerd op kennis van het eigen kunnen.  | 4.1, 2e str.<br>4.2, 3e str. |

### IK EN DE ANDER

De leerlingen:

- |      |   |               |
|------|---|---------------|
| 3.4  | kunnen in concrete situaties verschillende manieren van omgaan met elkaar herkennen, erover praten en aangeven dat deze op elkaar inspelen. | 4.7, 4e str.  |
| *3.5 | tonen de bereidheid zich te oefenen in omgangswijzen met anderen waarin ze minder sterk zijn.   | 4.2, 8e str.  |
| *3.6 | tonen in een eenvoudige conflictsituatie in de omgang met leeftijdgenoten de bereidheid om te zoeken naar een geweldloze oplossing.         | 4.14, 5e str. |

### IK EN DE ANDEREN : IN GROEP

De leerlingen:

- |      |   |              |
|------|---|--------------|
| *3.7 | hebben aandacht voor de onuitgesproken regels die de interacties binnen een groep typeren en zijn bereid er rekening mee te houden. | 5.6, 7e str. |
|------|---|--------------|

#### 4 WERELDORIENTATIE MAATSCHAPPIJ

##### SOCIAAL-ECONOMISCHE VERSCHIJNSELEN

De leerlingen:

- |      |  |                                       |
|------|--|---------------------------------------|
| 4.1  | kunnen illustreren dat verschillende vormen van arbeid verschillend toegankelijk zijn voor mannen en vrouwen en verschillend gewaardeerd worden. | 1.5, 2e-3e-5e-6e-7e str.              |
| 4.2  | kunnen met een zelf gekozen voorbeeld illustreren hoe de prijs van een produkt tot stand komt.   | 1.11, 5e str.                         |
| 4.3  | kunnen met een zelf gekozen voorbeeld het nut en het belang aangeven van een collectieve voorziening, waarvoor de overheid zorg draagt.          | 1.7, 2e str.                          |
| 4.4  | kunnen illustreren dat welvaart zowel over de verschillende landen in de wereld als in België ongelijk verdeeld is.                              | 1.8, 4e str., 2e p.                   |
| *4.5 | beseffen dat hun gedrag beïnvloed wordt door de reclame en de media.   | 1.10, 1e str., 2e p.<br>1.12, 2e str. |
| *4.6 | tonen zich bereid om actieve en passieve vormen van vrijetijdsbesteding te onderzoeken en te evalueren.  | 7.14, 6e str.                         |

##### SOCIAAL-CULTURELE VERSCHIJNSELEN

De leerlingen:

- |      |   |                            |
|------|---|----------------------------|
| *4.7 | kunnen er in hun omgang met leeftijdgenoten op discrete wijze rekening mee houden dat niet alle kinderen in hetzelfde type gezin wonen als zijzelf.       | 4.7, 2e str.               |
| 4.8  | kunnen illustreren dat verschillende sociale en culturele groepen verschillende waarden en normen bezitten.   | 0.4<br>5.4, 1e str.<br>5.5 |
| 4.9  | kunnen voorbeelden geven van mogelijkheden die in onze samenleving bestaan voor de zorg en opvang van bejaarden en mensen met een handicap.               | 1.7, 1e str.               |
| 4.10 | weten dat ze in het contact met mensen met een handicap attent moeten zijn voor de noden en verwachtingen van deze mensen.                                | 4.9, 3e str.               |
| 4.11 | kunnen illustreren dat arbeidsmigratie en het probleem van vluchtelingen een rol hebben gespeeld bij de ontwikkeling van onze multiculturele samenleving. | 5.4, 2e str.               |
| 4.12 | zien in dat racisme vaak gebaseerd is op onbekendheid met en vrees voor het vreemde.  | 5.16, 3e-4e str.           |

##### POLITIEKE EN JURIDISCHE VERSCHIJNSELEN

De leerlingen:

- |      |  |  |
|------|--|--|
| 4.13 | kunnen het belang illustreren van de fundamentele Rechten van de Mens en de Rechten van het Kind. Ze zien daarbij in dat rechten en plichten complementair zijn. | 1.4, 7e str.<br>5.6, 5e str.<br>5.8, 1e str. |
| 4.14 | kunnen op een eenvoudige wijze uitleggen dat verkiezingen een basiselement zijn van het democratisch functioneren van onze instellingen.                         | 5.14, 3e str.                                |
| 4.15 | kunnen illustreren op welke wijze internationale organisaties ernaar streven om het welzijn en/of de vrede in de wereld te bevorderen.                           | 5.10, 3e str.                                |

4.16	weten dat Vlaanderen één van de gemeenschappen is van het federale België en dat België deel uitmaakt van de Europese Unie. Ze weten daarbij dat elk een eigen bestuur heeft waar beslissingen worden genomen.	5.13 9.7, 5e str.
4.17	kennen de erkende symbolen van de Vlaamse Gemeenschap (met name feestdag, wapen, vlag, volkslied en memoriaal).	5.3, 3e str.
<b>5 WERELDORIENTATIE TIJD</b>		
<b>DAGELIJKSE TIJD</b>		
De leerlingen:		
5.1	kunnen de tijd die ze nodig hebben voor een hen bekende bezigheid realistisch schatten.	8.3
5.2	kunnen een kalender gebruiken om speciale gebeurtenissen uit eigen leven in de tijd te situeren en om de tijd tussen deze gebeurtenissen correct te bepalen.	8.9, 1e-3e str.
5.3	kunnen in een kleine groep voor een welomschreven opdracht een taakverdeling en planning in de tijd opmaken.	8.7, 5e str.
5.4	kunnen tijdsaanduidingen op uitnodigingen en openings- en sluitingstijden correct interpreteren.	8.5, 1e str., 8 p.
<b>HISTORISCHE TIJD</b>		
De leerlingen:		
5.5	kunnen belangrijke gebeurtenissen of ervaringen uit eigen leven chronologisch ordenen en indelen in periodes. Ze kunnen daarvoor eigen indelingscriteria vinden.	0.14, 1e str., 2e p., 8.10, 2e str.
5.6	kunnen hun afstamming aangeven tot twee generaties terug.	8.10, 3e str.
5.7	kennen de grote periodes uit de geschiedenis en ze kunnen duidelijke historische elementen in hun omgeving en belangrijke historische figuren en gebeurtenissen waarmee ze kennis maken, situeren in de juiste tijdsperiode aan de hand van een tijdband.	8.10, 4e str. 8.11, 1e str., 1e, 5e en 8e p.
5.8	kunnen aan de hand van een voorbeeld illustreren dat een actuele toestand, die voor kinderen herkenbaar is, en die door de geschiedenis beïnvloed werd, vroeger anders was en in de loop der tijden evolueert.	8.12 8.15, 1e str.
*5.9	tonen belangstelling voor het verleden, heden en de toekomst, hier en elders.	0.1 8.13 8.14
<b>ALGEMENE VAARDIGHEDEN TIJD</b>		
De leerlingen:		
*5.10	beseffen dat er een onderscheid is tussen een mening over een historisch feit en het feit zelf.	8.16, 5e str.

## 6 WERELDORIENTATIE RUIMTE

### ORIENTATIE-EN KAARTVAARDIGHEID

De leerlingen:

- |        |  |                           |
|--------|--|---------------------------|
| 6.1    | kunnen aan elkaar een te volgen weg tussen twee plaatsen in de eigen gemeente of stad beschrijven. Ze kunnen deze reisweg ook aanduiden op een plattegrond.                            | 9.20, 1e str.             |
| 6.1bis | kunnen aan de hand van een kaart de afstand tussen twee plaatsen in Vlaanderen berekenen en beschrijven.   | 9.20, 2e str.             |
| 6.2    | kunnen in praktische toepassingsituaties op een gepaste kaart en op de globe de evenaar, de polen, de oceanen, de landen van de Europese Unie en de werelddelen opzoeken en aanwijzen. | 9.10, 4e en 5e str.       |
| 6.3    | kunnen bij een oriëntatie in de werkelijkheid de windstreken (hoofd- en tussenrichtingen) bepalen aan de hand van de zonnestand of een kompas.   | 9.8, 5e str., 1e en 2e p. |
| 6.3bis | kunnen begrippen zoals wijk, gehucht, dorp, deelgemeente, fusiegemeente, stad, provincie, gemeenschap, land en continent in een juiste context gebruiken.                              | 9.7, 4e str.              |

### RUIMTEBELEVING

De leerlingen:

- |     |   |                         |
|-----|---|-------------------------|
| 6.4 | hebben een voorstelling van de kaart van Vlaanderen en van België zodat ze in een praktische toepassingsituatie de gemeenschappen, de provincies en de provinciehoofdplaatsen kunnen aanwijzen. | 9.10, 3e str., 1e-4e p. |
| 6.5 | kunnen aan de hand van een concreet voorbeeld het verschil tussen beleefde en absolute afstand illustreren.   | 9.2, 3e str.            |
| 6.6 | kunnen suggesties geven voor het inrichten van hun eigen omgeving.  | 9.5, 3e str.            |

### RUIMTELIJKE ORDENING/BEPAALDHEID

- |     |  |                                 |
|-----|--|---------------------------------|
| 6.7 | kunnen in de realiteit op een gepaste kaart een landelijke, stedelijke, toeristische en industriële omgeving herkennen en van elkaar onderscheiden.                            | 9.6                             |
| 6.8 | kunnen hun eigen streek en twee andere streken in België situeren op een kaart en de relatie beschrijven tussen de omgeving en aspecten van het dagelijks leven van de mensen. | 9.10, 3e str., 1e-2e p.<br>9.13 |
| 6.9 | kunnen aspecten van het dagelijks leven in een land van een ander cultuurgebied vergelijken met het eigen leven.   | 5.5, 3e str.                    |

### ALGEMENE VAARDIGHEDEN RUIMTE

De leerlingen:

- |      |  |                                |
|------|--|--------------------------------|
| 6.10 | kunnen in een landschap gericht waarnemen en ze kunnen op een eenvoudige wijze onderzoeken waarom het er zo uitziet. | 0.10, 13e str.<br>9.6, 1e str. |
|------|--|--------------------------------|

- |      |   |  |
|------|---|--|
| 6.11 | - kunnen een atlas raadplegen en<br>- kunnen enkele soorten kaarten hanteren gebruik makend van de legende, windrichting en schaal. | 0.13, 1e str., 6e p.<br>9.8, 5e str., 3e p.<br>9.9, 7e str., 3e p.,<br>9e-10e str. |
|------|---|--|

## VERKEER EN MOBILITEIT

De leerlingen:

- |       |  |                               |
|-------|--|-------------------------------|
| 6.12  | kunnen de gevaarlijke verkeerssituaties in de ruimere schoolomgeving lokaliseren.  | 9.16, 4e str.                 |
| 6.13  | beschikken over voldoende reactiesnelheid, evenwichtsbehoud en gevoel voor coördinatie en ze kennen de verkeersregels voor fietsers en voetgangers, om zich zelfstandig en veilig te kunnen verplaatsen langs een voor hen vertrouwde route. | 5.9, 7e str.<br>9.16, 5e str. |
| *6.14 | tonen zich in hun gedrag bereid rekening te houden met andere weggebruikers.   | 9.17                          |
| 6.15  | kennen de belangrijkste gevolgen van het groeiende autogebruik en kunnen de voor- en nadelen van mogelijke alternatieven vergelijken.  | 9.22                          |
| 6.16  | kunnen een eenvoudige route uitstippelen met het openbaar vervoer.   | 9.21                          |

## 7 BRONGEBRUIK

- |     |  |      |
|-----|--|------|
| 7.1 | de leerlingen kunnen op hun niveau verschillende informatiebronnen raadplegen. | 0.13 |
|-----|--|------|

