

**Leerplan**  
**Basisonderwijs**  
**Rudolf Steinerpedagogie**

Dit leerplan werd ingediend door de Federatie Steinerscholen v.z.w. - Gitschotellei 188, 2140 Borgerhout - in naam van de schoolbesturen basisonderwijs die lid zijn van deze vereniging zonder winstoogmerk.

Een actuele lijst van deze leden is te vinden op de website van de Federatie Steinerscholen v.z.w. : [www.steinerscholen.be](http://www.steinerscholen.be)

**Het gebruik van dit leerplan is exclusief voorbehouden voor de scholen ingericht door de bij de Federatie Steinerscholen v.z.w. aangesloten schoolbesturen. Elk oneigenlijk gebruik kan aangevochten worden.**

Dit leerplan werd in zijn geheel ingediend op 27 februari 1998 en definitief goedgekeurd door de Inspectie Basisonderwijs om rechtsgeldig te gebruiken vanaf 1 september 1998.

De leerplannen voor de leergebieden Nederlands, Frans en Wereldoriëntatie in deze bundel vervangen de oorspronkelijke teksten. Ze werden door de onderwijsinspectie goedgekeurd onder de adviesnummers 2011/547/5//B, 2011/548/5//B en 2011/549/5//B en zijn van kracht vanaf 1 september 2011.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de Federatie Steinerscholen v.z.w..

# Inhoud

<b>Inhoud .....</b>	<b>3</b>
<b>Deel 1 .....</b>	<b>11</b>
<b>Algemene verantwoording.....</b>	<b>11</b>
<b>1. Situering.....</b>	<b>12</b>
1.1 De schoolbeweging.....	12
1.2 Het leerplan in de R. Steinerpedagogie .....	13
1.3 De schoolorganisatie .....	14
<b>2. Rudolf Steinerpedagogie .....</b>	<b>15</b>
2.1 De basisdoelstelling van de Rudolf Steinerpedagogie .....	15
2.2 Rudolf Steinerpedagogie en mensbeeld.....	18
2.2.1 De mens .....	18
2.2.2 Lichaam.....	18
2.2.3 Ziel.....	19
2.2.4 Geest.....	19
2.2.5 De mens in de wereld .....	20
2.2.6 Waarneming en zintuiglijke ontwikkeling .....	20
2.2.7 Waarneming van het eigen lichamelijk functioneren.....	20
2.2.8 Waarneming van de buitenwereld .....	21
2.2.9 Waarnemingsvermogen dat op het innerlijke gericht is.....	21
2.3 De ontwikkeling van het kind.....	22
2.3.1 Eerste ontwikkelingsstadium: van de geboorte tot de leeftijd van 6-7 jaar.....	23
2.3.2 Tweede ontwikkelingsstadium: van de leeftijd van 6-7 jaar tot de leeftijd van 13-14 jaar.....	26
2.3.3 De tussenstadia in de ontwikkeling van het vermogen tot zelfstandig oordelen.....	31
<b>3. Rudolf Steinerpedagogie in de praktijk .....</b>	<b>33</b>
3.1 De leraar.....	33
3.1.1 Gezonde ontwikkeling.....	33
3.1.2 Verhouding van de leraar tot de antroposofie.....	33
3.1.3 Opvoedkunst.....	34
3.2 Didactische aanpak in de gehele basisschool .....	34
3.2.1 Ritme.....	34
3.2.2 Religieuze grondstemming .....	34
3.2.3 Het kunstzinnige als pedagogisch principe.....	35
3.3 Het schoolleven.....	35
3.3.1 De klassen .....	35
3.3.2 Geen loutere methodeschool.....	35
3.3.3 Schoolvisie.....	36
3.4 Evaluatie: pedagogische beeldvorming.....	36
3.4.1 Kinderen waarnemen .....	37
<b>4. Bibliografie .....</b>	<b>37</b>
<b>Deel 2 .....</b>	<b>41</b>
<b>Beschrijving van het onderwijsconcept.....</b>	<b>41</b>
<b>1. Het onderwijsconcept voor het kleuteronderwijs .....</b>	<b>42</b>
1.1 Bepaling en omschrijving.....	42
1.1.1 Beginsituatie.....	42
1.1.2 De ontwikkelingstendensen en leerprocessen van het kind tot zeven jaar.....	42
1.2 Algemene doelstellingen.....	43
1.3 Indeling in leergebieden .....	45

1.4	Minimale materiële vereisten.....	45
1.5	Didactische aanpak .....	45
1.5.1	De opvoedingssituatie.....	45
1.5.2	De leraar .....	45
1.5.3	Leerproces.....	46
1.5.4	Alles op zijn tijd.....	46
1.6	Evaluatie .....	47
1.6.1	Aspecten van het onderzoekend waarnemen.....	47
1.6.2	Hoofdaspecten van het ontwikkelingsbeeld van het schoolrijpe kind.....	48
1.7	Bibliografie .....	50
<b>2.</b>	<b>Het onderwijsconcept voor de lagere school .....</b>	<b>52</b>
2.1	Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep .....	52
2.1.1	Beginsituatie.....	52
2.1.2	De ontwikkelingstendensen en leerprocessen van het kind tot veertien jaar .....	52
2.2	Algemene doelstellingen.....	53
2.3	Indeling in leergebieden .....	54
2.4	Minimale materiële vereisten.....	54
2.5	Didactische aanpak .....	55
2.5.1	De opvoedingssituatie.....	55
2.5.2	De leraar .....	56
2.5.3	Het leerproces.....	56
2.5.4	Het periodeonderwijs.....	57
2.5.5	Vakken.....	58
2.5.6	Jaarklasthema en vertelstof .....	58
2.5.7	De klassenleraar.....	60
2.6	Evaluatie .....	60
2.6.1	Totaalbeeld.....	60
2.6.2	Een getuigschrift.....	61
2.7	Bibliografie .....	62
<b>Deel 3 .....</b>	<b>64</b>	
<b>Leergebieden .....</b>	<b>64</b>	
<b>Leergebied Lichamelijke opvoeding.....</b>	<b>65</b>	
<b>1. Menskundige, pedagogische en onderwijskundige opvattingen.....</b>	<b>66</b>	
1.1	Situering.....	66
1.2	Visie op de verhouding tussen lichaam, ziel en geest .....	67
1.3	Pedagogische consequenties .....	68
<b>2. Kleuteronderwijs.....</b>	<b>69</b>	
2.1	Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep .....	69
2.2	Algemene doelstellingen.....	69
2.3	Leerplandoelstellingen: ontwikkelingsdoelen.....	70
2.3.1	Samenvattend .....	70
2.3.2	Ontwikkelingsdoelen.....	71
2.4	Leerinhouden .....	74
2.4.1	Kleuters van 3 tot 4 jaar .....	74
2.4.2	Kleuters van 4 tot 7 jaar .....	75
2.5	Pedagogisch-didactische leidraad .....	76
2.5.1	Lichaams- en bewegingsbeheersing .....	76
2.5.2	Gewoontevorming en veilig bewegen .....	77
2.5.3	Beweging als persoonlijkheidsontwikkeling en sociaal gebeuren .....	77
2.6	Minimale materiële vereisten.....	78
2.7	Bibliografie .....	78
<b>3. Lager onderwijs.....</b>	<b>79</b>	
3.1	Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep .....	79
3.2	Algemene doelstellingen.....	80

3.3	Leerplandoelstellingen: eindtermen .....	81
3.3.1	Samenvattend .....	81
3.3.2	Eindtermen .....	82
3.4	Leerinhouden .....	85
3.4.1	Eerste klas en tweede klas .....	86
3.4.2	Derde klas .....	86
3.4.3	Vierde klas .....	87
3.4.4	Vijfde klas .....	88
3.4.5	Zesde klas .....	90
3.5	Pedagogisch-didactische leidraad .....	91
3.5.1	Eerste klas .....	91
3.5.2	Tweede klas .....	92
3.5.3	Derde klas .....	92
3.5.4	Vierde klas .....	93
3.5.5	Vijfde klas .....	93
3.5.6	Zesde klas .....	93
3.6	Minimale materiële vereisten .....	94
3.7	Bibliografie .....	94
	<b>Leergebied Muzische vorming .....</b>	<b>96</b>
<b>1.</b>	<b>Menskundige, pedagogische en onderwijskundige opvattingen .....</b>	<b>97</b>
1.1	Situering .....	97
1.2	Visie op kunst en mens .....	98
1.2.1	De plaats van de media in deze benadering .....	99
1.3	Pedagogische consequenties .....	101
<b>2.</b>	<b>Kleuteronderwijs .....</b>	<b>102</b>
2.1	Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep .....	102
2.2	Algemene doelstellingen .....	102
2.3	Leerplandoelstellingen: ontwikkelingsdoelen .....	103
2.3.1	Samenvattend .....	103
2.3.2	Ontwikkelingsdoelen .....	104
2.4	Leerinhouden .....	105
2.5	Pedagogisch-didactische leidraad .....	107
2.5.1	Beeld .....	107
2.5.2	Muziek .....	107
2.6	Minimale materiële vereisten .....	108
2.7	Bibliografie .....	108
<b>3.</b>	<b>Lager onderwijs .....</b>	<b>109</b>
3.1	Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep .....	109
3.1.1	Beginsituatie .....	109
3.1.2	De betekenis van het leergebied voor de ontwikkeling van het kind .....	109
3.2	Algemene doelstellingen .....	110
3.3	Leerplandoelstellingen: eindtermen .....	111
3.3.1	Situering .....	111
3.3.2	Eindtermen .....	112
3.4	Leerinhouden .....	117
3.5	Pedagogisch-didactische leidraad .....	126
3.5.1	Beeldende vorming .....	126
3.5.2	Muziek .....	127
3.6	Minimale materiële vereisten .....	128
3.7	Bibliografie .....	128
	<b>Leerplan Nederlands .....</b>	<b>132</b>
<b>1.</b>	<b>Menskundige, pedagogische en onderwijskundige opvattingen .....</b>	<b>133</b>
1.1	Situering .....	133
1.2	Visie op taal en mens .....	133
1.3	Pedagogische consequenties .....	133

1.3.1	Kleuteronderwijs.....	133
1.3.2	Lager onderwijs .....	134
<b>2.</b>	<b>Kleuteronderwijs.....</b>	<b>135</b>
2.1	Bepaling en omschrijving van de leerlingengroepen.....	135
2.1.1	De ontwikkeling van 0 tot 3 jaar.....	135
2.1.2	De ontwikkeling van 3 tot 7 jaar.....	135
2.1.3	Taalontwikkeling en de ontwikkeling van het denken.....	136
2.2	Algemene doelstellingen.....	136
2.2.1	Ontwikkelen van het luistervermogen en de spreekvaardigheid.....	136
2.2.2	Ontwikkelen van het denken door middel van taal.....	136
2.2.3	Ontwikkelen van taalgevoel door nabootsing en herhaling.....	136
2.2.4	Ontwikkelen van de taalvaardigheid met oog voor individuele verschillen.....	136
2.2.5	Ontwikkelen van leervoorwaarden.....	137
2.3	Leerplandoelstellingen: ontwikkelingsdoelen.....	137
2.3.1	Samenvattend.....	137
2.3.2	Ontwikkelingsdoelen.....	137
2.4	Leerinhouden.....	139
2.5	Pedagogisch – didactische leidraad.....	140
2.5.1	Algemeen.....	140
2.5.2	Gesproken taal in haar voorbeeldfunctie.....	140
2.5.3	lees- en schrijvoorwaarden.....	141
2.6	Minimale materiële vereisten.....	141
<b>3.</b>	<b>Lager onderwijs.....</b>	<b>142</b>
3.1	Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep.....	142
3.1.1	De ontwikkeling van 7 tot 9 jaar (eerste tot derde klas).....	142
3.1.2	De ontwikkeling van 9 tot 12 jaar (derde tot vijfde klas).....	142
3.1.3	De ontwikkeling van 12 tot 13 jaar (zesde klas).....	142
3.2	Algemene doelstellingen.....	142
3.3	Leerplandoelstellingen: eindtermen.....	143
3.3.1	Begrippen.....	143
3.3.2	Samenvattend.....	143
3.3.3	Eindtermen.....	144
3.4	Leerinhouden.....	149
3.4.1	Eerste klas.....	149
3.4.2	Tweede klas.....	152
3.4.3	Derde klas.....	155
3.4.4	Vierde klas.....	158
3.4.5	Vijfde klas.....	161
3.4.6	Zesde klas.....	164
3.5	Pedagogisch – didactische leidraad.....	168
3.5.1	Luisteren.....	168
3.5.2	Vertelstof.....	168
3.5.3	Lezen.....	168
3.5.4	Spreken.....	168
3.5.5	Schrijven.....	169
3.5.6	Taalrijkdom.....	169
3.5.7	Taalbeschouwing.....	169
3.5.8	Strategieën.....	170
3.6	Minimale materiële vereisten.....	170
<b>4.</b>	<b>Bibliografie.....</b>	<b>171</b>
	<b>Leergebied Frans.....</b>	<b>172</b>
<b>1.</b>	<b>Menskundige, pedagogische en onderwijskundige opvattingen.....</b>	<b>173</b>
1.1	Situering.....	173
1.2	Visie op taal en mens.....	173
1.2.1	Taal als cultuurfenomeen.....	173
1.2.2	Taal en communicatie.....	174
1.2.3	Taal en de algemene ontwikkeling.....	174

1.3	Pedagogische consequenties .....	174
<b>2.</b>	<b>Lager Onderwijs .....</b>	<b>175</b>
2.1	Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep .....	175
2.1.1	Eerste en tweede klas .....	175
2.1.2	Derde klas .....	175
2.1.3	Vierde, vijfde en zesde klas .....	175
2.2	Algemene doelstellingen.....	175
2.3	Leerplandoelstellingen: eindtermen .....	176
2.3.1	Samenvattend .....	176
2.3.2	Eindtermen .....	177
2.4	Leerinhouden .....	181
2.5	Pedagogisch-didactische leidraad .....	185
<b>3.</b>	<b>Bibliografie .....</b>	<b>188</b>
<b>Leergebied Wereldoriëntatie .....</b>		<b>189</b>
<b>1.</b>	<b>Menskundige, pedagogische en onderwijskundige opvattingen.....</b>	<b>190</b>
1.1	Situering.....	190
1.1.1	Samengevat.....	191
1.2	Visie op mens en wereld .....	191
1.2.1	De algemene ontwikkeling van het kind .....	191
1.2.2	De belevingswereld .....	192
1.2.3	De verhouding leefwereld – belevingswereld .....	192
1.2.4	De wereld .....	193
1.2.5	De verhouding mens en wereld .....	193
1.3	Pedagogische consequenties .....	193
<b>2.</b>	<b>Kleuteronderwijs.....</b>	<b>196</b>
2.1	Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep .....	196
2.2	Algemene doelstellingen.....	196
2.2.1	Doelstellingen .....	196
2.3	Leerplandoelstellingen: ontwikkelingsdoelen.....	197
2.3.1	Structuur en nummering.....	198
<b>Leergebied Wetenschappen en techniek .....</b>		<b>199</b>
<b>1.</b>	<b>Kleuters .....</b>	<b>200</b>
1.1	Domeinen Wetenschappen en techniek.....	200
1.1.1	Natuur (wetenschappen).....	200
1.1.2	Wetenschappen en techniek.....	200
1.2	Ontwikkelingsdoelen Wetenschappen en techniek.....	200
1.2.1	Natuur (wetenschappen).....	200
1.2.2	Techniek.....	201
<b>Leergebied Mens en maatschappij .....</b>		<b>202</b>
<b>1.</b>	<b>Kleuter .....</b>	<b>203</b>
1.1	Domeinen Mens en maatschappij.....	203
1.2	Ontwikkelingsdoelen Mens en maatschappij .....	203
1.3	Leerinhouden .....	205
1.4	Pedagogisch – didactische leidraad .....	211
1.5	Minimale materiële vereisten.....	213
1.6	Bibliografie .....	214
<b>2.</b>	<b>Lager onderwijs.....</b>	<b>215</b>
2.1	Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep .....	215
2.1.1	Het denken en het voelen .....	215
2.1.2	Het voelen en het handelen.....	216
2.1.3	Willen, voelen, denken als pedagogische aangrijpingspunten .....	216
2.2	Algemene doelstellingen.....	217
2.2.1	Doelstellingen .....	217
2.2.2	Samenhangen.....	218

2.3	Leerplandoelstellingen: eindtermen .....	219
<b>Leergebied Wetenschappen en techniek .....</b>		<b>220</b>
<b>1. Lagere school.....</b>		<b>221</b>
1.1	Domeinen Wetenschappen en techniek.....	221
1.1.1	Natuur (wetenschappen).....	221
1.1.2	Techniek.....	221
1.2	Eindtermen Wetenschappen en techniek .....	221
1.2.1	Natuur.....	221
1.2.2	Techniek.....	223
<b>Leergebied Mens en maatschappij .....</b>		<b>225</b>
<b>1. Lagere school.....</b>		<b>226</b>
1.1	Domeinen Mens en maatschappij.....	226
1.2	Eindtermen Mens en maatschappij.....	226
1.2.1	Gezondheid, levensstijl en verkeer .....	226
1.2.2	Geschiedenis .....	226
1.2.3	Aardrijkskunde.....	227
1.2.4	Attitudes .....	229
1.3	Leerinhouden .....	229
1.3.1	Situering van de leerinhouden .....	229
1.4	Pedagogisch - didactische leidraad .....	248
1.4.1	Algemeen.....	248
1.4.2	Mens en natuur.....	248
1.4.3	Techniek – praktische vorming.....	250
1.4.4	Gezondheid, levensstijl en verkeer .....	252
1.4.5	Geschiedenis.....	253
1.4.6	Aardrijkskunde.....	253
1.5	Minimale materiële vereisten.....	253
1.6	Bibliografie .....	254
<b>Leergebied Wiskunde .....</b>		<b>255</b>
<b>1. Menskundige, pedagogische en onderwijskundige opvattingen.....</b>		<b>256</b>
1.1	Situering.....	256
1.2	Visie op Wiskunde .....	257
1.3	Pedagogische consequenties .....	257
<b>2. Kleuteronderwijs.....</b>		<b>259</b>
2.1	Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep .....	259
2.2	Algemene doelstellingen.....	259
2.3	Leerplandoelstellingen: ontwikkelingsdoelen.....	259
2.3.1	Lichaamsbesef en bewegingsbeheersing.....	259
2.3.2	Oriëntatie in tijd en ruimte.....	260
2.3.3	Begripsvorming.....	261
2.4	Leerinhouden .....	262
2.4.1	Beheersing van de grote motoriek en oriëntering in de ruimte .....	262
2.4.2	Beheersing van de fijne motoriek en de vingermotoriek.....	262
2.4.3	Maat, afstand en tijd vanuit de beweging vorm geven.....	263
2.4.4	Ontwikkeling van het beelddenken: besef van volgorde in handelingen en tijd .....	263
2.4.5	Waarnemingsvermogen: het vermogen om kleine verschillen waar te nemen.....	264
2.5	Pedagogisch – didactische leidraad .....	264
2.6	Minimale materiële vereisten.....	264
2.7	Bibliografie .....	265
<b>3. Lager onderwijs.....</b>		<b>266</b>
3.1	Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep .....	266
3.2	Algemene doelstellingen.....	267
3.3	Leerplandoelstellingen: eindtermen .....	268
3.3.1	Samenvattend .....	268



3.3.2	Eindtermen .....	268
3.4	Leerinhouden .....	272
3.5	Pedagogisch – didactische leidraad .....	280
3.5.1	Oriëntatie in de getallenruimte .....	280
3.5.2	Tellen, ritmisch tellen en tafels .....	280
3.5.3	De evolutie van rekenen met concreet materiaal naar het verinnerlijkte rekenen .....	281
3.5.4	Bewerkingen.....	281
3.5.5	Hoofdrekenen .....	281
3.5.6	Schatten .....	281
3.5.7	Meetkunde.....	281
3.5.8	Breuken, verhoudingen en procenten.....	282
3.5.9	Synthese en analyse .....	282
3.6	Minimale materiële vereisten.....	283
3.7	Bibliografie .....	283
<b>Deel 4</b>	<b>.....</b>	<b>285</b>
<b>Leergebied overschrijdende Thema's</b>	<b>.....</b>	<b>285</b>
<b>Thema Leren leren.....</b>	<b>.....</b>	<b>286</b>
<b>1. Menskundige, pedagogische en onderwijskundige opvattingen.....</b>	<b>.....</b>	<b>287</b>
1.1	Situering.....	287
1.2	Visie op de lerende mens.....	288
1.3	Pedagogische consequenties .....	288
1.3.1	De rol van zintuiglijke waarneming en innerlijke voorstelling in het leren .....	288
1.3.2	De leeromgeving en de ontwikkeling van het leerproces in de tijd .....	289
<b>2. Lager onderwijs.....</b>	<b>.....</b>	<b>291</b>
2.1	Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep .....	291
2.1.1	Leren van 7 tot 12 jaar .....	291
a.	Algemeen .....	291
2.2	Algemene doelstellingen.....	292
2.3	Leerplandoelstellingen.....	292
2.3.1	Samenvattend .....	292
2.3.2	Eindtermen .....	293
2.4	Leerinhouden .....	293
2.5	Pedagogisch – didactische leidraad .....	293
2.6	Minimale materiële vereisten.....	293
2.7	Bibliografie .....	293
<b>Thema Sociale vaardigheden.....</b>	<b>.....</b>	<b>295</b>
<b>1. Menskundige, pedagogische en onderwijskundige opvattingen.....</b>	<b>.....</b>	<b>296</b>
1.1	Situering.....	296
1.2	Visie op het sociale handelen en ontwikkelingstendensen op sociaal vlak.....	297
1.3	Ontwikkelen van sociale vermogens als pedagogische opgave.....	298
<b>2. Lager onderwijs.....</b>	<b>.....</b>	<b>300</b>
2.1	Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep .....	300
2.2	Algemene doelstellingen.....	300
2.3	Leerplandoelstellingen: eindtermen .....	301
2.3.1	Samenvattend .....	301
2.3.2	Eindtermen .....	301
2.4	Leerinhouden .....	302
2.5	Pedagogisch – didactische leidraad .....	302
2.6	Minimale materiële vereisten.....	302
2.7	Bibliografie .....	303
<b>Deel 5</b>	<b>.....</b>	<b>304</b>
<b>Bijlage Thema ICT</b>	<b>.....</b>	<b>304</b>

<b>1. Eigen visie en eindtermen ICT</b> .....	<b>305</b>
1.1 Competenties.....	305
1.2 Kennismaatschappij.....	305
1.3 Wat met ICT?.....	306
1.3.1 Kennis en informatie.....	307
1.3.2 De door de overheid bepaalde eindtermen ICT.....	308
1.3.3 De digitale kloof.....	310
1.3.4 Beter onderwijs met ICT?.....	310
1.3.5 Vervangende eindtermen.....	311
<b>Deel 6</b> .....	<b>313</b>
<b>Noten</b> .....	<b>313</b>

## **Deel 1**

# **Algemene verantwoording**

# 1. Situering

## 1.1 De schoolbeweging<sup>1</sup>

Het onderwijsconcept van de R. Steinerscholen ontstond na de Eerste Wereldoorlog, in een periode van maatschappelijke en economische chaos. Na het uiteenvallen van de oude sociale structuren zochten diegenen die een positieve bijdrage aan de toekomst van Europa wilden geven, naar nieuwe oriënteringspunten. Een van hen was Emil Molt, directeur van de sigarettenfabriek Waldorf-Astoria in Stuttgart. Zijn dagelijkse omgang met de arbeiders bracht hem tot het inzicht, dat de uitzichtloze situatie van deze mensen ook te wijten was aan hun gebrek aan algemene vorming. Dat kwam doordat zij genoodzaakt waren om al heel jong uit werken te gaan. Elke kans tot verdere ontwikkeling – beroepsmatig of algemeen menselijk – werd hen zo ontnomen.

Om hen die algemene vorming te bieden, stichtte Molt een soort bedrijfsschool voor de arbeiders. Maar al gauw bleek dat de toekomst van hun kinderen de arbeiders nog nauwer aan het hart lag dan die van henzelf. Op 23 april 1919 nam de ondernemingsraad van Waldorf-Astoria het besluit om een school voor arbeiderskinderen op te richten. Het moest een plaats worden waar kinderen 'alles konden leren wat met het leven te maken heeft'. Emil Molt wendde zich tot Rudolf Steiner, met het verzoek hem te helpen bij de opbouw van die school.

Rudolf Steiner (1861-1925) was de grondlegger van de antroposofische beweging. Zijn inzichten in het wezen van de mens en diens relatie tot de kosmos werd de bron van concrete vernieuwingsimpulsen, op cultureel, wetenschappelijk en sociaal-politiek gebied. Voor de pedagogie betekende dit dat elk kind, elke jongere de mogelijkheid moest krijgen zich te ontplooiën naar eigen aanleg en mogelijkheden. Opvoedkunst moest erop gericht zijn elkeen die vermogens in het leven mee te geven, om zich verder naar hoofd, hart en handen te willen blijven ontwikkelen. De erkenning en herkenning van elkaar, als volstrekt gelijkwaardige individuen, op die weg van ontwikkeling is daarbij evenzeer essentieel.

Na een spoedcursus voor leraren over deze grondslagen van opvoeding, opende in september 1911 te Stuttgart de eerste 'Vrije Waldorf' school haar deuren voor 256 leerlingen, verdeeld over 8 klassen. Zo kwam de eerste school tot stand die de ideeën van Rudolf Steiner over opvoeding en onderwijs in praktijk bracht.

Sindsdien ontwikkelt deze pedagogie zich verder. Dat gebeurt in de concrete schoolsituatie, maar ook door dialoog, onderzoek en opleiding in een dertigtal pedagogische seminaries en academies. Verspreid over de hele wereld zijn er zo'n 650 Waldorfscholen, ook wel Vrije<sup>2</sup> Scholen of Rudolf Steinerscholen genoemd.

Een wereldwijde verspreiding dus, al heeft dat niets te maken met Europees cultuurimperialisme<sup>3</sup>. Een van de kenmerken van de R. Steinerpedagogie is immers, dat zij nooit kant-en-klaar toepasbaar is. In elke R Steinerschool, waar ook ter wereld, zijn de pedagogische uitgangspunten en doelstellingen werkzaam door integratie in de sociale en culturele stromingen ter plaatse. Het gaat dus om een onderwijs dat geen sociale, economische, religieuze, raciale of nationale restricties kent.

R. Steinerscholen kunnen overall ontstaan – overall waar ouders en leraren bereid zijn, samen kinderen zó op te voeden dat zij de vaardigheden kunnen verwerven die zij nodig hebben voor hun eigen actieve rol in de wereld. In Vlaanderen zullen die vaardigheden en de ontwikkeling ervan anders zijn dan bijvoorbeeld bij de Indianen in het Lakota-reservaat in Zuid-Dakota<sup>4</sup>. Een degelijke opleiding van de leraren staat garant voor een goede basis voor de aanpassing aan de concrete noden van het kind. Juist daarom werden er onafhankelijke opleidingscentra opgericht.

De eerste Belgische R. Steinerschool werd in 1948 in Antwerpen gesticht. De school begon heel bescheiden, met een klein kleuterklasje. De opbouw verliep in het naoorlogse klimaat zeer moeizaam en stuitte op veel weerstand. De kleuterklas groeide geleidelijk van zeven naar vijftien leerlingen in 1954. Dat jaar telde de lagere school elf leerlingen. In 1958 waren er voor het eerst zes jaarklassen met samen 73 kinderen. Daarna versnelde het tempo: in 1960 bereikte de school het eerste honderdtal. Tien jaar later was dit aantal verdubbeld en werden ook elders in Vlaanderen R. Steinerscholen gesticht. Momenteel kan men op verschillende plaatsen in Vlaanderen de volledige schoolloopbaan voltooien in de R. Steinerpedagogie. Er zijn kleuter-, lagere- en secundaire scholen en ook in buitengewoon onderwijs werd voorzien.

Op interscolair niveau hebben de Vlaamse R. Steinerscholen zich verenigd in de Federatie van Rudolf Steinerscholen in Vlaanderen. De federatie heeft als doel de gezamenlijke belangen van de scholen te behoeden en te verdedigen en de vrijheid van onderwijs en cultuurleven in brede zin te bevorderen en is ook lid van het European Council of R. Steiner - Waldorfschools, zodat er voeling blijft met evoluties op wereldvlak.

## **1.2 Het leerplan in de R. Steinerpedagogie**

In het onderwijsconcept van de R. Steinerscholen staat de gezonde ontwikkeling van ieder kind centraal. Het in evenwicht kunnen brengen van de drie verschillende manieren waarop de mens met de wereld verbonden is - fysieke activiteit, emotionele beleving en precies denken - is een belangrijke sleutel daartoe. Zo zijn de opvoedingsdoelen en de leerinhouden, evenals de gebruikte methode geheel gericht op het stadium in de ontwikkeling van het kind.

R. Steiner adviseerde de leraren bij de keuze van de leerinhouden. Dit resulteerde in een aantal leerplanadviezen: thema's, inhouden en werkmethodes per vak en per leerjaar. Daarnaast werden de grondbeginselen van de pedagogie door R. Steiner uiteengezet in vele voordrachten en verder uitgewerkt in werkbeprekingen. Dit alles werd opgetekend en later ook in boekvorm<sup>5</sup> uitgegeven.

Vanaf het begin werd er veel belang gehecht aan de pedagogische vrijheid en aan de persoonlijke verantwoordelijkheid van de leraar. Elke leraar gaat zelf aan de slag, doet in de praktijk ervaringen op, praat met collega's, en toetst telkens opnieuw aan de kinderen in ontwikkeling. Pedagogische onderzoekscentra ondersteunen op internationaal vlak dit werk, ook met vele publicaties. In de loop van al die jaren zijn zo de contouren ontstaan van een

gewenste onderwijspraktijk, nooit bedoeld als een statisch gegeven, maar steeds als een levend, dynamisch geheel. Ook een Vlaams leerplan voor de R. Steinerscholen van vandaag behoort van deze tijd te zijn, geïnspireerd door de ontwikkelingsvragen van de huidige opgroeiende generatie.

Dit leerplan is geschreven op vraag van de Vlaamse overheid. Het bevat onze eigen eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Eindtermen en ontwikkelingsdoelen dienen voortaan de in de leerplannen herkenbare, door de leerlingen 'te bereiken doelen' te zijn. Toen bleek dat de decretale eindtermen en ontwikkelingsdoelen - die voor alle Vlaamse scholen gelden - onvoldoende ruimte lieten voor scholen als de onze, met een heel eigen pedagogisch concept, werd de mogelijkheid gecreëerd eigen eindtermen te formuleren. De schoolbesturen van de R. Steinerscholen hebben daar gebruik van gemaakt. Onze eigen eindtermen en ontwikkelingsdoelen konden aldus nauw aansluiten bij ons eigen pedagogisch concept.

De leraren werkzaam in de Vlaamse R. Steinerscholen werden uitgenodigd om actief deel te nemen aan dit eindtermen- en leerplanwerk. Op basis van studiewerk en de verzameling van veel praktijkervaring, groeide een Vlaams leerplan.

Trouw aan de uitgangspunten hebben we gewerkt aan een leerplan dat nog veel beweging toelaat. Een leerplan dat de leraar niet vastzet, maar hem juist uitnodigt om enthousiast telkens opnieuw vorm te geven aan de klaspraktijk in de kleuterklas én in de lagere school. Daarbij kan dit document ook een steun zijn.

Vanuit deze gemeenschappelijke leerplanbasis kan dit in de verschillende scholen leiden tot andere pedagogische beleidslijnen. In een goed opgebouwd schoolwerkplan zal een lerarencollege zijn pedagogische afspraken zichtbaar maken. Tegelijkertijd wil dit leerplan ook de nodige duidelijkheid scheppen voor de overheid. In deze zin heeft dit document dan ook een juridisch-informatief karakter. Het is de basis voor onze erkenning door de Vlaamse overheid.

Het werken aan dit leerplan was een gezamenlijk en zeer intensief proces, dat op korte tijd moest afgerond worden. Vooral bij de leergebieden is nog te merken dat hier door verschillende mensen aan gewerkt werd. Veel van wat hier staat, kan dus nog verbeterd worden. De schoolbeweging staat immers voor de uitdaging, om vanuit de schoolpraktijk en de maatschappij van vandaag de R. Steinerpedagogie te blijven ontwikkelen.

### **1.3 De schoolorganisatie**

Iedere R. Steinerschool is een organisme met een eigen unieke vorm. Bijna altijd zijn het ouders die voor hun (kleine) kinderen een school willen, die de handen in elkaar slaan en het initiatief nemen tot het oprichten van een R. Steinerschool. Ze zoeken een kleuterleidster en een leraar om de kinderen te begeleiden. Ze weten zelf heel duidelijk: dit soort opvoeding wil ik voor mijn kinderen.

Deze scholen beginnen van onderuit te groeien. Als alles meezit, groeien ze met de kinderen mee. Een van de eerste belangrijke uitdagingen is te voldoen aan de eisen van de overheid. Gaandeweg verwerft de school ook een 'innerlijke autonomie': het gaat over de kinderen, en het zijn de leraren die de iedere dag waar moeten maken. Dit is moment voor precieze afspraken tussen ouders en leraren en medewerkers over de wijze waarop deze school best bestuurd wordt.

Vaak wordt het schoolbestuur op een participatieve wijze gevormd door die ouders en leraren die beleidsverantwoordelijkheid willen opnemen. Via het opnemen van individuele verantwoordelijkheid en via duidelijke mandatering naar werkgroepen, structureren ze de hele schoolorganisatie. Een juiste adviescultuur betreft meerdere ouders en leraren in de vele aspecten van de uitbouw van het schoolleven. Dergelijke zelflerende, bewegende organisatievormen kunnen alleen maar berusten op een vrij en bewust engagement van leraren, medewerkers en ouders, die deze 'andere' samenwerkingsverbanden als een meerwaarde kunnen blijven zien, ten dienste van het kind. Zij die hiervoor kiezen, moeten actief worden, ideeën ontwikkelen, in overleg gaan. Dit alles in vrijheid kunnen regelen tussen volwassenen - en later ook met bovenbouwleerlingen – is in een R. Steinerschool heel belangrijk.

Behalve in het bestuur van de school is er voor ouders uiteraard de eerste rol van 'ouder'. Voor de ouders zijn overlegvergaderingen en ouderavonden belangrijk. Daar wordt eerlijk met elkaar gesproken over de kinderen, over de klas, welke lesinhouden er aan bod komen en waarom de leraar die kiest, hoe kinderen evolueren en reageren... Ook van alle 'latere' ouders wordt verwacht dat ze voor hun kind vrij en bewust kiezen voor dit opvoedingsproject en dat ze een eerlijke interesse tonen.

Van de leraren, individueel en als groep, wordt verwacht dat ze de opdracht van de school waar maken: de R. Steinerpedagogie realiseren. Deze idee steeds opnieuw doordenken, er enthousiast door raken en er tenslotte concreet vorm en gestalte willen aan geven: dat is de taak van de leraren.

In al deze opzichten streven de R. Steinerscholen ernaar zelfbesturende autonome schoolgemeenschappen te vormen. Dat dit niet steeds moeiteloos tot stand komt, spreekt voor zich.

## **2. Rudolf Steinerpedagogie**

### **2.1 De basisdoelstelling van de Rudolf Steinerpedagogie**

“Nicht gefragt soll werden: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht; sondern: Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden? Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heran- wachsenden Generation zuzuführen. Dann wird in dieser Ordnung immer das Leben, was die in sie eintretenden Vollmensen aus ihr machen; nicht aber wird aus der heranwachsenden Generation das gemacht werden, was die bestehende soziale Organisation aus ihr machen will.”<sup>6</sup>

“De vraag is niet, wat de mens moet weten en kunnen om zich in de bestaande sociale orde te kunnen voegen; maar wel, wat er in aanleg in de mens aanwezig is en in hem ontwikkeld kan worden. Dan wordt het mogelijk dat de opgroeiende generatie de maatschappij steeds nieuwe krachten toevoegt. Dan zal in deze maatschappij datgene leven wat de in haar tredende volwaardige mensen scheppen; maar uit de opgroeiende generatie mag niet datgene gemaakt worden wat de bestaande maatschappij van deze generatie maken wil.”<sup>7</sup>

In dit citaat van R. Steiner wordt beknopt maar helder de doelstelling van de R. Steinerpedagogie weergegeven in haar verhouding tot de maatschappij. De opvoeding zal nooit uitgaan van abstracte, buiten de mens zelf gelegen doelstellingen, maar van de levende werkelijkheid van de opgroeiende mens.

De werkelijke doelstelling van alle opvoeding is de jonge mens zo te ontwikkelen dat hij een innerlijk vrij en zelfstandig wezen wordt, dat in staat is de verantwoordelijkheid voor het eigen handelen te nemen, ook in moreel opzicht. Jonge kinderen moeten niet opgevoed worden voor een maatschappij zoals die er nu uitziet, maar zoals die er binnen twintig of dertig jaar zal uitzien. Maar niemand kan voorspellen hoe dat zal zijn. Het opvoeden om in de maatschappij te kunnen functioneren kan dus niets anders betekenen dan het zo goed mogelijk ontplooiën van de mogelijkheden die in elk kind besloten liggen. De mens zelf en de samenleving zijn het best gebaat bij mensen die in staat zijn om als verantwoordelijk individu in die samenleving keuzes te maken, die kunnen oordelen en hun talenten kunnen inzetten en verder ontwikkelen – of er nieuwe ontwikkelen. Dat staat los van hoe de samenleving zich ontwikkelt, van wat de echte maatschappelijke noden en vragen in de toekomst zullen zijn.

“In een dergelijke toestand van onzekerheid blijft er eigenlijk maar één mogelijkheid open, namelijk jonge mensen niet af te richten op een bepaald doel of op zogenaamde eisen van de toekomst, maar om ze binnen de grenzen van hun eigen wezen en kunnen een dermate hoog niveau te laten bereiken, dat ze in zichzelf en vanuit zichzelf de middelen en wegen kunnen vinden om zich in het leven staande te houden. Het kan niet de taak van de nu levende generatie zijn de marsroute voor de volgende generatie uit te stippelen. Het doel moet veeleer zijn voor elke jonge mens de mogelijkheid te scheppen voor innerlijke vrijheid, (...), om hem zelfkritiek en zelfvertrouwen te geven en als laatste die krachten in hem te ontplooiën, waardoor hij in de toekomst zelfbewust zal kunnen handelen.”<sup>8</sup>

Hieruit kan men in geen geval concluderen dat het onderwijs niet zou moeten voorbereiden op het maatschappelijke leven. Integendeel, de vermogens van de jonge mensen worden zo ontwikkeld dat ze een authentieke, persoonlijke bijdrage aan de samenleving kunnen geven en dat de wil behouden blijft zich permanent te ontwikkelen. De ontwikkeling van de vermogens van elke jonge mens, is ook het beste wat opvoeding en onderwijs aan de gemeenschap kunnen bijdragen. Hieruit blijkt al dat de R. Steinerpedagogie uitgaat van een ‘open maatschappijbeeld’. Het maatschappelijke leven is niet de afspiegeling van een vooropgezet toekomstplan; het is het plastische en immer bewegende resultaat van datgene wat de individuele mensen aan de gemeenschap bijdragen als sociale en morele impulsen en als vrijheid.



De R. Steinerpedagogie is er uitdrukkelijk niet op gericht door middel van opvoeding en onderwijs een vooropgesteld mens- en maatschappijbeeld te realiseren. Kenschetsend zou de doelstelling van de R. Steinerpedagogie kunnen omschreven worden als het ontwikkelen van potentialiteit. Het gaat niet in de eerste plaats om de aangeleerde kennis, inzichten en vaardigheden op zich. Dit mag niet misbegrepen worden. Uiteraard kan deze potentialiteit maar ontwikkeld worden via het verwerven van concrete kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes. Het betekent onder meer dat er gestreefd wordt naar een zo groot mogelijke veelzijdigheid en een brede ontwikkeling. Het is inderdaad niet mogelijk als een vrij en verantwoordelijk individu te functioneren in een concrete samenleving als bepaalde inzichten en kennis ontbreken, als bepaalde vaardigheden niet worden beheerst.

Maar het realiseren van de basisdoelstelling – de ‘wording’ van een zelfstandig, vrij en verantwoordelijk individu – kan ten vroegste bij het aantreden van de volwassenheid. Het gaat niet op dit ‘eindbeeld’ naar de kinderwereld te extrapoleren of te transponeren en dit zo rechtstreeks na te streven. In de R. Steinerpedagogie wordt de ontwikkelingsweg niet met terugwerkende kracht vanaf het eindresultaat uitgestippeld.

De R. Steinerpedagogie steunt op de visie dat de ontwikkeling van een kind kwalitatief verschilt naargelang de leeftijd (cf. infra). Vermogens die bijvoorbeeld tijdens de kleutertijd of lagere schooltijd ontwikkeld worden, zijn niet rechtstreeks gericht op het bereiken van het ‘einddoel’, maar zijn noodzakelijke tussendoelen op de weg daar naartoe. Zelfs als deze tussendoelen precies het tegenovergestelde lijken van het ‘einddoel’.

Deze schijnbare contradictie vindt zijn verklaring in een werkhypothese die niet het principe van ‘directe lineair-kwantitatief-toenemende’ opbouw van vermogens, kennis en vaardigheden, als uitgangspunt neemt maar de ‘metamorfose’-gedachte: de omvorming van vermogens, kennis en vaardigheden.

Ter verduidelijking en illustratie van dit uitgangspunt enkele voorbeelden uit de biologie. Daar is het metamorfoseprincipe algemeen bekend door de directe visuele aanschouwbaarheid in de fenomenen. Een pit bijvoorbeeld groeit niet uit tot een boom door zich steeds te vergroten (via directe kwantitatieve toename) maar volgens ingrijpende omvormingswetmatigheden; in de embryologie herkent men dit principe in de beschrijving van de verschillende stadia waarin bijvoorbeeld één ‘bloedvaatje’ zich omvormt tot een volledig hart, enzovoort.

Zoals reeds aangegeven is het niet mogelijk te werken aan de ontplooiing van de menselijke persoon zonder daarbij uit te gaan van een welbepaalde visie over de aard van de menselijke persoon en zijn ontwikkeling. Ook de R. Steinerpedagogie gaat uit van een welbepaald mensbeeld (i.c. dat van de antroposofie).

Het kan echter niet genoeg beklemtoond worden dat deze visie als dusdanig niet wordt onderwezen. Het onderwijs is er geenszins op gericht dat de leerlingen zich deze levensbeschouwing eigen zouden maken, laat staan haar zouden aanhangen<sup>9</sup>. Het is immers de bedoeling de jongere zover te brengen dat hij in staat is als volwassene de eigen verdere ontwikkeling zelf in handen te nemen en in vrijheid en zelfverantwoording te kiezen voor bepaalde opvattingen, sociaal en moreel engagement, enzovoort.

## 2.2 Rudolf Steinerpedagogie en mensbeeld

De opdracht van het onderwijs is te werken aan de ontwikkeling van de hele persoonlijkheid van het kind. De vraag hoe het onderwijs daarin kan slagen, hangt af van de concrete opvatting over de mens en zijn verbinding met de wereld.

### 2.2.1 *De mens*

De R. Steinerpedagogie steunt uitdrukkelijk op een mensbeeld: ze gaat uit van een specifieke antropologie. Het is dan ook geen toeval dat Rudolf Steiner in 1919, bij de oprichting van de eerste Waldorfschool te Stuttgart de hoofdbrok van de voorbereidende lerarencursus wijdde aan 'menskunde'<sup>10</sup>. De methodisch-didactische aanwijzingen en voorbeelden gaan vooral over uitdieping en concrete toepassingen van deze menskundige inzichten.<sup>11</sup>

In wat volgt, wordt getracht het mensbeeld dat aan de R. Steinerpedagogie ten grondslag ligt te beschrijven. Bij deze schets wordt uitgebreid gebruik gemaakt van het degelijke overzichtswerk van Stefan Leber, 'Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik'<sup>12</sup>. Daarom verwijzen we niet telkens naar dit werk.

Als onderzoeksmethode gaat de antroposofie in op de 'hele mens', zoals ze deze naar lichaam, ziel en geest gedifferentieerd, wil begrijpen<sup>13</sup>. Het antroposofisch begrijpen van de mens is een poging om tot een samenhangend inzicht in het wezen van de hele mens te komen.

Het lichaam is het organisme waardoor het innerlijke wezen van de mens 'weet' krijgt van de wereld, doordat de zintuigen de wereld ontsluiten. Deze zintuiglijke indrukken worden door de ziel ontvangen, bewerkt en in verband gebracht met de innerlijke beleving. De ziel zal bijvoorbeeld op basis van die zintuiglijke indrukken het aangename van het onaangename onderscheiden.

Kenmerkend voor deze beleving is dat het subject op zichzelf betrokken is. Het beleven onderscheidt zich kwalitatief van al het lichamelijke, doordat het zich steeds manifesteert in dit betrokken-zijn op zichzelf of op iets anders (voorstellingen, herinneringen, wensen, angsten,...).

De mens is echter in staat om wat hem behaagt, aantrekt, afstoot of nuttig lijkt te overstijgen. Hij kan daar bovenuit de wetmatigheden in de verschijnselen (h)erkennen en zo doordringen in wat hem vreemd is. Hierin toont zich de werkzaamheid van de menselijke geest. De geestelijke werkzaamheid verheft de mens boven het louter persoonlijke in zijn relatie tot de wereld, waardoor de mens de begrenzing van het op zichzelf gericht zijn, overstijgt. Deze geestelijke dimensie van de mens wordt als 'ik' aangeduid.

### 2.2.2 *Lichaam*

Het lichamelijke vertoont een aantal kwalitatieve kenmerken: het zintuiglijk waarneembare en het ruimtelijk tastbare (het materiële), het leven en de daarmee verbonden

levensprocessen (groei, gezondheid of ziekte,...) en de aan de zintuiglijke waarneming gebonden gewaarwordingen.

### **2.2.3 Ziel**

Het grondgegeven van de ziel is het lust- en leedgevoel. De grondkrachten van de werkzaamheid van de menselijke ziel zijn de sympathie en de antipathie. Deze werkzaamheid toont zich als gevoel.

Hierdoor wordt begrijpelijk dat de mens een gemeenschapswezen is (zoön politikon), ook zonder uitwendige noodzaak. Elk psychisch fenomeen kenmerkt zich immers door zijn 'intentionele' betrokkenheid. In het antroposofisch mensbeeld leeft de menselijke ziel als midden tussen lichaam en geest en is zij met beide verbonden. Door haar verbondenheid met het lichaam heeft de ziel deel aan de vergankelijkheid van de wisselende indrukken en gewaarwordingen.

Ook de eigen lichamelijkheid kan beleefd worden als welbehagen of pijn. Door het denken kan de ziel anderzijds deel hebben aan de blijvende wetmatigheden, aan de waarheid. Ook daarbij kan de ziel vreugde of verdriet beleven. Die verbinding tussen het psychische en het lichamelijke leidt ertoe dat de R. Steinerpedagogie veel belang hecht aan deze samenhang: de specifieke samenhang tussen de denkactiviteit en het zenuw-zintuigstelsel; de samenhang tussen het gevoelsleven en het ritmisch functioneren van ademhalings- en bloedsomloopstelsel; de band tussen de wilsactiviteit en het stofwisselings- en bewegingsapparaat<sup>14</sup>.

### **2.2.4 Geest**

De kern van de menselijke geest tenslotte is zijn individualiteit, zijn 'ik'. Het 'ik' van de mens heeft twee onderscheiden eigenschappen, die samen het wezen van de mens uitmaken. Enerzijds is er het vermogen om zich met de eigen (scheppende) werkzaamheid te identificeren. Anderzijds is er het vermogen om zich na verloop van tijd weer (deels) te distantiëren van wat hij zelf heeft voortgebracht. Het 'ik' van de mens steunt op de continuïteit van het bewustzijn, over de identificatie en de distantiëring heen. Beide polen worden verbonden door het ondeelbare, de individualiteit. Het 'ik' verschaft enerzijds continuïteit aan het bewustzijn als de kracht die de gebeurtenissen verbindt tot 'biografie'. Anderzijds stuwt het 'ik', als innerlijk geestelijk wezen van de mens, zich boven het heden uit zodat het kan ontwikkelen en kan rijpen. Dit menselijk streven, dat te maken heeft met de menselijke vervolmaakbaarheid, kan niet tot uiterlijke of lichamelijke voorvallen herleid worden: het is van geestelijke aard. De menselijke individualiteit ligt minder in de inhouden waarmee hij zich bezighoudt. Zij ligt veeleer in de manier waarop en de kracht waarmee hij dat doet; in de manier waarop hij er zich weer van losmaakt om dan – verder gerijpt opnieuw de identificatie met een werkzaamheid aan te gaan.

In de gewaarwording van het eigen wezen ligt steeds een eerste bewustzijn een eigen wezen te zijn: dit bewustzijn verschijnt als zelfbewustzijn. Door het zelfbewustzijn ervaart de mens zichzelf als een zelfstandig wezen, als 'ik'. De taak van de opvoeding is, datgene in de mens te ontwikkelen wat in hem als individualiteit besloten ligt.

### **2.2.5 De mens in de wereld**

De R. Steinerpedagogie steunt op een mensbeeld dat de mens als totaliteit wil begrijpen. Dit impliceert dat de geestelijke, psychische en biologische dimensies van de mens niet herleid kunnen worden tot de wetmatigheden van zijn fysieke dimensie.

Deze dimensies geven ruwweg vier kwalitatief onderscheiden en niet-reduceerbare zijns categorieën aan:

- het anorganische zijn (de dode materie);
- het organische zijn (het levend zijn);
- het psychische zijn (het bezielde of bewust zijn);
- het geestelijke zijn (het zelfbewust zijn).

Een hoger niveau vooronderstelt steeds de aanwezigheid van de onderliggende niveaus, maar kan er nooit toe herleid worden. Deze categorieën bestaan niet afzonderlijk maar ze doordringen elkaar – zowel in globale werkelijkheid als bij de afzonderlijke fenomenen.

Het onderscheiden van deze zijns kwaliteiten is van belang voor het begrijpen van de mens én voor het begrijpen van de wereld. Beide aspecten hebben vanzelfsprekend hun belang voor de R. Steinerpedagogie (cf. menskundige, pedagogische en onderwijskundige opvattingen bij de verschillende leergebieden).

### **2.2.6 Waarneming en zintuiglijke ontwikkeling<sup>15</sup>**

Door de zintuigen is de mens tot waarnemen in staat, zowel van zichzelf als van de wereld. De zintuigen zijn als het ware de instrumenten waarmee we de wereld ontmoeten. Als de zintuigen niet goed werken of zich niet goed ontwikkelen, dan heeft dat een onmiddellijke invloed op de ontwikkeling van de mens. Zintuiglijke waarneming is niet zomaar de registratie van binnen- en buitenwereld. Zo kan bij iemand met perfect functionerende ogen toch een onvermogen tot lezen of zelfs tot waarnemen optreden<sup>16</sup>. Dergelijke fenomenen wijzen erop dat men naast de fysieke dimensie van elke zintuigfunctie ook een zielen- en een geestelijke dimensie kan onderscheiden.

Daarom gaat men in de antroposofische menskunde uit van twaalf zintuigfuncties in plaats van de algemeen bekende vijf zintuigen.

### **2.2.7 Waarneming van het eigen lichamelijk functioneren**

Een eerste groep zintuigfuncties heeft te maken met het waarnemen van het eigen lichamelijk functioneren: tastzin, bewegingszin, evenwichtszin<sup>17</sup> en levenszin.

Via het tasten beleeft de mens de eigen lichaamsgrenzen. Die ervaring stelt hem in staat ook ruimer weerstand en begrenzing aan te voelen; bijvoorbeeld in het verwerven van bepaalde vaardigheden of in conflictsituaties.

De bewegingszin, soms ook dieptezin genoemd, laat de mens de eigen lichamelijke beweging ervaren en schept de mogelijkheid om die te richten en te sturen. Het vermogen om zich een opdracht te stellen of om tot werkelijke ontmoeting, tot verbinding met een ander mens te komen, berust op deze bewegingszin.

De evenwichtszin gaat op lichamelijk vlak uit van het binnenoer. De mens oriënteert zich op de zwaartekracht en houdt zichzelf in evenwicht in zijn ruimtelijke omgeving. Dit vermogen wordt verder uitgebouwd tot verkenning van een 'geestelijke ruimte'. Zo'n verkenning heeft bijvoorbeeld plaats bij het bestuderen van een bepaald vakgebied: wiskunde, geschiedenis...

– of als men zijn standpunt bepaalt tegenover een bepaalde idee of als men iets tracht te begrijpen vanuit het standpunt van de andere.

De levenszin vindt zijn aangrijpingspunt in het zenuwstelsel en omvat de gewaarwording van het eigen lichaam in de zin van welbehagen, honger, pijn... Je zou het ook het 'waarschuwingssysteem' van het lichaam kunnen noemen, of het vermogen om pijn en lijden te doorstaan. Op basis van deze levenszin vormt zich het aanvoelingsvermogen en inlevingsvermogen voor wat omgaat in een ander mens, voor medeleven en medelijden.

### **2.2.8 Waarneming van de buitenwereld**

Een tweede groep zintuiglijke functies richt zich vooral op de waarneming van de buitenwereld en hangt nauw samen met de gevoelswereld: reukzin, smaakzin, temperatuurzin en gezichtszin.

Door de reukzin is men in hoge mate overgeleverd aan de omgeving. Men komt onmiddellijk en totaal binnen de invloedssfeer van een geur. Wat de mens ruikt, vormt dan ook de directe aanleiding tot een oordeel: het is een heerlijke geur, een walgelijke geur, iets ruikt als een roos, ruikt naar... Men beschrijft niet de geur zelf maar komt telkens in het gebied van het oordelen, wat op een verbinding met dit psychisch vermogen wijst.

Met de smaakzin is het anders gesteld. Hier heerst een zekere vrijheid, men maakt bepaalde keuzes en verbindt zich daarmee. De mens heeft dit vermogen niet alleen op lichamelijk vlak – in de zin van het verteren van voedsel – maar ook in geestelijk opzicht. Hij maakt zich ook geestelijke inhouden eigen, zoals bij het leren lezen of rekenen...

De temperatuurzin doet ons warmte en koude beleven. Maar ook hier wordt een diepere laag aangesproken. In de gevoels sfeer ervaart men eveneens warmte of koude: warme sympathie, een ijzige sfeer, laaiend enthousiasme,...

Dat geldt ook voor de gezichtszin. Men neemt niet enkel uiterlijke dingen waar; meestal stelt men zich er allerlei dingen bij voor. Zeer karakteristiek voor deze vermenging van voorstellingsvermogen en waarnemingsvermogen zijn de talloze vormen van gezichtsbedrog of het probleem van elkaar tegensprekende getuigenverklaringen: wat zagen deze mensen werkelijk of wat dachten ze te zien.

### **2.2.9 Waarnemingsvermogen dat op het innerlijke gericht is**

Bij de derde groep zintuiglijke functies is voor sommige geen fysieke drager meer aan te wijzen is, maar kan je wel spreken van een waarnemingsvermogen dat op het innerlijke gericht is. Het gaat om de gehoorzin, taalzin, voorstellings- of denkzin, en ik-zin. Deze zintuigfuncties zijn sterk sociaal en ze geven toegang tot wat in het geestesleven van de ene mens naar de andere stroomt.

De gehoorzin heeft uiteraard een duidelijk aangrijpingspunt in het lichaam: in het gehoor. Toch is er een groot onderscheid tussen horen en luisteren. In het luisteren ontwikkelt men het wils- en het sociale element. Om werkelijk te luisteren moet men zichzelf tijdelijk helemaal uitschakelen en volledig bij de zaak, bij de andere zijn.

De taalzin bouwt uiteraard voort op gehoor en gezicht maar stelt bovendien de mens in staat om aan klanken of tekens betekenis te geven die ze tot begrijpelijke woorden maakt. De voorstellingszin of denkzin maakt het mogelijk om het geheel van betekenissen uit de taalzin tot een logisch geheel samen te voegen.

Net zoals de mens zijn evenwicht bewaart door een samenwerkingsverband tussen de gezichtszin en de halfcirkelvormige organen in zijn binnenoer, bedient ook de ik-zin zich van

andere zintuigfuncties. Door de ik-zin is de mens in staat de andere als een 'ik' te ervaren. Hierdoor ontmoeten we de andere als een gelijkwaardig wezen.

Deze twaalf zintuigfuncties staan niet elk op zich. Ze zijn verweven en maken een ontwikkeling door. Deze ontwikkeling verloopt niet los van de omgeving, maar juist door interactie daarmee. Een mens vindt zijn evenwicht pas door confrontatie met de zwaartekracht, bijvoorbeeld door te leren lopen. Hij ontdekt het 'eigen ik' alleen in confrontatie met het 'andere ik', bijvoorbeeld door de blik of de discussie. Kinderen staan voortdurend bloot aan zintuigprikkelers en informatie. In dit perspectief moet men de kwantiteit en de kwaliteit van wat ze te verwerken krijgen, zorgvuldig bevragen. Ook een onaangepast, eenzijdig of overaanbod van bepaalde zintuigprikkelers beïnvloedt de ontwikkeling van het kind.

Daarom tracht men in de R. Steinerpedagogie zowel met de werking als met de ontwikkeling van de zintuigen en de zintuigfuncties rekening te houden. Volgens de ontwikkelingsfase van het kind biedt opvoeder of leraar een verscheidenheid van zintuigervaringen aan. Men zorgt ervoor dat in de leeftijdsfase van 0 tot 7 jaar vooral de eerste groep zintuigen volledig tot ontwikkeling kan komen; in de leeftijdsfase van 7 tot 14 jaar krijgt vooral de tweede groep aandacht.

### 2.3 De ontwikkeling van het kind

De R. Steinerpedagogie valt gerust te karakteriseren als een ontwikkelingsgerichte pedagogie. Het volstaat immers niet te vertrekken van een bepaald mensbeeld. Om op te voeden en te onderwijzen is er ook inzicht nodig in de wetmatigheden die een rol spelen bij de ontwikkeling van het kind tot volwassene. Uiteraard is de visie op de ontwikkeling van het kind in dit mensbeeld ingebed.

De R. Steinerpedagogie steunt op de opvatting dat het kind zich ontwikkelt door een samenspel van rijping en leren. Bij de rijping gaat het niet alleen om psychische groei- en differentiatieprocessen die op biologische elementen steunen, maar om de ontwikkelingswetmatigheden van lichaam, ziel en geest in hun onderlinge samenhang.

Wetmatigheden van het rijpingsproces, geformuleerd op basis van observaties en experimenten<sup>1819</sup>, ondersteunen meerdere uitgangspunten die aan de R. Steinerpedagogie ten grondslag liggen:

1. Bepaalde vaardigheden en vermogens kunnen slechts in een bepaald ontwikkelingsstadium bereikt worden. Ze kunnen niet vroeger verworven worden.
2. Er zijn ook vaardigheden en vermogens die weliswaar door specifiek onderricht reeds vroeger kunnen bijgebracht worden. Maar uit niets blijkt dat deze vroeger, met veel oefenen verworven vaardigheden, uiteindelijk beter worden verricht dan door kinderen die de vaardigheid op het 'normale' tijdstip verwierven.
3. Sommige te vroeg aangeleerde vaardigheden worden verworven op basis van functies die voor de vaardigheid minder gunstig zijn.

4. Bepaalde vaardigheden of vermogens die te vroeg worden ontwikkeld worden slechts ontwikkeld ten koste van andere dingen.
5. Ook het te laat ontwikkelen van bepaalde vaardigheden en vermogens is nadelig. Veel vaardigheden kunnen, eens de ‘gevoelige’ periode voorbij is, niet meer of nauwelijks nog geleerd worden. Daarom is het van het grootste belang aan de ontwikkeling van deze vermogens voldoende tijd te besteden en het kind voldoende ruimte te geven voor de ontwikkeling van deze vermogens.

In de antropologie waarop de R. Steinerpedagogie steunt, kan de ontwikkeling van het kind beschreven worden als verlopend in ‘kwalitatief te onderscheiden stadia’. Hoewel de ontwikkeling een permanent proces is en een kind in het begin van een stadium volstrekt anders is dan een kind halverwege of naar het einde toe, zijn er toch voldoende gronden om het pedagogische handelen mee te laten bepalen door deze inzichten.

### **2.3.1 Eerste ontwikkelingsstadium: van de geboorte tot de leeftijd van 6-7 jaar**

Dat het zevende levensjaar een belangrijk scharnierpunt is in de menselijke ontwikkeling werd ook door Piaget vastgesteld:

*“De gemiddelde leeftijd van zeven jaar, die samenvalt met het begin van de eigenlijke schoolleeftijd, geeft een beslissende wending aan in de geestelijke ontwikkeling. Op alle terreinen van het psychisch leven – of het nu gaat om de intelligentie of om het affectieve leven, om de sociale betrekkingen of om de echt individuele activiteit – is men getuige van het verschijnen van nieuwe organisatievormen, die de constructies(...), voltooiën en een stabiel evenwicht ervan verzekeren. Een ononderbroken aaneenrijging van nieuwe constructies treedt daarbij aan het licht.”<sup>20</sup>*

In deze eerste periode treedt de vorming van het menselijke lichaam het sterkst op de voorgrond. Er is niet alleen het wonderlijke oprichtingsproces en onder invloed hiervan de vorming van de rechtopstaande menselijke gestalte – zoals de vorming van de wervelkolom met de dubbele S-vorm en de positionering van been- en voetgewrichten. In deze eerste periode vindt ook de organisatie van het zenuwstelsel en van de orgaanconstitutie plaats.

In de eerste levensjaren verloopt de ontwikkeling van de hersenen en het zenuwstelsel vrij spectaculair. In een relatief korte periode, vanaf één tot anderhalf jaar, treedt een fenomenale groei en ontwikkeling op. De hersenen van een kind van anderhalf bijvoorbeeld zijn driemaal zo zwaar als bij de geboorte. Het aantal onderlinge verbindingen tussen de zenuwcellen neemt toe met vele tienduizenden miljarden cellen. Deze verknoping van de hersencellen verloopt door ‘ervaringsafhankelijke’ rijping. De mens wordt immers met alle (zo’n 40 miljard) zenuwcellen geboren, maar de verbindingen tussen die cellen zijn nog heel primitief.

Het ontwikkelingsproces van de zenuwcelverbindingen wordt voornamelijk bepaald door de informatie en prikkels die de zintuigcellen vanuit de buitenwereld aanvoeren<sup>21</sup>. Maar meer prikkels, meer informatie leiden daarom nog niet tot meer en betere zenuwcelverbindingen. Daartoe moet de informatiestroom aan andere criteria voldoen: namelijk de kwalitatieve

selectie en beperking van het aantal prikkels, actieve waarneming van het kind, zelf handelen van het kind en het herhalen van dezelfde waarnemingen en handelingen.<sup>22</sup>

Dit maakt duidelijk waarop Rudolf Steiner doelde toen hij zei dat in het eerste deel van deze levensfase vooral het zenuw-zintuigstelsel dat met het hoofd verbonden is tot ontwikkeling komt én dat daarbij omgeving en de houding van de opvoeder immens belangrijk zijn<sup>23</sup>

*“In de eerste levensfase, tot aan de tandenwisseling is het kind (...) in meer dan overdrachtelijke zin helemaal zintuig. Het is tot op zekere hoogte helemaal hoofd, en heel zijn ontwikkeling gaat uit van het zenuw-zintuigstelsel. Daar ligt de herkomst van de vormende krachten van het gehele organisme. Het zenuw-zintuigstelsel vervult als hoofdrolspeler het gehele organisme, en alle indrukken van de buitenwereld gaan tot in het gehele organisme, terwijl zij in het latere leven fysiek slechts in de periferie van het zintuigstelsel, en verder in het lichaam alleen maar zielsmatig aanwezig zullen zijn.”<sup>24</sup>*

Tijdens de eerste drie levensjaren leert het kind doorgaans eerst rechtop lopen. Vanuit een innerlijke kracht overwint het kind de zwaarte. De armen worden vrij en zijn niet langer nodig voor de voortbeweging. Vervolgens ontstaat het ‘taalvermogen’ uit en in samenhang met de beweging. Het taalvermogen geeft het kind niet alleen de mogelijkheid tot communicatie, maar maakt ook een eerste vorm van kinderlijk ‘denken’ mogelijk. Dit denken is voor alles nog een beelddenken, met een zeer lage abstractiegraad. Het gaat nog geenszins om een theoretisch-abstract denkvermogen.

Daarna, rond het derde levensjaar toont zich een eerste vorm van pril zelfbewustzijn, wanneer het kind zichzelf met het woord ‘ik’ aanduidt.<sup>25</sup>

Het jonge kind neemt alles op uit zijn omgeving en wat het uit deze omgeving opneemt, werkt vormend op zijn ganse constitutie in:

*“Tot aan het wisselen der tanden, omtrent het zevende jaar, heeft het menselijk lichaam een taak aan zichzelf te verrichten, die wezenlijk verschilt van alle taken, welke in andere levensfasen volbracht moeten worden. De fysieke organen moeten in deze tijd bepaalde vormen aannemen, hun structuur moet gericht worden volgens de tendensen, die hun speciale functie meebrengt. Later groeien de organen uit, maar zolang dit groeien doorgaat, geschiedt het volgens het vormmodel, dat zich voor elk orgaan tot aan dat moment van de tandenwisseling heeft ontwikkeld.”<sup>26</sup>*

Datgene wat ‘bemiddelt’ tussen de uiterlijke, waargenomen omgeving en de innerlijke, vormende werkzaamheid, is de kracht van de ‘nabootsing’.

*“Het kind, dat in de omgeving van de volwassene opgroeit is echter een imitator van ook maar de lichtste fysieke toestand van de opvoeder. Het vormt zich helemaal naar dat wat het waarneemt: naar de gelaatsuitdrukking, naar de manier waarop de volwassene bezorgd, bekommerd spreekt; omdat het kind immers helemaal zintuig is.”<sup>27</sup>*

*“Wat er in zijn stoffelijke omgeving voorvalt, bootst het kind na en door de activiteit van het nabootsen worden zijn fysieke organen in de vormen gesmeed, die dan als model behouden blijven.”<sup>28</sup>*



Het is belangrijk voor de vormende kracht van de nabootsing dat de omgeving (in ruimte en tijd) voor het kind begrijpbaar en overzichtelijk is en niet beleefd moet worden als een volstrekt structuurloos en onvoorspelbaar gegeven (zoals onze huidige leefwereld in veel opzichten is). De gewoonten in het dagelijks leven en de vaste patronen in de omgeving: het jonge kind merkt ze op. Vanaf het derde levensjaar krijgt het kind met zijn denken geestelijk vat op zijn omgeving en raakt het vertrouwd met de wetmatigheden van ruimte en tijd. Ze geven het kind houvast en zelfzekerheid. Het is dan ook van het grootste belang zorg te dragen voor de vaste gewoonten en ritmes in het leven (dag- week-, jaarritmes, vaste gewoonten, herhaling).

Rudolf Steiner kenmerkt het tweede deel van deze fase (3-5 jaar) als de tijd waarin, na het zenuw- zintuigstelsel, vooral het borstgebied (ademhalingsstelsel) tot ontwikkeling komt. Lievegoed, kinderarts en sociaal psycholoog, spreekt hier van 'de eerste vulling', waarbij in de kinderlijke gestalte de romp meer gaat domineren.<sup>29</sup>

Voor de structurering van het kinderlijke denken is het van wezenlijk belang het kind 'juiste' indrukken aan te reiken. Menselijke en materiële omgeving van het kind bepalen deze ontwikkeling in sterke mate. Samen met het kinderlijke geheugen ontwaakt rond dat derde levensjaar de kinderlijke fantasie<sup>30</sup>. Het kinderlijke geheugen werkt nog heel sterk associatief. Het kind kan nog niet vrij en doelgericht herinneringen oproepen. Herinneringsbeelden ontstaan in hoofdzaak naar aanleiding van uiterlijke gebeurtenissen of waarnemingen. Het kinderlijke denken legt verbanden tussen de verschillende waarnemingen, ziet samenhangen, overeenkomsten en verschillen. Maar de ordening die het kind in zijn wereld aanbrengt, is volledig op de eigen beleving gesteund. Ook de fantasie blijft in zekere zin nog 'uiterlijk'. Het kind ziet in een stok een paard of een vislijn. Deze zich ontplooiende fantasie is echter geen wild fantaseren, niet het bedenken van wilde verzinsels. De uiterlijke werkelijkheid wordt beleefd en geordend met de fantasie.

*„Realiteit en fantasie zijn bij de kleuter in de meeste gevallen verwisselbaar.(...) Voor de jonge kleuter (3 jaar) is spelen geen acteren en ook niet net-doen-alsof.(...) Natuurlijk, het kind heeft voldoende contact met onze 'objectieve wereld'; hij herkent mensen en plaatsen; herinnert zich objectieve feiten en weet waarvoor bepaalde werktuigen dienen. Maar tegelijkertijd vloeien zijn gevoelens en gedachten uit in zijn wereld en beïnvloeden die; zij geven er kleur en vorm aan...”<sup>31</sup>*

In de mate dat speelgoed kant-en-klaar is, laat het minder ruimte voor deze fantasie van het kind. Het kind neemt in dergelijk speelgoed een afgelijnd beeld waar en kan er door de fantasie niets meer aan toevoegen. De innerlijke werkzaamheid om in wat waargenomen wordt een haast onbeperkte reeks mogelijkheden te zien, wordt niet aangesproken. Toch is het juist door deze 'actieve fantasie' (nog volledig gebonden aan de concrete waarneming) dat het kind het vermogen ontwikkelt tot creatief denken: namelijk om bij het waarnemen van wat is ook te zien wat mogelijk is (maar nog niet is). Dit scheidt het vermogen tot vrijheid. De mens die enkel is staat is waar te nemen wat is en niet wat kan zijn, kan nooit een vrije mens zijn. In deze zin kunnen we Schiller begrijpen waar hij zegt dat de mens alleen dan geheel mens is, wanneer hij speelt<sup>32</sup>.

Veel kinderen maken rond het vijfde levensjaar een zekere 'crisis' door. Voor het eerst ervaren ze 'verveling'. Hun fantasie laat hen plots in de steek. Vijf- en zesjarigen hokken graag samen om plannen te maken voor hun spel. Waar voorheen de fantasie ontsproot aan het aangereikte materiaal, bedenken ze nu eerst een spel en verzamelen dan de spelbenodigdheden<sup>33</sup>. Maar toch blijft het ervaren van de wereld voor deze oudere kleuters nog volledig door onmiddellijke indrukken bepaald<sup>34</sup>. Dit derde deel van dit ontwikkelingsstadium wordt gekenmerkt door de sterke groei van de ledematen (eerste strekking)<sup>35</sup>. Op basis van de antroposofische antropologie kan hierin een grond gevonden worden voor een eerste kinderlijke vorm van gerichte wilsactiviteit.

De nabootsingskracht is het doorslaggevende ontwikkelingselement geweest in deze hele eerste levensfase en kan zelfs nog (in afgezwakte en niet-dominante vorm) tot aan het negende levensjaar werkzaam blijven. Daardoor is alle gericht, van buitenaf gestuurd 'leren' niet werkzaam en ook niet wenselijk vóór het zevende levensjaar. In deze fase 'leert' het kind door de wisselwerking die ontstaat tussen de waargenomen omgeving en innerlijke, in wezen geestelijke processen.

Hoe het kind in deze eerste fase van zijn omgeving en de volwassenen kan leren, namelijk door de nabootsing, bepaalt in belangrijke mate wat het kind in deze periode kan leren. In de R. Steinerpedagogie wordt er dan ook vooral voor gezorgd dat het kind kan opgroeien in een voor de nabootsing 'gezonde' omgeving. Deze nabootsing mag niet begrepen worden als een uiterlijk 'na- apen' van wat anderen hem voordoen. Zoals aangegeven vormt het jonge kind datgene wat het waarneemt, nabootsend om tot een innerlijk gebaar. Dit innerlijk gebaar werkt in eerste instantie vormgevend in op de constitutie. Er worden dan ook geen doelstellingen nagestreefd die het kind niet op grond van zijn nabootsingskracht kan realiseren. Slechts wat zinvol is voor het kind op die leeftijd wordt nagestreefd.

De basisdoelstelling van de R. Steinerpedagogie wordt in deze leeftijdsfase nagestreefd door het kind een omgeving (in tijd en ruimte) aan te reiken die op zinvolle wijze kan nagebootst worden, waarin vaste ritmes en gewoonten aanwezig zijn, en waarin spel mogelijk is dat leidt tot de ontwikkeling van de fantasie.

De vormgeving van de organen, in het bijzonder van het centrale zenuwstelsel, bereikt rond het zevende levensjaar een afsluiting. De afsluiting van deze lichamelijke ontwikkeling wordt gekenmerkt door de tandenwisseling. Hiermee wordt niet alleen bedoeld dat rond deze leeftijd de eerste melktanden zichtbaar door tanden van het vaste gebit worden vervangen, maar ook dat de tandkronen van alle 28 vaste tanden doorgaans ten laatste in de loop van het zevende jaar zijn opgebouwd.

Met de tandenwisseling en met de wijzigingen in de gestalte, zijn belangrijke en bekende ontwikkelingspsychologische veranderingen en rijpingen verbonden. Die worden aangeduid als 'schoolrijpheid'. Het kind is nu rijp om echt te leren, namelijk om zich in belangrijke mate verder te ontwikkelen op basis van doelgerichte, van buitenaf gestructureerde processen.

### **2.3.2 Tweede ontwikkelingsstadium: van de leeftijd van 6-7 jaar tot de leeftijd van 13-14 jaar**

Deze fase treedt in als het kind 'schoolrijp' is. In de eerste fase kan het kind vrij spontaan ontwikkelen op voorwaarde dat zijn 'fysieke' omgeving genoeg mogelijkheden creëert. Maar nu kan het 'gerichte leren' aanvangen. Het kind kan in zekere mate vrij over zijn herinneringsvermogen beschikken en dit bewust en doelgericht hanteren.

Niet alleen het geheugen maar ook karakter, neigingen, gewoontes en temperament verkrijgen een zekere zelfstandigheid: ze ontwikkelen zich niet langer 'als vanzelf'. De ontwikkeling van deze kwaliteiten vergt nu de zorg van de medemensen; voor het kind vooral van de opvoeder.

Hoewel de menselijke ontwikkeling steeds door drie factoren wordt beïnvloed (de erfelijkheidsstructuur, de werking van de omgeving en de persoonlijke inspanningen), is de intermediaire en waarde bepalende werking van de maatschappelijke en socio-culturele omgeving op het kind in geen enkele periode zo intensief als in de eerste schooljaren.

De opvoedende benadering van het kind gebeurt niet meer direct door middel van de zintuiglijke indrukken en het waargenomene, maar vraagt nu een onderduiken in het stemmings- of gevoelsmatige.

*“Zoals men aan het kind tot het zevende jaar het uiterlijk voorbeeld levert, dat het kan nabootsen, zo moet tussen tandenwisseling en de geslachtsrijpheid het opgroeiende menskind omgeven worden door al datgene, naar welks innerlijke zin en waarde het zich richten kan. Thans is de zinrijke inhoud, die door middel van het beeld en de gelijkenis werkt, op zijn plaats.”<sup>36</sup>*

In deze levensfase wil het kind, boven de zintuiglijke ervaring uit, verwantschap voelen met een zinvolle wereld en zich in deze met de mens verbonden wereld inleven. Er is een innerlijke drang de zin der dingen te ontdekken. Het gaat in deze fase echter niet om een wetenschappelijke, intellectuele verklaring der dingen. Het kind wil deze zin met zijn gevoel beleven, erdoor beroerd worden, er zich mee vereenzelvigen. Het schoolkind is er nog niet aan toe boven zijn gevoelsmatige verbondenheid met de wereld uit te stijgen en die in een afstandelijke, logisch-intellectuele samenhang te begrijpen.

*“Wat wij bij het kind opwekken aan voorstellingen, ervaringen, wils-impulsen, dat mag niet in droge begrippen vevat zijn die het kind zich slechts behoeft in te prenten, slechts hoeft te leren; die voorstellingen, die ervaringsprikkels welke wij op het kind overdragen moeten leven, net zo leven als onze ledematen. (...) De kinderlijke voorstellingen en de ontwikkeling van de kinderlijke ziel zijn teer. Wij mogen die niet binnen scherpe contouren vatten en min of meer veronderstellen dat het kind na dertig jaar als volwassene nog dezelfde voorstellingen heeft. Wij moeten de voorstellingen die we het kind bijbrengen zo vorm geven, dat ze kunnen groeien.”<sup>37</sup>*

Met abstracte begrippen komen wij niet aan deze ontwikkelingsvraag tegemoet, wel met beelden.

*“Het innerlijke aanschouwen van beelden, of, zoals men ook zou kunnen zeggen het zinnebeeldige voorstellen, komt ook nog op andere wijze in aanmerking voor de leeftijdsfase tussen tandenwisseling en puberteit. Het is noodzakelijk, dat het kind de geheimen van de*

*natuur, de levenswetmatigheden zo min mogelijk in de vorm van intellectuele, nuchtere begrippen opneemt, maar in symbolen. De geestelijke samenhang der dingen moet in de vorm van gelijkenissen voor de ziel treden op zodanige manier, dat de wetmatigheden van het leven onder het beeldgewaad meer vermoed en aangevoeld dan verstandelijk begrepen worden.(...) Door zulk een gelijkenis spreekt men namelijk niet alleen tot het verstand, maar ook tot het gevoel, tot de innerlijke gewaarwording, tot de gehele ziel. De jonge mens die dat alles in zich heeft opgenomen zal later, wanneer hem de dingen in verstandelijke begrippen geleerd worden, daar met een geheel andere stemming tegenover staan.”<sup>38</sup>*

Zoals voor de eerste ontwikkelingsfase ‘nabootsing’ en ‘uiterlijk voorbeeld’ de opvoedkundige sleutelwoorden zijn, zijn ‘navolging’ en ‘autoriteit’ dit in de fase tussen schoolrijpheid en geslachtsrijpheid. Het gaat hier niet om de autoriteit als machtsinstantie die navolging afdwingt, maar om vanzelfsprekend aanvaarde, niet opgedrongen autoriteit die voor het innerlijk beleven van het kind staat als een navolgenswaardig beeld. Dankzij de eerbied en het ontzag die het kind opbrengt voor deze autoriteit, kan het kind in deze fase zijn geweten, zijn gewoonten, neigingen, karakter ontwikkelen. Dit neemt niet weg dat de zelfwerkzaamheid van de leerling en het zelfstandig leren van de leerling van het eerste leerjaar af opgebouwd worden.

Dit autoriteitsprincipe beperkt zich niet tot de figuur van de leraar. Naast deze levende drager van gezag moeten autoriteiten gesteld worden die het kind geestelijk in zich opneemt. De grote figuren uit de geschiedenis, de verhalen over mensen wier voorbeeld het navolgen waard is, vormen het geweten en geven richting aan de geest – niet zozeer abstracte morele principes.

Net als in de eerste levensfase verloopt ook hier de ontwikkeling niet gelijkmatig. De lichamelijke groei van het schoolkind gaat vergezeld van een psychisch-geestelijke ontwikkeling. Er vinden psychische omwentelingen plaats.

Een eerste 'stroomversnelling' of 'crisis' treedt op rond het tiende levensjaar. De werking van de nabootsing, die tijdens de eerste jaren van de lagere schooltijd nog nagalmt, is rond het negende jaar

eigenlijk voorbij. In de lichamelijke ontwikkeling vangt de periode aan die Lievegoed kenmerkt als de tweede vulling (versterkte lengte- en breedtegroei van de romp)<sup>39</sup>. Deze psychisch-geestelijke verandering voltrekt zich bij elk individueel kind anders. Maar kenmerkend voor alle kinderen rond deze leeftijd is dat de vragen die ze stellen – meer of minder uitgesproken – een existentiële diepte hebben.

*“... er is bijvoorbeeld voor elk kind in de leerplichtige leeftijd, zo tussen het negende en het elfde jaar, een kritiek punt, dat door de opvoeder niet over het hoofd gezien mag worden. Op deze leeftijd komt voor elk kind dat zich normaal ontwikkelt het punt waarop voor zijn ziel de vraag verschijnt: hoe vind ik mijn plaats in de wereld (...)?”<sup>40</sup>*

Vanaf dat negende levensjaar verliest de autoriteit (van leraar, ouders,...) zijn vanzelfsprekendheid, maar de nood aan zo'n autoriteit – hoezeer het kind dit ook tracht te verbergen – blijft bestaan:

*“Het vertrouwen zonder voorbehoud dat bij het begin van de schooltijd regel is en de stemming: ‘Dat is de autoriteit, die reikt mij de wereld aan’, duurt hoogstens tot aan het 10 de levensjaar. Dan doemt bij het kind de vraag op: Is deze autoriteit de juiste? Vanaf nu zijn de juiste woorden en daden nodig om de autoriteit een bewuste grond te geven.”<sup>41</sup>*

Het kind stelt vragen naar zijn eigen wezen, zijn ontstaan, zijn biologische en geestelijke herkomst. Er ontstaat een zeer grote interesse voor alles wat met het geslachtelijke en de seksualiteit te maken heeft, en naar al wat met de dood verband houdt. De grondervaring een eenheid met de wereld te vormen, brokkelt af. Voor het eerst wordt echte afstand en eenzaamheid beleefd. Zelfs de hechte binding met de ouders wordt lossen, omdat het kind zich sterker in zijn eigenheid en zelfstandigheid ervaart. Het anders zijn dan de andere kinderen wordt bewust ervaren.

*“In die eenzaamheid ontstaan heel tere gevoelens in een kind en daarin mag hij door niets worden gestoord, noch door nieuwsgierigheid noch door opwinden. Eenzaam vindt hij zichzelf. Eenzaam groeit het besef dat er een ik in hem aanwezig is en dat hij, daarvan uitgaande, zijn eigen levensweg zal gaan.”<sup>42</sup>*

Rond het twaalfde levensjaar treedt een ‘nieuwe verandering’ in. De prepuberteit begint: de vlegelijaren.

Op het vlak van de lichamelijke ontwikkeling valt deze periode vooral op door een versterkte lengtegroei van de ledematen. Lievegoed spreekt van de tweede strekking<sup>43</sup>. Omdat de groeisnelheid van het beenderstelsel iets hoger ligt dan die van het spierstelsel, is het resultaat de slungelige, 'onhandige' puber.

Eigenlijk staat het kind aan het begin van een volledige lichamelijke transformatie die ook een weerslag heeft op zijn gevoelswereld en op zijn manier van denken en handelen. In de R. Steinerpedagogie typeert men deze ontwikkelingsfase, die doorgaans als ‘geslachtsrijpheid’ wordt aangeduid, met de verruimde term ‘aarderijpheid’. Hoe turbulent ook, toch biedt precies deze toestand specifieke kansen tot het veroveren van meer zelfstandigheid.

De geestelijke en psychische krachten laten zich, terecht, niet langer uitsluitend van buitenaf leiden. Zij worden sterk verinnerlijkt, aanvankelijk nog zonder dat het kind in staat is deze vanuit zijn 'ik' te sturen of te beheersen. Zijn reacties worden door hartstochtelijke voor's of tegen's bepaald. Lang toegepaste 'ordeprincipes' verliezen plots hun werkzaamheid.

*“De leerling zoekt bij de volwassene oriëntering en klaarheid voor zijn ongeordend, zwakke gevoels- en wilsleven en is innerlijk diep teleurgesteld, wanneer de volwassene zich op gelijke hoogte met hem stelt en eveneens emotioneel reageert. Wanneer de volwassene dit doet, dan brokkelt stuk voor stuk de autoriteit af, die het opgroeiende kind in deze fase nog bij de opvoeder zoekt.”<sup>44</sup>*

Op intellectueel vlak begint het kind het vermogen te ontwikkelen de wereld in zijn causale samenhang te begrijpen, denkmatig te vatten. Nu pas is het op zijn plaats het causale denken te oefenen. De opdracht van de leraar bestaat erin stap voor stap de zich

ontwikkende denkvermogens te oefenen. In gelijke mate begint het autoriteitsprincipe terug te treden. De leraar wordt uitgedaagd om met argumenten te komen voor de door hem gestelde regels. Maar vaak is het standpunt van de aankomende puber nog zo intens emotioneel bepaald, dat elk argument, hoe degelijk ook, zonder effect blijft. Het kritische denken wordt door dit over-en-weer argumenteren wel geoefend, maar het heeft nog geen echte zelfstandigheid. Het 'ik' kan het nog onvoldoende beheersen en sturen, waardoor er bij de benadering van de werkelijkheid nog niet echt op gesteund kan worden. Dit vermogen ontwikkelt zich pas in de derde ontwikkelingsfase, vanaf de aarderijpheid.

Belangrijk is hierbij op te merken dat deze ontwikkeling in de lagere school 'slechts' een begin maakt (in de zesde klas). Ze vindt vooral plaats tijdens het secundair onderwijs. De vermogens die zich dan ontwikkelen kunnen in de lagere school nog niet worden aangesproken. Wel komt het kind in de zesde klas tot een bewustere verhouding met de zintuiglijke realiteit. "In de zesde klas kan de leraar beginnen de dingen zo te schilderen, dat bepaalde structuren naar voor treden."<sup>45</sup> Het exacte waarnemen kan geoefend worden. Toch is het vermogen om afstand te nemen nog niet volledig ontwikkeld, zodat de beleving ook hier een essentiële rol blijft spelen.

*"Pas dan, als de mens de autoriteit heeft overwonnen, als de mens geslachtsrijp is geworden en op die manier fysiologisch een heel andere verhouding krijgt tot de wereld om hem heen dan tevoren, dan krijgt hij ook, (...), een geheel andere verhouding tot de wereld om hem heen dan van tevoren. Nu pas ontwaakt de geest in de mens. Nu pas zoekt de mens in alle taal het oordelende, het logische. Nu pas kunnen wij hopen, dat wij de mens zo kunnen opvoeden en onderrichten dat wij aan zijn intellect appelleren. Het is ongelooflijk belangrijk dat wij niet, zoals men tegenwoordig zo graag doet, bewust of onbewust op het intellect een beroep doen."*<sup>46</sup>

*"Het eigenlijke denken als innerlijk leven in abstracte begrippen moet in de hier besproken leeftijdsfase nog op de achtergrond blijven. Het moet zich onbeïnvloed, als het ware vanzelf ontwikkelen, terwijl de ziel de beelden en gelijkenissen gegeven worden, die duiden op de geheimen van natuur en leven. Zo moet het denken tussen het zevende jaar en de puberteit groeien in de ziel als het ware ingebed in de andere innerlijke ervaringen. Het oordeelsvermogen moet op deze wijze rijpen, zodat de mens, na het intreden van de geslachtsrijpheid, in staat is zijn meningen over de leerstof en over de dingen van het leven te vormen. Hoe minder men van tevoren rechtstreeks op de ontwikkeling van het oordeelsvermogen inwerkt en hoe meer men dit indirect doet door de ontwikkeling van de andere zielenkrachten, des te beter voor het gehele latere leven van de desbetreffende mens."*<sup>47</sup>

Dit element is zo belangrijk dat we nog uitvoeriger willen citeren:

*"Met de puberteit is de fase aangebroken, waarin de mens, behalve de geslachtelijke rijpheid, ook de rijpheid verwerft zich een eigen oordeel te vormen over de dingen, die hij tevoren geleerd heeft. Men kan geen groter schade aan een mens berokkenen, dan wanneer men te vroeg zijn eigen oordeel wakker roept. Een mens kan pas oordelen, als hij in zich eerst stof tot oordelen, tot vergelijken vergaard heeft. Vormt men voor die tijd zelfstandige oordelen, dan moet daaraan alle grond ontbreken.(...) Om rijp te zijn tot zelfstandig denken,*

*moet men eerst leren achten wat andere mensen hebben gedacht. Er bestaat geen gezond denken, of het is voorbereid door een gezond waarheidsgevoel, dat gefundeerd is in de natuurlijke autoriteitsverhouding van opvoeder tot kind. Als dit grondbeginsel van de opvoeding in praktijk werd gebracht, zou het niet voorkomen, dat mensen op te jeugdige leeftijd zich reeds rijp achten te oordelen en zich daardoor de mogelijkheid afsnijden onbevangen op alle aspecten van het leven in te gaan. Want elk oordeel, dat niet wortelt in de passende bodem van rijke zielenervaringen, vormt een belemmering op het levenspad van degene die het oordeel velt. Heeft men immers eenmaal een oordeel over iets gevormd, dan wordt men hierdoor blijvend beïnvloed. Een ondervinding wordt dan niet meer zo opgenomen als men gedaan zou*

*hebben, wanneer men er zich van tevoren geen oordeel over had gevormd. In de jonge mens moet de neiging leven om eerst te leren en dan te oordelen.*

*Wat het verstand over iets te zeggen heeft, behoort pas gezegd te worden, nadat alle andere zielenkrachten gesproken hebben. Voor die tijd mag het verstand alleen een bemiddelende rol spelen. Het moet slechts dienen om te bevatten, wat er gebeurt, wat er gevoeld wordt, om de dingen zo op te nemen, zoals ze zich voordoen, zonder dat het onrijpe oordeel zich meteen er van meester maakt. Om deze reden moet de jeugd voor de puberteit verschoond blijven van elke theorie over de dingen. De hoofdzaak is, dat het kind in zich opneemt, wat hem over de wereld en het leven medegedeeld wordt. Natuurlijk kan men hem ook vertellen, wat er over een of ander onderwerp door mensen is gedacht, maar men moet vermijden, dat de jonge mens door een vervroegd oordeel zich aan een bepaalde mening bindt. Ook meningen moet hij met zijn gevoel opnemen. Hij moet kunnen aanhoren, zonder meteen partij te kiezen: de één heeft dit gezegd, de andere dat. Er wordt stellig veel tact geëist van leraren en opvoeders om een dergelijke innerlijke verhouding bij het kind aan te kweken en te ontwikkelen, maar juist de geesteswetenschap schenkt de gezindheid, waaruit deze tact geboren wordt.”<sup>48</sup>*

Hieruit blijkt duidelijk dat de R. Steinerpedagogie streeft naar een trapsgewijze begeleiding van de ontwikkeling van het oordeelsvermogen. Ook op dit vlak wil men de specifieke vermogens die eigen zijn aan elke leeftijdsfase tot hun volle rijping laten komen. Ook hier wil men niet vroegtijdig een beroep doen op nog onontwikkelde vermogens.

### **2.3.3 De tussenstadia in de ontwikkeling van het vermogen tot zelfstandig oordelen<sup>49</sup>**

In hun finaliteit behoren vermogens als ‘oordelen’, ‘kritisch oordelen’ en ‘meningsvorming’ tot de wereld van de volwassenen. Als dit leerplan verder met betrekking tot de leerlingen spreekt over ‘oordelen’, ‘kritisch oordelen’, ‘mening’, enzovoort, dan gaat het om termen binnen een bepaald kader<sup>50</sup>. Oordelen, kritisch oordelen en meningsvorming krijgen hun invulling op het ontwikkelings- en rijpingsniveau van de betreffende leeftijdsfase. Zij worden daar opgevat als tussenstadia in de oordeelsvorming die voorafgaan aan het zelfstandige oordeelsvermogen dat de volwassene zal bezitten.

Wie twaalfjarigen gadeslaat, zal merken dat het bij deze ontwakende oordeelsvorming niet gaat om een abstract oordeelsvermogen. Het is in de eerste plaats een ‘esthetisch oordelen’ dat gestuurd wordt door gevoelens en affecten. Iets is goed of slecht, mooi of lelijk, stom of leuk,... dat is het gebied waarin intensief geoordeeld wordt. De kwaliteit van deze oordelen

steunt op een doeltreffend gebruik van de zintuigen, de kwaliteit van de waarneming en de rijkdom van de gevoelswereld. Deze vermogens werden intensief geoefend in de voorafgaande jaren.

Het oordeelsvermogen dient nu verder geleid te worden in zijn ontwikkeling en wel onder de vorm van 'waarnemingsoordelen'. Daarin kan het wezenlijke, dat wat in een begrip kan worden gevat, herkend worden in een concreet gegeven. Bijvoorbeeld bij het herkennen van grammaticale constructies in een zin gebruikt men deze wijze van oordelen.

Een volgende stap is de vorming van het 'hypothetisch' of 'causaliteitsoordeel'. Daarbij ervaart het kind dat het zijn steeds turbulenter gevoelsleven kan terughouden en zelfs ten dienste kan stellen van zijn denken. Een eerste stap is het gerichte waarnemen. Hierbij moet het kind een aanzienlijke wilsinspanning leveren om dit 'objectief', los van eigen sympathie of antipathie te laten verlopen. Daarna moet het waarnemingsproces zijn beslag krijgen in het hypothetisch oordeel, waarin een uitspraak gedaan wordt over de noodzakelijke samenhang tussen bepaalde feiten: als... dan... .

Het gaat niet om nieuwe gedachten. Immers, het beeldgehalte van het denken is al ontwikkeld. Het kan weliswaar nog verrijkt worden, maar zou geen nieuwe kwaliteit in het denken te voorschijn roepen. Veeleer gaat het om een andere omgang met de aanwezige gedachten. Er ontstaat namelijk een nieuwe mogelijkheid: het overdenken en het tegen elkaar afwegen van denkbeelden. Dit komt overeen met een ritmisch proces van vasthouden en loslaten waarin een gedachte wordt opgenomen, onderzocht en weer terzijde geschoven, waarna hetzelfde gebeurt met een andere gedachte. Zo wordt in de afweging van beide het oordeel gevormd.

Het vermogen om tot abstractie te komen, wordt pas ten volle aangesproken in de hogere jaren van het secundair onderwijs. Hierin komt men tot een 'oordelend begrijpen' van veranderingen en evoluties van in wezen dezelfde verschijnselen. Men tracht de dingen te begrijpen in hun causale samenhang met hun ontstaansgeschiedenis of vanuit een vergelijking, vanuit hun verschillend zijn. De pedagogie is erop gericht de jongeren te ondersteunen bij deze vaak moeizame ontwikkeling.



### 3. Rudolf Steinerpedagogie in de praktijk

#### 3.1 De leraar

##### 3.1.1 *Gezonde ontwikkeling*

Elk kind heeft op zijn ontdekkingstocht in de wereld begeleiding en bescherming nodig. Aanvankelijk treden de ouders of vertrouwenspersonen op als bemiddelaar tussen het kind en de wereld. Zij creëren de fysische en geestelijke ruimte waarin het kind zich kan ontplooien. Als een kind op school komt, dragen de ouders deze functie gedeeltelijk aan de leraar over.

Opvoeding<sup>51</sup> in de R. Steinerpedagogie wordt opgevat als ‘begeleiding van een ontwikkelingsproces’: van kind tot volledig ontwikkelde, zelfstandige mens. Dit komt in iedere klas tot uitdrukking in wat er wordt onderwezen en hoe er wordt onderwezen. De verzorging van het spelen in de kleuterschool stelt het kind in staat fantasie te ontwikkelen. In de lagere school ondersteunt en stuurt de leraar het proces waardoor de leerling zich bewust wordt van de wereld om hem heen. Onderwijzen betekent: het kind de wereld tonen op een wijze die aangepast is aan het kind.

Onderwijzen betekent ook, en in de huidige maatschappij steeds meer, opvoeden. Dit houdt niet enkel in dat vermogens die sluimeren in het kind zich kunnen ontplooien. Evengoed betekent dit dat er hulp komt bij het overwinnen de eenzijdigheden die elk individu in zich draagt. De leraar zelf vormt geen uitzondering op dit volledig mens- worden. Ook hij is onvoltooid. Het verschil met de leerlingen ligt onder meer hierin dat hij, als volwassene, zelf aan dit ontwikkelingsproces verder werkt en daartoe zelf de middelen moet vinden. Antroposofie kan zo'n middel zijn.

##### 3.1.2 *Verhouding van de leraar tot de antroposofie*

Antroposofie streeft een globale visie na op mens en wereld, maar wil geen leer zijn. Het is een misverstand te denken dat men het antroposofisch mensbeeld zonder meer kan omzetten in ‘de praktijk’, zoals men een theorie in toepassing brengt. Daarvoor is een omvormingsproces nodig. Dit kan enkel door de leraar zelf en vanuit zijn vrije wil plaatsvinden. Voor leraren die in een R. Steinerschool willen werken, kan de antroposofie in dit opzicht als werkhypothese functioneren. Het gaat dan om een manier van kijken waarbij de mens wordt gezien als een wezen dat zowel een fysische, een psychische als een geestelijke ontwikkeling doormaakt. Daarmee staat deze leraar voor de opgave de grondbeginselen van het mensbeeld te bestuderen en een persoonlijke verhouding daartoe te vinden. Deze persoonlijke verhouding resulteert in wat men een 'gezindheid' kan noemen. Vanuit deze gezindheid, die de stempel van zijn persoonlijkheid draagt, ontstaat zijn pedagogische praktijk.

### **3.1.3 Opvoedkunst**

In de klas moet de leraar, maar evengoed de kleuterleidster, op eigen benen kunnen staan. Onderwijs kan men ook beschouwen als de ontmoeting van enerzijds het waarnemen van de kinderen, anderzijds de herinnering, opleiding en achtergrond van de leraar. Uit het vrije samenspel van beide ontstaat de pedagogische intuïtie. Een goede les ontvouwt zich als een sociaal kunstwerk. Dit vraagt voldoende vrijheidsruimte.

## **3.2 Didactische aanpak in de gehele basisschool**

### **3.2.1 Ritme**

Het menselijke leven kent vele ritmes en de betekenis ervan voor de mens is de laatste decennia opnieuw ontdekt. Denken we aan het in- en uitademen en aan het slaap- en waakritme. Alhoewel dit louter fysiologische processen lijken, kunnen we aan den lijve ondervinden hoe groot de samenhang is met alle andere levensprocessen. Ook in cognitieve processen speelt het ritme een cruciale rol.

Ritme houdt transformatie in, een moment van 'omzetting'. Wanneer we schrijven bijvoorbeeld, dan denken we niet iedere keer aan de worsteling die het ons heeft gekost om alle letters onder de knie te krijgen. Die strijd is vergeten en omgezet in het vermogen om te schrijven. De bewust gehanteerde afwisseling van vergeten en herinneren, wordt wel eens omschreven als een 'ademend' ritme.

Een bijzonder ritme dat doorheen het hele jaar leeft, is het vieren van de jaarfeesten. Voor de kleuters brengt het rust en zekerheid en een intens meeleven met het grote natuurritme. Ook voor de grotere kinderen loopt de rode draad van de jaarfeesten door de seizoenen. Telkens weer brengt dit de diepe verbondenheid met de 'grote gang der dingen' in herinnering. Aan de viering van de jaarfeesten wordt ook veel plezier beleefd, het biedt materiaal voor toneelvoorstellingen en voor muzieklessen...

### **3.2.2 Religieuze grondstemming**

Waar voor de leraar de eigen interactie met het antroposofisch gedachtegoed een noodzaak is, dient de leerling daarvan gevrijwaard te blijven. Dit uit respect voor de individuele vrijheid in denken, visie op mens en wereld en de verwerkelijking van zijn levensproject. Of leerlingen zich met dit gedachtegoed verbinden, maken ze zelf uit; meestal pas na de schooljaren. De beroepskeuze en levensweg van veel oud-leerlingen kunnen dit illustreren<sup>52</sup>.

Elke leerinhoud die een bijdrage kan vormen tot de einddoelstelling - uitgroeien tot een zelfstandige, in vrijheid denkende, voelende en handelende volwassene - kan aangeboden worden op het moment dat de leerling deze nodig heeft voor zijn ontwikkeling. Zeker vanaf de puberteit wordt een waaier van mogelijke, zowel materialistische als spirituele mens- en wereldbeelden naast elkaar aangeboden, zowel vanuit de menswetenschappen als vanuit de

toegepaste en exacte wetenschappen. Het oordeelsvermogen van de leerling wordt gesterkt en van instrumenten voorzien, waaronder een onbevangen en veelzijdig leren waarnemen. Als grondstemming wordt hierbij wel een religieuze<sup>53</sup> en christelijk geïnspireerde sfeer, los van een confessie, nagestreefd. Ook dit uit zich niet expliciet in leerinhouden maar dient beschouwd te worden als het open houden van een vermogen en een eerbiedig dankbaar en waarachtig-oprecht omgaan met de waarneming, de natuur, de andere mensen of andere wezens met een geestelijke oorsprong en bestemming.

### **3.2.3 *Het kunstzinnige als pedagogisch principe***<sup>54</sup>

Dit wordt vaak geïnterpreteerd als een vakspecifiek meeraanbod van de R. Steinerscholen. Dit is slechts één en meestal de meest pregnante, duidelijk waarneembare verschijningsvorm van een meer omvattend pedagogisch streven. Wat er aan kunstzinnig werk verschijnt, is eerder gevolg dan einddoel. Het gaat niet om de realisatie van een breed aanbod van kunstzinnige activiteiten, maar om het streven naar het doordringen van elk leergebied, elke leerinhoud en activiteit van het kunstzinnige element. Niet door er iets ‘artistieks’ van buitenaf aan toe te voegen, maar door het onderwerp of de activiteit op basis van zijn eigen wetmatigheden in zijn kunstzinnige vorm te laten verschijnen. Hier is het proces het centrale gegeven, dat dient in te werken op het denken, het voelen en het willen. Nog een andere functie van het geïntegreerde kunstzinnige proces voor opvoeding en onderwijs is het therapeutische vermogen<sup>55</sup> ervan. In de huidige tijd wordt ook dit aspect steeds belangrijker. Schilderen bijvoorbeeld kan harmoniserend werken voor angstige kinderen.

## **3.3 Het schoolleven**

### **3.3.1 *De klassen***

De kleuterklassen in de R. Steinerscholen zijn gemengde leefgroepen. Jongens en meisjes van alle leeftijden blijven gedurende twee tot drie jaar bij dezelfde juf, in een ‘doorschuivende groep’. Ze komen binnen als jongste en gaan als schoolrijpe eersteklasser buiten. De laatste jaren zien we in verschillende scholen aparte groepjes ontstaan met de jongste kleuters tot ongeveer vier jaar.

De lagere school werkt meestal volgens het jaarklassysteem. Gedurende minstens zes jaren blijft een groep kinderen van ongeveer dezelfde leeftijd samen.

Om praktische maar soms ook om pedagogische redenen kunnen ‘combinatieklassen’ ontstaan. Eén leraar begeleidt er meerdere jaarklassen binnen een heterogene leeftijdsgroep.

### **3.3.2 *Geen loutere methodeschool***

Uit al het voorgaande en het volgende moge duidelijk blijken dat de R. Steinerpedagogie geen pedagogie is die het methodisch-didactische als uitgangspunt neemt. Het is de leraar als 'kenner' van methodische aspecten die moet bouwen op zijn menskundig inzicht en pedagogische creativiteit. Zowel antroposofisch georiënteerd wetenschappelijk onderzoek, onderzoek dat zich baseert op andere uitgangspunten, als collegiaal overleg en ervaringsuitwisseling kunnen de basis vormen voor de opbouw van de eigen methode en didactiek van elke leraar. De omvorming ervan gebeurt autonoom, op basis van zijn persoonlijk inzicht in zowel de algemene ontwikkelingslijnen als de individuele ontwikkeling van de kinderen die hij begeleidt. Een opleiding in lerarenseminaries en academies die vanuit de antroposofie werken, biedt ook hier een stevige basis.

### **3.3.3 Schoolvisie**

Om te komen tot een gezamenlijk pedagogisch beleid van de school, is de gewoonte gegroeid dat alle leraren iedere week gedurende een paar uren samenkomen. Op de agenda staan dikwijls de volgende grote rubrieken: een studieonderwerp, samen iets doen, werken aan een pedagogische beleidslijn, een klas- of een kind- bespreking, afspraken maken rond praktische punten.

In de ouderavonden spreken ouders en leraars met elkaar over het kind. Sommige nieuwe thema's worden ook daar besproken. Ouders wordt om advies gevraagd. In vele scholen zijn er ook geregelde algemene ouderavonden, waar dan uitvoeriger op een thema kan worden ingegaan.

Ouders zijn frequente bezoekers en ook veelvuldige helpers van de school, vooral bij de tonelen, jaarfeesten en schoolfeesten, waar glimpen vanuit de klas op het podium worden gebracht.

## **3.4 Evaluatie: pedagogische beeldvorming**

Uit eerbied voor de uniciteit en de geestelijke kern van elk kind wordt niet het kind, wel zijn ontwikkeling geëvalueerd. Prestaties op cognitief gebied, vaardigheden, houdingen, zijn oppervlakte- verschijnselen van een beperkt aantal aspecten van de volledige menswording. De vraag is echter: hoe verloopt deze ontwikkeling, treedt er op bepaalde gebieden een versnelling op, een vertraging, is er stagnatie of zelfs terugval – met andere woorden: wat is het toekomstperspectief? Welke mogelijkheden dienen zich aan, welke hindernissen, zowel op korte als op langere termijn?

De belangeloze, oordeel vrije waarneming van elk aspect van deze ontwikkeling staat steeds aan de basis van de pedagogische beeldvorming, waaruit zich op zijn beurt het verdere pedagogische handelen moet ontwikkelen.

De leraar staat hierin niet alleen. Hij kan onder meer een beroep doen op zijn collega's. Deze ontmoeting wordt in de onderwijsorganisatie meestal vertaald naar een wekelijks bijeenkomst van alle leraren van de school (in grotere scholen soms afzonderlijk: basisschool - middelbaar onderwijs) en eventueel leden van het interdisciplinair team (arts, therapeuten, PMS-medewerkers...).

Daarnaast wordt een intensief contact met de ouders nagestreefd. Zowel in persoonlijke contacten die het individuele kind betreffen, als in gesprekken of op ouderavonden waar de ontwikkeling van de klas als geheel wordt besproken.

### **3.4.1 Kinderen waarnemen**

Dit houdt in dat men elk kind afzonderlijk zowel in zijn fysieke en fysiologische aspecten, zijn gevoelsleven en de ontwikkeling daarvan, zijn denkprocessen, de werking van het geheugen, van de mate van beklijven, van de gedachtegang... als zijn handelen bewust waarneemt. Ook houdt men hierbij rekening met de algemene ontwikkelingslijn en de menskundige inzichten, die het onderlinge verband tussen al deze elementen duidelijk kunnen maken.

De methodes waarmee de leraar tracht waar te nemen, zijn waarnemingen ordent en deze tot een waarheidsgetrouw totaalbeeld samenvoegt, zijn niet eenvormig. Het spreekt voor zich dat elk waarnemingsaspect een eigen benadering en vraagstelling meebrengt. De controle van wat een kind kent en kan draagt een ander karakter dan het kijken naar hoe het deze kennis en kunde tot stand bracht, of de verdere menskundige interpretatie hiervan met het oog op het achterhalen van de oorzaken van eventuele stoornissen en de verdere begeleiding van het ontwikkelingsproces.

Opnieuw wordt een beroep gedaan op het persoonlijke inzicht in het veellagige verband tussen de leerinhouden, methodisch-didactische aspecten, het kind en de pedagogische creativiteit van de leraar.

Meer en meer wordt er daartoe een door het lerarencollege uitgewerkt leerlingvolgsysteem gehanteerd. Dit biedt een meer structureel kader voor al deze waarnemingen. Het brengt duidelijkheid en stroomlijnt de manier waarop er wordt geëvalueerd in de school. Deze geobjectiveerde waarnemingen op alle ontwikkelingsgebieden dienen als basis voor de kinderbespreking op de klassenraad en met de ouders. Het schoolrijpheidsonderzoek bij de kleuters is een voorbeeld van zo'n 'dwarsdoorsnede' van het kleutervolgsysteem (cf. infra).

Een concreet ontwikkelingsbeeld dat zo tot stand kwam, kan indien nodig een verantwoorde basis vormen voor bijsturing of remediëring. Zo wordt in voldoende zorgbreedte voorzien.

## **4. Bibliografie**

AEPPLI, W., Sinnesorganismus, Sinnesverlust, Sinnespflege, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1955

AMONS, Ch., Leerprocessen en ontwikkelingsbeelden, in, Leren. Op weg naar een antroposofische leertheorie, Stichting Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1995

ANSCHÜTZ, M., Ons temperament, Christofoor, Zeist, 1991.

ANSCHÜTZ, M., Over religieuze opvoeding, Christofoor, Zeist, 1988.

BÖTTCHER, G., Kindliche Entwicklung als Herabstieg in die Erdenwelt, in Zum Unterricht des Klassenlehrers an der Waldorfschule, Stuttgart, 1997

DESSECKER JULIUS, Zur Frage der Autorität, in Aus der Unterrichtspraxis an Waldorf-Rudolf Steiner Schulen, Dornach, 1996

- DÜHNFORT, E., en KRANICH, E.M., Der Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen in seiner Bedeutung für das Lernen und die Entwicklung des Kindes, in *Menschenkunde und Erziehung*. dl 27, *Freies Geistesleben*, 1971, p. 13-42.
- GESELL, A., Maturation and the patterning of behavior, in MURCHISON, C (red), *A Handbook of child psychology*, Worcester, 1933.
- GESELL, A. en THOMPSON, H., *The psychology of early growth including norms of infant behavior and method of genetic analysis*, New Haven, 1938.
- GLÖCKLER, M., *Ouders en hun kinderen. Opvoeding en ontwikkeling: een ontdekkingsreis*, Christofoor, Zeist, 1994.
- GOEBEL, W. en GLÖCKLER, M., *Kindersprekuren. Gezondheid - ziekte - opvoeding*, Christofoor, Zeist, 1988.
- GRUWEZ, Ch. en VAN HERP, K., *Gezindheid, mensbeeld en opvoeding in de Rudolf Steinerscholen*, in *Nova et Vetera*, j.g. LXXIII, 1995-1996, nr.1-2, p. 37-44.
- HEUFFER, H., *Zum Unterrichtsgestaltung des Klassenlehrers an der Waldorfschule. Ein Kompendium*, in *Menschenkunde und Erziehung*. 71, *Freies Geistesleben*, Stuttgart, 1971.
- HOLTZAPFEL, W., *Kinderen met ontwikkelingsproblemen*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1991.
- JAFKE, F., *Spielen und arbeiten im Waldorfkindergarten*, Stuttgart, 1991
- KLAASEN, J.e.a., *De kleuter in de gevarenzone. Kleuteronderwijs ter discussie*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1982.
- KLAASEN, J., *Beschouwingen over het periode-onderwijs en het spreken van de leraar*, in *Leren. Op weg naar een antroposofische leertheorie*, Stichting Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1995
- KÖNIG, K., *Die ersten drei Jahre des Kindes*, Stuttgart, 1989
- KOEPKE, H., *Das siebte Lebensjahr. Die Schulreife*, Verlag am Goetheanum, Dornach, 1996.
- KOEPKE, H., *Kind van negen*, Hesperia, Rotterdam, 1990.
- KOEPKE, H., *Kind van twaalf. Het ingaan van de puberteit*, Hesperia, Rotterdam, 1990.
- KRANICH, E.M., *Die Bildung der Urteilsfähigkeit in ihrem Zusammenhang mit dem ganzen Menschen*, in *Erziehungskunst. Monatschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners*, september 1983
- KRANICH, E.M., *Vorschulerziehung aus den Anforderungen des Kindes*, in *Plan und Praxis des Waldorfkindergartens*, Stuttgart, 1973
- LEBER, S., *Weltanschauung, Ideologie und Schulwesen. Ist die Waldorfschule eine Weltanschauungsschule?*, Stuttgart, 1989.
- LEBER, S., *Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik. Anthropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen*, *Freies Geistesleben*, Stuttgart, 1993.
- LEBER, S., *Anthroposophie und Waldorfpädagogik in den Kulteren der Welt*. in *Praxis Anthroposophie* dl 50, *Freies Geistesleben*, Stuttgart, 1997.
- LIEVEGOED, B., *Ontwikkelingsfasen van het kind*, Zeist, 1983
- LINDENBERG, CH., *Vrije Scholen. Leren zonder angst - zelfbewust handelen*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1977.
- LINDENBERG, Ch., *Rudolf Steiner*, in *Geïllustreerde Biografieënreeks*, Tirion-Baarn, 1992.
- MAC GRAW, M.B., *Growth. A study of Johnny and Jimmy*, New York, 1935.
- MAC GRAW, M.B., *Challenges for students of infancy*, in LIPSITT, L.P., *Advances in Infancy research*, Norwood, 1983.
- PATZLAFF, R., *Medienmagie oder die Herrschaft über die Sinne*, *Praxis Anthroposophie*, dl.18, *Freies Geistesleben*, 1992.
- PIAGET, J., *Zes psychologische studies*, Deventer, 1969.

- SACKS, O., De man die zijn vrouw voor een hoed hield, Meulenhoff Informatief, Amsterdam, 1986.
- SCHADE, J.P., Onze hersenen, Het spectrum, 1984.
- SCHILLER, F., Brieven over de esthetische opvoeding van de mens, Kampen, 1994.
- SCHILLER, H., Der Lehrer als 'Therapeut', 'Seelsorger' und 'Socialarbeiter'. Welche Aufgaben stellen Kinder heute dem Lehrer, in Erziehungskunst, 58jg, dl.12, december, 1994
- SCHOOREL, E., e.a., Leren. Op weg naar een antroposofische leertheorie, Stichting Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1995
- SCHWEITZER, C., en PREKOP, J., Hyperactieve kinderen. Wat maakt kinderen onrustig? Hoe kan een normale ontwikkeling bevorderd worden? Wat kunnen ouders zelf doen?, Uitgeversmaatschappij Holland, Haarlem, 1992.
- SOESMAN, A., De twaalf zintuigen. Poorten van de ziel, Vrij Geestesleven, Zeist, 1994.
- SPALINGER, W., Der soziale Aspekt der Rudolf-Steiner-Schulen, in Erziehungskunst. 6 juni 1984.
- STEGMANN, C., Die menschenkundliche Entwicklung, in Zur Unterrichtsgestaltung im 1. bis 8. Schuljahr an Waldorf-/Rudolf Steiner Schulen, Dornach, 1996,
- STEINER, R., Freie Schule und Dreigliederung, in Ausführung der Dreigliederung des sozialen Organismus, 1920, Der Kommende Tag A.-G. Verlag, Stuttgart
- STEINER, R., Geestelijke grondslagen voor de opvoedkunst. Tien voordrachten gehouden te Oxford in 1922, Vrij Geestesleven, Zeist, 1980,
- STEINER, R., Raadsels van het menselijk temperament. De vier temperamenten: hoe ze ontstaan en hoe we er mee kunnen omgaan, Vrij Geestesleven, Zeist, 1983.
- STEINER, R., Antroposofische menskunde als basis voor de pedagogie, Vrij Geestesleven Zeist, 1984.
- STEINER, R., Metamorfosen van het zielenleven. Grondslagen voor een antroposofische psychologie, Vrij Geestesleven, Zeist, 1985.
- STEINER, R., Opvoeding van het kind in het licht van de antroposofie, Vrij Geestesleven, Zeist, 1986.
- STEINER, R., Opvoedkunst. Methodische-didactische aanwijzingen, Vrij Geestesleven, Zeist, 1989.
- STEINER, R., Praktijk van het lesgeven. Werkbesprekingen met leraars, Vrij Geestesleven, Zeist, 1989.
- STEINER, R., Menskunde, pedagogie en cultuur, Amsterdam, 1997.
- STEINER, R., Zur Sinneslehre. Themen aus dem Gesamtwerk, dl. 3, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1980
- STEINER, R., Von Seelenrätseln(1917), Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1983.
- STEINER, R., Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposofische Pädagogik und Didaktik, Dornach, 1989
- STONE, L.J. en CHURCH, J., Beknopte ontwikkelingspsychologie, Amsterdam, 1978
- TERLOUW, M., Woordblind. Omgaan met dyslexie vanuit de Vrije Schoolpedagogie, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1992
- VELTMAN, W., De Vrije Scholen. Beginnselen en methode, Vrij Geestesleven, Zeist, 1982.
- VELTMAN, W.F., Rudolf Steiner en de pedagogie, in STEINER, R., Algemene menskunde als basis voor de pedagogie, Vrij Geestesleven, Zeist, 1991
- VELTMAN, W.F. e.a., Als het leven begint. Inzichten en praktijkaanwijzingen voor ouders, leidsters van kinderdagverblijven en peuter- en kleuterleidsters, Vereniging voor vrije opvoedkunst, 1995.
- WARTBURG, H. von, Künstlerischer Unterricht und Intelligenz - Entwicklung, in Erziehungskunst, 57jg, dl.8, Augustus 1993, p. 806- 815. Tijdschriften en Brochures Erziehungskunst. Monatschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners, Stuttgart. Vrije Opvoedkunst, Den Haag.

Vrije School. Stichting 'de Vrije School' Gouda en omstreken. Kinderen ... Wie zijn dat? Wat doe je met ze? Lerend vormen in de Vrije School, Rob Zondag, Leiden, april 1984.  
75 jaar Rudolf Steinerpedagogie in België, Extra editie van het ledenblad van de Antroposofische Vereniging in België, september, 1994.



## **Deel 2**

# **Beschrijving van het onderwijsconcept**

# 1. Het onderwijsconcept voor het kleuteronderwijs

## 1.1 Bepaling en omschrijving

### 1.1.1 *Beginsituatie*

De eerste periode van zeven jaar beschouwt men als een geheel. Het jonge kind evolueert van een toestand waarin het totaal afhankelijk is van zijn omgeving naar een eerste vorm van relatieve zelfstandigheid. In verschillende stadia worden bepaalde ontwikkelingstendensen afgerond, zodat nieuwe mogelijkheden ontstaan.

Het meest markante signaal dat de babyperiode is afgelopen, geeft het kind doordat het loopt. Voortgedreven door zijn innerlijke bewegingsdrang veroverft het kind een deel van de ruimtelijke buitenwereld. In samenhang met het oprichtingsproces vormt het kind door de innerlijke activiteit van de nabootsing zijn spraakvermogen. Het kind veroverft de taal. Zo heeft het de mogelijkheid om uit zijn nog ongedifferentieerd levensbesef het 'denken' - als eerste bewuste psychologische functie - te ontwikkelen. Dit denken is vooral gericht op het ordenen van de waarnemingswereld.

Rond het derde jaar wordt het leerproces van lopen, spreken en denken bekroond door het ontwaken van een eerste vorm van ik-bewustzijn. Als dat nodig is, kan het kind zich voor langere tijd losmaken van zijn vertrouwenspersoon en zich in een beperkte groep handhaven. Het gevoelsleven echter blijft nog heel sterk aan de eigen vitale functies en aan de omgeving gebonden.

Rond het vierde jaar maakt het gevoelsleven van het kind een ingrijpende verandering door. Het kind structureert zijn gevoelswereld. Deze nieuwe innerlijke kracht kan men het best omschrijven als de scheppende fantasie. Hiermee vormt het kind de buitenwereld om volgens zijn innerlijke behoefte. Dat blijkt vooral uit het geïntensiveerd en geconcentreerd spel.

### 1.1.2 *De ontwikkelingstendensen en leerprocessen van het kind tot zeven jaar*

De eerste zeven levensjaren worden in de eerste plaats gekenmerkt door fysieke groei. Het leeuwendeel van de energie van het kind gaat naar de zichtbare omvormingsprocessen en naar de metamorfose van de inwendige organen. In de kleuterschool wil men het kind ook daarvoor ondersteuning bieden. Daarom is het leerplan afgestemd op de fysiologische behoeften van het jonge kind.

Er is een directe wisselwerking tussen de psychische en lichamelijke toestand van het jonge kind. Veranderingen in zijn milieu, angst voor het onbekende vertalen zich in buikpijn, regressie, in het al dan niet zindelijk zijn. Omgekeerd kan een lichamelijke stoornis ertoe leiden dat een kleuter niet tot spelen komt of gauw moe is.

Aanvankelijk heeft het jonge kind een laag zelfbewustzijn en een hoog, weinig selectief waarnemingsvermogen. Het is helemaal overgeleverd aan de wereld die hem omringt, zodat

het zich totaal met zijn omgeving identificeert. Op dit identificatievermogen berust de drang tot nabootsen<sup>56</sup> en tot verdere bewustzijnsontwikkeling. Maar de evolutie van deze vermogens wordt vaak al vroeg belemmerd door de realiteit van het alledaagse leven. In het kind blijft dan enkel een streven naar deze vermogens bestaan. Bij zulke kinderen worden in het peuter- en kleuteronderwijs deze vermogens opnieuw gewekt. Een omgeving die de nodige geborgenheid en veiligheid biedt en vaste verzorgers die het kind in staat stellen zich te hechten, vormen hiervoor de basis.

Een ander karakteristiek aspect van deze levensfase is de aangeboren bewegingsdrang. Aanvankelijk is deze nog ongecontroleerd. De beheersing van lichaamsfuncties en de controle over de bewegingen vormen het uitgangspunt van de ontwikkeling van het jonge kind. Dit leerproces wordt gestimuleerd door regelmaat en herhaling. Daarbij gaat het niet alleen om slapen, waken en eten – de ritmische opbouw van de lichaamsfuncties - maar ook om het herhalen van woord, klank, beweging en activiteiten. Hierdoor verwerft het kind een stevige lichamelijke en psychische basis voor zijn verdere ontwikkeling.

Uit deze ontwikkelingstendensen en leerprocessen die in het kind aanwezig zijn, worden de basisprincipes voor de begeleiding van het jonge kind tot schoolkind afgeleid. Dit ontwikkelingsbeeld biedt slechts het kader waarbinnen elk kind individueel zijn eigen evolutie doormaakt. Immers, het tempo waarin het jonge kind ontwikkelt en de volgorde waarin het bepaalde aspecten tot ontwikkeling brengt, zijn nog sterk individueel bepaald.

## 1.2 Algemene doelstellingen

Zeer algemeen verwoord luidt de opdracht als volgt: het jonge kind begeleiden op zijn ontwikkelingsweg naar schoolrijpheid. Het algemene ontwikkelingsbeeld van het jonge kind is daarbij het uitgangspunt; het ontwikkelingsproces tot schoolkind is de leidraad. Dit betekent dat men waar nodig ontwikkelingsprocessen inleidt, processen die reeds ingezet zijn of in volle evolutie zijn verder leidt en ondersteunt - telkens volgens mogelijkheden en behoeften van het individuele kind.

Het volgende, vrij schematisch, overzicht maakt duidelijk welke processen zich afspelen en welke doelen gelden voor welke leergebieden. De beschreven doelen zijn ontwikkelingsdoelen. Zij geven aan wat met de inhouden als vormende waarde wordt beoogd. Leren is een proces waarbij de hele persoon betrokken is. De pedagogische kwaliteit ligt in de manier waarop dit proces verzorgd wordt. Mogelijke 'opbrengst' van dit proces in de vorm van kennis, kunde en vaardigheden dient de pedagogische doelen zoals ontwikkeling van wilskracht en doorzettingsvermogen, versterking van de geheugenfunctie, zelfvertrouwen en ontplooiing van de eigen aanleg.

Zorg en aandacht voor lichamelijke groei en ontwikkeling door:

- stimuleren van de harmonische organisatie van de fysiologische functies, o.a. ademhalings-, stofwisselings- en zintuiglijk systeem;
- stimuleren van de grove en fijne motoriek en coördinatie van deze functies;
- bevorderen van de ontwikkeling van de zintuiglijke functies en de coördinatie tussen deze functies

- oriëntatie in de ruimte: gevoel ontwikkelen voor afmetingen, afstand en gewicht;
- oriëntatie in de tijd: ontwikkeling van maatgevoel.

Ontwikkeling van het gevoelsgebied en het wilsgebied door:

- beleving van de scheppende kracht in de taal;
- beleving van de gevoelswaarde van de klank in taal en muziek;
- ontwikkeling van gevoel voor kleur en vorm;
- ontwikkeling van verbondenheid met mens en natuur;
- ontwikkeling van aanvoelingsvermogen voor sfeer en stemmingen;
- stimuleren van de fantasie;
- stimuleren van het gericht spelen en het gericht leren handelen.

Ontwikkeling van het denken:

- ordening van het waarnemen;
- het denken in beelden, logische dynamiek in de denkbeelden ontwikkelen;
- woordbegrip.

Sociale en morele ontwikkeling:

- van spelen naast elkaar naar spelen met elkaar;
- wekken en ontwikkelen van eerbiedskracht.

In de praktijk komt dit alles niet op versnipperde wijze aan bod: al deze elementen zijn tot een geheel geïntegreerd. Zo steunen planning en keuze van activiteiten en inhouden op een natuurgebonden ritmisch-cyclisch verloop van de tijd. Concreet betekent dit dat men rekening houdt met de mogelijkheden van de kinderlijke fysiologie en psyche. Denken we bijvoorbeeld aan de specifieke bewegings- en nabootsingsdrang, het concentratie- en doorzettingsvermogen. Dit wordt vervlochten met het verloop van de tijd in de natuur: ochtend - middag - avond, de wisselende seizoenen en de daarmee samenhangende dimensies van menselijke arbeid en cultuur: de voorbereiding en het vieren van feesten doorheen het jaar, voeding en voedselbereiding,...

Door deze aanpak sluit men aan bij de belevingswereld van het kind: beleving van het leven als een geheel. Het kind krijgt de mogelijkheid aangeboden om een reële verbinding met de wereld aan te gaan. Op deze leeftijd is het noodzakelijk dat deze voor het kind ook fysiek, door het handelen, beleefbaar is. Men bouwt voort op de onderlinge en gedurige beïnvloeding tussen de ontwikkelingsaspecten: het verband tussen de motorische ontwikkeling en de taalontwikkeling, het directe verband tussen taalontwikkeling en de ontwikkeling van het denken, het door het denken gerichte handelen.

Dit overkoepelende raamwerk staat niet enkel garant voor een systematische aanpak. Het biedt ook de mogelijkheid om planning en keuze van activiteiten en inhouden aan te passen aan de concrete noden van groep of individuen – zonder daarmee het belang van de hele groep of van het individu in het gedrang te brengen.

### 1.3 Indeling in leergebieden

Overeenkomstig de eisen van de overheid wordt het leerplan ingedeeld in de volgende ontwikkelingsgebieden, officieel 'Leergebied' genoemd:

1. Lichamelijke opvoeding
2. Muzische vorming
3. Nederlands
4. Wereldoriëntatie
5. Wiskunde

### 1.4 Minimale materiële vereisten

De omgeving krijgt zó vorm, dat wat het kind eruit opneemt, zijn ontwikkeling bevordert. Wat het kind opneemt uit de omgeving is ook in harmonie met de voorwaarden voor zijn latere persoonlijke ontwikkeling. Alles wat aangeboden wordt, is van een zekere eenvoud, duidelijkheid en soberheid. Het gaat om een verbondenheid met de belevingswereld van het jonge kind, om veelzijdige waarnemingsmogelijkheden die de fantasie niet belemmeren. Vandaar de keuze voor materialen die nog een eenvoudig verband hebben met hun oorsprong en die een duidelijk verband vertonen tussen de eigenschappen van de materie en het voorkomen. Uit de relatie tussen het volume en het gewicht van een houten voorwerp bijvoorbeeld kan bij het jonge kind het inzicht volgen: hoe groter, hoe zwaarder. In dezelfde zin zou men ook de ervaringen van warmte, geur, gladheid,... kunnen evalueren bij verschillende materialen. De keuze van het materiaal heeft als basis dit verband tussen de wijze waarop het kind de materie ervaart, de ontwikkeling van zijn denken en zijn gevoel van zekerheid en vertrouwen in de wereld.

### 1.5 Didactische aanpak

#### 1.5.1 *De opvoedingssituatie*

Uitgaand van de aard van het jonge kind zal de kleuteronderwijzer(es) een warme omhullende sfeer scheppen. De kinderen kunnen zich vrij en beschermd ontplooiën.

Het kleuteronderwijs kan goed gekarakteriseerd worden als zeer nauw aansluitend bij de gezinssituatie. De activiteiten en gezindheid van de leraar bouwen verder op en benaderen de huiselijke, verzorgende sfeer. De leeftijdsgroep is gemengd, zoals bij broers en zusjes.

#### 1.5.2 *De leraar*

Nog meer dan in het lager of middelbaar onderwijs treedt 'tegenwoordigheid van geest'<sup>57</sup> voor een kleuterleidster als pedagogische grondhouding op de voorgrond. Dit houdt in dat de leraar in zijn/haar klas oprecht belangstellend, bewustzijnsmatig aanwezig is. Hij/zij werkt

vanuit een sfeer van waarnemend vooruitzien, klaar om bewust vanuit inzicht te handelen en te spreken; stimulerend of terughoudend. Deze houding is niet vanzelfsprekend en kent vele dimensies en gradaties.<sup>58</sup>

### **1.5.3 Leerproces<sup>59</sup>**

Het jonge kind leert hoofdzakelijk door nabootsing. Dit wil zeggen dat de spontane wil die zich vanuit het innerlijk ontplooit, bewegingen vormt naar het voorbeeld van wat het kind waarneemt. Alle zintuigen, de motoriek, het gevoel en het denken nemen gelijktijdig deel aan dit proces.

Door zijn krachtig identificatievermogen en gevoelig waarnemingsvermogen neemt het kind ook alles waar wat zich aan stemming, sfeer, waarheidsgehalte, morele en religieuze houding uitdrukt in gebaar, mimiek en intonatie. Ook dit vermogen moet de nodige mogelijkheden krijgen om zich verder te ontwikkelen.

Daarom kiest men voor constant persoonlijk contact; voor de handelende mens die vertelt, zingt, gebaren maakt, beweegt, schildert, boetseert... Daarom laat men het kind doelgerichte handelingen beleven waarin de deelprocessen voor het kind overzichtelijk en inzichtelijk zijn. Ook het streven naar kwaliteit en niet naar kwantiteit past in dit kader. Tenslotte richt men zich niet op het bereiken van tot in de details vooraf bepaalde resultaten, maar streeft men ernaar om het ontwikkelingsproces in beweging te brengen en te houden.

Het aanbod richt zich zowel op de individuele behoeften van elk kind als op de groep. Beide wegen zijn mogelijk: een op een individueel kind afgestemd aanbod, kan mogelijkheden scheppen voor de hele groep en andersom.

### **1.5.4 Alles op zijn tijd**

Kinderen die gedwongen worden de ontwikkeling tot volwassene te versnellen, verliezen de mogelijkheid om net die kwaliteiten te ontwikkelen die essentieel en uniek zijn voor hun leeftijd. Door het hoge tempo van de huidige samenleving komt een 'rustige' plek voor het kleine kind veelal in het gedrang. In de speelklassen proberen we uit te gaan van het respect voor deze behoefte van kleine kinderen. Daarom wordt er ruimte en tijd geschapen, waarin kinderen nog kind mogen zijn.

Door de manier waarop de kleuterklas is ingericht en door de rustige maar actieve betrokkenheid van de kleuterleidster, ontstaat zo een werkelijke 'vrije ruimte' voor het kleine kind, een warme omgeving in dienst van de spontaniteit van de dag.

Vanuit het standpunt van de volwassene bekeken, vormen spelen en werken een contrast. Wie echter een klein kind gadeslaat, kan zien dat spelen een activiteit is die de volledige, serieuze en ongestoorde aandacht van het kind opeist. Voor een kleuter is spelen serieus werken. In het spel ontwikkelen kinderen fysieke vaardigheden. Hun capaciteiten vergroten en differentiëren zich, hun verbeelding stuurt hun willen. Hier wordt de basis gelegd voor de

latere creativiteit, voor het begrijpen van de wereld en voor actieve bereidheid om zijn rol in de wereld op te nemen.

Vaak storen de 'grote mensen' - onwetend - het spel van het kind door het speelgoed te geven dat te 'af' is, maar ook door voortdurend op het kind in te praten. Dit verhindert het kind zich te verdiepen en echt in zijn spel op te gaan. Het zou nog verder onderzoek vragen om een volledige verklaring te zoeken voor het feit dat vandaag driejarige kinderen in de school aangemeld worden, die niet meer tot 'echt spelen' kunnen komen.

## 1.6 Evaluatie

Het uitgangspunt is de permanente, nauwkeurige observatie van de ontwikkeling van kleuter tot schoolkind. Feitelijk betekent dit dat de kleuterleidster; in samenwerking met collega's, arts, therapeuten, PMS-begeleiding, de leraar van de toekomstige eerste klas en de ouders, onderzoekt of het kind in staat zal zijn om deel te nemen aan het continue, systematische leerproces in de lagere school. Hiervoor moeten lichamelijke, sociale en geestelijke vermogens een doelgerichte samenwerking bereikt hebben.

Algemeen besteedt het kind in de tijdspanne tussen de geboorte en het zevende levensjaar het grootste deel van zijn beschikbare energie aan de lichamelijke groei. Vooral de verdere ontwikkeling van de inwendige organen eist hierin een belangrijk aandeel op. Rond zeven jaar wordt dit proces in zekere mate afgerond. Het kind kan dan als het ware beschikken over een overschot aan kracht, die het op het gebied van het denken en voor het verdere leren kan aanwenden. Pas dan is het kind klaar voor de lagere school of 'schoolrijp'.

Niet alleen de leeftijd is daarvoor bepalend. Voor elk kind wordt nagegaan of het in voldoende mate het ontwikkelingsbeeld van een schoolrijp kind vertoont. In het ontwikkelingsproces betekent dit dat het kind duidelijk in de overgangperiode is gekomen en dat de nodige vaardigheden en vermogens reeds een zekere rijpheid hebben bereikt.

### 1.6.1 Aspecten van het onderzoekend waarnemen

Het onderzoek naar de schoolrijpheid gebeurt voor elk kind individueel en is gebaseerd op de menskundige inzichten en de praktijkervaring met de ontwikkeling van kleuters. Het staat niet op zich, maar houdt rekening met de hele ontwikkeling van het kind zoals die door de kleuterleidster<sup>60</sup> gedurende de hele kleuter- en eventueel ook de peutertijd werd waargenomen. Dit onderzoek wordt dus niet opgevat als een soort eindtest die bepaalt welke kinderen al dan niet naar de eerste klas kunnen, maar wil voor elk kind een zo volledig mogelijk ontwikkelingsbeeld bieden. Men gaat uit van de opvatting dat het uiterlijk waarneembare de uitdrukking is van een innerlijk proces. Rond zeven jaar verandert het kind ingrijpend, op lichamelijk, sociaal en geestelijk vlak. Die veranderingen vormen de basis voor een nieuwe stap in de ontwikkeling.

**Lichamelijk** is er de wijziging in de lichaamsverhoudingen, de aanleg van het definitieve gebit en de tandenwisseling, de motoriek met in het bijzonder het niveau van de lateralisering.

De **sociale vermogens** hebben betrekking op de wijze waarop het kind zich gedraagt in de groep, zijn verhouding tot leeftijdsgenoten, tot jongere kinderen en tot de volwassene. De **geestelijke ontwikkeling** omvat de manier waarop het kind waarneemt, de wijze waarop het denkt, het geheugen, de tijdsbeleving, de mate waarin de wil gericht kan worden en tenslotte het taalgebruik.

In deze context kan onmiddellijk verwezen worden naar de opvatting over schrijf-, lees- en rekenvoorwaarden. Het vermogen tot schrijven, lezen en rekenen vindt zijn oorsprong in het vermogen tot bewegen. De uitbouw van de motorische vermogens en vaardigheden in de vorm van de beheerste, gerichte beweging, vormen de basis van waaruit het kind tot schrijven, lezen en rekenen komt. Wat eerst geoefend werd als uiterlijke beweging in actieve handelingen, wordt verinnerlijkt. Dit proces van verinnerlijking komt vooral tot uiting in de gevormde beweging, de gerichte aandacht en handeling en in een gedifferentieerd waarnemingsvermogen.

Als deze uitingen de verder beschreven specifieke vormen aannemen, kan in de eerste jaren van de lagere school met succes het werkelijke schrijven, lezen en rekenen worden aangevat. De concrete omschrijvingen vindt men in de leergebieden taal (onder lees- en schrijfvoorwaarden) en wiskunde. De realisatie ervan is volledig ingebed in de andere leergebieden.

Het spreekt voor zich dat elk kind zijn **geaardheid** meebrengt. Factoren zoals constitutie en erfelijkheid moeten dus nauwkeurig onderscheiden worden van een mogelijke onrijpheid op één van de drie vlakken. Een ander belangrijk onderscheid dient gemaakt te worden tussen een individueel probleem op een bepaald gebied en onrijpheid. Een vaak doorslaggevende factor is het bepalen van de aard van het ontwikkelingsproces van het kind; namelijk of men een stagnatie of een verder evolueren vaststelt.

Het schoolrijpheidsonderzoek houdt ook verband met de vorming van het ontwikkelingsbeeld van het kind op het einde van het achtste levensjaar (eind tweede klas). Dan kijkt men in zekere zin of het proces dat op het einde van de kleutertijd werd ingezet tot een afronding is gekomen.

De manier waarop een schoolrijpheidsonderzoek wordt georganiseerd, wordt door elke school beschreven in het schoolwerkplan.

### **1.6.2 Hoofdaspecten van het ontwikkelingsbeeld van het schoolrijpe kind**

De **gestalte**: Karakteristiek voor de schoolkindgestalte<sup>61</sup> zijn de gewijzigde lichaamsverhoudingen. De totale indruk is er een van een lenige slankheid die de kleuter niet bezat. Het hele beeld wordt gekenmerkt door een evenwichtige verhouding tussen ledematen, romp en hoofd, waarbij de lengte van het hoofd ongeveer een zevende van de totale lichaamslengte inneemt.

De **tanden**: De tandenwisseling zet in: de eerste blijvende kiezen stoten door en de boven- en onder snijtanden wisselen.



De ***groot-motorische bewegingen***: Het kind beheerst zijn lichaam en bereikt een bepaalde vrijheid en soepelheid in zijn dynamiek. Het kind toont in zijn beweging voldoende coördinatie en differentiatie, zowel wat de bovenste en de onderste ledematen als wat de coördinatie tussen beide betreft.

De ***fijne motoriek***: De bewegingen worden vanuit de pols uitgevoerd, onder meer bij het tekenen. De vingers kunnen in een zekere mate onafhankelijke bewegingen uitvoeren, zoals bij vingerspelletjes, het aankleden, veterstrikken, scheuren, plakken, vingerhaken. Bij het spreken is het kind in staat om ook de moeilijke klanken goed te vormen.

Het ***sociale***: In het samenspel met leeftijdgenoten wordt het kind groepsgeenoot. Het kind kan een jonger kind in zijn spel integreren, het oefent hulpvaardigheid, behoedzaamheid, zorgzaamheid en verantwoordelijkheid tegenover kleinere kinderen. Het kind oefent het wisselspel van eerlijk en bewust delen en ontvangen. Het kan actief deelnemen aan korte toneelspeel. Het kind kan het middelpunt zijn van het spel of leiding geven bij het spel. In zijn verhouding tot de volwassene evolueert het kind door zijn toegenomen realiteitszin van nabootser naar 'na-volger'. De kleuter is tevreden met de activiteit omwille van het doen zelf, ongeacht het resultaat. Het schoolrijpe kind merkt dat de volwassene dingen kan die het zelf nog niet kan. Het leert doelgericht van de volwassene uit eerbied voor diens prestaties en wil de volwassene evenaren.

***Concentratie***: Het kind kan vooraf een doel bepalen en het kan zich voldoende concentreren. Het kind kan volhouden. De zintuigen worden gericht gebruikt, het waarnemen wordt genuanceerder en selectiever. Het kind kan een van buitenaf opgelegde opdracht uitvoeren, ook in het bijzijn van meerdere kinderen (taakgerichtheid).

***Geheugen***: Het kind kan wat het gezien of gehoord heeft, vasthouden en vervolgens als herinnering oproepen: o.a. inhouden met een beeldend karakter, inhouden die een logische opeenvolging vertonen. Het kind kan geheugentaakjes (kleine opdrachten) uitvoeren.

***Tijdsbeleving***: Het kind heeft een besef van heden, verleden en toekomst. Het kind heeft een zeker inzicht in het tijdsverloop.

***Ruimtebesef***: In het ruimtebesef vindt er een overgang plaats van lichaamsruimte naar objectruimte of begrip voor de onderlinge verhouding van de dingen. De tekeningen worden verhalend, getekende figuren krijgen 'grond'; de kleuren worden ook in hun ruimtewerking gebruikt, er is een streven naar een realiteitsgetrouw kleurengebruik. Er is belangstelling voor symmetrie en spiegelbeeld. Er ontstaat belangstelling voor driehoekige en vierkantige figuren (voorheen cirkels) en voor het letter- en cijferschrift. Het kind kan een ruimtelijke situatie inschatten en toont dit door gekende objecten vlot te hanteren (planken en doeken hanteren bij het bouwen van een kamp) en bij het lopen van vormen in bewegingsspeel.

***Taalgebruik***: Het kind gebruikt de juiste woorden in verband met de tijd (zoals voor heden en verleden), de ruimte (voor en achter), kwaliteiten (zoals zwaar en licht). De taal breidt zich uit met woorden en uitdrukkingen zoals 'plots, nu en dan, vermoeiend' zodat het kind in staat is om logische zinnen te maken. Het kind hanteert de taal op verschillende niveaus en in diverse situaties, het heeft een woordenschat om gevoelens weer te geven of die van

toepassing is in bepaalde handelingssituaties. Het kind dramatiseert spontaan kleine stukjes uit een verhaal of sprookje. Het vermogen om taal als taal op zich te beschouwen, drukt zich uit in de belangstelling voor versjes, rijmelarijen, raadseltjes, woordhumor.

**Denken:** Het denken beperkt zich niet meer tot associatie van elementen uit de waarneming. Indrukken uit de buitenwereld worden nu via de actieve waarneming opgenomen en in de eigen innerlijke wereld tot bewustzijn gebracht. Het kind ontwikkelt nu de mogelijkheid om inhouden die een beeldkarakter dragen als denkbeeld waar te nemen. Een eigen voorstellingwereld ontstaat. Het kind heeft een gevoel ontwikkeld voor concrete logische opeenvolging van gebeurtenissen of handelingen.

## 1.7 Bibliografie

- KOEPKE, H., Das siebte Lebensjahr. Die Schulreife, Verlag am Goetheanum, Dornach, 1996.
- KRANICH, E.M., Vorschulerziehung aus den Anforderungen des Kindes, in Plan und Praxis des Waldorfkindergartens. Beiträge zur Erziehung des Kindes im Ersten Jahrsiebt, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1987.
- LIEVEGOED, B.C.J., Ontwikkelingsfasen van het kind, Vrij Geestesleven, Zeist, 1977.
- LINDENBERG, Ch., MenschenerkennNis und Geschichtsverständnis, in Kontouren.dl3, Menon Verlag, Heidelberg, 1992
- STEINER, R., Algemene Menskunde als basis voor de pedagogie, Vrij Geestesleven, Zeist, 1991.
- STEINER, R., Geestelijke grondslagen voor de opvoedkunst, Vrij Geestesleven, Zeist, 1980.
- STEINER, R., MenschenerkennNis und Unterrichtsgestaltung, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1986.
- STEINER, R., Menskunde en opvoeding, Pentagon, Amsterdam, 1990.
- STEINER, R., Opvoedkunst. Methodisch-didactische aanwijzingen, Vrij Geestesleven, Zeist, 1987.
- STEINER, R., Praktijk van het lesgeven. Werkbesprekingen met leraren, Vrij Geestesleven, Zeist, 1989.
- ,Blik in de Vrije School. Uit de praktijk van het leerplan. Van de kleuterklas t/m de twaalfde klas, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1985.

### Bibliografie schoolrijpheid

- DÜHNFORT, E. en KRANICH, E.M., Der Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen in seiner Bedeutung für das Lernen und die Entwicklung des Kindes, in Menschenkunde und Erziehung. dl 27, Freies Geistesleben, 1971, p.13-42.
- GOEBEL W. en GLÖCKLER, M., Kindersprechstunde. Ein medizinisch-pädagogischer Ratgeber, Urachhaus, Stuttgart, 1984, p.282-285.
- HOLTZAPFEL, W., Kinderen met ontwikkelingsproblemen. Inzichten uit de antroposofische heilpedagogie, Vrij Geestesleven, Zeist 1989.
- KOEPKE, H., Das siebte Lebensjahr. Die Schulreife, Verlag am Goetheanum, Dornach, 1996.
- LIEVEGOED, B.C.J., Ontwikkelingsfasen van het kind, Vrij Geestesleven, Zeist, 1977.
- STRAUS, M., Von der Zeichensprache des kleinen Kindes. Spuren der Menschwerdung. Mit menschenkundige Anmerkungen von Wolfgang Schad, in Menschenkunde und Erziehung. dl 34, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1976.

SCHOOREL, E., e.a., Leren. Op weg naar een antroposofische leertheorie, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1995.

SCHWEIZER, Chr., en PREKOP, J., Hyperactieve kinderen, Uitgeversmaatschappij Holland, Haarlem, 1992.

TERLOUW, M., Woordblind. Omgaan met dyslexie vanuit de Vrije Schoolpedagogie, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1992.

## 2. Het onderwijsconcept voor de lagere school

### 2.1 Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep

#### 2.1.1 *Beginsituatie*

Een kind dat naar het lager onderwijs komt, beantwoordt niet enkel aan de leeftijdsnorm. Uitgaand van de doelstelling van de R. Steinerpedagogie - de ontwikkeling van het kind als gehele persoon - hoort het hele ontwikkelingsbeeld van het kind te beantwoorden aan het beeld van een 'schoolrijp' kind<sup>62</sup>.

#### 2.1.2 *De ontwikkelingstendensen en leerprocessen van het kind tot veertien jaar*

De overgang van de eerste zevenjaarsperiode naar de tweede gebeurt niet van het ene moment op het andere maar voltrekt zich in de eerste drie schooljaren. Het kind maakt zich slechts geleidelijk los uit het zo kenmerkende leerproces van de peuter- en kleuterfase. De nabootsing als manier van leren blijft met afnemende intensiteit doorwerken en gaat over in navolging: het kind kan doelgericht geleid, geïnstrueerd worden, het kan oefenend leren. De wijze waarop het kind zich tot de wereld verhoudt is echter emotief en esthetisch van aard: het neemt alles op via zijn gevoelswereld.

De cognitieve ontwikkeling voltrekt zich volgens de opvatting van de R. Steinerpedagogie niet naast die van het gevoel maar daarbinnen. De ontwikkeling van een rijk gevoelsleven, in de betekenis van het vermogen om tot een fijn geschakeerde beleving te komen<sup>63</sup>, vormt niet alleen het kader waarbinnen het kind in de lagere school tot leren komt, maar is ook de basis waarop een verdere verbinding met de wereld, als actief handelende volwassene mogelijk wordt. Men brengt de leerstof niet aan op een abstract-definiërende wijze, maar op een beeldende fantasierijke-gevoelvolle wijze. Men laat het kind in zijn gevoelsleven bewegen tussen spanning en ontspanning; zodat het ook daar als het ware kan in- en uitademen. Daarmee worden flexibele, voor verdere ontwikkeling vatbare denkbeelden opgebouwd en de wil om de wereld te leren kennen levend gehouden<sup>64</sup>.

Het leren kennen van de dingen gebeurt dus niet door middel van abstracte definities, maar door beeldrijke karakterisering, die zowel het voorstellingsvermogen als het gevoel en de wil aanspreekt. Dit betekent niet dat de leerinhouden speelbal zijn van willekeurige fantasieën. De methodiek van de exacte fantasie wordt kort omschreven in: "Algemene omschrijving van methode en didactiek".

De wil om te oefenen wordt nu niet meer uitsluitend bepaald door het voorbeeld, maar steeds meer door het wekken van enthousiasme en sympathie. De mate waarin het kind zich kan verbinden met de belangstelling en het enthousiasme dat de leraar voelt voor wat hij onderwijst, bepaalt zijn leerwil. Later vormt dit zich om tot de inzet en het doorzettingsvermogen die de puber of de volwassene in het leren aan de dag leggen, maar dan uit interesse voor de zaak zelf.

Omstreeks het negende levensjaar komt de ontwikkeling als het ware in een stroomversnelling. De ontwikkeling van het zeven- tot negenjarige kind vormde een eenheid, waarbinnen zich een geleidelijke evolutie voltrok<sup>65</sup>. In deze eerste schooljaren leefde en leerde het kind ook nog via beweging, ritme en rijm. Het nam de leerinhoud al doende in het geheugen op. Van deze nawerking van de nabootsingsdrang maakte de leraar gebruik wanneer hij onderwees. Het was ook deze kracht die de kinderen innig met medemens en omgeving verbond<sup>66</sup>.

Met het afnemen van de nabootsingsdrang zien we een toenemende verwijdering tussen het kind en zijn medemens en tussen het kind en zijn omgeving ontstaan. De differentiëring en keuze van de ontwikkelingsstof sluit bij deze ontwikkeling aan. Het kind wil zich de wereld nu meer 'zakelijk, helder, voorstellen', het wil feitelijker gaan weten en onthouden, nog steeds vanuit de voelende, beeldende attitude.

De behoefte en het vermogen om causaal te denken, logisch te argumenteren ontstaat in de prepuberteit als overgangsfase naar de puberteit, van twaalf naar veertien jaar. Ook hier gaat men niet over tot abstracte denkmodellen, maar oefent men het oordeel vrije, exacte waarnemen als eerste voorwaarde tot de ontwikkeling van het oordeelsvermogen<sup>67</sup>.

Uit deze ontwikkelingstendensen en leerprocessen die in het kind aanwezig zijn, worden de basisprincipes voor de begeleiding van de ontwikkelingsweg afgeleid. Dit ontwikkelingsbeeld biedt een kader waarbinnen elk kind individueel zijn eigen specifieke evolutie doormaakt. De objectieve, belangeloze waarneming van de situatie van elk kind, van zijn concrete mogelijkheden en eenzijdigheden, vervolledigt het algemene ontwikkelingsbeeld en vormt telkens opnieuw de basis voor het verdere pedagogische handelen.

## 2.2 Algemene doelstellingen

Men streeft naar het geven van een doorgaande ontwikkelingsmogelijkheid voor het kind van schoolrijpheid tot puberteit. Door een zo efficiënt mogelijk aanbod stimuleert men de ontwikkeling van de wilskracht, het gevoelsleven en het denken.

Net zoals in het gezonde lichaam de verschillende delen een harmonisch geheel vormen, moet er ook tussen deze drie zielengebieden een harmonische wisselwerking bestaan. De processen die zich in deze drie gebieden afspelen, verweven zich in de mens tot een geheel. Zij worden dan ook allen in elk onderdeel van het onderwijs aangesproken: men richt zich tot de mens als hele persoon. Dit gebeurt echter in wisselende verhoudingen. Afhankelijk van de pedagogische situatie komen er accentverschuivingen. Volgens de aard van de leerinhoud zal het denken, het voelen of het handelen worden benadrukt.

Vooraf wat zich als controleerbaar oppervlakteverschijnsel van deze complexe ontwikkeling manifesteert, zal verder als leerplandoelstelling en leerinhoud worden uitgewerkt. Dit overkoepelend raamwerk staat niet enkel garant voor een systematische aanpak, maar biedt ook de mogelijkheid om de planning en keuze van activiteiten en inhouden aan te passen

aan de concrete noden en behoeften van de groep of van het individu binnen de groep; zonder dat de belangen van de ene die van de andere in het gedrang brengen.

Men streeft ernaar om het kind op aangepaste wijze vertrouwd te maken met de wereld om hem heen: de kosmos, de aarde, de natuur, de mens, de samenleving, in de ruime meerdimensionale betekenis van deze begrippen.

Dit vertrouwd maken omvat zowel het leren kennen, het verwerven van bepaalde vaardigheden als het stimuleren van die vermogens in de kinderen die hen tot volwassenen laat groeien die met initiatiefkracht, fantasie, inzicht en zelfstandig oordeel in de wereld willen werken.

Voor deze leeftijdsfase zijn vooral de ontwikkeling van onbevangenheid, interesse en verwondering als grondhouding voor al wat hen tegemoet treedt en gevoelens van eerbied, dankbaarheid en respect voor de medemens en de hele schepping, belangrijk.

### **2.3 Indeling in leergebieden**

Overeenkomstig de eisen van de overheid wordt het leerplan ingedeeld in de volgende ontwikkelingsgebieden, officieel 'Leergebied' genoemd:

1. Lichamelijke opvoeding
2. Muzische vorming
3. Nederlands
4. Frans
5. Wereldoriëntatie
6. Wiskunde Leergebied overschrijdende thema's
7. Leren leren
8. Sociale vaardigheden
9. ICT (als bijlage)

### **2.4 Minimale materiële vereisten**

De omgeving en de leermiddelen krijgen zó vorm, dat wat het kind eruit opneemt, zijn ontwikkeling bevordert. Wat het kind opneemt is ook in harmonie met de voorwaarden voor zijn latere persoonlijke ontwikkeling. Alles wat aangeboden wordt, is van een zekere eenvoud, duidelijkheid en soberheid. Het gaat om een verbondenheid met de belevingswereld van het jonge kind, om veelzijdige waarnemingsmogelijkheden die de fantasie niet belemmeren.

Men gaat ervan uit dat de verhouding die de leraar tot de leerinhoud verwerft, het leerproces van zijn leerlingen beïnvloedt. Ook de keuze van het materiaal behoort dan ook tot de verantwoordelijkheid van de individuele leraar. Dit sluit evenwel algemene afspraken op schoolniveau niet uit.

Het is niet uitgesloten dat men occasioneel gestandaardiseerde handboeken, leerboeken, audiovisuele programma's, voorgedrukte oefenbladen en dergelijke gebruikt. Hoewel een leraar deze occasioneel misschien wel gebruikt, wordt er meestal van afgezien, gezien het beeldend-creatief karakter van dit onderwijs. Bij gestandaardiseerde leerboeken is de omvorming voor het 'leren' namelijk reeds gebeurd, buiten de leraar om. Als een leraar een eigen verbinding aangaat met wat hij aanbiedt, heeft dit een enthousiasmerende invloed op de concrete klassituatie. Bij kant-en-klare hulpmiddelen gaat dit verloren. Het komt er immers op aan dat de leraar bij het overdragen van kennis ook het 'willen kennen' kan overbrengen – wat hij maar kan dankzij de intensieve, enthousiaste voorbereiding.

## 2.5 Didactische aanpak

### 2.5.1 *De opvoedingssituatie*

Het kind heeft reeds een (beperkte) eigen innerlijke vrijheid veroverd. Het zal niet meer zomaar, op automatisch-intuïtieve wijze navolgen: er komt een zekere afstandelijkheid. Dit brengt een keuzemogelijkheid mee en daarmee ook inspanning, de wilskracht om iets aan te pakken. In het kind groeit een besef dat er dingen zijn die het wil kunnen, die niet onmiddellijk lukken, waarvoor men moet oefenen. Dit gevoel is een kleuter volledig vreemd. Die is helemaal tevreden met de activiteit zelf, ongeacht het resultaat. Ontevredenheid met de eigen prestaties zou men in dit opzicht kunnen beschouwen als een van de kenmerken van een actief leerproces. De wil tot leren is als het ware meer verinnerlijkt en kan nu geleid worden door het voorstellingsleven, niet abstract-intellectueel, maar via gevoel en beeld denken.

Vanuit het gezichtspunt van een kind in deze levensfase, kan en kent de volwassene wat het zelf wil kunnen en kennen. De volwassene beheerst al deze dingen, is op dat vlak een autoriteit en kan optreden als 'leermeester' en zijn kunde en kennis meedelen. Maar voor een vruchtbaar leren moet het kind ook zelf aan de slag; moet de volwassene het aanzetten tot zelfwerkzaamheid.

Hoewel autoriteit vandaag de dag een beladen begrip is, leeft er ook bij de volwassenen een rest van de oorspronkelijke betekenis: de erkenning van vakmanschap op een bepaald gebied: 'zij is werkelijk een autoriteit op het gebied van...'. Het Latijnse werkwoord 'auctare' betekent 'verrijken'. De 'auctor' is 'degene die steunt, de zegsman, geschiedschrijver, getuige, hij die borg staat, de voogd'. In al deze betekenissen komt niet 'macht', maar het schenkende, steunende, liefdevolle gebaar op de voorgrond. Dat is het wezen van de 'autoriteit' in de leeftijdsfase van zeven tot veertien jaar: een waardering die 'verdiend' moet worden door de leraar, de gids in het terrein van het leren. Het is juist het onderling vertrouwen, het geloof in de betrouwbare bestendigheid van de persoonlijke aanwezigheid van de leraar, die het klimaat van openheid en aandacht schept. Zo ontstaat de juiste sfeer om te leren en innerlijk te ontplooien.

### **2.5.2 De leraar**

Naast 'tegenwoordigheid van geest' - waaronder oprecht belangstellend, bewustzijnsmatig aanwezig zijn in de klas, verstaan wordt - is de leraar in de lagere school een 'woordkunstenaar'. Binnen de sfeer van waarnemend vooruitzien waarin de leraar vanuit inzicht handelt en spreekt, neemt het spreken een ruimere plaats dan in het kleuteronderwijs. Woordkeuze, zinsbouw, intonatie, timbre, volume worden bewust aangewend<sup>68</sup> in functie van en aangepast aan de ontwikkelingsstof en de pedagogische situatie.

Het spreken van de leraar<sup>69</sup> kent vele dimensies. Vooral met het oog op het gevoelsleven van de kinderen moet het abstracte karakter van het huidige taalgebruik overwonnen worden. Niet door restauratie van oude taalvormen, maar door zich een bewustzijn te verwerven van het beeldkarakter van bepaalde woorden dat niet vanzelfsprekend meer wordt ervaren. Ontwaak je voor deze taalrealiteit, erken je deze betekenis opnieuw dan wordt de ondertoon van je spreken anders: minder abstract-intellectueel en levendiger.

Een ander aspect is het weloverwogen gebruik<sup>70</sup> van beelden in de vorm van allegorie of gelijkenis. Ook hier wordt de taal levend en wordt er aan het gevoelsleven geappelleerd.

Het spreken en handelen van de leraar vormen voor het kind, zeker in de eerste periode van de tweede zevenjaarsfase, een eenheid. Alle handelingen die verricht worden in de omgeving van kinderen worden waargenomen en beleefd als een 'betekenisvolle taal'. Niet het begeleidende gesproken woord alleen werkt in op het kind, wel het onderlinge verband met hoe de leraar de dingen doet. Alles wat hij doet spreekt een zinvolle taal tot het kind. Rudolf Steiner noemt een voorbeeld<sup>71</sup>: een leraar gebruikte bij het lesgeven een boek maar moest er voortdurend in kijken. Daarmee 'sprak' de leraar zo tot de kinderen dat deze onbewust vroegen: "Waarom moeten wij eigenlijk weten wat hijzelf niet weet?"

Door zijn unieke functie als bemiddelaar tussen leerling en leerstof, als 'omvormer' van leerinhouden tot ontwikkelingsstof, neemt de leraar ook een bemiddelende functie in, in de verhouding van de leerlingen tot actuele maatschappelijke problemen. Het kind zal vanuit zijn ontwikkelingsniveau informatie en indrukken die rechtstreeks vanuit de maatschappij op hem inwerken noodgedwongen onverwerkt ter kennis moet nemen. Wanneer de leraar echter met oprechte belangstelling de actuele ontwikkelingen in onze maatschappij volgt, voor zichzelf verwerkt en er een verhouding toe vindt, zal hij vanuit deze gezindheid ook voor zijn leerlingen een 'verwerkbaar' beeld kunnen bieden.

### **2.5.3 Het leerproces**

Lang voor kinderen bewust gaan denken hebben zij vanuit hun gevoel al een verbinding met de wereld. Dit gegeven moet een belangrijk onderdeel van het onderwijs vormen; het besef dat de esthetische kant van een les voor een kind net zo belangrijk is als de inhoudelijke kant. De kunst van het opvoeden bestaat eigenlijk uit het vermogen kennis levend te maken. Hierdoor krijgen leerlingen de mogelijkheid om een levendige relatie met de geleerde stof op te bouwen<sup>72</sup>.



In het pedagogische handelen staat de zelfontwikkeling centraal. Deze is gebaseerd op zelfkennis en zelfkritiek. Voor het kind betekent dit dat het zijn mogelijkheden en beperktheden leert kennen en zichzelf realiseerbare doelen voor het leren stelt. Begeleiding door een volwassene is hierbij echter onontbeerlijk.

Rond het tiende levensjaar vindt echter een ingrijpende verandering plaats. Er treedt een verscherping van het bewustzijn op waardoor het kind zich sterk als gescheiden van de wereld beleeft: ik en de wereld. Dan wordt het kind gestimuleerd om geleidelijk zijn aandacht te richten op de wetmatigheden (logische, sociale en morele) die in de leerinhouden zelf besloten liggen. Zo wordt de weg naar zelfstandig leren ingezet en voorkomt men dat het kind te zeer op de leraar blijft steunen.

#### **2.5.4 Het periodeonderwijs**

Periodeonderwijs<sup>73</sup> houdt in dat er elke ochtend gedurende een dubbellesuur één vak wordt onderwezen, drie of meer weken na elkaar. Versplintering van aandacht door elkaar telkens afwisselende lessen wordt vermeden. Omdat er geen lesboeken worden gebruikt, maakt elke leerling zijn eigen periodeschrift. De leerstof wordt daarin door het kind neergeschreven, uitgetekend en zo als geheel uitgewerkt. Deze werkvorm vergt de nodige aandacht en inzet, van de leerling en van de leraar. Hij biedt daardoor de mogelijkheid om tot verdieping te komen van de lesstof en tot een grote betrokkenheid van de leerling.

Een periodeles beslaat een dubbel uur en het zal duidelijk zijn dat de leraar niet de hele les aan het woord is. De opbouw van een les is een weloverwogen proces van in- en uitademen: het opnemen van de leerstof en het verwerken ervan. Een periode biedt ook veel didactische mogelijkheden.

Ritme in de les is noodzakelijk, herhaling een dankbare mogelijkheid. Het aanbieden van de lesstof kent een speciale aanpak. De leerlingen luisteren in het begin van de les naar het verhaal van de leraar. Zonder gebruik van een lesboek vraagt dat een serieuze en intensieve voorbereiding. De leraar dient 'in' de stof te staan. Een voordeel is dat door de persoonlijke inzet van de leraar en, als het goed is, de geestdriftige voordracht van zijn verhaal, de leerlingen snel geboeid en gemotiveerd kunnen raken. De leraar vertelt zo beeldend mogelijk – welk vak hij ook doceert.

Na dit frontale onderwijs, waarin de leerlingen niet passief luisteren maar actief hun eigen beelden vormen, is er tijd voor andere werkvormen. Er wordt bijvoorbeeld samen een verhaal gelezen (de leraar stelt zijn eigen lesmateriaal samen), opdrachten worden daarna geformuleerd, waarin de leerstof op een gedifferentieerde wijze kan worden verwerkt: het zelf schrijven van een verhaal of een beschouwing naar aanleiding van de les, het maken van een tekening of een gedicht, enz....

De volgende ochtend lezen enkele leerlingen hun huiswerkopdracht voor. Iedere leerling heeft zijn eigen beeld, eigen verwerking. In een daaropvolgend gesprek kunnen hoofd- en bijzaken van het beluisterde gescheiden worden. Pas dan, een nacht na het vertellen van het beeld, komt de fase waarop de leraar het begrip aandient in de vorm van omschrijvingen. Die fasering – eerst het beeld en dan pas het begrip- is een pijler van het (periode) onderwijs. Er wordt veel belang gehecht aan een gevoelsmatige band met de leerinhouden, voordat deze op een abstract niveau wordt behandeld.

De leerinhoud wordt niet alleen intellectueel genoten. Het periodeonderwijs biedt de kans om de leerling zich hiermee te laten vereenzelvigen met de leerstof waardoor er een veel diepere verbinding mee ontstaat. Ook door een zelfstandige verwerking van de les in het periodeschrift wordt het geleerde, meer dan bij een leerboek mogelijk is, het eigendom van de leerling.

In de periodelessen is de activiteit van de leerlingen van groot belang. De didactiek moet zo zijn, dat de basis wordt gelegd voor het zelfstandig aanpakken van problemen.

### **2.5.5 Vakken**

Het zijn de 'hoofdvakken' - en we bedoelen hier letterlijk die vakken die ook een cognitieve dimensie hebben - die doorgaans in de periodes bij het begin van de dag worden gegeven. Hierna worden gewoonlijk die vakken op het rooster gezet die het accent leggen op de beweging, op het kunstzinnige, op het ambachtelijke. Ook worden oefeningen ingelast, met de bedoeling tot een actieve verwerking te komen.

### **2.5.6 Jaarklasthema en vertelstof**

In de jaarklasthema komt de horizontale samenhang tussen de leergebieden van elke jaarklas tot uiting. Men zou ze ook als leidmotieven kunnen omschrijven, als de voedingsbodem waarin alle leergebieden, alle leerdomeinen en inhouden kunnen wortelen.

In de **eerste klas** bezit het kind nog een geestesgesteldheid waarin alles met elkaar verbonden is in een groot geheel. In de loop van de mensheidsontwikkeling valt dit samen met de tijd van de sprookjes. Oeroude wijsheden zitten hierin verborgen. Er was eens... voert terug naar een wereld waar alles nog één was en vol elementaire zekerheden. In de sprookjes zijn de dingen goed of slecht. Bovendien bevatten ze geen rationele leerstellingen, maar beelden en voorstellingen die moeiteloos in de fantasie van een - gezond - kind kunnen worden opgenomen.

Sprookjes zijn dankbaar als verhalenstof bij taal, maar ze worden ook gebruikt om de letterbeelden te laten ontstaan. Vandaar naar het schilderen is slechts een kleine stap. In het rekenen vertrekt men van het getal 1. De kinderen beleven dit getal als de eenheid waaruit alle andere getallen zijn ontstaan.

Deze werkwijze heeft ten minste twee voordelen: door het gebruik van rijke beelden kun je voorkomen dat kinderen te snel met abstracte dingen worden geconfronteerd en de verschillende activiteiten in de klas krijgen een duidelijke samenhang.

De **tweede klas** wordt gekenmerkt door een zekere dualiteit, een polariteit. Het kind krijgt een gevoel voor tegenstellingen. In het sociale komt dit vaak het eerste tot uiting in de ontdekking dat niet alles in de wereld zo perfect is als men wel dacht. Bij anderen, maar ook bij zichzelf, ontdekt het kind de kleine kantjes. Dit vormt de basis om ook het goede te kunnen ontdekken. Hier wordt de basis gelegd voor het bouwen aan dat rijke scala van gevoelskwaliteiten tussen deze twee extremen.

In taal komt dit tot uiting in het naast elkaar aanbieden van de fabels - met hun humor om de menselijke tekortkomingen - en de heiligenlegenden - met een beeld van mensen die uitzonderlijke dingen hebben gedaan. Ook in de andere vakken worden deze polariteiten verder uitgewerkt en gebruikt als pedagogisch middel: symmetrie-oefeningen in het vormtekenen bijvoorbeeld; aandacht voor tijd en ruimtebeleving in de heemkunde.

Daarnaast is er in deze klas veel plaats voor voetgestamp en handgeklap bij het leren van de tafels bijvoorbeeld.

De vertelstof van de **derde klas** bestaat vaak uit de verhalen van het Oude Testament. Nog eenmaal wordt het meegemaakt: het verblijf in het paradijs tot en met de eenzame tocht door de woestijn. De figuur van Mozes kan heel goed het drama van iedere derdeklasser weerspiegelen. Aan de ene kant is hij een leider die fouten maakt, aan de andere kant geeft hij het volk een geweten.

Hier worden daarnaast wereld-samenhangen geschilderd, weliswaar nog in het beeld: een volk vormt zich, maakt een evolutie door, verkent de wereld, bouwt een bestaan op, regelt zijn verhoudingen, met elkaar en met God.

De vakken brengen het kind met zijn voeten op de aarde: Hoe leven mensen? Hoe werken ze?...

De 'ik-beleving' van de **vierdeklasser**, brengt mee dat hier vaak gevoelens van eenzaamheid ontstaan. Scheiding, afstand nemen, breuk met het verleden zijn het motief van de vierde klas. Daarna kan een nieuwe periode aanbreken van groeiende zelfstandigheid en interesse voor de dingen rondom.

In de literatuur kan men dit thema terugvinden in de Germaanse en Noorse mythologieën. Ook in de wiskunde vindt men dit thema terug: verdelen, delen, breuken... De vroegere heemkunde valt uiteen in een grote verscheidenheid aan vakken.

In de **vijfde klas** raakt de leerling thuis in de wereld en krijgt hij vertrouwen in zichzelf. Een open blik, interesse voor wat vreemd is over de grenzen van tijd en ruimte en de wens dit alles te begrijpen is de teneur. Verhalen worden geput uit de Griekse mythologie. Stap voor stap komen we bij de moderne mens. Eerst zijn er nog de goden en de orakels, dan verschijnen de helden. In iedere vijfdeklasser schuilt een kleine Odysseus. Dat alles met alles te maken heeft, leren de kinderen in de periode aardrijkskunde, het plantenrijk wordt verkend, houtbewerking doet zijn intrede. In wiskunde en taal wordt alles uitgediept en verfijnd in decimalen, exact meten, spelling,...

De **zesde klas** staat in het teken van het oefenen van de exacte waarneming en het leren formuleren van causale verbanden. Dit wordt in elk leergebied geoefend. De vertelstof is nu geschiedenis geworden: men probeert door te dringen tot de wetmatigheden van het ontstaan, de opkomst, ondergang en overgang van een cultuur in een andere. In sport bijvoorbeeld uit dit zich in het exact kennen en uitvoeren van de spelregels, in meetkunde in het precies en kunstzinnig construeren van meetkundige patronen.

### **2.5.7 De klassenleraar**

In het concept van de R. Steinerpedagogie is het al lange tijd de gewoonte dat een klassenleraar in de eerste klas met een nieuwe groep leeftijdsgenoten begint en met dezelfde groep kinderen meerdere jaren 'meegaat', soms zelfs gedurende acht jaar, dus tot en met de eerste graad van het secundair onderwijs. Op het moment waarop de leerling de bovenbouw instapt, geeft hij zijn verantwoordelijkheid over aan de dragende groep vakleraren van het bovenbouwcollege.

Hoewel praktische omstandigheden, combinatieklassen en soms ook andere schoolkeuzes van dit principe geen dogma willen maken, is dit in vele gevallen een vruchtbaar en werkzaam principe gebleken.

De leraar die in ieder geval meerdere jaren voor een klas staat, is verplicht vanuit zijn hele persoonlijkheid met de klas te werken. Hij kan niet 'een deel van zichzelf thuislaten'. Hij is erop voorbereid zijn leerlingen gedurende een tijdsspanne te vergezellen, deze klas wordt een onderdeel van zijn persoonlijke biografie.

Dit maakt dat leraren in een R. Steinerschool geen gemakkelijke taak op zich nemen. Ieder jaar opnieuw is de leraar genoodzaakt om zich de leerinhouden eigen te maken. Daar houdt het echter niet bij op. Ook de benaderingswijzen die horen bij de verschillende leeftijdsfases en bij de concrete klassituatie doen een beroep op zijn vermogen om met de opgroeiende kinderen mee te evolueren. Een eersteklasser spreekt men totaal anders aan dan een vierdeklasser. De leraar in de R. Steinerschool kan daardoor weinig of geen beroep doen op 'de routine' die zich vormt in systemen waar de leraar zich specialiseert in de begeleiding van een beperkt aantal of slechts één jaarklas.

Leraar-zijn in de R. Steinerschool wordt zo een permanente uitdaging tot zelfontwikkeling en flexibiliteit. Elke leraar heeft dan ook recht op voldoende ruimte en voldoende steun om deze opdracht te verwezenlijken.

## **2.6 Evaluatie**

### **2.6.1 Totaalbeeld**

Het uitgangspunt is de permanente nauwkeurige observatie van de ontwikkeling van schoolkind tot puber (pre-puber). Feitelijk betekent dit dat de leraar, in samenwerking met het interdisciplinair team (arts, therapeuten, PMS-begeleiding) en ouders, gedurende zes of acht jaar het kind als gehele persoon in zijn ontwikkeling volgt. Hij tracht zich door een oordeel vrij, belangeloos waarnemen een beeld van het kind en zijn ontwikkeling te vormen.

De leraar vormt zich van elk kind individueel een totaalbeeld en baseert zich daarvoor op de menskundige inzichten van de antroposofie en de gegevens uit praktijkervaring met de ontwikkeling van kinderen. Het is een pedagogische taak die niet op zich staat, maar rekening houdt met de gehele ontwikkeling van het kind zoals die reeds voor het kind naar de lagere school kwam, werd waargenomen. Dit onderzoekend waarnemen wordt dus niet

opgevat als een soort test maar wil voor elk kind van jaar tot jaar een zo volledig mogelijk ontwikkelingsbeeld bieden.

Men gaat uit van de opvatting dat wat men uiterlijk waarneemt uitdrukking is van een innerlijk proces. Hierbij worden zowel lichamelijke, sociaal-morele, emotionele, als cognitieve ontwikkelingen betrokken, met het oog op wat zij betekenen als basis voor een volgende stap in de ontwikkeling.

Op **lichamelijk vlak** onderscheidt men: de wijziging in de lichaamsverhoudingen, de verschillende strekkings- en invullingsfasen met op het einde van de lagere school, dus naar de puberteit toe, het groeien van vooral de ledematen waardoor de motoriek slungelachtig wordt...

De **sociale vermogens** hebben betrekking op de wijze waarop het kind zich gedraagt in de groep, zijn verhouding tot leeftijdsgenoten, tot jongere kinderen en tot de volwassene.

De **geestelijke ontwikkeling** omvat de manier waarop het kind waarneemt, de wijze waarop het denkt, de gehele evolutie naar het vermogen om causale samenhangen te zien, de eerste wijzen van oordelen en dergelijke, het geheugen, de concentratie, enz.

Het **verwerven van kennis, inzichten en vaardigheden** krijgt in het totaalbeeld de plaats die het toekomt. Dit alles is namelijk te interpreteren als manifestaties van bepaalde aspecten van de gehele ontwikkeling van het kind.

Het spreekt vanzelf dat elk kind zijn geaardheid meebrengt. Factoren zoals constitutie en erfelijkheid moeten dus nauwkeurig onderscheiden worden van een mogelijke stoornis of ontwikkelings- probleem op één van deze vlakken.

De concrete vorm die het onderzoekend waarnemen en de rapportage aannemen - bijvoorbeeld specifieke oefeningen, vragen en activiteiten, getuigschriften, oudercontacten, gesprekken met arts, schoolbegeleider, therapeuten - wordt binnen elke school apart bepaald binnen het hierboven geschetste kader.

Daarnaast hanteert men in sommige scholen een meer systematisch kader voor het permanente waarnemingsproces, in de vorm van een leerlingvolgsysteem. In het geheel van de tweede zevenjaars-periode krijgt bijvoorbeeld ook het samenvattend beeld op het einde van het achtste levensjaar (eind tweede klas) een plaats als steunpunt voor de beeldvorming. Dan kijkt men in zekere zin of het proces dat op het einde van de kleutertijd werd ingezet tot een afronding is gekomen en of men eventueel meer therapeutisch-gerichte of ondersteunende maatregelen moet nemen.

### **2.6.2 Een getuigschrift**

Aan het einde van een schooljaar ontvangen de leerlingen van de lagere school een geschreven rapport. Dit is een beschrijving van de wijze waarop het kind aan de vakken heeft gewerkt en wat het heeft bereikt. Het vermeldt ook de betrokkenheid van het kind bij het klasgebeuren, spreekt over zijn plaats binnen de groep en over zijn motivatie om te

leren. Dit is dan ook een rapport zonder cijfers. Op competitie gebaseerd onderwijs - de vraag: kan ik het beter dan de andere - draagt volgens onze opvattingen niet werkelijk bij tot een zinvolle sociale ontwikkeling. Verantwoordelijkheid en sociale gelijkwaardigheid worden niet aangemoedigd door het afdwingen van prestaties via het geven van cijfers en door het rangschikken van leerlingen volgens hun verworven kennis.

Deze geschreven evaluatie richt zich meestal zowel tot de ouders als tot het kind. De jongere kinderen 'krijgen' daarbij vaak een kort gedicht of een spreuk. Bij oudere kinderen wordt dit ook wel een beeld of een verhaal. Deze woorden kunnen de leerling een oriëntering geven voor de verdere weg. Op deze manier wordt de leerling direct aangesproken door zijn getuigschrift, met een aanmoediging voor de toekomst.

Voor de ouders van het lagereschoolkind wordt er daarnaast door de klasleraar een samenvattende uiteenzetting gegeven van het heden, van wat het kind het afgelopen jaar heeft gedaan en hoe het zich heeft ontwikkeld. Een heldere formulering is daarbij van het grootste belang. Daarbij wordt er ook nauwkeurig gekeken naar de stappen die het kind zet in het verwerven van vaardigheden, en het opbouwen van kennis.

Als er vakleraren zijn voor muziek, handenarbeid, sport... voegen die aan dit verslag van de klassenleraar hun bevindingen over het kind voor dit specifiekere terrein toe. Op deze manier vergroten ze het zicht op het kind. Het resultaat is een verslag waarin alle betrokken leraren over de verdere ontwikkeling van het kind hun kijk geven en daarvoor suggesties doen – veeleer dan een statisch oordeel over een momentopname.

## 2.7 Bibliografie

DUNSELMAN, R., In plaats van ik. De verborgen werking van drugs, Vrij Geestesleven, Zeist, 1995, p.246-265.

GRUWEZ, Ch. en VAN HERP, K., Gezindheid, mensbeeld en opvoeding in de Rudolf Steinerscholen, in

Nova et Vetera, j.g. LXXIII, 1995-1996, nr.1-2, p. 37-44

HOLTZAPFEL, W., Kinderen met ontwikkelingsproblemen, Vrij Geestesleven, 1989. KRANICH, E.M., Vorschulerziehung aus den Anforderungen des Kindes, in Plan und Praxis des Waldorfkindergartens. Beiträge zur Erziehung des Kindes im Ersten Jahrsiebt, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1987.

LIEVEGOED, B.C.J., De ontwikkelingsfasen van het kind, Vrij Geestesleven, Zeist, 1977.

LINDENBERG, Ch., MenschenerkennNis und Geschichtsverständnis, in Kontouren.dl3, Menon Verlag, Heidelberg, 1992.

LINDENBERG, Ch., Rudolf Steiner, in Geïllustreerde Biografieënreeks, Tirion-Baarn, 1992.

PATZLAFF, R., Medienmagie oder die Herrschaft über die Sinne, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1992, p.90-97.

REIJNGOUD, G., Onderwijsmanagement en de lespraktijk in Vrije Scholen, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen.

- SCHILLER, H., Der Lehrer als "Therapeut", "Seelsorger" und "Socialarbeiter". Welche Aufgaben stellen Kinder heute dem Lehrer, in *Erziehungskunst*, 58jg, dl.12, december, 1994, p. 1185-1201
- SCHOOREL, E., e.a., *Leren. Op weg naar een antroposofische leertheorie*, Stichting Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1995
- SCHWEITZER, C., en PREKOP, J., *Hyperactieve kinderen. Wat maakt kinderen onrustig? Hoe kan een normale ontwikkeling bevorderd worden? Wat kunnen ouders zelf doen?*, Uitgeversmaatschappij Holland, Haarlem, 1992.
- SPALINGER, W., Der soziale Aspekt der Rudolf-Steiner-Schulen, in *Erziehungskunst*. 6, juni 1984, p.351-355.
- STEINER,R., *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunt der Geisteswissenschaft und andere Schriften*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1981.
- STEINER,R., *Allgemeine Menschenkunde*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1975.
- STEINER,R., *Menschenkunde und Unterrichtsgestaltung*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1986. STEINER,R., *Menskunde en opvoeding*, Pentagon, Amsterdam, 1991
- TERLOUW, M., *Woordblind. Omgaan met dyslexie vanuit de Vrije Schoolpedagogie*, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1992.
- VELTMAN, W.F., *Rudolf Steiner en de pedagogie*, in STEINER, R., *Algemene menskunde als basis voor de pedagogie*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1991, p. 215-219.
- WARTBURG, H. von, *Künstlerischer Unterricht und Intelligenz - Entwicklung*, in *Erziehungskunst*, 57jg, dl.8, Augustus 1993, p. 806- 815
- *Waldorf. Vrije schoolpedagogie. Tentoonstellingscatalogus ter gelegenheid van de 44ste zitting van de Internationale Conventie over Opvoeding van de Unesco te Genève*, Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners, Stuttgart, 1996.

# **Deel 3**

## **Leergebieden**



## **Leergebied Lichamelijke opvoeding**

# 1. Menskundige, pedagogische en onderwijskundige opvattingen

## 1.1 Situering

In de huidige samenleving is er wat bewegingscultuur betreft niet alleen veel minder lichaamsbeweging; voor het jonge kind dreigt bovendien de kind-eigen bewegingscultuur verloren te gaan. Al voor het heel jonge kind zijn er niet genoeg mogelijkheden om stappend, op eigen benen, de wereld te verkennen. Vaak is het de levensstijl van de volwassene die de bewegingscultuur van het kind bepaalt: denk aan het alom bekende kuipzeteltje, het kinderzitje en de auto. Traditionele bewegingsspelletjes zoals bijvoorbeeld blindemannetje, verstoppertje of bikkelen zijn grotendeels verdwenen. In de vorige generatie was dat soort spel nog gemeengoed; het garandeerde elk kind veelzijdige sociale en bewegingsontwikkeling.

Steeds vaker vindt men kinderen die niets met zichzelf kunnen beginnen, tenzij ze voortdurend beziggehouden en geanimeerd worden. Het valt dergelijke kinderen moeilijk ergens met hart en ziel bij betrokken te zijn. De vindingrijke, actieve wilsmens heeft plaats gemaakt voor de toeschouwer.

Vandaag de dag gaat er steeds meer aandacht naar beweging, naar sport. Maar de bewegingscultuur die daaruit groeit, heeft ook zijn keerzijde. De bewegingsbeoefening zelf is dikwijls op technische perfectie en competitie gericht. De mate waarin en de manier waarop sport in de media aan bod komt, betekent wellicht dat eenzijdig lichamelijke topprestaties wat overgewaardeerd worden.

Beweging, ook voor kinderen, wordt vaak beoefend vanuit de eisen van de discipline en niet vanuit de vraag wat de persoon, in casus het kind, voor zijn hele ontwikkeling nodig heeft. In vele sporten, spelen, dansdisciplines en fitnessoefeningen staat de technisch-mechanische beweging en het optimaal laten functioneren van het lichaam op de voorgrond. Het fantasie-element dat voor het kind tot twaalf jaar zo inspirerend werkt, ontbreekt dikwijls.

In de R. Steinerpedagogie primeert, ook voor het leergebied Lichamelijke opvoeding, de algemene vorming. Het hoofddoel is hier niet de loutere lichaamstraining, maar de ontwikkeling van de bewegingsmogelijkheden in functie van de ontwikkeling van de gehele persoon. Het ingroeien in de lichamelijke vorming wordt in deze ontwikkeling gezien als een rijpingsproces dat door opvoeding en onderwijs ondersteund en verder gevoerd wordt.

Een ander aspect - inherent aan bewegingsvaardigheden - is het sociale. Beweging vergt oriëntatie in ruimte en tijd. De ontmoeting met de medemens, op persoonlijk of groepsniveau, is daarvan een deel.

Samengevat betekent dit dat de R. Steinerpedagogie direct tracht aan te sluiten bij de persoonlijkheids- en sociale ontwikkeling van het kind en wel door de bewegingsvaardigheden eigen aan elke leeftijdsfase geleidelijk tot ontplooiing te laten komen. De deelname aan de hedendaagse bewegingscultuur is daarvan een afgeleide.

## 1.2 Visie op de verhouding tussen lichaam, ziel en geest<sup>74</sup>

Lichaamsverzorging en lichaamsbeweging worden niet op zich beschouwd maar steeds in hun verbinding met de psychische en geestelijke ontwikkeling. Vanuit dit gezichtspunt is het lichaam geen louter mechanisch-erfelijk gegeven maar heeft het ook een geestelijk aspect. Anderzijds uit het psychische zich ook lichamelijk; in het al dan niet welbevinden. Het ene wordt beschouwd als uitdrukking van het andere. Omgekeerd kan men via voeding, levensstijl en beweging, de conditie en functie van het lichaam zodanig beïnvloeden dat ook de ontwikkeling van de persoonlijkheid wordt gestimuleerd. Net zoals een bepaalde geestesinstelling de conditie en de functie van het lichaam kan beïnvloeden. Een evenwichtige wisselwerking tussen lichaam en geest vormt dus de basis voor een actief, productief leven waarin de mens blijft evolueren. Dit gezichtspunt riep nieuwe vormen van beweging in het leven zoals bijvoorbeeld de Bothmergymnastiek en euritmie.

Bij de Bothmergymnastiek staan de krachten centraal die de mens ontwikkelt om zijn houding tegen de zwaartekracht in te handhaven. Het is een bewust gevoerde strijd met de val, in verschillende spelvormen. Kracht en behendigheid moeten ontwikkeld worden om telkens weer deze val meester te kunnen worden, om weer het evenwicht te vinden. De oefeningen beperken zich niet tot afzonderlijke spiergroepen maar oefenen de mens in zijn totaliteit. In de lagere school is de opbouw van de oefeningenreeks dezelfde voor jongens en meisjes. De vorm en de bewegingen van de oefeningen zijn geometrisch en ruimte oriënterend van karakter. Elke oefening is een geheel op zich, waar de leerling in groeit.

De oefeningenreeks zoals deze doorlopen wordt, is specifiek ontworpen voor leerlingen van 9 tot 18 jaar. Uit het bewegingsspel tussen oprichten en zwaartekracht kan een bewuste wilsscholing worden gedistilleerd. Dankzij de zwaartekracht kan de wil tot oprichten zich ontwikkelen. Aan de ruimte kan vanuit de rechtopstaande houding betekenis en inhoud worden gegeven. Door deze ervaring richt het begrensde menselijk lichaam zich steeds meer naar het ideaalbeeld van 'een grotere, vrijere mens' en vormt het zich ernaar.

Euritmie is een bewegingskunst die door middel van een zeer specifieke bewegingstaal de mens in staat stelt om met zijn gehele lichaam zowel het gesproken woord als muziek in gebaar en beweging om te zetten. Het lichaam wordt als het ware een instrument waarmee de mens op kunstzinnige wijze zichtbaar maakt wat in zijn innerlijke leeft. Hiermee kan de mens zijn gedachten, gevoelens en wilskracht in gebaar en beweging uitdrukken. Men spreekt dan ook van 'bezield bewegen'. In de bewegingen zijn zowel persoonlijke als individu-overstijgende elementen aanwezig.

Ook meer traditionele bewegingsvormen en sporten kunnen een bijdrage leveren, vooral wanneer men zich rekenschap geeft van de specifieke werking die zij uitoefenen op de psychische en geestelijke mens en deze invloed doelgericht aanwendt.

### 1.3 Pedagogische consequenties

Bewegingsopvoeding is gericht op het ondersteunen en verder ontwikkelen van de kind-eigen bewegingsmogelijkheden. Deze hangen op hun beurt af van de verschillende groeifases van het kinderlichaam en van de psychische ontwikkeling die ook gefaseerd verloopt.

Men gaat uit van het feit dat het lichaam van een kind volgens eigen fysiologische wetmatigheden functioneert en groeit. Deze wetmatigheden verschillen zozeer van die van de volwassene dat men lichamelijke opvoeding niet volledig richt op de huidige bewegingscultuur, zeker niet in de basisschool. Vaak overheersen daar bewegingscompetenties die eigenlijk behoren tot de sport- en lichaamscultuur van de volwassenen. Men streeft eerst de volledige ontplooiing van de kind-eigen bewegingsmogelijkheden na binnen elke ontwikkelingsfase. Ook wat de lichamelijke ontwikkeling betreft, richt men zich op een geleidelijk en volledig doorlopen van alle ontwikkelingsfases.

Dit betekent niet dat er geen gangbare sporten aan bod komen. Zij worden geselecteerd in functie van de ondersteuning die zij kunnen bieden voor de fysieke, gevoels-, wils- en denkontwikkeling in hun onderlinge samenhang. Zo kunnen sporten als zwemmen, kunstduiken, schaatsen, hockey om welbepaalde redenen aangewend worden. Het moment waarop activiteiten aangeboden worden, stemt overeen met de behoeften eigen aan bepaalde ontwikkelingsfases.

Het leergebied als discipline neemt de specifieke verhouding van het menselijk lichaam tot de wereld als uitgangspunt. De krachten die de mens ontwikkelt om zijn houding tegen de zwaartekracht in te handhaven staan centraal. De veelzijdige bewegingsmogelijkheden die daaruit voortvloeien komen aan bod.

Het belang van de bewegingsopvoeding ligt echter niet uitsluitend in de lichaamsbeweging maar het gaat vooral om het psychisch 'meebewegen'. Het kind moet er met zijn hele wezen bij kunnen zijn<sup>75</sup>. Tevens is beweging een onuitputtelijk pedagogisch middel in het leerproces, ook in andere leergebieden. Het ondersteunt de geheugenontwikkeling, harmoniseert denkinspanningen, helpt het kind in zijn ruimtelijke oriëntering en ontwikkelt het sociaal gevoel. De bewegingssituaties worden in uiteenlopende contexten gecreëerd, zowel met objecten, taal of muziek.

Door deze aanpak ervaart het kind doorheen zijn ontwikkeling telkens opnieuw een andere benadering, een andere thematiek en een andere wijze van bewegen. Het kind kan door die ervaring tot het besef komen, dat naargelang de mens fysisch, psychisch en geestelijk evolueert, ook zijn bewegingsmogelijkheden, -competenties en -doelstellingen mee evolueren. Dit proces kan zich voltrekken zonder dat er een uitdrukkelijk beroep gedaan wordt op het bewuste kritische oordeelsvermogen. Zo kan hij tenslotte als volwassene vrij, in overeenstemming met zijn eigen evolutie, de beweging in zijn levensstijl inbouwen.

## 2. Kleuteronderwijs

### 2.1 Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep

Het groeiproces van het kind kent geen continu verloop. De verschillende lichaamsdelen ontwikkelen niet in hetzelfde tempo. Ook op psychologisch vlak doen zich dergelijke discontinuïteiten voor<sup>76</sup>.

Zoals reeds eerder aangehaald, domineert de lichamelijke ontwikkeling de gehele peuter- en kleuterfase. Deze ontwikkeling is tweeledig. Enerzijds is er de duidelijk zichtbare lichaamsgroei, anderzijds worden de inwendige organen verder gevormd. Ook dit laatste vraagt een aanzienlijke hoeveelheid vormkracht en energie van het jonge kind.

Via bewegingsopvoeding tracht men het natuurlijke proces van zowel het ingroeien in het lichaam als het vormgeven te ondersteunen. Daarom streeft de bewegingsopvoeding niet enkel op louter lichamenlijk vlak beheersing en ontwikkeling van de motoriek na, maar wordt er tevens op gelet dat het kind psychisch 'meebeweegt'.

Bewegingsopvoeding nodigt uit tot bewegingsvormen waarin ontwikkeling en beheersing van fijne en grove motoriek verweven zijn met elementen die de gevoelsrijkdom en de scheppende fantasie aanspreken. Door middel van de beweging bouwt het kind zelf innerlijke beelden op en oefent daaraan zijn fantasie.

Het kind verbindt via de beweging taal, ritme en melodie met een innerlijk beeld. Daardoor worden ook de verschillende aspecten van het denken gestimuleerd: richting en doel worden bewuster beleefd en gehanteerd.

### 2.2 Algemene doelstellingen

Het kind beleeft en ervaart zijn lichamelijke mogelijkheden. Jonge kinderen beleven vreugde en voldoening aan de reeds vertrouwde bewegingssituaties en tonen belangstelling om nieuwe bewegingssituaties vanuit de nabootsing te integreren in het eigen bewegingsvermogen. Men biedt het kind de mogelijkheid om zowel functionele bewegingen als, door middel van de eigen scheppende fantasie, in het gevoelsleven geïntegreerde bewegingen uit te voeren.

Zij krijgen de gelegenheid om zelf initiatief te nemen om te bewegen en de eigen behendigheidsgrens volgens eigen aanvoelen te verleggen.

Men ziet er tevens op toe dat de omgeving zo ingericht wordt en de omstandigheden zo aangeboden, dat de jonge kinderen hun natuurlijke vitaliteit en bereidheid om fysieke inspanningen te leveren, behouden.

- Het kind krijgt de kans om zijn coördinatievermogen en motoriek te oefenen en wordt hierin begeleid. Zo verwerft het een voldoende brede basis voor het latere leer- en belevingsvermogen.

- Het kind oefent zijn zintuiglijk waarnemingsvermogen, ook voor het selecteren en ordenen van zintuiglijke waarnemingen; dit op een manier die aangepast is aan deze leeftijdsfase
- Het kind dringt met zijn individuele wilskracht door in zijn lichaam waardoor het zijn lichaamsbesef en bewegingsbeheersing verhoogt en zijn coördinatievermogen en motorische vaardigheden verfijnt.
- Het kind verwerft een bewustere verhouding tot de hem omringende ruimte in verschillende situaties en omgevingen.
- Door middel van lichaamsbeweging beleeft het kind ritme en klank, waardoor het een bewustere verhouding verwerft tot taal (zowel qua structuur als qua inhoud) muziek en de ruimte om hem heen.
- Het kind oefent zijn voorstellingsvermogen via de verschillende bewegingsvormen:
  - het kind bouwt via de beweging innerlijk beelden op en oefent daardoor zijn fantasie;
  - het kind verbindt taal met de innerlijke voorstelling;
  - het kind ontwikkelt een besef voor de opeenvolging van handelingen, waardoor het de basis legt voor het latere logische denken.
- Het kind ontwikkelt zijn sociale vermogens vanuit het eigen zelfbewustzijn en inlevingsvermogen:
  - het kind neemt de ander waar;
  - het kind ervaart wederzijdse steun en afhankelijkheid van elkaar;
  - het kind leert samenwerken om een gezamenlijk doel te bereiken.
- Het kind ontwikkelt een rijk gevoelsleven en is in staat om zich in diverse situaties en figuren in te leven.
- Het kind ontwikkelt in voldoende mate zelfbewustzijn, concentratievermogen en vormkracht, als basis voor het latere denk-, leer- en inlevingsvermogen.

## **2.3 Leerplandoelstellingen: ontwikkelingsdoelen**

### **2.3.1 Samenvattend**

De leerplandoelstellingen voor Lichamelijke opvoeding worden in drie groepen onderverdeeld. Ze vallen samen met de eigen goedgekeurde ontwikkelingsdoelen.

#### **1 Lichaamsbesef en bewegingsbeheersing**

Hierin worden de motorische vaardigheden beschreven die beantwoorden aan de kind-eigen bewegingsmogelijkheden voor de leeftijdsfase van het schoolrijpe kind. Deze omvatten zowel meer bewustzijnsmatige als op vaardigheid gerichte doelen op het gebied van lichaamsbesef, complexe lichaams- en bewegingsorganisatie, groot-motorische vaardigheden, klein-motorische vaardigheden, vorm en ritme en houdingen inzake kind-eigen bewegingssituaties.

Zeer specifieke doelen eigen aan de ontwikkeling van kleuter naar schoolkind worden ondergebracht in: handelend omgaan met betekenisinhouden, opeenvolgende handelingen

en complexe tijd- en ruimtefactoren. Deze moeten steeds in hun samenhang en geïntegreerd in de andere leergebieden gezien worden.

## 2 Gewoontevorming en veilig bewegen

Het gaat hier om praktisch-sociaal omgaan met de anderen en zichzelf en het laten ervaren van beweging als essentieel bestanddeel van het menselijk leven.

Voor het jonge kind zijn de doelen gebaseerd op het gewoonteleven, in de lagere school komen meer op zelfstandigheid gerichte doelen aan bod. Zoals reeds werd vermeld, speelt men niet rechtstreeks bewustzijnsmatig in op een inzicht in het verband conditie-prestatie, maar tracht men de kinderen de geestelijke dimensie van beweging te laten ervaren. Zo legt men de grondslag voor vaardigheden in een latere leeftijdsfase.

## 3 Beweging als persoonlijkheidsontwikkeling en sociaal gebeuren

Zoals reeds aangegeven is bewegingsopvoeding steeds gericht op persoonlijkheidsontwikkeling en sociale opvoeding. In dit derde punt worden deze ontwikkelingsdoelen opgesomd. Zij komen uiteraard ook in de andere leergebieden tot uiting.

### 2.3.2 *Ontwikkelingsdoelen*

#### 1 *Lichaams- en bewegingsbeheersing*

##### **Lichaamsbesef**

De kleuters

- LO 1 tonen een duidelijke linker of rechter voorkeur voor eenhandige taken.
- LO 2 kunnen hun voorkeurhand tonen als er op een kind-aangepaste wijze naar gevraagd wordt.
- LO 3 tonen in taken waar tweehandigheid vereist is een taakverdeling in gebruik van linker- en rechterhand (-voet).
- LO 4 tonen in het bewegen dat ze de opbouw van het lichaam aanvoelen en kennen en dat ze intuïtief rekening houden met de lichaamsopbouw en met lichaamsgrenzen en -verhoudingen.
- LO 5 kunnen zelf actief omgaan met wijzigingen in de lichaamshouding, rekening houdend met de omgeving.

##### **Complexe lichaams- en bewegingsorganisatie**

De kleuters

- LO 6 kunnen voor verschillende basisbewegingen de ledematen functioneel en gecoördineerd inschakelen.
- LO 7 voeren de belangrijkste basisbewegingen uit zonder teveel overtollige meibewegingen.
- LO 8 kunnen de zijkanten van het lichaam gebruiken en zijwaarts bewegen.
- LO 9 kunnen de armen en benen afwisselend bewegen (ook in asymmetrische beweging), met overkruising.
- LO 10 kunnen gerichte aandacht opbrengen voor verschillende sensorische prikkels en deze

rustig laten inwerken.

- LO 11 kunnen onder begeleiding kleuteraangepast materiaal veilig optillen, dragen en verplaatsen.

### **Groot-motorische vaardigheden in gevarieerde kind-eigen bewegingssituaties**

De kleuters

- LO 12 tonen een toenemende bedrevenheid in basisbewegingen met betrekking tot de kind-eigen bewegingscultuur doordat zij:
- diverse ruimtelijke hindernissen kunnen nemen door te klimmen en te klauteren, te stappen, lopen en springen;
  - het evenwicht kunnen behouden in verplaatsingen en bij houdingen op diverse steunvlakken;
  - het eigen lichaamsgewicht veilig kunnen opvangen.
- LO 13 tonen actieve bewegingspogingen om de eigen behendigheidsgrens volgens eigen aanvoelen te verleggen.

### **Klein-motorische vaardigheden in gevarieerde kind-eigen bewegingssituaties**

De kleuters

- LO 14 tonen een toenemende bedrevenheid in het functioneel aanwenden van klein-motorische vaardigheden doordat zij:
- klein-motorische vaardigheden in verschillende situaties voldoende nauwkeurig gedoseerd en ontspannen kunnen uitvoeren;
  - de functionele grepen gebruiken voor het hanteren van voorwerpen (zie WO 1.5 en WO 1.6; N 22; MV 3, MV 4).
- LO 15 tonen actieve bewegingspogingen om de eigen behendigheidsgrens volgens eigen aanvoelen te verleggen.

### **Vorm en ritme**

De kleuters

- LO 16 kunnen het eigen bewegingsritme aanpassen aan een eenvoudig opgelegd ritme.
- LO 17 kunnen in groep en onder begeleiding eenvoudige bewegingsvormen uitvoeren die uitdrukking verlenen aan thema's en inhouden uit o.a.
- muziek;
  - gesproken taal;
  - vormen en figuren.
- LO 18 zijn daarbij in staat zich in te leven in diverse situaties en personages.

### **Handelend omgaan met betekenisinhouden**

De kleuters

- LO 19 tonen in het handelend omgaan met betekenisinhouden een toenemend begrip en toepassen van:
- spelideeën van kinderspelen;
  - lichaams-, bewegings-, ruimte- en tijdsbegrippen;
  - voorstellingen (in tijd en ruimte), fantasie en beeld denken.

### **Opeenvolgende handelingen**

De kleuters



LO 20 kunnen een eenvoudige reeks van opeenvolgende handelingen uitvoeren binnen bewegingsactiviteiten.

### **Complexe ruimte- en tijdsfactoren**

De kleuters

LO 21 kunnen in de ruimte een afgesproken plaats terugvinden en er rekening mee houden.

LO 22 kunnen tijdens het bewegen rekening houden met plaatsaanduidingen.

LO 23 kunnen handelend rekening houden met een te overbruggen afstand.

LO 24 kunnen in eenvoudige bewegings- en spelsituaties de meest efficiënte bewegingsrichting kiezen.

LO 25 passen de eigen beweging aan aan de snelheid en het tempo en de tijdsduur van auditieve signalen.

LO 26 kunnen doelgericht een beweging onderbreken en laten opvolgen door een andere beweging.

LO 27 kunnen de eigen bewegingsbaan stoppen, richten en wijzigen afhankelijk van statische en dynamische objecten: andere bewegers, obstakels, bewegende voorwerpen.

LO 28 kunnen met een eenvoudig bewegingsantwoord reageren op auditieve, visuele en tactiele signalen.

### **Houding inzake kind-eigen bewegingssituaties**

De kleuters

LO 29 beleven vreugde en voldoening aan de reeds vertrouwde bewegingssituaties en tonen belangstelling om nieuwe bewegingssituaties vanuit de nabootsing te integreren in het eigen bewegingsvermogen, zowel functioneel als omgevormd door middel van de eigen scheppende fantasie.

LO 30 kunnen van verschillende materialen en voorwerpen gebruik maken in functie van een zelfgekozen bewegingssituatie. (aansluitend bij WO 47 en WO 50)

LO 31 nemen zelf initiatief om te bewegen.

LO 32 beleven vreugde en voldoening aan beweging.

## **2 Gewoontevorming en veilig bewegen** (zie ook WO 16, WO 20, WO 27 en WO 31)

De kleuters

LO 33 behouden de natuurlijke vitaliteit en bereidheid om fysieke inspanningen te leveren.

LO 34 zijn bereid om afhankelijk van de situatie een sfeer van rust te creëren of handelend op te treden.

LO 35 ontwikkelen een correcte lichaamshouding.

LO 36 kunnen kleuter-aangepast materiaal aanhalen, op de geëigende manier gebruiken en weer opbergen op de afgesproken plaats.

LO 37 ontwikkelen goede hygiënische gewoontes en weten dat schoeisel en kledij aan de omstandigheden aangepast worden.

LO 38 tonen in hen vertrouwde, kind-aangepaste situaties dat ze de eigen mogelijkheden en begrenzingen aanvoelen.

LO 39 kunnen in bewegingssituaties respectvol rekening houden met de veiligheid en de vermogens van andere kleuters en passen hun handelingen aan.

### **3      *Beweging als persoonlijkheidsontwikkeling en sociaal gebeuren***

De kleuters

- LO 40 tonen hun wilskracht en doorzettingsvermogen door
- hun bewegingen met de nodige beheersing en concentratie uit te voeren;
  - een aanvaarde taak vol te houden.
- LO 41 tonen in diverse handelingssituaties een doelgericht bewegingspatroon.
- LO 42 tonen een rustige aanwezigheid in het eigen lichaam, en een vertrouwdheid met de eigenheid ervan.
- LO 43 tonen in diverse bewegingssituaties een variatie aan innerlijk beleven. LO 44 durven de eigen bewegingsvormen en behendigheden tonen.
- LO 45 kunnen zich binnen aanvaardbare grenzen emotioneel uiten .
- LO 46 kunnen binnen een hen vertrouwd spel de spelregels respecteren. (zie ook WO 27 en WO 32)
- LO 47 kunnen in concrete situaties in een bewegings- of spelcontext met de hulp van een hen bekende en vertrouwde volwassene eenvoudige afspraken maken voor het functioneren in sub groepjes. (zie ook WO 28)

## **2.4    Leerinhouden**

### **2.4.1    *Kleuters van 3 tot 4 jaar***

#### **1      *Thematiek***

Vertrouwde thema's en handelingen uit de belevingswereld van de peuter geven aanleiding tot de bewegingen: bij voorkeur een baker- of herhaalsprookje, beelden uit de natuur in samenhang met de seizoenen; een gebeurtenis uit de jaarfeesten of jaargetijden. Muziek en/of de gesproken taal ondersteunen de bewegingen.

#### **2      *Zeer eenvoudige bewegingsspelen***

Muziek en/of de gesproken taal ondersteunen de bewegingen bij arbeids- of ambachtsspelen; bij spelliederen waarbij grote bewegingen worden gemaakt en bij reidansen.

#### **3      *Motorische vaardigheden in gevarieerde kind-eigen bewegingssituaties***

- stappen, lopen in allerlei vormen bijv. paardje spelen
- wiegen, schommelen, glijden
- met begeleiding: klimmen, klauteren, springen, evenwicht uitproberen
- bewegingen met arm en volledige hand
- aangepast materiaal optillen, dragen, verplaatsen, zowel grotere of zwaardere als kleine en meer voorzichtig te hanteren objecten.

## **2.4.2 Kleuters van 4 tot 7 jaar**

### **1 Thematiek**

De bewegingsspelen worden geënt op het thema dat op dat ogenblik in het onderwijs wordt behandeld of op een seizoengebonden gegeven uit de sprookjeswereld, de plantenwereld: (bijv. de bladeren die de bloem beschermen) of de dierenwereld (bijv. de hen die de kuikens onder haar vleugels neemt of de cocon die de rups beschutting biedt tot die vlinder wordt)

Klank en ritme van de tekst en/of muziek vormen de ondersteuning voor gebaar en beweging. De muziek is bij voorkeur in kwintstemming door het omhullende karakter.

### **2 Bewegingen**

- verdichten (samenkomen) en uitspreiden (het groter worden van de kring).
- de kring en het middelpunt
- buiten de kring

### **3 Bewegingsspelen**

- arbeids- of ambachtsspelen
- kringsspelen
- spel-lied: een lied waarbij grote bewegingen worden gemaakt zoals. klaplied
- reidansen

### **4 Motorische vaardigheden in gevarieerde kind-eigen bewegingssituaties**

- gaan en lopen
- langzaam, snel, tot stilstand komen;
- vooruit, achterwaarts;
- tenen, hielen;
- kloslopen, draf, galop, huppelen, hinken
- zijwaartse ritmische bewegingen vanuit de lenden
- met het bovenlichaam: links-rechts
- met de benen: links-rechts, voorwaarts achterwaarts
- buigen
- kruislingse beweging met handen en voeten
- kruislingse beweging in combinatie met draaien om de lengteas
- schommelen: zelfstandig de beweging voeren
- glijden in alle houdingen
- klimmen, hangen, zwieren, loslaten en landen
- springen, touwtje springen
- evenwicht: tenen, hielen
- bewegingen met arm, hand en de vingers
- aangepast materiaal optillen, dragen, verplaatsen, zowel grotere of zwaardere als kleine en meer voorzichtig te hanteren objecten.

#### *Uitbreiding leerinhoud*

motorische vaardigheden in gevarieerde kind-eigen bewegingssituaties: steltlopen

## 2.5 Pedagogisch-didactische leidraad

Men maakt intensief gebruik van het identificatievermogen dat in deze leeftijdsfase nog overheerst: het voorbeeld van de leerkracht zet het jonge kind aan tot nabootsing en meedoen, de taal en de muziek werken ondersteunend. Het concentratievermogen van de kleuter wordt langzaam verlengd door eenzelfde oefening langer uit te voeren.

Regelmatig herhalen van de bewegingen gedurende een langere tijdspanne versterkt de wilskracht van het kind en geeft het een noodzakelijk lichaamsgevoel.

Binnen de eenheid die het kleuteronderwijs vormt, differentieert men naar leeftijd:

- het soort spel<sup>77</sup> varieert;
- het accent wordt verlegd van de groot-motorische beweging naar de fijne motoriek (oudere kleuters);
- naarmate de kleuter evolueert naar schoolrijpheid wordt de beweging bewuster, doelgerichter en meer beheerst uitgevoerd.

**Deze driedelige accentverschuiving wordt op elk domein nagestreefd:**

### 2.5.1 *Lichaams- en bewegingsbeheersing*

#### 1 **Lichaamsbesef**

Lichaamsbesef wordt beschouwd als een verinnerlijkte, bewust geworden bewegingservaring. Door de geleidelijke verfijning van het waarnemingsvermogen, het meer gericht leren waarnemen en het verbinden van taal en beweging komt het kind tot een zeker lichaamsbesef.

#### 2 **Complexe lichaams- en bewegingsorganisatie en groot-motorische vaardigheden in gevarieerde kind-eigen bewegingssituaties**

Het kind beheerst zijn lichaam en bereikt een zekere vrijheid en soepelheid in zijn dynamiek. Het kind toont in zijn beweging voldoende differentiatie en coördinatie, voor de bovenste en voor de onderste ledematen, én voor de coördinatie tussen beide. Het kind kan tot rust komen.

#### 3 **Klein-motorische vaardigheden in gevarieerde kind-eigen bewegingssituaties**

De bewegingen worden vanuit de pols gevoerd (voorheen met de hele arm). De vingers kunnen in zekere mate onafhankelijke bewegingen uitvoeren. (WO 1.5 – 1.6, MV 3 - 4, N 22)

#### 4 **Vorm en ritme**

Het kind leert zich verbinden met de beelden die door taal en muziek opgeroepen worden. Het kind beleeft in de bewegingsvormen geborgenheid en verbondenheid met de hem omringende wereld. Door samen met de anderen te bewegen, leert het kind zich invoegen in het geheel van de groep. Ook hier ontwikkelt zich zijn concentratievermogen. (MV 18 – 22)

## **5 Handelend omgaan met betekenisinhouden**

Het kind gebruikt zijn waarnemingsvermogen meer gericht en geconcentreerd en toont dit door het beweging inspirerend gegeven nauwkeurig te observeren en vanuit de nabootsing weer te geven en te integreren in zijn eigen bewegingsverloop. Geleidelijk aan kan het kind zich vooraf een doel bepalen en de uitwerking ervan volhouden.

## **6 Opeenvolgende handelingen**

Het kind kan de zintuigen gericht en selectiever aanwenden, de waarneming evolueert overeenkomstig. Het kind kan wat het gezien en gehoord heeft vasthouden en vervolgens vanuit de herinnering opbouwen voor inhouden met een beeldend karakter en inhouden met een logische opeenvolging. Opgelegde opdrachten kunnen omstreeks de schoolrijpheid correct uitgevoerd worden, ook in het bijzijn van meerdere kinderen.

## **7 Complexe ruimte- en tijdsfactoren**

Het kind gebruikt zijn waarnemingsvermogen meer gericht en geconcentreerd. Het toont dit door het beweging inspirerend gegeven nauwkeurig te observeren en dan door nabootsing weer te geven en te integreren in zijn eigen bewegingsverloop. Ook leert het kind een ruimtelijke situatie inschatten; het toont dit onder meer in de zekerheid en beheersing bij het lopen van vormen en in bewegingsspelen.

## **8 Houding in kind-eigen bewegingssituaties**

De vreugde in allerlei bewegingssituaties wordt levend gehouden en verder ontwikkeld. Door tot de fantasie sprekende gebaren en beelden kan het kind zijn bewegingsdrang meer en meer vanuit zijn innerlijke leren leiden en sturen.

### **2.5.2 Gewoontevorming en veilig bewegen**

Het kind leert anderen in zijn spel integreren, het oefent hulpvaardigheid, behoedzaamheid, zorgzaamheid en verantwoordelijkheid op zijn niveau. Het kind leert tijdens het bewegen met de anderen rekening houden. (MV 21, WO 16, WO 20, WO 27 en WO 31)

### **2.5.3 Beweging als persoonlijkheidsontwikkeling en sociaal gebeuren**

Het kind leert zich invoegen in het geheel van de groep. De sociale processen die zich tussen de kinderen onderling afspelen bij het zoeken naar de eigen plaats in de groep worden met zorg begeleid. In het samenspel met leeftijdgenoten wordt het kind groepsgenoot; terwijl vroeger het egocentrisme primeerde. Het kind krijgt steeds de mogelijkheid actief deel te nemen aan de spelen. Naar de schoolrijpheid toe kan het kind middelpunt van het spel zijn of leiding geven bij een spel. In zijn verhouding tot de volwassene evolueert het kind door zijn toegenomen realiteitszin van 'nabootser' naar 'na-volger'

## 2.6 Minimale materiële vereisten

Voldoende ruimte.

Muzikale begeleiding: bijvoorbeeld lier, klokkenspel, xylofoon. Loopklossen, touwen, ballen, banken, planken, bakken.

## 2.7 Bibliografie

ARDT, S.e.a., Erziehung durch Eurythmie. Anregungen für Unterrichtende, Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart, 1982.

FROBÔSE, E., Rudolf Steiner über eurythmische Kunst, DuMont, Köln, 1983.

HORNY, I., Eurythmie. Die heilende Bewegungskunst, in Merkblätter zur Gesundheitspflege im persönlichen und sozialen Leben, Verein für ein erweitertes Heilwesen e.V., Bad Liebenzell, 1982

KIMPGLER, D. en RICHARDS, D.H., Bewegendes Menschsein. Die Kunst der Eurythmie, (Die Anthroposophie als Alternative, dl.6), Gauke, München, 1988.

HAREN, W. van en KISCHNICK, R., Het grote spelenboek. Kringspelen, zangspelen en bewegingsspelen van 4 tot 18 jaar, Christofoor, Zeist, 1987.

MEULEN, J. van der en OTTE, W., Bezielde bewegen. Wat is eurythmie, Vrij Geestesleven, Zeist, 1992. MUNNIKS, R., Eurythmie. Vernieuwing in de danskunst, Vrij Geestesleven, Zeist, 1979.

PARR, T., Eurythmie. Rudolf Steiners Bühnenkunst. Eine Dissertation Universität Erlangen-Nürnberg 1992, Phil.-Anthr. Verlag am Goetheanum, Dornach, 1993.

REIPERT, H., Wege zur einer neuen Sprachwissenschaft. Eine phänomenologische Studie auf der Grundlage der Anthroposophie und insbesondere der Eurythmie, Pforte, Basel, 1980.

SCHIMMEL, H., Der Tanz im Wandel der Zeiten und die neue Kunst der Eurythmie, Selbstverlag, Hannover, 1990.

STOCKMAR, J., Eurythmie im Kindergarten. Mit Gedichtenauswahl (Studienmaterial der Internationalen Vereinigung der Waldorfschulkindergärten, dl.14), Stuttgart, 1989.

SUTTER-SÛTTERLEIN, Bibliographie der Veröffentlichungen zur Heileurythmie 1920-1989, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1989.

### 3. Lager onderwijs

#### 3.1 Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep

Als het kind rond zeven jaar naar de eerste klas gaat, ontstaat de schoolkindgestalte<sup>78</sup>. De ledematen en een hoekige, doelbewuste beweeglijkheid beheersen het hele lichaamsbeeld. Tot en met het negende levensjaar worden de ruimte en de dingen beleefd binnen de eigen fantasiewereld. Het kind behoudt een sterk gevoel van één-zijn met zijn omgeving. Het geeft zich nog zonder terughoudendheid aan de wereld en beleeft nog geen bewuste scheiding tussen zichzelf en de buitenwereld. De sfeerbeleving in de beweging en het meebewegen primeren. Daarom ligt het accent op ritmisch bewegen in kringspelen, rijdansjes en bewegingsspelen<sup>79</sup>. Op deze wijze vormt men tevens de nabootsingkracht om tot wilskracht op het niveau van de beweging.

Omstreeks het negende levensjaar komt deze ontwikkelingsfase geleidelijk tot een afsluiting. Bij kinderen van deze leeftijd leeft een sterke drang om de andere te evenaren. Men speelt hierop in en ontwikkelt deze tendens verder tot psychische kwaliteiten zoals moed en durf.

Tijdens het tiende levensjaar groeit de romp sneller dan de overige lichaamsdelen. Ademhalingsritme en hartritme stemmen zich nu pas in een harmonische verhouding op elkaar af.

Door de ik-beleving ontwikkelt het kind een andere relatie met de wereld. Het kind begint nu ook gevoelsmatig afstand te nemen van zijn omgeving en van zichzelf. Daardoor beleeft het zichzelf als anders dan de anderen. Daarmee wordt het voor de opdracht geplaatst om zichzelf te leren kennen. Het eigen lichaam wordt meer en meer als een eigen instrument ervaren. Stoeien is hiervan een typische uiting. Lichamelijke opvoeding sluit aan bij het motief van afbakening en beleving van grenzen. Men biedt het kind de gelegenheid om eigen mogelijkheden en beperkingen te verkennen en daaraan een waarheidsgetrouw zelfbeeld te ontwikkelen.

Na deze korte, voor sommige kinderen heftige periode van instabiliteit breekt een periode van hernieuwd evenwicht aan. Het kind is nu in staat om zijn ervaringswereld, ook op bewegingsniveau, te verruimen. Het komt tot een relatie met natuurgegevens, figuren en gebeurtenissen die, zowel in tijd als in ruimte, verder van hem afstaan. Ook lichamen kan men spreken van een toestand van evenwicht; een goede beheersing en soepelheid van de ledematen geeft aanleiding tot harmonische bewegingen. Wat reeds aangelegd werd in de derde en vierde klas wordt uitgebreid en verdiept.

Omstreeks twaalf jaar komt het kind in de prepuberteit, waarbij opnieuw een lengtegroei optreedt. Aanvankelijk heeft dit een verhoogd lichamenlijk prestatievermogen tot gevolg.

Een veel directere verhouding met de omgeving kenmerkt de begeleidende psychische verandering. Hierdoor hecht het kind veel belang aan behendigheid, vaardigheid en kracht. Het ontwakende causale denken wordt aangesproken in het oplossen van bewegingsproblemen of het verwerven van inzicht in bepaalde wetmatigheden van de

beweging. Deze interesses kan men verder uitbouwen tot liefde voor de beheerste beweging.

Spoedig echter zijn de ledematen zo sterk uitgegroeid dat de bewegingen onhandig worden. De benen hebben de grootste relatieve lengte, de romp de kleinste. Het lopen, in zijn rijke verschijningsvormen tot schaatsen en rolschaatsen toe, is de bewegingsvorm die zowel bij psychische als de lichamelijke ontwikkeling aansluit.

Doordat de prepuberteit bij de meisjes zich soms al tegen het einde van het 10 de levensjaar aankondigt, komen zij omstreeks het 12de-13de jaar al in de puberteit. Bij de jongens begint dit meestal omstreeks het 14de levensjaar. Met dit verschil wordt in het onderricht rekening gehouden<sup>80</sup>.

### **3.2 Algemene doelstellingen**

Bewegingsopvoeding wil het kind de mogelijkheid bieden om zich als gehele persoon te ontplooiën: lichaam, motoriek, wilskracht, gevoel en denken worden samen geschoold. Deze doelstelling impliceert dat de processen die zich tijdens het bewegen afspelen, centraal staan. De beweging wordt door elk individu actief, dus vanuit zijn hele persoonlijkheid, gevoerd. Men spreekt het bewegingsvermogen in zijn verwevenheid met het groeiende bewustzijn, het denken, het voelen, de fantasie en de wil aan.

Het kind leert zijn gehele lichaam beheerst, ritmisch en harmonisch bewegen. Het vormen en beheersen van bewegingen betekenen zowel een scholing in doelgerichte wilsinspanning en concentratie voor het kind als een ervaring van schoonheid en vreugde.

Geleidelijk wordt het kind zich bewust van zijn lichaam, van de plaats die zijn lichaam in de ruimte inneemt en van de kwaliteit van de ruimte zelf. Er wordt tevens op gelet dat het zelfvertrouwen van het kind gelijke tred houdt met zijn groeiende zelfbewustzijn.

In bepaalde onderdelen van het leergebied lichamelijke opvoeding worden houdingen, ritmen en bewegingsvormen afgestemd op teksten en muziek: bijvoorbeeld in eurythmie, in Bothmergymnastiek. De aard van deze bewegingen oefent een directe invloed uit op de flexibiliteit van het voorstellings- en inlevingsvermogen en de esthetische beleving.

Om te verhinderen dat rivaliteit en competitiegeest de bewegingscultuur beïnvloeden, geeft men het kind de kans om kwaliteiten te ontwikkelen als moed, bedachtzaamheid, dapperheid, ondernemingslust en liefde voor het beheerste en de voor de schoonheid van de beweging.

Onafhankelijk van het uiterlijk zichtbare resultaat streeft men ernaar om het kind vreugde en voldoening aan het bewegen te laten beleven. Het proces in al zijn aspecten staat centraal.



Bewegingsopvoeding ondersteunt en versterkt de werking van de andere leergebieden in het leerplan en wordt op diverse manieren geïntegreerd in de andere leergebieden<sup>81</sup>.

Het kind ontwikkelt zijn ruimtelijk voorstellings- en belevingsvermogen doordat het de ruimte en zichzelf in andere situaties kan beleven of ontdekken. De bewegingsvormen en ritmen vinden tevens een zinvolle toepassing in deze verschillende situaties.

Het kind leert bijvoorbeeld:

- geometrische figuren uit het rekenonderricht, uit het vormtekenen,...lopen (zie W 43, W 46, MV 13, W 42, MV 55, W 47, LL 1, LL 7\* en LL 12).
- ritmes ter ondersteuning van de tafels van vermenigvuldiging, rekenen met breuken,...; (zie W1, W2, W 3, W 8, W 11, W 13, W 34, W 38, MV 55, LL 1, LL 7\* en LL 12)
- taal: klanken omzetten in bewegingen; verschillende stijlen in de poëzie en proza beleven;
- in de gesproken taal, toneelspel en recitatie intonatie en expressie ondersteunen door gebaar en beweging (zie MV 39, MV 40, MV 41, MV 42, MV 44\*, MV 55, N 6, N 8\*, N 12\*, N 17 - 19, N 34, LL 1, LL 7\* en LL 12).
- verschillende aspecten van muziek door lichaamsbeweging vertolken (zie MV 49, MV 50, MV 51, MV 55, LL 1, LL 7\* en LL 12)
- bepaalde bewegingsvormen zijn in wezen ‘bewegingskunst’, vooral in de euritmie, waardoor ook het esthetisch aspect van de beweging aandacht krijgt. Het esthetische blijft echter ondergeschikt aan het algemeen vormende, ook voor tot de verdere ontwikkeling en omvorming van het leervermogen en het beklijven van de leerstof. (zie MV 48, MV 55, LL 1, LL 8\*, LL 12\*, LL 14\*)

Bewegingsopvoeding is ook een groepsgebeuren. Het kind beseft dat de bewegingen die het individueel uitvoert de bewegingskwaliteit van de hele groep beïnvloeden. Dit houdt in dat het kind de anderen en zichzelf leert waarnemen, zich in de ruimte leert oriënteren en zijn bewegingen leert bijsturen. Het sociale gedrag van het kind wordt gevormd doordat het kind leert om de bewegingen samen met de anderen uit te voeren. (zie SV 2\* - 16)

### **3.3 Leerplandoelstellingen: eindtermen**

#### **3.3.1 Samenvattend**

Hier volgt een overzicht van het geheel van leerplandoelstellingen die op het einde van de zesde klas bereikt zijn. De geleidelijke, consecutieve opbouw komt vooral in de opbouw van de leerinhouden tot uiting. De leerplandoelstellingen voor Lichamelijke opvoeding worden in drie groepen onderverdeeld.

#### **1 Lichaamsbesef en bewegingsbeheersing**

Hierin worden de motorische vaardigheden beschreven die beantwoorden aan de kind-eigen bewegingsmogelijkheden voor de leeftijdsfase van de twaalfjarige. Deze omvatten zowel meer bewustzijnsmatige als op vaardigheid gerichte doelen op het gebied van lichaamsbesef, complexe lichaams- en bewegingsorganisatie, groot-motorische

vaardigheden, klein-motorische vaardigheden, vorm en ritme en houdingen inzake kind-eigen bewegingssituaties.

Deze doelstellingen bevatten tevens verfijningen naar spel en sportspelen, naar bewegingsvormen met een meer kunstzinnig aspect, naar bewegingen met een meer technische finaliteit, naar bewegen in verschillende milieus én houdingen tegenover kind-eigen bewegingssituaties.

## **2 Verantwoord en veilig bewegen**

Het gaat hier om een praktisch-sociaal omgaan met de anderen en zichzelf en het laten ervaren van beweging als essentieel bestanddeel van het menselijk leven.

Voortbouwend op de doelstellingen voor het jonge kind, de gewoontevorming, komen in de lagere school meer en meer op zelfstandigheid gerichte doelen aan bod. Zoals reeds vermeld, speelt men niet rechtstreeks in op een inzicht in het verband conditie-prestatie, maar tracht men de kinderen de steeds wisselende en aan elke leeftijdsfase eigen geestelijke dimensie van beweging te laten ervaren. Zo legt men de grondslag voor vaardigheden in een latere leeftijdsfase.

## **3 Beweging als persoonlijkheidsontwikkeling en sociaal gebeuren**

Bewegingsopvoeding impliceert persoonlijkheidsontwikkeling en sociale opvoeding. In het leergebied Sociale vaardigheden wordt dit leergebied-overschrijdend in leerplandoelstellingen beschreven, via de doelstellingen en leerinhouden van Lichamelijke opvoeding worden sociale vaardigheden op het gebied van bewegingsvorming gerealiseerd. Ook hier valt voor de persoonlijkheidsontwikkeling het laten ervaren van de geestelijke dimensie van beweging opnieuw te vermelden; deze dimensie wisselt steeds en is eigen aan elke leeftijdsfase. Men streeft ernaar om bewegingsvormen en de ontwikkeling van de gehele persoonlijkheid in harmonie te laten verlopen. De ervaring van dit evolutief aspect wekt een interesse en een streven naar verdere ontwikkeling op bewegingsgebied.

### **3.3.2 Eindtermen**

#### **1 Lichaams- en bewegingsbeheersing Lichaamsbesef**

##### **a. Lichaamsbesef**

De kinderen

LO 1 kennen hun voorkeurhand en -voet en kunnen deze ook efficiënt gebruiken.

LO 2 kennen hun voorkeurzijde om te wenden en te draaien rond de lengteas en kunnen die ook gebruiken.

LO 3\* zijn bereid beide lichaamszijden te gebruiken om te wenden en te draaien rond de lengteas.

LO 4\* tonen in het bewegen een intuïtief, maar ook een bewust kennen, aanvoelen, omgaan en rekening houden met de eigen lichaamskenmerken, -mogelijkheden en -beperkingen.

### **b. Complexe lichaams-en bewegingsorganisatie**

De kinderen

- LO 5 kunnen de motorische basisbewegingen op een voldoende flexibele en verfijnde wijze aan- wenden in gevarieerde en complexe bewegingssituaties.
- LO 6 kunnen verschillende basisbewegingen aaneenschakelen. LO 7 kunnen verschillende basisbewegingen tegelijk combineren.
- LO 8 kunnen onder verschillende sensorische prikkels die gelijktijdig worden waargenomen de relevante prikkel selecteren.

### **c. Variante vormen van groot motorische basisbewegingen, al dan niet gebruik makend van toestellen**

De kinderen

- LO 9 kunnen balanceren op de grond en op diverse soorten toestellen. LO 10 kunnen in omgekeerde houding hangen en steunen.
- LO 11 kunnen vrije sprongen en steunsprongen uitvoeren. LO 12 kunnen verschillende vormen van rollen uitvoeren.
- LO 13 kunnen aan een toestel draaibewegingen rond de breedteas uitvoeren. LO 14 kunnen diverse klimtoestellen opklimmen en veilig ervan afdalen.
- LO 15 kunnen hun loopstijl en -tempo aanpassen aan de afstand. LO 16 kunnen hoog- en verspringen.
- LO 17 kunnen op verschillende manieren en met diverse tuigen werpen.

### **d. Klein-motorische vaardigheden**

De kinderen

- LO 18 kunnen klein-motorische vaardigheden in verschillende situaties voldoende nauwkeurig gedoseerd en ontspannen uitvoeren.
- LO 19 kunnen de functionele grepen gedifferentieerd gebruiken voor het hanteren van voorwerpen.

### **e. Spel en sportspelen**

De kinderen

- LO 20 beheersen fundamentele bewegingsvaardigheden die nodig zijn om een eenvoudig bewegingsspel zinvol te kunnen spelen in eenvoudige sport- en spelsituaties.
- LO 21 kunnen eenvoudige spelideeën uitvoeren in eenvoudige bewegingsspelen. LO 22 kunnen zich in een spel inleven en hierbij verschillende rollen waarnemen.
- LO 23 kennen elementaire tactische principes, kunnen ze toepassen in verwante spelen en kunnen een eenvoudig tactisch plannetje afspreken en uitvoeren.
- LO 24 passen de afgesproken spelregels toe en aanvaarden de sancties bij overtredingen. (SV 9)

### **f. Vorm en ritme (MV 48 - 54\*)**

De kinderen

- LO 25 kunnen bewegingsvormen uitvoeren op een opgelegd ritme. (LL 1)
- LO 26 kunnen een danscombinatie (een aantal bewegingspatronen achter elkaar) onthouden en zonder aanwijzingen uitvoeren. (LL 1)
- LO 27 kunnen diverse bewegingsvormen uitvoeren die uitdrukking verlenen aan thema's en inhouden uit onder meer:
- muziek;
  - gesproken taal;
  - vormen en figuren. (LL 1)
- LO 28 zijn daarbij in staat om zich in diverse situaties en personages in te leven (LL 1)

### **g. Bewegen in verschillende milieus**

De kinderen

- LO 29 bewegen op een aangepaste manier in de vrije natuur. (WO 83\* met betrekking tot hun omgeving - SV 3\*, SV 4)
- LO 30 voelen zich veilig in het water: (LL 12\*, SV 4)
- zij kunnen zwemmen;
  - zij kunnen zich spelend bewegen in het water.

### **h. Houding inzake kind-eigen bewegingssituaties: (LL 5, LL 9\*, SV 7)**

De kinderen

- LO 31 zoeken zelfstandig naar een oplossing voor een bewegings- of spelprobleem. (SV 10)
- LO 32 kunnen zelfstandig materiaal kiezen en opstellen.
- LO 33 zijn in staat gekende oefen- en spelvormen zelfstandig op te starten en in gang te houden. (SV10)

## **2 Verantwoord en veilig bewegen**

De kinderen

- LO 34 kunnen veiligheidsafspraken naleven. (SV 3\*, SV 9)
- LO 35 kennen de gevaren en risico's van bewegingssituaties en kunnen deze inschatten en signaleren. (SV 3\*, SV 11)
- LO 36 kunnen in een voor hen overzichtelijke noodsituatie hulp inroepen of zelf helpen en zijn bereid zich te laten helpen ingeval van pijn. (zie WO Gezondheid, levensstijl en verkeer: WO 40 t.e.m. WO 47) (SV 3\*, SV 14)
- LO 37\* hebben noties over de eigen constitutie en ontwikkelen een correcte lichaamshouding.
- LO 38\* ontwikkelen uithouding, kracht, lenigheid, snelheid en spierspanning in functie van het bereiken van de motorische competenties.
- LO 39\* beleven voldoening aan fysieke inspanningen en behouden hun enthousiasme en een streven naar verdere ontwikkeling en beoefening van motorische vaardigheden.
- LO 40\* beseffen de betekenis van oefenen en zijn bereid te oefenen. (LL 6, LL 8\*)

- LO 41\* zijn bereid om afhankelijk van de situatie een sfeer van rust te creëren of handelend op te treden en kunnen het niet-verbale gebruiken en terughouden. (MV 39 - 44\*, LL 7\*, SV 6-8)
- LO 42 kennen de gedragsregels en gewoonten van de school voor gezonde voeding, levensstijl en hygiëne. (SV 3\*)
- LO 43\* zijn bereid een positieve waarde toe te kennen aan dit gedrag. (WO 40 en WO 41\*, SV 3\*)
- LO 44 kennen mogelijke vormen van rollend en/of glijdend materiaal en weten er veilig mee om te gaan. (SV 3\*)

### 3 Beweging als persoonlijkheidsontwikkeling en sociaal gebeuren

De kinderen

- LO 45\* kunnen hun wilskracht doelgericht gebruiken en tonen dit doordat
- zij bereid zijn een opdracht vol te houden en af te werken;
  - zij een aanvaarde taak volledig kunnen uitvoeren;
  - zij bereid zijn te oefenen en de functie en zin van het oefenen kunnen ervaren. (LL 13\*)
- LO 46\* tonen hun concentratievermogen en fantasie door middel van beheerste bewegingen. (LL13\*)
- LO 47 ontwikkelen een sociaal gevoel en tonen dit (SV 13\*)
- doordat zij tijdens de bewegingssituaties de anderen kunnen waarnemen en ook bereid te zijn de ander waar te nemen (SV 1, SV 5)
  - doordat zij met iedereen kunnen en willen samenwerken om een gezamenlijk doel te bereiken, waarbij zij hun eigen inspanning en die van de anderen leren inschatten en waarderen in functie van het gezamenlijk doel (SV 4, SV 5, SV 6, SV 8, SV 12)
  - doordat zij kunnen helpen en bereid zijn zich waar nodig te laten helpen (SV 3\*, SV 14)
  - doordat zij zich kunnen aanpassen aan regels (SV 9)
  - doordat zij anderen ruimte geven zodat iedereen zinvol kan deelnemen. (SV 2\*)
- LO 48\* kunnen deelnemen aan bewegingsactiviteiten in een geest van fair play. (SV 9)
- LO 49\* kunnen zich spontaan en echt gedragen op een sociaal aanvaardbare wijze. (SV 15)
- LO 50\* zijn bereid ongecontroleerde en ongewenste uitingen bij zichzelf te zien en recht te zetten (SV 15)
- LO 51 kunnen bewegingsmateriaal op de geëigende manier gebruiken.
- LO 52 kunnen kenbaar maken dat bepaalde oefeningen of bewegingen hen moeilijk vallen of als onaangenaam ervaren worden. (SV 1)
- LO 53 kunnen in een spelsituatie voor zichzelf opkomen en aangeven zelf bij het spel betrokken te willen worden. (SV 2\*)

#### 3.4 Leerinhouden

De opeenvolgende ontwikkelingsfasen van het kind vormen het kader en geven de krachtlijnen aan voor de opeenvolging van de leerdoelen en leerinhouden. Afhankelijk van

de concrete leerlingengroep is het mogelijk dat bepaalde leerinhouden iets eerder of iets later worden aangeboden. Een treffend voorbeeld hiervan is het zwemmen: soms wordt dit leerdoel reeds in voldoende mate bereikt in de vierde of vijfde klas. Aan de globale opbouw en de afronding van het gehele leerproces wordt echter niet geraakt.

### **3.4.1 Eerste klas en tweede klas**

#### **1 Spelend bewegen**

- kringspelen
- bewegingsspelen, waarin het kind zijn fantasie gebruikt
- balspelletjes in kring met o.a. vangen, werpen, rollen, stuiten,...
- dans: dansen op het traditionele kinderlied: De zevensprong, De rivier de Rhône, enz...
- traditionele kinderspelen die een gevormde ritmische beweging stimuleren zoals touwtjespringen, hinkelen, hoepelen, steltlopen, knikkeren, ballen, bikkelen

#### **2 Uitbreiding: euritmie**

- Het thema dat de aanleiding vormt tot de bewegingen, sluit aan bij het leidmotief en leerstofinhouden van de andere vakken. Bijvoorbeeld in de eerste klas: een sprookje, waarvan de beelden met bewegingsvariaties en andere bewegingsmotieven verrijkt worden; in de tweede klas: verhalen uit de dierenwereld, plantenverhalen en legenden vormen eveneens de aanzet voor de uitvoering van bewegingen en inleving in verschillende figuren en situaties.
- Aansluitend bij het taalonderricht: in de eerste klas worden de klinkers door het lichaam vertolkt, daarna (tweede klas) de medeklinkers en ritmen.
- De rechte en de kromme lijn (cf. taal, vormtekenen) worden op verschillende manieren gelopen en uitgebeeld.
- Bewegingsoefeningen in de kring: vernauwen en verruimen.
- Zijdelingse sprongen: bijvoorbeeld de Kievitssprong
- Sociaal vormende oefeningen waarbij het kind zijn eigen weg of taak leert volhouden. Daarbij voelt het zich deel van de groep, die iets moois, interessants of harmonisch tot stand brengt. De gesloten kring van de eerste klas wordt nu bijvoorbeeld verdeeld in twee kringen: twee groepen gaan in de kring hun eigen weg en vinden elkaar weer - het 'ik en jij' ontstaat. De spiraalvorm wordt gelopen: buiten, binnen en de verbinding daartussen, ontstaat.

### **3.4.2 Derde klas**

#### **1 Bothmergymnastiek**

- eerste Bothmeroefening: Wij komen uit de verte aan.

#### **2 Spelen**

- bewegings- en kringspelen: in aansluiting met de behandeling van de ambachten worden arbeidsbewegingen als spel beoefend.
- balspelen eenvoudige balbeheersing, zoals koninginnenbal, jager bal.
- ren- en tikspelen zoals De sterrenkinderen, Kat en muis, Bakker dikke Jan, Meindert molenaar

### **3 Turnen**

- vrij spelen aan toestellen met aanzet tot bijvoorbeeld boksprong, rollen, duikelen... spelend inoefenen van tillen, dragen, duwen en trekken
- aanzet tot rollen, duikelen

### **4 Dans**

- zoals in de eerste en tweede klas met uitbreiding van het repertoire in samenhang met de vertelstof bijvoorbeeld joodse dansen,..

### **5 Uitbreiding: eurythmie**

Vormen:

- centraal gerichte vormoefeningen in de kring, per paar, per 4;
- vierkant;
- driehoek: de kinderen lopen bijvoorbeeld vormen zonder kruising: 'ik en jij', 'vraag en antwoord', 'wij zoeken naar,...'
- bewegingsoefeningen in de kring: vernauwen en verruimen van de kring.
- na het negende levensjaar kunnen de kinderen ook in een andere ruimtelijke opstelling dan de kringvorm worden gebracht: achterwaarts, zijwaarts of met frontaal aangelegde vormoefeningen.

Bewegingsvormen op muziek (o.a. tooneurythmie)

- voorbereiding van de scheiding tussen 'ik' en 'de wereld' die het kind rond het negende jaar ervaart door middel van elementen uit de muziek, mineur (de beweging naar binnen), majeur (de beweging naar buiten)
- korte muziekstukjes geven aanleiding tot het weergeven van verschillende ritmes, bijvoorbeeld door het ritme mee te klappen of stappen.

Afwisseling tussen spanning en ontspanning

- gaan, stappen en/of uitvoeren verschillende bewegingsvormen op verschillende manieren in verschillende combinaties.

#### **3.4.3 Vierde klas**

##### **1 Bothmergymnastiek**

- oefeningen waarin het individu een belangrijke plaats inneemt
- Ik ga en ik sta
- Loop in de rondte

##### **2 Spelen**

- oefeningen waarin het individu een belangrijke plaats inneemt
- teamspelen met de bal; bijvoorbeeld slagbal, jagersbal, tienbal e.a.

- tikspelen en worstelspelletjes bijvoorbeeld verlossertje, kleurentikkertje, Ratten en raven.

### **3 Turnen**

- oefeningen die moed, besluitvaardigheid en standvastigheid sterken:
- ritmische zwaai-oefeningen
- koproel
- kast- en bokspringen
- radslag
- evenwichtsoefeningen

### **4 Dans**

- reidansen op meer gecompliceerde melodieën.

### **5 Eenvoudige atletiek**

- hoogspringen, balwerpen, sprinten

### **6 Spelsporten**

- zwemmen

#### **\*Uitbreiding**

##### **Spelsporten**

- schaatsen en badminton

##### **Euritmie**

- bewegingsvormen voor woordsoorten: bijvoorbeeld werkwoorden en zelfstandige naamwoorden (cf. taal). De bewegingsvormen voor het alfabet kunnen nu ook 'abstract' geoefend worden (d.w.z. de letter is niet meer gebonden aan een beeld of een begrip) (cf. taal.).
- alliteratie-oefeningen die verband houden met de vertelstof van deze klas (cf. taal).
- het lopen van vormen: groepsoefeningen met de hele klas, bijvoorbeeld vormen met kruising: de grote lemniscaat met de hele klas, 'ik en jij zijn wij' en spiegelvormen
- staafoefeningen: eenvoudige vooroefeningen met een staaf.
- bewegingsvormen op muziek (o.a. tooneuritmie). Het kind vormt bewegingen en gebaren voor de grote en kleine terts. De tonen van de do-groot-toonladder vormt het kind door mathematisch exacte armstellingen rondom de gestalte (cf. rekenen: breuken).
- het ritmische element wordt vooral in muziekstukjes in de maat 4/4 geoefend (dit sluit aan bij het zich stabiliseren van de verhouding adem/hartritme: 1/4)

#### **3.4.4 Vijfde klas**

##### **1 Bothmergymnastiek**



- de tegenstellingen: boven-onder, hoog-breed, licht-zwaar, worden in de beweging beleefd.
- Loop in de rondte, Licht en zwaar.

## 2 Spelen

- teamspelen met de bal: netbal, trefbal, emmerbal, centerbal...
- teamspelen zoals centaur, rovers en prinsen (buitenspel in de natuur), de boerenkamp (buitenspel in de natuur)

## 3 Turnen

- handstand, radslag, sprongen zoals bokspringen, rek-, touw-, ring- en brug oefeningen
- touwtrekken, tweekloof oefeningen, eenvoudige acrobatiek, bewegingscircuits

## 4 Dans

- reidans waar natuurgegevens primeren zoals seizoenstemming, planten, water.
- dansvormen in aansluiting bij de Griekse sagen zoals bewegingsvormen op tekst.

## 5 Atletiek

- verspringen, hoogspringen, lopen, estafettevormen

## 6 Spelsporten

- zwemmen

### \*Uitbreiding

Turnen acrogym<sup>82</sup>: o.a. aanzet tot de piramide

Spelsporten: schaatsen, badminton, kajakken

Atletiek speerwerpen, discuswerpen

Euritmie

- Differentiatie van de klankgebaren: de w van wind bijvoorbeeld is anders dan de w van water.
- Verdere uitbouw van de bewegingsvormen die grammaticale elementen uit de taal zichtbaar maken. Bijv. woordsoorten o.a. de vormen voor: 'ik, jij, hij, zij'. Verleden, heden en toekomst: parallel met de taalperiode over de drie tijden van vervoeging.
- Vormen: de kinderen lopen de vormen ook in spiegelbeeld: vormen waarin rechte en kromme lijnen elkaar afwisselen, bijvoorbeeld: de vijfster binnen de cirkel, twee cirkels met een rechte als middellijn, de harmonische, oefeningen met de lemniscaat als basisvorm, zoals de Planetendans. In de kring worden de bewegingen van verdichten (samenkomen) en uitspreiden (het groter worden van de kring) geoefend.
- Springoefeningen.
- De geometrisch vorm van het lichaam: de vijfster, wordt individueel gevormd, gelopen en met de groep ruimtelijk uitgebeeld.
- In de tooneuritmie treedt nu de uitbeelding van de melodie meer op de voorgrond. Ritmes worden na geklapt, na gestapt, nagesprongen. De toonladder do dient als basis voor de andere toonladders met toongebaren (grote tertstoonladder). De gebaren voor toonhoogte worden geoefend. eenvoudige

intervallen oefenen: terts, kwint, octaaf. De bewegingsvormen voor de tweestemmigheid worden in de kiem aangelegd.

- Oefeningen met verschillende ritmes: o.a. de hexameter (cf. taal, vertelstof)

### **3.4.5 Zesde klas**

#### **1 Bothmergymnastiek**

- algemene vaardigheid met stokken en staven
- driehoek met en zonder stok
- vierkant met stok
- gestuwde driehoek
- de rollende stok

#### **2 Spelen**

- balspelen met vereenvoudigde maar strikt nagevolgde regels
- teamspelen zoals estafette, hemel en aarde, imitatierace, verover de achtergrens.

#### **3 Turnen**

- alle verworvenheden van de vorige jaren worden in complexe samenhangen geoefend.
- diverse toestelsprongen zoals kattensprong, tijgersprong
- de basis van hulpverlening
- touwklimmen en -zwaaien

#### **4 Dans**

- voorzetting van vijfde klas in aansluiting met het jaarklasthema.

#### **5 Atletiek**

- verder zetten van vorig jaar
- kogelstoten, Grieks-Romeins worstelen, schaarsprong, hoogspringen, verspringen, lopen

#### **6 Spelsporten**

- zwemmen

#### **Uitbreiding**

Turnen: acrogym

- onder meer voortzetting van de piramide

Spelsporten

- schaatsen, badminton, kajak, klimmen, hockey

Atletiek

- speerwerpen, discuswerpen

Euritmie

- vormen, ook in spiegelbeeld
- de ‘voortlopende achtvorm’, op het ritme: vv- uitgevoerd
- de grondvormen die tot nu toe aangeleerd werden: driehoek, vierkant, vijfster, lemniscaat worden nu in het groot uitgevoerd en gemetamorfoseerd: o.a. driehoek, vierhoek, vijfhoek en vijfster, ‘Heitere Schleife’, de zesster, de driehoeksverschuiving (centraal gericht)
- oefeningen in achterwaarts stappen en lopen ook in een snel ritme, bijvoorbeeld: ‘Heitere Auftakt’
- de grondvorm van het eigen lichaam(skelet) wordt krachtig geoefend in de staafoefeningen:
  - de zevendelige, de twaalfdelige, de spiraal
  - springoefeningen worden verdergezet met onder meer de kievitssprong (zijwaarts of voorwaarts)
  - bewegingsvormen op muziek (o.m. tooneuritmie) uitdrukking van vooral de octaaf in gebaar en beweging zoals:
    - de toonladders (grote tert)
    - alle intervallen met octaaf in het bijzonder
    - toonhoogte
    - ritmes naklappen, nastappen, naspringen.
    - tweestemmige muziek uitbeelden, canon.

### 3.5 Pedagogisch-didactische leidraad

#### 3.5.1 *Eerste klas*

Kringspelen en reidansen komen tegemoet aan de bewegings- en nabootsingsdrang van de kinderen. Door middel van dit speeltunen worden de bewegingen geharmoniseerd en wordt het sociaal gevoel van de kinderen ontwikkeld.

Er wordt begonnen met bewegingsspelen die de kinderen laten bewegen door zingen en muziek. De voorkeur gaat uit naar spelen die een gevoel van geborgenheid en opgenomen-zijn in het geheel verschaffen. De sprookjesstemming overheerst, omdat hierin de fantasie van het kind sterk wordt aangesproken.

Een verdere ontwikkeling bereikt men door de spelen waarbij één kind zich uit het geheel losmaakt en centraal komt te staan. Hier wordt een bijzonder appèl op zijn zelfstandigheid gedaan.

Een derde reeks spelen kenmerkt zich doordat er steeds een relatie wordt gelegd, een verbinding tussen deze en gene zijde. Karakteristiek voor deze spelen is dat twee rijen zich steeds naderen, de overkant speelt een belangrijke rol. Uiteraard zijn er ook mengvormen en variaties mogelijk, belangrijk is dat de spelen ritmisch verlopen, dat ze de zintuigen activeren (de tastzin, de evenwichtszin, de bewegingszin en de levenszin) en dat ze geen winnaar of verliezer kennen maar een actief, handig, opmerkzaam deelnemen verlangen.

In de euritmie fungeert de muziek als begeleiding: ze creëert mee de stemming en is een dankbaar gegeven om het lopen op verschillende manieren te oefenen: reuzen, dwergen, paardjes, enz...

### **3.5.2 Tweede klas**

De spelvorm die het meest naar voren komt is het vraag-en-antwoordspel. Het muzikale wijkt nu voor het gesproken woord, dat nog welk gekenmerkt wordt door een duidelijk ritme of rijm.

Leergebied overschrijdend correspondeert dit motief met de fabel waar het dualiteitsprincipe in tweegesprekken tot uiting komt. Hierdoor wordt een gevoel voor menselijke verhoudingen aangelegd.

Als tikspel lijken deze spelen sterk op elkaar. Het kind beleeft echter door de wisselende thematiek in het spel innerlijk de spanning tussen de verschillende zielenhoudingen. De zichtbare zich nauwelijks wijzigende motorische activiteit staat garant voor een gedegen inoefening van allerlei basisbewegingen, de wisselende psychische beleving ervan zorgt ervoor dat dit oefenproces steeds opnieuw met enthousiasme wordt uitgevoerd.

### **3.5.3 Derde klas**

Ook hier blijven de spelen belangrijk. Gezocht wordt naar motieven die in spelvorm het kind zelfstandiger maken. Het hele spel blijft nog doortrokken van de fantasie. Het kind neemt echter al vaag waar dat het niet allemaal vanzelf gaat en dat er initiatiefkracht nodig is.

Voor de gymnastiekoefeningen worden thema's uit de heemkunde genomen, het vak dat nu centraal staat in de belevingswereld van het kind. Men gaat uit van de 'wij'-stemming zoals de kinderen deze in de vertelstof uit het Oud Testament beleven.

Het hindernis turnen is erop gericht dat het kind zich kan meten met zijn omgeving en daarin een plaats vindt. Het fantasie-element speelt nog steeds een elementaire rol: het wandrek is een steile bergwand, enz.

Vooraf in de euritmie sluit het bewegingsthema aan bij de jaarklasthematiek of bij leerstofinhouden van andere vakken. Teksten uit het Oude Testament, de heemkunde, ... begeleiden de bewegingen (leergebied overschrijdend: beklijven en beter begrip van de leerstof; eenzelfde inhoud wordt in een andere context behandeld).

De kwaliteiten van de klanken kunnen in een nog ruimer verband gebracht worden, zoals met de elementen vuur, aarde, water en lucht. Het kind leert aanvoelen of een klank meer luchtig of vloeiend is, meer een blaas- of stootkarakter heeft enz. (cf. taal). Belangrijk bij de keuze van de teksten is de innerlijke taalschoonheid en de brede waaier van stemmingen die weergegeven worden.

### **3.5.4 Vierde klas**

Op deze leeftijd worden de kinderen veel zelfbewuster. De 'wij'-stemming wordt nu verlaten en de kinderen worden geholpen om tot een beleving van 'ik-en-de-groep' en 'ik-en-de-omgeving' te komen. Dit is een gevoel dat ook in vele sagen in de Germaanse mythologie leeft en waarbij het bewegingsopvoeding kan aansluiten.

Vanaf nu gaat het balspel een belangrijke plaats innemen. Door het spel beleeft het kind dat wat ieder kind afzonderlijk doet, zijn werking heeft binnen de groep. Het doel is samenspel.

De gymnastiekoefeningen gaan nu van het 'ik' uit. Het turnen staat in het teken van de draaiende beweging. Het toestel turnen wordt zo verdergezet dat ze een uitdaging voor het kind betekenen. Vooral in de euritmie kan het thema dat de aanleiding vormt tot de bewegingen, aansluiten bij het leerstofinhouden van de andere vakken: teksten uit de Germaanse, Noorse of Keltische mythologie, de dierkunde, enz. begeleiden de bewegingen (cf. leergebied overschrijdend, beklijven en beter begrip van de leerstof, eenzelfde inhoud wordt in een andere context behandeld).

### **3.5.5 Vijfde klas**

Spel en spelsport krijgen nu een vorm waarin niet enkel de beleving maar ook het verstandelijk denken zich met het bewegen gaat verbinden. Hiermee wordt aangesloten bij de stemming van de Griekse geschiedenis en de oorspronkelijke Olympische spelen.

Bevrijdingsspelen waarbij als groep een rolverdeling van aanvallers en verdedigers wordt gemaakt sluiten aan bij de belevingswereld van de 11-jarigen. In de balspelen worden die teamspelen gezocht die het samenspel bevorderen.

In de zgn. spelsporten worden wel punten gescoord, de spelregels worden nog aangepast aan de beleving, aan het kunnen en de sociale structuur van de groep. In de gymnastiek komt men nu tot de oefeningen waarin het om een ritmische afwisseling gaat tussen lichtheid en zwaarte: een gevecht met de zwaartekracht. Ook bij het toestel turnen beweegt men zich bij elke sprong tussen deze polariteiten.

Het thema dat de aanleiding vormt tot de bewegingen, sluit aan bij het jaarklasthema en leerstofinhouden van de andere leergebieden:

- de bewegingen worden uitgevoerd op gedichten.
- aansluitend bij de vertelstof wordt er bewogen op teksten uit de oude culturen zoals spreuken of verzen uit het oude Indië, Perzië en Egypte; uit de Griekse cultuur. Men kan ook een anderstalig gedicht gebruiken. (cf. leergebied overschrijdend, beklijven en beter begrip van de leerstof)

### **3.5.6 Zesde klas**

De vakken geometrie en Romeinse geschiedenis geven ook het vak lichamelijke opvoeding een nieuw accent. In de gymnastiek worden de oefeningen gebaseerd op driehoekige en

vierkante vormen. In het toestel turnen wordt nu werkelijk geoefend, wat tegemoet komt aan een innerlijke behoefte alles juist te doen. De spelregels worden nu strikt nageleefd, wat nauw aansluit bij de rechtsbeleving in de Romeinse geschiedenis.

In de euritmie sluit het thema dat de aanleiding vormt tot de bewegingen aan bij het leidmotief en leerstofinhouden van de andere vakken. Men beweegt op gedichten en muziek die het element van het gesprek tot uiting brengen:

- vraag en antwoord, tweestemmigheid (cf. taal, muziek)
- teksten over Rome (cf. taal, vertelstof)
- gedichten over sterren en mineralen (cf. W.O.)

### 3.6 Minimale materiële vereisten

Matten, touwen, banken, bok, plint, ballen, kegels, koperen staven, houten/ koperen bollen.

### 3.7 Bibliografie

#### Acrogym

FODERO, J.M. en FURBLUR, E.E., Creating gymnastic pyramids and balances, Leisure Press, Champaign, 1989.

#### Bothmergymnastiek en turnen

Fritz Graf von Bothmer, Gymnastische Erziehung, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1981.

NIETZOLD, J., Geistige Strukturen sinnvollen Turnens. Grundlagen praktischer Turnarbeit.

Eine Wesenskunde, J.C.H.Mellinger Verlag Stuttgart, 1978.

#### Spelen en sportspelen

HAREN, van W. en KISCHNIK, R., Het grote spelenboek. Kringspelen, zangspelen en bewegingsspelen voor kinderen van 4 tot 18 jaar, Christofoor, Zeist, 1990.

KISCHNICK, R., Was die Kinder spielen. Bewegungsspiele für die Schuljugend. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1960.

KISCHNICK, R., Games, Gymnastics, Sport in Child Development, R.S. Press, London, 1979.

#### Euritmie

ARDT, S.e.a., Erziehung durch Eurythmie. Anregungen für Unterrichtende, Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart, 1982.

FROBÔSE, E., Rudolf Steiner über eurythmische Kunst, DuMont, Köln, 1983.

HORNY, I., Eurythmie. Die heilende Bewegungskunst, in Merkblätter zur Gesundheitspflege im persönlichen und sozialen Leben, Verein für ein erweitertes Heilwesen e.V., Bad Liebenzell, 1982

KIMPGLER, D. en RICHARDS, D.H., Bewegendes Menschsein. Die Kunst der Eurythmie, (Die Anthroposophie als Alternative, dl.6), Gauke, München, 1988.

MEULEN, J.van der en OTTE, W., Bezielde bewegen. Wat is euritmie, Vrij Geestesleven, Zeist, 1992.

MUNNIKS, R., Eurythmie. Vernieuwing in de danskunst, Vrij Geestesleven, Zeist, 1979.

PARR, T., Eurythmie. Rudolf Steiners Bühnenkunst. Eine Dissertation Universität Erlangen-Nürnberg 1992, Phil.-Anthr. Verlag am Goetheanum, Dornach, 1993.

REIPERT, H., Wege zur einer neuen Sprachwissenschaft. Eine phänomenologische Studie auf der Grundlage der Anthroposophie und insbesondere der Eurythmie, Pforte, Basel, 1980.

SCHIMMEL, H., Der Tanz im Wandel der Zeiten und die neue Kunst der Eurythmie, Selbstverlag, Hannover, 1990.

SUTTER-SÛTTERLEIN, Bibliographie der Veröffentlichungen zur Heileurythmie 1920-1989, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1989.

## **Leergebied Muzische vorming**



# 1. Menskundige, pedagogische en onderwijskundige opvattingen

## 1.1 Situering

In de R. Steinerpedagogie beklemtoont men het leren kennen, leren beleven en leren omgaan met de eigenwaarde en wetmatigheden van klank en ritme, kleur, lijn en vorm die in elk kunstzinnig proces aanwezig zijn. De R. Steinerpedagogie gaat in Muzische vorming niet uit van het louter functioneel aspect van kunst: bijv. kunst als een soort vervangingsmiddel voor taal. Communicatie of zelfexpressie in de zin van zich uitdrukken door middel van eigen bedachte tekens (in kleur, vorm, beweging, klank en ritme) zijn geen hoofddoelstellingen in de R. Steinerpedagogie. Hiermee wordt niet ontkend dat kunst met bepaalde doelen geconcipeerd en gebruikt kan worden en dat deze vorm van muzisch handelen in onze maatschappij steeds meer beoefend wordt. Deze benaderingswijze sluit echter niet aan bij de visie van de R. Steinerpedagogie.

De R. Steinerpedagogie kiest ervoor om het kind via zijn handelen en zijn gevoelsleven kennis te laten maken en zich te laten verbinden met één of meer basiselementen van een muzische activiteit: klank en ritme, kleur, lijn en vorm.

Deze bezitten een eigen inhoud, eigen wetmatigheden, een eigen waarde en intrinsieke kwaliteit en worden niet in hoofdzaak gehanteerd als verwijzing naar of vertaling van ideeën of indrukken. In deze leeftijdsfase gaat het dus niet om het leren interpreteren of het weloverwogen leren uitdrukken van persoonlijke ervaringen of ideeën in een artistieke taal.

Het resultaat dat het kind via kunstzinnige activiteiten tot stand brengt, biedt de opvoeder op een heel ander vlak een beeld van wat er in het kind omgaat. Muzische handelen houdt voor het kind steeds de mogelijkheid in om spontaan (niet louter bewustzijnsmatig-intellectueel) op tal van manieren uitdrukking te verlenen aan wat er in hem leeft. In het tweede punt 'Visie op kunst en mens' wordt deze opvatting verder verduidelijkt.

Omdat men het daadwerkelijk doorleven van het proces zelf als vormend element sterk beklemtoont, komen de kennis, het leren interpreteren en kritisch evalueren van specifieke eindproducten uit de leefwereld, als uitgangspunt niet in aanmerking (bepaalde kunstwerken of beeld- en klankinformatie uit de audiovisuele media).

In de basisschool leert het kind zich eerst verbinden met de verschillende muzische processen, in beeld, muziek, taal en beweging. Hierbij streeft men binnen elke discipline een evenwichtige betrokkenheid na tussen de motoriek, het gevoelsleven en het denken. Ook dit streven beïnvloedt de keuze van de leerinhouden. Technieken of disciplines die een eenzijdige passiviteit van de motoriek, het gevoel of het denken veroorzaken worden in deze leeftijdsfase vermeden. Dit ervarings- en verbindingsproces wordt gedurende de eerste twee jaren van het middelbaar onderwijs vervolledigd. Op basis van dit ervaringsgeheel wordt in de latere jaren van het middelbaar onderwijs, naast de praktische beoefening van de verschillende disciplines, overgegaan naar de oordeelsvorming. Men bespreekt daar achtereenvolgens de evolutie en de esthetische kwaliteiten van de beeldende kunsten, de taal, de muziek en de architectuur.

De ontwikkeling van het esthetisch gevoel heeft niet enkel betrekking op 'Kunst'. Het esthetisch gevoel moet immers ook de kiem in zich dragen voor schoonheidsbeleving op andere terreinen. Of men hierin slaagt, wordt mee bepaald door de kwaliteit van het kunstzinnig proces: de manier waarop er wordt omgegaan met de basiselementen van elk scheppend proces.

In het muzisch handelen streeft men steeds een evenwichtige wisselwerking tussen impressie en expressie na. Kwaliteiten en wetmatigheden eigen aan klank en ritme, kleur, lijn en vorm treden in interactie met de persoonlijkheid die ermee geconfronteerd wordt. Er ontstaat als het ware een pendelbeweging tussen meer beschouwende waarnemingsmomenten en actieve inbreng zodat iets nieuws kan ontstaan. Hetzij als 'kunst'werk, hetzij als ontwikkelingsmoment in de mens zelf.

In zekere zin beschouwt men elk ontwikkelingsproces, dus ook dat van kind tot volwassene als een muzisch (creatief-scheppend) proces. Elke mens werkt met de eigenschappen die hij bezit, wat hij nog aan mogelijkheden in zich draagt en vormt deze om tot iets nieuws. Om dit vooral innerlijk geleide ontwikkelingsproces te stimuleren, geeft men het kind de gelegenheid om deze processen ook daadwerkelijk handelend te beoefenen. Door muzische vorming wil men op die manier inspelen op het muzische (creatief-scheppende) element dat in elk werkelijkheidsaspect en in elk menselijk handelen aanwezig is en dat zich uitdrukt door middel van bovengenoemde elementen.

Muzische vorming speelt dus niet enkel een rol op het gebied van kennis, vaardigheden en attitudes met betrekking tot 'het kunstzinnige in de wereld'. Zij wil bijdragen tot de vorming van het vermogen om zich creatief-scheppend verder te ontwikkelen.

## 1.2 Visie op kunst en mens

Evenals vele moderne kunstenaars<sup>83</sup> betreurde Steiner<sup>84</sup> dat de esthetici van zijn tijd het zelfstandig belang van de kunst niet erkenden.

In de visie van R. Steiner houdt de behoefte van de mens aan kunst zowel verband met zijn houding tegenover de zintuiglijke wereld als met zijn bewustzijnsevolutie. Het ene is de veruiterlijking van het andere.

Een eerste element hierin is de wijze waarop de mens de wereld ervaart. Tussen de waarnemingswereld en de ideeënwereld - zoals die bijvoorbeeld in de wetenschap verschijnt - scheidt de mens als het ware een middengebied, waarin hij niet onderworpen is aan de logische noodzaak van de natuurwetten, maar waar hij zijn vrijheid kan beleven.

Het tweede aspect situeert zich niet op het gebied van de zintuiglijke waarneming maar in de recente psychische ontwikkeling van de mens<sup>85</sup>. Deze heeft bepaalde lagen uit het onderbewustzijn, die een sterke tendens naar het visionaire in zich dragen, meer naar de

oppervlakte van het bewustzijn gebracht. Vanuit die 'beelddrang' en als tegenwicht, komen kunstuitingen die als expressionistisch<sup>86</sup> gekarakteriseerd worden, voort.

Kunst is dus noch nabootsing van de realiteit, noch illustratie van een idee, maar streeft ernaar om een objectieve werkelijkheid op een nieuwe wijze te laten ontstaan. Niet wat is, maar wat kan zijn is de basis van de kunst; niet het werkelijke, maar het mogelijke wordt opgeroepen. Kunst draagt naast het beeld van wat reeds geworden is steeds een toekomstperspectief in zich.

Om een verdere ontwikkeling mogelijk te maken dient men zowel de waarneming van de werkelijkheid te oefenen als de innerlijke waarneming van wat in het onderbewuste leeft.

De ontwikkeling van de mens en die van de kunst vormen echter niet enkel in historisch perspectief een eenheid. Elke discipline en techniek oefent zijn specifieke werking uit op de ontwikkeling van het individu. Ook dit verband vormt een uitgangspunt voor de muzische vorming van het kind.

Ter illustratie willen we hier wijzen op het onderscheid tussen het gebruik van bijvoorbeeld lijn en kleur. In de kunstwetenschap worden zij beschouwd als polaire gegevens met elk hun specifieke werking. Ook op de ontwikkeling van het kind oefenen zij elk hun eigen invloed uit. Daarom worden zij als het ware apart behandeld; het schilderen wordt opgebouwd vanuit de kleurbeleving, het vormtekenen 'neemt een lijn mee uit wandelen'. Het spreekt vanzelf dat de wederzijdse beïnvloeding - zoals uit de kleur een vorm laten ontstaan - ook aan bod komt. Vooral in het tekenen kan elk kind zelfstandig vorm en kleur samen gebruiken. Bij boetseren en handvaardigheid komen lijn, vorm en kleur in hun ruimtelijke werking aan bod.

Ook in de muziek vinden we gelijkaardige voorbeelden. Maat, ritme en melodie werken respectievelijk als structurerend en verbindend principe. Actief musiceren, actieve ervaring met de oorspronkelijke elementen waaruit muziek is opgebouwd, werkt daardoor algemeen vormend.

Aansluitend bij de belevingswereld ligt de klemtoon op beleven door doen.

### **1.2.1 De plaats van de media in deze benadering<sup>87</sup>**

Voor de Muzische vorming kiest men in de R. Steinerpedagogie voor een directe omgang met klank en ritme, kleur, lijn en vorm, met voor het kind inzichtelijke werktuigen en materialen. De vraag rijst dan ook, welke plaats de media in deze benadering hebben. In dit beknopte bestek kan men slechts wijzen op enkele karakteristieke kenmerken van audiovisuele technieken, eigen aan de media en welke invloed ze hebben op de mens en op het kind in het bijzonder. Aan de hand van het hieronder uitgewerkte voorbeeld van beeldsynthese bij video en televisie wordt duidelijk waarom hier geen doelstellingen, leerinhouden of eindtermen voor het hanteren van audiovisuele apparatuur geformuleerd worden.

De techniek waarop deze media zijn gebaseerd, beïnvloedt de menselijke fysiologie en psyche op een specifieke wijze. Een van de eigenschappen van het beeldscherm is het

oplichten van verschillende punten, aan een uitzonderlijk hoge snelheid en met verschillende intensiteit. Op geen enkel moment is er een volledig beeld op het scherm aanwezig. Omdat het netvlies van de mens veel te traag is om een lichtpunt te volgen dat in 1/30 seconde een half miljoen beeldpunten door raast en dan weer opnieuw begint, ontstaat het beeld pas in het oog van de kijker. Hierdoor heeft men niet enkel de indruk dat men deze beelden innerlijk beleeft, maar men kent ze in zekere zin een werkelijkheidswaarde toe. Ook al weet men dat wat men ziet slechts een beeld is, in het gevoelsleven blijft de indruk achter dat wat men gezien heeft realiteit is. Ofwel vervalt men in de tegenovergestelde mening, namelijk dat alles wat men op het beeldscherm ziet illusie is.

De wilsactiviteit, gevoelsbasis en bewustzijnsgraad die nodig zijn om op het juiste moment voldoende afstand te kunnen nemen van beeld- en klankindrukken die met deze technieken tot stand komen, verwerft een kind slechts geleidelijk na zijn 14 de levensjaar.

Daarnaast is er in de mens zelf de hoger beschreven 'beelddrang' waarop ook de mediawereld inspeelt. Ondanks een overweldigend aanbod aan beelden en informatie veroorzaken de gebruikte technieken een verregaande psychomotorische passiviteit. Het volstrekt monotoon heen en weer flitsen van het lichtpunt op het beeldscherm veroorzaakt bij de mens een toestand van ontspanning. Hoewel men wakker blijft, vervalt men in een bewustzijnstoestand die een sterke verwantschap vertoont met de slaap. Er treedt een op E.E.G.<sup>88</sup> duidelijk waarneembare, met de slaaptoestand verwante bewustzijnsvermindering op.

In de R. Steinerpedagogie kiest men ervoor om de opname en verwerking van informatie, ook beeldinformatie, in een actieve en evenwichtige psychomotorische situatie te laten verlopen.

Ook in de klankoverdrachtstechnieken, in digitale techniek en dergelijke, vindt men vervreemdende tendensen terug. In dit bestek kan slechts gewezen worden op enkele karakteristieken eigen aan mediatechnieken, die de door de R. Steinerpedagogie nagestreefde ontwikkeling van het kind niet ondersteunen.

Het blijft evenwel een feit dat het onderwijs een antwoord moet bieden zowel op de behoeften die ontstaan vanuit de innerlijke evolutie van de mens, waaronder de behoefte aan beelden, en de invloeden die zich op dit gebied vanuit de maatschappij en de techniek doen gelden. In de R. Steinerpedagogie gebeurt dit niet door media tot leerinhoud te maken en het kind aan de hand daarvan een kritische houding bij te brengen tegenover deze media. Eerder wil men een alternatief bieden door het kind de gelegenheid te bieden om met behulp van zijn scheppende fantasie eigen innerlijke beelden op te bouwen. Tegenover de passieve beeldconsumptie tracht men de innerlijke voorstellingsactiviteit te ontwikkelen.

Op het vlak van het denken biedt de vertelstof hiervoor kansen. Overeenkomstig de leeftijdsfase krijgt het kind inhouden aangeboden die aansluiten bij zijn gevoelswereld. Op deze basis worden telkens nieuwe identificatiemomenten gecreëerd. Elk individueel kind bouwt doorheen zijn gehele evolutie door middel van zijn fantasie eigen innerlijke beelden op, aangepast aan zijn persoonlijke behoeften.<sup>89</sup>

Het kind krijgt ook op het vlak van de wilsactiviteit en de motoriek ondersteuning. De technieken worden gekozen omwille van de overeenstemming van handelingsverloop en harmoniserende invloed op de overige psychische en fysiologische processen. Men tracht het doelgericht, door eigen innerlijke activiteit geleid bewegingsverloop op te wekken. Daarom kiest men binnen de R. Steinerpedagogie voor een directe omgang met klank en ritme, kleur, lijn en vorm, door middel van voor het kind inzichtelijke werktuigen en materialen. Ook hier is het duidelijk dat het hanteren van audiovisuele apparatuur binnen dit kader geen leerinhoud, ontwikkelingsdoel of eindterm kan zijn.

### **1.3 Pedagogische consequenties**

In Muzische vorming staat de ontwikkeling van het kleur-, klank-, ritme- en vormgevoel centraal. Het waarnemen hiervan heeft zowel te maken met elementen van de werkelijkheid (visueel, auditief, tactiel en motorisch) als met wat hieraan wordt beleefd: de esthetische ervaring. Het uitgangspunt is dat die esthetische ervaring niet slechts een subjectief verschijnsel is. Er is meer: het beleven van de esthetische aspecten van de objectieve werkelijkheid betekent een wezenlijke verdieping van het inzicht in de realiteit. Enerzijds biedt men het kind de mogelijkheid om vorm en kleur los van concrete voorwerpen te beleven, door Muzische vorming ook in aparte disciplines aan te bieden: schilderen, vormtekenen, boetseren enzovoort. Anderzijds wordt het kunstzinnige handelen in de andere leergebieden geïntegreerd (zowel methodisch als thematisch). Het gaat hierbij niet in de eerste plaats om illustratieve waarde of kritische beschouwingen, maar om de versterking van het waarnemingsvermogen en het belevingsvermogen. Door bijvoorbeeld te schilderen, laat men vanuit de kleurbeleving een plant ontstaan die in plantkunde werd besproken. Vanuit het vormgevoel wordt een dier geboetseerd dat in dierkunde werd besproken. Men wil het kind de specifieke schoonheid en zijnswijze van elk aspect van de realiteit laten beleven, laten zien dat een dier op een andere wijze mooi is dan een gebouw of een meetkundige figuur.

In zijn fasering richt het leerplan, en dus ook de ontwikkelingsdoelen en eindtermen, zich naar de ontwikkelingsfasen van het kind en naar de chronologie van de mensheidsontwikkeling. Hierbij wordt telkens rekening gehouden met de klassikaal bereikte rijpheid. Tevens wil het onderricht een tegenwicht bieden voor cultuurfenomenen die op passieve beleving gericht zijn. Daarom kent men in de Rudolf Steinerscholen aan het cognitieve aspect van Muzische vorming (het op kennis gebaseerde kritisch oordelen) een andere plaats toe. De opbouw van de cognitieve elementen verloopt namelijk in samenhang met de gehele ontwikkeling over de gehele schoolloopbaan.

## 2. Kleuteronderwijs

### 2.1 Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep

De grote drijvende kracht die een eigen innerlijk gevoelsleven doet ontstaan en verder ontwikkelt, is de scheppende fantasie. In het kinderleven<sup>90</sup> breekt deze na het derde jaar door. Het kind sluit de 'voelende ziel' min of meer af van de 'buitenwereld' en vormt een eigen 'binnenwereld'. Een levendige gevoelsbeweging ontstaat die zich onafhankelijk maakt van de directe aanleiding uit de buitenwereld.

Kunstzinnige vorming ondersteunt de opbouw van een zelfstandig gevoelsleven. Het kind leert zijn gevoelsleven richten op een gebied waar geestelijke normen gelden zodat het zich kan losmaken van de nog sterke binding aan de lichaamsfuncties - ook wel begeertelevens genoemd.

Ook hier krijgt het proces de centrale plaats. Het jonge kind geeft tekenend, schilderend, musicerend zijn individuele ontwikkeling weer. In dit perspectief wordt het resultaat geïnterpreteerd als beeld van de ontwikkeling van het kind en niet als 'kunstwerk'.

### 2.2 Algemene doelstellingen

Muzische vorming biedt het jonge kind de gelegenheid zijn ontwikkeling uit te drukken. In de wijze waarop het kind omgaat met de gevormde beweging, ritme, melodie, lijn, kleur en vorm toont het in de eerste plaats zijn individuele ontwikkeling. Deze omvat de fysieke ontwikkeling, de gevoelsontwikkeling en de bewustzijnsontwikkeling. In de jarenlange praktijk- en onderzoekservaring binnen de R. Steinerpedagogie werden methodes ontwikkeld die de kinderen de mogelijkheid bieden om ongehinderd gestalte te geven aan wat onbewust in hen leeft. Deze benaderingswijze biedt een stevige basis om indien nodig stimulerend of zelfs therapeutisch in te grijpen.

Daarnaast stimuleert men die gebieden in het kind die op dat moment ontwikkeld dienen te worden. Daar de lichamelijke ontwikkeling in de kleuterleeftijd de gehele persoonlijkheidsontwikkeling domineert, ondersteunt muzische vorming de lichamelijke functies van het kind. Elk leerdomein draagt het zijne bij. Schilderen bijvoorbeeld werkt o.a. in op de ordening van de ademhaling (ontspanning primeert hier); in het domein beweging komt de groot-motorische beweging en het coördinatievermogen op de voorgrond; in muziek de wisselende dynamiek van de ademhaling. Ook aan de ontwikkeling van de zintuigfuncties<sup>91</sup> wordt de nodige zorg besteed: luisteren, kijken, ruiken, tastzin, bewegingszin, evenwichtszin...

In de omgang met kleur en lijnvoering ontwikkelt het kind een gevoel voor kleur en vorm. In het wisselspel van het waarnemen van wat er ontstaat en verder vorm geven, ontwikkelt de fantasie. Daardoor ontwikkelt het vermogen tot het opbouwen van een innerlijke voorstellingswereld vanuit de eigen individualiteit van elk kind.

Het kind leert zijn aandacht richten en zich verbinden met het gebeuren vanuit het enthousiasme voor de activiteit op zich. Interesse vanuit dit soort enthousiasme bevordert het concentratievermogen.

Daarbij aansluitend leert het kind zich, zonder competitiegeest en met respect voor het werk van anderen, verbinden met de activiteit. Aan het gevoel van eerbied en respect voor het materiaal wordt veel belang gehecht. Niet enkel omwille van de waarde van het materiaal op zich, maar ook omwille van het respect voor de natuur waaraan het onttrokken werd en voor de medemensen die het door hun werk mogelijk maken om met dit materiaal om te gaan.

Muziek, vooral het zingen, neemt in de sociale vorming van het kind een bijzondere plaats in: bijvoorbeeld door de ontwikkeling van het vermogen een toon over te nemen. Dit leerdomein wordt dan ook in elk leergebied aangewend als pedagogisch instrument.

## **2.3 Leerplandoelstellingen: ontwikkelingsdoelen**

### **2.3.1 *Samenvattend***

In zijn fasering richt het leerplan, en dus ook de ontwikkelingsdoelen, zich naar de ontwikkelingsfasen van het kind en naar de chronologie van de mensheidsontwikkeling. Hierbij wordt telkens rekening gehouden met de bereikte rijpheid. Tevens wil het onderricht een tegenwicht bieden voor cultuurfenomenen die op passieve beleving gericht zijn. Daarom kent men in de R. Steinerscholen, zeker in het kleuteronderwijs, aan het cognitieve aspect van Muzische vorming (het op kennis gebaseerde kritisch oordelen) een andere plaats toe. De opbouw van de cognitieve elementen verloopt namelijk in samenhang met de hele ontwikkeling over de gehele schoolloopbaan. Voor de kleuters is het actief leren omgaan met kleur, vorm, ritme, melodie, taal en beweging het belangrijkste.

Hoewel de verschillende aspecten van de esthetische ervaring in de praktijk geïntegreerd voorkomen, worden zij voor de duidelijkheid ondergebracht over de verschillende uitgangspunten, doelstellingen en inhouden. Wat de ontwikkelingsdoelen betreft bestaat het leergebied Muzische vorming uit vier domeinen: beeld, muziek, drama en beweging. De attitudes worden in een apart punt beschreven maar worden uiteraard geïntegreerd in de andere domeinen.

De kunstzinnige activiteiten die met taal verbonden zijn zoals toneelspel, recitatie en dergelijke, dienen in samenhang met het leergebied Taal gezien te worden; de kunstzinnige activiteiten die met lichaamsbeweging samenhangen met het leergebied Lichamelijke opvoeding.

### **2.3.2    Ontwikkelingsdoelen**

#### **1        Beeld**

De kleuters

- MV 1 kunnen actief omgaan met kleur en vorm, waardoor zij
- hun waarnemingsvermogen en geheugen versterken;
  - tot kleur- en vormbeleving komen;
  - de meest courante kleuren kunnen benoemen.
- MV 2 kunnen kleurgebruik en vormgeving op fantasierijke, zinvolle wijze integreren in hun belevings- en voorstellingswereld.
- MV 3 kunnen materiaalgevoeligheid en fijne vingermotoriek ontwikkelen door actief om te gaan en vertrouwd te raken met de kwaliteiten van een beperkt aantal materialen en technieken, o.a.
- papier, lijm, kleurkrijt, bijenwas, aquarelverf, penselen;
  - scheuren, lijmen, tekenen, boetseren, schilderen.
- MV 4 kunnen hen vertrouwde technieken en materialen op aangepaste wijze gebruiken.
- MV 5 brengen eerbied op voor de materialen.
- MV 6 kunnen vreugde, verwondering en voldoening beleven aan het muzische proces.
- MV 7 geven (onbewust) uiting aan hun individuele ontwikkeling, door middel van kleur, lijn en vormgeving.

#### **2        Muziek**

De kleuters

- MV 8 klanken, stilte en stemmingen ervaren, herkennen en op een fantasierijke, zinvolle wijze integreren in hun belevings- en voorstellingswereld. (zie ook WO 26: kunnen selectief, gericht luisteren door zich af te sluiten voor geluiden die niet van belang zijn voor het beluisterde)
- MV 9 eenvoudige liedjes zingen.
- MV 10 een toenemende ademhalingsbeheersing ontwikkelen.
- MV 11 vreugde en voldoening beleven aan het zingen en het bespelen van muziekinstrumenten

#### **3        Drama**

De kleuters

- MV 12 tonen handelend in een bewegings- of spelcontext dat zij hen bekende en vertrouwde mensen, dieren en planten op een fantasierijke, zinvolle wijze kunnen integreren in hun belevings- en voorstellingswereld. (zie ook WO 1.2)
- MV 13 tonen handelend in een bewegings- of spelcontext dat ze voorwerpen of op bepaalde voorwerpen gebaseerde handelingswijzen op een fantasierijke, zinvolle wijze kunnen integreren in hun belevings- en voorstellingswereld. (zie ook WO 1.6)
- MV 14 kunnen spontaan kleine stukjes uit een verhaal, vers of sprookje dramatiseren. (zie ook N16)
- MV 15 kunnen zich inleven in herkenbare rollen en situaties en vanuit de eigen verbeelding en beleving hierop inspelen. (zie ook N 17)



MV 16 ervaren dat er een verband bestaat tussen woord en gebaar of beweging. (zie ook N 23 en N24)

MV 17 genieten van voor hen bestemde verhalen, toneel, poppenspel.

#### **4 Beweging (zie ook LO 16 t.e.m. 20 en LO 29)**

De kleuters kunnen

MV 18 samen met de andere kleuters en de kleuteronderwijzer bewegingen uitvoeren op muziek.

MV 19 belangstelling tonen om het beweging inspirerend gegeven nauwkeurig te observeren en vanuit de nabootsing weer te geven.

MV 20 meedoen met bewegingen die tijdens het vertellen van een verhaal of het voordragen aan bod komen.

MV 21 tijdens het bewegen met de anderen rekening houden. MV 22 waargenomen klanken omzetten in beweging.

#### **5 Attitudes**

De kleuters

MV 23 genieten van vertrouwde activiteiten en handelingen en tonen belangstelling voor nieuwe dingen.

MV 24 beleven vreugde en voldoening aan muzische activiteiten.

MV 25 vertrouwen op hun expressiemogelijkheden en durven deze tonen. MV 26 kunnen respect betonen voor uitingen van leeftijdgenoten.

## **2.4 Leerinhouden**

### **1 Beeldende vorming**

#### **a. Tekenen**

Tekenen met waskrijt op papier. Door te tekenen geeft het kind uitdrukking aan de eigen innerlijke ontwikkeling. Tekenen is dus steeds vrij tekenen dat de evolutie van het kind zelf weergeeft (een 5- jarige tekent vanuit de kleurbeleving, een 6-jarige tekent een huis, bomen,...)<sup>92</sup>.

De kleuters geven (onbewust) uiting aan hun individuele ontwikkeling, door middel van kleur en lijn. Zij vertrouwen op hun expressiemogelijkheden en durven deze tonen

Ook het motorische element krijgt voldoende aandacht. Het kind ontwikkelt de fijne motoriek, volgens de ontwikkelingslijn: schouder, bovenarm, onderarm, pols, vingers; hierdoor wordt ook de basis voor het latere schrijven gelegd.

#### **b. Schilderen**

Aquareltechniek met een beperkt aantal kleuren, op papier (nat-in-nat). Schilderen is in de eerste plaats een ontmoeting met de wereld van de kleuren. Kleuren worden beschouwd als bemiddelaars voor stemmingen. Het omgaan met kleuren in hun eindeloze variaties en samenspel scheidt een rijke schakering aan belevingsmomenten en

uitdrukkingsmogelijkheden. Pas uit de contrastwerking of de harmonie van de kleurvlakken op het papier kunnen vormen ontstaan. Deze ontstaan dus vanuit de intrinsieke kwaliteit van elke kleur. Niet het resultaat maar het doen zelf, waaronder de specifieke bewegingsbeheersing en materiaalbeheersing, en de beleving staan centraal.

### **c. Boetseren met bijenwas**

Deze techniek is vooral gericht op het gebruik van de tastzin, bewegingszin, warmtezin en reukzin en het oefenen van de fijne (vinger)motoriek. Het kind doet ervaring op met ruimtelijke vormgeving.

### **d. Scheuren en plakken**

Het kind maakt kennis met de techniek van scheuren en lijmen. Deze techniek doet in hoge mate beroep op het ordenen en beheersen van het materiaal en de fijne (vinger)motoriek.

## **2 Muziek Zingen**

### **a. Zingen**

Zingen wordt opgevat als een vakoverschrijdend gebeuren: het is ingebed in het leven in de klas en begeleidt het dagverloop. Het tijdloos doorgaan van de melodiestroom met een zwevende, open klank zoals deze voorkomt in de kwintenstemmingsmuziek, liederen uit het traditioneel liedgoed of die op pentatonische muziek zijn gebaseerd, sluiten aan bij de belevingswereld van het jonge kind. Deze muziek is over de hele wereld te vinden bij volkeren, die nog iets van de oude natuurverbondenheid en tradities bewaard hebben. Enkele voorbeelden: een gezongen ochtendspreuk, kringspellied, ambachtslied bij de arbeidsspelen, springtouwliedjes, liedjes die een activiteit inleiden, - liedjes die de jaarfeesten begeleiden, een lied om de dag af te sluiten, ...

### **b. Maat, metrum en beweging**

Hoewel het melodische in de muziek het meest aanleunt bij de kleuterleeftijd, brengen maat en metrum een gevoel van vertrouwen. Zij bevestigen het kind in zijn wezen en versterken de vormende kracht van het kind (o.a. als basis voor het latere rekenen).

Tempo-verschillen kunnen zich voordoen in samenhang met de sfeer en de inhoud van het lied of de tekst: bijvoorbeeld, naargelang een kabouter of een reus aan het werk is, gaat het snel of langzaam.

Het vormgevoel in de muziek wordt aangebracht via de beweging: bijvoorbeeld kinderdansjes, traditionele kringspelletjes, zangspelletjes. Tekst, maat, melodie en bewegingen vertonen een organische samenhang: eventueel in een arbeids-, kring-, of bewegingsspel geïntegreerd: zaaien, maaien, dorsen, zagen, hameren...

Vooraf tweedelige maatsoorten zijn eigen aan de kleuterleeftijd: 2/4; 4/4; 6/8 (wiegelied). Bij de oudste kleuters kan men uitgaande van eenvoudige versjes het ritmisch gevoel al aanspreken.

### **c. Muziekinstrumenten**

In de kleuterklas zijn muziekinstrumenten aanwezig om het gevoel voor klankkleur te ontwikkelen. Ze worden bijvoorbeeld gebruikt bij een verhaal, een poppenspel of een lied; eventueel om te improviseren tijdens het vrij spel.

Het eigen lichamelijk slagwerk (handen en voeten) en eenvoudige slaginstrumenten uit natuurlijk materiaal kunnen het kleuterlied begeleiden: bijv. houten stokjes, kleppende steentjes, kokosnoot, schelpen, belletjes, trommeltje...

De begeleidingsvormen zijn eenvoudig naar maat, metrum en beweging.

### **3 Drama**

zie Leergebied Taal: Gedramatiseerde taalvormen, zie Leergebied Wereldoriëntatie: Vrij spel

### **4 Beweging**

zie Leergebied Lichamelijke opvoeding: Leerinhouden: Thematiek

## **2.5 Pedagogisch-didactische leidraad**

### **2.5.1 Beeld**

#### **a. Tekenen en schilderen**

De omgang met het materiaal geeft tal van aanleidingen om leergebied overschrijdend te werken. Door nabootsing leert het kind de kleuren juist benoemen, het opruimen en uitdelen van materiaal biedt tal van mogelijkheden om het kind tal van ordeningen te laten aanbrengen, naar vorm, kleur, aantal, enz. Hier werkt men op een geïntegreerde wijze aan Wiskundige initiatie: WI 1, WI 4, WI 6 - 10, WI 13, WI 16 – 29 en aan Taal, Lees- en schrijfvoorwaarden: N 22 – 24

#### **b. Boetseren met bijenwas**

Omdat deze techniek vooral de fijne (vinger)motoriek stimuleert, is zij bedoeld voor de oudere kleuters. Zie ook Wiskundige initiatie: WI 1, WI 4, WI 6 - 10, WI 13, WI 16 – 29 en Taal, Lees- en schrijfvoorwaarden: N 22 - 24

#### **c. Scheuren en plakken**

Omdat deze techniek vooral de fijne (vinger)motoriek stimuleert en beheersing van de motoriek verlangt, is zij bedoeld voor de oudere kleuters. Zie ook Wiskundige initiatie: WI 1, WI 4, WI 6 - 10, WI 13, WI 16 – 29 en Taal, Lees- en schrijfvoorwaarden: N 22 - 24

### **2.5.2 Muziek**

Maat, metrum en beweging schenken het kind een gevoel van vertrouwen. Zij versterken het vermogen tot vormgevingskracht van het kind. Zie ook Wiskundige initiatie: W 2 - 4, W 10 - 14, W 21

- W 23, W 25-29.

## 2.6 Minimale materiële vereisten

### 1. Beeldende activiteiten

Tekenen: krijtjes van bijenwas, kwaliteitspapier

Schilderen: aquarelverf, waterpotten, penselen, schilders planken, kwaliteitspapier, schilderschorten  
Boetseren: bijenwas in natuurlijke kleuren

Scheuren en plakken: papier, lijm

### 2. Muziek

Melodische instrumenten in kwintenstemming: bijvoorbeeld een kinderharpje, klokkenspel, klankstaven...

Klein slagwerk zoals triangel, trommeltje, belletjes, zelfgemaakte instrumenten: houten stokjes, kleppende steentjes, kokosnoot, schelpen, belletjes, trommeltje...

### 3. Drama

zie Leergebied Taal

### 4. Beweging

zie Leergebied Lichamelijke opvoeding

## 2.7 Bibliografie

GRADENWITZ, B., De gouden poort. Liedjes in kwintenstemming en pentatoniek voor, kinderen tot en met acht jaar, Christofoor, Zeist, 1990.

STEINER, R., De kleuren. Werking en karakter. grondbeginselen van een geesteswetenschappelijke kleurenleer als hulpmiddel bij het kunstzinnig scheppingsproces, Vrij Geestesleven, Zeist, 1991

STRAUS, M., De beeldende taal van het kleine kind. Beginstadia van de menselijke ontwikkeling. Met op de menskunde van Rudolf Steiner gebaseerde toelichtingen van Wolfgang Schad, Christofoor, Rotterdam, 1978.

SCHÖDER, A., Farbgeschichten. Pädagogisch-malerische Anregungen für Eltern, Erzieher und Therapeuten, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1984.

STÖCKLIN-MEIER, S., Een handvol natuur. Knutselen met natuurlijk materiaal, Intro, Nijkerk, 1981.

### 3. Lager onderwijs

#### 3.1 Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep

##### 3.1.1 *Beginsituatie*

Binnen het geheel van vaardigheden en kennis die het schoolrijpe kind bezit, zijn de volgende vaardigheden van belang voor het muziekonderricht:

- het kind is bereid om te luisteren, ook wanneer het zich in een grotere groep bevindt;
- het kind kan vanuit de nabootsing (vooral via auditieve waarneming) deelnemen aan de muzikale activiteiten;
- het kind kan vanuit de beweging meedoen met de muziek;
- het kind is bereid om mee te gaan in de groepsprocessen.

Voor kinderen die later bij de groep aansluiten, gelden dezelfde voorwaarden. Soms is extra ondersteuning nodig. De noodzaak, de mate en wijze van ondersteuning worden voor elk kind individueel onderzocht. De ervaring wijst uit dat het meestal gaat om:

- de beheersing van de fijne motoriek;
- de beheersing van de ademhaling;
- zich ontspannen en zich thuis voelen in de groep.

##### 3.1.2 *De betekenis van het leergebied voor de ontwikkeling van het kind*

Ook voor de zeven- tot veertienjarige staat het beoefenen en beleven van het kunstzinnige centraal. Door het schilderen, tekenen, musiceren en bewegen, ervaart het kind de verschillende aspecten van het muzische en de verschillende vormen waarin schoonheid zich in de wereld manifesteert.

Overeenkomstig het algemeen ontwikkelingsbeeld van deze leeftijdsfase worden klank en ritme, kleur, lijn en vorm meer gedifferentieerd behandeld.

De processen die zich afspelen tijdens het kunstzinnige handelen zijn het belangrijkste, het resultaat geeft een beeld van de doorlopen ontwikkeling.

Omstreeks het veertiende levensjaar wordt de ervaring en de beleving van het kunstzinnige verder ontwikkeld tot een esthetisch oordeel. De aanzet hiertoe werd reeds gegeven in de basisschool: in de wijze waarop men het kind het eigen werk en dat van de anderen leert waarnemen.

### 3.2 Algemene doelstellingen

De kinderen ervaren op actieve wijze de processen die het kunstzinnige handelen bepalen en leren er mee omgaan. Zij ontwikkelen daardoor een flexibel toepasbaar gevoel voor ritme, maat, melodie, beweging, lijn, kleur en vorm.

Muzische vorming betekent tevens ontwikkeling van een gericht waarnemingsvermogen, van fantasie en voorstellingsvermogen, vooral wat ruimtelijke oriëntatie en temporele ordening betreft.

Het denken waarbij het innerlijk voorstellen en waarnemen geobjectiveerd wordt zonder naar het louter intellectuele af te glijden wordt gestimuleerd.

Het vermogen om schoonheid in haar verschillende verschijningsvormen te beleven, schoolt een flexibel en gedifferentieerd inlevingsvermogen dat ook leergebied overschrijdend werkt. In het bijzonder wanneer dit vermogen via kunstzinnige beleving en eigen activiteit ontwikkelt, bezit het de mogelijkheid om zich te transponeren naar het sociale en persoonlijk vlak. Men ontwikkelt een reëel zelfbeeld, een gevoel voor wat mogelijk is en waar men grenzen bereikt.

Beeldende vorming in het bijzonder komt tegemoet aan de beeldbehoefte van het kind zonder in het louter figuratieve of in passieve beeldconsumptie te vervallen. Door het activeren van het eigen beeldend vermogen vanuit het innerlijk voorstellingsvermogen, streeft men ernaar om het kind een gevoel van onafhankelijkheid en zelfstandigheid tegenover de heersende beeldcultuur te laten ontwikkelen. Beeldende vorming en de jaarklasthematiek, in het Leergebied Taal geëxpliciteerd, verweven zich. De jaarklasthematiek garandeert een mee-evoluerende inhoud, beeldende vorming garandeert een aangepaste evolutie in de vormgeving.

Ook drama en beweging worden geïntegreerd in de leergebieden Taal en Lichamelijke opvoeding. Zij komen tegemoet aan de beeldbehoefte van het kind. Zij volgen een gelijkaardige evolutie als beeldende vorming en zijn eveneens verbonden met de jaarklasthematiek.

Muzische vorming richt zich op de vorming van de totale persoonlijkheid. Zoals reeds eerder vermeld, gaat men uit van de opvatting dat het ontwikkelingsproces van de mens zelf een creatief- scheppend proces is. Muzische vorming wil het kind dit creatief scheppend proces daadwerkelijk laten ervaren. De benaderingswijze en keuze van de creatieve processen waarmee het kind actief leert omgaan, stimuleren rechtstreeks het ontwikkelingsvermogen van het kind als hele persoon. Hoewel inhouden en vaardigheden uit de andere leergebieden soms niet direct herkenbaar aanwezig zijn, versterkt muzische vorming het 'zich kunnen ontwikkelen', 'kunnen leren' op elk gebied.

Zie: LL 1, LL 4 - 5, LL 7\* - 14\* en SV 1 - 3\*, SV 5 - 12, SV 13\* - 16.

Daarnaast knoopt muzische vorming ook op meer herkenbare wijze aan bij de verschillende leergebieden bijvoorbeeld door aan te sluiten bij het thema uit een ander leergebied.

Beeld: schilderen, boetseren, handvaardigheid: N 8\*, WO 1, WO 4, WO 7- WO 11\*, WO 12, WO 17\*, WO 18 -19, WO 24, WO 51, WO 60\*, WO 69, WO 73, WO 82\*, WO 83\*, W 41, W 47  
 Beeld: vormtekenen: W 42 - 47, W 54\* Drama: N 28\*, N 22\*, N 27  
 Beweging: LO 3\* - 8, LO 17, LO 25 - 28, LO 31, LO 33, LO 34 - 43\*, LO 45\* - 53, N 27

### 3.3 Leerplandoelstellingen: eindtermen

#### 3.3.1 *Situering*

In zijn fasering richt het leerplan, en dus ook de eindtermen, zich naar de ontwikkelingsfasen van het kind en naar de chronologie van de mensheidsontwikkeling. Hierbij wordt telkens rekening gehouden met de klassikaal bereikte rijpheid. Tevens wil het onderricht een tegenwicht bieden voor cultuurfenomenen die op louter passieve beleving gericht zijn. Men kent in de Rudolf Steinerscholen aan het cognitieve aspect van Muzische vorming (het op kennis gebaseerde kritisch oordelen) een andere plaats toe. De opbouw van de cognitieve elementen verloopt namelijk in samenhang met de hele ontwikkeling over de gehele schoolloopbaan.

In hun finaliteit behoren vermogens als ‘oordelen’ en ‘kritisch oordelen’ tot de wereld van de volwassenen. In de R. Steinerpedagogie gaat men ervan uit dat ook het vermogen tot zelfstandig, kritisch oordelen<sup>93</sup> geleidelijk en via vele tussenstadia tot rijping komt. De volledige uitrijping van elke tussenstap vormt de voedingsbodem voor de volgende. Wanneer er verder in dit leerplan in verband met de leerlingen gesproken wordt over ‘oordelen’, ‘kritisch oordelen’ enzovoort, dan hanteert men deze termen binnen een bepaald kader<sup>94</sup>. Oordelen en kritisch oordelen krijgen hun invulling vanuit het ontwikkelings- en rijpingsniveau van de betreffende leeftijdsfase. Zij worden opgevat als tussenstadia in de oordeelsvorming die voorafgaan aan het zelfstandige oordeelsvermogen dat het kind als volwassene zal bezitten. Dit geldt in het bijzonder voor de eindtermen: MV 10\*, MV 10bis, MV 26\*, MV 36\*, MV 36bis en MV 44\*.

Wie twaalfjarige kinderen gadeslaat, zal merken dat het bij deze ontwakende oordeelsvorming niet gaat om een abstract oordeelsvermogen maar in de eerste plaats om een door gevoelens en affecten gestuurd ‘esthetisch oordelen’: iets is goed of slecht, mooi of lelijk, stom of leuk,... Dat is het gebied waarin intensief geoordeeld wordt. De kwaliteit van deze oordelen steunt op een doeltreffend gebruik van de zintuigen, op de kwaliteit van de waarneming en op de rijkdom van de gevoelswereld. Deze vermogens werden intensief geoefend in de voorafgaande jaren.

Het oordeelsvermogen dient nu verder geleid te worden in zijn ontwikkeling en wel onder de vorm van ‘waarnemingsoordelen’, waarin het wezenlijke, dat wat in een begrip gevat kan worden, in een concreet gegeven kan herkend worden. Deze wijze van oordelen gebruikt men bijvoorbeeld bij het herkennen van grammaticale constructies in een zin.

Een volgende stap is de vorming van het ‘hypothetisch’ of ‘causaliteitsoordeel’. Waarbij het kind ervaart dat het zijn steeds turbulenter wordende gevoelsleven op bepaalde gebieden

kan terughouden en zelfs ten dienste kan stellen van zijn denken. Een eerste stap is het gerichte waarnemen. Hierbij moet het kind een aanzienlijke wilsinspanning leveren om deze 'objectief', los van eigen sympathie of antipathie te laten verlopen. Daarna moet het waarnemingsproces overgeheveld worden in het hypothetisch oordeel, waarin een uitspraak gedaan wordt over de noodzakelijke samenhang tussen bepaalde feiten: als... dan... .

Het gaat niet om nieuwe gedachten, het beeldgehalte van het denken is immers al ontwikkeld. Het kan weliswaar nog verrijkt worden maar zou geen nieuwe kwaliteit in het denken tevoorschijn roepen. Het gaat meer om een andere omgang met de aanwezige gedachten. Er ontstaat namelijk een nieuwe mogelijkheid van het overdenken en het tegen elkaar afwegen van denkbeelden. Dit komt overeen met een ritmisch proces van vasthouden en loslaten waarin een gedachte wordt opgenomen, onderzocht en weer terzijde geschoven, waarna hetzelfde gebeurt met een andere gedachte. Zo wordt in de afweging van beide het oordeel gevormd.

Het vermogen om tot abstractie te komen, wordt pas ten volle aangesproken in de hogere jaren van het secundair onderwijs. Hierin komt men tot een 'oordelend begrijpen' van veranderingen en evoluties van in wezen dezelfde verschijnselen. Hierin tracht men de dingen in hun causale samenhang met hun ontstaansgeschiedenis te begrijpen of vanuit een vergelijking: vanuit hun verschillend-zijn. De pedagogie is erop gericht de jongeren te ondersteunen bij deze vaak moeizame ontwikkeling. Hoewel de verschillende aspecten van de esthetische ervaring in de praktijk nauw met elkaar verweven zijn, worden zij omwille van de duidelijkheid over de verschillende uitgangspunten, doelstellingen en inhouden in verschillende domeinen en deelgebieden ondergebracht. Het leergebied Muzische vorming bestaat uit vier domeinen: beeldende vorming, muziek, drama en beweging. Beeldende vorming wordt voor de eindtermen naargelang de technieken opgedeeld in schilderen, vormtekenen, tekenen, boetseren en handvaardigheid. De attitudes voor worden in een apart punt beschreven maar worden uiteraard geïntegreerd in de andere domeinen.

De kunstzinnige activiteiten die met taal verbonden zijn zoals toneel, recitatie en dergelijke, dienen in samenhang met het leergebied Taal gezien te worden; de kunstzinnige activiteiten die met lichaamsbeweging samenhangen met het leergebied Lichamelijke opvoeding.

### **3.3.2 Eindtermen**

#### **1. Beeld**

##### **a. Schilderen**

De kinderen

MV 1 kunnen objectieve wetmatigheden uit de kleurenwereld toepassen en tonen dit doordat zij in aquareltechniek (schilderen met waterverf op nat papier, het zgn. nat-in-nat schilderen):

- kleuren zuiver naast elkaar kunnen schilderen;
- de kleurvlakken evenwichtig kunnen verdelen;
- kleurovergangen kunnen schilderen;



- kleuren over elkaar kunnen schilderen, zodat secundaire kleuren ontstaan;
  - met drie kleuren binnen elke kleur een nuanciering van intensiteit kunnen geven.
- MV 2 kunnen de kwaliteit van de kleuren beleven en herkennen en bezitten een gevoel voor de eigen taal van elke kleur:
- zij kunnen verschil in spanning, harmonie of disharmonie tussen kleuren ervaren en hanteren;
  - zij kunnen het kwalitatief onderscheid ervaren en hanteren tussen polaire, complementaire of naast elkaar liggende kleuren.
- MV 3 kunnen loskomen van stereotiepe vormen en patronen en leggen hierdoor de basis voor een dynamisch denken dat zich beweegt tussen waarneming en fantasie; tussen het geworden en wat nog zal ontstaan.
- MV 4 kunnen op basis van de beleving van het verband tussen kleur en vorm, door middel van kleur vormen weergeven: zij kunnen in aquareltechniek (schilderen met waterverf op nat papier, het zgn. nat-in-nat schilderen):
- uit de kleur menselijke gestalten laten ontstaan;
  - uit de kleur dierlijke gestalten laten ontstaan;
  - uit de kleur plantengestalten laten ontstaan;
  - vormen uit het mineralenrijk en landschappen laten ontstaan. (zie ook N 8, WO)
- MV 5 tonen dat zij een thema door middel van kleur en vorm kunnen verbeelden.
- MV 6\* hebben een besef van de werking en het innerlijk gebaar van kleuren en vormen.
- MV 7 kunnen zelfstandig het nodige materiaal gebruiken:
- voorbereiding en opruimen;
  - technische problemen verhelpen: een te nat/ te droog blad, te veel/ te weinig verf.
- MV 8\* zijn bereid om zorgzaam om te gaan met het materiaal.
- MV 9\* zijn bereid door te zetten tot het werk voltooid is en leren ook waarnemen wanneer het voltooid is.
- MV 10\* zijn bereid hun werk en dat van anderen kritisch waar te nemen, vanuit verschillende standpunten te beoordelen en de individuele geaardheid van deze werken te respecteren.
- MV 10bis ontwikkelen een gevoel voor kwaliteit (vormen en kleuren) als basis voor het kritisch beoordelen van beeldmateriaal.

## **b. Vormtekenen**

De kinderen

- MV 11 kunnen de structuur en opbouw van een vorm waarnemen en herkennen en tonen dit doordat zij:
- met de vrije hand door middel van rechte en de gebogen lijnen vormen kunnen tekenen;
  - in staat zijn tot een nauwkeurige, zekere lijnvoering.
- MV 12 tonen hun inzicht in de structuur en opbouw van een vorm doordat zij vormen en meetkundige figuren kunnen tekenen, rekening houdend met ruimtelijke richting en temporele ordening.

MV 13 kunnen de vormen niet enkel in het voorstellingsvermogen beleven, maar ook door middel van lichaamsbeweging, waarbij zij verschillende zintuigfuncties op elkaar kunnen afstemmen. (zie ook LO 27)

MV 14 kunnen het kunstzinnige met het exacte verbinden.

MV 15\* ontwikkelen een dynamische wisselwerking tussen denken en waarnemen.

MV 16\* ontwikkelen een gevoel voor de schoonheid van de niet-figuratieve vorm.

MV 17\* ontwikkelen, door middel van waarneming en het (vrijhand)tekenen, waardering voor meetkundige of cultureel bepaalde vormen, figuren en patronen.

MV 18\* zijn bereid door te zetten tot het werk voltooid is en leren ook waarnemen wanneer het voltooid is.

### **c. Tekenen**

De kinderen

MV 19 kunnen door middel van kleur en lijn wat zij waargenomen hebben (vanuit de herinnering) of wat zij zich voorstellen weergeven.

MV 20 kunnen diverse leerinhouden verwerken, ook illustratief en besteden daarbij aandacht aan lijnvoering, kleurgebruik en verhoudingen.

Boetseren

De kinderen

MV 21 kennen klei en kunnen er op aangepaste wijze mee omgaan.

MV 22 kunnen omgaan met het ruimtelijk aspect van het materiaal klei;

- zij kennen het onderscheid tussen holle en bolle vormen en kunnen deze uit klei vormen;
- zij kunnen in hun werk de wisselwerking van holle en bolle vormen hanteren.

MV 23 kunnen zelfstandig het nodige materiaal gebruiken (voorbereiding en opruimen).

MV 24\* zijn bereid zorgzaam om te gaan met het materiaal.

MV 25\* zijn bereid door te zetten tot het werk voltooid is en leren ook waarnemen wanneer het voltooid is.

MV 26\* zijn bereid hun werk en dat van de anderen kritisch waar te nemen, vanuit verschillende standpunten te beoordelen en de individuele geaardheid van deze werken te respecteren.

### **e. Handvaardigheid (zie ook WO 2. Techniek)**

De kinderen

MV 27 kennen diverse materialen en technieken en kunnen ermee omgaan: papier, lijm, knippen, scheuren, wol, bijenwas, hout.

MV 28 kunnen doelgericht voorwerpen maken.

## **2. Muziek**

De kinderen

MV 29 kunnen muziek beluisteren en actief beoefenen, met aandacht voor:

- melodie;

- ritme;
  - klankeigenschappen, stemming en specifieke schoonheid.
- MV 30 kunnen praktisch musicerend:
- een eigen stem voeren;
  - in tweestemmige harmonie samenzingen;
  - een instrument bespelen, waarbij zij reeds een zeker individualisme tonen;
  - hun individuele inbreng in de groep hanteren en plaatsen.
- MV 31 beheersen notenschrift en muziekterminologie in functie van het praktisch musiceren:
- zij kunnen wat visueel wordt waargenomen, verbinden met wat gehoord, gezongen of gespeeld wordt;
  - zij kunnen zich klanken en intervallen voorstellen;
  - herkennen en begrijpen een beperkt aantal technische termen: noten (hele, halve, kwart, achtste), rust, maat, ritme, interval.
- MV 32\* hebben een gehoor en een luisterhouding ontwikkeld die een onbevooroordeeld luisteren naar muziek en een verdere verkenning van de muziekwereld mogelijk maken.
- MV 33\* ervaren de sociale kwaliteiten van samen zingen en musiceren en beleven vreugde en voldoening aan het zingen en musiceren.
- MV 34\* beseffen de betekenis van regelmatig oefenen en zijn bereid daaraan een positieve waarde toe te kennen.
- MV 35 kunnen op aangepaste wijze en zorgzaam omgaan met muziekinstrumenten en ander muziekmetaal.
- MV 36\* ontwikkelen een gevoel voor kwaliteit (ritme, melodie, klankkleur en -evenwicht,...) als basis voor het kritische beoordelen van diverse muziekvormen.
- MV 36bis kunnen het eigen musiceren en dat van de anderen kritisch beluisteren en vanuit verschillende muzikale aspecten beoordelen

### **3. Drama (zie ook N 13, N 28, N 22\*)**

De kinderen

- MV 37\* kunnen genieten van voor hen bestemde activiteiten op schoolniveau.
- MV 38 kunnen aandacht en respect opbrengen voor toneel- en voordrachtskunst en tonen dit door een aangepaste kijk- en luisterhouding.
- MV 39 kunnen geconcentreerd luisteren naar een gesproken tekst (verteld of voorgelezen) en die mondeling dramatisch weergeven.
- MV 40 kunnen spelvormen in functie van thema's uit de leerstof of in een sociale context hanteren.
- MV 41 kunnen thema's uit de leerstof, gebeurtenissen of gevoelens, dramatisch of door middel van voordracht weergeven
- MV 42 kunnen gebruik maken van stem (articulatie, adembeheersing, tempo, toonhoogte), houding, beweging, gebaar en mimiek in functie van de speelsituatie.
- MV 43 kunnen zich in een rol inleven en daarin in wisselwerking treden met medespelers.
- MV 44\* beleven vreugde en voldoening aan het samen toneelspelen en voordragen, doordat ze vanuit een kritische bezorgdheid actief bijdragen aan de kwaliteit van het eindresultaat.

MV 45\* beseffen de betekenis van regelmatig oefenen en zijn bereid een positieve waarde aan dit gedrag toe te kennen.

MV 46 kunnen op aangepaste wijze en zorgzaam omgaan met toneelmateriaal als decor, kleding en rekwisieten.

MV 47\* zijn bereid positief gevolg te geven aan constructieve aanwijzingen van en evaluatie door leraar en leerlingen.

#### **4. Beweging (zie LO 25 – 28)**

De kinderen kunnen:

MV 48\* vreugde en voldoening beleven aan lichaamstaal en beweging.

MV 49 bewegingen uitvoeren begeleid door het gesproken woord of muziek, waarbij elementaire taal-, muziek-, psychische, louter vormelijke elementen of stemmingen vorm krijgen.

MV 50 de sociale dimensie van beweging ervaren:

- zij kunnen een eenvoudig bewegingsverloop samen met anderen uitvoeren;
- zij kunnen daarbij elkaars beweging waarnemen, er rekening mee houden en erop inspelen.

MV 51 bewegingen uitvoeren waarbij zij rekening houden met één of meerdere basiselementen van het bewegingsverloop van zichzelf en de anderen: tijd, ruimte (plaats en richting) en kwaliteit.

MV 52\* beseffen de betekenis van regelmatig oefenen en zijn bereid een positieve waarde aan dit gedrag toe te kennen.

MV 53 kunnen op aangepaste wijze en zorgzaam omgaan met materiaal en kleding. MV 54\* zijn bereid een positieve waarde aan dit gedrag toe te kennen.

#### **5 Attitudes**

Het onderwijs is erop gericht dat de kinderen

MV 55\* de processen kunnen ervaren die het muzische handelen bepalen, doordat zij:

- hun waarnemingsvermogen gericht en onbevooroordeeld kunnen gebruiken;
- hun fantasie, voorstellingsvermogen en geheugen, vooral voor ruimtelijke oriëntatie en temporele ordening, gericht kunnen gebruiken;
- een denken ontwikkelen waarbij het innerlijk voorstellen en waarnemen geobjectiveerd worden zonder naar het louter intellectuele af te glijden;
- hun voorstellingsvermogen, hun bewegings-, evenwichts- en tastzin kunnen aanspreken en coördineren;
- hun gevoelswereld verfijnen en differentiëren, zowel op het kunstzinnige als op het sociale vlak.

MV 56\* kleur- en vormgevoel ontwikkelen, ook inzake klankkleur en vormen op het gebied van de muziek.

MV 57\* schoonheid in haar verschillende verschijningsvormen kunnen beleven. MV 58\* zichzelf ervaren en zelfvertrouwen ontwikkelen.

### 3.4 Leerinhouden

De opeenvolgende ontwikkelingsfasen van het kind vormen het algemene kader en geven de krachtlijnen aan voor de opeenvolging van de leerplandoelstellingen en leerinhouden. Afhankelijk van de concrete leerlingengroep is het mogelijk dat bepaalde leerinhouden iets eerder of iets later worden aangeboden. Aan de globale opbouw en de afronding van het gehele leerproces wordt echter niet geraakt.

#### 1. Beeldende Vorming

##### Eerste klas

###### a. Schilderen

- de spankracht van de kleur door telkens twee hoofdkleuren naast elkaar te schilderen, bijvoorbeeld blauw deinst terug voor rood; blauw omhult het vluchtige geel. Oefeningen van deze aard zijn zuivere kleuroefeningen die geen concreet voorwerp als thema hebben
- de dynamiek van de kleur, in het bijzonder bij de kleursprookjes. Door een penseelvoering te hanteren, passend bij elke kleur komt het kind tot specifieke vormtendensen die tot het wezen van iedere kleur afzonderlijk behoren, bijvoorbeeld de stralende beweging van het geel, de samentrekkend kracht van het blauw.

###### b. Vormtekenen

- de rechte en de gebogen lijn (zie taal: ze worden herkend als de basiselementen van o.a. de blokletter die bij het begin van het leren schrijven wordt gebruikt);
- de horizontale, de verticale en de schuine, ook overgeleid in verschillende hoeken: driehoek, vierkant;
- zich ritmisch herhalende lijnpatronen (zie taal: het gebonden schrift wordt mede hierdoor voorbereid);
- de halve cirkel, de cirkel, de spiraal, de ellips; geometrische figuren worden benoemd.

###### Uitbreiding vormtekenen

Aanzet tot symmetrieoefeningen rond de verticale as.

###### c. Tekenen

Vrije verwerking van thema's uit de andere leergebieden door middel van vorm en kleur.

###### d. Handvaardigheid

Gebruiksvoorwerpen en versieringen in verband met de seizoenen en jaarfeesten: lantaarn, Palmpasen stok...

##### Tweede klas

###### a. Schilderen

- tweeklanken: het kind beleeft de spankracht tussen één hoofdkleur en één mengkleur (samengesteld uit twee hoofkleuren);
- evenwicht en onevenwicht via het gebruik van kleuren;

- stemmingen, vanuit de kleur, zonder vormaspect aanknopen bij de vertelstof: de fabels en de heiligenlegenden;
- complementaire kleuren;
- intensiteit van één kleur nuanceren

#### **b. Vormtekenen**

- onderhouden van de basisfiguren zoals de cirkel;
- ritmisch herhaalde lijnpatronen die de gebogen en de rechte lijn al dan niet combineren (zie Taal; het gebonden schrift wordt mede hierdoor voorbereid en geoefend);
- symmetrie-oefeningen rond de verticale rechte lijn (links-rechts);
- aanzet symmetrieoefeningen rond de horizontale as (boven-onder)
- aanzet tot drievoudige symmetrieoefeningen;
- de geometrische figuren die ontstaan worden benoemd.

#### **c. Teken**

Vrije verwerking van thema's uit de andere leergebieden door middel van vorm en kleur.

#### **d. Handvaardigheid**

Gebruiksvoorwerpen en versieringen in verband met de seizoenen en jaarfeesten: lantaarn, Palmpasen stok.

### **Derde klas**

#### **a. Schilderen**

- onderhouden van de verworvenheden uit beide vorige schooljaren;
- drieklanken: de spankracht tussen tweehoofdkleuren en een mengkleur of één hoofdkleur en twee mengkleuren, alle mogelijke combinaties tussen hoofd- en mengkleuren;
- vanuit de kleurdynamiek en de kleurkwaliteit ontstaan de vormen, de daarmee samenhangende techniek wordt aangeleerd;
- aanknopen bij de thema's uit de leer- en vertelstof worden stemmingsbeelden uit het Oude Testament geschilderd;
- aanzet tot oefeningen in kleurperspectief: rood bijvoorbeeld treedt naar voor ten opzichte van blauw.

#### *\*Uitbreiding schilderen*

De leerstof uit de andere leergebieden kan zich verbinden met het kunstzinnige en kan tot een kleurrijke vormgeving in de periodeschriften leiden.

Aansluitend hierbij kan men de techniek van het schilderend tekenen geven.

#### **b. Vormtekenen**

- onderhouden van de basisfiguren zoals de cirkel;
- asymmetrische symmetrieën rond lijnen die zich vanuit een middelpunt naar drie zijden ontvouwen;
- metamorfoseoefeningen;
- aanzet tot viervoudige symmetrieoefeningen;

- de geometrische figuren die ontstaan worden benoemd.

### **c. Teken**

Vrije verwerking van thema's uit de andere leergebieden door middel van vorm en kleur.

### **d. Handvaardigheid**

Gebruiksvoorwerpen en versieringen in verband met de seizoenen en jaarfeesten: windmolentje, lantaarn, Palmpasen stok.

## **Vierde klas**

### **a. Schilderen**

- onderhouden van de verworvenheden uit de vorige jaren;
- de grijze en bruinachtige kleuren in functie van natuurstemmingen en bepaalde omgevingen;
- men sluit aan bij de thema's uit de leerstof: bij de mens- en dierkunde en de Germaanse mythologie. bij de keuze van de opgave gaat men steeds uit van de kunstzinnige kwaliteit; bijv.: een dier leeft in een bepaalde omgeving, in het water, in de lucht, op de aarde. Dit uitgangspunt laat zich in een bepaalde kleurklank vertalen, die de opgave inleidt;
- vanuit de kleur de vorm doen ontstaan o.a. door de techniek van het uitsparen;
- stemmingen: jaarfeesten, dag/nacht, ochtend/middag, seizoenen;
- contrasten: warm- koud, heet- koel....

#### *\*Uitbreiding schilderen*

De leerstof uit de andere leergebieden kan zich verbinden met het kunstzinnige en kan tot een kleurrijke vormgeving in de periodeschriften leiden.

Aansluitend hierbij kan men de techniek van het schilderend tekenen geven;

### **b. Vormteken**

- knopen en vlechtmotieven; bijv. Longobardische of Keltische motieven aanknopen bij de thema's uit de vertelstof;
- verdelingen van de cirkel aanknopen bij de breuken uit het leergebied wiskunde;
- de geometrische figuren die ontstaan worden benoemd.

### **c. Teken**

Vrije verwerking van thema's uit de andere leergebieden door middel van vorm en kleur.

### **d. Handvaardigheid**

Gebruiksvoorwerpen en versieringen in verband met de seizoenen en jaarfeesten: vlieger, lantaarn.

### **e. Boetsen**

Dierenfiguren uit klei, aanknopen bij dierkunde.

## **Vijfde klas**

**a. Schilderen**

- men sluit aan bij de thema's uit de plantkunde, geschiedenis, aardrijkskunde en de vertelstof. bijvoorbeeld het ontstaan van groen uit geel en blauw leidt tot een reeks schilderopgaven in de plantkunde;
- landschappen met dieren en mensen;
- landkaarten en reliëfkaarten.

*\*Uitbreiding*

De leerstof uit de andere leergebieden kan zich verbinden met het kunstzinnige en kan tot een kleurrijke vormgeving in de periodeschriften leiden.

Aansluitend hierbij kan men de techniek van het schilderend tekenen geven.

**b. Vormtekenen**

- onderhouden van de basisfiguren zoals de cirkel;
- vormmotieven uit de cultuurgeschiedenis: India, Perzië, Egypte, Griekenland aanknopen bij het jaarklsthema of geschiedenis;
  - symmetrie en asymmetrie in verband met de plantkunde;
  - symmetrie in drie-, vijf- of zesvoud;
  - vrije-handgeometrie;
  - de geometrische figuren die ontstaan worden benoemd.

*\*Uitbreiding*

Voortzetting van de vlechtmotieven.

**c. Tekenen**

Vrije verwerking van thema's uit de andere leergebieden door middel van vorm en kleur.

**d. Handvaardigheid**

Gebruiksvoorwerpen en versieringen in verband met de leerinhouden uit andere leergebieden, de seizoenen en jaarfeesten: sterren vouwen uit vliegerpapier (tweedimensionaal), uit karton (driedimensionaal)

**e. Boetseren**

- het dier: de bouw en het gebaar van de houding: tussen horizontaliteit en verticaliteit;
- dierbeweging: tendensen en kwaliteiten;
- het dier in groep: samenhang tussen vormen;
- het dier in het landschap.

**Zesde klas****a. Schilderen**

- het schilderen wordt zeer nauw verbonden met de aardrijkskunde;
- natuurstemmingen en landkaarten worden nauwkeurig opgebouwd vanuit de kleurbeleving, wat vanuit de kleur in het gevoel leeft, wordt op die manier verbonden met de ontwakende denken van deze leeftijdsfase;



- waarneming en weergave van licht en donker;
- klimaatstemmingen:
- dynamische thema's uit de atmosfeer zoals herfststormen, vrieskoude, hitte, onweders, met hun uitgesproken strijd tussen licht en duister beantwoorden aan de eigen gevoelens in deze ontwikkelingsfase. Wat zich in het innerlijke van het kind afspeelt, kan zich in het schilderen objectiveren;
- beelden uit de leerstof geschiedenis;
- oefeningen op de kleurencirkel;
- in samenhang met mineralogie (zie Wereldoriëntatie) komt tenslotte het mineralenrijk aan bod zodat nu het hele natuurrijk geschilderd wordt.

*\*Uitbreiding*

- aansluitend bij het vak fysica (zie Wereldoriëntatie) de overgang naar het zwart-wit (tekenen met houtskool);
- de polariteit tussen licht en donker en de wetten van licht en schaduw oefenend bestudeerd. De optica heeft het waarnemen van de leerlingen veranderd en geïntensiveerd, wat in de buitenwereld als licht en duister wordt waargenomen beantwoordt aan de innerlijke ontwikkeling van de 12-jarige;
- nieuwe techniek: het sluiëren. Op droog, opgespannen papier, worden transparante kleurlagen aangebracht. Door laag na laag aan te brengen, wordt een verdieping van de kleuren bereikt met behoud van de oorspronkelijke transparantie. Deze techniek vergt een verhoogde waakzaamheid en zelfdiscipline
- de leerstof uit de andere leergebieden kan zich verbinden met het kunstzinnige en kan tot een kleurrijke vormgeving in de periodeschriften leiden. Aansluitend hierbij kan men de techniek van het schilderend tekenen geven;

**b. Vormtekenen**

De vrije-handgeometrie wordt nu aan de hand van instrumenten in de exacte wetmatigheden van de meetkunde overgeleid.

zie Wiskunde.

*\*Uitbreiding*

Vanuit de vrije hand doordringing en doorsnijding van vormen.

**c. Tekenen**

Vrije verwerking van thema's uit de andere leergebieden door middel van vorm en kleur.

**d. Boetseren**

- het dier:
- diervormen als uitdrukking van psychische kwaliteiten zoals denken, voelen, willen; diergroepen in het landschap, de samenhang tussen dier en landschap;
- de menselijke gestalte in zijn globaliteit, niet detaillistisch; een groep mensen
- mens en dier;
- oefeningen in verband met de verwerking van leerinhouden uit andere leergebieden: karakteristieke tendensen in constructies
- architecturale elementen als stevigheid, stabiliteit,...

*\*Uitbreiding*

exacte vormen: platonische lichamen

**e. Handvaardigheid**

in samenhang met leerinhouden uit andere leergebieden met hout en klei

**2. Muziek****Eerste klas**

Alle muzikale activiteiten worden aan de ademhaling gekoppeld. We zoeken liederen die zich bewegen rond een 'open midden' en ademen in een vrije ritmiek. De liederen voor deze leeftijd zouden doordrongen moeten zijn van de stemmigheid van het melodische, gekoppeld aan een inhoudelijk beeld. Het beeld moet hierbij een waarachtige uitdrukking vinden in het melodische verloop. Hieruit volgt een grote melodische beweeglijkheid. De intervallen worden niet als hoog of diep beleefd maar men ervaart ze vlak, horizontaal, uitgebreid. Voor het kind is de perspectivistische complementariteit nog een eenheid waarin het zichzelf gewaarwordt.

Door de 'spanningsloze', leidtoonvrije opeenvolging van het notenmateriaal zijn deze liederen in zich weinig grondtoonbevestigend. Uiterlijke bewegingen worden tot rust gebracht en bereiden zo een later innerlijk beleven van het muzikale gevoel voor.

**a. Vocaal**

- liederen in kwintenstemming:  
beeld en lied moeten een eenheid vormen; het lied is in zich niet tonaal gebonden; geen vast metrum; geen latente harmonie;
- pentatonische liederen; liederen die tot het traditionele liedgoed behoren en die qua thematiek en sfeer aansluiten bij de belevingswereld van het kind bijv. sprookjesstemming;
- liederen bij toneel;
- jaarfeestliederen voor klas overstijgende activiteiten.

**b. Instrumentaal**

Vooraf beeldend.

*\*Uitbreiding*

- verschillende instrumentenfamilies of een keuze hieruit worden aangebracht via een waaier van aanverwante instrumenten
- snaarinstrumenten: kinderharp, lier
- blaasinstrument: twee- tot en met zeventoonsfluit; slagwerk: klein slagwerk, klokkenspel.

**Tweede klas**

In een tweede klas zouden de liederen reeds op een latente grondtoon-gerichtheid moeten wijzen. De ademende wisselwerking tussen het dromende en het wakkere en tussen de ternaire en binaire maatveranderingen blijft wel belangrijk.

In de muzikale vorm mag geen willekeur liggen. Er moet een afwisseling gekozen worden tussen de meer omhullende ABA vormen en de meer intellectualistische rijvormen, waarbij de eerste vorm overweegt.

#### **a. Vocaal**

- stapelliederen;
- liederen in kwintenstemming:  
beeld en lied moeten een eenheid vormen het lied is in zich niet tonaal gebonden geen vast metrum
- geen latente harmonie
- pentatonische liederen:  
liederen die tot het traditionele liedgoed behoren en die qua thematiek en sfeer aansluiten bij de belevingswereld van het kind (zie ook jaarklasthema);
- jaarfeestliederen voor klas overstijgende activiteiten;
- eventueel liederen bij toneel.

#### **b. Instrumentaal**

idem eerste klas

transparante toonbeleving, nog een ruimte-akoestische gebondenheid; musiceren betekent samen doen en luisteren naar elkaar.

### **Derde klas**

De derde klas is vaak een overgangsklas. De kinderen pendelen tussen de geborgenheid van de voorgaande jaren, en de ontluikende individualiteit en zelfstandigheid van de vierdeklasser.

Tegelijkertijd beleeft het kind zichzelf in zijn lichamelijke begrenzing. Hiermee treden we uit de romaanse geborgenheid in de gotische wervelstroom.

Doordat de leraar steeds rekening houdt met de karakteristieke ontwikkeling van elke groep leerlingen is het mogelijk dat bepaalde leerinhouden uit de vierde klas hier al aan bod komen; in het bijzonder leerinhouden die ondersteunend werken op het individualiteitsbeleven en de daarmee gepaard gaande onzekerheid.

#### **a. Vocaal**

- beginnende meerstemmigheid als begeleiding, overwegend uitgaand van de kwart en kwint;
- in de melodiek, ritme, tempo en dynamiek kunnen we de grenzen van het uitvoerbare aftasten;
- bewuste ervaringen van toonbeleving, rustduur, tempo, dynamiek;
- herhalen van het gekende liedrepertoire;
- liederen in kerктоonaarden en vrijere scala's;
- aansluiten bij de jaarklasthematiek: ambachtsliederen en liederen in vreemde talen o.a. joodse liederen;
- eventueel liederen bij toneel.

**b. Instrumentaal**

idem tweede klas

de mogelijkheid scheppen om individueel beoefende instrumenten mee te brengen; het oefenen wordt doelgericht: het oefenen verliest het ongereflacteerd voortdurende herhalen en wordt een wilsscholing.

*\*Uitbreiding muziektheorie*

*Een beginnende ruimtelijke voorstelling van het muzikale kan in het verloop van een tweede klas evolueren naar een eerste stadium in een 'notenschrift' als beweeglijk beeld (bijv. het typische voorbeeld van vogeltjes op een wasdraad of kastanjes, beukenootjes).*

**Vierde klas**

Overeenkomstig het ontwikkelingsbeeld van de negen à tienjarige zijn de leerinhouden gericht op oriëntatie, concretisering en bevestiging. In de wisselwerking tussen het dromerig-geestdriftige en het intellectueel-wakkere toont zich een meer individueel gefundeerde wezenskern. Nergens is deze veranderde bewustzijnstoestand duidelijker dan in de Renaissancekunst en haar humanisme, die de wezenskern van de mens, zijn voelen, denken en willen in het midden verbindt.

Het ontstaan van een innerlijke ruimte gaat gepaard met een zoeken naar diepte: naar perspectief; het 'vatten' van het oneindige. Ook in de muziek vinden we dergelijke perspectivistische vluchtlijnen in harmonische imitaties. Elke stem wordt gelijkberechtigd.

**a. Vocaal**

- herhalen van het gekende liedrepertoire;
- canon;
- aansluitend bij het jaarklathema of andere leergebieden: streekliederen; en volksliederen;
- liederen in vreemde talen;
- ritmische oefeningen;
- eventueel liederen bij toneel.

*\*Uitbreiding*

eventueel reis- en wandelliedereren (in de overgang naar de vijfde klas).

**b. Instrumentaal**

- kennismaking en bespreking van een ruimer instrumentarium;
- instrumentengroepen, samenspelgroepen;
- concertvormen: een kleine groep tegenover een grote groep (ripieni)
- ik tegenover de groep (solo-tutti).

**Muziektheorie**

- notenwaarden als beeldende realiteit van een wiskundig principe, (zie wiskunde: breuken);
- ritme en maat worden met name genoemd;
- een eerste voorstelling van een melodische lijn in een zelf gevonden notenbeeld.

## Vijfde klas

Aansluitend bij de ontwikkeling van de vijfdeklasser staat de groter wordende wereldinteresse centraal. Karakteristiek voor deze leeftijd is de reis- en wandellust, de ruimte overschrijdende zin voor avontuur. De wil om zelf te ontdekken wordt een pedagogisch principe.

### a. Vocaal

- herhalen van het gekende liedrepertoire;
- meerstemmigheid in de vorm van moeilijkere canons en stukken voor gelijke stemmen;
- reis- en wandelliederen;
- eenvoudige meerstemmige liederen (de homofonie in parallelle tertsbeweging);
- ritmische oefeningen; bijv. spreekkoor: het gesproken woord tegenover het gezongen woord; tekstdeclamaties; concentratieoefeningen;
- eventueel liederen bij toneel.

### b. Instrumentaal

- meerstemmigheid in de vorm van moeilijkere canons en voor gelijke stemmen;
- technisch dooroefenen van het instrument, vreugde van het oefenen, bijv. moeilijkere passages in functie van het samenspel.

### c. Muziektheorie

Notenleer en muziektheoretische onderwerpen in functie van het actief musiceren.

#### *\*Uitbreiding*

- *intervalleer*
- *de biografie van enkele componisten.*

## Zesde klas

De belevishonger wordt gevoed vanuit het gevoel. Het beleven van spanning en ontspanning en de beleving van grote en kleine tertstoonarden.

Tot hiertoe volgde het kind een weg naar een individuele emancipering in en met de groep. Dit kwam tot uiting in het verwerven van een eigen grondtoon en het bereiken van een muzikale harmonie met de groep.

Het 'vat krijgen' op de muzikale 'materie' vindt niet enkel plaats in de sfeer van het kunstzinnige maar vinden we ook terug in wereldoriëntatie namelijk in fysica. Geluidsleer en muziek kunnen hier verregaand tot een symbiose komen.

### a. Vocaal

- herhalen van het gekende liedrepertoire;

- koorzang: homofonie en polyfonie;
- liederen van andere volkeren;
- ritmische oefeningen bijv. spreekkoor: het gesproken woord tegenover het gezongen woord; tekstdeclamaties; concentratie oefeningen;
- eventueel liederen bij toneel.

#### **b. Instrumentaal**

- eenvoudig samenspel met individuele stemvoering: homofonie en polyfonie in het orkest;
- volksinstrumenten leren kennen (eventueel zelf bouwen, ook in samenhang met geluidslcer-zie ook fysica).

#### **c. Muziektheorie**

notenleer en muziektheoretische onderwerpen in functie van het actief musiceren.

##### *\*Uitbreiding*

- *kwintencirkel;*
- *intervallen in verband met hun geografische oorsprong.*

### **3. Drama**

zie Leergebied Taal: 4. Leerinhouden: Drama

### **4. Beweging**

zie Leergebied Lichamelijke opvoeding: 4. Leerinhouden: Bothmergymnastiek, Dans en Euritmie

## **3.5 Pedagogisch-didactische leidraad**

### **3.5.1 Beeldende vorming**

#### **a. Schilderen**

Het uitgangspunt voor het schilderen is de kleurenleer van Goethe<sup>95</sup> en de verdere uitwerking ervan door Rudolf Steiner.

Schilderen is in de eerste plaats een ontmoeting met de wereld van de kleuren. Kleuren worden beschouwd als bemiddelaars voor stemmingen. Het omgaan met kleuren in hun eindeloze variaties en samenspel scheidt een rijke schakering aan belevingsmomenten en uitdrukkingmogelijkheden. Pas uit de contrastwerking of de harmonie van de kleurvlakken op het papier ontstaan vormen. Deze ontstaan dus vanuit de intrinsieke kwaliteit van elke kleur. Afhankelijk van de opdracht en de specifieke doelstelling krijgen deze vormen een figuratief karakter of worden ze teruggehouden in de stemmingssfeer.

Indien noodzakelijk kunnen eenzijdigheden en remmingen bij de kinderen worden behandeld aan de hand van bij het temperament horende oefeningen.

Evaluatie door de kinderen (voor schilderen en boetseren): klassikaal georganiseerde waarnemingsoefeningen voor het geheel van de werken.

### **b. Vormtekenen**

Vormtekenen is een wijze van tekenen waarbij geen concrete voorwerpen afgebeeld worden. De lijnvoering ontstaat uit de beweging. Aanvankelijk worden eenvoudige, geleidelijk aan gecompliceerde figuren uit de hand getekend, waarin ritmische herhalingen en symmetrieoefeningen een belangrijke rol spelen. De mogelijkheid bestaat om vormtekenen in het begin als periodevak gegeven en het daarna zijn plaats in het weekritme te geven. De geleide oefeningen in de klas kunnen aanzetten aan tot vrije individuele vormoefeningen en toepassingen, bijvoorbeeld als versiering in het periodeschrift. Indien noodzakelijk kunnen eenzijdigheden en remmingen bij de kinderen worden behandeld aan de hand van bij het temperament horende oefeningen.

### **c. Teken en**

Als de ontwikkeling van de kinderen dit eist, bestaat in de zesde klas de mogelijkheid om het schilderen een tijd vervangen door het tekenen met houtskool. Na een tijd kan er opnieuw met kleur geschilderd worden (in samenhang met fysica en mineralogie), eventueel met een nieuwe techniek.

## **3.5.2 Muziek**

Bij de aanvang van het muziekonderwijs vertrekt men vanuit het musiceren op het gehoor, helemaal vanuit het nazingen en naspelen. Pas daarna gaat men geleidelijk over naar de notatie. Eerst dient die als geheugensteuntje en om zelfstandig te kunnen oefenen, daarna gaat men meer en meer leren spelen van het blad. De overgang begint meestal omstreeks het tiende levensjaar (derde-vierde klas), wanneer ook in het kind de drang naar de meer individuele benadering ontwaakt.

In principe wordt er steeds met de gehele klas samen gemusiceerd, hoewel individuele momenten ook aan bod kunnen komen, in samenhang met de ontwikkeling van de kinderen in toenemende mate in de hogere klassen. Bij meerstemmige samenzang of samenspel worden in elke partij zwakkere en sterkere leerlingen samengezet. Op die manier helpen ze elkaar en wordt elke partij toch min of meer stemzeker. Het kind heeft hier de mogelijkheid om tot de beleving 'ik en de groep' te komen. De nadruk ligt hierbij op het sociale proces binnen de groep. Door het ruime aanbod kan het kind bij de ene activiteit ervaren dat het door de groep gedragen wordt, bij een andere activiteit dat het zelf steun verleent aan het groepsgebeuren.

Aanbevolen wordt om ook instrumentale stukken eerst te zingen zodat het kind zijn innerlijke gehoor ontwikkelt.

Bij het instrumentaal gedeelte streeft men ernaar om eenzijdigheden te vermijden zonder afbreuk te doen aan het oefenend karakter in het stilaan 'technisch verwerven' van een instrument. Ook hier geeft men het kind de kans om eerst met een brede waaier van instrumenten (of instrumentenfamilies) kennis te maken en ervaringen op te doen, zodat het een meer overwogen keuze kan maken omstreeks het tiende levensjaar.

De leraar zorgt ervoor dat het kind de wereld van de muziek al doende kan verkennen en begrijpen en dat het de kans krijgt om een liefdevolle verbinding met de muziek aan te gaan. Ook hier wordt een evenwicht nagestreefd tussen technisch kunnen en het toenemende zelfbewustzijn.

Voor de muziektheorie in het bijzonder geldt dat men deze op een beeldende wijze aanbrengt en dat de kinderen zich op het vlak van het praktische gebruik aangesproken voelen. Voor intervaller<sup>96</sup> bijvoorbeeld kan men de kinderen zelf melodieën laten maken.

### 3.6 Minimale materiële vereisten

#### *Beeldende vorming*

- papier, karton;
- aquarelverf, penselen, sponzen, schilderplanken;
- potloden, waskrijt, houtskool
- lijm, schaar
- klei, bijenwas
- diverse natuurlijke materialen met bijbehorend gereedschap bijv. hout, touw.

#### *Muziek*

- voor de lagere klassen: eenvoudige blaas-, snaar- en slaginstrumenten zoals kinderharp, lier, klokkenspel, klein slagwerk;
- voor de hogere klassen: eigen muziekinstrument; blaas-, snaar- of slaginstrument
- partituren.

#### *Drama*

zie Leergebied Taal

#### *Beweging*

zie Leergebied Lichamelijke opvoeding

### 3.7 Bibliografie

#### **Beeldende vorming**

##### ***In verband met de achtergronden***

GOETHE, J.W., Kleurenleer, Vrij Geestesleven, Zeist, 1991

HEBING, J., Lebenskreise-Farbenkreise, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart

HEBING, J., Welt, Farbe und Mensch, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1983.

KANDINSKY, K., Über das Geistige in der Kunst, Benteli Verlag, Bern, 1952.

SCHILLER, F., Über die Ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, in Friedrich Schiller. Werke in Drie Bänden, dl.2, Carl Hanser Verlag, München, 1981.



- STEINER, R., Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besondere Rücksicht auf Schiller, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1960.
- STEINER, R., Erziehungskunst. Methodisch-Didactisches, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1975.
- STEINER, R., Das Wesen der Farben, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1980.
- STEINER, R., De kleuren. Werking en karakter. Grondbeginselen van een geesteswetenschappelijke kleurenleer als hulpmiddel bij het kunstzinnig scheppingsproces, Vrij Geestesleven, Zeist, 1991.
- STEINER, R., Rudolf Steiner over kunst. Voordrachten en essays, Vrij Geestesleven, Zeist, z.d.
- Met directe aanwijzingen voor de pedagogische praktijk***
- BERGER, T., Kerstversieringen, Christofoor, Zeist, 1990.
- BRUIN, D. en LIGTHART, A., Schilderen op de Vrije School, z.p., 1993.
- CLAUSEN, A-U., Zeichnen. Sehen lernen, Mellinger Verlag, Stuttgart, 1980.
- CLAUSEN, A-U., Plastisches gestalten, Mellinger Verlag, Stuttgart, 1979.
- JAFFKE, F., Ideeën voor de adventstijd, Christofoor, Zeist, 1985.
- JÜNEMANN M. en WEITMANN F., Der künstlerische Unterricht in der Waldorfschule, in Menschenkunde und Erziehung. 29, Stuttgart, 1993.
- KRANICH, E. M, e.a., Formenzeichnen. Die Entwicklung des Formensinns in der Erziehung, in Menschenkunde und Erziehung. 47, Freies Geistesleben.
- KRAUL, W., Spielen mit Wasser und Luft. Werkbücher für Kinder, Eltern und Erzieher. 7, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1992.
- KRAUL, W., Spielen mit Feuer und Erde. Werkbücher für Kinder, Eltern und Erzieher. 8, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1992
- KUTIK, C. en VERSCHUEREN, I., Leven met het jaar. Verhalen, liedjes en spelletjes, recepten en knutsels, Christofoor, Zeist, 1988.
- SCHÖDER, A., Farbgeschichten. Pädagogisch-malerische Anregungen für Eltern, Erzieher und Therapeuten, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1984.
- STÖCKLIN-MEIER, S., Een handvol natuur. Knutselen met natuurlijk materiaal, Intro, Nijkerk, 1981.
- Met therapeutische gezichtspunten***
- DAMM, E.L., Malen mit Seelenpflege-bedürftige Kindern im Schulalter, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1984.
- HAUSCHKA-STAVENHAGEN, M., Kunstzinnige therapie, Vrij Geestesleven, Zeist, 1990.

## **Muziek**

### ***In verband met de achtergronden***

- BALTZ, K. von, Rudolf Steiners musikalische Impulse, Dornach, 1981.
- BECKH, H. Die Sprache der Tonart, Stuttgart, 1977.
- BINDEL, E., Die Zahlengrundlagen der Musik im Wandel der Zeiten, Stuttgart, 1985.
- BLUME, W., Musikalische Betrachtungen im geisteswissenschaftlichen Sinn, Dornach, 1984.
- DÖRFLER, W., Das Lebensgefüge der Musik, dl 1, Dornach, 1975.
- DOLDINGER, F., Mozart, Stuttgart, 1974.
- FLENSBURGER HEFTE, Heft 19. Musik, Flensburg, 1989.
- FRIEDENREICH, C. A., Musikalische Erziehung auf geisteswissenschaftlicher Grundlage, Freiburg, 1981.
- GERBERT, C., Das ABC der Stimmbildung, Stuttgart, 1978.
- GLEICH, S. von, De toonsoorten. Hun gevoelswaarde en kosmische achtergronden, Driebergen, 1984.

- HAGEMANN, E., Vom Wesen des Musikalischen, Freiburg i. Br., 1974.
- HIMMELSBACH, E., Der Ewigkeitsimpuls in der Lebensdramatik grosser Musiker, Basel, 1983.
- HUSEMANN, A.J., Der musikalische Bau des Menschen. Entwurf einer plastisch-musikalischen Menschenkunde, Stuttgart, 1982.
- JULIUS, F.H., De klank tussen stof en geest, Driebergen, 1985.
- KAUSSLER, I. en H., Die Goldberg-Variationen von J.S. Bach, Stuttgart, 1985.
- KUX, R. en W., Eurythmie und Musik. Erinnerungen an Rudolf Steiner, Stuttgart, 1976.
- LANGE, A. von, Mensch Musik und Kosmos. Anregungen zu einer goetheanistischen Tonlehre, 2dln, Freiburg, 1956.
- PALS, L. van der, Der Mensch 'Musik', Dornach, 1969.
- PFROGNER, H., Lebendige Tonwelt, München, 1982.
- Met directe aanwijzingen voor de pedagogische praktijk***
- BEILHARZ, G., Entstehung und Entwicklung der neuen Leier, in Erziehen und Heilen durch Musik, Stuttgart, 1989.
- BEILHARZ, G., Strömendes Gestalten, in Erziehen und Heilen durch Musik, Stuttgart, 1989.
- BOOGERT, A. e.a., Spreuken en liedjes voor kinderen, Zeist, 1985.
- DE SUTTER, I., Psalmliederen voor ons volk, Halewijnstichting, GRADENWITZ-VAN BEMMELEN, B., De gouden poort, Zeist, 1983.
- GRADENWITZ-VAN BEMMELEN, B., Zangspelletjes en sprookjesspelen, Zeist, 1983.
- JAFFKE, C., We wish you a merry Christmas. Carols, Hymns, Songs and Rounds, Stuttgart, 1983. JAFFKE, F., Tanzt und singt. Rhythmische Spiele im Jahreslauf, Stuttgart, 1987.
- JAFFKE, F. en MAIER, M., Early one morning, FolkSongs, Rounds, Ballads, Shanties, Spiritual and Plantation Songs, Madrigals, Stuttgart, 1987.
- JANSEN, xxx en VAN DER LINDEN, K., Lieder en uit de Geert Groote School Amsterdam, Zeist, 1990.
- KNIERIM, J., Jahreslieder, Bingenheim, 1981.
- KNIERIM, M., Ein neues Blasinstrument. Die Choroiflöte in Erziehen und Heilen durch Musik, Stuttgart, 1989.
- LÜTJE, H., Begnadete Tinsetzer, Stuttgart, 1975.
- MIRANDOLLE, W., De grondslagen van het muziekonderwijs, Den Haag, z.d.
- OBERKOGLER, F., Vom Wesen und Werden der Musikinstrumente, Schaffhausen, 1976.
- PEDROLI, T., Gemeinsames Musizieren, in Erziehen und Heilen durch Musik, Stuttgart, 1989.
- PETER, C., Die Pause in der Musik und ihre Analogie im Leben und in der Erziehung. Die Wiederholung in der Musik, Ihre Bedeutung und ihre Anwendung in der Erziehung und im Musikunterricht, Stuttgart, 1986
- POLMAN, TIGGERS e.a., Kinderzang en kinderspel, De Toorts, Haarlem, ID, Het Nederlandse volkslied, De Toorts, Haarlem,
- RIEHM, P.M., Musikunterricht aus lebendiger Menschenkunde in Erziehen und Heilen durch Musik, Stuttgart, 1989.
- ID, Hör ich von fern Musik.... Volkslieder für unsere Zeit, Stuttgart, 1990. RIET, W. Van, Liedblad, Wevo,
- RULAND, P.H., Ein Weg zur Erweiterung des Tonerlebens. Musikalische Tonkunde am Monochord, Basel, 1981
- RUSS, J., Klinge kleines Glöckchen. Kinderlieder von Johanna Russ, Zeist, 1981
- SCHAUB, P. en RIEHM, P.M., Lieder für die Unterstufe, Wuppertal, 1988.
- WÜNSCH, W., Weiss mir ein Blümlein blaue. Zweistimmige Liedsätze, Witten, 1985.
- ID, Was ist dies - Was ist das?. Zwölf neue Lieder für die Kleinen, Witten, 1986.

- , Jubilate. Canonboek, Halewijnstichting, Antwerpen,
- , Lieder van de Antwerpse Steinerschool, R. Steinerschool Antwerpen,

***Met therapeutische gezichtspunten***

- BÖSE, A., Therapiebeispiele im ersten Lebensjahrsiebt, in Erziehen und Heilen durch Musik, Stuttgart, 1989.
- BRASS, R., Schöpferisches Musizieren. Musik in der Widarschule, in Erziehen und Heilen durch Musik, Stuttgart, 1989.
- ENGEL, H.H., Grundsätzliche Gesichtspunkte zu einer musikalischen Therapie, in Erziehen und Heilen durch Musik, Stuttgart, 1989.
- HUSEMANN, A.J., Tonheileurythmie aus musikalischer Menschenkunde, in Erziehen und Heilen durch Musik, Stuttgart, 1989.
- JACOBS, R., Musiktherapie auf anthroposofischer Grundlage, Bad Liebenzell, z.j.
- KNIERIM, J., Heilende Kräfte der Musik. Ein Kinderschicksal in Erziehen und Heilen durch Musik, Stuttgart, 1989.
- KÖNIG, K., Zur Musiktherapie in der Heilpädagogik in Erziehen und Heilen durch Musik, Stuttgart, 1989.
- LIEVEGOED, B.C.J., Maat, ritme en melodie. De therapeutische werking van muzikale elementen, Zeist, 1983.
- MÜLLER-WIEDEMANN, S., Die Hörraum-Therapie und die Tonstärken -Therapie in Erziehen und Heilen durch Musik, Stuttgart, 1989.
- PEPPER, S., Heilpädagogischer Musikunterricht im Volksschulalter, in Erziehen und Heilen durch Musik, Stuttgart, 1989.
- PRACHT, E., Die Entwicklung des Musikerlebens in der Kindheit, in Heilende Erziehung. Vom Wesen seelenpflege-bedürftiger, Stuttgart, 1981.
- RULAND, P.H., Zum Problem Musiktherapie, in Erziehen und Heilen durch Musik, Stuttgart, 1989.

***Drama***

zie Leergebied Taal

***Beweging***

zie Leergebied Lichamelijke opvoeding

# Leerplan Nederlands

# 1. Menskundige, pedagogische en onderwijskundige opvattingen

## 1.1 Situering

In deze inleiding wordt eerst beknopt de visie op het fenomeen taal en de samenhang met de mens uiteengezet. Dan volgt een schets van het taalonderwijs die aangeeft hoe, naargelang de leeftijd, de taal- en leervermogens van het kind worden aangesproken.

## 1.2 Visie op taal en mens

De mens is door de taal in staat zich in een cultuur thuis te voelen, eraan deel te nemen en bij te dragen aan de ontwikkeling ervan. Taalvaardigheden dienen de sociale, culturele en maatschappelijke interactie.

Taal is een wezenlijk kenmerk van de scheppende, menselijke geest. De taalontwikkeling weerspiegelt in hoofdzaak de geestelijke ontwikkeling van het kind. Deze hangt nauw samen met de fysiek-motorische en de psychische ontwikkeling. Dit gegeven vormt het uitgangspunt voor het hele taalonderwijs.

Vooreerst vormt taal de brug tussen voorstellingen en begrippen. Het vermogen betekenis te geven, maakt taal tot een geschikt medium voor het denken. De ontwikkeling van het taalvermogen is daardoor nauw verbonden met de ontwikkeling van het denken. Het denken in taal scheidt ook de mogelijkheid om te reflecteren en orde te scheppen. Dat kan het kind zekerheid en vertrouwen bieden.

Ten tweede is er de kunstzinnige dimensie van de taal. Poëtische taal biedt de mogelijkheid middels klankvormen, spraakmelodie, ritme, rijm en stijlfiguren een inhoud beleefbaar te maken voor het gevoel. De taal bemiddelt tussen binnen- en buitenwereld. Deze beleving gaat de begripsmatige analyse vooraf. Zo wekt en voedt de taal onze verbeelding.

Taal kan dus als kunstzinnig bouwwerk benaderd worden, dat verbindende (communicatie), scheppende en vormende (grammatica) kwaliteiten in zich draagt.

## 1.3 Pedagogische consequenties

### 1.3.1 *Kleuteronderwijs*

In de kleuterschool berust het taalonderwijs op het spontane vermogen tot nabootsing. Het gebruik van levende en beeldende taal is alom tegenwoordig. Naast de gewone omgangstaal is er het dagelijkse aanbod aan verhalen, rijmpjes, gedichtjes, liedjes, talige spelletjes ... Dit brede taalaanbod laat tevens toe de taalverwerving te ondersteunen met beweging. Het

taalonderwijs is impliciet maar krachtig. Zo wordt niet gericht geoefend op elementen van taalbeschouwing of het bereiken van lees- en schrijfvoorwaarden.

### **1.3.2 Lager onderwijs**

In de laagste klassen van de lagere school sluit het taalonderwijs ten dele nog aan bij het spontane leerproces van de kleuterschool. Het lees- en schrijfonderricht vangt echter meteen aan, zij het nog op een beeldende wijze. Het verhaal neemt de hele lagere school door een prominente plaats. Dit ondersteunt niet enkel de ontwikkeling van taal- en stijlgevoel, ook woordenschat en uitdrukkingmogelijkheden worden erdoor verrijkt. Geleidelijk aan, en expliciet vanaf het vierde leerjaar, komen ook de abstracte en objectiverende aspecten van taal aan de orde. Zo worden de grammaticale structuur en de conventioneel bepaalde spellingsregels van de taal onderzocht. Het objectief leren weergeven van wat iemand beweert (luisteren en lezen) en het bevattelijk en adequaat leren formuleren van de eigen gedachten (spreken en schrijven) dragen in belangrijke mate bij tot het ontwikkelen van een zelfstandig en waarheidsgetrouw denken. Deze vaardigheden zijn bovendien nauw verweven met de sociale en morele ontwikkeling.

## 2. Kleuteronderwijs

### 2.1 Bepaling en omschrijving van de leerlingengroepen

#### 2.1.1 *De ontwikkeling van 0 tot 3 jaar*

De belangrijkste ontwikkeling van het taalvermogen vindt plaats voor het kind de school bezoekt. Thuis taal, opvoedingssituatie en vermogens van het kind zijn bepalend voor de taalvaardigheid waarmee het komt op school komt.

Deze taalverwerving verloopt enerzijds via de zintuiglijke waarneming (luisteren), anderzijds via de motoriek (spreken).

Omstreeks het derde levensjaar (instap kleuterschool) is de motoriek verder verfijnd en gedifferentieerd. Op het vlak van taalverwerving worden woorden exacter uitgesproken, ontstaan er verbuigingen en tijdsvormen.

Door toenemend bewustzijn worden uitdrukkingen mogelijk voor oorzaak- en gevolgrelaties en bepalingen van tijd. Tevens ontstaat de mogelijkheid tot het aangaan van een gesprek en in een ruimere groep te functioneren.

De taalopvoeding op school knoopt bij deze mogelijkheden en wetmatigheden aan.

#### 2.1.2 *De ontwikkeling van 3 tot 7 jaar*

In de kleuterschool blijven beweging, nabootsing en herhaling de uitgangspunten voor het taalonderwijs. Nabootsing mag hier niet gezien worden als klakkeloos nadoen, wel als het omzetten van zintuiglijke indrukken in eigen handelingen. Tot die indrukken behoren ook het karakter, de stemming en de morele houding van de leerkracht.

Aan de taal van de leraar en de klasgenoten vormt het jonge kind zijn eigen spreken. Bij het luisteren speelt niet enkel de feitelijke informatie een rol, maar ook de gebaren, mimiek, intonatie, stemtimbre, uitspraak. Het neemt de taal op als een bij uitstek menselijk fenomeen.

Bij oudere kleuters ontstaat het vermogen deze elementen op een fantasievolle wijze te hanteren. Het kind leeft en beweegt innerlijk mee met het vertelde. De herhaling van hetzelfde verhaal, sprookje of spelletje gedurende een bepaalde periode, stimuleert het geheugen en het spraakvermogen. Het kind weet wat er gaat komen en het spreekt onbewust mee.

### **2.1.3 Taalontwikkeling en de ontwikkeling van het denken**

Door de taal krijgt de omringende wereld betekenis. Dit maakt een pril associatief en beeldend denken mogelijk. De gevoelskwaliteit van de taal primeert. De ontluikende fantasie laat het kind toe eigen woorden te scheppen en de leemtes in zijn taal aan te vullen met eigen metaforen.

Geleidelijk aan wordt het kind ook ontvankelijk voor andere aspecten van taal: de inhoud wint nog aan belang, eenvoudige humor worden begrepen, het tijdsbesef in de taal wordt grotendeels correct gehanteerd. Aan het einde van de kleuterschool beschikt het kind over een groot aantal hanteerbare begrippen die het kan aanwenden in een sociale en emotionele context en de basis vormen voor het verder verwerven van psychomotorische en taal- en rekenkundige vaardigheden.

Grammaticale structuren en woordenschat worden spontaan verworven en geleidelijk in het actieve taalgebruik van het kind geïntegreerd.

## **2.2 Algemene doelstellingen**

### **2.2.1 Ontwikkelen van het luistervermogen en de spreekvaardigheid**

Deze vaardigheden steunen op de zintuiglijke waarneming en motoriek. Ze zijn gericht op stimulering van de scheppende fantasie, de sociale vaardigheden en het voorstellingsvermogen.

### **2.2.2 Ontwikkelen van het denken door middel van taal**

Met de taalverwerving ontwikkelt het kind begrip voor de wereld en voor zichzelf.

### **2.2.3 Ontwikkelen van taalgevoel door nabootsing en herhaling**

Door een gedifferentieerde en correcte woordenschat wekt de leraar niet alleen het gevoel voor melodie, ritme, klankrijkdom en de verfijning van het innerlijk voorstellingsvermogen. Een juiste zinsbouw en intonatie ontwikkelen dynamiek in het denken, vooral voor de logische opeenvolging van denkbeelden.

### **2.2.4 Ontwikkelen van de taalvaardigheid met oog voor individuele verschillen**

De ontwikkeling van de taalvaardigheden is erg individueel. Elk kind dient op aangepaste wijze gestimuleerd en ondersteund te worden in de eigen taalontwikkeling.



### **2.2.5 Ontwikkelen van leervoorwaarden**

De ontwikkeling van de nodige motorische vaardigheden, lichaamsbesef, ruimtelijke oriëntatie en innerlijke beweeglijkheid vormen de basis voor het leren schrijven en aansluitend het leren lezen.

## **2.3 Leerplandoelstellingen: ontwikkelingsdoelen**

### **2.3.1 Samenvattend**

In het kleuteronderwijs ligt het accent vooral op het spreken en luisteren. Taalbeschouwing gaat uit van de directe beleving van de taal. Voorbereidend lezen en schrijven zijn ingebed in het stimuleren van een goede bewegingsontwikkeling, ruimtelijke oriëntatie en audiovisueel waarnemingsvermogen. Het stimuleren van een gezonde ontwikkeling van deze vaardigheden gebeurt steeds in een voor het kind zinvolle context waarbij de beleving centraal staat.

### **2.3.2 Ontwikkelingsdoelen**

#### **1. Luisteren**

De kleuters kunnen

- N 1 selectief en gericht luisteren (zie WO 26, MV 8 en LO)
  - zij kunnen zich afsluiten voor geluiden die niet van belang zijn voor het beluisterde;
  - zij kunnen verschillen tussen klanken waarnemen en beleven.
- N 2 een mondelinge boodschap (gesproken door een fysiek aanwezig persoon), bestemd voor hun leeftijdsgroep, eventueel ondersteund door gebaar, mimiek, beeld of geluid begrijpen, onder meer:
  - vragen over concrete situaties;
  - opdrachten voor activiteiten in de klas of op school;
  - verhalen;
  - verzen, rijmen.
- N 3 de bereidheid vertonen om naar de kleuteronderwijzer en naar elkaar te luisteren en om zich in te leven in een boodschap.
- N 4 genieten van vorm, klankrijkdom en inhoud van de gesproken taal.

#### **2. Spreken**

De kleuters

- N 5 kunnen taal op verschillende niveaus en in diverse situaties hanteren. N 6 kunnen de woorden en klanken gevormd en verstaanbaar uitspreken.
- N 7 kunnen genieten van vorm, klankrijkdom en inhoud van samen met de kleuteronderwijzer en de andere kleuters gesproken verzen en rijmen.
- N 8 kunnen een voor hen bestemd verhaal zo weergeven, dat de inhoud ervan herkenbaar overkomt.

- N 9 kunnen ervaringen, gebeurtenissen uit de eigen omgeving of over wat ze van anderen vernamen zo weergeven, dat de inhoud herkenbaar overkomt.
- N 10 kunnen een woordenschat hanteren die gevoelens uitdrukt.
- N 11 kunnen over een vertrouwde activiteit vertellen hoe zij van plan zijn te werk te gaan of hoe ze te werk zijn gegaan.
- N 12 kunnen wat ze waarnemen of beleefd hebben weergeven door middel van een passende woordkeuze inzake kleur, uitzicht of een andere op zintuiglijke ervaring berustende eigenschap, zodat wat ze willen weergeven herkenbaar overkomt.
- N 13 kunnen antwoorden op aan hun leeftijdsfase aangepaste vragen in verband met betekenis, inhoud van een verhaal of handelingsverloop (wat, waar en hoe) in concrete hen vertrouwde situaties.
- N 14 kunnen zelf vragen stellen aan anderen die de door hen gewenste informatie leveren.
- N 15 kunnen de hulp of medewerking van anderen inroepen.
- N 16 kunnen spontaan kleine stukjes uit een verhaal, vers of sprookje dramatiseren.
- N 17 kunnen zich inleven in herkenbare rollen en situaties en vanuit eigen verbeelding en beleving hierop inspelen.
- N 18 hanteren bij het realiseren van de hierboven genoemde ontwikkelingsdoelen zoveel mogelijk standaard-Nederlands ondersteund door volwassenen.
- N 19 beleven plezier in het gebruiken van taal en het spelen met taal in concrete situaties.

### 3. Taalbeschouwing

De kleuters

- N 20\* beseffen dat men door middel van het schrift boodschappen kan uitwisselen.
- N 21 tonen dat zij taal als fenomeen op zich kunnen beschouwen door in concrete situaties speels- creatief om te gaan met woorden, rijmwoorden en klanken, vaak met humoristische ondertoon eigen aan hun leeftijdsfase op basis van:
- discriminatie van klanken en woorden;
  - ritmische aspecten van taal, rijmen;
  - de relatie tussen het logische waarheidsgehalte en de inhoud of vorm van de boodschap.

### 4. Lees- en schrijfvoorwaarden

De kleuters

- N 22 tonen in hun handelingen in een huishoudelijke, bewegings- of spelcontext een voldoende mate van beheersing en differentiatie aan zintuiglijke en motorische vaardigheden:
- evenwichtsgevoel, zie ook LO;
  - bewegingszin, zie ook LO;
  - een onderling gecoördineerde zintuigwerking, zie ook LO;
  - een soepele vinger- en polsbeweging zie ook M 3, M 4 vanuit de pols gevoerde beweging;
  - een goede oog-hand coördinatie;
  - ruimtelijke oriëntatie zie ook WO 46, WO 47, WO 48.
- N 23 tonen in een huishoudelijke, bewegings- of spelcontext dat zij gericht en selectief kunnen waarnemen:
- zij kunnen in voldoende mate kleine vorm- en richting verschillen waarnemen;

- zij tonen dat zij in hun handelingen een onderscheid maken tussen links en rechts;
  - zij zijn in staat tot analyse-synthese en tot discriminatie-identificatie, (zie ook WO en muzische vorming in de beleving van groot en klein, licht en donker, begin en einde enz.)
- N 24 tonen een goede geheugenopslag:
- zij bezitten een voldoende uitgebouwd auditief geheugen voor de opeenvolging van klanken, woorden, zinnen;
  - zij bezitten een voldoende uitgebouwd visueel geheugen; (zie ook muzische vorming en wereldoriëntatie).
- N 25\* zijn bereid voor hen bestemde boeken in te kijken.

## 2.4 Leerinhouden

### 1. Luisteren:

- luisteren naar een ruim aanbod aan teksten zoals verhalen, prentenboeken, versjes, rijmpjes, spreuken, liedjes, poppenspelen, spelletjes, telkens op niveau van het kind.
- De verhalen kennen een differentiatie per leeftijd, gaande van eenvoudige verhaaltjes waarin het kind van drie-vier jaar de wereld leert kennen over bakersprookjes, verhalen op rijm met herhaalmotieven voor het kind van vier-vijf jaar, tot eenvoudige sprookjes van Grim voor de vijf-zes jarigen.
- luisteren en begrijpen van mededelingen, opdrachten en vragen op niveau van het kind
- luisteren naar eenvoudige dialoog tussen leraar en kind(-eren)

### 2. Spreken:

- meespreken van versjes, rijmpjes, herhaalverhaaltjes, spreuken, liedjes, spelletjes enz.
- meespreken van onder andere poppenspel of gedramatiseerd verhaal
- onder begeleiding naspelen van en bewegen bij verhalen, arbeidspelletjes, gedichtjes enz.
- communicatief spreken: eenvoudige dialogen, boodschappen, vragen, antwoorden op niveau van het kind
- sociale omgangsvormen nabootsen in het spel en in de omgang met andere kinderen en volwassenen

### 3. Taalbeschouwing: taalontwikkeling en ontwikkeling van het denken:

- klanken en woorden discrimineren op niveau van het kind
- ritmische taalaspecten nabootsen en zelf rijmen (kind van vijf-zes jaar)

### 4. Lees- en schrijfvoorwaarden: taalontwikkeling en beweging:

- meespreken van nonsensversjes als spreekoefening, omwille van de articulatie, die samenhang vertoont met de fijne motoriek
- meespreken en -bewegen van vingerspelletjes die de fijne motoriek en de oog-hand-coördinatie gunstig beïnvloede:

- ontwikkelen van grove en fijne motoriek door:
  - \* bewegingsspelletjes, kringspelen, arbeids-of ambachtsspelen (zie leerdomein LO)
  - \* bewegingen die schouder, onderarm en pols losmaken, de duim los van de vingers leren bewegen, pincetgreep oefenen ... (zie leerdomein LO)
  - \* activiteiten die het evenwichtsgevoel ontwikkelen
  - \* activiteiten die de oog - handcoördinatie en de coördinatie tussen de ledematen ontwikkelen
  - \* bewegingen en activiteiten die lateralisatie ontwikkelen en de symmetriebeleving stimuleren van waaruit de verticale middenlijn eerst kan ervaren en nadien ook geïntegreerd kan worden
- ontwikkelen van ruimtelijke oriëntatie en oriëntatie in tijd door:
  - \* kringspelen en bewegingspelen
  - \* vertellen van ‘stapelverhalen’, verhalen en liederen met betrekking tot de jaarfeesten

## **2.5 Pedagogisch – didactische leidraad**

### **2.5.1 Algemeen**

De activiteiten worden steeds ingebed in een algemeen, zinvol kader. Het kind wordt uitgedaagd om op een breed aanbod in te gaan. Er blijft steeds ruimte voor het eigen initiatief van de kleuter. De herhaling verfijnt de vaardigheden en laat ze bekliven.

### **2.5.2 Gesproken taal in haar voorbeeldfunctie**

#### **LUISTEREN EN SPREKEN**

##### **1. Luisteren**

Wat de leerkracht doet, wordt door de kleuter meebeleefd, meegesproken, meegedaan, mee- bewogen. De leraar is zich daarom bewust van zijn grondhouding: respect, liefde, rust, verbondenheid met mens en wereld en bedient zich van een beeld- en klankrijke, gedifferentieerde taal. Mooie uitspraak, articulatie, spreekritme en –melodie worden op deze manier spontaan beleefd en opgenomen.

De leraar kiest tekstmateriaal dat door zijn open karakter uitnodigt tot nabootsen en tot verdere ontwikkeling vanuit de eigen fantasie. De voor het kind herkenbare beelden, zoals die bijvoorbeeld voorkomen in de sprookjes, zijn drager van universele morele kwaliteiten en sluiten aan bij de belevingswereld van het kind.

Bij voorkeur worden taalvormen gebruikt met ritmische herhalingen.

De leraar begeleidt de taalontwikkeling van de peuter en de kleuter door met de kinderen te spreken, te reciteren en te zingen en dit bij voorkeur in een natuurlijke taal.

De ontwikkeling van het kind gaat wel gepaard met spontane reflectie, waarbij het kind creëert, kijkt, evalueert en bijstuurt.

## **2. Spreken**

Rust vormt het uitgangspunt bij luisteren of spreken. Spreken en luisteren, vraag en antwoord verlopen in een ritmische afwisseling.

Meespreken van gekende teksten wordt begeleid door bewegingen en gebaren. Er zijn voldoende mogelijkheden waar de kinderen spontaan kunnen vertellen.

## **3. Taalbeschouwing**

Taalontwikkeling en de ontwikkeling van het denken

Meerdere activiteiten lenen zich ertoe speels-creatief om te gaan met woorden, rijmwoorden en klanken, vaak met humoristische ondertoon.

### **2.5.3 lees- en schrijfvoorwaarden**

#### **1. Taalontwikkeling en beweging**

De taalactiviteiten worden ondersteund door beweging, gaande van grote bewegingen met het hele lichaam tot fijn-motorische bewegingen met de vingers.

Activiteiten en handelingen stimuleren het gebruik van beide handen en voeten en bewerkstelligen zo een gezonde lateralisatie en het lichamenlijk integreren van de ruimtelijke dimensies.

## **2.6 Minimale materiële vereisten**

- stevige prentenboeken
- staande poppen, vingerpopjes, marionetten, handpoppen
- kabouters
- houten figuren
- stoffen figuren
- eenvoudige verkleedmateriaal zoals mantels, kronen, paardentuigen ...
- doeken om te bouwen, te verkleeden, poppenspelen op te stellen ...
- doeken
- constructie- en bewegingsmateriaal voor de grof- en fijn-motorische ontwikkeling
- voldoende bewegingsruimte
- tast- en boetseermateriaal

### 3. Lager onderwijs

#### 3.1 Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep

##### 3.1.1 *De ontwikkeling van 7 tot 9 jaar (eerste tot derde klas)*

Een schoolkind beseft dat woorden ‘in plaats van’ de werkelijkheid staan. Daardoor begint het op een andere wijze met taal om te gaan en kan het ‘echte’ taalonderwijs aanvangen. Het kind kan op

het eigen taalgebruik reflecteren. Het kan woorden in zinnen onderscheiden, klanken in woorden. Dit vermogen is nodig om te leren lezen. Het leren lezen is een proces van toenemende afstand en abstractie. Eerst neemt het kind de werkelijkheid zelf waar. Dan benoemt het die werkelijkheid in woorden. Als derde stap gaat het die woorden weergeven met lettertekens die geen verband meer vertonen met de oorspronkelijke werkelijkheid. Deze afstand schept ‘leer-ruimte’. Waarnemingen en indrukken leiden niet meer onmiddellijk tot handelen, zoals bij de kleuter. De waarneming wordt gestructureerd en er groeit aandacht voor het detail waardoor analyse mogelijk wordt.

Toch ervaart het kind van zeven tot negen jaar de werkelijkheid nog erg gevoelsmatig. Het voorstellingsvermogen is nog sterk concreet-aanschouwelijk. Waar het jongere kind eerder associatief denkbeelden vormde, gaat het nu ‘gericht’ voorstellingen ontwikkelen en herinneringen oproepen.

##### 3.1.2 *De ontwikkeling van 9 tot 12 jaar (derde tot vijfde klas)*

Na het negende levensjaar krijgt de taalontwikkeling nieuwe mogelijkheden. De veranderende houding tegenover de werkelijkheid gaat gepaard met de ontwikkeling naar een meer abstract- begripsmatig denken. Deze meer zakelijke benadering van de werkelijkheid laat tevens een differentiëring toe tussen een verstandelijke en de gevoelsmatige benadering van de taal.

##### 3.1.3 *De ontwikkeling van 12 tot 13 jaar (zesde klas)*

Vanaf het twaalfde jaar ontwikkelt zich het causale denken. Geleidelijk aan is het kind in staat tot het exact verwoorden van waarnemingen en tot exact denken. Waarneming en gedachte kunnen onderscheiden worden van de persoonlijke beleving. Dit ontwikkelingsproces bereikt rond veertien jaar een zekere afronding.

#### 3.2 Algemene doelstellingen

- De kinderen ontwikkelen gevoel voor en kennis van de verschillende aspecten van de gesproken en geschreven taal. Met deze taal kunnen de kinderen hun gevoels- en gedachtelevens ontwikkelen, ordenen, verfijnen, nuanceren en differentiëren. De dagelijkse communicatie wordt verrijkt.

- De kinderen verwerven inzicht in de structuur en de scheppende kracht van de taal.
- De kinderen kunnen aan de hand van de gesproken of geschreven taal innerlijke beelden opbouwen.
- De natuurlijke ontvankelijkheid van kinderen voor de schoonheid van de taal, hun belangstelling en enthousiasme voor taal als fenomeen op zich en taalgebruik in het algemeen, worden gevoed en verder ontwikkeld.
- De kinderen ontwikkelen interesse voor het fenomeen taal als universeel-menselijk gegeven en weten wat de mens aan de taal te danken heeft.

Zij beseffen dat het schrijven een grotere afstand schept afstand ten aanzien van een ervaring dan het spreken.

- Zij beseffen dat het schrijven een duurzamer medium is en een eigen leven kan gaan leiden.
- Zij beheersen de mogelijkheid om de eigen ervaringen, gedachten, bedoelingen, gevoelens, en meningen te formuleren of terug te houden.
- Ze beseffen het belang van non-verbale communicatie en hoe ze dit in de dagelijkse omgang of bij het vertolken van een rol kunnen gebruiken of terughouden.

De leerplandoelstellingen van de volgende leergebieden duiden op een meer expliciet verband met het leergebied Nederlands:

Lichamelijke opvoeding: LO 21 - 23, LO 27 - 28, LO 35 - 36, LO 41\*, LO 52 -53. Muzische vorming: MV 3, MV 10\*, MV 13, MV 37\* - MV 44\*, MV 49 - 51, MV 55

Wereldoriëntatie: WO 1.1 - 1.3, WO 1.8 - 1.10, WO 1.14, WO 1.18, WO 1.20, WO 1.23 - 1.24, WO 1.25, WO 1.27 - 1.28, WO 42, WO 50 - 51, WO 53 - 54, WO 65 - 66, WO 74, WO 78 - 81

Wiskunde: W 47, W 49, W 51, W 52\* Leren leren: LL 1 - 14\*

Sociale vaardigheden: SV 1 - 2\*, SV 4, SV 8, SV 10, SV 12, SV 13\* - 16.

### **3.3 Leerplandoelstellingen: eindtermen**

#### **3.3.1 *Begrippen***

Het begrip tekst verwijst naar elke mondelinge of schriftelijke boodschap die door het kind geproduceerd, gepercipieerd of verwerkt moet worden.

#### **3.3.2 *Samenvattend***

##### **1. Overkoepelende attitudes**

Deze attitudes hebben betrekking op het hele taalonderwijs en zijn gericht op taalverscheidenheid, taalvariatie, interesse en respect.

##### **2. Luisteren-lezen**

Deze tweede groep doelstellingen beschrijft de vaardigheden, inzichten en attitudes\* die nodig zijn om via de taal inhouden te verinnerlijken tot een persoonlijke voorstelling, begrip of beeld en deze te begrijpen en te verwerken.

### 3. Spreken-schrijven

Een derde groep doelstellingen beschrijft de vaardigheden, inzichten en attitudes\* die nodig zijn om een voorstelling, beeld, gedachte of gevoel uit te drukken in gesproken en geschreven taal. Deze eindtermen beschrijven zowel de spreek- en schrijftechnieken als de innerlijke vermogens om zich in taal uit te drukken.

### 4. Taal in een communicatieve situatie

Een vierde groep doelstellingen beschrijft de communicatieve vaardigheden en attitudes. Het gesprek vormt de basis van het sociale leven. Het maakt de ontmoeting van mens tot mens mogelijk en heeft daardoor ook een morele dimensie.

### 5. Beleving van taalrijkdom

Deze attitudes beschrijven het vermogen van de mens om de dieperliggende dimensie van taal waar te nemen en te ervaren. Zo is taal ook drager van waarden en normen en weerspiegelt ze diverse sociale en (inter-)culturele aspecten. Ook heeft taal een kunstzinnige dimensie die ons toelaat scheppend en creatief met taal om te gaan.

### 6. Taalbeschouwing

Deze doelstelling beschrijft de kennis, het inzicht en de toepasbaarheid van een reeks begrippen en termen met betrekking tot taal.

### 7. Strategieën

Deze zevende groep doelstellingen beschrijft de planmatige technieken, procedures en handelwijzen die kinderen kunnen inzetten in hun (formele) omgang met taal.

#### 3.3.3 Eindtermen

##### 1. Overkoepelende attitudes

De kinderen

- N 1\* tonen interesse en betrokkenheid en staan open voor de leerinhouden.
- N 2\* tonen luister-, spreek-, lees- en schrijfbereidheid en zijn bereid tot communicatieve interactie.
- N 3\* zijn bereid tot het naleven van luister-, lees-, spreek- en schrijfconventies.
- N 4\* zijn bereid om de onbevooroordeelde waarneming te oefenen, in het bijzonder in functie van de vorming van een breed beoordelingskader.
- N 5\* zijn bereid om te reflecteren op het eigen lees-, luister-, schrijf- en spreekgedrag in functie van het doel en op het eigen taalgebruik en zijn bereid om dat gedrag indien nodig aan te passen.
- N 6\* tonen interesse en respect voor de persoon van de ander, voor de eigen en andere cultuur en zijn bereid om daarop te reflecteren.

##### 2. Luisteren en lezen

De kinderen

- N 7 kunnen vlot en actief voor hen bestemde teksten opnemen en begrijpen.
- N 8 kunnen zich innerlijk voorstellingen maken van wat zij luisterend of lezend waarnemen en deze omzetten in gesproken of geschreven taal of creatief werk, zoals schilderen en tekenen.



- N 9 kunnen gericht op hun niveau informatie verzamelen rond een thema, door het raadplegen van volwassenen en door het opzoeken in voor hen toegankelijke literatuur en media.
- N 10 kunnen informatie op hun niveau op persoonlijke en overzichtelijke wijze ordenen in functie van opdrachten, zoals chronologisch beschrijven, in gesprek treden, vragen beantwoorden en geheel of gedeeltelijk beschrijven.
- N 11 kunnen verschillende eenvoudige tekstgenres onderscheiden, zoals eenvoudige gedichten, verhalen, dialogen, verslagen van belevenissen of gebeurtenissen, aankondigingen, oproepen, uitnodigingen, instructies (recepten, wegbeschrijvingen, spelinstructies ...), brieven van persoonlijke aard en eenvoudige brieven van meer zakelijke aard.
- N 12 kunnen een eenvoudige tekstopbouw (inleiding, midden, slot) herkennen in verhalende teksten.
- N 13\* zijn bereid om zich in te leven in een personage van een toneel, een verhaal of een boek en de gebeurtenissen vanuit dit standpunt te benaderen.

### 3. Spreken en schrijven

De kinderen

- N 14 kunnen zich ten overstaan van vertrouwde volwassenen en leeftijdsgenoten verstaanbaar, vlot en boeiend uitdrukken met aandacht voor:
- vorm (zinsbouw en zinsintonatie)
  - stijl (stijlregister, woordkeuze)
  - expressie en techniek (articulatie)
- N 15 kunnen bij schriftelijk opdrachten:
- hun werk verzorgen, door aandacht te besteden aan spelling, interpunctie, handschrift, zinsbouw en passende illustraties
  - de belangrijkste spellingsafspraken toepassen:
    - \* schrijven van woorden met een vast woordbeeld
      - klankzuivere woorden
      - frequente niet-klankzuivere woorden (ei/ij, ou/au),
    - \* woorden met veranderlijk woordbeeld (regelwoorden)
      - werkwoordsvormen
      - de klinkers in open en gesloten lettergrepen
      - verdubbeling van de medeklinker
      - niet-klankzuivere eindletter
      - meervoudsvormen
  - hoofdletters
  - interpunctietekens (., ? !:)
- N 16 kunnen aan hun leeftijd aangepaste inhouden van verhalen, boeken of behandelde onderwerpen, waarnemingen, ervaringen, gedachten, meningen, gevoelens en vragen, verwoorden in gesproken en geschreven taal, met aandacht voor het onderscheid tussen hoofd- en bijzaken.
- N 17 kunnen voor de klas spreken en vragen beantwoorden over een thema dat in verband staat met de behandelde leerinhouden, over een boek of over een eigen ervaring.
- N 18 kunnen schriftelijk antwoorden op eenvoudige vragen over verwerkte inhouden.

- N 19 kunnen in verschillende eenvoudige tekstgenres schrijven, zoals eenvoudige gedichten, verhalen, dialogen, verslagen van belevenissen of gebeurtenissen, aankondigingen, oproepen, uitnodigingen, instructies (recepten, wegbeschrijvingen, spelinstructies, ...), brieven van persoonlijke aard, eenvoudige brieven van meer zakelijke aard en mails.
- N 20 kunnen bij het schrijven van teksten een eenvoudige opbouw respecteren (inleiding, midden, slot).
- N 21 kunnen nieuw aangeleerde woorden correct in het eigen taalgebruik integreren. N 22\* zijn bereid zich uit te drukken in een dramatische werkvorm.

#### **4. Taal in een communicatieve situatie**

De kinderen

- N 23\* zijn bereid om op actieve en opbouwende wijze deel te nemen aan een gesprek met leeftijdsgenoten en met vertrouwde volwassenen, met aandacht voor:
- vorm (zinsbouw en zinsintonatie)
  - stijl (stijlregister, woordkeuze, expressie)
  - techniek (articulatie)
- N 24 ontwikkelen het vermogen om vanuit de beoordeling van een communicatieve situatie met de gepaste mondigheid te reageren.
- N 25 kunnen na een les, een verhaal of een uiteenzetting, zowel aan de leraar als aan klasgenoten relevante vragen stellen en luisteren naar de antwoorden.
- N 26\* tonen de wil en de interesse om zich na een voor hen toegankelijke uiteenzetting van een ander, in te leven in het gezichtspunt van deze ander en er begrip voor op te brengen.

#### **5. Beleving van taalrijkdom**

De kinderen

- N 27\* beleven plezier aan het omgaan met verschillende taal-'genres' zoals poëzie, verhalen, sprookjes, fabels, toneelstukken, verslagen, brieven, en aan het creatieve gebruik van taal in spreekwoorden, gezegdes, rijm en ritme, beeldspraak.
- N 28\* beleven kenmerken en kwaliteiten van tekstsoorten door onder andere recitatie, toneelspel en voordracht.
- N 29\* beleven, aan de hand van woord- en zinsontleding, structuur, opbouw en wetmatigheden van taal in samenhang met betekenis.
- N 30\* kunnen waarden, normen, vooroordelen en rolgedrag in taal beleven, de gevolgen daarvan voor zichzelf en anderen herkennen en erop reflecteren.
- N 31\* stellen zich open voor de socio-culturele waarden en normen die spreken uit verscheidene cultuuruitingen in taal.
- N 32\* beleven het onderscheid tussen standaardtaal en regionale en sociale taalvariëteiten en kunnen daarop reflecteren.
- N 33\* beseffen hoe taalbeheersing de mogelijkheid verschaft om te communiceren binnen een bepaalde gemeenschap en context.

#### **6. Taalbeschouwing**

De kinderen

- N 34 kunnen de onderstaande taalbeschouwelijke begrippen en termen op hun niveau herkennen, begrijpen en gebruiken in de schoolse leersituatie.

TAALBESCHOUWELIJKE BEGRIPPEN EN TERMEN	
Hoofdcategorie	Eindtermen lager onderwijs
• Fonologisch domein – klanken	
Klank	Klank
	Klinker
	Medeklinker
	Rijm
	Uitspraak
• Orthografisch domein - spellingsvormen	
Alfabet	Alfabet
	Letter
	Klinker
	Medeklinker
	Eindletter
	Hoofdletter
	kleine letter
diakritische tekens	Koppelteken
	Apostrof
	Trema
uitspraaktekens	Accent
leestekens	Leesteken
	Punt
	Vraagteken
	Uitroepeten
	Komma
	dubbele punt
	Spatie
	Aanhalingteken
afkorting	Afkorting
• Morfologisch domein - woorden	
Woord	Word
woordvorming	Samenstelling
	Afleiding
Affix	Voorvoegsel
	Achtervoegsel
woordsoort	-
zelfstandig naamwoord	zelfstandig naamwoord
	Eigenaam
	Verkleinwoord

Getal	Enkelvoud
	Meervoud
Genus	Mannelijk
	Vrouwelijk
	Onzijdig
lidwoord	Lidwoord
bijvoeglijk naamwoord	bijvoeglijk naamwoord

werkwoord	werkwoord
werkwoordvormen	stam
	uitgang
vervoegde vormen	persoonsvorm
	persoon
	1 <sup>ste</sup> persoon (ik-wij)
	2 <sup>de</sup> persoon (jij-jullie)
	3 <sup>de</sup> persoon (hij, zij, het-zij)
	enkelvoud
	meervoud
niet-vervoegde vormen	infinitief
Tempus	tijd
	tegenwoordige tijd
	verleden tijd
werkwoordsoorten	-
voornaamwoord	-
voorzetsel	-
telwoord	-
Syntactisch domein - zinnen	
Zin	zin
Zinsdeel	zinsdeel
	onderwerp
	persoonsvorm
woordgroep	woordgroep
Semantisch domein - betekenissen	
betekenisrelaties	synoniem
metaforisch taalgebruik	uitdrukking
Tekstueel domein – teksten	
Tekst	tekst
tekstsoort	fictie
	non-fictie
tekstopbouw	inleiding
	midden
	slot
	hoofdstuk
	alinea
	regel
	kopje
	titel
	bladzijde
structuuraanduiders	-
(materiële) vormgeving	lay-out
	cursief
	vetjes
status van uitspraken	feit
	mening
Pragmatisch domein - taalgebruik	
factoren in de communicatiesituatie	zender

	spreker
	schrijver
	ontvanger
	luisteraar
	lezer
	boodschap
	bedoeling
	situatie
Sociolinguïstisch domein - taalgebruik	
Taal	Nederlands
	Frans
	Duits
	Engels
taalvariëteiten	standaardtaal
	dialect
	moedertaal
	vreemde taal

## 7. Strategieën

De kinderen

- N 35 kunnen zich oriënteren op de communicatieve situatie, de opdracht of het doel.
- N 36 kunnen de aandacht gericht houden op de communicatieve situatie of op een opdracht (gedurende de duur ervan) en op het doel van de opdracht.
- N 37 kunnen de manier van spreken, schrijven, luisteren of lezen afstemmen op het doel van een opdracht of op de luisteraar of de lezer.
- N 38 kunnen op hun niveau reflecteren op de luister-, lees-, spreek- en schrijfvaardigheid in het licht van een opdracht of doel en op het eigen taalgebruik.
- N 39 kunnen op hun niveau reflecteren op de aangewende strategie.

\* de attitudes werden met een asterisk aangeduid.

## 3.4 Leerinhouden

De hieronder beschreven leerinhouden bevatten ook mogelijke leerplaanuitbreidingen. Deze leerinhouden zijn niet noodzakelijk bij het realiseren van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen, maar hebben een pedagogische betekenis, in die zin dat ze tegemoet komen aan een behoefte van het kind, specifiek voor de ontwikkelingsfase.

### 3.4.1 Eerste klas

#### 1. Luisteren

- luisteren naar verhalen en ze op eenvoudige wijze en mits ondersteuning navertellen of kunstzinnig verwerken
  - klas gebonden vertelstof: sprookjes
  - verhalen gericht op de uiterlijk realistische werkelijkheid

- natuur- en jaarfeest gebonden verhalen, situatiegerichte verhalen aansluitend bij de belevingswereld van het kind
- eenvoudige toneelstukjes
- luisteren en begrijpen van mededelingen, opdrachten, instructies en vragen op niveau van het kind
- luisterend optreden in een klasgesprek
- luisteren naar klank- en ritmekwaliteit (zie ook taalrijkdom)
- auditief onderscheiden van klinker en medeklinker
- auditief onderscheiden van lang, korte en gedekte klinker

#### **\*uitbreiding**

auditief onderscheiden van de tweetekenklanken.

### **2. Lezen**

- leesvaardigheid
  - herkennen van klinkers en medeklinkers en benoemen naar klank en naam (bijv. R/ER, K/KA)
  - zich oriënteren in gekende (zang- of recitatie-) teksten, dat wil zeggen korte woorden en letters herkennen
  - klankzuivere woorden herkennen
  - aandacht voor leesrichting

#### **\*Uitbreiding**

lezen in boekjes, afgestemd op de leeftijdsfase.

### **3. Spreken**

- uitspraak
  - aandacht voor heldere, duidelijke en juiste uitspraak
  - klassikaal uitvoeren van spreekoefeningen op klinkers en medeklinkers in functie van articulatie
- vertellen
  - elementen uit de verhalen, uit andere leerinhouden, uit concrete belevenissen, navertellen en/of vertellen
  - klassikaal een verhaal, een leerinhoud of een concrete belevenis reconstrueren (o.a. als voorbereiding op het latere stellen)
- communicatie
  - deelnemen aan klasgesprekjes op niveau van het kind recitatie: zie ook taalrijkdom
  - klassikaal opzeggen van het alfabet
  - klassikaal opzeggen van versjes en rijmpjes, begeleid door gebaar en/of beweging
- toneel: zie ook taalrijkdom
  - klassikaal toneelteksten opzeggen op niveau van het kind
- improvisatie: zie ook taalrijkdom
  - verhaaltjes op niveau van het kind of fragmenten ervan spelen, gebruik makend van gesproken taal, beweging en gebaar als uitdrukkingmiddel
- expressie: zie ook taalrijkdom

- klassikaal expressief gedichten reciteren op niveau van het kind

#### 4. Schrijven

- schrijftechniek en handschrift
  - pengreep en schrijfrichting juist realiseren
  - lettervormen voorbereiden door oefening op de rechte en de kromme lijn (cf. vormtekenen)
  - de letters van het alfabet als blokletters (ook Romeinse hoofdletters of kapitalen genoemd) schrijven
  - woorden en stukken tekst op niveau van het kind, die uit het hoofd gekend zijn, kopiërend schrijven in blokletters
- stellen
  - zelfstandig eenvoudige woorden en zinnen vormen
  - schrijven van enkele woorden en zinnen met inhoudelijke samenhang (fonetisch)
- spellen: letters
  - oefenen in het schrijven van letters en klankzuivere woorden
  - medeklinker-klinker-medeklinkerwoorden schrijven

#### \*uitbreiding

voorbereidende vormtekeningen voor het gebonden schrift.

#### 5. Taalrijkdom

- Luisteren
  - luisteren naar verhalen, gedichten enz. op niveau van het kind, die uitdrukking geven aan taalrijkdom (rijke woordenschat, zinsbouw en inhoud), die het gevoel aanspreken
- recitatie
  - bewegingsoefeningen uitvoeren, o.a. ritmisch lopen en bewegen, waarbij het gesproken woord de begeleiding vormt: bijv. trochee, jambe, anapest, dactylus (zie ook leergebieden LO en muzische vorming muziek)
  - klassikaal spreekoefeningen uitvoeren op medeklinkers en klinkers (lang, kort, gedekt), en op ritmes als trochee, jambe, anapest, dactylus (zie ook leergebied LO) in functie van de beleving van klank- en ritmekwaliteit
- toneel
  - spelen van klassikaal geoefende toneelteksten, als geheel gespeeld en begeleid door eenvoudige, zinvolle beweging en eventueel typerende kledij
- improvisatie
  - onder begeleiding improviserend vertellen, naspelen en bewegen van verhalen of gedichten die goed gekend zijn
- expressie
  - zelf gevonden woorden en zinnen onder begeleiding opschrijven
  - zelf gemaakte versjes met rijm 'belevend' uitspreken

#### 6. Taalbeschouwing

- zinsleer
  - aandacht voor de zin als inhoudelijk geheel, vanuit de beleving ervan
- woordleer

- aandacht voor
  - juist mondeling gebruik van werkwoordsvormen (sterk en zwak)
  - juist mondeling gebruik van voornaamwoorden
- kennis van begrippen en termen
  - aanbrengen van taalbeschouwelijke begrippen en termen op niveau van het kind

### **\*Uitbreiding**

mondeling splitsen in klankgroepen.

## **7. Strategieën**

- op niveau van het kind en op basis van de specifieke leerinhouden aandacht wekken voor:
  - het luisteren naar mekaar
  - gerichte aandacht
  - voor afwerking, formeel en kunstzinnig, van het schriftelijk werk, van de mondelinge en bewegende activiteit
  - strategie: hoe ga je te werk, volgorde van stappen
  - nakijken van het eigen werk
  - het corrigeren van zichzelf of het eigen werk

### **3.4.2 Tweede klas**

#### **1. Luisteren**

- luisteren naar verhalen en ze op eenvoudige wijze en mits ondersteuning navertellen of kunstzinnig verwerken
  - klasgebonden vertelstof: fabels en heiligenlegenden
  - verhalen gericht op de uiterlijk realistische werkelijkheid, natuur- en jaarfeestgebonden verhalen, situatiegerichte verhalen aansluitend bij de belevingswereld van het kind
  - toneelstukken
- luisteren en begrijpen van mededelingen, opdrachten, instructies en vragen op niveau van het kind
- luisterend optreden in een klasgesprek
- luisterend waarnemen van klank- en ritmekwaliteit (zie ook taalrijkdom)
- onderscheiden van klinker, medeklinker en tweetekenklanken
- onderscheiden van lang, korte en gedekte klinker
- onderscheiden van open en gesloten klankgroepen

#### **2. Lezen**

- leesvaardigheid
  - uit het hoofd gekende teksten van het bord lezen (ook van het zelfgeschreven werk of gedrukte tekst) en woorden en letters in de tekst aanduiden
  - eenlettergrepige woorden (medeklinker-klinker-medeklinker, medeklinker-klinker-klinker- medeklinker) en eenvoudige meerlettergrepige woorden



(medeklinker-klinker-medeklinker- klinker-medeklinker, medeklinker-klinker-medeklinker-klinker) technisch lezen

- tweetekensklanken lezen
- eenvoudige zinnen technisch lezen
- kennismaking met de drukletter (leesletter)
- expressief lezen
  - korte, uit het hoofd gekende teksten expressief lezen
- begrijpend lezen
  - aanzet geven tot begrijpend lezen van tekst op niveau van het kind

#### **\*Uitbreiding**

-lezen van boekjes op niveau van het kind

-boekpromotie.

### **3. Spreken**

- uitspraak
  - aandacht voor heldere uitspraak van klinkers en medeklinkers
  - klassikaal uitvoeren van spreekoefeningen op klinkers en medeklinkers in functie van articulatie
- vertellen
  - gericht elementen uit de verhalen, uit andere leerinhouden, uit concrete belevenissen, navertellen en/of vertellen
  - klassikaal een verhaal, een leerinhoud of een concrete belevenis reconstrueren (o.a. als voorbereiding op het latere stellen)
- communicatie
  - deelnemen aan klasgesprekjes op niveau van het kind
- recitatie: zie taalrijkdom
  - klassikaal en individueel opzeggen van het alfabet
  - klassikaal en individueel opzeggen van versjes en rijmpjes, begeleid door gebaar en/of beweging
- toneel: zie taalrijkdom
  - klassikaal toneelteksten opzeggen op niveau van het kind
- improvisatie: zie taalrijkdom
  - verhaaltjes op niveau van het kind, of fragmenten ervan, spelen, gebruik makend van gesproken taal, beweging en gebaar als uitdrukkingmiddel
- expressie: zie taalrijkdom
  - klassikaal en individueel expressief gedichten reciteren op niveau van het kind

### **4. Schrijven**

- schrijftechniek en handschrift
  - lettervormen voorbereiden door oefening op de lange en korte gebonden vormen (cf. vormtekenen)
  - de letters van het alfabet als gebonden schrift schrijven
  - kopiërend schrijven wat uit het hoofd gekend is en wat vanuit de spraak wordt herkend (fonetisch) in blokletters
  - eenvoudige bladschikking realiseren met ruimte voor tekst en illustratie

**\*Uitbreiding**

- de hoofdletters van het gebonden schrift.
- stellen
  - zelf schrijven van woorden en zinnen met inhoudelijke samenhang, naar aanleiding van verhalen of gebeurtenissen, met de klemtoon op creatief schrijven
  - klassikaal tekstjes samenstellen

**\*Uitbreiding**

- zelf verhaaltjes schrijven.
- spellen
  - oefenen in het schrijven van letters en klankzuivere woorden
  - spelling wordt uitgebreid met o.a.
    - de tweetekensklanken in woorden met één lettergreep
    - eenvoudige woorden met au/ou, ij/ei
    - woorden met vrije lange klinker in gesloten klankgroep (medeklinker-klinker-klinker-medeklinker)
    - twee of drie medeklinkers
      - ✓ aan het begin van een woord (br-, dr-, fl-,...)
      - ✓ aan het eind van een woord (rots, kaft, rups,...)
    - letterverbindingen –ng, -nk, -sch

**\*Uitbreiding**

- het spellingsprincipe van open en gesloten klankgroepen
- aandacht wekken voor enkelvoud-meervoud in functie van de eindmedeklinker d/t (bij alle woorden behalve bij vervoegde werkwoorden)
- zinsbouw
  - aandacht wekken voor juiste zinsbouw

**\*Uitbreiding**

- hoofdletters
- interpunctie: het punt als leesteken

**5. Taalrijkdom**

- luisteren
  - luisteren naar verhalen, gedichten ... op niveau van het kind, die uitdrukking geven aan taalrijkdom
  - (rijke woordenschat, zinsbouw en inhouden) die het gevoel aanspreken.
- recitatie
  - bewegingsoefeningen uitvoeren, o.a. ritmisch lopen en bewegen, waarbij het gesproken woord de begeleiding vormt: bijv. trochee, jambe, anapest, dactylus (zie ook leergebied LO en muzische vorming muziek)
  - klassikaal spreekoefeningen uitvoeren op medeklinkers en klinkers (lang, kort, gedekt), en op ritmes als trochee, jambe, anapest, dactylus (zie ook leergebied LO) in functie van de beleving van klank- en ritmekwaliteit

- toneel
  - spelen van klassikaal geoefende toneelteksten, als geheel gespeeld en begeleid door eenvoudige, zinvolle beweging en eventueel typerende kledij
- improvisatie
  - onder begeleiding improviserend vertellen, naspelen van en bewegen bij verhalen of gedichten die goed gekend zijn
- expressie
  - zelf gevonden woorden en zinnen, eenvoudige beschrijvingen, onder begeleiding opschrijven
  - zelf gemaakte versjes met rijm 'belevend' uitspreken

## 6. Taalbeschouwing

- zinsleer
  - aandacht voor de zin als inhoudelijk geheel, vanuit de beleving ervan
- woordleer
  - onderscheiden van klinker, medeklinker en tweeteekensklanken
  - onderscheiden van lange, korte en gedekte klinker
  - onderscheiden van open en gesloten klankgroepen
  - aandacht voor juist mondeling gebruik van werkwoordsvormen (sterk en zwak)
  - juist mondeling gebruik van voornaamwoorden
- kennis van begrippen en termen
  - aanbrengen van taalbeschouwelijke begrippen en termen op niveau van het kind

## 7. Strategieën

- op niveau van het kind en op basis van de specifieke leerinhouden aandacht wekken voor:
  - het luisteren naar mekaar
  - gerichte aandacht
  - afwerking, formeel en kunstzinnig, van het schriftelijk werk, van de mondelinge en bewegende activiteit
  - strategie: hoe ga je te werk, volgorde van stappen nakijken van het eigen werk
  - het corrigeren van zichzelf of het eigen werk

### 3.4.3 *Derde klas*

#### 1. Luisteren

- luisteren naar verhalen en ze op eenvoudige wijze en mits ondersteuning navertellen of kunstzinnig verwerken
  - klasgebonden vertelstof: verhalen uit het Oude Testament
  - verhalen gericht op de uiterlijk realistische werkelijkheid, natuur- en jaarfeestgebonden verhalen, situatiegerichte verhalen aansluitend bij de belevingswereld van het kind en aansluitend bij de thematiek van WO heemkunde
  - toneelstukken

- luisteren en begrijpen van mededelingen, opdrachten, instructies en vragen op niveau van het kind
- luisterend optreden in een klasgesprek
- luisterend waarnemen van klank- en ritmekwaliteit (zie ook taalrijkdom)
- auditief onderscheiden van klinker, medeklinker, tweetekenklanken en klinkercombinaties aai, oei, ooi, ieuw, eeuw, uw
- auditief onderscheiden van lang, korte en gedekte klinker
- auditief onderscheiden van open en gesloten klankgroepen
- luisterend waarnemen en beleven van klank- en ritmekwaliteit (bijv. trochee, jambe, anapest, dactylus (zie ook leergebied LO en leergebied Muzische Vorming muziek), die begeleid worden door het gesproken woord en de beweging (zie ook taalbeleving)

## 2. Lezen

- Leesvaardigheid
  - meerlettergrepige woorden technisch lezen
  - zelfstandig lezen van teksten op niveau van het kind (leesboeken)
  - klassikaal luidop lezen met aandacht voor intonatie, klank, stemming en melodie
  - leeservaring delen
- expressief lezen
  - uit het hoofd gekende teksten lezen met aandacht voor expressie (vloeiend, met intonatie)
  - lezen met aandacht voor interpunctie
  - korte, eenvoudige teksten na inoefening expressief lezen
- begrijpend lezen
- expressief lezen
  - begrijpend lezen van tekst op niveau van het kind

## 3. Spreken

- uitspraak
  - aandacht voor heldere uitspraak van klinkers en medeklinkers
  - klassikaal uitvoeren van spreekoefeningen op klinkers en medeklinkers in functie van articulatie
- vertellen
  - gericht elementen uit de verhalen, uit andere leerinhouden, uit concrete belevenissen, navertellen en/of vrij vertellen
  - klassikaal en individueel een verhaal, een leerinhoud of een concrete belevenis reconstrueren (o.a. als voorbereiding op het latere stellen)
- communicatie
  - deelnemen aan klasgesprekjes op niveau van het kind
- recitatie: zie taalrijkdom
- toneel: zie taalrijkdom
- improvisatie: zie taalrijkdom
- expressie: zie taalrijkdom

## 4. Schrijven

- het kind oefent de schrijfwijze van tweetekenklanken; open en gesloten lettergrepen; klinkerclusters (medeklinkercombinaties); eind-d of -t; meervoudsvormen
- het kind leert de lettergreep-afbreking hanteren
- het kind maakt kennis met de leestekens: vraagteken, uitroepteken, punt en komma
- schrijftechniek en handschrift
  - realiseren van verfijnde schrijftechniek
  - realiseren van eenvoudige bladschikking en tekstafwerking, bijv. versieren van hoofdletters

### **\*Uitbreiding**

- exemplarisch beeld van de evolutie van het schrift
- stellen
  - in eenvoudige vorm schrijven over een opgelegd onderwerp zoals een belevenis, een verhaal of leerinhoud
- spellen
  - de spelling wordt verder uitgebreid met o.a.
    - het schrijven van eenvoudige meerlettergrepige woorden met toepassing van open en gesloten klankgroepen
    - splitsen in lettergrepen voor woordsplitsing aan het eind van een regel
    - klinkercombinaties aai, oei, ooi, ieuw, eeuw, uw,
    - de schrijfwijze bepalen door verlenging van het woord bij eindklank -t (bij alle woorden behalve bij vervoegde werkwoorden) woorden met au/ou, ij/ei, uitbreiding van de woordenschat
- zinsbouw
  - oefenen van juiste zinsbouw
  - interpunctie: punt, komma, vraagteken, uitroepteken, gedachtestreepje, weglatingstekens, aanhalingstekens
  - de hoofdletters aan het begin van een zin en bij eigennamen.

### **5. Taalrijkdom**

- beleven van taalrijkdom in teksten (verhalen, gedichten ...)
- beleven van de kwaliteit van naamwoorden (zelfst. NW.), erewoorden (bijv. NW.) en de-woorden (ww.)
- recitatie:
  - klassikaal voordragen van teksten, vaak begeleid door gebaar en/of beweging, waardoor inhoudelijke, poëtische of ritmische kwaliteiten innerlijk beleefd kunnen worden en waardoor het geheugen geoefend wordt (o.a. het alfabet individueel opzeggen)
  - uitspraakoefeningen
- toneel:
  - spelen van klassikaal geoefende toneelteksten, op niveau van het kind, die betrekking hebben tot de leerinhouden (vertelstof, heemkunde ...). De teksten lenen zich tot krachtige uitspraak en zinvolle gebaren, waarin ruimte is voor de individuele stijl en temperament van het kind.

- improvisatie:
  - verhalen op niveau van het kind, of fragmenten ervan, spelen, gebruik makend van gesproken taal, beweging en gebaar als uitdrukkingmiddel
- expressie:
  - zie schrijven: stellen
  - zich klassikaal en individueel expressief uitdrukken a.m. een verhaal, gedicht, e.d. op niveau van het kind

## 6. Taalbeschouwing

- zinsleer:
  - aandacht voor de zin als inhoudelijk geheel, vanuit de beleving ervan
  - herkennen van de mededelende, vragende en uitroepende zin (zie ook spelling: de leestekens).
- woordleer:
  - aanbrengen van het onderscheid tussen naamwoorden, adjectieven en werkwoorden, vanuit de intrinsieke kwaliteit van deze woordsoorten
  - verkleinwoorden herkennen
  - verschillende eenvoudige meervoudsvormen onderscheiden
  - enkelvoud-meervoud onderscheiden
  - grondwoorden herkennen (kind in kinderen)

### \*Uitbreiding

- het lidwoord.
- kennis van begrippen en termen
  - aanbrengen van taalbeschouwelijke begrippen en termen op niveau van het kind

## 7. Strategieën

- op niveau van het kind en op basis van de specifieke leerinhouden aandacht wekken voor:
  - het luisteren naar mekaar
  - gerichte aandacht
  - voor afwerking, formeel en kunstzinnig, van het schriftelijk werk, van de mondelinge en bewegende activiteit
  - strategie: hoe ga je te werk, volgorde van stappen
  - nakijken van het eigen werk
  - het corrigeren van zichzelf of het eigen werk

### 3.4.4 *Vierde klas*

#### 1. Luisteren:

- luisteren naar verhalen en ze op eenvoudige wijze kunnen navertellen of kunstzinnig verwerken
  - klasgebonden vertelstof: godenverhalen en heldensagen uit de Germaanse, Noorse of Keltische mythologie: verhalen gericht op de uiterlijk realistische werkelijkheid, natuur- en jaarfeestgebonden verhalen, situatiegerichte

verhalen aansluitend bij de belevingswereld van het kind en aansluitend bij de thematiek van WO mens en natuur, geschiedenis en aardrijkskunde

- toneelstukken
- luisteren en begrijpen van mededelingen, opdrachten, instructies en vragen op niveau van het kind
- luisterend optreden in een klasgesprek
- luisterend waarnemen van klank- en ritmekwaliteit (zie ook taalrijkdom), met het accent op stafrijm en alliteraties (zie ook LO euritmie)

## 2. Lezen

- leesvaardigheid
  - zelfstandig en vlot lezen van teksten op niveau van het kind (leesboeken)
  - klassikaal luidop lezen met aandacht voor intonatie, klank, stemming en melodie
  - leeservaring delen
- expressief lezen
  - korte, eenvoudige teksten na inoefening expressief lezen met aandacht voor de leestekens.
- begrijpend lezen
  - begrijpend lezen van tekst (boeken) op niveau van het kind

## 3. Spreken

- uitspraak
  - aandacht voor heldere en goed gevormde articulatie
- vertellen
  - gericht elementen uit de verhalen, uit andere leerinhouden, uit concrete belevenissen, een boek of een fragment van een gelezen boek (zie Lezen) navertellen en/of vrij vertellen
  - raadsels en woordspelingen in de juiste bewoordingen opgeven, begrijpen en oplossen
  - leren spreken voor een groep klasgenoten vanuit de eigen beleving, met aandacht voor lichaamshouding, verstaanbaarheid en enthousiasme
- communicatie
  - deelnemen aan klasgesprekjes op niveau van het kind
- recitatie: zie taalrijkdom
- toneel: zie taalrijkdom
- improvisatie: zie taalrijkdom
- expressie: zie taalrijkdom

## 4. Schrijven

- schrijftechniek en handschrift
  - aandacht blijven schenken aan vorm en de leesbaarheid van het handschrift
  - aandacht voor bladschikking en structurele indeling: gebruik van alinea's, titels e.d.
  - aandacht voor kunstzinnige afwerking, illustraties enz.

### \*Uitbreiding

- aanbrengen van sierschriften.

- stellen
  - schrijven vanuit de eigen verbeelding, beleving en waarneming
  - eenvoudige persoonlijke brieven schrijven
  - eenvoudige informatieve teksten schrijven op basis van zelf verzamelde informatie, nog nauw aansluitend bij de belevingswereld van het kind en bij de eigen ervaring

#### **\*Uitbreiding**

- bewustzijn krijgen voor hoofd- en bijzaken, bijv. naar aanleiding van een gelezen boek, onder begeleiding van de leraar
- bewustzijn krijgen voor goed gestructureerde zinnen onder begeleiding van de leraar
- een eerste vorm van ordening in de (informatieve) tekst aanbrengen onder begeleiding van de leraar.

- spellen

- onderhouden van de spellingsverworvenheden uit de lagere klassen
- de spelling wordt verder uitgebreid met o.a.
  - samenstellingen splitsen in lettergrepen meervoudsvormen
  - verkleinwoordvormen alfabetisch rangschikken
  - spellen van de werkwoordsvormen (zie taalbeschouwing)

#### **\*Uitbreiding**

- eenvoudige telwoorden
- zinsbouw
  - oefenen van juiste zinsbouw, interpunctie- en hoofdlettergebruik

### **5. Taalrijkdom**

- beleven van taalrijkdom in teksten (verhalen, gedichten ...)
- beleven van de dynamische kwaliteit van de zinsdelen zonder ze al te benoemen
- beleven van de kwaliteit van de woordsoorten (zie taalbeschouwing)
- Recitatie:
  - klassikaal voordragen van teksten, vaak begeleid door gebaar en/of beweging, waardoor inhoudelijke, poëtische of ritmische kwaliteiten innerlijk beleefd kunnen worden en waardoor het geheugen geoefend wordt
  - spreekoefeningen, vooral gericht op het stafrijm en alliteraties
- Toneel:
  - spelen van klassikaal geoefende toneelteksten, op niveau van het kind, die betrekking hebben tot de leerinhouden (vertelstof, aardrijkskunde, geschiedenis, mens- en dierkunde ...). De teksten lenen zich tot krachtige uitspraak en zinvolle gebaren, waarin meer ruimte komt voor individuele stijl en inbreng van het kind (differentiatie via muzische vorming).
- Improvisatie:
  - verhalen op niveau van het kind, of fragmenten ervan, spelen, gebruik makend van gesproken taal, beweging en gebaar als uitdrukkingmiddel
- Expressie:
  - zie schrijven: stellen
  - zich klassikaal en individueel expressief uitdrukken a.h.v. een verhaal, gedicht, e.d. op niveau van het kind



## 6. Taalbeschouwing

- zinsleer
  - aandacht voor de zin als inhoudelijk geheel, vanuit de beleving ervan

### \*Uitbreiding

- de zinskern (onderwerp en vervoegd werkwoord/pv.)
- woordleer
  - de woordsoorten vanuit de beleving van hun dynamische kwaliteiten
  - het getal van courante zelfstandige naamwoorden
  - de hoofdtijden: verleden, heden en toekomst
  - het onderscheid tussen sterke en zwakke werkwoorden
  - de werkwoordvervoegingen in de onvoltooide hoofdtijden (OTT, OVT, OTkT)
  - de VTT, onderscheid beleven met OTT

### \*Uitbreiding

- samenhang tussen voorzetsel en naamwoord of werkwoord leren kennen en oefenen
- bezittelijk voornaamwoord
- onderscheid tussen bijvoeglijk naamwoord en bijwoord
- omzetten van OTT naar VTT en omgekeerd.
- kennis van begrippen en termen
  - aanbrengen van taalbeschouwelijke begrippen en termen op niveau van het kind

## 7. Strategieën

- op niveau van het kind en op basis van de specifieke leerinhouden aandacht wekken voor:
  - het luisteren naar mekaar
  - gerichte aandacht
  - voor afwerking, formeel en kunstzinnig, van het schriftelijk werk, van de mondelinge en bewegende activiteit
  - strategie: hoe ga je te werk, volgorde van stappen
  - nakijken en corrigeren van het eigen werk met behulp van een correctierichtlijn

### 3.4.5 Vijfde klas

#### 1. Luisteren

- luisteren naar verhalen en ze kunnen navertellen of kunstzinnig verwerken
  - klasgebonden vertelstof: de vertelstof wordt gekozen uit de mythologie en de geschiedenis van de Indische, Perzische, Babylonische, Egyptische en vooral Griekse cultuur.
  - verhalen gericht op de uiterlijk realistische werkelijkheid, natuur- en jaarfeestgebonden verhalen, situatiegerichte verhalen aansluitend bij de belevingswereld van het kind en aansluitend bij de thematiek van WO mens en natuur, geschiedenis en aardrijkskunde
  - toneelstukken

- luisteren en begrijpen van mededelingen, opdrachten, instructies en vragen op niveau van het kind
- luisterend optreden in een klasgesprek
- luisterend waarnemen van klank- en ritmekwaliteit (zie ook taalrijkdom), met het accent op de hexameter (zie ook LO lichaams- en bewegingsbeheersing)

## 2. Lezen

- leesvaardigheid
  - zelfstandig en vlot lezen van teksten op niveau van het kind (leesboeken, eventueel ook historische jeugdboeken, aansluitend bij WO geschiedenis)
  - leeservaring delen
- expressief lezen
  - korte, eenvoudige teksten expressief lezen
- begrijpend lezen
  - begrijpend lezen van tekst (boeken) op niveau van het kind

## 3. Spreken

- uitspraak
  - aandacht voor heldere en goed gevormde articulatie
- vertellen
  - gericht elementen uit de verhalen, uit andere leerinhouden, uit concrete belevenissen, een boek of een fragment van een gelezen boek (zie Lezen) navertellen en/of vrij vertellen
  - leren spreken voor een groep klasgenoten (bijv. spreekbeurt) met aandacht voor lichaamshouding, verstaanbaarheid, enthousiasme en inhoudelijke opbouw
- communicatie
  - deelnemen aan klasgesprekken op niveau van het kind
- recitatie: zie taalrijkdom
- toneel: zie taalrijkdom
- improvisatie: zie taalrijkdom
- expressie: zie taalrijkdom

## 4. Schrijven

- schrijftechniek en handschrift
  - aandacht voor bladschikking en structurele indeling: gebruik van alinea's, titels e.d.
  - aandacht voor kunstzinnige afwerking, illustraties enz.
- stellen
  - schrijven vanuit de eigen verbeelding, beleving en waarneming (creatief schrijven) met aandacht voor spanningsopbouw, de werking van humor, spreekwoorden en gezegdes, flashbacks ...
  - directe en indirecte rede, dialogen schrijven
  - aandacht krijgen voor chronologie, consequent gebruik van werkwoordstijden, lengte van zinnen,
  - opsommingen, woordkeuze, leestekens ...
  - eenvoudige informatieve teksten schrijven op basis van zelf verzamelde informatie, met aandacht voor de ordening van deze informatie

- eenvoudige zakelijke brieven schrijven met aandacht voor de vormaspecten

#### **\*Uitbreiding**

- teksten op eenvoudige wijze structureren: inleiding, midden, slot
- onderscheiden van hoofd- en bijzaken
- inhoudelijke ordening in de (informatieve) tekst (titels, ondertitels ...) aanbrengen met aandacht voor bronvermelding, inhoudsopgave ...
- onderscheiden van waarneming en beleving.
- spellen:
  - onderhouden van de spellingsverworvenheden uit de lagere klassen
    - de spelling wordt verder uitgebreid met o.a.
    - ei/ij en au/ou homoniemen
    - moeilijke meervoudsvormen zoals: -en, -'s, -eren, -iën, -iës, -ieën
    - telwoorden voluit schrijven
    - uitbreiden hoofdlettergebruik
    - gebruik van trema, koppelteken en apostrof
    - tussenklanken: -en-, -e-, -s-
    - vervolmaking van de spelling van de werkwoordsvormen in samenhang met de taalbeschouwing)
- interpunctie
  - gebruik van aanhalingstekens in functie van de directe rede

### **5. Taalrijkdom**

- de kwaliteit van de zinsdelen onderzoeken
- karakteristieken van teksten (verhalen, gedichten, toneelstukken ...) bespreken
- verschillende spreek- en schrijfstijlen en de samenhang tussen stijl en zinsbouw exploreren
- de eigen mening en die van de ander onderscheiden
- Recitatie:
  - klassikaal en individueel voordragen van teksten, vaak begeleid door gebaar en/of beweging, waardoor inhoudelijke, poëtische of ritmische kwaliteiten innerlijk beleefd kunnen worden en waardoor het geheugen geoefend wordt
  - spreekoefeningen, vooral gericht op de hexameter
- Toneel:
  - spelen van geoefende toneelteksten, op niveau van het kind, die betrekking hebben tot de leerinhouden (vertelstof, aardrijkskunde, geschiedenis ...) bijv. fragmenten uit het leven van Boeddha, uit het Gilgamesj-epos, uit de strijd om Troje
- Improvisatie:
  - verhalen op niveau van het kind, of fragmenten ervan, spelen, gebruik makend van gesproken taal, beweging en gebaar als uitdrukkingmiddel
- Expressie:
  - zie schrijven: stellen
  - zich klassikaal en individueel expressief uitdrukken a.h.v. een verhaal, gedicht, e.d. op niveau van het kind

### **6. Taalbeschouwing**

- zinsleer

- de directe rede
- de zinskern: onderwerp en vervoegd werkwoord/pv

#### **\*Uitbreiding**

- de actieve (bedrijvende) en passieve (lijdende) vorm van het werkwoord.
- woordleer
  - het werkwoord: onderscheiden van wederkerende, scheidbaar samengestelde en onpersoonlijke werkwoorden
  - het zelfstandig werkwoord, het hulpwerkwoord, het koppelwerkwoord
  - de infinitief, de stam, de uitgang
  - het voltooid deelwoord
  - voltooide en onvoltooide tijden onderscheiden
  - de zes hoofdtijden van het werkwoord (OTT, OVT, OTKT, VTT, VVT, VTKT) herkennen, toepassen en omzetten
  - de hoofdtijden van sterke en zwakke werkwoorden
  - uitdieping van de woordsoorten
  - het werkwoord met een vast voorzetsel

#### **\*Uitbreiding**

- het onvoltooid deelwoord
- de indirecte rede
- het tussenwerpsel: uitdrukking van gevoel, klanknabootsing
- het voornaamwoord: betrekkelijk voornaamwoord en onbepaald voornaamwoord
- het voorzetsel: voorzetsels van tijd en plaats
- kennis van begrippen en termen
  - aanbrengen van taalbeschouwelijke begrippen en termen op niveau van het kind

### **7. Strategieën**

- op niveau van het kind en op basis van de specifieke leerinhouden aandacht wekken voor:
  - het luisteren naar mekaar
  - gerichte aandacht
  - voor afwerking, formeel en kunstzinnig, van het schriftelijk werk, van de mondelinge en bewegende activiteit
  - strategie: hoe ga je te werk, volgorde van stappen
  - nakijken corrigeren van het eigen werk met behulp van een correctierichtlijn

#### **3.4.6 Zesde klas**

##### **1. Luisteren:**

- luisteren naar verhalen en ze kunnen navertellen of kunstzinnig verwerken
  - klasgebonden vertelstof: de vertelstof maakt de overgang van mythologie naar geschiedenis. Op de Romeinse mythologie, die overgaat in geschiedenis, volgen dan de Middeleeuwen
  - verhalen gericht op de uiterlijk realistische werkelijkheid, natuur- en jaarfeestgebonden verhalen, situatiegerichte verhalen aansluitend bij de

belevingswereld van het kind en aansluitend bij de thematiek van WO mens en natuur, geschiedenis en aardrijkskunde

- toneelstukken
- luisteren en begrijpen van mededelingen, opdrachten, instructies en vragen op niveau van het kind
- luisterend optreden in een klasgesprek
- luisterend waarnemen van klank- en ritmekwaliteit (zie ook taalrijkdom, LO gymnastiek en euritmie)

## 2. Lezen

- leesvaardigheid
  - zelfstandig en vlot lezen van teksten op niveau van het kind
  - leeservaring delen
- expressief lezen
  - eenvoudige teksten expressief lezen
- begrijpend lezen
  - begrijpend lezen van tekst (boeken) op niveau van het kind

### \*Uitbreiding

- informatie verwerven in functie van een omvangrijker onderwerp (zie leergebied ICT.)

## 3. Spreken

- uitspraak
  - bewuste aandacht voor heldere en goed gevormde articulatie
  - spreekoefening
- vertellen
  - gericht elementen uit de verhalen, uit andere leerinhouden, uit concrete belevenissen, een boek of een fragment van een gelezen boek (zie Lezen) navertellen en/of vrij vertellen
  - spreken voor een groep klasgenoten (bijv. spreekbeurt) met aandacht voor lichaamshouding, verstaanbaarheid, enthousiasme en inhoudelijke opbouw
- communicatie
  - deelnemen aan klasgesprekken op niveau van het kind
- recitatie: zie taalrijkdom
- toneel: zie taalrijkdom
- improvisatie: zie taalrijkdom
- expressie: zie taalrijkdom

## 4. Schrijven

- schrijftechniek en handschrift
  - aandacht voor bladschikking en structurele indeling: gebruik van alinea's, titels e.d.
  - aandacht voor kunstzinnige afwerking, illustraties enz.
- stellen
  - zelfstandig schrijven vanuit de eigen verbeelding, ervaring, gevoelens en waarneming (creatief schrijven) met aandacht voor spanningsopbouw, de werking van humor, spreekwoorden en gezegdes, flashbacks en beeldspraak ...

- onderscheid leren maken tussen wat werkelijk is en wat wenselijk of mogelijk is (zie ook Taalbeschouwing: de voorwaardelijke wijs)
- toepassen van de imperatief (gebiedende wijs)
- aandacht bevorderen voor chronologie, consequent gebruik van werkwoordstijden, lengte van zinnen, opsommingen, woordkeuze, leestekens ...
- teksten op eenvoudige wijze structureren: inleiding, midden, slot
- onderscheiden van hoofd- en bijzaken in functie van het samenvatten en schrijven van korte inhouden
- staakwoorden uit een tekst (ook gesproken tekst) halen
- schrijven van persoonlijke en eenvoudige zakelijke brieven volgens de geldende vormelijke afspraken
- mail schrijven en versturen (zie ook leergebied ICT)
- eenvoudige creatieve en poëtische teksten schrijven
- experimenteren met 'schrijfgenres': toneel, poëzie, proza, verslag, brief

#### **\*Uitbreiding**

- inhoud herschrijven aan de hand van staakwoorden
- eenvoudige informatieve teksten schrijven met inhoudelijke ordening (titels, ondertitels, bladnummering ...), bronvermelding, inhoudsopgave ...
- eenvoudige informatieve teksten schrijven op basis van zelf verzamelde en geordende informatie
- schrijven met de nadruk op objectiviteit, feitelijkheid, helderheid.
- spellen
  - onderhouden van de spellingsverworvenheden uit de lagere klassen
  - spellingsverworvenheden uit de lagere klassen met hogere moeilijkheidsgraad de
  - spelling wordt verder uitgebreid met o.a
    - moeilijke woorden en vreemde woorden
    - meest voorkomende afkortingen

#### **5. Taalrijkdom**

- de kwaliteit van de zinsdelen onderzoeken
- de karakteristieken van teksten (verhalen, gedichten, toneelstukken ...) bespreken
- verschillende spreek- en schrijfstijlen en de samenhang tussen stijl en zinsbouw oefenen
- onderscheiden van de eigen mening en objectiviteit
- de kwaliteit van de verschillende modi (wijzen van het werkwoord) (zie ook Taalbeschouwing, uitbreiding zinsleer) ervaren
- Recitatie:
  - klassikaal en individueel voordragen van teksten, vaak begeleid door gebaar en/of beweging, waardoor inhoudelijke, poëtische of ritmische kwaliteiten innerlijk beleefd kunnen worden en waardoor het geheugen geoefend wordt
- Toneel:
  - spelen van klassikaal en individueel geoefende toneelteksten, op niveau van het kind, die betrekking hebben tot de leerinhouden (vertelstof, geschiedenis ...), zoals fragmenten uit de geschiedenis van het Romeinse rijk, Romeinse redevoeringen en middeleeuwse verhalen
- Improvisatie:

- verhalen op niveau van het kind, of fragmenten ervan, spelen, gebruik makend van gesproken taal, beweging en gebaar als uitdrukkingsmiddel
- Expressie.
  - zie schrijven: stellen
  - zich klassikaal en individueel expressief uitdrukken a.h.v. een verhaal, gedicht, e.d. op niveau van het kind

## 6. Taalbeschuwing

- woordleer
  - herhaling van de woordsoorten
  - de lijdende en de bedrijvende vorm van het werkwoord
- zinsleer
  - de structuur van de enkelvoudige zin
  - zinsdelen onderscheiden en benoemen in een eenvoudige enkelvoudige zin: onderwerp, werkwoord (-groep: pv + nader te benoemen deel), gezegde, koppelwerkwoord, lijdend voorwerp, bepalingen
  - de lijdende en de bedrijvende zin
  - de functies van de zinsdelen herkennen en vragen stellen om de functie van het zinsdeel te bepalen

### \*Uitbreiding

- onderscheiden en benoemen van meewerkend voorwerp, voorzetselvoorwerp, handelend voorwerp, bijwoordelijke bepalingen, bijvoeglijke bepalingen
- samenhang tussen de passieve (lijdende) vorm van het werkwoord en het handelend voorwerp
- de structuur van de samengestelde zin: hoofd- en bijzin onderscheiden, neven- en onderschikking onderscheiden
- gebruik van de modi: de aantonnende wijs (indicatief), de voorwaardelijke wijs (conditionalis), de gebiedende wijs (imperatief) en de aanvoegende wijs (conjunctief)
- onderscheiden van de bijwoordelijke en bijvoeglijke bepaling
- woordleer
  - de woordsoorten: onderhouden van de verworvenheden en toepassen in hogere moeilijkheidsgraad
- kennis van begrippen en termen
  - aanbrengen van taalbeschouwelijke begrippen en termen op niveau van het kind

## 7. Strategieën

- op niveau van het kind en op basis van de specifieke leerinhouden aandacht wekken voor:
  - het luisteren naar mekaar
  - gerichte aandacht
  - voor afwerking, formeel en kunstzinnig, van het schriftelijk werk, van de mondeling en bewegende activiteit
  - strategie: hoe ga je te werk, volgorde van stappen
  - nakijken en corrigeren van het eigen werk met behulp van een correctierichtlijn

## **3.5 Pedagogisch – didactische leidraad**

### **3.5.1 Luisteren**

Over de pedagogische en didactische principes is in het voorgaande al veel gezegd. Met betrekking tot het aanvankelijke lezen in schrijven vraagt het oefenen van de auditieve discriminatie en synthese en het fonologische bewustzijn bijzondere aandacht.

### **3.5.2 Vertelstof**

De beelden van de vertelstof sluiten aan bij de ontwikkelingsfase van het kind en zijn zowel leerinhoud als methodisch-didactisch principe. Ze zijn leidmotief per klas en vormen het algemene vakoverschrijdende kader...

De inhoud van de vertelstof beantwoordt aan de veranderende psychische behoeften. De samenhang met het leergebied muzische vorming ligt voor de hand.

### **3.5.3 Lezen**

Het aanvankelijk lezen volgt op het schrijven.

Gekende verhaalinhouden, versjes, recitatieteksten worden gesproken en gelezen. Van het betekenisvolle geheel gaat de weg naar de delen: de woorden, de letters. In zijn omgeving vindt het kind een rijk aanbod: mooie prentenboeken, leuke voorleesboeken, eenvoudige leesboekjes ...

Het verwerven van de leesvaardigheid respecteert het individuele tempo van het kind.

### **3.5.4 Spreken**

Spreken speelt een cruciale rol in de socio-emotionele ontwikkeling van het kind. Door het gebruik van dramatische en expressieve werkvormen leert het kind zich in taal uitdrukken.

Teksten, gedichten, spreekoefeningen worden klassikaal gereciteerd naar het voorbeeld van de leraar. Deze heeft een gevoelsmatige band met de inhoud.

In de hogere klassen kunnen teksten aangebracht worden door voor- en naspreken. Gememoriseerde teksten kunnen zowel individueel als klassikaal voorgedragen worden.

Ook specifieke uitspraakoefeningen komen klassikaal en individueel aan bod en vormen een aangewezen manier om de aandacht van kinderen te wekken en te richten. De teksten en gedichten hangen nauw samen met de vertelstof en de inhouden van andere vakken (zie ook leergebied WO natuur, geschiedenis en aardrijkskunde).



Het navertellen van verhalen door de kinderen bevordert en verdiept de innerlijke verwerking en het voorstellingsvermogen.

Tot slot is ook het toneelspel een krachtig middel om het spreken in al zijn facetten te oefenen en verhaal en inhoud op een dieper niveau te beleven. *Présence*, heldere uitspraak, trefzekere spreekstijl worden zonder meer intens geoefend. Toneelstukken worden klassikaal en reciterend geoefend zodat verschillende kinderen de kans krijgen om zich in een bepaalde rol in te leven.

Vanaf de vierde klas kan het toneelspel een meer individueel karakter krijgen.

### **3.5.5 Schrijven**

Het schrijven wordt ontwikkeld uit het vormtekenen. Bij het aanvankelijke schrijven worden de gedrukte hoofdletters (kapitalen) getekend. De lettertekens ontstaan uit een karakteristiek beeld of een welbepaalde beweging. Zo wordt de stap gezet naar de abstracte letterbeelden.

In een volgende fase komt het gebonden schrift en het schrijven van hoofdletters aan bod. Van bij de aanvang vraagt een goede pengreep en schrijfrichting de nodige aandacht.

In de klassen 1 en 2 staat het schrijven hoofdzakelijk in dienst van de eigen expressie. Juist spellen is in deze fase niet steeds essentieel en mag de expressie niet in de weg staan. Ook in hogere klassen wordt bewaakt dat kinderen zich vooral durven uitdrukken en scheppend kunnen omgaan met geschreven taal.

De aandacht voor spelling wordt gewekt vanuit de ruimere sociale en pedagogische betekenis. Het kopiërend schrijven vormt de basis voor het aanleren van een correcte spelling. Basisspellingsregels zoals een eind-d/t bij zelfstandige naamwoorden komen aan bod vanaf de tweede klas. Vanaf de derde klas worden steeds meer eenvoudige spellingsregels aangebracht. Vanaf de vierde klas worden de abstracte taalregels dan structureel aangeleerd en geoefend.

### **3.5.6 Taalrijkdom**

De aandacht voor de taalrijkdom doordringt het hele taalonderwijs, in het bijzonder bij het beluisteren en lezen van mooi gevormde en beeldrijke taal, door mondelinge en schriftelijke expressie van allerlei aard (gerichte communicatie, recitatie, improvisatie, toneelspel, spreekbeurten, schrijfp opdrachten rond verschillende tekstsoorten ...).

### **3.5.7 Taalbeschouwing**

Spraakkunst toont het skelet van de taal. Ze maakt de structuur zichtbaar. Om in de grammatica door te dringen moet men afstand nemen van de inhoud van de taal.

Het jonge kind neemt de grammaticale structuur onbewust mee op bij de spontane taalverwerving. De taalstructuur is in de eerste plaats een praktische verworvenheid.

Het kind wordt zich geleidelijk bewust van grammaticale vormen en structuren. Vanuit de kunstzinnige ervaring wordt overgegaan tot het formuleren van de regels.

### **3.5.8 Strategieën**

Kinderen passen onbewust strategieën toe. Doel is om het kind een goede systematiek en zinvolle werkhouding en werkwijze eigen te maken. In de eerste drie klassen wordt gericht gewerkt aan gewoontevorming door veelvuldige en consequente herhaling. Deze gewoontevorming toont zich in de vorm van 'vaste rituelen'.

In de hoogste drie klassen worden de goede gewoonten verder ontwikkeld tot bewuste vaardigheden:

- de vaardigheid om een stappenplan te ontwikkelen en daartoe de juiste opeenvolging van stappen te kiezen (oriëntatie op de opdracht)
- de vaardigheid om de stappen te doorlopen
- de vaardigheid om te reflecteren op de uitvoering van de opdracht en op het stappenplan
- de vaardigheid om de uitvoering van de opdracht te corrigeren, op korte termijn, en om lessen te trekken voor de toekomst, op lange termijn

Concreet betekent dit dat kinderen leren, aangepast aan opdracht en ontwikkelingsniveau:

- de aandacht te richten
- voldoende zelfvertrouwen te ontwikkelen om te durven rekenen op de eigen perceptie
- de opdracht uit te splitsen in een aantal opeenvolgende stappen, gebaseerd op de vaardigheden die ze tot dan toe geleerd hebben
- tijdens de uitvoering van dit stappenplan voortdurend te evalueren en bij te sturen; ze kennen de wegen en middelen daartoe

Het toepassen van strategieën beperkt zich niet tot het leerdomein Nederlands maar is leergebied overschrijdend.

### **3.6 Minimale materiële vereisten**

- Woordenboek
- Boeken en/of leesteksten aangepast aan de leeftijd
- Toneelkleding en rekwisieten

## **4. Bibliografie**

Een inspirerend overzicht met lesmateriaal, referentiewerken, boeken over de Steiner pedagogie, nuttige weblinks en dergelijke vindt u op de website van de Federatie van Steinerscholen.

## Leergebied Frans

# 1. Menskundige, pedagogische en onderwijskundige opvattingen

## 1.1 Situering

Vandaag worden kinderen al op jeugdige leeftijd overstelpt door het Engels en dit via diverse media. Het Frans daarentegen is vrijwel uit de dagelijkse leefwereld van veel Vlaamse kinderen verdwenen. Een uitzondering wordt gevormd door de kinderen die in het Brusselse Gewest of de Brusselse Rand wonen.

Het Frans behoort niet tot de Germaanse taalgroep. De woordenschat vertoont weinig overeenkomsten met het Nederlands. De Franse taal heeft ook een zeer complexe grammatica. Daarom vergt het aanleren van de Franse taal een erg intensieve leerinspanning. Door dit alles kan een zekere aversie ontstaan ten aanzien van het aanleren van het Frans.

Het onderwijs in de Franse taal is niet enkel gericht op het praktische nut, maar ook op het leren kennen en beleven van de taal als cultuurfenomeen. Bovendien ondersteunt het verwerven van deze taal de ontwikkeling in brede zin.

## 1.2 Visie op taal en mens

“Elke taal doordringt een mens op een andere wijze en openbaart het menselijke weer anders. Daarom moet de werking van de moedertaal door andere talen aangevuld en uitgebreid worden.” (Uit: STEINER, R., *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung*, 1923, Ilkley (Yorkshire), Rudolf-Steiner-Verlag, Dornach (GA 307), Vortrag vom 16. August 1923)

### 1.2.1 *Taal als cultuurfenomeen*

Elke taal verschaft toegang tot een specifiek cultureel erfgoed. De aard van de taal beïnvloedt de wijze waarop haar sprekers de werkelijkheid duiden en hun gevoel daarover uitdrukken en nuanceren. Taal kunnen we benaderen als een kunstzinnig bouwwerk. Het onbevangen verwerven van een taal laat toe deze dieperliggende kwaliteiten te beleven.

Het is daarom aangewezen dat de leraar de taal met een werkelijk Frans ‘elan’ en ‘esprit’ aanleert.

Teksten, dialogen, liederen en gedichten vormen het essentiële materiaal voor het aanvankelijk onderwijs in de Franse taal.

De vroege taalinitiatie is gericht op het gevoelsmatig beleven van de taal en het vatten van de inhoud door beeld en activiteit, niet door het memoriseren van vertaalwoorden. In het vervoltraject krijgt het vertalen geleidelijk aan een vaste plaats als middel en als doel.

### **1.2.2 Taal en communicatie**

In de mate dat we het Frans beheersen laat dit ons toe:

- toegang te krijgen tot specifieke informatie (media, gesprekken, geschreven teksten enz.) die
- anders voor ons afgesloten zou blijven
- zelfredzaam te zijn in een omgeving waar enkel of vooral Frans wordt gesproken
- met Franstaligen in gesprek te treden zodat er ook een echt ontmoeting kan plaatsvinden

### **1.2.3 Taal en de algemene ontwikkeling**

Het verwerven van een vreemde taal maakt het kind reeds vroeg ontvankelijk voor de verschillende nuances waarmee over de werkelijkheid en in de sociale omgang kan gesproken worden. In deze zin is het leren van een vreemde taal van grote betekenis voor de ontwikkeling. De taal vormt mee het kind.

Jonge kinderen kunnen een vreemde taal - met inbegrip van de grammaticale structuur - aanleren zoals ze hun moedertaal leerden: door nabootsing. De hersenen en spraakorganen zijn ook nog voldoende flexibel om de vreemde taal zonder accent (klank, ritme, intonatie, klemtoon ...) te leren spreken.

Het verwerven van een vreemde taal bevordert tevens de innerlijke beweeglijkheid van het kind. Het maakt reflectie mogelijk op de uitdrukkingmogelijkheden en denkwijzen die ook samenhangen met de moedertaal.

## **1.3 Pedagogische consequenties**

- Didactiek en werkvormen richten zich in eerste instantie op wat voor kinderen direct beleefbaar is (humor, plezier, ritme enz.) en waarin het gevoel zich kan uitdrukken kunstzinnige, beeldrijke, fantasierijke benadering ...).
- De taal wordt op een brede en kunstzinnige wijze benaderd:
  - Het verwerven van inzicht in de grammaticale structuur van de taal (vanaf de vierde klas) ondersteunt de ontwikkeling van het denken.
  - De keuze van de inhoud wordt mee bepaald door de mogelijkheid die deze kunnen bieden om stemmingen en gevoel voor de eigenheid van de taal op te wekken. De verbinding met het werkelijke leven mag niet uit het oog verloren worden.
  - Het leren van de Franse taal vraagt een consequente en systematische leerinspanning.
  - Het aanvankelijke taalonderwijs richt zich op het spontane, door nabootsing verwerven van de taal.

## 2. Lager Onderwijs

### 2.1 Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep

#### 2.1.1 *Eerste en tweede klas*

Kinderen zijn in deze leeftijdsfase nog uitermate ontvankelijk voor wat er vanuit de buitenwereld op hen af komt. Deze openheid is er ook ten aanzien van het leren van een vreemde taal. Ook de fysieke constitutie is nog zeer flexibel.

Waar een kind plezier in scheidt, wat hem innerlijk beroert, werkt intens na en wordt sterk in het geheugen opgenomen.

Het jonge kind voelt zich nog sterk verbonden met wat hem omringt en heeft een fijn aanvoelen voor klank, ritme, melodie, stemming, nuance. Op deze leeftijd beschikken kinderen nog over het vermogen te leren door nabootsing.

#### 2.1.2 *Derde klas*

Vanaf de leeftijd van negen jaar vermindert het vermogen tot nabootsen. Meer en meer treedt een bewust innerlijk leven en een eigen voorstellingsvermogen hiervoor in de plaats. De openheid in het gevoelsleven blijft nog bepalend.

#### 2.1.3 *Vierde, vijfde en zesde klas*

De relatie van het kind tot de buitenwereld wordt nu afstandelijker en meer beschouwend. De aandacht en het gevoel richten zich sterker op de omgeving. Daarmee ontstaat de mogelijkheid om wetmatigheden en structuren verstandelijk te doorzien en te begrijpen. Het vermogen tot een abstracte benadering van de werkelijkheid vangt in een prille vorm aan.

### 2.2 Algemene doelstellingen

- Het beweeglijk maken van het denken: op een andere manier leren denken dan in de
- moedertaal is anders denken. Het verdiept tevens de beleving van de eigen taal, van haar
- rijkdom en beperkingen.
- Het bevorderen van de blijvende flexibiliteit van de taalorganisatie.
- Het bewerkstelligen van een soepelheid en openheid in het gevoelsleven, die in het latere
- leven, en speciaal in de sociale vaardigheden, doorwerkt.
- Het wekken en ontwikkelen van openheid en interesse voor het andere.
- Het stimuleren van begrip voor de eigenheid van de anderstalige.

- Het beheersen van de Franse taal met oog op elementaire communicatie.

## **2.3 Leerplandoelstellingen: eindtermen**

### **2.3.1 *Samenvattend***

De geformuleerde eindtermen zijn te beschouwen als een set van uiterlijke parameters, die een (beperkte) kijk bieden op het innerlijke ontwikkelingsproces van het kind. Dat proces is echter veel ruimer dan wat in de eindtermen wordt beschreven.

#### **Vaardigheden**

Deze eerste groep eindtermen omvat vijf vaardigheden: luisteren, lezen, spreken, mondelinge interactie en schrijven.

De eindtermen luisteren en lezen beschrijven vaardigheden en inzichten die nodig zijn om een vreemde taal te kunnen verinnerlijken. Dat betekent dat het gesproken of geschreven woord zo kan worden opgenomen dat innerlijk een voorstelling, begrip of beeld ontstaat waarmee het kind zich gevoelsmatig kan verbinden (identificeren).

De eindtermen spreken en schrijven beschrijven die vaardigheden en inzichten die nodig zijn om een innerlijke voorstelling, beeld, gedachte, gevoel uit te drukken in gesproken en geschreven taal. Dit omvat tevens de spreek- en schrijftechnieken. Het spreken is opgedeeld in enerzijds het correct kunnen spreken en uitdrukken en anderzijds de mondelinge communicatie. Het gesprek vormt immers de sociale basis voor elke menselijke ontmoeting.

Hoewel in de eindtermen deze vijf vaardigheden los van mekaar voortkomen, interfereren zij in het globale taalgebeuren natuurlijk voortdurend.

#### **Kennis en attitudes**

##### **1. Overkoepelende attitudes**

De attitudinale eindtermen omvatten het hele taalonderwijs en beschrijven de grondhouding die de noodzakelijke basis vormt voor het zinvol leren van de vreemde taal.

##### **2. Beleving van taalrijkdom**

Deze eindtermen beschrijven de directe beleving van de taal als levend cultuurgoed.

##### **3. Kennis en taalbeschouwing**

Deze groep eindtermen beschrijft vaardigheden, inzichten die de taal zelf – in structuur en stijl – tot onderwerp hebben.

##### **4. Strategieën**

Deze eindterm beschrijft de vaardigheden die nodig zijn om een taalkaak tot een goed einde te brengen en om uit dit proces te leren.



## Terminologie

### 1. Tekst

Het begrip ‘tekst’ zoals het in de eindtermen voortkomt verwijst naar elke talige boodschap die mondeling of schriftelijk door kinderen geproduceerd of ontvangen wordt.

Voor het bepalen van de moeilijkheidsgraad van de eindtermen spelen verschillende criteria een rol. Niet alle kinderen moeten met teksten van dezelfde moeilijkheidsgraad kunnen omgaan. Er is dus voldoende ruimte om te differentiëren op basis van tekstsoorten, tekstkenmerken en verwerkingsniveaus.

### 2. Tekstsoorten

De kenmerken van de tekstsoorten worden in de eindtermen per vaardigheid, aangegeven in een tabel.

### 3. Verwerkingsniveaus

Als verwerkingsniveaus onderscheiden we het beschrijven, kopiëren, opsommen, herhalen, weergeven, vertellen, vragen stellen, zelfstandig weergeven, structureren, beoordelen enz.

Op het beschrijvende niveau spelen ook kunstzinnige werkvormen een belangrijke rol. Ze worden beschouwd als een beschrijvende en herscheppende weergave van de opgenomen inhoud. Een kunstzinnige weergave is niet mogelijk zonder een diepgaande innerlijke verbinding. Door het kunstzinnige scheppingsproces wordt ook altijd iets persoonlijks toegevoegd aan de oorspronkelijke inhoud.

De verwerkingsniveaus ‘structureren’ en ‘beoordelen’ zijn in de basisschool nog niet aan de orde. Reflecteren op het eigen werk en op het leerproces is wel van belang.

## 2.3.2 Eindtermen

### Vaardigheden

#### 1. Luisteren<sup>97</sup>

De kinderen

- F 1 kunnen actief en aandachtig luisteren naar inhoud en op hun niveau, zoals gedichten, verhalen, mededelingen en instructies.
- F 2 kunnen de elementaire inhoudelijke lijn van eenvoudige beluisterde teksten zoals mededelingen, instructies, verhalen en gedichten op hun niveau volgen en beschrijvend weergeven.
- F 3 kunnen mondeling de gevraagde informatie uit eenvoudige teksten, zoals mededelingen, instructies, verhalen en gedichten beschrijvend weergeven.

#### 2. Lezen

De kinderen

- F 4 kunnen een tekst op hun niveau, die door de leerkracht wordt voorgelezen, lezend volgen.

- F 5 kunnen vooraf beluisterde en/of gelezen teksten, zoals verhalen, gedichten en dialogen luidop (na-)lezen.
- F 6 kunnen de inhoudelijke lijn van eenvoudige gelezen teksten, zoals verhalen, gedichten en dialogen op hun niveau beschrijvend weergeven in het Nederlands.
- F 7 kunnen op hun niveau mondeling de gevraagde informatie uit gekende teksten weergeven.

### 3. Spreken<sup>98</sup>

De kinderen

- F 8 kunnen woorden, zinnen en eenvoudige teksten, zoals beschrijvingen, gedichten, verhalen en dialogen juist nazeggen, met aandacht voor uitspraak, intonatie, klankkleur en ritme.
- F 9 kunnen, met ondersteuning, eenvoudige teksten, zoals verhalen, gebeurtenissen of belevenissen beschrijvend navertellen, in de vorm van een eenvoudige opsomming.
- F 10 kunnen, met ondersteuning, iets of iemand in eenvoudige bewoordingen beschrijven.

### 4. Mondelinge interactie

De kinderen

- F 11 kunnen deelnemen aan een eenvoudig gesprek door vragen, antwoorden en uitspraken te begrijpen en er op hun niveau gepast op te reageren.
- F 12 kunnen zich op hun niveau bedienen van frequente woorden uit geleerde woordvelden, van vaste frasen en standaarduitdrukkingen.
- F 13 kunnen gebruik maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies.

### 5. Schrijven

De kinderen

- F 14 kunnen een tekst foutloos overschrijven en zorg dragen voor handschrift en vormgeving.
- F 15 kunnen op basis van aangereikte bouwstenen eenvoudige zinnen functioneel samenstellen.

1. Volgende tabel bevat de tekstkenmerken voor de verschillende vaardigheden:

Tekstkenmerken	Vaardigheden				
	Luis- teren	Lezen	Spreken	Monde- linge- interac- tie	Schrijven
<b>Onderwerp</b>					
concreet	X	X	X	X	X
Eigen belevingswereld en dagelijks leven	X	X	X	X	X

<b>Taalgebruikssituatie</b>					
-Concrete en voor de leerlingen vertrouwde en relevante taalgebruikssituaties	X	X	X	X	X
-Zonder storende achtergrondgeluiden	X	-	-	-	-
-Meestal met visuele ondersteuning	X	-	-	-	-
-Met of zonder visuele ondersteuning	-	X	X	X	-
-Tot hun leeftijdsgroep gericht	X	X	-	-	-
<b>Structuur/samenhang/lengte</b>					
-Korte enkelvoudige zinnen	-	-	-	-	X
-Korte enkelvoudige zinnen en eenvoudig samengestelde zinnen met de meest frequente voegwoorden	X	X	X	X	-
-Elementaire tekststructuur	X	X	X	X	X
-Teksten	X	X	-	X	X

## **Kennis en attitudes**

### **1. Overkoepelende attitudes**

De kinderen

F 16\* tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school.

F 17\* tonen respect en belangstelling voor de anderstalige medemens en diens socio-culturele eigenheden.

F 18\* tonen geduld en respect voor de oefenweg van anderen.

F 19\* tonen bereidheid, interesse en durf om op hun niveau te luisteren, te lezen, te spreken, gesprekken te voeren en te schrijven in het Frans.

F 20\* zijn bereid om kennis en vaardigheden toe te passen in communicatieve context en bij taaltaken in het Frans.

F 21\* zijn bereid om hun taalgebruik in het Frans te verzorgen.

F 22\* zijn bereid om te reflecteren op de resultaten van taaltaken en deze indien nodig aan te passen.

### **2. Beleving van taalrijkdom**

De kinderen

F 23\* beleven plezier aan de klankrijkdom, specifieke intonatie en uitdrukkingen van het Frans en aan de omgang met eenvoudige literaire teksten.

F 24\* beleven aan zinsbouw, uitspraak, klankkleur en ritme van de Franse taal haar kenmerken en hoe deze zich onderscheiden van het Nederlands.

F 25\* beleven aan de inhoud van typisch Franse teksten, zoals gedichten, spelletjes en liedjes, de socio-culturele karakteristieken van de Franse taal en cultuur.

F 26\* beleven hoe de kennis van een vreemde taal toegang biedt tot een taalgemeenschap.

### 3. Kennis en taalbeschouwing

De kinderen

F 27 kunnen bij taaltaken en taalgebruikssituaties op hun niveau volgende lexicale elementen functioneel inzetten:

- persoonlijke gegevens (zoals naam, leeftijd, adres, telefoon, dichte familie, kleding, lichaamsdelen, uiterlijke kenmerken, huisdieren)
- dagelijks leven (zoals huis, school, klas, schoolmateriaal, kleuren)
- relatie tot anderen (zoals zich voorstellen, iemand voorstellen, begroeten, danken, telefoneren, beleefdheidsrituelen bij ontmoetingen, maaltijden, boodschappen doen)
- tijd, ruimte, natuur (zoals jaar, seizoenen, maanden, dagen, uuraanduidingen, tijdsmarkeerders, feesten, dieren, het weer)
- hoeveelheidsaanduidingen: hoofdtelwoorden, frequente rangtelwoorden

F 28 kunnen bij taaltaken en taalgebruikssituaties op hun niveau volgende grammaticale elementen functioneel inzetten:

op morfologisch domein:

- zelfstandige naamwoorden: genus, getal, overeenkomst
- lidwoorden
- bijvoeglijk gebruikte woordsoorten
  - o bijvoeglijke naamwoorden
  - o bezittelijke voornaamwoorden
  - o aanwijzende voornaamwoorden
- infinitieven
- werkwoordsvormen en de tijdsmarkeerders in functie van communicatie in de tegenwoordige tijd en de 'futur proche'
- zeer frequente vormen van de 'passé composé'
- voorzetsels

op syntactisch domein:

- eenvoudige bevestigende, ontkennende en vragende zinnen
- persoonlijk voornaamwoord als onderwerp

### 4. Strategieën

De kinderen

F 29 passen bij taaltaken, indien nodig, volgende strategieën toe:

Algemeen

- gericht blijven op het doel van de taaltaak, ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen of kunnen uitdrukken;
- een woordenlijst of woordenboek raadplegen;
- op een aangepaste manier te kennen geven dat zij iets niet begrijpen;

### Luisteren-Lezen

- hypothesen vormen over de inhoud van de tekst op basis van de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afgeleid uit de context en op basis van transparante woorden;
- herlezen of laten herhalen wat onduidelijk is;

### Spreken, mondelinge interactie en schrijven

- gebruik maken van ondersteunende lichaamstaal, visuele verwijzingen of visueel materiaal;
- vragen om langzamer te spreken, om iets te herhalen of om iets te verduidelijken;
- op de eigen geproduceerde tekst (mondeling of schriftelijk) reflecteren en hem, waar nodig, verbeteren.

## 2.4 Leerinhouden

Bij de keuze van inhoud en vorm wordt steeds rekening gehouden met:

- de rijpheid en de voorkennis van de kinderen
- het beeldend–kunstzinnige aspect van de taal
- inhoudelijke criteria bij tekstkeuze:
  - o teksten spreken de innerlijke beleving en fantasiewereld van het kind aan.
  - o teksten spreken het gevoel voor schoonheid en harmonie aan.
  - o teksten bevatten rijke zinnen met verscheidene woordsoorten.
  - o teksten zijn opgemaakt in levend Frans en bevatten o.a. de voor het Frans zo typische -‘relatiewoorden’, zoals voorzetsels en bijwoorden (vooral diegene die een ruimtelijke relatie aanduiden).
  - o teksten bevatten elementen zoals humor, spanning, anekdotiek, weerkerende tekstpatronen en alliteraties.

### Eerste klas en tweede klas

#### 1. Luisteren, spreken, mondelinge interactie en beleving van taalrijkdom

- Franse liedjes, gedichtjes, versjes, rijmpjes, aftelrijmpjes, kringspelen, klapspelletjes, vingerspelletjes, spraakoefeningen (“tongbrekers”), korte verhaaltjes, dialoogjes, toneelstukjes, raadseltjes enz.
- beluisteren van verhalen die aansluiten bij de respectievelijk vertelinhouden per klas (eersteklas: sprookjes, tweede klas: fabels en legenden) bij de jaarfeesten, de seizoenen, het leven van mens, plant en dier (zie leerdomein WO mens en natuur)
- nabootsend spelen van communicatieve situaties: zich voorstellen, leeftijd, familie ...
- nabootsend hanteren van woordenschat: de dagen van de week, maanden, seizoenen, kleuren, dieren, groenten, fruit uit de directe omgeving, lichaamsdelen, kleding, getallen tot twintig, woordenschat uit de klas ...
- impliciet voorbereiden van de grammatica (zie derde klas) door middel van klassikale recitatie

#### 2. Strategieën

- zich op het werk gericht houden

- verduidelijkende vragen stellen
- in functie van moeilijkere strategische stappen leren waarnemen: aandachtig luisteren, fijne nuances waarnemen, ondersteunende lichaamstaal waarnemen en begrijpen

## Derde klas

### 1. Luisteren, spreken, mondelinge interactie en beleving van taalrijkdom

- Franse liedjes, gedichtjes, versjes, rijmpjes, aftelrijmpjes, kringspelen, Gezongen dansjes, spelletjes, spraakoefeningen (“tongbrekers”), korte verhalen, dialoogjes, toneelstukjes, raadsels enz. ( zie ook eerste en tweede klas) nabootsend spreken, variërend op reeds gekende thema’s die worden uitgebreid met moeilijkere klanken of met bepaalde grammaticale structuren die nog onbewust toegepast worden.
- eenvoudige Franstalige literatuur en poëzie beluisteren en reciteren met aandacht voor uitspraak en intonatie.
- luisteren naar verhalen die aansluiten bij de vertelstof van de derde klas, het Oude Testament, bij de jaarfeesten, de seizoenen, het leven van mens, plant en dier (zie Leerdomein WO mens en natuur) zoals het boerenleven en de ambachten.
- navertellen van verhalen in de eigen moedertaal.
- herhalen en uitbreiden van gekende dialoogjes, conversaties, toneelstukjes.
- nabootsend spelen van communicatieve situaties: groeten en zich voorstellen, boodschappen doen.
- uitdiepen en bewuster hanteren van de woordenschat uit de twee voorgaande klassen met nog meer concrete context.
- intensiever voorbereiden van de grammatica: voorzetsels (hoe ze in het Frans vaak anders toegepast worden), vragende voornaamwoorden, vragende zinnen, ontkennde zinnen, bevestigende zinnen, werkwoordsvervoegingen in de o.t.t.

### 2. Lezen, schrijven, kennis en taalbeschouwing

Uitbreiding voor scholen uit de Brusselse rand omwille van drie verplichte lessen Frans  
 Uitbreiding van de kennis van het Frans op basis van een benadering die nauw aansluit bij die van de moedertaal. Vandaar wordt er al in de derde klas met schriftelijke werk begonnen. De teksten dienen echter steeds al mondeling, onder andere door middel van recitatie, beweging en dergelijke, door de leerlingen doorleefd te zijn, vooraleer ze geschreven worden.

Na het schrijven kan het lezen van deze teksten aan bod komen (zie vierde klas). Het assimileren van de Franse spelling wordt dan immers bevorderd doordat de tekst auditief al verwerkt werd.

### 3. Strategieën

Uitdieping van wat in de eerste en tweede klas werd aangezet.

## Vierde klas

### 1. Luisteren, spreken, mondelinge interactie en beleving van taalrijkdom

- verdieping van de leerinhouden van de lagere klassen.
- luisteren naar verhalen die aansluiten bij kenmerkende thema's uit de leerstof zoals verhalen uit oude culturen (o.a. Egypte, Griekenland ... ) plantkunde en de verder reikende aardrijkskunde en aansluitend bij de dagelijkse leefwereld van de mens in de Franse cultuur: omgangsvormen, maaltijden, specifieke wijzen van uitdrukking en woordgebruik.
- nabootsend en oefenend spelen van communicatieve situaties, aansluitend bij de hen omringende omgeving en bij het 'handelend in het leven staan' zoals telefoneren, naar de markt gaan, boodschappen doen, oriëntatie in de ruimte (voorzetsels) ...
- Woordenschatthema's: de dieren, de tijdsweergave in uren en halve uren, de getallenwereld (hoofd- en rangtelwoorden), het weer, lichaamsdelen ...

### 2. Lezen en schrijven

- overschrijven van een woord, een zin, of volledige Franse liedjes, gedichtjes, versjes, rijmpjes.
- klanken verbinden met lettertekens.
- lezen van zelf geschreven woorden, zinnen of teksten.

### 3. Kennis en taalbeschouwing

- aanzet tot de werkwoordsvervoegingen op basis van ritmisch gestructureerde klassikale en mondelinge oefening.
- het verband tussen het zelfstandig naamwoord en het lidwoord leggen.
- herkennen van mannelijk en vrouwelijke zelfstandige naamwoorden.
- herkennen van de bijvoeglijke naamwoorden.
- meervouds- en verkleinvormen van zelfstandige naamwoorden.
- herkennen van enkele voorzetsels en persoonlijke voornaamwoorden.
- de bevestigende, de ontkenkende en de vragende zin.

### 4. Strategieën

- uitdiepen en bewust hanteren van wat in de eerste drie klassen werd aangezet .
- het eigen werk of dat van anderen met aandacht nalezen.
- bewust hypothesen vormen over de vermoedelijke betekenis van woorden en zinnen, afgeleid uit de context en op basis van transparante woorden.
- stapsgewijs leren het eigen werk na te lezen en te corrigeren.
- op het eigen mondeling taalgebruik reflecteren.
- gebruiken van woordenboek en bronnenmateriaal.

## Vijfde klas

### 1. Luisteren, spreken, mondelinge interactie en beleving van taalrijkdom

- verdieping van de leerinhouden van de lagere klassen.

- luisteren naar verhalen aansluitend bij kenmerkende thema's uit de leerstof zoals verhalen uit oude culturen (o.a. Egypte, Griekenland ... ) plantkunde en de verder reikende aardrijkskunde.
- navertellen van gekende verhalen op basis van aangereikte bouwstenen.
- omgaan met woordenschatthema's: herhalen en uitdiepen van voorafgaande thema's, bijvoorbeeld tijdsweergave tot op het kwartier nauwkeurig, voeding ...
- uitbouwen van de contextgebonden woordenschat a.h.v. teksten, gedichten, liederen, dialoges, uitdrukkingen, gezegden enz.
- aanleggen van woordenschatlijsten.
- oefenen van communicatieve situaties, aansluitend bij de dagelijkse leefwereld van de mens in de Franse cultuur, omgangsvormen, maaltijden, de weg vragen/wijzen, bij de dokter, specifieke wijzen van uitdrukking en woordgebruik.
- hanteren van een woordenboek zowel voor vertaling als voor opzoeken van geslacht, meervoudsvorm, hoofdtijden van het werkwoord ...
- gevoel ontwikkelen voor de verschillen en gelijkenissen met de moedertaal.

## **2. Lezen en schrijven**

- verder ontwikkelen van het lezen vanuit mondeling voorbereide leesteksten.
- verder ontwikkelen van het schrijven vanuit voorbereide teksten.

### **\*Uitbreiding voor scholen uit de Brusselse rand, omwille van 5 verplichte lessen in plaats van 2 voor klas 5 en 6**

Uitbreiding van de lesinhouden op het vlak van woordenschat (andere thema's), van grammatica (met bijvoorbeeld futur proche, impératif, wederkerige werkwoorden ...) van extra oefening op vaardigheden als luisteren, creatief schrijven ...

## **3. Kennis en taalbeschouwing**

- uitdieping van grammaticale onderwerpen o.a. op basis van ritmisch gestructureerde, klassikale en mondelinge oefening: bijvoorbeeld zelfstandige naamwoorden met lidwoord, enkelvoud en meervoud, mannelijk - vrouwelijk, voorzetsels, vervoeging van werkwoorden, persoonlijke voornaamwoorden, de ontkennende vorm, de vragende vorm ...
- behandelen van de werkwoorden o.a. op basis van ritmische spreken, stappen en klappen en/of vanuit de zinsstructuur (de pv. in verband met het ond.).
- behandelen van de voorzetsels.
- behandelen van persoonlijke voornaamwoorden in relatie tot de werkwoorden.
- oefenen van bevestigende, ontkennende en vragende zin.

## **4. Strategieën**

- uitdiepen en bewust hanteren strategieën vierde klas.

## **Zesde klas**

### **1. Luisteren, spreken, mondelinge interactie en beleving van taalrijkdom**

- verdieping van de leerinhouden van de lagere klassen.



- luisteren naar verhalen, aansluitend bij thema's uit de leerstof zoals verhalen uit het oude Rome en de Middeleeuwen en verhalen die aansluiten bij de aardrijkskunde (zie leerdomein WO, aardrijkskunde), traditionele gedichten en verhalen.
- spreken op basis van aangereikte bouwstenen.
- aanzet geven tot begrijpend luisteren.
- oefenend spelen van communicatieve situaties, aansluitend bij de dagelijkse leefwereld van de mens in de Franse cultuur: omgangsvormen, restaurantbezoek, reizen, gasten ontvangen, specifieke wijzen van uitdrukking en woordgebruik.
- hanteren van woordenschat in verband met gebruiksvorwerpen uit de dagelijkse omgeving, de tijd in algemene zin, het weer, de seizoenen, voeding, kledij, vervoersmiddelen ...

## **2. Lezen en schrijven**

- verder ontwikkelen van het lezen van mondeling voorbereide teksten, aanzet tot begrijpend lezen.
- verder ontwikkelen van het schrijven op kopiërend niveau.
- ontwikkelen van het creatieve schrijven op basis van aangereikte bouwstenen.

## **3. kennis en taalbeschouwing**

- uitdiepen en inoefenen van grammaticale elementen uit lagere klassen.
- oefenen van regelmatige en veel voorkomende onregelmatige werkwoorden in de Onvoltooid T.T. (l'Indicatif Present) en in de Voltooid T.T. (Passé Composé).
- mondeling en schriftelijk inoefenen van grammaticale regels: meervoudsvorming van zelfstandige naamwoorden, vrouwelijke en mannelijke adjectieven, de affirmatieve zin, de negatie, het bezittelijke en aanwijzende vnw., de vragende zin met het vragende vnw. (vraagwoorden) en de vragende zin met intonatie en "Est-ce que...?".

## **4. Strategieën**

- uitdiepen en bewust hanteren strategieën vierde klas.

## **2.5 Pedagogisch-didactische leidraad**

Doorheen de verschillende jaren van de basisschool wordt de vreemde taal geleerd zoals dat bij het leren van de moedertaal verloopt: van fonologie over morfologie tot syntaxis.

Dat wil zeggen: van het zich openstellen voor en wennen aan de nieuwe klanken (initiatie) over het herkennen en begrijpen van woorden, tot inzicht in structurele wetmatigheden.

### **Eerste, tweede en derde klas**

In de eerste schooljaren van de basisschool verdient het aanbeveling de lessen te verdelen in korte lesmomenten van een half lesuur (25 minuten), bijvoorbeeld twee maal per week.

Deze lesmomenten worden gekenmerkt door een sterk gestructureerde en steeds weerkerende opbouw. Er wordt aandacht geschonken aan de afwisselende aard van de activiteiten, zoals beweging en rust, spreken en luisteren. Een lesmoment wordt begonnen

en afgerond met het zeggen van een spreuk, het zingen van een lied of een andere herkenbare activiteit.

Het Frans wordt op directe wijze en als een levend geheel aangebracht in poëtische en muzikale vorm. Liedjes lenen zich goed tot het aanleren van een juiste uitspraak. Het tempo wordt bepaald door het karakter van het Frans.

Er wordt regelmatig ritmisch uit het hoofd geciteerd en dit zowel klassikaal als individueel. De leraar spreekt mee. Dit reciteren wordt door gebaar en beweging ondersteund.

De leraar spreekt bij voorkeur de hele les Frans. De betekenis wordt duidelijk gemaakt door het gebruik van mimiek en gebaar of door het aanwijzen van voorwerpen. Verhalen zijn beknopt en worden beeldend en doorleefd verteld. Er is ook ruimte voor de inbreng van de kinderen zelf. Het vraagt bijzondere aandacht dat kinderen zonder schroom en spontaan durven spreken.

Bij het hanteren van de verschillende woordsoorten wordt uitgegaan van de kwaliteit.

Vanaf de derde klas ontwaakt de belangstelling voor de precieze betekenis van woorden en zinnen. Woorden en zinnen vormen kunnen nu expliciet geoefend worden.

Een les kan volgende onderdelen bevatten:

Lesopening: een vaste begroetingszin, gekende vraag en antwoord, een spreuk, een openingslied.

Bewegingsactiviteit: een activiteit waarbij het spreken (reciteren) ondersteund wordt door een kringspel, een vingerspel, klapspelletjes, aftelrijmpjes, uitbeelden van handelingen enz.

Muzikale activiteit: het klassikaal zingen van typisch Franse kinder- of volksliedjes of liederen die verband houden met de jaarfeesten.

Luisteren en reciteren: versjes, gedichten, toneelspelen (van fabels, eenvoudige sprookjes, seizoensgebonden tafereeltjes, bijvoorbeeld in rijmvorm ...), raadsels, uitspraak oefeningen ('tongbrekers') eenvoudige dialoges

Lessluiting : een lied, een afscheidsformule met antwoord van de leerlingen of een spreuk. Deze opbouw is niet strikt bindend.

#### **Vierde, vijfde en zesde klas**

De leerling in de vierde klas heeft in de lagere klassen reeds op intuïtieve wijze taalkennis verworven en wordt opmerkzaam voor vormelijke wetmatigheden en structuren.

De aandacht voor de grammaticale aspecten volgt op het onderricht ervan in het Nederlands. Zo mogelijk wordt de grammatica ontwikkeld uit de logische structuur van levende gevolgtrekkingen. De kinderen moeten zich de regels gaan inprenten en vooral zelf voorbeelden zoeken.

Ook in het grammaticaonderwijs is er aandacht voor de beweeglijkheid en de andere vormelementen van de taal, zoals woordkeuze, zinsbouw en uitdrukkingen.

Dialogen en eenvoudige conversaties worden uitvoeriger en genuanceerder.

Vanaf de vierde klas wordt gestart met het schrijven en lezen van het Frans. Het is echter van erg groot belangrijk dat het onderricht in de Franse taal door de leraar vanuit een helder concept wordt ontwikkelt en in een doordachte en gestructureerde opbouw wordt aangereikt. De leerlingen dienen over een degelijke schriftelijke neerslag te beschikken van deze structuur en inhoud (eventueel met inhoudsopgave en bladnummering).

- Vierde klas

Het lezen wordt nog steeds geoefend aan de hand van gekende tekstfragmenten (bijvoorbeeld een gedicht).

In de vierde klas kan een aanvang gemaakt worden met een meer inzichtelijke benadering van de taal. Werkwoordsvervoegingen kunnen geoefend en gereciteerd worden.

De lesopbouw blijft in grote lijnen behouden:

Lesopening: zie vorige leerjaren

Inleidend deel: een lied, een tekst een 'tongbreker' (mondeling, bewegend, reciterend).

Hierbij kunnen poëzie en canons aan bod komen.

Kernstuk: na een beknopte herhaling van de vorige les wordt nieuwe leerstof (woordenschat, spelling, grammatica, vertelstof, recitatie ) aangebracht en geoefend.

Relevante teksten worden opgeschreven.

Afronding: een gedicht, een spel, een raadsel. Lessluiting: zie vorige leerjaren.

- Vijfde en zesde klas

De diverse elementen van de taalverwerving worden in de vijfde en zesde klas steeds weer hernomen binnen het verloop van één les of enkele lessen:

- oefenen van uitspraak en intonatie
- herkennen van woorden en opbouwen van voorstellingen
- opnieuw samenstellen van de inhoud in de moedertaal
- herkennen van de taalregels in een tekst (meervoudsvormen, werkwoordsvervoegingen)
- creatief gebruiken van de geleerde inhouden
- evalueren van de mate waarin de kinderen de inhouden bezitten (bijvoorbeeld dictee)

Leesteksten worden mondeling voorbereid. Het klassikaal lezen van gekende teksten gaat naar het einde van de zesde klas over in het lezen van nieuwe teksten. Uitspraak en uitspraak oefeningen ('tongbrekers') blijven uiterst belangrijk.

Het navertellen en oefenen van gekende dialogen bereidt het vrije gesprek voor.

De lesopbouw blijft dezelfde als die van de vierde klas. Slechts de invulling van de inhoud evolueert.

### **3. Bibliografie**

Een inspirerend overzicht met lesmateriaal, referentiewerken, boeken over de Steinerpedagogie, nuttige weblinks en dergelijke vindt u op de website van de Federatie van Steinerscholen in Vlaanderen.

# Leergebied Wereldoriëntatie

# 1. Menskundige, pedagogische en onderwijskundige opvattingen

## 1.1 Situering

Het vormingsdomein van het leergebied wereldoriëntatie is omvangrijk en omvat verscheidene deelaspecten en uiteenlopende benaderingswijzen. Om de visie van de Steinerpedagogie op dit leergebied te verduidelijken, kunnen we vertrekken van een situering ten opzichte van de uitgangspunten van andere pedagogische visies.

Wereldoriëntatie kan gezien worden als een breed referentiekader voor het onderwijsgebeuren of als een specifiek vak. In de Steinerpedagogie krijgen beide invalshoeken een plaats. Cruciaal is echter dat we vertrekken van de belevingswereld van het kind en niet van zijn leefwereld. Deze opvatting heeft gevolgen voor de inhoudelijke en methodologische keuzes, en ook voor het formuleren van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen die met dit opvoedingsaspect samenhangen.

De belevingswereld van het kind is verbonden met zijn leeftijdsgebonden vermogens en is dus meer dan de manier waarop hij ervaringen uit zijn leefwereld verwerkt. We gaan er van uit dat in iedere leeftijdsfase specifieke vermogens verscholen zitten die tot volle ontwikkeling kunnen worden gebracht door een passende aanpak en ondersteuning.

In het opvoedingsproces gaan we vooral in op de eisen die de ontwikkeling van het kind aan zijn omgeving stelt. Het is de taak van de opvoeder om het kind hierin te ondersteunen en op de gepaste wijze te stimuleren. Elementen uit de leefwereld van het kind die geen bijdrage leveren aan zijn evenwichtige ontwikkeling, worden niet opgenomen in het leerplan.

De Steinerpedagogie streeft er naar om binnen elke ontwikkelingsfase die vermogens tot ontwikkeling te laten komen die op dat ogenblik aan de orde zijn. Dit is een consequente keuze voor een begeleidingsaanpak die het kind helpt om telkens opnieuw een evenwichtige basis te leggen voor de volgende stap naar volwassenheid. Dit betekent niet dat de Steinerpedagogie kinderen opvoedt tot wereldvreemde volwassenen. Ook wij gaan op eigen wijze in op actuele maatschappelijke verwachtingen: consumentenopvoeding, opvoeden tot zelfstandigheid en kritische zin, milieubewustzijn en dergelijke. De eigenheid van de Steinerpedagogie ligt niet in de hoeveelheid maatschappelijke eisen waarop expliciet ingespeeld wordt, maar in de wijze waarop een antwoord op deze veelheid aan eisen, impliciet aanwezig is.

De pedagogische aanpak laat het kind kennismaken met de grondslagen en basisvormen van maatschappelijke problemen zoals die aansluiten bij zijn belevingswereld. Bespreken en verklaren van alle vraagstukken waarmee volwassenen vandaag worden geconfronteerd, is nog niet aan de orde in deze leeftijdsfase. Studie van deze fenomenen vraagt immers om een behoorlijke achtergrond en een ontwikkeld oordeelsvermogen, competenties die in de

loop van de jaren worden opgebouwd. Deze maatschappelijke vraagstukken worden in het middelbaar onderwijs wel expliciet geanalyseerd.

Voor een meer gedetailleerde kennismaking verwijzen wij naar de bibliografie van het leerplan en van dit leergebied die op de website van de federatie steinerscholen actueel wordt gehouden.

### **1.1.1 *Samengevat***

- De leeftijdsfase van het kind en zijn belevingswereld geven aan welke leerinhoud en uitdaging het nodig heeft om zich verder evenwichtig te kunnen ontwikkelen.
- De leerinhoud en de didactische aanpak worden gekozen in functie van hun bijdrage aan deze ontwikkeling van het denken, voelen en willen van ieder kind.
- De leerinhouden bevatten impliciet elementen als: kennis en inzicht in zichzelf, in de eigen omgeving en in de relatie tot die omgeving; vaardigheden om in interactie te treden met de omgeving en een positieve houding ten opzichte van bepaalde aspecten van de omgeving en zichzelf.
- Kennis, inzicht en vaardigheden staan in functie van het wekken en verder ontwikkelen van een houding van verwondering over, eerbied voor en interesse in de wereld.

## **1.2 Visie op mens en wereld**

Om onze visie op het leergebied wereldoriëntatie verder te verduidelijken, worden enkele belangrijke begrippen nader omschreven. Met het oog op het specifieke opvoedingsproject krijgen ze een eigen accent.

### **1.2.1 *De algemene ontwikkeling van het kind***

Met 'algemene ontwikkeling' wordt de fysieke, psychische en geestelijke ontwikkeling bedoeld, die iedereen doormaakt en die voor elke mens volgens dezelfde wetmatigheden verloopt. Gedurende de verschillende fasen in het menselijk leven kunnen veranderingen worden waargenomen op het gebied van de constitutie, van het gevoelsleven, van het wilsleven en in de manier van denken

Verschillen tussen kinderen worden in deze beschrijving buiten beschouwing gelaten. In de concrete situaties op school- of klasniveau, krijgen deze verschillen de nodige aandacht.

De opbouw van het leerplan houdt ook rekening met het verband tussen de ontwikkeling van het kind, en van de mensheid en de wereld als geheel. Wij nemen aan dat er een samenhang bestaat tussen de bewustzijnsevolutie van de mensheid en de bewustzijnsontwikkeling van de mens.

### **1.2.2 De belevingswereld**

In de belevingswereld van een kind spelen zowel subjectieve als objectieve elementen een rol. Subjectief zijn de individuele vermogens, voorkeuren, interesses of door de omgeving veroorzaakte ervaringen. Occasioneel speelt dit alles een rol in het onderwijs. Het uitgangspunt is echter de objectieve factor in de wijze waarop kinderen de wereld beleven. Die wordt bepaald door de manier van denken, voelen en handelen die eigen is aan hun leeftijdsfase.

De elementen vrijheid, individualiteit en originaliteit zijn typerend voor de fantasie of creativiteit van een volwassene. Het kind daarentegen scheidt vanuit een andere ingesteldheid en met een totaal ander doel. Zijn fantasie en creativiteit worden vooral bepaald door zijn algemene ontwikkeling.

Door in te spelen op zijn onbewuste interesses en vragen, leert het kind de wereld zodanig kennen dat beklijvende beleving mogelijk wordt. Verwondering, beschouwing, kennisvergaring, waarneming, ervaring, herkenning, verbondenheid en interesse treden met elkaar in wisselwerking.

### **1.2.3 De verhouding leefwereld – belevingswereld**

Voor het jonge kind is er nog maar weinig gelegenheid om aan den lijve de natuur te ervaren. Arbeid is verregaand gemechaniseerd en geëlektrificeerd waardoor de logische samenhang en de zin van de opeenvolgende handelingen niet altijd meer zichtbaar en beleefbaar zijn.

Het vullen van deze leemte is een van de doelstellingen van het kleuteronderwijs in onze pedagogie.

De kleuterklassen creëren voor de kleuter bewust een warme omgeving die dicht aanleunt bij de geborgenheid van de gezinssfeer. Actief en aandachtig participeren aan huishoudelijke - huis en tuin - bezigheden wordt gehanteerd als een pedagogisch middel. Het activiteiten-aanbod is op een vanzelfsprekende manier vreugdevol, samenhangend, veelzijdig en roldoorbrekend.

Kinderen worden geconfronteerd met de maatschappelijke eisen tot zelfstandigheid, instrumentele kennis en mondigheid. De Steinerpedagogie wil bewust kijken welke omgevingsinvloeden de ontwikkeling ondersteunen en welke een hindernis vormen, en vanuit dit bewustzijn haar onderwijs mee vorm geven.

Zeker voor oudere kinderen geldt bijvoorbeeld dat ze omringd zijn met ondoorzichtige processen en systemen. Een gezond tegenwicht daarvoor vormen bezigheden als handwerk, handvaardigheid, handenarbeid, tuinwerk en praktische vorming. Wij gaan er van uit dat het kind via 'het doen' de wereld rondom zich op een aanvullende manier leert kennen en op een diepgaande manier leert begrijpen. Bovendien kan een kind ervaren dat zijn handelen mee vorm geeft aan de wereld. In functie van de noden en behoeften, is het mogelijk om in



te grijpen in de natuurlijke omgeving, ze te beheersen en te veranderen. Via techniek is het mogelijk de wereld hanteerbaar te maken, te grijpen, te begrijpen.

#### **1.2.4 De wereld**

Het begrip "wereld" kan betrekking hebben op wat zich in de dagelijkse omgeving van een kind afspeelt. Hierbij primeren de zintuiglijke waarnemingen en de onmiddellijke ervaringen van de persoon.

We kunnen de aarde echter ook bekijken als een zich ontwikkelend organisme, met zijn kosmische omgeving, zijn biosfeer, zijn cultureel-maatschappelijk leven. Een geoefend innerlijk voorstellingsvermogen en gedifferentieerd gevoelsmatig 'medeleven' zijn nodig om deze veelheid te kunnen vatten.

Voor beide benaderingswijzen geldt dat het eigen wereldbeeld afhankelijk is van de mate waarin men zowel zijn belevingswereld als zijn geestelijke horizon verwijdt.

Het leergebied wereldoriëntatie biedt het kind de mogelijkheid om de eigen subjectieve belevingswereld om te vormen tot belevingsvermogen en objectieve wereldbeleving. In de Steinerpedagogie geven de kleuter- en de lagere school hiertoe een eerste aanzet. Wereldoriëntatie in de Steinerpedagogie put dus niet enkel uit de fysieke, sociale en culturele omgeving van de kinderen maar kiest die elementen uit het gehele ruimtelijk, tijds-, en socio-culturele bereik van de wereld die het kind voor zijn ontwikkeling nodig heeft.

#### **1.2.5 De verhouding mens en wereld**

De mens maakt niet alleen deel uit van de wereld maar is er tevens het algemeen uitgangspunt van en is daardoor voortdurend als referentiepunt aanwezig. Enerzijds wordt de verbinding met de wereld doorheen de eigen gestalte, de eigen psyche, de eigen ontwikkeling beleefd. Kennis, inzicht en beleving van de wereld houden ook zelfkennis, inzicht in zichzelf en zelfbeleving in. Anderzijds beperkt men zich niet tot het in tijd en ruimte begrensde individu: men dringt door tot het algemeen menselijke niveau. Men ontdekt doorheen de rijke verscheidenheid van verschijningsvormen wat alle mensen verbindt en wat de mens met de aarde verbindt: de eenheid in verscheidenheid.

Zo kan men bijvoorbeeld de dierkunde in verband brengen met de menselijke gestalte, de plantkunde met de psychologische ontwikkeling, de geschiedenis met de bewustzijnsontwikkeling.

### **1.3 Pedagogische consequenties**

Het leergebied wereldoriëntatie beoogt bij het kind een streven te wekken naar een ruime kennis van de wereld, maar ook het te stimuleren om een enthousiaste en praktische verbinding met de werkelijkheid aan te gaan.

Het gaat om het levend houden van de houding van verwondering, eerbied en interesse maar evenzeer om het stimuleren van exploratie en experiment. Daarin speelt de kunstzinnige beleving een belangrijke rol. Zij betreft het kind met zijn gevoel bij wat het doet.

Inhoud en aanpak van de verschillende deeldomeinen evolueren mee met de leeftijd van de kinderen. De vertelstof reikt impliciet een rijke waaier aan van opvattingen over mens, natuur, techniek en samenleving. Dit legt een basis voor al wat later kan worden geleerd.

Ter illustratie schetsen we de opbouw van verhaal tot geschiedenis.

Het sprookje reikt de oudere kleuter en het net schoolrijpe kind een oriëntatie in de wereld aan waarin alles met alles verbonden is. In fabels en legenden worden de relaties tussen mens, dier en plant en mensen onderling gekarakteriseerd en gedifferentieerd. Daarna maakt het kind door middel van verhalen uit onder meer het Oude Testament en Germaanse of Noorse mythologieën kennis met opvattingen die een doelgerichte mensheidsontwikkeling in de tijd beschrijven. In de volgende schooljaren komt men via oosterse, Griekse en Romeinse mythologische en historische verhalen tot een eerste vorm van geschiedenis, om in de zesde klas bij het vak geschiedenis uit te komen. Daarbinnen wordt een, zo nauwkeurig mogelijke, beeldrijke, beschrijving van de gebeurtenissen nagestreefd. In het middelbaar onderwijs zet men dit verder op het vlak van de begrips- en oordeelsvorming.

Parallel met de evolutie van het kind vindt er dus een geleidelijke overgang plaats van de ene naar de andere vorm van wereldoriënterend onderwijs. Een verandering in de benaderingswijze betekent ook een verandering in het denkproces. Het kind evolueert van het beelddenken naar het denken in begrippen en de eerste vormen van abstractie.

Aardrijkskunde en geschiedenis ontwikkelen zich bijvoorbeeld tegen het einde van de lagere school uit de heemkunde. Fysica komt pas in de zesde klas expliciet aan bod, al leerde het kind daarvoor vanuit totaal andere gezichtspunten en in totaal andere contexten fenomenen kennen als warmte, koude, licht en kleur. Vanaf twaalf jaar oefent men exact en onbevangen waarnemen van de verschijnselen, zonder er vroegtijdig theoretisch-abstracte denkmodellen mee te verbinden.

We gaan er van uit dat elk vak, naast het louter cognitieve aspect, vanuit zijn eigenheid een specifieke invloed heeft. Het kind vergroot niet enkel zijn kennis en vaardigheid op dat bepaalde gebied maar ontwikkelt gelijktijdig zijn denken, zijn gevoel en zijn wil in een bepaalde richting. Leerinhouden en leerprocessen ondersteunen deze veelzijdige groei op een uitgebalanceerde wijze.

Techniek moet steeds verbonden zijn met het 'echte leven'. Dit gegeven wordt aangegrepen en uitgewerkt zodat het kind de gelegenheid krijgt om vanuit interesse inventief en creatief techniek te gaan hanteren, ontwikkelen en creëren. Het zal dus niet volstaan om te spreken over techniek of om techniek te beschrijven. Er zal geëxperimenteerd, ontworpen, gepland, bijgestuurd en gecreëerd moeten worden, telkens op niveau van het kind.

We ontmoeten techniek immers in alle facetten van het leven, waarvan de school een afspiegeling is. Voor het kind is dat verbonden met het leven wat hem omringt: verzorging van mens, plant en dier in de context van het jaar met zijn seizoenen en jaarfeesten. Het werken aan en met techniek betekent praktisch bezig zijn, maar het is tevens een stimulans voor de 'levenskunst'. Kinderen leren hoe ze met de dingen van het leven kunnen omgaan, welke zorg ze eraan moeten besteden en hoe ze dat best aanpakken.

Praktische vorming situeert zich in het brede veld van de algemene ontwikkeling, en omvat zowel kennis, vaardigheid als expressie.

Textiele technieken zijn onderdeel van het curriculum en kennen een vrij strikte opbouw. Het breien bijvoorbeeld oefent op bijzondere wijze de denkkrachten maar ontwikkelt ook het gevoel voor regelmaat, ritme, exactheid, harmonie en esthetiek. Daarnaast is er ook de (kunstzinnige) houtbewerking en (waar mogelijk) ook de zorg voor tuin en natuur. Deze activiteiten vereisen heel wat technische vaardigheid en een planmatige aanpak. Er wordt in de mate van het mogelijke gebruik gemaakt van natuurlijke en duurzame materialen.

De praktijkgerichte en technische component kan ook in andere leergebieden aan bod komen. In het domein van de muziek bijvoorbeeld kan het bespelen van een muziekinstrument gezien worden als een techniek die verworven en verfijnd moet worden.

Aanknopen bij dat wat zich aandient, kan er ook voor worden gekozen om een geïntegreerd project te plannen met een sterke technische of praktische inslag. Zo kan men denken aan een fietsenatelier bijvoorbeeld, dat de fietsen herstelt waarmee men naar het zwembad rijdt.

## 2. Kleuteronderwijs

### 2.1 Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep

Het jonge kind beleeft zijn wereld op zijn eigen manier. Het kind beschikt over een zeer gevoelig waarnemingsvermogen, een nog pril zelfbewustzijn, gecombineerd met een hoog identificatievermogen en een sterke wilsactiviteit. Dit is zichtbaar in uiterlijke bewegelijkheid. Een jong kind voelt zich totaal opgenomen in de omgeving. Wat het rondom zich waarneemt, werkt direct op hem in en vormt de aanleiding voor zijn handelen.

Zijn bereidheid tot nabootsen maakt dat het van groot belang is wat de leraar doet en hoe hij het doet. Het kind verbindt zich immers met de wereld via het doen en via de beleving dat de wereld om hem heen 'goed' is.

Kinderen die bijna schoolrijp zijn, ontwikkelen een rijkere innerlijke voorstellingswereld. Wat nodig was en heilzaam werkte bij het kleine kind -door handelen komen tot beleving en begripsvorming- blijft niet het enige ontwikkelingsprincipe. Het verhalende en het stimulerende als pedagogisch middel wordt steeds belangrijker. Binnen de leeftijds-gemengde klasgroep wordt daar door de leraar op ingespeeld.

### 2.2 Algemene doelstellingen

Ritme, regelmaat en herhaling vormen het kader waarbinnen de gehele kleuterwerking zich afspeelt. Binnen dit kader worden ervaringen en ontwikkelingsmogelijkheden aangeboden in een doelgericht geheel. De activiteiten staan vrijwel nooit op zichzelf maar zijn ingebed in het jaar met zijn wisselende seizoenen, de week met zijn verschillende dagen, de dagindeling, de klas- en schoolgemeenschap als sociaal weefsel.. Het bewustwordingsproces van het jonge kind speelt zich volledig af binnen het gevoel van verbondenheid met de wereld rondom zich en via de beleving dat de wereld een samenhangend geheel is, waarin alles zijn plaats heeft.

#### 2.2.1 Doelstellingen

- Stimuleren en oefenen van de lichamelijke, motorische en zintuiglijke ontwikkeling.
  - Het kind leert zijn bewegingen coördineren.
  - Het kind oefent meerdere zintuigen en leert de zintuigfuncties coördineren.
- Opbouwen van een relatie met de buitenwereld.
  - Het kind krijgt de gelegenheid om een relatie op te bouwen met klasgenootjes (sociaal en verbaal), met materiaal (leren kennen van kwaliteiten en wetmatigheden), met de fysieke omgeving (klaslokaal, speelplaats), zich oriënterend in de ruimte.
  - Het kind krijgt de gelegenheid om zichzelf te ervaren op het gebied van het handelen, het voelen en het denken.

- Het kind verwerft al doende lichaamsbesef, ontwikkelt een zekere zelfstandigheid, ontwikkelt een gericht beelddenken en een doelgericht handelen.
- Ontwikkelen van vertrouwen in zijn omgeving en in zichzelf.
  - Het kind ontwikkelt eerbiedskracht via de beleving van de verbondenheid tussen mens en wereld, wat de basis vormt voor respect op latere leeftijd.
  - Het kind ontwikkelt vertrouwen en een sociaal vermogen via de ervaring van geborgenheid, de zorg voor elkaar en het delen met elkaar.
  - Het kind leert zich op aangepaste wijze te gedragen in verschillende omstandigheden.
  - Het ontwikkelt een rijk gevoelsleven: omvat de verwondering en bewondering voor processen die de basis vormen van het dagelijkse leven en ook het respect en de eerbied voor het geleverde werk en het resultaat ervan.
- Ontwikkelen van een aanvoelen voor kleur en vorm.
  - Het kind ontwikkelt een rijke fantasie.
  - In samenhang daarmee leert het kind zijn handelen doelbewust richten.
- Leren waarnemingen ordenen en verbanden zien.
  - Het kind ontwikkelt het waarnemen: meerdere zintuigen worden aangesproken o.a. ruiken, proeven en tasten en er is aandacht voor de volgorde van handelingen en voor de hoeveelheden van concrete voorwerpen
  - Het kind ontwikkelt het ordenen, het zoeken naar verbanden en het benoemen.
- Toepassen van bepaalde technieken.
  - Het kind komt via de beleving tot inzicht in eenvoudige technieken. Het kind past eenvoudige technieken toe waarin het de techniek nog als een onderdeel van het proces kan beleven en waarnemen.
  - Het kind leert door te doen in een speelse of zinvolle context. Het kind ontwikkelt het (doelgerichte) handelen en herinneringsvermogen: omvat de beheersing van verschillende bewegingen: grove en fijne motoriek, de opeenvolging van
  - handelingen kennen en uitvoeren, het juiste en doelgerichte gebruik van bepaalde materialen en voorwerpen.
  - Het kind ontwikkelt het denken: het begrip voor de logische opeenvolging van concrete handelingen en de kennis van materialen en voorwerpen.
- Wekken van dankbaarheid, eerbied, interesse en enthousiasme, die bereid maken tot leren.

### **2.3 Leerplandoelstellingen: ontwikkelingsdoelen**

De ontwikkelingsdoelen zijn gericht op het geleidelijk leren ordenen van wat het jonge kind waarneemt en ervaart in vele aspecten van zijn belevingswereld. De gaat aandacht naar het benoemen, herkennen en respectvol omgaan met mensen en dingen, maar ook naar voldoende spel- en fantasie-elementen waartoe de omgang met deze werkelijkheid telkens aanleiding geeft.

Door deze manier van werken kunnen ontwikkelingsdoelen op een ongedwongen, 'natuurlijke' wijze bereikt worden. Dit raamwerk biedt voldoende richting om eventuele ontwikkelingsstoornissen bij kinderen op het spoor te komen, om gericht te stimuleren en te ondersteunen.

Verwerven van kennis en vaardigheden staat voor een kleuter in functie van het ontwikkelen van een gevoel van eerbiedsvol vertrouwen in de wereld. Als we dit formuleerden als algemene doelstelling van de kleutertijd, is het te begrijpen dat de Steinerpedagogie het verwerven van bekwaamheden die het kind als volwassene zal nodig hebben, niet tot het uitgangspunt maakt.

### **2.3.1    *Structuur en nummering***

De indeling en formulering van de eigen ontwikkelingsdoelen sluit, zo goed als mogelijk, aan bij de pedagogische en onderwijskundige opvattingen van de Steinerpedagogie, maar behoudt ook de indeling in domeinen zoals voorgesteld door de decreetgever.

We hebben er altijd naar gestreefd om een uniek en eenvoudig nummer te geven aan de eigen ontwikkelingsdoelen, makkelijk in het gebruik. Een aangepaste versie van onze eigen ontwikkelingsdoelen natuur en techniek werd op 1 juni 2011 in het Vlaams Parlement goedgekeurd. Daardoor hebben de ontwikkelingsdoelen uit deze twee domeinen van het leergebied wereldoriëntatie een ander soort nummer gekregen. Voor de domeinen die onveranderd bleven sinds de eerste goedkeuring door het Vlaams Parlement op 10 maart 1998, blijft de oude nummering gelden.

***De voormalige ontwikkelingsdoelen Wereldoriëntatie werden met ingang van 1 september 2015 opgesplitst in:***

***Ontwikkelingsdoelen Wetenschappen en techniek***

***Ontwikkelingsdoelen Mens en maatschappij***

***De verschillende domeinen uit het vroegere leergebied Wereldoriëntatie werden toegewezen aan een van de nieuwe leergebieden.***

***Voor de ontwikkelingsdoelen werd de oorspronkelijke nummering bewaard.***

# Leergebied Wetenschappen en techniek

# 1. Kleuters

## 1.1 Domeinen Wetenschappen en techniek

### 1.1.1 *Natuur (wetenschappen)*

De betrokkenheid op de natuur in zijn vele aspecten, is een essentieel onderdeel van de pedagogie. De pedagogische aanpak hecht veel waarde aan een verbondenheid van het jonge kind met de natuur. De houding van aandacht, respect en begrip wordt gestimuleerd en legt een basis voor betrokkenheid en engagement.

### 1.1.2 *Wetenschappen en techniek*

De ontwikkelingsdoelen beschrijven hoe kleuters kunnen omgaan met technische processen en hoe ze het gebruik en de creativiteit van de techniek kunnen integreren in hun activiteiten. Op deze manier leren ze door veel te doen, te experimenteren en te exploreren. Een houding van respect en waardering voor elk verschijnsel in de natuur en voor de menselijke arbeid wordt op deze wijze gestimuleerd.

Een technisch systeem moet worden begrepen als een geheel van elementen en onderdelen die mekaar wederzijds beïnvloeden, gericht op het bereiken van een bepaald doel. In een technisch systeem kunnen zich eveneens natuurkundige, scheikundige of biologische fenomenen voordoen.

Een (technisch) proces is een geleidelijk verlopende reeks van handelingen, nodig om een technisch systeem in te zetten, te ontwikkelen of te verbeteren.

Technieken zijn in deze context de vaardigheden die nodig zijn om bepaalde werkzaamheden te verrichten in functie van de realisatie van materiële zaken en in functie van een geschikte leefomgeving. Vandaar dat techniek een directe link heeft met praktische vorming.

## 1.2 Ontwikkelingsdoelen Wetenschappen en techniek

### 1.2.1 *Natuur (wetenschappen)*

De kleuters

WO 1.1 kunnen hen bekende en vertrouwde mensen, dieren en planten benoemen en er op een doelgerichte, aangepaste wijze mee omgaan

WO 1.2 tonen handelend dat zij hen bekende en vertrouwde mensen, dieren en plant op een fantasierijke, zinvolle wijze kunnen integreren in hun belevings- en voorstellingswereld.

WO 1.3 kunnen in verband met de ontwikkeling van mensen, dieren en planten, getuigen van het inzicht dat de fase van jong zijn, klein zijn en verzorging behoeven vooraf gaat aan de fase van volwassen zijn, groot zijn en zorg dragen.

WO 1.4 kunnen bepaalde aspecten van weersomstandigheden gericht waarnemen, en benoemen: - zij tonen handelend in een bewegings- of spelcontext dat zij deze aspecten van de natuur in hun belevings- en voorstellingswereld kunnen



integreren; - zij kunnen, wanneer de situatie zich voordoet, de gevolgen voor zichzelf aangeven.

- WO 1.5 kunnen hen vertrouwde stoffen benoemen en er doelgericht en op aangepaste wijze mee omgaan.
- WO 1.6 tonen handelend in een bewegings- of spelcontext dat zij hen vertrouwde stoffen op een fantasierijke, zinvolle wijze kunnen integreren in hun belevings- en voorstellingswereld.
- WO 1.7 kunnen bij zichzelf aangeven welk lichaamsdeel instaat voor het horen, zien, ruiken, proeven en tasten en kunnen deze vermogens op aangepaste wijze aanwenden.
- WO 1.8 tonen in hun houding tegenover de natuur, processen in de natuur en kosmische verschijnselen: vertrouwen, verwondering, nieuwsgierigheid en eerbied.
- WO 1.9 tonen in hun omgang met mens en natuur een houding van zorg en respect.

### **1.2.2 Techniek**

De kleuters

- WO 2.1 kunnen van eenvoudige voorwerpen en technische systemen aangeven dat ze gemaakt zijn van metaal, steen, hout, glas, papier, textiel of kunststof.
- WO 2.2 kunnen bij eenvoudige en transparante technieken aangeven dat ze de samenhang beseffen met elementen uit de natuur.
- WO 2.3 kunnen voorwerpen en technische systemen benoemen en aantonen dat verschillende onderdelen in relatie staan tot mekaar.
- WO 2.4 tonen handelend in een vertrouwde context dat ze weten welk voorwerp of technisch systeem het best tegemoet komt aan een bepaalde behoefte.
- WO 2.5 tonen handelend in spel en beweging dat ze op basis van bekende en vertrouwde voorwerpen en materialen eenvoudige technische systemen kunnen construeren en deze op fantasierijke en zinvolle wijze kunnen integreren in hun activiteiten.
- WO 2.6 kunnen naar aanleiding van een probleem of uitdaging door middel van exploratie en experiment eenvoudige technische oplossingen bedenken.
- WO 2.7 kunnen de juiste materialen en gereedschappen kiezen bij het maken van een eenvoudig technisch systeem.
- WO 2.8 kunnen bij het maken van een eenvoudige technische constructie een zelf bedacht ontwerp volgens een stappenplan realiseren.
- WO 2.9 kunnen nagaan of een zelf gemaakt technisch systeem beantwoordt aan (zelf) bepaalde vereisten en hoe het zo nodig verbeterd kan worden.
- WO 2.10 zijn bereid om zorgzaam, veilig en hygiënisch om te gaan met voorwerpen, materialen en technische systemen en zien het belang daarvan in.

# Leergebied Mens en maatschappij

# 1. Kleuter

## 1.1 Domeinen Mens en maatschappij

### 1. Gewoontevorming, hygiëne en verkeer

De ontwikkelingsdoelen formuleren hoe de oudere kleuter op zijn niveau verantwoord kan handelen in zijn vertrouwde omgeving.

### 2. Sociaal-culturele verschijnselen

Deze ontwikkelingsdoelen hebben betrekking op de sociale omgang met leeftijdgenoten en met volwassenen, op het fundamenteel gevoel van zich thuis voelen in de wereld en op de bereidheid zich verder te verbinden met de wereld.

### 3. Oriëntatie in de tijd

### 4. Oriëntatie in de ruimte

Deze ontwikkelingsdoelen streven, in wisselwerking met de omgeving en vanuit het handelen, inzicht in en begrip van ruimte en tijd na.

## 1.2 Ontwikkelingsdoelen Mens en maatschappij

### 1. Gewoontevorming, hygiëne en verkeer

De kleuters:

- WO 16 kennen de in de klas heersende gedragsregels voor veiligheid en kunnen ze toepassen.
- WO 17 tonen goede gewoonten voor dagelijkse hygiëne.
- WO 18 tonen goede gewoonten inzake eet- en drinkgedrag en weten onder meer in een voor hen vertrouwde, concrete situatie dat ze door inname van sommige producten en planten ziek kunnen worden.
- WO 19 kunnen hen vertrouwde voedingsmiddelen en kledingstukken benoemen en er respectvol en op aangepaste wijze mee omgaan.
- WO 20 kunnen in concrete situaties bij zichzelf en bij anderen het verschil tussen ziek, gezond en gewond zijn herkennen.
- WO 21 kunnen in hen vertrouwde, concrete situaties gedragingen herkennen die bevorderlijk of schadelijk zijn voor hun gezondheid.
- WO 22 weten waar ze mogen spelen en waar niet volgens de heersende regels van de school.
- WO 23 beseffen dat verkeer gevaarlijk is.
- WO 24 kunnen onder begeleiding de in de concrete schoolomgeving noodzakelijke verkeersregels toepassen.

### 2. Sociaal-culturele verschijnselen

De kleuters

- WO 25 tonen in concrete, hen vertrouwde situaties voldoende zelfvertrouwen in eigen mogelijkheden.
- WO 26 kunnen geconcentreerd en doelgericht met iets bezig zijn, ook temidden van de anderen; - zij kunnen gericht kijken en waarnemen: kleur-, vorm- en richtingsverschillen; - zij kunnen selectief, gericht luisteren, door zich af te sluiten voor geluiden die niet van belang zijn. (zie ook TN 1, MV 8, W 17 t.e.m. W 24)
- WO 27 kennen en begrijpen de voor hen van toepassing zijnde omgangsvormen, leefregels en afspraken.
- WO 28 kunnen in concrete situaties binnen een verzorgende, bewegings- of spelcontext met de hulp van een hen bekende en vertrouwde volwassene afspraken maken.
- WO 29 kunnen zich bij een activiteit of spel aan de regels en afspraken houden.
- WO 30 kunnen in concrete situaties meeleven met de gevoelens van anderen.
- WO 31 kunnen helpen en zijn bereid zich indien nodig te laten helpen.
- WO 32 kunnen in een sociale, bewegings- of spelcontext respectvol angstvrij en in wederzijds vertrouwen met elkaar omgaan.
- WO 33 ontwikkelen vertrouwen in de wereld op basis van de aanwezigheid van vertrouwde volwassenen en de in de school en klas toegepaste omgangsvormen, leefregels en afspraken.
- WO 34 geven handelend blijk van een inzicht in voor hen herkenbare en vertrouwde beroepsmatige handelwijzen.
- WO 35 geven handelend blijk van inzicht in het handelingsverloop of kenmerkend bewegingsverloop van de betreffende handelwijze.
- WO 36 tonen een houding van eerbied en dankbaarheid voor menselijke arbeid.
- WO 37 tonen handelend in een sociale, bewegings- of spelcontext, dat zij in een concrete situatie een onderscheid kunnen maken tussen: geven, nemen, krijgen, kopen en verkopen, ruilen, lenen. (zie ook W 29)

### 3. Oriëntatie in de tijd

De kleuters:

- WO 38 begrijpen dat 'gisteren' voorbij is en dat 'morgen' nog moet komen.
- WO 39 tonen, doordat zij hen bekende en vertrouwde vaste gebeurtenissen juist kunnen situeren dat zij de begrippen vandaag, dag en nacht, ochtend en avond, voormiddag en namiddag (of synoniemen daarvan) juist begrijpen.
- WO 40 tonen tijdsbesef:
- aan de hand van het doelgericht handelen in functie van de eerstvolgende activiteit;
  - doordat zij een beperkt aantal vertrouwde vaste gebeurtenissen of activiteiten in het verloop van hun dag in een juiste volgorde kunnen aangeven;
  - door aan de hand van de opeenvolging van een beperkt aantal vertrouwde vaste gebeurtenissen of activiteiten getuigenis te geven van hun inzicht in het begrip week;
  - door een voor hen belangrijke gebeurtenis te situeren in de seizoenen, hetzij aan de hand van de begrippen lente, zomer, herfst, winter, van jaarfeesten of kenmerkende gebeurtenissen of activiteiten uit het desbetreffende seizoen.
- WO 41 kunnen terugblikken op minstens twee voorbije activiteiten door deze in de juiste volgorde te rangschikken en te verwoorden.

- WO 42 kunnen in de tijd vooruitzien door: - zich een handeling voor te nemen en de voorgenomen handeling uit te voeren op het daarvoor bestemde tijdstip; - een planning van minstens twee activiteiten aan te geven.
- WO 43 kunnen hun gedrag aanpassen aan tijdsignalen.
- WO 44 kunnen hun beurt afwachten.

#### 4. Oriëntatie in de ruimte

De kleuters

- WO 45 kunnen handelend in een sociale, bewegings- of spelcontext de belangrijkste lichaamsdelen benoemen: hoofd, buik, armen, handen, vingers, benen, voeten, tenen, oren, ogen, neus, mond. (zie ook W 1)
- WO 46 kunnen uiting geven aan hun waarneming van diepte door in hun handelingen te tonen dat zij kunnen inschatten hoeveel ruimte hun eigen lichaam inneemt. (zie ook W 46)
- WO 47 kunnen uiting geven aan hun waarneming van diepte door handelend in een huishoudelijke, bewegings- of spelcontext te tonen dat zij kunnen inschatten hoeveel ruimte een voorwerp inneemt. (zie ook W 8, MV tekenen, LO)
- WO 48 tonen handelend in een huishoudelijke, bewegings- of spelcontext dat zij de juiste betekenis begrijpen van ruimtelijke richtingen en kwaliteiten zoals boven-onder, naast, achter-voor, tussen, ver-dichtbij / verder-dichter, groot-klein / groter-kleiner, dik-dun / dikker-dunner, zwaar-licht / zwaarder-lichter, vol-leeg, veel-weinig / meer-minder. (zie ook W 27 en W 28)
- WO 49 vinden zelfstandig hun weg in een vertrouwde omgeving. (zie W 14)
- WO 50 kunnen een ruimte inrichten in functie van hun spel. (zie W 15)
- WO 51 kunnen, mits aanwijzingen, orde brengen in een beperkte ruimte. (zie W 16)

### 1.3 Leerinhouden

#### 1. Beleving van jaarritme, weekritme, dagritme

- De jaarfeesten maken het jaarritme voor de kinderen beleefbaar en geven zin en richting aan de week- en dagactiviteiten. Ze maken een kwalitatieve beleving van het jaar mogelijk. Afhankelijk van de leeftijd van de kinderen krijgen de voorbereiding, de viering en de na-beleving een eigen accent. De nadruk ligt in deze leeftijdsfase op de natuurbeleving. De viering van de jaarfeesten geeft bovendien een religieuze en cultuurhistorische dimensie aan de vier seizoenen van het jaar. Een stroom van verhalen en activiteiten, voornamelijk gegroepeerd rond het Michaëlsfeest, Kerstmis, Pasen en Sint-Jan, werkt in ritmische zin op de ziel in en laat het kind vol verwachting naar ieder feest toelevan. Op deze manier kan het kind zich echt innerlijk verbinden met wat er in zijn natuurlijke en culturele omgeving gebeurt.
- De seizoenen geven het jaar mee vorm. Het kind beleeft elk seizoen met zijn karakteristieke kenmerken en gaven. Ook het leven van plant en dier, het weer en de elementen (water, aarde, lucht en warmte) worden in verband met de jaargetijden beleefbaar gemaakt door verhaal, spel en handvaardigheid.

- Ook het weekritme maken we voor de kleuter beleefbaar. Iedere weekdag heeft zijn eigen karakter en krijgt een specifieke activiteit als kenmerk. Het weekritme is terug te vinden in een zekere herhaling van de activiteiten maar wordt niet rigide. Voor de afwisseling zorgt het concrete leven. Vaste patronen worden bijvoorbeeld voor uitzonderlijk weer of voor de viering van een jarig kind doorbroken. De keuze van de activiteiten wordt afgestemd op de kleutergroep.
- Elke dag verloopt volgens een bewust gekozen opeenvolging van handelingen en activiteiten. De herhaling van dit patroon maakt de dag als boog tussen morgen en (na)middag herkenbaar voor het kind. Bij de opbouw van het dagverloop houdt de leraar rekening met een ritmische afwisseling tussen momenten van beweging en rust, inspanning en ontspanning, geleide activiteit en vrije activiteit, het individuele en het sociale, opnemen en verwerken.
- Mogelijke activiteiten: maken van een lantaarn, Palmpasen stok met broodhaantje, ...

## 2. Creatief spelen

- De huiselijke, verzorgde omgeving, waarin alles zijn eigen plaats heeft, geeft het kind een gevoel van geborgenheid. Op deze veilige plek komt het kind tot spelen. Onder creatief spelen verstaan we het vrij, scheppend spelen van het kind waarbij het vanuit eigen initiatiefkracht vorm geeft aan zijn fantasie. Eenvoudige middelen zijn voldoende om de fantasie en het spel in gang te zetten. Speelgoed van natuurlijke materialen zoals hout, katoen, zijde, wol, stenen, schelpen, zand, water, kastanjes, dennenappels en zo meer, bieden onbeperkte speelmogelijkheden en nodigen de kleuters uit hun fantasie te gebruiken.
- Het creatief spelen wordt gekenmerkt door een sfeer van activiteit en beweging. Het kind kan zich vrij in het lokaal of in de schooltuin of de speelplaats bewegen. Hier kunnen kinderen vrij bewegen en gaan ze vaak aan het werk door het maken van grotere constructies. Ze kunnen werken aan hun eigen speelomgeving bijvoorbeeld door het bouwen van een huis, een kamp, een brug, een trap, een boot met behulp van planken, houten bakken, blokken, touwen, doeken en ander constructiemateriaal.
- Het creatief spelen biedt het kind de gelegenheid tot initiatief, exploratie en experiment. Het krijgt ruimte om eindeloos en geduldig te experimenteren met de eenvoudigste middelen: een touw, een knikker, een plas water van enkele centimeters diep, een stok, een blaadje, een handvol fijn zand, een plank als brug,... Op eenvoudig niveau tast het hier de grenzen af van de natuurkunde zoals zwaartekracht, evenwicht, soortelijk gewicht en doet het ervaringen op rond wetmatigheden als zwaartekracht, hefboomprincipe en evenwicht.
- Hiertoe is het belangrijk dat het kind een aanbod krijgt van materialen die multifunctioneel zijn en de inventiviteit en fantasie van het kind prikkelen. Hiermee worden materialen bedoeld die ruimte laten en die op verschillende manieren inzetbaar zijn. Zo kan een houten blokje de gsm aan het oor van het kind voorstellen

of de hamer waarmee hij timmert, zo kan een plank gebruikt worden bij de bouw van een huis, van een brug, van een boot, van een vliegtuig, zo kan een doek dienen als tafelkleed, als draagdoek voor een poppenbaby, als wand van een huis, als dak van een kamp en zo meer.

- Het samenspelen is niet alleen nuttig als oefening, maar is als activiteit op zichzelf belangrijk. Naast inlevingsvermogen en flexibiliteit tegenover anderen, vraagt het van de kinderen een enorme concentratie om het spelonderwerp vast te houden. De jongste kinderen bootsen de activiteiten in veel gevallen meteen na. Soms echter bewaren zij de herinnering eraan tot een later tijdstip, om dan pas na te bootsen.
- Bovendien oefent het kind zich spontaan in het opzetten van een strategie. Fantasie nodigt het kind uit om iets te maken en geeft aanzet tot het idee. Dan gaat het kind in eenzelfde stroom over tot het plannen van de realisatie, kiezen en verzamelen van de benodigdheden en gereedschappen, om dan stapsgewijs tot de uitvoering over te gaan. Spontaan evalueert het kind zijn creatie, gaat na waar het is misgegaan en stelt zijn creatie, indien nodig en mogelijk, bij.
- Creatief spel vertoont een spontane differentiatie volgens de leeftijd van de kinderen en volgens het samenspel dat ontstaat in de groep. Drie- tot vierjarigen spelen eerder naast elkaar. Hun spel is sterk op de omgeving gericht en associatief. Dit jonge kind speelt met materiaal dat hem toevallig onder handen komt, verkent en experimenteert. De beleving van de motorische activiteit staat centraal. De iets oudere kleuter speelt met andere kinderen, hun contact is los en wisselend. Er ontwikkelt zich een eigen spel, gestuurd door hun fantasie. Een vier- tot vijfjarig kind is zeer fantasierijk en creatief. De vijf- tot zesjarige wil graag samen met anderen het onderwerp van het spel bedenken. Hij bepaalt zelf vooraf wat hij zal spelen of vraagt om een doel of een opdracht van buitenaf. De oudere kleuter in de gemengde leeftijdsgroep wordt gestimuleerd om een verzorgende hulpvaardige houding naar de jongere kinderen toe te ontwikkelen.
- Ook binnen het creatief spel, krijgen de kinderen soms opdrachten of aanmoedelingen om bijvoorbeeld wol- of weefwerkjes te maken, extra te tekenen, bezig te zijn met bijenwas, met plakken, knippen of huishoudelijke werkjes.

### **3. Huishoudelijke activiteiten**

- Zinvol is alles wat kadert in de verzorgende activiteiten van het grote 'klashuishouden'. We denken aan samen fruit schillen, afwassen, afdrogen, afstoffen, vegen, verplaatsen, (samen) optillen, doeken vouwen, tafelkleed uitschudden, tafel dekken, inschenken, eten, speelgoed opbergen, planten gieten, deeg kneden, planten, scheppen, graven. Uit huishoudelijke activiteiten spreekt de zorg voor mens en leefomgeving. Van belang hierbij is de innerlijke houding van de kleuterleider (enthousiasme, toewijding, rust, vreugde, eerbied) die door de kleuter in zijn totaliteit wordt waargenomen en nagebootst.
- De omgang met eenvoudige, technische hulpmiddelen die gebruikt worden in tuin en huishouden, maakt dat een kind zich innerlijk kan verbinden met oorsprong en doel

van het handelingsverloop. Hoe meer het kind zelf kan doen, hoe meer er nieuwsgierigheid en interesse kan ontstaan. We denken daarbij vooral aan, snijden, fruit persen, malen, raspen, zeven, wringen, vegen, roeren, kruiwagen rijden. Deze activiteiten zetten een kind aan tot verkennen en experimenteren met techniek en technische systemen en tot praktische handelen.

- Bovendien bieden de meeste van deze activiteiten de gelegenheid om kinderen de verschillende stappen in een proces te laten beleven.
- **Mogelijke activiteiten:**
  - Bakken en koken: brood bakken (rekenvoorwaarden, hoeveelheden, techniek), cake (rekenvoorwaarden, hoeveelheden), soep, pap, fruitsla (rekenvoorwaarden, verdelen).
  - Verzorging van de maaltijd: ingrediënten halen (rekenvoorwaarden), tafel dekken (zie ook levensstijl, rekenvoorwaarden), verdelen van vruchten, brood (zie ook levensstijl, rekenvoorwaarden), tafelmanieren (zie ook levensstijl).
  - Schoonmaken: tafel afruimen en afwassen (zie ook levensstijl), schoenen poetsen (techniek), vegen (techniek), doeken vouwen (rekenvoorwaarden, motoriek, muzische vorming, techniek), vellen en kleden uitkloppen, opruimen en ordenen (zie ook levensstijl, creatief spelen, rekenvoorwaarden), wassen van poppenkleden (techniek).
  - Tuinieren, planten en dieren verzorgen: composthoop verzorgen, zaaien en planten (techniek), oogsten van bessen, appels en bonen, vegen, harken van bladeren en zand, dieren verzorgen.

#### 4. Handvaardigheid en praktische activiteiten

- In zijn praktische handelen heeft de mens zich steeds van eenvoudige en complexere technieken bediend. De kleuter vertoont een spontane interesse voor de handelingen van de volwassenen. In deze zin is het van belang dat de volwassene ambachtelijke en mechanische hulpmiddelen gebruikt in een zinvolle dagelijkse context. Deze handelingen zetten het kind aan om mee te doen met de activiteit van de volwassene en om de hulpmiddelen zelf te gebruiken. Er zullen eenvoudige technische systemen aanwezig moeten zijn die het praktisch werk kunnen vergemakkelijken. Het dagdagelijkse leven in de kleuterklas is daarbij de inspiratiebron. Zo kunnen we denken aan het bakken van een brood bijvoorbeeld, waarbij het graan door de kleuterjuf en de kinderen, in een handmolen tot meel wordt gemalen.
- De kleuter wil de wereld leren kennen door middel van exploratie en experiment. Zo zal hij technische systemen die hij in zijn leefomgeving waarneemt, ook via het spel op een eenvoudige wijze proberen na te maken of na te bootsen. Tijdens het creatieve spelen ontwikkelt hij bijvoorbeeld verschillende hef- en takelsystemen om een voorstelling uit de fantasie te realiseren. Er wordt aan deze behoefte tot technisch explorerend spel tegemoet gekomen door middel van een aanbod aan



eenvoudig basismateriaal en gereedschap, dat het kind vanuit de directe handeling aanzet tot inventiviteit en onderzoekend gedrag. De kleuter ontwikkelt op deze manier eenvoudige technische vaardigheden en inzichten in technische processen. Deze inzichten zijn nog nauw met de concrete handeling verbonden en worden nog niet cognitief benaderd. Dit onbewuste besef zal in latere leeftijdsfasen de basis vormen voor het ontwikkelen van bewust technisch inzicht.

Mogelijke ideeën en materialen:

- speelplaats met reliëf om te klimmen, te (laten) rollen, ...
- een regenton, emmers, trechter, een zinken bad, stukken dakgoot (ook elleboogstukken), kurken stoppen voor waterexploratie
- lege bobijntjes, waar touw doorgehaald kan worden, waar een stokje doorgestoken kan worden als wielas
- tandwielen
- kinderversie van zakmes (met mes met ronde punt en kleine zaag)
- knikkergoten en knikkers
- katrollen, touw
- klemmen en spanvijzen
- vuurschalen
- kroonkurken plat slaan met hamer en dan met de voet op de grond glad schuren (wordt plat en gloeiend) om schellenkrans te maken
- zakjes met 'technisch' materiaal, die mee naar buiten genomen kunnen worden (geïnspireerd op de 'ontdekdozen').
- 
- Eenvoudige handvaardigheidsactiviteiten komen aan bod in de geleide activiteiten. De kleuters worden bovendien aangemoedigd om in hun 'vrije' activiteiten ook te kiezen voor minder eenvoudige technieken.

We kunnen daarbij denken aan:

- houtbewerken: timmeren, boren met handboor, raspen en schaven, vervaardigen van eenvoudige voorwerpen zoals een bootje
- textiele technieken zoals vingerhaken, vlechten, naaien, rijgen
- vervaardigen van versiering in functie van de jaarfeesten
- verder ook: scheuren en knippen van papier, lijmen,...

## 5. Het arbeidsspel

- Via het arbeidsspel door liedjes en versjes en de daarbij horende nabootsende beweging, leert de kleuter de gebaren kennen die bij bepaalde (technische) handelingen horen: de boer die de aarde omscheept, ploegt, egt, zaait, maait, graan tot schoven bindt, dorst en naar de molenaar gaat; de molenaar die maalt; de bakker die deeg maakt en bakt; de herder die de schapen hoedt; de schaapscheerder die de schapen scheert; de wol die gewassen, gekaard, gekleurd, gesponnen en geweven wordt; de schoenlapper die de schoenen lapt; de smid die het paard beslaat; het paard dat de kar trekt. Al spelend beleeft het kind de samenhang tussen de verschillende stappen in het (technische) proces.

- Aan deze (ambachtelijke) processen beleeft de kleuter hoe de mens verbonden is met de natuur, haar nodig heeft, verstandig en zorgzaam met haar moet omgaan en dankbaar is voor wat hem vanuit de natuur geschonken wordt. Bovendien beleeft hij hoe de mens (technische) hulpmiddelen vervaardigt om de grondstoffen van de natuur om te vormen tot producten die hij nodig heeft voor zijn levensonderhoud.

Ook al komen deze oude technieken niet altijd meer voor in de concrete leefwereld van het kind, toch kunnen ze door middel van het uitbeeldende arbeidsspel, door het juiste gebaar en door het woord tot leven worden gewekt en zo voor het kind beleefbaar worden gemaakt (de kracht waarmee de hamer van de smid neerkomt op het ijzer, de ritmische beweging van spinnewiel en weefgetouw, de knedende bewegingen van de bakker, het zaaïende armgebaar van de boer). De voor het kind erg bevattelijke (oer)gebaren herkent het vanuit het diepste van zijn wezen. Ze verbinden het met de wereld waarin het leeft en bewerkstelligen een gevoel voor samenhang tussen de natuur en het product, wat het kind in zijn huidige omgeving nog maar zelden kan ervaren. Deze beleving van samenhang vormt o.a. basis voor het latere beweeglijk denken in het algemeen en voor het technische denken in het bijzonder.

## 6. Gewoontevorming

- Bij de vorming van goede gewoonten zijn een vast verloop en herhaling van groot belang. Zo wordt elk kind 's ochtends individueel verwelkomd. De gemeenschappelijke dagopening gebeurt met een spreuk, een gedicht of een lied en verloopt volgens een stramien. Dit heeft een diepgaande werking op de kinderen.
- Ook de afronding van een schooldag kent een eigen vorm, die het einde van de dag voor het jonge kind herkenbaar maakt. De kinderen wennen al doende aan de sociale gedragsregels die gelden voor begroeting en afscheid.
- De vorming van goede gewoonten vanuit de nabootsing is een aandachtspunt in alle leergebieden en activiteiten. De kleuters wennen al doende aan de gedragsregels die in en om de school gelden in verband met: de concrete verkeerssituatie, waar en op welke wijze ze toegang hebben tot de school, de speelplaats, de klassen, ...
- Ook het ontwikkelen van een gezonde levensstijl is een belangrijke leerinhoud op zich.
- Mogelijke facetten en activiteiten:
  - de basis leggen voor zelfredzaamheid, bijvoorbeeld: zichzelf aan- en uitkleden (jassen, mutsen, handschoenen, schoenen, ...)
  - aandacht hebben voor en besef hebben van het eigen lichaam, bijvoorbeeld: bepalen welke kledij bij welke weersomstandigheden hoort
  - het hanteren van de juiste onderlinge verhoudingen, bijvoorbeeld: elkaar helpen en hulp toelaten, zich terughouden wanneer dat zo hoort, zijn beurt afwachten, iets durven vragen of zijn plaats innemen, rust en stilte kunnen waarderen

- het hanteren van goede gewoonten m.b.t. hygiëne (handen wassen),
- toiletbezoek, beleefdheid, tafelmanieren, ...

## **1.4 Pedagogisch – didactische leidraad**

### **1. De juiste stemming en omgeving creëren**

De klasomgeving wordt zo vormgegeven dat de indrukken die het kind er opdoet harmoniserend zijn en de ontwikkeling van het kind stimuleren. De indrukken zullen om die reden ook kwalitatief beoordeeld en in hoeveelheid beperkt worden. De aangepaste vorm, inhoud en stemming maken dat het kind zich wil openstellen en zich wil verbinden met de wereld. Het hele aanbod wordt gekenmerkt door een zekere eenvoud en soberheid, en veelzijdige mogelijkheden die de fantasie niet belemmeren.

### **2. Ritme, regelmaat en herhaling**

Ritme, regelmaat en herhaling zijn opvoedingsprincipes die door hun affiniteit met de lichamelijke ontwikkelings- en bewegingswetmatigheden vormend werken. Zij scheppen een dynamisch evenwicht tussen uitersten: tussen starheid en chaos, tussen spanning en ontspanning, tussen in- en uitademing.

De ritmische herhaling van transparante activiteiten en het vaste verloop scheppen voor het kind vertrouwen, zekerheid en herkenning. Bovendien ontstaat er hierdoor ook orde en duidelijkheid in de waarnemings- en denkwereld van het kind zonder vroegtijdig beroep te moeten doen op het abstractievermogen, zowel wat oriëntering in de tijd, in de ruimte als op sociaal gebied betreft.

Gewoontevorming en vaste 'rituelen' maken het mogelijk om overgangen naar andere activiteiten zo te laten verlopen dat de stroom van het klasgebeuren niet doorbroken hoeft te worden.

### **3. Waarneming en nabootsing**

Willen we dat kinderen zich met hun wil met de wereld verbinden, moeten zij de gelegenheid krijgen om activiteiten waar te nemen en na te bootsen die met het alledaagse leven verband houden en die tevens een brug slaan tussen wat de mens nodig heeft en hoe hem dat met de natuur verbindt. Huishoudelijke activiteiten krijgen daarom een belangrijke plek in een kleuterdag. Het gaat immers om veelzijdige activiteiten met een verzorgend karakter, die vaak ook een technische component in zich dragen. Vele van deze activiteiten bieden een schat aan gedifferentieerde handelingsmogelijkheden en strategieën. Het gaat bovendien om zinvolle activiteiten, zinvolle arbeid, die een rechtstreekse band met het leven vertonen en waarin processen beleefbaar zijn.

De meeste van deze handelingen dragen ook een morele component in zich, door de zorg en aandacht die erdoor wordt voorgeleefd.

Bovendien zorgen huiselijke activiteiten voor een sfeer van warmte en omhulling. Deze activiteiten brengen de kleuter vanuit het doen in contact met technieken in de brede zin

van het woord. Ze bevorderen vanuit de nabootsing, en door middel van beweging en scheppend bezig zijn (dingen ontwikkelen), inzicht, motorische ontwikkeling, ruimtelijk gevoel. De activiteiten laten toe de kinderen te observeren en te stimuleren. Hierbij kan er makkelijk individueel worden gevarieerd.

De kleuter die waarneemt en nabootst beweegt innerlijk mee.. Dit innerlijk proces ondersteunt de weg naar inzicht. Daar waar het kind zinvolle handelingen mag waarnemen die met enthousiasme worden uitgevoerd, wordt er interesse gewekt. Het is daarom van belang dat jonge kinderen in de gelegenheid worden gesteld om een brede waaier aan praktische en technische handelingen te kunnen zien. Eerst worden ze geïntegreerd in hun spel, later willen ze de activiteiten echt en functioneel uitvoeren. Een goed opgebouwde dagelijkse kleuterdag biedt daartoe tal van mogelijkheden.

#### **4. De houding van de kleuterleraar**

Doorheen de kleuterdag is de rustige, aandachtige houding van de kleuterjuf van het grootste belang. De volwassene moet zich steeds bewust zijn van zijn voorbeeldfunctie, zowel in gebaar als in innerlijke houding. Het kind beweegt immers niet enkel met de uiterlijke beweging van de volwassenen mee, maar ook met de innerlijke beweging.

Het is de bedoeling dat het kind door het waarnemen van allerlei zinvolle activiteiten in zijn omgeving zelf tot doen komt. Dat kan door daadwerkelijk de waargenomen activiteit na te bootsen of eraan deel te nemen. Maar er kan ook sprake zijn van een grote innerlijke activiteit, waarbij het kind innerlijk de activiteit mee beleeft. De volwassene kan dit (vooral) innerlijk mee bewegen stimuleren door zijn eigen grote betrokkenheid waarmee hij de activiteit bewust uitvoert.

Speciaal het creatief spelen vraagt een gunstig spelklimaat, dat veelal ontstaat daar waar de kleuterjuf zelf verbonden is met de eigen activiteit en in vertrouwen ruimte schept. Daarnaast is zij betrokken op het spel van de kinderen. Zij neemt het waar, ondersteunt, stimuleert, schept nieuwe uitdagingen, geeft technieken aan waardoor kinderen de eigen grenzen kunnen verleggen.

De kleuterjuf neemt de sociale interactie waar, stuurt bij en merkt ook de manier van spelen, van bewegen en van communiceren op van ieder kind. Deze waarnemingen geven haar inzicht in de manier waarop zij kinderen in hun ontwikkeling kan stimuleren, in de wijze waarop er kan worden gedifferentieerd,...

#### **5. Stimulerende leeromgeving**

De jongste kleuter moet een aanbod aan technische handelingen en processen kunnen waarnemen in de klas- en schoolomgeving. Dit is de eerste aanzet. Een volgende spontane stap is dat die waarneming en de waargenomen handeling worden geïntegreerd in het nabootsende of fantasievolle spel. Ook deze fase is van groot belang en vraagt directe stimulans in de vorm van het eenvoudige arbeidsspel. Dit arbeidsspel schept enerzijds de gelegenheid voor de kleuter om de waarneming en de waargenomen handeling te integreren, anderzijds zet het, vanuit het doen, in woord en beweging, aan tot gerichter waarnemen. Verder verdiept het de beleving.

De oudere kleuter zal worden aangemoedigd om echte handvaardigheid te beoefenen, zowel in technische als in praktische zin. De leraar zal daartoe impulsen van het kind naar waarde schatten en het uitnodigen en stimuleren om ze te realiseren, of het kind stimuleren tot praktische/technische realisaties. Daartoe moeten op school of in de klas de nodige materialen en gereedschappen kunnen worden aangeboden (bijvoorbeeld een werkbank waarop getimmerd en met hout gewerkt kan worden).

Een houding van respect voor materiaal en gereedschap maakt dat de handelingen van het kind niet vrijblijvend zullen zijn. De zesjarige kleuter wordt aangemoedigd om verantwoordelijkheid te nemen voor zijn werkstuk en om het tot een goed einde te brengen. Hierbij zal het van belang zijn dat de kwaliteiten en het proces van de realisatie worden waargenomen.

Natuurlijk mag de realisatie en de inzet van het kind geprezen worden, maar er is meer. Wat wilde het kind vervaardigen? Voldoet de opdracht of niet, is er iets misgegaan, waar is het mis gegaan en kan daar nog wat aan gedaan worden om het resultaat te verbeteren? Uiteraard vindt iedere vorm van evaluatie op niveau van het kind plaats en op constructieve wijze. Het zal er steeds om gaan dat het kind zich leert verbinden met de opdracht en leert doorzetten en afwerken. In die zin is de inzet die het kind toont tijdens het proces toonaangevend voor het kwalitatief beoordelen en zal er gedifferentieerd worden naar gelang de individuele mogelijkheden van het kind. De leraar helpt het kind door voor hem te beschrijven wat hij waarneemt. Bijvoorbeeld: 'Ik zie dat je een knikkerbaan hebt gemaakt met twee tunnels. Daar kunnen de knikkers goed door rollen.' Op deze manier stelt het kind zelf de sterktes en de zwaktes van zijn realisatie vast.

Uitdaging vormt ook het creatief spelen, dat veel gelegenheid biedt tot exploratie en experiment. De oudere kleuter gaat in het vrije spel ook de handelingen van de volwassenen nabootsend in zijn spel integreren (bladeren rijven, met de kruiwagen rijden, kampen bouwen, boten bouwen, eten maken, poetsen ...). Deze handelingen dragen veelal ook een eenvoudige technische component in zich. De kleuter zal deze handelingen fantasievol trachten na te bootsen met het spelmateriaal dat voor handen is of het zal de handelingen effectief mee uitvoeren met voor hem hanteerbaar gereedschap. Deze ervaringen wekken besef rond bepaalde wetmatigheden zoals bijv. de zwaartekracht en het hefboomprincipe. Daarnaast wordt het kind aangezet om te exploreren met de vier elementen, aarde, water, lucht en vuur en hun eigenschappen en kwaliteiten te integreren in zijn spel. In de aarde kan gegraven worden: tunnels, knikkerbanen; op water kan gevaren worden, het kan stromen, versnellen, vertragen, het kan versast worden; in de lucht kunnen vliegers vliegen, kunnen molentjes draaien. Het vuur dient voorzichtiger benaderd te worden, maar hoeft daarom niet vermeden. De leraar kan bijvoorbeeld met de kinderen een vuurtje stoken en voorleven hoe je daartoe veiligheidsmaatregelen treft (afstand houden, water bij de hand hebben).

## **1.5 Minimale materiële vereisten**

### **1. Ritme, regelmaat en herhaling**

- materiaal om een seizoen- of jaarfeeststemming op te roepen (zoals gekleurde doeken, poppen)

- materiaal uit de natuur (bijv.: zonnebloem (nazomer), eikels, beukenootjes (herfst), mineraal (winter), wilgenkatjes (lente) )
- materiaal voor activiteiten die betrekking hebben op het vieren van jaarfeesten (zijdepapier, crêpepapier, gekleurd karton, ijzerdraad, lijm, plakband en scharen)

## **2. Creatief spelen**

- bouwmetaal: doeken, staanders, 'winkels', planken, bakken
- verkleedkieren, kussens, dekens, tapijtjes
- stokpaard/ schommelpaard/ paardenteugels
- kruiwagen, emmertjes, schopjes, bal
- poppenhoek: poppen, poppenwagen/ poppenbedje met laken, deken, poppenkleertjes, kastje, tafel, stoelen, huishoudelijk metaal
- bakjes, mandjes, dozen
- houten blokken
- houten dieren figuren, staande poppen, boomstronk
- timmertafel, houtafval, vijl/ rasp, schuurpapier, zaagje
- zandbak

## **3. Huishoudelijke activiteiten**

- keukenmetaal (bijvoorbeeld kookplaat, oven, aanrecht, spoeltafel)
- kookgerei (bijvoorbeeld mesjes, dunschillers, raspn voor fruit, fruitpers)
- eetgerei (bijvoorbeeld servies, bestek, schenkan)
- poetsgerief (bijvoorbeeld vejer, blik, borstel)
- tuingerief (bijvoorbeeld rijven, schoppen)
- kookingrediënten: afhankelijk van de activiteit

## **4. Handvaardigheid**

- papier, wol, bijenwas, hout
- lijm, touw
- vijl, rasp, schuurpapier, zaagje, hamer, handboor

## **1.6 Bibliografie**

Een inspirerend overzicht met lesmetaal, referentiewerken, boeken over de steinerpedagogie, nuttige weblinks en dergelijke vindt u op de website [www.steinerscholen.be](http://www.steinerscholen.be) van de Federatie Steinerscholen.

## 2. Lager onderwijs

### 2.1 Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep

#### 2.1.1 *Het denken en het voelen*

Een algemeen uitgangspunt van het pedagogisch handelen binnen de Steinerpedagogie, is dat een kind in een bepaalde ontwikkelingsfase ontvankelijk is om sommige aspecten van de wereld op een welbepaalde manier te leren kennen. Niet alleen het cognitief opnemen van de informatie is hier bepalend. Veel belangrijker is dat die informatie ook in het gevoelsleven kan worden verwerkt. Betrokkenheid, interesse, eerbied en begrip worden pas realiteit wanneer kennis en vaardigheid ook in het gevoelsleven een basis krijgen.

Een kind stapt de lagere school binnen na de schoolrijpheid. Tot ongeveer negen jaar ontwikkelt het kind het vermogen om tot eigen innerlijke voorstellingen te komen. Processen, gebeurtenissen, verschijnselen worden tot voorstellingen verinnerlijkt en kunnen door gerichte geheugenactiviteit weer opgeroepen worden. Door middel van de fantasie bouwt het kind zelf beelden op. Men kan deze activiteit beschouwen als een naar binnen gericht waarnemingsvermogen, ook 'beeld-denken' genoemd. Dit beeld-denken is karakteristiek voor de gehele tweede zevenjaarsperiode (7-14 jaar). Om dit verder te ontwikkelen, kan het beeldende verhaal volop als pedagogisch middel aangewend worden.

Waarnemen en beeld-denken worden in de eerste plaats door het gevoelsleven beïnvloed en geleid. De termen 'gevoel' en 'gevoelsleven' gebruiken we niet in de betekenis van sentiment en emotionaliteit. Het gaat hier om het vermogen om een rijk scala aan gevoelens te kunnen beleven waardoor de mogelijkheid ontstaat om zich op tal van manieren met de verschijnselen van de wereld te verbinden. Naarmate dit proces vordert, zal zijn beleving van de wereld zich differentiëren en afstandelijker worden, zonder dat het gevoel van verbondenheid verloren gaat.

Omstreeks het tiende levensjaar kan het kind zijn beeld van de wereld door middel van het voorstellen verder te verruimen. Geleidelijk aan komt het in een vrijere en meer zakelijk-afstandelijke verhouding tot de wereld te staan.

Tussen het twaalfde en het veertiende levensjaar verwerft de mens een andere verhouding ten aanzien van de wereld. In het wilsleven ontstaat een specifieke tendens naar zelfstandigheid: de innerlijke drang om zich door middel van het oordelen een eigen wereldbeeld op te bouwen. Dit leidt in eerste instantie tot het waarnemingsoordeel, waardoor men een concreet object in zijn essentie kan vatten en verbinden met het overeenstemmende begrip. Deze wijze van oordelen gebruikt men bijvoorbeeld in het vak Nederlands bij het ontdekken van grammaticaregels. Daarnaast voert een verdere intensivering van het wilsleven tot het vermogen om in de feiten en verschijnselen de innerlijke noodzaak te ontdekken, bijvoorbeeld het inzicht in causale samenhangen in natuurkundige fenomenen of geschiedkundige feiten.

Het gevoelsleven levert in deze processen een positieve bijdrage wanneer het optreedt als bezonnenheid. Dit vooronderstelt een zekere mate van sturing en beheersing van het inlevingsvermogen, zoals nagestreefd wordt in de kleutertijd.

Beide vormen van oordelen stellen zowel een geoefend wilsleven als een geoefend gevoelsleven voorop, waarbij men zich door middel van de gestuurde fantasie inleeft in de fenomenen, feiten of gebeurtenissen.

### **2.1.2 *Het voelen en het handelen***

Ook op het gebied van het daadwerkelijke handelen moet het kind een verhouding tot de wereld vinden. Het gevoelsgebied en het denken worden gestimuleerd door het beeldende karakter van de leerinhouden.

Het wilsgebied heeft zijn eigen wetmatigheid. Bij de wil gaat het niet enkel om weten en beleven, maar om concrete verwezenlijkingen die aan bepaalde materiële eisen moeten voldoen. Het schoolkind gebruikt zijn wilskracht niet meer zo spontaan als de kleuter. Geleidelijk vormt het kind het 'handelen vanuit de nabootsing', om tot doelgericht handelen. Daarvoor is het nodig dat denken en handelen elkaar doordringen. De wijze waarop leerinhouden verwerkt worden, kan inspelen op de wilsvorming evenals die activiteiten die op het doen gericht zijn. We denken daarbij niet enkel aan de kunstzinnige en creatieve verwerkingsvormen (tekenen, schilderen, boetseren, knutselen) maar ook aan handwerk, houtbewerking en tuinbouw.

Deze activiteiten bieden kinderen de gelegenheid om zich te verbinden met materiaal en techniek, waarvan zij, vanuit het doen, de mogelijkheden en beperkingen kunnen ervaren en waaraan ze bovendien ook de eigen mogelijkheden en beperkingen kunnen ervaren. Dit vormt een aanzet tot zelfkennis en zelfvertrouwen. Op basis van deze ervaringen kan het kind later, in vrijheid, op een verantwoorde wijze met de materiële wereld omgaan.

In de beoefening van techniek in brede zin speelt ook de beleving van esthetiek een rol. Daardoor beleeft het kind meerdere aspecten van hetzelfde proces als een harmonisch geheel.

Activiteiten waar handvaardigheid aan te pas komt, bieden een tegenwicht voor de vervreemdingstendens die zichtbaar is in de huidige maatschappij. De mens raakt steeds verder van de natuur, van zijn medemens en daardoor ook van zichzelf vervreemd. Via het doen, wordt een daadwerkelijke verbinding met de wereld nagestreefd.

### **2.1.3 *Willen, voelen, denken als pedagogische aangrijpingspunten***

De gevoelige periode voor de opvoeding van de wil, ligt in de eerste zeven levensjaren. De wil wordt dan aangesproken via de beweging en door middel van de nabootsing. Een rijk gevoelsleven wordt opgebouwd tussen de leeftijd van zeven en veertien jaar, waarbij wilsactiviteit en fantasie verinnerlijkt worden en mee het beweeglijke beeld-denken vormgeven. Ook wordt de aanzet gegeven tot de progressieve opbouw van het



oordeelsvermogen. Geconcentreerde, op waarneming gerichte wilsactiviteit en soepel inlevingsvermogen stellen het kind in staat om door te dringen tot de wetmatigheden die in de fenomenen zelf besloten liggen. Zonder deze vaardigheden blijft het oordelen en daarmee ook de gehele verhouding tot de realiteit oppervlakkig en subjectief.

## 2.2 Algemene doelstellingen

Het bewustwordingsproces van het jonge kind dat zich volledig afspeelde binnen het gevoel van verbondenheid met de wereld rondom hem en via de beleving dat de wereld een samenhangend geheel is, zindert in het begin van de lagere school nog na. In die eerste drie jaren is de aandacht van het kind nog niet gericht op benoemen, herkennen en omgaan met mensen en dingen. De omgang met en de kennis van de werkelijkheid is nog sterk verweven met fantasierijke elementen.

Nadien vertoont het leergebied wereldoriëntatie een geleidelijke differentiatie. Deze benadering mondt in de zesde klas uit in een aanzet tot de exacte, onbevagen waarneming van fenomenen en causale samenhangen (het duidelijkst in fysica). Het middelbaar onderwijs bouwt hier ook voor de andere vakken op verder.

### 2.2.1 Doelstellingen

- Het verwerven van kennis, vaardigheden en attitudes aansluitend bij zijn leeftijd. Feitenkennis en vaardigheden staan in functie van een houding van belangstelling voor en verwondering over de wereld.
- Doel is dat het kind een verbinding met de wereld rondom zich aangaat en het verband tussen het leven, de noden, de natuur, de grondstoffen en de menselijke vermogens gaat ervaren.
- Het kind krijgt de mogelijkheid om zich met zijn omgeving, in de ruimste zin van het woord, te verbinden. De wereld wordt niet uitsluitend feitelijk verkend.
- Aan de hand van feiten worden gevoelens gewekt, waardoor verkenning tot beleving wordt.
- Door middel van een levendig, onbevagen voorstellen en waarnemen leert het kind de verschillende natuurfenomenen en cultuurverschijnselen bewust als deel van zichzelf ervaren.
- Vanuit een gevoelsmatige betrokkenheid ontwikkelt het kind respect voor het kunnen van de medemens maar zeker ook eerbied en dankbaarheid voor de rijkdom van de natuur. In deze zin vormt wereldoriëntatie de basis voor verantwoordelijkheidsgevoel voor de leefomgeving in brede zin
- Door exploratie, technisch en creatief werk wordt de beleving verbonden met de werkelijkheid.
- Door toepassing van technieken en het gebruik van werktuigen leert het kind concreet en rechtstreeks zelf het gehele proces te beheersen, te overzien en bij te sturen waar nodig. Op die manier wordt het probleemoplossend denken gestimuleerd. Een volgende stap is dat het kind door het inzicht in en toepassen van de basistechnieken ook kan komen tot het uitvoeren van meer complexe opdrachten

waarbij techniek vereist is. Het toont hiermee dat het niet alleen een gekende techniek kan opbouwen, maar ook kan omvormen tot iets wat zijn doel dient.

- Door de beleving van het procesmatige in de natuur en in realisaties verwerft het kind inzicht in het handelingsverloop. Het ervaart verbanden en ontwikkelt overzicht. De kennis die het kind vanuit deze beleving en vanuit het doen zelf verwerft, zal het stimuleren om zelf inventief en onderzoekend aan de slag te gaan. Het maken van een werkstuk creëert toegang tot theoretische kennis.
- Het doen, het plannen, uitvoeren, evalueren en bijsturen creëren toegang naar theoretische kennis en vormen de basis waarop kan worden gebouwd in een latere leeftijdsfase
- Door middel van de beleving, de voorstelling en het doen, willen we bij het kind een belangstellende houding bevorderen ten aanzien van de aarde, haar ontwikkeling door de eeuwen heen en haar voortbestaan.

### **2.2.2 Samenhangen**

- Verschillende deeldomeinen binnen het leergebied worden, naar de zesde klas toe, meer als een apart vak benaderd. Zo ontwikkelen de vakken aardrijkskunde en geschiedenis zich uit het vak heemkunde van de eerste jaren. De verticale samenhang blijft goed zichtbaar.
- Sommige deeldomeinen, techniek bijvoorbeeld, worden soms als een apart vak zichtbaar, maar worden daarnaast ook leergebied overschrijdend benaderd of als een geïntegreerd project gerealiseerd. Hier spelen de keuzes van de school en van de leraar een grote rol.
- De horizontale samenhang uit zich op inhoudelijk vlak o.a. in het jaarklsthema, zoals reeds vermeld werd in de beschrijving van het onderwijsconcept.
- Er zijn ook veel leergebied overstijgende samenhangen:
  - met het leergebied lichamelijke opvoeding: LO 29-30\*, LO 27-28, LO 34- 37\*, LO 42-43\*
  - met het leergebied muzische vorming: MV3-6\*, MV 10\*-15, MV 20, MV 28, MV 32\*, MV 4-41, MV 49, MV 55, MV 57.
  - met het leergebied Nederlands: o.a. N 1, N 4, N 6, N 31\*
  - met het leergebied wiskunde: W 13, W 24, W 27, W 3-31, W 33-34, W 38, W 40-41, W 45, W 47, W 51, W 53\*, W 54\*-55\*
  - het proces van het leren zelf in zijn geheel is belangrijk: indrukken opnemen via waarnemen, voorstellen en inleven, memoriseren, oefenen, verwerken (ook op kunstzinnige wijze en via het doen) en weer laten verzinken in het lange termijngeheugen. Dan pas kan het geleerde in een latere ontwikkelingsfase, gewijzigd en ook in totaal andere toepassings- gebieden, als vaardigheid vrijkomen: LL 1-14\*
  - in sociaal opzicht wordt in wereldoriëntatie de basis gelegd voor sociale vaardigheden: SV 1-4, SV 9-12, SV 13\*-16.

## 2.3 Leerplandoelstellingen: eindtermen

### Structuur en nummering

De indeling en formulering van de eigen eindtermen sluit, zo goed als mogelijk, aan bij de pedagogische en onderwijskundige opvattingen van de Steinerpedagogie, maar behoudt ook de indeling in domeinen zoals voorgesteld door de decreetgever.

We hebben er altijd naar gestreefd om een uniek en eenvoudig nummer te geven aan onze eigen eindtermen, makkelijk in het gebruik. Een aangepaste versie van onze eigen eindtermen WO natuur en WO techniek werd op 1 juni 2011 in het Vlaams Parlement goedgekeurd. Daardoor hebben de eindtermen uit deze twee domeinen van het leergebied wereldoriëntatie een ander soort nummer gekregen. Voor de domeinen die onveranderd bleven sinds de eerste goedkeuring door het Vlaams Parlement op 10 maart 1998, blijft de oude nummering gelden.

De voormalige eindtermen Wereldoriëntatie werden met ingang van 1 september 2015 opgesplitst in:

#### **Eindtermen Wetenschappen en techniek**

#### **Eindtermen Mens en maatschappij**

De verschillende domeinen uit het vroegere leergebied Wereldoriëntatie werden toegewezen aan een van de nieuwe leergebieden.

Voor de eindtermen werd de oorspronkelijke nummering bewaard.

# Leergebied Wetenschappen en techniek

# 1. Lagere school

## 1.1 Domeinen Wetenschappen en techniek

### 1.1.1 *Natuur (wetenschappen)*

Het zorgzaam omgaan met aspecten en elementen uit de natuur, wordt, net als voor de kleuters in eindtermen verwoord. Door op een expliciete wijze aandacht te vragen voor het ontwikkelen van de zorgkwaliteit van kinderen, gaan we een stap verder. Het respect wordt op deze manier minder vrijblijvend, maar integendeel geëngageerd tegenover het andere of de andere of het grote geheel. Deze eindtermen bouwen voort op de praktijk in de scholen die de zorg voor planten, dieren en milieu in het algemeen, probeert te koesteren. Ze sluiten naadloos aan bij het belang wij in het opvoedingsproces hechten aan het opdoen van kwaliteitsvolle praktische ervaringen.

### 1.1.2 *Techniek*

Voor techniek ligt het accent op de vormende waarde die uitgaat van de beoefening van handvaardigheid en praktische vorming: leren door te doen. De keuze van technieken wordt niet gemaakt vanuit nostalgie naar een ambachtelijk verleden, maar omwille van de ontwikkelingskansen die deze basistechnieken in zich dragen.

De omgang met techniek is de gelegenheid bij uitstek voor de vorming van goede gewoonten. Hieronder verstaan we alles wat te maken heeft met orde, regelmaat, netheid en een juist en zinvol gebruik van de materialen en gereedschappen.

Het is van belang dat het kind voldoende aan techniek en praktische handeling kan waarnemen in de schoolomgeving. Herstellingen, verfraaiingswerken, huishoudelijk arbeid, allerlei praktische vaardigheden kunnen hiertoe expliciet zichtbaar gemaakt worden voor de kinderen. Deze activiteiten leren het kind aandacht te hebben voor efficiëntie in het handelen. Daarnaast verwerft het kind hierdoor ook inzicht en ontwikkelt het praktische vaardigheden. De waarneming roept respect op voor de persoon die het werk uitvoert, voor het materiaal en de leefomgeving, en interesse voor de verschillende technische aspecten. Het kind neemt daarbij ook de zorgzame omgang met materiaal en gereedschap op, wat door de volwassenen moet worden voorgeleefd. Bovendien wekt deze waarneming bij het kind de zin om te groeien, om ook volwassen te worden, om te leren en om 'vaardig' te worden.

## 1.2 Eindtermen Wetenschappen en techniek

### 1.2.1 *Natuur*

#### **Mens**

De kinderen

WO 1.1 kunnen de gestalte van de mens beschrijven.

- WO 1.2 kunnen de functie beschrijven
- van het hoofd m.b.t. het zenuw-zintuigstelsel, in het bijzonder de functie van de zintuigen;
  - van de romp m.b.t. het ritmische systeem en de stofwisseling, waaronder bloedsomloop en ademhaling;
  - van de ledematen m.b.t. het bewegingssysteem.
  -

### **Dier**

De kinderen

- WO 1.3 kunnen van een aantal dieren uiterlijk, gedrag, leefwijze beschrijven.
- WO 1.4 kunnen eenvoudige verzorgende handelingen met betrekking tot dieren uit hun omgeving uitvoeren.
- WO 1.5 kunnen een beperkt aantal dieren in hun leefmilieu (land, water, lucht) situeren.
- WO 1.6\* beseffen dat er een verband bestaat tussen het uiterlijke van een dier en zijn levenswijze en omgeving.
- WO 1.7\* beseffen dat het dier afhankelijk is van zijn omgeving.

### **Plant**

De kinderen

- WO 1.8 kunnen van een beperkt aantal planten het uiterlijk beschrijven: zij kunnen wortel, stengel, blad, bloem, vrucht lokaliseren en benoemen.
- WO 1.9 kunnen eenvoudige verzorgende handelingen uitvoeren met betrekking tot de planten uit hun omgeving.
- WO 1.10 kunnen de functie beschrijven van wortel, stengel, blad, bloem, vrucht.
- WO 1.11 kunnen een beperkt aantal 'planten' benoemen volgens de ontwikkelingsgraad: wieren, paddenstoelen, mossen, varens; de hogere planten exemplarisch (bijv. naaldbomen - loofbomen, bijv. lelieachtigen - roosachtigen).
- WO 1.12\* beseffen dat de plant afhankelijk is van bodem, lucht, licht, warmte, water en klimaat.
- WO 1.13\* tonen respect en zorg voor mensen, dieren, planten en gesteenten vanuit het besef dat deze natuurrijken elkaar voor hun voortbestaan nodig hebben.

### **Gesteenten en landschappen**

De kinderen

- WO 1.14 kunnen uitgaande van het landschap de vorm van een granietgebergte, een kalkgebergte en de kenmerken die wijzen op een vulkanische oorsprong, beschrijven en herkennen.
- WO 1.15 kennen het onderscheid tussen graniet en kalk en vulkanisch gesteente.
- WO 1.16 kunnen aan de hand van eenvoudige voorbeelden illustreren dat de vorm van een landschap beïnvloed wordt door het aanwezige gesteente en de inwerking van water, wind, warmte en van de mens.
- WO 1.17 kunnen aan de hand van eenvoudige voorbeelden illustreren dat de vorm van landschap en de kwaliteit van het gesteente de levenswijze van de mens beïnvloedt.
- WO 1.18 kunnen een beperkt aantal fenomenen in verband met het landschap met al hun zintuigen gericht en onbevungen waarnemen en hun waarnemingen op systematische wijze weergeven.

WO 1.19\* tonen belangstelling voor de verscheidenheid in landschappen die op aarde voorkomen en kunnen deze waarderen in hun specifieke schoonheid.

### **Weer en klimaat**

De kinderen

- WO 1.20 kunnen de volgende weersverschijnselen verwoorden en onderscheiden: neerslag, enkele eenvoudige wolkentypes, windsoorten in functie van de windstreken.
- WO 1.21 kunnen drie klimaatzones onderscheiden en situeren op de wereldkaart: warme, koude en gematigde zone.
- WO 1.22 kennen het verschil tussen weer en klimaat.
- WO 1.23 kunnen op eenvoudige wijze de kringloop van het water beschrijven.
- WO 1.24 kunnen een beperkt aantal weerkundige fenomenen op weerkundig gebied gericht en onbevangen waarnemen en hun waarnemingen weergeven. (zie ook leren leren en muzische vorming)

### **Fysische verschijnselen**

De kinderen

- WO 1.25 kunnen aan de hand van eenvoudige voorbeelden beknopt enkele kenmerken beschrijven van de fenomenen geluid, licht, warmte, elektriciteit, magnetisme.
- WO 1.26 kunnen (exemplarisch) gericht en onbevangen natuurkundige fenomenen aan de hand van proeven waarnemen. (zie ook leren leren)
- WO 1.27 kunnen hun waarnemingen op systematische wijze verwoorden en opschrijven. (zie ook leren leren)
- WO 1.28 kunnen de fenomenen in hun causale samenhang beschrijven.

### **Milieu**

De kinderen

- WO 1.29\* tonen zich in hun gedrag bereid om zorgzaam om te gaan met mineraal, plant, dier en mens en het milieu in hun omgeving.
- WO 1.30\* tonen zich in hun gedrag bereid om zorgvuldig om te gaan met afval, energie, papier, voedsel en water.

### **1.2.2 Techniek**

**De kinderen**

- WO 2.1 kunnen beschrijven welke behoefte er aan de basis ligt van een eenvoudig en transparant technisch systeem.
- WO 2.2 kunnen, uitgaand van een bepaalde behoefte, benoemen welke technische systemen hieraan beantwoorden of zelf technische oplossingen bedenken en de realiseerbaarheid ervan aftasten.
- WO 2.3 beseffen hoe de mens door innovatieve constructies en het gebruik van technische hulpmiddelen in staat is de investering in menselijke energie te verminderen.
- WO 2.4 kunnen de werking en het ontwikkelingsproces van eenvoudige en transparante technische systemen beschrijven.
- WO 2.5 kunnen bij eenvoudige en transparante technische systemen beschrijven hoe de werking ervan samenhangt met de eigenschappen van de gebruikte natuurlijke

- grondstoffen en fenomenen.
- WO 2.6 kennen en beheersen basistechnieken voor het hanteren, onderhouden en wegbergen van eenvoudige technische systemen.
- WO 2.7\* zijn bereid om zorgzaam, veilig, nauwkeurig en hygiënisch te werken.
- WO 2.8 hebben inzicht in het technisch proces doordat zij
- de probleemstelling begrijpen en een oplossing kunnen ontwikkelen;
  - weten aan welke eisen het werkstuk moet voldoen en welke materialen en hulpmiddelen zij nodig hebben;
  - een eenvoudig plan kunnen begrijpen of ontwerpen;
  - weten welke stappen er achtereenvolgens uitgevoerd moeten worden;
  - een eenvoudig ontwerp stap voor stap kunnen uitvoeren;
  - het technisch systeem in gebruik kunnen nemen;
  - de technische kwaliteiten en de werking van bepaalde technische systemen nauwgezet kunnen observeren en beschrijven;
  - bereid zijn om het technisch systeem te controleren en te verbeteren indien nodig.
- WO 2.9\* tonen respect voor materiaal, de technische vaardigheden en technische realisaties van zichzelf en van anderen en kunnen technische systemen ook vanuit een esthetisch oogpunt benaderen.



# Leergebied Mens en maatschappij

# 1. Lagere school

## 1.1 Domeinen Mens en maatschappij

1. Gezondheid, levensstijl en verkeer
2. Geschiedenis
3. Aardrijkskunde
4. Attitudes

## 1.2 Eindtermen Mens en maatschappij

### 1.2.1 *Gezondheid, levensstijl en verkeer*

De kinderen

- WO 36 kennen (exemplarisch) het productieproces van voedingsmiddelen, gebruiksvoorwerpen of woningbouw.
- WO 37\* beseffen dat voedsel, kleding, huisvesting en gebruiksvoorwerpen die de mens nodig heeft, afhangen van natuurlijke processen en menselijke arbeid.
- WO 38 brengen eerbied en dankbaarheid op voor deze natuurlijke processen en voor arbeid en tonen dit door zorgvuldig om te gaan met het bovenvermelde.
- WO 39 kunnen eerbied en respect opbrengen voor de mens in zijn mens-zijn en als individu in onderlinge verscheidenheid ook wat betreft constitutie en gezondheidstoestand. (zie ook sociale vaardigheden)
- WO 40 kennen de gedragsregels en gewoonten van de school voor gezonde voeding, levensstijl en hygiëne.
- WO 41\* zijn bereid een positieve waarde toe te kennen aan dit gedrag.
- WO 42 kunnen in een voor hen overzichtelijke noodsituatie hulp inroepen, of zelf helpen en zijn bereid zich te laten helpen bij pijn of ziekte. (zie ook sociale vaardigheden)
- WO 43 kennen de gedragsregels van de school inzake veiligheid en kunnen deze toepassen.
- WO 44\* zijn bereid een positieve waarde toe te kennen aan dit gedrag.
- WO 45 weten wat er van hen verwacht wordt bij alarm op school en kunnen dit ook uitvoeren.
- WO 46 kennen de verkeerssituatie in hun schoolomgeving en kunnen er zich veilig in verplaatsen.
- WO 47 beschikken over voldoende reactiesnelheid, evenwichtsgevoel en coördinatie en kennen de verkeersregels voor fietsers en voetgangers, om zich zelfstandig en veilig te kunnen verplaatsen langs een voor hen vertrouwde route. (zie ook lichamelijke opvoeding)
- WO 48\* tonen zich in hun gedrag bereid rekening te houden met de andere weggebruikers.

### 1.2.2 *Geschiedenis*

De kinderen

- WO 49 kunnen zich een concrete voorstelling maken van historische gebeurtenissen en deze weergeven in woord en beeld.
- WO 50 kunnen de behandelde historische feiten op systematische wijze verwoorden. (in samenhang met de methode zoals die aangegeven wordt in leren leren)
- WO 51 kunnen zich inleven in het dramatisch-epische karakter van de geschiedenis. (zie ook leren leren, muzische vorming: toneel, recitatie, tekenen, schilderen)
- WO 52 kunnen tijd ruimtelijk voorstellen.
- WO 53 kunnen enkele kenmerkende aardrijkskundige en geschiedkundige aspecten van hun school- of woonomgeving beschrijven.
- WO 54 kennen de chronologische volgorde en kunnen beknopt kenmerkende elementen beschrijven uit verschillende cultuurperiodes:- Oosterse cultuur: Indië, Perzië, Tweestromenland, Egypte;- Griekse cultuur (o.a. opkomst en werking van de democratie);- Romeinse cultuur (o.a. opkomst van het recht: publiek en privaat);- Middeleeuwse geschiedenis.
- WO 55 hebben oog voor het element evolutie doordat zij inzien dat de mensen in het verleden en op andere plaatsen op een andere wijze leefden, voelden en dachten dan de mensen hier en nu.
- WO 56 zien in dat bepaalde voorwaarden het menselijk handelen mee bepalen, zoals tijd, aardrijkskundige gegevens, ideeën.
- WO 57 kunnen zich inleven in situaties die in tijd en plaats verder van hen af staan.
- WO 58\* zijn bereid dit te doen.
- WO 59\* tonen interesse in en een gevoel van persoonlijke verbondenheid met het verleden.
- WO 60\* beseffen dat elke cultuur typische kenmerken bezit, zichtbaar in de leefwijze van de mensen

### **1.2.3 Aardrijkskunde**

#### **Ruimtelijke aspecten**

De kinderen

- WO 61 kunnen uitgaande van de bewegingen en de stand van de zon bij benadering de windrichtingen bepalen en op basis daarvan een windroos tekenen waarop ze de hoofd- en tussenrichtingen kunnen aangeven.
- WO 62 kunnen bij een oriëntatie in de werkelijkheid, op een hen bekende plaats de windstreken (hoofd- en tussenrichtingen) aangeven.
- WO 63 kennen het begrip schaal en kunnen het gebruiken als eenvoudige verhouding tussen kilometer en centimeter. (zie ook W 31)
- WO 64 kennen het begrip plattegrond en kunnen die tekenen van de directe omgeving, klas, school of eigen huis.
- WO 65 kunnen aan elkaar een bekende weg beschrijven tussen twee plaatsen in de eigen gemeente of stad of die waar de school gelegen is. Ze kunnen deze reisweg ook aanduiden op een plattegrond.
- WO 66 kunnen hun eigen stad, gemeente of dorp of die waar hun school gelegen is situeren op een kaart en enkele kenmerkende aardrijkskundige en geschiedkundige aspecten ervan beschrijven.
- WO 67 kennen de hoofdrivieren van België en kunnen die op de kaart aanduiden.

- WO 68 kunnen de verschillende werelddelen, polen, evenaar, keerkringen en zeeën rond Europa op een wereldkaart aanduiden.
- WO 69 hebben een voorstelling van een wereldkaart zodat ze in een concrete toepassings situatie een werelddeel kunnen aanduiden.

### **Politieke aspecten**

De kinderen

- WO 70 kunnen begrippen zoals, dorp, stad, streek, provincie, land en werelddeel in een juiste context hanteren.
- WO70bis kennen de vier taalgebieden en kunnen de taalgebieden bij benadering aanduiden op de kaart van België en weten dat dit gegeven de grondslag vormt voor de wijze waarop België bestuurd wordt.
- WO 71 hebben een voorstelling van de kaart van Vlaanderen en van België zodat ze in een praktische toepassings situatie de provincies en de provinciehoofdplaatsen op een kaart kunnen aanduiden.
- WO 71bis weten dat de Vlaamse Gemeenschap een van de gemeenschappen is van België en dat België deel uitmaakt van de Europese Unie.
- WO 72 kennen de belangrijkste steden van Europa en kunnen deze aanduiden op een kaart.
- WO 73 hebben een voorstelling van de kaart van Europa zodat ze in een concrete toepassings situatie de betrokken landen op een kaart kunnen aanduiden.

### **Sociaaleconomische aspecten**

De kinderen

- WO 74 kunnen (exemplarisch) de weg van grondstof naar consumptieproduct beschrijven van producten die zij zelf gebruiken.
- WO 75 hebben daarbij aandacht voor:
  - het aspect arbeid, loon en ongelijke verdeling van welvaart;
  - het gegeven dat de grondstoffen onttrokken worden aan de aarde of de natuur;
  - de ecologische aspecten van de wijze van productie, distributie en consumptie;
  - de functie van de handel (verkoop, winst, verlies, reclame ...), het geld- en bankwezen.
- WO 76 kunnen aan de hand van eenvoudige voorbeelden illustreren dat de mensen over de hele wereld voor de voorziening in hun behoeften van elkaar afhankelijk zijn.
- WO 77 kunnen aan de hand van eenvoudige voorbeelden illustreren
  - dat er een verband bestaat tussen de mens en zijn woonplaats op aarde;
  - dat de mens de mogelijkheden van klimaatomstandigheden en landschap voor zichzelf kan benutten.
- WO 78 brengen respect en begrip op voor de leefomstandigheden en leefwijze van andere mensen en andere volkeren.

### **Algemene vaardigheden**

De kinderen

- WO 79 kunnen plaatsen waar ze in de les kennis mee maken, opzoeken op een in de context passende kaart.

- WO 80 kunnen een atlas raadplegen en kunnen daartoe:
- het alfabetisch register hanteren (zie N 9 – N10)
  - eenvoudige kaarten hanteren gebruik makend van windrichting, legende en schaal;
- WO 81 kunnen eenvoudige, aan hun niveau aangepaste bronnen raadplegen om meer te weten te komen over de natuur en het dagelijkse leven van de mensen in eigen streek, eigen land en elders in de wereld.

#### **1.2.4 Attitudes**

De kinderen

- WO 82\* tonen verwondering, innerlijke betrokkenheid, interesse en respect voor de hen omringende natuur en voor natuurfenomenen die in tijd en ruimte verder van hen afstaan.
- WO 83\* tonen verwondering, innerlijke betrokkenheid, interesse en respect t.a.v. culturele, maatschappelijke en economische verschijnselen in hun omgeving en op plaatsen die in tijd en ruimte verder van hen afstaan.

### **1.3 Leerinhouden**

#### **1.3.1 Situering van de leerinhouden**

- Eindtermen zijn geformuleerd als eigen minimumdoelstellingen en omvatten die doelen die bij de kinderen worden nagestreefd. Wij voorzien binnen het leerplan echter in een ruimer aanbod dat als ontwikkelingsstof kan worden gezien. Zo komen kinderen bijvoorbeeld in de lessen geschiedenis in contact met verhalen uit oude culturen niet zozeer omdat deze inhouden tot de elementaire culturele bagage van het kind moeten behoren, dan wel omdat de verhalen aansluiten op de innerlijke ontwikkeling van het kind. Deze inhouden zullen daarom niet in de vorm van droge feiten tot bij het kind komen maar in de vorm van beelden die door het woord tot leven worden gewekt en die de innerlijke beleving van het kind aanspreken. Kinderen krijgen de gelegenheid om zich vanuit hun diepste wezen in te leven in oude culturen, waarin zij onbewust aspecten van hun eigen ontwikkeling zullen herkennen. Op deze manier worden dus de grenzen van de basisleerstof overschreden. Onder dit hoofdstuk leerinhouden vinden we dus ook uitbreidingsinhouden, bovenop de minimale leerinhouden.
- De leeftijd en noden van de kinderen bepalen de krachtlijnen voor de keuzes van leerinhouden en pedagogische aanpak. Binnen deze algemene marges kunnen er schoolkeuzes worden gemaakt. Daarbinnen heeft ook de klasleraar de mogelijkheid om in te spelen op zijn klasgroep door bepaalde leerinhouden iets eerder of iets later aan te bieden, of door al dan niet te kiezen voor een leergebied overschrijdende aanpak. Daarbij blijft de globale opbouw en de afronding van het gehele leerproces overeind.
- Leergebied overschrijdend werken is in de hele lagere school aan de orde, maar niet in alle leeftijdsgroepen op dezelfde manier.

- Initiatie in vreemde talen kan een plaats innemen binnen de uitbreidingsinhouden. Dit wordt gezien als kennismaking met een vreemde taal. Het gaat om initiatie Frans in de laagste klassen van de lagere school en soms ook Engels of Duits. Elke taal biedt een eigen kijk op de wereld en is in die zin het expressiemiddel bij uitstek van de culturele identiteit. Door middel van schoonheid, klankrijkdom, klankkleur, melodie en ritme van de eigen en van andere talen, kan het kind ervaren dat mensen elders op aarde, de wereld anders beleven, bekijken, beluisteren en verwoorden (zie ook leergebied Frans).
- In de lagere school wordt een benaderingswijze gehanteerd, die evolueert. In de klassen een en twee is een fantasievolle benadering van de directe eigen omgeving aan de orde. Het kind wordt geconfronteerd met een natuurlijke omgeving die het met plezier benadert, waarvan het de schoonheid en de samenhang kan ervaren, kortom waar het met liefde naar kan kijken. In de derde klas worden de inhouden met de praktische realiteit verbonden. Vanaf de vierde klas wordt de waarneming objectiever. Mens, plant en dier bijvoorbeeld, worden nu exemplarisch bekeken vanuit hun intrinsieke kwaliteiten die nog niet zozeer abstract worden gekaderd, dan wel vanuit de verbeelding en het innerlijk voorstellingsvermogen. Zo kunnen ze tenslotte in de zesde klas benaderd worden in de nauwkeurige waarneming en beschrijving, waarin exactheid en feiten een duidelijke plaats krijgen.
- Doorheen de hele lagere school is de aandacht voor het milieu in meer of mindere mate expliciet aanwezig, niet vanuit een theoretische benadering, maar vanuit de houding die de leerkracht voorleeft en vanuit de vorming van goede gewoonten (sorteren van afval, bewuste omgang met papier-, water- en elektriciteitsverbruik...).

## Eerste klas

### 1. Heemkunde

In heemkunde worden de leerinhouden die later tot de leerdomeinen: mens en natuur, gezondheid, levensstijl en verkeer, geschiedenis en aardrijkskunde zullen evolueren, in hun onderlinge samenhang aangeboden. Het kind neemt zijn natuurlijke omgeving, mens, plant, dier en steen, sterren, zon en maan, de seizoenen, nog als een vanzelfsprekend geheel waar. Hieruit ontstaat vertrouwen, dankbaarheid en zekerheid. Het kind leeft nog met de grondstemming 'de wereld is goed'. Van daaruit gaat het kind de samenhangen beleven. Met name de kwaliteit- en de karakter dragende elementen van de natuurrijken maar ook bijvoorbeeld het kwalitatieve aspect van de tijd komen op levendige, beeldende en fantasierijke manier aan de orde (zie ook Nederlands).

#### Leerinhouden:

- de natuurrijken, de elementen, de sterren worden op fantasievolle wijze voor de kinderen ten tonele gevoerd, door middel van verhalen waarin wezenlijke eigenschappen en onderlinge samenhang voor het kind in rijke taal geschilderd worden
- de afwisseling van dag en nacht, de tijd, de dagen van de week, de seizoenen doorheen het jaar
- gedragsregels en gewoonten van de school inzake milieu, voeding, levensstijl, hygiëne, noodsituaties en verkeer via het concrete schoolleven

- \*Uitbreiding: korte eenvoudige spelletjes, liedjes, rijmpjes en dansjes in een vreemde taal, die aansluiten bij de jaarfeesten, de seizoenen (zie ook muziek en Frans)

## 2. Techniek - Praktische Vorming

Uit de volgende leerinhouden en activiteiten moet een keuze worden gemaakt. Sommige leerinhouden bevatten technieken die verworven en verfijnd moeten worden door oefening gedurende een periode van meerdere schooljaren. Door zelf dingen te doen kunnen kinderen een bijdrage leveren aan hun leefomgeving. Vraag die voortdurend zou moeten worden gesteld is: wat hebben we nodig en wat kunnen de kinderen daarvan zelf vervaardigen?

Mogelijke leerinhouden en activiteiten

- tuinwerk: harken, bladeren bijeen vegen, kruien, bloemen planten, zaaien, kaderend in de heemkunde als die over de natuur handelt
- knutselwerk kaderend in de beleving van de jaarfeesten, de seizoenen: maken van lantaarn, Palmpasen stok,...
- alledaagse zorg voor de leefomgeving: vegen, malen, roeren, afwassen, afdrogen, afstoffen, inschenken, snijden, begieten, meubels verplaatsen, hanteren van mes en snijplank, ..
- handvaardigheden als basis voor kunstzinnige verwerking en expressie: perforeren, vlechten, knopen, binden, strikken, wol winden, plooiën, knippen, rijgen, lijmen, (potloden) slijpen, schuren, (hand-)boren, bijenwas boetseren, tekenen, schilderen, schrijven, schuren (met de hand en schuurpapier), nagelen
- breinaalden voor de breiles zelf maken
- allerhande activiteiten die wij vaak voor de kinderen (laten) doen, kunnen zij eigenlijk geheel of gedeeltelijk zelf: banken en stoelen verhuizen, krijt of verf van planken schuren, tekeningen en kaftjes binden ...
- knutselen met materiaal vanuit de natuur
- in het najaar vruchten en groenten verwerken (koken) in de vorm van soep en sap ...
- afwassen en afdrogen oefenen als logische afhandeling van een proces (koken, bakken) met expliciete aandacht voor hoe je servies zet zodat het kan uitlekken, hoe je de vaat stapelt, hoe je de handdoek nadien ophangt om te drogen, hoe je een schoteldoek uitwringt of ter hand neemt om een tafel af te vegen ...
- voor dieren zorgen: eenvoudige voederplankjes maken, vetbollen voor in de winter maken ...
- wol voor de handwerkkles kan door de kinderen zelf worden gewassen en gekaard
- zelf kaarsen dompelen in de kersttijd met restjes kaarsvet
- een eigen telraampje timmeren: op een plankje tussen twee (of twee keer twee) nageltjes een touwtje spannen en daar tien gekleurde parels aan rijgen; voorafgaand kan een lange lat in verschillende kortere stukken verzaagd worden door de kinderen of door oudere kinderen
- boetseren met bijenwas
- handwerk breien: maken van eenvoudige gebruiksvoorwerpen of speelgoed op basis van het breien (techniek die uitgaat van een draad die via richting en ritme een weefsel vormt, in tegenstelling tot technieken die door eindeloos rondgaan van de draad een weefsel vormen zoals bij vingerhaken)

- leren breien met twee breinaalden
- eenvoudige breitechnieken: rechte steek breien,
- uitbreiding binnen handwerk: opzetten, afzetten, verminderen, averecht breien en meerderen
- handwerk naaien: aanleren van de basistechnieken (draad in naald steken, knoopje leggen, lap vasthouden) en vrij borduren met één draad (rijgsteek, steken leren maken in verschillende richtingen, in de vorm van wat men borduurt bijv. zon, gras ...), zonder gekruiste steken
- handwerk: eenvoudige vilttechnieken (balletje ...)
- handwerk: schilderend naaien

## Tweede klas

### 1. Heemkunde

De tweedeklasser gaat ervaren welke verbindingen en relaties de mens tot de natuur-rijken heeft. Vanuit actieve identificatie kan dan 'liefde voor de wereld' ontstaan die zich in de volgende levensfase metamorfoseert en als verantwoordelijkheid voor de wereld ervaren kan worden.

#### Leerinhouden

- verhalen waarin de mens en zijn verbinding met de natuur centraal staan: de mens in 'gesprek' met stenen, planten en dieren, de elementen, de seizoenen ... met differentiatie van de onderlinge relaties; vaak in tegenstellingen, polariserend ( zie ook Nederlands: verhalen en fabels)
- differentiatie van de kwalitatieve tijdsbeleving: bijv. de maanden, het etmaal, het uur op de analoge klok (zie ook wiskunde leerinhouden tweede klas, en Nederlands vertelstof: fabels en legenden)
- gedragsregels en gewoonten van de school inzake milieu, voeding, levensstijl, hygiëne, noodsituaties en verkeer via het concrete schoolleven
- \*Uitbreiding: korte eenvoudige spelletjes, liedjes, rijmpjes en dansjes in een vreemde taal, die aansluiten bij de jaarfeesten, de seizoenen (zie ook muziek en Frans)

### 2. Techniek - Praktische Vorming

Alle praktische activiteiten sluit inhoudelijk sterk aan bij de eerste klas. Vergelijkbare activiteiten kunnen ook in de tweede klas gepland worden. Leergebied overschrijdend kan er bijvoorbeeld ook in de lessen muziek aan techniek gedaan worden door het bedenken en creëren van eenvoudige muziekinstrumenten. Haken is een techniek met een hogere moeilijkheidsgraad dan het breien. De handen krijgen een eigen functie, de fijne vingermotoriek wordt verder ontwikkeld en de pols wordt geoefend in souplesse. Pols en vingermotoriek worden hierdoor verder ontwikkeld. De tweedeklasser verbindt zich in hoofdzaak nog met het kunstzinnige aspect van de opdrachten. Exactheid en uniformiteit staan nog niet op de eerste plaats. Hieronder volgen leerinhouden en activiteiten die kaderen in de praktische en technische vorming. Hieruit moet een keuze worden gemaakt.

#### Mogelijke leerinhouden en activiteiten

- zie ook eerste klas



- maken van eenvoudige ritme-instrumenten zoals een schellenstok, een klepper (ratel), regenstok, sambabal, woodblock, bloktrommel
- een klok, seizoenskalender e.d. maken in functie van de lessen heemkunde m.b.t. de tijdsbeleving
- handwerk: haken volgens duidelijke opbouw van kettingsteek (bijv. balnet) naar vasten en stokjes (ook hier resulteren de handwerkjes in eenvoudige gebruiksvoorwerpen zoals bijv. een handwerk tasje, een dier of een pannenlap)
- handwerk: 'schilderend' naaien met rijgsteek
- handwerk: eenvoudige vilttechnieken

## Derde klas

### 1. Heemkunde

Rond de leeftijd van 9 jaar krijgt het kind een nieuwe verhouding tot de wereld. Er ontstaat een eerste vorm van afstand. De derdeklasser wil die wereld echt gaan begrijpen en bevatten. Uit dit verlangen kan zich de komende jaren begrip voor de natuur, de dieren, de mens, het werk en de techniek ontwikkelen. Kenmerkend is hier het thema dat de mens de aarde inneemt en begint te bewerken en te benutten: het land begint te verbouwen, dieren begint te temmen en voor eigen nut te gebruiken, voor het eigen onderhoud instaat, huizen gaat bouwen ... Arbeidsprocessen die over een langere tijd verlopen komen aan bod. In wezen gaat het hier over de wijze waarop de mens zich met de aarde en de natuur verbindt en waaruit hij de cultuur doet ontstaan. Betrokkenheid op deze onderwerpen komt tot stand door eigen werkzaamheid, door eigen inbreng, door eigen activiteit, en nog niet door een abstracte, rationele benadering.

#### Leerinhouden

- de mens en de aarde: het leven van de boer in samenhang met de seizoenen en de elementen
- de bezigheden van de boer: ploegen (het paard, de hoefsmid, de ploeg,...), zaaien (verschillende graansoorten), verschillende bodems, oogsten, dorsen, malen, bakken, melkvee houden ...
- oorspronkelijke beroepen: herder, schaapscheerder, jager, visser, leerlooier, schoenmaker, smid, het spinnen en weven, bakker, touwslager, imker, kleermaker ... en de daarbij horende handelingen
- de mens die huizen bouwt: steenbakkerij, metselen, timmeren, dakdekken ...
- de (analoge) klok: halve uren en kwartieren (zie ook wiskunde leerinhouden derde klas)
- \*Uitbreiding:
- korte eenvoudige spelletjes, liedjes, rijmpjes en dansjes in een vreemde taal, die aansluiten bij de jaarfeesten, de seizoenen (zie ook muziek en Frans).

### 2. Techniek - Praktische Vorming

De leerinhouden in de derde klas kunnen nauw aansluitend bij de heemkunde.

Meer dan in de twee voorgaande jaren zullen er nu omstandigheden moeten worden gecreëerd waarin kinderen echt tot het hanteren en ontwikkelen van eenvoudige

transparante technieken kunnen komen en waarin ontwikkelings-, omzettings- en bewerkingsprocessen van begin- tot eindpunt ervaren kunnen worden.

De derdeklasser geraakt immers geboeid door de technische aard van de dingen. Deze interesse willen we expliciet gaan aangrijpen om kinderen te laten onderzoeken en exploreren, nog steeds vanuit dat wat voor hen herkenbaar en bevattelijk is. Het volstaat niet om de dingen voor kinderen te benoemen. Beter is dat zij ermee aan de slag gaan en wetmatigheden en eigenschappen ervaren. Dat zij, met andere woorden, dingen gaan vervaardigen, die in staat zijn te doen waarvoor ze bedoeld zijn. Daarom worden er voor textiele technieken nu grotere werkstukken gemaakt die liefst zelf gedragen kunnen worden. Het is deze ervaring die in een latere fase basis zal vormen voor de meer abstracte benadering van techniek.

Uit de leerinhouden en activiteiten techniek en praktische vorming hieronder moet in de school een keuze worden gemaakt.

#### Mogelijke leerinhouden en activiteiten

- de aarde bewerken, dieren verzorgen ...
- (voor)bereiden van de grond: aanleggen en afmeten van groentebedden, ploegen, eggen, bemesten, zaaien, onderhouden en verzorgen van de teelten, wieden, dorsen, opbinden, aanaarden, oogsten, maaien ...
- (oogsten en) bereiden van de gewassen om op te eten
- aanleren van allerlei bouw-, sjoer-, weef-, vlecht- en houtsnijtechnieken in de periode huizenbouw
- uitvoeren van stappen in een bouwproces: ontwerpen, een eenvoudig plan maken, meet- middelen ontwikkelen, eerste vorm van schaaltekenen ontwikkelen, metselen, bezetten, schilderen ...
- bouwen van een tuinhuisje, een bakoven, een zitbank, een speeltuig ... (iets dat nodig is)
- bouwen van hut, paalwoning, iglo, eventueel in miniatuur
- op elementair niveau leren gereedschap te gebruiken (een truweel, een schietlood ...) en technieken toe te passen zoals metselen, stenen in verschillende verbanden plaatsen ...
- uitwerken van enkele volledige technische processen, waarbij alle stappen in het proces zichtbaar worden en (een aantal stappen) door de kinderen zelf kunnen worden uitgevoerd zoals:
  - van melk (koe) tot bijv. kaas of boter: melken, karnen, kaasmaken
  - van wol (schaap) tot trui: waarnemen schaapscheren bij schapenboer, wassen en kaarden van wol, wol spinnen, kleuren van wol, weefraam timmeren, weven of breien, breien, haken of vilten met wol
  - van hout (boom) tot bijv. dorsvlegel, heft van een hamer ... hanteren van zaag, hamer, handboor
  - van graan tot brood
  - van bij tot honing
- koken, bakken ... stampen, (noten) kraken, kaderend in de dagelijkse zorg, jaarfeesten
- adventskalender maken

- breien: aanleren en toepassen van averechte steek en boordsteek, vanuit het jersey (naald recht/naald averecht) breien wordt het inbreien (jacquard) ontwikkeld, motieven worden zelf ontworpen en er is ruim aandacht voor kleur, nuancering, tegenstelling
- naaien: technieken met één draad, eenvoudige siersteken (bijv. de arceersteek), waarbij schoonheid primeert op exactheid
- \*Uitbreiding binnen het handwerk: bij het naaien reeds overgaan naar de meer exacte steken zoals de voorsteek of siersteken (zonder overkruising) zoals de kettingsteek of de steelsteek.
- \*Uitbreiding handwerk: eenvoudige vilttechnieken.

## Vierde klas

### 1. Mens- en dierkunde

De blik van het ouder wordende kind richt zich steeds verder en wil steeds nauwkeuriger kijken. De relatie tussen het kind en de wereld wordt zeker nog niet enkel via het denken opgebouwd. Waarnemen en denken gaan hand in hand met een beeldrijke benadering en kunstzinnig handelen. Het kader van waaruit de mens – en dierkunde wordt opgebouwd, is de fysieke beschouwing van de menselijke gestalte: hoofd, romp en ledematen, die getypeerd worden vanuit hun karakteristieke functie.

#### Leerinhouden

- de mens typeren vanuit hoofd, romp en ledematen en de daarmee verbonden functies: zenuw-zintuig gebied, ademhalings- en hartslag-gebied (ritmische systeem) en het spijsverterings-stofwisselingsstelsel
- uiterlijke verschijningsvorm van dieren waarnemen en beschrijvend weergeven
- samenhang tussen de mens en de dierenwereld beleven
- verschillende dieren typeren vanuit het kader van de drieledigheid, zoals beschreven bij de mens, welke pool overheerst bij het dier, voorbeelden:
  - de inktvis als dier dat de ‘hoofdkwaliteiten’ van de mens toont: wat de mens met de zintuigen doet, namelijk de omgeving in zich opnemen, doet de inktvis met zijn tentakels.
  - het rund: dier waarbij de ‘rompkwaliteiten’ van de mens overheersen, waarbij onder andere het stofwisselingsverloop, de spijsvertering en de warmteontwikkeling een dominante rol spelen.
  - de leeuw: dier waarbij ademhaling en bloedsomloop primeren
  - de adelaar: dier waarbij de ogen en de ademhalingsorganen hun bepalende stempel drukken
  - de muis: dier waarbij de zenuwachtige prikkelbaarheid tot uiting komt naast de speciale ontwikkeling van de snuit die op een bijzondere manier verbonden is met het stofwisselingsstelsel.
- \*Uitbreiding:
- vergelijken van de functie van snuiten, slurven, horens bij vele zoogdieren en hun speciale doelgerichtheid, met de menselijke ledematen
- \*Uitbreiding:

- bespreken van het bijzondere van de mens op grond van de doorgevoerde organisatie van zijn ledematen
- \*Uitbreiding:
- handen en armen als symbool van de menselijke vrijheid

### 1. Heemkunde

Vanuit historische en geografische gezichtspunten.

De blik van het kind wordt nu in tijd en ruimte gericht. Uitgangspunt wordt de gekende omgeving.

Leerinhouden

- op een levendige wijze kennis maken met de stad en/of streek waarin de school gelegen is, zowel vanuit ruimtelijk als vanuit historisch perspectief
- het kind leert zich oriënteren in de omgeving
- de grote impulsen waardoor de stad of streek ontstaan en gegroeid is, bijvoorbeeld: de ligging, economische activiteit, het ontstaan van handel, verkeer en industrie, worden ontdekt en beschreven
- op het gebied van ruimtelijke oriëntatie leert het kind de windrichtingen kennen
- het kaarttekenen wordt progressief opgebouwd, vertrekkend van de plattegrond van de leefomgeving van het kind, bijvoorbeeld de klas.
- \*Uitbreiding: eenvoudige spelletjes, liedjes, rijmpjes en dansjes in een vreemde taal, die aansluiten bij de jaarfeesten, de seizoenen (zie ook muziek en Frans).

### 3. Techniek - praktische vorming

Het geheel van de school als directe leefomgeving van het kind vormt een belangrijke context. De betrokkenheid van het kind tot deze context grijpen we aan om het kind daarin actief te laten worden. Er moet in de school een keuze worden gemaakt in de onderstaande lijst van mogelijke leerinhouden en activiteiten.

Mogelijke leerinhouden en activiteiten

- het praktische gebruik van hulpmiddelen/werktuigen als snijmes, de zaag, de boor, de hamer ...
- praktische zorg voor dieren (voederen, hokken uitmesten en maken van voederplankje, een ruif, een krib ...) (aansluitend bij dierkunde)
- het ontwikkelen van eenvoudige behuizingen voor dieren (kippenhok, konijnenhok, vogelhokje ...) maar ook voederplank of nestkastje waarbij een technisch proces doorlopen wordt (ontwerpen, nauwkeurig uittekenen, geschikt materiaal zoeken, hulpmiddelen zoeken, uitvoeren) (aansluitend bij dierkunde)
- maken van een windroos, zonnwijzer, middelen om te werken met schaal, experimenteren met en creëren van meet- en oriëntatietechnieken (aansluitend bij heemkunde)
- uit hout een wapenschild maken (ontwerpen, vorm uitzagen, schilderen, afwerken, vernissen, oliën, handvaten bevestigen ...)
- speer maken uit hout (sluit aan bij de vertelstof Nederlands: ritmisch reciteren van stafrijmen)
- decorelementen maken (sluit aan bij Nederlands, toneel spelen)

- koken, bakken (Palmpasen haantjes ...)
- adventskransen maken
- uit schors, takken en knoestig hout (dat al door zijn oorspronkelijke vorm tot vormgeving aanzet) schorsbootjes, knoestige figuren, fabeldieren, dwergen, schapen met herder ... snijden, uit de hand
- Keltische knopen maken
- wilgentenen vlechten
- tuinbouw: composthoop aanleggen, spitten, zaaien, wieden, harken, kruien ... (kaderen in de dagelijkse zorg voor de leefomgeving)
- handwerk: de overkruisingsbeweging is aan de orde, maken van een symmetrisch spiegelend ontwerp en zich daaraan houden. (het aan vaste wetmatigheden beantwoordende patroon van de kruissteek ondersteunt het oriënteringsproces van het kind dat een nieuwe vorm van zelfstandigheid ontwikkelt in deze leeftijdsfase)
- handwerk: de lappen worden verwerkt tot eenvoudige gebruiksvoorwerpen (kussen, naaldenboekje, pennenzak ...)
- \*Uitbreiding handwerk: eenvoudige hersteltechnieken (iets afboorden, festonsteek, iets zomen ...).
- \*Uitbreiding handwerk: eenvoudig vlecht- en knoopwerk (macramé).
- \*Uitbreiding handwerk: eenvoudige vilttechnieken.

## Vijfde klas

### 1. Plantkunde

De blik van het kind wordt nu gericht naar de plantenwereld, die verder van het kind afstaat.

#### Leerinhouden

- uiterlijke verschijningsvorm van planten waarnemen en beschrijvend weergeven
- een levendige voorstelling van wortel, stengel, blad en bloem opbouwen
- onderscheid tussen bloem en boom en de samenhang tussen weide en bos
- beschouwing en onderverdeling van het plantenrijk: paddenstoelen, algen, korstmossen, mossen, varens, paardenstaart, naaldbomen, bloeiende planten
- groeivoorwaarden van planten (bodemgesteldheid, vochtigheid, licht, warmte) bespreken en zo de natuurlijke leefomgeving van de plant leren kennen
- de samenhang van de plant met de vier elementen (aarde, lucht, water en warmte).
- de samenhang van de plant (wortel, stengel-blad en bloem-vrucht) met de mens (zenuw- zintuigstelsel, ritmisch systeem en stofwisselings-ledematensysteem) leren zien
- \*Uitbreiding: verder zetten van de dierkunde zoals aangezet in de vierde klas: verschillende diersoorten kunnen vanuit dezelfde opbouw aan bod komen.

### 2. Aardrijkskunde

Uitgaande van eigen dorp, stad en streek wordt het blikveld van het kind verder verruimd. België wordt nu verkend. Om te komen tot een beschouwing van de economische verhoudingen, dat wil zeggen hoe de mens de aarde bewerkt als 'partner' van de aarde, is het noodzakelijk het eigen land van nabij te leren kennen: de geografische streken, de vier

taalgebieden, economische bedrijvigheid, de rivieren, de provincies en hun hoofdplaatsen, de gemeenschappen. Ook de kringloop van het water is nu aan de orde.

Belangrijk daarbij is dat kinderen de inhouden, de nieuwe kennis en inzichten steeds kunnen verbinden met ervaringen en belevenissen. De oorzakelijke samenhangen komen nog niet nadrukkelijk op de voorgrond.

Er wordt exemplarisch interesse gewekt voor de wijdere omgeving, voor andere streken, landen en werelddelen, waaronder Europa, via de economische, huishoudelijke elementen van het leven. Het zoeken naar de herkomst van producten en verbruiksgoederen voert naar vreemde landstreken, andere landen, werelddelen en volkeren. Men wekt hierdoor een gevoel van verbondenheid in het kind.

Naast de concrete toepassing van de heersende gedragsregels en gewoonten van de school inzake milieu, voeding, levensstijl, hygiëne en noodsituaties, wordt het kind geleidelijk aan bewust gemaakt van het geheel van regels dat hieraan ten grondslag ligt. Vooral onafscheidelijke aspecten als vrijheid en verantwoordelijkheid, zorg voor anderen en zichzelf, komen aan bod.

#### Leerinhouden

- de kringloop van het water
- België als land, zijn grenzen, buurlanden, geografische streken, rivieren, taalgebieden, provincies en hoofdplaatsen, economische bedrijvigheid ...
- werelddelen
- weersomstandigheden waarnemen en benoemen
- Europa, landen, hoofdsteden, gebergten, rivieren, zeeën, economische activiteit, transport ...
- de Europese Unie
- kaarten tekenen en schilderen, wandkaarten gebruiken, atlas gebruiken ...
- bespreken van verkeerssituaties in samenhang met de behandeling van de directe omgeving van de school of in een ruimer verband met aardrijkskunde
- de verkeersstroom als een noodzakelijke realiteit
- \*Uitbreiding: ontwikkelen van een gevoel voor vreemde talen waarbij vorm en inhoud worden gekozen in functie van het intuïtief begrijpen (kaderen tevens leergebied overschrijdend in de deelgebieden muziek, beweging, zie ook Frans).

### 3. Geschiedenis

Ook in de tijd word de blik van het kind verder geleid. De Bijbelse (oudtestamentische) verhalen, die met onze cultuur verbonden zijn, kwamen reeds in de derde klas aan bod in de vertelstof (zie leergebied Nederlands) Nu ontwikkelt het kind de mogelijkheid en de interesse om grotere samenhangen te kunnen beleven en geschiedkundige begrippen op te nemen.

Toch krijgen ze de inhouden nog als beelden geschetst, waarmee ze zich gevoelsmatig kunnen verbinden. Het eerste geschiedenisonderwijs richt zich op de oude oosterse culturen van India, Perzië en Mesopotamië, Zij worden gevolgd door de Egyptische en de Griekse cultuur. Deze culturen hebben geografisch gezien een groot bereik gehad en hebben grote delen van de mensheid beïnvloed. Hun geschiedkundige basis ligt in de mythologieën. Door

gebruikte maken van literaire tradities en andere oude verhalen worden de kinderen in aanraking gebracht met de levensmotieven van deze culturen.

De geschiedenis van de oude Oosterse culturen toont aan hoe de mens op aarde leert leven en de aarde vruchtbaar maakt, hoe de mens van jager-verzamelaar naar pastorale nomade evolueert. Daartoe heeft hij de dieren moeten domesticeren, om later naar een gevestigde levensstijl te evolueren. De vruchtbaarheid van de aarde wordt ontwikkeld en aangewend. De goden hebben nog ruim invloed op de ontwikkelingen, ook nog in de Egyptische en Griekse cultuur, waarin landbouw, steden, kunst, cultuur en maatschappijvorming verder tot ontplooiing komen. Bij de Grieken wordt dan de basis gelegd voor het zelfstandig denken van de mens.

### **Mogelijke leerinhouden en onderwerpen**

- De Oudindische cultuur:
  - de samenhang tussen de Oudindische cultuur en het Indische continent (geografie in historisch perspectief)
  - de samenhang tussen de Oudindische cultuur en de godsdienst
  - het kaste-stelsel in cultuur-historisch perspectief
  - Boeddha (het leven van Boeddha valt geschiedkundig veel later maar geeft een levendige naklank van de oer-Indische periode)
  - de resten van de Oudindische cultuur in het hedendaagse India
  - vertelstof ook aansluitend bij Nederlands
    - mythische verhalen van Plato over Atlantis
    - mythologische verhalen uit de Veda's (Manu en de zeven Rihis)
    - heldensagen uit de Mahabharata, o.a. de Bhagavadgita (het gesprek tussen Krishna en Ardshuna)
    - de Ramayana
    - het levensverhaal van Boeddha
  
- De Oud-Iraanse (Perzische) cultuur
  - verband tussen de Perzische cultuur en de overgang naar de zich vast vestigende mens, de overgang van jacht naar landbouw en de veredeling van planten en dieren (akkerbouw en veeteelt)
  - de strijd tussen Iraniërs en Toeraniërs
  - vertelstof ook aansluitend bij Nederlands
    - het leven van Zarathustra
    - teksten uit de Avesta en de Bundehesh
  
- Het Tweestromenland (Mesopotamië)
  - het ontstaan van de steden
  - landbouwmethoden tussen Tigris en Eufraat
  - de tempeleconomie (hoe de wijsheid en de economische goederen beheerd worden vanuit de tempel)
  - het spijkerschrift
  - sterrenkunde
  - vertelstof ook aansluitend bij Nederlands

- het Gilgamesj-epos (de zoektocht naar het 'eeuwige' leven)
- Egypte
  - de staatkundige en sociale vorm
  - de godenwereld
  - de dodencultus
  - de bouwkunst: steenbouw, geometrie
  - tempels (de farao, als ingewijde god-koning, is de enige bezitter van het land, is hogepriester, opperste rechter en krijgshoofd)
  - piramide (stelt de weg voor ogen van de ziel, die na de dood opstijgt naar de wereld van Osiris)
  - de landbouw aan de Nijl (irrigatie)
  - opvattingen over de tijd, de kalender, de meetkunde
  - vertelstof ook aansluitend bij Nederlands
    - Isis en Osiris-legende
- De Grieken
  - De Ilias en de Odyssee kunnen best voorafgaand als vertelstof gebracht worden zodat de kinderen al een beeld hebben van de Griekse godenwereld en het orakel van Delphi.
  - de tegenstelling tussen Sparta en Athene (tegenstellingen in landschap, levenswijze, opvoeding en wetgeving door Lykurg in Sparta en Solon in Athene)
  - het Griekse alfabet
  - de Olympische spelen (als voorbeeld van de vele spelen die de Grieken hielden ter verering van de goden)
  - de Perzische oorlogen (de tegenstelling tussen twee wereldvisies: de oude Perzische grootmacht en de jonge vrijheidslievende Griekse volksstammen), Herodotus en Themistokles (intelligentie en list in de oorlogsvoering)
  - de gouden eeuw van Perikles (het ontstaan van de Griekse democratie, de bouw van de Acropolis, opvoering van de grote drama's van Sophokles, Aischylos en Euripides en de bloeitijd van Athene met kunst en bouwkunst)
  - vertelstof: ook aansluitend bij Nederlands
    - Griekse goden- en heldensagen:
    - de Ilias
    - de Odyssee
    - \*Uitbreiding: de betekenis van Socrates, Plato, Aristoteles
    - \*Uitbreiding: biografie van Alexander, leerling van Aristoteles
    - \*Uitbreiding: Alexander de Grote (zijn veldtocht ter verbreiding van de Griekse cultuur naar het Oosten, naar het Tweestromenland, Egypte, Perzië en tenslotte Indië)

#### 4. Techniek - praktische vorming

Het ruimtelijk voorstellingsvermogen ontwikkelt zich. De ik-beleving en het lichaams-besef worden verder geconcretiseerd door de aandacht van het kind op de handen en voeten te richten. Waarnemen, denken en kunstzinnig handelen worden verenigd en exactheid wordt vereist: de zaken die vervaardigd worden, moeten werken, moeten passen.



Er worden uit de leerinhouden en activiteiten voor de vijfde klas door de school keuzes gemaakt.

#### Mogelijke leerinhouden en activiteiten

- toepassen van en integreren van technisch-wiskundige aspecten als meten, wegen en schatten (kadert in de –economische- aardrijkskunde)
- toepassen en integreren van aardrijkskundige aspecten als een exactere oriëntatie in tijd en ruimte, bodemgesteldheid, weersomstandigheden (kadert in de –economische- aardrijkskunde)
- klussen op niveau van het kind: iets aan de muur bevestigen, eenvoudige herstellingen (iets lijmen, verhuizen ...) (kadert in de dagelijkse zorg voor de leefomgeving en jaarfeesten)
- tuinbouw beoefenen: voortbouwend op de plantkunde, met integratie van wiskundige en aardrijkskundige aspecten (kadert in de dagelijkse zorg voor de leefomgeving en jaarfeesten)
- algemene tuinverzorging: zoals de gereedschappen leren kennen en hanteren, maaien, snoeien, hout zagen, de zwaardere arbeid die tuinbouw met zich meebrengt
- exploreren van landbouw- en bouwtechnieken uit de oude culturen (kadert in geschiedenis)
- teelt van grovere gewassen (op grotere bedden), als kool, pastinaak, rode biet waarbij de groei en ook het resultaat goed volgbaar is en traditionele herfstgewassen (die in het najaar geoogst kunnen worden) als veldsla en look maar ook bijv. courgettes, aardappels, waarmee de boog over het hele jaar gespannen wordt
- planten, kruiden oogsten en verwerken voor verkoop
- bewaren, opslaan en gebruik van groente en fruit, oogstverwerking
- kerstversiering maken met vruchten, zaden, bessen en blad
- composthoop aanleggen en keren,
- vliegers maken
- landschaps- of cultuurelement nabouwen (een maquette) zoals bijv. de Nijldelta, een piramide of een Griekse tempel
- typische vaardigheden uit oude culturen beoefenen
- handwerk: naaien: er wordt een dier getekend (tekening, lijntekening) om er dan een patroon voor een driedimensionale uitvoering van te tekenen en het dier op basis van het patroon in stof uit te voeren (stof knippen met naadwaarde, spelden, drien, stiksteek, vullen, afwerken ... )
- handwerk: breien met vier naalden van een muts, handschoenen, sokken ...
- houtbewerking uitbreiding in het hanteren van technieken met hulpmiddelen zoals zagen, timmeren (verbindingen maken met nagels en hamer), boren, raspen, schuren en slissen.
- houtbewerking: eenvoudige gebruiksvoorwerpen kunnen vervaardigd worden, zoals bijv. een vogelhokje
- kunstzinnige houtbewerking door uitbreiden van de initiatie in de houtsnijtechnieken zoals het gutsen en beitelen, zonder hamer en met het houtsnijmes.

## Zesde klas

### 1. Gesteenten (mineralogie) en landschappen

Na mens, plant en dier wordt nu de minerale wereld onderwerp van waarneming en beschouwing. Het kind ontwikkelt meer en meer het vermogen tot causaal denken. De samenhang van de gesteenten met het landschap (zie aardrijkskunde) kunnen van daaruit worden beschreven.

Leerinhouden:

- de verschillende gebergte vormende gesteenten (kalk en graniet) en hun karakteristieke gebergtevormen bespreken
- de samenstelling van graniet en gneiss, veldspaat, kwarts en glimmer in hun afzonderlijke verschijningsvorm, de kalkachtige gesteenten, basalt en schiefer bespreken en onderscheid en parallellen laten ontdekken
- mineralen (edelstenen) bespreken die voorkomen in graniet, kalk of vulkanisch gesteente zoals kwarts, amethyst, rookkwarts, piriet, agaat, korunt, toermalijn, diamant en 'stenen' die geen stenen zijn zoals parels, barnsteen ...
- de indeling van de gesteenten:
  - stollingsgesteenten
  - sediment- of afzettingsgesteenten
  - omvormings- of metamorfe gesteenten
- \*Uitbreiding: edelsteenbewerking.
- \*Uitbreiding: verdere bespreking van de plantenwereld, bijv. door bepaalde planten doorheen de verschillende seizoenen waar te nemen, bijv. de lelieachtigen, de kruisbloemigen, de grassen, de roosachtigen en andere belangrijke plantenfamilies.
- \*Uitbreiding: aardrijkskunde geeft aanleiding tot beschouwingen over de plantkunde met betrekking tot verschillende vegetatiezones op aarde.

### 2. Fysica

Vanuit de waarneming van de fenomenen worden beschrijvend de wetmatigheden afgelezen. Eenvoudige en aanschouwelijke proeven leiden kinderen binnen in het domein van de fysica.

#### Geluid

De waarneming wordt gericht op het karakter en de kwaliteit van het geluid. Vanuit de muziekbeleving (het maken en beluisteren van muziek) wordt geluid als fysisch fenomeen besproken. Er wordt nog niet overgegaan tot de verklaring van begrippen als trilling, golfbeweging (ev. met stemvork).

Volgende fenomenen worden waargenomen en geformuleerd:

- De klank zegt iets over het wezen van de dingen.
- Waar een klank ontstaat, is er altijd materie in beweging. Deze beweging noemen we trilling.
- Hoe meer stof er in beweging wordt gebracht, hoe dieper de klank is en hoe langzamer de trilling.
- Vloeistoffen en vaste lichamen geleiden de klank beter dan lucht.

- Elk lichaam draagt vanuit zijn hoedanigheid, zijn vorm en zijn grootte een eigen toon in zich. Klinkt deze hem eigene toon in de omgeving, dan is hij gelijk gestemd met een ander lichaam in de omgeving. Zo wordt er samenklank en samentrilling veroorzaakt. Deze samenklank noemen we resonantie.
- Alleen een zuivere klank brengt door zijn trilling een zuivere vorm teweeg. Hoge tonen creëren gecompliceerde vormen, lage tonen eenvoudige vormen.

Mogelijke leerinhouden en activiteiten:

- ervaren van de klankkleur van instrumenten (vorm, grootte ...)
- het spraakorgaan als meest volmaakte muziekinstrument: het draagt zowel het snaarinstrument (strottenhoofd), als het blaasinstrument (in luchtpijp en mondholte), als het slaginstrument (in buik, borst en hoofd) in zich
- waarnemen en onderscheiden van klankkwaliteit: hoge en lage tonen, tussen harde en zachte tonen, klankkleur, timbre van de muziek (warm, schel, helder, vol ...)
- melodie (viool, fluit, hobo, klarinet, xylofoon); ritme (cello, fagot, hoorn); maat (bas, koperblazers, grote trom) ervaren
- alle voorwerpen bezitten een eigen stem (bijv. geblinddoekt herkennen van: de menselijke stem, dierengeluiden, planten; letters (evt. gezongen, beleven in hun kwaliteit, waar worden ze gevormd ... vergelijken met de tonen van de instrumenten ...) of snaarinstrumenten: grote snaar-lage klank , kleine snaar-hoge klank
- trillingsproeven
- klankgeleiding door vaste lichamen en door vloeistoffen
- klankkastje van een stemvork
- gesprek van twee stemvorken
- monochord
- boventonen
- snaarinstrument
- blaasinstrumenten; pijplengte bepaalt de toon; open en gesloten pijpen; mondstukken
- slaginstrumenten
- geluidservaringen bij het menselijk lichaam
- harmonieeler: samenklanken (vals of zuiver); octaaf, kwint, kwart, ev. kleine en grote tertsen en hun belevingskwaliteit; snaarlangtes

### Licht

De kwalitatieve beleving en waarneming van licht en donker als dynamische polariteiten met wit en zwart als hun representanten. Het ontstaan van de kleuren in hun verhouding tot licht en donker; bijv.: zonsondergang, waarnemingen van ballonvaarders, de onderzeeër van professor Picard. De complementaire kleuren, bij nabeelden en schaduwen. De kleurencirkel van Goethe, het mengen van kleuren.

Volgende fenomenen worden waargenomen en geformuleerd.

- Het licht zelf zien we niet. We zien enkel de vlakken die het verlicht. Hoe meer doorlaatbaar de stof, des te minder zichtbaar wordt ze als ze verlicht wordt, hoe meer ondoorlaatbaar, des te zichtbaarder wordt de stof als ze verlicht wordt.

- De duisternis schept in het licht het beeld van het voorwerp. Dit beeld noemen we schaduw. Beter nog als de duisternis in het licht, schept het licht in de duisternis het beeld van het voorwerp.

Mogelijke leerinhouden en proeven:

- beleving van duisternis en licht: inkrimpend en uitdijend karakter.
- fosfenen (het fenomeen van het zien van kleuren met gesloten ogen) maken: de kleuren in de mens (cf. Goethe), complementaire kleuren
- proeven met een troebel medium: naar de duisternis kijken mits zijdelingse belichting en naar het licht kijken mits vertroebeling van het medium (met behulp van melk- of zeepwater en een belichtingslamp); prismaproeven: cf. gesteenten
- het schuiven van licht over duisternis en omgekeerd: het ontstaan van twee tegengestelde kleurzomen
- camera obscura

### **Warmte**

Er wordt ingegaan op een beperkt aantal fenomenen die samenhang vertonen met de zonnewarmte. We bespreken de werking van opwarming in de verschillende gebieden van de levenloze natuur en de eigen warmte bij mens en dier (koud- en warm-bloedigheid), de kwalitatieve beleving van warmte en koude aan het menselijk lichaam: zon/aarde; mens/natuur, de atmosfeer en de warmte beleving, de straling: zonnestrallen, vuur, kachel, beweging boven een warmtebron, de warmte uitbreiding en eventueel: uitzetting: het verschijnsel op zich bijv. aan het menselijk lichaam: zwellen van de voeten bij warm weer.

Volgende fenomenen worden waargenomen en geformuleerd:

- Warmte stimuleert en verandert de wereld, koude doet verstarren en conserveert.
- Warmte brengt beweging in de dingen, kan vaste stoffen laten smelten en/of tot verdampen brengen.
- Bij verwarming deinen stoffen uit, bij koude krimpen stoffen.

Mogelijke leerinhouden en proeven:

- de ene hand in een koud medium, de andere in een warm medium; wat ervaart men als men beide handen in een lauw medium brengt: warmte-stromingsrichting.
- koud en gevoelloos, koud en star
- van smeltend ijs tot kokend water
- stollen van olie of water in koudemenging
- geleiding van warmte langsheen verschillende materialen
- warmte beweging (draaiende spiraal, kaarsenmolentje ...)

### **Elektriciteit**

Elektriciteit wordt kort behandeld vanuit de beschrijving van statische elektriciteit, als een toestand van onevenwicht in de natuur, die zo snel mogelijk weer in evenwicht wil komen. Het vormt de basis voor het latere elektriciteitsbegrip.

- de wil van de elektrische toestand om te verdwijnen langsheen een gesloten kring.
- statische elektriciteit (wrijvingselectriciteit)
- opladen- ontlading

- de omstandigheden die het verschijnsel bevorderen of verhinderen (bijv. de invloed van vochtigheid)

Leerinhouden en proeven:

- aantrekkingskracht van barnsteen, folies, kunststof
- amusante proeven i.v.m. statische elektriciteit (zie abt Nollet: geschiedkundige)
- statisch maken door wrijving: manueel en met wrijvingsapparaat
- vonken, knetters, lichteffecten bij ontlading
- de Leidse fles

### **Magnetisme**

Magnetisme wordt eveneens kort behandeld.

- aardmagnetisme: onderscheid tussen aardrijkskundig en magnetisch noorden
- het kompas
- veldbeeld van enkele magneten

Leerinhouden en proeven:

- magnetiseren van ijzer: maken van een zeilsteen (of een gemagnetiseerde naald) en ontmagnetiseren
- gebruik van een kompas (bijv. in een speurtocht) en de reikwijdte en kracht van een magneet

Legenden m.b.t. magnetisme:

- de Griekse herdersjongen Magnes
- de schipper en de magneetberg

### **3. Aardrijkskunde**

De beschouwingen over Europa breiden zich nu uit naar de rest van de wereld. Werelddelen, zeeën, bergketens, rivieren, klimaatzones (warme, koude en gematigde zones), vegetatiezones, ... worden exemplarisch behandeld. Het kind beleeft de afhankelijkheid van de mens van zijn plaats op de aarde en zijn aanpassing aan het klimaat. Hiermee bereikt het ruimtelijk bewustzijn een eerste afsluiting. Het kind heeft zich een beeld gevormd van de aarde als geheel. Op basis van de reeds behandelde economische verhoudingen gaat men over naar de samenhang van de wereldeconomie. De leerlingen leren zich oriënteren op de wereldkaart en een atlas gebruiken.

Het kind past nu de gedragsregels en gewoonten van de school toe (milieu, voeding, levensstijl, hygiëne, noodsituaties), maar stelt deze geleidelijk aan ook in vraag. In klasgesprekken is er ruimte voor het hoe en waarom in de regelgeving of eventuele gevolgen van het niet naleven van afspraken. Vooral onafscheidelijke aspecten als vrijheid en verantwoordelijkheid, zorg voor anderen en zichzelf komen in hun causale samenhang aan bod.

Leerinhouden

- waarnemen van de weersomstandigheden en beschrijven van verschillende wolkentypes

- waarnemen van de weersomstandigheden en beschrijven van eenvoudige windsoorten
- de landkaart van Europa behandelen met de verschillende landen, hoofdsteden, belangrijkste rivieren, bergketens ...
- vorm en ligging van de continenten en wereldzeeën behandelen
- de klimaatzones behandelen
- de vegetatiezones behandelen
- het verband tussen de klimaatgordels en de vegetatiezones behandelen
- grote stromen beschrijven
- bodemrijksdommen behandelen in samenhang met de economische activiteit en handelsbetrekkingen
- ontsluiting van grote verkeerswegen (bijv. Panamakanaal, Suezkanaal ...)
- bespreken van verkeerssituaties en verkeersregels in samenhang met de behandeling van de directe omgeving van de school of in een ruimer verband met aardrijkskunde: de verkeersstroom als een noodzakelijke realiteit.
- \*Uitbreiding: vreemde talen – initiatie: typische in een taal uit zich in omgangsvormen, traditionele gedichten, traditionele liederen, dansen specifieke wijzen van uitdrukking, woordgebruik ( zie ook Frans).

#### 4. Geschiedenis

De leerstof omvat de cultuurgeschiedenis in het gebied rond de Middellandse Zee en Europa van de 8ste eeuw voor Christus tot de 15de eeuw na Christus en vraagt dus om een exemplarische en symptomatische benadering (zie ook vijfde klas).

De inhouden worden steeds zo benaderd dat kinderen beleven wat de geschiedenis van het Romeinse rijk en van de Middeleeuwen in noord-, west- en midden-Europa betekend heeft in het kader van de mensheidsontwikkeling. Vandaar is het ook van belang om te refereren naar wat ons nog rest uit die cultuurperioden. Zo ontwikkelden de Romeinen onder andere de speciale vaardigheid om hun leven en handelen met rechtsnormen te doordringen en een uitgesproken gevoel voor gerechtigheid. Het individuele gevoelsleven wordt belangrijk.

Mogelijke leerinhouden:

- geschiedenis van het Romeinse Rijk: ontstaan, bloei en ondergang
  - het ontstaan van Rome en de 7 koningen
  - de republiek: de patriciërs en de plebejers, het belang van het rechtswezen
  - Rome en Carthago: Hannibal en Scipio, de Punische oorlogen, de evolutie naar grootgrondbezit en de gevolgen daarvan Rome en de Germanen
  - Caesar en Pompeius
  - Keizer Augustus: het leven van Christus in Palestina
  - cultuur en architectuur: bouwwerken zoals het cloaca (rioleringsstelsel), heirbanen, het aquaduct, thermen ...
  - de vroegchristelijke cultuur (de tegenstelling tussen de catacomben en de arena)
  - Paulus en de verbreiding van het christendom in het Romeinse Rijk
  - vertelstof (zie Nederlands) die aansluit bij deze leerinhouden
    - Alexander de Grote (indien niet in de 5de klas aan bod gekomen)
    - mythologisch deel van het ontstaan van Rome
    - Romeinse sagen en legenden

- de Middeleeuwen
- de volksverhuizingen (de Oostgoten, een priestervolk, de Franken, een krijgsvolk, de Angelen en de Saksen, volkeren van zeevaarders en handelaars)
- de Islam (het leven van Mohamed, het ontstaan, de karakteristieken en uitbreiding van de Islam, de verovering van Spanje door Tariq)
- de kerstening van Midden-Europa: het kloosterwezen
- Karel de Grote
- de strijd tussen keizer en paus
- de middeleeuwse cultuur: het leenwezen, de standenstaat: geestelijken, ridders en boeren, het ontstaan, de ontwikkeling en de betekenis van de steden, de kruistochten
- de ontmoeting tussen Oost en West, de tempelorden,...
- vertelstof (zie Nederlands) die aansluit bij deze leerinhouden
  - middeleeuwse konings- en heldensagen: Koning Arthur, Lohangrin de zwanenridder, Parcival, Karel en de Elegast, Floris en Blancefloer, Tristan en Isolde, het Niebelungenlied (Siegfried), Gudrun, De vier Heemskinderen,...

### 5. Techniek – praktische vorming

De aanvang van de prepuberteit zet voor de zesdeklasser veel op losse schroeven. Het kind zal houvast vinden in het bundelen in een werkstuk, van de vaardigheden die het de voorbije jaren verworven heeft.

Het gebruik van gereedschappen wordt uitgebreid naar het gebruik van beitels en naar het toepassen van technieken zoals het zagen in verstek. Het onder verstek zagen sluit aan bij het leerdomein wiskunde, meetkunde, waarbij er geleerd wordt om nauwkeurig af te meten.

In de leerinhouden en de activiteiten voor techniek moet door de school een keuze worden gemaakt.

Mogelijke leerinhouden en toepassingen:

- onder begeleiding uitvoeren van eenvoudige herstellingen aan zaken uit hun directe leefomgeving, bijvoorbeeld: een fiets herstellen (een band oppompen, een licht herstellen, een lekke band herstellen, een ketting opleggen en smeren, een zadel en stuur verhogen ...), inrichten van een fietsatelier
- technische systemen realiseren waaraan fysische fenomenen kunnen waargenomen worden, bijv. een waterxylofoon, eenvoudige snaarinstrumenten, camera obscura, een vlot, kaarsenmolentje ...(kaderen in WO fysische verschijnselen: geluidsluur, lichtleer, warmteleer, magnetisme ...)
- het onderzoeken, uittekenen en namaken van voorwerpen die kaderen in de lessen geschiedenis. bijvoorbeeld: op schaal uitvoeren van aquaducten, heirbanen, waterleidingen van bij de Romeinen
- realiseren van technische systemen gebruik makend van schatten en van meet- en weegtechnieken (kaderend in wiskunde)

- **handwerk:** naaien van een menselijke figuur in de vorm van een pop, met integratie van de eerder geleerde technieken, naaien, haken of breien van poppenkleedjes (eventueel zelf patronen tekenen)
- **houtbewerking:** vanuit de directe handeling beleven van holle, bolle en platte vormen, en het verloop van dikte, bijvoorbeeld: gutsen van gebruiksvoorwerpen als een schaal, een lepel, ...
- **houtbewerking:** gutsen met beitel en hamer uit zacht hout, waarbij exactheid en gevoel voor vormgeving, schoonheid, evenwicht en afwerking hand in hand gaan en waarbij het verband tussen vorm en functie beklemtoond wordt.
- **tuinwerk:** algemene tuinverzorging, teelt van grovere gewassen, composthoop aanleggen, zie ook klas vijf.

## **1.4 Pedagogisch - didactische leidraad**

### **1.4.1 Algemeen**

- Vooral in wereldoriëntatie komt het er op aan om interesse te wekken en om de leerling nieuwsgierig te maken naar wat er zich in de wereld afspeelt. De wijze waarop een kind kennis maakt met de leerinhouden is daarbij van het grootste belang.
- Dit gebeurt vaak door beeldende verhalen die de leraar voor de klas vertelt. Dit laat het kind toe om, door eigen activiteit, een innerlijk beeld van het gegeven op te bouwen. Het kind kan hierdoor een persoonlijke gevoelsrelatie met de leerinhoud tot stand brengen. Als het later met het fenomeen zelf kennis maakt, treedt er een soort 'herkenning' en 'erkenning' op waarbij de onvolledigheid van zo'n innerlijk beeld beleefd wordt. Onwillekeurig streeft men naar het vervolledigen ervan. Dit nodigt uit tot kijken, tot luisteren en zoeken en tot concentratie, die op hun beurt de interesse stimuleren.
- Overal waar het gepast is en waar zich een concrete aanleiding voordoet, laat men het kind zich daadwerkelijk, actief handelend, 'al doende' met de dingen uit zijn omgeving verbinden. Op deze manier wordt de wil van het kind in het leerproces betrokken. Elke handeling veronderstelt in meer of mindere mate een plan, een uitvoering of een creatie en een evaluatie van of een reflectie op het opzet.

### **1.4.2 Mens en natuur**

- Voor alle onderdelen van wereldoriëntatie geldt de richtlijn dat het kind de mogelijkheid moet krijgen om zich gevoelsmatig met de leerinhouden te verbinden. Vandaar zal, zeker in de eerste drie klassen, alles nog sterk met het kunstzinnige verbonden moeten zijn. Het kind moet door middel van het kleurrijke, levendige vertellen veelvuldig hebben kunnen aanvoelen en beleven hoe de vier natuurrijken nauw met elkaar verbonden zijn en mekaar nodig hebben voor hun voortbestaan. Anderzijds moet het de waarachtige aard van de dingen leren kennen en kwaliteiten



leren onderscheiden. Het gevoel van verwondering, van eerbied en liefde ten opzichte van de natuur, vormt basis om later een bewuste en respectvolle omgang te krijgen met de natuur en haar rijkdommen. Het bewerkstelligen van een brede beleving vraagt om een kunstzinnige en levendige benadering en verwerking. Daarmee wordt bedoeld dat de wijze waarop de leerstof aangeboden wordt steeds door een scheppingsproces gaat. De leerkracht creëert haar als het ware vanuit zijn unieke relatie met de leerstof en met de leerlingen.

- Ook de verwerkingswijze door de kinderen moet dit kunstzinnige en scheppende proces in zich dragen. Inhouden kunnen dus verhaald, beschreven, getekend, geschilderd, of op andere wijze 'hervormd' worden. Ook het muzikale aspect heeft daarin zijn plek als ondersteunende en stemming scheppende activiteit. De wil ondersteunt het integratieproces van leerstof. De verwerkingswijzen dienen daarom ook door fysieke activiteit of beweging ondersteund te worden: reciteren, zingen, ritmisch klappen, stappen, gebaren, toneelspelen, dansen, ... In deze zin zijn alle verwerkingsvormen leergebied overschrijdend en kennen ze overlappings met de andere leergebieden Nederlands, muzische vorming en sociale vaardigheden.
- Ook in de klassen vier, vijf en zes moet het kind een stuk van de wereld leren kennen, op zo'n manier dat er met de inzichten steeds ervaringen verbonden zijn. De oorzakelijke samenhangen komen nog niet nadrukkelijk op de voorgrond.
- Dierkunde  
Bij de dierkunde worden verschillende dieren exemplarisch beschreven, uitgaande van hun wezenlijke kenmerken in lichaamsbouw en levensvoorwaarden. In de gestalte van het dier, in zijn houding, in zijn beweging en gedrag geeft het uiting aan een levendig en actief zielenleven. De verschijningsvorm is doortrokken van een innerlijk leven, van begeerte en drift, hartstocht en instinct, van lust en onlust, van verschillende graden van wakkerheid ... De dieren worden steeds in hun bijzondere gestalte in relatie tot de mens centraal gesteld. Vanuit deze beelden beleeft het kind de bijzondere plek van de mens die, niet zoals het dier, gebonden is aan instinct en eenzijdige specialiteiten (klimmen, graven, rennen, vliegen), maar die vanuit zijn universaliteit in aanleg vrij is. We zouden ook kunnen zeggen dat de mens de hele dierenwereld in zich draagt.
- Plantkunde  
De psychische aandacht voor het ontstaan en vergaan van de plantenwereld is veelal veel beperkter dan die voor de dierenwereld. Toch is juist deze aandacht van groot belang. Een levendige betrokkenheid en een zich verbonden voelen met de aarde en de daar nauw mee samenhangende plantenwereld is meer dan ooit noodzakelijk. Het plantenrijk wordt op systematische maar vooral kunstzinnig karakteriserend wijze behandeld.
- Fysische verschijnselen  
Vanaf het twaalfde levensjaar leert men het kind gericht, geconcentreerd, en onbevangen - nog zonder te oordelen - de fysische fenomenen zelf waar te nemen. Daarna gaat men over tot een zo nauwkeurig mogelijke beschrijving waarbij men bij

de fenomenen en feiten blijft zonder theoretische verklaringen of generaliserende conclusies te trekken. Alleen het causaal verband wordt aangeduid. Vanaf het veertiende levensjaar wordt (in het middelbaar onderwijs) de persoonlijke waarneming van de leerling meer en meer het uitgangspunt en leert hij omgaan met hypothesen.

- **Uitbreidingsleerstof: initiatie in vreemde talen**  
Er kan in de school worden gekozen voor de integratie van een vorm van taalinitiatie in de klassen van de lagere school. Het gaat daarbij eerst om Frans in de klassen één tot en met vier, en dan eventueel om Engels en Duits, die beide laatste talen van de eerste tot de zesde klas. De bedoeling is de ontwikkeling van een gevoel voor een vreemde taal bij jonge kinderen te introduceren. De vorm en inhoud van de kennismaking worden gekozen in functie van het intuïtief begrijpen. Aan de hand van korte, eenvoudige spelletjes, rijmen, liedjes, reidansen, verhaaltjes, die nauw aansluiten bij de belevingswereld van het kind, bij jaarfeesten, seizoenen, ervaart het kind het taaleigen als een levendig klankspel. Samenzang: traditionele en andere liederen die afgestemd zijn op de leeftijd van de kinderen (zie leergebied muzische vorming: muziek). Ook bij het in koor spreken ligt het accent op het kunstzinnige, op het zich in de taalstroom ingebed voelen en gedragen weten. Bewegen en spreken, bewegen en luisteren vormen hier nog een geheel. Innerlijke en uiterlijke activiteit vallen nog samen.

Thematieken sluiten aan bij de vertelstof en het jaarritme waaronder: jaarfeesten, seizoenen, het weer en het typische in een taal zoals dit zich uit in bijvoorbeeld omgangsvormen, specifieke wijzen van uitdrukking en woordgebruik, traditionele gedichten, liederen en dansen. Men sluit steeds aan bij de dagelijkse leefwereld van de mens in de desbetreffende cultuur, bijvoorbeeld 'tijd' meer in het algemeen, de maaltijden, café, restaurant, logeren, reizen, gasten ontvangen. Lieder en uit andere landen worden gezongen (zie ook leergebied Frans).

Het accent ligt in hoofdzaak op die elementen die uiting geven aan karakteristieke aspecten van de andere cultuur. Het kind moet zich hierover kunnen verwonderen. Men kiest voor een benadering die de gehele persoon aanspreekt, verstand en fantasie worden samen aan het werk gezet. Men vertrekt vanuit het geheel, context gebonden, situatiegericht: bijvoorbeeld via een gebeurtenis, een verhaal. Bij de keuze van inhoud besteedt men ook aandacht aan de praktische toepasbaarheid in het leven van de twaalfjarige. Men sluit steeds aan bij de dagelijkse leefwereld van de mens in de desbetreffende cultuur, bijvoorbeeld ruimten en gebruiksvoorwerpen uit de dagdagelijkse omgeving, 'tijd' meer in het algemeen, de maaltijden, café, restaurant, logeren, reizen, gasten ontvangen.

### **1.4.3    *Techniek – praktische vorming***

- Er wordt ingespeeld op wat het dagelijks leven aanreikt aan gelegenheden tot het waarnemen, hanteren of creëren van techniek. Deze gelegenheden zijn talrijk en kaderen niet zozeer in een systematische opbouw dan wel in een exemplarische aanpak.

- De didactiek zal er ook hier op gericht zijn dat het voorstellingsvermogen en het gevoel van het kind aangesproken worden enerzijds en dat het kind zich via het doen, het handelen en het creëren op een niet vrijblijvende manier met de leerinhouden verbindt anderzijds. Dit samengaan van wil en gevoel wekt het denken op een niet abstract niveau en zal evolueren met de leeftijd.
- Zo zal in de eerste en tweede klas woord en gebaar, het arbeidsspel (zie bij kleuters) en het nabootsende of fantasievolle spel nog aanzetten tot integratie van de waarnemingen, en ook andersom, aanzetten tot een meer gerichte waarneming. In de derde klas worden de leerinhouden veel concreter en gekoppeld aan meer echt technisch/praktisch werken en creëren. Naast de eigen kennis en vaardigheden kan de leerkracht daarvoor beroep doen op vaklui, die de kinderen vanuit hun vakbekwaamheid begeisteren (een architect, een metselaar, een boer, een schrijnwerker, een smid ...). Zij kunnen kinderen op elementair niveau leren gereedschap te gebruiken (een truweel, een schietlood, een ploeg, een zaag, ...) en technieken toe te passen zoals metselen, stenen in verschillende verbanden plaatsen, houtverbindingen maken ...
- Het tienjarige kind krijgt in grotere mate oog voor wat er in zijn omgeving plaatsvindt. Het kan en wil meedoen en vaardigheden ontwikkelen om te doen wat het de volwassenen ziet doen. Daarom is het van belang dat het kind allerlei activiteit kan waarnemen (bijv. dat er wordt gemaaid, wordt gesnoeid, een pad wordt gelegd, een hekje wordt gebouwd, kapstukken worden gehangen, geschilderd wordt). Bovendien moet het de kans krijgen om te participeren, om vanuit het doen inzicht te verwerven in allerhande technieken, volgens zijn individueel tempo en competenties, en om zelfredzaamheid, creativiteit en respect te wekken voor alle menselijk kunnen.
- Thema's worden fragmentarisch aangereikt, steeds aanknopend bij dat wat aanwezig is in de leef- en leeromgeving van het kind. Er wordt in de mate van het mogelijke gebruik gemaakt van natuurlijke materialen. De uitwerking kan verschillende vormen aannemen zoals een projectweek, eventueel op locatie, het onderhouden van een schooltuin ...
- Het kind leert de waarachtige aard van de dingen kennen, eerst vanuit het beeld en de waarneming, later vanuit begrip en inzicht. Het leert eigenschappen en kwaliteiten onderscheiden en wetmatigheden zien. Bijvoorbeeld de kracht van hout, het vermogen om te drijven, te branden, de souplesse van riet, de warmte en zachtheid van wol en haar eigenschappen, de hardheid van gesteenten, de mogelijkheden van metaal, maar ook de macht van de leeuw, het vermogen van de koe om melk te geven. De kwaliteit van materie en materiaal oefent bovendien zijn bijzondere invloed uit op het kind. maar ook de kwaliteit van de handeling zelf.
- Voor wereldoriëntatie in het algemeen en techniek in het bijzonder zal het lagere schoolkind telkens opnieuw processen moeten kunnen ervaren. Alle grondstoffen, materialen en gereedschappen maken deel uit van een groot geheel. Dit ruime kader

dient voor het kind nog beleefbaar gemaakt te worden. Het zijn daarom ook in hoofdzaak de mechanische en ambachtelijke technieken die zoveel transparantie bezitten dat ze het kind nog tot een echt inzichtelijk begrijpen kunnen voeren. Wat in de lagere school vanuit het waarnemen, het doen en het op eenvoudig niveau creëren aan ervaring wordt opgedaan, wordt in de eerste graad van het secundair dan vanuit theoretisch oogpunt bekeken in bijvoorbeeld de lessen fysica.

- Wanneer er geschikte accommodatie en gereedschap op school beschikbaar is en de leerkracht de kinderen veel gelegenheid biedt om de dingen 'zelf' te doen, kan de praktische vorming een volwaardige plaats krijgen. Hoe minder geavanceerde technische hulpmiddelen er in een klas aanwezig zijn, hoe meer het kind uitgedaagd wordt om zelf inventief te worden op dit terrein.
- Het is erg stimulerend voor kinderen om in de directe omgeving veel technische en praktische activiteit waar te kunnen nemen, bijvoorbeeld een klusjesman die iets herstelt, een atelier waar aan houtbewerking of fietsenmakerij gedaan wordt, werkmannen die een stuk van de speelplaats herstellen ...
- Bovendien kan er ook klas overschrijdend gewerkt worden. Oudere kinderen kunnen jongere kinderen helpen met het praktisch werk dat zij nog niet meester zijn, zoals bijvoorbeeld het sjoeren. In deze context lenen deze activiteiten zich ook voor projectmatig werk. Belangrijk is dat kinderen aangezet worden tot exploratie en tot het zelf zoeken naar oplossingen voor problemen van technische of praktische aard waarmee zij geconfronteerd worden. De onderzoekshouding, het willen creëren en uitproberen primeert. Toch is ook reflectie van belang: dient een werkstuk voor wat het bedoeld was, wat kan er aan verbeterd worden?
- Bij houtbewerking wordt eerst gewerkt vanuit de hand. Pas later komt er meer afstand van het werkstuk door inspanning in de werkbank. Werkstukken kunnen worden voorbereid door te boetsen. Werkstukken ontstaan liefst uit de natuurlijke vorm van het hout, bijv. eenvoudige diervormen, eenvoudige gebruiksvoorwerpen zoals een botermesje of een kleine kandelaar.
- Voor het handwerk in de zin van de textiele technieken als breien, haken, naaien en vilten, zijn veel didactische aanwijzingen opgenomen in de lijsten met leerinhouden.

#### **1.4.4 Gezondheid, levensstijl en verkeer**

- Gezondheid, levensstijl en verkeer hebben een sterk leerdomein- en vakoverschrijdend karakter en worden in aanvang niet theoretisch benaderd. Het voorbeeld van de leerkracht en het aanleggen van goede gewoonten bij de kinderen zal de vorm zijn waarin deze leerinhouden worden aangeboden. Vanaf de vierde klas kunnen deze onderwerpen explicieter aan de orde worden gesteld. Opdracht blijft echter dat de benaderingswijze voor de kinderen levendig en met het gevoel beleefbaar moet zijn. Zo kunnen bijvoorbeeld verkeersborden, verkeerssituaties en verkeersregels concreet worden behandeld, door ze zelf te tekenen, te spelen (rollenspel) of in de realiteit toe te passen.

### **1.4.5 Geschiedenis**

- Door middel van verhalen wordt de geschiedenis van de oude culturen tot aan de middeleeuwen geschetst. Beschrijvingen van biografieën, niet alleen van de ‘groten der aarde’ maar vooral van de gewone mens en het dagelijks leven in een bepaalde culturen brengen de tijdsgeest tot leven voor het kind. Methodisch is het van groot belang dat kinderen door concrete en beeldrijke voorstellingen een levendig ruimte- en tijdsbegrip krijgen, door het karakteristieke van vroegere cultuurperiodes te schetsen, maar ook door hun afstand en landschap beleefbaar te maken. Aan de andere kant moet er aan de hand van plastische voorbeelden duidelijk gemaakt worden hoezeer onze huidige tijd voortbouwt op de ontwikkelingen van de oude culturen. Op deze manier kan bij het kind de grondstemming gewekt worden dat de verschillende volkeren op aarde veelvoudig de vruchten van de menselijke cultuur ontwikkelen, dat elke cultuur iets zeer eigens heeft waarmee hij tegelijkertijd heeft bijgedragen aan de geschiedenis van de mensheid en aan de vorming van de eigen cultuur. De innerlijke horizon van het kind wordt uitgebreid tot ver over de eigen geografische grenzen en er wordt begrip gewekt voor het algemeen menselijke en voor het feit dat cultuur de gehele mensheid aanbelangt. Beeldrijke voorstellingen domineren nog de methodiek.
- Door gebruik te maken van de literaire tradities en andere artistieke uitingen van deze culturen, worden de kinderen in aanraking gebracht met verschillende levensmotieven en levensvoorwaarden. Feiten hebben hun betekenis in die mate dat het kind er zich innerlijk mee kan verbinden. Het meeleven en meevoelen met het doen en laten van historische figuren vanuit het beeldende verhaal staat centraal. Daartoe kunnen ook teksten, spreuken e.d. uit verschillende culturen worden geciteerd, liederen uit die cultuur kunnen gezongen worden.
- De benadering is exemplarisch en symptomatisch, dat wil zeggen, uit de beschrijving van de geschiedkundige gebeurtenissen wordt de kwaliteit van het geheel onderzocht, in de beschrijving van de feiten wordt gezocht naar de achterliggende drijfveren en opvattingen. De feiten zijn immers een uitdrukking van een tijdsgeest, van een manier van denken en manifesteert zich als een uniek geheel. Wat zich in de feiten uitdrukt, beleven de kinderen op gevoelsniveau.

### **1.4.6 Aardrijkskunde**

De aardrijkskunde sluit voor wat zijn benaderingswijze betreft volledig aan bij mens en natuur (zie pedagogisch-didactische leidraad hiervoor).

## **1.5 Minimale materiële vereisten**

### **Aardrijkskunde**

- atlas

**Fysica**

- materiaal is afhankelijk van de keuze van de proeven

**Techniek – praktische vorming**

De school zal ervoor zorgen dat de leraren beschikken over ruimten en materialen die nodig zijn om de keuzes te kunnen waarmaken die de school rond techniek heeft gemaakt.

Zoals:

- een atelier of werkplaats waar gelegenheid is om hout te bewerken, reparaties en creaties uit te voeren, fietsen te herstellen of handvaardigheden uit te voeren
- materiaal en gereedschap: werkbanken, hamers, spijkers, zagen, boren, spanvijzen, schroeven, schroevendraaiers, vouwmeters
- een huishoudelijke omgeving die onderhoud vraagt, waar kan gekookt, afgewassen, gepoetst worden
- een tuin of grote potten met materiaal en gereedschap voor tuinbewerking: zaaigoed, potgrond, hakken, schepjes, gieters
- materiaal voor textiele handwerken: wol, katoen, naalden, haakpennen, naailappen, stof, draad, garen, naalden, spelden.

**1.6 Bibliografie**

Een inspirerend overzicht met lesmateriaal, referentiewerken, boeken over de Steinerpedagogie, nuttige weblinks en dergelijke vindt u op de website [www.steinerscholen.be](http://www.steinerscholen.be) van de Federatie Steinerscholen.

# Leergebied Wiskunde

# 1. Menskundige, pedagogische en onderwijskundige opvattingen

## 1.1 Situering

Ook in de R. Steinerpedagogie wordt het wiskundeonderwijs bepaald door uitgangspunten als: de psychische ontwikkeling en noden van basisschoolkinderen, de eisen van de maatschappij en de eigenheid van de wiskundige discipline. De visie van de R. Steinerpedagogie op het onderling verband tussen deze elementen, verschilt evenwel van de visie van andere onderwijssystemen. Leerinhouden, ontwikkelingsdoelen en eindtermen zullen dan ook verschilpunten vertonen.

Afhankelijk van de (impliciete of expliciete) visie op de mens, bestaan er verschillende opvattingen over de ontwikkeling van kind tot volwassene. Het accent in de R. Steinerpedagogie ligt op geleidelijke ontwikkeling. Hierin primeert het volledig tot rijping laten komen van de vermogens eigen aan elke leeftijdsfase. Dit betekent dat men bepaalde leerinhouden en benaderings- of denkwijzen op een bepaald moment in de ontwikkeling van het kind aanbiedt. In dit opzicht sluit de R. Steinerpedagogie aan bij de tendens in de 'realistische wiskunde' om niet te vroeg en te veel de nadruk op het abstracte te leggen.

Daarbij vertrekt men vanuit een algemeen ontwikkelingsbeeld eigen aan de leeftijdsfase van de kinderen. Dit uitgangspunt houdt in dat niet de leefwereld maar de belevingswereld van het kind het aanknopingspunt is om de kinderen actief en inzichtelijk te laten werken.

De belevingswereld wordt in de eerste plaats bepaald door de manier van denken, voelen en handelen eigen aan een bepaalde leeftijdsfase. Uiteraard kleurt elk kind dit grondpatroon door zijn individuele geaardheid. Waar het individu in de concrete klas- en lessituatie een belangrijke rol speelt, komt dit op het vlak van leerinhouden, ontwikkelingsdoelen en eindtermen op de tweede plaats.

Veel meer dan de belevingswereld is de leefwereld onderhevig aan de maatschappelijke evolutie. Binnen de R. Steinerpedagogie selecteert men daarom slechts die elementen uit de realiteit - dus ook uit de leefwereld of de wetenschappelijke discipline - die een ondersteuning betekenen voor de algemene ontwikkeling van het kind.

Dit is dan ook de reden waarom bijvoorbeeld het hanteren van de zakrekenmachine pas in het middelbaar onderwijs wordt aangeleerd. Hoofdrekenen en cijferen als 'ambachtelijke' techniek draagt voor een twaalfjarige een breder scala van ontwikkelingsmomenten in zich dan het gebruik van technische middelen. Men kan hier bijvoorbeeld wijzen op de wilsontwikkeling. Juist bij het verrichten van geconcentreerd en omvangrijk rekenwerk voelen kinderen de macht die ze over de materie verwerven. Zeker voor het verwerven van zelfvertrouwen en onafhankelijkheid (ook onafhankelijkheid van de techniek), is dit een belangrijke ervaring.

Voor de ontwikkeling van kind tot zelfstandige volwassene primeren, vanuit dit gezichtspunt, basisvaardigheden zoals hoofdrekenen, cijferen, schatten, metend rekenen, ruimtelijke



oriëntatie, praktische en kunstzinnige toepassingen van wiskundige vaardigheden en een houding van verwondering, nieuwsgierigheid en blijvende interesse in wiskunde als fenomeen. Specifieke, meestal snel evoluerende, technologische toepassingen komen pas later aan bod. Pas dan is er voldoende cognitieve bagage, inzicht, oordeels- en wilsmatige zelfstandigheid aanwezig om zich verantwoord van deze technieken te bedienen.

## 1.2 Visie op Wiskunde

Wiskunde wordt niet enkel beschouwd als een geheel van abstracte principes maar vooral als een denkkader dat bijzondere aspecten van de werkelijkheid tot leven brengt: ritme, regelmaat en ordening. Wiskunde ontwikkelt zich vanuit het op de realiteit betrokken menselijk handelen. Het ontstaat waar de mens zich bewust wordt van wetmatigheden in bijvoorbeeld het wisselen van dag en nacht, de seizoenen, de groei van planten, schelpdieren en mineralen, in de fysische krachten zoals elektriciteit, magnetisme. Het is dit soort wetmatigheden dat de wiskundige handelingen bepaalt. Het wiskundige vermogen wordt vrijgemaakt wanneer de mens een bewustzijn voor die aspecten ontwikkelt.

Een ander aspect van wiskunde is dat zij zich steeds beweegt tussen algemeen geldende afspraken en individuele vermogens; tussen conventies en kunst. Het kunnen onthouden en reproduceren van conventionele kennis wordt sterk bepaald door het lichamelijke. Het kunstzinnige daarentegen berust op kwaliteiten van de individuele mens als volledige persoonlijkheid.

De wijze waarop men wiskunde beoefent, is erg belangrijk. Hoewel men zich er niet steeds van bewust is, bevatten ook wiskundige denkpatronen sociaal-morele aspecten. Zo kan men optellen en delen verbinden met respectievelijk het nemende en het gevende gebaar. Ook dit impliciete aspect krijgt aandacht.

Bij de opbouw van het leerplan Wiskunde en dus ook bij de omschrijving van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen, wordt ook rekening gehouden met de wordingsgeschiedenis van de wiskunde. Het kind beleeft de evolutie van wiskundig handelen naar wiskundig denken parallel met de kind-eigen algemene ontwikkeling.

## 1.3 Pedagogische consequenties

Samengevat kan men stellen dat leerplan, ontwikkelingsdoelen en eindtermen van de R. Steinerscholen voortkomen uit een specifieke visie op de mens en op de kwaliteiten van de verschillende vakken, die uiteraard mee bepaald worden door de eisen van de tijd. Tijd en wijze waarop bepaalde leerinhouden aan bod komen, hangen samen met het ontwikkelingsstadium van de kinderen. Men tracht in de wiskunde de voor het kind specifieke ontwikkelingsmogelijkheden op te sporen, om het al lerende in zijn lichamelijke en psychische ontplooiing te ondersteunen. Inzicht in de ontwikkelingsfasen van het kind is even noodzakelijk als inzicht in de wiskunde.

In het hele leergebied beweegt wiskunde zich tussen twee uitersten: het leren van het conventionele en het beoefenen van het kunstzinnige. Beide benaderingswijzen vindt men terug in zowel het rekenen - met de eigenschappen en wetmatigheden van de getallen - als in de meetkunde - in het gebied van vormen en figuren.

Deze tweezijdige karakteristiek van de wiskunde sluit uitermate goed aan bij het psychische ontwikkelingsgebied dat omschreven wordt als temperament. Het temperament plaatst het kind tussen algemene, door de erfelijkheid bepaalde eigenschappen en de wijze waarop het kind deze eigenschappen zal individualiseren. Deze benadering van de wiskunde biedt het kind de mogelijkheid eenzijdigheden te overwinnen en nieuwe aspecten van zijn persoonlijkheid te ontdekken.

Bij het leren rekenen wordt niet alleen het kwantitatieve aspect betrokken, maar ook het kwalitatieve. Daardoor heeft het rekenen ook te maken met voelen en beleven, ook wanneer het kwantitatieve aspect op meer schematisch niveau de overhand krijgt. De totale (handelende, belevende en denkende) mens wordt in het rekenen aangesproken. Het rekenen kan, ook als het zich als mentale beweging afspeelt, als menselijke activiteit herkend worden door degene die rekt. Ook als de gehanteerde begrippen inhoudsloos worden, kunnen zij nog staan voor een ideële wereld, die beleefd kan worden in patronen, in visuele en niet-visuele relaties, in wetmatigheden. Aan de wetmatigheden en getallenpatronen van de tafels van vermenigvuldiging bijvoorbeeld, kan men iets van de karakteristieke schoonheid van de getallenwereld waarnemen en beleven. Zet men deze patronen om in beweging, lopen, springen, klappen, dan beleeft het kind de tafel ook ruimtelijk aan "den lijve".

In de meetkunde wordt de evolutie van muzische naar meetkundige vorm nog sterker uitgebouwd. Door de meetkundige vormen te hanteren in hun onbegrensde variatiemogelijkheden en tegelijkertijd in hun heldere wetmatigheid, wordt de basis gelegd voor een veelzijdig beleven van schoonheid en exactheid. De vreugde over de schoonheid van de vorm ontwikkelt een gevoel voor verhoudingen en evenwicht. Het is de voorloper van het vreugdegevoel dat kinderen later ervaren bij het plotseling doorzien van geometrische wetmatigheden.

Er zijn ook duidelijke banden met andere leergebieden zodat de samenhang met de realiteit niet verloren gaat. Ritmes en wetmatigheden uit het rekenonderricht worden in hun kunstzinnige vorm in muziek, taal en euritmie behandeld; in een praktisch toepasselijke vorm in Wereldoriëntatie en Lichamelijke opvoeding.

Vormen en figuren komen in een kunstzinnige vorm aan bod in vormtekenen (zie ook taal: schrijven) en beweging; in een meer wetenschappelijke vorm in Wereldoriëntatie, zoals in de mineralogie.

## 2. Kleuteronderwijs

### 2.1 Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep

Voor het jonge kind betekent Wiskunde zich al doende verbinden met ritme, regelmaat en ordening. Wiskunde is in de eerste plaats een lichaams- en gevoelsgebonden activiteit en heeft zowel een materiële als een sociaal-morele dimensie. In de handelingen en bewegingen ervaart het jonge kind hoeveelheid, tijd, opeenvolging, maat, gewicht en de concreet-praktische verbanden daartussen.

Wiskunde op zich komt in het kleuteronderwijs niet aan bod. Het wiskundig handelen wordt opgenomen in het leven als totaliteit en verbonden met het jonge kind als totale persoonlijkheid. Derhalve is het wiskundige aspect volledig geïntegreerd in de activiteiten van de andere leergebieden.

### 2.2 Algemene doelstellingen

Wiskundige initiatie voor het jonge kind is niet gericht op het ontwikkelen van wiskundige vaardigheden en kennis als zodanig maar op het ontwikkelen van de rekenvoorwaarden:

- het kind beleeft de wiskundige principes aan en via het eigen lichaam zonder ze als zodanig te kunnen benoemen;
- het kind verwerft de nodige vaardigheden om in de lagere school de wiskunde als fenomeen op zich te kunnen beleven en te leren kennen;
- lichaamsbesef en lichaamsbeheersing: als basis voor de verinnerlijkte beweging;
- oriëntatie in tijd en ruimte: vorm geven aan tijd en ruimte door te handelen; als basis voor de verinnerlijkte handeling;
- begripsvorming op het gebied van tijd, afmetingen, gewicht, afstand, hoeveelheid, geven.

Gezien het ontwikkelingsbeeld van het jonge kind is wiskundige initiatie volledig ingebed in de andere leergebieden. Wiskunde zondert zich nog niet af als studieobject op zich maar maakt nog volledig deel uit van het leven als geheel. In de ontwikkeling van het kind uit het zich vooral als een vermogen tot beleving en waarneming van ordening in tijd en ruimte.

### 2.3 Leerplandoelstellingen: ontwikkelingsdoelen

#### 2.3.1 *Lichaamsbesef en bewegingsbeheersing*

De kleuters kunnen handelend

WI 1 de belangrijkste lichaamsdelen aangeven (zie ook WO 45):

- hoofd;
- ogen, oren, neus, mond;

- armen, handen, vingers;
  - benen, voeten, tenen.
- WI 2 inschatten hoeveel ruimte hun lichaam inneemt (zie ook WO 46).
- WI 3 armen en benen afwisselend bewegen,
- in asymmetrische bewegingen, met overkruising; (zie ook LO 9);
  - in samengestelde bewegingsopdrachten.
- WI 4 klein-motorische vaardigheden met de vingers in verschillende situaties voldoende nauwkeurig gedoseerd en ontspannen uitvoeren. (zie ook LO 14; MV 3, MV 4; N 22; WO 1.5, WO 1.6)

### 2.3.2 Oriëntatie in tijd en ruimte

#### a. Tijdsbesef - besef van opeenvolging van handelingen in de tijd

De kleuters

- WI 5 tonen tijdsbesef:
- doordat zij een beperkt aantal vertrouwde, vaste gebeurtenissen of activiteiten in het verloop van hun dag in een juiste volgorde kunnen aangeven;
  - door aan de hand van de opeenvolging van een beperkt aantal vertrouwde vaste gebeurtenissen of activiteiten getuigenis te geven van hun inzicht in het begrip week;
  - door een voor hen belangrijke gebeurtenis te situeren in de seizoenen, hetzij aan de hand van de begrippen lente, zomer, herfst, winter, van jaarfeesten of kenmerkende gebeurtenissen of activiteiten uit het desbetreffende seizoen. (zie ook LO 19 - 28, WO 40)
- WI 6 kunnen de opeenvolgende stappen in een vertrouwd handelingsgeheel aangeven. (zie ook LO 20; MV 4, MV 13, MV 18, MV 22; N 24; WO 5, WO 1.5, WO 34, WO 35)
- WI 7 kunnen begrippen i.v.m. tijdsduur en oriëntatie in de tijd hanteren of begrijpen:
- lang-kort;
  - snel-traag;
  - vroeger-later;
  - ervoor-erna;
  - eerst-daarna;
  - morgen/ochtend-middag-avond;
  - gisteren-vandaag-morgen.

#### b. Ruimtebesef - ordenen van de ruimte

De kleuters kunnen handelend:

- WI 8 inschatten hoeveel ruimte een voorwerp inneemt.(zie ook LO 11, LO 12, LO 27, LO 30, LO 36, Muzische vorming; WO 47)
- WI 9 handelend in een huishoudelijke, bewegings- of spelcontext de opstelling aangeven van vertrouwd materiaal in functie van een gekende activiteit.
- WI 10 passende begrippen hanteren of begrijpen:
- in, op, naast, tussen;
  - op elkaar;
  - boven, onder;
  - voor, achter;
  - ver (weg), dicht (bij);

- lang-kort;
  - binnen, buiten;
  - omhoog en omlaag;
  - hoog-laag; hoger-lager.
- WI 11 oplossingen vinden voor een ruimtelijk probleem, zij ervaren daarbij:
- lengte, breedte, diepte;
  - evenwichtsaspecten;
  - richting: links-rechts.
- WI 12 afstanden inschatten in functie van hun beweging of de beweging van het voorwerp dat zij hanteren:
- springtouw oprollen en afrollen;
  - doeken vouwen;
  - zwaardere voorwerpen zoals planken, stokken, bakken, stoeltjes.(zie ook LO 11)
- WI 13 tonen dat zij beseffen dat de dingen dezelfde blijven, hoe ze ook geplaatst of geordend zijn in de ruimte.
- WI 14 zelfstandig hun weg vinden in een vertrouwde omgeving. (zie WO 49)
- WI 15 een ruimte inrichten in functie van hun spel. (zie WO 50)
- WI 16 mits aanwijzingen, orde brengen in een beperkte ruimte (zie WO 51)

### **2.3.3 Begripsvorming**

De kleuters kunnen in een huishoudelijke, sociale, bewegings- of spelcontext

#### **a. Waarnemen en structureren**

- WI 17 veranderingen, overeenkomsten en verschillen bij voorwerpen, verschijnselen of bij andere mensen waarnemen.
- WI 18 twee dingen op hun kwalitatieve eigenschap vergelijken.
- WI 19 materiaal, voorwerpen ordenen in functie van een kwalitatief kenmerk.
- WI 20 materiaal, voorwerpen samenbrengen op basis van één of twee gemeenschappelijke kenmerken.
- WI 21 materiaal, voorwerpen structureren volgens het correspondentieprincipe (de 1-1 relatie), waardoor zij tonen dat zij aan de hand van materiaal rekenkundige handelingen kunnen uitvoeren met betrekking tot aantal en hoeveelheid; zoals optellen, aftrekken en delen - zonder deze als zodanig te kunnen benoemen.
- WI 22 vanuit een gekend beperkt patroon, structuur of handelingsverloop een reeks verderzetten.
- WI 23 door hun handelen tonen dat zij beseffen dat een bepaalde hoeveelheid dingen dezelfde blijft, hoe de dingen ook geplaatst of geordend zijn in de ruimte.
- WI 24 door hun handelen tonen dat zij beseffen dat de kenmerken (afmetingen, gewicht) van een ding dezelfde blijven, hoe dit ook geplaatst of geordend is in de ruimte.

#### **b. Rekentaal**

- WI 25 een deel van de getallenrij opzeggen.
- WI 26 de termen eerste en laatste begrijpen of hanteren.
- WI 27 op basis van hun ervaring en waarneming passende hoeveelhedsbegrippen gebruiken:
- veel/weinig;

- evenveel / te veel / te weinig;
- meer/minder.

WI 28 op basis van hun ervaring en waarneming, omgaan met begrippen die de relatieve maat van een voorwerp aangeven:

- zwaar-licht;
- groot-klein;
- lang-kort;
- dik-dun;
- breed-smal;
- vol-leeg;
- gelijk, groter dan, kleiner dan;
- half.

WI 29 bij rekenhandelingen passende begrippen hanteren:

- geven-nemen;
- bijdoen / wegdoen;
- verdelen;
- erbij-erf.

## 2.4 Leerinhouden

De leerplandoelstellingen voor Wiskundige initiatie worden via de inhoud van de andere leergebieden verwezenlijkt: Lichamelijke opvoeding, Muzische vorming, Nederlandse taal en Wereldoriëntatie.

### 2.4.1 *Beheersing van de grote motoriek en oriëntering in de ruimte*

#### a. **Bewegingsopvoeding**

bewegingsspelen, kringsspelen, arbeidsspelen, zangspelen,...

#### b. **Wereldoriëntatie**

vrij spel: in de zandbak: zand in emmer; winkel spelen;; in en uitladen, opruimen; bouwen met bakken, planken en doeken; blokkenspel, ...

huishoudelijke activiteiten bijv. bakken, tafeldekken, materiaal uitdelen, doeken vouwen

### 2.4.2 *Beheersing van de fijne motoriek en de vingermotoriek*

#### a. **Muzische vorming**

vrij tekenen van de hoeveelheden die het kind ziet, innerlijk beleefde meetkundige vormen; handvaardigheid bijv. scheuren en plakken, vingerhaken, boetseren

#### b. **Nederlandse Taal**

vingerspelletjes,...

#### c. **Wereldoriëntatie**

huishoudelijke activiteiten, bijv.: tafeldekken, materiaal uitdelen.

### **2.4.3 Maat, afstand en tijd vanuit de beweging vorm geven**

#### **a. Bewegingsopvoeding**

bewegingsspelen, kringspelen;

#### **b. Muzische vorming**

zingen boetseren

#### **c. Nederlandse Taal**

aftelversjes

#### **d. Wereldoriëntatie**

activiteiten, bijv. roeren, tafeldekken;  
Ritme in de beweging brengen

#### **e. Bewegingsopvoeding**

bewegingsspelen, kringspelen  
schommelen  
hinkelen

#### **f. Muzische vorming**

zingen

muziekinstrumenten o.a. het eigen lichaamsslagwerk

#### **g. Nederlandse Taal**

spraakoefeningen vanuit beweging en gebaar

### **2.4.4 Ontwikkeling van het beelddenken: besef van volgorde in handelingen en tijd**

#### **a. Bewegingsopvoeding**

ambachtsspelen;

#### **b. Muzische vorming**

schilderen: bijv. volgorde van materiaalgebruik  
handvaardigheid: bijv. knutselen rond de jaarfeesten

#### **c. Nederlandse Taal**

de gesproken taal in haar voorbeeldfunctie; bijv. verhalen taal begeleid door beweging  
gedramatiseerde taalvormen: poppenspel, toneel,...

#### **d. Wereldoriëntatie**

ritme, regelmaat en herhaling bijv. jaarfeesten: voorbereiding, verloop,... vrij spel:  
doelgericht spelen  
huishoudelijke activiteiten: logische volgorde in de handelingen bijv. van meel tot brood

#### **2.4.5 Waarnemingsvermogen: het vermogen om kleine verschillen waar te nemen**

##### **a. Bewegingsopvoeding:**

ambachtsspelen, zangspelen, kringspelen

##### **b. Muzische vorming**

schilderen: kleur- richtingsverschillen  
tekenen: kleur-, vormverschil  
boetsen: hard-zacht, warm-koud,.. groot-klein,...

##### **c. Wereldoriëntatie**

ritme, regelmaat en herhaling  
vrij spel  
huishoudelijke activiteiten: veel-weinig, vol-leeg,...

## **2.5 Pedagogisch – didactische leidraad**

De leerkracht waakt erover dat vorm, hoeveelheid en kwaliteit van het materiaal waarmee men werkt en de vorm, inhoud en aard van de activiteiten voldoende mogelijkheden in zich dragen om de basishandelingen die de grondslag vormen voor de latere wiskundige handelingen te oefenen.

Men biedt het kind voldoende verschillende activiteiten en materiaal aan, waarin elk kind individueel voldoende aangrijpingspunten vindt om het eigen rekenvermogen te wekken en aan te spreken. Ook hier wordt het eigen tempo en de eigen weg van elk kind zoveel mogelijk gerespecteerd.

Wanneer men bij een kind een onvoldoende ontwikkeling op dit gebied vaststelt, wordt de oorzaak hiervan opgespoord en wordt het nodige gedaan om het kind verder te helpen in zijn ontwikkeling. Bijvoorbeeld door doelgerichte opdrachten te geven of door de voorbeeldfunctie van leeftijdsgenoten aan te wenden. Indien nodig kunnen bijzondere maatregelen uitgewerkt worden in samenwerking met een arts, PMS begeleiding, ouders of therapeuten.

## **2.6 Minimale materiële vereisten**

zie Leergebied: Lichamelijke opvoeding, Muzische vorming, Nederlandse taal, Wereldoriëntatie.



## 2.7 Bibliografie

Rekenen in beweging. Achtergronden, opbouw, bakens, doorkijkjes, voorbeelden en bronnen ter verrijking van het reken-wiskunde-onderwijs op de Vrije School, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1994.

### 3. Lager onderwijs

#### 3.1 Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep

Vanaf het zevende jaar is het kind in staat om indrukken vast te houden en innerlijk na te vormen. Aanvankelijk functioneert dit reproductievermogen vooral in samenhang met beweging en het gestructureerde, aansprekende beeld. Het leren heeft nog een actief-emotioneel karakter. Wiskunde is bij uitstek een vak dat 'al doende' wordt beoefend. Door het motorische te verbinden met het visuele wordt het onbewuste (de bewegingszin) verbonden met de meer bewuste gezichtszin. De ritmen en patronen die de getallenwereld rijk is, zoals bijvoorbeeld in de tafels van vermenigvuldiging en andere bewerkingen, dragen niet enkel bij tot kennis en vaardigheid, maar vormen een belangrijke ondersteuning voor de bewustzijnsontwikkeling van het kind.

Rond het negende levensjaar begint de 'middenfase' van de lagere school. Het kind gaat zich sterker als persoonlijkheid beleven en handhaven. Het is nu in staat om in de eenheid de veelheid te beleven en omgekeerd.

In de wiskunde vertaalt dit vermogen zich in het leren kennen en hanteren van bijvoorbeeld breuken en kommagetallen. Ook vraagt deze levensfase om een hernieuwde oriëntatie in de wereld, zodat het meten van tijd en ruimte meer zakelijk kan worden beoefend.

De verruimde belangstelling in de wereld en de geleidelijk opgebouwde vaardigheid en inzicht in het gebruik van de getallen stelt het kind in staat om allerlei praktische vraagstukken op te lossen, ook bijvoorbeeld betreffende maten, gewicht en schaal.

In de loop van het twaalfde levensjaar ontwikkelt zich het oorzakelijk denken, als eerste stap in de ontwikkeling van het oordeelsvermogen. De handel bijvoorbeeld is een werkelijkheidsaspect waar oorzaak en gevolg ook op wiskundig gebied duidelijk waarneembaar zijn voor een twaalfjarige. In samenhang met procent rekenen begint het handelsrekenen. Hiermee kan het kinderlijke denken zich losmaken van de direct beleefbare voorstelling zodat de overgang naar de wereld van de algebra, het rekenen met letters en negatieve getallen, met zijn veel hoger abstractieniveau is voorbereid.

Een gelijkaardige denkbeweging vormt vormtekenen om tot meetkunde. Tot dan toe met de vrije hand getekende meetkundige figuren worden nu in het begripsvermogen opgenomen en met uiterste precisie geconstrueerd.

Volgens de fasering van de ontwikkeling van het kind, worden de twee volgende jaarklassen als een verderzetting en afronding beschouwd van het proces dat omstreeks het zevende levensjaar is ingezet. Daarom vindt men in de R. Steinerpedagogie leerinhouden die in andere onderwijssystemen tot de basisschool behoren, in de zevende en de achtste klas. Bijvoorbeeld het werken met positieve en negatieve getallen, machtsverheffing en worteltrekken.

## 3.2 Algemene doelstellingen

Het wiskundeonderwijs vormt voor het kind een levensechte toegang naar verdere ontplooiing en verleent een ontwikkelingskarakter aan de weg ernaartoe.

Men draagt er zorg voor dat de verschillende aspecten van de wiskunde ook de ontwikkeling van het kind als volledige persoonlijkheid ondersteunen. Hoofdrekenen bevordert een vrij, beweeglijk denken, waarbij verschillende persoonlijke strategieën in diverse situaties ter beschikking komen. Naast louter functioneel is het leren van de tafels ook ondersteunend voor de ontwikkeling van het geheugen. Ritme en beweging: een gevoel voor onderlinge relaties tussen getallen worden ontwikkeld.

Het schatten ontwikkelt moed en roept reflecties op. Cijferen leert het kind standaardprocedures te hanteren en consequent te zijn op weg naar een oplossing voor een probleem. Breuken, procenten en verhoudingen maken het mogelijk vanuit een wisselend, beweeglijk standpunt tot een oplossing te komen. Kapitaal- en rente rekenen ontwikkelen bij het kind een gevoel voor moraliteit en verantwoordelijkheid. Meten en meetkunde ontwikkelen de oriëntatie in de ruimte en leggen een verbinding tussen schoonheid en exactheid. Het kind oefent zijn geheugen en is in staat noodzakelijke conventionele terminologie en oplossingsstrategieën te onthouden en te reproduceren.

Het wiskundeonderwijs richt zich op de ontwikkeling van het kind als volledige persoonlijkheid en werkt daardoor ook leergebied overschrijdend.

Men stelt het kind in staat om zich te verbinden met de wetmatigheid en de schoonheid van de vormen- en getallenwereld. Het kind beleeft aan wiskunde vreugde, verwondering en bewondering zoals deze verbonden zijn met elke creatief-productieve prestatie. (zie MV 4, MV 11 - 18\*, MV 19, MV 22, MV 27 - 28, MV 31, MV 49, MV 51, MV 57)

Het kind verwerft overzicht in het dagelijks leven (zie WO 1.8, WO 1.24, WO 2.9, WO 55, WO 63 - 65, WO 75 - 76, WO 80 en LO 25 – 27)

Het kind ontwikkelt innerlijke beweeglijkheid in zijn gevoelswereld en in zijn denken, zijn concentratievermogen verhoogt. Het kwalitatieve en analyserende denken ontwikkelt.

Het kind ervaart dat er meerdere oplossingsstrategieën mogelijk zijn, ook als zij tot dezelfde resultaten leiden. Een flexibele houding en het kunnen vervolgen van het eigen rekenspoor worden gestimuleerd. Het kind ontwikkelt een doelgerichte wilskracht en geeft vorm aan zijn gewoonteleven. Daarbij biedt het wiskundeonderwijs bij uitstek de mogelijkheid om geordend en systematisch te leren werken; individueel, maar ook in groep (zie LL 1, LL 4 - 5, LL 7\* - 14\*)

Op sociaal gebied ervaart het kind de sociaal - morele krachten van geven en nemen, die in de wiskunde aanwezig zijn. Het leert algemeen geldende afspraken aanvaarden. Het kind wordt zich bewust van eigen vermogens en identiteit en ontwikkelt hieraan zelfvertrouwen en zekerheid. Men streeft ernaar dat het kind inzicht verwerft in de eigen leerprestatie en begrip ontwikkelt voor de prestaties van de anderen. Men zorgt ervoor dat in het kind de

bereidheid ontstaat om anderen te helpen waar dit mogelijk is en zich te laten helpen waar nodig. (zie SV 1 – 16)

### **3.3 Leerplandoelstellingen: eindtermen**

#### **3.3.1 *Samenvattend***

Om de eigenschappen en karakteristieke kenmerken van de Wiskunde als discipline tot uiting te laten komen werd volgende indeling gekozen:

De domeinen getallen, meten en meetkunde worden telkens onderverdeeld in begripsvorming, feitenkennis en wiskundetaal als noodzakelijke basis voor het kunnen omgaan met getallen en procedures waarin het omgaan met getallen op verschillende wijzen en vanuit verschillende gezichtspunten wordt beoefend.

De leerplandoelstellingen voor getallen hebben betrekking op kennis en inzicht in de getallenwereld. De kwantitatieve betekenis en kwaliteiten van de verschillende getallen en soorten groepen getallen komt aan bod.. De basisbewerkingen, optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen, worden aangeleerd, zowel voor hoofdrekken als cijferen worden. Ook verhoudingen en procenten komen aan bod.

Het meten heeft een actief, concreet karakter: afstand, tijd, temperatuur, gewicht worden gemeten. Het vat krijgen op ruimte en tijd vanuit wiskundig perspectief staat centraal.

De meetkunde wordt vanaf de eerste klas stelselmatig opgebouwd. Eerst als vormtekenen (zie Muzische vorming) waarin aanvankelijk eenvoudige, geleidelijk aan gecompliceerde figuren met de vrije hand getekend worden. In de zesde klas gaat het vormtekenen over in meetkunde.

De strategieën en probleemoplossende vaardigheden staan niet op zich, maar worden toegepast in de bovengenoemde domeinen: getallen, meten en meetkunde. En tenslotte zijn de attitudes van toepassing voor dit hele leergebied.

#### **3.3.2 *Eindtermen***

##### **1. Getallen**

###### **a. Begripsvorming - wiskundetaal - feitenkennis**

De kinderen

W 1 kunnen tellen en terugtellen met eenheden, tweetallen, vijftallen en machten van tien.

W 2 kunnen omgaan met de verschillende functies van natuurlijke getallen:

- een getal kan een hoeveelheid aanduiden;

- een getal kan fungeren in een bewerking;
  - een getal kan een rangorde aanduiden;
  - een getal kan een meetresultaat aangeven.
- W 3 de betekenis van de volgende operaties kennen: optellen, aftrekken, vermenigvuldigen, delen en daarbij de terminologie met betrekking tot de resultaten van deze operaties: som, verschil, product, quotiënt en rest.
- W 4 kennen het begrip veelvoud, deler, grootste gemeenschappelijke deler, kleinste gemeenschappelijk veelvoud.
- W 5 kennen het begrip procent.
- W 6 kunnen omgaan met breuken:
- als een stuk (deel) van;
  - als een verdeling;
  - als een deling;
  - als een getal (met een plaats op een getallenlijn);
- en kunnen daarbij de volgende terminologie hanteren: stambreuk, teller, noemer, breuk- streep, gelijknamig, gelijkwaardig, vereenvoudigen.
- W 7 kennen de geleerde symbolen, notatiewijzen, conventies met betrekking tot getallen en bewerkingen met getallen en kunnen de volgende symbolen benoemen, noteren en hanteren: = < > + -
- W 8 kunnen natuurlijke getallen van maximaal 10 cijfers lezen, noteren, ordenen en op een getallenlijn plaatsen.
- W 9 kunnen kommagetallen (met 3 decimalen), eenvoudige breuken, eenvoudige procenten lezen, noteren en op een getallenlijn plaatsen.
- W 10 kunnen de getalwaarde van elk cijfer bepalen bij kommagetallen met maximum drie decimalen.
- W 11 zijn in staat tot een onmiddellijke reproductie van correcte resultaten bij
- optellen en aftrekken tot 10;
  - tafels van vermenigvuldiging tot en met de tafel van 10.
- W 12 hebben inzicht in de relaties tussen de bewerkingen.

### **b. Procedures**

De kinderen

- W 13 kunnen eenvoudige verbanden, patronen en structuren tussen getallen en bewerkingen opsporen en toepassen;
- W 14 voeren opgaven uit het hoofd uit waarbij ze de verschillende bewerkingen toepassen op basis van hun inzicht in de eigenschappen van bewerkingen en in de structuur van de getallen:
- optellen, aftrekken, delen en vermenigvuldigen van natuurlijke getallen in het honderdveld;
  - optellen en aftrekken met grote getallen met eindnullen;
  - vermenigvuldigen met en delen door 10, 100, 1000;
  - vermenigvuldigen en delen naar analogie met de tafels;
  - getallen splitsen, aanvullen of groeperen om de bewerking makkelijk te kunnen uitvoeren.
- W 15 zijn in staat getallen af te ronden. De graad van nauwkeurigheid wordt bepaald door het doel van het afronden en door de context.
- W 16 kunnen de uitkomst van een berekening bij benadering bepalen.

- W 17 kunnen schattend rekenen met gehele getallen door de uitkomst globaal te bepalen
- W 18 kunnen in eenvoudige gevallen de gelijkwaardigheid tussen kommagetallen, breuken en procenten verduidelijken door omzettingen.
- W 19 kunnen de delers van een natuurlijk getal (100); zij kunnen van twee dergelijke getallen de (grootste) gemeenschappelijke deler(s) vinden.
- W 20 kunnen de veelvouden van twee natuurlijke getallen en van twee dergelijke getallen het (kleinste) gemeenschappelijk veelvoud vinden.
- W 21 kunnen eenvoudige breuken gelijknamig maken in functie van het optellen en aftrekken van breuken of in functie van het ordenen en het vergelijken van breuken.
- W 22 kunnen in een zinvolle context eenvoudige breuken en kommagetallen optellen en aftrekken en een eenvoudige breuk vermenigvuldigen met een natuurlijk getal.
- W 23 kennen cijferalgoritmen (schriftelijke, gestandaardiseerde en verkorte oplossingswijzen). Zij kunnen cijferend de vier hoofdbewerkingen uitvoeren met natuurlijke en met kommagetallen:
- optellen met maximaal 5 getallen: de som  $< 10\ 000\ 000$ ;
  - aftrekken: aftrektal  $< 10\ 000\ 000$  en maximaal 8 cijfers;
  - vermenigvuldigen: vermenigvuldiger bestaat uit maximaal 3 cijfers; het product telt maximaal 8 cijfers (2 cijfers na de komma);
  - delen: deler bestaat uit maximaal 3 cijfers; quotiënt maximaal 2 cijfers na de komma.
- W 24 kunnen eenvoudige procentberekeningen maken met betrekking tot praktische situaties.
- W 25 kunnen verhoudingen vergelijken.
- W 26 kunnen eenvoudige verhoudingsproblemen oplossen.
- W 27 kunnen een eenvoudige, niet in wiskundige taal aangeboden probleemstelling, zelf in wiskundige termen omzetten en oplossen. De juistheid van de oplossing kunnen zij bij benadering toetsen aan de werkelijkheid.

## 2. Meten

### a. Begripsvorming - wiskundetaal - feitenkennis

De kinderen:

- W 28 kennen de objectief meetbare grootheden voor:
- lengte (omtrek, afstand): millimeter, centimeter, decimeter, meter, decameter, hectometer, kilometer;
  - oppervlakte: vierkante centimeter, decimeter en meter;
  - inhoud: centiliter, deciliter, liter;
  - gewicht: gram, kilogram;
  - tijd: seconde, minuut, uur, etmaal;
  - temperatuur: graad Celsius;
  - hoekgrootte: graden.
- Zij kennen het opbouwprincipe van de rij maateenheden voor lengte, gewicht en tijd en kunnen daarbij de relatie leggen tussen de grootheid en de maateenheid.
- W 29 kennen de symbolen, notatiewijzen en conventies bij de geleerde maateenheden.
- W 30 kunnen veel voorkomende maten in verband brengen met betekenisvolle situaties.
- W 31 kennen en kunnen het begrip 'schaal' gebruiken als eenvoudige verhouding tussen kilometer en centimeter. (zie WO 64)

- W 32 kennen het begrip gemiddelde en kunnen het toepassen.  
 W 33 weten op welke wijze de temperatuur beneden het vriespunt worden aangeduid.

#### **b. Procedures**

De kinderen kunnen:

- W 34 eenvoudige verbanden, patronen en structuren tussen en met grootheden en maatgetallen opsporen en onderzoeken.  
 W 35 het verband tussen maateenheden en maatgetallen inzien.  
 W 36 met de geleerde maateenheden herleidingen uitvoeren.  
 W 37 voor elk van de hoger genoemde grootheden, het juiste en het meest functionele meetinstrument kiezen en correct hanteren; de geschikte maateenheid en de graad van nauwkeurigheid van het meetresultaat worden daarbij bepaald door de situatie.  
 W 38 schatten met behulp van referentiepunten.  
 W 39 op een concrete wijze aangeven hoe ze de omtrek van een veelhoek bepalen.  
 W 40 klokkezen (analoge en digitale klokken); tijdsintervallen berekenen en zij kennen de samenhang tussen seconden, minuten en uren.

### **3. Meetkunde**

#### **a. Begripsvorming - wiskundetaal - feitenkennis**

De kinderen

- W 41 kennen eenvoudige begrippen en notaties waarmee de ruimte meetkundig wordt bepaald (richting, plaats, patroon, vorm, plattegrond, vooraanzicht, zijaanzicht, bovenaanzicht) en kunnen deze toepassen.  
 W 42 kunnen op basis van ervaring en door hun omgang ermee, de volgende meetkundige figuren herkennen en benoemen: punten; lijnen (lijn, lijnstuk, zijde, middellijn, diagonaal, straal, loodlijn, evenwijdige lijnen, snijdende lijnen); hoeken (rechte, stompe, scherpe); vlakke figuren (driehoek, vierhoek, vijfhoek, zeshoek, cirkel). (zie ook Muzische vorming Vormtekenen: MV 11, MV 12 en MV 13; Boetseren: MV 22)

#### **b. Procedures**

De kinderen:

- W 43 kunnen de verschillende soorten hoeken en de verschillende soorten vierhoeken classificeren op grond van eigenschappen van zijden en hoeken en kunnen deze ook concreet vormgeven. (zie ook LO 27; MV 11, MV 12.)  
 W 44 kunnen omgaan met passer en liniaal.  
 W 45 kunnen de begrippen symmetrie, gelijkvormigheid en gelijkheid herkennen in de realiteit.  
 W 46 kunnen geometrische figuren maken. (zie ook LO 27; MV 11, MV 12, MV 27, MV 28)  
 W 47 zijn in staat zich in de ruimte te oriënteren en kunnen bijgevolg aan de hand van beschrijvingen en tweedimensionale afbeeldingen, driedimensionale situaties interpreteren.

Dit betekent concreet dat de leerlingen:

- zich ruimtelijk kunnen oriënteren op basis van plattegronden, kaarten, en gegevens over afstand en richting;
- zich in de ruimte mentaal kunnen verplaatsen en kunnen verwoorden wat ze dan zien.

#### 4. Strategieën en probleemoplossende vaardigheden

De kinderen:

- W 48\* zijn bereid om na te denken over de eigen wiskundige activiteiten en controleren de resultaten daarvan op hun juistheid en realiteitsgehalte.
- W 49 kunnen in eigen woorden beschrijven hoe ze een wiskundige probleem aanpakten, welke oplossingsstrategie ze volgden.
- W 50\* beseffen dat er voor hetzelfde wiskundig probleem soms meerdere oplossingswegen zijn en soms zelfs meerdere oplossingen afhankelijk van de wijze waarop het probleem wordt opgevat.
- W 51 begrijpen eenvoudige wiskundetaal en kunnen die toepassen in praktische situaties.

#### 5. Attitudes

De kinderen:

- W 52\* zijn bereid een verbinding te leggen tussen het wiskundeonderricht en het dagelijkse leven. (zie ook MV 49)
- W 53\* hebben aandacht voor de specifieke schoonheid en exactheid in de wiskunde: vormen, figuren, patronen en ritmes (zie ook MV 14, MV 49)
- W 54\* ontwikkelen een houding van eerbied en belangstelling voor de wiskunde als verschijnsel in de natuur en in zijn verbondenheid met het menselijke handelen. (zie ook MV 16\*, MV 49; WO 1.8, WO 2.9, WO 55, WO 76)
- W 55\* ontwikkelen een gevoel voor exactheid en relativiteit van getallen: voor getalwaarde, getalsverhoudingen, bewerkingen en exemplarisch voor de wijze waarop deze deel uitmaken van het menselijk handelen.
- W 56\* kunnen aan de wiskundige activiteit vreugde en verwondering beleven zoals deze verbonden zijn met elk creatief-productief proces.
- W 57\* ontwikkelen vertrouwen in hun denk- en leeractiviteiten en behouden een houding van nieuwsgierigheid en interesse voor wiskundige fenomenen.

### 3.4 Leerinhouden

De opeenvolgende ontwikkelingsfasen van het kind vormen het kader en geven de krachtlijnen aan voor de opeenvolging van de leerplandoelstellingen en leerinhouden. Afhankelijk van de concrete leerlingengroep is het mogelijk dat bepaalde leerinhouden iets eerder of iets later worden aangeboden. Aan de globale opbouw en de afronding van het gehele leerproces wordt echter niet geraakt.

#### Eerste klas

##### 1. Getallen

- De kwaliteit van de getallen tot twaalf. Het uitgangspunt is de eenheid die zich op de meest verschillende wijzen als veelheid kan voordoen. De getallen verwijzen naar verhoudingen en ritmes die aan de wereld en de kosmos ten grondslag liggen. In het



rekenen worden die voor het kind beleefbaar gemaakt. De belevingswereld van het kind wordt in deze fase betrokken:

- Romeinse cijfers in een eenvoudige notatievorm lezen en schrijven: I, II, III, IIII, V, VI, VII, VIII, VIII, X, (eventueel, XI, XII);
- Arabische cijfers van 1 tot 20 (eventueel 24) schrijven en lezen.

## 2. Tellen en ritmisch tellen

- er wordt gelopen, gehuppeld, geklapt, luid en zacht gesproken, enz. in bepaalde ritmes;
- klassikaal tot honderd tellen;
- klassikaal eenvoudige getallenrijen bijv. de rij van 2 en de rij van 3 uit het hoofd opzeggen en opschrijven.

## 3. Bewerkingen

- het accent ligt op het hoofdrekenen en het actieve doen;
- de kwaliteit van de bewerkingen: optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen.
- de vier basisbewerkingen uitvoeren met behulp van materiaal
- het splitsen van getallen: optel- en aftrekrijtjes (daarna van twee termen) , creatieve analyse van getallen eventueel overgaan naar het memoriseren
- structureren van hoeveelheden.
- toepassingen in rekenverhalen en herkenbare situaties.

## 4. Terminologie

- meer-minder, evenveel, groter dan -kleiner dan, gelijk -ongelijk;
- over, is gelijk aan, erbij-eraf, nog een keer, wisselen , ruilen, verdelen, verdelen in, splitsen, aftrekken, optellen, samenvoegen, wegnemen of afnemen;
- middelste, laatste, eerste, tweede, hoeveelste;

## 5. Schatten

- Schat oefeningen van hoeveelheden van:
- concreet materiaal
- afstanden in de ruimte, in de tijd, (zie ook Wereldoriëntatie)
- m.b.t. concrete handelingen, (zie ook Wereldoriëntatie, Handvaardigheid)

## 6. Meten

zie Schatten

## 7. Meetkunde (zie Vormtekenen, Nederlandse Taal)

- met de vrije hand de rechte en de gebogen lijn tekenen;
- eventueel, vanuit het handelen de rechte en de gebogen lijn laten evolueren tot: driehoek, vijfster, vierkant, zesster; tot kring, ellips, spiraal, lemniscaat.

## Tweede klas

### 1. Getallen, tellen

- individueel tellen tot 100.

- cijfers lezen en schrijven tot 100.
- individueel de eenvoudige tafelryn (uit de eerste klas) zeggen en schrijven.
- oriëntatie in het getallenveld tot 1000, heen en terug, ook schattend.

## 2. Tafels

klassikaal de tafels van 2 tot 12 in zijn geheel opzeggen.

## 3. Bewerkingen

- de bewerkingstekens: + , - , x , : en het relatieteken: =;
- optellen en aftrekken in het honderdveld;
- hoofdrekenen: optellen en aftrekken tot 20; vermenigvuldiging en deling oefenen voor de eenvoudige tafels;
- rekenverhalen in een grotere getallenruimte; rekenen in betekenisvolle contexten.

## 4. Terminologie

- de helft, het dubbel;
- even oneven;
- paar onpaar.

## 5. Schatten

Schatoefeningen:

- in het getallenveld tot 100 (zie ook 1 Getallen en tellen);
- m.b.t. het resultaat van bewerkingen;
- vergelijkenderwijs schatten van aantallen en grootten m.b.t. concrete handelingen, (zie ook Wereldoriëntatie);
- afstanden in ruimte, in de tijd, (zie ook Wereldoriëntatie);
- getallen op een getallenlijn plaatsen.

## 6. Meten

- ruimte: zie Schatten
- tijd klokkezen: het uur op de analoge klok (zie ook Wereldoriëntatie, Nederlandse Taal.)

## 7. Meetkunde

zie Vormtekenen

## Derde klas

### 1. Getallen en tellen

- getallen lezen en schrijven tot 1000;
- oriëntatie in het getallenveld tot 1000;
- de tafelryn individueel opzeggen.

### 2. Tafels

- de tafels van 2 tot 12 in volgorde (eventueel door elkaar);
- de tafels van vermenigvuldiging en deling van 2 tot 12 worden door elkaar geoefend.

**3. Hoofdrekenen**

- optellen en aftrekken van natuurlijke getallen in het honderdveld.

**4. Cijferen**

- optellen en aftrekken van natuurlijke getallen: eenvoudige optellingen; eenvoudige aftrekkingen; vermenigvuldigingen met een factor bestaande uit één cijfer.
- rekenverhalen worden eenvoudige vraagstukken: zij hebben betrekking op eenvoudige concrete zaken van het praktische leven i.v.m. hoeveelheden, gewichten, afmetingen, geld (zie ook Wereldoriëntatie).

**5. Terminologie**

- eenheden, tientallen, honderdtallen, duizendtallen.
- wat ligt juist tussen, wat is gelijk aan;  
Y en <

**6. Schatten**

- resultaat voorafgaand aan de berekeningen;
- afronden naar handige getallen om mee te rekenen, getallen in de omgeving.

**7. Meten**

- tijd: het half uur en het kwartier op de analoge klok.

**8. Meetkunde**

(zie Vormtekenen)

**Vierde klas****1. Getallen en tellen**

- lezen en schrijven van de cijfers tot 10.000;
- oriëntatie in het getallenveld tot 10.000.

**2. Tafels**

- de vermenigvuldigingstafels van 2- 12, ook door elkaar.
- de deeltafels.

**3. Hoofdrekenen**

- optellen en aftrekken, vermenigvuldigen en delen van natuurlijke getallen in het honderdveld.

**4. Cijferen**

- optellen en aftrekken met natuurlijke getallen tot 10.000, alle gradaties van moeilijkheden.
- vermenigvuldigen met factoren met twee cijfers.
- staartdelingen met een deler van een cijfer.
- strategieën voor de controle van de resultaten;

**5. Vraagstukken**

- m.b.t. eenvoudige concrete zaken van het praktische leven i.v.m. hoeveelheden, tijd, afmetingen, geld (zie ook Wereldoriëntatie)

**6. Terminologie**

- dozijn
- één minder dan de helft van, één meer dan het dubbel van;
- de twaalf maanden van het jaar en hun duur;
- een schrikkeljaar;
- veelvoud;
- een rond getal;
- breuken: teller, noemer, het bewerkingsteken; echte, onechte en stambreuken; gemengd getal, gelijknamige breuken; herleiden.

**7. Schatten**

- resultaat voorafgaand aan de berekeningen;
- getallen in de omgeving, mooie ronde getallen;
- persoonlijke referentiematen;
- visueel schatten van delen van een geheel;
- aandacht voor de nauwkeurigheid of de afwijking van het precieze antwoord.

**8. Meten**

- tijd: alle mogelijkheden tot op de seconde op de analoge klok;
- ruimte: de lengtematen: o.a. meter, decimeter, centimeter, millimeter.

**9. Meetkunde**

(zie Vormtekenen)

**10. Verhoudingen**

- plattegronden en kaarten (zie ook Wereldoriëntatie);
- schaalbegrip (zie ook Wereldoriëntatie)

**11. Breuken**

- benoemen en voorstellen o.a. tekenen) van breuken. De schrijfwijze van de breuken begrijpen en gebruiken, vanuit het handelen en toetsen met materiaal, o.a. tekenen, knippen;
- gehelen schrijven als een breuk;
- breuken schrijven als gehelen;
- de gehelen eruit halen;
- gelijkwaardige breuken;
- vereenvoudigen en breuken gelijkwaardig maken;
- gelijknamige breuken optellen en aftrekken;
- een getal plus een breuk; een getal min een breuk.

**Vijfde klas**

**1. Getallen en tellen**

- lezen en schrijven van getallen tot 100.000;
- de rangorde van de getallen tot miljoenen tellen;
- bewust omgaan met de deelbaarheid van getallen bijv. 5, 10, 25, 100;
- ontdekken van wetmatigheden tussen bijv. 2 en 5, 4 en 25;
- decimalen lezen en schrijven tot 6 cijfers na de komma

**2. Tafels**

- onderhouden en stelselmatig en creatief toepassen.

**3. Hoofdrekenen**

- optellen en aftrekken, vermenigvuldigen en delen van natuurlijke getallen in het honderdveld;
- met de meest voorkomende breuken;
- vermenigvuldigen en delen door 10, 100, 1000 door te werken met de nul of de komma

**4. Cijferen**

- optellen en aftrekken, vermenigvuldigen en delen doorgaans onder de 100.000 en tot op drie decimalen, naargelang de nauwkeurigheid van de werkelijkheid het vereist;
- staartdelingen met een deler van twee cijfers;
- komma wegwerken uit het deeltal;
- proeven ter controle: bijv. de negenproef.

**5. Vraagstukken**

- m.b.t. eenvoudige concrete zaken van het praktische leven i.v.m. hoeveelheden, gewichten, afmetingen, geld (zie ook Wereldoriëntatie)

**6. Terminologie**

- kleinste gemeen veelvoud (ook kleinste gemeenschappelijke genoemd);
- grootste gemene deler (ook grootste gemeenschappelijke genoemd);
- priemgetal;
- gemiddelde;
- de vier hoofdbewerkingen:
  - optellen: termen en som
  - aftrekken: aftrektal, aftrekker, verschil;
  - vermenigvuldigen: vermenigvuldigtal, vermenigvuldiger, product;
  - delen: deeltal, deler, quotiënt, rest
- breuken: evenwaardige breuken, tiendelige breuken, vereenvoudigen;
- meetkunde: benoemen van meetkundige figuren.

**7. Schatten**

- afronden;
- referentiepunten bij de gehele en gebroken getallen;

- cijfers achter de komma hanteren en verwaarlozen;
- referentiematen voor het schatten bij het meten.

### 8. Meten

- tijd: de digitale klok; tijdsindeling bijv.: eeuw, jaar, trimester, kwartaal, maand, week, dag, uur, minuut, seconde
- ruimte:
- lengtematen: de meter, onderdelen en veelvoud(en). (geen oppervlakte maten)
- gewichten: de kilogram, onderdelen en veelvoud(en).
- inhoud: liter, onderdelen en veelvoud(en).

### 9. Meetkunde

- geometrische figuren met de vrije hand tekenen, kunnen benoemen en herkennen
- zie Vormtekenen

### 10. Verhoudingen

plattegronden en kaarten;

- schaalbegrip;
- zie Wereldoriëntatie, Muzische vorming

### 11. Breuken

- een eenvoudige breuk vermenigvuldigen met een getal.
- ongelijknamige breuken optellen en aftrekken waarbij een van beide noemers veranderd wordt; waarbij beide noemers veranderd worden.
- gemengde getallen optellen en aftrekken.
- kleinste gemeenveelvoud en grootste gemene deler.
- breuken vereenvoudigen en gelijknamig maken.
- het verband tussen decimale getallen en 10-delige breuken.
- omzetten van een breuk in een decimaal getal en omgekeerd.
- breuken vermenigvuldigen: een breuk met een getal een breuk met een breuk
- breuken delen: een breuk delen door een geheel getal
- werken op de teller
- werken op de noemer

## Zesde klas

### 1. Getallen en tellen

- bewust omgaan met regels van de deelbaarheid van getallen.

### 2. Tafels

gebruiken.

### 3. Hoofdrekenen

- optellen en aftrekken, vermenigvuldigen en delen van natuurlijke getallen in het honderdveld;
- met de meest voorkomende breuken;

- dit alles ook in functie van het handelsrekenen.

#### 4. Cijferen

- staartdelingen met een deler groter dan drie cijfers;

#### 5. Vraagstukken

- m.b.t. eenvoudige concrete zaken van het praktische leven i.v.m. hoeveelheden, gewichten, afmetingen, geld (zie ook Wereldoriëntatie).

#### 6. Terminologie

- complementair getal, complement;
- procent, %, verhoudingen, recht evenredige grootheden;
- regel van drie (zie verhoudingen);
- Romeinse getallen kunnen lezen cf. Geschiedenis;
- omtrek, oppervlakte (zie meten); meetkundige begrippen (zie meetkunde).

#### 7. Schatten

- ontdekken en bespreken van rekenstrategieën en oplossingsstrategieën.

#### 8. Meten

- het begrip oppervlakte;
- oppervlaktematen:
- $m^2$  met onderdelen en veelvoudens;
- kennismaking met de landmaten: are, centiare, hectare.

#### 9. Meetkunde

- exacte meetkundige figuren met passer en liniaal;
- constructie en onderzoek van reeds bekende vormen: de cirkel; driehoek, vierhoek, vijfhoek, zeshoek;
- delen van de cirkel bijv. vierdeling; zesdeling (zesblad, zeshoek); zeventdeling (zevenster) achtdeling, twaalfdeling aan de hand van halveren van de cirkelboog (twaalfhoek, twaalfster); zestiendeling;
- constructie van de: loodlijn, middelloodlijn, middellijn, straal, diagonaal
- vanuit de cirkel construeren, meten, benoemen en herkennen: vierkant / rechthoek;
- ruit / vlieger; parallellogram / trapezium
- hoeken construeren, meten, benoemen en herkennen: rechte, scherpe, stompe hoeken;
- driehoek vanuit de cirkel construeren, benoemen en herkennen, o.a. met de gradenboog: gelijkzijdige, gelijkbenige, ongelijkzijdige;
- zijde, hoek, basishoek
- toepassingen;

#### 10. Verhoudingen en procenten

- procenten opgevat als op 100 genormeerde waarden in het leven van alledag: visuele beelden van percentages; breuken omzetten in procenten en omgekeerd;
- rente: het begrip; berekenen bij bekend kapitaal, tijd en rentevoet
- prijsstijging;

- berekeningen op het gebied van het handelsrekenen bijv. kortingen op prijs en gewicht, BTW
- regel van drie

### 11. Breuken

- breuken delen: een breuk door een breuk;
- breuken vermenigvuldigen: een breuk met een gemengd getal.

## 3.5 Pedagogisch – didactische leidraad

Bij het wiskundeonderwijs houdt men rekening

- Met de specifieke invloed die de dynamische afwisseling van vergeten en herinneren op het ontwikkelingsproces van het kind uitoefent;
- Met het ontwikkelingsbeeld van de kinderen dat het leerproces een eigen karakter verleent: analyse-synthese, kwaliteit-kwantiteit, individueel, in groep of klassikaal werken, zelf ontdekken-geleid ontdekken;
- Met het feit dat handelen en beleven steeds voorafgaan aan het (begeleid) ontdekken en formuleren van regels, strategieën en begrippen;

### 3.5.1 Oriëntatie in de getallenruimte

- Het rekenen vraagt niet dezelfde aard van verdieping in het beeld als het schrijven. De getallen op zich bezitten geen beeldkarakter. Zij verwijzen echter wel naar reële kwaliteiten, ritmes en structuren;
- Bij de kennismaking met de getallen gaat men uit van de eenheid, die zich omvormt tot een veelheid;
- Aanvankelijk beweegt men zich in een beperkte getallenruimte, tot 12-20 of 24, daarna wordt deze uitgebreid.

### 3.5.2 Tellen, ritmisch tellen en tafels

- Het leren tellen gebeurt door middel van de beweging. Men speelt in op de overgangssituatie waarin het kind zich bevindt; op de vorming van de bewegingsdrang in de kleuterschool volgt nu het binden van de bewegingsdrang aan wiskundige wetmatigheden, na de vierde klas speelt het bewegen zich in het voorstellen af;
- Bij het leren rekenen wordt uitgegaan van het tellen. Van zodra de kinderen de volgorde van de getallen beheersen, heen en terug, worden er verschillende ritmes in aangebracht;
- Het lichamenlijk ervaren van verschillende ritmes ontwikkelt zich eerst tot, op het geheugen gebaseerde kennis, daarna tot inzicht en vormt zo de basis voor de latere rekenvaardigheden.



### **3.5.3 De evolutie van rekenen met concreet materiaal naar het verinnerlijkte rekenen**

- Men neemt het aanschouwelijke, het concrete als uitgangspunt en men vermijdt aanvankelijk het abstracte. Het denken van de kinderen ontwikkelt zich in deze leeftijdsfase aan het uiterlijke leven. Wanneer deze mogelijkheid niet geboden wordt bestaat het gevaar dat het kind zich te vroeg het louter intellectueel denken toe-eigent. De uiterlijke waarneming geeft het kind de nodige steun die het nodig heeft. Later, wanneer het kind het rekenen meer verinnerlijkt heeft, kan het loskomen van deze hulpmiddelen. Om te voorkomen dat de kinderen zich te zeer aan de uiterlijke waarneming hechten, kan men o.a. steeds nieuwe dingen nemen waarmee gerekend wordt:(variatie in het aanschouwelijke).
- Met betrekking tot het verinnerlijken van het rekenen en het toegang krijgen tot een meer abstracte denkwijze, heeft het 10de levensjaar een scharnierfunctie. Van nu af betekent oefenen: consequent een rekenspoor volgen tot de techniek beheerst wordt en automatismen gevormd zijn.

### **3.5.4 Bewerkingen**

- De vier bewerkingen worden kort na elkaar aangeleerd en daarna gelijktijdig ingeoeffend, omwille van hun heilzame invloed op het temperament van de kinderen en hun karaktervormende kwaliteit.

### **3.5.5 Hoofdrekenen**

- Er wordt vooral mondeling geoefend. Het neerschrijven van de resultaten en het cijferen wordt aanvankelijk teruggehouden;
- Men biedt het kind de mogelijkheid om zich via omschrijvingen (rekenverhalen, later vraagstukken) in rekensituaties in te leven;
- Men biedt elk kind de mogelijkheid om zijn eigen rekenstrategie te volgen.

### **3.5.6 Schatten**

- Er wordt naar gestreefd om het schatten in alle jaarklassen en in alle deelaspecten van de wiskunde te integreren;
- Men houdt rekening met het menskundig aspect van het schatten namelijk de sterke binding van deze activiteit met het kind als individu: durven beslissen, durven afronden, durven voorspellen.

### **3.5.7 Meetkunde**

- Meetkundige elementen begeleiden het rekenonderwijs in alle klassen. In de vier laagste klassen worden meetkundige vormen uit de vrije hand getekend en ervaren (zie bij vormtekenen). Vanuit dit oefenen in de vrije hand geometrie ontstaat later het exacte meetkundige tekenen;
- Beheersing van de motoriek, oog-handcoördinatie, ruimtelijk oriëntatievermogen, vormgevoel, schoonheidszin voor het exacte meetkundige en een zelfstandig, levendig denken worden geoefend. Elke oefening spreekt denken, voelen en willen aan.

### 3.5.8 *Breuken, verhoudingen en procenten*

- Men gaat uit van het verband tussen de wereld van de gebroken getallen en het vermogen van de mens om eenzelfde gegeven van uit wisselende standpunten te bekijken. Dit vermogen ontwaakt rond het 10de levensjaar, het breuk rekenen vervult a.h.w. een spiegelfunctie;
- Het werken met breuken gaat uit van het concrete handelen, bijv. uitgaande van de stambreuk door breken, verdelen en samenstellen.
- Bij de bewerkingen met breuken dient men er zorg voor te dragen dat het kind wat het op rekenkundig vlak doet, kan blijven verbinden met een voorstelling (zie ook Vormtekenen);
- Ook in dit deelaspect van de wiskunde evolueert men van kennismaken met de wereld van de gebroken getallen naar een beweeglijk omgaan met de gebroken getallen.

### 3.5.9 *Synthese en analyse*

In de Rudolf Steinerschool bepalen deze begrippen vooral in de lagere klassen de manier van werken.

In de synthese zoekt men vanuit de veelheid naar een overeenkomst, een eenheid. Een eenvoudig voorbeeld van een synthese vinden we in een simpel sommetje zoals dat vaak in de basisschool aan de orde komt:  $5 + 3 + 2 = 10$ . Dit karakteriseert de synthese goed: de afzonderlijke delen leiden slechts tot één uitkomst. Bij de synthese zoekt men naar wetmatigheden om tot een uitkomst te komen.

Ook het principe van de analyse kan men leren kennen aan de hand van een eenvoudige som:

$$10 = 5 + 3 + 2$$

$$10 = 3 + 3 + 4$$

$$10 = 12 - 5 + 3$$

Vanuit het geheel vindt men legio mogelijkheden, die men analyserend kan leren kennen. Vat men beide mogelijkheden op als 'zielenhoudingen' dan zou gezegd kunnen worden dat synthese rust geeft, overzicht. De synthese geeft de mogelijkheid het resultaat genoegzaam onder ogen te zien. De analyse echter vraagt wakkerheid en biedt vele mogelijkheden de werkelijkheid te ordenen. Analyse vraagt voortdurende innerlijke activiteit.

De leerkracht in de R. Steinerschool probeert heel bewust met analyse en synthese om te gaan, en wel zodanig dat het analyserende, het uitgaan van het geheel, voor de kinderen in de leeftijdsfase tussen zeven en veertien jaar de grondhouding is, van waaruit de Rudolf Steinerschoolpedagogie de kinderen wil benaderen.

Bij het rekenen is dit 'uitgaan van het geheel' steeds terug te vinden. De opgaven, vooral in de lagere klassen, worden aangeboden in de vorm van:

$$24 = 6 \times \dots ; 65 = 128 - \dots; \text{ enz.}$$

Ook het synthetiseren heeft een belangrijke plaats, met name als het kind gaat ontdekken welke wetmatigheden er in de leerstof schuilen. Het vinden van dergelijke verbanden doet

het kind overwegend zelf. Vanzelfsprekend is deze activiteit in de hogere leerjaren van steeds groter belang.

Een ander aspect van het principe om uit te gaan van het geheel, is de invloed van de werking van analyse en synthese in het voorstellingsvermogen en op het zielenleven. De synthese; het samenvatten van de elementen tot een omvattend begrip, laat weinig vrijheid. Wanneer echter een gegeven vanuit een bepaald standpunt wordt ontleed, geanalyseerd, kan in het voorstellen vrijheid ontwikkeld worden. Vooral in het rekenen kan de analyserende activiteit, waaraan de menselijke ziel zo'n behoefte heeft en die gewoonlijk veel te weinig tot haar recht komt, beoefend worden.

Wanneer de genoemde rekenwijze voldoende verworven en geoefend is wordt de traditionele rekenwijze aanvullend geleerd.

### 3.6 Minimale materiële vereisten

Voor de lagere klassen kleine voorwerpen Gewichten, inhoudsmaten, meters. Passer, liniaal en gradenboog (voor de leerkracht bordpasser, bordmeetlat, bordgradenboog)

### 3.7 Bibliografie

- ADLER, J., Rekenkunde nieuwe stijl, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen,  
 BARAVALLE, H. von, Rechen-Unterricht und der Waldorfschulplan, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1984.  
 BINDEL, E., Die Grundlage der Mathematik im Lichte der Antroposophie, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1982.  
 ID, Die geistige Grundlage der Zahlen, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, ID, Die Arithmetik, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart,  
 ID, Das Rechnen im Lichte der Anthroposophie, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart,  
 GERSON, R., Handelsrekenen, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1991.  
 GLÖCKLER, M., Das Schulkind. Gemeinsame Aufgaben von Arzt und Lehrer. Konstitutionsfragen. Unterrichtsschwierigkeiten. Therapeutische Lehrplanprinzipien, in Arbeitsberichte der Medizinischen Sektion am Goetheanum, Verlag am Goetheanum, 1992.  
 HESSENBRUCH, H., Geheimnisse und Wesen der Zahlen, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, KRANICH, E. M, e.a., Formenzeichnen. Die Entwicklung des Formensinns in der Erziehung, in Menschenkunde und Erziehung. 47, Freies Geistesleben.  
 KRANICH, E.M., Pädagogische Projekte und ihre Folgen, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, LINDEN, K.van der, Het Vrije School rekenwerkboek, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen,  
 PEDOE, D., De speelse wiskunde, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen,  
 REICHMAN, W.J., Spelen met cijfers, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen  
 SCHOOREL, E., e.a., Leren. Op weg naar een antroposofische leertheorie, Vrij Pedagogisch Centrum, 1995.

- SCHUBERT, E., Der Anfangsunterricht in der Mathematik. Aufbau, fachliche Grundlagen und Menschenkundliche Gesichtspunkte. Mit einem Kapitel über Rechenschwächen und zwei Spielen für die erste Klasse, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1993.
- ID, Der Mathematikunterricht in der 6.Klasse an Waldorfschulen. Die Einführung der Algebra aus der Wirtschaftskunde. dl 1, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1995.
- STEINER, R., Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1989.
- STEINER, R., Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1985.
- ULIN, B., Der Lösung auf der Spur. Ziele und Methoden des Mathematikunterrichts. Erfahrungen aus der Waldorfpädagogik, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart,
- WEERSTRA en FETZE, Het rekenkundig huis. Neerslag van waarnemingen en ideeën als fundament voor de exacte vakken, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen,
- WOESTENEN K,P. Rekendidactiek, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen,
- , Rekenen in beweging. Achtergronden, opbouw, bakens, doorkijkjes, voorbeelden en bronnen ter verrijking van het reken-wiskundeonderwijs op de Vrije School, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1994.
- , Zur Unterrichtsgestaltung im 1. bis 8. Schuljahr an Waldorf/Rudolf Steinerschulen. Arbeitshilfen für den Hauptunterricht. Überblick über den Fachunterricht. Anregungen zur Klasseführung und zur Elternarbeit, Verlag Goetheanum, Dornach, (1994).

## **Deel 4**

# **Leergebied overschrijdende Thema's**

# Thema Leren leren

# 1. Menskundige, pedagogische en onderwijskundige opvattingen

## 1.1 Situering

In de R. Steinerpedagogie wenst men het kind zo op te voeden dat het zich ontwikkelt tot een volwassene die in staat is om zich zelfstandig verder te ontwikkelen. Een volwassene die 'blijft leren', die zich kan aanpassen aan veranderende omstandigheden, die op een opbouwende wijze problemen kan oplossen. Ook in de R. Steinerpedagogie beschouwt men leren in zekere zin als een actief verwerkingsproces. De visie van de R. Steinerpedagogie over de factoren die een kind tot leren aanzetten en de wijze waarop het zich met de leerinhouden verbindt, wijken echter aanzienlijk af van de visie van andere onderwijssystemen.

Voor het lagereschoolkind is de drijvende kracht voor elke activiteit voornamelijk het gevoelsleven. Door ook voor het schoolse leren het gevoelsleven als aangrijpingspunt te nemen, sluit men aan bij het algemeen ontwikkelingsbeeld. Hier legt men de verbinding tussen de kleuterfase waarin de motoriek primeert en de puberteitsfase waarin het cognitief oordelen de ontwikkeling van de jongere stuurt. Men beklemtoont dus in de intrinsieke motivatie niet het willekeurige, louter individuele, maar de samenhang met de fasering van het algemeen ontwikkelingsbeeld.

Ook in de R. Steinerscholen gaat men er van uit dat de lerende de leerstof bewerkt, verwerkt en omvormt. Wil dit 'leren' ook 'ontwikkeling' betekenen, dan is het noodzakelijk dat dit proces inspeelt op de algemene ontwikkeling van het kind. Daarom staan in de lagere school de verwerkingsmethodes centraal die zich baseren op kunstzinnige processen. In overeenstemming met de eigen aard van de leerinhoud en de leeftijdsfase van het kind, worden in het leerproces telkens andere aspecten beklemtoond. Cognitief bewustzijnsmatige, gevoels- en wilsmatige verwerkings- methodes krijgen in wisselende verhoudingen hun plaats. Aldus komt het kind in aanraking met een veelheid aan leerprocessen.

De R. Steinerpedagogie streeft ernaar dat het denken, de betrokkenheid, de beleving en het handelen steeds op elkaar afgestemd blijven. Methodes en attitudes die volwassenen succesvol toepassen, zijn daarom niet zonder meer te transfereren naar het leerproces van het lagereschoolkind. Het eenzijdig versterken van een cognitief leerproces gaat ten koste van de ontwikkeling van de andere componenten. Precies deze meer onbewuste krachten bepalen in hoge mate de kwaliteit van het gehele leer- en ontwikkelingsproces en zijn gebonden aan de leeftijdsfase.

De uiteenzetting over de lerende mens gaat kort in op de aspecten in het leerproces die vanuit het mensbeeld achter de R. Steinerpedagogie beklemtoond worden. Dan volgt een overzicht van de karakteristieke kenmerken van het leerproces. Tot slot volgt een

verantwoording hoe de concrete, leerlinggericht-geformuleerde leerplandoelstellingen zich tot deze opvattingen verhouden.

## **1.2 Visie op de lerende mens**

Elk leren is in wezen gericht op zich ontwikkelen. Vooraleer de mens bewust en zelfstandig zijn ontwikkeling stuurt, maakt hij een leerproces door waarin hij als het ware de kans krijgt om eerst zichzelf te worden. Door individualisatie en omvorming van erfelijke eigenschappen en vermogens, bevrijdt de mens zich in zekere zin en schept hij voor zichzelf nieuwe ontwikkelingswegen.

Dit stadium omvat naast het allereerste leren in de gezinssfeer, het leren tot en met de middelbare school. Zichzelf worden en zichzelf ontdekken is een geleidelijk proces dat een specifieke begeleiding van de volwassenen vergt. In wisselwerking met de bewustwording en de evolutie van het denken, voelen en handelen verandert het leerproces mee en mondt het tenslotte uit in het zelfstandige leren van de volwassene.

Heuristische methodes zijn inderdaad waardevol in leersituaties die een eenzijdig cognitief karakter dragen en waar een grote hoeveelheid informatie uit een relatief beperkt leerdomein zelfstandig verwerkt moet worden, zoals aan hogescholen en universiteiten.

In de visie van de R. Steinerpedagogie betekent het generaliseren van deze methodes een te sterke versnelling in de ontwikkeling van het kind. Deze methodes stellen namelijk een mate van zelfbewustzijn, oordeelsvermogen en een dynamisch-affectieve zelfcontrole voorop, die een twaalfjarige nog niet bezit. Hij ontwikkelt die pas in de loop van het middelbaar onderwijs, in het bijzonder vanaf het veertiende levensjaar kan hij er verantwoord mee leren omgaan.

## **1.3 Pedagogische consequenties**

Het leerproces als dusdanig is afgestemd op de ontwikkeling van het kind als totale persoon. De leerstof wordt opgevat als ontwikkelingsstof. Voor de leeromgeving betekent dit dat leerinhouden en leerervaringen niet enkel geselecteerd worden maar ook omgevormd en in samenhangen gebracht zodat zij door het kind kunnen opgenomen worden via zijn specifieke leervermogen.

### ***1.3.1 De rol van zintuiglijke waarneming en innerlijke voorstelling in het leren***

De wil tot leren hangt af van de interesse die men opbrengt voor wat men leert. Het komt er dus op aan om interesse te wekken; om de leerling nieuwsgierig te maken. De wijze waarop een kind kennis maakt met de leerinhouden is daarbij van het grootste belang.



Dit gebeurt niet in eerste instantie door onmiddellijke zintuiglijke waarneming maar via het woord. Voor het kind in de realiteit (of via beeld- of geluidsmateriaal) geconfronteerd wordt met bepaalde fenomenen, stelt men het in staat om zich vooraf, door eigen activiteit, een innerlijk beeld van het gegeven op te bouwen. Wanneer het kind later met het fenomeen zelf kennis maakt, treedt er een soort 'herkenning' en een 'er-kenning' van de onvolledigheid van zulk innerlijk beeld. Onwillekeurig streeft men naar completering ervan. Dit stimuleert, vanuit de gevoelsbeleving de gerichte zintuiglijke activiteit en de concentratie; die op hun beurt de verdere interesse en het verder leren stimuleren.

Vanaf het twaalfde levensjaar leert men het kind gericht, geconcentreerd, en onbevangen - nog zonder te oordelen - de fenomenen zelf waar te nemen. Daarna gaat men over tot een zo nauwkeurig mogelijke beschrijving waarbij men bij de fenomenen en feiten blijft zonder theoretische verklaringen of generaliserende conclusies te trekken. Alleen het causaal verband wordt aangeduid. Fysica leent zich het best om hiermee te beginnen. Het sluit aan bij de ontwikkeling van de twaalfjarige.

Vanaf het veertiende levensjaar wordt de persoonlijke waarneming van de leerling meer en meer het uitgangspunt en leert hij omgaan met hypotheses.

### **1.3.2 De leeromgeving en de ontwikkeling van het leerproces in de tijd**

#### **a. Dag- en nachtritme**

Gedurende enkele weken wordt hetzelfde leergebied, leerinhoud in een periode behandeld. De leerkracht schetst een beeld van een werkelijkheidsaspect zodat het kind het via zijn gevoelsleven kan opnemen en verinnerlijken: het kind komt tot innerlijke aanschouwing en beleving. Ieder kind kan het naar zijn eigen aard innerlijk opnemen (individueel leren). Er wordt bewust rekening gehouden met verwerkingsprocessen die tijdens de slaap plaatsgrijpen.

Het herinneren, het weer oproepen van de beelden komt aan bod in het navertellen, het verwoorden in eigen woorden. Dit gaat onmiddellijk over in denken, in nieuwe vragen en herkenning in andere verschijnselen of aspecten.

#### **b. Het dagverloop**

In het dagverloop wordt rekening gehouden met de onderlinge invloed die leergebieden, leerinhouden op elkaar uitoefenen. Bij een oordeelkundige keuze kan de benaderingswijze of leerinhoud van het ene de verwerking van het andere stimuleren. Ook met de invloed op de fysische en psychische conditie van het kind. Zo neemt bijvoorbeeld het cognitieve concentratievermogen van het kind af naarmate de dag vordert.

#### **c. Opeenvolging van de periodes**

Een zelfde leergebied, leerinhoud wordt pas na een langere periode opnieuw opgenomen en verder ontwikkeld. Ook deze werkwijze houdt verband met de opvatting over de verwerking

van leerinhouden, de werking van het geheugen, de wijze waarop leerinhouden beklijven en de centrale rol hierin van het proces van herinneren en vergeten

**d. Omvorming van de leerinhoud**

Op elk gebied ondersteunt men de evolutie van het subjectieve naar het objectieve, zonder echter het gevoel van verbondenheid met het geheel te verliezen.

Leerinhouden uit het lager onderwijs worden later getransponeerd. Zij komen opnieuw aan bod in het middelbaar onderwijs vanuit een ander gezichtspunt en benaderingswijze.

## 2. Lager onderwijs

### 2.1 Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep

#### 2.1.1 *Leren van 7 tot 12 jaar*

##### a. Algemeen

Het zeven- tot twaalfjarige kind verbindt zich eerst via zijn gevoel met het onderwerp; pas dan kan het er zich denkend mee verbinden. Pas omstreeks het twaalfde levensjaar is het vermogen om afstand te nemen zover geschoold dat het de basis kan vormen voor het exacte waarnemen. Nu worden feitelijke, oorzakelijke verbanden begrepen.

##### b. Leren van 7 tot 9 jaar

In deze fase heeft het kind zelf een toenemende eigen innerlijke inbreng. De onmiddellijke zintuiglijke waarneming wordt gericht en gekoppeld aan innerlijke voorstellingen en gevoelens. Ook eenzijdig cognitieve gegevens neemt het kind vooral op via gevoel en geheugen. Het leren wordt niet langer gedomineerd door wilsimpulsen op het motorische vlak zoals bij kleuters, maar wordt nu in de eerste plaats gericht en geleid door het voelen. Denken betekent hier: denken in beelden, in zelfstandig opgebouwde innerlijke voorstellingen.

##### c. Leren van 9 tot 12 jaar

Omstreeks het negende levensjaar ontwikkelt het kind naast beelddenken ook een vermogen om structuren en samenhangen te ontdekken door uit een concrete situatie het wezenlijke te generaliseren of te abstraheren.

##### d. Leren van 12 tot 14 jaar

Pas rond het twaalfde levensjaar knoopt men opnieuw aan bij de directe zintuiglijke waarneming, maar nu op een totaal ander niveau. Parallel met het oefenen van de nauwkeurige objectieve waarneming komt het gevoelsleven los uit de subjectieve sfeer. Beide samen vormen een solide basis voor het inzicht in causale samenhangen.

##### e. De ontwikkeling van het oordeelsvermogen

Tussen het twaalfde en het veertiende levensjaar treedt de innerlijke drang op om via het oordelen eigen opvattingen te vormen en zich van de autoriteit te bevrijden. Deze nieuwe ontwikkelingsstap hangt samen met de hele verandering die het kind doormaakt in de prepuberteit.

Voor het twaalfde levensjaar oordeelt het kind onder impuls van het gevoel. Daarna maakt het wilsleven zich geleidelijk los van het gevoelsleven. Het komt als het ware ter beschikking van het ik (individu). Deze evolutie biedt de twaalfjarige de mogelijkheid om tot een eerste vorm van oordelen te komen.

Wilsmatig wordt de aandacht gericht. Waarnemingsvermogen en voorstellingsvermogen reiken de feiten en de begrippen aan of roepen ze op. Via het gevoel legt men de verbinding met het begrip. Zo komt een bewuste ordening van de uiterlijke wereld tot stand, met betrekking tot de causale samenhang van de uiterlijk waarneembare feiten en gebeurtenissen.

Ook de verdere ontwikkeling tot het uiteindelijk zelfstandig oordeelsvermogen van de volwassene verloopt gefaseerd en wordt in het middelbaar onderwijs met de nodige zorg en aandacht begeleid.

## 2.2 Algemene doelstellingen

De belangrijkste doelstelling is de leerbereidheid te wekken en levend te houden vanuit verwondering en innerlijke betrokkenheid.

Het leren in de lagere school is erop gericht de kinderen op een zodanige wijze met de wereld te laten kennis maken dat hun interesse hiervoor gewekt wordt. Voorwaarden hiervoor zijn dat het denken, de betrokkenheid, de beleving en het handelen van het kind steeds op elkaar afgestemd blijft. Ook de cognitief bewustzijnsmatige, gevoels- en wilsmatige verwerkingsmethodes in wisselende verhoudingen hun plaats krijgen. Aldus komt het kind in aanraking met een veelheid aan leerprocessen:

- In Lichamelijke opvoeding: LO 27 - 29, LO 31 - 33, LO 40\*, LO 45\* - 47
- In Muzische vorming: MV 3, MV 4 - 5, MV 9\* - 10\*, MV 11 - 15\*, MV 18\*, MV 19 - 20, MV 25\*-26\*, MV 32\*, MV 34\*, MV 36bis, MV 38 - 41, MV 45\*, MV 47\*, MV 49, MV 51 - 52\*, MV 55, MV 57.
- In Taal: N 7 – 22\* , N 23\* - 24\*, N 26\*, F 3\*, F 6, F 8\*, F 11\*, F 16\* - 17\*, F 23
- In Wereldoriëntatie: WO 1.18 – 1.19, WO 1.24 – 1.28, WO 2.8, WO 33, WO 49 - 51, WO 57 - 58, WO 60\*, WO 79 - 83\*
- In Wiskunde: W 13, W27, W 34, W47, W48\* - 52\*, W54\*, W 56\*- 57\*
- In Sociale vaardigheden: SV 1 - 3\*, SV 6 -7, SV 15 - 16

## 2.3 Leerplandoelstellingen

### 2.3.1 *Samenvattend*

Uit de voorgaande gedachtegang wordt duidelijk dat leerlinggericht geformuleerde leerplandoelstellingen voor dit leergebied enkel betrekking kunnen hebben op het cognitief moment van bepaalde leerinhouden die zich situeren in de totale, door de leerkracht gevormde leeromgeving; houdingen die de gevoels- en wilsbasis vormen voor het leren en het zich ontwikkelen.

Het is eveneens duidelijk dat dit leergebied volledig verweven is met de andere leergebieden en met het methodische aspect van deze pedagogie.

### **2.3.2 Eindtermen**

De kinderen kunnen

- LL 1 gegevens leren door ze te memoriseren.
- LL 2 in eenvoudige naslagwerken en andere eenvoudig toegankelijke media zelfstandig informatie opzoeken via de alfabetische inhoudsopgave.
- LL 3 voor een opdracht bij de juiste personen informatie vragen.
- LL 4 samenhangende informatie leren door deze in eigen woorden na te vertellen of verkort weer te geven.
- LL 5 eenvoudige problemen op systematische en inzichtelijke wijze oplossen. LL 6 onder begeleiding hun lessen, taken en opdrachten plannen en organiseren.

De kinderen zijn bereid

- LL 7\* hun gedrag aan te passen aan de leersituatie.
- LL 8\* nauwkeurig, ordelijk en volgens afspraak te werken. LL 9\* zelfstandig te werken.
- LL 12\* op zichzelf te vertrouwen.
- LL 13\* zich voldoende weerbaar op te stellen.
- LL 14\* tot een houding van verwondering, eerbied en interesse.

## **2.4 Leerinhouden**

zie andere leergebieden

## **2.5 Pedagogisch – didactische leidraad**

zie andere leergebieden

## **2.6 Minimale materiële vereisten**

zie andere leergebieden

## **2.7 Bibliografie**

- CARLGREN, F., De Vrije School. Pedagogie van R. Steiner in woord en beeld, Ionastichting, Amsterdam, z.d.
- REYNGOUD, G., Onderwijsmanagement en de lespraktijk in de Vrije School, VPC, Driebergen, z.d.
- SCHOOREL, E. e.a., Leren. Op weg naar een Antroposofische leertheorie, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1995.
- STEINER, R., Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, GA 293.
- ID, Algemene Menskunde als basis voor de pedagogie, Vrij Geestesleven, Zeist, 1991.
- STEINER, R., Erziehungskunst. Methodisch - didactisches, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, GA 294. ID, Opvoedkunst. Methodisch - didactische aanwijzingen, Vrij Geestesleven, Zeist, 1987.
- STEINER, R., Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, GA 295.
- ID, Praktijk van het lesgeven. Werkbesprekingen met leraren, Vrij Geestesleven, Zeist, 1989.
- STEINER, R., MenschenerkennNis und Unterrichtsgestaltung, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, GA 302. ID, Menskunde en opvoeding, Pentagon, Amsterdam, 1990.
- STEINER, R., Erziehung und Unterricht aus MenschenerkennNis, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, GA 302a.
- ID, Menskunde. Innerlijk vernieuwd, Pentagon, Amsterdam, 1991.
- STEINER, R., Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, GA 307. ID, Opvoeding en moderne cultuur, Vrij Geestesleven, Zeist
- STEINER, R., Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, GA 311.
- ID, Geestelijke grondslagen voor de opvoedkunst, Vrij Geestesleven, Zeist, 1980.

# Thema Sociale vaardigheden

# 1. Menskundige, pedagogische en onderwijskundige opvattingen

## 1.1 Situering

Doorgaan beschrijft men sociale vaardigheden als: "...gedragingen die men in onze cultuur ter beschikking moet hebben om op een efficiënte en opbouwende wijze deel te nemen aan het sociale leven, zowel op maatschappelijk als op interpersoonlijk en familiaal vlak." Ook in dit leergebied leggen andere onderwijssystemen vaak het accent op vaardigheden die op dit moment in onze huidige cultuur en maatschappij voor de volwassenen - die inderdaad opbouwend en efficiënt zouden moeten deelnemen aan het sociale leven - van belang zijn.

Waar men aanknoopt bij toekomstgerichte en voor de ontwikkeling van het kind belangrijke ontwikkelingstendensen lopen de doelen gelijk. Ook hier wil de R. Steinerpedagogie het kind-eigene in het sociale handelen benadrukken. Men wil het kind de gelegenheid bieden om de sociale mogelijkheden van elke ontwikkelingsfase ten volle te doorleven.

Een van de vertrekpunten van de R. Steinerpedagogie is dat er in kinderen onontwikkelde, onbekende sociale vermogens aanwezig zijn. Deze zijn niet zozeer gericht op het in stand houden van bestaande sociale gedragingen, maar op het verder ontwikkelen van dit maatschappelijk aspect.

De specifieke sociale vaardigheden die het kind als volwassene zal nodig hebben om efficiënt en opbouwend te functioneren in de toekomstige maatschappij, zal hij als volwassene zelf vormen. Daardoor zal hij de sociale situatie in de toekomst mee bepalen. De belangrijkste doelstelling is dus: het kind zodanig op te voeden dat hij als volwassene het vermogen heeft om deze nieuwe sociale vaardigheden zelfstandig en creatief te ontwerpen, te ontwikkelen en toe te passen.

De basis hiervoor is niet zozeer bewustzijnsmatige kennis en inzicht in het sociale gedrag, maar een flexibel sociaal aanvoelings- en inlevingsvermogen. Een merkwaardige vaststelling kan deze tegenstelling enigszins illustreren: soms ontstaan er, ondanks een veelheid van goedgevoerde afspraken, uiterst gespannen samenlevingssituaties waar in vergelijkbare gevallen met een minimum aan vage overeenkomsten een voor alle betrokkenen bevredigende toestand heerst.

Ook het direct waarneembare sociale gedrag van het kind wordt vanuit een ander standpunt bekeken. Het handelen van het kind, ook het sociale handelen, wordt nog gedomineerd door zijn fysisch-psychische ontwikkeling. De waarnemings-, gedrags-, gevoels- en denkwijze die eigen is aan een bepaalde leeftijdsfase is medebepalend voor zijn sociale handelen. Het kind kan hiervan niet zelfstandig en voortijdig loskomen, ook niet via kennis of oefening. Daarom is voor de leeftijdsfase tot 14 jaar vooral het voorbeeld van de volwassene en het begrip dat de volwassene kan opbrengen voor het wezen van het kind als ontwikkelingsfactor van belang.



Alhoewel het kind via de leerinhoud van verschillende leergebieden kennis maakt met diverse sociale toestanden, situaties en gedragingen, is de leerinhoud zelf geen direct oefen- of toepassingsgebied voor het sociale handelen. Het leergebied Sociale vaardigheden is volledig ingebed in het reële dagelijkse leven: in de school, de klas, de verhoudingen tussen de kinderen. De sociale structuur van de school, de omgang van de leerkrachten met elkaar, met kinderen en ouders plaatst de kinderen in een sociale situatie die hen de noodzakelijke steun en vrijheid biedt om hun vermogens te ontplooiën.

## **1.2 Visie op het sociale handelen en ontwikkelingstendensen op sociaal vlak**

De situering van de schoolbeweging op macroniveau vindt zijn oorsprong in de verdere uitwerking die Rudolf Steiner gaf aan de ideeën van de Franse Revolutie. Rudolf Steiner ging uit van een driegeleding van het sociaal organisme. In elk gebied gelden andere wetmatigheden, andere specifieke rechten en plichten. In het geestelijk leven, waartoe ook de pedagogie behoort, zou vrijheid moeten heersen, in het rechtsgebied zou de gelijkheid moeten gelden en in het economische leven zou de broederlijkheid moeten primeren.

Als men vanuit dit perspectief de huidige maatschappij nader bekijkt - vooral met betrekking tot de verdere evolutie van het sociale leven - vraagt men zich af wat de remmende factoren zijn en welke vermogens bijdragen tot de verwezenlijking van deze drie idealen. Voor de pedagogie in het bijzonder stelt zich dan de vraag hoe men sociale vermogens ontwikkelt.

Onze samenleving wordt gekenmerkt door een sterke drang naar individuele vrijheid en mondigheid. Het sociale handelen is niet meer bepaald door instinctieve identificatie met heersende normen en tradities. Het individu komt centraler te staan, er zijn sterke tendensen naar individualisering. Maar anderzijds neemt ook de onderlinge afhankelijkheid toe.

Zo wordt een heel nieuwe problematiek inzake samenwerkingsverbanden, rechtsverhoudingen en verantwoordelijkheid in het leven geroepen. Deze tendensen in het sociale leven kunnen pas positief benut worden wanneer zij ondersteund worden door de initiatiefkracht en het verantwoordelijkheidsgevoel van het individu. Het is duidelijk dat deze situatie hoge eisen stelt aan zijn sociale vermogen.

Een van de allereerste voorwaarden voor een nieuwe sociale verbondenheid, is dat het sociale handelen voortkomt uit de individuele vrije initiatiefkracht. Wil dit handelen ook zinvol verlopen, dan moet het gebaseerd zijn op een aan de realiteit beantwoordend oordeel. De basis daarvoor is een gezond samengaan van objectief waarnemen, zich kunnen inleven en flexibel kunnen denken.

Het komt er dus in de eerste plaats op aan, bij het kind een waarnemingsvermogen voor het sociale gebeuren, inlevingsvermogen en een gevoel van verbondenheid, initiatiefkracht en verantwoordelijkheidsgevoel te wekken en te ontwikkelen. Samen scheppen zij de ruimte om zich op sociaal vlak te ontwikkelen.

### 1.3 Ontwikkelen van sociale vermogens als pedagogische opgave

De R. Steinerscholen zien de begeleiding en ondersteuning van het ontwikkelingsproces op sociaal gebied als een zeer belangrijke opgave. Men wil hieraan de nodige zorg en aandacht besteden. Het sociale wordt niet als sociaal-theoretische leerinhoud aangeboden. Het uit zich in het dagelijkse schoolleven en is volledig opgenomen in de organisatie van de school, het schoolleven, het pedagogische handelen (methodisch-didactisch). Impliciet is het aanwezig in de leerinhouden (zie bijvoorbeeld leergebied Wiskunde: 2. Visie op Wiskunde).

De organisatie van de school is geënt op individuele verantwoordelijkheid. Men tracht de school zo te structureren dat zelfbestuur mogelijk wordt. De verantwoordelijkheid voor verschillende gebieden wordt gedragen door diverse samenwerkingsverbanden tussen ouders en leerkrachten, tussen leerkrachten onderling.

Op pedagogisch vlak wordt ernaar gestreefd om een basis te leggen waarop het latere sociale handelen zich kan ontwikkelen: de ontwikkeling van initiatiefkracht, verantwoordelijkheidszin en aanvoelingsvermogen. Dit streven weerspiegelt zich in de methodisch-didactische vormen.

Enkele voorbeelden kunnen dit illustreren.

Door het periodeonderwijs leert men zich te concentreren, zich te verbinden en opgaven af te werken: eigenschappen die onontbeerlijk zijn voor een bevredigend sociaal leven. Daarnaast speelt de kunstzinnige benadering die het gehele onderwijs doordringt een grote rol. Een kunstzinnig proces is steeds een open ontmoeting met het materiaal en nooit een loutere omzetting van vooraf uitgedachte doelen. Ook constructief sociaal handelen ontstaat daar waar men in een open, vrije verhouding tot mens en wereld staat; als men het sociale vanuit een aan de werkelijkheid beantwoordende scheppende fantasie verder uitbouwt.

Sociaal-theoretisch gedachtegoed wordt dus nergens in het leerplan van de basisschool als expliciete leerinhoud aangeboden. De leerinhouden dragen elk op hun specifieke wijze aspecten, basisvormen en houdingen in zich die in het sociale leven tot uiting komen.

Exemplarisch kan men wijzen op het vormtekenen waar het kind leert om de dingen scherp te omlijnen, af te grenzen; in het schilderen leert het kwaliteiten waarnemen en aanvoelen, in het musiceren moet men de vaardigheid ontwikkelen de eigen inbreng af te stemmen op die van de andere. Ook in de vakken die een groter beroep doen op het cognitieve vinden we het sociale als intrinsiek motief. Het belangeloos-objectief luisteren naar en navertellen van verhalen zijn grondvormen van communicatie die evolueren naar het beluisteren en weergeven van de mening van een ander. Wanneer in aardrijkskunde verschillende productieprocessen en producten worden besproken, omvat dit steeds aspecten van bewondering en eerbied voor wat de natuur de mens schenkt en welke arbeid de ene mens voor de andere verricht.

Ook de evaluatie van de leerling is gericht op het individu. Men kiest niet voor een eenvormig cijfersysteem maar voor een veelvormige beschrijving van de ontwikkeling die het kind doormaakte. Zowel de geleverde prestaties als ontwikkelingstendensen naar de

volgende jaren toe, op het gebied van het denken, voelen en willen, worden hierbij nagegaan.

Op deze wijze tracht de R. Steinerpedagogie het kind in de basisschool een sociale omgeving te bieden die de moeite waard is. Het kind wordt uitgenodigd om in de schoolomgeving op ongekunstelde wijze, vanuit de daadwerkelijke praktische omgang met de anderen en de dingen, het sociale handelen te ervaren, er zelf aan deel te nemen en zo de eigen vermogens verder te ontwikkelen.

Ook hier is ontwikkeling te interpreteren als een complex proces, waarin ook de bewustzijnsontwikkeling betrokken is. Zo komt men rond het twaalfde levensjaar, naast het actieve sociale handelen en inleving, tot een meer cognitief-bewustzijnsmatige beschouwing van het sociale. Causale samenhangen worden ontdekt en herkend.

Pas na het veertiende levensjaar wordt ten volle begripsmatig op sociale problemen ingegaan en wordt ook het oordeelsvermogen op dit gebied geoefend.

## 2. Lager onderwijs

### 2.1 Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep

Het uitgangspunt is dat de ontwikkeling van sociale vermogens discontinu verloopt. De ontwikkeling van sociale vermogens tot sociale vaardigheden speelt zich niet af binnen het beperkte tijdsbestek van de schoolloopbaan, maar wordt slechts zichtbaar in de totale levensloop.

Bepaalde aspecten van de fases die het kind doormaakt, komen later in een gewijzigde vorm aan de oppervlakte. Dit proces wordt aangeduid met de term metamorfose; het verloopt niet willekeurig maar volgens bepaalde wetmatigheden.

Als men in de opvoeding rekening houdt met de in elke levensfase dominerende sociale houding, en als men die telkens met zorg tot rijping laat komen, dan vormen deze sociale houdingen zich om tot specifieke sociale vaardigheden voor het latere leven. De fase waarin de nabootsing primeert, vormt de voorwaarde om als volwassene als een vrij, creatief individu op te treden (vrijheid). De fase waarin de navolging van vrijwillig aanvaarde autoriteit de drijvende kracht is, vormt de voorwaarde om als volwassene in een sfeer van wettelijk-politieke gelijkheid met zijn medemensen te kunnen omgaan (gelijkheid). De fase die gedomineerd wordt door interesse in wat er in de wereld gebeurt, leidt tot een houding van samenhang op het gebied van de bestaanszekerheid (broederlijkheid).

### 2.2 Algemene doelstellingen

Men wil het kind de gelegenheid bieden om de sociale mogelijkheden van elke ontwikkelingsfase ten volle te doorleven.

Overeenkomstig met het algemeen ontwikkelingsbeeld van deze levensfase, komt het er dus in de eerste plaats op aan om bij het kind een waarnemingsvermogen voor het sociale gebeuren, inlevingsvermogen en een gevoel van verbondenheid, initiatiefkracht en verantwoordelijkheidsgevoel te wekken en te ontwikkelen. Samen scheppen zij de ruimte om zich op sociaal vlak te ontwikkelen.

De sociale structuur van de school, de omgang van de leerkrachten met elkaar, met kinderen en ouders plaatst de kinderen in een sociale situatie die hen de noodzakelijke steun en vrijheid biedt om hun vermogens te ontplooien. Het streven naar het behoud van de klasgroep als sociaal geheel doorheen de schoolloopbaan maakt hiervan deel uit. Dit is een sociaal werkterrein op klasniveau waar veel geschaafd, geschuurd, geleerd, ingeleefd en opgebouwd wordt. Een langere verbinding schept mogelijkheden om meerdere aspecten van het gehele sociale proces te doorleven.

Uit het voorgaande blijkt duidelijk dat Sociale vorming leergebied overschrijdend werkt. In elk leergebied zijn talloze leermomenten op sociaal gebied:

- In Lichamelijke opvoeding: LO 24, LO 28, LO 34, LO 36, LO 41\*- 43\*LO 47 - 50\*, LO 52-53
- In Muzische vorming: MV 3, MV 6\*,MV 9\* - 10\*,MV 14 - 15\*, MV 17\* - 18\*, MV 25\* - 26\*,MV 32\* - 33\*, MV 38, MV 40,, MV 43, MV 44\*, MV 50 - 51, MV 55, MV 58
- In Taal N 7, N 3\*,N 13, N 15, N 14,N 16 - 19, N 33In Wereldoriëntatie: WO 37\* - WO 39, WO 42, WO 48\*, WO 55, WO 57 - 58\*, WO 75 - 76, WO 78, WO 82\* - 83
- In Wiskunde: W 48\*, W 50, W 54\* - 55\*
- In Leren leren: LL 7\* - 14\*

## 2.3 Leerplandoelstellingen: eindtermen

### 2.3.1 *Samenvattend*

Het verwerven van sociale vaardigheden hangt dus niet in de eerste plaats af van toetsbare kennis en gedrag. Deze zijn eerder uiting van de evolutie in de ontwikkelingsfase van het kind en slechts gedeeltelijk met de vrije individualiteit verbonden. Het nastreven van deze leerplandoelstellingen is dan ook te beschouwen als het zetten van stappen in de sociale levensloop van een kind.

Er werd getracht om een structuur uit te werken die de wijze van sociale verbondenheid van een twaalfjarige kan weergeven.

De doelstellingen in 'het kind als persoon' geven uiting aan de mate van zelfbewustzijn die noodzakelijk is om een verbinding op sociaal vlak aan te gaan. In de 'verhouding persoon-groep' komen de doelstellingen aan bod die de wisselwerking tussen individu en groep beschrijven. 'Interpersoonlijke verhoudingen' gaat in op situaties die zich afspelen tussen individuen.

### 2.3.2 *Eindtermen*

#### a. **Het kind als persoon**

De kinderen

SV 1 kunnen zich als persoon kenbaar maken en tonen dit doordat zij onder meer

- zich voorstellen;
- waarnemingen en innerlijke voorstellingen, ook vanuit de herinnering, verwoorden. (zie ook LL 4 en LL\*; N 14 - 16, N 19)

SV 2\* kunnen een onderscheid maken tussen wat wenselijk is en wat mogelijk is, ook wat hun eigen wensen en kwaliteiten betreft.

SV 3\* tonen een aan hun leeftijd beantwoordende kritische houding en verantwoordelijkheidszin.

#### b. **De verhouding persoon-groep**

De kinderen

SV 4 tonen in hun omgangsvormen dat zij respect kunnen opbrengen voor:

- de mens in zijn mens-zijn, hoe verscheiden de verschijningsvormen en uitingen ook zijn (zie ook WO 82\* en WO 83\*);
  - voor het werk van de mens (zie ook WO 83\*);
  - en voor de natuur (zie WO 82\*).
- SV 5 kunnen zich als persoon in een groep handhaven en tonen dit onder meer door
- de bereidheid mekaars kwaliteiten te erkennen;
  - de plaats die hen toekomt in te nemen.
- SV 6 kunnen geduld opbrengen.
- SV 7 kunnen initiatief nemen.
- SV 8 kunnen zich binnen een groep profileren dan wel terughouden, bijvoorbeeld:
- in een gesprek;
  - door een rol in een toneelstuk;
  - door solospel of groepsspel in muziek. SV 9 kunnen regels en afspraken aanvaarden.
- SV 10 kunnen een bijdrage leveren aan het tot stand komen van regels en afspraken. SV 11 kunnen binnen de groep een eigen verantwoordelijkheid opnemen.
- SV 12 kunnen op basis van de vorige eindtermen tot samenwerking komen.

### **c. Interpersoonlijke verhoudingen**

De kinderen

- SV 13\* kunnen in hun omgangsvormen eerbied en respect opbrengen
- a. voor de mens als individu met zijn kwaliteiten en beperkingen;
  - b. voor het individuele werk.  
(zie ook WO 82\* voor hun omgeving)
- SV 14 kunnen helpen en zijn bereid zich te laten helpen.
- SV 15 kunnen op hun niveau met eigen gevoelens en meningen en die van anderen omgaan.
- SV 16 kunnen in hun spreken en luisteren rekening houden met de gesprekspartner (zie N 7, N 15, N 14, N 16,)

## **2.4 Leerinhouden**

zie andere leergebieden

## **2.5 Pedagogisch – didactische leidraad**

zie andere leergebieden

## **2.6 Minimale materiële vereisten**

zie andere leergebieden

## 2.7 Bibliografie

- LIEVEGOED, B.C.J., Ontwikkelingsfasen van het kind, Vrij Geestesleven, Zeist, 1976.
- KRANICH, E.M., Die Bildung der Urteilsfähigkeit in ihrem Zusammenhang mit dem ganzen Menschen, in Erziehungskunst, 9., Stuttgart, september 1983, p. 493 - 501.
- STEINER, R., Die Erziehungsfrage als soziale Frage, R. Steiner Verlag, Dornach, 1991.
- STEINER, R., Metamorfofen van het zieleven. Grondslagen voor een antroposofische psychologie, Vrij Geestesleven, Zeist, 1977
- STEINER, R., Filosofie van de vrijheid, Vrij Geestesleven, Zeist, 1977.
- STEINER, R., De kernpunten van het sociale vraagstuk. De driegeleding van het sociale organisme, Vrij Geestesleven, Zeist, 1988.

## Deel 5

### Bijlage Thema ICT

**Onderstaande tekst maakt geen deel uit van het goedgekeurde leerplan. Omwille van de volledigheid worden de visietekst opgemaakt bij het indienen van de eigen eindtermen ICT en deze eindtermen zelf als bijlage in deze bundel opgenomen.**



# 1. Eigen visie en eindtermen ICT

## 1.1 Competenties

Een competentie is niet het zelfde als een vaardigheid. In het OESO-project Definition and Selection of Competences (DESECO) wordt competentie als volgt omschreven: een competentie steunt op een combinatie van onderling verbonden cognitieve en praktische vaardigheden, kennis (ook 'stille' kennis), motivatie, waardeoriëntatie, attitudes, emoties en andere sociale en gedragsmatige componenten die samen op één moment gemobiliseerd kunnen worden in een effectieve handeling. Competenties tonen zich (en worden waarneembaar) in de handelingen van een individu in een specifieke situatie of context. Het is niet iets wat we 'innerlijk' hebben, onafhankelijk van een handeling (en handelingen veronderstellen intenties, motieven, doelen). Dit concept is holistisch in die zin dat het externe eisen, individuele eigenschappen (waaronder ethiek en waarden) en de context integreert en verbindt tot essentiële elementen van een handeling 2. Een competentie omvat dus veel meer en is in menig opzicht veel complexer dan wat met eindtermen wordt nagestreefd (en met eindtermen kan nagestreefd worden).

Een competentie is in deze holistische benadering verbonden met de vorming van de mens als totaliteit. De Steinerscholen kunnen zich volledig herkennen in deze invulling van het begrip competentie en menen dat (bijdragen tot) het ontwikkelen van competenties - in deze holistische betekenis! - de kernopdracht uitmaakt van alle onderwijs.

## 1.2 Kennismaatschappij

De term 'kennismaatschappij' wordt vaak als synoniem voor 'informatiesamenleving' gebruikt. Aangezien kennis en informatie twee strikt te onderscheiden zaken zijn, geldt dat ook voor hun samenvoeging met de term 'samenleving'.

Met de term "kennismaatschappij" duidt men in de eerste plaats de sociaal-economische veranderingen in onze samenleving na 1960 aan. Het betreft de opkomst van wetenschappelijke kennis als een steeds belangrijker wordende factor in de economische productie. Het toenemend belang van wetenschappelijke kennis beperkt zich echter niet tot het productieproces. "De kennismaatschappij is dus, ruim voor de ICT-revolutie, een moderne ontwikkeling, waarin steeds meer sferen van het dagelijkse leven worden gevormd door wetenschappelijke kennis. (...) Ook geheel los van de ICT-ontwikkeling die zich na 1980 voordeed, zou er nu sprake zijn van een kennismaatschappij". Ook in de politieke sector trad de aandacht voor wetenschappelijke kennis meer op de voorgrond. Door de wens een "wetenschappelijk onderbouwd" beleid te voeren, ontwikkelde zich een hele schare commissies gevuld met 'deskundigen': de technocratie.

De reductie van kennis tot wetenschappelijke kennis (met als gevolg de tendens tot monopolisering van kennis door technocraten) wordt echter steeds meer in vraag gesteld

(vanuit verschillende uitgangspunten). Dit proces is echter nog volop aan de gang. Het kennisbegrip wordt geleidelijk aan verbreed.

We kunnen deze ontwikkeling in brede zin als volgt karakteriseren: het handelen van de mens wordt steeds minder bepaald door ideologieën of vaste, sociaal of cultureel verankerde patronen, normen of tradities, maar wordt steeds meer vormgegeven vanuit eigen kennis, inzicht, intenties en engagement. De kennis (maar niet alleen de kennis) individualiseert zich. De mens staat voor de opgave zelf kennis en inzichten te ontwikkelen. In de mate dat de mens over eigen kennis kan beschikken, wordt competent handelen (in de hiervoor geschetste holistische zin) pas echt mogelijk.

Ook in deze betekenis van de “kennismaatschappij” kunnen de Steinerscholen zich volledig herkennen.

Tussen competentie en kennismaatschappij bestaat duidelijk een samenhang. De kennismaatschappij werpt de mens in zekere zin op zichzelf terug en vraagt daardoor geïndividualiseerde, holistisch opgevatte competenties.

Opdracht van het onderwijs in algemene zin is inderdaad competenties (helpen) ontwikkelen voor de kennismaatschappij, waarin het bij elke individuele mens aankomt te leren handelen uit eigen verworven inzicht en ideaal. Ook de sociale cohesie van een samenleving zal in hoofdzaak bepaald worden door de sociale competentie en engagement van elk individu.

Onderwijs dat - in alle bescheidenheid - deze uitdaging wil aangaan, zal onvermijdelijk moeten kunnen steunen op een totale benadering van de mens en aldus van een antropologisch-filosofische opvatting omtrent de mens. Behaviouristische of cognitivistische mensvisies laten in feite weinig ruimte voor competentiegericht onderwijs voor de kennismaatschappij.

De Steinerscholen gaan expliciet uit van een spirituele mensvisie: de mens wordt niet gezien als de resultante van biologische (genetische of neurofysiologische) processen enerzijds en socialisatieprocessen anderzijds, hoewel die processen en de rol die ze spelen ten volle onderkend worden 5. Hierdoor krijgt het begrip competentie een diepere dimensie.

### **1.3 Wat met ICT?**

We erkennen ten volle dat de aangehaalde kenmerken van de kennismaatschappij belangrijke consequenties hebben voor het onderwijs. Deze consequenties staan echter in hun essentie los van de informatie- en communicatietechnologie. Meer zelfs, het “naïeve geloof” in ICT (waarvan nog sporen in de beleidsnota van de minister doorschemeren) en de vaak euforische maar soms irrationele verwachtingen die met het gebruik van deze technologie in het onderwijs worden verbonden, kan een competentiegericht onderwijs voor de kennismaatschappij integendeel ondergraven. We willen dit in wat volgt toelichten.

Welke rol kan het aanwenden van informatie- en communicatietechnologie nu spelen in competentiegericht onderwijs in een kennismaatschappij en hoe kun je die rol uitdrukken in

eindtermen? Immers, eindtermen beschrijven per definitie geen competenties in de hiervoor geschetste betekenis (dat zou immers onzinnig zijn) maar specifieke kennis, inzichten, vaardigheden of attitudes. Toch worden de door de overheid bepaalde eindtermen ICT in de beleidsnota van de minister aangekondigd als ICT-basiscompetenties. Dat maakt de zaak toch wel verwarrend.

### **1.3.1 Kennis en informatie**

Om de mogelijke rol van ICT te verhelderen is het belangrijk aan te geven wat het verband én het onderscheid is tussen kennis en informatie. Pas als dit voldoende is uitgeklaard kan worden gekeken naar de rol die ICT kan spelen in competentiegericht onderwijs voor de kennismaatschappij.

We spreken over informatie als we het hebben over gegevens, cijfers, tekst, beeld, klank enz. Het bestaat in principe buiten ons. De kast vol boeken die ik nog niet gelezen heb, de 14 miljard websites die ik nog niet bezocht heb, de stapel films die ik nog niet gezien heb, de Cd's die ik nog niet beluisterd heb, bevatten allemaal informatie. Voor mij is deze informatie echter geen kennis en dus (nog) zonder zin en betekenis, zonder relevantie. De technische vaardigheid Cd's kopiëren, een internetbrowser kunnen hanteren, icoontjes aanklikken, een op een website gevonden tekst kunnen downloaden en afdrukken, een e-mail kunnen versturen of opslaan, ook dit alles leidt nog niet tot de voor de kennismaatschappij noodzakelijke, gepersonaliseerde kennis.

Pas wanneer ik deze informatie in mij opneem (het boek lees, de website bekijk (en lees), de film bekijk, de CD beluister) wordt het voor mij mogelijk die informatie te begrijpen m.a.w. er (eventueel) een persoonlijke zin en betekenis aan verlenen. De informatie waaraan ik zin en betekenis heb kunnen verlenen, dat mag ik kennis noemen. Wie enkel informatie in zijn geheugen opslaat om het daarna op een examen te reproduceren, kan niet zeggen kennis te hebben opgedaan, behalve voor die informatie waaraan er zin en betekenis werd verleend (begrepen werd). Kennisverwerving is dus steeds een persoonlijke en menselijke aangelegenheid.

Bij het verwerven van kennis en inzicht (met dit laatste bedoelen we het vatten van de samenhang tussen verschillende kenniselementen) staat het vermogen centraal zin en betekenis te verlenen aan informatie. Het vermogen op deze wijze zin en betekenis te geven aan informatie kunnen we met recht een competentie noemen.

Informatie en communicatietechnologie (ICT) heeft enkel maar met informatie te maken. Informatie wordt ingevoerd, opgeslagen, getransporteerd naar een andere computer (bv. e-mail, of downloaden via het www) of 'verwerkt'. Het verwerken gebeurt volgens de in het verwerkingsprogramma neergelegde wetmatigheden (bv. berekeningen met cijfers). En hier toont zich het onderscheid met kennis. Kennis ontstaat op het moment dat iemand informatie 'leest' (decodeert) en begrijpt.

Kennis is informatie die voor de kennende betekenis heeft gekregen, die iets reveleert over 'de samenhang der dingen' en onze verhouding daartoe. Pas door de poging hun betekenis te achterhalen (of er betekenis aan te verlenen) bouwen we kennis op.

Informatie heeft dus slechts potentiële betekenis. Deze potentiële betekenis verschijnt enkel in de kennende mens. Echter niet alleen in de kennende mens. De wijze waarop we 'informatie' beleven, het gevoel dat erdoor wordt opgeroepen, de interesse die gewekt wordt, de ethische impulsen die ontstaan enzovoort, bepalen mee welke zin en betekenis we aan deze informatie hechten. Bij het verlenen van betekenis is de hele mens betrokken, niet enkel de cognitie in enge zin. Leren is veel meer dan kennis verwerven of construeren. We krijgen slechts greep op informatie in de mate dat we deze 'ontcijferen' en betekenis verlenen. Bij dit proces kan ICT ons niet meer helpen. De exponentieel groeiende en theoretisch vlot beschikbare totaliteit aan informatie is daarbij niet echt bepalend.

ICT ondersteunt (zowel in het onderwijs als daarbuiten) enkel het hanteren van informatie, niet het verwerven van kennis.

De Steinerpedagogie gaat er van uit dat de wijze waarop kinderen zin en betekenis verlenen aan informatie en hun leefwereld, kwalitatief verschilt naargelang hun leeftijd. Dat wil zeggen dat wat we aan werkelijke kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes kunnen verwachten, met deze leeftijdsspecifieke kwaliteit verbonden is. Of het zinvol is bepaalde kennis of attitudes na te streven, hangt af van de maturiteit van de leerling. Dit geldt nog sterker voor competenties.

In het lager onderwijs is het net erg belangrijk dat de informatie niet aan de leerlingen wordt voorgeschoteld als naakte feitelijkheden, maar precies door de bemiddeling van de leraar worden aangereikt, ingebed in een zinvol en betekenisvol (en dus ook gevoelsbetrokken) verband. Net hierdoor ontwikkelt het kind het eigen vermogen tot verlenen van zin en betekenis aan deze feitelijkheden.

### **1.3.2 De door de overheid bepaalde eindtermen ICT**

De overheid presenteert haar eindtermen ICT als niet-instrumentele basiscompetenties. In de mate dat deze eindtermen werkelijk over ICT gaan, blijken ze in feite toch vooral maar instrumentele vaardigheden te beschrijven.

1. De eerste eindterm (positieve houding tegenover ICT en bereid zijn ICT te gebruiken om hen te ondersteunen bij het leren) is louter attitudinaal. Het lijkt ons echter eerder de taak van het onderwijs te zijn aan de evidente of haast 'natuurlijke' positieve houding van kinderen ten aanzien van deze technologie een stevig dosis realiteitszin toe te voegen om dit werkinstrument ook als werkinstrument te leren zien, waarbij ze zowel oog ontwikkelen voor de positieve mogelijkheden als voor de negatieve effecten.
2. Het veilige, doelmatige en verantwoorde gebruik van ICT (eindterm 2) is in de eerste plaats een resultaat van een bredere competentie ten gevolge van toegenomen maturiteit, niet zo zeer van aangeleerde vaardigheden,

kennis of attitudes. Als we doelmatig, veilig en verantwoord ICT-gebruik willen zien als elementen van een meer omvattende competentie in holistische zin, dan staat deze competentie in haar essentie los van ICT-gebruik zelf. Zo is een “verantwoorde” houding aannemen ten aanzien van ICT slechts de specifieke toepassing van een breder vermogen tot respect voor materiaal en mensen, ecologisch besef, vermijden van verkwisting enz. Het komt daardoor enigszins onwerkelijk over dat deze algemene ethische kwaliteitseisen specifiek achter scherm en toetsenbord geoefend zouden moeten worden. Achter scherm en toetsenbord oefenen kinderen in de eerste plaats instrumentele vaardigheden bij het hanteren van informatie.

3. “De leerlingen kunnen zelfstandig oefenen en leren in een door ICT ondersteunde omgeving (eindtermen 3 en 4). Grote opgave is echter het vermogen zelfstandig te oefenen of te leren, ongeacht de gebruikte technologische middelen. Voor wie deze ICT-onafhankelijke capaciteiten heeft ontwikkeld, is het enkel nog een erg kleine (instrumentele) stap dit ook met behulp van ICT te doen.”
4. Wie in staat is (los van ICT) zijn ideeën creatief vorm te geven (eindterm 5), zal mits de beschikbaarheid van adequate technologische middelen, weinig drempels ervaren daartoe ook deze middelen aan te wenden. Op dit vlak is het gevaar voor digitaal illusionisme erg groot. Bij ICT-gebruik is de creativiteit die we in een resultaat menen te zien vaak de creativiteit van de programmamaker, niet die van de ICT-gebruiker.
5. Wie geleerd heeft voor hem/haar toegankelijke informatie ongeacht de drager ervan op te zoeken (eindterm 6), te verwerken en te bewaren, heeft enkel nog de instrumentele vaardigheid nodig dit ook middels ICT te doen.
6. Wie informatie aan anderen kan voorstellen (eindterm 7), heeft enkel nog de (instrumentele) vaardigheden nodig dat middels ICT doen.
7. Wie in staat is op een veilige, verantwoorde en doelmatige manier te communiceren (eindterm 8), heeft in essentie enkel nog de instrumentele vaardigheden nodig dit middels ICT te doen.

In al deze eindtermen is het ICT-luik ‘the easy part’. Het andere deel is een veel complexer en veel meer tijdrovend leerproces. Het leerproces om een voldoende zelfstandig leesvermogen te ontwikkelen (tot op het niveau van begrijpend lezen) verloopt over jaren. Hetzelfde geldt met betrekking tot het schrijven van een goede tekst. Het downloaden of op het beeldscherm laten verschijnen van een tekst leer je in principe op enkele minuten. Ook het elementair gebruik van een tekstverwerkingsprogramma is iets wat de meeste leerlingen op erg korte tijd onder de knie krijgen (blind typen is dan weer van een andere orde).

### **1.3.3 De digitale kloof**

Goed onderwijs vraagt dan ook dat de rol en mogelijkheden van ICT correct worden ingeschat. Een overschatting van de mogelijk rol van ICT voor competentiegericht onderwijs, kan zelf een belemmering vormen voor goed onderwijs doordat we de leerlingen illusies bijbrengen. Het zoeken, downloaden, opslaan, doorsturen enz. van informatie is in haar essentie een instrumentele vaardigheid die het eigenlijke leerproces vooraf gaat. Pas wanneer we deze informatie gaan bekijken en vooral lezen, begint het belangrijkste en moeilijkste deel van het eigenlijke leerproces en worden de cruciale vaardigheden en de hele persoon gemobiliseerd. Wie de technische competentie beheerst om een zoekmachine te hanteren (wat in feite een erg eenvoudige en erg vlot te leren vaardigheid is) geeft zich over aan illusies wanneer die meent dat alle beschikbare wijsheid nu voor hem open ligt. Hoofdpoddracht van het onderwijs is onder andere het bijbrengen van het vermogen deze potentieel beschikbare geschreven informatie te lezen, te begrijpen, te beoordelen en de kennis van de schrijver actief op te nemen als eigen betekenisvolle en zinvolle kennis.

Wie over onvoldoende leesvaardigheid, oordeelsvermogen, zelfdiscipline enz. beschikt, is met het verwerven van ICT-vaardigheden weinig geholpen. De werkelijke kloof en ongelijkheid in de kennismaatschappij zal niet deze zijn tussen de digitaal vaardigen en digitaal onwetenden, maar tussen diegenen die in staat zijn middels inspanning en vanuit een persoonlijk engagement zin en betekenis te verlenen aan informatie, ongeacht de drager of de weg waarlangs we toegang krijgen tot die informatie en zij die dat niet kunnen. De eersten zullen vrij vlot en probleemloos in staat zijn de digitale vaardigheden te verwerven die ze nodig hebben, de tweeden zullen met ICT-toegang niet geholpen zijn.

### **1.3.4 Beter onderwijs met ICT?**

Er kan misschien nog beweerd worden dat de door de overheid bepaalde eindtermen ICT weliswaar algemene en in principe ICT-onafhankelijk competenties zijn, vernaauwd tot een ICT-context, maar dat deze algemene competenties door ICT-gebruik op een vlottere manier verworven kunnen worden.

Dit stelt toch enkele problemen.

Vooreerst komen deze eindtermen in belangrijke mate neer op het opleggen van het gebruik van ICT als middel. Hierdoor dreigt het gevaar dat vooral een pedagogische methode wordt opgelegd, wat strijdig is met de onderwijsvrijheid.

Ten tweede is het niet erg verwonderlijk dat die onderzoeksresultaten die een positieve invloed van ICT-gebruik lijken te onderbouwen, vooral betrekking hebben op 2 aspecten: enerzijds gaat het over settings waarin ICT voor het aspect informatieverwerking werd geïntegreerd (bv. een onderzoeksproject rond ecologie) waarbij niet te achterhalen is welk aandeel ICT nu heeft in de bereikte leerresultaten; anderzijds gaat het over toepassingen die in feite gericht zijn op het memoriseren van informatie (bv. woordenschat in een vreemde taal) of het automatiseren van enkelvoudige vaardigheden met een belangrijke geheugencomponent (bv. oefenen van de tafels van vermenigvuldiging, spelling).

Er zijn echter ook heel wat onderzoeksresultaten bekend die tot de tegengestelde vaststelling lijken te komen of vooral ten aanzien van onderwijstechnologie het reeds lang gekende “no significant difference”-fenomeen bevestigen. Het is echter betreurenswaardig dat de overheid enkel dat onderzoek aanhaalt dat meent positieve effecten te kunnen aantonen. Hierdoor wordt een verkeerd beeld van de realiteit gegeven. Zelfs het rapport uit 2002 van het als grootschalig aangekondigde OESO-onderzoek (meer bepaald het luik over de invloed op de kwaliteit van het leren) wordt nergens in publicaties van de Vlaamse overheid vermeld. Dit onderzoek, bedoeld om de massale investering van de lidstaten in ICT mee te onderbouwen, leverde immers ook geen erg overtuigende resultaten op.

Over het gebruik van het WWW in het onderwijs (ook het hoger onderwijs!!!) kunnen we volgende conclusie lezen:

“Schools are aware of the potential threat to academic quality created by ICT use, particularly through student searching on the WWW, and have adopted a variety of solutions for dealing with this problem. Besides the risk of children encountering undesirable and potentially harmful materials on the WWW and wasting vast amounts of time in unsystematic searches, Web based educational sites have been found to be rather bland, with rote learning far outweighing inquiry as the main pedagogical approach. A similar issue exists for teachers, especially less prepared ones who typically are dependent upon textbooks and other instructional materials and have the least ability to evaluate materials and to adapt them to meet specific educational objectives. Whether students are learning any more now than they were 30 years ago about reading critically, distinguishing fact from propaganda, representing information, and detecting inconsistencies, ambiguity, and contradiction remains to be determined. Without well structured instruction for these, there is little basis for assuming they are being acquired. An information revolution based only on potential access to an exponentially expanding, unedited and unorganised archive is a rather limited revolution from an educational perspective.”

Ten aanzien van de digitale kloof is ook een andere conclusie van dit zelfde onderzoek niet onbelangrijk. Uitgaande van het gegeven dat voor verschillen tussen sterk en zwak presterende leerlingen de socio-economische achtergrond van de leerlingen een belangrijke factor is, werd gevreesd dat de introductie van ICT in het onderwijs deze kloof nog zou vergroten. In het algemeen werd deze vrees niet bevestigd (op enkele uitzonderingen na). Van een verkleining van deze kloof door ICT introductie was echter geen sprake.

### **1.3.5 Vervangende eindtermen**

De algemene, in feite ICT-onafhankelijke vaardigheden en attitudes (zie hiervoor) die in de door de overheid bepaalde eindtermen worden omschreven, worden in voldoende mate vanuit ons globale pedagogisch project en het geheel van eigen eindtermen nagestreefd. Op basis van de hierboven geschetste eigen visie kunnen in de eerste plaats vragen gesteld worden bij de zin en de betekenis van ICT-eindtermen voor het basisonderwijs. Zoals aangehaald is het ICT-aandeel in deze eindtermen erg relatief en niet onproblematisch.

Door een toevoeging bij de op 4 mei 2007 ingediende aanvraag tot afwijking van de ontwikkelingsdoelen en/of eindtermen zoals bepaald door het Besluit van de Vlaamse Regering van 15 december 2006 (BS 08/02/2007) en bekrachtigd door het decreet van 9 maart 2007 (BS 06/04/2007) werden tijdens het overleg met de commissie van deskundigen op maandag 20 augustus 2007 de oorspronkelijk vier ingediende eindtermen vervangen door zes eindtermen.

1. De leerlingen kunnen ICT als werkinstrument gebruiken binnen de schoolcontext.
2. De leerlingen kunnen algemene regels, inzichten en attitudes inzake veiligheid en sociaal aanvaardbaar gedrag ook hanteren binnen het kader van hun ICT-gebruik.
3. De leerlingen kunnen op relatief zelfstandige wijze de vaardigheden verwerven voor ICT-gebruik wanneer een ICT- toepassing zich aandient.
4. De leerlingen leren binnen het kader van een brede media-educatie met behulp van ICT digitale informatie opzoeken, verwerken en bewaren.
5. De leerlingen leren onder begeleiding van de leraar wanneer en hoe ICT kan gebruikt worden om informatie aan anderen voor te stellen.
6. De leerlingen leren ICT gebruiken om op een veilige, verantwoorde, doelmatige en sociaal aanvaardbare manier te communiceren.



# Deel 6

# Noten

---

<sup>1</sup> ISPALINGER, W., Der soziale Aspekt der Rudolf-Steiner-Schulen, in *Erziehungskunst*. 6, juni LINDENBERG, Ch., Rudolf Steiner, in *Geïllustreerde Biografieënreeks*, Tirion-Baarn, 1992, p. 119-123.

VELTMAN, W.F., Rudolf Steiner en de pedagogie, in STEINER, R., *Algemene menskunde als basis voor de pedagogie*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1991, p. 215-219.

GRUWEZ, Ch. en VAN HERP, K., Gezindheid, mensbeeld en opvoeding in de Rudolf Steinerscholen, in *Nova et Vetera*, j.g. LXXIII, 1995-1996, nr.1-2, p. 37-44.

<sup>2</sup> Vrij' in Vrije School wijst op de onafhankelijkheid van de school ten opzichte van de overheid...': in *Vrije School*. Stichting 'de Vrije School' Gouda en omstreken. Kinderen... Wie zijn dat? Wat doe je met ze? Lerend vormen in de Vrije School, Rob Zondag, Leiden, april 1984.

<sup>3</sup> LEBER, S., *Anthroposophie und Waldorfpädagogik in den Kulturen der Welt. Porträts aus elf Ländern und zwei grundlegende Beiträge von Walter Liebendörfer und Stefan Leber*, in *Praxis Anthroposophie*. dl 50, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1997.

<sup>4</sup> Ter illustratie en informatie: in het tijdschrift *Erziehungskunst*. Monatschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners is hieraan een vaste rubriek gewijd: Aus der Internationalen Schulbewegung. In jaargang LVII 1993 beschrijft men in deze rubriek het reilen en zeilen van scholen uit New-York, Pine Hill, Detroit, Sacramento, Milwaukee, Hawaï, Himgri (India), Roemenië, Jeruzalem, Moskou, Bischek (Kirgisië), Zagreb (Kroatië) en een lerarenopleidingscentrum in Litauen. *Waldorf. Vrije Schoolpedagogie*. Tentoonstellingscatalogus ter gelegenheid van de 44ste zitting van de Internationale Conferentie over Opvoeding van de Unesco in Genève, 1996.

<sup>5</sup> STEINER, R., *Geestelijke grondslagen voor de opvoedkunst*. Tien voordrachten gehouden te Oxford in 1922, Vrij Geestesleven, Zeist, 1980,

STEINER, R., *Antroposofische menskunde als basis voor de pedagogie*, Vrij Geestesleven Zeist, 1984.

STEINER, R., *Opvoeding van het kind in het licht van de antroposofie*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1986.

STEINER, R., *Opvoedkunst. Methodische-didactische aanwijzingen*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1989.

STEINER, R., *Praktijk van het lesgeven. Werkbesprekingen met leraars*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1989.

STEINER, R., *Menskunde, pedagogie en cultuur*, Amsterdam, 1997.

STEINER, R., *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposofische Pädagogik und Didaktik*, Dornach, 1989

<sup>6</sup> STEINER, R., *Freie Schule und Dreigliederung*, in *Ausführung der Dreigliederung des sozialen Organismus*, 1920, Der Kommende Tag A.-G. Verlag, Stuttgart, p. 19.

<sup>7</sup> eigen vertaling

- 
- <sup>8</sup> LINDENBERG, CH., Vrije Scholen. Leren zonder angst - zelfbewust handelen, Vrij Geestesleven, Zeist, 1977.
- <sup>9</sup> LEBER, S., Weltanschauung, Ideologie und Schulwesen. Ist die Waldorfschule eine Weltanschauungsschule?, Stuttgart, 1989.
- <sup>10</sup> Steiner, R., Antroposofische menskunde als basis voor de pedagogie, Vrij Geestesleven Zeist, 1984
- <sup>11</sup> STEINER, R., Opvoedkunst. Methodische-didactische aanwijzingen, Vrij Geestesleven, Zeist, 1989.  
STEINER, R., Praktijk van het lesgeven. Werkbesprekingen met leraars, Vrij Geestesleven, Zeist, 1989.
- <sup>12</sup> LEBER, S., Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik. Anthropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1993.
- <sup>13</sup> De belangrijkste werken waarin R. Steiner deze antropologie heeft uitgewerkt zijn: Theosofie, (1904) en Wetenschappen van de geheimen der ziel(1910), Zeist, 1989.
- <sup>14</sup> STEINER, R., Von Seelenrätseln(1917), Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1983.
- <sup>15</sup> AEPPLI, W., Sinnesorganismus, Sinnesverlust, Sinnespflege, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1955  
SOESMAN, A., De twaalf zintuigen. Poorten van de ziel, Vrij Geestesleven, Zeist, 1994.  
PATZLAFF, R., Medienmagie oder die Herrschaft über die Sinne, Praxis Anthroposophie, dl.18, Freies Geistesleben, 1992.  
STEINER, R., Zur Sinneslehre. Themen aus dem Gesamtwerk, dl. 3, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1980  
'... Ik heb grondig onderzoek gedaan naar de neurologische aspecten van kennis, beweging en rijping. Het was een vreugde om een leerplan te ontdekken dat vanuit een neurologische zienswijze bekeken, zo correct is....' Dee Joy Coulter, Ed,D., Universiteit van Colorado, 'Outreach' Pedagogisch adviseur: -, Waldorf, Vrij Schoolpedagogie.  
Tentoonstellingscatalogus ter gelegenheid van de 44ste zitting van de Internationale Conferentie over Opvoeding van de Unesco in Genève, Freunde der Erziehungskunst, 1994, p.67.  
"Ik houd mij in de wetenschap bezig met de natuurkundige grondslagen van de waarneming. Als zodanig ben ik bekend met de inhoud van het leerplan van de Vrije School maar er ook diep van onder de indruk. Hier worden leeractiviteiten waarvoor het analytisch vermogen van de linker hersenhelft vereist is, aangevuld met leeractiviteiten van de rechter hersenhelft. Het is tevens een samenhangend geheel waarin het zelfstandig doen, creativiteit en de aandacht voor het detail bijzonder goed worden gestimuleerd. Deze holistische, goed gefundeerde, diepgaande filosofie is juist datgene wat wij nodig hebben om aan de uitdagingen van een inspannend, hectisch, technologisch tijdperk tegemoet te

---

kunnen treden en daarbij onze wil en zielenbewustzijn levendig en intact te houden.” Harold Puthoff Ph.D., Hoofd van het onderzoeksinstituut SRI International:

-, Waldorf, Vrij Schoolpedagogie. Tentoonstellingscatalogus ter gelegenheid van de 44ste zitting van de Internationale Conferentie over Opvoeding van de Unesco in Genève, Freunde der Erziehungskunst, 1994, p.83.

<sup>16</sup> SACKS, O., De man die zijn vrouw voor een hoed hield, Meulenhoff Informatief, Amsterdam, 1986.

<sup>17</sup> Tastzin, waarneming van beweging en evenwicht worden in de klassieke ontwikkelingspsychologie ook aangeduid als lichaamszin zie SCWEIZER, C. en PREKOP, J. op. cit., p. 17-20, 26, 30, 82.

<sup>18</sup> GESELL, A., Maturation and the patterning of behavior, in MURCHISON, C (red), A Handbook of child psychology, Worcester, 1933.  
GESELL, A. en THOMPSON, H., The psychology of early growth including norms of infant behavior and method of genetic analysis, New Haven, 1938.

<sup>19</sup> MAC GRAW, M.B., Growth. A study of Johnny and Jimmy, New York, 1935.  
MAC GRAW, M.B., Challenges for students of infancy, in LIPSITT, L.P., Advances in Infancy Research, Norwood, 1983.

<sup>20</sup> PIAGET, J., Zes psychologische studies, Deventer, 1969.. 21 SCHADE, J.P., Onze hersenen, Het spectrum, 1984.

<sup>21</sup> SCHADE, J.P., Onze hersenen, Het spectrum, 1984..

<sup>22</sup> SCHWEIZER, C. en PREKOP, J., Het neurofysiologisch model, in Hyperactieve kinderen, Holland - Haarlem, 1992, p.15-27.

<sup>23</sup> STEINER, R., Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposofische Pädagogik und Didaktik, Dornach, 1989 ID, Menskunde, pedagogie en cultuur, Amsterdam, 1997, p.70

<sup>24</sup> STEINER, R., Geestelijke grondslagen voor de opvoedkunst. Tien voordrachten gehouden te Oxford in 1922, Vrij Geestesleven, 1980, p. 59

<sup>25</sup> KÖNIG, K., Die ersten drei Jahre des Kindes, Stuttgart, 1989

<sup>26</sup> STEINER, R., Opvoeding van het kind in het licht van de antroposofie, Vrij Geestesleven, 1986, p. 31-32

<sup>27</sup> STEINER, R., Geestelijke grondslagen voor de opvoedkunst, p. 60

<sup>28</sup> STEINER, R., Opvoeding van het kind in het licht van de antroposofie, p. 32

- 
- <sup>29</sup> LIEVEGOED, B., Ontwikkelingsfasen van het kind, Zeist, 1983, p 30
- <sup>30</sup> JAFKE, F., Spielen und arbeiten im Waldorfkindergarten, Stuttgart, 1991, p. 13
- <sup>31</sup> STONE, L.J. en CHURCH, J., Beknopte ontwikkelingspsychologie, Amsterdam, 1978, p. 166-167
- <sup>32</sup> SCHILLER, F., Brieven over de esthetische opvoeding van de mens, Kampen, 1994
- <sup>33</sup> JAFKA, F., Spielen und arbeiten im Waldorfkindergarten, p. 16
- <sup>34</sup> KRANICH, E.M., Vorschulerziehung aus den Anforderungen des Kindes, in Plan und Praxis des Waldorfkindergartens, Stuttgart, 1973
- <sup>35</sup> LIEVEGOED, B., Ontwikkelingsfasen van het kind, p. 33-3
- <sup>36</sup> STEINER, R., Opvoeding van het kind in het licht van de antroposofie, p. 41
- <sup>37</sup> STEINER, R., Geestelijke grondslagen de opvoedkunst, p. 20
- <sup>38</sup> STEINER, R., Opvoeding van het kind..., p. 44-45
- <sup>39</sup> LIEVEGOED, B., Ontwikkelingsfasen van het kind, p. 38
- <sup>40</sup> STEINER, R., Geestelijke grondslagen der opvoedkunst, p. 19-20
- <sup>41</sup> DESSECKER JULIUS, Zur Frage der Autorität, in Aus der Unterrichtspraxis an Waldorf-/Rudolf Steiner Schulen, Dornach, 1996, p. 201, (eigen vertaling)
- <sup>42</sup> KOEPKE, H., Kind van negen, Rotterdam, 1990, p. 2.13
- <sup>43</sup> LIEVEGOED, B., Ontwikkelingsfasen van het kind, p. 39
- <sup>44</sup> STEGMANN, C., Die menschenkundliche Entwicklung, in Zur Unterrichtsgestaltung im 1. bis 8. Schuljahr an Waldorf-/Rudolf Steiner Schulen, Dornach, 1996, p. 201, (eigen vertaling)
- <sup>45</sup> BÖTTCHER, G., Kindliche Entwicklung als Herabstieg in die Erdenwelt, in Zum Unterricht des Klassenlehrers an der Waldorfschule, Stuttgart, 1997, p. 36, (eigen vertaling)
- <sup>46</sup> STEINER, R., Geestelijke grondslagen der opvoedkunst, p. 22
- <sup>47</sup> STEINER, R., Opvoeding van het kind, p. 58-59
- <sup>48</sup> STEINER, R., Opvoeding van het kind, p. 60-62

---

<sup>49</sup> KRANICH, E.M., Die Bildung der Urteilsfähigkeit in ihrem Zusammenhang mit dem ganzen Menschen, in *Erziehungskunst. Monatschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners*, september 1983, p. 493-506.

<sup>50</sup> Het kader waarbinnen de concrete eindtermen m.b.t. het oordelen gelden, wordt ook omschreven in het derde deel van dit leerplan.

<sup>51</sup> SCHILLER, H., Der lehrer als 'Therapeut', 'Seelsorger' und 'Socialarbeiter'. Welche Aufgaben stellen Kinder heute dem Lehrer, in *Erziehungskunst*, 58jg, dl.12, december, 1994, p. 1185-1201.

<sup>52</sup> Harm Passchen, professor in de pedagogie, ouder van (oud-)leerlingen aan de Freie Waldorfschule in Bielefeld heeft in een voordracht voor The European Council of Waldorfschools te Antwerpen op 15 september 1995, een samenvatting van de nog onuitgegeven resultaten van zijn onderzoek naar de beroepsbezigheden van oudleerlingen van Duitse Waldorfscholen gegeven.

<sup>53</sup> Hier willen we verwijzen naar een licentiaatsverhandeling criminologie van Anouk Depuydt: 'Religie als antwoord op delinquentie; een nieuwe basisfilosofie in het lager onderwijs?' en de verdere uitwerking hiervan in een doctoraatsthesis in samenwerking met Johan Deklerck. Hierin wordt religie in zijn universele betekenis van 'verbondenheid met...' en in zijn polariteit met de kernoorzaak van criminaliteit: 'het ontbreken van een gevoel van verbondenheid' behandeld.

<sup>54</sup> WARTBURG, H. von, Künstlerischer Unterricht und Intelligenz - Entwicklung, in *Erziehungskunst*, 57jg, dl.8, Augustus 1993, p. 806- 815.  
SCHILLER, H., Der Lehrer als 'Therapeut', 'Seelsorger' und 'Socialarbeiter'. Welche Aufgaben stellen Kinder heute dem Lehrer, in *Erziehungskunst*, 58jg, dl.12, december, 1994, p. 1185-1201

<sup>55</sup> TERLOUW, M., Woordblind. Omgaan met dyslexie vanuit de Vrije Schoolpedagogie, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1992.  
SCHWEITZER, C., en PREKOP, J., Hyperactieve kinderen. Wat maakt kinderen onrustig? Hoe kan een normale ontwikkeling bevorderd worden? Wat kunnen ouders zelf doen?, Uitgeversmaatschappij Holland, Haarlem, 1992.  
HOLTZAPFEL, W., Kinderen met ontwikkelingsproblemen, Vrij Geestesleven, Zeist, 1991.

<sup>56</sup> STEINER, R., ib., p.22.  
LIEVEGOED, B.C.J ib., p.49-51.

<sup>57</sup> KLAASEN, J., Beschouwingen over het periode-onderwijs en het spreken van de leraar, in *Leren. Op weg naar een antroposofische leertheorie*, Stichting Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1995, p.89 -91

<sup>58</sup> LINDENBERG, Ch., MenschenerkennNis und Geschichtsverständnis, in *Kontouren. dl3*, Menon Verlag, Heidelberg, 1992.

---

<sup>59</sup> KRANICH, E.M., Vorschulerziehung aus den Anforderungen des Kindes, in Plan und Praxis des Waldorfkindergartens. Beiträge zur Erziehung des Kindes im Ersten Jahrsiebt, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1987, p.22.

<sup>60</sup> Ook voor kinderen die thuis werden opgevoed of in andere scholen kleuteronderwijs volgden, wordt op gelijkaardige wijze nagegaan of het kind schoolrijp is.

<sup>61</sup> LIEVEGOED, B.C.J., De ontwikkelingsfasen van het kind, Vrij Geestesleven, Zeist, 1977, p.30-35.

<sup>62</sup> zie Evaluatie: de overgang van de kleuter naar de lagere school.

<sup>63</sup> PATZLAFF, R., Medienmagie oder die Herrschaft über die Sinne, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1992, p.90-97.

DUNSELMAN, R., In plaats van ik. De verborgen werking van drugs, Vrij Geestesleven, Zeist, 1995, p.246-265.

<sup>64</sup> STEINER, R., Allgemeine Menschenkunde, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1975, 1. Vortrag.

<sup>65</sup> LIEVEGOED, B.C.J., Ontwikkelingsfasen van het kind, Uitgeverij Vrij Geestesleven, Zeist, 1977, p.22 en p.81-91.

<sup>66</sup> Wanneer men spreekt over het nog doorwerken van de nabootsingsdrang en het gevoel van éénheid met de medemens en de omgeving gaat men uit van een ideale situatie. Door de realiteit van het alledaagse leven worden deze vermogens dikwijls vroeg in hun ontwikkeling belemmerd. In het kind blijft dan enkel een streven naar deze vermogens bestaan. De taak van de leerkracht is dan reeds van bij de aanvang op te vatten als een genezend onderwijs; bij zulke kinderen worden deze vermogens eerst opnieuw gewekt en ontwikkeld.

<sup>67</sup> zie ook Deel I. 2.3. De ontwikkeling van het kind.

<sup>68</sup> Ook op dit gebied worden aan de leerkracht hoge eisen gesteld. In vanuit de antroposofie werkende opleidingscentra en lerarenseminaries wordt dit aspect geschoold. Jammer genoeg ontbreekt deze opleiding als aparte richting in België

<sup>69</sup> KLAASEN, J., Beschouwingen over het periodeonderwijs en het spreken van de leraar, in Leren. Op weg naar een antroposofische leertheorie, Stichting Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1995, p. 92-94.

<sup>70</sup> Ook hier geldt dat hiermee zorgvuldig wordt omgegaan en dat het niet ontardt in willekeurige fantasie of wereldvreemde sentimentaliteit.

- 
- <sup>71</sup> KLAASEN, J., Beschouwingen over het periodeonderwijs en het spreken van de leraar, in Leren. Op weg naar een antroposofische leertheorie, Stichting Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1995, p. 92.
- <sup>72</sup> Waldorf. Vrije Schoolpedagogie. Tentoonstellingscatalogus. Freunde der Erziehungskunst, Stuttgart, 1996 p. 34.
- <sup>73</sup> STEINER, R., Menschenkunde und Unterrichtsgestaltung, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1986 en in vertaling: Menskunde en opvoeding, Pentagon, Amsterdam, 1991.
- <sup>74</sup> STEINER, R., Algemene menskunde als basis voor de pedagogie, Vrij Geestesleven, Zeist, 1991.  
STEINER, R., Metamorfozen van het zieleven. Grondslagen voor een antroposofische psychologie, Vrij Geestesleven, Zeist, 1985.
- <sup>75</sup> Het kind is zowel met zijn wilskracht als met zijn gevoel en zijn denken bij de activiteit betrokken.
- <sup>76</sup> LIEVEGOED, B.C.J., Ontwikkelingsfasen van het kind, Vrij Geestesleven, Zeist, 1977.
- <sup>77</sup> HAREN, W van en KISCHNICK, R., Het grote spelenboek, p.24-27
- <sup>78</sup> zie De overgang van de kleuter naar de lagere school zie ook AVISON, K., A Handbook for Waldorf Class Teachers, Steiner Schools Fellowship, Kidbrooke Park, Forest Row, GB Sussex RH 185 JB,1995. LIEVEGOED, B.C.J., Ontwikkelingsfasen van het kind, Vrij Geestesleven, Zeist, 1977.
- <sup>79</sup> De hier genoemde voorbeelden zijn illustraties en bieden geen exhaustief overzicht van de inhoud van de R. Steinerpedagogie.
- <sup>80</sup> zie ook Leerplan Middelbaar Onderwijs Rudolf Steinerpedagogie
- <sup>81</sup> De verwijzing naar de andere leergebieden is niet exhaustief.8
- <sup>82</sup> FODERO,J.M. en FURBLUR,E.E., Creating gymnastic pyramids and balances, Leisure Press, Champaign, 1989.
- <sup>83</sup> 1KANDINSKY, K., Über das Geistige in der Kunst, Benteli Verlag, Bern, 1952, p.21-26.
- <sup>84</sup> SCHILLER, F., Über die Ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, in Friedrich Schiller. Werke in Drie Bänden, dl.2, Carl Hanser Verlag, München,1981, p.454-520.  
STEINER, R., Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besondere Rücksicht auf Schiller, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1960.
- <sup>85</sup> vanaf 1900 zie LINDENBERG, C., Vom Geistigen Ursprung der Gegenwart. Studien zur Bewusstseinsgeschichte Mitteleuropas, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1984,p.60-61



---

<sup>86</sup> In deze zin leefden beide tendensen, expressionistische en impressionistische, ook in vroegere kunststromingen en kan men ze beschouwen als oriënterende basisbegrippen.

<sup>87</sup> PATZLAFF, R., Medienmagie oder die Herrschaft über die Sinne. in Praxis Anthroposophie.18, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1992.

<sup>88</sup> BUDDEMEIER, H., Illusion und Manipulation. Die Wirkung von Film und Fernsehen auf Individu und Gesellschaft, Stuttgart, 1987, p.137 e.v.

<sup>89</sup> STREIT, J., Stripverhalen in Sociale Hygiëne. Brochurenreeks ter bevordering van de gezondheid in het persoonlijke en sociale leven. dl.23, Nederlandse Vereniging van Anthroposofische Artsen, 's Gravenhage.

<sup>90</sup> LIEVEGOED, B.C.J., Ontwikkelingsfasen van het kind, Vrij Geestesleven, 1976, p.186-187

<sup>91</sup> VAN DAM, J., Het kind als zintuigwezen in Blik in de Vrije School. Uit de praktijk van het leerplan. Van de kleuterklas t/m de twaalfde klas, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 195, p. 14-16.

<sup>92</sup> STRAUS, M., Von der Zeichensprache des kleinen Kindes. Spuren der Menschwerdung. in Menschenkunde und Erziehung.34, Verlag Freies Geistesleben, 1976.

<sup>93</sup> KRANICH, E.M., Die Bildung der Urteilsfähigkeit in ihrem Zusammenhang mit dem ganzen Menschen, in Erziehungskunst. Monatschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners, september 1983, p. 493-506.

<sup>94</sup> Het kader waarbinnen de concrete eindtermen m.b.t. het oordelen gelden, wordt ook omschreven in het derde deel van dit leerplan: in het hoofdstuk Leren leren 1.2. Leren van 12 tot 14 jaar.

<sup>95</sup> GOETHE, J.W., Kleurenleer, Vrij Geestesleven, Zeist, 1991  
 JÜNEMANN M. en WEITMANN F., Der künstlerische Unterricht in der Waldorfschule, Stuttgart, 1993. STEINER, R., Das Wesen der Farben, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1980.  
 STEINER, R., De kleuren. Werking en karakter. Grondbeginselen van een geesteswetenschappelijke kleurenleer als hulpmiddel bij het kunstzinnig scheidingsproces, Vrij Geestesleven, Zeist, 1991.

<sup>96</sup> WÜNSCH, W., Weiss mir ein Blümlein blaue. Zweistimmige Liedsätze, Witten, 1985.