



Vlaams
Parlement

stuk **1079** (2010-2011) – Nr. 1
ingediend op 8 april 2011 (2010-2011)

Ontwerp van decreet

tot bekrachtiging van het
besluit van de Vlaamse Regering van 18 maart 2011
tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid
van een aanvraag tot afwijking
van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen
voor het basis- en secundair onderwijs

INHOUD

Memorie van toelichting	3
Ontwerp van decreet	9
Bijlagen: – Besluit van de Vlaamse Regering	13
– Bijlagen bij het besluit van de Vlaamse Regering	21

MEMORIE VAN TOELICHTING

1. Algemene beschouwingen

Het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997 en het themadecreet van 18 januari 2002 voorzien in een afwijkingsprocedure voor schoolbesturen die van oordeel zijn dat de door de overheid vastgelegde eindtermen en ontwikkelingsdoelen (zijnde kwaliteitsnormen) onvoldoende ruimte laten voor de realisatie van hun eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen of ermee onverzoenbaar zijn. In voorkomend geval moeten zij alternatieve gelijkwaardige eindtermen en ontwikkelingsdoelen ter goedkeuring formuleren. Over de ontvankelijkheid van de afwijkingsaanvraag en de gelijkwaardigheid van de zelf geconcipeerde eindtermen en ontwikkelingsdoelen dient enerzijds een commissie van externe deskundigen en anderzijds de onderwijsinspectie van de Vlaamse Gemeenschap een gemotiveerd advies uit te brengen. Vervolgens beslist de Vlaamse Regering en komt het aan de decreetgever toe om dit besluit te bekrachtigen (en het tijdstip van inwerkingtreding te bepalen).

De Federatie van Steinerscholen heeft in het verleden al ettelijke malen én met succes van deze procedure gebruikgemaakt met betrekking tot eindtermen en ontwikkelingsdoelen, zowel voor het basisonderwijs als voor het secundair onderwijs.

Bij besluit van 13 februari 2009 (bekrachtigd bij decreet van 30 april 2009) en bij besluit van 16 oktober 2009 (bekrachtigd bij decreet van 23 april 2010) heeft de Vlaamse Regering voor een aantal leergebieden en vakken binnen het leerplichtonderwijs nieuwe eindtermen en ontwikkelingsdoelen bepaald. Vertrekkend vanuit de principes en argumenten die ook in het verleden werden aangevoerd, heeft de Federatie van Steinerscholen ook met betrekking tot desbetreffende nieuwe eindtermen en ontwikkelingsdoelen op 11 januari 2010 een afwijkingsdossier neergelegd. Nadat bepaalde bijstellingen aan dat dossier werden aangebracht, hebben de onderwijsinspectie op 9 november 2010 en een commissie van experts op 3 december 2010 een gemotiveerd positief advies uitgebracht.

De Vlaamse Regering heeft in aansluiting hierop in haar vergadering van 18 maart 2011 de afwijkende eindtermen en ontwikkelingsdoelen goedgekeurd. Het overeenkomstig besluit moet evenwel nog door het Vlaams Parlement worden bekrachtigd, vandaar voorliggend ontwerp.

Eindtermen en ontwikkelingsdoelen, voor een beperkte groep van scholen, staan los van financiering, subsidiëring en normering en hebben geen budgettaire implicaties. Een toetsing aan het onderwijsbudget is dan ook niet vereist. Aangezien het dossier een niet-normerend individueel geval betreft, hoefde het niet aan de Raad van State te worden voorgelegd.

2. Globale motivering door de indiener van het dossier (Federatie Steinerscholen Vlaanderen)

Bij het pedagogisch handelen vertrekt de Steinerpedagogie van twee belangrijke uitgangspunten: de leeftijdsgebonden ontwikkeling en de individuele vraag van ieder kind. Het laatste zit mede ingebed in het eerste als latente, intrinsieke ontwikkelingsbehoefte.

De uiteindelijke doelstelling van de Steinerpedagogie is dat het kind zich als mens kan ontplooiën tot een vrij individu. Leerinhouden en methodes worden daarbij steeds als ondersteunend gezien bij de natuurlijke ontwikkeling en groei. Het curriculum van de Steinerscholen vertoont van kleuteronderwijs tot het zesde leerjaar secundair onderwijs een specifieke samenhang. Als dusdanig ziet de Steinerpedagogie de lagere en secundaire niveaus van het onderwijs als één consecutief geheel. De keuze van

leerdoelen en aanpak is daar geheel op afgestemd. Daarom dat deze nieuwe aanvraag tot afwijking van de herziene, door de Vlaamse Regering bepaalde eindtermen niet enkel per niveau in globa afgewogen kan worden ten opzichte van die eindtermen, maar ook in zijn samenhang tussen de twee niveaus. De eindtermen die wijzigen ten opzichte van de vorige aanvragen moeten in hun geheel getoetst worden binnen de context van de eerder ingediende eindtermen.

De motiveringen uit alle voorgaande aanvragen tot afwijking op eindtermen en ontwikkelingsdoelen van de scholen die werken vanuit de Steinerpedagogie, zijn nog steeds van toepassing. Daarom worden in deze aanvraag de motiveringsteksten eerder bondig gehouden. Drie belangrijke principes van de Steinerpedagogie worden beschreven: een ontwikkelingsgerichte pedagogie, het belang van de fenomenologische benaderingswijze en het evenwicht tussen cognitieve, praktische en kunstzinnige activiteiten. Over de kunstzinnige activiteiten, als bijzonder element in de pedagogie, wordt kort uitgeweid. Enkele belangrijke tekstfragmenten uit vorige aanvragen worden hernomen. Daarnaast wordt verwezen naar nieuw wetenschappelijk onderzoek en waar nodig naar eerdere aanvragen.

2.1. Een ontwikkelingsgerichte pedagogie

Zoals reeds in vorige aanvragen beschreven kan men de Steinerpedagogie karakteriseren als een ontwikkelingsgerichte pedagogie. Daarbij wordt uitgegaan van een eigen mensbeeld, dat de mens als totaliteit wil begrijpen.

Deze dimensies geven ruwweg vier kwalitatief te 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, doch doordringen elkaar onderling, zowel in de globale werkelijkheid als bij de afzonderlijke fenomenen.

Het onderscheiden van deze zijns kwaliteiten is zowel van belang voor het begrijpen van de mens als voor het begrijpen van de wereld. Beide aspecten hebben vanzelfsprekend hun belang voor de Steinerpedagogie.

Om op te voeden en te onderwijzen is inzicht nodig in de wetmatigheden die een rol spelen bij de ontwikkeling van het kind tot volwassene. Uiteraard is de visie van de Steinerpedagogie op de ontwikkeling van het kind in het hierboven kort gekarakteriseerde mensbeeld ingebed.

De Steinerpedagogie steunt op de opvatting dat het kind zich ontwikkelt door een samenspel van rijping en leren. Maar bij de rijping gaat het niet enkel om biologische of op biologische elementen steunende psychische processen, maar vooral om de wetmatigheden van de ontwikkeling van lichaam, ziel en geest in hun onderlinge samenhang.

De ontwikkeling kan worden benaderd vanuit verschillende invalshoeken wat resulteert in een bepaald denkkader. Elke pedagogie is afhankelijk van het mensbeeld dat men hanteert. De Steinerpedagogie heeft, uitgaande vanuit het hierboven kort beschreven mensbeeld, een lange traditie in het bestuderen van de algemene fenomenen en de individuele verschillen, die men doorheen de ontwikkeling van kinderen en

jongeren kan waarnemen. Het gaat daarbij telkens om lichamelijke, cognitieve en sociale kenmerken. Men constateert deze verschillen in de manier van waarnemen, de motivatie en het sociaal gedrag. De Steinerpedagogie wil expliciet rekening houden met deze verschijnselen die men aan de zich ontwikkelende mens kan waarnemen.

De laatste decennia wint de neurocognitieve benadering, die steunt op onderzoek naar de rijping van het brein met behulp van MRI (neuro-imaging), aan belang. Door de snelle ontwikkeling van de hersenscanningstechnieken komt men tot interessante inzichten¹. Deze recente neurocognitieve onderzoeken bevestigen dat het brein blijvend in ontwikkeling is, ook na 18 jaar. Ze bevestigen eveneens dat er kwalitatieve verschillen zijn tussen de manier waarop kinderen en volwassenen denken.

Op basis van waarnemingen kan men in de ontwikkeling van kind tot volwassene een aantal momenten van stroomversnellingen herkennen. De eerste daarvan, van groot belang voor het schoolse leren, ligt rond de leeftijd van 6 à 7 jaar. Aan allerlei fenomenen kan men aflezen of een kind schoolrijp wordt. Een tweede, weliswaar wat kleinere, ontwikkelingssprong kan men opmerken rond 9 à 10 jaar. De derde verandering valt samen met de puberteit. Hoewel de moderne maatschappij aan de 18-jarige reeds volwassen rechten en plichten geeft, eindigt deze periode met het 20ste à 25ste levensjaar.

In elke periode heeft het zich ontwikkelende kind en de zich ontwikkelende jongere een andere manier om met het leren en met de wereld om te gaan. Met de leeftijd verandert de wijze waarop de werkelijkheid wordt ervaren, begrepen en geduid en als gevolg daarvan de wijze waarop de mens zich tot die wereld verhoudt. Er zijn ook kritieke periodes of gevoelige periodes om bepaalde zaken te leren. Elke ontwikkelingsperiode vraagt daarom een eigen pedagogische aanpak. Op die manier kan de opvoeder effectief werken aan de weg van de jonge mens naar levenslang leren en ontwikkelen.

Van de individuele leraar wordt gevraagd dat hij zich ervan bewust is dat hij mede verantwoordelijk is voor het aanleggen van een vermogen tot levenslange ontwikkeling bij de leerlingen. Daarbij wordt uitgegaan van het principe van de salutogenese² om tot een evenwichtige ontwikkeling bij het jonge kind te komen. Als men bijvoorbeeld eenzijdig uitgaat van de cognitieve vaardigheden met veronachtzaming van de motorische of sociale vermogens, kan de gezonde ontwikkeling op langere termijn in het gedrang gebracht worden (zie ook verder in 2.2. en 2.3.).

In voorgaande aanvragen tot afwijking, en dan vooral in die van de eindtermen voor het basisonderwijs, kwam de hierboven uiteengezette visie van een ontwikkelingsgerichte pedagogie reeds uitvoerig aan bod. De daar gegeven motivering dient dan ook steeds mee in ogenschouw genomen te worden.

2.2. Fenomenologie

De fenomenologische beschouwingwijze, zoals die in de Steinerpedagogie wordt nagestreefd, komt niet in de plaats van de hedendaagse wetenschappelijke benadering. Wel is het een belangrijke en noodzakelijke aanvulling. Deze benadering sluit aan bij de beschouwingwijze zoals Goethe die heeft ontwikkeld.

¹ In Nederland gebeurde heel wat onderzoek naar de band tussen de ontwikkeling van de hersenen en het leren (zoals door Jelle Jolles, Amsterdam, en Eveline Crone, Leiden). Daaruit blijkt bijvoorbeeld dat de adolescentie doorloopt tot circa 22 jaar bij vrouwen en mogelijk tot 24-25 jaar bij de meeste mannen.

² Salutogenese of het ontstaan / de oorsprong van gezondheid als complementair begrip ten opzichte van pathogenese.

Bij een fenomenologische beschouwingwijze van de werkelijkheid gaan we uit van de verschijnselen, dat wil zeggen van de objecten van onze waarneming zoals deze zich aan ons voordoen. Overgeleverde of aangeleerde opvattingen, concepten, modellen, constructies of oordelen spelen hierbij een zo klein mogelijke rol. Oordelen of opvattingen worden immers pas gevormd op basis van een onbevungen waarneming van de verschijnselen. De kennis omtrent de verschijnselen wordt door de activiteit van het denken in het menselijke bewustzijn tot stand gebracht. De aard van het menselijke bewustzijn is daarom bepalend voor de wijze waarop wetenschap tot stand komt. De fenomenologische waarneming onderscheidt zich hierin van het louter registreren en analyseren van data, doordat het verschijnsel als geheel in het bewustzijn wordt opgenomen. Zo kan de eigenheid van het verschijnsel in zijn samenhang met de uiterlijke werkelijkheid én met het menselijke bewustzijn begrepen worden. Immers, ook ons bewustzijn en ons denken doen zich aan ons voor als ‘verschijnsel’.

De wijze waarop de verschijnselen door ons denken benaderd worden, moeten in belangrijke mate door de aard van de verschijnselen zelf bepaald worden. De anorganische natuur vraagt daarom een andere benadering dan de levende natuur, de onbewuste natuur een andere dan de bewuste natuure enzovoort. Een conceptuele benadering van de werkelijkheid (bijvoorbeeld de streng causale en mechanische natuurwetenschappelijke benadering van de fysische werkelijkheid) neigt er vaak toe deze beschouwingwijze als uitgangspunt voor de hele werkelijkheid te nemen. Dat leidt dan onvermijdelijk tot een reductie van de werkelijkheid. Deze wordt opgesloten binnen de grenzen en beperkingen van de gekozen beschouwingwijze. De fenomenologie tracht betrouwbare en valide kennis te verzamelen, niet vanuit het abstracte concept van een onpersoonlijk observerend standpunt, maar vanuit een reëel participerend standpunt, waarbij de onderzoeker zichzelf openstelt voor datgene wat zich aan hem ontvouwt. De diepe samenhang van deze fenomenologische benaderingswijze met de Steinerpedagogie is in meerdere opzichten merkbaar:

- 1° De benaderingswijze van de moderne (natuur)wetenschap is zeker succesvol te noemen. Er werd echter ook een diepe kloof geslagen tussen de wijze waarop mens en wereld door deze wetenschap verklaard worden en de wijze waarop we onszelf en de wereld (als verschijnselen) ervaren en willen begrijpen. Het menselijke bewustzijn wil niet enkel (vaak abstract) verklaren, het wil ook weten welke betekenis we aan de werkelijkheid kunnen verlenen. Bovendien willen we het menselijk handelen als zinvol ervaren, ingebed in een door ons begrepen werkelijkheid. Het kunnen ervaren van deze zelf voortgebrachte betekenis en zin vormt een voorwaarde om onszelf als vrije en verantwoordelijke individuen te kunnen begrijpen. De ontwikkeling van dit vermogen is een fundamentele doelstelling van de Steinerpedagogie.
- 2° Een fenomenologische benadering van de werkelijkheid waarborgt ons inziens beter de ruimte voor de leeftijdgebonden beschouwingwijze van de wereld (cf. de verschillende leeftijdsgerelateerde ‘wijzen van begrijpen’ van Kieran Egan³). De wijze waarop een kind zich tot de wereld verhoudt, is naargelang de leeftijd kwalitatief anders, zoals ook hierboven reeds is beschreven. Een fenomenologische benaderingswijze biedt de noodzakelijke ruimte om deze specifieke aard tot zijn recht te laten komen en vermijdt dat ‘a-priori’concepten (al dan niet tot een aan het kind ‘aangepaste’ vorm herleid) over de specifieke aard van het kinderlijke bewustzijn heen worden gestulpt.
- 3° Het spreekt ten slotte voor zich dat de benadering van het kind en de jongere zelf, als globaal ‘verschijnsel’, de voorkeur geniet op een eenzijdig optellen van kenmerken op basis van een vooraf geconcipeerde classificatie.

³ Egan, Kieran, *The Educated Mind. How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. The University of Chicago Press, Chicago and London, 1997.

2. 3. Evenwicht tussen cognitieve, praktische en kunstzinnige activiteiten

Het consequent en gezamenlijk leren inzetten van denk-, gevoels- en wilskwaliteiten is voor de moderne mens opvoedend. Dit kan hem levenslang tot een evenwichtige, vrije persoonlijkheid maken. De Steinerpedagogie verschuift per leeftijdsfase de accenten namelijk de nadruk op doen in de kleuterfase, op beleven en (in)voelen in de lagere schoolfase en op (levend) denken in de middelbare school.

Ook op dit gebied is er modern hersenonderzoek dat deze praktijk van de Steinerpedagogie ondersteunt. De hersenonderzoeker Manfred Spitzer⁴ bijvoorbeeld heeft door neurologisch wetenschappelijk onderzoek aangetoond hoe het menselijke brein leert. Daarbij wordt het cognitieve leren bevorderd door het praktische leren (door lichamelijke zowel als kunstzinnige activiteit), tenminste als dit kan gebeuren in een positieve atmosfeer vrij van angst. Dit sluit aan bij de praktijk van de Steinerpedagogie. In die praktijk spelen de kunstzinnige activiteiten een bijzondere rol.

2.3.1. Kunstzinnige activiteiten in het algemeen en kunstvakken in het bijzonder

In onze westerse maatschappij zijn er heden ten dage nauwelijks nog arbeidsplaatsen te vinden waar mensen ‘mechanisch’ (kunnen) worden ingezet. Die arbeidsplaatsen zijn immers bijna allemaal verdwenen door verregaande en nog steeds voortdurende automatisering. Bijgevolg worden mensen alleen nog ingezet op plaatsen waar zij het verschil maken, namelijk daar waar zij niet door machines of computergestuurde robots kunnen worden vervangen. Heel in het algemeen gesteld gaat het dan over twee soorten werk:

- situaties waarin een beroep moet worden gedaan op de (nog steeds niet geëvenaarde vermogens van de) menselijke zintuigen;
- situaties waarin frequent en adequaat moet worden gereageerd op onvoorziene, en vaak ook onvoorzienbare, gebeurtenissen.

Om jonge mensen te helpen de vermogens te verwerven om dergelijke situaties adequaat aan te pakken, spelen kunstzinnige activiteiten een cruciale rol.

In de Steinerscholen wordt kunstzinnige praktijk – in al zijn vormen: toneelspelen, dansen, schilderen, tekenen, boetsen, musiceren enzovoort – als methode gebruikt om:

- de menselijke waarnemingsvermogens aan te scherpen, te verfijnen, bewust te maken enzovoort;
- leerlingen te bevrijden van sjabloonachtige handelingspatronen en deze in te ruilen voor een open geest, bereidheid tot verandering en bekwaamheid om adequaat te handelen in nieuwe situaties;
- leerlingen begrip bij te brengen voor duurzame materialen;
- leerlingen begrip bij te brengen voor sociale verhoudingen.

Door kunstzinnig oefenen leren de leerlingen:

- omgaan met open processen;
- waarnemingsgestuurd handelen;
- geweldloos communiceren;
- anderen ontmoeten in een werk- of processituatie;
- adequate aan de situatie aangepaste keuzes maken;
- moeilijkheden overwinnen en mislukkingen accepteren;
- hun uithoudingsvermogen vergroten;
- esthetisch oordelen.

⁴ Directeur van de universiteitskliniek voor psychiatrie en stichter van het Ulmer Transfercentrums für Neurowissenschaften und Lernen.

2.3.2. Kunstzinnig handelen

Kunstzinnig handelen in de zin van het waarnemingsvermogen zo optimaal mogelijk te gebruiken en in onverwachte en nieuwe situaties juist te handelen, zal in de toekomst steeds noodzakelijker worden. Dit is het geval zowel voor het persoonlijke leven (omgaan met de eigen biografie) als voor het maatschappelijke leven (relaties met andere mensen, arbeidsmarkt, burgerlijke verantwoordelijkheid). In de Steinerscholen wordt van de leraren uitdrukkelijk gevraagd dat ze dit kunstzinnig handelen ook toepassen in het lesgeven. Dat houdt in dat men steeds opnieuw scheppend handelt binnen de situatie zoals ze is. Het is deze manier van werken die ook in niet-kunstvakken een les tot een kunstzinnig proces kan maken. Het voorbeeld van de leraar kan zo ook bij de leerlingen het vermogen tot kunstzinnig handelen wekken.

Uit onderzoek van Michael Brater⁵ blijkt dat in het kunstzinnig handelen vier fases herkend kunnen worden:

- fase 1: onbevangen beginnen: dit betekent het opzij kunnen zetten van eigen oordelen en vooroordelen, wanneer je aan iets begint;
- fase 2: vragend handelen: dit betekent dat je uiterst opmerkzaam blijft voor wat de situatie of de andere mens ‘antwoordt’, hoe hij reageert en daarbij niet afstandelijk nadenkt maar actief op de zaak ingaat;
- fase 3: het nieuwe, de verborgen mogelijkheid waarnemen: de ontdekking van het nieuwe, het verborgene, ontstaat door wakker, onbevangen en secuur waarnemen met alle zintuigen – de oplossing ontstaat uit de zaak zelf en niet uit de theorie;
- fase 4: onderzoekend oordelen: aanzet tot een objectieve manier van handelen, uitgaande van de zaak zelf en niet vanuit vooraf gevormde meningen, voorstellingen of theorieën.

Zo sluit het kunstzinnig handelen aan bij de principes van de fenomenologie en bij de gerichtheid op de ontwikkeling van de mens.

Deze algemene motivatie geldt voor alle onderdelen van de vervangende eindtermen, zowel voor het basisonderwijs als voor het secundair onderwijs. Voor elk leergebied volgt een eigen specifieke motivatie die meer concreet toegespitst is op de vervangende eindtermen zelf.

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

Voor de Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel,

Pascal SMET

De Vlaamse minister van Innovatie, Overheidsinvesteringen,
Media en Armoedebestrijding,

Ingrid LIETEN

⁵ Dr. Michael Brater, Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e.v., München Wirtschaftlicher Wandel und Künstlerisches Handeln 2000.

ONTWERP VAN DECREET

ONTWERP VAN DECREET

DE VLAAMSE REGERING,

Op voorstel van de Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel;

Na beraadslaging,

BESLUIT:

De Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel is ermee belast, in naam van de Vlaamse Regering, bij het Vlaams Parlement het ontwerp van decreet in te dienen, waarvan de tekst volgt:

Artikel 1. Dit decreet regelt een gemeenschapsaangelegenheid.

Art. 2. Het besluit van de Vlaamse Regering van 18 maart 2011 tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het basis- en secundair onderwijs wordt bekrachtigd.

Art. 3. Het besluit, vermeld in artikel 2, treedt in werking vanaf het schooljaar 2011-2012, met uitzondering van de bepalingen met betrekking tot:

- 1° de eindtermen moderne vreemde talen (Frans/Engels) van de tweede graad algemeen secundair onderwijs, die in werking treden vanaf het schooljaar 2013-2014;
- 2° de eindtermen moderne vreemde talen (Frans/Engels) van de derde graad algemeen secundair onderwijs, die in werking treden vanaf het schooljaar 2015-2016.

Brussel, 18 maart 2011.

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

Voor de Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel,

Pascal SMET

De Vlaamse minister van Innovatie, Overheidsinvesteringen,
Media en Armoedebestrijding,

Ingrid LIETEN

BIJLAGE:
BESLUIT VAN DE VLAAMSE REGERING



**Besluit van de Vlaamse Regering tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een
aanvraag tot afwijking van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het basis- en
secundair onderwijs**

DE VLAAMSE REGERING,

Gelet op het decreet Basisonderwijs van 25 februari 1997, artikel 44bis, ingevoegd bij het decreet van 15 juli 1997, vervangen bij het decreet van 22 juni 2007 en gewijzigd bij het decreet van 8 mei 2009;

Gelet op het decreet van 18 januari 2002 betreffende de eindtermen, de ontwikkelingsdoelen en de specifieke eindtermen in het voltijds gewoon en buitengewoon secundair onderwijs, artikel 9, gewijzigd bij de decreten van 30 april 2009 en 8 mei 2009;

Gelet op het besluit van de Vlaamse Regering van 20 juni 1996 tot bepaling van de vakgebonden eindtermen en de vakgebonden ontwikkelingsdoelen van de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs, bekrachtigd bij het decreet van 24 juli 1996, het laatst gewijzigd bij het besluit van de Vlaamse Regering van 13 februari 2009, bekrachtigd bij het decreet van 30 april 2009;

Gelet op het besluit van de Vlaamse Regering van 27 mei 1997 tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen van het gewoon basisonderwijs, bekrachtigd bij het decreet van 15 juli 1997, het laatst gewijzigd bij het besluit van de Vlaamse Regering van 13 februari 2009, bekrachtigd bij het decreet van 30 april 2009;

Gelet op het besluit van de Vlaamse Regering van 17 december 1997 tot gelijkwaardigheid van de aanvraag tot afwijking voor de ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het gewoon basisonderwijs, bekrachtigd bij het decreet van 12 mei 1998;

Gelet op het besluit van de Vlaamse Regering van 17 februari 1998 tot gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking op de ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs, bekrachtigd bij het decreet van 12 mei 1998;

Gelet op het besluit van de Vlaamse Regering van 23 juni 2000 tot vaststelling van de vakgebonden eindtermen van de tweede en de derde graad van het gewoon secundair onderwijs, bekrachtigd bij het decreet van 18 januari 2002, het laatst gewijzigd bij het besluit van de Vlaamse Regering van 16 oktober 2009, bekrachtigd bij het decreet van 23 april 2010;

Gelet op het besluit van de Vlaamse Regering van 6 september 2002 tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking op de eindtermen van de tweede en de derde graad van het voltijds gewoon secundair onderwijs, bekrachtigd bij het decreet van 6 december 2002;

Gelet op de aanvraag tot afwijking van 11 januari 2010 door de Federatie Steinerscholen Vlaanderen, Gitschotellei 188, 2140 Antwerpen;

Gelet op het gemotiveerde positieve advies over de ontvankelijkheid en de gelijkwaardigheid, enerzijds van een Commissie van Externe Deskundigen, gegeven op 3 december 2010, en anderzijds van de Onderwijsinspectie van de Vlaamse Gemeenschap, gegeven op 9 november 2010;

Gelet op het advies van de Inspectie van Financiën, gegeven op 4 maart 2011;

Op voorstel van de Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel;

Na beraadslaging,

BESLUIT:

Artikel 1. De aanvraag tot afwijking van 11 januari 2010, ingediend door de Federatie Steinerscholen Vlaanderen, Gitschotellei 188, 2140 Antwerpen, van bepaalde eindtermen en

ontwikkelingsdoelen voor het basis- en secundair onderwijs die bij decreet zijn bekrachtigd, is ontvankelijk, en de voorgelegde vervangende eindtermen en ontwikkelingsdoelen worden gelijkwaardig verklaard.

Art. 2. De vervangende eindtermen en ontwikkelingsdoelen, vermeld in artikel 1, betreffen:

1° in afwijking van het besluit van de Vlaamse Regering van 20 juni 1996 tot bepaling van de vakgebonden eindtermen en de vakgebonden ontwikkelingsdoelen van de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs, bekrachtigd bij het decreet van 24 juli 1996, het laatst gewijzigd bij het besluit van de Vlaamse Regering van 13 februari 2009, bekrachtigd bij het decreet van 30 april 2009:

- a) de eindtermen natuurwetenschappen, eerste graad (A-stroom) secundair onderwijs, vermeld in bijlage 1, die bij dit besluit is gevoegd;
- b) de eindtermen moderne vreemde talen (Frans/Engels), eerste graad (A-stroom) secundair onderwijs, vermeld in bijlage 2, die bij dit besluit is gevoegd;
- c) de eindtermen Nederlands, eerste graad (A-stroom) secundair onderwijs, vermeld in bijlage 3, die bij dit besluit is gevoegd;
- d) de eindtermen techniek, eerste graad (A-stroom) secundair onderwijs, vermeld in bijlage 4, die bij dit besluit is gevoegd;
- e) de ontwikkelingsdoelen moderne vreemde talen (Frans), eerste graad (B-stroom) secundair onderwijs, vermeld in bijlage 5, die bij dit besluit is gevoegd;

2° in afwijking van het besluit van de Vlaamse Regering van 27 mei 1997 tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen van het gewoon basisonderwijs, bekrachtigd bij het decreet van 15 juli 1997, het laatst gewijzigd bij het besluit van de Vlaamse Regering van 13 februari 2009, bekrachtigd bij het decreet van 30 april 2009:

- a) de ontwikkelingsdoelen wereldoriëntatie natuur basisonderwijs, vermeld in bijlage 6, die bij dit besluit is gevoegd;
- b) de ontwikkelingsdoelen wereldoriëntatie techniek basisonderwijs, vermeld in bijlage 7, die bij dit besluit is gevoegd;
- c) de eindtermen Nederlands basisonderwijs, vermeld in bijlage 8, die bij dit besluit is gevoegd;
- d) de eindtermen moderne vreemde talen (Frans) basisonderwijs, vermeld in bijlage 9, die bij dit besluit is gevoegd;
- e) de eindtermen wereldoriëntatie natuur basisonderwijs, vermeld in bijlage 10, die bij dit besluit is gevoegd;
- f) de eindtermen wereldoriëntatie techniek basisonderwijs, vermeld in bijlage 11, die bij dit besluit is gevoegd;

3° in afwijking van het besluit van de Vlaamse Regering van 23 juni 2000 tot vaststelling van de eindtermen van de tweede en de derde graad van het gewoon secundair onderwijs, bekrachtigd bij het decreet van 18 januari 2002, het laatst gewijzigd bij het besluit van de Vlaamse Regering van 16 oktober 2009, bekrachtigd bij het decreet van 23 april 2010:

- a) de eindtermen moderne vreemde talen (Frans/Engels), tweede graad algemeen secundair onderwijs, vermeld in bijlage 12, die bij dit besluit is gevoegd;
- b) de eindtermen moderne vreemde talen (Frans/Engels), derde graad algemeen secundair onderwijs, vermeld in bijlage 13, die bij dit besluit is gevoegd.

Art. 3. §1. De gelijkwaardigheid van de volgende vervangende eindtermen en ontwikkelingsdoelen, vermeld in het besluit van de Vlaamse Regering van 17 december 1997 tot gelijkwaardigheid van de aanvraag tot afwijking voor de ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het gewoon basisonderwijs, bekrachtigd bij het decreet van 12 mei 1998, wordt opgeheven:

- 1° de ontwikkelingsdoelen wereldoriëntatie natuur basisonderwijs;
- 2° de ontwikkelingsdoelen wereldoriëntatie technologie basisonderwijs;
- 3° de eindtermen Nederlands basisonderwijs;
- 4° de eindtermen moderne vreemde talen (Frans) basisonderwijs;
- 5° de eindtermen wereldoriëntatie natuur basisonderwijs;
- 6° de eindtermen wereldoriëntatie technologie basisonderwijs.

§2. De gelijkwaardigheid van de volgende vervangende eindtermen en ontwikkelingsdoelen, vermeld in het besluit van de Vlaamse Regering van 17 februari 1998 tot gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking op de ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs, bekrachtigd bij het decreet van 12 mei 1998, wordt opgeheven:

- 1° de eindtermen natuurwetenschappen, eerste graad (A-stroom) secundair onderwijs;
- 2° de eindtermen moderne vreemde talen (Frans/Engels), eerste graad (A-stroom) secundair onderwijs;
- 3° de eindtermen Nederlands, eerste graad (A-stroom) secundair onderwijs;
- 4° de eindtermen technologische opvoeding, eerste graad (A-stroom) secundair onderwijs;
- 5° de ontwikkelingsdoelen moderne vreemde talen (Frans), eerste graad (B-stroom) secundair onderwijs.

§3. De gelijkwaardigheid van de volgende vervangende eindtermen, vermeld in het besluit van de Vlaamse Regering van 6 september 2002 tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking op de eindtermen van de tweede en de derde graad van het voltijds gewoon secundair onderwijs, bekrachtigd bij het decreet van 6 december 2002, wordt opgeheven:

- 1° de eindtermen moderne vreemde talen (Frans/Engels), tweede graad algemeen secundair onderwijs;
- 2° de eindtermen moderne vreemde talen (Frans/Engels), derde graad algemeen secundair onderwijs.

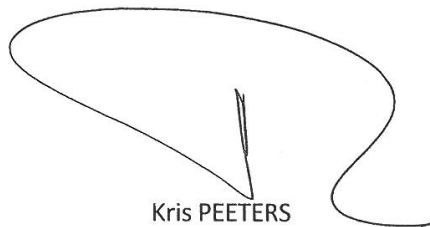
Art. 4. In afwijking van het besluit van de Vlaamse Regering van 23 juni 2000 tot vaststelling van de eindtermen van de tweede en de derde graad van het gewoon secundair onderwijs, bekrachtigd bij het decreet van 18 januari 2002, het laatst gewijzigd bij het besluit van de Vlaamse Regering van 16 oktober 2009, bekrachtigd bij het decreet van 23 april 2010, wordt de gelijkwaardigheid bevestigd van de volgende vervangende eindtermen, vermeld in het besluit van de Vlaamse Regering van 6 september 2002 tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking op de eindtermen van de tweede en de derde graad van het voltijds gewoon secundair onderwijs, bekrachtigd bij het decreet van 6 december 2002:

- 1° de eindtermen Nederlands, tweede graad algemeen secundair onderwijs;
- 2° de eindtermen Nederlands, derde graad algemeen secundair onderwijs.

Art. 5. De Vlaamse minister, bevoegd voor het onderwijs, is belast met de uitvoering van dit besluit.

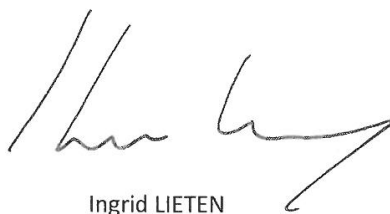
Brussel, 18-03-2011

De minister-president van de Vlaamse Regering,

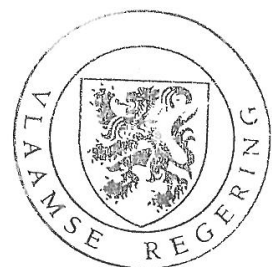


Kris PEETERS

Voor de Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, Pascal Smet, de Vlaamse minister van Innovatie, Overheidsinvesteringen, Media en Armoedebestrijding



Ingrid LIETEN



BIJLAGEN
BIJ HET BESLUIT VAN DE VLAAMSE REGERING

**BIJLAGE 1 : EINDTERMEN NATUURWETENSCHAPPEN – EERSTE GRAAD (A-STROOM)
SECUNDAIR ONDERWIJS****MOTIVERING**

Een belangrijk onderscheid tussen de door de Vlaamse regering bepaalde eindtermen Natuurwetenschappen voor de eerste graad A en de vervangende eigen eindtermen van de Federatie Steinerscholen is de manier waarop met het gegeven van de wetenschappelijke methode omgegaan wordt binnen de steinerpedagogie.

In de Memorie van Toelichting bij de nieuwe door de Vlaamse regering bepaalde eindtermen staat:

“ Binnen de natuurwetenschappen onderscheidt men traditioneel de disciplines: *aardwetenschappen, biologie, chemie, kosmologie* en *natuurkunde*. Als empirische wetenschap maken de natuurwetenschappen gebruik van de proefondervindelijke methode om de (materiële) omgeving en de samenhangen in de materiële werkelijkheid te begrijpen. Deze methode doet een beroep op observaties en/of experimenten die de gevonden antwoorden op vragen moeten bevestigen of falsifiëren.”

De Federatie Steinerscholen kan deze methodiek eveneens onderschrijven. Ze kan zich echter niet herkennen in een aantal theoretische onderzoeksvaardigheden die gekoppeld worden aan de door de Vlaamse regering bepaalde eindtermen van de eerste graad:

“Om natuurwetenschappelijke vraagstukken te benaderen doet men een beroep op de zogenaamde proefondervindelijke methode, waarbij een hypothese voor een mogelijke verklaring wordt opgesteld, de hypothese wordt getoetst (aan de hand van observaties en/of experimenteel onderzoek) waarna deze wordt bevestigd of eventueel bijgesteld. Men doet daarbij vaak een beroep op kennis van structuren en processen die niet direct observeerbaar zijn.” (Memorie van Toelichting bij de door de Vlaamse regering bepaalde eindtermen.)

De Memorie van Toelichting verwijst naar de Europese aanbevelingen i.v.m. wetenschappelijke geletterdheid als een kerncompetentie waarover iedere burger in een kenniseconomie en – maatschappij zou moeten beschikken. De aanbevelingen hebben het echter over de kerncompetenties die aan het eind van het initieel onderwijs en de initiële opleiding zouden moeten worden bereikt. Zoals eveneens in de motivatie bij de vervangende eindtermen wereldoriëntatie natuur van de basisschool aangehaald, situeert het verwerven van de kerncompetenties zich op volwassen leeftijd. In deze eindtermen voor de eerste graad worden de fundamenteen gelegd om die competentie aan het einde van de schoolloopbaan te bereiken. Daarbij gebruikt de steinerpedagogie echter een andere opbouw dan degene die in de door de Vlaamse regering bepaalde eindtermen wordt gehanteerd.

Zoals reeds geargumenteed in de motivering van de eigen alternatieve eindtermen van 1998, vertrekken de steinerscholen bij hun wetenschapsonderwijs in de eerste graad bij de verschijnselen zelf. Pas na de exacte waarneming en de beschrijving van de verschijnselen, volgt de mogelijke hypothese. Zoals we in de algemene inleiding tot de eigen alternatieve eindtermen van de steinerscholen beschreven, gebruikt de steinerpedagogie daarbij de fenomenologische beschouwingswijze. Deze werkwijze bevordert bij de leerlingen het inlevingsvermogen en het levendig denken. Ze schept de mogelijkheid om, naast parate kennis, de nodige eerbiedskrachten voor de fenomenen van de natuur en de wetenschappen op te wekken. Hierdoor werkt men op een indirecte manier ook aan vakoverschrijdende eindtermen uit de context Omgeving en Duurzame Ontwikkeling.

We lezen verder in de Memorie van Toelichting:

“Bij het formuleren van eindtermen en ontwikkelingsdoelen is het daarom van belang erover te waken dat de abstractiegraad van begrippen en de cognitieve operaties die nodig zijn om bepaalde vraagstukken te benaderen, afgestemd zijn op het cognitieve en morele ontwikkelingsstadium van de doelgroep. Een analyse van de resultaten van het peilingsonderzoek ‘natuur’ en ‘biologie’ leert dat leerlingen van het lager onderwijs en van de eerste graad secundair onderwijs abstracte begrippen slechts matig beheersen.”

De Federatie van Steinerscholen huldigt een ontwikkelingsgerichte pedagogie, zoals reeds in de algemene inleiding staat beschreven bij de basisprincipes van de steinerpedagogie. In die optiek is het gemakkelijk te begrijpen dat leerlingen van de eerste graad secundair onderwijs abstracte begrippen slechts matig beheersen. Jongere kinderen hebben een benadering van de werkelijkheid nodig die aansluit bij hun wijze van begrijpen. Geleidelijk aan kunnen ze meer en meer abstracties aan. In de steinerpedagogie betekent dit dat men het niveau van abstractie aanpast aan de leeftijd. Dat heeft voor gevolg dat men in de steinerpedagogie verregaande abstracties pas aanreikt in de tweede en derde graad, als de leerlingen daar meer aan toe zijn. Ook in eerdere aanvragen kwam deze opvatting aan bod, bijvoorbeeld in de motivatie van de Federatie Steinerscholen Vlaanderen van 1998 in haar vraag naar afwijking van de eindtermen in de eerste graad.

De consecutieve leer- en ontwikkelingslijn in het geheel van de steinerpedagogie is in dit kader van essentieel belang. Zo loopt de inhoud van het vak biologie binnen de natuurwetenschappen in één stroom door van de basisschool tot in het secundair onderwijs. In de basisschool ligt in het vak wereldoriëntatie natuur de nadruk meer op plant en dier. In de eerste graad secundair onderwijs ligt de klemtoon meer op de mens. Vanaf de tweede graad komen alle natuurrijken opnieuw aan bod in de verschillende natuurwetenschappelijke vakken en dit met een hoger abstractieniveau.

TOELICHTING

Er werden een aantal wijzigingen doorgevoerd in de alternatieve eindtermen voor de A-stroom, doch de strekking van de eigen alternatieve eindtermen van 1998 werd behouden waardoor de motivering van de eerdere aanvraag nog steeds geldt. De Federatie Steinerscholen vraagt geen afwijking voor de eindtermen en ontwikkelingsdoelen van de B-stroom.

De door de Vlaamse regering bepaalde eindtermen natuurwetenschappen van de A-stroom van de eerste graad secundair onderwijs van 1997 bevatten enkel eindtermen over de levende natuur (biologie). Voor de B-stroom waren er reeds ontwikkelingsdoelen over de niet-levende natuur geformuleerd. De overheid voert in de nieuwe door de Vlaamse regering bepaalde eindtermen, die van kracht worden in september 2010, voor de niet-levende natuur een aantal eindtermen in. De in 1998 goedgekeurde eigen alternatieve eindtermen van de Federatie Steinerscholen in Vlaanderen bevatten reeds een aantal eindtermen over de niet-levende natuur. De Federatie handhaaft de inhoud die reeds in deze vervangende eindtermen aan bod kwam en houdt vast aan de verticale samenhang met de eigen eindtermen van de tweede en derde graad.

Het aantal eindtermen is kleiner geworden. Deels kan de Federatie Steinerscholen een aantal eigen eindtermen natuurwetenschappen voor de A-stroom samenvoegen in één eindterm, zoals hij ook geformuleerd is door de overheid. Ditzelfde principe is ook toegepast bij andere eindtermen. Deels handhaaft de federatie een aantal van haar oorspronkelijke eindtermen. Verder worden een paar van de nieuwe door de Vlaamse regering bepaalde eindtermen overgenomen.

VERVANGENDE EINDTERMEN

De leerlingen kunnen

- 1 bij een bloemplant de functies van de wortel, de stengel, het blad en de bloem aangeven;
- 2 bij de mens de bouw, de werking en de onderlinge samenhang van het spijsverteringsstelsel, het ademhalingsstelsel, het bloed, de bloedsomloop en het uitscheidingsstelsel beschrijven;
- 3 het belang van stofwisseling beschrijven voor de instandhouding van het menselijk lichaam;
- 4 bij de mens de delen van het voortplantingsstelsel benoemen, beschrijven hoe de voortplanting verloopt, manieren aangeven om de voortplanting te regelen en om seksueel overdraagbare aandoeningen te voorkomen;

- 5 de opbouw van het skelet, de gewrichten, de spieren en de werking van het bewegingsapparaat beschrijven;
- 6 de specificiteit van de verschillende voedingsstoffen beschrijven aan de hand van een experiment;
- 7 uit waarnemingen afleiden dat in planten stoffen gevormd worden onder invloed van licht en met stoffen uit de bodem en de lucht;
- 8 met concrete voorbeelden aangeven dat organismen op verschillende manieren aangepast zijn aan hun omgeving;
- 9 in een concreet voorbeeld van een biotoop aantonen dat organismen een levensgemeenschap vormen waarin voedselrelaties voorkomen;
- 10 in concrete voorbeelden aantonen dat de omgeving het voorkomen van levende wezens beïnvloedt en omgekeerd;
- 11 in een concreet voorbeeld aantonen dat de mens natuur en milieu beïnvloedt en dat hierdoor ecologische evenwichten kunnen gewijzigd worden.
- 12 waarneembare stofomzettingen met concrete voorbeelden uit de niet-levende natuur illustreren;
- 13 het onderscheid aangeven tussen zouten, zuren en basen;
- 14 de belangrijkste eigenschappen van zouten, zuren en basen verwoorden;
- 15 het belang van indicatoren verwoorden;
- 16 de werking van enkele indicatorstoffen beschrijven;
- 17 het exact waarnemen onderscheiden van alleen maar kijken;
- 18 de zware gevolgen van een onoordeelkundig gebruik van stoffen (bij experimenten) inzien;
- 19 de samenhang tussen de uiterlijk waarneembare eigenschappen van een stof en de werking ervan op het menselijk organisme aanvoelen;(*)
- 20 uitgevoerde experimenten nauwkeurig in herinnering brengen met de bedoeling de juiste volgorde van de handelingen en waarnemingen weer te geven;
- 21 een onderzoekende houding aannemen:
- 22 door hun oordeel uit te stellen en zich in eerste instantie te laten leiden door de optredende fenomenen;(*)
- 23 door om te gaan met wetenschappelijke hulpmiddelen, o.a. de microscoop ;
- 24 door waarnemingsgegevens te ordenen en onderling te vergelijken;
- 25 door onder begeleiding van de leerkracht algemeen geldende wetmatigheden af te leiden uit de gedane waarnemingen;
- 26 milieubewust omgaan met producten en materialen;(*)

- 27 het belang van biodiversiteit, de schaarste aan grondstoffen en aan fossiele energiebronnen verbinden met een op duurzaamheid gerichte levensstijl.

** de attitudes werden met een asterisk aangeduid.*

Gezien om te worden gevoegd bij het besluit van de Vlaamse Regering van 18 maart 2011 tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het basis- en secundair onderwijs

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

Voor de Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, Pascal Smet, de Vlaamse minister van Innovatie, Overheidsinvesteringen, Media en Armoedebestrijding

Ingrid LIETEN

BIJLAGE 2 : EINDTERMEN MODERNE VREEMDE TALEN (FRANS/ENGELS) – EERSTE GRAAD (A-STROOM) SECUNDAIR ONDERWIJS**MOTIVERING**

De grond voor de aanvraag van vervangende eindtermen ligt in specifieke pedagogische en onderwijskundige benaderingswijze en de leeftijdsgerichte aanpak die kenmerkend zijn voor het steineronderwijs.

De leeftijdsgerichte ontwikkeling:

De steinerscholen hebben sinds het ontstaan van de steinerpedagogie in 1919 het vreemdetalenonderwijs hoog in hun vaandel geschreven en wereldwijd worden er in de steiner/Waldorfscholen in de mate van het mogelijke twee vreemde talen aangeleerd vanaf de leeftijd van 6 à 7 jaar.¹ De principes van het vreemdetalenonderwijs in de steinerscholen sluiten dus aan bij de aanbevelingen van de Europese Raad van Barcelona maart 2002, toen de staatshoofden en regeringsleiders² aandrongen op het onderwijzen van ten minste twee vreemde talen en dat vanaf zeer jonge leeftijd. Ook de langetermijndoelstelling van de Commissie die erin bestaat de individuele meertaligheid te bevorderen opdat alle burgers beschikken over praktische vaardigheden in ten minste twee vreemde talen wordt door de steinerscholen onderschreven³. Ook in het onlangs gestarte beroepsonderwijs met steinerpedagogie zijn twee vreemde talen in het leerplan van het vak project algemene vakken opgenomen.

Zoals reeds beschreven in de algemene motivering voor vervangende eindtermen voor de steinerscholen en zoals reeds gemotiveerd in de aanvraag tot afwijking voor de ontwikkelingsdoelen en eindtermen in het gewoon basisonderwijs uit 1997⁴ gaat men bij het vreemdetalenonderwijs eveneens uit van de leeftijdsgerichte ontwikkeling.

¹ Hoewel historisch gezien pedagogen zoals Johann Amos Comenius (1592 – 1670), John Locke (1632-1704) en Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) reeds voorstander waren van een vroege start van het vreemdetalenonderwijs is men er in de praktijk pas vanaf de jaren zestig van de vorige eeuw in vele landen mee gestart. De steinerscholen doen dit reeds van in het begin van de vorige eeuw. Zij kunnen als dusdanig worden gerekend bij de pioniers van het vreemde talen onderwijs voor jonge kinderen, wat sindsdien haar waarde heeft bewezen. Zie o.m. *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik*. Christoph Jaffke, 1996. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

² Europese Raad van Barcelona, 15 en 16 maart 2002, Conclusies van het voorzitterschap, deel I, 43.1.

³ COM(2003) 449: Het leren van talen en de taalverscheidenheid bevorderen: actieplan 2004 - 2006; COM(1995) 590: Witboek Onderwijzen en leren

⁴ 17 DECEMBER 1997. — Besluit van de Vlaamse regering tot gelijkwaardigheid van de aanvraag tot afwijking voor de ontwikkelingsdoelen en eindtermen in het gewoon basisonderwijs, gepubliceerd in het staatsblad op 27.06.1998. Zie p. 21250 t.e.m. 21251

In de kleuterschool leggen de leerlingen de basis voor het mondelinge gebruik van hun moedertaal. In de eerste jaren van de lagere school leggen ze de basis voor het schriftelijk taalgebruik van de moedertaal. Vermits men dan nog kan profiteren van de gevoelige periode voor het verwerven van een vreemde taal, kan in die jaren de mondelinge basis gelegd worden. In de laatste jaren van de lagere school kan men starten met het schriftbeeld in de vreemde taal. Ook de eerste eenvoudige grammaticale elementen zijn hier op z'n plaats in aansluiting met het moedertaalonderwijs. Rond de leeftijd van 12 jaar komt de grammatica in de vreemde taal meer aan bod. Het verschaft de leerling in de prepuberteit wat houvast, structuur en objectiviteit. Er wordt daarbij voortgebouwd op de basis die in de lagere klassen werd gelegd. Verschillende grammaticale structuren en vaste zinsconstructie werden immers al veelvuldig geoefend d.m.v. recitatie, spelvormen en dialoog. Wat voorheen onbewust werd opgenomen wordt nu bewust gemaakt en verklaard.

In de eerste graad en tweede graad secundair onderwijs ligt het accent sterk op de verwerving van de taal tot op een niveau dat de leerling er zich in thuis voelt. Dat vraagt, naast oefening in communicatie, om heel wat lexicale en grammaticale kennis. In de derde graad gaat het accent liggen op het werkelijk inzetten van de taal in een reële context van spreken en schrijven. Het literatuuronderwijs van de vreemde taal krijgt daarbij een belangrijke plaats toebedeeld.

TOELICHTING

In de lijn van het Europese Referentiekader voor Talen wordt ook in de eigen eindtermen voor de steinerscholen de vaardigheid spreken opgesplitst in 'spreken' en 'mondelinge interactie' zodat er nu vijf vaardigheden zijn in plaats van vier. Uiteraard onderschrijven de steinerscholen eveneens dat veel communicatiesituaties alleen op een vrij kunstmatige wijze aan één van deze vaardigheidsdomeinen worden toegewezen.

Voor de eindtermen van het secundair onderwijs is zowel de structurering als het gros van de door de overheid bepaalde eindtermen overgenomen. Er is wel een rubriek "beleving van taalrijkdom" aan toegevoegd.

Toevoeging van de rubriek "beleving van taalrijkdom"

Hoewel het strikt genomen geen vaardigheid genoemd kan worden, en het eerder over het ervaren van de eigenheid van de andere taal gaat, voegen de steinerscholen onder een nieuwe rubriek "beleving van taalrijkdom" een aantal eindtermen toe. Dit heeft enerzijds consequenties voor het soort teksten dat men gebruikt in het vreemdetalenonderwijs en anderzijds heeft het een band met (inter)culturele gerichtheid of de culturele component. De steinerscholen delen de bekommernis van de overheid zoals uitgedrukt in de uitgangspunten van de door de overheid bepaalde eindtermen vreemde talen:

“Deze component mag zeker niet worden beperkt tot het belichten van een aantal geografische, historische of literaire gegevens die als typisch voor deze cultuur ervaren worden. Het is belangrijker dat de leerlingen inzicht krijgen in de werking van andere culturen. Meer concreet gaat het om de geldende waarden en attitudes zoals zij zich concretiseren in het dagelijks leven en om sociale en rituele conventies. Het betreft niet enkel kunsten en letteren maar ook levenswijzen, waardesystemen, tradities en overtuigingen. Cultuur wordt in de volle breedte beschouwd: van details in de socio-culturele sfeer tot interculturele communicatie tussen culturen. Kortom: cultuur omvat de hele waaier van onderscheiden spirituele, materiële, intellectuele en emotionele uitdrukkingen die een gemeenschap of een sociale groep karakteriseren. Op die manier zal in principe ook een grotere openheid ten opzichte van culturele diversiteit ontstaan.”⁵

De steinerpedagogie wil aan al het bovenstaande nog een dimensie toevoegen. In essentie communiceren niet de culturen met elkaar maar wel individuen met een verschillende culturele achtergrond. Leerlingen in contact brengen met een vreemde taal is de manier bij uitstek om openheid en interesse voor het ‘andere dan ik zelf’ te wekken en te ontwikkelen; een pedagogische opdracht die van het grootste belang is in onze tijd.

Taal is sowieso meer dan louter een zakelijk communicatiemiddel en communicatie is meer dan taal. Dit gegeven heeft consequenties voor de visie op vreemdetalenonderwijs van de steinerscholen. Naast communicatiemiddel is een taal dan ook een drager van het cultureel erfgoed van een volk. Taal, als organisch en levend cultuurgoed, mogen we gerust beschouwen als het belangrijkste uitdrukkingsmiddel van de mens. Het weerspiegelt in zijn eigenheid de nuances van hoe de realiteit beleefd wordt door de mens die deze taal spreekt. Taal is a.h.w. een kunstig bouwsel van een diepliggende cultuur en geaardheid. Een vreemde taal leren, als een organisch en levend cultuurgoed, is dus een middel om die cultuur en geaardheid niet oordelend tegemoet te treden. De vreemde taal verbindt ons zo met houdingen, conventies, waarden, denken als uitdrukkingen van een specifieke cultuur.

Meer dan de gewone informatieve, prescriptieve en narratieve teksten zijn artistiek-literaire teksten uitingen van de ‘levende taal’ en middel bij uitstek om zich diepgaand te verbinden met andere culturen. Deze artistiek-literaire teksten kunnen een uiteenlopende moeilijkheidsgraad hebben van eenvoudige kinderpoëzie en rijmpjes tot grote literaire romans en epische gedichten of theaterteksten. Als men de literaire tekst via dramatische werkvormen in de klas kan brengen, komt de vreemde taal op een unieke manier tot leven. Literatuur was in de eerste plaats een orale kunst. Via taalbeleving in een vreemde taal komt men tot het beleven van het eigene van de cultuur van de andere. Daarom kiezen de steinerscholen ervoor om ook een rubriek beleving van taalrijkdom aan de eindtermen toe

⁵ Zie punt 4.8 op p.43-44 van de bijlagen bij de Memorie van toelichting bij het decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse regering betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basis- en secundair onderwijs van 13/02/2009.

te voegen. De teksten die men voor deze eindtermen gebruikt, beperken zich niet tot het niveau beschreven voor de teksten van de andere rubrieken.

Taaltaak en tekst

De steinerscholen volgen eveneens de betekenis van het woord “tekst” zoals in de definitie van de Raad van Europa het geval is, waarbij ‘tekst’ verwijst naar elke boodschap die door leerlingen geproduceerd of ontvangen wordt, zowel mondeling als schriftelijk.

Ook het hierna geciteerde uit de uitgangspunten van de door de overheid bepaalde eindtermen vreemde talen is van toepassing voor de steinerscholen:

“Bij het bepalen van de moeilijkheidsgraad van eindtermen moet met een aantal factoren rekening worden gehouden. Eerst en vooral zullen niet alle groepen leerlingen met dezelfde teksten moeten kunnen omgaan. Bovendien hoeft de moeilijkheidsgraad van de teksten niet voor alle leerlingen dezelfde te zijn en tenslotte zullen niet alle leerlingen de teksten in dezelfde mate moeten beheersen. Daarom wordt geopteerd voor differentiatie op basis van tekstsoorten, tekstkenmerken en verwerkingsniveaus. Hoewel geen van deze elementen als absoluut criterium voor de aanduiding van de moeilijkheidsgraad van de taaltaak kan gelden, zorgt het samenspel van deze criteria voor voldoende differentiatieruimte.”⁶

Tekstsoorten en tekstkenmerken

Voor de tekstsoorten en tekstkenmerken hanteren de steinerscholen eigen criteria omdat de artistiek-literaire teksten zoals hierboven beschreven een grote rol spelen in het vreemdetalenonderwijs van de steinerscholen.

Eenzijds kunnen de steinerscholen eveneens de volgende omschrijvingen hanteren voor hun eindtermen:

“Deze tekstsoorten worden omschreven op basis van wat als het meest dominante kenmerk van de tekst ervaren wordt:

- bij informatieve teksten het overbrengen van informatie;
- bij prescriptieve teksten het rechtstreeks sturen van het handelen van de ontvanger;
- bij narratieve teksten het verhalend weergeven van feiten en gebeurtenissen;
- bij argumentatieve teksten het opbouwen van een redenering;
- bij artistiek-literaire teksten het feit dat de esthetische component expliciet aanwezig is.”

⁶ Zie punt 4.2 op p. 39 van de bijlagen bij de Memorie van toelichting bij het decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse regering betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basis- en secundair onderwijs van 13/02/2009

Anderzijds wordt er met name door de rubriek “beleving van taalrijkdom” er aan toe te voegen een eigen accent gelegd.

Ook voor de tekstkenmerken worden eigen keuzes gemaakt. Zo krijgen elementen die buiten de eigen leefwereld liggen een grotere aandacht. Het belangrijkste criterium voor een tekst op niveau van de leerlingen binnen de steinerpedagogie, is dat de leerlingen er zich innerlijk mee kunnen verbinden. Wat tot deze innerlijke verbinding leidt, kan soms ook buiten de leefwereld van de leerlingen in stricto sensu behoren. Verder wordt er in de steinerscholen een grote waarde gehecht aan de ontwikkeling van het innerlijk van de leerlingen door aandacht te besteden aan de morele en beeldende waarde van de teksten.

Voor de basisschool kiezen de steinerscholen ervoor om de tekstkenmerken niet apart uit te splitsen maar vanaf de eerste graad nemen de steinerscholen de structurering van de door de overheid bepaalde eindtermen over, inclusief het vooraf bepalen van de tekstsoorten. Een uitzondering moet gemaakt worden voor de rubriek “beleving van taalrijkdom” waar ook voor het secundair onderwijs wordt afgeweken van het bepalen van tekstsoort en tekstniveau.

Verwerkingsniveaus

De steinerscholen hebben een enigszins afwijkende visie op de verwerkingsniveau's zoals beschreven in de uitgangspunten van de overheid. Hoewel ‘kopiëren’ in die uitgangspunten als laagste verwerkingsniveau gezien wordt, hechten de steinerscholen er vooral in de basisschool maar vaak ook in de secundaire scholen grote waarde aan. Kopiëren of nabootsen betekent meer dan uitsluitend uiterlijk nadoen. Bij het nabootsen kunnen de leerlingen ook innerlijk meebewegen. Ze kunnen op gevoelsniveau fijne nuances opvangen, ze kunnen innerlijke beelden vormen en er ontstaat een zekere opname in het geheugen. Met name als het om literaire teksten gaat kan dat nabootsen nog tot in de hoogste klassen van het secundair onderwijs een meerwaarde bieden. Stijloefeningen zoals het nabootsen van de schrijfstijl van een bepaalde schrijver, vragen om een hoge beheersing van de taal. Theaterteksten uit het hoofd leren in het kader van een toneelvoorstelling kan, nadat de voorstelling voorbij is, tot een serieuze verhoging van het zelfvertrouwen aanleiding geven zodat men gemakkelijker spontaan in de vreemde taal durft te spreken.

Verder wordt in de steinerschool vaak kunstzinnige werkvormen als evenwaardige verwerkingsvormen gezien op een beschrijvend niveau. Dat wat door de leerling innerlijk werd opgenomen wordt in zekere zin beschrijvend weergegeven. Er heeft dan, in tegenstelling tot de omschrijving van het verwerkingsniveau ‘beschrijven’ in de uitgangspunten van de door de overheid bepaalde eindtermen, wel al enige vorm van transformatie plaats gevonden.

Gebruik van digitale media

Het gebruik van digitale media wordt aangepast aan de eigen vakoverschrijdende eindtermen ICT.

Het Europees referentiekader MVT

De steinerscholen voeren ook de koppeling met het Europees Referentiekader door zoals weergegeven in de hierna volgende tabel:

	Luisteren	Lezen	Spreken	Mondel. interactie	Schrijven	Globaal
bas	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1
1 A	A 1/A 2	A 1/ A 2	A 2	A 2	A 1/A 2	A 2
1 B	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1
2 aso	A 2/B 1	A 2/B 1	B 1	B 1	B 1	B 1
2 bso	A 1	A 1	Geen ET	A 1	A 1	A 1
2 kso/tso	A 2	A 2	A 2	A 2	A 2	A 2
3 aso	B 1	B 1	B 1	B 1	B 1	B 1
3 bso (1+2)	A 1/A2	A 1/A2	A 1	A1/A 2	A 1	A 1
3 bso (3)	A 2	A1/A 2	A 1	A 2	A 1	A 2
3 kso/tso	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2	A 2/B 1

VERVANGENDE EINDTERMEN

Taaltaken, verwerkingsniveaus, tekstsoorten, tekstkenmerken en strategieën

LUISTEREN

In teksten met de volgende kenmerken

- ☐ Onderwerp
 - concreet
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
- ☐ Taalgebruiksituatie
 - concrete en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruiksituaties
 - zonder storende achtergrondgeluiden
 - met en zonder visuele ondersteuning

- Structuur/ Samenhang/ Lengte
 - enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen
 - elementaire tekststructuur
 - korte teksten
 - ook met redundante informatie
- Uitspraak, articulatie, intonatie
 - heldere uitspraak
 - zorgvuldige articulatie
 - duidelijke, natuurlijke intonatie
 - standaardtaal
- Tempo en vlotheid
 - langzaam tempo
- Woordenschat en taalvariëteit
 - frequente woorden
 - eenduidig in de context
 - standaardtaal
 - informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:

- 1 het onderwerp bepalen in informatieve, narratieve en artistiek-literaire teksten;
- 2 de hoofdgedachte achterhalen in informatieve en narratieve teksten;
- 3 de gedachtegang volgen van informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
- 4 informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
- 5 de tekststructuur en -samenhang herkennen van informatieve en narratieve teksten.
- 6 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:
 - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;
 - het luisterdoel bepalen;
 - gebruik maken van ondersteunend visueel en auditief materiaal;
 - hypothesen vormen over de inhoud van de tekst;
 - de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden;
 - de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context.

LEZEN

In teksten met de volgende kenmerken

- Onderwerp
 - concreet
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
- Taalgebruiksituatie
 - concrete en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties
 - met en zonder visuele ondersteuning
 - ook met socio-culturele aspecten van de Franstalige/Engelstalige wereld
- Structuur/ Samenhang/ Lengte
 - enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen
 - elementaire tekststructuur

- vrij korte teksten
- ook met redundante informatie
- Woordenschat en taalvariëteit
 - frequente woorden
 - eenduidig in de context
 - standaardtaal
 - informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:

- 7 het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten;
- 8 de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten;
- 9 de gedachtegang volgen van informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
- 10 informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
- 11 de tekststructuur en -samenhang herkennen van informatieve en narratieve teksten.
- 12 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:
 - ⌚ zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;
 - ⌚ herlezen wat onduidelijk is;
 - ⌚ het leesdoel bepalen;
 - ⌚ gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;
 - ⌚ een woordenlijst of een woordenboek raadplegen;
 - ⌚ de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden;
 - ⌚ de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context.

SPREKEN

In teksten met de volgende kenmerken

- Onderwerp
 - concreet
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
- Taalgebruiksituatie
 - concrete en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties
 - met en zonder visuele ondersteuning
- Structuur/ Samenhang/ Lengte
 - eenvoudige zinnen
 - elementaire tekststructuur
 - korte teksten
- Uitspraak, articulatie, intonatie
 - met een aanzet tot heldere uitspraak, zorgvuldige articulatie en natuurlijke intonatie
 - standaardtaal

- Tempo en vlotheid
 - met eventuele herhalingen en langere onderbrekingen
 - langzaam tempo
- Woordenschat en taalvariëteit
 - relevante woorden uit de woordvelden
 - standaardtaal
 - informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende taken kopiërend uitvoeren:

- 13 vooraf beluisterde en gelezen informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten luidop lezen;
- 14 vooraf gelezen informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten luidop lezen.

kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:

- 15 vooraf gekende informatie uit informatieve en narratieve teksten meedelen;
- 16 uit informatieve en narratieve teksten een gebeurtenis, een verhaal navertellen met ondersteuning van sleutelwoorden of met visuele ondersteuning;
- 17 een spontane mening geven;
- 18 een gebeurtenis, een verhaal, iets of iemand beschrijven met ondersteuning van sleutelwoorden of met visuele ondersteuning;
- 19 gebruik maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies

kunnen de leerlingen volgende taken structurerend uitvoeren:

- 20 aan de hand van sleutelwoorden een verwerkte tekst bondig weergeven;
- 21 aan de hand van sleutelwoorden bondig verslag uitbrengen over een gebeurtenis;
- 22 een voorbereide informatie presenteren aan de hand van een format.
- 23 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:
 - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken;
 - het spreekdoel bepalen;
 - gebruik maken van ondersteunende lichaamstaal;
 - gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;
 - iets op een andere wijze zeggen;
 - de boodschap beperken tot of aanpassen aan wat zij echt kunnen uitdrukken.

MONDELINGE INTERACTIE

In teksten met de volgende kenmerken

- Onderwerp
 - concreet
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
- Taalgebruikssituatie
 - concrete en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties
 - met en zonder visuele ondersteuning
- Structuur/ Samenhang/ Lengte

- eenvoudige zinnen
- elementaire tekststructuur
- korte teksten
- Uitspraak, articulatie, intonatie
 - met een aanzet tot heldere uitspraak, zorgvuldige articulatie en natuurlijke intonatie
 - standaardtaal
- Tempo en vlotheid
 - met eventuele herhalingen en langere onderbrekingen
 - langzaam tempo
- Woordenschat en taalvariëteit
 - relevante woorden uit de woordvelden
 - standaardtaal
 - informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende taken uitvoeren:

- 24 deelnemen aan een gesprek door:
- vragen, antwoorden en uitspraken te begrijpen;
 - erop te reageren;
 - zelf vragen te stellen, antwoorden te geven en uitspraken te doen;
- 25 een eenvoudig gesprek beginnen, voeren en afsluiten;
- 26 gebruik maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies.
- 27 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:
- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen of kunnen uitdrukken;
 - het doel van de interactie bepalen;
 - gebruik maken van ondersteunende lichaamstaal;
 - ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen;
 - vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen;
 - iets op een andere wijze zeggen;
 - gedeeltelijk herhalen wat iemand zegt of iets aanwijzen om wederzijds begrip na te gaan.

SCHRIJVEN

In teksten met de volgende kenmerken

Onderwerp

- concreet
- eigen leefwereld en dagelijks leven

Taalgebruikssituatie

- concrete en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties

Structuur/ Samenhang/ Lengte

- eenvoudige zinnen
- eenvoudige en duidelijke tekststructuur
- korte teksten

Woordenschat en taalvariëteit

- relevante woorden uit de woordvelden
- standaardtaal
- informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:

- 28 inlichtingen verstrekken op eenvoudige formulieren;
- 29 een tekst schrijven over een in de klas behandeld onderwerp met behulp van sleutelwoorden;
- 30 een bericht opstellen met behulp van een voorbeeld;
- 31 een gebeurtenis, een verhaal, iets of iemand beschrijven door middel van een opsomming in korte zinnen;
- 32 gebruik maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies.

kunnen de leerlingen volgende taken structurerend uitvoeren:

- 33 persoonlijke, ook digitale correspondentie voeren met behulp van een voorbeeld.
- 34 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:
 - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken;
 - het schrijfdoel bepalen;
 - gebruik maken van een model of van een in de klas behandelde tekst;
 - gebruik maken van een woordenlijst of een woordenboek;
 - principes van lay-out toepassen;
 - de eigen tekst nakijken.

Kennis, beleving van taalrijkdom en attitudes

KENNIS

- 35 Om bovenvermelde taaltaken uit te voeren kunnen de leerlingen de volgende lexicale en grammaticale elementen functioneel inzetten:

Voor Engels:

a) vorm, betekenis en reëel gebruik in context van woorden en woordcombinaties uit de woordvelden die de taaltaken en de taalgebruikssituaties vereisen:

- persoonlijke gegevens (zoals naam, leeftijd, adres, telefoon, dichte familie, kleding, lichaamsdelen, uiterlijke kenmerken, huisdieren)
- dagelijks leven (zoals huis, school, klas, schoolmateriaal, kleuren)
- relatie tot de anderen (zoals zich voorstellen, iemand voorstellen, begroeten, bedanken, beleefdheidsrituelen bij ontmoetingen)
- tijd, ruimte, natuur (zoals jaar, seizoenen, maanden, dagen, uuraanduidingen, tijdmarkeerders, feesten, dieren, planten, het weer.)
- functiewoorden: voorzetsels en voegwoorden
- hoeveelheidsaanduidingen: hoofdtelwoorden en frequente rangtelwoorden.

b) De grammaticale en complementaire lexicale kennis om

- Personen, dieren en zaken te benoemen
 - te verwijzen naar personen, dieren en zaken: Wat? / Wie?
Zelfstandige naamwoorden: getal
Lidwoorden: bepaald en onbepaald
Voornaamwoorden: persoonlijk en bezittelijk
 - Personen, dieren en zaken nader te bepalen en te omschrijven
Bijvoeglijke naamwoorden
- Uitspraken te doen
 - Te bevestigen, te vragen en te ontkennen
Bevestigende, ontkennende en vragende zinnen
Overeenkomst tussen onderwerp en werkwoord
Vragende woorden
 - Te situeren in de tijd
Werkwoordsvormen en hulpwerkwoorden voor de communicatie in de tegenwoordige tijd

Voor Frans:

a) vorm, betekenis en reëel gebruik in context van woorden en woordcombinaties uit de woordvelden die de taaltaken en de taalgebruikssituaties vereisen:

- persoonlijke gegevens: (zoals naam, leeftijd, adres, telefoon, dichte familie, kleding, lichaamsdelen, uiterlijke kenmerken, huisdieren)
- dagelijks leven: (zoals huis, vrijetijdsbesteding, huishoudelijke taken, boodschappen doen, school, klas, de klasafspraken en -instructies, schoolmateriaal, het schoolleven, verplaatsingen, vakantie, boodschappen doen)
- relatie tot de anderen: (zoals zich voorstellen, iemand voorstellen, begroeten, bedanken, feliciteren, beleefdheidsrituelen, gevoelens uitdrukken, excuses)
- eten en drinken: (zoals wat men wel of niet graag eet of drinkt, de maaltijden, prijzen, menu's, dranken, gerechten)
- tijd, ruimte, natuur: (zoals jaar, seizoenen, het weer, maanden, dagen, uuraanduidingen, tijdsmarkeerders, frequentie, chronologie van gebeurtenissen, feesten, reizen en verplaatsingen, landen, regio's, vegetatie, dieren. Lokaliseren in tijd en ruimten)
- diensten en beroepen: (zoals post, bank, politie, gemeentehuis, ziekenhuis)
- functiewoorden: voorzetsels en voegwoorden
- hoeveelheidsaanduidingen: hoofdtelwoorden en frequente rangtelwoorden.

b) grammaticale constructies:

morfologisch domein

zelfstandige naamwoorden: genus, getal, overeenkomst

lidwoorden

bijvoeglijk gebruikte woordsoorten

- o bijvoeglijke naamwoorden
- o bezittelijke voornaamwoorden
- o aanwijzende voornaamwoorden
- o vragende voornaamwoorden

infinitieven

werkwoordsvormen en de tijdmarkeerders i.f.v. communicatie in de tegenwoordige, verleden en toekomstige tijd

zeer frequente vormen van de "passé composé"

de imperatief enkel receptief

hulpwerkwoorden

syntactisch domein

eenvoudige samengestelde bevestigende, ontkennende en vragende zinnen

persoonlijke voornaamwoorden als onderwerp

persoonlijke voornaamwoorden als lijdend en meewerkend voorwerp

- 36 De leerlingen kunnen reflecteren over taal en taalgebruik binnen de vermelde taalgebruikssituaties om zo hun functionele en ondersteunende kennis uit te breiden.

BELEVING VAN TAALRIJKDOM

De leerlingen beleven

- 37 * de klankrijkdom, specifieke intonatie en uitdrukkingen van het Frans en het Engels onder meer in literaire teksten;
- 38 * aan zinsbouw, uitspraak, klankkleur en ritme van de Franse en Engelse taal het kenmerkende en reflecteren over het onderscheid met de moedertaal;
- 39 * aan de inhoud van typische Franse en Engelse literaire teksten de socio-culturele karakteristieken van de Franse en Engelse taal en cultuur;
- 40 * hoe de kennis van een vreemde taal toegang biedt tot een taalgemeenschap.

ATTITUDES

De leerlingen werken aan de volgende attitudes:

- 41* tonen bereidheid en durf om te luisteren, te lezen, te spreken, gesprekken te voeren en te schrijven in het Frans en in het Engels;
- 42* tonen bereidheid tot taalverzorging;
- 43* tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de taalgebruikers;
- 44* stellen zich open voor de esthetische component van teksten.

Gezien om te worden gevoegd bij het besluit van de Vlaamse Regering van 18 maart 2011 tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het basis- en secundair onderwijs

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

Voor de Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, Pascal Smet, de Vlaamse minister van Innovatie, Overheidsinvesteringen, Media en Armoedebestrijding

Ingrid LIETEN

BIJLAGE 3 : EINDTERMEN NEDERLANDS – EERSTE GRAAD (A-STROOM) SECUNDAIR ONDERWIJS**MOTIVERING**

Als motivering geldt nog steeds alles wat er in de vorige aanvraag, die in 1998 gelijkwaardig is verklaard, geschreven werd.⁷ Hoewel net als in 1998 veel overgenomen is van de door de overheid bepaalde eindtermen Nederlands, zijn er toch opnieuw een paar aanpassingen. Er is bovendien een rubriek toegevoegd om genoeg ruimte te creëren om het eigen project waar te maken. Ook de uitgangspunten verschillen voor een groot stuk van die van de decretale eindtermen.

TOELICHTING**Taalgevoel**

Taalvaardigheid wordt bij de steinerscholen expliciet veel ruimer gezien dan communicatieve vermogens, zoals reeds in vorige aanvragen geargumenteed is. Als nieuw domein bij taalbeschouwing werd daarom 'Taalgevoel' ingevoerd. Dit sluit aan bij de eigen herziene eindtermen van de basisschool, waar dit onderdeel naar voren komt onder de titel 'Beleving van taalrijkdom'. De beleving van taalrijkdom steunt op het vermogen om de dieperliggende dimensie van taal waar te nemen en te ervaren. Taal is immers drager van waarden en normen en weerspiegelt socio-culturele aspecten. Ook kan taal als een kunstzinnig fenomeen beleefd worden waar scheppend en creatief mee kan worden omgegaan. Het gevoel voor taal kan men aanscherpen via woordenschat, literatuur, poëzie, gevarieerde stijloefeningen, stelopdrachten, voordrachtbeurten en tonelen. De voortdurende ontmoeting met en toetsing aan werk van goede auteurs, versterken het vermogen van empathie en bewondering en ze spelen in op de behoefte aan goede, esthetisch verantwoorde voorbeelden. Taal wordt als een "levende kunst" ervaren. Er wordt getracht de leerlingen hiervoor gevoel bij te brengen, als opvoedend element, waardoor in de steinerscholen de literatuur een ruime plaats inneemt.

Oordelen wordt reflecteren

In de door de overheid herziene eindtermen wordt verwacht dat de jongeren kunnen oordelen op gebied van verschillende verwerkingsniveaus. Oordelen in de werkelijke zin van het woord is voor leerlingen in de leeftijd van 12-14 jaar te hoog gegrepen. De jongeren van die leeftijd zijn meestal nog niet in staat om boven het gebied van sympathie en antipathie uit te stijgen, waardoor hun beoordeling zwart/wit zou worden. Wel lukt het hen om zich te

⁷ 17 FEBRUARI 1998. - Besluit van de Vlaamse regering tot gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking op de ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs

oefenen in het reflecteren, waarvoor hier dan ook gekozen is. Pas in de tweede graad wordt het bewust ontwikkelen van het oordeelsvermogen een hoofddoelstelling.

Media-educatie

De steinerscholen leggen de nadruk op een brede media-educatie. Naast dat wat reeds is opgenomen in de eigen eindtermen ICT, speelt het vak Nederlands daarbij een belangrijke rol. Het gaat bij media-educatie:

- enerzijds om media, dus om een middel, een vorm om te communiceren zowel via één- als tweewegcommunicatie,
- en anderzijds educatie, dus een leergebied waarbij kennis, vaardigheden en attitudes tot een competentie moeten worden.

Dit vakgebied is in de laatste tijd met enorm veel communicatiemiddelen (media) uitgebreid en binnen het onderwijs (educatie) een hot item geworden. De steinerscholen willen daar heel bewust mee omgaan zodat de aandacht vooral naar de mens in samenhang met de medemens en daarna ook met de samenleving en de wereld gaat.

Het gesproken woord is heel lang het voornaamste middel geweest, waarmee kennis werd doorgegeven van de ene generatie naar de andere. Melodie, ritme, rijm en beelden waren, en zijn, hierin belangrijke elementen. Door het schrift groeide de mogelijkheid om een kennisproces weer te geven. Een deel van het denkproces kon daardoor buiten de mens "opgeslagen" worden. Er kwamen denkrachten vrij die niet langer voor het geheugen nodig waren en de ontwikkeling van het abstracte denken groeide. Door de boekdrukkunst werd een nieuwe belangrijke stap gezet: een grote verspreiding van kennis en communicatie werd mogelijk.

Kinderen doorlopen ook dit hierboven beschreven ontwikkelingsproces. In het curriculum van de steinerscholen wordt hier expliciet van uit gegaan in het kader van de leeftijdsgerichte ontwikkeling. De leerlingen leren lezen en schrijven, krijgen spelling en grammatica. Naarmate ze ouder worden werken ze met alle vormen van schriftelijke uitingen, van brief, boek, encyclopedie, register, trefwoord, inleiding, bronvermelding enz. tot de verschillende stijlen in de literatuur toe. Opnieuw geldt hier hetzelfde leeftijdsgerichte principe: beginnend bij een orale cultuur bij de kleuters, via een geleidelijke introductie van het lezen en schrijven naar meer gesofisticeerde manieren van communiceren tot het schrijven van een groter eindwerk met bijbehorende presentatie voor publiek aan het einde van de schoolloopbaan toe.

Door de technische evolutie van de laatste eeuw is er een grote nieuwe ontwikkeling van de communicatiemiddelen van de mens ontstaan. Telefoon, radio en televisie behoren in de westerse cultuur al meer dan een halve eeuw tot de dagelijkse gebruiksvoorwerpen. Het sterkst komt de recente ontwikkeling van de ICT tot uitdrukking in de mogelijkheden van de computer. Hierin kan oneindig veel buiten de mens "opgeslagen" worden en zelfs een aantal

denkprocessen zoals rekenvaardigheden, lay-outtoepassingen e.d. kunnen overgenomen worden.

Media-educatie is een breed veld en vraagt de nodige tijd en aandacht. Mediacompetentie en informatievaardigheid is een noodzakelijkheid in onze maatschappij. Dit betekent niet in de eerste plaats media technisch kunnen hanteren maar vooral in staat zijn om "voor een gegeven context het juiste en meest adequate medium te kiezen, bewust te zijn van de wijze waarop het gekozen medium ons denken en handelen mee kan beïnvloeden, ..." ⁸

Als gevolg van het bovenstaande wordt in de steinerscholen luisteren of kijken naar radio en tv-programma's niet systematisch geoefend in de klas omdat men genoeg tijd wil kunnen besteden aan luistervaardigheden in een reële context. Vandaar dat de eindterm die daarover gaat niet overgenomen werd. Uiteraard zal op de inbreng van de leerlingen worden ingegaan om te spreken over actuele gebeurtenissen die het nieuws hebben gehaald, reclameboodschappen of populaire programma's e.d. waar leerlingen veel opmerkingen over hebben. Ook de eindterm over de ondertiteling werd niet weerhouden omdat vooral het oefenen van lezen op zich voldoende tijd moet krijgen.

VERVANGENDE EINDTERMEN

Luisteren

- 1 De leerlingen kunnen luisteren naar de volgende tekstsoorten (verwerkingsniveau: structureren):

- ⌚ een uiteenzetting door de leraar over een leerstofonderdeel in de klas;
- ⌚ een dialoog, polyloog met medeleerlingen met betrekking tot het school- en klasgebeuren;
- ⌚ instructies in verband met het uitvoeren van handelingen voor onbekende leeftijdgenoten;
- ⌚ een (telefoon)gesprek met een onbekende volwassene;
- ⌚ een verteld of voorgelezen verhaal.

- 2 De leerlingen kunnen luisteren naar de volgende tekstsoorten voor leeftijdgenoten (verwerkingsniveau: reflecteren):

- ⌚ uitspraken in een discussie;
- ⌚ oproepen en uitnodigingen tot een activiteit;
- ⌚ mondeling aangeboden ontspannende teksten;

⁸ Zie motivatie in het Besluit van de Vlaamse Regering tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van aanvragen tot afwijking van de decretaal bekrachtigde eindtermen en ontwikkelingsdoelen "informatie- en communicatietechnologie" in het basis- en secundair onderwijs van 22 02 2008, gepubliceerd in het BS 14 02 2008

- ⌚ oproepende en enthousiasmerende teksten, welke aanzetten tot een positieve handeling.
- 3 Bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun luistertaken kunnen de leerlingen de strategieën gebruiken die in eindterm 18 opgesomd zijn.
- 4* De leerlingen ontwikkelen binnen gepaste communicatiesituaties een bereidheid om:
 - ⌚ te luisteren;
 - ⌚ een ander te laten uitspreken;
 - ⌚ een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen;
 - ⌚ te reflecteren over hun eigen luisterhouding;
 - ⌚ het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten.

Spreken

- 5 De leerlingen kunnen de volgende tekstsoorten produceren (verwerkingsniveau: structureren):
 - ⌚ vragen en antwoorden met betrekking tot leerstofonderdelen in de klas;
 - ⌚ instructies aan bekende leeftijdgenoten;
 - ⌚ uitnodigingen aan een bekende volwassene tot deelname aan een activiteit;
 - ⌚ (telefoon)gesprekken: een onbekende volwassene inlichtingen geven of erom vragen;
 - ⌚ mededelingen: de informatie die ze met betrekking tot een bepaald onderwerp, thema of opdracht hebben verzameld aan de leraar en klasgenoten aanbieden;
 - ⌚ mededelingen: gevoelens, gewaarwordingen, verwachtingen in verband met het klasgebeuren tegenover een bekende volwassene verwoorden.
- 6 De leerlingen kunnen aan een gedachtewisseling in de klas deelnemen, daarin een standpunt onder woorden brengen en toelichten (verwerkingsniveau: reflecteren).
- 7 Bij de planning van, uitvoering van en het reflecteren op hun spreektaken kunnen de leerlingen de strategieën gebruiken die in eindterm 19 opgesomd zijn.
- 8* De leerlingen ontwikkelen binnen gepaste communicatiesituaties (zie eindtermen 5 en 6) een bereidheid om:
 - ⌚ te spreken;
 - ⌚ Algemeen Nederlands te spreken;
 - ⌚ te reflecteren over hun eigen communicatiegedrag.

Lezen

9 De leerlingen kunnen de volgende tekstsoorten voor leeftijdgenoten lezen (verwerkingsniveau: structureren):

- ⌚ schema's en tabellen;
- ⌚ studieteksten;
- ⌚ fictionele teksten.

10 De leerlingen kunnen de volgende tekstsoorten voor leeftijdgenoten lezen (verwerkingsniveau: reflecteren):

- ⌚ brieven;
- ⌚ schriftelijke oproepen of uitnodigingen tot actie;
- ⌚ instructies;
- ⌚ reclameteksten en advertenties;
- ⌚ informatieve teksten, inclusief informatiebronnen.

11 Bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun leestaken kunnen de leerlingen de strategieën gebruiken die in eindterm 18 opgesomd zijn.

12* De leerlingen ontwikkelen binnen gepaste situaties een bereidheid om:

- ⌚ te lezen;
- ⌚ te reflecteren over de inhoud van een tekst;
- ⌚ de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen;
- ⌚ zich in te leven in fictionele tekstsoorten;
- ⌚ hun persoonlijke waardering en voorkeur voor bepaalde teksten uit te spreken.

Schrijven

13 De leerlingen kunnen in een voorgestructureerd kader notities maken.

14 De leerlingen kunnen voor hun leeftijd bestemde formulieren invullen.

15 De leerlingen kunnen de volgende tekstsoorten produceren (verwerkingsniveau: structureren):

- ⌚ een oproep, een uitnodiging aan bekende leeftijdgenoten;
- ⌚ een instructie aan bekende leeftijdgenoten;
- ⌚ een stuk met informatie over henzelf voor al of niet nader bekenden;
- ⌚ een informatief stuk voor bekende leeftijdgenoten;
- ⌚ antwoorden op vragen van bekende volwassenen over op school verwerkte inhoud;
- ⌚ een verslag aan bekende volwassenen over een gegeven schoolse opdracht.

16 Bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun schrijftaken kunnen de leerlingen de strategieën gebruiken die in eindterm 19 opgesomd zijn. Bij het schrijven houdt dat ook verzorging in van de geschreven tekst op het gebied van handschrift, spelling, indeling en lay-out.

17* De leerlingen ontwikkelen binnen de gepaste situaties (zie eindterm 15) een bereidheid om:

- ⌚ te schrijven;
- ⌚ te reflecteren over hun eigen schrijven;
- ⌚ taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.

Strategieën

18 De leerlingen kunnen bij de eindtermen luisteren en lezen de volgende strategieën inzetten:

- ⌚ zich oriënteren op aspecten van de luister- of leestaak: doel, teksttype en eigen kennis;
- ⌚ hun manier van luisteren of lezen afstemmen op het luister- of leesdoel;
- ⌚ tijdens het luisteren of lezen hun aandacht behouden voor het bereiken van het doel;
- ⌚ het resultaat beoordelen in het licht van het luister- of leesdoel;
- ⌚ het resultaat bijstellen.

- 19 De leerlingen kunnen bij de eindtermen spreken en schrijven de volgende strategieën inzetten:

- ⌚ zich oriënteren op aspecten van de spreek- of schrijftaak: doel, teksttype en eigen kennis, luisteraar of lezer, andere bronnen van kennis;
- ⌚ hun manier van spreken of schrijven afstemmen op het spreek- of schrijfdoel en de luisteraar of lezer;
- ⌚ tijdens het spreken of schrijven hun aandacht behouden voor het bereiken van het doel;
- ⌚ het resultaat beoordelen in het licht van het spreek- of schrijfdoel;
- ⌚ het resultaat bijstellen.

Taalbeschouwing

Overkoepelende attitudes

- 20* De leerlingen zijn bereid om op hun niveau:

- ⌚ bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem;
- ⌚ van de verworven inzichten gebruik te maken in hun talig handelen.

- 21* Bij het reflecteren op taalgebruik en taalsysteem tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.

Taalgebruik

- 22 Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in een ruim gamma van voor hen relevante en concrete taalgebruiksituaties reflecteren op de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal.

- 23 Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in voor hen relevante en concrete taalgebruiksituaties reflecteren op:

- ⌚ Standaardnederlands en andere standaardtalen;
- ⌚ nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten;
- ⌚ in onze samenleving voorkomende talen;
- ⌚ normen, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal;
- ⌚ hun taalhandelingen, zoals beweren, meedelen, beloven, om informatie vragen, verzoeken, dreigen, waarschuwen, groeten, bedanken;
- ⌚ taalgedragconventies;
- ⌚ de gevolgen van hun taalgedrag voor anderen en henzelf;
- ⌚ talige aspecten van cultuuruitingen in onze samenleving.

Taalsysteem

- 24 Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties en op hun niveau reflecteren op een aantal structurele aspecten in de volgende domeinen:

- ⌚ klanken, woorden, zinnen, teksten;
- ⌚ spellingvormen;
- ⌚ betekenissen.

Taalgevoel

25 * De leerlingen verfijnen en scherpen hun taalgevoel aan door het omgaan met verschillende literaire taalgenres zoals poëzie, verhalen, sprookjes, fabels, jeugd- en volwassenenliteratuur en toneelstukken en het creatieve gebruik van literaire taal in stel- en stijl oefeningen.

26 * De leerlingen beleven kenmerken en kwaliteiten van tekstsoorten door onder andere recitatie, toneelspel en voordracht.

27 * De kinderen beleven de structuur en de wetmatigheden van taal in samenhang met de betekenis aan de hand van woord- en zinsontleding.

Strategieën

- 28 De leerlingen kunnen op hun niveau reflecteren op de door hen gebruikte luister-, spreek-, lees- en schrijfstrategieën, en daarbij de voorgaande attitudes, kennis en vaardigheden inzetten.

Begrippen en termen

- 29 De leerlingen kunnen bij alle eindtermen Nederlands de bijbehorende taalbeschouwelijke begrippen en termen gebruiken, nl.:

Hoofdcategorie	1e graad so A-stroom
1 fonologisch domein – klanken	
Klank	Klank

	Klinker
	Medeklinker
	Rijm
	Uitspraak
	Intonatie
2 orthografisch domein – spellingvormen	
Alfabet	Alfabet
	Letter
	Klinker
	Medeklinker
	Eindletter
	Hoofdletter
	Kleine letter
diakritische tekens	Koppelteken
	Apostrof
	Trema
Uitspraaktekens	Accent
Leestekens	Leesteken
	Punt
	Vraagteken
	Uitroepetekens
	Komma
	dubbele punt
	Spatie
	Aanhalingsteken
Afkortingen	Afkorting
3 morfologisch domein – woorden	
Woord	Woord
	Grondwoord
Woordvorming	Samenstelling
	Afleiding
Affix	Voorvoegsel
	Achtervoegsel
Woordsoort	-
zelfstandig naamwoord	zelfstandig naamwoord
	Eigenaam
	Verkleinwoord
Getal	Getal
	Enkelvoud
	Meervoud
Genus	Mannelijk
	Vrouwelijk
	Onzijdig

Lidwoord	Lidwoord
	bepaald lidwoord
	onbepaald lidwoord
bijvoeglijk naamwoord	bijvoeglijk naamwoord
Werkwoord	Werkwoord
Werkwoordvormen	Stam
	Uitgang
vervoegde vormen	Persoonsvorm
	Persoon
	1e persoon (ik - wij)
	2e persoon (jij - jullie)
	3e persoon (hij, zij, het - zij)
	Enkelvoud
	Meervoud
niet-vervoegde vormen	Infinitief
	voltooid deelwoord
Tempus	Tijd
	tegenwoordige tijd
	verleden tijd
	toekomende tijd
	onvoltooide tijd
	voltooide tijd
Werkwoordsoorten	Hulpwerkwoord
Voornaamwoord	Voornaamwoord
	persoonlijk voornaamwoord
	bezittelijk voornaamwoord
	aanwijzend voornaamwoord
	vragend voornaamwoord
Voorzetsel	Voorzetsel
Telwoord	Telwoord
4 syntactisch domein – zinnen	
Zin	Zin
Zinsdeel	Zinsdeel
	Onderwerp
	Persoonsvorm
	Lijdend voorwerp (enkel aan de hand van prototypische zinnen omwille van Frans)
	meewerkend voorwerp (enkel aan de hand van prototypische zinnen omwille van Frans)
Woordgroep	Woordgroep
5 semantisch domein – betekenissen	
Betekenisrelaties	Synoniem
	Homoniem

	Letterlijk
	Figuurlijk
metaforisch taalgebruik	Spreekwoord
	Uitdrukking
6 tekstueel domein – teksten	
Tekst	Tekst
Tekstsoort	Fictie
	non-fictie
	Context
Tekstopbouw	Inleiding
	Midden
	Slot
	Hoofdstuk
	Alinea
	Regel
	Kopje
	Titel
	Bladzijde
Structuuraanduiders	Signaalwoord
(materiële) vormgeving	lay-out
	Cursief
	Vetjes
	Inhoud
status van uitspraken	Feit
	Mening
7 sociolinguïstisch en pragmatisch domein – taalgebruik	
Taal	Nederlands
	Frans
	Duits
	Engels
Taalvariëteiten	Standaardnederlands
	Standaardtaal
	Dialect
	Moedertaal
	vreemde taal
factoren in de communicatiesituatie	Zender
	Spreker
	Schrijver
	Ontvanger
	Luisteraar
	Lezer
	Boodschap
	Bedoeling

	Situatie
	Effect
	Kanaal

(Inter)culturele gerichtheid

30* De leerlingen tonen bij de eindtermen Nederlands een (inter)culturele gerichtheid op het vlak van kennis en inzichten, vaardigheden en attitudes. Dat houdt in dat ze:

- o verschillende cultuuruitingen met een talige component in onze samenleving exploreren en er betekenis aan geven;
- o hun gedachten, belevingen en emoties bij ervaringen met de eigen culturele leefwereld in vergelijking met die van anderen verwoorden;
- o uitgaande van hun eigen referentiekader enige kennis over de diversiteit in het culturele erfgoed met een talige component verwerven en er waardering voor krijgen.

** de attitudes werden met een asterisk aangeduid.*

Gezien om te worden gevoegd bij het besluit van de Vlaamse Regering van 18 maart 2011 tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het basis- en secundair onderwijs

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

Voor de Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, Pascal Smet, de Vlaamse minister van Innovatie, Overheidsinvesteringen, Media en Armoedebestrijding

Ingrid LIETEN

BIJLAGE 4 : EINDTERMEN TECHNIEK – EERSTE GRAAD (A-STROOM) SECUNDAIR ONDERWIJS**MOTIVERING**

De grond voor de aanvraag van vervangende eindtermen ligt in specifieke pedagogische en onderwijskundige benaderingswijze en de leeftijdsgerichte aanpak die kenmerkend zijn voor het steineronderwijs.

Bij het bepalen van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen techniek verwijst de overheid in haar Uitgangspunten expliciet naar het project TOS21.⁹ De basisprincipes van TOS21 kunnen we volkomen onderschrijven, met name dat:

- techniek behoort tot de noodzakelijke vorming van iedereen (component van elke algemene vorming)
- techniek bijdraagt tot de ontwikkeling van de persoonlijkheid
- techniek het creatieve denken en handelen bevordert.

Deze belangrijke argumenten lagen reeds ten grondslag aan de keuze van de steinerscholen om ook technische vakken op te nemen in hun ASO-curriculum. Dit was geen evidentie binnen de Vlaamse onderwijscontext. Het realiseren van technische competentie overstijgt aldus ook in de steinerscholen het nuttigheidsdenken.

Het TOS21-project en de uitgangspunten bij de ontwikkelingsdoelen en eindtermen techniek wijzen op de nood aan actualisering van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen techniek in het kader van het sensibiliseren van de leerlingen voor techniek, technische studies en loopbaanontwikkeling. We onderschrijven het belang van dit sensibiliseren maar betwijfelen of ontwikkelingsdoelen en eindtermen hiertoe een geëigend middel zijn en laten deze doelstelling verder buiten beschouwing.

Echter, de door de overheid bepaalde ontwikkelingsdoelen en eindtermen steunen op een dermate specifiek theoretisch model dat het onvoldoende ruimte laat voor andere pedagogische en onderwijskundige visies. Sterker: ze kunnen er zelfs onverzoenbaar mee zijn.

In navolging van het TOS21-project wordt in de Uitgangspunten gekozen voor een benadering die vier kerncomponenten van techniek onderscheidt (technische systemen, processen, hulpmiddelen, keuzes). Het leren van techniek wordt op zijn beurt opgedeeld in

⁹ TOS21, TECHNISCHE GELETTERDHEID VOOR IEDEREEN, Standaarden & referentiepunten, Eindrapport van Techniek op school voor de 21ste eeuw

Een project van de Vlaamse overheid, augustus 2008

drie dimensies: begrijpen, hanteren, duiden. Uit een combinatie van de vier gekozen kerncomponenten van techniek en de drie dimensies van techniek leren, wordt een set van 19 standaarden weerhouden. Het bereiken van deze 19 standaarden correspondeert met het realiseren van technische 'geletterdheid'. In TOS21 worden deze 19 standaarden verder geformuleerd naar vier leeftijdsniveaus, wat dan 65 referentiepunten oplevert. Deze verdere opdeling is in de Uitgangspunten niet opgenomen.

Deze erg abstracte, formele en conceptuele benadering van techniek en techniek leren van het TOS21 – project, vormt geen geschikte basis voor een werkelijk leeftijdsgerelateerde integratie van techniek in een pedagogisch en onderwijskundig leertraject zoals dat in de steinerscholen wordt nagestreefd.

Deze benadering vertrekt grotendeels van de veronderstelling dat de verschillen tussen de verschillende leeftijdsniveaus in essentie kwantitatief van aard zijn en dat de 19 standaarden in principe voor alle leeftijden even relevant en zinvol zijn.

De overheid gaat uit van een algemeen leeftijdsafhankelijk model over techniek en techniek leren (19 standaarden) om vervolgens deze standaarden naar de diverse leeftijden te formuleren. Men kon in het TOS21-project nochtans geen beroep doen op wetenschappelijk onderzoek om de standaarden met de leeftijdsniveaus te verbinden tot referentiepunten.

Kortom: uit een algemeen en abstract concept worden leeftijdsaangepaste formuleringen van de standaarden afgeleid.

De steinerscholen kunnen zich in deze enigszins abstracte en gekunstelde benaderingswijze niet vinden. In het steineronderwijs wordt immers steeds vertrokken van de leeftijdsafhankelijke, kwalitatieve karakteristieken waarop een kind de werkelijkheid begrijpt, ervaart, benadert, hanteert... Dit vraagt telkens een aangepaste benadering van techniek en van techniek leren.

Het spreekt dan ook voor zich dat deze leeftijdsgerelateerde benadering andere en/of anders geformuleerde ontwikkelingsdoelen en eindtermen oplevert met name vooral in het basisonderwijs. Hoe ouder de leerlingen worden, hoe meer gelijke ijkpunten mogelijk en nodig zijn. De eindtermen van de steinerscholen voor de eerste graad SO sluiten dicht aan bij de door de overheid bepaalde eindtermen. Dit neemt niet weg dat ook hier de leeftijdsafhankelijke, kwalitatieve karakteristieken van belang blijven.

Ten slotte gaan de steinerscholen wat betreft het arbeidsproces uit van een eigen variant. In plaats van de vijf stappen beschreven in het TOS 21-project, onderscheiden ze acht fases in het arbeidsproces.

Leeftijdsgerichte aanpak

Techniek wordt door de steinerscholen vanaf de eerste graad secundair onderwijs meer gericht aangeboden maar nog steeds in samenhang met het dagelijks leven.

In de eerste graad is de rol van de leerkracht bij het opzetten van een technisch systeem van cruciaal belang. De leerling leert onder leiding van de leraar werken met de wetmatigheden van het te bewerken materiaal en de werktuigen. Vanuit het vertrouwen in het vakmanschap van de leraar komen de leerlingen zo tot een goede gewoontevorming. Bij die gewoontevorming hoort ook het doorvoeren van het hieronder beschreven arbeidsproces in acht fases. Vele vaardigheden kunnen zo geoefend worden. De leerling vertrekt vanuit het gevoel naar het exacte waarnemen en uitvoeren. Een goede afwerking voedt het schoonheidsgevoel.

Samengevat kan men zeggen dat het aanbieden van techniek binnen de steinerpedagogie op de volgende manier met de leeftijd van de kinderen samenhangt:

De kleuters kunnen de eenvoudige dagelijkse en transparante technieken uit hun nabije omgeving nabootsen en spelend uitvoeren.

De kinderen van de lagere school passen eenvoudige en transparante technieken toe. Naarmate ze handiger worden kunnen ze ook zelf eenvoudige technieken ontwerpen en ontwikkelen.

Als de kinderen de puberteit naderen komen er meer complexe technieken, duiding en natuurwetenschappen bij.

Duiding

Naarmate de leerlingen ouder worden, is er steeds meer aandacht voor duiding. In de steinerscholen gebeurt dit vaak vakoverschrijdend.

In TOS 21¹⁰ vinden we p.24 wat men met duiden bedoelt:

“techniek duiden: de werking, de ontwikkeling en het gebruik van techniek verbinden met een context buiten de techniek zelf. Dit betekent o.a.:

- kennis hebben van de historische ontwikkelingen het wetenschappelijke en technische vlak door de eeuwen heen;
- technische ontwikkelingen kunnen plaatsen in de maatschappelijke context waarin

¹⁰ Standaarden & referentiepunten TECHNISCHE GELETTERDHEID VOOR IEDEREEN,

Eindrapport van Techniek op school voor de 21ste eeuw

Een project van de Vlaamse overheid, augustus 2008

mensen leven;

- technische ontwikkelingen objectief kunnen bekijken en evalueren”

Onze maatschappij confronteert het kind op jonge leeftijd met hedendaagse technieken. Dit wil niet zeggen dat we alle moderne technieken moeten behandelen in de technische vakken. Het is wel belangrijk de leerlingen duiding te geven. De steinerscholen realiseren veel elementen van duiding in andere vakken die tot de basisvorming horen. In het vak geschiedenis van de eerste graad komt bijvoorbeeld de industriële revolutie aan bod. Naar aanleiding daarvan behandelt de leerkracht technische systemen en plaatst hij heel wat technische verworvenheden van onze huidige tijd in hun context. In het vak aardrijkskunde wordt bijvoorbeeld verkend hoe iedereen van iedereen afhankelijk is in onze technische en geglobaliseerde wereld.

Het principe van de fenomenologie

Verder wordt er ook een expliciete band gelegd tussen techniek en natuurwetenschappen. Dit betekent niet dat de steinerscholen techniek theoretisch willen benaderen. Natuurwetenschappen zijn in de eerste graad sowieso praktijkgericht, passend bij de leeftijd van de leerlingen.

Het onderscheid dat de overheid nu maakt tussen techniek en natuurwetenschappen, in zijn zuivere vorm, is voor de steinerpedagogie moeilijk te handhaven omdat men vanuit de waarneming van de fenomenen naar de theorie gaat. Dat houdt in dat men vanaf het twaalfde levensjaar start met het doorgronden van technische realisaties om dan stap voor stap naar de natuurwetenschappelijke theorie te zoeken die erachter schuilgaat. Dit spoort met wat we in TOS 21 lezen op p.11

“Met het kader dat een heldere afbakening van het domein beoogt, wenst TOS21 deze eigenheid, waarmee techniek zich van natuurwetenschappen onderscheidt, expliciet in kaart te brengen. Het kader beschrijft a.h.w. wat aan natuurwetenschappen moet worden toegevoegd om tot techniek te komen. Het kader geeft aan wat in algemene zin voor alle realisaties van techniek geldt en vooronderstelt (of maakt abstractie van) de natuurwetenschappelijke principes, eigenschappen of wetmatigheden, die eraan ten grondslag liggen. Uiteraard moet voor het leren van techniek de band met natuurwetenschappen wel worden gelegd. Een zaklamp bestuderen of gebruiksklaar maken, is meer dan een elektrische stroomkring bestuderen of sluiten. De werking van een verbrandingsmotor bestuderen, houdt meer in dan enkel de algemene gaswet kunnen toepassen.”

De steinerscholen willen voluit vanuit ‘de waarneming van de fenomenen’ en ‘het handelen’ vertrekken om daarna de link te leggen met de natuurwetenschappen. Dit sluit zeer sterk aan bij de leeftijdsgebonden benadering. Door techniek op fenomenologische wijze te benaderen en op maat van de leeftijd te behandelen kan het kind en de leerling geboeid

blijven door technische processen. Deze fascinatie is de ingangspoort om leerlingen te sensibiliseren voor techniek. Niet om richting te geven aan hun schoolloopbaan maar om hun intrinsieke interesse te wekken waardoor ze zich met de fenomenen die ze waarnemen kunnen verbinden.

Pas vanaf de tweede graad SO wordt, naast het opdoen van praktische ervaring, volop gewerkt aan de cognitieve aspecten van de techniek. Bepaalde wetenschappelijke wetmatigheden worden immers pas zichtbaar in hun technische toepassingen.

Het technisch proces

In TOS 21 lezen we p. 18:

Kenmerkend voor techniek is het technisch proces. Een technische realisatie komt tot stand na het doorlopen van het technisch proces, dat vertrekt vanuit een behoefte en verloopt volgens 5 stappen: 1. probleemstelling, 2. ontwerpen, 3. maken 4. in gebruik nemen en 5. evalueren.

De steinerscholen hebben bij het ontwikkelen van de tweede graad BSO gekozen voor een variant op deze procesbeschrijving, die vanuit de benadering van het technisch proces ook toepasbaar is op techniek in andere richtingen. Daarbij gaat men uit van acht fases. Men verbindt deze fases ook aan een breed geheel van kennis, vaardigheden en attitudes.¹¹

1. Het ontdekken van de opgave en/of het waarnemen van een behoefte

Dat wat TOS 21 voor de eerste stap als vanzelfsprekend vooropstelt, wordt als een aparte fase gezien. Daarbij kan het zowel om een opgave of een opdracht gaan als om een behoefte. Het waarnemingsvermogen speelt hierbij een grote rol. In deze fase spelen verder ook de volgende attitudes een rol: het vermogen jezelf deels buiten beschouwing te stellen, interesse krijgen en een engagement opnemen.

2. Het plannen

Wat TOS 21 als stap 1 en 2 beschrijft, is hier opgenomen in één fase. Bij het plannen gaat men uit van een vraag om denkend naar een oplossing te zoeken. Daarbij is het belangrijk om doelgericht en adequaat te kunnen denken en om zich in gedachten de hele procedure voor te kunnen voorstellen. Het vraagt ook om het onderscheiden van bijzaken en hoofdzaken.

¹¹ Deze indeling in arbeidsfases is ook gebruikt voor de leerplannen Duurzaam Wonen, een BSO met steinerpedagogie en geïnspireerd door *Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung* M. Brater, U. Büchele, E. Fücke en G. Herz., Verlag Freies Geistesleben 1988 en andere werken van de medewerkers van GAB München www.gab-muenchen.de

3. Besluiten om het plan uit te voeren

Deze tussenstap tussen het plan en het uitvoeren is van cruciaal belang om niet vast te lopen in het denken en de fantasie. Hierbij moet men enige weerstand overwinnen en een overgang vinden van 'het denken' naar 'het handelen'. De keuze van materiaal, hulpmiddelen en gereedschappen zijn daarbij van groot belang. Zo bereidt men het werk ook praktisch voor en beperkt men zich niet tot het denken. De werkplek wordt ingericht zodat men kan starten met de uitvoering.

4. Het uitvoeren

Stap 3 in de beschrijving van het proces in TOS 21 wordt in drie delen gesplitst. Het eerste is het uitvoeren zelf. Dat vraagt om doelgerichtheid en doorzettingsvermogen. Men heeft er zowel wilskracht als zelfbeheersing voor nodig. Hoe ouder de leerling en hoe serieuzer het technisch project, hoe meer vakbekwaamheid wenselijk is. De geleidelijke ontwikkeling van die vakbekwaamheid vraagt om de volgende twee fases.

5. Het controleren

Tijdens het uitvoeren is het belangrijk te controleren of men goed bezig is. Dat vraagt om een goed waarnemingsvermogen en om oefening in zelfreflectie. Een gezond kritisch vermogen is hierbij onontbeerlijk.

6. Het corrigeren

Als tijdens de zelfcontrole in de vorige fase een gebrek is vastgesteld, is het vermogen om zichzelf te corrigeren uitermate belangrijk. Men oefent daarbij het oordeel en leert zichzelf bij te sturen vanuit dat oordeel. Zo kan men iets wat mis dreigt te lopen toch nog redden. Deze activiteit daagt uit om het technische vermogen te verdiepen en scherpt de wilskracht aan om tot een degelijk resultaat te komen.

7. Het afsluiten van het proces

Deze fase is een tussenstap tussen uitvoeren en evalueren. Op een bepaald moment moet men besluiten dat iets voltooid is. Het reële product kan immers ondertussen toch licht afwijken van wat men zich vooraf had voorgesteld. Dit vraagt om het vermogen afstand te kunnen nemen en op een bepaald moment te besluiten dat de tijd rijp is om het product in gebruik te nemen. Naarmate men meer in het reële arbeidsproces zit, zal men ook het vermogen ontwikkelen om het eindresultaat aan de klant te overhandigen en dus af te zien van het eigen gebruik.

8. Het terugblikken op het gehele arbeidsproces en evalueren

Ten slotte volgt het terugblikken op het hele proces en het evalueren van proces en resultaat. Leren uit de terugblik is een belangrijke stap voor verdere ontwikkeling.

Hoewel deze arbeidsfases natuurlijk pas tot hun volle recht kunnen komen voor grotere projecten in de latere jaren, vragen ze wel om een steeds weerkerende oefening. Deze kan op een aangepaste manier al aangezet worden van in de basisschool.

TOELICHTING

De alternatieve eindtermen techniek van de eerste graad zijn grotendeels dezelfde als de door de overheid bepaalde eindtermen. Een opvallend verschil heeft te maken met de procesanalyse. De eindtermen die hier voorgesteld worden zijn geschreven in de geest van de hierboven beschreven procesanalyse in acht arbeidsfases.

Eindterm 9 is vervangen door een eigen eindterm. Eindterm 20 is geschrapt, en een gedeelte van de inhoud is aan eindterm 11 toegevoegd. Er is een eigen eindterm toegevoegd die het nummer 13 kreeg omwille van de logica in de volgorde van de activiteiten.

VERVANGENDE EINDTERMEN

Kerncomponenten van techniek

De leerlingen kunnen

- 1 verschillende onderdelen en deelsystemen in een technisch systeem onderzoeken: de functies en de relaties ertussen toelichten en daarbij het zicht behouden op het geheel;
- 2 bij werkende of falende technische systemen onderzoeken hoe verbeteringen mogelijk zijn;
- 3 in concrete voorbeelden aangeven dat het bestuderen en aanpassen van een technisch systeem leidt tot optimalisering, innovatie en/of nieuwe uitvindingen;
- 4 in concrete voorbeelden van technische systemen uitleggen welk onderhoud noodzakelijk is voor de goede en duurzame werking ervan;
- 5 in concrete voorbeelden de stappen van het cyclisch technisch proces doorlopen: opgave ontdekken, plannen, tot het doen besluiten, het uitvoeren, het controleren, het corrigeren, afsluiten van het proces, terugblikken en evalueren;
- 6 in concrete voorbeelden uit techniek het nut ervaren van de gebruikte hulpmiddelen zoals: gereedschappen, machines, grondstoffen, materialen, energie, informatie, menselijke inzet, geldmiddelen, tijd;
- 7 in concrete voorbeelden van technische systemen uitleggen dat men voor de ontwikkeling en het gebruik keuzen maakt op basis van criteria;
- 8 in concrete voorbeelden uit techniek illustreren dat energie een noodzakelijk hulpmiddel is en omgevormd kan worden;

- 9 in concrete voorbeelden uit techniek het belang illustreren om aandacht te besteden aan de ethische en duurzame ontwikkeling van producten;
- 10 bepaalde kerncomponenten van techniek herkennen in verschillende toepassingsgebieden uit de wereld van techniek waaronder energie, informatie en communicatie, constructie, transport en biochemie.

Techniek als menselijke activiteit

De leerlingen kunnen

- 11 vanuit een behoefte een technische opgave vaststellen na onderzoek van de relevante vereisten in toepassingsgebieden zoals energie, informatie en communicatie, constructie, transport en biochemie;
- 12 een eenvoudig technisch systeem ontwerpen uitgaande van een vastgestelde opgave en rekening houdend met vooropgestelde normen en criteria;
- 13 bij het ontwerpen de voordelen bij het gebruik van composteerbare natuurlijke en/of recycleerbare materialen inschatten;
- 14 een gegeven of eigen ontwerp planmatig uitvoeren met oog voor vereisten van kwaliteit, veiligheid, ergonomie en milieu;
- 15 een technisch systeem in gebruik stellen;
- 16 een technisch systeem evalueren op basis van vooraf bepaalde normen en criteria en hieruit conclusies trekken om het technisch proces te optimaliseren;
- 17 de opeenvolgende stappen van het technisch proces doorlopen om een eenvoudig technisch systeem te realiseren;
- 18 hulpmiddelen kiezen en inzetten in functie van het doel en het gebruik;
- 19 technische systemen die ze gebruiken onderhouden volgens de onderhoudsvoorschriften;
- 20 technische systemen zorgzaam, doelgericht, veilig en ergonomisch gebruiken.

Techniek en samenleving

De leerlingen kunnen

- 21 in concrete voorbeelden aantonen dat technische systemen ontworpen en gemaakt zijn om aan sociale en culturele behoeften te voldoen;
- 22 in concrete voorbeelden aangeven wat de positieve en negatieve effecten van technische systemen zijn op het maatschappelijke leven en op de natuur;
- 23 voorbeelden geven van maatschappelijke keuzen die bepalend zijn voor de ontwikkeling en het gebruik van nieuwe technische systemen;

- 24 in concrete voorbeelden aangeven dat wetenschappen de keuzen binnen het technisch proces beïnvloeden;
- 25 in concrete voorbeelden aangeven dat technische systemen variëren in de tijd en ruimte;
- 26 in concrete voorbeelden aangeven hoe men duurzaam kan handelen in de verschillende stappen van het technisch proces;
- 27 in concrete voorbeelden aangeven welke rol bepaalde technische beroepen vervullen in de verschillende stappen van een technisch proces;
- 28* het belang erkennen van technische beroepen en van technische vaardigheden in de huidige samenleving, en daarbij geen onderscheid maken tussen mannen en vrouwen;
- 29 de wederzijdse beïnvloeding van techniek en samenleving illustreren in verschillende toepassingsgebieden uit de wereld van techniek waaronder energie, informatie en communicatie, constructie, transport en biochemie.

** De attitudes werden met een asterisk (*) aangeduid.*

Gezien om te worden gevoegd bij het besluit van de Vlaamse Regering van 18 maart 2011 tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het basis- en secundair onderwijs

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

Voor de Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, Pascal Smet, de Vlaamse minister van Innovatie, Overheidsinvesteringen, Media en Armoedebestrijding

Ingrid LIETEN

BIJLAGE 5 : ONTWIKKELINGSDOELEN MODERNE VREEMDE TALEN (FRANS) – EERSTE GRAAD (B-STROOM) SECUNDAIR ONDERWIJS**MOTIVERING**

De grond voor de aanvraag van vervangende eindtermen ligt in specifieke pedagogische en onderwijskundige benaderingswijze en de leeftijdsgerichte aanpak die kenmerkend zijn voor het steineronderwijs.

De leeftijdsgerichte ontwikkeling:

De steinerscholen hebben sinds het ontstaan van de steinerpedagogie in 1919 het vreemdetalenonderwijs hoog in hun vaandel geschreven en wereldwijd worden er in de steiner/Waldorfscholen in de mate van het mogelijke twee vreemde talen aangeleerd vanaf de leeftijd van 6 à 7 jaar.¹² De principes van het vreemdetalenonderwijs in de steinerscholen sluiten dus aan bij de aanbevelingen van de Europese Raad van Barcelona maart 2002, toen de staatshoofden en regeringsleiders¹³ aandrongen op het onderwijzen van ten minste twee vreemde talen en dat vanaf zeer jonge leeftijd. Ook de langetermijndoelstelling van de Commissie die erin bestaat de individuele meertaligheid te bevorderen opdat alle burgers beschikken over praktische vaardigheden in ten minste twee vreemde talen wordt door de steinerscholen onderschreven¹⁴. Ook in het onlangs gestarte beroepsonderwijs met steinerpedagogie zijn twee vreemde talen in het leerplan van het vak project algemene vakken opgenomen.

Zoals reeds beschreven in de algemene motivering voor vervangende eindtermen voor de steinerscholen en zoals reeds gemotiveerd in de aanvraag tot afwijking voor de ontwikkelingsdoelen en eindtermen in het gewoon basisonderwijs uit 1997¹⁵ gaat men bij het vreemdetalenonderwijs eveneens uit van de leeftijdsgerichte ontwikkeling.

¹² Hoewel historisch gezien pedagogen zoals Johann Amos Comenius (1592 – 1670), John Locke (1632-1704) en Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) reeds voorstander waren van een vroege start van het vreemdetalenonderwijs is men er in de praktijk pas vanaf de jaren zestig van de vorige eeuw in vele landen mee gestart. De steinerscholen doen dit reeds van in het begin van de vorige eeuw. Zij kunnen als dusdanig worden gerekend bij de pioniers van het vreemde talen onderwijs voor jonge kinderen, wat sindsdien haar waarde heeft bewezen. Zie o.m. *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik*. Christoph Jaffke, 1996. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

¹³ Europese Raad van Barcelona, 15 en 16 maart 2002, Conclusies van het voorzitterschap, deel I, 43.1.

¹⁴ COM(2003) 449: Het leren van talen en de taalverscheidenheid bevorderen: actieplan 2004 - 2006; COM(1995) 590: Witboek Onderwijzen en leren

¹⁵ 17 DECEMBER 1997. — Besluit van de Vlaamse regering tot gelijkwaardigheid van de aanvraag tot afwijking voor de ontwikkelingsdoelen en eindtermen in het gewoon basisonderwijs, gepubliceerd in het staatsblad op 27.06.1998. Zie p. 21250 t.e.m. 21251

In de kleuterschool leggen de leerlingen de basis voor het mondelinge gebruik van hun moedertaal. In de eerste jaren van de lagere school leggen ze de basis voor het schriftelijk taalgebruik van de moedertaal. Vermits men dan nog kan profiteren van de gevoelige periode voor het verwerven van een vreemde taal, kan in die jaren de mondelinge basis gelegd worden. In de laatste jaren van de lagere school kan men starten met het schriftbeeld in de vreemde taal. Ook de eerste eenvoudige grammaticale elementen zijn hier op z'n plaats in aansluiting met het moedertaalonderwijs. Rond de leeftijd van 12 jaar komt de grammatica in de vreemde taal meer aan bod. Het verschaft de leerling in de prepuberteit wat houvast, structuur en objectiviteit. Er wordt daarbij voortgebouwd op de basis die in de lagere klassen werd gelegd. Verschillende grammaticale structuren en vaste zinsconstructie werden immers al veelvuldig geoefend d.m.v. recitatie, spelvormen en dialoog. Wat voorheen onbewust werd opgenomen wordt nu bewust gemaakt en verklaard.

In de eerste graad en tweede graad secundair onderwijs ligt het accent sterk op de verwerving van de taal tot op een niveau dat de leerling er zich in thuis voelt. Dat vraagt, naast oefening in communicatie, om heel wat lexicale en grammaticale kennis. In de derde graad gaat het accent liggen op het werkelijk inzetten van de taal in een reële context van spreken en schrijven. Het literatuuronderwijs van de vreemde taal krijgt een daarbij een belangrijke plaats toebedeeld.

TOELICHTING

In de lijn van het Europese Referentiekader voor Talen wordt ook in de eigen eindtermen voor de steinerscholen de vaardigheid spreken opgesplitst in 'spreken' en 'mondelinge interactie' zodat er nu vijf vaardigheden zijn in plaats van vier. Uiteraard onderschrijven de steinerscholen eveneens dat veel communicatiesituaties alleen op een vrij kunstmatige wijze aan één van deze vaardigheidsdomeinen worden toegewezen.

Voor de eindtermen van het secundair onderwijs is zowel de structurering als het gros van de door de overheid bepaalde eindtermen overgenomen. Er is wel een rubriek "beleving van taalrijkdom" aan toegevoegd.

Toevoeging van de rubriek "beleving van taalrijkdom"

Hoewel het strikt genomen geen vaardigheid genoemd kan worden, en het eerder over het ervaren van de eigenheid van de andere taal gaat, voegen de steinerscholen onder een nieuwe rubriek "beleving van taalrijkdom" een aantal eindtermen toe. Dit heeft enerzijds consequenties voor het soort teksten dat men gebruikt in het vreemdetalenonderwijs en anderzijds heeft het een band met (inter)culturele gerichtheid of de culturele component. De steinerscholen delen de bekommernis van de overheid zoals uitgedrukt in de uitgangspunten van de door de overheid bepaalde eindtermen vreemde talen:

"Deze component mag zeker niet worden beperkt tot het belichten van een aantal geografische, historische of literaire gegevens die als typisch voor deze cultuur

ervaren worden. Het is belangrijker dat de leerlingen inzicht krijgen in de werking van andere culturen. Meer concreet gaat het om de geldende waarden en attitudes zoals zij zich concretiseren in het dagelijks leven en om sociale en rituele conventies. Het betreft niet enkel kunsten en letteren maar ook levenswijzen, waardesystemen, tradities en overtuigingen. Cultuur wordt in de volle breedte beschouwd: van details in de socio-culturele sfeer tot interculturele communicatie tussen culturen. Kortom: cultuur omvat de hele waaier van onderscheiden spirituele, materiële, intellectuele en emotionele uitdrukkingen die een gemeenschap of een sociale groep karakteriseren. Op die manier zal in principe ook een grotere openheid ten opzichte van culturele diversiteit ontstaan.”¹⁶

De steinerpedagogie wil aan al het bovenstaande nog een dimensie toevoegen. In essentie communiceren niet de culturen met elkaar maar wel individuen met een verschillende culturele achtergrond. Leerlingen in contact brengen met een vreemde taal is de manier bij uitstek om openheid en interesse voor het ‘andere dan ik zelf’ te wekken en te ontwikkelen; een pedagogische opdracht die van het grootste belang is in onze tijd.

Taal is sowieso meer dan louter een zakelijk communicatiemiddel en communicatie is meer dan taal. Dit gegeven heeft consequenties voor de visie op vreemdetalenonderwijs van de steinerscholen. Naast communicatiemiddel is een taal dan ook een drager van het cultureel erfgoed van een volk. Taal, als organisch en levend cultuurgoed, mogen we gerust beschouwen als het belangrijkste uitdrukkingsmiddel van de mens. Het weerspiegelt in zijn eigenheid de nuances van hoe de realiteit beleefd wordt door de mens die deze taal spreekt. Taal is a.h.w. een kunstig bouwsel van een diepliggende cultuur en geaardheid. Een vreemde taal leren, als een organisch en levend cultuurgoed, is dus een middel om die cultuur en geaardheid niet oordelend tegemoet te treden. De vreemde taal verbindt ons zo met houdingen, conventies, waarden, denken als uitdrukkingen van een specifieke cultuur.

Meer dan de gewone informatieve, prescriptieve en narratieve teksten zijn artistiek-literaire teksten uitingen van de ‘levende taal’ en middel bij uitstek om zich diepgaand te verbinden met andere culturen. Deze artistiek-literaire teksten kunnen een uiteenlopende moeilijkheidsgraad hebben van eenvoudige kinderpoëzie en rijmpjes tot grote literaire romans en epische gedichten of theaterteksten. Als men de literaire tekst via dramatische werkvormen in de klas kan brengen, komt de vreemde taal op een unieke manier tot leven. Literatuur was in de eerste plaats een orale kunst. Via taalbeleving in een vreemde taal komt men tot het beleven van het eigene van de cultuur van de andere. Daarom kiezen de steinerscholen ervoor om ook een rubriek beleving van taalrijkdom aan de eindtermen toe te voegen. De teksten die men voor deze eindtermen gebruikt, beperken zich niet tot het niveau beschreven voor de teksten van de andere rubrieken.

¹⁶ Zie punt 4.8 op p.43-44 van de bijlagen bij de Memorie van toelichting bij het decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse regering betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basis- en secundair onderwijs van 13/02/2009.

Taaltaak en tekst

De steinerscholen volgen eveneens de betekenis van het woord “tekst” zoals in de definitie van de Raad van Europa het geval is, waarbij ‘tekst’ verwijst naar elke boodschap die door leerlingen geproduceerd of ontvangen wordt, zowel mondeling als schriftelijk.

Ook het hierna geciteerde uit de uitgangspunten van de door de overheid bepaalde eindtermen vreemde talen is van toepassing voor de steinerscholen:

“Bij het bepalen van de moeilijkheidsgraad van eindtermen moet met een aantal factoren rekening worden gehouden. Eerst en vooral zullen niet alle groepen leerlingen met dezelfde teksten moeten kunnen omgaan. Bovendien hoeft de moeilijkheidsgraad van de teksten niet voor alle leerlingen dezelfde te zijn en tenslotte zullen niet alle leerlingen de teksten in dezelfde mate moeten beheersen. Daarom wordt geopteerd voor differentiatie op basis van tekstsoorten, tekstkenmerken en verwerkingsniveaus. Hoewel geen van deze elementen als absoluut criterium voor de aanduiding van de moeilijkheidsgraad van de taaltaak kan gelden, zorgt het samenspel van deze criteria voor voldoende differentiatieruimte.”¹⁷

Tekstsoorten en tekstkenmerken

Voor de tekstsoorten en tekstkenmerken hanteren de steinerscholen eigen criteria omdat de artistiek-literaire teksten zoals hierboven beschreven een grote rol spelen in het vreemdetalenonderwijs van de steinerscholen.

Eenzijds kunnen de steinerscholen eveneens de volgende omschrijvingen hanteren voor hun eindtermen:

“Deze tekstsoorten worden omschreven op basis van wat als het meest dominante kenmerk van de tekst ervaren wordt:

- bij informatieve teksten het overbrengen van informatie;
- bij prescriptieve teksten het rechtstreeks sturen van het handelen van de ontvanger;
- bij narratieve teksten het verhalend weergeven van feiten en gebeurtenissen;
- bij argumentatieve teksten het opbouwen van een redenering;
- bij artistiek-literaire teksten het feit dat de esthetische component expliciet aanwezig is.”

Anderzijds wordt er met name door de rubriek “beleving van taalrijkdom” er aan toe te voegen een eigen accent gelegd.

¹⁷ Zie punt 4.2 op p. 39 van de bijlagen bij de Memorie van toelichting bij het decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse regering betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basis- en secundair onderwijs van 13/02/2009

Ook voor de tekstkenmerken worden eigen keuzes gemaakt. Zo krijgen elementen die buiten de eigen leefwereld liggen een grotere aandacht. Het belangrijkste criterium voor een tekst op niveau van de leerlingen binnen de steinerpedagogie, is dat de leerlingen er zich innerlijk mee kunnen verbinden. Wat tot deze innerlijke verbinding leidt, kan soms ook buiten de leefwereld van de leerlingen in stricto sensu behoren. Verder wordt er in de steinerscholen een grote waarde gehecht aan de ontwikkeling van het innerlijk van de leerlingen door aandacht te besteden aan de morele en beeldende waarde van de teksten.

Voor de basisschool kiezen de steinerscholen ervoor om de tekstkenmerken niet apart uit te splitsen maar vanaf de eerste graad nemen de steinerscholen de structurering van de door de overheid bepaalde eindtermen over, inclusief het vooraf bepalen van de tekstsoorten. Een uitzondering moet gemaakt worden voor de rubriek “beleven van taalrijkdom” waar ook voor het secundair onderwijs wordt afgeweken van het bepalen van tekstsoort en tekstoniveau.

Verwerkingsniveaus

De steinerscholen hebben een enigszins afwijkende visie op de verwerkingsniveaus zoals beschreven in de uitgangspunten van de overheid. Hoewel ‘kopiëren’ in die uitgangspunten als laagste verwerkingsniveau gezien wordt, hechten de steinerscholen er vooral in de basisschool maar vaak ook in de secundaire scholen grote waarde aan. Kopiëren of nabootsen betekent meer dan uitsluitend uiterlijk nadoen. Bij het nabootsen kunnen de leerlingen ook innerlijk meebewegen. Ze kunnen op gevoelsniveau fijne nuances opvangen, ze kunnen innerlijke beelden vormen en er ontstaat een zekere opname in het geheugen. Met name als het om literaire teksten gaat kan dat nabootsen nog tot in de hoogste klassen van het secundair onderwijs een meerwaarde bieden. Stijloefeningen zoals het nabootsen van de schrijfstijl van een bepaalde schrijver, vragen om een hoge beheersing van de taal. Theaterteksten uit het hoofd leren in het kader van een toneelvoorstelling kan, nadat de voorstelling voorbij is, tot een serieuze verhoging van het zelfvertrouwen aanleiding geven zodat men gemakkelijker spontaan in de vreemde taal durft te spreken.

Verder wordt in de steinerschool vaak kunstzinnige werkvormen als evenwaardige verwerkingsvormen gezien op een beschrijvend niveau. Dat wat door de leerling innerlijk werd opgenomen wordt in zekere zin beschrijvend weergegeven. Er heeft dan, in tegenstelling tot de omschrijving van het verwerkingsniveau ‘beschrijven’ in de uitgangspunten van de door de overheid bepaalde eindtermen, wel al enige vorm van transformatie plaats gevonden.

Gebruik van digitale media

Het gebruik van digitale media wordt aangepast aan de eigen vakoverschrijdende eindtermen ICT.

Het Europees referentiekader MVT

De steinerscholen voeren ook de koppeling met het Europees Referentiekader door zoals weergegeven in de hierna volgende tabel.

	Luisteren	Lezen	Spreken	Mondel. interactie	Schrijven	Globaal
bao	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1
1 A	A 1/A 2	A 1/ A 2	A 2	A 2	A 1/A 2	A 2
1 B	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1
2 aso	A 2/B 1	A 2/B 1	B 1	B 1	B 1	B 1
2 bso	A 1	A 1	Geen ET	A 1	A 1	A 1
2 kso/tso	A 2	A 2	A 2	A 2	A 2	A 2
3 aso	B 1	B 1	B 1	B 1	B 1	B 1
3 bso (1+2)	A 1/A2	A 1/A2	A 1	A1/A 2	A 1	A 1
3 bso (3)	A 2	A1/A 2	A 1	A 2	A 1	A 2
3 kso/tso	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2	A 2/B 1

VERVANGENDE ONTWIKKELINGSDOELEN

Taaltaken, verwerkingsniveaus, tekstsoorten, tekstkenmerken en strategieën

LUISTEREN

In teksten met de volgende kenmerken

- ☐ Onderwerp
 - concreet
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
 - functioneel

- Taalgebruikssituatie
 - concrete en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties
 - zonder storende achtergrondgeluiden
 - meestal met visuele ondersteuning
- Structuur/ Samenhang/ Lengte
 - korte enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen, met de meest frequente verbindingswoorden
 - elementaire tekststructuur
 - zeer korte teksten
 - met expliciete informatie
 - ook met redundante informatie
- Uitspraak, articulatie, intonatie
 - heldere uitspraak
 - zorgvuldige articulatie
 - duidelijke, natuurlijke intonatie
 - standaardtaal
- Tempo en vlotheid
 - langzaam tempo met pauzes waar nodig
- Woordenschat en taalvariëteit
 - zeer frequente woorden uit de woordvelden, vaste frasen en standaarduitdrukkingen
 - eenduidig in de context
 - standaardtaal
 - informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:

- 1 het onderwerp bepalen in informatieve en narratieve teksten;
 - 2 de hoofdgedachte achterhalen in informatieve en narratieve teksten;
 - 3 de inhoudslijn volgen van informatieve en narratieve teksten;
 - 4 de inhoud opvolgen van prescriptieve teksten;
 - 5 herkenbare informatie selecteren uit informatieve en narratieve teksten.
- 6 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:
- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;
 - het luisterdoel bepalen;
 - gebruik maken van ondersteunend visueel en auditief materiaal;
 - de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden;
 - voorbijgaan aan een woord, fragment of klankstroom die zijn niet begrijpen.

LEZEN

In teksten met de volgende kenmerken

- Onderwerp
 - concreet
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
 - functioneel
- Taalgebruiksituatie
 - concrete en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties
 - meestal met visuele ondersteuning
- Structuur/ Samenhang/ Lengte
 - korte enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen, met de meest frequente verbindingswoorden
 - elementaire tekststructuur
 - korte teksten
 - met expliciete informatie
 - ook met redundante informatie
- Woordenschat en taalvariëteit
 - frequente woorden
 - eenduidig in de context
 - standaardtaal
 - informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:

- 7 het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
 - 8 de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
 - 9 de gedachtegang volgen van informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
 - 10 informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve en narratieve teksten.
-
- 11 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:
 - ⌚ zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;
 - ⌚ het leesdoel bepalen;
 - ⌚ gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;
 - ⌚ het onderwerp van de tekst voorspellen;
 - ⌚ de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden;
 - ⌚ de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context;
 - ⌚ herlezen wat onduidelijk is;
 - ⌚ een woordenlijst of een woordenboek raadplegen.

SPREKEN

In teksten met de volgende kenmerken

- Onderwerp
 - concreet
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
 - functioneel
- Taalgebruiksituatie
 - concrete en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties
 - met en zonder visuele ondersteuning
- Structuur/ Samenhang/ Lengte
 - korte enkelvoudige zinnen en eenvoudig samengestelde zinnen met de meest frequente verbindingswoorden
 - elementaire tekststructuur
 - zeer korte teksten
- Uitspraak, articulatie, intonatie
 - met een aanzet tot heldere uitspraak, zorgvuldige articulatie en natuurlijke intonatie
 - standaardtaal
- Tempo en vlotheid
 - met eventuele herhalingen en langere onderbrekingen
 - langzaam tempo
- Woordenschat en taalvariëteit
 - zeer frequente woorden uit de woordvelden, vaste frasen en standaarduitdrukkingen
 - standaardtaal
 - informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende taken kopiërend uitvoeren:

- 12 vooraf beluisterde woorden en zinnen nazeggen;
- 13 een vooraf beluisterde en gelezen tekst luidop lezen;
- 14 een vooraf gelezen tekst luidop lezen.

kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:

- 15 aan de hand van sleutelwoorden een verwerkte tekst bondig weergeven;
- 16 met een vorm van ondersteuning iets of iemand beschrijven;
- 17 gebruik maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies
- 18 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:
 - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken;
 - het spreekdoel bepalen;
 - gebruik maken van ondersteunende lichaamstaal;
 - gebruik maken van ondersteunend materiaal.

MONDELINGE INTERACTIE

In teksten met de volgende kenmerken

- Onderwerp
 - concreet
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
 - functioneel
- Taalgebruikssituatie
 - concrete en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties
 - met en zonder visuele ondersteuning
- Structuur/ Samenhang/ Lengte
 - korte enkelvoudige zinnen en eenvoudig samengestelde zinnen met de meest frequente verbindingswoorden
 - elementaire tekststructuur
 - zeer korte teksten
- Uitspraak, articulatie, intonatie
 - met een aanzet tot heldere uitspraak, zorgvuldige articulatie en natuurlijke intonatie
 - standaardtaal
- Tempo en vlotheid
 - met eventuele herhalingen en langere onderbrekingen
 - langzaam tempo
- Woordenschat en taalvariëteit
 - zeer frequente woorden uit de woordvelden, vaste frasen en standaarduitdrukkingen
 - standaardtaal
 - informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende taken uitvoeren:

- 19 deelnemen aan een gesprek door:
 - vragen, antwoorden en uitspraken te begrijpen;
 - erop te reageren;
 - zelf vragen te stellen, antwoorden te geven en uitspraken te doen;
- 20 gebruik maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies.
- 21 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:
 - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen of kunnen uitdrukken;
 - gebruik maken van ondersteunende lichaamstaal;
 - te kennen geven dat ze iets niet begrepen hebben, vragen om langzamer te spreken;
 - iets aanwijzen om wederzijds begrip na te gaan.

SCHRIJVEN

In teksten met de volgende kenmerken

- Onderwerp
 - concreet
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
 - functioneel
- Taalgebruiksituatie
 - concrete en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties
- Structuur/ Samenhang/ Lengte
 - korte eenvoudige zinnen
 - elementaire tekststructuur
 - zeer korte teksten
- Uitspraak, articulatie, intonatie
- Tempo en vlotheid
- Woordenschat en taalvariëteit
 - zeer frequente woorden uit de woordvelden, vaste frasen en standaarduitdrukkingen
 - standaardtaal
 - informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende taken kopiërend uitvoeren:

- 22 een tekst foutloos overschrijven;
- 23 inlichtingen verstrekken op eenvoudige formulieren.

Kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:

- 24 aan de hand van aangereikte standaarduitdrukkingen en vaste frasen een tekstje samenstellen.
 - a) Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:
 - zich blijven concentreren op de schrijftaak;
 - het schrijfdoel bepalen;
 - de eigen tekst nakijken;
 - principes van lay-out toepassen.

Kennis, beleving van taalrijkdom en attitudes

KENNIS

b) Om bovenvermelde taaltaken uit te voeren kunnen de leerlingen de volgende lexicale en grammaticale elementen functioneel inzetten, eventueel met ondersteuning van hulpmiddelen:

c) vorm, betekenis en reëel gebruik in context van woorden en woordcombinaties uit de woordvelden die de taaltaken en de taalgebruikssituaties vereisen:

- persoonlijke gegevens: (zoals naam, leeftijd, adres, telefoon, dichte familie, kleding, gezondheid, lichaamsdelen, uiterlijke kenmerken, huisdieren)
- dagelijks leven: (zoals huis, vrijetijdsbesteding, school, klas, de klasafspraken en –instructies, schoolmateriaal, verplaatsingen, boodschappen doen)
- relatie tot de anderen: (zoals zich voorstellen, iemand voorstellen, begroeten, bedanken, feliciteren, beleefdheidsrituelen, gevoelens uitdrukken)
- eten en drinken: (zoals wat men eet of drinkt, de maaltijden)
- tijd, ruimte, natuur (zoals het jaar, de seizoenen, het weer, maanden, dagen, uuraanduidingen, tijdsmarkeerders, feesten, dieren)
- functiewoorden: voorzetsels en voegwoorden
- hoeveelheidsaanduidingen: hoofdtelwoorden en frequente rangtelwoorden

d) grammaticale constructies:

- morfologisch domein
 - zelfstandige naamwoorden: genus, getal, overeenkomst
 - lidwoorden
 - bijvoeglijk gebruikte woordsoorten
 - o bijvoeglijke naamwoorden
 - o bezittelijke voornaamwoorden
 - o aanwijzende voornaamwoorden
 - o vragende voornaamwoorden
 - infinitieven
 - werkwoordsvormen en de tijdsmarkeerders i.f.v. communicatie in de tegenwoordige tijd en de “futur proche”
 - zeer frequente vormen van de “passé composé”
- syntactisch domein
 - eenvoudige bevestigende, ontkennende en vragende zinnen
 - persoonlijke voornaamwoorden als onderwerp

BELEVING VAN TAALRIJKDOM

De leerlingen beleven

- 27 * de klankrijkdom, specifieke intonatie en uitdrukkingen van het Frans onder meer in literaire teksten;
- 28 * aan zinsbouw, uitspraak, klankkleur en ritme van de Franse taal het kenmerkende en reflecteren over het onderscheid met de moedertaal;

- 29 * aan de inhoud van typische Franse literaire teksten de socio-culturele karakteristieken van de Franse taal en cultuur;
- 30 * hoe de kennis van een vreemde taal toegang biedt tot een taalgemeenschap.

ATTITUDES

De leerlingen werken aan de volgende attitudes:

- 31* tonen bereidheid en durf om te luisteren, te lezen, te spreken, gesprekken te voeren en te schrijven in het Frans;
- 32* tonen bereidheid tot taalverzorging;
- 33* tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socio-culturele wereld van de taalgebruikers.

Gezien om te worden gevoegd bij het besluit van de Vlaamse Regering van 18 maart 2011 tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het basis- en secundair onderwijs

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

Voor de Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, Pascal Smet, de Vlaamse minister van Innovatie, Overheidsinvesteringen, Media en Armoedebestrijding

Ingrid LIETEN

BIJLAGE 6 : ONTWIKKELINGSDOELEN WERELDORIENTATIE NATUUR - BASISONDERWIJS**MOTIVERING**

De grond voor het aanvragen van vervangende eindtermen ligt in het gegeven dat de steinerscholen uitgaan van een specifieke visie op de mens en de wereld, zoals reeds beschreven in de algemene motivering. Wat de vervangende eindtermen voor wereldoriëntatie natuur betreft, komen de fenomenologische benaderingswijze en de leeftijdsgerichte aanpak als grootste eigenheden naar voren.

De steinerscholen kiezen voor een open benadering van de werkelijkheid waarbij wordt getracht een reductionistische beschouwingswijze te voorkomen. Zie meer details ook in onze *“Algemene motivering”*. Dit reductionisme heeft een inhoudelijk en een methodologisch aspect.

Het inhoudelijke aspect bestaat uit de neiging de werkelijkheid te benaderen vanuit de a priori opvatting - voorafgaand aan waarneming en proefondervindelijkheid - dat de hele werkelijkheid, met daarin de niet-levende, levende, bewuste en zelfbewuste natuur, principieel verklaarbaar is vanuit de materiële samenhangen en wetmatigheden.

Het methodologisch aspect ontstaat door die onderzoeksmethode, die erg succesvol is bij onderzoek van de niet-levende natuur, als blauwdruk te nemen voor alle onderzoek en derhalve ook voor de andere dimensies van de werkelijkheid.

In de door de Vlaamse Regering gekozen *“Uitgangspunten”* (met de vier kernbegrippen materie, energie, interacties en systemen vanaf de eerste graad A-stroom) en de daaruit afgeleide eindtermen, is onze zorg voor een open wetenschapsbenadering onvoldoende geëxpliciteerd. Voor de steinerscholen is dit echter essentieel.

In de *“Uitgangspunten”* wordt de definitie van natuurwetenschappelijke competentie weergegeven uit de *“Aanbeveling inzake kerncompetenties voor levenslang leren”* van het Europees Parlement. Het is duidelijk dat het realiseren van deze competentie zich op het niveau van de volwassene situeert.

Gelet op wat hiervoor en in onze *“Algemene motivering”* gezegd is over de veranderende verhouding van het kind tot de werkelijkheid doorheen zijn ontwikkeling, kunnen de steinerscholen zich niet vinden in de gradueel opgebouwde aanpak. Het is volgens onze visie niet dienstig deze natuurwetenschappelijke competentie na te streven door een rechte lijn uit te tekenen van de kleutertijd tot de volwassenheid. Jonge kinderen vragen een andere benadering van de werkelijkheid, die in de eerste plaats aansluit bij de manier waarop zij de wereld willen begrijpen. Zie hiervoor ook *“Algemene motivering, hoofdstuk 1: Een ontwikkelingsgerichte pedagogie”*.

Om deze twee fundamentele redenen opteren de steinerscholen voor een andere aanpak bij het opbouwen van een natuurwetenschappelijke competentie en als gevolg daarvan voor andere ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het kleuter- en lager onderwijs.

TOELICHTING

Bij deze aanvraag voegen we een paar nieuwe vervangende eindtermen wereldoriëntatie natuur toe aan ons oorspronkelijke pakket eigen eindtermen voor het deelgebied wereldoriëntatie.

De ontwikkelingsdoelen en eindtermen wereldoriëntatie natuur, bepaald bij besluit van de Vlaamse Regering van 13 februari 2009, verschillen in hoofdzaak wat hun ordening betreft, van de oorspronkelijke ontwikkelingsdoelen en eindtermen wereldoriëntatie natuur. De beschreven inhoud voor de kleuters zijn in grote lijnen identiek gebleven. Aan de inhoud van de eindtermen wereldoriëntatie natuur zijn een beperkt aantal zaken gewijzigd die vervat werden in vier 'nieuwe' eindtermen.

De wijzigingen aangebracht bij besluit van de Vlaamse Regering van 13 februari 2009 aan de ontwikkelingsdoelen en eindtermen wereldoriëntatie natuur zijn, naar onze inschatting, van die aard dat de gelijkwaardigheid verleend bij besluit van de Vlaamse Regering van 17 december 1997 hierdoor niet in het gedrang hoeft te komen.

De betrokkenheid op de natuur in zijn vele aspecten, is een essentieel onderdeel van de pedagogie. De pedagogische aanpak vertrekt vanuit een verbondenheid van het jonge kind met de wereld en met de natuur. De basishouding van aandacht, respect en begrip wordt gestimuleerd en legt een basis voor betrokkenheid. Een experimenterende, explorerende, onderzoekende aanpak wordt pas in een latere fase nagestreefd. Dat was ook op deze wijze verwoord in de gelijkwaardig verklaarde ontwikkelingsdoelen en eindtermen van december 1997.

Voor de kleuterschool behouden we onze eigen vervangende ontwikkelingsdoelen, maar we stellen een nieuwe nummering voor.

VERVANGENDE ONTWIKKELINGSDOELEN

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 planten 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.

Gezien om te worden gevoegd bij het besluit van de Vlaamse Regering van 18 maart 2011 tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het basis- en secundair onderwijs

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

Voor de Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, Pascal Smet, de Vlaamse minister van Innovatie, Overheidsinvesteringen, Media en Armoedebestrijding

Ingrid LIETEN

BIJLAGE 7 : ONTWIKKELINGSDOELEN WERELDORIENTATIE TECHNIEK – BASISONDERWIJS**MOTIVERING**

De grond voor de aanvraag van vervangende eindtermen ligt in specifieke pedagogische en onderwijskundige benaderingswijze en de leeftijdsgerichte aanpak die kenmerkend zijn voor het steineronderwijs.

Bij het bepalen van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen techniek verwijst de overheid in haar Uitgangspunten expliciet naar het project TOS21.¹⁸ De basisprincipes van TOS21 kunnen we volkomen onderschrijven, met name dat:

- techniek behoort tot de noodzakelijke vorming van iedereen (component van elke algemene vorming)
- techniek bijdraagt tot de ontwikkeling van de persoonlijkheid
- techniek het creatieve denken en handelen bevordert.

Deze belangrijke argumenten lagen reeds ten grondslag aan de keuze van de steinerscholen om ook technische vakken op te nemen in hun ASO-curriculum. Dit was geen evidentie binnen de Vlaamse onderwijscontext. Het realiseren van technische competentie overstijgt aldus ook in de steinerscholen het nuttigheidsdenken.

Het TOS21-project en de uitgangspunten bij de ontwikkelingsdoelen en eindtermen techniek wijzen op de nood aan actualisering van die eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het kader van het sensibiliseren van de leerlingen voor techniek, technische studies en loopbaanontwikkeling. We betwijfelen of ontwikkelingsdoelen en eindtermen hiertoe een geëigend middel zijn en laten deze doelstelling verder buiten beschouwing.

Echter, de door de overheid bepaalde ontwikkelingsdoelen en eindtermen steunen op een dermate specifiek theoretisch model dat het onvoldoende ruimte laat voor andere pedagogische en onderwijskundige visies. Sterker: ze kunnen er zelfs onverzoenbaar mee zijn.

In navolging van het TOS21-project wordt in de Uitgangspunten gekozen voor een benadering die vier kerncomponenten van techniek onderscheidt (technische systemen, processen, hulpmiddelen, keuzes). Het leren van techniek wordt op zijn beurt opgedeeld in drie dimensies: begrijpen, hanteren, duiden. Uit een combinatie van de vier gekozen kerncomponenten van techniek en de drie dimensies van techniek leren, wordt een set van 19 standaarden weerhouden. Het bereiken van deze 19 standaarden correspondeert met het realiseren van technische 'geletterdheid'. In TOS21 worden deze 19 standaarden verder

¹⁸ TOS21, TECHNISCHE GELETTERDHEID VOOR IEDEREEN, Standaarden & referentiepunten, Eindrapport van Techniek op school voor de 21ste eeuw

Een project van de Vlaamse overheid, augustus 2008

geformuleerd naar vier leeftijdsniveaus, wat dan 65 referentiepunten oplevert. Deze verdere opdeling is in de Uitgangspunten niet opgenomen.

Deze erg abstracte, formele en conceptuele benadering van techniek en techniek leren van het TOS21 – project, vormt geen geschikte basis voor een werkelijk leeftijdsgelateerde integratie van techniek in een pedagogisch en onderwijskundig leertraject zoals dat in de steinerscholen wordt nagestreefd.

Deze benadering vertrekt grotendeels van de veronderstelling dat de verschillen tussen de verschillende leeftijdsniveaus in essentie kwantitatief van aard zijn en dat de 19 standaarden in principe voor alle leeftijden even relevant en zinvol zijn.

De overheid gaat uit van een algemeen leeftijdsafhankelijk model over techniek en techniek leren (19 standaarden) om vervolgens deze standaarden naar de diverse leeftijden te formuleren. Men kon in het TOS21-project nochtans geen beroep doen op wetenschappelijk onderzoek om de standaarden met de leeftijdsniveaus te verbinden tot referentiepunten.

Kortom: uit een algemeen en abstract concept worden leeftijdsaangepaste formuleringen van de standaarden afgeleid.

De steinerscholen kunnen zich in deze enigszins abstracte en gekunstelde benaderingswijze niet vinden. In het steineronderwijs wordt immers steeds vertrokken van de leeftijdsafhankelijke, kwalitatieve karakteristieken waarop een kind de werkelijkheid begrijpt, ervaart, benadert, hanteert... Dit vraagt telkens een aangepaste benadering van techniek en van techniek leren.

Het spreekt dan ook voor zich dat deze leeftijdsgelateerde benadering andere en/of anders geformuleerde ontwikkelingsdoelen en eindtermen oplevert met name vooral in het basisonderwijs. Hoe ouder de leerlingen worden, hoe meer gelijke ijkpunten mogelijk en nodig zijn. De eindtermen van de steinerscholen voor de eerste graad SO sluiten dicht aan bij de door de overheid bepaalde eindtermen. Dit neemt niet weg dat ook hier de leeftijdsafhankelijke, kwalitatieve karakteristieken van belang blijven.

Ten slotte gaan de steinerscholen wat betreft het arbeidsproces uit van een eigen variant. In plaats van de vijf stappen beschreven in het TOS 21-project, onderscheiden ze acht fases in het arbeidsproces.

TOELICHTING

In de kleuterklas:

Het uitgangspunt voor technische activiteiten in de kleuterschool is de alledaagse leefwereld van het kind. Van belang voor deze leeftijdsfase is dat de technische vaardigheden niet als losstaande leeractiviteiten worden aangeboden, maar geïntegreerd in een voor de kinderen zinvolle activiteit. De volwassene initieert en voert de activiteit door en is voor de kinderen een levend voorbeeld voor de juiste toepassing van ritmisch terugkerende praktische technieken. Daarbij maken de kleuters het proces van begin tot einde mee. Zo wordt het proces voor de kinderen navolgbaar en kunnen ze zich er denkend mee verbinden, zonder dat dit verwoord hoeft te worden.

Het ervaren van de natuurlijke samenhang tussen de mens en de natuur is in de kleuterleeftijd het uitgangspunt bij de keuzebepaling voor de materialen en technieken. Dit vormt de basis voor het ontwikkelen van het vertrouwen van de kleuter in de wereld om hem heen. Kleuters krijgen ruim de gelegenheid om te experimenteren en te exploreren met vertrouwde materialen (water, zand, hout,...) en alledaagse processen. Het vrije spelen met een ruim aanbod van natuurlijke materialen, schept de gelegenheid om te experimenteren met evenwicht, kracht, zwaartepunten enz. Ze ervaren ook de kenmerken van deze materialen. Op een spontane wijze worden technische systemen in hun spel geïntegreerd.

VERVANGENDE ONTWIKKELINGSDOELEN

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.

Gezien om te worden gevoegd bij het besluit van de Vlaamse Regering van 18 maart 2011 tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het basis- en secundair onderwijs

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

Voor de Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, Pascal Smet, de Vlaamse minister van Innovatie, Overheidsinvesteringen, Media en Armoedebestrijding

Ingrid LIETEN

BIJLAGE 8 : EINDTERMEN NEDERLANDS – BASISONDERWIJS**MOTIVERING**

De overheid heeft in haar nieuwe eindtermen Nederlands slechts een beperkt aantal wijzigingen doorgevoerd. De domeinen Strategieën en Taalbeschouwing werden gewijzigd en het domein (Inter)-culturele gerichtheid werd toegevoegd.

Aangezien de overige domeinen ongewijzigd bleven, blijft ook onze oorspronkelijke motivatie tot afwijking van 1997 van toepassing. De veranderingen die wij wensen door te voeren, betekenen geen afwijking van de toenmalige motivatie, zij vormen slechts een verbetering, een aanvulling of een verduidelijking en een erkenning van een aantal wijzigingen die de Vlaamse regering doorvoert.

De Steinerscholen blijven taal zien als een middel tot ontwikkeling en vorming van het kind in brede zin: op vlak van de persoonlijkheid, op vlak van innerlijke structuren, op sociaal vlak, op cultureel vlak, op creatief vlak en op inhoudelijk vlak. Om deze doelstelling in voldoende mate te vrijwaren, blijft het noodzakelijk andere eindtermen te formuleren.

TOELICHTING*Algemene toelichting*

De wijzigingen aan de vervangende eindtermen Nederlands van de steinerscholen¹⁹ werden enerzijds aangebracht in functie van het behoud van de gelijkwaardigheid met de (nieuwe) door de Vlaamse Regering bepaalde ontwikkelingsdoelen en eindtermen Nederlands²⁰. Anderzijds werden aanpassingen aangebracht op basis van een eigen evaluatie. De algemene doelstellingen zoals geformuleerd bij de oorspronkelijke vervangende eindtermen zijn onveranderd gebleven.

Een aantal attitudes werd gebundeld in het domein 'Overkoepelende attitudes'.

Attitudes die verband houden met taalverscheidenheid, taalvariatie, interesse en respect werden, omwille van hun relevantie in het huidige maatschappelijke kader, expliciet in deze rubriek opgenomen. De attitude met betrekking tot oordelen en oordeelsvorming werd vanuit de specifieke visie van de steinerpedagogie geformuleerd.

De domeinen 'Strategieën' en 'Beleving van taalrijkdom' werden toegevoegd.

De onderverdelingen van de domeinen Luisteren-Lezen en Spreken-Schrijven werden weggelaten. Omwille van de horizontale samenhang tussen de domeinen 'Luisteren – Lezen' en 'Spreken – Schrijven' werden in het domein 'Luisteren – Lezen' enkele eindtermen toegevoegd.

¹⁹ Besluit van de Vlaamse Regering van 17 december 1997 (BS 27/06/1998)

²⁰ Bepaald bij besluit van de Vlaamse Regering van 13 februari 2009

*Toelichting bij de aangepaste domeinen***Beleving van taalrijkdom**

De beleving van taalrijkdom steunt op het vermogen de dieperliggende dimensie van taal waar te nemen en te ervaren. Taal is tevens drager van waarden en normen en weerspiegelt socio-culturele aspecten. Ook kan taal als een kunstzinnig fenomeen beleefd worden waar scheppend en creatief mee kan worden omgegaan.

Kinderen in de lagere school zijn op bijzondere wijze gevoelig voor deze dimensie van de taal. In dit gevoel ligt het vermogen besloten deze dimensie waar te nemen. Dit vermogen kan door gerichte taalbeleving ontwikkeld en aangewend worden.

Taalbeschouwing

De Federatie Steinerscholen neemt de lijst met taalbeschouwelijke begrippen en termen in de door de Vlaamse Regering bepaalde eindtermen integraal over.

Door de hiervoor vermelde herschikking van de eindtermen Nederlands, worden de doelstellingen voor het domein 'Taalbeschouwing' gebundeld in één eindterm.

Deze omvat zowel de aspecten kennis, inzicht als toepassing.

Met de bepaling 'in de schoolse leersituatie' wordt aangegeven dat kinderen de lescontext nodig hebben om in staat te zijn het merendeel van de taalbeschouwelijke begrippen en termen in te zetten.

Strategieën

Ook dit domein werd toegevoegd in navolging van de gewijzigde eindtermen van de Vlaamse Regering. Hiermee wordt het belang erkend van de vertrouwdheid met planmatige technieken, procedures en handelswijzen die elke taalgebruiker min of meer bewust hanteert. Het cognitieve aspect van het hanteren van strategieën zal op een eenvoudig niveau worden aangereikt. Strategieën voor receptieve en productieve vaardigheden worden niet onderscheiden. Dit wordt opgevangen door de toevoeging van 'de communicatieve situatie'. Dit houdt in dat het kind weet in welke communicatieve situatie het zich bevindt en wie dus zijn toehoorders of lezers zijn.

(Inter)-culturele gerichtheid

De (inter)-culturele gerichtheid werd niet als apart domein weerhouden. Dit betekent echter niet dat dit thema zelf niet ruim aan bod komt. In alle leergebieden is er aandacht voor attitudes inzake openheid, interesse en respect en is derhalve een leergebied-overstijgend element. In de steinerpedagogie worden de diverse cultuuruitingen (talige en niet-talige) gezien als pogingen om uitdrukking te geven aan het algemeen menselijke. De benadering is daardoor eerder transcultureel te noemen: kunnen we in en doorheen de verschillende

cultuuruitingen het algemeen menselijke herkennen? Vanuit dit gezichtspunt willen wij een basis leggen voor een houding van verdraagzaamheid en respect. Deze houding ontwikkelt zich vanuit de direct beleefde omgeving tot in de algemene en brede maatschappelijk context. Taal als cultuuruiting is drager van culturele kwaliteiten. Deze kunnen als ‘taalrijkdom’ beleefbaar worden.

Dat deze benaderingswijze van de steinerpedagogie tot positieve resultaten leidt, kan geïllustreerd worden met de conclusie van een Zweeds onderzoek naar het tolerantiegehalte van kinderen uit het steineronderwijs: “Furthermore, the Waldorf pupils themselves had more open and tolerant attitudes towards “deviant” groups in society apart from criminals, Nazis and racists, from whom they on the contrary actively disassociated themselves.”²¹ Hoewel een gedeelte van de verklaring van die houding terug te voeren was tot de houding van de ouders, werd wel degelijk ook aangetoond dat de aanpak van de steinerscholen ook een weliswaar kleine maar toch significante positieve invloed had.

Hoewel de steinerscholen de (inter)-culturele gerichtheid niet op dezelfde wijze in de vervangende eindtermen als apart domein expliciteren, zijn aspecten ervan wel in andere eindtermen terug te vinden: N 4*, N6*, N13*, N22*, N26*, N30, N31, N 33

VERVANGENDE EINDTERMEN

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.

Luisteren en lezen

De kinderen

- N 7 kunnen vlot en actief voor hen bestemde teksten opnemen en begrijpen.

²¹ Uit: The Waldorf school – cultivating humanity? A report from an evaluation of Waldorfd schools in Sweden. Bo Dahlin
 Karlstad University Studies 2007 P 31
http://www.steinerwaldorfeurope.org/wren/html/_private/Waldorf_School_Evaluation.pdf

- 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.

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:
 - o schrijven van woorden met een vast woordbeeld
 - klankzuivere woorden
 - frequente niet-klankzuivere woorden (ei/ij, ou/au),
 - o woorden met veranderlijk woordbeeld (regelwoorden)
 - werkwoordsvormen
 - de klinkers in open en gesloten lettergrepen
 - verdubbeling van de medeklinker
 - niet-klankzuivere eindletter
 - meervoudsvormen
 - o hoofdletters
 - o 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.

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.

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.

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
1. Fonologisch domein – klanken	
Klank	Klank
	Klinker
	Medeklinker
	rijm
	Uitspraak
2. Orthografisch domein – spellingsvormen	
Alfabet	Alfabet
	Letter
	Klinker
	Medeklinker
	Eindletter
	Hoofdletter
	kleine letter
diakritische tekens	Koppeltekens
	Apostrof
	Trema
Uitspraaktekens	Accent
Leestekens	Leestekens
	Punt
	Vraagtekens
	Uitroeptekens
	Komma
	dubbele punt
	Spatie
	Aanhalingtekens
Afkorting	Afkorting

3. Morfologisch domein – woorden	
Woord	Woord
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 ^{ste} persoon (ik-wij)
	2 ^{de} persoon (jij-jullie)
	3 ^{de} persoon (hij, zij, het-zij)
	Enkelvoud
	Meervoud
niet-vervoegde vormen	Infinitief
Tempus	Tijd
	tegenwoordige tijd
	verleden tijd
Werkwoordsoorten	-
Voornaamwoord	-
Voorzetsel	-
Telwoord	-
4. Syntactisch domein – zinnen	
Zin	Zin
Zinsdeel	Zinsdeel
	Onderwerp
	Persoonsvorm
Woordgroep	Woordgroep
5. Semantisch domein – betekenissen	
Betekenisrelaties	Synoniem
metaforisch taalgebruik	Uitdrukking
6. 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
7. Pragmatisch domein – taalgebruik	
factoren in de communicatiesituatie	Zender
	Spreker
	Schrijver
	Ontvanger
	Luisteraar
	Lezer
	Boodschap
	Bedoeling
	Situatie
8. Sociolinguïstisch domein – taalgebruik	
Taal	Nederlands
	Frans
	Duits
	Engels
Taalvariëteiten	Standaardtaal
	Dialect
	Moedertaal
	vreemde taal

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.*

Gezien om te worden gevoegd bij het besluit van de Vlaamse Regering van 18 maart 2011 tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het basis- en secundair onderwijs

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

Voor de Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, Pascal Smet, de Vlaamse minister van Innovatie, Overheidsinvesteringen, Media en Armoedebestrijding

Ingrid LIETEN

BIJLAGE 9 : EINDTERMEN MODERNE VREEMDE TALEN (FRANS) – BASISONDERWIJS**MOTIVERING**

De grond voor de aanvraag van vervangende eindtermen ligt in de specifieke pedagogische en onderwijskundige benaderingswijze en de leeftijdsgerichte aanpak die kenmerkend zijn voor het steineronderwijs.

De leeftijdsgerichte ontwikkeling:

De steinerscholen hebben sinds het ontstaan van de steinerpedagogie in 1919 het vreemdetalenonderwijs hoog in hun vaandel geschreven en wereldwijd worden er in de steiner/Waldorfscholen in de mate van het mogelijke twee vreemde talen aangeleerd vanaf de leeftijd van 6 à 7 jaar.²²

Het onderscheid dat in het decreet basisonderwijs wordt gemaakt tussen talensensibilisering, taalinitiatie en formeel taalonderwijs, is slechts tot op zekere hoogte terug te vinden in de praktijk van de steinerscholen. De steinerpedagogie wil de kinderen de kans wil bieden om, vanuit het nabootsen en met volle ontplooiing van hun kinderlijk taalvermogen, de vreemde taal op een natuurlijke manier op te nemen. Dat gaat dus verder dan taalinitiatie. Formeel onderwijs leidt tot het behalen van eindtermen maar talensensibilisering behoort in se tot het levenslang leren. De steinerpedagogie gaat dan ook op een eigen manier om met deze indeling.

Zoals reeds beschreven in de algemene motivering voor vervangende eindtermen voor de steinerscholen en zoals reeds gemotiveerd in de aanvraag tot afwijking voor de ontwikkelingsdoelen en eindtermen in het gewoon basisonderwijs uit 1997²³ gaat men bij het vreemdetalenonderwijs eveneens uit van de leeftijdsgerichte ontwikkeling.

In de kleuterschool leggen de leerlingen de basis voor het mondelinge gebruik van hun moedertaal. In de eerste jaren van de lagere school leggen ze de basis voor het schriftelijk taalgebruik van de moedertaal. Vermits men dan nog kan profiteren van de gevoelige periode voor het verwerven van een vreemde taal, kan in die jaren de mondelinge basis gelegd worden. In de laatste jaren van de lagere school kan men starten met het schriftbeeld in de vreemde taal. Ook de eerste eenvoudige grammaticale elementen zijn hier op z'n plaats in aansluiting met het moedertaalonderwijs. Rond de leeftijd van 12 jaar de grammatica in de vreemde taal steeds meer aan bod. Het verschaft de leerling in de prepuberteit wat houvast, structuur en objectiviteit. Er wordt daarbij voortgebouwd op de

²² Hoewel historisch gezien pedagogen zoals Johann Amos Comenius (1592 – 1670), John Locke (1632-1704) en Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) reeds voorstander waren van een vroege start van het vreemdetalenonderwijs is men er in de praktijk pas vanaf de jaren zestig van de vorige eeuw in vele landen mee gestart. De steinerscholen doen dit reeds van in het begin van de vorige eeuw. Zij kunnen als dusdanig worden gerekend bij de pioniers van het vreemde talen onderwijs voor jonge kinderen, wat sindsdien haar waarde heeft bewezen. Zie o.m. *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik*. Christoph Jaffke, 1996. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

²³ 17 DECEMBER 1997. — Besluit van de Vlaamse regering tot gelijkwaardigheid van de aanvraag tot afwijking voor de ontwikkelingsdoelen en eindtermen in het gewoon basisonderwijs, gepubliceerd in het staatsblad op 27.06.1998. Zie p. 21250 t.e.m. 21251

basis die in de lagere klassen werd gelegd. Verschillende grammaticale structuren en vaste zinsconstructie werden immers al veelvuldig geoefend d.m.v. recitatie, spelvormen en dialoog. Wat voorheen onbewust werd opgenomen, wordt nu bewust gemaakt en verklaard.

In de eerste en tweede graad secundair onderwijs ligt het accent sterk op de verwerving van de taal tot op een niveau dat de leerling er zich in thuis voelt. Dat vraagt, naast oefening in communicatie, heel wat lexicale en grammaticale kennis. In de derde graad gaat het accent liggen op het werkelijk inzetten van de taal in een reële context van spreken en schrijven. Het literatuuronderwijs van de vreemde taal krijgt daarbij een belangrijke plaats toebedeeld.

TOELICHTING

1. Structurering eindtermen

In de lijn van het Europese Referentiekader voor Talen wordt ook in de eigen eindtermen voor de steinerscholen de vaardigheid spreken opgesplitst in 'spreken' en 'mondelinge interactie' zodat er nu vijf vaardigheden zijn in plaats van vier. Uiteraard onderschrijven de steinerscholen eveneens dat veel communicatiesituaties alleen op een vrij kunstmatige wijze aan één van deze vaardigheidsdomeinen kunnen worden toegewezen.

Voor de eindtermen Frans van de basisscholen is er gekozen voor een structuur die beter aansluit bij de steinerpedagogie en ruimte laat voor een minder analytische aanpak. Er zijn ook wijzigingen t.o.v. de vorige aanvraag tot afwijking. Naast de indeling in vijf vaardigheden zijn er ook rubrieken aan toegevoegd: overkoepelende attitudes, beleving van taalrijkdom en strategieën.

1.1 Overkoepelende attitudes

De attitudes zijn voor de eindtermen van de basisscholen voorop geplaatst enerzijds omdat zij overkoepelend zijn en anderzijds omdat zij een beeld geven van een grondhouding die de basis vormt voor het zinvol leren van een vreemde taal.

1.2. Overkoepelende strategieën

De eindtermen rond strategieën zijn voor de eindtermen van de basisscholen niet bij de verschillende taaldomeinen geplaatst omdat ze in hoofdzaak voor de verschillende domeinen gemeenschappelijk zijn. Daar waar ze per domein specifiek worden, is dat aangegeven.

2. Toevoeging van de rubriek "beleving van taalrijkdom"

Hoewel het strikt genomen geen vaardigheid genoemd kan worden, en het eerder over het ervaren van de eigenheid van de andere taal gaat, voegen de steinerscholen onder een nieuwe rubriek "beleving van taalrijkdom" een aantal eindtermen toe. Dit heeft enerzijds consequenties voor het soort teksten dat men gebruikt in het vreemdetalenonderwijs en anderzijds heeft het een band met (inter)culturele gerichtheid of de culturele component. De steinerscholen delen de bekommernis van de overheid zoals uitgedrukt in de uitgangspunten van de door de overheid bepaalde eindtermen vreemde talen:

"Deze component mag zeker niet worden beperkt tot het belichten van een aantal geografische, historische of literaire gegevens die als typisch voor deze cultuur ervaren worden. Het is belangrijker dat de leerlingen inzicht krijgen in de werking van andere culturen. Meer concreet gaat het om de geldende waarden en attitudes zoals

zij zich concretiseren in het dagelijks leven en om sociale en rituele conventies. Het betreft niet enkel kunsten en letteren maar ook levenswijzen, waardesystemen, tradities en overtuigingen. Cultuur wordt in de volle breedte beschouwd: van details in de socio-culturele sfeer tot interculturele communicatie tussen culturen. Kortom: cultuur omvat de hele waaier van onderscheiden spirituele, materiële, intellectuele en emotionele uitdrukkingen die een gemeenschap of een sociale groep karakteriseren. Op die manier zal in principe ook een grotere openheid ten opzichte van culturele diversiteit ontstaan.”²⁴

De steinerpedagogie wil aan het hierboven geciteerde nog een dimensie toevoegen. In essentie communiceren niet de culturen met elkaar maar wel individuen met een verschillende culturele achtergrond. Leerlingen in contact brengen met een vreemde taal is de manier bij uitstek om openheid en interesse voor het ‘andere dan ik zelf’ te wekken en te ontwikkelen; een pedagogische opdracht die van het grootste belang is in onze tijd.

Taal is sowieso meer dan louter een zakelijk communicatiemiddel en communicatie is meer dan taal. Dit gegeven heeft consequenties voor de visie op vreemdetalenonderwijs van de steinerscholen. Naast communicatiemiddel is een taal dan ook een drager van het cultureel erfgoed van een volk. Taal, als organisch en levend cultuurgoed, mogen we gerust beschouwen als het belangrijkste uitdrukkingsmiddel van de mens. Het weerspiegelt in zijn eigenheid de nuances van hoe de realiteit beleefd wordt door de mens die deze taal spreekt. Taal is a.h.w. een kunstig bouwsel van een diepliggende cultuur en geaardheid. Een vreemde taal leren, als een organisch en levend cultuurgoed, is dus een middel om die cultuur en geaardheid niet oordelend tegemoet te treden. De vreemde taal verbindt ons zo met houdingen, conventies, waarden en denken als uitdrukkingen van een specifieke cultuur.

Meer dan de gewone informatieve, prescriptieve en narratieve teksten zijn artistiek-literaire teksten uitingen van de ‘levende taal’ en middel bij uitstek om zich diepgaand te verbinden met andere culturen. Deze artistiek-literaire teksten kunnen een uiteenlopende moeilijkheidsgraad hebben van eenvoudige kinderpoëzie en rijmpjes tot grote literaire romans en epische gedichten of theaterteksten. Als men de literaire tekst via dramatische werkvormen in de klas kan brengen, komt de vreemde taal op een unieke manier tot leven. Literatuur was in de eerste plaats een orale kunst. Via taalbeleving in een vreemde taal komt men tot het beleven van het eigene van de cultuur van de andere. Daarom kiezen de steinerscholen ervoor om een rubriek beleving van taalrijkdom aan de eindtermen toe te voegen. De teksten die men voor deze eindtermen gebruikt, beperken zich niet tot het niveau beschreven voor de teksten van de andere rubrieken.

3. Taaltaak en tekst

De steinerscholen volgen eveneens de betekenis van het woord “tekst” zoals in de definitie van de Raad van Europa het geval is, waarbij ‘tekst’ verwijst naar elke boodschap die door leerlingen geproduceerd of ontvangen wordt, zowel mondeling als schriftelijk.

Ook het hierna geciteerde uit de uitgangspunten van de door de overheid bepaalde eindtermen vreemde talen is van toepassing voor de steinerscholen:

²⁴ Zie punt 4.8 op p.43-44 van de bijlagen bij de Memorie van toelichting bij het decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse regering betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basis- en secundair onderwijs van 13/02/2009.

“Bij het bepalen van de moeilijkheidsgraad van eindtermen moet met een aantal factoren rekening worden gehouden. Eerst en vooral zullen niet alle groepen leerlingen met dezelfde teksten moeten kunnen omgaan. Bovendien hoeft de moeilijkheidsgraad van de teksten niet voor alle leerlingen dezelfde te zijn en tenslotte zullen niet alle leerlingen de teksten in dezelfde mate moeten beheersen. Daarom wordt geopteerd voor differentiatie op basis van tekstsoorten, tekstenmerken en verwerkingsniveaus. Hoewel geen van deze elementen als absoluut criterium voor de aanduiding van de moeilijkheidsgraad van de taaltaak kan gelden, zorgt het samenspel van deze criteria voor voldoende differentiatieruimte.”²⁵

4. Tekstsoorten en tekstenmerken

Voor de tekstsoorten en tekstenmerken hanteren de steinerscholen eigen criteria omdat de artistiek-literaire teksten, zoals hierboven beschreven, een grote rol spelen in het vreemdetalenonderwijs van de steinerscholen.

Enerzijds kunnen de steinerscholen eveneens de volgende omschrijvingen hanteren voor hun eindtermen:

“Deze tekstsoorten worden omschreven op basis van wat als het meest dominante kenmerk van de tekst ervaren wordt:

- bij informatieve teksten het overbrengen van informatie;
- bij prescriptieve teksten het rechtstreeks sturen van het handelen van de ontvanger;
- bij narratieve teksten het verhalend weergeven van feiten en gebeurtenissen;
- bij argumentatieve teksten het opbouwen van een redenering;
- bij artistiek-literaire teksten het feit dat de esthetische component expliciet aanwezig is.”

Anderzijds wordt er met name door de rubriek “beleving van taalrijkdom” er aan toe te voegen een eigen accent gelegd.

Ook voor de tekstenmerken worden er eigen keuzes gemaakt. Zo krijgen elementen die buiten de eigen leefwereld van de leerlingen liggen een grotere aandacht. Het belangrijkste criterium voor een tekst op niveau van de leerlingen binnen de steinerpedagogie, is dat de leerlingen er zich innerlijk mee kunnen verbinden. Wat tot deze innerlijke verbinding leidt, kan soms ook buiten de leefwereld van de leerlingen in stricto sensu behoren. Verder wordt er in de steinerscholen een grote waarde gehecht aan de ontwikkeling van het innerlijk van de leerlingen door aandacht te besteden aan de morele en beeldende waarde van de teksten.

Voor de basisschool kiezen de steinerscholen ervoor om de tekstenmerken niet apart uit te splitsen maar neemt men ze in de formuleringen van de eindtermen zelf op.

5. Verwerkingsniveaus

De steinerscholen hebben een enigszins afwijkende visie op de verwerkingsniveaus zoals

²⁵ Zie punt 4.2 op p. 39 van de bijlagen bij de Memorie van toelichting bij het decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse regering betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basis- en secundair onderwijs van 13/02/2009

beschreven in de uitgangspunten van de overheid. Hoewel 'kopiëren' in die uitgangspunten als laagste verwerkingsniveau gezien wordt, hechten de steinerscholen er grote waarde aan, vooral in de basisschool maar vaak ook in de secundaire scholen. Kopiëren of nabootsen betekent meer dan uitsluitend uiterlijk nadoen. Bij het nabootsen kunnen de leerlingen ook innerlijk meebewegen. Ze kunnen op gevoelsniveau fijne nuances opvangen, ze kunnen innerlijke beelden vormen en er ontstaat een zekere opname in het geheugen.

Verder worden in de steinerschool kunstzinnige werkvormen als evenwaardige verwerkingsvormen gezien op een beschrijvend niveau. Dat wat door de leerling innerlijk werd opgenomen, wordt in zekere zin beschrijvend weergegeven. Men kan niet op kunstzinnige wijze weergeven waar men zich innerlijk niet mee verbonden heeft. Er heeft dus, in tegenstelling tot de omschrijving van het verwerkingsniveau 'beschrijven' in de uitgangspunten van de door de overheid bepaalde eindtermen, wel al enige vorm van transformatie plaats gevonden.

De verwerkingsniveaus 'structureren' en 'beoordelen' zijn in de basisschool nog niet aan de orde. Maar een zekere vorm van 'reflecteren' wel. Dat reflecteren heeft trouwens een belangrijke rol in de methode die de steinerscholen gebruiken voor hun grammatica onderwijs. Elementen van de grammatica van de vreemde taal die helemaal anders zijn dan de eigen taal worden vaak op een reflecterend niveau beschreven en besproken en in relatie gebracht met de grammatica van de eigen taal.

6. Gebruik van digitale media

Het gebruik van digitale media wordt aangepast aan de eigen vakoverschrijdende eindtermen ICT.

7. Het Europees referentiekader MVT

De steinerscholen voeren ook de koppeling met het Europees Referentiekader door zoals weergegeven in de hierna volgende tabel:

	Luisteren	Lezen	Spreken	Mondel. interactie	Schrijven	Globaal
Bao	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1

VERVANGENDE EINDTERMEN

Vaardigheden

Luisteren¹

De kinderen

TF 1 kunnen actief en aandachtig luisteren naar inhoud en op hun niveau, zoals gedichten, verhalen, mededelingen en instructies.

TF 2 kunnen de elementaire inhoudelijke lijn van eenvoudige beluisterde teksten zoals mededelingen, instructies, verhalen en gedichten op hun niveau volgen en beschrijvend weergeven.

TF 3 kunnen mondeling de gevraagde informatie uit eenvoudige teksten, zoals mededelingen, instructies, verhalen en gedichten beschrijvend weergeven.

Lezen¹

De kinderen

TF 4 kunnen een tekst op hun niveau, die door de leerkracht wordt voorgelezen, lezend volgen.

TF 5 kunnen vooraf beluisterde en/of gelezen teksten, zoals verhalen, gedichten en dialogen luidop (na-)lezen.

TF 6 kunnen de inhoudelijke lijn van eenvoudige gelezen teksten, zoals verhalen, gedichten en dialogen op hun niveau beschrijvend weergeven in het Nederlands.

TF 7 kunnen op hun niveau mondeling de gevraagde informatie uit gekende teksten weergeven.

Spreken¹

De kinderen

TF 8 kunnen woorden, zinnen en eenvoudige teksten, zoals beschrijvingen, gedichten, verhalen en dialogen juist nazeggen, met aandacht voor uitspraak, intonatie, klankkleur en ritme.

TF 9 kunnen, met ondersteuning, eenvoudige teksten, zoals verhalen, gebeurtenissen of belevenissen beschrijvend navertellen, in de vorm van een eenvoudige opsomming.

TF 10 kunnen, met ondersteuning, iets of iemand in eenvoudige bewoordingen beschrijven.

Mondelinge interactie¹

De kinderen

TF 11 kunnen deelnemen aan een eenvoudig gesprek door vragen, antwoorden en uitspraken te begrijpen en er op hun niveau gepast op te reageren.

TF 12 kunnen zich op hun niveau bedienen van frequente woorden uit geleerde woordvelden, van vaste frasen en standaarduitdrukkingen.

TF 13 kunnen gebruik maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies.

Schrijven¹

De kinderen

TF 14 kunnen een tekst foutloos overschrijven en zorg dragen voor handschrift en vormgeving.

TF 15 kunnen op basis van aangereikte bouwstenen eenvoudige zinnen functioneel samenstellen.

¹. Volgende tabel bevat de tekstenmerken voor de verschillende vaardigheden:

Tekstkenmerken	Vaardigheden				
	Luisteren	Lezen	Spoken	Mondelinge interactie	Schrijven
Onderwerp					
• concreet	X	X	X	X	X
• eigen beleavingswereld en dagelijks leven	X	X	X	X	X
Taalgebruikssituatie					
• 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 hen of tot hun leeftijdsgroep gericht	X	X	–	–	–
Structuur/samenhang/lengte					
• 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
• zeer korte teksten	X	X	–	X	X
• met expliciete informatie	X	–	X	–	–
• ook met overbodige informatie	X	X	–	–	–
Uitspraak, articulatie, intonatie					
• heldere uitspraak	X	–	–	–	–
• met een aanzet tot heldere uitspraak	–	–	X	X	–
• zorgvuldige articulatie	X	–	–	–	–
• met een aanzet tot zorgvuldige articulatie	–	–	X	X	–
• duidelijke, natuurlijke intonatie	X	–	–	–	–
• met een aanzet tot natuurlijke intonatie	–	–	X	X	–

• standaardtaal	X	–	X	X	–
Tempo en vlotheid					
• met eventuele herhalingen en langere onderbrekingen	–	–	X	X	–
• langzaam tempo	–	–	X	X	–
• langzaam tempo met pauzes waar nodig	X	–	–	–	–
Woordenschat en variëteit					
• zeer frequente woorden	X	X	–	–	–
• zeer frequente woorden uit de woordvelden, vaste frasen en standaarduitdrukkingen	–	–	X	X	X
• eenduidig in de context	X	X	–	–	–
• standaardtaal	X	X	X	X	X
• informeel en formeel	X	X	X	X	X

Kennis en attitudes

Overkoepelende attitudes

De kinderen

TF 16* tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school.

TF 17* tonen respect en belangstelling voor de anderstalige medemens en diens socio-culturele eigenheden.

TF 18* tonen geduld en respect voor de oefenweg van anderen.

TF 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.

TF 20* zijn bereid om kennis en vaardigheden toe te passen in communicatieve context en bij taaltaken in het Frans.

TF 21* zijn bereid om hun taalgebruik in het Frans te verzorgen.

TF 22* zijn bereid om te reflecteren op de resultaten van taaltaken en deze indien nodig aan te passen.

Beleving van taalrijkdom

De kinderen

TF 23* beleven plezier aan de klankrijkdom, specifieke intonatie en uitdrukkingen van het Frans en aan de omgang met eenvoudige literaire teksten.

TF 24* beleven aan zinsbouw, uitspraak, klankkleur en ritme van de Franse taal haar kenmerken en hoe deze zich onderscheiden van het Nederlands.

TF 25* beleven aan de inhoud van typisch Franse teksten, zoals gedichten, spelletjes en liedjes, de socio-culturele karakteristieken van de Franse taal en cultuur.

TF 26* beleven hoe de kennis van een vreemde taal toegang biedt tot een taalgemeenschap.

Kennis en taalbeschouwing

De kinderen

TF 27 kunnen bij taaltaken en taalgebruikssituaties op hun niveau volgende lexicale elementen functioneel inzetten:

- o persoonlijke gegevens (zoals naam, leeftijd, adres, telefoon, dichte familie, kleding, lichaamsdelen, uiterlijke kenmerken, huisdieren)
- o dagelijks leven (zoals huis, school, klas, schoolmateriaal, kleuren)
- o relatie tot anderen (zoals zich voorstellen, iemand voorstellen, begroeten, danken, telefoneren, beleefdheidsrituelen bij ontmoetingen, maaltijden, boodschappen doen)
- o tijd, ruimte, natuur (zoals jaar, seizoenen, maanden, dagen, uuraanduidingen, tijdsmarkeerders, feesten, dieren, het weer)
- o hoeveelheidsaanduidingen: hoofdtelwoorden, frequente rangtelwoorden

TF 28 kunnen bij taaltaken en taalgebruikssituaties op hun niveau volgende grammaticale elementen functioneel inzetten:

op morfologisch domein:

- o zelfstandige naamwoorden: genus, getal, overeenkomst
- o lidwoorden
- o bijvoeglijk gebruikte woordsoorten
 - o bijvoeglijke naamwoorden
 - o bezittelijke voornaamwoorden
 - o aanwijzende voornaamwoorden
- o infinitieven
- o werkwoordsvormen en de tijdsmarkeerders in functie van communicatie in de tegenwoordige tijd en de 'futur proche'
- o zeer frequente vormen van de 'passé composé'
- o voorzetsels

op syntactisch domein

- eenvoudige bevestigende, ontkennende en vragende zinnen
- persoonlijk voornaamwoord als onderwerp

Strategieën

De kinderen

TF 29 passen bij taaltaken, indien nodig, volgende strategieën toe:

Algemeen

- gericht blijven op het doel van de taalkaak, 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;

Spreeken, 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.

Gezien om te worden gevoegd bij het besluit van de Vlaamse Regering van 18 maart 2011 tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het basis- en secundair onderwijs

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

Voor de Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, Pascal Smet, de Vlaamse minister van Innovatie, Overheidsinvesteringen, Media en Armoedebestrijding

Ingrid LIETEN

BIJLAGE 10 : EINDTERMEN WERELDORIENTATIE NATUUR – BASISONDERWIJS**MOTIVERING**

De grond voor het aanvragen van vervangende eindtermen ligt in het gegeven dat de steinerscholen uitgaan van een specifieke visie op de mens en de wereld, zoals reeds beschreven in de algemene motivering. Wat de vervangende eindtermen voor wereldoriëntatie natuur betreft, komen de fenomenologische benaderingswijze en de leeftijdsgerichte aanpak als grootste eigenheden naar voren.

De steinerscholen kiezen voor een open benadering van de werkelijkheid waarbij wordt getracht een reductionistische beschouwingswijze te voorkomen. Zie meer details ook in onze *“Algemene motivering”*. Dit reductionisme heeft een inhoudelijk en een methodologisch aspect.

Het inhoudelijke aspect bestaat uit de neiging de werkelijkheid te benaderen vanuit de a priori opvatting - voorafgaand aan waarneming en proefondervindelijkheid - dat de hele werkelijkheid, met daarin de niet-levende, levende, bewuste en zelfbewuste natuur, principieel verklaarbaar is vanuit de materiële samenhangen en wetmatigheden.

Het methodologisch aspect ontstaat door die onderzoeksmethode, die erg succesvol is bij onderzoek van de niet-levende natuur, als blauwdruk te nemen voor alle onderzoek en derhalve ook voor de andere dimensies van de werkelijkheid.

In de door de Vlaamse Regering gekozen *“Uitgangspunten”* (met de vier kernbegrippen materie, energie, interacties en systemen vanaf de eerste graad A-stroom) en de daaruit afgeleide eindtermen, is onze zorg voor een open wetenschapsbenadering onvoldoende geëxpliciteerd. Voor de steinerscholen is dit echter essentieel.

In de *“Uitgangspunten”* wordt de definitie van natuurwetenschappelijke competentie weergegeven uit de *“Aanbeveling inzake kerncompetenties voor levenslang leren”* van het Europees Parlement. Het is duidelijk dat het realiseren van deze competentie zich op het niveau van de volwassene situeert.

Gelet op wat hiervoor en in onze *“Algemene motivering”* gezegd is over de veranderende verhouding van het kind tot de werkelijkheid doorheen zijn ontwikkeling, kunnen de steinerscholen zich niet vinden in de gradueel opgebouwde aanpak. Het is volgens onze visie niet dienstig deze natuurwetenschappelijke competentie na te streven door een rechte lijn uit te tekenen van de kleutertijd tot de volwassenheid. Jonge kinderen vragen een andere benadering van de werkelijkheid, die in de eerste plaats aansluit bij de manier waarop zij de wereld willen begrijpen. Zie hiervoor ook *“Algemene motivering, hoofdstuk 1: Een ontwikkelingsgerichte pedagogie”*.

Om deze twee fundamentele redenen opteren de steinerscholen voor een andere aanpak bij het opbouwen van een natuurwetenschappelijke competentie en als gevolg daarvan voor andere ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het kleuter- en lager onderwijs.

TOELICHTING

Bij deze aanvraag voegen we een paar nieuwe vervangende eindtermen wereldoriëntatie natuur toe aan ons oorspronkelijke pakket eigen eindtermen voor het deelgebied wereldoriëntatie.

De ontwikkelingsdoelen en eindtermen wereldoriëntatie natuur, bepaald bij besluit van de Vlaamse Regering van 13 februari 2009, verschillen in hoofdzaak wat hun ordening betreft, van de oorspronkelijke ontwikkelingsdoelen en eindtermen wereldoriëntatie natuur. De beschreven inhouden voor de kleuters zijn in grote lijnen identiek gebleven. Aan de inhoud van de eindtermen wereldoriëntatie natuur zijn een beperkt aantal zaken gewijzigd die vervat werden in vier 'nieuwe' eindtermen.

De wijzigingen aangebracht bij besluit van de Vlaamse Regering van 13 februari 2009 aan de ontwikkelingsdoelen en eindtermen wereldoriëntatie natuur zijn, naar onze inschatting, van die aard dat de gelijkwaardigheid verleend bij besluit van de Vlaamse Regering van 17 december 1997 hierdoor niet in het gedrang hoeft te komen.

De betrokkenheid op de natuur in zijn vele aspecten, is een essentieel onderdeel van de pedagogie. De pedagogische aanpak vertrekt vanuit een verbondenheid van het jonge kind met de wereld en met de natuur. De basishouding van aandacht, respect en begrip wordt gestimuleerd en legt een basis voor betrokkenheid. Een experimenterende, explorerende, onderzoekende aanpak wordt pas in een latere fase nagestreefd. Dat was ook op deze wijze verwoord in de gelijkwaardig verklaarde ontwikkelingsdoelen en eindtermen van december 1997.

Voor de lagere school kiezen we er voor om het zorgzaam omgaan met aspecten en elementen uit de natuur, in aparte eindtermen te verwoorden. We menen dat dit een dimensie kan toevoegen aan de bestaande eigen eindtermen. 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. En ze sluiten naadloos aan bij het belang dat steinerscholen in het opvoedingsproces hechten aan het opdoen van kwaliteitsvolle praktische ervaringen.

VERVANGENDE EINDTERMEN*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 stelsel en de stofwisseling, waaronder bloedsomloop en ademhaling.
- van de ledematen m.b.t. het bewegingstelsel.

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 onbevangen 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 onbevange 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 onbevange 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.

Gezien om te worden gevoegd bij het besluit van de Vlaamse Regering van 18 maart 2011 tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het basis- en secundair onderwijs

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel,

Pascal SMET

BIJLAGE 11 : EINDTERMEN WERELDORIENTATIE TECHNIEK – BASISONDERWIJS**MOTIVERING**

De grond voor de aanvraag van vervangende eindtermen ligt in specifieke pedagogische en onderwijskundige benaderingswijze en de leeftijdsgerichte aanpak die kenmerkend zijn voor het steineronderwijs.

Bij het bepalen van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen techniek verwijst de overheid in haar Uitgangspunten expliciet naar het project TOS21.²⁶ De basisprincipes van TOS21 kunnen we volkomen onderschrijven, met name dat:

- techniek behoort tot de noodzakelijke vorming van iedereen (component van elke algemene vorming)
- techniek bijdraagt tot de ontwikkeling van de persoonlijkheid
- techniek het creatieve denken en handelen bevordert.

Deze belangrijke argumenten lagen reeds ten grondslag aan de keuze van de steinerscholen om ook technische vakken op te nemen in hun ASO-curriculum. Dit was geen evidentie binnen de Vlaamse onderwijscontext. Het realiseren van technische competentie overstijgt aldus ook in de steinerscholen het nuttigheidsdenken.

Het TOS21-project en de uitgangspunten bij de ontwikkelingsdoelen en eindtermen techniek wijzen op de nood aan actualisering van die eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het kader van het sensibiliseren van de leerlingen voor techniek, technische studies en loopbaanontwikkeling. We betwijfelen of ontwikkelingsdoelen en eindtermen hiertoe een geëigend middel zijn en laten deze doelstelling verder buiten beschouwing.

Echter, de door de overheid bepaalde ontwikkelingsdoelen en eindtermen steunen op een dermate specifiek theoretisch model dat het onvoldoende ruimte laat voor andere pedagogische en onderwijskundige visies. Sterker: ze kunnen er zelfs onverzoenbaar mee zijn.

In navolging van het TOS21-project wordt in de Uitgangspunten gekozen voor een benadering die vier kerncomponenten van techniek onderscheidt (technische systemen, processen, hulpmiddelen, keuzes). Het leren van techniek wordt op zijn beurt opgedeeld in drie dimensies: begrijpen, hanteren, duiden. Uit een combinatie van de vier gekozen kerncomponenten van techniek en de drie dimensies van techniek leren, wordt een set van 19 standaarden weerhouden. Het bereiken van deze 19 standaarden correspondeert met het realiseren van technische 'geletterdheid'. In TOS21 worden deze 19 standaarden verder

²⁶ TOS21, TECHNISCHE GELETTERDHEID VOOR IEDEREEN, Standaarden & referentiepunten, Eindrapport van Techniek op school voor de 21ste eeuw

Een project van de Vlaamse overheid, augustus 2008

geformuleerd naar vier leeftijdsniveaus, wat dan 65 referentiepunten oplevert. Deze verdere opdeling is in de Uitgangspunten niet opgenomen.

Deze erg abstracte, formele en conceptuele benadering van techniek en techniek leren van het TOS21 – project, vormt geen geschikte basis voor een werkelijk leeftijdsgerelateerde integratie van techniek in een pedagogisch en onderwijskundig leertraject zoals dat in de steinerscholen wordt nagestreefd.

Deze benadering vertrekt grotendeels van de veronderstelling dat de verschillen tussen de verschillende leeftijdsniveaus in essentie kwantitatief van aard zijn en dat de 19 standaarden in principe voor alle leeftijden even relevant en zinvol zijn.

De overheid gaat uit van een algemeen leeftijdsonafhankelijk model over techniek en techniek leren (19 standaarden) om vervolgens deze standaarden naar de diverse leeftijden te formuleren. Men kon in het TOS21-project nochtans geen beroep doen op wetenschappelijk onderzoek om de standaarden met de leeftijdsniveaus te verbinden tot referentiepunten.

Kortom: uit een algemeen en abstract concept worden leeftijdsaangepaste formuleringen van de standaarden afgeleid.

De steinerscholen kunnen zich in deze enigszins abstracte en gekunstelde benaderingswijze niet vinden. In het steineronderwijs wordt immers steeds vertrokken van de leeftijdsafhankelijke, kwalitatieve karakteristieken waarop een kind de werkelijkheid begrijpt, ervaart, benadert, hanteert... Dit vraagt telkens een aangepaste benadering van techniek en van techniek leren.

Het spreekt dan ook voor zich dat deze leeftijdsgerelateerde benadering andere en/of anders geformuleerde ontwikkelingsdoelen en eindtermen oplevert met name vooral in het basisonderwijs. Hoe ouder de leerlingen worden, hoe meer gelijke ijkpunten mogelijk en nodig zijn. De eindtermen van de steinerscholen voor de eerste graad SO sluiten dicht aan bij de door de overheid bepaalde eindtermen. Dit neemt niet weg dat ook hier de leeftijdsafhankelijke, kwalitatieve karakteristieken van belang blijven.

Ten slotte gaan de steinerscholen wat betreft het arbeidsproces uit van een eigen variant. In plaats van de vijf stappen beschreven in het TOS 21-project, onderscheiden ze acht fases in het arbeidsproces.

TOELICHTING

In de lagere school:

In de lagere school is het aan de orde dat de leerlingen inzicht verwerven in eenvoudige en transparante technieken. Bij deze technieken is van belang dat de samenhang tussen grondstoffen, technische ingrepen en eindproduct nog beleefbaar en zichtbaar is voor het

kind. Het is van belang dat te onderzoeken en/of aan te wenden technische processen en systemen in hun werking observeerbaar en naspeurbaar zijn. Deze mogelijkheid tot waarnemen en ervaren van de opeenvolgende stappen of fases in een technisch gebeuren, is voor het hele basisonderwijs een cruciaal criterium. Directe beleving en interesse voor wat de mens met herkenbaar materiaal technisch kan realiseren vormt de basis voor een meer abstracte benadering in een latere leeftijdsfase.

De steinerscholen willen zich richten op het doen, op de inventiviteit en op de praktische ervaring. De kenmerken van materialen ervaren, gereedschappen hanteren, natuurkundige verschijnselen beleven e.d. dragen bij tot inzicht in techniek.

VERVANGENDE EINDTERMEN

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.

Gezien om te worden gevoegd bij het besluit van de Vlaamse Regering van 18 maart 2011 tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het basis- en secundair onderwijs

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

Voor de Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, Pascal Smet, de Vlaamse minister van Innovatie, Overheidsinvesteringen, Media en Armoedebestrijding

Ingrid LIETEN

BIJLAGE 12 : EINDTERMEN MODERNE VREEMDE TALEN (FRANS/ENGELS) – TWEEDE GRAAD ALGEMEEN SECUNDAIR ONDERWIJS**MOTIVERING**

De grond voor de aanvraag van vervangende eindtermen ligt in specifieke pedagogische en onderwijskundige benaderingswijze en de leeftijdsgerichte aanpak die kenmerkend zijn voor het steineronderwijs.

De leeftijdsgerichte ontwikkeling:

De steinerscholen hebben sinds het ontstaan van de steinerpedagogie in 1919 het vreemdetalenonderwijs hoog in hun vaandel geschreven en wereldwijd worden er in de steiner/Waldorfscholen in de mate van het mogelijke twee vreemde talen aangeleerd vanaf de leeftijd van 6 à 7 jaar.²⁷ De principes van het vreemdetalenonderwijs in de steinerscholen sluiten dus aan bij de aanbevelingen van de Europese Raad van Barcelona maart 2002, toen de staatshoofden en regeringsleiders²⁸ aandrongen op het onderwijzen van ten minste twee vreemde talen en dat vanaf zeer jonge leeftijd. Ook de langetermijndoelstelling van de Commissie die erin bestaat de individuele meertaligheid te bevorderen opdat alle burgers beschikken over praktische vaardigheden in ten minste twee vreemde talen wordt door de steinerscholen onderschreven²⁹. Ook in het onlangs gestarte beroepsonderwijs met steinerpedagogie zijn twee vreemde talen in het leerplan van het vak project algemene vakken opgenomen.

Zoals reeds beschreven in de algemene motivering voor vervangende eindtermen voor de steinerscholen en zoals reeds gemotiveerd in de aanvraag tot afwijking voor de ontwikkelingsdoelen en eindtermen in het gewoon basisonderwijs uit 1997³⁰ gaat men bij het vreemdetalenonderwijs eveneens uit van de leeftijdsgerichte ontwikkeling.

²⁷ Hoewel historisch gezien pedagogen zoals Johann Amos Comenius (1592 – 1670), John Locke (1632-1704) en Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) reeds voorstander waren van een vroege start van het vreemdetalenonderwijs is men er in de praktijk pas vanaf de jaren zestig van de vorige eeuw in vele landen mee gestart. De steinerscholen doen dit reeds van in het begin van de vorige eeuw. Zij kunnen als dusdanig worden gerekend bij de pioniers van het vreemde talen onderwijs voor jonge kinderen, wat sindsdien haar waarde heeft bewezen. Zie o.m. *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik*. Christoph Jaffke, 1996. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

²⁸ Europese Raad van Barcelona, 15 en 16 maart 2002, Conclusies van het voorzitterschap, deel I, 43.1.

²⁹ COM(2003) 449: Het leren van talen en de taalverscheidenheid bevorderen: actieplan 2004 - 2006; COM(1995) 590: Witboek Onderwijzen en leren

³⁰ 17 DECEMBER 1997. — Besluit van de Vlaamse regering tot gelijkwaardigheid van de aanvraag tot afwijking voor de ontwikkelingsdoelen en eindtermen in het gewoon basisonderwijs, gepubliceerd in het staatsblad op 27.06.1998. Zie p. 21250 t.e.m. 21251

In de kleuterschool leggen de leerlingen de basis voor het mondelinge gebruik van hun moedertaal. In de eerste jaren van de lagere school leggen ze de basis voor het schriftelijk taalgebruik van de moedertaal. Vermits men dan nog kan profiteren van de gevoelige periode voor het verwerven van een vreemde taal, kan in die jaren de mondelinge basis gelegd worden. In de laatste jaren van de lagere school kan men starten met het schriftbeeld in de vreemde taal. Ook de eerste eenvoudige grammaticale elementen zijn hier op z'n plaats in aansluiting met het moedertaalonderwijs. Rond de leeftijd van 12 jaar komt de grammatica in de vreemde taal meer aan bod. Het verschaft de leerling in de prepuberteit wat houvast, structuur en objectiviteit. Er wordt daarbij voortgebouwd op de basis die in de lagere klassen werd gelegd. Verschillende grammaticale structuren en vaste zinsconstructie werden immers al veelvuldig geoefend d.m.v. recitatie, spelvormen en dialoog. Wat voorheen onbewust werd opgenomen wordt nu bewust gemaakt en verklaard.

In de eerste graad en tweede graad secundair onderwijs ligt het accent sterk op de verwerving van de taal tot op een niveau dat de leerling er zich in thuis voelt. Dat vraagt, naast oefening in communicatie, om heel wat lexicale en grammaticale kennis. In de derde graad gaat het accent liggen op het werkelijk inzetten van de taal in een reële context van spreken en schrijven. Het literatuuronderwijs van de vreemde taal krijgt een daarbij een belangrijke plaats toebedeeld.

TOELICHTING

In de lijn van het Europese Referentiekader voor Talen wordt ook in de eigen eindtermen voor de steinerscholen de vaardigheid spreken opgesplitst in 'spreken' en 'mondelinge interactie' zodat er nu vijf vaardigheden zijn in plaats van vier. Uiteraard onderschrijven de steinerscholen eveneens dat veel communicatiesituaties alleen op een vrij kunstmatige wijze aan één van deze vaardigheidsdomeinen worden toegewezen.

Voor de eindtermen van het secundair onderwijs is zowel de structurering als het gros van de door de overheid bepaalde eindtermen overgenomen. Er is wel een rubriek "beleving van taalrijkdom" aan toegevoegd.

Toevoeging van de rubriek "beleving van taalrijkdom"

Hoewel het strikt genomen geen vaardigheid genoemd kan worden, en het eerder over het ervaren van de eigenheid van de andere taal gaat, voegen de steinerscholen onder een nieuwe rubriek "beleving van taalrijkdom" een aantal eindtermen toe. Dit heeft enerzijds consequenties voor het soort teksten dat men gebruikt in het vreemdetalenonderwijs en anderzijds heeft het een band met (inter)culturele gerichtheid of de culturele component. De steinerscholen delen de bekommernis van de overheid zoals uitgedrukt in de uitgangspunten van de door de overheid bepaalde eindtermen vreemde talen:

“Deze component mag zeker niet worden beperkt tot het belichten van een aantal geografische, historische of literaire gegevens die als typisch voor deze cultuur ervaren worden. Het is belangrijker dat de leerlingen inzicht krijgen in de werking van andere culturen. Meer concreet gaat het om de geldende waarden en attitudes zoals zij zich concretiseren in het dagelijks leven en om sociale en rituele conventies. Het betreft niet enkel kunsten en letteren maar ook levenswijzen, waardesystemen, tradities en overtuigingen. Cultuur wordt in de volle breedte beschouwd: van details in de socio-culturele sfeer tot interculturele communicatie tussen culturen. Kortom: cultuur omvat de hele waaier van onderscheiden spirituele, materiële, intellectuele en emotionele uitdrukkingen die een gemeenschap of een sociale groep karakteriseren. Op die manier zal in principe ook een grotere openheid ten opzichte van culturele diversiteit ontstaan.”³¹

De steinerpedagogie wil aan al het bovenstaande nog een dimensie toevoegen. In essentie communiceren niet de culturen met elkaar maar wel individuen met een verschillende culturele achtergrond. Leerlingen in contact brengen met een vreemde taal is de manier bij uitstek om openheid en interesse voor het ‘andere dan ik zelf’ te wekken en te ontwikkelen; een pedagogische opdracht die van het grootste belang is in onze tijd.

Taal is sowieso meer dan louter een zakelijk communicatiemiddel en communicatie is meer dan taal. Dit gegeven heeft consequenties voor de visie op vreemdetalenonderwijs van de steinerscholen. Naast communicatiemiddel is een taal dan ook een drager van het cultureel erfgoed van een volk. Taal, als organisch en levend cultuurgoed, mogen we gerust beschouwen als het belangrijkste uitdrukkingsmiddel van de mens. Het weerspiegelt in zijn eigenheid de nuances van hoe de realiteit beleefd wordt door de mens die deze taal spreekt. Taal is a.h.w. een kunstig bouwsel van een diepliggende cultuur en geaardheid. Een vreemde taal leren, als een organisch en levend cultuurgoed, is dus een middel om die cultuur en geaardheid niet oordelend tegemoet te treden. De vreemde taal verbindt ons zo met houdingen, conventies, waarden, denken als uitdrukkingen van een specifieke cultuur.

Meer dan de gewone informatieve, prescriptieve en narratieve teksten zijn artistiek-literaire teksten uitingen van de ‘levende taal’ en middel bij uitstek om zich diepgaand te verbinden met andere culturen. Deze artistiek-literaire teksten kunnen een uiteenlopende moeilijkheidsgraad hebben van eenvoudige kinderpoëzie en rijmpjes tot grote literaire romans en epische gedichten of theaterteksten. Als men de literaire tekst via dramatische werkvormen in de klas kan brengen, komt de vreemde taal op een unieke manier tot leven. Literatuur was in de eerste plaats een orale kunst. Via taalbeleving in een vreemde taal komt men tot het beleven van het eigene van de cultuur van de andere. Daarom kiezen de steinerscholen ervoor om ook een rubriek beleving van taalrijkdom aan de eindtermen toe

³¹ Zie punt 4.8 op p.43-44 van de bijlagen bij de Memorie van toelichting bij het decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse regering betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basis- en secundair onderwijs van 13/02/2009.

te voegen. De teksten die men voor deze eindtermen gebruikt, beperken zich niet tot het niveau beschreven voor de teksten van de andere rubrieken.

Taaltaak en tekst

De steinerscholen volgen eveneens de betekenis van het woord “tekst” zoals in de definitie van de Raad van Europa het geval is, waarbij ‘tekst’ verwijst naar elke boodschap die door leerlingen geproduceerd of ontvangen wordt, zowel mondeling als schriftelijk.

Ook het hierna geciteerde uit de uitgangspunten van de door de overheid bepaalde eindtermen vreemde talen is van toepassing voor de steinerscholen:

“Bij het bepalen van de moeilijkheidsgraad van eindtermen moet met een aantal factoren rekening worden gehouden. Eerst en vooral zullen niet alle groepen leerlingen met dezelfde teksten moeten kunnen omgaan. Bovendien hoeft de moeilijkheidsgraad van de teksten niet voor alle leerlingen dezelfde te zijn en tenslotte zullen niet alle leerlingen de teksten in dezelfde mate moeten beheersen. Daarom wordt geopteerd voor differentiatie op basis van tekstsoorten, tekstenmerken en verwerkingsniveaus. Hoewel geen van deze elementen als absoluut criterium voor de aanduiding van de moeilijkheidsgraad van de taaltaak kan gelden, zorgt het samenspel van deze criteria voor voldoende differentiatieruimte.”³²

Tekstsoorten en tekstenmerken

Voor de tekstsoorten en tekstenmerken hanteren de steinerscholen eigen criteria omdat de artistiek-literaire teksten zoals hierboven beschreven een grote rol spelen in het vreemdetalenonderwijs van de steinerscholen.

Eenzijds kunnen de steinerscholen eveneens de volgende omschrijvingen hanteren voor hun eindtermen:

“Deze tekstsoorten worden omschreven op basis van wat als het meest dominante kenmerk van de tekst ervaren wordt:

- bij informatieve teksten het overbrengen van informatie;
- bij prescriptieve teksten het rechtstreeks sturen van het handelen van de ontvanger;
- bij narratieve teksten het verhalend weergeven van feiten en gebeurtenissen;
- bij argumentatieve teksten het opbouwen van een redenering;
- bij artistiek-literaire teksten het feit dat de esthetische component expliciet aanwezig is.”

³² Zie punt 4.2 op p. 39 van de bijlagen bij de Memorie van toelichting bij het decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse regering betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basis- en secundair onderwijs van 13/02/2009

Anderzijds wordt er met name door de rubriek “beleving van taalrijkdom” er aan toe te voegen een eigen accent gelegd.

Ook voor de tekstkenmerken worden eigen keuzes gemaakt. Zo krijgen elementen die buiten de eigen leefwereld liggen een grotere aandacht. Het belangrijkste criterium voor een tekst op niveau van de leerlingen binnen de steinerpedagogie, is dat de leerlingen er zich innerlijk mee kunnen verbinden. Wat tot deze innerlijke verbinding leidt, kan soms ook buiten de leefwereld van de leerlingen in stricto sensu behoren. Verder wordt er in de steinerscholen een grote waarde gehecht aan de ontwikkeling van het innerlijk van de leerlingen door aandacht te besteden aan de morele en beeldende waarde van de teksten.

Voor de basisschool kiezen de steinerscholen ervoor om de tekstkenmerken niet apart uit te splitsen maar vanaf de eerste graad nemen de steinerscholen de structurering van de door de overheid bepaalde eindtermen over, inclusief het vooraf bepalen van de tekstsoorten. Een uitzondering moet gemaakt worden voor de rubriek “beleving van taalrijkdom” waar ook voor het secundair onderwijs wordt afgeweken van het bepalen van tekstsoort en tekstniveau.

Verwerkingsniveaus

De steinerscholen hebben een enigszins afwijkende visie op de verwerkingsniveau's zoals beschreven in de uitgangspunten van de overheid. Hoewel ‘kopiëren’ in die uitgangspunten als laagste verwerkingsniveau gezien wordt, hechten de steinerscholen er vooral in de basisschool maar vaak ook in de secundaire scholen grote waarde aan. Kopiëren of nabootsen betekent meer dan uitsluitend uiterlijk nadoen. Bij het nabootsen kunnen de leerlingen ook innerlijk meebewegen. Ze kunnen op gevoelsniveau fijne nuances opvangen, ze kunnen innerlijke beelden vormen en er ontstaat een zekere opname in het geheugen. Met name als het om literaire teksten gaat kan dat nabootsen nog tot in de hoogste klassen van het secundair onderwijs een meerwaarde bieden. Stijloefeningen zoals het nabootsen van de schrijfstijl van een bepaalde schrijver, vragen om een hoge beheersing van de taal. Theaterteksten uit het hoofd leren in het kader van een toneelvoorstelling kan, nadat de voorstelling voorbij is, tot een serieuze verhoging van het zelfvertrouwen aanleiding geven zodat men gemakkelijker spontaan in de vreemde taal durft te spreken.

Verder wordt in de steinerschool vaak kunstzinnige werkvormen als evenwaardige verwerkingsvormen gezien op een beschrijvend niveau. Dat wat door de leerling innerlijk werd opgenomen wordt in zekere zin beschrijvend weergegeven. Er heeft dan, in tegenstelling tot de omschrijving van het verwerkingsniveau ‘beschrijven’ in de uitgangspunten van de door de overheid bepaalde eindtermen, wel al enige vorm van transformatie plaats gevonden.

Gebruik van digitale media

Het gebruik van digitale media wordt aangepast aan de eigen vakoverschrijdende eindtermen ICT.

Het Europees referentiekader MVT

De steinerscholen voeren ook de koppeling met het Europees Referentiekader door zoals weergegeven in de hierna volgende tabel:

	Luisteren	Lezen	Spreken	Mondel. interactie	Schrijven	Globaal
Bao	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1
1 A	A 1/A 2	A 1/ A 2	A 2	A 2	A 1/A 2	A 2
1 B	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1
2 aso	A 2/B 1	A 2/B 1	B 1	B 1	B 1	B 1
2 bso	A 1	A 1	Geen ET	A 1	A 1	A 1
2 kso/tso	A 2	A 2	A 2	A 2	A 2	A 2
3 aso	B 1	B 1	B 1	B 1	B 1	B 1
3 bso (1+2)	A 1/A2	A 1/A2	A 1	A1/A 2	A 1	A 1
3 bso (3)	A 2	A1/A 2	A 1	A 2	A 1	A 2
3 kso/tso	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2	A 2/B 1

VERVANGENDE EINDTERMEN

Taaltaken, verwerkingsniveaus, tekstsoorten, tekstkenmerken en strategieën

LUISTEREN

In teksten met de volgende kenmerken

- ☐ Onderwerp
 - vrij concreet
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
 - ook onderwerpen van meer algemene aard, onder meer met betrekking tot de actualiteit
- ☐ Taalgebruiksituatie
 - voor de leerlingen relevante taalgebruikssituaties
 - met en zonder achtergrondgeluiden
 - met en zonder visuele ondersteuning
 - met aandacht voor digitale media
- ☐ Structuur/ Samenhang/ Lengte
 - ook samengestelde zinnen met een beperkte mate van complexiteit
 - tekststructuur met een beperkte mate van complexiteit
 - af en toe iets langere teksten
- ☐ Uitspraak, articulatie, intonatie
 - heldere uitspraak
 - zorgvuldige articulatie
 - duidelijke, natuurlijke intonatie
 - standaardtaal
- ☐ Tempo en vlotheid
 - normaal tempo
- ☐ Woordenschat en taalvariëteit
 - frequente woorden
 - overwegend eenduidig in de context
 - ook met minimale afwijking van de standaardtaal
 - informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:

- 1 het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 2 de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 3 de gedachtegang volgen van informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 4 relevante informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 5 cultuuruitingen herkennen die specifiek zijn voor een streek waar de doeltaal gesproken wordt.

kunnen de leerlingen volgende taken structurerend uitvoeren:

- 6 de informatie van informatieve en narratieve teksten op overzichtelijke manier ordenen.

kunnen de leerlingen volgende taken beoordelend uitvoeren:

- 7 een oordeel vormen over informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten.

- 8 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:

- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;
- het luisterdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen;
- zeggen dat ze iets niet begrijpen en vragen wat iets betekent;
- gebruik maken van ondersteunende gegevens (talige en niet-talige) binnen en buiten de tekst;
- vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen;
- hypothesen vormen over de inhoud van de tekst;
- de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden;
- de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context;
- relevante informatie noteren.

LEZEN

In teksten met de volgende kenmerken

- Onderwerp
 - vrij concreet
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
 - ook onderwerpen van meer algemene aard, onder meer met betrekking tot de actualiteit
- Taalgebruikssituatie
 - voor de leerlingen relevante taalgebruikssituaties
 - met en zonder visuele ondersteuning
 - socioculturele verschillen tussen de Franstalige/Engelstalige wereld en de eigen wereld
 - met aandacht voor digitale media
- Structuur/ Samenhang/ Lengte
 - ook samengestelde zinnen met een beperkte mate van complexiteit
 - eenvoudig gestructureerde narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten
 - niet al te complex gestructureerde informatieve en prescriptieve teksten
 - af en toe iets langere teksten
 - ook met redundante informatie
- Woordenschat en taalvariëteit
 - frequente woorden
 - overwegend eenduidig in de context

- ook met minimale afwijking van de standaardtaal
- informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:

- 9 het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 10 de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 11 de gedachtegang volgen van informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 12 relevante informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 13 de tekststructuur en -samenhang herkennen van informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 14 cultuuruitingen herkennen die specifiek zijn voor een streek waar de doeltaal gesproken wordt.

kunnen de leerlingen volgende taken structurerend uitvoeren:

- 15 de informatie van informatieve en narratieve teksten op overzichtelijke wijze ordenen.

kunnen de leerlingen volgende taken beoordelend uitvoeren:

- 16 een oordeel vormen over informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten.
- 17 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:
 - o zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;
 - o onduidelijke passages herlezen;
 - o het leesdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen;
 - o gebruik maken van ondersteunende gegevens (talige en niet-talige) binnen en buiten de tekst;
 - o digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen;
 - o hypothesen vormen over de inhoud en de bedoeling van de tekst;
 - o de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden;
 - o de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context;
 - o relevante informatie aanduiden.

SPREKEN

In teksten met de volgende kenmerken

- Onderwerp
 - concreet
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
 - af en toe ook onderwerpen van meer algemene aard
- Taalgebruiksituatie
 - voor de leerlingen relevante taalgebruiksituaties
 - met en zonder achtergrondgeluiden
 - met en zonder visuele ondersteuning
 - met aandacht voor digitale media
- Structuur/ Samenhang/ Lengte
 - enkelvoudige en samengestelde zinnen
 - duidelijke tekststructuur
 - korte, eenvoudige elementen verbonden tot een samenhangend geheel
 - vrij korte teksten
- Uitspraak, articulatie, intonatie
 - heldere uitspraak
 - zorgvuldige articulatie
 - natuurlijke intonatie
 - standaardtaal
- Tempo en vlotheid
 - met eventuele herhalingen en onderbrekingen
 - normaal tempo
- Woordenschat en taalvariëteit
 - frequente woorden
 - toereikend om, eventueel met behulp van omschrijvingen, over de eigen leefwereld te spreken
 - standaardtaal
 - informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:

- 18 informatie uit informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten meedelen;
- 19 beluisterde en gelezen informatieve en narratieve teksten navertellen.

kunnen de leerlingen volgende taken structurerend uitvoeren:

- 20 gelezen informatieve, narratieve en artistiek-literaire teksten samenvatten;
- 21 verslag uitbrengen over een ervaring, een situatie en een gebeurtenis;
- 22 een presentatie geven aan de hand van een format.

kunnen de leerlingen volgende taken beoordelend uitvoeren:

- 23 een waardering kort toelichten;
- 24 informatieve en narratieve teksten becommentariëren.
- 25 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:
 - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken;
 - het spreekdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen;
 - een spreekplan opstellen;
 - gebruik maken van non-verbaal gedrag;
 - gebruik maken van ondersteunend visueel en auditief materiaal;
 - ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen;
 - digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen en rekening houden met de consequenties ervan;
 - bij een gemeenschappelijke spreektaak talige afspraken maken, elkaars inbreng in de tekst benutten, evalueren en corrigeren.

MONDELINGE INTERACTIE

In teksten met de volgende kenmerken

- Onderwerp
 - concreet
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
 - af en toe ook onderwerpen van meer algemene aard
- Taalgebruikssituatie
 - de gesprekspartners richten zich meestal direct tot elkaar
 - voor de leerlingen relevante taalgebruikssituaties
 - met en zonder visuele ondersteuning, met inbegrip van non-verbale signalen
 - met aandacht voor digitale media
- Structuur/ Samenhang/ Lengte
 - enkelvoudige en samengestelde zinnen
 - duidelijke tekststructuur
 - korte, eenvoudige elementen verbonden tot een samenhangend geheel
 - vrij korte teksten
- Uitspraak, articulatie, intonatie
 - heldere uitspraak
 - zorgvuldige articulatie
 - natuurlijke intonatie
 - standaardtaal
- Tempo en vlotheid
 - met eventuele herhalingen en onderbrekingen
 - normaal tempo
- Woordenschat en taalvariëteit
 - frequente woorden
 - toereikend om, eventueel met behulp van omschrijvingen, over de eigen leefwereld te spreken

- standaardtaal
- informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende taken uitvoeren:

- 26 de taaltaken gerangschikt onder “luisteren” en “spreken”, in een gesprekssituatie uitvoeren;
- 27 een eenvoudig gesprek beginnen, aan de gang houden en afsluiten.
- 28 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:
 - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen of kunnen uitdrukken;
 - het doel van de interactie bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen;
 - gebruik maken van non-verbaal gedrag;
 - ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen;
 - vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen;
 - zelf iets herhalen of iets aanwijzen om na te gaan of zij de andere gesprekspartner begrepen hebben;
 - eenvoudige technieken toepassen om een kort gesprek te beginnen, gaande te houden en af te sluiten;
 - rekening houden met de belangrijkste conventies bij mondelinge interactie.

SCHRIJVEN

In teksten met de volgende kenmerken

- Onderwerp
 - concreet
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
- Taalgebruiksituatie
 - voor de leerlingen relevante en vertrouwde taalgebruikssituaties
 - met aandacht voor de digitale media
- Structuur/ Samenhang/ Lengte
 - enkelvoudige zinnen en eenvoudig samengestelde zinnen
 - eenvoudige en duidelijke tekststructuur
 - vrij korte teksten
- Woordenschat en taalvariëteit
 - toereikend om, eventueel met behulp van omschrijvingen, over de eigen leefwereld te schrijven
 - standaardtaal
 - informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:

- 29 gelezen teksten op eenvoudige wijze parafraseren;
- 30 mededelingen schrijven;

- 31 een situatie, een gebeurtenis, een ervaring beschrijven;
- 32 alledaagse omgangsvormen en beleefdheidsconventies voor sociale contacten gebruiken;
- 33 een spontane mening verwoorden over informatieve, prescriptieve en narratieve teksten.

kunnen de leerlingen volgende taken structurerend uitvoeren:

- 34 gelezen informatieve en narratieve teksten samenvatten;
- 35 een verslag schrijven aan de hand van een format;
- 36 eenvoudige, ook digitale correspondentie voeren.

kunnen de leerlingen volgende taken beoordelend uitvoeren:

- 37 een standpunt verwoorden in de vorm van een informatieve tekst.
- 38 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:
 - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken;
 - het schrijfdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen;
 - een schrijfplan opstellen;
 - gebruik maken van een model of van een in de klas behandelde tekst;
 - digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen en rekening houden met de consequenties ervan;
 - de passende lay-out gebruiken;
 - de eigen tekst nakijken;
 - bij een gemeenschappelijke schrijftaak talige afspraken maken, elkaars inbreng in de tekst benutten, evalueren en corrigeren;
 - rekening houden met de belangrijkste conventies van geschreven taal.

Kennis, beleving van taalrijkdom en attitudes

KENNIS

- 39 Om bovenvermelde taaltaken uit te voeren kunnen de leerlingen op hun niveau functionele beheersing van de volgende taalelementen inzetten:

Voor Engels:

De grammaticale en complementaire lexicale kennis om ...

Personen, dieren en zaken te benoemen

- Te verwijzen naar personen, dieren en zaken
 - Wat? / Wie?
 - Zelfstandige naamwoorden: getal, telbaar en ontelbaar
 - Lidwoorden: bepaald en onbepaald
 - Voornaamwoorden: persoonlijk, bezittelijk en aanwijzend
 - Hoeveel? De hoeveelste?
 - Uitdrukken van hoeveelheden
- Personen, dieren en zaken nader te bepalen en te omschrijven
 - Bijvoeglijke naamwoorden
- Gelijkenissen en verschillen
 - Trappen van vergelijking
- Relaties aan te duiden
 - Betrekkelijke bijzinnen en betrekkelijke voornaamwoorden
 - Genitiefvormen

Uitspraken te doen

- Te bevestigen, te vragen en te ontkennen
 - Bevestigende, ontkennende en vragende zinnen
 - Overeenkomst tussen onderwerp en werkwoord
 - Vragende woorden
 - Gebruik van 'do' om iets te benadrukken
- Te situeren in de ruimte
 - Uitdrukken van ruimte, beweging, richting, afstand ...
- Te situeren in de tijd
 - Uitdrukken van tijd, duur, frequentie, herhaling ...
 - Vorming en gebruik van de belangrijkste tijden van de werkwoorden voor de communicatie in de tegenwoordige, de verleden en de toekomstige tijd
- Te argumenteren en logische verbanden te leggen
 - Uitdrukken van reden, oorzaak en gevolg
 - Uitdrukken van doel
 - Uitdrukken van mogelijkheid en waarschijnlijkheid
 - Uitdrukken van wil en gevoelens
- Relatie en samenhang tussen tekstgedeelten aan te duiden
 - Eenvoudige samengestelde zinnen met nevenschikking
- Te rapporteren
 - Indirecte rede

Voor Frans:

De grammaticale en complementaire lexicale kennis om ...

Personen, dieren en zaken te benoemen

- Te verwijzen naar personen, dieren en zaken
 - Wat? / Wie?
 - Zelfstandige naamwoorden: getal, telbaar en ontelbaar, genus
 - Lidwoorden: getal, bepaald en onbepaald, genus, article zéro, article partitif
 - Voornaamwoorden: persoonlijk, bezittelijk, aanwijzend, onderwerp, lijdend en meewerkend voorwerp, en/y
 - Hoeveel? De hoeveelste?
 - Uitdrukken van hoeveelheden
- Personen, dieren en zaken nader te bepalen en te omschrijven
 - Bijvoeglijke naamwoorden
 - Overeenkomst zelfstandig naamwoord - bijvoeglijk naamwoord
 - Gelijkenissen en verschillen
 - Trappen van vergelijking
- Relaties aan te duiden
 - Betrekkelijke bijzinnen

Uitspraken te doen

- Te bevestigen, te vragen en te ontkennen
 - Bevestigende, ontkennende en vragende zinnen
 - Overeenkomst tussen onderwerp en werkwoord
 - Vragende woorden
 - Iets benadrukken
- Te situeren in de ruimte
 - Uitdrukken van ruimte, beweging, richting, afstand ...
- Te situeren in de tijd
 - Uitdrukken van tijd, duur, frequentie, herhaling ...
 - Vorming, waarde en gebruik van de tijden van de 'indicatif' voor de communicatie in de tegenwoordige, de verleden en de toekomstige tijd
 - Vorming, waarde en gebruik van de andere wijzen voor de communicatie
- Te argumenteren en logische verbanden te leggen
 - Uitdrukken van reden, oorzaak en gevolg
 - Uitdrukken van doel
 - Uitdrukken van (on)zekerheid en twijfel
 - Uitdrukken van (on)mogelijkheid en waarschijnlijkheid
 - Uitdrukken van tegenstelling en toegeving
 - Uitdrukken van wil en gevoelens
 - Uitdrukken van hypothese
- Relatie en samenhang tussen tekstgedeelten aan te duiden
 - Eenvoudige samengestelde zinnen met nevenschikking
- Te rapporteren
 - Indirecte rede

- 40 De leerlingen kunnen reflecteren over taal en taalgebruik binnen de vermelde taalgebruikssituaties en daarbij hun functionele kennis ter ondersteuning van hun taalbeheersing uitbreiden door naar aanleiding van zinvolle communicatieve situaties en taaltaken:
- reeds in de klas behandelde vormen en structuren te herkennen en ontleden;
 - door te observeren hoe vormen en structuren functioneren, onder begeleiding regels te ontdekken en formuleren;
 - gelijkenissen en verschillen tussen talen ontdekken en hun kennis van andere talen in te zetten.
- 41 De leerlingen kunnen verschillen en gelijkenissen onderscheiden in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt.

BELEVING VAN TAALRIJKDOM

De leerlingen beleven

- 42 * de specifieke uitdrukkingswijzen van het Frans en het Engels in verschillende literaire tekstgenres als een organisch en levend cultuurgoed;
- 43 * aan zinsbouw, uitspraak, klankkleur en ritme van de Franse en Engelse taal het kenmerkende en reflecteren over het onderscheid met de moedertaal;
- 44 * aan de inhoud van typische Franse en Engelse literaire teksten de socio-culturele karakteristieken van de Franse en Engelse taal en cultuur;
- 45 * hoe de kennis van een vreemde taal toegang biedt tot het gedachteleven en de cultuur van een taalgemeenschap.

ATTITUDES

De leerlingen werken aan de volgende attitudes:

- 46* tonen bereidheid en durf om te luisteren, te lezen, te spreken, gesprekken te voeren en te schrijven in het Frans / Engels;
- 47* streven naar taalverzorging;
- 48* tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socio-culturele wereld van de taalgebruikers;
- 49* staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt;

50* stellen zich open voor de esthetische component van teksten.

Gezien om te worden gevoegd bij het besluit van de Vlaamse Regering van 18 maart 2011 tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het basis- en secundair onderwijs

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

Voor de Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, Pascal Smet, de Vlaamse minister van Innovatie, Overheidsinvesteringen, Media en Armoedebestrijding

Ingrid LIETEN

**BIJLAGE 13 : EINDTERMEN MODERNE VREEMDE TALEN (FRANS/ENGELS) – DERDE GRAAD
ALGEMEEN SECUNDAIR ONDERWIJS****MOTIVERING**

De grond voor de aanvraag van vervangende eindtermen ligt in specifieke pedagogische en onderwijskundige benaderingswijze en de leeftijdsgerichte aanpak die kenmerkend zijn voor het steineronderwijs.

De leeftijdsgerichte ontwikkeling:

De steinerscholen hebben sinds het ontstaan van de steinerpedagogie in 1919 het vreemdetalenonderwijs hoog in hun vaandel geschreven en wereldwijd worden er in de steiner/Waldorfscholen in de mate van het mogelijke twee vreemde talen aangeleerd vanaf de leeftijd van 6 à 7 jaar.³³ De principes van het vreemdetalenonderwijs in de steinerscholen sluiten dus aan bij de aanbevelingen van de Europese Raad van Barcelona maart 2002, toen de staatshoofden en regeringsleiders³⁴ aandrongen op het onderwijzen van ten minste twee vreemde talen en dat vanaf zeer jonge leeftijd. Ook de langetermijndoelstelling van de Commissie die erin bestaat de individuele meertaligheid te bevorderen opdat alle burgers beschikken over praktische vaardigheden in ten minste twee vreemde talen wordt door de steinerscholen onderschreven³⁵. Ook in het onlangs gestarte beroepsonderwijs met steinerpedagogie zijn twee vreemde talen in het leerplan van het vak project algemene vakken opgenomen.

Zoals reeds beschreven in de algemene motivering voor vervangende eindtermen voor de steinerscholen en zoals reeds gemotiveerd in de aanvraag tot afwijking voor de ontwikkelingsdoelen en eindtermen in het gewoon basisonderwijs uit 1997³⁶ gaat men bij het vreemdetalenonderwijs eveneens uit van de leeftijdsgerichte ontwikkeling.

³³ Hoewel historisch gezien pedagogen zoals Johann Amos Comenius (1592 – 1670), John Locke (1632-1704) en Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) reeds voorstander waren van een vroege start van het vreemdetalenonderwijs is men er in de praktijk pas vanaf de jaren zestig van de vorige eeuw in vele landen mee gestart. De steinerscholen doen dit reeds van in het begin van de vorige eeuw. Zij kunnen als dusdanig worden gerekend bij de pioniers van het vreemde talen onderwijs voor jonge kinderen, wat sindsdien haar waarde heeft bewezen. Zie o.m. *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik*. Christoph Jaffke, 1996. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

³⁴ Europese Raad van Barcelona, 15 en 16 maart 2002, Conclusies van het voorzitterschap, deel I, 43.1.

³⁵ COM(2003) 449: Het leren van talen en de taalverscheidenheid bevorderen: actieplan 2004 - 2006; COM(1995) 590: Witboek Onderwijzen en leren

³⁶ 17 DECEMBER 1997. — Besluit van de Vlaamse regering tot gelijkwaardigheid van de aanvraag tot afwijking voor de ontwikkelingsdoelen en eindtermen in het gewoon basisonderwijs, gepubliceerd in het staatsblad op 27.06.1998. Zie p. 21250 t.e.m. 21251

In de kleuterschool leggen de leerlingen de basis voor het mondelinge gebruik van hun moedertaal. In de eerste jaren van de lagere school leggen ze de basis voor het schriftelijk taalgebruik van de moedertaal. Vermits men dan nog kan profiteren van de gevoelige periode voor het verwerven van een vreemde taal, kan in die jaren de mondelinge basis gelegd worden. In de laatste jaren van de lagere school kan men starten met het schriftbeeld in de vreemde taal. Ook de eerste eenvoudige grammaticale elementen zijn hier op z'n plaats in aansluiting met het moedertaalonderwijs. Rond de leeftijd van 12 jaar komt de grammatica in de vreemde taal meer aan bod. Het verschaft de leerling in de prepuberteit wat houvast, structuur en objectiviteit. Er wordt daarbij voortgebouwd op de basis die in de lagere klassen werd gelegd. Verschillende grammaticale structuren en vaste zinsconstructie werden immers al veelvuldig geoefend d.m.v. recitatie, spelvormen en dialoog. Wat voorheen onbewust werd opgenomen wordt nu bewust gemaakt en verklaard.

In de eerste graad en tweede graad secundair onderwijs ligt het accent sterk op de verwerving van de taal tot op een niveau dat de leerling er zich in thuis voelt. Dat vraagt, naast oefening in communicatie, om heel wat lexicale en grammaticale kennis. In de derde graad gaat het accent liggen op het werkelijk inzetten van de taal in een reële context van spreken en schrijven. Het literatuuronderwijs van de vreemde taal krijgt een daarbij een belangrijke plaats toebedeeld.

TOELICHTING

In de lijn van het Europese Referentiekader voor Talen wordt ook in de eigen eindtermen voor de steinerscholen de vaardigheid spreken opgesplitst in 'spreken' en 'mondelinge interactie' zodat er nu vijf vaardigheden zijn in plaats van vier. Uiteraard onderschrijven de steinerscholen eveneens dat veel communicatiesituaties alleen op een vrij kunstmatige wijze aan één van deze vaardigheidsdomeinen worden toegewezen.

Voor de eindtermen van het secundair onderwijs is zowel de structurering als het gros van de door de overheid bepaalde eindtermen overgenomen. Er is wel een rubriek "beleving van taalrijkdom" aan toegevoegd.

Toevoeging van de rubriek "beleving van taalrijkdom"

Hoewel het strikt genomen geen vaardigheid genoemd kan worden, en het eerder over het ervaren van de eigenheid van de andere taal gaat, voegen de steinerscholen onder een nieuwe rubriek "beleving van taalrijkdom" een aantal eindtermen toe. Dit heeft enerzijds consequenties voor het soort teksten dat men gebruikt in het vreemdetalenonderwijs en anderzijds heeft het een band met (inter)culturele gerichtheid of de culturele component. De steinerscholen delen de bekommernis van de overheid zoals uitgedrukt in de uitgangspunten van de door de overheid bepaalde eindtermen vreemde talen:

“Deze component mag zeker niet worden beperkt tot het belichten van een aantal geografische, historische of literaire gegevens die als typisch voor deze cultuur ervaren worden. Het is belangrijker dat de leerlingen inzicht krijgen in de werking van andere culturen. Meer concreet gaat het om de geldende waarden en attitudes zoals zij zich concretiseren in het dagelijks leven en om sociale en rituele conventies. Het betreft niet enkel kunsten en letteren maar ook levenswijzen, waardesystemen, tradities en overtuigingen. Cultuur wordt in de volle breedte beschouwd: van details in de socio-culturele sfeer tot interculturele communicatie tussen culturen. Kortom: cultuur omvat de hele waaier van onderscheiden spirituele, materiële, intellectuele en emotionele uitdrukkingen die een gemeenschap of een sociale groep karakteriseren. Op die manier zal in principe ook een grotere openheid ten opzichte van culturele diversiteit ontstaan.”³⁷

De steinerpedagogie wil aan al het bovenstaande nog een dimensie toevoegen. In essentie communiceren niet de culturen met elkaar maar wel individuen met een verschillende culturele achtergrond. Leerlingen in contact brengen met een vreemde taal is de manier bij uitstek om openheid en interesse voor het ‘andere dan ik zelf’ te wekken en te ontwikkelen; een pedagogische opdracht die van het grootste belang is in onze tijd.

Taal is sowieso meer dan louter een zakelijk communicatiemiddel en communicatie is meer dan taal. Dit gegeven heeft consequenties voor de visie op vreemdetalenonderwijs van de steinerscholen. Naast communicatiemiddel is een taal dan ook een drager van het cultureel erfgoed van een volk. Taal, als organisch en levend cultuurgoed, mogen we gerust beschouwen als het belangrijkste uitdrukkingsmiddel van de mens. Het weerspiegelt in zijn eigenheid de nuances van hoe de realiteit beleefd wordt door de mens die deze taal spreekt. Taal is a.h.w. een kunstig bouwsel van een diepliggende cultuur en geaardheid. Een vreemde taal leren, als een organisch en levend cultuurgoed, is dus een middel om die cultuur en geaardheid niet oordelend tegemoet te treden. De vreemde taal verbindt ons zo met houdingen, conventies, waarden, denken als uitdrukkingen van een specifieke cultuur.

Meer dan de gewone informatieve, prescriptieve en narratieve teksten zijn artistiek-literaire teksten uitingen van de ‘levende taal’ en middel bij uitstek om zich diepgaand te verbinden met andere culturen. Deze artistiek-literaire teksten kunnen een uiteenlopende moeilijkheidsgraad hebben van eenvoudige kinderpoëzie en rijmpjes tot grote literaire romans en epische gedichten of theaterteksten. Als men de literaire tekst via dramatische werkvormen in de klas kan brengen, komt de vreemde taal op een unieke manier tot leven. Literatuur was in de eerste plaats een orale kunst. Via taalbeleving in een vreemde taal komt men tot het beleven van het eigene van de cultuur van de andere. Daarom kiezen de steinerscholen ervoor om ook een rubriek beleving van taalrijkdom aan de eindtermen toe

³⁷ Zie punt 4.8 op p.43-44 van de bijlagen bij de Memorie van toelichting bij het decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse regering betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basis- en secundair onderwijs van 13/02/2009.

te voegen. De teksten die men voor deze eindtermen gebruikt, beperken zich niet tot het niveau beschreven voor de teksten van de andere rubrieken.

Taaltaak en tekst

De steinerscholen volgen eveneens de betekenis van het woord “tekst” zoals in de definitie van de Raad van Europa het geval is, waarbij ‘tekst’ verwijst naar elke boodschap die door leerlingen geproduceerd of ontvangen wordt, zowel mondeling als schriftelijk.

Ook het hierna geciteerde uit de uitgangspunten van de door de overheid bepaalde eindtermen vreemde talen is van toepassing voor de steinerscholen:

“Bij het bepalen van de moeilijkheidsgraad van eindtermen moet met een aantal factoren rekening worden gehouden. Eerst en vooral zullen niet alle groepen leerlingen met dezelfde teksten moeten kunnen omgaan. Bovendien hoeft de moeilijkheidsgraad van de teksten niet voor alle leerlingen dezelfde te zijn en tenslotte zullen niet alle leerlingen de teksten in dezelfde mate moeten beheersen. Daarom wordt geopteerd voor differentiatie op basis van tekstsoorten, tekstkenmerken en verwerkingsniveaus. Hoewel geen van deze elementen als absoluut criterium voor de aanduiding van de moeilijkheidsgraad van de taaltaak kan gelden, zorgt het samenspel van deze criteria voor voldoende differentiatieruimte.”³⁸

Tekstsoorten en tekstkenmerken

Voor de tekstsoorten en tekstkenmerken hanteren de steinerscholen eigen criteria omdat de artistiek-literaire teksten zoals hierboven beschreven een grote rol spelen in het vreemdetalenonderwijs van de steinerscholen.

Eenzijds kunnen de steinerscholen eveneens de volgende omschrijvingen hanteren voor hun eindtermen:

“Deze tekstsoorten worden omschreven op basis van wat als het meest dominante kenmerk van de tekst ervaren wordt:

- bij informatieve teksten het overbrengen van informatie;
- bij prescriptieve teksten het rechtstreeks sturen van het handelen van de ontvanger;
- bij narratieve teksten het verhalend weergeven van feiten en gebeurtenissen;
- bij argumentatieve teksten het opbouwen van een redenering;
- bij artistiek-literaire teksten het feit dat de esthetische component expliciet aanwezig is.”

³⁸ Zie punt 4.2 op p. 39 van de bijlagen bij de Memorie van toelichting bij het decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse regering betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basis- en secundair onderwijs van 13/02/2009

Anderzijds wordt er met name door de rubriek “beleving van taalrijkdom” er aan toe te voegen een eigen accent gelegd.

Ook voor de tekstkenmerken worden eigen keuzes gemaakt. Zo krijgen elementen die buiten de eigen leefwereld liggen een grotere aandacht. Het belangrijkste criterium voor een tekst op niveau van de leerlingen binnen de steinerpedagogie, is dat de leerlingen er zich innerlijk mee kunnen verbinden. Wat tot deze innerlijke verbinding leidt, kan soms ook buiten de leefwereld van de leerlingen in stricto sensu behoren. Verder wordt er in de steinerscholen een grote waarde gehecht aan de ontwikkeling van het innerlijk van de leerlingen door aandacht te besteden aan de morele en beeldende waarde van de teksten.

Voor de basisschool kiezen de steinerscholen ervoor om de tekstkenmerken niet apart uit te splitsen maar vanaf de eerste graad nemen de steinerscholen de structurering van de door de overheid bepaalde eindtermen over, inclusief het vooraf bepalen van de tekstsoorten. Een uitzondering moet gemaakt worden voor de rubriek “beleving van taalrijkdom” waar ook voor het secundair onderwijs wordt afgeweken van het bepalen van tekstsoort en tekstniveau.

Verwerkingsniveaus

De steinerscholen hebben een enigszins afwijkende visie op de verwerkingsniveau's zoals beschreven in de uitgangspunten van de overheid. Hoewel ‘kopiëren’ in die uitgangspunten als laagste verwerkingsniveau gezien wordt, hechten de steinerscholen er vooral in de basisschool maar vaak ook in de secundaire scholen grote waarde aan. Kopiëren of nabootsen betekent meer dan uitsluitend uiterlijk nadoen. Bij het nabootsen kunnen de leerlingen ook innerlijk meebewegen. Ze kunnen op gevoelsniveau fijne nuances opvangen, ze kunnen innerlijke beelden vormen en er ontstaat een zekere opname in het geheugen. Met name als het om literaire teksten gaat kan dat nabootsen nog tot in de hoogste klassen van het secundair onderwijs een meerwaarde bieden. Stijloefeningen zoals het nabootsen van de schrijfstijl van een bepaalde schrijver, vragen om een hoge beheersing van de taal. Theaterteksten uit het hoofd leren in het kader van een toneelvoorstelling kan, nadat de voorstelling voorbij is, tot een serieuze verhoging van het zelfvertrouwen aanleiding geven zodat men gemakkelijker spontaan in de vreemde taal durft te spreken.

Verder wordt in de steinerschool vaak kunstzinnige werkvormen als evenwaardige verwerkingsvormen gezien op een beschrijvend niveau. Dat wat door de leerling innerlijk werd opgenomen wordt in zekere zin beschrijvend weergegeven. Er heeft dan, in tegenstelling tot de omschrijving van het verwerkingsniveau ‘beschrijven’ in de uitgangspunten van de door de overheid bepaalde eindtermen, wel al enige vorm van transformatie plaats gevonden.

Gebruik van digitale media

Het gebruik van digitale media wordt aangepast aan de eigen vakoverschrijdende eindtermen ICT.

Het Europees referentiekader MVT

De steinerscholen voeren ook de koppeling met het Europees Referentiekader door zoals weergegeven in de hierna volgende tabel:

	Luisteren	Lezen	Spreeken	Mondel. interactie	Schrijven	Globaal
bas	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1
1 A	A 1/A 2	A 1/ A 2	A 2	A 2	A 1/A 2	A 2
1 B	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1
2 aso	A 2/B 1	A 2/B 1	B 1	B 1	B 1	B 1
2 bso	A 1	A 1	Geen ET	A 1	A 1	A 1
2 kso/tso	A 2	A 2	A 2	A 2	A 2	A 2
3 aso	B 1	B 1	B 1	B 1	B 1	B 1
3 bso (1+2)	A 1/A2	A 1/A2	A 1	A1/A 2	A 1	A 1
3 bso (3)	A 2	A1/A 2	A 1	A 2	A 1	A 2
3 kso/tso	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2	A 2/B 1

VERVANGENDE EINDTERMEN

Taaltaken, verwerkingsniveaus, tekstsoorten, tekstkenmerken en strategieën

LUISTEREN

In teksten met de volgende kenmerken

- ☐ Onderwerp
 - af en toe enige abstractie
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
 - ook onderwerpen van meer algemene aard, onder meer met betrekking tot de actualiteit
- ☐ Taalgebruiksituatie
 - voor de leerlingen relevante taalgebruiksituaties
 - met en zonder achtergrondgeluiden
 - met en zonder visuele ondersteuning
 - met aandacht voor digitale media
- ☐ Structuur/ Samenhang/ Lengte
 - ook samengestelde zinnen met een beperkte mate van complexiteit
 - tekststructuur met een zekere mate van complexiteit
 - af en toe iets langere teksten
- ☐ Uitspraak, articulatie, intonatie
 - heldere uitspraak
 - zorgvuldige articulatie
 - duidelijke, natuurlijke intonatie
 - weinig afwijking van de standaardtaal
- ☐ Tempo en vlotheid
 - normaal tempo
- ☐ Woordenschat en taalvariëteit
 - overwegend frequente woorden
 - overwegend eenduidig in de context
 - ook met minimale afwijking van de standaardtaal
 - informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:

- 1 het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 2 de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 3 de gedachtegang volgen van informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 4 relevante informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 5 cultuuruitingen opzoeken die specifiek zijn voor een streek waar de doeltaal gesproken wordt.

kunnen de leerlingen volgende taken structurerend uitvoeren:

- 6 de informatie van informatieve, prescriptieve, narratieve, artistiek-literaire en argumentatieve teksten op overzichtelijke en persoonlijke manier ordenen.

kunnen de leerlingen volgende taken beoordelend uitvoeren:

- 7 een oordeel vormen over informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten.
- 8 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:
- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;
 - het luisterdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen;
 - zeggen dat ze iets niet begrijpen en vragen wat iets betekent;
 - gebruik maken van ondersteunende gegevens (talige en niet-talige) binnen en buiten de tekst;
 - vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen;
 - hypothesen vormen over de inhoud en de bedoeling van de tekst;
 - de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden;
 - de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context;
 - relevante informatie in kernwoorden noteren.

LEZEN

In teksten met de volgende kenmerken

- Onderwerp
 - af en toe enige abstractie
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
 - ook onderwerpen van meer algemene aard, onder meer met betrekking tot de actualiteit
- Taalgebruiksituatie
 - voor de leerlingen relevante taalgebruikssituaties
 - met en zonder visuele ondersteuning
 - socio-culturele verschillen tussen de Franstalige/Engelstalige wereld en de eigen wereld
 - met aandacht voor digitale media
- Structuur/ Samenhang/ Lengte
 - ook samengestelde zinnen met een beperkte mate van complexiteit
 - niet al te complex gestructureerde argumentatieve en artistiek-literaire teksten
 - relatief complex gestructureerde informatieve, prescriptieve en narratieve teksten
 - af en toe relatief lange teksten
 - ook met redundante informatie
- Woordenschat en taalvariëteit
 - vaker minimale afwijking van de standaardtaal
 - informeel en formeel
 - aandacht voor taalvariëteiten

kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:

- 9 het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 10 de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 11 de gedachtegang volgen van informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 12 relevante informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 13 de tekststructuur en -samenhang herkennen van informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 14 cultuuruitingen herkennen die specifiek zijn voor een streek waar de doeltaal gesproken wordt.

kunnen de leerlingen volgende taken structurerend uitvoeren:

- 15 de informatie van informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten op overzichtelijke wijze ordenen.

kunnen de leerlingen volgende taken beoordelend uitvoeren:

- 16 een oordeel vormen over informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten.
- 17 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:
 - o zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;
 - o onduidelijke passages herlezen;
 - o het leesdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen;
 - o gebruik maken van ondersteunende gegevens (talige en niet-talige) binnen en buiten de tekst;
 - o digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen;
 - o hypothesen vormen over de inhoud en de bedoeling van de tekst;
 - o de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden;
 - o de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden en uitdrukkingen afleiden uit de context;
 - o relevante informatie aanduiden.

SPREKEN

In teksten met de volgende kenmerken

- Onderwerp
 - vrij concreet
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
 - onderwerpen van meer algemene aard
- Taalgebruikssituatie
 - voor de leerlingen relevante taalgebruikssituaties
 - met en zonder achtergrondgeluiden
 - met en zonder visuele ondersteuning
 - met aandacht voor digitale media
- Structuur/ Samenhang/ Lengte
 - enkelvoudige en samengestelde zinnen met een beperkte mate van complexiteit
 - duidelijke tekststructuur
 - complexere elementen verbonden tot een coherente tekst
 - vrij korte en af en toe langere teksten
- Uitspraak, articulatie, intonatie
 - heldere uitspraak
 - zorgvuldige articulatie
 - natuurlijke intonatie
 - standaardtaal
- Tempo en vlotheid
 - met eventuele herhalingen en onderbrekingen
 - normaal tempo
- Woordenschat en taalvariëteit
 - frequente woorden
 - toereikend om duidelijke beschrijvingen te geven van en meningen te formuleren over de eigen leefwereld en onderwerpen van meer algemene aard
 - standaardtaal
 - informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:

- 18 informatie uit informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten meedelen;
- 19 beluisterde en gelezen informatieve en narratieve teksten navertellen.

kunnen de leerlingen volgende taken structurerend uitvoeren:

- 20 beluisterde en gelezen informatieve, narratieve en artistiek-literaire teksten samenvatten;
- 21 verslag uitbrengen over een ervaring, een situatie en een gebeurtenis;
- 22 een presentatie;

- 23 cultuuruitingen opzoeken en presenteren die specifiek zijn voor een streek waar de doeltaal gesproken wordt.

kunnen de leerlingen volgende taken beoordelend uitvoeren:

- 24 een waardering kort toelichten;
- 25 een gefundeerd standpunt naar voor brengen bij beluisterde en gelezen informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten.

- 25 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:
- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken;
 - het spreekdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen;
 - een spreekplan opstellen;
 - gebruik maken van non-verbaal gedrag;
 - gebruik maken van ondersteunend visueel en auditief materiaal;
 - ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen;
 - digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen en rekening houden met de consequenties ervan;
 - bij een gemeenschappelijke spreektaak talige afspraken maken, elkaars inbreng in de tekst benutten, evalueren, corrigeren en redigeren.

MONDELINGE INTERACTIE

In teksten met de volgende kenmerken

- Onderwerp
 - vrij concreet
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
 - onderwerpen van meer algemene aard
- Taalgebruikssituatie
 - de gesprekspartners richten zich tot elkaar en tot anderen
 - voor de leerlingen relevante taalgebruikssituaties
 - met en zonder visuele ondersteuning, met inbegrip van non-verbale signalen
 - met aandacht voor digitale media
- Structuur/ Samenhang/ Lengte
 - enkelvoudige en samengestelde zinnen met een beperkte mate van complexiteit
 - duidelijke tekststructuur
 - complexere elementen verbonden tot een coherente tekst
 - vrij korte en af en toe langere teksten
- Uitspraak, articulatie, intonatie
 - heldere uitspraak
 - zorgvuldige articulatie
 - natuurlijke intonatie
 - standaardtaal

- Tempo en vlotheid
 - met eventuele herhalingen en onderbrekingen
 - normaal tempo
- Woordenschat en taalvariëteit
 - frequente woorden
 - toereikend om duidelijke beschrijvingen te geven van en meningen te formuleren over de eigen leefwereld en onderwerpen van meer algemene aard
 - standaardtaal
 - informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende taken uitvoeren:

- 26 de taaltaken gerangschikt onder “luisteren” en “spreken”, in een gespreksituatie uitvoeren;
- 27 een niet al te complex gesprek beginnen, aan de gang houden en afsluiten.
- 28 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:
 - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen of kunnen uitdrukken;
 - het doel van de interactie bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen;
 - gebruik maken van non-verbaal gedrag;
 - ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen;
 - vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen;
 - zelf iets in eenvoudige taal herformuleren om wederzijds begrip na te gaan;
 - eenvoudige technieken toepassen om een kort gesprek te beginnen, gaande te houden en af te sluiten.

SCHRIJVEN

In teksten met de volgende kenmerken

- Onderwerp
 - concreet
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
 - af en toe onderwerpen van meer algemene aard
- Taalgebruikssituatie
 - voor de leerlingen relevante en vertrouwde taalgebruikssituaties
 - met aandacht voor de digitale media
- Structuur/ Samenhang/ Lengte
 - enkelvoudige zinnen en samengestelde zinnen met een beperkte mate van complexiteit
 - duidelijke, begrijpelijke lopende tekst waarbij indeling in alinea's en standaard lay-out zijn toegepast
 - tekststructuur met een beperkte mate van complexiteit
 - vrij korte en af en toe langere teksten

- Woordenschat en taalvariëteit
 - toereikend om duidelijke beschrijvingen te geven van en meningen te formuleren over de eigen leefwereld en onderwerpen van meer algemene aard
 - standaardtaal
 - informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:

- 30 gelezen teksten globaal weergeven;
- 31 mededelingen schrijven;
- 32 een situatie, een gebeurtenis, een ervaring beschrijven;
- 33 alledaagse uitdrukkingen en elementaire routines uit de doeltaal gebruiken
- 34 een spontane mening verwoorden over informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten.

kunnen de leerlingen volgende taken structurerend uitvoeren:

- 35 beluisterde en gelezen informatieve en narratieve teksten samenvatten;
- 36 gelezen argumentatieve teksten samenvatten;
- 37 een verslag schrijven;
- 38 informele en formele, ook digitale correspondentie voeren;
- 39 cultuuruitingen opzoeken en presenteren die specifiek zijn voor een streek waar de doeltaal gesproken wordt.

kunnen de leerlingen volgende taken beoordelend uitvoeren:

- 40 een standpunt verwoorden in de vorm van informatieve en argumentatieve teksten.
- 41 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:
 - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken;
 - het schrijfdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen;
 - een schrijfplan opstellen;
 - van een model gebruik maken;
 - digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen en rekening houden met de consequenties ervan;
 - de passende lay-out gebruiken;
 - de eigen tekst nakijken;
 - bij een gemeenschappelijke schrijftaak talige afspraken maken, elkaars inbreng in de tekst benutten, evalueren, corrigeren en redigeren;
 - met de belangrijkste conventies van geschreven taal rekening houden.

Kennis, beleving van taalrijkdom en attitudes

KENNIS

- 42 Om bovenvermelde taaltaken uit te voeren kunnen de leerlingen op hun niveau functionele beheersing van de volgende taalelementen inzetten:

Voor Engels:

De grammaticale en complementaire lexicale kennis om ...

Personen, dieren en zaken te benoemen

- Te verwijzen naar personen, dieren en zaken
 - Wat? / Wie?
 - Zelfstandige naamwoorden: getal, telbaar en ontelbaar
 - Lidwoorden: bepaald en onbepaald
 - Voornaamwoorden: persoonlijk, bezittelijk en aanwijzend
 - Hoeveel? De hoeveelste?
 - Uitdrukken van hoeveelheden
- Personen, dieren en zaken nader te bepalen en te omschrijven
 - Bijvoeglijke naamwoorden
 - Gelijkenissen en verschillen
 - Trappen van vergelijking
- Relaties aan te duiden
 - Betrekkelijke bijzinnen en betrekkelijke voornaamwoorden
 - Genitiefvormen

Uitspraken te doen

- Te bevestigen, te vragen en te ontkennen
 - Bevestigende, ontkennende en vragende zinnen
 - Overeenkomst tussen onderwerp en werkwoord
 - Vragende woorden
 - Gebruik van 'do' om iets te benadrukken
- Te situeren in de ruimte
 - Uitdrukken van ruimte, beweging, richting, afstand ...
- Te situeren in de tijd
 - Uitdrukken van tijd, duur, frequentie, herhaling ...
 - Vorming en gebruik van de belangrijkste tijden van de werkwoorden voor de communicatie in de tegenwoordige, de verleden en de toekomstige tijd
 - 'tijdelijk/dikwijls, altijd'
 - Continuous/non-continuous
 - 'voltooid/niet voltooid'
 - Perfect/non-perfect
- Te argumenteren en logische verbanden te leggen
 - Uitdrukken van reden, oorzaak en gevolg
 - Uitdrukken van doel
 - Uitdrukken van tegenstelling en toevoeging
 - Uitdrukken van mogelijkheid en waarschijnlijkheid
 - Uitdrukken van wil en gevoelens

- Utdrukken van (afwezigheid van) toelating en verplichting
- Perspectief aan te duiden
 - Neutraal/geen handelende persoon/nadruk op handelende persoon
 - Actief versus passief: betekenis en passievorming
- Relatie en samenhang tussen tekstgedeelten aan te duiden
 - Samengestelde zinnen ook met onderschikking
- Te rapporteren
 - Indirecte rede

Voor Frans:

De grammaticale en complementaire lexicale kennis om ...

Personen, dieren en zaken te benoemen

- Te verwijzen naar personen, dieren en zaken
 - Wat? / Wie?
 - Zelfstandige naamwoorden: getal, telbaar en ontelbaar, genus
 - Lidwoorden: getal, bepaald en onbepaald, genus, article zéro, article partitif
 - Voornaamwoorden: persoonlijk, bezittelijk, aanwijzend, onderwerp, lijdend en meewerkend voorwerp, en/y
 - Hoeveel? De hoeveelste?
 - Utdrukken van hoeveelheden
- Personen, dieren en zaken nader te bepalen en te omschrijven
 - Bijvoeglijke naamwoorden
 - Overeenkomst zelfstandig naamwoord - bijvoeglijk naamwoord
 - Gelijkenissen en verschillen
 - Trappen van vergelijking
- Relaties aan te duiden
 - Betrekkelijke bijzinnen en samengestelde betrekkelijke voornaamwoorden

Uitspraken te doen

- Te bevestigen, te vragen en te ontkennen
 - Bevestigende, ontkennende en vragende zinnen
 - Overeenkomst tussen onderwerp en werkwoord
 - Vragende woorden
 - Iets benadrukken
- Te situeren in de ruimte
 - Utdrukken van ruimte, beweging, richting, afstand ...
- Te situeren in de tijd
 - Utdrukken van tijd, duur, frequentie, herhaling ...
 - Vorming, waarde en gebruik van de tijden van de 'indicatif' voor de communicatie in de tegenwoordige, de verleden en de toekomstige tijd
 - Vorming, waarde en gebruik van de andere wijzen voor de communicatie
- Te argumenteren en logische verbanden te leggen
 - Utdrukken van reden, oorzaak en gevolg
 - Utdrukken van doel
 - Utdrukken van (on)zekerheid en twijfel

- Uitdrukken van (on)mogelijkheid en waarschijnlijkheid
 - Uitdrukken van tegenstelling en toegeving
 - Uitdrukken van wil en gevoelens
 - Uitdrukken van hypothese
 - Uitdrukken van voorwaarde
 - Relatie en samenhang tussen tekstgedeelten aan te duiden
 - Samengestelde zinnen ook met onderschikking
 - Te rapporteren
 - Indirecte rede
- 43 De leerlingen kunnen reflecteren over taal en taalgebruik binnen de vermelde taalgebruikssituaties en daarbij hun functionele kennis ter ondersteuning van hun taalbeheersing uitbreiden door naar aanleiding van zinvolle communicatieve situaties en taaltaken:
- reeds in de klas behandelde vormen en structuren te herkennen en ontleden;
 - door te observeren hoe vormen en structuren functioneren, onder begeleiding regels te ontdekken en formuleren;
 - gelijkenissen en verschillen tussen talen ontdekken en hun kennis van andere talen in te zetten.
- 44 De leerlingen kunnen verschillen en gelijkenissen onderscheiden in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt.

BELEVING VAN TAALRIJKDOM

De leerlingen beleven

- 45 * de specifieke uitdrukkingswijzen van het Frans en het Engels in verschillende literaire tekstgenres als een organisch en levend cultuurgoed;
- 46 * aan zinsbouw, uitspraak, klankkleur en ritme van de Franse en Engelse taal het kenmerkende en reflecteren over het onderscheid met de moedertaal;
- 47 * aan de inhoud van typische Franse en Engelse literaire teksten de socio-culturele karakteristieken van de Franse en Engelse taal en cultuur;
- 48 * hoe de kennis van een vreemde taal toegang biedt tot het gedachteleven en de cultuur van een taalgemeenschap waar ze mee in uitwisseling kunnen gaan.

ATTITUDES

De leerlingen werken aan de volgende attitudes:

- 49* tonen bereidheid en durf om te luisteren, te lezen, te spreken, gesprekken te voeren en te schrijven in het Frans / Engels;
- 50* streven naar taalverzorging;
- 51* tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socio-culturele wereld van de taalgebruikers;

- 52* staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt;
- 53* stellen zich open voor de esthetische component van teksten.

Gezien om te worden gevoegd bij het besluit van de Vlaamse Regering van 18 maart 2011 tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het basis- en secundair onderwijs

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

Voor de Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, Pascal Smet, de Vlaamse minister van Innovatie, Overheidsinvesteringen, Media en Armoedebestrijding

Ingrid LIETEN