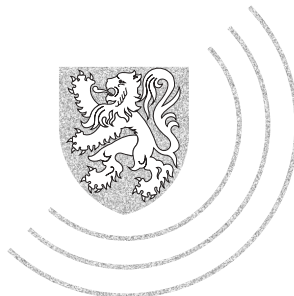


V L A A M S   P A R L E M E N T



Zitting 2001-2002

10 januari 2002

**ONTWERP VAN DECREET**

**tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse regering van 23 november 2001  
tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 1**

## INHOUD

|                                                                                                                                                                                                | Blz. |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Memorie van toelichting .....                                                                                                                                                                  | 3    |
| Voorontwerp van decreet .....                                                                                                                                                                  | 23   |
| Ontwerp van besluit van de Vlaamse regering tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 1 .....                                                          | 27   |
| Advies van de Vlaamse Onderwijsraad .....                                                                                                                                                      | 65   |
| Adviezen van de Raad van State .....                                                                                                                                                           | 123  |
| a) betreffende het ontwerp van besluit van de Vlaamse regering tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen van het buitengewoon basisonderwijs type 1 .....                                        | 124  |
| b) betreffende het voorontwerp van decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse regering tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 1 ..... | 129  |
| Ontwerp van decreet .....                                                                                                                                                                      | 133  |
| Besluit van de Vlaamse regering van 23 november 2001 tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 1 .....                                                 | 135  |

## MEMORIE VAN TOELICHTING

DAMES EN HEREN,

### Ontwikkelingsdoelen type 1

#### 1. Algemeen

In het decreet van 17 juli 1991 betreffende de inspectie en de pedagogische begeleidingsdiensten, worden de contouren geschetst voor een nieuwe vorm van kwaliteitsbewaking en -bevordering van het onderwijs. Dit decreet creëert mogelijkheden om vormen van interne en externe kwaliteitsbewaking beter op elkaar af te stemmen. Om dit te kunnen realiseren is het essentieel dat de overheid haar minimale verwachtingen ten overstaan van het onderwijs duidelijk kenbaar maakt, zodat de onderwijsverstrekkers zich hierop kunnen richten. Deze minimale verwachtingen vormen bovendien een referentiekader om te onderzoeken of het geboden onderwijs voldoende kwaliteitsgaranties biedt. Dit referentiekader is zowel nuttig voor zelfevaluatie door de school als voor externe evaluatie door de gemeenschapsinspectie.

#### 1.1. Ontwikkelingsdoelen

Het buitengewoon onderwijs laat de leerlingen geen gemeenschappelijk leerprogramma doorlopen, maar zorgt voor een geïndividualiseerd curriculum dat aangepast is aan de noden en de mogelijkheden van elke leerling. Ontwikkelingsdoelen voor het BuO kunnen als volgt gedefinieerd worden:

Ontwikkelingsdoelen in het buitengewoon onderwijs zijn doelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de overheid wenselijk acht voor zoveel mogelijk leerlingen van een leerlingenpopulatie. In samenspraak met het CLB en zo mogelijk in overleg met ouders en eventueel andere betrokkenen, kiest de school de ontwikkelingsdoelen die aan individuele leerlingen of groepen leerlingen worden aangeboden en uitdrukkelijk worden nagestreefd.

BuO-scholen krijgen de verantwoordelijkheid om zelf uit deze lijsten ontwikkelingsdoelen te kiezen voor een bepaalde leerling of om eindtermen als ontwikkelingsdoelen over te nemen. Hierdoor verbindt de school er zich toe om de geselecteerde doelen bij deze leerling na te streven. In de context van het buitengewoon onderwijs betekent kwaliteits-

teitszorg dat die geselecteerde ontwikkelingsdoelen bij de leerling nagestreefd worden om een veelzijdige en evenwichtige persoonlijkheidsontwikkeling en een optimale integratie in de maatschappij te realiseren.

#### 1.2. Van handelingsplanning tot handelingsplan

Om passende ontwikkelingsdoelen te selecteren en na te streven, is het belangrijk dat elke BuO-school voldoende aandacht besteedt aan handelingsplanning. Handelingsplanning is een belangrijk orthopedagogisch proces met verschillende fasen en facetten. Het gaat om een cyclisch iets dat vertrekt van de beginsituatie en de opvoedings- en onderwijsbehoefte van de leerling. Op basis daarvan worden ontwikkelingsdoelen Deze doelstellingen omvatten niet alleen doelen uit de lijst met ontwikkelingsdoelen voor het betreffende BuO-type maar ook doelstellingen die voortvloeien uit het pedagogisch project van de school zelf. Ook de eindtermen van het gewoon basisonderwijs kunnen als ontwikkelingsdoelen geselecteerd en nagestreefd worden. Om deze doelen te verwezenlijken worden het tempo, de methoden, het materiaal, de taakverdeling en de evaluatie vastgelegd. Vervolgens wordt het plan uitgevoerd en worden zowel het planingsproces als de effecten ervan op de leerling(en) geëvalueerd.

Handelingsplanning is het cyclisch proces van het orthopedagogisch handelen met als doel onderwijs op maat van elke leerling te bieden.

Een beperkte en efficiënte schriftelijke neerslag van het proces van handelingsplanning is onder meer terug te vinden in het klassenraadverslag en het concreet handelingsplan. Elke school heeft de vrijheid om een handelingsplan te ontwikkelen dat beantwoordt aan de eigen noden en behoeften van elke leerling. In het decreet Basisonderwijs (Art. 46) wordt het begrip handelingsplan als volgt gedefinieerd:

Met in achtneming van de door de regering opgelegde ontwikkelingsdoelen wordt in het buitengewoon onderwijs voor één of meer leerlingen samen op basis van zijn (hun) opvoedings- en onderwijsbehoefte, een handelingsplan opgemaakt. Dit plan bevat voor een bepaalde periode de pedagogischdidactische planning voor bedoelde leerling(en) en legt onder meer de keuze aan ontwikkelingsdoelen vast, die de klassenraad in opdracht van het schoolbestuur voor hem (hen) wil nastreven.

Het handelingsplan geeft in voorkomend geval weer hoe het multidisciplinair teamwerk wordt ge-

pland en hoe de sociale, psychologische, orthopedagogische, medische en paramedische hulpverlening in het opvoedings- en onderwijsaanbod wordt geïntegreerd.

Voor een kwaliteitszorg met handelingsplanning betekent dit dat de school beschikt over een goed planningsconcept en dat zij dat concept ook zorgvuldig hanteert in de orthopedagogische praktijk van elke dag.

### 1.3. Inspanningsverplichting

In vergelijking met het gewoon onderwijs krijgt het BuO een zeer grote autonomie. De BuO-scholen zijn immers zelf verantwoordelijk voor de selectie van de ontwikkelingsdoelen, terwijl gewone scholen in principe alle opgelegde eindtermen dienen aan te bieden en te bereiken. Voor de geselecteerde ontwikkelingsdoelen geldt een inspanningsverplichting en dit zowel op micro- als op microniveau. Het schoolteam streeft op microniveau per leerling of leerlingengroep de geselecteerde ontwikkelingsdoelen na. Daarnaast zullen op microniveau onder impuls van het schoolbestuur en de directie, structuren en strategieën ontwikkeld moeten worden om de effectiviteit van het onderwijs te verbeteren.

Het begrip inspanningsverplichting kan als volgt gedefinieerd worden:

De inspanningsverplichting geldt voor de school als organisatie en voor de individuele personeelsleden en is er op gericht om de passende ontwikkelingsdoelen te selecteren, na te streven en zoveel mogelijk te bereiken bij een leerling of leerlingengroep.

Wanneer een school bepaalde ontwikkelingsdoelen kiest of eindtermen als ontwikkelingsdoel overneemt, verbindt zij zich er tevens toe alles in het werk te stellen om deze doelen na te streven en ook te bereiken. Een school dient te kunnen aantonen dat ze alle nodige inspanningen heeft gedaan om de gepaste doelen te selecteren en de vooropgestelde doelstellingen aan te bieden en te realiseren.

## 2. Ontwikkelingsdoelen type 1

De lijst met ontwikkelingsdoelen voor het B.L.O.-type 1 is gebaseerd op de basisprincipes voor het buitengewoon onderwijs en op een aantal

uitgangspunten die specifiek zijn voor het buitengewoon lager onderwijs type 1.

De einddoelstelling van het type 1 onderwijs is de integratie van leerlingen in een normaal leef- en werkmilieu. Om dit doel te bereiken, wordt een stimulering en vorming van de totale persoonlijkheid beoogd. Hierbij is het belangrijk dat deze kinderen de elementaire schoolse kennis en vaardigheden verwerven. Daarom dient dit type op het niveau van het lager onderwijs inhoudelijke gelijkheid te vertonen met het kernprogramma van de gewone basisschool. Hierbij is het de bedoeling enkel die kernleerstof aan te bieden die een solide basis legt voor algemene en sociale vorming op het niveau van basisonderwijs. Het B.L.O. type 1 is in hoofdzaak gericht op een systematische verwerving van de instrumentele basisvaardigheden voor het leren op school waarbij er expliciete aandacht is voor het 'leren leren' en de 'sociaal-emotionele ontwikkeling'. Om de klassenraad toe te laten ontwikkelingsdoelen te selecteren die aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van het kind, zijn er vrij gedifferentieerde ontwikkelingsdoelen geformuleerd. De ontwikkelingsdoelen omvatten doelen voor leerlingen met een ontwikkelingsniveau tussen ongeveer 4 en 10 jaar. Daarom is een breed, gedifferentieerd gamma van ontwikkelingsdoelen nodig. Deze moeten richtinggevend zijn voor de planning van een didactisch proces. Om leerlingen in hun ontwikkeling zo ver mogelijk te brengen is het belangrijk dat een orthopedagogisch klimaat gecreëerd wordt waarin een kind zich goed voelt. Het is noodzakelijk dat kinderen een positief en realistisch beeld krijgen van hun mogelijkheden en beperkingen.

Aangezien alle kinderen met een licht mentale handicap op één of andere wijze te kampen hebben met aanpassingsproblemen is het essentieel dat er voldoende aandacht wordt besteed aan de ontwikkeling van sociale vaardigheden. Het orthopedagogisch klimaat mag geen overbeschermende cocon vormen, maar dient ruimte te bieden voor het werken aan het verwerven van de nodige communicatieve vaardigheden en adequate sociale omgangsvormen en voor het vergroten van de probleemoplossingsvaardigheden en het inzicht in sociale situaties. Wegens de algemene ontwikkelingsvertraging is het noodzakelijk dat de leerling in zijn eigen tempo kan ontwikkelen. Dit betekent dat men in het B.L.O.-type 1 een onderwijsaanbod dient te creëren waarbij elke leerling kan groeien in het tempo waar hij zich het best bij voelt.

Bij het onderwijsaanbod van het type 1 ligt het accent op functionaliteit. Dit betekent dat het wer-

ken aan de verschillende vormen van zelfredzaamheid een centrale plaats krijgt. Men dient er immers naar te streven dat de leerling zichzelf kan behelpen en zich zo zelfstandig mogelijk kan begeven en beredderen in de maatschappij. Daartoe is het noodzakelijk dat er gewerkt wordt op grond van elementen uit het dagelijks leven van de kinderen. De leerinhouden dienen ingebed te zijn in de concrete ervarings- en belevingswereld van de leerlingen. Op die manier krijgt het onderwijsaanbod een uitdagende en stimulerende functie.

In het decreet voor het basisonderwijs (art. 11 en art. 173) voorziet de overheid samenwerkingsverbanden tussen het gewoon en het buitengewoon basisonderwijs. Door deze samenwerkingsverbanden wordt het mogelijk dat leerlingen tijdelijk of permanent, gedeeltelijk of volledig, de lessen of activiteiten volgen in het gewoon onderwijs mits ondersteuning vanuit een school voor buitengewoon onderwijs. De overheid streeft immers naar een continuüm van zorg, waarbij scholen voldoende rekening houden met de verschillen in ontwikkelingsmogelijkheden en -tempo tussen de leerlingen. Dit kan enkel door de bestaande schotten tussen gewoon en buitengewoon onderwijs op te heffen zodat de samenwerking geoptimaliseerd wordt.

### 3. Ordeningskader

Voor het B.L.O. type 1 wordt zo veel mogelijk gestreefd naar vergelijkbaarheid met het gewoon onderwijs. Daarom worden dezelfde leergebieden gehanteerd. Deze krijgen echter een eigen invulling rekening houdend met de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen in het type 1. Om de nadruk te leggen op de eigenheid van dit onderwijstype en de onderwijsbehoeften van deze leerlingen krijgen de "Sociale Vaardigheden" en "Leren Leren" de status van leergebied. Bovendien wordt de naam "Sociale Vaardigheden" vervangen door "Sociaal-emotionele Ontwikkeling". Door deze naamsverandering kan er meer expliciet ingespeeld worden op de dynamisch-affectieve component, die vaak problematisch is bij deze kinderen. Hoewel het de bedoeling is dat "Leren Leren" en "Sociaal-emotionele Ontwikkeling", als aparte leergebieden, extra aandacht krijgen, mag echter de transfer naar en de integratie in andere leergebieden en situaties uit het dagelijks leven zeker niet uit het oog verloren worden. Aangezien algemene ontwikkelingsvertraging een negatieve invloed uitoefent op het zelfbeeld, initiatief en motivatie, verdient eik van deze velden uitdrukkelijke aandacht in het onderwijsaanbod van type 1. Bij het formuleren van ontwikkelingsdoelen voor het

Buitengewoon Onderwijs type 1 werd een verticale samenhang beoogd vanaf de gewone kleuter-school tot en met de opleidingsvorm drie van het secundair onderwijs. Elk onderwijsniveau dient zijn eigen klemtonen te leggen, waarbij uiteraard rekening gehouden moet worden met de leeftijd en het ontwikkelingsniveau van de leerlingen. Dit vereist een efficiënte doorstroming van belangrijke leerlingeninformatie over de onderwijsniveaus heen.

### 4. Overzicht van de leergebieden

#### Leren Leren

- structurele componenten: aandacht en geheugen
- informatieverwerking en probleemoplossing
- monitor: metacognitieve aspecten
- transfer

#### Sociaal-emotionele Ontwikkeling

- dynamisch-affectieve ontwikkeling
- sociale cognitie
- sociale vaardigheden en competentie

#### Lichamelijke Opvoeding

- motorische competenties
- gezond en veilig, bewegen
- zelfconcept en sociaal functioneren

#### Muzische Vorming

- beeld
- muziek
- beweging
- drama
- media
- attitudes

#### Nederlands

- luisteren
- spreken
- lezen
- schrijven

#### Wereldoriëntatie

- natuur
- technologie
- maatschappij
- tijd

- ruimte
- bronnengebruik

#### Wiskunde

- voorbereidende wiskunde
- getallen
- meten
- meetkunde
- strategieën en probleemoplossende vaardigheden
- attitudes

### 5. Toelichting per leergebied

#### 5.1. Ieren leren

##### 5.1.1. Uitgangspunten

Met leren leren beoogt men het verwerven van een aantal processen, aanpakwijzen, componenten en attitudes die zich situeren in verschillende aspecten:

- Structurele componenten of verwervings-, werkings- en geheugencapaciteit
- Strategiecomponenten of informatieverwerking en probleemoplossing
- Sturings- en bewakingscomponenten of metacognitie (monitor-functie)

Theoretisch worden deze componenten afzonderlijk besproken. In realiteit zijn ze onderling nauw verweven en kan de ene component niet losgekoppeld worden van de andere. Informatieverwerking, probleemoplossing en de monitor zijn sterk met elkaar verweven. Wanneer een probleem herkend wordt als een standaardprobleem dat via parate kennis onmiddellijk kan opgelost worden, kan dit proces eigenlijk niet als een probleemoplossingsproces beschouwd worden maar wel als een informatieverwerkingsproces. Probleemoplossing kan bemoeilijkt worden door beperkingen in het informatieverwerkingsstelsel. De monitor is een sturings- en bewakingsmechanisme dat de stappen van informatieverwerking en probleemoplossing coördineert.

De onderlinge verwevenheid van deze drie componenten blijkt ook uit het feit dat ze samen belangrijk zijn om tot transfer van het geleerde naar andere situaties te komen.

#### – Informatieverwerving

Informatie wordt opgenomen, onthouden en gebruikt in verschillende situaties. Op basis van ervaringen wordt nuttige kennis verzameld die in de toekomst gebruikt wordt om efficiënter te werken in allerlei situaties.

#### – Geheugen

Het geheugensysteem bestaat uit drie geheugentypes. De zintuigen ontvangen een massa prikkels, waarvan een groot gedeelte onbelangrijk is. Enkel de prikkels waaraan aandacht wordt besteed, worden geselecteerd en komen in het zintuiglijk geheugen terecht. Dit geheugen is nodig om percepties mogelijk te maken. Deze gewaarwordingen zijn slechts voor een korte tijd in het zintuiglijk geheugen aanwezig en worden dan overgenomen in het kortetermijn- of werkgeheugen. In dit geheugen vinden allerlei processen plaats, die ervoor zorgen dat de gewaarwordingen worden omgevormd tot percepties van zinvolle voorwerpen en situaties. Het is pas in dit stadium dat men zich bewust wordt van informatie. Het onmiddellijk geheugen heeft slechts een beperkte capaciteit en houdt informatie enkel tijdelijk bij. Dit betekent dat nieuwe binnenkomende informatie de oude informatie verdringt. Deze oude informatie gaat dan verloren of wordt geplaatst in het Permanent geheugen, ook wel lange termijn geheugen genoemd, waarvan de capaciteit onbegrensd is.

#### – Informatieverwerking

Leren is een vorm van informatie verwerken. Informatieverwerkingsprocessen zijn mentale processen waardoor binnenkomende informatie wordt geselecteerd, verwerkt, opgeslagen in het geheugen, opgeroepen uit het geheugen en gebruikt bij een beslissingsproces.

#### – Probleemoplossing

Efficiënte probleemoplossing omvat een aantal processen. Om het proces te starten, is het noodzakelijk dat een bepaalde situatie als een probleem onderkend wordt. Dit heeft onder meer te maken met wat men soms 'probleemgevoeligheid' noemt en met transfervaardigheid. Bovendien dient het probleem geïdentificeerd te worden. Het is immers belangrijk dat men het probleem goed inschat en dat men er zich een juiste voorstelling van maakt. Vervolgens dienen één of meerdere oplossingsmethoden ontwikkeld te worden, waarbij het de bedoeling is dat men komt tot een oplossingsplan. Dit vereist zowel een goed georganiseerde domeinspe-



cifieke kennis (regels, formules, begrippen, algoritmen) als kennis van meer algemene oplossingsmethoden (heuristieken). Uiteraard dient het gekozen oplossingsplan uitgevoerd te worden. Uiteindelijk moet de oplossing gecontroleerd worden en is het aangewezen het oplossingsproces te evalueren. Tevens is het de bedoeling dat het leerresultaat van het oplossingsproces opgenomen wordt bij de reeds aanwezige kennis. Het is dus belangrijk dat kinderen leren op een systematische wijze problemen aan te pakken.

#### – *Metacognitie en monitorfunctie*

De monitor is verantwoordelijk voor het sturen en controleren van het denken en handelen. Alle stappen bij het verwerken van informatie en het oplossen van problemen worden "geprogrammeerd", op elkaar afgestemd, bewaakt en bijgestuurd door de monitor. Bij de monitor kunnen we twee dimensies onderscheiden: een cognitieve dimensie en een dynamisch-affectieve dimensie. De cognitieve dimensie kan eigenlijk het best omschreven worden via de term "metacognitie". Metacognitie bestaat uit twee facetten: de metacognitieve vaardigheden en metacognitieve kennis.

De metacognitieve vaardigheden zijn noodzakelijk om de leer- en denkactiviteiten te voorspellen, te plannen, te organiseren, te sturen, te controleren en te evalueren. De metacognitieve kennis heeft betrekking op de kennis en opvattingen die iemand heeft over het leren in het algemeen en over zijn eigen cognitief functioneren. Het is belangrijk dat men weet hoe men leert en onthoudt.

#### – *Transfer*

Transfer betekent dat kennis, inzichten en vaardigheden die in één-bepaalde naar andere situatie werden verworven, spontaan -worden overgebracht in situaties die in meerdere of mindere mate van de oorspronkelijke situatie afwijken.

#### 5.1.2. *Problemen bij leren leren*

De mentale handicap leidt tot een algemene ontwikkelingsvertraging die tot uiting komt in alle cognitieve functies en processen. Kinderen met een licht mentale handicap denken en handelen minder doelgericht en zijn minder actief betrokken. Doelgerichtheid en actieve betrokkenheid zijn nochtans voorwaarden die noodzakelijk zijn om efficiënt cognitief te functioneren, om adequaat informatie te verwerken en problemen op te lossen.

#### 5.1.3. *Orderingskader*

De kenmerken van kinderen met een licht mentale handicap als informatieverwerkers en probleemoplossers bepalen de ontwikkelingsdoelen van het leergebied 'Leren Leren'. Het orderingskader dat daarbij gehanteerd wordt, ontleen we bij recente theorievorming over de bedoelde aspecten. Dit kader is uiteraard kunstmatig en mag niet beschouwd worden als een exacte weergave van de menselijke denk- en leerprocessen. In de realiteit gaat het om een kluwen van processen die elkaar constant onderling beïnvloeden. Daarom is het helemaal niet de bedoeling dat eik van de aspecten van het orderingskader afzonderlijk getraind worden bij kinderen met een licht mentale handicap.

Binnen het leergebied 'leren leren' worden volgende domeinen onderscheiden:

#### – *Structurele componenten*

De problemen wat betreft de aandacht en het geheugen zijn specifieke cognitieve problemen die niet uit het oog mogen verloren worden. Deze problemen op het vlak van structurele componenten beïnvloeden de wijze waarop informatie verwerkt en problemen op gelost worden. Hierop dient ingespeeld te worden door er in het onderwijs-aanbod voldoende oog voor te hebben.

Proces van informatieverwerking en probleemoplossing

De cognitieve stijl van deze leerlingen kan aan efficiëntie winnen via een gestuurd planmatig proces van informatieverwerking en probleemoplossing. Daarin onderscheiden we vier fasen: informatieverwerving, informatieverwerking, uitvoering en evaluatie.

#### – *Monitorfunctie*

De processen worden gestuurd door een adequate werking van de monitorfunctie. Daarin onderscheiden we twee deelgebieden: metacognitieve aspecten en de dynamisch-affectieve aspecten.

#### – *De metacognitieve aspecten:*

- Metacognitieve vaardigheden: het voorspellen, plannen, evalueren en continu bijsturen van het eigen probleemoplossingsgedrag.

- Metacognitieve kennis: de kennis over zichzelf als informatieverwerker en probleemoplosser.
- De dynamisch-affectieve aspecten:
  - Motivatie.
  - Emotionele zelfcontrole.
  - Zelfwaardering.

Voor deze dynamisch-affectieve aspecten verwijzen we naar het leergebied sociaal-emotionele ontwikkeling.

– *Transfer*

Tenslotte verdient de transfer bijzondere aandacht. Het is belangrijk dat de vereiste leerprocessen worden ontwikkeld die de transfervaardigheid bevorderen. De mate van zelfredzaamheid van deze kinderen zal aanzienlijk vergroten indien ze oog hebben voor de bruikbaarheid van opgedane kennis en oplossingsstrategieën in andere situaties.

## 5.2. Sociaal-emotionele ontwikkeling

### 5.2.1. Uitgangspunten

In de sociaal-emotionele ontwikkeling kan men twee soorten ontwikkelingsaspecten onderscheiden. Enerzijds zijn er aspecten van de dynamisch-affectieve ontwikkeling: de zelfwaardering en attributie, de motivatie en de zelfcontrole. Anderzijds zijn er aspecten van de sociale cognitie, sociale vaardigheid en sociale competentie.

– *De dynamisch-affectieve ontwikkeling*

Een aantal dynamisch-affectieve factoren zijn bij eik leren en vooral bij de sociaal-emotionele ontwikkeling belangrijk: zelfwaardering, attributieve stijl, motivatie en zelfcontrole.

De zelfwaardering en het zelfbeeld vormen samen het zelfconcept van iemand. Het zelfconcept slaat op het geheel aan denkbeelden dat iemand heeft ten aanzien van zichzelf. Zijn deze denkbeelden eerder objectief, neutraal en beschrijvend, dan spreekt men van zelfbeeld. Gaat het eerder om subjectief evaluerende uitspraken, dan wordt de term zelfwaardering gebruikt.

Daarnaast maakt men nog een onderscheid tussen de globale en domeinspecifieke zelfwaardering. Globale zelfwaardering slaat op het meer algeme-

ne, omvattende gevoel van eigenwaarde. Domeinspecifieke zelfwaardering daarentegen slaat op specifieke levensdomeinen of aspecten. Iemand kan zichzelf goed vinden in sport, maar minder goed in sociale omgang. Rond de leeftijd van 6 jaar overweegt nog het globale in de zelfwaardering, maar als het kind ouder wordt neemt het belang toe van domeinspecifieke waarderingen. Voor kinderen in de lagere school zijn vooral de domeinen school, sport, het uiterlijk en de omgang met andere kinderen belangrijk.

Attributie slaat op het toekennen van eigen lukken en mislukken aan bepaalde oorzaken. Sommige leerlingen hebben de gewoonte om mislukkingen intern te attribueren, dus toe te wijzen aan factoren binnen zichzelf, bijvoorbeeld aan een gebrek aan bekwaamheid. Hun successen daarentegen attribueren ze extern, door ze toe te wijzen aan factoren buiten zichzelf, bijvoorbeeld kans of geluk. Een dergelijke attributiestijl is nefast voor de zelfwaardering: de persoon neemt de verantwoordelijkheid voor zijn mislukkingen op zich, maar als hij al eens slaagt schrijft hij dat toe aan factoren buiten zichzelf, die ontsnappen aan zijn controle en verantwoordelijkheid. Sommige leerlingen hebben een omgekeerde attributiestijl, waarbij ze hun successen intern attribueren en hun mislukkingen extern. Dit leidt uiteraard tot een positieve zelfwaardering, maar heeft ongunstige effecten op de motivatie. De belangrijke invloed van attributieve processen op de motivatie wordt de laatste jaren meer en meer benadrukt. Het verband tussen attributie en motivatie wordt hieronder behandeld.

Bij het bespreken van de motivatie wordt uitgegaan van een motivatiemodel dat is ontwikkeld voor leeractiviteiten op school. In dit model wordt de leerling gezien als een actieve informatieverwerker, die zelf verantwoordelijkheid opneemt voor zijn leren door gebruik te maken van strategieën van autoregulatie.

Drie belangrijke inschattingsprocessen bepalen de motivatie. Deze drie determinanten van de motivatie zijn:

- de inschatting door de leerling van de waarde van de taak ;
- de inschatting door de leerling van de aspecten van het eigen functioneren in de taaksituatie ;
- de inschatting van eigen controle over de taakuitvoering.



De context slaat op taaksituaties waarin de leerling zich op school voortdurend bevindt en die van hem een cognitief engagement vragen. De drie inschattingsprocessen leiden tot de keuze/niet keuze van een activiteit om een zich gesteld doel te bereiken.

Zelfcontrole in het kader van de affectieve ontwikkeling is de mate waarin iemand er in slaagt zijn gevoelens te reguleren overeenkomstig zijn eigen wensen. Het resultaat is dat hij zich meer aangepast gedraagt en zijn welbevinden en zelfwaardering verhogen. De leerling leert bewuster met zijn gevoelens om te gaan en ze te uiten op een voor hem zelf en zijn omgeving aanvaardbare wijze. Een voorbeeld hiervan is woederegulering.

– *De ontwikkeling van de sociale cognitie*

Onder sociale cognitie verstaat men het denken over de sociale werkelijkheid. De laatste jaren kreeg men meer inzicht in hoe de sociale cognitie ontwikkelt. Men ontdekte dat kinderen al op jonge leeftijd, vanaf 4 á 5 jaar, een "theory of mind" (TOM) ontwikkelen. Dit houdt in dat het kind weet heeft van en een opvatting heeft over gevoelens, wensen en gedachten bij zichzelf en anderen. Het leert basisgevoelens als angst, verdriet, blijdschap en boosheid bij zichzelf en anderen te herkennen en te benoemen. Vervolgens leert het at--'mensen verschillen en dat verschillende situaties bij verschillende mensen andere gedachten en gevoelens kunnen oproepen. Deze gedachten en gevoelens kunnen dan leiden tot andere gedragingen.

In een tweede fase komt het kind tot perspectiefneming. Het kind gaat zich inleven in de situatie van de ander. Het gaat de gedachten, gevoelens en wensen van de ander proberen af te leiden. Geleidelijk leert het kind oog te hebben voor de oorzaken of achtergronden van de perspectieven van anderen en van de verschillen in die perspectieven. Tenslotte leert het kind rekening te houden met de perspectieven van anderen.

In de praktijk zijn "theory of mind" en perspectiefneming moeilijk van elkaar te onderscheiden. Daarom zullen de ontwikkelingsdoelen onder één hoofding gegroepeerd worden. Het begrip "theory of mind" werd hier apart vermeld en weerhouden omdat het vroegtijdig ontwikkelen van de sociale cognitie bij leerlingen in het buitengewoon onderwijs zo belangrijk is.

In een derde fase komt het kind tot sociaal-cognitieve probleemoplossing. Het leert mogelijke oplossingen voor een sociaal probleem te bedenken.

De kwaliteit van het product of denkresultaat is hier afhankelijk van de kwaliteit van het doorlopen denkproces, dus van hoe het kind zijn denken gehanteerd heeft. Kinderen die in het sociale domein onsuccesvolle probleemoplossers zijn, moeten dus in de eerste plaats op een andere, betere manier leren denken en overdenken.

– *De ontwikkeling van sociale vaardigheden en competenties*

Sociale vaardigheid slaat op het gedragsmatig correct kunnen uitvoeren van een sociaal wenselijke handeling. De laatste jaren wordt meer en meer benadrukt dat het aanleren van deze vaardigheden op zich weinig zin heeft, omdat het rekening houden met de context essentieel is om zich sociaal aangepast te kunnen gedragen. Zo zal men een goede vriend jovialer en informeler begroeten dan een onbekende. Maar ook een goede timing is belangrijk. Het zou hoogst onbeleefd zijn eerst rustig zijn spel of bezigheid af te maken en dan pas een bezoeker te begroeten. Het kind moet geleidelijk aan leren het belang van mogelijk relevante contextelementen te herkennen en in functie daarvan een gepaste sociale handeling te kiezen. Daarom geeft men tegenwoordig meer en meer de voorkeur aan het begrip sociale competentie.

Sociale competentie slaat op het gepast contextueel toepassen van de aangeleerde vaardigheid, dit wil zeggen het succesvol toepassen in een aantal levensnabije situaties. De nadruk ligt hierbij op succesvol en contextueel. In het algemeen kan men stellen dat de leerling een aantal begrippen en inzichten in het sociale domein moet verworven hebben en een aantal sociale vaardigheden ter beschikking moet hebben, vooraleer hij deze gepast kan toepassen in een bepaalde context. Sociale competentie veronderstelt dus sociale cognitie én sociale vaardigheid. Het is niet mogelijk het onderscheid tussen cognitie, vaardigheid en competentie in het sociale domein duidelijk af te lijnen. De meeste taken doen in meer of mindere mate beroep op de drie vermelde aspecten. Maar bij een aantal taken ligt het hoofddaccent op het cognitieve aspect, bij andere taken meer op het vaardigheidsaspect of op het contextueel gepast toepassen. Bijvoorbeeld om zich passend -te verontschuldigen, moet men weten wat men precies verkeerd-, -deed, welke gevoelens dit bij de ander heeft opgeroepen en welke concrete vorm van verontschuldiging men in het licht daarvan best gebruikt. 'Belangrijk is daarenboven dat de stap van inzicht naar toepassing groter geacht wordt in het sociale domein dan in andere ontwikkelingsdomeinen. Het kind leert geleidelijk aan succesvol te handelen in reële,

steeds complexer wordende sociale situaties en ontwikkelt dus een steeds grotere sociale competentie.

Van groot belang voor de sociale competentie is tenslotte de bekwaamheid van het kind in referentiële communicatie. Hiermee bedoelt men de mate waarin iemand als zender of ontvanger van een boodschap rekening houdt met het perspectief, referentiekader, de voorkennis, de verwachtingen van de ander. Voor de zender van een boodschap is het belangrijk dat hij door zijn aanwijzingen, datgene wat hij bedoelt zo goed mogelijk duidelijk maakt aan de ander, rekening houdend met diens situatie. De ontvanger van een boodschap moet door vragen stellen zo goed mogelijk achterhalen wat juist de bedoeling is van de ander, rekening houdend met diens situatie. Goede referentiële communicatie veronderstelt dat men zich inleeft in de positie van de ander. Veel leerlingen in het BuO hebben moeite met goed referentieel communiceren, waardoor hun boodschap slecht begrepen wordt, of ze zelf een boodschap niet goed begrijpen.

### 5.2.2. *Problemen bij de sociaal-emotionele ontwikkeling*

Bij de meeste kinderen in het gewoon onderwijs verloopt de sociaal-emotionele ontwikkeling grotendeels spontaan, zonder uitdrukkelijk geformaliseerd leerproces op school. Kinderen leren uit zichzelf hoe men iemand te vriend maakt en houdt. Bij kinderen in type 1 is dat niet zo vanzelfsprekend. Zonder uitdrukkelijke leerhulp verwerven ze in onvoldoende mate de basisinzichten, vaardigheden en attitudes die nodig zijn om mee te kunnen in ons hedendaags sociaal verkeer. Om die reden wordt de sociaal-emotionele ontwikkeling in type 1 als een apart leergebied opgevat. Hiermee wordt doelbewust gekozen voor het formeel en systematisch aandacht besteden aan het verwerven van interrelationele vaardigheden op school. Dit mag echter niet gebeuren op een artificiële en rigide wijze, waarbij de spontane groei van de persoonlijkheid in een keurslijf gedwongen wordt. De leerling in type 1 heeft nood aan sociale vorming, om optimaal te ontwikkelen en zijn verworven competentie toe te passen in een sociale context.

Leerlingen in het BuO type 1 zijn meer kwetsbaar in hun dynamisch-affectieve ontwikkeling dan andere kinderen. Omwille van herhaalde faalervarin-

gen hebben ze kans op een verminderd zelfvertrouwen en negatieve zelfwaardering.

Wanneer ze vaak geconfronteerd worden met taken met een te hoge moeilijkheidsgraad, dreigt hun motivatie te verminderen, omdat deze taken voor hen geen uitdaging betekenen. Daarenboven hebben ze de indruk dat ze zelf weinig aankunnen en dat de gebeurtenissen bepaald worden door factoren buiten henzelf, die ze niet kunnen manipuleren of beïnvloeden. Daardoor hebben ze de neiging om de oorzaak van lukken of mislukken op taken buiten henzelf te leggen in factoren die ontsnappen aan hun controle. Op die manier ontwikkelen ze een attributiestijl die ongunstig inwerkt op hun motivatie en zelfwaardering en dreigen ze terecht te komen in een toestand van aangeleerde hulpeloosheid.

Ook de zelfcontrole is bij veel leerlingen in het type 1 minder ontwikkeld. Ze zien een plots opkomende emotie als iets dat hen overvalt en waar ze helemaal geen greep op hebben. Dit tekort aan zelfcontrole leidt tot een minder goede sociale aanpassing en een negatieve zelfbeleving.

Er is een wisselwerking tussen de dynamisch-affectieve ontwikkeling en de sociale ontwikkeling. Een positieve zelfwaardering, goede motivatie en een goede zelfcontrole zijn voorwaarden tot leren, ook in het sociale domein. Maar tegelijk zullen een verhoogd inzicht in de eigen gevoelens en die van anderen, een betere omgangsvaardigheid en vaardigheid tot sociale probleemoplossing, leiden tot een verhoogde zelfwaardering, een betere motivatie en betere zelfcontrole.

### 5.2.3. *Ordeningskader*

In de sociaal-emotionele ontwikkeling kan men twee soorten ontwikkelingsaspecten onderscheiden. Enerzijds zijn er aspecten van de dynamisch-affectieve ontwikkeling: de zelfwaardering en attributie, de motivatie en de zelfcontrole. Anderzijds zijn er aspecten van de sociale cognitie (of sociaal-cognitieve vaardigheid), sociale vaardigheid en sociale competentie. De ontwikkelingsdoelen worden daarom geordend in volgende drie domeinen :

#### Dynamisch-affectieve Ontwikkeling

- Zelfwaardering
- Motivatie

- Zelfcontrole

#### Sociale cognitie

- Kennis van gevoelens, gedachten, wensen en intenties van zichzelf en de ander ("theory of mind")
- Perspectiefneming
- Sociale probleemoplossing

#### Sociale vaardigheden en competentie

- Ik en de ander
- Ik en de anderen: relatiewijzen
- Ik en de anderen: gespreksconventies
- Ik en de anderen: leven en samenwerken in groep

### 5.3. Lichamelijke opvoeding

#### 5.3.1. Uitgangspunten

Lichamelijke Opvoeding heeft twee belangrijke opdrachten. Ten eerste is het essentieel dat leerlingen bewegingsge-bonden basiscompetenties verwerven die nodig zijn om in de maatschappij adequaat te kunnen functioneren. De tweede opdracht bestaat erin dat leerlingen moeten voorbereid worden om deel te nemen aan de bewegingscultuur en in die cultuur hun weg te vinden.

- *Concrete bewegingssituaties*

Lichamelijke Opvoeding vertrekt vanuit concrete bewegingssituaties. Hierbij leren leerlingen op een efficiënte wijze handelen in relatie met de omgeving en met de medebewegers. Zo worden competenties opgebouwd die essentieel zijn om verschillende bewegingsproblemen op te lossen. Bovendien is het ook belangrijk om transfer van deze verworven competenties naar andere situaties na te streven.

Om op een adequate manier te kunnen inspelen op de huidige tendensen in de maatschappij en om de totale persoonlijkheid van de leerling te ontwikkelen, wordt gekozen voor een meervoudige en veelzijdige bewegingsbekwaamheid.

Een meervoudige bewegingsbekwaamheid beoogt dat leerlingen bewegingssituaties vanuit verscheidene invalshoeken kunnen benaderen. De verschillende invalshoeken vragen een andere ingesteldheid en een ander gebruik van motorische vaardigheden. Zo leren zij zich aanpassen aan een bepaalde bewegingscontext. Met een veelzijdige bewegingsbekwaamheid wordt bedoeld dat bewegingssi-

tuaties moeten worden aangeboden die de basis leggen om te kunnen functioneren in de verschillende domeinen van het menselijk bewegen of van de bewegingscultuur. Op die manier kan iedereen later een eigen keuze maken om deel te nemen aan de bewegingscultuur.

- *Gezond en veilig bewegen*

Lichamelijke Opvoeding is niet louter functietraining. Via bewegingssituaties ervaren leerlingen dat gezond en veilig bewegen belangrijk is en worden ze zich daarvan bewust. Bovendien ontdekken ze dat ze daartoe een verantwoordelijkheid hebben. Op die manier wordt in Lichamelijke Opvoeding een blijvende attitudevorming beoogd in plaats van een tijdelijk fysiek resultaat.

Gezond en veilig bewegen en een gezonde en veilige levensstijl in het algemeen is niet beperkt tot het leergebied Lichamelijke Opvoeding. Het maakt deel uit van het globale schoolgebeuren. Hierbij wordt gezocht naar samenwerkingsmogelijkheden met de verschillende leergebieden.

Lichamelijke Opvoeding is gericht op ervaringsleren. De vrije natuur vormt een heel geschikt milieu om bewegingservaringen op te doen. De toenemende vrijetijdsoriëntering heeft opnieuw de aandacht gevestigd op natuurgebonden activiteiten. De natuur biedt immers veel mogelijkheden die de school niet mag verwaarlozen. Hierbij kan men ook van de gelegenheid gebruik maken om hun milieubewustzijn te ontwikkelen. Natuurgebonden activiteiten bieden dus goede mogelijkheden tot geïntegreerd werken.

Sport is een belangrijk cultureel en maatschappelijk gegeven dat inspirerend kan, werken voor Lichamelijke Opvoeding en motiverend kan zijn voor de leerling. Lichamelijke Opvoeding moet een kritische selectie maken van wat uit de sport al dan niet kan gebruikt worden om de vooropgestelde doelen te bereiken. In het basisonderwijs dient sport als middel gezien te worden. "Een aantal leerlingen uit het type 1-onderwijs hebben een weinig realistisch zelfbeeld waardoor ze op sportief vlak dingen aanpakken die te hoog gegrepen zijn. Die te hoge verwachtingen kunnen op hun beurt leiden tot mislukkingen. Het is dan ook belangrijk dat deze leerlingen leren omgaan met falen en verliezen.

Daarnaast kan de lagere school leerlingen een idee geven over de mogelijkheden van verschillende sporten.

### 5.3.2. Problemen bij lichamelijke opvoeding

Motorische achterstanden en problemen komen in het type 1 -onderwijs uiteraard vaker voor dan in het gewoon onderwijs. Dat betekent dat motorische remedial teaching belangrijk is in het type 1. Door hun gebrek aan bewegingsinzicht zal men bij deze leerlingen veel meer moeten werken met kleine tussenstappen en herhaling.

Tevens kan via het leergebied Lichamelijke Opvoeding ook aandacht besteed worden aan de cognitieve en sociaal-emotionele problemen van deze leerlingen. Het voordeel hiervan is dat bewegings-situaties vaak minder bedreigend zijn voor de leerlingen dan "leer-vakken" omdat het minder wordt geassocieerd met sanctionering en prestatiedruk. Bovendien zijn kinderen vaker gemotiveerd voor sport en spel. Tijdens deze lessen worden de leerlingen minder opvallend geconfronteerd met concrete cognitieve en sociale vraagstukken en problemen die ze op een bewegende manier moeten oplossen.

De algemene ontwikkelingsachterstand laat zich ook voelen op het gebied van de motorische ontwikkeling. Bovendien zorgen vooral de beperkte intellectuele en sociale vaardigheden voor moeilijkheden en belemmeringen in bewegingssituaties. Er zijn dus een aantal achterstanden of problemen die rechtstreeks of onrechtstreeks verband houden met de licht mentale handicap.

Een aantal leerlingen met een licht mentale handicap heeft een erg ontregelde lichaamstonus waardoor de ontvankelijkheid voor prikkels uit de omgeving gestoord is. Verhoogde lichaamstonus geeft aanleiding tot tics en aandachtsproblemen, terwijl een té lage tonus tot bewegingsarmoede leidt.

Omwillen van de ontwikkelingsvertraging is er soms ook achterstand in de ontwikkeling van de motoriek en de basisfuncties. Dit blijkt uit de volgende (senso-)motorische problemen, die men kan vaststellen bij een aantal leerlingen met een licht mentale handicap :

- Vertraging in het tot stand komen van het lichaamsschema, de ruimte- en tijdsbeleving
- Problemen met evenwichtsgevoel of balans
- Een vertraagde ontwikkeling van de grove en/of de fijne motoriek

- Een gebrekkige ontwikkeling van het richtingsbewustzijn, richtingsgevoel en benoemen van richting
- Minder adequate aanwending van kracht
- Beperkte (meta)cognitieve mogelijkheden
- Impulsiviteit
- Inflexibiliteit
- Perseveratie
- Passiviteit

Hierbij komen ook de

- Concentratie- en aandachtsproblemen
- Dynamisch-affectieve problemen
- Sociale problemen

### 5.3.3. Ordeningskader

De ontwikkelingsdoelen Lichamelijk opvoeding in het type 1 onderwijs zijn geordend in drie domeinen:

- *Motorische competenties*

Deze doelen hebben betrekking op het uitbouwen van de bewegingscapaciteiten van leerlingen. Er dient gewerkt te worden aan het ontwikkelen, uitbreiden, uitdiepen, remediëren en compenseren van basisvaardigheden tot het leren van specifieke vaardigheden binnen activiteiten die deel uitmaken van onze bewegingscultuur. Door de bewegingssituaties leert het kind op speelse wijze creatief denken en handelen, zelfstandig functioneren en actief praktische problemen oplossen.

- *Gezonde en veilige levensstijl*

Via deze doelstellingen krijgen leerlingen de kans op schoof een fysieke basisconditie op te bouwen en te onderhouden. Door een actieve levensstijl te stimuleren, wordt bij sommige leerlingen het teveel aan energie gekanaliseerd en bij anderen wordt de passieve houding doorbroken.

Bovendien kan op een speelse manier geleerd worden om veilig te bewegen en zich verantwoordelijk te voelen voor de veiligheid van anderen. Dit is een heel belangrijk aspect bij leerlingen die vaak impulsief zijn in hun bewegen.



– *Zelfconcept en sociaal functioneren*

Tijdens bewegingssituaties leert men zichzelf en de anderen kennen en accepteren. Hierbij kan het kind ontdekken dat zijn capaciteiten en beperkingen verschillen van die van anderen. In motorische taken leert men daarenboven samenwerken, elkaar helpen en steunen. Via beweging kan het zelfvertrouwen en het vertrouwen in de anderen terug hersteld worden. Door sport en spel wordt de assertiviteit ontwikkeld en vergroot. Leerlingen kunnen tevens leren omgaan met winst en vooral verlies in sport en spel.

In Lichamelijke opvoeding worden op een geïntegreerde manier zowel psychomotorische, motorische, cognitieve, dynamisch-affectieve als sociale vaardigheden ontwikkeld. De lijst ontwikkelingsdoelen L.O. bestaat daarom niet louter uit doelstellingen waar alleen de leerkracht L.O. aan kan werken. Sommige doelen kunnen beter nagestreefd worden door de klasleerkracht of paramedicus. Voor andere doelstellingen is het aangewezen dat er zowel door de klasleerkracht, de leerkracht L.O., de leerkracht handvaardigheid als de paramedicus aandacht aan wordt besteed. In het type 1-onderwijs zijn deze mensen samen verantwoordelijk voor de selectie en de realisatie van de doelstellingen Lichamelijke Opvoeding. Dit vereist uiteraard regelmatig overleg, duidelijke afspraken en handelingplanning, samenwerking en gezamenlijke doelgerichtheid.

## 5.4. Muzische vorming

### 5.4.1. Uitgangspunten

Muzische Vorming is gericht op zelfrealisatie door het ontwikkelen van de creatieve en expressieve mogelijkheden. Creatieve expressie is het vermogen om zich scheppend en herscheppend te uiten via diverse uitdrukkingsvormen. Dit leidt tot een beter verwerken van en werken aan de eigen wereld. Zo speelt de Muzische Vorming een essentiële rol in het ontwikkelingsproces van kinderen.

Muzische Vorming activeert het leerproces door verschillende mogelijkheden aan te reiken om de wereld te verkennen en te begrijpen, individuele bekwaamheden te ontwikkelen, maar vooral om met vreugde en plezier de zelfexpressie te ontdekken en ze voor zichzelf te verruimen. Hierbij worden technische inzichten en vaardigheden verworven, worden verbeelding en creativiteit gekoesterd en worden waarden afgetast. Kinderen leren bovendien deze waarden te evalueren vanuit hun persoonlijke kritische betrokkenheid. Zo ontwikkelen

ze de esthetische dimensie. Via muzisch handelen ontwikkelen zij met andere woorden een kritische houding en een persoonlijke smaak.

Muzisch zijn beoogt geen specialisatie. In het buitengewoon lager onderwijs wil Muzische Vorming werken aan de verwezenlijking van een aantal componenten. Deze componenten kunnen samengevat worden met sleutelwoorden als exploreren en experimenteren, waarnemen, reflecteren, fantaseren, verbeelden, vormgeven, kwalificeren, oriënteren, verwoorden, waarderen, en evalueren.

Om deze componenten van Muzische Vorming te kunnen realiseren, werd bij het formuleren van de ontwikkelingsdoelen vertrokken van de volgende uitgangspunten.

– *Muzische expressie als vorm van communicatie*

In het muzisch handelen communiceren kinderen via tekens, kleuren, vormen, gebaren, bewegingen, woorden, zinnen, klanken en geluiden. Via creatieve en expressieve activiteiten kunnen kinderen vorm geven aan hun eigen innerlijke wereld en aan de manier waarop ze de buitenwereld ervaren. Ze leren zich uiten in diverse expressievormen. Bij leerlingen in het type 1-onderwijs kunnen deze uitdrukkingsvormen zelfs een alternatief vormen ter compensatie van hun problemen met "talige" communicatie. Het muzisch handelen verschaft hen een taal om toch gevoelens, gedachten, ervaringen en fantasieën die ze niet kunnen of durven verwoorden, te uiten.

– *De verwerkingsfunctie van muzisch handelen*

Veel kinderen kunnen ervaringen, conflicten, angsten en spanningen herbeleven op het niveau van het muzisch handelen en ze daardoor op een speelse manier verwerken. Thema's en gebeurtenissen die de leerling emotioneel bezig houden, worden op een creatieve manier weergegeven. De gebeurtenissen worden verpakt in een verhaal dat wordt verteld, gezongen, gedanst of beeldend vormgegeven. Hierbij kan het verhaal beschouwd worden als een inventieve poging om met de problemen om te gaan, om ervaringen te verwerken. Het kind tracht via muzisch handelen sterk geladen situaties te doorleven, te begrijpen, te beheersen. Vaak krijgen deze muzisch vormgegeven gebeurtenissen een gelukkige of een minder bedreigende afloop. Negatieve gebeurtenissen worden als het ware herbeleefd maar ook veranderd zodat ze draaglijk en verwerkbaar worden. De werkelijkheid wordt op een symbolische wijze uitgebeeld, herschapen, zingegeven en geïntegreerd.

– *Symbolisch en creatief denken en handelen*

Creatieve expressie is een belangrijke schakel in de ontwikkeling van het voorstellingsvermogen, van het symbolisch en creatief denken en handelen. Door activiteiten zoals imiteren, symbolisch spel en tekenen leren kinderen symbolen en tekens hantieren die voor iets anders staan, die afwezige objecten of gebeurtenissen uitbeelden. Hierbij leren kinderen omgaan met het onderscheid tussen symboliek en realiteit. De meeste kinderen leren spelen-derwijs. Bij leerlingen met een mentale handicap is dit niet zo vanzelfsprekend omdat de ontwikkelingsvertraging zich manifesteert in de spelontwikkeling. Het creatief vermogen wordt gestimuleerd doordat leerlingen in Muzische Vorming uitgenodigd worden om in allerlei situaties verschillende oplossingen te zoeken. Kinderen met een mentale handicap blijken vaak moeilijkheden te hebben met het zich creatief uitdrukken. Het is dus belangrijk aan dit aspect voldoende aandacht te besteden tijdens de muzische activiteiten.

– *Muzisch werken aan sociaal-emotionele vaardigheden*

Muzisch bezig zijn kan ook een bijdrage leveren tot de ontwikkeling van sociale competenties. Muzische activiteiten vormen een ideaal platform om anderen te ontmoeten en met anderen samen te werken aan de realisatie van een gemeenschappelijk doel. Ze leren samen plannen, overleggen, beslissingen nemen, afspraken maken, oplossingen bedenken en elkaar helpen. Doorheen een proces van denk- en doe-activiteiten ontstaat er een constante wisselwerking tussen de leerkracht en de leerlingen, en tussen de leerlingen onderling. Muzische activiteiten bevorderen niet enkel het samenwerken en samenleven maar ook het samen leren. Door te kijken naar wat anderen doen, hoe anderen een probleem aanpakken, wat anderen gecreëerd hebben, worden het denken en handelen van de leerlingen voortdurend beïnvloed.

Doorheen muzische activiteiten worden kinderen gestimuleerd om zelf keuzes te maken om oplossingen te zoeken voor problemen bij het muzisch handelen, om initiatief te nemen, zelf beslissingen te nemen, zelf een mening te vormen en kritisch te staan ten opzichte van eigen werk en het werk van anderen. Bovendien krijgen kinderen daarbij kansen om iets van zichzelf en van hun capaciteiten te tonen aan anderen. Muzische activiteiten kunnen een waardevolle bijdrage leveren tot het ontwikkelen van een positief-zelfbeeld. Via muzisch handelen wordt gewerkt aan het herstellen- van het zelf-

vertrouwen en het ontwikkelen van meer zelfsturing en zelfstandigheid.

5.4.2. *Problemen bij muzische activiteiten*

Kinderen met een licht mentale handicap hebben doorgaans een achterstand in de ontwikkeling van waarneming, lichaamsschema, ruimte- en tijdsbeleving, grove of fijne motoriek, richtingsbewustzijn en -gevoel. Doordat hun waarneming eerder oppervlakkig en weinig gedifferentieerd is, is ook het voorstellingsvermogen anders. Dit zijn stuk voor stuk elementen die een niet te verwaarlozen rol spelen bij het muzisch handelen.

De ontwikkelingsachterstand waar leerlingen in het Bu0 type 1 mee kampen, manifesteert zich ook op het gebied van het muzisch handelen. Anderzijds biedt Muzische Vorming de leerlingen verscheidene mogelijkheden en stimulansen om de meeste problemen aan te pakken. Immers, in muzische activiteiten wordt een leerproces op gang gebracht waarin doelstellingen m.b.t. verschillende facetten van de persoonlijkheidsontwikkeling kunnen nagestreefd en verwezenlijkt worden. Een belangrijk pluspunt hierbij is dat leerlingen doorgaans vreugde en plezier beleven tijdens het muzisch handelen. Expressieve vormgeving is een belangrijk middel tot zelfrealisatie. Creatieve expressie kan het gevoel van eigenwaarde vergroten voor leerlingen met een licht mentale handicap. Expressie, muzisch handelen en kunst kunnen een belangrijke aanvulling betekenen.

5.4.3. *Orderingskader*

Hoewel het muzische in principe ondeelbaar is en als geheel vervat zit in het ontwikkelingsproces, worden de ontwikkelingsdoelen omwille van de overzichtelijkheid toch ondergebracht in een aantal afzonderlijke domeinen.

Bovendien kan via deze indeling de impact van de verschillende domeinen op de zelfexpressie van de leerlingen beschreven worden. Door kennis te maken met deze domeinen ervaren de leerlingen de expressieve waarde ervan in het dagelijks leven, hier en bij andere volkeren.

– *Beeld*

Het domein "Beeld" duidt op de beeldende signalen in de omgeving van de leerling. Bij beeldende expressie gebruikt men verschillende beelddaspecten om zintuiglijke impressies, gevoelens en ideeën vorm te geven en te communiceren. Beeldtaal vereist dat kinderen bewuster leren waarnemen en dat



ze de mogelijkheden en eigenschappen van materialen en gereedschappen ontdekken. Zij leren tevens beelden interpreteren en evalueren.

#### – *Muziek*

Het domein "Muziek" verwijst naar het muzikale en de muzikale beleving.

Muzikale expressie betekent dat men zich uitdrukt via muzikale elementen zoals klanken en geluiden. Een belangrijke doelstelling bestaat erin dat leerlingen de kansen benutten om muzikaal actief deel te nemen aan het maken, het beluisteren en het zelf samenstellen van klanken en geluiden. Essentieel is dat kinderen genieten van het experimenteren met klank en geluid en dat ze er niet voor terugschrikken om hiervoor de nodige vaardigheden verwerven.

#### – *Drama*

Het domein "Drama" legt accenten op de wereld van het symbolisch spel en de dramatische spelvormen en podiumkunsten.

Drama is een expressievorm waarin situaties, ideeën, ervaringen en emoties via spel door middel van één of meerdere rollen tot uitdrukking worden gebracht. Drama betekent met woord en beweging inpikken op en nabootsen van de werkelijkheid. Bij dramatische expressie krijgt een gegeven vorm binnen een bepaalde ruimte en tijd en via personages. Het is belangrijk dat kinderen kansen krijgen om vanuit een natuurlijk proces ideeën en gevoelens over te brengen met de expressie van de stem, het gebaar en de bewegingen in reële of verzonnen situaties. Daardoor ontwikkelen zij vaardigheden en technieken om zich maximaal te uiten.

#### – *Beweging*

Het domein "Beweging" opent de weg naar de wereld van de dans en van de lichaamstaal en het beheerst muzisch bewegen.

Bij bewegingsexpressie wordt creatief omgegaan met lichaam, kracht, tijd en ruimte. Om hun bewegingsmogelijkheden te ontwikkelen, dienen leerlingen de mogelijkheden van hun lichaam te ervaren en te beleven en te ontdekken dat ze de verschillende basiselementen van de beweging moeten bespelen. Belangrijk is dat kinderen met inzicht de expressieve waarde van dans en beweging toepassen met de eigen lichaamstaal.

#### – *Media*

Het domein "Media" wijst op de audiovisuele boodschappen in de omgeving van de leerling en in de mediawereld in het bijzonder.

Audiovisuele vormgeving en -expressie is het exploreren en experimenteren met beeld en geluid om zo de eigen gevoelens, ervaringen en gedachten vorm te kunnen geven en aan anderen kenbaar te maken. Media zijn alle communicatiemiddelen die gebruikt worden om boodschappen in de vorm van geluiden en beelden over te brengen. Tegenwoordig zijn er enorm veel mediadragers zoals krant, telefoon, fax, televisie, video, c.d.'s, computers, internet en multimedia. Aandacht voor massamedia is essentieel in het onderwijs. Kinderen met een licht mentale handicap zijn doorgaans zeer makkelijk te beïnvloeden. Via massamedia worden zowel informatie als waarden en normen overgedragen, die deze kinderen niet in vraag stellen en gewoon overnemen. Bovendien leveren media vaak een "gekleurd" of onvolledig beeld van de werkelijkheid. Zeker kinderen met een licht mentale handicap moeten beseffen dat de maatschappij beeld en klank gebruikt voor allerlei zaken en zeker niet alleen voor cultuur en kunst. Een kennismaking met de specifieke vormgevingsmiddelen die de makers gebruiken om de interpretatie bij de luisteraar en kijker te beïnvloeden is onontbeerlijk voor deze kinderen. Ze moeten leren om audiovisuele boodschappen te controleren, te relativiseren, en er een eigen 'standpunt over in te nemen. Daardoor zullen ze meer alert omgaan met de media en zullen ze zich toch' minder laten manipuleren.

#### – *Attitudes*

Door actief muzisch handelen in het onderwijs verwerven de kinderen niet enkel de elementaire kennis, inzichten, vaardigheden, maar vooral attitudes inzake het bekijken, beluisteren, interpreteren, ontwerpen en maken van het kunstzinnige. Dit geldt niet alleen voor het kunstzinnige in de wereld in het algemeen maar in het bijzonder ook voor de zelfexpressie.

De attitudes zijn uiteraard geen specifiek expressiedomein maar gelden wel voor alle uitdrukkingsvormen. In het buitengewoon onderwijs type 1 verdienen deze attitudes extra aandacht. Immers, de problemen waarmee deze kinderen kampen hebben er vaak (on)rechtstreeks voor gezorgd dat ze minder actief exploreren en experimenteren, dat ze zich niet creatief durven uiten, dat ze vlugger opgeven en blokkeren bij een probleem, dat ze minder

kunnen genieten van muzische activiteiten en kunstzinnige producten.

## 5.5. Nederlands

### 5.5.1. Uitgangspunten

Kinderen verwerven vooral taal door in interactie te treden met anderen. Interactief taalonderwijs kent volgende uitgangspunten:

- Authentiek leren: taaltaken zijn authentiek als ze betekenis hebben voor kinderen, als ze de taak ervaren als functioneel voor de praktijk. Taalleren is een actief proces waarin kinderen hun taalsysteem en hun kennis van de wereld voortdurend reorganiseren door het taalaanbod dat ze ontvangen.
- Sociaal leren: taal is bij uitstek een sociaal proces. Kinderen leren de betekenis van gesproken en geschreven taal in het dagelijks leven door het voorbeeldgedrag van anderen en in de omgang met hen in taal gebruikssituaties. Niet alleen de interactie tussen leraar en leerling is van belang, ook de interactie tussen leerlingen onderling. Kinderen versterken hun leerstrategieën als ze samen met anderen bespreken hoe ze een opdracht moeten aanpakken en oplossen.
- Strategisch leren: in de taalontwikkeling spelen leerstrategieën een belangrijke rol. Kinderen voeren niet alleen een taaltaak uit, maar bedenken vooraf hoe ze de taak zullen uitvoeren, bewaken het proces en evalueren na afloop. Zo ontwikkelen zij metacognitieve vaardigheden.

### 5.5.2. Problemen bij het leergebied Nederlands

In tegenstelling tot de leerlingen in het gewoon lager onderwijs hebben vele kinderen uit het BuO type 1 een algemene achterstand in de taalontwikkeling. Deze taalachterstand vergroot nog in vergelijking met andere kinderen naarmate ze ouder worden. Om een taalontwikkelingsniveau te bereiken dat bij andere kinderen schijnbaar spontaan bereikt wordt, hebben leerlingen uit het BuO type 1 speciale ondersteuning nodig.

#### – Taal en cognitie

Kinderen met een normale taalontwikkeling verwerven het taalregelsysteem vanzelf. Een taalzwak kind zal moeten geholpen worden om de regels van het taalsysteem waar te nemen en te verwerken. Daarom dient het taalaanbod aansluitend bij

het ontwikkelingsniveau van het kind systematisch en gestructureerd te zijn. Taal ontwikkelt zich vanuit een communicatief gebeuren. Ook de taalbeschouwing dient vanuit het taalgebruik aangebracht te worden. Door deze speciale ondersteuning zal de taal zich verder ontwikkelen.

Door de nauwe samenhang die er bestaat tussen de taalontwikkeling en de cognitieve ontwikkeling dient er binnen het BuO type 1 voldoende aandacht besteed te worden aan de taalontwikkeling. Zelfs al zullen een aantal kinderen zwak blijven in hun expressief taalgebruik toch zal door het stimuleren van de taalontwikkeling hun innerlijke taal tot ontplooiing komen. Dit heeft een belangrijke impact op het denken.

#### – Taal en communicatie

Communicatie is een belangrijke en fundamentele levensbehoefte en taal is een code waarvan mensen zich bedienen om hun communicatie vorm en inhoud te geven.

Hoewel het leergebied taal hier gesplitst wordt in gebruik, vorm en inhoud staat de integratie van deze componenten voorop. Een persoon geeft een boodschap door met een bepaalde inhoud, in een bepaalde vorm en op een bepaalde manier, afhankelijk van zijn persoon en zijn situatie.

Communiceren is zo fundamenteel dat het als vanzelfsprekend beschouwd wordt. Toch zijn vele problemen te herleiden tot zuivere communicatieproblemen. De ontwikkeling van de verschillende deelvvaardigheden bepaalt immers de kwaliteit van de communicatie. Leerlingen in het BuO type 1 moeten expliciet bewust gemaakt worden van de verschillende vaardigheden die ze nodig hebben bij het communiceren.

Goed taalonderwijs steunt op een basisaanpak, waarbij kinderen zinvolle, authentieke taaltaken aangeboden krijgen. Binnen deze taaltaken wordt gedifferentieerd. Voor kinderen met hardnekkige problemen volstaat deze basisaanpak en het differentiëren binnen de groep niet. Zij hebben aanvullend nood aan een remediërende aanpak. Zowel de differentiatie binnen de groep als de remediëring moet terug te vinden zijn in het handelingsplan.

### 5.5.3. Ordeningskader

Zoals voor het gewoon lager onderwijs zijn de ontwikkelingsdoelen voor taal geordend in de domeinen van taalvaardigheid: luisteren, spreken, lezen en schrijven. De ontwikkelingsdoelen in verband

met de strategieën voor taalvaardigheid, de taalbeschouwing en de attitudes worden binnen deze vier domeinen geordend om een zinvolle selectie mogelijk te maken.

Voor het buitengewoon onderwijs type 1 krijgen de domeinen luisteren en spreken meer aandacht dan lezen en schrijven, vermits het stimuleren van de taalontwikkeling hier uitvoerig aan bod komt. De domeinen lezen en schrijven zijn gericht op de maatschappelijke redzaamheid en 'de functionele bruikbaarheid voor het dagelijkse leven.

Er moet ook voldoende aandacht besteed worden aan de taalontwikkeling op zich, door het stimuleren en ontwikkelen van het receptief en productief taalgebruik. Receptief taalgebruik is het begrijpen van taal, productief taalgebruik het uiten van taal.

#### – *Taalgebruik*

Het doel van het taalleren is een adequaat taalgebruik door middel van een ruim taalaanbod. Taalvorm en taalinhoud vervullen enkel een ondersteunende rol bij het ontwikkelen van dit adequaat taalgebruik. Taalgebruik betekent voor het receptieve aspect het begrijpen van verbale informatie en het begrijpen van het verband tussen verbale en non-verbale informatie, productief duidt het op het gebruiken van taal in een sociale context. Hierbij kan het om taalgebruik in verschillende modaliteiten gaan, zowel gesproken als geschreven. Net als bij de eindtermen van het gewoon onderwijs staat ook bij de ontwikkelingsdoelen van het buitengewoon onderwijs het omgaan met taal of de taalvaardigheid centraal.

De situatie en de taak die een kind in die situatie moet kunnen vervullen, zijn daarbij essentiële gegevens. Om beide gegevens te beschrijven, is gekozen voor teksttypes die van betekenis zijn voor de kinderen. Voorbeelden daarvan zijn: brieven, verhalen, uitnodigingen, toetsvragen en instructies. De situaties moeten aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. Het begrip tekst verwijst in dit verband dus naar elke mondelinge of schriftelijke boodschap die door de leerling verwerkt of geproduceerd moet worden.

Bovendien moet men kunnen verwachten dat ze met de informatie in die tekst kunnen omgaan. Om de transparantie met het gewoon onderwijs zo duidelijk mogelijk weer te geven, zullen per domein bij het onderdeel taalgebruik de criteria met betrekking tot de moeilijkheid van teksten aangegeven worden. Dit zijn de criteria publiek en verwerkingsniveau.

Elke tekst is bedoeld voor een bepaald publiek, waarbij ervan uitgegaan wordt dat de moeilijkheid van teksten van dezelfde soort groter wordt naarmate diegene voor wie zij bedoeld zijn (publiek), verder van de leerling af staat.

Tekst bedoeld voor:

- Ik-persoon
- Bekende leeftijdsgenoten
- Onbekende leeftijdsgenoten
- Bekende volwassenen
- Onbekende volwassenen

Het verwerkingsniveau is het niveau waarop talige inhouden verwerkt dienen te worden om de gestelde taaltaak goed uit te voeren.

Er worden met groeiende moeilijkheidsgraad vier categorieën van verwerking onderscheiden:

- Kopiëren: vrij letterlijk weergeven van informatie.
- Beschrijven: de informatie zoals die in teksten is opgebouwd in grote lijnen achterhalen.
- Structureren: de informatie zoals die in teksten voorkomt op persoonlijke en overzichtelijke wijze ordenen.
- Beoordelen: de informatie op persoonlijke wijze ordenen en die op basis van de eigen mening of informatie uit andere bronnen beoordelen.
- *Taalbeschouwing*

Taalbeschouwing of metalinguïstiek leert kinderen nadenken over taal, over het eigen taalgebruik en dat van de anderen. Het leert kinderen alert zijn om in natuurlijke situaties over taal en taalgebruik te reflecteren. Voor het domein taalbeschouwing werden de ontwikkelingsdoelen in eik taalvaardigheidsdomein geïntegreerd.

#### – *Attitudes*

Naast taalvaardigheid en taalbeschouwing wil men ook houdingen of attitudes ontwikkelen. Voor een goed functioneren in de maatschappij hebben mensen bepaalde attitudes nodig. Enkele voorbeelden daarvan zijn: het bereid zijn naar anderen te luisteren, voor je eigen mening durven uitkomen, zin

hebben in lezen. Deze houdingen komen geleidelijk tot ontwikkeling en worden door ieder persoon op een eigen wijze geconcretiseerd. Ook voor de attitudes werden per domein ontwikkelingsdoelen geformuleerd.

#### – *Taalvorm*

Een goed taalgebruik veronderstelt een voldoende basis voor taalinhoud en taalvorm. Dit is bij leerlingen in het buitengewoon onderwijs type 1 niet steeds voor de hand liggend. Een aantal inhouden en aspecten van taalvorm vragen meer explicitering. Enkel door hen expliciet inzicht te geven in de morfologische regels van de vervoeging, zullen ze geleidelijk aan deze regels leren toepassen en later ook integreren in hun communicatie. Bij taalvorm onderscheidt men een fonologisch, morfologisch en syntactisch niveau. Fonologie betekent voor wat betreft de receptie: de discriminatie van spraakklanken en voor de productie: de klankvorming en de klankinpassing in woorden. Morfologie is receptief het begrip van vormveranderingen in woorden en productief de woordvorming met toepassing van vervoegingen en verbuigingen. Onder syntaxis verstaat men receptief het begrip van woordvolgorde en productief de zinsopbouw.

#### – *Taalinhoud*

Taalinhoud of semantiek is voor wat betreft de receptie het begrijpen en interpreteren van woorden, woordgroepen en zinnen. Productief gaat het hier over de woordvinding, benoemingsflexibiliteit en het hanteren van relaties tussen betekenissen. Taalinhoud bij lezen of leesbegrip kunnen omschrijven als het achterhalen van de betekenis van schriftelijke informatie. De inzichten en vaardigheden die noodzakelijk zijn om informatie uit teksten effectief te kunnen opzoeken, verwerken en toepassen, zowel in schoolse als in buitenschoolse situaties dienen in het leesonderwijs prioriteit te krijgen.

Gezien het verwerven van deze inzichten en vaardigheden niet vanzelfsprekend is, dient de verwerking voldoende ondersteund en begeleid te worden. Begrijpend schrijven of schrijfbegrip kunnen we omschrijven als het neerschrijven van informatie die door de lezer kan achterhaald worden. Bij leerlingen in het BuO type 1 dient een nadrukkelijk accent gelegd op het functionele karakter van het lees- en schrijfbegrip.

## 5.6. Wereldoriëntatie

### 5.6.1. Uitgangspunten

Het onderwijs moet vertrekken van de nog beperkte en concreet gerichte ervaringswereld van de leerling in het type 1. Daarbij dient het rekening te houden met mogelijke verschillen in achtergrond en subcultuur. Een leerling met licht mentale handicap komt niet zonder hulp tot-exploratie en zelfontdekkend leren. Ervaringen moeten door de leerkracht geordend en herhaalde malen aangeboden worden. Geleidelijk aan wordt zo de ervaringswereld van de leerling uitgebreid.

Om tot veralgemening en transfer te komen, moet de toepassing van het geleerde in verschillende situaties opnieuw aan bod komen. Het is niet nodig alle ontwikkelingsdoelen Wereldoriëntatie aan bod te laten komen voor alle leerlingen in het buitengewoon onderwijs type 1. Het schoolteam moet prioriteiten bepalen en kan via de handelingsplanning ontwikkelingsdoelen selecteren die aansluiten bij de opvoedingsbehoeften van de leerling. Het team mag daarbij niet uit het oog verliezen dat Wereldoriëntatie geen doel is op zich, maar een middel om de leerling meer redzaam en maatschappelijk aangepast te maken.

Leerlingen in het type 1 zijn omwille van hun mentale beperkingen kwetsbaarder dan leerlingen in het gewoon onderwijs. Zij komen moeilijker tot redzaamheid en maatschappelijke inschakeling.

Dit uit zich op verschillende vlakken:

- Op persoonlijk vlak moeten ze leren zich soepel aan te passen, maar tegelijk ook zich kritisch en weerbaar op te stellen. Die dualiteit werkt voor hen verwarrend, en bedreigt het uitbouwen van een persoonlijke identiteit als volwassene.
- Op maatschappelijk vlak moeten ze zich leren inschakelen in een maatschappij die steeds ingewikkelder en meer grootschalig wordt en daardoor steeds minder overzienbaar.
- Op lichamelijk vlak komen ze minder goed tot risico-inschatting enz., zijn daardoor vlugger slachtoffer van (verkeers)ongevallen en van de negatieve gevolgen van ongezonde leefgewoonten.



Zingeving en het verduidelijken van de bruikbaarheid van het geleerde zijn belangrijk bij het aanbieden van de leerstof aan de leerling. Zo wordt de betrokkenheid en de motivatie van de leerling vergroot.

### 5.6.2. *Problemen bij wereldoriëntatie*

Voor leerlingen met licht mentale handicap is de hen omringende wereld minder doorzichtig en toegankelijk dan voor leerlingen uit het gewoon onderwijs.

Zij nemen meestal niet alleen minder maar ook minder nauwkeurig waar. Daarbij komt nog dat alles wat ze hebben beleefd en meegemaakt vlugger uit hun geheugen verdwijnt. Ook de cognitieve verwerking verloopt moeilijker, evenals het vormen van een eigen beeld van de hen omringende werkelijkheid. Het blijft meestal bij de concrete beleving, waardoor ze moeilijk tot een abstracte begripsvorming komen. Hun inzicht en bevattingsvermogen zijn beperkt. Ze komen ook minder vlug tot het ordenen en het leggen van verbanden tussen delen of aspecten van de wereld waarin ze leven. Dit maakt hun beleving van die wereld diffuus en gefragmenteerd. Leerlingen in het type 1 hebben soms ook minder spontane interesse voor de hen omringende werkelijkheid. Ze komen minder vlug tot verwondering en tot het stellen van vragen zoals hoe, waar en waarom. Ze gaan uit zichzelf minder vlug op verkenning en exploratie, waardoor ze minder tot zelfontdekkend leren komen.

Hierbij kunnen nog beperkingen komen van een heel andere aard. De meeste leerlingen in het type 1 leven in een sociaal arm thuismilieu, waarin ze weinig stimulansen krijgen en beperkte ervaringen opdoen. Dikwijls heerst er ook een subcultuur, met een leefwijze, een taalgebruik, gewoonten en waardepatronen die ver af staan van wat op school gebruikelijk is. Leerlingen uit die subcultuur staan zo voor een moeilijk te overbruggen kloof. Ze komen terecht in een voor hen vreemde schoolcultuur die ze niet begrijpen en waarmee ze weinig affiniteit hebben. Dit bemoeilijkt hun leren op school.

### 5.6.3. *Orderingskader*

De ontwikkelingsdoelen Wereldoriëntatie zijn net als de eindtermen van het gewoon lager onderwijs ingedeeld in de domeinen: natuur, technologie, mens, maatschappij, tijd, ruimte en bronnengebruik.

Het domein 'mens' is bij de ontwikkelingsdoelen voor het BuO van het type 1 ondergebracht in het

leergebied Sociaal-emotionele Ontwikkeling en komt daarom hier verder niet aan bod.

#### – *Natuur*

De kinderen verwerven inzicht, vaardigheden en attitudes ten aanzien van de levende natuur met de mensen, dieren en planten als levende wezens. Ook voor de niet-levende natuur met het weer en klimaat, heelal, grondstoffen en fysische verschijnselen worden ontwikkelingsdoelen geformuleerd. Doelstellingen voor milieu- en gezondheidseducatie sluiten hierbij aan.

Van groot belang is het dat de kinderen via ontdekkende en onderzoekende activiteiten in de eigen omgeving zelf basisinzichten ontwikkelen over

verschijnselen in de natuur. Het natuuronderwijs moet dan ook situaties creëren waarin kinderen kansen krijgen om zelf te ontdekken, te ervaren, te exploreren en al spelend te leren.

#### – *Technologie*

De kinderen verwerven kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes ten aanzien van techniek in hun omgeving. Net zoals volwassenen benutten de leerlingen zelf materialen, krachten, energiebronnen of werktuigen om op een creatieve wijze dingen te maken of om vanuit een behoefte, de natuur aan te wenden voor zichzelf.

De speel- en leefomgeving vormt de context waarin technologische vorming zich dient af te spelen. Speelgoed, bijvoorbeeld constructiespeelgoed, huishoudtoestellen, dagelijkse gebruiksvoorwerpen, met andere woorden niet schoolse materialen, gereedschappen en constructies dienen te worden aangegrepen met het oog op het ontwikkelen van technische inzichten, vaardigheden en attitudes. Een concrete technische probleemsituatie biedt uitgelezen kansen om zelfstandig, proefondervindelijk en al doende te leren denken, meer bepaald te leren problemen oplossen, zeker voor kinderen die minder sterk zijn in het verbaal benaderen van een probleem. Technologische vorming houdt in dat er kansen worden geboden om te ontdekken, creatief te ontwerpen, te bouwen en te construeren. Centraal staan het denkend handelen en het handelend denken in voor kinderen herkenbare technische contexten. Tenslotte kan aandacht voor techniek ook bijdragen tot het doorbreken van rollpatronen inzake techniek en technische beroepen.

De ontwikkelingsdoelen voor het domein technologie zijn opgebouwd rond twee grote pijlers:



- Basisinzichten: de inhoud van het domein.
- Technologisch proces: de processen binnen het domein.
- *Maatschappij*

De kinderen verwerven kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes ten aanzien van het collectieve in de samenleving.

Het gaat hier om drie domeinen: sociaal-economische verschijnselen zoals beroepen, productie, arbeid en handel, consumentenopvoeding; sociaal-culturele verschijnselen zoals groepsvorming, voorzieningen voor specifieke groepen, levensbeschouwelijke en esthetische zingeving, leven in een multiculturele samenleving; politieke en juridische verschijnselen zoals rechten en plichten, bestuur van het land, internationale samenwerkingsverbanden.

Binnen dit domein werd een selectie gemaakt van verschijnselen en mechanismen waarover jonge kinderen zich 'gaandeweg een correct beeld zouden moeten' vormen en waarin ze stilaan vaardig.-worden om. zich op een sociaal-weerbare en respectvolle wijze te gedragen.

Bij het inhoudelijk afbakenen van het domein maatschappij, werd gekozen voor het belichten van aspecten van de eigen samenleving, weliswaar in een mondiale context.

#### – *Tijd*

De kinderen verwerven kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes ten aanzien van de oriëntatie in de dagelijkse en historische tijd. De algemene doelstelling die in verband met "Tijd" worden nastreefd, is het ontwikkelen en vergroten van het dagelijks en historisch bewustzijn.

De kinderen verwerven inzicht en worden vaardig in het omgaan met de dagelijkse of cyclische tijd en met de historische of lineaire tijd.

Wat de dagelijkse tijd betreft is het vooral van belang dat de kinderen greep krijgen op de eigen tijd. Ze leren gebeurtenissen situeren en ordenen in de tijd en ook de eigen tijd stilaan zelf plannen. Zo worden de zelfsturing en de sociale redzaamheid van de kinderen bevorderd.

Wat het historisch tijdsbewustzijn betreft moeten de kinderen tot het inzicht komen dat het leven van mensen ook hun eigen leven in belangrijke mate beïnvloed wordt door de tijd waarin ze leven. Het

is eveneens van belang dat kinderen hun eigen bestaan leren zien als historisch bepaald en bepalend: de wereld van nu is bepaald door de wereld van gisteren en is bepalend voor de wereld van morgen.

#### – *Ruimte*

De kinderen verwerven kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes ten aanzien van de oriëntatie in de ruimte en de relatie tussen de mens en de ruimte die hij benut. Ook doelstellingen inzake verkeers- en mobiliteitseducatie vinden hier hun plaats:

- Oriëntatie- en kaartvaardigheid
- Ruimtebeleving
- Ruimtelijke ordening en bepaaldheid
- Verkeer en mobiliteit

#### – *Bronnengebruik*

Vanuit de huidige maatschappelijke context gericht op levenslang leren is het van essentieel belang dat het onderwijs inspeelt op het verwerven van vaardigheden met betrekking tot het zelfstandig raadplegen en gebruiken van diverse bronnen. Het begrip bronnen dient dan ook zeer ruim geïnterpreteerd te worden zoals het opzoeken van informatie via internet en bekijken van videomateriaal.

## 5.7. Wiskunde

### 5.7.1. Uitgangspunten

Het is belangrijk om te vertrekken van de beleavingswereld van de leerlingen en het geleerde voortdurend te relateren aan hun dagelijks leven om zo te komen tot het toepassen van de geleerde vaardigheden in andere activiteiten.

Voor het verwerven van wiskundige vaardigheden wordt er vooral gericht gewerkt aan die vaardigheden die kinderen helpen om de kwantitatieve aspecten in de werkelijkheid te ontdekken. Dit zijn vaardigheden zoals:

- Leren tellen in allerlei situaties
- Voorwerpen vergelijken op basis van afgesproken kenmerken
- Hoeveelheden vergelijken en aanduiden
- Voorwerpen ordenen

- De functies van de getallen begrijpen
- Meten met referentiepunten
- De meethandelingen bijhouden door turven en door tellen

Vanuit het handelend bezig zijn met hoeveelheden komen kinderen tot het uitvoeren van bewerkingen, die geleidelijk aan op een hoger mentaal niveau worden uitgevoerd. Dit mondt uit in het oplossen van eenvoudige optellingen en aftrekkingen op abstract niveau. Belangrijk is dat voldoende aandacht besteed wordt aan de materiële handeling met ongestructureerd en met gestructureerd materiaal. Het is vanzelfsprekend dat de leerlingen hierbij voortdurend uitgedaagd worden om de handeling te verwoorden. De leerlingen moeten de materiële handeling omzetten in een duidelijke schematische voorstelling. Zo leren ze oplossingen ontdekken. Daarna leren ze geleidelijk aan de oplossing te geven voor de handeling uitgevoerd wordt. Door de schematische voorstelling na enige tijd in een vaste vorm weer te geven wordt het kijkend uitvoeren gemakkelijker en kan via de perceptuele handeling de abstracte uitvoering worden voorbereid. Het is hierbij noodzakelijk steeds opnieuw verbanden te leggen tussen het handelen, het verwoorden en het weergeven met cijfers en symbolen. Uiteraard mag en kan dit alles niet losgekoppeld worden van de leefwereld van de leerlingen.

Het rekenleerproces op zich dient continu opgebouwd te worden en in fasen te verlopen. Dit betekent dat elke stap op de vorige steunt en de volgende voorbereidt. Voor leerlingen in type 1 mogen de stappen niet te groot zijn, maar toch groot genoeg om hen voortdurend voor nieuwe uitdagingen te plaatsen.

In dit alles staat de rol van de leerkracht centraal. Hij dient ervoor te zorgen dat het onderwijsaanbod voldoende afgestemd wordt op de optimale ontwikkelingskansen. De leraar dient voortdurend oog te hebben voor de wijze waarop de leerling de opdrachten oplost. Dit kan hij door de leerlingen te laten verwoorden hoe ze iets oplossen, zowel bij juiste als bij verkeerde oplossingen en door te laten aanvoelen dat uit fouten kan geleerd worden.

Kinderen in 'type V' groepen, zijn door vele faalervaringen zeer sterk gericht op de positieve en negatieve feedback van de leraar. Omdat ze vooral bekommerd zijn om de reacties van de leraar en veel minder om de taak zelf, gaan ze vaak gissen en missen. Dit heeft bij rekenen negatieve gevolgen.

Daarom is het belangrijk dat leerlingen leren zichzelf te controleren en corrigeren door de bewerking uit te voeren met materiaal. Zo krijgen ze objectieve bevestiging vanuit het materiaal. Dit geeft hun meer zelfvertrouwen en rust, waardoor het gemakkelijker wordt om hun aandacht te richten op de taak zelf.

### 5.7.2. Problemen bij wiskunde

Omwille van hun verminderde mentale mogelijkheden verwerven de leerlingen in het buitengewoon onderwijs type 1 niet zo gemakkelijk de basisvaardigheden van wiskunde. Toch zijn de meeste leerlingen in staat om voldoende wiskundige vaardigheden te leren om zich hiermee te behelpen in dagelijkse situaties en in hun beroepsleven.

Omdat zesjarige licht mentaal gehandicapte leerlingen meestal slechts een mentale leeftijd van 4,5 á 5 jaar hebben, is het niet aangewezen om bij de aanvang van de lagere school onmiddellijk te starten met het oplossen van rekensommen. Eerst moet worden gewerkt aan onderliggende vaardigheden, zoals ordenen, verbanden leggen, analyseren en synthetiseren. Dit zijn echter voorwaarden voor het leren in het algemeen. Ze kunnen bezwaarlijk bestempeld worden als louter rekenvoorwaarden. Het zijn belangrijke aandachtspunten die doorheen alle activiteiten in de aanvangsgroepen van type 1 aan bod dienen te komen en als leerdoelen dienen te worden gehanteerd.

Het onderwijsaanbod is gebaseerd op de mogelijkheden en het vorderingsniveau van de leerlingen in functie van wat ze in het voortgezet onderwijs en in hun later persoonlijk en beroepsleven nodig zullen hebben. Ook hier wordt steeds van uit de realiteit vertrokken en wordt het geleerde voortdurend toegepast in andere leergebieden en in de realiteit. De ontwikkelingsdoelen wiskunde dienen steeds verbonden te worden met de reële wereld, de realiteit van de leerlingen zelf. Het is de verantwoordelijkheid van de leerkracht om hier voldoende oog voor te hebben.

Ondanks hun moeilijkheden bij inzichtelijk werken is het mogelijk inzichten geleidelijk op te bouwen. Het is belangrijker dat ze in reële situaties weten een' dan wanneer ze moeten optellen, aftrekken, vermenigvuldigen of delen dat ze deze bewerkingen foutloos kunnen oplossen, zonder te weten wanneer ze welke strategie moeten toepassen. De uitvoering van een bewerking kan immers overgenomen worden door een zakrekenmachine. Anderzijds kunnen een aantal leerlingen toch heel wat aan op het vlak van het cijferen. Voor hen is het be-

langrijk dat, na de inzichtelijk opbouw voldoende aandacht wordt besteed aan de automatisatie van de bewerkingen.

Wanneer we vertrekken van de nuttigheidswaarde dan zijn metend rekenen, met name omgaan met geld, kunnen herkennen en gebruiken van tijdaanduidingen, omgaan met lengtematen, inhoudsmaten en gewichten de hoofddoelstellingen van het wiskunde-onderwijs aan deze doelgroep.

Het accent moet liggen op een breedsporige opbouw van wiskundige begrippen. Dit kan door voldoende situaties aan te bieden waarin de verschillende functies van een begrip in een concrete context gesticht worden. Uit onderzoek blijkt dat als leerlingen in moeilijkheden geraken, zij teruggrijpen naar die concrete situaties in plaats van naar formele omschrijvingen.

### 5.7.3 Ordeningskader

Net zoals in het gewoon basisonderwijs kunnen de ontwikkelingsdoelen voor het leergebied wiskunde voor het buitengewoon onderwijs type 1 geordend worden in de domeinen: getallen, meten en meetkunde. Een aantal onderliggende voorwaarden die nodig zijn om te komen tot inzichtelijke wiskunde, worden geordend bij de ontwikkelingsdoelen voorbereidende wiskunde. Een aantal van die geformuleerde ontwikkelingsdoelen hangen nauw samen met het leergebied 'leren leren'.

Daarnaast worden er nog ontwikkelingsdoelen geformuleerd voor strategieën en probleemoplossen-de vaardigheden en ook een aantal ontwikkelingsdoelen voor adequate attitudes.

#### – *Getallen*

Deze ontwikkelingsdoelen hebben betrekking op kennis en inzicht van het begrip hoeveelheid in het algemeen en op de verschillende mogelijkheden waarop hoeveelheden via getallen kunnen uitgedrukt worden. Er zijn ook ontwikkelingsdoelen waarin het verwerken van getallen centraal staat. De ontwikkelingsdoelen wiskunde zijn gericht op functionaliteit. Zo krijgt het leren gebruiken van de zakrekenmachine bij bewerkingen met grote getallen een belangrijke plaats.

#### – *Meten*

Het meten is een belangrijk domein binnen de wiskunde. De relatie met het dagelijkse leven kan hier expliciet gelegd worden. Het verwerven van inzicht

in maateenheden en het toepassen ervan in realistische context zal hierbij centraal staan.

#### – *Meetkunde*

Het domein meetkunde biedt voor het buitengewoon onderwijs type 1 een beginnende initiatie wat betreft de oriëntatie en de lokalisatie in een twee- en driedimensionale ruimte en het herkennen en benoemen van vormen.

*De minister-president van de Vlaamse regering,*

Patrick DEWAELE

*De Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming,*

Marleen VANDERPOORTEN

---

## VOORONTWERP VAN DECREET

## VOORONTWERP VAN DECREET

tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse regering tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type1.

DE VLAAMSE REGERING,

Op voorstel van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming:

Na beraadslaging,

### BESLUIT :

De Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming 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.

### Artikel 2

Het besluit van de Vlaamse regering van tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 1 wordt bekrachtigd.

### Artikel 3

De ontwikkelingsdoelen opgenomen in het in artikel 2 bedoelde besluit kunnen vanaf het schooljaar 2008-2009 geëvalueerd worden. Vanaf deze evaluatie kan de evaluatie elke zes jaar herhaald worden. De Vlaamse regering legt de resultaten van deze evaluatie voor aan het Vlaams parlement. Een herziening van de ontwikkelingsdoelen is mogelijk vanaf 1 september 2009.



## Artikel 4

Dit decreet treedt in werking op de dag van de bekendmaking ervan in het Belgisch Staatsblad.

Brussel,

*De minister-president van de Vlaamse regering,*

Patrick DEWAEL

*De Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming,*

Marleen VANDERPOORTEN

---



ONTWERP VAN BESLUIT VAN DE VLAAMSE REGERING TOT BEPALING  
VAN DE ONTWIKKELINGSDOELEN VOOR HET BUITENGEWOON  
BASISONDERWIJS TYPE 1



***Vlaamse Regering***

**ONTWERP VAN BESLUIT VAN DE VLAAMSE REGERING TOT  
BEPALING VAN DE ONTWIKKELINGSDOELEN VOOR HET  
BUITENGEWOON BASISONDERWIJS TYPE 1.**

DE VLAAMSE REGERING,

Gelet op het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, inzonderheid op artikel 44, gewijzigd bij de decreten van 15 juli 1997 en 14 juli 1998;

Gelet op het eensluidend advies van de afdeling buitengewoon basisonderwijs van de Vlaamse Onderwijsraad gegeven op 17 mei 2001;

Gelet op het advies van de Inspectie van Financiën, gegeven op 26 september 2001;

Gelet op het verzoek tot spoedbehandeling, gemotiveerd door de omstandigheid dat de Vlaamse regering in toepassing van artikel 44, § 3, van het decreet basisonderwijs de lijst van ontwikkelingsdoelen binnen één maand na goedkeuring door de Vlaamse regering ter bekrachtiging aan het Vlaams parlement moet voorleggen;

Gelet op het feit dat de ontwikkelingsdoelen vastgelegd in dit besluit van kracht zullen zijn op 1 september 2002 en dat de schoolbesturen voldoende voorbereidingstijd moeten krijgen om ze in hun planning te verwerken;

Gelet op het advies 32.425/1 van de Raad van State gegeven op 25 oktober 2001, met toepassing van artikel 84, eerste lid, 2°, van de gecoördineerde wetten op de Raad van State;

Op voorstel van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming,

Na beraadslaging,

## B E S L U I T:

**Artikel 1.** De ontwikkelingsdoelen die als bijlage bij dit besluit zijn gevoegd, zijn de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 1, zoals bedoeld in artikel 44 van het decreet Basisonderwijs van 25 februari 1997.

**Art. 2.** De ontwikkelingsdoelen vastgesteld bij dit besluit moeten worden nagestreefd vanaf het schooljaar 2002-2003.

**Art. 3.** Dit besluit treedt in werking op de dag van de bekendmaking ervan in het Belgisch Staatsblad.

**Art. 4.** De Vlaamse minister, bevoegd voor het onderwijs, is belast met de uitvoering van dit besluit.

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse regering,

PATRICK DEWAELE

De Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming,

MARLEEN VANDERPOORTEN



Bijlage bij het ontwerpbesluit van de Vlaamse regering tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 1

# LIJST VAN ONTWIKKELINGSDOELEN

## LEREN LEREN

### **1 Structurele componenten: aandacht en geheugen**

#### **1.1 Aandacht**

- 1 De leerling schenkt doelgericht aandacht.
- 2 De leerling heeft voldoende concentratie en laat zich niet afleiden door irrelevante prikkels.
- 3 De leerling schenkt volgehouden aandacht aan de relevante informatie.

#### **1.2 Geheugen**

- 4 De leerling ontwikkelt zijn geheugen voor visuele, auditieve, motorische, smaak- en geurinformatie.
- 5 De leerling verwerft en gebruikt losse gegevens door ze betekenis te geven en te memoriseren.
- 6 De leerling memoriseert door het hanteren van gepaste onthoudstrategieën.
- 7 De leerling maakt gebruik van gepaste zoekstrategieën.

### **2 Informatieverwerking en probleemoplossing**

#### **2.1 Informatieverwerving**

- 8 De leerling neemt systematisch en gericht waar en heeft hierbij ook oog voor relevante details.
- 9 De leerling weet in welke aan zijn leeftijd en niveau aangepaste informatiebronnen hij gepaste informatie kan vinden.
- 10 De leerling weet bij welke personen hij informatie kan vragen.
- 11 De leerling beheerst zijn impulsiviteit en gaat pas aan de slag, nadat hij alle relevante informatie verworven heeft.

#### **2.2 Informatieverwerking en uitvoering**

##### **2.2.1 Algemeen**

- 12 De leerling reflecteert vóór, tijdens en na het handelen.
- 13 De leerling komt tot zelfontdekkend leren.
- 14 De leerling komt tot inzichtelijk en abstract leren en denken.
- 15 De leerling is creatief en flexibel in zijn denken en leren.

##### **2.2.2 Informatieverwerking**

- 16 De leerling is gericht op het juist begrijpen en gebruiken van informatie.
- 17 De leerling legt verbanden tussen nieuwe informatie en reeds verworven informatie.

### **2.2.3 Probleemoplossing**

- 18 De leerling identificeert het probleem.
- 19 De leerling exploreert en analyseert het probleem.
- 20 De leerling zoekt en bedenkt verschillende mogelijke oplossingswijzen voor het probleem.
- 21 De leerling weegt de mogelijke oplossingswijzen af en selecteert de beste oplossingsweg.
- 22 De leerling verwoordt de gekozen oplossingsweg.
- 23 De leerling voert de gekozen oplossingsweg daadwerkelijk en op een correcte manier uit.
- 24 De leerling zorgt ervoor dat zijn oplossing duidelijk en volledig is.

## **2.3 Evaluatie**

### **2.3.1 Algemeen**

- 25 De leerling kent vooraf de criteria waarop hij geëvalueerd zal worden.
- 26 De leerling formuleert zelf formulecriteria.
- 27 De leerling geeft aan wat goed ging en wat fout is gegaan.
- 28 De leerling verwoordt waarom iets fout is gegaan, en geeft aan hoe bepaalde fouten in het vervolg kunnen vermeden worden.

### **2.3.2 Controle van de informatieverwerking**

- 29 De leerling gaat na of hij op de gepaste manier de juiste informatie verworven heeft.
- 30 De leerling controleert regelmatig of hij de leerstof nog voldoende kent.

### **2.3.3 Controle van de probleemoplossing**

- 31 De leerling controleert de gevonden oplossing.
- 32 De leerling controleert de oplossingsweg.

## **3Monitor: metacognitieve aspecten**

### **3.1 Metacognitieve vaardigheden**

#### **3.1.1 Voorspellen**

- 33 De leerling is probleemgevoelig en probleembewust.
- 34 De leerling zoekt en geeft spontaan aan wat hij wel en wat hij niet zal kunnen.
- 35 De leerling zoekt en geeft spontaan aan bij welke taakaspecten hij snel en bij welke aspecten hij traag zal moeten werken.
- 36 De leerling geeft aan waar hij extra moeilijkheden verwacht.
- 37 De leerling durft (leer)problemen signaleren en hulp en uitleg te vragen.

#### **3.1.2 Plannen**

- 38 De leerling bepaalt op basis van de verkregen informatie wat nu juist de opdracht is m.a.w. wat hij moet doen.
- 39 De leerling bouwt een planningsfase in vooraleer hij tot actie overgaat.
- 40 De leerling maakt een plan.

- 41 De leerling werkt volgens het plan en blijft daarbij de verschillende stappen van het plan voor ogen houden.

### **3.1.3 Zelfreguleren en evalueren**

- 42 De leerling formuleert op zijn niveau doelstellingen.  
43 De leerling streeft realistische tussen- en einddoelen na.  
44 De leerling stuurt zijn denken en handelen door innerlijke spraak.  
45 De leerling stuurt zijn gedrag gericht naar een bepaald doel.  
46 De leerling stuurt indien nodig het proces en/of het product bij op basis van de evaluatie.  
47 De leerling reflecteert achteraf over een doorgemaakt leer- of probleemoplossingsproces.  
48 De leerling heeft belangstelling voor het resultaat van zijn werk en inspanningen.  
49 De leerling streeft efficiëntie na.  
50 De leerling is gericht op nauwkeurigheid en precisie.  
51 De leerling houdt zich aan afspraken en regels.  
52 De leerling heeft een adequaat werktempo en –ritme.  
53 De leerling toont een wil tot zelfstandigheid.  
54 De leerling toont geduld bij het leren, werken en probleemoplossen.  
55 De leerling zet ondanks moeilijkheden toch door en raakt niet onmiddellijk ontmoedigd.  
56 De leerling maakt een onderscheid tussen toevallige en stabiele oorzaken van zijn succes/mislukking.  
57 De leerling heeft kritische zin.  
58 De leerling aanvaardt kritiek en is bereid uit zijn fouten te leren.

## **3.2 Metacognitieve kennis.**

### **3.2.1 Kennis over zichzelf**

- 59 De leerling ontwikkelt inzicht in de eigen mogelijkheden en beperkingen op het vlak van probleemoplossing en informatieverwerking.  
60 De leerling kent en houdt rekening met de mogelijkheden en de grenzen van zijn geheugen.  
61 De leerling kent en houdt rekening met de mogelijkheden en de beperkingen van zijn aandacht.  
62 De leerling houdt bij het verwerken van informatie en het oplossen van problemen rekening met zijn mogelijkheden en beperkingen.  
63 De leerling ziet in dat hij voortdurend bijleert en verandert en stelt vorderingen bij zichzelf vast.  
64 De leerling maakt een onderscheid tussen de oorzaken van succes/mislukking die bij hemzelf liggen of bij een ander.  
65 De leerling beseft dat hij zijn sterke punten kan aanwenden om zijn zwakke punten te verbeteren of te compenseren.  
66 De leerling weet hoe hij zijn leermoeilijkheden kan aanpakken of compenseren.

### **3.2.2 Kennis over het leren.**

- 67 De leerling heeft een elementaire kennis over aandacht en geheugen.  
68 De leerling weet en legt aan de hand van eigen ervaringen uit hoe hij leert.

- 69 De leerling weet en geeft met voorbeelden aan hoe hij zelfstandig kan werken.
- 70 De leerling weet dat sommige dingen regelmatig herhaald moeten worden.
- 71 De leerling weet dat gewoon herlezen of kopiëren meestal niet effectief is om te leren.
- 72 De leerling weet dat hij gemaakte fouten in de toekomst en in andere situaties kan vermijden, wanneer hij de oorzaak van de fouten kent.

## **4Transfer**

- 73 De leerling legt relaties tussen nieuwe en oude situaties.
- 74 De leerling past verworven kennis, inzichten en vaardigheden automatisch en adequaat toe in situaties die sterk gelijken of wezenlijk verschillend zijn van de aanvankelijke leersituatie.
- 75 De leerling gaat systematisch en gericht zoeken naar kennis, inzichten en vaardigheden die hij in een bepaalde situatie of bij het oplossen van een probleem kan gebruiken.
- 76 De leerling zoekt naar algemene principes, wetmatigheden en regels die bruikbaar zijn in verschillende situaties.

## SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING

### **1 Dynamische affectieve ontwikkeling**

#### **1.1 Zelfwaardering**

- 1 De leerling heeft zicht op wat hij zelf al kan.
- 2 De leerling leert omgaan met regelmatig terugkerende gevoelens van onmacht.
- 3 De leerling ziet zijn beperkingen en wil zich inzetten om ze te verbeteren.
- 4 De leerling is zich bewust van zijn eigenheid als individu.
- 5 De leerling waardeert bepaalde veranderingen die hij bij zichzelf vaststelt als een vooruitgang.
- 6 De leerling kiest onder begeleiding werkpunten om zijn zelfontplooiing te bevorderen.
- 7 De leerling weet welke zijn aandeel is, zowel in zijn successen als zijn mislukkingen.
- 8 De leerling vertoont voldoende zelfvertrouwen om te leren.

#### **1.2 Motivatie**

- 9 De leerling heeft zicht op de zin van aangeboden taken.
- 10 De leerling neemt verantwoordelijkheid op voor zijn gedrag.
- 11 De leerling staat open voor uitdagingen en heeft zin voor initiatief.
- 12 De leerling heeft een houding van openheid om van anderen te leren.

#### **1.3 Zelfcontrole**

- 13 De leerling legt een verband tussen situaties, gedachten en gevoelens.
- 14 De leerling herkent situaties als “gevaarlijk” omdat ze hinderlijke of moeilijk controleerbare gevoelens oproepen of kunnen leiden tot oncontroleerbaar gedrag.
- 15 De leerling uit zijn gevoelens op een voor hemzelf en zijn omgeving aanvaardbare wijze.

### **2 Sociale cognitie**

- 16 De leerling herkent bij zichzelf positieve en negatieve emoties en basisgevoelens.
- 17 De leerling legt het verband tussen gevoelens, bijhorende gedachten en aansluitend gedrag.
- 18 De leerling herkent gevoelens bij de ander en let daarbij op diens lichaamstaal.
- 19 De leerling leert rekening houden met de gedachten, wensen of gevoelens van een ander.
- 20 De leerling beschrijft wat hij voelt en doet in een concrete situatie en weet dat zowel zijn gedrag als zijn gevoelens situatiegebonden zijn.
- 21 De leerling geeft aan hoe gedachten, gevoelens of intenties van verschillende personen in een sociale situatie met elkaar samenhangen.
- 22 De leerling kan in een niet-conflictgeladen situatie, eigen indrukken, gevoelens, verlangens, gedachten en waarderingen uitdrukken.
- 23 De leerling herkent en benoemt een sociaal probleem.
- 24 De leerling zoekt naar de mogelijke oorzaken van een sociaal probleem.

- 25 De leerling overweegt mogelijk oplossingen voor een sociaal probleem en weegt bijhorende consequenties af.
- 26 De leerling volgt een plan om een niet direct bereikbaar doel in het sociale domein te realiseren.

### **3 Sociale vaardigheden en competentie**

#### **3.1 Ik en de ander**

- 27 De leerling leeft mee met gevoelens van anderen en laat dit blijken.
- 28 De leerling houdt er rekening mee dat mensen kunnen veranderen.
- 29 De leerling laat blijken dat hij op een onbevangen en respectvolle wijze rekening houdt met en omgaat met leeftijdsgenoten.
- 30 De leerling komt op voor leeftijdsgenoten.
- 31 De leerling houdt er rekening mee dat conflicten ontstaan door tegengestelde wensen, opvattingen en gevoelens.
- 32 De leerling zoekt bij een conflict een geweldloze oplossing die voor beide partijen aanvaardbaar is.

#### **3.2 Ik en de anderen: relatiewijzen**

- 33 De leerling begroet een ander op gepaste wijze.
- 34 De leerling vraagt iets op gepaste wijze.
- 35 De leerling luistert naar de boodschap van een ander.
- 36 De leerling gaat naar anderen toe, legt contact en slaat een praatje.
- 37 De leerling verwoordt een eigen mening.
- 38 De leerling neemt het woord in een groepsgebesprek.
- 39 De leerling stelt zich discreet op.
- 40 De leerling geeft de andere de kans en de ruimte om te zijn zoals hij is.
- 41 De leerling uit zijn waardering.
- 42 De leerling staat een ander in moeilijkheden bij.
- 43 De leerling brengt zorg op voor iets of iemand anders.
- 44 De leerling vraagt hulp en laat zich helpen.
- 45 De leerling laat op passende wijze afkeuring blijken bij onrechtvaardige situaties.
- 46 De leerling denkt kritisch na over bepaalde maatschappelijke toestanden.
- 47 De leerling beluistert kritiek, gaat na of die terecht is of niet, en aanvaardt desgevallend die kritiek.
- 48 De leerling verontschuldigt zich na een begane fout of misstap.
- 49 De leerling zoekt hoe hij aangerichte schade of aangedaan verdriet kan herstellen.
- 50 De leerling aanvaardt een sanctie na een begane fout of misstap.

#### **3.3 Ik en de anderen: gespreksconventies**

- 51 De leerling geeft in een gesprek aan dat hijzelf aan het woord wil komen.
- 52 De leerling spreekt in een gesprek duidelijk hoorbaar en met een zekere expressiviteit.
- 53 De leerling haakt in een gesprek in op wat de andere gezegd heeft, in plaats van "zijn eigen verhaal" verder te zetten.
- 54 De leerling geeft de andere de ruimte om zich te uiten en is tolerant tegenover een andere mening.



- 55 De leerling stemt zijn verbale en non-verbale uitingen op elkaar af.
- 56 De leerling let in een gesprek zowel op de verbale als niet-verbale uitingen van de ander, en betreft ze op elkaar.
- 57 De leerling heeft respect voor uitingen van leeftijdsgenoten uit een andere cultuur.
- 58 De leerling rondt een gesprek passend af.

### **3.4 Ik en de anderen: leven en samenwerken in groep**

- 59 De leerling kent en begrijpt omgangsvormen, leefregels en afspraken die van belang zijn voor het samenleven in een groep.
- 60 De leerling leert samenwerken met anderen.
- 61 De leerling spreekt regels en een taakverdeling af met het oog op een vlotte groepswerking.
- 62 De leerling komt in groep gemaakte afspraken na.
- 63 De leerling voelt zich mede verantwoordelijk voor de groep en voor wat er in de groep gebeurt.
- 64 De leerling werkt samen met anderen, zonder onderscheid van sociale achtergrond, geslacht of etnische origine.

## LICHAMELIJKE OPVOEDING

### **1 Motorische competenties**

#### **1.1 Fundamentele basiscompetenties**

##### **1.1.1 Lichaams- en bewegingsbeheersing**

- 1 De leerling beweegt zich doorheen diverse ruimtelijke hindernissen.
- 2 De leerling behoudt het evenwicht in verplaatsingen en bij houdingen op diverse steunvlakken.
- 3 De leerling vangt het eigen lichaamsgewicht veilig op door middel van landen en vallen.
- 4 De leerling heft, draagt en verplaatst veilig, aan zijn mogelijkheden aangepast materiaal.
- 5 De leerling wendt de motorische basisbewegingen voldoende flexibel en beheerst aan in gevarieerde bewegingssituaties.

##### **1.1.2 Lichaams- en bewegingsorganisatie**

- 6 De leerling schakelt voor verschillende basisbewegingen de ledematen functioneel en gecoördineerd in.
- 7 De leerling combineert verschillende basisbewegingen.

##### **1.1.3 Opbouw, grenzen en verhoudingen van het lichaam**

- 8 De leerling toont in het bewegen dat hij spontaan rekening houdt met de opbouw, de grenzen en de verhoudingen van zijn lichaam.
- 9 De leerling ervaart en beseft dat de lichaamsopbouw en –organisatie dezelfde blijft ondanks houdings- en ruimtelijke veranderingen.

##### **1.1.4 Lichaamsbesef en lateraliteit**

- 10 De leerling is zich bewust van zijn eigen lichaam en de verschillende lichaamsdelen.
- 11 De leerling ervaart en is zich bewust van de beide lichaamshelften.
- 12 De leerling voert symmetrische en asymmetrische bewegingen uit.
- 13 De leerling kent zijn voorkeurhand en –voet en gebruikt deze ook efficiënt.
- 14 De leerling kent en gebruikt zijn voorkeurszijde om te wenden en te draaien rond de lengteas.
- 15 De leerling duidt bij zichzelf de linker- en de rechterkant aan.
- 16 De leerling draagt links en rechts over op een voorwerp of een andere persoon.
- 17 De leerling verwoordt welke bewegingen moeten worden uitgevoerd om een opdracht te volbrengen, zonder deze beweging effectief uit te voeren (bewegings- en houdingsvoorstelling).

##### **1.1.5 Rustervaringen**

- 18 De leerling creëert een sfeer van rust en stilte of is in staat om deze sfeer over te nemen.

- 19 De leerling heeft in rust controle over de ademhaling en de spieren.
- 20 De leerling benut rustervaringen om lichaamsgevoeligheid (proprioceptie) te bevorderen.

### **1.1.6 Ruimte- en tijdsfactoren**

- 21 De leerling lokaliseert zichzelf, anderen of voorwerpen in de ruimte.
- 22 De leerling houdt tijdens het bewegen rekening met plaatsaanduidingen en ruimtelijke afbakeningen.
- 23 De leerling gaat tijdens het bewegen adequaat om met tijdsduur, richting en te overbruggen afstand.
- 24 De leerling houdt in bewegingssituaties rekening met tempo.
- 25 De leerling voert bewegingen uit op een opgelegd metrum of ritme.
- 26 De leerling houdt in bewegingssituaties rekening met verschillende ruimte- en/of tijdsfactoren tegelijkertijd.
- 27 De leerling stemt het eigen bewegen zowel af op de verplaatsingsrichting als op de bewegingssnelheid van personen of voorwerpen.
- 28 De leerling beweegt efficiënt onder tijdsdruk zowel bij grootmotorische als bij kleinmotorische activiteiten.

## **1.2 Grootmotorische vaardigheden en acties in gevarieerde situaties**

### **1.2.1 Grootmotorische basisbewegingen**

- 29 De leerling toont een toenemende bedrevenheid in basisbewegingen met betrekking tot de kind-eigen bewegingscultuur.
- 30 De leerling balanceert op de grond en op diverse soorten toestellen.
- 31 De leerling beheerst verschillende vormen van springen.
- 32 De leerling voert verschillende vormen van rollen uit.
- 33 De leerling voert aan een toestel draaibewegingen rond de breedte-as uit.
- 34 De leerling klimt op diverse klimtoestellen en daalt er veilig van af.
- 35 De leerling past zijn loopstijl en –tempo aan de afstand aan.
- 36 De leerling werpt en vangt verschillende voorwerpen op diverse manieren op.
- 37 De leerling kent mogelijke vormen van rollend en/of glijdend materiaal en kan er veilig mee omgaan en /of er zich veilig mee voortbewegen.

### **1.2.2 Bewegen in verschillende milieus**

- 38 De leerling beweegt op een aangepaste manier in de vrije natuur.
- 39 De leerling voelt zich veilig in het water en zwemt in het water.

## **1.3 Kleinmotorische vaardigheden in gevarieerde situaties.**

- 40 De leerling bezit een correcte lichaamshouding, -tonus en differentiatie in de beweging van de bovenste ledematen.
- 41 De leerling toont een toenemende bedrevenheid in het functioneel aanwenden van kleinmotorische vaardigheden.
- 42 De leerling gebruikt de functionele grepen gedifferentieerd voor het hanteren van voorwerpen.
- 43 De leerling brengt onder tijdsdruk kleinmotorische taken tot een goed einde.

## **1.4 Zelfstandig en bewust functioneren in bewegingssituaties.**

### **1.4.1 Sensorische prikkels**

- 44 De leerling concentreert zich op de relevante prikkel(s).

### **1.4.2 Handelend omgaan met betekenisinhouden van bewegingssituaties**

- 45 De leerling toont een toenemend begrijpen, toepassen en verwoorden van betekenisinhouden in bewegingssituaties.

### **1.4.3 Bewegingsantwoorden**

- 46 De leerling begrijpt eenvoudige bewegingssituaties en speltaken en kan er gepast op reageren.

### **1.4.4 Opeenvolgende handelingen**

- 47 De leerling onderbreekt doelgericht een beweging en laat ze opvolgen door een andere beweging.  
48 De leerling zoekt zelf een uitvoeringsvolgorde in een bepaalde opstelling van toestellen.  
49 De leerling onthoudt een aantal bewegingspatronen of opeenvolgende handelingen en voert ze uit.

### **1.4.5 Oplossen van kind-aangepaste bewegingsproblemen**

- 50 De leerling blijft geconcentreerd bezig met een bewegingstaak of –probleem.  
51 De leerling zoekt naar een oplossing voor een bewegings- of spelprobleem.  
52 De leerling past geleerde bewegingsprincipes toe in andere bewegingssituaties.  
53 De leerling is bereid om over zijn aanpak voor, tijdens en na het oplossen van een bewegingsprobleem na te denken.

## **1.5 Spel en sportspel**

- 54 De leerling beheerst fundamentele bewegingsvaardigheden die nodig zijn om een eenvoudig bewegings- of sportspel te kunnen spelen.  
55 De leerling leeft zich in een spel in en kan hierbij verschillende rollen waarnemen.  
56 De leerling past de afgesproken spelregels toe en aanvaardt sancties.

## **1.6 Beweging als expressie- en communicatiemiddel**

- 57 De leerling wendt lichaamstaal aan als expressiemiddel.  
58 De leerling gebruikt lichaamstaal als communicatiemiddel.

## **2Gezonde en veilige levensstijl**

### **2.1 Fitheid**

- 59 De leerling ontwikkelt uithouding, kracht, lenigheid, snelheid en spierspanning om de motorische competenties te bereiken en te onderhouden.
- 60 De leerling heeft notie over eigen constitutie (houdings- en bewegingsbewustzijn) en ontwikkelt een correcte lichaamshouding.
- 61 De leerling herkent vermoeidheidsverschijnselen en beseft het belang van opwarming voor en tot rust komen na fysieke activiteiten.
- 62 De leerling kent de mogelijkheden om buiten de les Lichamelijke Opvoeding een voorkeursport te beoefenen.

### **2.2 Verantwoord en veilig bewegen**

- 63 De leerling kent elementaire regels om zichzelf en anderen te beschermen en past ze ook toe.
- 64 De leerling beheerst zijn impulsiviteit in bewegingssituaties.
- 65 De leerling beweegt zich veilig in zijn leefomgeving.
- 66 De leerling herkent gevaarlijke situaties en reageert gepast.

## **3Zelfconcept en sociaal functioneren**

### **3.1 Zelfconcept**

#### **3.1.1 Positieve bewegingsgezindheid**

- 67 De leerling leeft zich uit in spel en beweging.
- 68 De leerling toont belangstelling om diverse bewegingssituaties te verkennen.
- 69 De leerling is bereid zich in te zetten voor een bewegingsopdracht, de opdracht vol te houden en af te werken.

#### **3.1.2 Positief en realistisch zelfbeeld**

- 70 De leerling voelt zijn eigen mogelijkheden en begrenzingen aan.
- 71 De leerling heeft voldoende zelfvertrouwen en durf.
- 72 De leerling streeft ernaar zijn motorische en lichamelijke capaciteiten maximaal te ontplooien.

#### **3.1.3 Zich motorisch en emotioneel op een aanvaardbare wijze uiten**

- 73 De leerling durft de eigen bewegingsvormen en behendigheden op een sociaal aanvaardbare wijze tonen.
- 74 De leerling toont een persoonlijke stijl op een sociaal aanvaardbare wijze.

### **3.2 Sociaal functioneren**

- 75 De leerling geeft anderen ruimte om te spelen zodat iedereen zinvol kan deelnemen aan spel.
- 76 De leerling neemt deel aan bewegingsactiviteiten in een geest van fair-play.
- 77 De leerling heeft respect en draagt zorg voor materiaal en kleding.
- 78 De leerling volgt binnen een eenvoudige spelvorm één tot twee spelregels op.

- 79 De leerling gaat spontaan over tot het maken van eenvoudige afspraken binnen het functioneren in subgroepjes.



## MUZISCHE VORMING

### **1Algemeen**

- 1 De leerling gaat op een speelse manier met beeldtaal, klanktaal, lichaamstaal, woordtaal en audiovisuele taal om.
- 2 De leerling durft zijn eigen fantasierijke en inventieve uitingen tonen.
- 3 De leerling uit zich muzisch in een sociaal aanvaardbare context.
- 4 De leerling ervaart en verwerkt de vormgevingsmogelijkheden en beperkingen van materialen en beelden, instrumenten en klanken, bewegingen en lichaamstaal, woorden en stem.
- 5 De leerling stelt zich open voor kunst.
- 6 De leerling kiest een aangepaste muzische techniek of werkvorm om een impressie over te brengen of een muzische creatie samen te stellen.

### **2Beeld**

- 7 De leerling doet impressies op door betasten en voelen (tactiel), door kijken en zien (visueel), hij verwerkt deze impressies en praat erover.
- 8 De leerling onderscheidt en verwoordt verscheidene beeldaspecten (kleur, lijn, vorm, vlak, en ritme).
- 9 De leerling onderscheidt materialen en technieken door observeren, exploreren en experimenteren.
- 10 De leerling ontwikkelt een toenemende vaardigheid in het gebruik van materialen en het toepassen van technieken (o.a. knippen, plakken, schilderen, boetseren, een lat hanteren, ...).
- 11 De leerling wendt verschillende beeldende, technische middelen aan en gebruikt ze samen om tot beeldend werk te komen.
- 12 De leerling geeft zintuiglijke impressies, informatie, ervaringen, gevoelens en fantasieën op een beeldende manier weer in een persoonlijke, authentieke creatie.
- 13 De leerling herkent de materialen en technieken die in een beeldend werk zijn gebruikt.

### **3Muziek**

- 14 De leerling ervaart, herkent en bootst het ritme in beluisterde muziek en de geluidsomgeving na.
- 15 De leerling ervaart en herkent signalen in beluisterde muziek en in de geluidsomgeving.
- 16 De leerling heeft aandacht voor de klankeigenschappen.
- 17 De leerling ervaart en herkent de functie en gebruikssituatie van klanken, geluiden en muziek.
- 18 De leerling ontdekt het gevarieerde muziekaanbod in de wereld van geluiden.
- 19 De leerling doet muzikale impressies op uit de geluidsomgeving.
- 20 De leerling experimenteert met klank, stem, instrument en test verschillende klankbronnen uit op hun klankwaarde en maakt er gebruik van in een muzikaal (samen)spel.
- 21 De leerling ontwikkelt een toenemende stembeheersing.
- 22 De leerling speelt met liederen en muziekfragmenten.
- 23 De leerling houdt bij het samenspel of de samenzang rekening met eenvoudige afspraken.

- 24 De leerling ervaart dat hijzelf in staat is om eenvoudige composities te maken.

## **4Drama**

- 25 De leerling experimenteert met verschillende verbale en non-verbale spelvormen.
- 26 De leerling neemt verschillende spelvormen waar.
- 27 De leerling ervaart en ziet in dat de juiste verhouding tussen woord en beweging de expressie kan vergroten.
- 28 De leerling ontwikkelt een aan de speelsituatie aangepaste spreektechniek (articulatie, adembeheersing, tempo, toonhoogte).
- 29 De leerling luistert geconcentreerd naar een gesproken tekst (verteld of voorgelezen) en geeft die mondeling, schriftelijk, beeldend of dramatisch weer.
- 30 De leerling uit zintuiglijke impressies, ervaringen, gevoelens, fantasieën en gedachten in symbolisch spel.
- 31 De leerling maakt onderscheid tussen spel en werkelijkheid.
- 32 De leerling hanteert spelvormen in een sociale en maatschappelijke context.

## **5Beweging**

- 33 De leerling experimenteert met verschillende bewegingsmogelijkheden van het eigen lichaam.
- 34 De leerling beweegt spontaan mee op muziek.
- 35 De leerling bouwt een eenvoudig bewegingsverhaal op met als vertrekpunt iets wat gehoord, gezien, gelezen, gevoeld of meegemaakt wordt.
- 36 De leerling beweegt op een creatieve manier en bespeelt daarbij één of meerdere basiselementen van de beweging.
- 37 De leerling beweegt samen met anderen, waarbij al improviserend gereageerd wordt op elkaars beweging.
- 38 De leerling begrijpt dat beweging en dans verschillende functies en betekenissen kunnen hebben zowel hier als in andere culturen.

## **6Media**

- 39 De leerling experimenteert en stelt daarbij vast dat klanken, beelden en bewegingen elkaar wederzijds beïnvloeden.
- 40 De leerling ervaart en beseft dat een audiovisuele boodschap verschillend kan geïnterpreteerd worden.
- 41 De leerling ervaart dat in een audiovisuele boodschap het aanbrengen van minimale veranderingen een andere betekenis kan veroorzaken.
- 42 De leerling herkent en begrijpt eenvoudige audiovisuele informatie uit de eigen omgeving.
- 43 De leerling onderzoekt en vergelijkt informatie uit de eigen omgeving naar betrouwbaarheid, eenzijdigheid en oppervlakkigheid.
- 44 De leerling beoordeelt audiovisuele boodschappen (van zichzelf en van anderen) op hun geslaagde en minder geslaagde aspecten.
- 45 De leerling wijst soorten van eenvoudige hedendaagse audiovisuele opname- en weergavetoestellen (informatiedragers) aan, benoemt ze en bedient ze creatief.
- 46 De leerling maakt zelf een audiovisuele boodschap met tekens, kleuren, vormen, gebaren, bewegingen, woorden, geluiden...

- 47 De leerling relateert het massale audiovisuele aanbod en plaatst het in zijn context.
- 48 De leerling maakt een bewuste keuze binnen het audiovisuele aanbod.

## **7 Attitudes**

- 49 De leerling staat open en blijft alert voor nieuwe dingen uit zijn omgeving.
- 50 De leerling geniet van het muzisch handelen.
- 51 De leerling vertrouwt op zijn eigen expressiemogelijkheden.
- 52 De leerling betoont respect voor uitingen van leeftijdgenoten, behorend tot de eigen en de andere culturen.
- 53 De leerling geniet van de fantasie, de originaliteit, de creativiteit en de zelfexpressie in 'kunstwerken'.
- 54 De leerling durft een eigen mening te geven over kunstwerken.

## NEDERLANDS

### **1 Luisteren**

#### **1.1 Taalgebruik**

##### **Informatie achterhalen op het verwerkingsniveau beschrijven**

- 1 De leerling begrijpt de functie van taal ondersteund door lichaamstaal, beeld of geluid.
- 2 De leerling begrijpt voor hem bestemde boodschappen.

##### **Informatie ordenen op het verwerkingsniveau structureren**

- 3 De leerling begrijpt eenvoudige instructies, eventueel ondersteund door lichaamstaal.
- 4 De leerling begrijpt een verhaal.
- 5 De leerling onderscheidt oorzaak en gevolg in het verhaal.
- 6 De leerling begrijpt hoofd- en bijzaken in een verhaal.
- 7 De leerling begrijpt kritiek in gesprekken.
- 8 De leerling begrijpt argumenten in een discussie.

#### **1.2 Taalbeschouwing**

- 9 De leerling begrijpt het verschil tussen zender en ontvanger.
- 10 De leerling hanteert luisterstrategieën.
- 11 De leerling bemerkt verschillende betekenissen van woorden naargelang de context.
- 12 De leerling onderscheidt soorten zinnen.
- 13 De leerling hoort het verschil tussen dialect en Algemeen Nederlands.

#### **1.3 Luisterattitudes**

- 14 De leerling toont een adequate luisterbereidheid.
- 15 De leerling reageert gepast op wat hij hoort.

#### **1.4 Taalvorm**

- 16 De leerling kent de spraakklanken.
- 17 De leerling begrijpt de voornaamste morfologische aspecten van taal.
- 18 De leerling begrijpt de voornaamste syntactische aspecten van taal.

#### **1.5 Taalinhoud**

- 19 De leerling begrijpt woorden in situaties binnen zijn leefwereld.
- 20 De leerling begrijpt de betekenis van woorden die naar iets concreets verwijzen.
- 21 De leerling begrijpt de voornaamste begrippen.
- 22 De leerling begrijpt de voornaamste tijd- en ruimteaanduidingen.
- 23 De leerling begrijpt de voornaamste woordsoorten.
- 24 De leerling begrijpt tegenstellingen en synoniemen.
- 25 De leerling begrijpt enkelvoudige zinnen.
- 26 De leerling begrijpt gebiedende taal in zinnen.
- 27 De leerling begrijpt een negatie.
- 28 De leerling begrijpt eenvoudige vraagzinnen.
- 29 De leerling begrijpt samengestelde zinnen.

- 30 De leerling begrijpt woorden die relaties tussen woorden en zinnen betekenis geven.

## **2 Spreken**

### **2.1 Taalgebruik**

#### **Doorgeven van informatie op het verwerkingsniveau beschrijven**

- 31 De leerling gebruikt functioneel taal in alledaagse situaties.

#### **Doorgeven van informatie op het verwerkingsniveau structureren**

- 32 De leerling gebruikt taal om tot interactie te komen.  
33 De leerling gebruikt taal die aansluit bij de leersituatie.  
34 De leerling vertelt een verhaal na.  
35 De leerling vertelt relevant over zichzelf.  
36 De leerling vertelt een verhaal.  
37 De leerling geeft instructie, zodat iemand die vertrouwd is met de situatie, ze kan uitvoeren.  
38 De leerling verwoordt zijn mening.

### **2.2 Taalbeschouwing spreken**

- 39 De leerling past zijn taal aan in functie van de context.  
40 De leerling maakt gebruik van hulpmiddelen om zich te verduidelijken.

### **2.3 Spreekattitudes**

- 41 De leerling heeft spreekdurf.  
42 De leerling is bereid te reflecteren op eigen spreekgedrag.  
43 De leerling toont respect voor de gesprekpartners.

### **2.4 Taalvorm**

- 44 De leerling spreekt met correct monddrag.  
45 De leerling spreekt goed verstaanbaar.  
46 De leerling gaat correct om met morfologische aspecten.  
47 De leerling voegt woorden samen tot woordgroepen die een zinsdeel vormen.  
48 De leerling voegt zinsdelen samen tot zinnen.

### **2.5 Taalinhoud**

- 49 De leerling beschikt over voldoende actieve woordenschat waarvan hij actief gebruik maakt.  
50 De leerling gebruikt voldoende woordsoorten.  
51 De leerling gebruikt semantische relaties.

## **3Lezen**

### **3.1 Taalgebruik**

#### **Informatie achterhalen op het verwerkingsniveau beschrijven.**

- 52 De leerling begrijpt een geschreven tekst.
- 53 De leerling kan informatie achterhalen uit teksten, ze beoordelen en functioneel gebruiken.

#### **Informatie ordenen op het verwerkingsniveau structureren**

- 54 De leerling vindt en herkent elementen en relaties in de tekst.
- 55 De leerling raadpleegt bronnen en haalt er informatie uit.
- 56 De leerling past gebruiksaanwijzingen en instructies toe.

#### **Informatie ordenen op het verwerkingsniveau beoordelen.**

- 57 De leerling beoordeelt een tekst.

### **3.2 Taalbeschouwing**

- 58 De leerling begrijpt de variatie in taalgebruik tussen zakelijke teksten, verhalende teksten en poëzie.

### **3.3 Leesattitudes**

- 59 De leerling ontwikkelt een adequate leesattitude.
- 60 De leerling is bereid te reflecteren over zijn leesgedrag.

### **3.4 Taalvorm**

- 61 De leerling identificeert pictogrammen en reageert adequaat.
- 62 De leerling herkent de grafemen.
- 63 De leerling begrijpt morfologische aspecten.
- 64 De leerling begrijpt de structuur van een zin.

#### **Leesstrategieën**

- 65 De leerling leest door analyse en synthese.
- 66 De leerling leest door herkenning van woorden of woorddelen.
- 67 De leerling leest vlot door directe woord- en woordgroepherkenning.

#### **Leestechnische aspecten**

- 68 De leerling leest met een goede leeshouding.
- 69 De leerling leest hardop.

### **3.5 Taalinhoud**

- 70 De leerling maakt onderscheid tussen verschillende soorten zinnen.
- 71 De leerling maakt onderscheid tussen verschillende tekstsoorten.
- 72 De leerling legt relaties tussen zinnen in een tekst.
- 73 De leerling haalt de hoofdgedachte uit een tekst.

## **4Schrijven**

### **4.1 Taalgebruik**

- 74 De leerling kopieert eenvoudige schriftelijke informatie.

- 75 De leerling schrijft zelf met een minimum aan schrijffouten.
- 76 De leerling gebruikt zijn creativiteit bij het schrijven.
- 77 De leerling gebruikt hulpmiddelen om correct te spellen.

#### **4.2 Taalbeschouwing schrijven**

- 78 De leerling past zijn taalkeuze aan met het oog op het publiek.
- 79 De leerling pakt een complexe schrijftaak stapsgewijze aan.

#### **4.3 Schrijfattitudes**

- 80 De leerling schrijft wanneer het van hem verlangd wordt.
- 81 De leerling schrijft om iets voor zichzelf te bekomen.
- 82 De leerling schrijft spontaan ter communicatie.
- 83 De leerling leest zijn tekst na en corrigeert indien nodig.

#### **4.4 Taalvorm**

- 84 De leerling maakt de juiste koppeling klank-grafeem en schrijft de grafemen correct.
- 85 De leerling maakt de juiste verbindingen tussen de grafemen.
- 86 De leerling gaat correct om met morfologische aspecten.
- 87 De leerling voegt woorden samen tot zinsdelen.
- 88 De leerling voegt zinsdelen samen tot zinnen.

#### **Spellingstrategieën**

- 89 De leerling hanteert gepaste spellingstrategieën bij het aanvankelijk spellen.
- 90 De leerling hanteert gepaste spellingsstrategieën bij het voortgezet spellen.

#### **Schrijftechnische aspecten**

- 91 De leerling heeft een goede schrijfhouding en schrijfbeweging.
- 92 De leerling schrijft leesbaar en verzorgd.

#### **4.5 Taalinhoud**

- 93 De leerling schrijft verschillende soorten teksten.
- 94 De leerling legt chronologie en structuur in zijn teksten.



## WERELDORIENTATIE

### **1 Natuur**

#### **1.1 Levende natuur**

##### **1.1.1 Gelijkenissen en verschillen**

- 1 De leerling onderscheidt, benoemt en vergelijkt delen van mensen, planten en dieren.
- 2 De leerling ordent mensen, dieren en planten aan de hand van eenvoudige, zelfgevonden criteria.
- 3 De leerling kan in een beperkte verzameling van mensen, dieren en planten gelijkenissen en verschillen ontdekken en op basis van minstens één criterium een eigen ordening aanbrengen en verantwoorden.

##### **1.1.2 Aanpassing**

- 4 De leerling kent in zijn omgeving een paar biotopen en kan erin enkele veel voorkomende dieren en planten herkennen en benoemen.
- 5 De leerling kan bij organismen kenmerken aangeven waaruit hun aangepastheid blijkt aan hun voeding, aan bescherming tegen vijanden en aan omgevingsinvloeden.

##### **1.1.3 Samenhang**

- 6 De leerling geeft voorbeelden van bedreigde en beschermde plant- en diersoorten.
- 7 De leerling kan illustreren dat de mens de aanwezigheid van planten en dieren in zijn omgeving beïnvloedt.
- 8 De leerling kan de wet van eten en gegeten worden illustreren aan de hand van een voedselketen.

##### **1.1.4 Levensprocessen en functies**

- 9 De leerling geeft in verband met voortplanting van mensen en dieren, getuigenis van het inzicht dat
  - Á een levend wezen steeds voorkomt uit een ander levend wezen van dezelfde soort.
  - Á de geboorte wordt voorafgegaan door een periode van gedragen worden door de moeder of door de ontwikkeling van het jong in een ei.
  - Á de geboorte het verlaten van het moederlichaam of van het ei betekent.
- 10 De leerling geeft in verband met groei en ontwikkeling getuigenis van het inzicht dat een levend wezen vanaf het prille begin ontwikkelt en uiteindelijk (af)sterft.
- 11 De leerling kan belangrijke organen die betrokken zijn bij de levensprocessen bij de mens (geboorte, groei, ademhaling en transport van stoffen) lokaliseren, benoemen en hun functie op een eenvoudige wijze verwoorden.
- 12 De leerling illustreert dat mens en dier dankzij de zintuigen zien, horen, ruiken, voelen, proeven ...

- 13 De leerling geeft bij zichzelf aan welk lichaamsdeel instaat voor het horen, zien, ruiken, proeven en voelen.
- 14 De leerling illustreert de functie van de zintuigen, van het skelet en van de spieren op een eenvoudige wijze.
- 15 De leerling kan lichamelijke veranderingen die hij bij zichzelf en leeftijdgenoten waarneemt, herkennen als normale aspecten in de ontwikkeling.

## **1.2 Niet-levende natuur**

### **1.2.1 Weer**

- 16 De leerling kan verschillende weersomstandigheden gericht waarnemen, vergelijken en benoemen.
- 17 De leerling geeft voorbeelden van de gevolgen van weersomstandigheden voor zichzelf.
- 18 De leerling kan de weersituatie op een bepaald moment en over een beperkte periode meten en beschrijven.
- 19 De leerling geeft de natuurverschijnselen aan, die een bepaald seizoen kenmerken.
- 20 De leerling kan het verband illustreren tussen de leefgewoonten van mensen en het klimaat waarin ze leven.

### **1.2.2 Heelal**

- 21 De leerling herkent en benoemt de zon, de maan, de aarde.
- 22 De leerling toont hoe de aarde om zichzelf en de aarde, de zon en de maan ten opzichte van elkaar bewegen.

### **1.2.3 Bodem en grondstoffen**

- 23 De leerling kan van courante voorwerpen uit zijn omgeving zeggen uit welke materialen en grondstoffen ze gemaakt zijn.

## **1.3 Algemene vaardigheden natuur**

- 24 De leerling noteert systematisch observaties van zaaiproeven.
- 25 De leerling geeft betekenis aan weerswaarnemingen.
- 26 De leerling beschrijft tijdens uitstappen verschillen in geluiden en geuren.
- 27 De leerling experimenteert en exploreert de aanpak om meer te weten te komen over de natuur.
- 28 De leerling toetst eigen ideeën en veronderstellingen i.v.m. licht, geluid, magnetisme, energie of factoren die de groei van planten beïnvloeden op een eenvoudige wijze.
- 29 De leerling kan minstens één natuurlijk verschijnsel dat hij waarneemt via een eenvoudig onderzoekje toetsen aan een hypothese.

## **1.4 Gezondheidseducatie**

### **1.4.1 Gezond - ziek**

- 30 De leerling herkent bij zichzelf en bij anderen het verschil tussen ziek, gezond en gewond zijn.

- 31 De leerling geeft aan dat sommige mensen van bij de geboorte een handicap hebben.
- 32 De leerling beschrijft dat sommige mensen door ouderdom een aantal ongemakken gaan ondervinden.

#### **1.4.2 Levensstijl**

- 33 De leerling herkent in concrete situaties gedragingen die bevorderlijk of schadelijk zijn voor de gezondheid.
- 34 De leerling kent de basisregels voor een gezonde voeding en begrijpt het belang van gewichtscntrole.
- 35 De leerling geeft aan dat regelmatig gebruik van bepaalde producten in bepaalde omstandigheden kan leiden tot verslaving.

#### **1.4.3 Hygiëne**

- 36 De leerling toont goede gewoonten inzake dagelijkse hygiëne.
- 37 De leerling beseft dat het nemen van voorzorgen de kans op besmettelijke ziekten, parasieten of schimmels vermindert of uitsluit.

#### **1.4.4 Veiligheid**

- 38 De leerling herkent gangbare pictogrammen inzake gezondheid en veiligheid en handelt overeenkomstig.
- 39 De leerling weet dat hij door de inname van sommige producten en planten ziek kan worden.
- 40 De leerling roept hulp in bij ongeval.
- 41 De leerling kan passende elementaire hulp toedienen bij lichte schaafwonden en brandwonden.
- 42 De leerling past de evacuatieregels toe bij alarm op school.
- 43 De leerling herkent in zijn omgeving plekken waar hij veilig kan spelen en waar niet.

#### **1.5 Milieu-educatie**

- 44 De leerling toont een houding van zorg en respect voor de natuur.
- 45 De leerling gaat bij de verzorging van planten en dieren na, of de voorwaarden inzake voedsel, water, lucht, beweging- en slaapruimte, beschutting, hygiëne ... vervuld zijn.
- 46 De leerling geeft aan welke dieren wel en welke dieren niet als huisdier kunnen gehouden worden.
- 47 De leerling kan bij de verzorging van dieren en planten uit zijn omgeving zelfstandig basishandelingen uitvoeren.
- 48 De leerling toont zich in zijn gedrag bereid om in de eigen klas en school zorgvuldig om te gaan met papier, water, afval en energie.
- 49 De leerling kan met een concreet voorbeeld uit eigen omgeving illustreren hoe mensen op een negatieve maar ook op een positieve wijze omgaan met het milieu en dat aan een milieuprobleem vaak tegengestelde belangen ten grondslag liggen.

## **2Technologie**

### **2.1 Basisinzichten techniek**

#### **2.1.1 Constructieprincipes**

- 50 De leerling toont aan dat voorwerpen uit zijn omgeving bestaan uit verschillende onderdelen.
- 51 De leerling toont aan de hand van concrete voorwerpen of gebouwen uit zijn omgeving aan dat de brede basis van een constructie van belang is voor de stabiliteit ervan.
- 52 De leerling herkent bij eenvoudige voorwerpen uit zijn omgeving de meest courante verbindingen en hechtingswijzen.
- 53 De leerling maakt een eenvoudige constructie, waarbij hij geschikt materiaal, geschikte hechtingswijzen en geschikt gereedschap kiest.
- 54 De leerling toont aan dat de aard en de kwaliteit van verbindingen en hechtungen in een constructie de stevigheid van die constructie mee bepalen.
- 55 De leerling herkent in zijn directe omgeving toepassingen van hefbomen, katrollen en bewegingsoverbrenging via tandwielen.

#### **2.1.2 Energie**

- 56 De leerling kan van voorzieningen of voorwerpen uit zijn omgeving aangeven welke de energiebron is die verantwoordelijk is voor de waargenomen beweging, verwarming of verlichting.
- 57 De leerling kent als bronnen van energie: spierkracht, de zon, de wind, water, de brandstoffen hout, steenkool, aardolie en aardgas en atoomkernen.

#### **2.1.3 Informatieverwerking**

- 58 De leerling kan in zijn omgeving informatieverwerkende toepassingen herkennen.
- 59 De leerling leert effectief met informatica en informatieverwerking omgaan.

### **2.2 Technisch proces**

#### **2.2.1 Definiëren van het technisch proces**

- 60 De leerling formuleert vragen, ideeën en voorspellingen over alledaagse ervaringen met materialen en constructies en gaat er experimenterend mee om.
- 61 De leerling kan van een bestaande constructie en van een constructie die hij zelf wil maken, zeggen aan welke eisen ze moet voldoen.
- 62 De leerling kan materialenkennis en kennis van constructie- en bewegingsprincipes aanwenden bij het plannen en maken van een eigen constructie.

#### **2.2.2 Plannen en voorbereiden van het technisch proces**

- 63 De leerling deelt een constructieactiviteit op in opeenvolgende fasen.
- 64 De leerling tekent een ruwe schets van de constructie die hij wil maken.
- 65 De leerling interpreteert een eenvoudige, aan zijn niveau aangepaste werktekening of handleiding.

- 66 De leerling kiest geschikt materiaal en gereedschap voor een eenvoudige constructie.

### **2.2.3 Uitvoeren van het technisch proces**

- 67 De leerling kan aan de hand van een al dan niet zelfgemaakte eenvoudige werktekening of handleiding het geschikte materiaal en gereedschap kiezen en daarmee de constructieactiviteit stap voor stap juist en veilig uitvoeren.
- 68 De leerling kan bij het monteren/demonteren van een constructie materialenkennis en kennis van constructie- en bewegingsprincipes functioneel toepassen.

### **2.2.4 Evalueren van het technisch proces**

- 69 De leerling beschrijft de werking van een bestaande of zelfgemaakte constructie op een eenvoudige wijze.
- 70 De leerling controleert of een zelfgemaakte constructie voldoet aan de zelf vooropgestelde eisen.
- 71 De leerling kan eigen werkwijzen vergelijken met andere werkwijzen en een oordeel vellen daarover.

## **2.3 Attitudes**

- 72 De leerling brengt waardering op voor eenvoudige, inventieve technieken en voor esthetische aspecten van technische constructies en voorwerpen.
- 73 De leerling toont zich bereid nauwkeurig en veilig te werken, geen materiaal te verkwisten en zorg te dragen voor gereedschap.

# **3Maatschappij**

## **3.1 Sociaal-economische verschijnselen**

### **3.1.1 Beroepen**

- 74 De leerling beschrijft beroepen.
- 75 De leerling rubriceert beroepen.
- 76 De leerling ziet in dat een beroep als bezoldigde bezigheid een belangrijke plaats inneemt in het leven van een volwassene.
- 77 De leerling geeft aan dat vakmanschap nodig is voor het uitoefenen van een beroep en dat vakmanschap scholing veronderstelt.
- 78 De leerling illustreert hoe door technologische ontwikkelingen en veranderde behoeften de arbeidsmarkt en -situatie verandert.
- 79 De leerling illustreert dat werken en niet werken en verschillende vormen van arbeid maatschappelijk verschillend gewaardeerd worden.
- 80 De leerling kan illustreren dat verschillende vormen van arbeid verschillend toegankelijk zijn voor mannen en vrouwen en verschillend gewaardeerd worden.

### **3.1.2 Basisprincipes**

- 81 De leerling maakt in een concrete situatie het onderscheid tussen geven, krijgen, ruilen, lenen, kopen en verkopen.

- 59 De leerling leert effectief met informatica en informatieverwerking omgaan.

## **2.2 Technisch proces**

### **2.2.1 Definiëren van het technisch proces**

- 60 De leerling formuleert vragen, ideeën en voorspellingen over alledaagse ervaringen met materialen en constructies en gaat er experimenterend mee om.
- 61 De leerling kan van een bestaande constructie en van een constructie die hij zelf wil maken, zeggen aan welke eisen ze moet voldoen.
- 62 De leerling kan materialenkennis en kennis van constructie- en bewegingsprincipes aanwenden bij het plannen en maken van een eigen constructie.

### **2.2.2 Plannen en voorbereiden van het technisch proces**

- 63 De leerling deelt een constructieactiviteit op in opeenvolgende fasen.
- 64 De leerling tekent een ruwe schets van de constructie die hij wil maken.
- 65 De leerling interpreteert een eenvoudige, aan zijn niveau aangepaste werktekening of handleiding.
- 66 De leerling kiest geschikt materiaal en gereedschap voor een eenvoudige constructie.

### **2.2.3 Uitvoeren van het technisch proces**

- 67 De leerling kan aan de hand van een al dan niet zelfgemaakte eenvoudige werktekening of handleiding het geschikte materiaal en gereedschap kiezen en daarmee de constructieactiviteit stap voor stap juist en veilig uitvoeren.
- 68 De leerling kan bij het monteren/demonteren van een constructie materialenkennis en kennis van constructie- en bewegingsprincipes functioneel toepassen.

### **2.2.4 Evalueren van het technisch proces**

- 69 De leerling beschrijft de werking van een bestaande of zelfgemaakte constructie op een eenvoudige wijze.
- 70 De leerling controleert of een zelfgemaakte constructie voldoet aan de zelf vooropgestelde eisen.
- 71 De leerling kan eigen werkwijzen vergelijken met andere werkwijzen en een oordeel vellen daarover.

## **2.3 Attitudes**

- 72 De leerling brengt waardering op voor eenvoudige, inventieve technieken en voor esthetische aspecten van technische constructies en voorwerpen.
- 73 De leerling toont zich bereid nauwkeurig en veilig te werken, geen materiaal te verkwisten en zorg te dragen voor gereedschap.

### **3 Maatschappij**

#### **3.1 Sociaal-economische verschijnselen**

##### **3.1.1 Beroepen**

- 74 De leerling beschrijft beroepen.
- 75 De leerling rubriceert beroepen.
- 76 De leerling ziet in dat een beroep als bezoldigde bezigheid een belangrijke plaats inneemt in het leven van een volwassene.
- 77 De leerling geeft aan dat vakmanschap nodig is voor het uitoefenen van een beroep en dat vakmanschap scholing veronderstelt.
- 78 De leerling illustreert hoe door technologische ontwikkelingen en veranderde behoeften de arbeidsmarkt en -situatie verandert.
- 79 De leerling illustreert dat werken en niet werken en verschillende vormen van arbeid maatschappelijk verschillend gewaardeerd worden.
- 80 De leerling kan illustreren dat verschillende vormen van arbeid verschillend toegankelijk zijn voor mannen en vrouwen en verschillend gewaardeerd worden.

##### **3.1.2 Basisprincipes**

- 81 De leerling maakt in een concrete situatie het onderscheid tussen geven, krijgen, ruilen, lenen, kopen en verkopen.
- 82 De leerling illustreert met een zelf gekozen voorbeeld hoe de prijs van een product afhankelijk is van o.m. de productiekosten, de winst en de vraag en het aanbod.
- 83 De leerling kan met een zelfgekozen voorbeeld illustreren hoe de prijs van een product tot stand komt.

##### **3.1.3 Welzijn**

- 84 De leerling kan met een zelfgekozen voorbeeld het nut en het belang aangeven van een collectieve voorziening, waarvoor de overheid zorg draagt.
- 85 De leerling kan illustreren dat welvaart zowel over de verschillende landen in de wereld als in België ongelijk verdeeld is.

##### **3.1.4 Consument**

- 86 De leerling houdt als consument rekening met relevante criteria voor de aankoop van een product.
- 87 De leerling herkent reclame als middel om verkoop te stimuleren.
- 88 De leerling beseft dat zijn gedrag beïnvloed wordt door de reclame en de media.
- 89 De leerling stelt zich kritisch en weerbaar op tegenover reclame.



## **4Tijd**

### **4.1 Dagelijkse tijd**

#### **4.1.1 Tijdsbesef**

- 117 De leerling begrijpt en gebruikt de begrippen gisteren, morgen, vandaag, dag, nacht.
- 118 De leerling geeft een aantal vaste gebeurtenissen in het verloop van zijn dag in de juiste volgorde aan.
- 119 De leerling kan de tijd die hij nodig heeft voor een voor hem bekende bezigheid realistisch inschatten.
- 120 De leerling toont tijdsbesef aan de hand van het functioneel gebruik van verschillende soorten kalenders.
- 121 De leerling kan een kalender gebruiken om speciale gebeurtenissen uit eigen leven in de tijd te situeren en om de tijd tussen deze gebeurtenissen correct te bepalen.

#### **4.1.2 Planning**

- 122 De leerling ziet in de tijd vooruit door minstens twee activiteiten na elkaar te plannen.
- 123 De leerling kan zelfstandig of in een kleine groep voor een welomschreven opdracht een taakverdeling en planning in de tijd opmaken.
- 124 De leerling plant een uitstap in de tijd, gebruikmakend van één openbaar vervoermiddel.
- 125 De leerling kan tijdsaanduidingen op uitnodigingen en openings- en sluitingstijden correct interpreteren.

### **4.2 Historische tijd**

#### **4.2.1 Ordening**

- 126 De leerling kan belangrijke gebeurtenissen of ervaringen uit eigen leven chronologisch ordenen en indelen in periodes. Hij kan daarvoor eigen indelingscriteria vinden.
- 127 De leerling kan zijn afstamming aangeven tot twee generaties terug.
- 128 De leerling kent de grote periodes uit de geschiedenis (Prehistorie/Oudheid, Middeleeuwen, Nieuwe Tijd, Onze Tijd) en kan belangrijke historische figuren en gebeurtenissen waarmee hij kennis maakt situeren in de juiste tijdsperiode aan de hand van een tijdsband.
- 129 De leerling kan aan de hand van een voorbeeld illustreren dat een actuele toestand, die voor kinderen herkenbaar is, en die door de geschiedenis beïnvloed werd, vroeger anders was en in de loop der tijden evolueert.
- 130 De leerling toont belangstelling voor het verleden, heden en de toekomst, hier en elders.

### **4.3 Algemene vaardigheden tijd**

- 131 De leerling beseft dat er een onderscheid is tussen een mening over een historisch feit en het feit zelf.

## **5Ruimte**

### **5.1 Oriëntatie- en kaartvaardigheid**

#### **5.1.1 Oriëntatie**

- 132 De leerling vindt zelfstandig zijn weg in een vertrouwde omgeving.
- 133 De leerling zegt aan een bekende volwassene zijn naam en de gemeente en de straat waar hij woont.
- 134 De leerling kent de betekenis van de volgende pictogrammen:
  - Á de pijl,
  - Á de uitgang,
  - Á het toilet.
- 135 De leerling herkent voorstellingen van vertrouwde plaatsen en voorwerpen.

#### **5.1.2 Kaartvaardigheid**

- 136 De leerling vindt op een plattegrond van de eigen school, gemeente of stad de voor hem bekende plaatsen terug.
- 137 De leerling beschrijft aan een andere leerling een te volgen weg binnen de eigen school.
- 138 De leerling kan aan een andere leerling een te volgen weg tussen twee plaatsen in de eigen gemeente of stad beschrijven. Hij kan deze reisweg ook aanduiden op een plattegrond.
- 139 De leerling kan aan de hand van een kaart de afstand tussen twee plaatsen in Vlaanderen berekenen en beschrijven.
- 140 De leerling zoekt plaatsen en gebeurtenissen waar hij kennis mee maakt op een in de context passende kaart.
- 141 De leerling kan in praktische toepassingssituaties op een gepaste kaart en op de globe de evenaar, de polen, de oceanen, de landen van de Europese Unie en de werelddelen opzoeken en aanwijzen.
- 142 De leerling kan bij een oriëntatie in de werkelijkheid de windstreken (hoofd- en tussenrichtingen) bepalen aan de hand van de zonnestand of een kompas.
- 143 De leerling kan begrippen zoals wijk, gehucht, dorp, deelgemeente, fusiegemeente, stad, provincie, gewest, land en continent in een juiste context gebruiken.
- 144 De leerling heeft een voorstelling van de kaart van zijn omgeving, zodat hij in een praktische toepassingssituatie vlot de gehuchten, zijn dorp of gemeente en aangrenzende gemeenten op een kaart kan aanwijzen.
- 145 De leerling heeft een voorstelling van de kaart van Vlaanderen en van België zodat hij in een praktische toepassingssituatie de gemeenschappen, de provincies en de provinciehoofdplaatsen op een kaart kan aanwijzen.
- 146 De leerling heeft een voorstelling van de kaart van Europa zodat hij in een praktische toepassingssituatie de betrokken landen op een kaart situeert.

### **5.2 Ruimtebeleving**

- 147 De leerling richt een ruimte in, in functie van zijn spel.
- 148 De leerling brengt mits aanwijzingen, orde in een beperkte ruimte.
- 149 De leerling hanteert ruimtelijke begrippen en relaties ertussen.
- 150 De leerling kan aan de hand van een concreet voorbeeld het verschil tussen subjectieve en absolute afstand illustreren.

- 151 De leerling kan suggesties geven voor het inrichten van zijn eigen omgeving.

### **5.3 Ruimtelijke ordening/bepaaldheid**

- 152 De leerling verwoordt verschillen in landschappen en omgevingen.  
153 De leerling herkent op een daarvoor geschikte kaart typische patronen in ruimtelijke spreiding van het wonen, het werken (industrie, landbouw), het vervoer (weg, water), en de recreatie (groen, andere).

### **5.4 Algemene vaardigheden ruimte**

- 154 De leerling kan een atlas raadplegen en enkele soorten kaarten hanteren gebruik makend van de legende, windrichting en schaal.

### **5.5 Verkeer en mobiliteit**

- 155 De leerling beseft dat het verkeer risico's inhoudt.  
156 De leerling kan onder begeleiding elementaire verkeersregels toepassen.  
157 De leerling kan de gevaarlijke verkeerssituaties in de ruimere omgeving lokaliseren.  
158 De leerling kent de verkeersborden die relevant zijn voor voetgangers en fietsers.  
159 De leerling past de verkeers- en gedragsregels toe die relevant zijn voor de passagiers van een voertuig.  
160 De leerling kent de onderdelen van de fiets die belangrijk zijn voor de veiligheid en past de in dit verband relevante veiligheidsregels toe.  
161 De leerling beschikt over voldoende reactiesnelheid, evenwichtsbehoud en gevoel voor coördinatie en kent de verkeersregels voor fietsers en voetgangers, om zich zelfstandig en veilig te kunnen verplaatsen langs een voor hem vertrouwde route.  
162 De leerling vertoont voldoende aandacht, impulsbeheersing en risico-inschatting, in functie van een veilig weggebruik bij wisselende verkeersomstandigheden.  
163 De leerling toont zich in zijn gedrag bereid rekening te houden met andere weggebruikers.  
164 De leerling kent de belangrijkste gevolgen van het groeiende autogebruik en kan de voor- en nadelen van mogelijke alternatieven vergelijken.  
165 De leerling gebruikt zelfstandig het openbaar vervoer op voor hem vertrouwde routes.  
166 De leerling kan een eenvoudige route uitstippelen met het openbaar vervoer.

## **6Bronnengebruik**

- 167 De leerling hanteert met behulp van een volwassene, eenvoudige bronnen om meer te weten te komen over de natuur, het dagelijkse leven van mensen in eigen streek, eigen land en elders op de wereld.  
168 De leerling kan op zijn niveau verschillende informatiebronnen raadplegen.

## WISKUNDE

### **1 Voorbereidende wiskunde**

#### **1.1 Wiskundige begrippen**

- 1 De leerling kent en begrijpt wiskundige begrippen.
- 2 De leerling gebruikt adequaat wiskundige begrippen.

#### **1.2 Groeperen**

- 3 De leerling groepeer op basis van een opgegeven criterium (of meerdere criteria).
- 4 De leerling groepeer volgens zelfgevonden criteria.

#### **1.3 Ordenen en vergelijken**

- 5 De leerling ordent door een rangorde te geven volgens een bepaald criterium (of meerdere criteria).
- 6 De leerling vergelijkt voorwerpen of hoeveelheden.

#### **1.4 Verbanden leggen**

- 7 De leerling legt relaties.

#### **1.5 Conservatie**

- 8 De leerling verwerft het inzicht dat bepaalde uiterlijke veranderingen (transformaties) geen invloed hebben op hoeveelheid, lengte, oppervlakte, gewicht en volume.
- 9 De leerling verwerft het inzicht dat bepaalde uiterlijke veranderingen (transformaties) ongedaan gemaakt kunnen worden.

#### **1.6 Synthetiseren**

- 10 De leerling bouwt een geheel op, op grond van delen.
- 11 De leerling vat een eenvoudige informatie kernachtig samen, waarbij de essentie behouden blijft.

#### **1.7 Analyseren**

- 12 De leerling splitst een groter geheel op in delen, deelaspecten en/of tussenstappen.

### **2 Getallen**

#### **2.1 Natuurlijke getallen**

##### **Begripsvorming – wiskunde taal – feitenkennis**

##### **2.1.1 Getalbegrip**

###### **Tellen**

- 13 De leerling kent en reproduceert de getallenrij (op- en aftellen).
- 14 De leerling bepaalt een hoeveelheid via tellen.
- 15 De leerling maakt een onderscheid tussen het tellen van de hoeveelheid en het tellen van de rangorde.

- 16 De leerling kan tellen, terugtellen met eenheden, tweetallen, vijftallen en machten van 10.
- 17 De leerling ordent hoeveelheden volgens aantal.
- 18 De leerling vergelijkt hoeveelheden.

### **Functies van de getallen**

- 19 De leerling gebruikt de rangtelwoorden adequaat.
- 20 De leerling gebruikt een getal als maatgetal.
- 21 De leerling gebruikt en begrijpt functies van natuurlijke getallen.

### **2.1.2 Notatiesysteem en positiestelsel**

- 22 De leerling begrijpt en gebruikt de vergelijkingstekens  $<$ ,  $>$  en  $=$ .
- 23 De leerling benoemt, leest en noteert natuurlijke getallen.
- 24 De leerling kan volgende symbolen benoemen, noteren en hanteren:  $+$   $-$   $\times$   $:$   $\%$ .
- 25 De leerling kan gevarieerde hoeveelheidsaanduidingen uit de eigen leefwereld lezen en interpreteren.
- 26 De leerling stelt getallen voor met ongestructureerd en gestructureerd materiaal.
- 27 De leerling stelt zich getallen voor en plaatst ze op de getallenlijn.
- 28 De leerling geeft de waarde van een cijfer aan in een getal.
- 29 De leerling heeft inzicht in het tiendelig wiskundesysteem.

### **Procedures**

### **2.1.3 Bewerkingen in context**

- 30 De leerling begrijpt een eenvoudige rekenhandeling en zet deze om in een formule.
- 31 De leerling begrijpt en verwoordt een eenvoudige formule en voert de rekenhandeling uit.
- 32 De leerling leidt bewerkingen af uit concrete en schematische situaties.
- 33 De leerling heeft inzicht in enkele eigenschappen van bewerkingen.
- 34 De leerling splitst met hulp van concreet aanschouwelijk materiaal.
- 35 De leerling splitst geautomatiseerd.
- 36 De leerling beheerst eenvoudige optellingen en aftrekkingen.
- 37 De leerling schematiseert de begrippen “keer” en “maal” vanuit verschillende concrete situaties en zet deze begrippen om in een  $\times$  – formule.
- 38 De leerling reproduceert eenvoudige producten en quotiënten onmiddellijk (factoren, deler en quotiënt  $\geq 10$ ).
- 39 De leerling vertaalt bewerkingen in een concrete en/of schematische situatie.
- 40 De leerling hanteert hoofdrekenen als oplosstrategie bij het optellen en aftrekken van grote getallen.
- 41 De leerling maakt eenvoudige vermenigvuldigingen of delingen met grotere getallen uit het hoofd.
- 42 De leerling vertaalt een situatie naar een optelling, aftrekking, vermenigvuldiging of deling en werkt deze uit.
- 43 De leerling past aangeleerde vaardigheden met getallen toe in de persoonlijke leefwereld.

## **2.2 Eenvoudige breuken-decimale getallen-procenten**

### **Begripsvorming – wiskunde taal – feitenkennis**

#### **2.2.1 Inzicht in eenvoudige breuken vanuit een levensechte context**

- 44 De leerling begrijpt eenvoudige breuken.
- 45 De leerling hanteert een eenvoudige breuk.

#### **2.2.2 Inzicht in eenvoudige decimale getallen vanuit een levensechte context**

- 46 De leerling leest eenvoudige decimale getallen met betrekking tot zijn leefwereld.

#### **2.2.3 Inzicht in eenvoudige procenten vanuit een levensechte context**

- 47 De leerling ontwikkelt inzicht in eenvoudige procenten.

### **Procedures**

## **2.3 Schattend rekenen**

- 48 De leerling rondt getallen af.
- 49 De leerling schat bij benadering de uitkomst voor en na het uitvoeren van een bewerking.

## **2.4 Zakrekenmachine**

- 50 De leerling voert in betekenisvolle situaties een enkelvoudige wiskundige bewerking uit met een zakrekenmachine.
- 51 De leerling voert in betekenisvolle situaties een samengestelde bewerking uit met de zakrekenmachine.
- 52 De leerling vertaalt een betekenisvolle opgave in handelingen die met de rekenmachine moeten worden uitgevoerd.
- 53 De leerling controleert de uitkomst van uitgevoerde bewerkingen met de zakrekenmachine.

## **3 Meten**

### **Begripsvorming – wiskunde taal – feitenkennis**

#### **3.1 Meten en maateenheden vanuit een levensechte context**

- 54 De leerling kent de belangrijkste maateenheden met betrekking tot lengte, oppervlakte, inhoud, gewicht (massa), tijd, snelheid en temperatuur.
- 55 De leerling geeft een grootheid weer met de gepaste maateenheid.
- 56 De leerling gebruikt het juiste meetinstrument voor het meten van een grootheid.
- 57 De leerling brengt veel voorkomende maten in verband met betekenisvolle situaties.

#### **3.2 Herleidingen vanuit een levensechte context**

- 58 De leerling heeft inzicht in de verhoudingen tussen functionele maateenheden voor lengte, inhoud en gewicht.
- 59 De leerling noteert het resultaat van een meting in gemengde maten.

## Procedures

### **3.3 Geld vanuit een realistische context**

- 60 De leerling onderscheidt de waarde van muntstukken en de bankbiljetten die in omloop zijn.
- 61 De leerling hanteert geld in reële situaties.
- 62 De leerling leest en gebruikt prijsaanduidingen/-lijsten.
- 63 De leerling kent andere betaalmiddelen.
- 64 De leerling hanteert functionele hulpmiddelen om adequaat met geld te kunnen omgaan.
- 65 De leerling legt relaties tussen hoeveelheid, kwaliteit en prijs.

### **3.4 Lengtematen vanuit een realistische context**

- 65 De leerling hanteert de lengtematen: meter, centimeter, millimeter en kilometer en hun gebruikelijke afkorting.
- 66 De leerling meet en tekent nauwkeurig met verschillende soorten meetinstrumenten in gekende lengtematen.
- 67 De leerling geeft aan hoe de omtrek van een veelhoek bepaald wordt.

### **3.5 Gewichtsmaten vanuit een realistische context**

- 68 De leerling begrijpt en gebruikt de begrippen: “zwaar”, “zwaarder”, “even zwaar” en “gewicht”.
- 69 De leerling gebruikt de gewichten ton, kg en g en kent hun gebruikelijke afkortingen.
- 70 De leerling leest gewichten af op verpakkingen en in reclamefolders en geeft er betekenis aan.

### **3.6 Inhoudsmaten vanuit een realistische context**

- 71 De leerling begrijpt en gebruikt de begrippen “inhoud” en “eenheid van inhoud”.
- 72 De leerling toetst de standaard inhoudsmaat aan een referentiemaat uit zijn onmiddellijke omgeving.
- 73 De leerling gebruikt de inhoudsmaten liter, deciliter en centiliter en de gebruikelijke afkorting.
- 74 De leerling leest de inhoud af op verpakkingen en in reclamefolders en geeft er betekenis aan.

### **3.7 Temperatuursmaten vanuit een realistische context**

- 75 De leerling leest een thermometer af en geeft er betekenis aan.
- 76 De leerling berekent het aantal graden stijging of daling van de temperatuur ook over het nulpunt.
- 77 De leerling kent enkele “vaste” temperaturen.

### **3.8 Oppervlaktematen vanuit een realistische context**

- 78 De leerling begrijpt en gebruikt het begrip “oppervlakte”.

### **3.9 Tijdsmaten vanuit een realistische context**

- 79 De leerling begrijpt en gebruikt de tijdsbegrippen en –verhoudingen.
- 80 De leerling drukt de tijdsduur tussen 2 momenten uit in dagen, uren of minuten.



- 81 De leerling leest de klok (analoog en digitaal).
- 82 De leerling geeft betekenis aan tijdsbegrippen en uurtabellen.

### **3.10 Schattend meten vanuit een realistische context**

- 83 De leerling schat concrete grootheden.

## **4Meetkunde**

### **4.1 Meetkunde en globale waarneming**

#### **Begripsvorming – wiskunde taal – feitenkennis**

- 84 De leerling herkent en benoemt driehoeken, vierhoeken en cirkels.
- 85 De leerling benoemt veelhoeken op grond van het aantal zijden en hoeken.
- 86 De leerling herkent rechte, stompe en scherpe hoeken.
- 87 De leerling gebruikt de termen “lengte” en “breedte” adequaat bij een rechthoekig voorwerp in levensechte situaties.

#### **Procedures**

### **4.2 Meetkundige oriëntatie**

- 88 De leerling begrijpt en gebruikt eenvoudige noties en begrippen waarmee hij ruimte meetkundig kan ordenen en beschrijven.
- 89 De leerling oriënteert zich ruimtelijk.

### **4.3 Meetkunde: tekenen en bouwen**

- 90 De leerling tekent driehoeken, vierhoeken en cirkels.
- 91 De leerling bouwt een model na in een vlak.

## **5Strategieën en probleemoplossende vaardigheden**

- 92 De leerling gebruikt memotechnische hulpmiddelen bij het automatiseren.
- 93 De leerling haalt relevante gegevens uit een wiskundige context.
- 94 De leerling geeft met concrete voorbeelden uit zijn leefwereld aan welke de rol en het praktisch nut van wiskunde is.

## **6Attitudes**

- 95 De leerling ontwikkelt een kritische houding ten aanzien van cijfermateriaal, tabellen en berekeningen waarvan in de eigen omgeving gebruik of misbruik gemaakt wordt.
- 96 De leerling is bereid zichzelf vragen te stellen over zijn aanpak voor, tijdens en na het oplossen van een wiskundig probleem en wil op basis hiervan zijn aanpak bijsturen.

De minister-president van de Vlaamse regering,

PATRICK DEWAELE

De Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming,

MARLEEN VANDERPOORTEN

ADVIES VAN DE VLAAMSE ONDERWIJSRAAD



Vlaamse Onderwijsraad  
Leuvenseplein 4  
1000 Brussel

Afdeling Buitengewoon basisonderwijs  
17 mei 2001  
RBO/BBO/DOI/ADV/001

Advies m.b.t. de ontwikkelingsdoelen  
voor het type 1-onderwijs

## 1 Situering

Het hiernavolgende advies behandelt de ontwikkelingsdoelen voor het type 1-onderwijs, de onderwijsvorm die aangepast is aan de opvoedings- en onderwijsbehoeften van kinderen met een licht mentale handicap. Het kwam tot stand binnen de Afdeling voor het Buitengewoon Basisonderwijs. De afdeling beoordeelde de uitgangspunten (deel 2) en de ontwikkelingsdoelen per leergebied (deel 3).

Het globaal kader steunt op het advies met betrekking tot het concept ontwikkelingsdoelen in het buitengewoon onderwijs van 22 januari 1998. Dit advies gaf de visie weer op de eigenheid van het buitengewoon onderwijs en de verhouding buitengewoon-gewoon onderwijs. Daarnaast werd uitvoerig ingegaan op het aspect kwaliteitszorg in het buitengewoon onderwijs.

Bij de bespreking werd ook uitgegaan van uitgangspunten die specifiek zijn voor het type 1. Daartoe behoren de heterogene samenstelling van de leerlingenpopulatie en de specifieke onderwijsdoelstellingen. Ook werd rekening gehouden met de progressieve zorgverbreding in het gewoon basisonderwijs en werd coherentie nagestreefd met het type 8-onderwijs, met de onderwijsvormen waarin het merendeel van de leerlingen na het basisonderwijs terechtkomen en met het gewoon basisonderwijs.

Op grond van de specifieke instructiebehoeften, de heterogene mogelijkheden en beperkingen van deze kinderen werden ontwikkelingsdoelen uitgewerkt voor de verschillende leergebieden. Globaal worden dezelfde leergebieden gehanteerd als in het gewoon basisonderwijs. Om de nadruk te leggen op het belang ervan krijgen 'sociaal-emotionele ontwikkeling' en 'leren leren' ook de status van leergebied. Dit betekent echter geenszins dat de transfer naar en de integratie in andere leergebieden en situaties uit het dagelijks leven mag uit het oog verloren worden.

Het advies werd voorbereid door een werkgroep. Op de vergadering van de Afdeling voor het Buitengewoon Basisonderwijs van 17 mei 2001 werd het advies besproken en unaniem goedgekeurd in aanwezigheid van 13 stemgerechtigde leden.

## 2 Uitgangspunten

### Inleiding

De lijst met ontwikkelingsdoelen voor het B.L.O.-type 1 is gebaseerd zowel op de basisprincipes voor het buitengewoon onderwijs in het algemeen, als op een aantal uitgangspunten die specifiek zijn voor het buitengewoon lager onderwijs type 1. Deze specifieke uitgangspunten worden beschreven in hoofdstuk 2.

Om de doelstellingen overzichtelijk te groeperen werd een ordeningskader gehanteerd dat kort toegelicht wordt in het tweede hoofdstuk.

### 1 Specifieke uitgangspunten

Bij het ontwerpen van ontwikkelingsdoelen voor type 1 werd aandacht besteed aan de volgende elementen: de leerlingenpopulatie (1.1), de onderwijsdoelstellingen en het onderwijsaanbod (1.2) en de relatie tussen de onderwijsresultaten en de doorstroming enerzijds en de progressieve zorgverbreding anderzijds (1.3). Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvattende conclusie (1.4).

#### 1.1 Leerlingenpopulatie

Het type 1-onderwijs is gericht op kinderen met een licht mentale handicap, maar vangt de facto ook kinderen op die omwille van sociale en/of omgevingsfactoren op dit niveau functioneren.

Om een beeld te krijgen van de leerlingenpopulatie in het B.L.O. type 1 worden achtereenvolgens de 'criteria van licht mentale handicap' (1.1.1), 'kinderen met een licht mentale handicap' (1.1.2), de 'doelgroepen van de Buitengewoon Onderwijs-types 1, 3 en 8' (1.1.3) en tenslotte de 'heterogeniteit' van de populatie in het type 1-onderwijs (1.1.4) beschreven.

##### 1.1.1 Definitie en diagnostische criteria van licht mentale handicap

In artikel 10 van het Decreet voor het basisonderwijs van 25 februari 1997 staat vermeld dat het type 1 *"aangepast is aan de opvoedings- en onderwijsbehoeften van kinderen met een licht mentale handicap"*.

Men spreekt slechts van **mentale handicap** wanneer aan drie voorwaarden samen voldaan is. Ten eerste dient het niveau van intellectueel functioneren beduidend lager te zijn dan het gemiddelde. Ten tweede dient de persoon in kwestie een beperkt aanpassingsvermogen te hebben. Ten derde moeten deze beperkingen zich reeds manifesteren tijdens de ontwikkelingsperiode, dus vóór de volwassenheid.

- 1 Personen met een mentale handicap hebben steeds een duidelijke **beperking in het intellectueel functioneren**. Deze beperking heeft een invloed op alle denkprocessen. De onderwijspraktijk en de wetgeving gaan niet uit van een wetenschappelijke norm betreffende mentale handicap. Het recht op buitengewoon onderwijs wordt toegekend op basis van opvoedings- en onderwijsbehoeften.
- 2 Naast het tekort in intellectueel functioneren dienen er tegelijkertijd **beperkingen te zijn in het aanpassingsvermogen**. Het aanpassingsvermogen verwijst naar de mate waarin iemand kan voldoen aan de sociale normen en verwachtingen die horen bij zijn leeftijdsgroep en socio-culturele achtergrond, bijvoorbeeld op het vlak van schoolse vaardigheden, sociale vaardigheden, communicatie, zelfredzaamheid en vrijetijdsbesteding. Personen met een mentale handicap voldoen over het



algemeen niet (helemaal) aan de eisen en verwachtingen van de maatschappij wat persoonlijke onafhankelijkheid en sociale verantwoordelijkheid betreft.

De inbreng van het begrip aanpassingsvermogen als tweede criterium houdt een sterke verbreding in van het aantal aspecten van het persoonsfunctioneren waarmee rekening wordt gehouden bij het overwegen van de diagnose "mentale handicap". Om aan te geven dat het hierbij gaat om een verruimde en alternatieve visie op het klassieke intelligentiebegrip worden tegenwoordig vaak begrippen gehanteerd als praktische intelligentie en sociale intelligentie.

De laatste jaren wordt daarbij nog beklemtoond dat het aanpassingsvermogen van een individu geen op zichzelf staand en onveranderlijk gegeven is, maar mede bepaald wordt door de maatschappelijke context waarin die persoon functioneert. De manier waarop een individu zich gedraagt, is immers niet alleen afhankelijk van zijn eigen beperkingen en bekwaamheden, maar ook van de eisen en verwachtingen van zijn omgeving (bv. gezin, school, maatschappij ...). De sociale context waarin een persoon met een mentale handicap leeft, weegt zwaar door bij zijn ontwikkeling als persoon en zijn sociale aanpassing. In die context zijn enerzijds de verwachtingen van de omgeving belangrijk, maar anderzijds ook de steunstructuur die vanuit die omgeving als sociaal netwerk wordt verleend.

Door deze verschuiving in het denken wordt mentale deficiëntie niet langer gezien als een (vast) persoonlijkheidskenmerk, maar eerder als een toestand waarbij het functioneren van de persoon op bepaalde vlakken beperkt is. De graad waarin die beperking tot uiting komt is variabel. Ze is namelijk afhankelijk van contextelementen zoals de beschikbare steunstructuur vanuit de omgeving.

Beperkingen in het intellectueel en sociaal functioneren leiden tot bepaalde ondersteuningsbehoeften van het individu. In aansluiting daarop wordt in het diagnostisch proces nagegaan welke ondersteunende functies en activiteiten nodig zijn, en in welke mate steun moet geboden worden.

- 3 De problemen op het vlak van verstandelijke mogelijkheden en het aanpassingsvermogen dienen zich te manifesteren **tijdens de ontwikkelingsperiode**. De beperkingen moeten dus duidelijk tot uiting komen vóór de leeftijd van 18 jaar. Mentale deficiëntie is immers een stoornis in het ontwikkelingsproces. Op die manier is een mentale handicap te onderscheiden van intellectuele beperkingen die slechts op latere leeftijd tot uiting komen, bv. ten gevolge van dementie of specifieke hersenletsels.

De meeste kinderen met een licht mentale handicap vallen niet echt op in de kleuterschool. Hun sociale aanpassing verloopt dan doorgaans nog zonder grote moeilijkheden. De problemen komen echter duidelijk naar voor als ze bij het begin van de lagere school geconfronteerd worden met lezen, rekenen en schrijven.

De gevolgen van het beperkt verstandelijk en sociaal functioneren worden in het volgende punt (1.1.2) uitvoerig beschreven. Omdat het Buitengewoon Onderwijs in Vlaanderen (nog steeds) categoriaal is uitgebouwd, wordt daarbij ook ingegaan op relevante aspecten van het persoonlijk functioneren van kinderen met een licht mentale handicap.

### **1.1.2 Kinderen met een licht mentale handicap**

De steunbehoefte van het individu hangt niet alleen af van kenmerken van zijn persoon, maar ook van omgevingskenmerken en van de interactie tussen beide (cf. supra). Om een beeld te krijgen van de ontwikkeling en het functioneren van kinderen met een licht mentale handicap worden achtereenvolgens een aantal persoonskenmerken (1), omgevingskenmerken (2) en het samenspel tussen beide aspecten (3) geschetst.

## 1 Persoonskenmerken

Á Kinderen met een licht mentale handicap worden gekenmerkt door een algemene **ontwikkelingsachterstand**. Dit betekent dat niet alleen de cognitieve ontwikkeling, maar ook de psycho-sensomotorische, de sociaal-emotionele en de spraak-taalontwikkeling vertraagd verlopen.

Á De **cognitieve** ontwikkelingsvertraging is algemeen, ze komt m.a.w. tot uiting in alle cognitieve functies of denkprocessen. Kinderen met een licht mentale handicap komen moeizaam en traag tot begrip en inzicht. Wegens hun beperkte cognitieve mogelijkheden hebben ze het moeilijk om veel informatie snel en gelijktijdig te verwerken. Zij zijn a.h.w. verplicht tot een stapsgewijze verwerking van kleine delen informatie. Het maken van een koppeling tussen deze informatiestukjes is een bijkomend probleem.

Bovendien hebben zij moeilijkheden met de hogere vormen van leren en denken, zoals conceptleren, regels leren, probleemoplossend leren, logisch redeneren, en abstraheren. Daarnaast is ook het metacognitief functioneren gebrekkig. Opdrachten en problemen worden niet planmatig maar voornamelijk gissend en missend aangepakt. Deze kinderen reageren vaak impulsief. Probleemoplossing en informatieverwerking gebeuren dan ook doorgaans ondoordacht. Hoewel (denk)activiteiten meestal planning en continue (bij)sturing vragen, oefenen leerlingen met een licht mentale handicap te weinig bewuste en gerichte controle uit over hun eigen denken en handelen. Toepassing van het geleerde naar andere, gelijkaardige situaties is helemaal niet vanzelfsprekend, en moet meestal situatie per situatie apart ingeoefend worden. Transfer van het geleerde naar nieuwe situaties is nog moeilijker, en vraagt dikwijls heel wat training. Ook de capaciteit van het onmiddellijk en het permanent geheugen is beperkt. Bovendien kampen deze leerlingen dikwijls met aandachts- en concentratieproblemen. Dit heeft als gevolg dat kinderen met een licht mentale handicap minder ervaringen opdoen, en de opgedane ervaringen bovendien weinig met elkaar verbinden of structureren. Daardoor wordt er minder informatie in het geheugen opgeslagen en beschikken ze over minder voorkennis.

De manier waarop deze kinderen denken (d.i. hun cognitieve stijl), wordt gekenmerkt door een gebrek aan creativiteit, een vlugge vermoeibaarheid, inflexibiliteit, passiviteit en perseveratie. In de complexe kennismaatschappij van vandaag dient men zijn denken en handelen vrijwel voortdurend flexibel aan te passen aan wisselende omstandigheden. Dit is voor personen met een licht mentale handicap een moeilijke opgave. Hun passiviteit blijkt uit het feit dat deze leerlingen een gebrek aan initiatief vertonen en dat ze weinig weet- of leergierig zijn. Perseveratie betekent dat men stereotiep doorgaat met een bepaalde handeling of houding zonder na te gaan of dit nog relevant of passend is voor de situatie.

Á De algemene ontwikkelingsvertraging uit zich ook op het vlak van de **psycho-sensomotorische ontwikkeling**. Kinderen met een licht mentale handicap hebben vaak een ontregelde lichaamstonus (d.i. de voortdurend wisselende spanningstoestand van de spieren). Daarnaast is er soms ook een vertraagde ontwikkeling van de motoriek en de basisfuncties (bv. oriëntatie in ruimte en tijd) en worden ook coördinatiestoornissen opgemerkt.

Á Wegens hun mentale beperkingen vertonen deze leerlingen ook een achterstand in hun **sociaal-emotionele** ontwikkeling. Hun gevoelswereld is doorgaans weinig gedifferentieerd. Deze kinderen hebben slechts een beperkt

inzicht in hun eigen gevoelens. Bovendien beschikken ze over een verminderd inlevingsvermogen. Ze kunnen zich bv. moeilijk inleven in de gevoelens, gedachten en bedoelingen van een ander, ze interpreteren signalen in sociale situaties dikwijls verkeerd. Wegens hun egocentrische ingesteldheid, zijn ze ook minder gericht op andermans gevoelens. Ze weten vaak ook niet hoe ze de gevoelens en het gedrag van anderen kunnen beïnvloeden. Doorgaans hebben deze kinderen ook problemen met sociaal doorzicht (bv. inzien dat een leerkracht-kind relatie anders is dan een vriendschapsrelatie met een ander kind). Ook sociale communicatie is voor hen niet vanzelfsprekend. Mogelijk moeten ze bv. nog leren omgaan met kritiek, of leren hoe ze passend een gesprek kunnen beginnen in wisselende contactsituaties. Kinderen met een mentale handicap zijn ook minder gericht op groepsprocessen en op de beïnvloeding ervan. Ten slotte is ook het constructief oplossen van problemen in een sociale context (bv. het bijleggen van een ruzie met een medeleerling) een moeilijke opgave voor hen.

- Á Ook de **spraak-taal**ontwikkeling is vertraagd. De actieve en passieve woordenschat is beperkt. Aangezien deze kinderen moeilijk tot begripsvorming komen, kennen ze ook weinig begrippen. Ze blijven meestal bij de concrete beleving, zodat voor hen bekende begrippen eigenlijk weinig vulling hebben. Daardoor wordt ook de abstracte begripsvorming bemoeilijkt. Daarnaast hebben ze, vooral op jongere leeftijd, nog articulatieproblemen en moeilijkheden met zinsbouw.

Op basis van de hierboven geschetste ontwikkelingsvertraging ligt het voor de hand dat deze leerlingen in het onderwijs een veralgemeende **leerachterstand** vertonen. Veralgemeend betekent hier dat de achterstand zich in alle leergebieden en leeraspecten manifesteert. De algemene ontwikkelings- en leervertraging zorgt er dan ook voor dat de overgang naar de lagere school meestal problematisch is. De leerdoelen van (het eerste leerjaar) van het gewoon lager onderwijs zijn voor hen op dat ogenblik duidelijk te hoog gegrepen. Zij hebben bijgevolg nood aan voorbereidende doelen die aangepast zijn aan hun ontwikkelingsniveau en -tempo.

## 2 Omgevingskenmerken

- Á De persoonlijkheidsontwikkeling wordt sterk beïnvloed door de omgeving waarin men opgroeit. Bij kinderen spelen vooral het gezin en de school een cruciale rol. Voor een aantal kinderen uit type 1 wordt de problematiek versterkt door een sociaal arm **thuismilieu**, waarin ze weinig stimulansen krijgen en minder leerervaringen opdoen. Een aantal gezinnen zijn multi-probleem-gezinnen.
- Á Naast het gezin oefenen ook **de school** in het algemeen en de leerkracht(en) in het bijzonder veel invloed uit op het gedrag en de ontwikkeling van elk kind. Scholen verschillen in draagkracht, draaglast en cultuur. Er zijn scholen die kinderen met problemen in het gewoon onderwijs opvangen. Zij proberen maximaal in te spelen op de specifieke behoeften van elk kind. Zij streven onderwijs op maat na door daadwerkelijk rekening te houden met verschillen tussen leerlingen. Zij hebben met andere woorden een grote zorgbreedte. Andere scholen wensen sneller een verwijzing naar het buitengewoon onderwijs.
- Á Daarnaast stellen we ook vast dat de complexiteit van de samenleving toenemende eisen stelt aan mensen. Sommige kinderen krijgen het daardoor moeilijker zich te handhaven en hebben nood aan extra zorg.

### 3 De interactie tussen persoonskenmerken en omgevingskenmerken

- Á Leermoeilijkheden van leerlingen met een licht mentale handicap mogen niet enkel toegeschreven worden aan het kind zelf. Het gedrag en ook het leren van kinderen in een schoolsituatie wordt immers bepaald door de constante wisselwerking tussen leerlingkenmerken, leerkrachtkenmerken, taakkenmerken en kenmerken van de sociale en materiële omgeving. Het samenspel tussen deze factoren bepaalt of en hoe leerproblemen zich op school manifesteren.
- Á Leerlingen met een licht mentale handicap hebben, o.a. wegens hun gebrek aan leergierigheid, meer nog dan andere kinderen behoefte aan stimulansen en begeleiding. Kinderen uit een sociaal arm thuismilieu moeten deze extra-ondersteuning meestal missen, waardoor de ontwikkelings- en leerachterstand nog groter wordt. Aangezien deze kwetsbare en gevoelige kinderen neigen tot cognitief impulsief reageren, is ook hun weerbaarheid beperkt. In een sociaal zwak milieu, waar de nodige steunstructuur ontbreekt, is de kans dus groot dat een stress-situatie leidt tot gedrags- of psychische problemen. Daarbij zijn kinderen met een licht mentale handicap makkelijker vatbaar voor suggesties en beïnvloeding door bepaalde vormen van informatie of werving door reclame.
- Á Vooral in scholen die weinig rekening houden met verschillen tussen kinderen en met hun individuele onderwijsbehoeften, zullen leerlingen met ontwikkelingsvertraging vlugger vastlopen en doorverwezen worden naar het Buitengewoon Onderwijs. Bovendien worden leerlingen uit een sociaal zwak milieu sneller verwezen.
- Á Kinderen die doorverwezen worden hebben vaak een hele **geschiedenis** van faalervaringen achter de rug. Hierdoor zijn ze onzeker geworden en geloven ze niet meer in zichzelf. Ze durven geen nieuwe uitdagingen meer aan. Ze verliezen bovendien hun interesse voor elke vorm van leren (zowel in schools als in niet schools verband).

#### **1.1.3 De doelgroepen van type 1, type 3 en type 8**

In Vlaanderen werden een aantal Buitengewoon Onderwijs-types opgericht voor kinderen met ernstige leermoeilijkheden. Vooral in de types 1 (voor kinderen met licht mentale handicap), 3 (voor kinderen met ernstige emotionele en/of gedragsproblemen) en 8 (kinderen met ernstige leerstoornissen) vindt men kinderen met gelijkaardige moeilijkheden. Het kernprobleem is echter telkens verschillend.

*Type 1* is aangepast aan de opvoedings- en onderwijsbehoeften van kinderen met een lichte mentale handicap (Decreet Basisonderwijs art.10). De leermoeilijkheden van deze kinderen moeten worden toegeschreven aan hun beperkte intellectuele capaciteiten. Omwille van de mentale handicap worden deze kinderen gekenmerkt door een algemene ontwikkelingsachterstand (zie punt 1.1.2). Zij hebben doorgaans problemen met alle leer-gebieden. Niet alleen de cognitieve ontwikkeling maar ook de psycho-sensomotorische, de dynamisch-affectieve en de sociale ontwikkeling verloopt moeizaam. Er is immers sprake van een algemeen structureel tekort in het cognitief functioneren.

*Type 3* is aangepast aan de opvoedings- en onderwijsbehoeften van kinderen met ernstige emotionele en/of gedragsproblemen. Karakteristiek voor deze kinderen zijn sociaal storend gedrag, emotionele problemen en/of bizar gedrag. De moeilijkheden uiteten zich doorgaans in gedragsproblemen en hebben een zodanig negatieve weerslag op het schools functioneren dat het verder volgen van gewoon onderwijs problematisch wordt. Het gedrag kan storend

zijn voor de omgeving en kan de ontwikkeling van het kind belemmeren. De problemen kunnen niet worden verklaard door een mentale handicap of leerstoornissen. Deze kunnen echter wel als bijkomende problematiek aanwezig zijn. De opvang in type 3 is dus gericht op kinderen waarbij de gedrags- en/of emotionele problemen overheersen.

Type 8 is aangepast aan de opvoedings- en onderwijsbehoeften van kinderen met ernstige leerstoornissen. Het gaat om stoornissen in het cognitief en metacognitief functioneren zelf. De beperkingen hebben betrekking op slechts een gedeelte van het informatieverwerkingsproces en kunnen soms moeilijk te compenseren of te remediëren zijn (bv. het automatiseringsproces bij dyslexie). De leerachterstand is meestal in oorsprong specifiek, dit wil zeggen dat hij -althans in den beginne- beperkt is tot slechts één of enkele leergebieden en leeraspecten. Wel treedt achteraf dikwijls een veralgemening van de leerachterstand op, ten gevolge van bijkomende dynamisch-affectieve problemen, zoals faalangst en demotivatie.

#### **1.1.4 Heterogeniteit**

In het type 1-onderwijs is er op intellectueel vlak een vrij grote verscheidenheid gaande van leerlingen die bijna een matig mentale handicap hebben tot kinderen met zwakbegaafdheid. Naast een algemene leerachterstand hebben sommige leerlingen bovendien bijkomende specifieke leerstoornissen (bv. problemen van dyslectische aard of moeilijkheden met het verwerven van getalbegrip en met automatisatie bij het rekenen).

De gevolgen van de herhaaldelijke confrontaties met mislukkingen en te weinig succeservaringen uiteten zich bij elke leerling op een andere wijze. Velen worden door de regelmatige faalervaringen onzeker, hulpeloos, passief en ongeïnteresseerd. Anderen gaan zich dan weer overschatten en worden overmoedig. Nog anderen hebben een geringe frustratietolerantie en zijn zeer stressgevoelig. Bij problemen gaan sommigen over tot agressie, terwijl anderen psychosomatische klachten krijgen (bv. hoofdpijn of buikpijn). Bovendien is de steunstructuur voor deze leerlingen vaak sterk verschillend. Een aantal leerlingen wordt enorm gestimuleerd en ondersteund door het thuismilieu, terwijl anderen uit een multi-probleem gezin komen.

Op die manier vormen de leerlingen in het type 1 toch een heterogene populatie. Dezelfde eindreidoelen vooropstellen voor alle leerlingen van het type 1 is daarom onmogelijk en evenmin wenselijk. Wegens de verschillen in opvoedingsbehoeften is het bovendien onmogelijk een tijdsschema uit te werken waarbinnen alle leerlingen eenzelfde leerniveau moeten bereiken.

Door het formuleren van ontwikkelingsdoelen is het mogelijk om met de verscheidenheid van de leerlingen rekening te houden, zodat er voldoende gedifferentieerd kan worden.

#### **1.2 Onderwijsdoelstellingen en -aanbod.**

De einddoelstelling van het type 1-onderwijs is de integratie van leerlingen in een normaal leef- en werkmilieu. Om dit doel te bereiken, wordt een stimulering en vorming van de totale persoonlijkheid beoogd. Hierbij is het belangrijk dat deze kinderen de elementaire schoolse kennis en vaardigheden verwerven. Daarom dient dit type op het niveau van het lager onderwijs inhoudelijke gelijkenis te vertonen met het kernprogramma van de gewone basisschool. Hierbij is het de bedoeling enkel die kernleerstof (d.i. basisinstrumentele vaardigheden) aan te bieden die een solide basis legt voor algemene en sociale vorming op het niveau van basisonderwijs. Bovendien zal er in een ander tempo gewerkt worden dan in het gewoon onderwijs.

*Het B.L.O. type 1 is in hoofdzaak gericht op een systematische verwerving van de instrumentele basisvaardigheden voor het leren op school, waarbij er expliciete aandacht is voor het 'leren leren' en de 'sociaal-emotionele ontwikkeling'.*

Gezien deze doelstellingen dient dit onderwijs aan een aantal voorwaarden te voldoen. De specificiteit van het onderwijsaanbod in het type 1 wordt opgebouwd rond drie pijlers. Deze pijlers worden bepaald op grond van de aard van de speciale onderwijs- en opvoedingsnoden, die gebaseerd zijn op de problemen van deze leerlingen (cf. supra).

- 1 Het is belangrijk dat een **orthopedagogisch klimaat** gecreëerd wordt waarin het kind zich goed voelt. Het is noodzakelijk dat deze kinderen een positief en realistisch beeld krijgen van hun mogelijkheden en beperkingen. Daardoor leren ze hun bekwaamheden te uiten, op zichzelf te vertrouwen en zich gewaardeerd te voelen. Dit kan enkel bereikt worden in een veilig klimaat, waarin het welbevinden van de leerlingen een centrale plaats inneemt.

Aangezien alle kinderen met een licht mentale handicap op één of andere wijze te kampen hebben met aanpassingsproblemen is het tevens essentieel dat er voldoende aandacht besteed wordt aan de ontwikkeling van sociale vaardigheden. Het orthopedagogisch klimaat mag geen overbeschermende cocon vormen, maar dient ruimte te bieden voor het werken aan het verwerven van de nodige communicatieve vaardigheden en adequate sociale omgangsvormen en voor het vergroten van de probleemoplossingsvaardigheden en het inzicht in sociale situaties. Daarom is een goede relatie tussen leerling en begeleider zo belangrijk.

- 2 Wegens de algemene ontwikkelingsvertraging is het vervolgens noodzakelijk dat de leerling in zijn **eigen tempo** kan ontwikkelen. Dit betekent dat men in het B.L.O.-type 1 een onderwijsaanbod dient te creëren waarbij elke leerling kan groeien in het tempo waar hij zich het best bij voelt. Hierbij dient gezocht te worden naar een evenwicht tussen maximale uitdaging en welbevinden van het kind. Om dit te garanderen dient het onderwijsaanbod te starten op een **concreet** niveau, zodat het voor de leerling herkenbaar is en voldoende vertrouwd overkomt.

Om dagdagelijkse problemen efficiënt aan te pakken, dient men te beschikken over de nodige vaardigheden om op een adequate wijze informatie te verwerven en te verwerken. Bovendien dient men zich bewust te zijn van het eigen denken en handelen (d.i. zelfkennis) en van de noodzaak tot plannen en continu bijsturen van het eigen denken en handelen (d.i. zelfregulering). Dit is voor leerlingen met een beperkte intellectuele bagage geen sinecure. Om de nodige probleemoplossings- en informatieverwerkingscapaciteiten te kunnen verwerven, is het noodzakelijk om stap voor stap en op basis van concreet materiaal te werken aan verdieping en abstractie. Het concreet niveau dient overschreden te worden via het leggen van verbanden tussen de verschillende informatiestukjes. Door zich bewust te worden van deze verbanden kunnen losse, gefragmenteerde ervaringen in zinvolle, grotere gehelen gekaderd worden. Op die manier wordt informatie op een adequate wijze verwerkt en komt inzicht en doorzicht tot stand. Dit vraagt van de begeleider enerzijds dat hij op voorhand een doordacht leeraanbod samenstelt en anderzijds dat hij alert weet in te spelen op de kansen tot het leggen van verbanden die in de concrete (leer)situatie vervat zitten. Wanneer de leerling meer oog krijgt voor verbanden, zal hij ook meer geneigd zijn om het geleerde toe te passen in andere situaties. Daarom is het noodzakelijk in het B.L.O.-type 1 extra aandacht te besteden aan de horizontale en verticale **samenhang** in het leeraanbod (zie ook de algemene uitgangspunten voor het Buitengewoon Onderwijs).

- 3 Bij het onderwijsaanbod van het type 1 dient de focus te liggen op **functionaliteit**. Dit betekent dat het werken aan de verschillende vormen van zelfredzaamheid een centrale plaats dient te krijgen. Men dient er immers naar te streven dat de leerling zichzelf kan behelpen en zich zo zelfstandig mogelijk kan begeven en beredderen in de maatschappij. Daartoe is het noodzakelijk dat er gewerkt wordt op grond van elementen uit het dagelijks leven van deze kinderen, m.a.w. vanuit aspecten die



eigen zijn aan hun sociale achtergrond en cultuur. De leerinhouden dienen a.h.w. ingebed te zijn in de concrete ervarings- en belevingswereld van de leerlingen. Op die manier krijgt het onderwijsaanbod een *uitdagende en stimulerende functie*.

Buitengewoon onderwijs heeft een individualiserend karakter. Dit betekent dat ook in het Buitengewoon Onderwijs-type 1 het onderwijsaanbod op de noden van de individuele leerling afgestemd dient te worden. Daarom dienen voor elk kind een aantal ontwikkelingsdoelen geselecteerd te worden waarbij men rekening houdt met zijn specifieke problematiek en zijn opvoedings- en onderwijsbehoeften.

Om de klassenraad toe te laten ontwikkelingsdoelen te selecteren die aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van het kind, zijn er vrij gedifferentieerde ontwikkelingsdoelen geformuleerd. De ontwikkelingsdoelen omvatten doelen voor leerlingen met een ontwikkelingsniveau tussen ongeveer 4 en 10 jaar. Daarom is een breed, gedifferentieerd gamma van ontwikkelingsdoelen nodig. Deze moeten richtinggevend zijn voor de planning van een didactisch proces.

### **1.3 Progressieve zorgverbreding in het basisonderwijs.**

Bij de formulering van de ontwikkelingsdoelen werd rekening gehouden met twee aspecten. Enerzijds werd aandacht besteed aan de huidige onderwijsresultaten en de onderwijsvormen waarin het merendeel van de leerlingen voor het ogenblik terechtkomt (1.3.1). Anderzijds werd de algemene tendens naar een progressieve zorgverbreding in het gewoon onderwijs zeker niet uit het oog verloren (1.3.2). Tenslotte wordt de coherentie met het gewoon basisonderwijs en met het buitengewoon lager onderwijs type 8 nagestreefd (1.3.3).

#### **1.3.1 Het belang van de transparantie van ontwikkelingsdoelen buitengewoon onderwijs binnen een globaal onderwijsaanbod**

Op grond van de huidige onderwijsresultaten kunnen de leerlingen in het type 1 ingedeeld worden in drie categorieën. De meerderheid van de leerlingen gaat na het beëindigen van het B.L.O.-type 1 over naar opleidingsvorm 3 (OV3) van het buitengewoon secundair onderwijs (BuSO). Deze opleidingsvorm is gericht op een algemene en beroepsgerichte vorming die hen voorbereidt op leven en werken in de maatschappij.

Een kleine groep leerlingen wordt geheroriënteerd naar de opleidingsvorm 2 (gericht op integratie in een beschermd leef- en arbeidsmilieu).

Een overgang naar het eerste leerjaar B van het gewoon secundair onderwijs is eerder uitzonderlijk.

In het B.L.O. type 1 zijn voor de verschillende leergebieden de resultaten uiteenlopend wegens de heterogeniteit van de leerlingenpopulatie. Wat de basisculturele vaardigheden betreft verwerven alle leerlingen een zekere lees- en rekenvaardigheid. Een groot deel van de leerlingen bereikt het niveau van de functionele geletterdheid en gecijferdheid. Het is vooral bij de leerlingen die dit niveau niet bereiken op de leeftijd van 13 jaar, dat de studietijd in het buitengewoon lager onderwijs met 1 of zelfs 2 jaar verlengd wordt.

#### **1.3.2 Het belang van ontwikkelingsdoelen buitengewoon onderwijs voor een progressieve zorgverbreding**

De eindtermen van het gewoon onderwijs vormen eigenlijk het minimale eindniveau dat door de overheid bereikbaar geacht wordt bij normaal vorderende kinderen. De ontwikkelingsdoelen voor het type 1 geven een aantal voorbereidende stappen en de geleidelijke opbouw weer die nodig is om tot dit eindniveau te evolueren. Voor bepaalde leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, i.c. leerlingen met een licht mentale handicap, kan het moeilijk zijn om het eindniveau te bereiken. Wanneer scholen voor gewoon onderwijs ervoor opteren om deze leerlingen op te vangen, kunnen zij voor hun onderwijsaanbod gebruik maken van de ontwikkelingsdoelen voor het B.L.O. type 1.

Deze elementen bevinden zich in drie velden. Onderwijs dient bij te dragen tot de ontwikkeling in die drie velden.

- 1 Het veld van de *basissenmerken* vormt de kern. Deze basissenmerken vormen als het ware de rode draad doorheen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen, nl.
  - Á het beschikken over een positief zelfbeeld;
  - Á gemotiveerd zijn;
  - Á zelf initiatief nemen.
- 2 Het veld van de *algemene ontwikkeling* omvat doelen van meer algemene aard zoals:
  - Á kunnen communiceren en samenwerken;
  - Á zelfstandigheid aan de dag leggen;
  - Á creatief en probleemoplossend omgaan met de hen omringende wereld;
  - Á zelfgestuurd leren.
- 3 Het derde veld van de *specifieke ontwikkeling* omvat doelen waarvan men de inhoud kan ordenen volgens leergebieden die in het onderwijs meer specifiek aan de orde zijn:
  - Á Lichamelijke Opvoeding,
  - Á Muzische Vorming,
  - Á Nederlands
  - Á Wereldoriëntatie,
  - Á Wiskunde.

Deze drie ontwikkelingsvelden zijn tenslotte geënt op een ruimere achtergrond of *context*. Deze context wordt gevormd door "de wereld", in zijn ruime betekenis. Het is de werkelijkheid waarin het kind gaat functioneren.

Het kind leert de werkelijkheid begrijpen, wordt vaardig en ontwikkelt een positieve houding.

De drie velden en hun ruimere context zijn *nauw met elkaar verweven*.

De basissenmerken heeft men permanent op het oog. Ze verwijzen naar belangrijke doeleinden van (basis)onderwijs: kinderen motiveren en gemotiveerd houden om nieuwe dingen te leren, ze stimuleren tot initiatiefname waardoor ze meer greep krijgen op het eigen leren, en tenslotte ze ondersteunen in het ontwikkelen van een gezond beeld van zichzelf. Bovendien vormen deze kenmerken ook de motor voor verdere ontwikkeling: hebben kinderen hierin een tekort, dan is er weinig kans voor verdere ontwikkeling in de andere velden.

Tussen de doelen in de velden algemene en specifieke ontwikkeling is er eveneens een permanente wisselwerking. Zo vraagt wiskundige probleemoplossing bijvoorbeeld om exploratie en zelfsturing en wordt ze bevorderd door communicatie en samenwerking met anderen; enige zelfstandigheid is nodig om zich via taal of muzische expressie uit te drukken; zich te oriënteren in de wereld van natuur, mens en maatschappij veronderstelt exploratie en communicatievaardigheden, enz.

De aangrijpingspunten voor het onderwijs dat deze brede ontwikkeling bevordert, worden gevonden in de wereld waarin het kind persoonlijk en maatschappelijk functioneert of zal functioneren. Deze band met de realiteit is van wezenlijk belang en legitimeert de keuze van competenties waarop men zich richt. Is deze band met de realiteit zoek, dan is het voor de kinderen ook niet duidelijk waarom ze sommige dingen leren en zijn ze minder gemotiveerd. Motivatie wordt met name in stand gehouden wanneer kinderen ervaren dat wat ze leren nieuwe mogelijkheden opent.



Binnen het zopas geschetste perspectief dienen de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen te worden begrepen. Ze zijn dan ook zoveel mogelijk geformuleerd in termen van competenties. Een *competentie* verwijst naar de prestatie die een leerling kan leveren in een bepaalde, realistische situatie. Dat kan bijvoorbeeld een taalgebruikssituatie zijn, een wiskundige probleemsituatie of een verkeerssituatie. Om in een situatie goed te functioneren heeft een kind meestal niet alleen kennis, maar ook inzichten, vaardigheden en attitudes nodig. Er wordt m.a.w. een beroep gedaan op alle mogelijkheden van het kind.

Realistische, levensnabije situaties zijn ook meestal *complexe situaties* waarbij een beroep wordt gedaan op meerdere competenties tegelijkertijd. Wanneer een kind meer wil te weten komen over een ander land (bv. omdat het er op vakantie gaat of omdat er een klasgenootje is uit een ander land), dan zal het onder meer op zoek gaan naar informatie, in boeken of bij mensen die het kunnen weten; ze moeten daarbij kunnen lezen, luisteren, spreken en schrijven; ze kunnen wiskundige en ruimtelijke voorstellingen zoals grafieken en landkaarten juist interpreteren; ze kunnen de nieuwe informatie koppelen aan wat ze al wisten over eigen land; ze kunnen daarbij samenwerken met andere klasgenootjes om meerdere bronnen te toetsen aan elkaar, ze brengen respect op voor andere leefgewoonten en kunstuitingen, enz.

Met dit voorbeeld is meteen ook aangegeven dat de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen permanent *in relatie* staan tot elkaar. De eindtermen en ontwikkelingsdoelen van het gewoon Basisonderwijs worden geordend en gepresenteerd in vijf te onderscheiden *leergebieden*: Lichamelijke Opvoeding, Muzische Vorming, Nederlands, Wereldoriëntatie en Wiskunde. Daarenboven werden *leergebied-overschrijdende eindtermen* geschreven voor Sociale Vaardigheden en Leren Leren.

## **2.2 Globaal beeld van het B.L.O. type 1**

Voor het B.L.O. type 1 wordt zo veel mogelijk gestreefd naar vergelijkbaarheid met het gewoon onderwijs. Daarom worden dezelfde leergebieden gehanteerd. Deze krijgen echter een eigen invulling rekening houdend met de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen in het type 1.

Om de nadruk te leggen op de eigenheid van dit onderwijstype en de onderwijsbehoeften van deze leerlingen krijgen de "Sociale Vaardigheden" en "Leren Leren" de status van leergebied. Bovendien wordt de naam "Sociale Vaardigheden" vervangen door "Sociaal-emotionele Ontwikkeling". Door deze naamsverandering kan er o.a. meer expliciet ingespeeld worden op de dynamisch-affectieve component, die vaak problematisch is bij deze kinderen.

**Hoewel het de bedoeling is dat "Leren Leren" en "Sociaal-emotionele Ontwikkeling", als aparte leergebieden, extra aandacht krijgen, mag echter de transfer naar en de integratie in andere leergebieden en situaties uit het dagelijks leven zeker niet uit het oog verloren worden.**

Aangezien algemene ontwikkelingsvertraging een negatieve invloed uitoefent op de drie ontwikkelingsvelden, die in het synthesebeeld van het gewoon basisonderwijs weergegeven zijn, verdient elk van deze velden uitdrukkelijke aandacht in het onderwijsaanbod van type 1. De problematiek binnen de verschillende ontwikkelingsvelden wordt hier nader toegelicht.

- Á Op gebied van de *basiskenmerken* is het duidelijk dat vele kinderen kampen met een negatief zelfbeeld, motivatieverlies, faalangst, e.d. als gevolg van de aanslepende leerproblematiek. Het is dus belangrijk dat er een orthopedagogisch klimaat gecreëerd wordt met specifieke aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling.
- Á Ook de *algemene ontwikkeling* komt in het gedrang. Deze kinderen worden gekenmerkt door o.a. een gebrek aan zelfsturing, verminderde exploratie en

gebrekkige probleemoplossing, ... Zij dienen de kans te krijgen om in een eigen tempo en op een concreet niveau te werken aan het verwerven van de nodige informatieverwerkings- en probleemoplossingsvaardigheden.

- Á Tenslotte ligt het voor de hand dat de algemene ontwikkelingsvertraging een weerslag heeft op de *specifieke ontwikkeling*, m.n. "Nederlands" en/of "Wiskunde". Daarbij mogen de leergebieden "Lichamelijke Opvoeding", "Muzische Vorming", en "Wereldoriëntatie" niet veronachtzaamd worden. Met het oog op de ontwikkeling van zelfredzaamheid dient het onderwijsaanbod functioneel te zijn en een uitdagende en stimulerende functie te hebben. Wegens de specifieke onderwijsbehoeften van deze leerlingen krijgen ook de nieuwe leergebieden "Leren Leren" en "Sociaal-emotionele Ontwikkeling" hier een plaats in het synthesebeeld. Om ook het belang van transfer en het leergebied-overschrijdende aspect te benadrukken, werden ze niet zomaar tussen de andere leergebieden geplaatst (cf. synthesebeeld type 1).
- Á De ontwikkelingsdoelen voor het B.L.O. type 1 worden geordend in de volgende leergebieden:
  - Á Leren Leren,
  - Á Sociaal-emotionele Ontwikkeling,
  - Á Lichamelijke Opvoeding,
  - Á Muzische Vorming,
  - Á Nederlands
  - Á Wereldoriëntatie,
  - Á Wiskunde.

Op elk van deze terreinen dient aansluiting gezocht te worden bij de specifieke onderwijsleerbehoeften van de individuele leerling in kwestie.

Bij het formuleren van ontwikkelingsdoelen voor het Buitengewoon Onderwijs type 1 werd een verticale samenhang beoogd vanaf de gewone kleuterschool tot en met de opleidingsvorm drie van het secundair onderwijs van het type 1. Elk onderwijsniveau dient zijn eigen klemtonen te leggen, waarbij uiteraard rekening gehouden moet worden met de leeftijd en het ontwikkelingsniveau van de leerlingen. Dit vereist een efficiënte doorstroming van belangrijke leerlingeninformatie over de onderwijsniveaus heen.

Met het hierboven geschetste "globaal beeld" is ook aangegeven dat de visie waarbinnen de ontwikkelingsdoelen voor het type 1 zijn geschreven, eigenlijk dezelfde is als voor het gewoon basisonderwijs. De ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het gewoon Basisonderwijs beogen eenzelfde brede ontwikkeling binnen de drie velden. Daardoor verhoogt de samenhang met het gewoon onderwijs.

Over het algemeen verloopt het leerproces en de persoonlijkheidsontwikkeling bij leerlingen in het Buitengewoon Onderwijs moeizaam. Zij hebben meer nood aan herhaling, kleinere tussenstappen, remediëring en compensatie. Gezien de transferproblemen van leerlingen in het Buitengewoon Onderwijs-type 1, moet het geleerde daarenboven in de meest relevante toepassingssituaties ingeoeft worden.

### **2.3 Overzicht ordeningskader in leergebieden**

Het ordeningskader bestaat uit zeven grote leergebieden en hun domeinen. Bij de keuze van dit ordeningskader gaat het om een kunstmatige opsplitsing, die het mogelijk maakt de ontwikkelingsdoelen in een gestructureerd en overzichtelijk geheel te ordenen. Daarom werd in de inleidende teksten per leergebied de samenhang met andere leergebieden aangegeven.

Binnen de onderwijspraktijk is het nodig om de samenhang tussen de verschillende leergebieden op een functionele wijze te realiseren volgens de eigenheid en de dynamiek

van de individuele leerling of leerlingengroep. Hierbij is het belangrijk dat het geleerde aangebracht wordt in het kader van de leefwereld van de leerlingen.

Dit kader fungeert dus enkel als een ordeningsprincipe voor de ontwikkelingsdoelen. Het gaat hier niet om een ordeningskader voor concrete leeractiviteiten. In onderwijsleersituaties kunnen immers tijdens één leeractiviteit ontwikkelingsdoelen uit de verschillende leergebieden gelijktijdig nagestreefd worden.

De indeling in leergebieden impliceert in geen geval een keuze van de wijze waarop men deze ontwikkelingsdoelen dient te realiseren. De pedagogische en methodische aanpak van deze doelen behoort tot de pedagogische vrijheid van de scholen.

Het ordeningskader wordt weergegeven op de volgende pagina.

**Orderingskader****Leren Leren**

- Á structurele componenten: aandacht en geheugen
- Á informatieverwerking en probleemoplossing
- Á monitor: metacognitieve aspecten
- Á transfer

**Sociaal-emotionele Ontwikkeling**

- Á dynamisch-affectieve ontwikkeling
- Á sociale cognitie
- Á sociale vaardigheden en competentie

**Lichamelijke Opvoeding**

- Á motorische competenties
- Á gezond en veilig bewegen
- Á zelfconcept en sociaal functioneren

**Muzische Vorming**

- Á beeld
- Á muziek
- Á beweging
- Á drama
- Á media
- Á attitudes

**Nederlands**

- Á luisteren
- Á spreken
- Á lezen
- Á schrijven

**Wereldoriëntatie**

- Á natuur
- Á technologie
- Á maatschappij
- Á tijd
- Á ruimte
- Á bronnengebruik

**Wiskunde**

- Á voorbereidende wiskunde
- Á getallen
- Á meten
- Á meetkunde
- Á strategieën en probleemoplossende vaardigheden
- Á attitudes

### **3 LIJST VAN ONTWIKKELINGSDOELEN**

#### **LEREN LEREN**

##### **1 Structurele componenten: aandacht en geheugen**

###### **1.1 Aandacht**

- 1 De leerling schenkt doelgericht aandacht.
- 2 De leerling heeft voldoende concentratie en laat zich niet afleiden door irrelevante prikkels.
- 3 De leerling schenkt volgehouden aandacht aan de relevante informatie.

###### **1.2 Geheugen**

- 4 De leerling ontwikkelt zijn geheugen voor visuele, auditieve, motorische, smaak- en geurinformatie.
- 5 De leerling verwerft en gebruikt losse gegevens door ze betekenis te geven en te memoriseren.
- 6 De leerling memoriseert door het hanteren van gepaste onthoudstrategieën.
- 7 De leerling maakt gebruik van gepaste zoekstrategieën.

##### **2 Informatieverwerking en probleemoplossing**

###### **2.1 Informatieverwerving**

- 8 De leerling neemt systematisch en gericht waar en heeft hierbij ook oog voor relevante details.
- 9 De leerling weet in welke aan zijn leeftijd en niveau aangepaste informatiebronnen hij gepaste informatie kan vinden.
- 10 De leerling weet bij welke personen hij informatie kan vragen.
- 11 De leerling beheerst zijn impulsiviteit en gaat pas aan de slag, nadat hij alle relevante informatie verworven heeft.

###### **2.2 Informatieverwerking en uitvoering**

###### **2.2.1 Algemeen**

- 12 De leerling reflecteert vóór, tijdens en na het handelen.
- 13 De leerling komt tot zelfontdekkend leren.
- 14 De leerling komt tot inzichtelijk en abstract leren en denken.
- 15 De leerling is creatief en flexibel in zijn denken en leren.

### **2.2.2 Informatieverwerking**

- 16 De leerling is gericht op het juist begrijpen en gebruiken van informatie.
- 17 De leerling legt verbanden tussen nieuwe informatie en reeds verworven informatie.

### **2.2.3 Probleemoplossing**

- 18 De leerling identificeert het probleem.
- 19 De leerling exploreert en analyseert het probleem.
- 20 De leerling zoekt en bedenkt verschillende mogelijke oplossingswijzen voor het probleem.
- 21 De leerling weegt de mogelijke oplossingswijzen af en selecteert de beste oplossingsweg.
- 22 De leerling verwoordt de gekozen oplossingsweg.
- 23 De leerling voert de gekozen oplossingsweg daadwerkelijk en op een correcte manier uit.
- 24 De leerling zorgt ervoor dat zijn oplossing duidelijk en volledig is.

## **2.3 Evaluatie**

### **2.3.1 Algemeen**

- 25 De leerling kent vooraf de criteria waarop hij geëvalueerd zal worden.
- 26 De leerling formuleert zelf formulecriteria.
- 27 De leerling geeft aan wat goed ging en wat fout is gegaan.
- 28 De leerling verwoordt waarom iets fout is gegaan, en geeft aan hoe bepaalde fouten in het vervolg kunnen vermeden worden.

### **2.3.2 Controle van de informatieverwerking**

- 29 De leerling gaat na of hij op de gepaste manier de juiste informatie verworven heeft.
- 30 De leerling controleert regelmatig of hij de leerstof nog voldoende kent.

### **2.3.3. Controle van de probleemoplossing**

- 31 De leerling controleert de gevonden oplossing.
- 32 De leerling controleert de oplossingsweg.

### **3. Monitor: metacognitieve aspecten**

#### **3.1 Metacognitieve vaardigheden**

##### **3.1.1 Voorspellen**

- 33 De leerling is probleemgevoelig en probleembewust.
- 34 De leerling zoekt en geeft spontaan aan wat hij wel en wat hij niet zal kunnen.
- 35 De leerling zoekt en geeft spontaan aan bij welke taakaspecten hij snel en bij welke aspecten hij traag zal moeten werken.
- 36 De leerling geeft aan waar hij extra moeilijkheden verwacht.
- 37 De leerling durft (leer)problemen signaleren en hulp en uitleg te vragen.

##### **3.1.2. Plannen**

- 38 De leerling bepaalt op basis van de verkregen informatie wat nu juist de opdracht is m.a.w. wat hij moet doen.
- 39 De leerling bouwt een planningsfase in vooraleer hij tot actie overgaat.
- 40 De leerling maakt een plan.
- 41 De leerling werkt volgens het plan en blijft daar bij de verschillende stappen van het plan voor ogen houden.

##### **3.1.3. Zelfreguleren en evalueren**

- 42 De leerling formuleert op zijn niveau doelstellingen.
- 43 De leerling streeft realistische tussen- en einddoelen na.
- 44 De leerling stuurt zijn denken en handelen door innerlijke spraak.
- 45 De leerling stuurt zijn gedrag gericht naar een bepaald doel.
- 46 De leerling stuurt indien nodig het proces en/of het product bij op basis van de evaluatie.
- 47 De leerling reflecteert achteraf over een doorgemaakt leer- of probleemoplossingsproces.
- 48 De leerling heeft belangstelling voor het resultaat van zijn werk en inspanningen.
- 49 De leerling streeft efficiëntie na.
- 50 De leerling is gericht op nauwkeurigheid en precisie.
- 51 De leerling houdt zich aan afspraken en regels.
- 52 De leerling heeft een adequaat werktempo en –ritme.



- 53 De leerling toont een wil tot zelfstandigheid.
- 54 De leerling toont geduld bij het leren, werken en probleem oplossen.
- 55 De leerling zet ondanks moeilijkheden toch door en raakt niet onmiddellijk ontmoedigd.
- 56 De leerling maakt een onderscheid tussen toevallige en stabiele oorzaken van zijn succes/mislukking.
- 57 De leerling heeft kritische zin.
- 58 De leerling aanvaardt kritiek en is bereid uit zijn fouten te leren.

### **3.2. Metacognitieve kennis.**

#### **3.2.1 Kennis over zichzelf**

- 59 De leerling ontwikkelt inzicht in de eigen mogelijkheden en beperkingen op het vlak van probleemoplossing en informatieverwerking.
- 60 De leerling kent en houdt rekening met de mogelijkheden en de grenzen van zijn geheugen.
- 61 De leerling kent en houdt rekening met de mogelijkheden en de beperkingen van zijn aandacht.
- 62 De leerling houdt bij het verwerken van informatie en het oplossen van problemen rekening met zijn mogelijkheden en beperkingen.
- 63 De leerling ziet in dat hij voortdurend bijleert en verandert en stelt vorderingen bij zichzelf vast.
- 64 De leerling maakt een onderscheid tussen de oorzaken van succes/mislukking die bij hemzelf liggen of bij een ander.
- 65 De leerling beseft dat zijn sterke punten kan aanwenden om zijn zwakke punten te verbeteren of te compenseren.
- 64 De leerling weet hoe hij zijn leermoeilijkheden kan aanpakken of compenseren.

#### **3.2.2 Kennis over het leren.**

- 66 De leerling heeft een elementaire kennis over aandacht en geheugen.
- 67 De leerling weet en legt aan de hand van eigen ervaringen uit hoe hij leert.
- 68 De leerling weet en geeft met voorbeelden aan hoe hij zelfstandig kan werken.
- 69 De leerling weet dat sommige dingen regelmatig herhaald moeten worden.
- 70 De leerling weet dat gewoon herlezen of kopiëren meestal niet effectief is om te leren.
- 71 De leerling weet dat hij gemaakte fouten in de toekomst en in andere situaties kan vermijden, wanneer hij de oorzaak van de fouten kent.

**4 Transfer**

- 72 De leerling legt relaties tussen nieuwe en oude situaties.
- 73 De leerling past verworven kennis, inzichten en vaardigheden automatisch en adequaat toe in situaties die sterk gelijken of wezenlijk verschillend zijn van de aanvankelijke leersituatie.
- 74 De leerling gaat systematisch en gericht zoeken naar kennis, inzichten en vaardigheden die hij in een bepaalde situatie of bij het oplossen van een probleem kan gebruiken.
- 75 De leerling zoekt naar algemene principes, wetmatigheden en regels die bruikbaar zijn in verschillende situaties.

## **SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING**

### **1 Dynamische affectieve ontwikkeling**

#### **1.1 Zelfwaardering**

- 1 De leerling heeft zicht op wat hij zelf al kan.
- 2 De leerling leert omgaan met regelmatig terugkerende gevoelens van onmacht.
- 3 De leerling ziet zijn beperkingen en wil zich inzetten om ze te verbeteren.
- 4 De leerling is zich bewust van zijn eigenheid als individu.
- 5 De leerling waardeert bepaalde veranderingen die hij bij zichzelf vaststelt als een vooruitgang.
- 6 De leerling kiest onder begeleiding werkpunten om zijn zelfontplooiing te bevorderen.
- 7 De leerling weet welke zijn aandeel is, zowel in zijn successen als zijn mislukkingen.
- 8 De leerling vertoont voldoende zelfvertrouwen om te leren.

#### **1.2 Motivatie**

- 9 De leerling heeft zicht op de zin van aangeboden taken.
- 10 De leerling neemt verantwoordelijkheid op voor zijn gedrag.
- 11 De leerling staat open voor uitdagingen en heeft zin voor initiatief.
- 12 De leerling heeft een houding van openheid om van anderen te leren.

#### **1.3 Zelfcontrole**

- 13 De leerling legt een verband tussen situaties, gedachten en gevoelens.
- 14 De leerling herkent situaties als “gevaarlijk” omdat ze hinderlijke of moeilijk controleerbare gevoelens oproepen of kunnen leiden tot oncontroleerbaar gedrag.
- 15 De leerling uit zijn gevoelens op een voor hemzelf en zijn omgeving aanvaardbare wijze.

### **2. Sociale cognitie**

- 16 De leerling herkent bij zichzelf positieve en negatieve emoties en basisgevoelens.
- 17 De leerling legt het verband tussen gevoelens, bijhorende gedachten en aansluitend gedrag.
- 18 De leerling herkent gevoelens bij de ander en let daarbij op diens lichaamstaal.
- 19 De leerling leert rekening houden met de gedachten, wensen of gevoelens van een ander.

- 20 De leerling beschrijft wat hij voelt en doet in een concrete situatie en weet dat zowel zijn gedrag als zijn gevoelens situatiegebonden zijn.
- 21 De leerling geeft aan hoe gedachten, gevoelens of intenties van verschillende personen in een sociale situatie met elkaar samenhangen.
- 22 De leerling kan in een niet-conflictgeladen situatie, eigen indrukken, gevoelens, verlangens, gedachten en waarderingen uitdrukken.
- 23 De leerling herkent en benoemt een sociaal probleem.
- 24 De leerling zoekt naar de mogelijke oorzaken van een sociaal probleem.
- 25 De leerling overweegt mogelijk oplossingen voor een sociaal probleem en weegt bijhorende consequenties af.
- 26 De leerling volgt een plan om een niet direct bereikbaar doel in het sociale domein te realiseren.

### **3. Sociale vaardigheden en competentie**

#### **3.1 Ik en de ander**

- 27 De leerling leeft mee met gevoelens van anderen en laat dit blijken.
- 28 De leerling houdt er rekening mee dat mensen kunnen veranderen.
- 29 De leerling laat blijken dat hij op een onbevangen en respectvolle wijze rekening houdt met en omgaan met leeftijdsgenoten.
- 30 De leerling komt op voor leeftijdsgenoten.
- 31 De leerling houdt er rekening mee dat conflicten ontstaan door tegenstelde wensen, opvattingen en gevoelens.
- 32 De leerling zoekt bij een conflict een geweldloze oplossing die voor beide partijen aanvaardbaar is.

#### **3.2. Ik en de anderen: relatiewijzen**

- 33 De leerling begroet een ander op gepaste wijze.
- 34 De leerling vraagt iets op gepaste wijze.
- 35 De leerling luistert naar de boodschap van een ander.
- 36 De leerling gaat naar anderen toe, legt contact en slaat een praatje.
- 37 De leerling verwoordt een eigen mening.
- 38 De leerling neemt het woord in een groepsgesprek.
- 39 De leerling stelt zich discreet op.
- 40 De leerling geeft de andere de kans en de ruimte om te zijn zoals hij is.

- 41 De leerling uit zijn waardering.
- 42 De leerling staat een ander in moeilijkheden bij.
- 43 De leerling brengt zorg op voor iets of iemand anders.
- 44 De leerling vraagt hulp en laat zich helpen.
- 45 De leerling laat op passende wijze afkeuring blijken bij onrechtvaardige situaties.
- 46 De leerling denkt kritisch na over bepaalde maatschappelijke toestanden.
- 47 De leerling beluistert kritiek, gaat na of die terecht is of niet, en aanvaardt desgevallend die kritiek.
- 48 De leerling verontschuldigt zich na een begane fout of misstap.
- 49 De leerling zoekt hoe hij aangerichte schade of aangedaan verdriet kan herstellen.
- 50 De leerling aanvaardt een sanctie na een begane fout of misstap.

### **3.3 Ik en de anderen: gespreksconventies**

- 51 De leerling geeft in een gesprek aan dat hijzelf aan het woord wil komen.
- 52 De leerling spreekt in een gesprek duidelijk hoorbaar en met een zekere expressiviteit.
- 53 De leerling haakt in een gesprek in op wat de andere gezegd heeft, in plaats van “zijn eigen verhaal” verder te zetten.
- 54 De leerling geeft de andere de ruimte om zich te uiten en is tolerant tegenover een andere mening.
- 55 De leerling stemt zijn verbale en non-verbale uitingen op elkaar af.
- 56 De leerling let in een gesprek zowel op de verbale als niet-verbale uitingen van de ander, en betreft ze op elkaar.
- 57 De leerling heeft respect voor uitingen van leeftijdsgenoten uit een andere cultuur.
- 58 De leerling rondt een gesprek passend af.

### **3.4. Ik en de anderen: leven en samenwerken in groep**

- 59 De leerling kent en begrijpt omgangsvormen, leefregels en afspraken die van belang zijn voor het samenleven in een groep.
- 60 De leerling leert samenwerken met anderen.
- 61 De leerling spreekt regels en een taakverdeling af met het oog op een vlotte groepswerking.
- 62 De leerling komt in groep gemaakte afspraken na.

- 63 De leerling voelt zich mede verantwoordelijk voor de groep en voor wat er in de groep gebeurt.
- 64 De leerling werkt samen met anderen, zonder onderscheid van sociale achtergrond, geslacht of etnische origine.

## **LICHAMELIJKE OPVOEDING**

### **1 Motorische competenties**

#### **1.1 Fundamentele basiscompetenties**

##### **1.1.1 Lichaams- en bewegingsbeheersing**

- 1 De leerling beweegt zich doorheen diverse ruimtelijke hindernissen.
- 2 De leerling behoudt het evenwicht in verplaatsingen en bij houdingen op diverse steunvlakken.
- 3 De leerling vangt het eigen lichaamsgewicht veilig op door middel van landen en vallen.
- 4 De leerling heft, draagt en verplaatst veilig, aan zijn mogelijkheden aangepast materiaal.
- 5 De leerling wendt de motorische basisbewegingen voldoende flexibel en beheerst aan in gevarieerde bewegingssituaties.

##### **1.1.2. Lichaams- en bewegingsorganisatie**

- 6 De leerling schakelt voor verschillende basisbewegingen de ledematen functioneel en gecoördineerd in.
- 7 De leerling combineert verschillende basisbewegingen.

##### **1.1.3 Opbouw, grenzen en verhoudingen van het lichaam**

- 8 De leerling toont in het bewegen dat hij spontaan rekening houdt met de opbouw, de grenzen en de verhoudingen van zijn lichaam.
- 9 De leerling ervaart en beseft dat de lichaamsopbouw en –organisatie dezelfde blijft ondanks houdings- en ruimtelijke veranderingen.

##### **1.1.4 Lichaamsbesef en lateraliteit**

- 10 De leerling is zich bewust van zijn eigen lichaam en de verschillende lichaamsdelen.
- 11 De leerling ervaart en is zich bewust van de beide lichaamshelften.
- 12 De leerling voert symmetrische en asymmetrische bewegingen uit.
- 13 De leerling kent zijn voorkeurhand en –voet en gebruikt deze ook efficiënt.
- 14 De leerling kent en gebruikt zijn voorkeurzijde om te wenden en te draaien rond de lengteas.
- 15 De leerling duidt bij zichzelf de linker- en de rechterkant aan.
- 16 De leerling draagt links en rechts over op een voorwerp of een andere persoon.

- 17 De leerling verwoordt welke bewegingen moeten worden uitgevoerd om een opdracht te volbrengen, zonder deze beweging effectief uit te voeren (bewegings- en houdingsvoorstelling).

### **1.1.5 Rustervaringen**

- 18 De leerling creëert een sfeer van rust en stilte of is in staat om deze sfeer over te nemen.
- 19 De leerling heeft in rust controle over de ademhaling en de spieren.
- 20 De leerling benut rustervaringen om lichaamsgevoeligheid (proprioceptie) te bevorderen.

### **1.1.6 Ruimte- en tijdsfactoren**

- 21 De leerling lokaliseert zichzelf, anderen of voorwerpen in de ruimte.
- 22 De leerling houdt tijdens het bewegen rekening met plaatsaanduidingen en ruimtelijke afbakeningen.
- 23 De leerling gaat tijdens het bewegen adequaat om met tijdsduur, richting en te overbruggen afstand.
- 24 De leerling houdt in bewegingssituaties rekening met tempo.
- 25 De leerling voert bewegingen uit op een opgelegd metrum of ritme.
- 26 De leerling houdt in bewegingssituaties rekening met verschillende ruimte- en/of tijdsfactoren tegelijkertijd.
- 27 De leerling stemt het eigen bewegen zowel af op de verplaatsingsrichting als op de bewegingssnelheid van personen of voorwerpen.
- 28 De leerling beweegt efficiënt onder tijdsdruk zowel bij groot-motorische als bij fijnmotorische activiteiten.

## **1.2 Grofmotorische vaardigheden en acties in gevarieerde situaties**

### **1.2.1 Grofmotorische basisbewegingen**

- 29 De leerling toont een toenemende bedrevenheid in basisbewegingen met betrekking tot de kind-eigen bewegingscultuur.
- 30 De leerling balanceert op de grond en op diverse soorten toestellen.
- 31 De leerling beheerst verschillende vormen van springen.
- 32 De leerling voert verschillende vormen van rollen uit.
- 33 De leerling voert aan een toestel draaibewegingen rond de breedte-as uit.
- 34 De leerling klimt op diverse klimtoestellen en daalt er veilig van af.
- 35 De leerling past zijn loopstijl en –tempo aan aan de afstand.



- 36 De leerling werpt en vangt verschillende voorwerpen op diverse manieren op.
- 37 De leerling kent mogelijke vormen van rollend en/of glijdend materiaal en kan er veilig mee omgaan en /of er zich veilig mee voortbewegen.

### **1.2.3 Bewegen in verschillende milieus**

- 38 De leerling beweegt op een aangepaste manier in de vrije natuur.
- 39 De leerling voelt zich veilig in het water en zwemt in het water.

### **1.3 Fijnmotorische vaardigheden in gevarieerde situaties.**

- 40 De leerling bezit een correcte lichaamshouding, -tonus en differentiatie in de beweging van de bovenste ledematen.
- 41 De leerling toont een toenemende bedrevenheid in het functioneel aanwenden van fijnmotorische vaardigheden.
- 42 De leerling gebruikt de functionele grepen gedifferentieerd voor het hanteren van voorwerpen.
- 43 De leerling brengt onder tijdsdruk fijnmotorische taken tot een goed einde.

### **1.4 Zelfstandig en bewust functioneren in bewegingssituaties.**

#### **1.4.1 Sensorische prikkels**

- 44 De leerling concentreert zich op de relevante prikkel(s).

#### **1.4.2 Handelend omgaan met betekenisinhouden van bewegingssituaties**

- 45 De leerling toont een toenemend begrijpen, toepassen en verwoorden van betekenisinhouden in bewegingssituaties.

#### **1.4.3 Bewegingsantwoorden**

- 46 De leerling begrijpt eenvoudige bewegingssituaties en speltaken en kan er gepast op reageren.

#### **1.4.4 Opeenvolgende handelingen**

- 47 De leerling onderbreekt doelgericht een beweging en laat ze opvolgen door een andere beweging.
- 48 De leerling zoekt zelf een uitvoeringsvolgorde in een bepaalde opstelling van toestellen.
- 49 De leerling onthoudt een aantal bewegingspatronen of opeenvolgende handelingen en voert ze uit.

#### **1.4.5 Oplossen van kind-aangepaste bewegingsproblemen**

- 50 De leerling blijft geconcentreerd bezig met een bewegingstaak of –probleem.

- 51 De leerling zoekt naar een oplossing voor een bewegings- of spelprobleem.
- 52 De leerling past geleerde bewegingsprincipes toe in andere bewegingssituaties.
- 53 De leerling is bereid om over zijn aanpak voor, tijdens en na het oplossen van een bewegingsprobleem na te denken.

### **1.5 Spel en sportspel**

- 54 De leerling beheerst fundamentele bewegingsvaardigheden die nodig zijn om een eenvoudig bewegings- of sportspel te kunnen spelen.
- 55 De leerling leeft zich in een spel in en kan hierbij verschillende rollen waarnemen.
- 56 De leerling past de afgesproken spelregels toe en aanvaardt sancties.

### **1.6 Beweging als expressie- en communicatiemiddel**

- 57 De leerling wendt lichaamstaal aan als expressiemiddel.
- 58 De leerling gebruikt lichaamstaal als communicatiemiddel.

## **2 Gezonde en veilige levensstijl**

### **2.1 Fitheid**

- 59 De leerling ontwikkelt uithouding, kracht, lenigheid, snelheid en spierspanning om de motorische competenties te bereiken en te onderhouden.
- 60 De leerling heeft notie over eigen constitutie (houdings- en bewegingsbewustzijn) en ontwikkelt een correcte lichaamshouding).
- 61 De leerling herkent vermoeidheidsverschijnselen en beseft het belang van opwarming voor en tot rust komen na fysieke activiteiten.
- 62 De leerling kent de mogelijkheden om buiten de les Lichamelijke Opvoeding een voorkeursport te beoefenen.

### **2.2 Verantwoord en veilig bewegen**

- 63 De leerling kent elementaire regels om zichzelf en anderen te beschermen en past ze ook toe.
- 64 De leerling beheerst zijn impulsiviteit in bewegingssituaties.
- 65 De leerling beweegt zich veilig in zijn leefomgeving.
- 66 De leerling herkent gevaarlijke situaties en reageert gepast.

### **3 Zelfconcept en sociaal functioneren**

#### **3.1 Zelfconcept**

##### **3.1.1 Positieve bewegingsgezindheid**

- 67 De leerling leeft zich uit in spel en beweging.
- 68 De leerling toont belangstelling om diverse bewegingssituaties te verkennen.
- 69 De leerling is bereid zich in te zetten voor een bewegingsopdracht, de opdracht vol te houden en af te werken.

##### **3.1.2 Positief en realistisch zelfbeeld**

- 70 De leerling voelt zijn eigen mogelijkheden en begrenzings aan.
- 71 De leerling heeft voldoende zelfvertrouwen en durf.
- 72 De leerling streeft ernaar zijn motorische en lichamelijke capaciteiten maximaal te ontplooiën.

##### **3.1.3 Zich motorisch en emotioneel op een aanvaardbare wijze uiten**

- 73 De leerling durft de eigen bewegingsvormen en behendigheden op een sociaal aanvaardbare wijze tonen.
- 74 De leerling toont een persoonlijke stijl op een sociaal aanvaardbare wijze.

#### **3.2 Sociaal functioneren**

- 75 De leerling geeft anderen ruimte om te spelen zodat iedereen zinvol kan deelnemen aan spel.
- 76 De leerling neemt deel aan bewegingsactiviteiten in een geest van fair-play.
- 77 De leerling heeft respect en draagt zorg voor materiaal en kleding.
- 78 De leerling volgt binnen een eenvoudige spelvorm één tot twee spelregels op.
- 79 De leerling gaat spontaan over tot het maken van eenvoudige afspraken binnen het functioneren in subgroepjes.

## **MUZISCHE VORMING**

### **1 Algemeen**

- 1 De leerling gaat op een speelse manier met beeldtaal, klanktaal, lichaamstaal, woordtaal en audiovisuele taal om.
- 2 De leerling durft zijn eigen fantasierijke en inventieve uitingen tonen.
- 3 De leerling uit zich muzisch in een sociaal aanvaardbare context.
- 4 De leerling ervaart en verwerkt de vormgevingsmogelijkheden en beperkingen van materialen en beelden, instrumenten en klanken, bewegingen en lichaamstaal, woorden en stem.
- 5 De leerling stelt zich open voor kunst.
- 6 De leerling kiest een aangepaste muzische techniek of werkvorm om een impressie over te brengen of een muzische creatie samen te stellen.

### **2 Beeld**

- 7 De leerling doet impressies op door betasten en voelen (tactiel), door kijken en zien (visueel), hij verwerkt deze impressies en praat erover.
- 8 De leerling onderscheidt en verwoordt verscheidene beeldaspecten (kleur, lijn, vorm, vlak, en ritme).
- 9 De leerling onderscheidt materialen en technieken door observeren, exploreren en experimenteren.
- 10 De leerling ontwikkelt een toenemende vaardigheid in het gebruik van materialen en het toepassen van technieken (o.a. knippen, plakken, schilderen, boetsen, een lat hanteren, ...).
- 11 De leerling wendt verschillende beeldende, technische middelen aan en gebruikt ze samen om tot beeldend werk te komen.
- 12 De leerling geeft zintuiglijke impressies, informatie, ervaringen, gevoelens en fantasieën op een beeldende manier weer in een persoonlijke, authentieke creatie.
- 13 De leerling herkent de materialen en technieken die in een beeldend werk zijn gebruikt.

### **3 Muziek**

- 14 De leerling ervaart, herkent en bootst het ritme in beluisterde muziek en de geluidsomgeving na.
- 15 De leerling ervaart en herkent signalen in beluisterde muziek en in de geluidsomgeving.
- 16 De leerling heeft aandacht voor de klankeigenschappen.
- 17 De leerling ervaart en herkent de functie/gebruikssituatie van klanken, geluiden en muziek.

- 18 De leerling ontdekt het gevarieerde muziekaanbod in de wereld van geluiden.
- 19 De leerling doet muzikale impressies op uit de geluidsomgeving.
- 20 De leerling experimenteert met klank, stem en instrument, en test verschillende klankbronnen uit op hun klankwaarde en maakt er gebruik van in een muzikaal (samen)spel.
- 21 De leerling ontwikkelt een toenemende stembeheersing.
- 22 De leerling speelt met liederen en muziekfragmenten.
- 23 De leerling houdt bij het samenspel of de samenzang rekening met eenvoudige afspraken.
- 24 De leerling ervaart dat hijzelf in staat is om eenvoudige composities te maken.

#### **4 Drama**

- 25 De leerling experimenteert met verschillende verbale en non-verbale spelvormen.
- 26 De leerling neemt verschillende spelvormen waar.
- 27 De leerling ervaart en ziet in dat de juiste verhouding tussen woord en beweging de expressie kan vergroten.
- 28 De leerling ontwikkelt een aan de speelsituatie aangepaste spreektechniek (articulatie, adembeheersing, tempo, toonhoogte).
- 29 De leerling luistert geconcentreerd naar een gesproken tekst (verteld of voorgelezen) en geeft die mondeling, schriftelijk, beeldend of dramatisch weer.
- 30 De leerling uit zintuiglijke impressies, ervaringen, gevoelens, fantasieën, gedachten, enz. in symbolisch spel.
- 31 De leerling maakt onderscheid tussen spel en werkelijkheid.
- 32 De leerling hanteert spelvormen in een sociale en maatschappelijke context.

#### **5 Beweging**

- 33 De leerling experimenteert met verschillende bewegingsmogelijkheden van het eigen lichaam.
- 34 De leerling beweegt spontaan mee op muziek.
- 35 De leerling bouwt een eenvoudig bewegingsverhaal op met als vertrekpunt iets wat gehoord, gezien, gelezen, gevoeld of meegemaakt wordt.
- 36 De leerling beweegt op een creatieve manier en bespeelt daarbij één of meerdere basiselementen van de beweging.
- 37 De leerling beweegt samen met anderen, waarbij al improviserend gereageerd wordt op elkaars beweging.

- 38 De leerling begrijpt dat beweging en dans verschillende functies en betekenissen kunnen hebben zowel hier als in andere culturen.

## **6 Media**

- 39 De leerling experimenteert en stelt daarbij vast dat klanken, beelden en bewegingen elkaar wederzijds beïnvloeden.
- 40 De leerling ervaart en beseft dat een audiovisuele boodschap verschillend kan geïnterpreteerd worden.
- 41 De leerling ervaart dat in een audiovisuele boodschap het aanbrengen van mimale veranderingen een andere betekenis kan veroorzaken.
- 42 De leerling herkent en begrijpt eenvoudige audiovisuele informatie uit de eigen omgeving.
- 43 De leerling onderzoekt en vergelijkt informatie uit de eigen omgeving naar betrouwbaarheid, eenzijdigheid en oppervlakkigheid.
- 44 De leerling beoordeelt audiovisuele boodschappen (van zichzelf en van anderen) op hun geslaagde en minder geslaagde aspecten.
- 45 De leerling wijst soorten van eenvoudige hedendaagse audiovisuele opname- en weergavetoestellen (informatiedragers) aan, benoemt ze en bedient ze creatief.
- 46 De leerling maakt zelf een audiovisuele boodschap met tekens, kleuren, vormen, gebaren, bewegingen, woorden, geluiden...
- 47 De leerling relateert het massale audiovisuele aanbod en plaatst het in zijn context.
- 48 De leerling maakt een bewuste keuze binnen het audiovisuele aanbod.

## **7 Attitudes**

- 49 De leerling staat open en blijft alert voor nieuwe dingen uit zijn omgeving.
- 50 De leerling geniet van het muzisch handelen.
- 51 De leerling vertrouwt op zijn eigen expressiemogelijkheden.
- 52 De leerling betoont respect voor uitingen van leeftijdgenoten, behorend tot de eigen en de andere culturen.
- 53 De leerling geniet van de fantasie, de originaliteit, de creativiteit en de zelfexpressie in 'kunstwerken'.
- 54 De leerling durft een eigen mening te geven over kunstwerken.

## **NEDERLANDS**

### **1. Luisteren**

#### **1.1. Taalgebruik**

##### Informatie achterhalen op het verwerkingsniveau beschrijven

- 1 De leerling begrijpt de functie van taal ondersteund door lichaamstaal, beeld of geluid.
- 2 De leerling begrijpt voor hem bestemde boodschappen.

##### Informatie ordenen op het verwerkingsniveau structureren

- 3 De leerling begrijpt eenvoudige instructies, eventueel ondersteund door lichaamstaal.
- 4 De leerling begrijpt een verhaal.
- 5 De leerling onderscheidt oorzaak en gevolg in het verhaal.
- 6 De leerling begrijpt hoofd- en bijzaken in een verhaal.
- 7 De leerling begrijpt kritiek in gesprekken.
- 8 De leerling begrijpt argumenten in een discussie.

#### **1.2 Taalbeschouwing**

- 9 De leerling begrijpt het verschil tussen zender en ontvanger.
- 10 De leerling hanteert luisterstrategieën.
- 11 De leerling bemerkt verschillende betekenissen van woorden naargelang de context.
- 12 De leerling onderscheidt soorten zinnen.
- 13 De leerling hoort het verschil tussen dialect en Algemeen Nederlands.

#### **1.3 Luisterattitudes**

- 14 De leerling toont een adequate luisterbereidheid.
- 15 De leerling reageert gepast op wat hij hoort.

#### **1.4 Taalvorm**

- 16 De leerling kent de spraakklanken.
- 17 De leerling begrijpt de voornaamste morfologische aspecten van taal.
- 18 De leerling begrijpt de voornaamste syntactische aspecten van taal.

#### **1.5 Taalinhoud**

- 19 De leerling begrijpt woorden in situaties binnen zijn leefwereld.
- 20 De leerling begrijpt de betekenis van woorden die naar iets concreets verwijzen.

- 21 De leerling begrijpt de voornaamste begrippen.
- 22 De leerling begrijpt de voornaamste tijd- en ruimteaanduidingen.
- 23 De leerling begrijpt de voornaamste woordsoorten.
- 24 De leerling begrijpt tegenstellingen en synoniemen.
- 25 De leerling begrijpt enkelvoudige zinnen.
- 26 De leerling begrijpt gebiedende taal in zinnen.
- 27 De leerling begrijpt een negatie.
- 28 De leerling begrijpt eenvoudige vraagzinnen.
- 29 De leerling begrijpt samengestelde zinnen.
- 30 De leerling begrijpt woorden die relaties tussen woorden en zinnen betekenis geven.

## **2 Spreken**

### **2.1 Taalgebruik**

#### Doorgeven van informatie op het verwerkingsniveau beschrijven

- 31 De leerling gebruikt functioneel taal in alledaagse situaties.

#### Doorgeven van informatie op het verwerkingsniveau structureren

- 32 De leerling gebruikt taal om tot interactie te komen.
- 33 De leerling gebruikt taal die aansluit bij de leersituatie.
- 34 De leerling vertelt een verhaal na.
- 35 De leerling vertelt relevant over zichzelf.
- 36 De leerling vertelt een verhaal.
- 37 De leerling geeft instructie, zodat iemand die vertrouwd is met de situatie, ze kan uitvoeren.
- 38 De leerling verwoordt zijn mening.

### **2.2 Taalbeschouwing spreken**

- 39 De leerling past zijn taal aan in functie van de context.
- 40 De leerling maakt gebruik van hulpmiddelen om zich te verduidelijken.

### **2.3. Spreekattitudes**

- 41 De leerling heeft spreekdurf.
- 42 De leerling is bereid te reflecteren op eigen spreekgedrag.



- 43 De leerling toont respect voor de gesprekpartners.

## **2.4 Taalvorm**

- 44 De leerling spreekt met correct monddrag.  
45 De leerling spreekt goed verstaanbaar.  
46 De leerling gaat correct om met morfologische aspecten.  
47 De leerling voegt woorden samen tot woordgroepen die een zinsdeel vormen.  
48 De leerling voegt zinsdelen samen tot zinnen.

## **2.5 Taalinhoud**

- 49 De leerling beschikt over voldoende actieve woordenschat waarvan hij actief gebruik maakt.  
50 De leerling gebruikt voldoende woordsoorten.  
51 De leerling gebruikt semantische relaties.

## **3 Lezen**

### **3.1 Taalgebruik**

#### Informatie achterhalen op het verwerkingsniveau beschrijven.

- 52 De leerling begrijpt een geschreven tekst.  
53 De leerling kan informatie achterhalen uit teksten, ze beoordelen en functioneel gebruiken.

#### Informatie ordenen op het verwerkingsniveau structureren

- 54 De leerling vindt en herkent elementen en relaties in de tekst.  
55 De leerling raadpleegt bronnen en haalt er informatie uit.  
56 De leerling past gebruiksaanwijzingen en instructies toe.

#### Informatie ordenen op het verwerkingsniveau beoordelen.

- 57 De leerling beoordeelt een tekst.

### **3.2 Taalbeschouwing lezen**

- 58 De leerling begrijpt de variatie in taalgebruik tussen zakelijke teksten, verhalende teksten en poëzie.

### **3.3 Leesattitudes**

- 59 De leerling ontwikkelt een adequate leesattitude.  
60 De leerling is bereid te reflecteren over zijn leesgedrag.

### **3.4 Taalvorm**

- 61 De leerling identificeert pictogrammen en reageert adequaat.
- 62 De leerling herkent de grafemen.
- 63 De leerling begrijpt morfologische aspecten.
- 64 De leerling begrijpt de structuur van een zin.

#### **Leesstrategieën**

- 65 De leerling leest door analyse en synthese.
- 66 De leerling leest door herkenning van woorden of woorddelen.
- 67 De leerling leest vlot door directe woord- en woordgroepherkenning.

#### **Leestechische aspecten**

- 68 De leerling leest met een goede leeshouding.
- 69 De leerling leest hardop.

### **3.5 Taalinhoud**

- 70 De leerling maakt onderscheid tussen verschillende soorten zinnen.
- 71 De leerling maakt onderscheid tussen verschillende tekstsoorten.
- 72 De leerling legt relaties tussen zinnen in een tekst.
- 73 De leerling haalt de hoofdgedachte uit een tekst.

## **4 Schrijven**

### **4.1 Taalgebruik**

- 74 De leerling kopieert eenvoudige schriftelijke informatie.
- 75 De leerling schrijft zelf met een minimum aan schrijffouten.
- 76 De leerling gebruikt zijn creativiteit bij het schrijven.
- 77 De leerling gebruikt hulpmiddelen om correct te spellen.

### **4.2 Taalbeschouwing schrijven**

- 78 De leerling past zijn taalkeuze aan met het oog op het publiek.
- 79 De leerling pakt een complexe schrijftaak stapsgewijze aan.

### **4.3 Schrijfattitudes**

- 80 De leerling schrijft wanneer het van hem verlangd wordt.

- 81 De leerling schrijft om iets voor zichzelf te bekomen.
- 82 De leerling schrijft spontaan ter communicatie.
- 83 De leerling leest zijn tekst na en corrigeert indien nodig.

#### **4.4. Taalvorm**

- 84 De leerling maakt de juiste koppeling klank-grafeem en schrijft de grafemen correct.
- 85 De leerling maakt de juiste verbindingen tussen de grafemen.
- 86 De leerling gaat correct om met morfologische aspecten.
- 87 De leerling voegt woorden samen tot zinsdelen.
- 88 De leerling voegt zinsdelen samen tot zinnen.

#### **Spellingstrategieën**

- 89 De leerling hanteert gepaste spellingsstrategieën bij het aanvankelijk spellen.
- 90 De leerling hanteert gepaste spellingsstrategieën bij het voortgezet spellen.

#### **Schrijftechnische aspecten**

- 91 De leerling heeft een goede schrijfhouding en schrijfbeweging.
- 92 De leerling schrijft leesbaar en verzorgd.

#### **4.4 Taalinhoud**

- 93 De leerling schrijft verschillende soorten teksten.
- 94 De leerling legt chronologie en structuur in zijn teksten.

## **WERELDORIENTATIE**

### **1 Natuur**

#### **1 Levende natuur**

##### **1.1.1 Gelijkenissen en verschillen**

- 1 De leerling onderscheidt, benoemt en vergelijkt delen van mensen, planten en dieren.
- 2 De leerling ordent mensen, dieren en planten aan de hand van eenvoudige, zelfgevonden criteria.
- 3 De leerling kan in een beperkte verzameling van mensen, dieren en planten gelijkenissen en verschillen ontdekken en op basis van minstens één criterium een eigen ordening aanbrengen en verantwoorden.

##### **1.1.2 Aanpassing**

- 4 De leerling kent in zijn omgeving een paar biotopen en kan erin enkele veel voorkomende dieren en planten herkennen en benoemen.
- 5 De leerling kan bij organismen kenmerken aangeven waaruit hun aangepastheid blijkt aan hun voeding, aan bescherming tegen vijanden en aan omgevingsinvloeden.

##### **1.1.3 Samenhang**

- 6 De leerling geeft voorbeelden van bedreigde en beschermde plant- en diersoorten.
- 7 De leerling kan illustreren dat de mens de aanwezigheid van planten en dieren in zijn omgeving beïnvloedt.
- 8 De leerling kan de wet van eten en gegeten worden illustreren aan de hand van een voedselketen.

##### **1.1.4 Levensprocessen en functies**

- 9 De leerling geeft in verband met voortplanting van mensen en dieren, getuigenis van het inzicht dat
  - Á een levend wezen steeds voorkomt uit een ander levend wezen van dezelfde soort.
  - Á de geboorte wordt voorafgegaan door een periode van gedragen worden door de moeder of door de ontwikkeling van het jong in een ei.
  - Á de geboorte het verlaten van het moederlichaam of van het ei betekent.
- 10 De leerling geeft in verband met groei en ontwikkeling getuigenis van het inzicht dat een levend wezen vanaf het prille begin ontwikkelt en uiteindelijk (af)sterft.
- 11 De leerling kan belangrijke organen die betrokken zijn bij de levensprocessen bij de mens (geboorte, groei, ademhaling en transport van stoffen) lokaliseren, benoemen en hun functie op een eenvoudige wijze verwoorden.

- 12 De leerling illustreert dat mens en dier dankzij de zintuigen zien, horen, ruiken, voelen, proeven ...
- 13 De leerling geeft bij zichzelf aan welk lichaamsdeel instaat voor het horen, zien, ruiken, proeven en voelen.
- 14 De leerling illustreert de functie van de zintuigen, van het skelet en van de spieren op een eenvoudige wijze.
- 15 De leerling kan lichamelijke veranderingen die hij bij zichzelf en leeftijdgenoten waarneemt, herkennen als normale aspecten in de ontwikkeling.

## **1.2 Niet-levende natuur**

### **1.2.1 Weer**

- 16 De leerling kan verschillende weersomstandigheden gericht waarnemen, vergelijken en benoemen.
- 17 De leerling geeft voorbeelden van de gevolgen van weersomstandigheden voor zichzelf.
- 18 De leerling kan de weersituatie op een bepaald moment en over een beperkte periode meten en beschrijven.
- 19 De leerling geeft de natuurverschijnselen aan, die een bepaald seizoen kenmerken.
- 20 De leerling kan het verband illustreren tussen de leefgewoonten van mensen en het klimaat waarin ze leven.

### **1.2.2 Heelal**

- 21 De leerling herkent en benoemt de zon, de maan, de aarde.
- 22 De leerling toont hoe de aarde om zichzelf en de aarde, de zon en de maan ten opzichte van elkaar bewegen.

### **1.2.3 Bodem en grondstoffen**

- 23 De leerling kan van courante voorwerpen uit zijn omgeving zeggen uit welke materialen en grondstoffen ze gemaakt zijn.

## **1.3 Algemene vaardigheden natuur**

- 24 De leerling noteert systematisch observaties van zaaiproeven.
- 25 De leerling geeft betekenis aan weerswaarnemingen.
- 26 De leerling beschrijft tijdens uitstappen verschillen in geluiden en geuren.
- 27 De leerling experimenteert en exploreert de aanpak om meer te weten te komen over de natuur.
- 28 De leerling toetst eigen ideeën en veronderstellingen i.v.m. licht, geluid, magnetisme, energie of factoren die de groei van planten beïnvloeden op een eenvoudige wijze.

- 29 De leerling kan minstens één natuurlijk verschijnsel dat hij waarneemt via een eenvoudig onderzoekje toetsen aan een hypothese.

#### **1.4 Gezondheidseducatie**

##### **1.4.1 Gezond - ziek**

- 30 De leerling herkent bij zichzelf en bij anderen het verschil tussen ziek, gezond en gewond zijn.
- 31 De leerling geeft aan dat sommige mensen van bij de geboorte een handicap hebben.
- 32 De leerling beschrijft dat sommige mensen door ouderdom een aantal ongemakken gaan ondervinden.

##### **1.4.2 Levensstijl**

- 33 De leerling herkent in concrete situaties gedragingen die bevorderlijk of schadelijk zijn voor de gezondheid.
- 34 De leerling kent de basisregels voor een gezonde voeding en begrijpt het belang van gewichtscntrole.
- 35 De leerling geeft aan dat regelmatig gebruik van bepaalde producten in bepaalde omstandigheden kan leiden tot verslaving.

##### **1.4.3 Hygiëne**

- 36 De leerling toont goede gewoonten inzake dagelijkse hygiëne.
- 37 De leerling beseft dat het nemen van voorzorgen de kans op besmettelijke ziekten, parasieten of schimmels vermindert of uitsluit.

##### **1.4.4 Veiligheid**

- 38 De leerling herkent gangbare pictogrammen inzake gezondheid en veiligheid en handelt overeenkomstig.
- 39 De leerling weet dat hij door de inname van sommige producten en planten ziek kan worden.
- 40 De leerling roept hulp in bij ongeval.
- 41 De leerling kan passende elementaire hulp toedienen bij lichte schaafwonden en brandwonden.
- 42 De leerling past de evacuatieregels toe bij alarm op school.
- 43 De leerling herkent in zijn omgeving plekken waar hij veilig kan spelen en waar niet.

#### **1.5 Milieu-educatie**

- 44 De leerling toont een houding van zorg en respect voor de natuur.

- 45 De leerling gaat bij de verzorging van planten en dieren na, of de voorwaarden inzake voedsel, water, lucht, beweging- en slaapruijnte, beschutting, hygiëne ... vervuld zijn.
- 46 De leerling geeft aan welke dieren wel en welke dieren niet als huisdier kunnen gehouden worden.
- 47 De leerling kan bij de verzorging van dieren en planten uit zijn omgeving zelfstandig basishandelingen uitvoeren.
- 48 De leerling toont zich in zijn gedrag bereid om in de eigen klas en school zorgvuldig om te gaan met papier, water, afval en energie.
- 49 De leerling kan met een concreet voorbeeld uit eigen omgeving illustreren hoe mensen op een negatieve maar ook op een positieve wijze omgaan met het milieu en dat aan een milieuprobleem vaak tegengestelde belangen ten grondslag liggen.

## **2 Technologie**

### **2.1 Basisinzichten techniek**

#### **2.1.1 Constructieprincipes**

- 50 De leerling toont aan dat voorwerpen uit zijn omgeving bestaan uit verschillende onderdelen.
- 51 De leerling toont aan de hand van concrete voorwerpen of gebouwen uit zijn omgeving aan dat de brede basis van een constructie van belang is voor de stabiliteit ervan.
- 52 De leerling herkent bij eenvoudige voorwerpen uit zijn omgeving de meest courante verbindingen en hechtingswijzen.
- 53 De leerling maakt een eenvoudige constructie, waarbij hij geschikt materiaal, geschikte hechtingswijzen en geschikt gereedschap kiest.
- 54 De leerling toont aan dat de aard en de kwaliteit van verbindingen en hechtingen in een constructie de stevigheid van die constructie mee bepalen.
- 55 De leerling herkent in zijn directe omgeving toepassingen van hefbomen, katrollen en bewegingsoverbrenging via tandwielen.

#### **2.1.2 Energie**

- 56 De leerling kan van voorzieningen of voorwerpen uit zijn omgeving aangeven welke de energiebron is die verantwoordelijk is voor de waargenomen beweging, verwarming of verlichting.
- 57 De leerling kent als bronnen van energie: spierkracht, de zon, de wind, water, de brandstoffen hout, steenkool, aardolie en aardgas en atoomkernen.

#### **2.1.3 Informatieverwerking**

- 58 De leerling kan in zijn omgeving informatieverwerkende toepassingen herkennen.

59 De leerling leert effectief met informatica en informatieverwerking omgaan.

## **2.2 Technisch proces**

### **2.2.1 Definiëren van het technisch proces**

- 60 De leerling formuleert vragen, ideeën en voorspellingen over alledaagse ervaringen met materialen en constructies en gaat er experimenterend mee om.
- 61 De leerling kan van een bestaande constructie en van een constructie die hij zelf wil maken, zeggen aan welke eisen ze moet voldoen.
- 62 De leerling kan materialenkennis en kennis van constructie- en bewegingsprincipes aanwenden bij het plannen en maken van een eigen constructie.

### **2.2.2 Plannen en voorbereiden van het technisch proces**

- 63 De leerling deelt een constructieactiviteit op in opeenvolgende fasen.
- 64 De leerling tekent een ruwe schets van de constructie die hij wil maken.
- 65 De leerling interpreteert een eenvoudige, aan zijn niveau aangepaste werktekening of handleiding.
- 66 De leerling kiest geschikt materiaal en gereedschap voor een eenvoudige constructie.

### **2.2.3 Uitvoeren van het technisch proces**

- 67 De leerling kan aan de hand van een al dan niet zelfgemaakte eenvoudige werktekening of handleiding het geschikte materiaal en gereedschap kiezen en daarmee de constructieactiviteit stap voor stap juist en veilig uitvoeren.
- 68 De leerling kan bij het monteren/demonteren van een constructie materialenkennis en kennis van constructie- en bewegingsprincipes functioneel toepassen.

### **2.2.4 Evalueren van het technisch proces**

- 69 De leerling beschrijft de werking van een bestaande of zelfgemaakte constructie op een eenvoudige wijze.
- 70 De leerling controleert of een zelfgemaakte constructie voldoet aan de zelf vooropgestelde eisen.
- 71 De leerling kan eigen werkwijzen vergelijken met andere werkwijzen en een oordeel vellen daarover.

## **2.3 Attitudes**

- 72 De leerling brengt waardering op voor eenvoudige, inventieve technieken en voor esthetische aspecten van technische constructies en voorwerpen.
- 73 De leerling toont zich bereid nauwkeurig en veilig te werken, geen materiaal te verkwisten en zorg te dragen voor gereedschap.



### **3 Maatschappij**

#### **3.1 Sociaal-economische verschijnselen**

##### **3.1.1 Beroepen**

- 74 De leerling beschrijft beroepen.
- 75 De leerling rubriceert beroepen.
- 76 De leerling ziet in dat een beroep als bezoldigde bezigheid een belangrijke plaats inneemt in het leven van een volwassene.
- 77 De leerling geeft aan dat vakmanschap nodig is voor het uitoefenen van een beroep en dat vakmanschap scholing veronderstelt.
- 78 De leerling illustreert hoe door technologische ontwikkelingen en veranderde behoeften de arbeidsmarkt en -situatie verandert.
- 79 De leerling illustreert dat werken en niet werken en verschillende vormen van arbeid maatschappelijk verschillend gewaardeerd worden.
- 80 De leerling kan illustreren dat verschillende vormen van arbeid verschillend toegankelijk zijn voor mannen en vrouwen en verschillend gewaardeerd worden.

##### **3.1.2 Basisprincipes**

- 81 De leerling maakt in een concrete situatie het onderscheid tussen geven, krijgen, ruilen, lenen, kopen en verkopen.
- 82 De leerling illustreert met een zelf gekozen voorbeeld hoe de prijs van een product afhankelijk is van o.m. de productiekosten, de winst en de vraag en het aanbod.
- 83 De leerling kan met een zelfgekozen voorbeeld illustreren hoe de prijs van een product tot stand komt.

##### **3.1.3 Welzijn**

- 84 De leerling kan met een zelfgekozen voorbeeld het nut en het belang aangeven van een collectieve voorziening, waarvoor de overheid zorg draagt.
- 85 De leerling kan illustreren dat welvaart zowel over de verschillende landen in de wereld als in België ongelijk verdeeld is.

##### **3.1.4 Consument**

- 86 De leerling houdt als consument rekening met relevante criteria voor de aankoop van een product.
- 87 De leerling herkent reclame als middel om verkoop te stimuleren.
- 88 De leerling beseft dat zijn gedrag beïnvloed wordt door de reclame en de media.
- 89 De leerling stelt zich kritisch en weerbaar op tegenover reclame.

### **3.1.5 Vrijtijdsbesteding**

- 90 De leerling noemt verschillende vormen van vrijetijdsbesteding en geeft het nut ervan aan.
- 91 De leerling toont zich bereid om actieve en passieve vormen van vrijetijdsbesteding te onderzoeken en evalueren.

## **3.2 Sociaal-culturele verschijnselen**

### **3.2.1 Gezinsvormen**

- 92 De leerling situeert zichzelf binnen het gezin en de familiale structuur.
- 93 De leerling herkent verschillende gezinsvormen.
- 94 De leerling kan er in de omgang met leeftijdgenoten op discrete wijze rekening mee houden dat niet alle kinderen in hetzelfde type gezin wonen als hij.

### **3.2.2 Samenleving**

- 95 De leerling illustreert dat de meeste mensen er nood aan hebben in een of ander groepsverband samen te leven en een saamenhorigheidsgevoel te ontwikkelen.
- 96 De leerling geeft de betekenis aan van verschillende feesten en gebeurtenissen binnen de culturen die hij kent.
- 97 De leerling herkent aspecten waarin mensen verschillen en waarin mensen gelijk zijn.
- 98 De leerling herkent vormen van afwijzend of waarderend reageren op het anders zijn van mensen.
- 99 De leerling beseft dat sommige mensen een andere levenswijze hebben dan hijzelf, in de confrontatie met beelden, informatie of mensen uit een andere cultuur.
- 100 De leerling kan illustreren dat verschillende sociale en culturele groepen verschillende waarden en normen bezitten.
- 101 De leerling kan voorbeelden geven van mogelijkheden die in onze samenleving bestaan voor de zorg en opvang van bejaarden en mensen met een handicap.
- 102 De leerling weet dat hij in contact met mensen met een handicap attent moet zijn voor de noden en verwachtingen van deze mensen.
- 103 De leerling kan illustreren dat arbeidsmigratie en het probleem van vluchtelingen een rol hebben gespeeld bij de ontwikkeling van onze multiculturele samenleving.
- 104 De leerling ziet in dat racisme vaak gebaseerd is op onbekendheid met en vrees voor het vreemde.

### **3.3 Politieke en juridische verschijnselen**

#### **3.3.1 Rechten en plichten**

- 105 De leerling illustreert met concrete voorbeelden dat mensen die samenleven, zich organiseren via regels waaraan iedereen zich moet houden.
- 106 De leerling weet dat er mensen zijn die waken over het naleven van regels en wetten in de samenleving.
- 107 De leerling kan het belang illustreren van de fundamentele Rechten van de Mens en de Rechten van het Kind. Hij ziet daarbij dat rechten en plichten complementair zijn.
- 108 De leerling maakt een onderscheid tussen geweldloze en gewelddadige oplossingen voor conflicten.

#### **3.2.2 Organisatie**

- 109 De leerling weet dat samenlevingsvormen als stad, gemeente, provincie, gemeenschap en land een georganiseerd bestuur hebben.
- 110 De leerling illustreert dat er in het bestuur van een land, gemeenschap, stad of gemeente een taakverdeling is.
- 111 De leerling weet dat mensen zich groeperen in politieke partijen, om hun opvattingen en overtuigingen in het bestuur van het land aan bod te laten komen.
- 112 De leerling weet dat de burgers bij politieke verkiezingen een stem uitbrengen op de politieke partij van hun keuze.
- 113 De leerling kan op een eenvoudige manier uitleggen dat verkiezingen een basiselement zijn van het democratisch functioneren van onze instellingen.
- 114 De leerling kan illustreren op welke wijze internationale organisaties ernaar streven om het welzijn en/of de vrede in de wereld te bevorderen.
- 115 De leerling weet dat Vlaanderen één van de gemeenschappen is van het federale België en dat België deel uitmaakt van de Europese Unie. Hij weet daarbij dat elk een eigen bestuur heeft waar beslissingen worden genomen.
- 116 De leerling kent de erkende symbolen van de Vlaamse Gemeenschap (met name feestdag, wapen, vlag, volkslied en memoriaal).

### **4 Tijd**

#### **4.1 Dagelijkse tijd**

##### **4.1.1 Tijdsbesef**

- 117 De leerling begrijpt en gebruikt de begrippen gisteren, morgen, vandaag, dag, nacht.
- 118 De leerling geeft een aantal vaste gebeurtenissen in het verloop van zijn dag in de juiste volgorde aan.

- 119 De leerling kan de tijd die hij nodig heeft voor een voor hem bekende bezigheid realistisch inschatten.
- 120 De leerling toont tijdsbesef aan de hand van het functioneel gebruik van verschillende soorten kalenders.
- 121 De leerling kan een kalender gebruiken om speciale gebeurtenissen uit eigen leven in de tijd te situeren en om de tijd tussen deze gebeurtenissen correct te bepalen.

#### **4.1.2 Planning**

- 122 De leerling ziet in de tijd vooruit door minstens twee activiteiten na elkaar te plannen.
- 123 De leerling kan zelfstandig of in een kleine groep voor een welomschreven opdracht een taakverdeling en planning in de tijd opmaken.
- 124 De leerling plant een uitstap in de tijd, gebruikmakend van één openbaar vervoermiddel.
- 125 De leerling kan tijdsaanduidingen op uitnodigingen en openings- en sluitingstijden correct interpreteren.

#### **4.2 Historische tijd**

##### **4.2.1 Ordening**

- 126 De leerling kan belangrijke gebeurtenissen of ervaringen uit eigen leven chronologisch ordenen en indelen in periodes. Hij kan daarvoor eigen indelingscriteria vinden.
- 127 De leerling kan zijn afstamming aangeven tot twee generaties terug.
- 128 De leerling kent de grote periodes uit de geschiedenis (Prehistorie/Oudheid, Middeleeuwen, Nieuwe Tijd, Onze Tijd) en kan belangrijke historische figuren en gebeurtenissen waarmee hij kennis maakt situeren in de juiste tijdsperiode aan de hand van een tijdsband.
- 129 De leerling kan aan de hand van een voorbeeld illustreren dat een actuele toestand, die voor kinderen herkenbaar is, en die door de geschiedenis beïnvloed werd, vroeger anders was en in de loop der tijden evolueert.
- 130 De leerling toont belangstelling voor het verleden, heden en de toekomst, hier en elders.

#### **4.3 Algemene vaardigheden tijd**

- 131 De leerling beseft dat er een onderscheid is tussen een mening over een historisch feit en het feit zelf.

### **5 Ruimte**

#### **5.1 Oriëntatie- en kaartvaardigheid**

##### **5.1.1 Oriëntatie**

- 132 De leerling vindt zelfstandig zijn weg in een vertrouwde omgeving.

- 133 De leerling zegt aan een bekende volwassene zijn naam en de gemeente en de straat waar hij woont.
- 134 De leerling kent de betekenis van de volgende pictogrammen:
- Á de pijl,
  - Á de uitgang,
  - Á het toilet.
- 135 De leerling herkent voorstellingen van vertrouwde plaatsen en voorwerpen.

### **5.1.2 Kaartvaardigheid**

- 136 De leerling vindt op een plattegrond van de eigen school, gemeente of stad de voor hem bekende plaatsen terug.
- 137 De leerling beschrijft aan een andere leerling een te volgen weg binnen de eigen school.
- 138 De leerling kan aan een andere leerling een te volgen weg tussen twee plaatsen in de eigen gemeente of stad beschrijven. Hij kan deze reisweg ook aanduiden op een plattegrond.
- 139 De leerling kan aan de hand van een kaart de afstand tussen twee plaatsen in Vlaanderen berekenen en beschrijven.
- 140 De leerling zoekt plaatsen en gebeurtenissen waar hij kennis mee maakt op een in de context passende kaart.
- 141 De leerling kan in praktische toepassingssituaties op een gepaste kaart en op de globe de evenaar, de polen, de oceanen, de landen van de Europese Unie en de werelddelen opzoeken en aanwijzen.
- 142 De leerling kan bij een oriëntatie in de werkelijkheid de windstreken (hoofd- en tussenrichtingen) bepalen aan de hand van de zonnestand of een kompas.
- 143 De leerling kan begrippen zoals wijk, gehucht, dorp, deelgemeente, fusiegemeente, stad, provincie, gewest, land en continent in een juiste context gebruiken.
- 144 De leerling heeft een voorstelling van de kaart van zijn omgeving, zodat hij in een praktische toepassingssituatie vlot de gehuchten, zijn dorp of gemeente en aangrenzende gemeenten op een kaart kan aanwijzen.
- 145 De leerling heeft een voorstelling van de kaart van Vlaanderen en van België zodat hij in een praktische toepassingssituatie de gemeenschappen, de provincies en de provinciehoofdplaatsen op een kaart kan aanwijzen.
- 146 De leerling heeft een voorstelling van de kaart van Europa zodat hij in een praktische toepassingssituatie de betrokken landen op een kaart situeert.

### **5.2 Ruimtebeleving**

- 147 De leerling richt een ruimte in, in functie van zijn spel.
- 148 De leerling brengt mits aanwijzingen, orde in een beperkte ruimte.

- 149 De leerling hanteert ruimtelijke begrippen en relaties ertussen.
- 150 De leerling kan aan de hand van een concreet voorbeeld het verschil tussen subjectieve en absolute afstand illustreren.
- 151 De leerling kan suggesties geven voor het inrichten van zijn eigen omgeving.

### **5.3 Ruimtelijke ordening/bepaaldheid**

- 152 De leerling verwoordt verschillen in landschappen en omgevingen.
- 153 De leerling herkent op een daarvoor geschikte kaart typische patronen in ruimtelijke spreiding van het wonen, het werken (industrie, landbouw), het vervoer (weg, water), en de recreatie (groen, andere).

### **5.4 Algemene vaardigheden ruimte**

- 154 De leerling kan een atlas raadplegen en enkele soorten kaarten hanteren gebruik makend van de legende, windrichting en schaal.

### **5.5 Verkeer en mobiliteit**

- 155 De leerling beseft dat het verkeer risico's inhoudt.
- 156 De leerling kan onder begeleiding elementaire verkeersregels toepassen.
- 157 De leerling kan de gevaarlijke verkeerssituaties in de ruimere omgeving lokaliseren.
- 158 De leerling kent de verkeersborden die relevant zijn voor voetgangers en fietsers.
- 159 De leerling past de verkeers- en gedragsregels toe die relevant zijn voor de passagiers van een voertuig.
- 160 De leerling kent de onderdelen van de fiets die belangrijk zijn voor de veiligheid en past de in dit verband relevante veiligheidsregels toe.
- 161 De leerling beschikt over voldoende reactiesnelheid, evenwichtsbehoud en gevoel voor coördinatie en kent de verkeersregels voor fietsers en voetgangers, om zich zelfstandig en veilig te kunnen verplaatsen langs een voor hem vertrouwde route.
- 162 De leerling vertoont voldoende aandacht, impulsbeheersing en risico-inschatting, in functie van een veilig weggebruik bij wisselende verkeersomstandigheden.
- 163 De leerling toont zich in zijn gedrag bereid rekening te houden met andere weggebruikers.
- 164 De leerling kent de belangrijkste gevolgen van het groeiende autogebruik en kan de voor- en nadelen van mogelijke alternatieven vergelijken.
- 165 De leerling gebruikt zelfstandig het openbaar vervoer op voor hem vertrouwde routes.
- 166 De leerling kan een eenvoudige route uitstippelen met het openbaar vervoer.

**6 Bronnengebruik**

- 167 De leerling hanteert met behulp van een volwassene, eenvoudige bronnen om meer te weten te komen over de natuur, het dagelijkse leven van mensen in eigen streek, eigen land en elders op de wereld.
- 168 De leerling kan op zijn niveau verschillende informatiebronnen raadplegen.

**WISKUNDE****1 Voorbereidende wiskunde****1.1 Wiskundige begrippen**

- 1 De leerling kent en begrijpt wiskundige begrippen.
- 2 De leerling gebruikt adequaat wiskundige begrippen.

**1.2 Groeperen**

- 3 De leerling groepeerst op basis van een opgegeven criterium (of meerdere criteria).
- 4 De leerling groepeerst volgens zelfgevonden criteria.

**1.3. Ordenen en vergelijken**

- 5 De leerling ordent door een rangorde te geven volgens een bepaald criterium (of meerdere criteria).
- 6 De leerling vergelijkt voorwerpen of hoeveelheden.

**1.4 Verbanden leggen**

- 7 De leerling legt relaties.

**1.5. Conservatie**

- 8 De leerling verwerft het inzicht dat bepaalde uiterlijke veranderingen (transformaties) geen invloed hebben op hoeveelheid, lengte, oppervlakte, gewicht en volume.
- 9 De leerling verwerft het inzicht dat bepaalde uiterlijke veranderingen (transformaties) ongedaan gemaakt kunnen worden.

**1.6. Synthetiseren**

- 10 De leerling bouwt een geheel op, op grond van delen.
- 11 De leerling vat een eenvoudige informatie kernachtig samen, waarbij de essentie behouden blijft.

**1.7. Analyseren**

- 12 De leerling splitst een groter geheel op in delen, deelaspecten en/of tussenstappen.



## **2 Getallen**

### **2.1. Natuurlijke getallen**

Begripsvorming – wiskunde taal – feitenkennis

#### **2.1.1 Getalbegrip**

Tellen

- 13 De leerling kent en reproduceert de getallenrij (op- en, aftellen).
- 14 De leerling bepaalt een hoeveelheid via tellen.
- 15 De leerling maakt een onderscheid tussen het tellen van de hoeveelheid en het tellen van de rangorde.
- 16 De leerling kan tellen, teruggellen met eenheden, tweetallen, vijftallen en machten van 10.
- 17 De leerling ordent hoeveelheden volgens aantal.
- 18 De leerling vergelijkt hoeveelheden.

Functies van de getallen

- 19 De leerling gebruikt de rangtelwoorden adequaat.
- 20 De leerling gebruikt een getal als maatgetal.
- 21 De leerling gebruikt en begrijpt functies van natuurlijke getallen.

#### **2.1.2 Notatiesysteem en positiestelsel**

- 22 De leerling begrijpt en gebruikt de vergelijkingstekens  $<$ ,  $>$  en  $=$ .
- 23 De leerling benoemt, leest en noteert natuurlijke getallen.
- 24 De leerling kan volgende symbolen benoemen, noteren en hanteren:  $+$  -  $x$  :  $/$  %
- 25 De leerling kan gevarieerde hoeveelhedsaanduidingen uit de eigen leefwereld lezen en interpreteren.
- 26 De leerling stelt getallen voor met ongestructureerd en gestructureerd materiaal.
- 27 De leerling stelt zich getallen voor en plaatst ze op de getallenlijn.
- 28 De leerling geeft de waarde van een cijfer aan in een getal.
- 29 De leerling heeft inzicht in het tiendelig wiskundesysteem.

## Procedures

### **2.1.3 Bewerkingen in context**

- 30 De leerling begrijpt een eenvoudige rekenhandeling en zet deze om in een formule.
- 31 De leerling begrijpt en verwoordt een eenvoudige formule en voert de rekenhandeling uit.
- 32 De leerling leidt bewerkingen af uit concrete en schematische situaties.
- 33 De leerling heeft inzicht in enkele eigenschappen van bewerkingen.
- 34 De leerling splitst met hulp van concreet aanschouwelijk materiaal.
- 35 De leerling splitst geautomatiseerd.
- 36 De leerling beheerst eenvoudige optellingen en aftrekkingen.
- 37 De leerling schematiseert de begrippen “keer” en “maal” vanuit verschillende concrete situaties en zet deze begrippen om in een  $\times$  – formule.
- 38 De leerling reproduceert eenvoudige producten en quotiënten onmiddellijk (factoren, deler en quotiënt  $\leq 10$ ).
- 39 De leerling vertaalt bewerkingen in een concrete en/of schematische situatie.
- 40 De leerling hanteert hoofdrekenen als oplosstrategie bij het optellen en aftrekken van grote getallen.
- 41 De leerling maakt eenvoudige vermenigvuldigingen of delingen met grotere getallen uit het hoofd.
- 42 De leerling vertaalt een situatie naar een optelling, aftrekking, vermenigvuldiging of deling en werkt deze uit.
- 43 De leerling past aangeleerde vaardigheden met getallen toe in de persoonlijke leefwereld.

### **2.2. Eenvoudige breuken-decimale getallen-procenten**

#### Begripsvorming – wiskunde taal – feitenkennis

#### **2.2.1 Inzicht in eenvoudige breuken vanuit een levensechte context**

- 44 De leerling begrijpt eenvoudige breuken.
- 45 De leerling hanteert een eenvoudige breuk.

#### **2.2.2 Inzicht in eenvoudige decimale getallen vanuit een levensechte context**

- 46 De leerling leest eenvoudige decimale getallen met betrekking tot zijn leefwereld.

**2.2.3 Inzicht in eenvoudige procenten vanuit een levensechte context**

- 47 De leerling ontwikkelt inzicht in eenvoudige procenten.

**Procedures****2.3 Schattend rekenen**

- 48 De leerling rondt getallen af.
- 49 De leerling schat bij benadering de uitkomst voor en na het uitvoeren van een bewerking.

**2.4 Zakrekenmachine**

- 50 De leerling voert in betekenisvolle situaties een enkelvoudige wiskundige bewerking uit met een zakrekenmachine.
- 51 De leerling voert in betekenisvolle situaties een samengestelde bewerking uit met de zakrekenmachine.
- 52 De leerling vertaalt een betekenisvolle opgave in handelingen die met de rekenmachine moeten worden uitgevoerd.
- 53 De leerling controleert de uitkomst van uitgevoerde bewerkingen met de zakrekenmachine.

**3 Meten****Begripsvorming – wiskunde taal – feitenkennis****3.1 Meten en maateenheden vanuit een levensechte context**

- 54 De leerling kent de belangrijkste maateenheden met betrekking tot lengte, oppervlakte, inhoud, gewicht (massa), tijd, snelheid en temperatuur.
- 55 De leerling geeft een grootte weer met de gepaste maateenheid.
- 56 De leerling gebruikt het juiste meetinstrument voor het meten van een grootte.
- 57 De leerling brengt veel voorkomende maten in verband met betekenisvolle situaties.

**3.2 Herleidingen vanuit een levensechte context**

- 58 De leerling heeft inzicht in de verhoudingen tussen functionele maateenheden voor lengte, inhoud en gewicht.
- 59 De leerling noteert het resultaat van een meting in gemengde maten.

Procedures**3.3 Geld vanuit een realistische context**

- 60 De leerling onderscheidt de waarde van muntstukken en de bankbiljetten die in omloop zijn.
- 61 De leerling hanteert geld in reële situaties.
- 62 De leerling leest en gebruikt prijsaanduidingen/-lijsten.
- 63 De leerling kent andere betaalmiddelen.
- 64 De leerling hanteert functionele hulpmiddelen om adequaat met geld te kunnen omgaan.
- 65 De leerling legt relaties tussen hoeveelheid, kwaliteit en prijs.

**3.4. Lengtematen vanuit een realistische context**

- 65 De leerling hanteert de lengtematen: meter, centimeter, millimeter en kilometer en hun gebruikelijke afkorting.
- 66 De leerling meet en tekent nauwkeurig met verschillende soorten meetinstrumenten in gekende lengtematen.
- 67 De leerling geeft aan hoe de omtrek van een veelhoek bepaald wordt.

**3.5 Gewichtsmaten vanuit een realistische context**

- 68 De leerling begrijpt en gebruikt de begrippen: “zwaar”, “zwaarder”, “even zwaar” en “gewicht”.
- 69 De leerling gebruikt de gewichten ton, kg en g en kent hun gebruikelijke afkortingen.
- 70 De leerling leest gewichten af op verpakkingen en in reclamefolders en geeft er betekenis aan.

**3.6 Inhoudsmaten vanuit een realistische context**

- 71 De leerling begrijpt en gebruikt de begrippen “inhoud” en “eenheid van inhoud”.
- 72 De leerling toetst de standaard inhoudsmaat aan een referentiemaat uit zijn onmiddellijke omgeving.
- 73 De leerling gebruikt de inhoudsmaten liter, deciliter en centiliter en de gebruikelijke afkorting.
- 74 De leerling leest de inhoud af op verpakkingen en in reclamefolders en geeft er betekenis aan.

**3.7 Temperatuursmaten vanuit een realistische context**

- 75 De leerling leest een thermometer af en geeft er betekenis aan.
- 76 De leerling berekent het aantal graden stijging of daling van de temperatuur ook over het nulpunt.
- 77 De leerling kent enkele “vaste” temperaturen.

**3.8 Oppervlaktematen vanuit een realistische context**

- 78 De leerling begrijpt en gebruikt het begrip “oppervlakte”.

**3.9 Tijdsmaten vanuit een realistische context**

- 79 De leerling begrijpt en gebruikt de tijdsbegrippen en –verhoudingen.
- 80 De leerling drukt de tijdsduur tussen 2 momenten uit in dagen, uren of minuten.
- 81 De leerling leest de klok (analoog en digitaal).
- 82 De leerling geeft betekenis aan tijdsbegrippen en uurtabellen.

**3.10 Schattend meten vanuit een realistische context**

- 83 De leerling schat concrete grootheden.

**4 Meetkunde****4.1 Meetkunde en globale waarneming****Begripsvorming – wiskunde taal – feitenkennis**

- 84 De leerling herkent en benoemt driehoeken, vierhoeken en cirkels.
- 85 De leerling benoemt veelhoeken op grond van het aantal zijden en hoeken.
- 86 De leerling herkent rechte, stompe en scherpe hoeken.
- 87 De leerling gebruikt de termen “lengte” en “breedte” adequaat bij een rechthoekig voorwerp in levensechte situaties.

**Procedures****4.2 Meetkundige oriëntatie**

- 88 De leerling begrijpt en gebruikt eenvoudige noties en begrippen waarmee hij ruimte meetkundig kan ordenen en beschrijven.
- 89 De leerling oriënteert zich ruimtelijk.

**4.3 Meetkunde: tekenen en bouwen**

- 90 De leerling tekent driehoeken, vierhoeken en cirkels.

- 91 De leerling bouwt een model na in een vlak.

## **5 Strategieën en probleemoplossende vaardigheden**

- 92 De leerling gebruikt memotechnische hulpmiddelen bij het automatiseren.
- 93 De leerling haalt relevante gegevens uit een wiskundige context.
- 94 De leerling geeft met concrete voorbeelden uit zijn leefwereld aan welke de rol en het praktisch nut van wiskunde is.

## **6 Attitudes**

- 95 De leerling ontwikkelt een kritische houding ten aanzien van cijfermateriaal, tabellen en berekeningen waarvan in de eigen omgeving gebruik of misbruik gemaakt wordt.
- 96 De leerling is bereid zichzelf vragen te stellen over zijn aanpak voor, tijdens en na het oplossen van een wiskundig probleem en wil op basis hiervan zijn aanpak bijsturen.

Dirk Piqueur  
secretaris

Gust Dens  
voorzitter

## ADVIEZEN VAN DE RAAD VAN STATE

KONINKRIJK BELGIË

ADVIES 32.425/1

VAN DE AFDELING WETGEVING  
VAN DE RAAD VAN STATE

DERAAD VAN STATE, afdeling wetgeving, eerste kamer, op 23 oktober 2001 door de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming verzocht haar, binnen een termijn van ten hoogste drie dagen, van advies te dienen over een ontwerp van besluit van de Vlaamse regering "tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 1", heeft op 25 oktober 2001 het volgende advies gegeven :



32.425/1

Volgens artikel 84, eerste lid, 2°, van de gecoördineerde wetten op de Raad van State moeten in de adviesaanvraag de redenen worden opgegeven tot staving van het spoedeisend karakter ervan.

In het onderhavige geval wordt het verzoek om spoedbehandeling gemotiveerd door de omstandigheid dat

- hulpmiddelen, in casu de betreffende inventaris van ontwikkelingsdoelen, voor het vervullen van decretale verplichtingen zoals daar zijn het opstellen van handelingsplannen moeten zo vlug mogelijk aan de scholen kunnen worden bezorgd;
- 1 september 2002 wordt vooropgesteld als datum van inwerkingtreding voor de ontwikkelingsdoelen van het type 1-onderwijs. De scholen moeten over de nodige voorbereidingstijd kunnen beschikken teneinde deze ontwikkelingsdoelen in de planning te kunnen verwerken;
- aansluitend bij de vorige vaststelling kan bovendien worden gesteld dat overeenkomstig artikel 44, § 3 van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997 de lijst van ontwikkelingsdoelen binnen één maand na de goedkeuring door de Vlaamse regering aan het Vlaams Parlement ter bekrachtiging moet worden voorgelegd".

De Raad van State, afdeling wetgeving, acht het nuttig om er in verband met de aangehaalde motivering op te wijzen dat deze naderhand op haar deugdelijkheid zal kunnen worden getoetst door zowel de Raad van State, afdeling administratie, als de hoven en de rechtbanken.

\*

\* \*

De afdeling wetgeving heeft zich, met toepassing van het bepaalde in artikel 84, tweede lid, van de gecoördineerde wetten op de Raad van State, in hoofdzaak beperkt tot "het onderzoek van de rechtsgrond, van de bevoegdheid van de steller van de handeling, alsmede van de vraag of aan de voorgeschreven vormvereisten is voldaan".

### STREKKING EN RECHTSGROND VAN HET ONTWERP

Het om advies voorgelegde ontwerpbesluit strekt tot het bepalen van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 1.

Rechtsgrond daartoe wordt geboden door artikel 44, § 1, tweede lid, van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, naar luid waarvan de Vlaamse regering op eensluidend advies van de Vlaamse Onderwijsraad de ontwikkelingsdoelen bepaalt voor het buitengewoon onderwijs.

Krachtens artikel 44, § 3, van hetzelfde decreet dienen die ontwikkelingsdoelen binnen één maand na hun goedkeuring door de Vlaamse regering ter bekrachtiging te worden voorgelegd aan het Vlaams Parlement.

### ALGEMENE OPMERKING

Binnen de hem toegemeten korte termijn om zijn advies te verlenen is de Raad van State niet bij machte geweest om na te gaan of de bij het ontwerpbesluit gevoegde ontwikkelingsdoelen verenigbaar zijn met het grondwettelijke beginsel van de vrijheid van onderwijs.

De Raad van State wil in dit verband toch minstens het arrest nr. 76/96 van het Arbitragehof van 18 december 1996 in herinnering brengen. Bij dit arrest werd het decreet van 22 februari 1995 tot bekrachtiging van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen van het gewoon kleuter- en lager onderwijs nietig verklaard. Deze nietigverklaring steunde in essentie op het motief "dat de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen, ook die welke betrekking hebben op attitudes, zo omvangrijk en gedetailleerd zijn dat in redelijkheid niet kan worden aangehouden dat het om minimale doelstellingen gaat, derwijze dat zij onvoldoende ruimte laten om de doelstellingen van het eigen pedagogisch project te kunnen verwezenlijken. Aldus wordt aan de vrijheid van onderwijs geraakt" (overweging B.9).

32.425/1

ONDERZOEK VAN DE TEKSTArtikel 2

Gelet op de definitie van 'ontwikkelingsdoelen' in artikel 44, § 2, 2°, van het decreet basisonderwijs, schrijve men in artikel 2 "nagestreefd" in plaats van "nageleefd".

-----

32.425/1

De kamer was samengesteld uit

|          |                           |                                          |
|----------|---------------------------|------------------------------------------|
| de Heren | M. VAN DAMME,             | kamervoorzitter,                         |
|          | J. BAERT,<br>J. SMETS,    | staatsraden,                             |
|          | G. SCHRANS,<br>A. SPRUYT, | assessoren van de<br>afdeling wetgeving, |
| Mevrouw  | A. BECKERS,               | griffier.                                |

Het verslag werd uitgebracht door de H. W. PAS, auditeur. De nota van het Coördinatiebureau werd opgesteld en toegelicht door de H. L. VAN CALENBERGH, adjunct-referendaris.

DE GRIFFIER,

DE VOORZITTER,

A. BECKERS

M. VAN DAMME

KONINKRIJK BELGIË

---

ADVIES 32.426/1

VAN DE AFDELING WETGEVING  
VAN DE RAAD VAN STATE

---

De RAAD VAN STATE, afdeling wetgeving, eerste kamer, op 23 oktober 2001 door de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming verzocht haar, binnen een termijn van ten hoogste drie dagen, van advies te dienen over een voorontwerp van decreet "tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse regering tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 1", heeft op 25 oktober 2001 het volgende advies gegeven :

Volgens artikel 84, eerste lid, 2°, van de gecoördineerde wetten op de Raad van State moeten in de adviesaanvraag de redenen worden opgegeven tot staving van het spoedeisend karakter ervan.

In het onderhavige geval wordt het verzoek om spoedbehandeling gemotiveerd door de omstandigheid dat

- hulpmiddelen, in casu de betreffende inventaris van ontwikkelingsdoelen, voor het vervullen van decretale verplichtingen zoals daar zijn het opstellen van handelingsplannen moeten zo vlug mogelijk aan de scholen kunnen worden bezorgd;
- 1 september 2002 wordt vooropgesteld als datum van inwerkingtreding voor de ontwikkelingsdoelen van het type 1-onderwijs. De scholen moeten over de nodige voorbereidingstijd kunnen beschikken teneinde deze ontwikkelingsdoelen in (de) planning te kunnen verwerken;
- aansluitend bij de vorige vaststelling kan bovendien worden gesteld dat overeenkomstig artikel 44, § 3 van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997 de lijst van ontwikkelingsdoelen binnen één maand na de goedkeuring door de Vlaamse regering aan het Vlaams Parlement ter bekrachtiging moet worden voorgelegd".

\*  
\*   \*

De afdeling wetgeving heeft zich, met toepassing van het bepaalde in artikel 84, tweede lid, van de gecoördineerde wetten op de Raad van State, in hoofdzaak beperkt tot "het onderzoek van de rechtsgrond, van de bevoegdheid van de steller van de handeling, alsmede van de vraag of aan de voorgeschreven vormvereisten is voldaan".

#### STREKKING VAN HET VOORONTWERP VAN DECREET

Het om advies voorgelegde voorontwerp van decreet beoogt de bekrachtiging, overeenkomstig artikel 44, § 3, van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, van het - nog te nemen - besluit van de Vlaamse regering tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 1.

### ONDERZOEK VAN DE TEKST

1. Het spreekt voor zich dat het voorliggende ontwerp van decreet pas bij het Vlaams Parlement zal kunnen worden ingediend vanaf de datum waarop het te bekrachtigen besluit zal zijn genomen.

2. In verband met het ontwerp van besluit dat het voorliggende ontwerp beoogt te bekrachtigen, heeft de Raad van State, afdeling wetgeving, het volgende opgemerkt :

"Binnen de hem toegemeten korte termijn om zijn advies te verlenen is de Raad van State niet bij machte geweest om na te gaan of de bij het ontwerpbesluit gevoegde ontwikkelingsdoelen verenigbaar zijn met het grondwettelijke beginsel van de vrijheid van onderwijs.

De Raad van State wil in dit verband toch minstens het arrest nr. 76/96 van het Arbitragehof van 18 december 1996 in herinnering brengen. Bij dit arrest werd het decreet van 22 februari 1995 tot bekrachtiging van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen van het gewoon kleuter- en lager onderwijs nietig verklaard. Deze nietigverklaring steunde in essentie op het motief "dat de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen, ook die welke betrekking hebben op attitudes, zo omvangrijk en gedetailleerd zijn dat in redelijkheid niet kan worden aangehouden dat het om minimale doelstellingen gaat, derwijze dat zij onvoldoende ruimte laten om de doelstellingen van het eigen pedagogisch project te kunnen verwezenlijken. Aldus wordt aan de vrijheid van onderwijs geraakt" (overweging B.9)".

Ook bij het voorliggende ontwerp kan een gelijkaardige opmerking worden gemaakt.

3. Het te bekrachtigen besluit en de bijlage erbij dienen als bijlage aan het ontwerp te worden toegevoegd.

---

32.426/1

De kamer was samengesteld uit

|          |                           |                                          |
|----------|---------------------------|------------------------------------------|
| de Heren | M. VAN DAMME,             | kamervoorzitter,                         |
|          | J. BAERT,<br>J. SMETS,    | staatsraden,                             |
|          | G. SCHRANS,<br>A. SPRUYT, | assessoren van de<br>afdeling wetgeving, |
| Mevrouw  | A. BECKERS,               | griffier.                                |

Het verslag werd uitgebracht door de H. W. PAS, auditeur. De nota van het Coördinatiebureau werd opgesteld en toegelicht door de H. L. VAN CALENBERGH, adjunct-referendaris.

DE GRIFFIER,

DE VOORZITTER,

A. BECKERS

M. VAN DAMME



## ONTWERP VAN DECREET

## ONTWERP VAN DECREET

## Artikel 4

DE VLAAMSE REGERING,

Dit decreet treedt in werking op de dag van de bekendmaking ervan in het Belgisch Staatsblad.

Op voorstel van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming ;

Na beraadslaging,

Brussel, 23 november 2001.

### BESLUIT :

De Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming is ermee belast, in naam van de Vlaamse regering, bij het Vlaams Parlement het ontwerp van decreet in te dienen, waarvan de tekst volgt :

*De minister-president van de Vlaamse regering,*

Patrick DEWAELE

### Artikel 1

Dit decreet regelt een gemeenschapsaangelegenheid.

*De Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming,*

Marleen VANDERPOORTEN

### Artikel 2

Het besluit van de Vlaamse regering van 23 november 2001 tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 1 wordt bekrachtigd.

### Artikel 3

De ontwikkelingsdoelen opgenomen in het in artikel 2 bedoelde besluit kunnen vanaf het schooljaar 2008-2009 geëvalueerd worden. Vanaf deze evaluatie kan de evaluatie elke zes jaar herhaald worden. De Vlaamse regering legt de resultaten van deze evaluatie voor aan het Vlaams Parlement. Een herziening van de ontwikkelingsdoelen is mogelijk vanaf 1 september 2009.

BESLUIT VAN DE VLAAMSE REGERING VAN 23 NOVEMBER 2001 TOT BEPALING  
VAN DE ONTWIKKELINGSDOELEN VOOR HET BUITENGEWOON  
BASISONDERWIJS TYPE 1



***Vlaamse Regering***

**BESLUIT VAN DE VLAAMSE REGERING TOT BEPALING VAN DE  
ONTWIKKELINGSDOELEN VOOR HET BUITENGEWOON  
BASISONDERWIJS TYPE 1.**

DE VLAAMSE REGERING,

Gelet op het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, inzonderheid op artikel 44, gewijzigd bij de decreten van 15 juli 1997 en 14 juli 1998;

Gelet op het eensluidend advies van de afdeling buitengewoon basisonderwijs van de Vlaamse Onderwijsraad gegeven op 17 mei 2001;

Gelet op het advies van de Inspectie van Financiën, gegeven op 26 september 2001;

Gelet op het verzoek tot spoedbehandeling, gemotiveerd door de omstandigheid dat de Vlaamse regering in toepassing van artikel 44, § 3, van het decreet basisonderwijs de lijst van ontwikkelingsdoelen binnen één maand na goedkeuring door de Vlaamse regering ter bekrachtiging aan het Vlaams parlement moet voorleggen;

Gelet op het feit dat de ontwikkelingsdoelen vastgelegd in dit besluit van kracht zullen zijn op 1 september 2002 en dat de schoolbesturen voldoende voorbereidingstijd moeten krijgen om ze in hun planning te verwerken;

Gelet op het advies 32.425/1 van de Raad van State gegeven op 25 oktober 2001, met toepassing van artikel 84, eerste lid, 2°, van de gecoördineerde wetten op de Raad van State;

Op voorstel van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming,

Na beraadslaging,

## B E S L U I T:

**Artikel 1.** De ontwikkelingsdoelen die als bijlage bij dit besluit zijn gevoegd, zijn de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 1, zoals bedoeld in artikel 44 van het decreet Basisonderwijs van 25 februari 1997.

**Art. 2.** De ontwikkelingsdoelen vastgesteld bij dit besluit moeten worden nagestreefd vanaf het schooljaar 2002-2003.

**Art. 3.** Dit besluit treedt in werking op de dag van de bekendmaking ervan in het Belgisch Staatsblad.

**Art. 4.** De Vlaamse minister, bevoegd voor het onderwijs, is belast met de uitvoering van dit besluit.

Brussel, 23 november 2001.

De minister-president van de Vlaamse regering,

PATRICK DEWAELE

De Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming,

MARLEEN VANDERPOORTEN

Bijlage bij het besluit van de Vlaamse regering van 23 november 2001 tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 1

# LIJST VAN ONTWIKKELINGSDOELEN

## LEREN LEREN

### **1 Structurele componenten: aandacht en geheugen**

#### **1.1 Aandacht**

- 1 De leerling schenkt doelgericht aandacht.
- 2 De leerling heeft voldoende concentratie en laat zich niet afleiden door irrelevante prikkels.
- 3 De leerling schenkt volgehouden aandacht aan de relevante informatie.

#### **1.2 Geheugen**

- 4 De leerling ontwikkelt zijn geheugen voor visuele, auditieve, motorische, smaak- en geurinformatie.
- 5 De leerling verwerft en gebruikt losse gegevens door ze betekenis te geven en te memoriseren.
- 6 De leerling memoriseert door het hanteren van gepaste onthoudstrategieën.
- 7 De leerling maakt gebruik van gepaste zoekstrategieën.

### **2 Informatieverwerking en probleemoplossing**

#### **2.1 Informatieverwerving**

- 8 De leerling neemt systematisch en gericht waar en heeft hierbij ook oog voor relevante details.
- 9 De leerling weet in welke aan zijn leeftijd en niveau aangepaste informatiebronnen hij gepaste informatie kan vinden.
- 10 De leerling weet bij welke personen hij informatie kan vragen.
- 11 De leerling beheerst zijn impulsiviteit en gaat pas aan de slag, nadat hij alle relevante informatie verworven heeft.

#### **2.2 Informatieverwerking en uitvoering**

##### **2.2.1 Algemeen**

- 12 De leerling reflecteert vóór, tijdens en na het handelen.
- 13 De leerling komt tot zelfontdekkend leren.
- 14 De leerling komt tot inzichtelijk en abstract leren en denken.
- 15 De leerling is creatief en flexibel in zijn denken en leren.

##### **2.2.2 Informatieverwerking**

- 16 De leerling is gericht op het juist begrijpen en gebruiken van informatie.
- 17 De leerling legt verbanden tussen nieuwe informatie en reeds verworven informatie.

### **2.2.3 Probleemoplossing**

- 18 De leerling identificeert het probleem.
- 19 De leerling exploreert en analyseert het probleem.
- 20 De leerling zoekt en bedenkt verschillende mogelijke oplossingswijzen voor het probleem.
- 21 De leerling weegt de mogelijke oplossingswijzen af en selecteert de beste oplossingsweg.
- 22 De leerling verwoordt de gekozen oplossingsweg.
- 23 De leerling voert de gekozen oplossingsweg daadwerkelijk en op een correcte manier uit.
- 24 De leerling zorgt ervoor dat zijn oplossing duidelijk en volledig is.

## **2.3 Evaluatie**

### **2.3.1 Algemeen**

- 25 De leerling kent vooraf de criteria waarop hij geëvalueerd zal worden.
- 26 De leerling formuleert zelf formulecriteria.
- 27 De leerling geeft aan wat goed ging en wat fout is gegaan.
- 28 De leerling verwoordt waarom iets fout is gegaan, en geeft aan hoe bepaalde fouten in het vervolg kunnen vermeden worden.

### **2.3.2 Controle van de informatieverwerking**

- 29 De leerling gaat na of hij op de gepaste manier de juiste informatie verworven heeft.
- 30 De leerling controleert regelmatig of hij de leerstof nog voldoende kent.

### **2.3.3 Controle van de probleemoplossing**

- 31 De leerling controleert de gevonden oplossing.
- 32 De leerling controleert de oplossingsweg.

## **3Monitor: metacognitieve aspecten**

### **3.1 Metacognitieve vaardigheden**

#### **3.1.1 Voorspellen**

- 33 De leerling is probleemgevoelig en probleembewust.
- 34 De leerling zoekt en geeft spontaan aan wat hij wel en wat hij niet zal kunnen.
- 35 De leerling zoekt en geeft spontaan aan bij welke taakaspecten hij snel en bij welke aspecten hij traag zal moeten werken.
- 36 De leerling geeft aan waar hij extra moeilijkheden verwacht.
- 37 De leerling durft (leer)problemen signaleren en hulp en uitleg te vragen.

#### **3.1.2 Plannen**

- 38 De leerling bepaalt op basis van de verkregen informatie wat nu juist de opdracht is m.a.w. wat hij moet doen.
- 39 De leerling bouwt een planningsfase in vooraleer hij tot actie overgaat.
- 40 De leerling maakt een plan.

- 41 De leerling werkt volgens het plan en blijft daarbij de verschillende stappen van het plan voor ogen houden.

### **3.1.3 Zelfreguleren en evalueren**

- 42 De leerling formuleert op zijn niveau doelstellingen.  
43 De leerling streeft realistische tussen- en einddoelen na.  
44 De leerling stuurt zijn denken en handelen door innerlijke spraak.  
45 De leerling stuurt zijn gedrag gericht naar een bepaald doel.  
46 De leerling stuurt indien nodig het proces en/of het product bij op basis van de evaluatie.  
47 De leerling reflecteert achteraf over een doorgemaakt leer- of probleemoplossingsproces.  
48 De leerling heeft belangstelling voor het resultaat van zijn werk en inspanningen.  
49 De leerling streeft efficiëntie na.  
50 De leerling is gericht op nauwkeurigheid en precisie.  
51 De leerling houdt zich aan afspraken en regels.  
52 De leerling heeft een adequaat werktempo en –ritme.  
53 De leerling toont een wil tot zelfstandigheid.  
54 De leerling toont geduld bij het leren, werken en probleemoplossen.  
55 De leerling zet ondanks moeilijkheden toch door en raakt niet onmiddellijk ontmoedigd.  
56 De leerling maakt een onderscheid tussen toevallige en stabiele oorzaken van zijn succes/mislukking.  
57 De leerling heeft kritische zin.  
58 De leerling aanvaardt kritiek en is bereid uit zijn fouten te leren.

## **3.2 Metacognitieve kennis.**

### **3.2.1 Kennis over zichzelf**

- 59 De leerling ontwikkelt inzicht in de eigen mogelijkheden en beperkingen op het vlak van probleemoplossing en informatieverwerking.  
60 De leerling kent en houdt rekening met de mogelijkheden en de grenzen van zijn geheugen.  
61 De leerling kent en houdt rekening met de mogelijkheden en de beperkingen van zijn aandacht.  
62 De leerling houdt bij het verwerken van informatie en het oplossen van problemen rekening met zijn mogelijkheden en beperkingen.  
63 De leerling ziet in dat hij voortdurend bijleert en verandert en stelt vorderingen bij zichzelf vast.  
64 De leerling maakt een onderscheid tussen de oorzaken van succes/mislukking die bij hemzelf liggen of bij een ander.  
65 De leerling beseft dat hij zijn sterke punten kan aanwenden om zijn zwakke punten te verbeteren of te compenseren.  
66 De leerling weet hoe hij zijn leermoeilijkheden kan aanpakken of compenseren.

### **3.2.2 Kennis over het leren.**

- 67 De leerling heeft een elementaire kennis over aandacht en geheugen.  
68 De leerling weet en legt aan de hand van eigen ervaringen uit hoe hij leert.



- 69 De leerling weet en geeft met voorbeelden aan hoe hij zelfstandig kan werken.
- 70 De leerling weet dat sommige dingen regelmatig herhaald moeten worden.
- 71 De leerling weet dat gewoon herlezen of kopiëren meestal niet effectief is om te leren.
- 72 De leerling weet dat hij gemaakte fouten in de toekomst en in andere situaties kan vermijden, wanneer hij de oorzaak van de fouten kent.

## **4Transfer**

- 73 De leerling legt relaties tussen nieuwe en oude situaties.
- 74 De leerling past verworven kennis, inzichten en vaardigheden automatisch en adequaat toe in situaties die sterk gelijken of wezenlijk verschillend zijn van de aanvankelijke leersituatie.
- 75 De leerling gaat systematisch en gericht zoeken naar kennis, inzichten en vaardigheden die hij in een bepaalde situatie of bij het oplossen van een probleem kan gebruiken.
- 76 De leerling zoekt naar algemene principes, wetmatigheden en regels die bruikbaar zijn in verschillende situaties.

## SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING

### **1 Dynamische affectieve ontwikkeling**

#### **1.1 Zelfwaardering**

- 1 De leerling heeft zicht op wat hij zelf al kan.
- 2 De leerling leert omgaan met regelmatig terugkerende gevoelens van onmacht.
- 3 De leerling ziet zijn beperkingen en wil zich inzetten om ze te verbeteren.
- 4 De leerling is zich bewust van zijn eigenheid als individu.
- 5 De leerling waardeert bepaalde veranderingen die hij bij zichzelf vaststelt als een vooruitgang.
- 6 De leerling kiest onder begeleiding werkpunten om zijn zelfontplooiing te bevorderen.
- 7 De leerling weet welke zijn aandeel is, zowel in zijn successen als zijn mislukkingen.
- 8 De leerling vertoont voldoende zelfvertrouwen om te leren.

#### **1.2 Motivatie**

- 9 De leerling heeft zicht op de zin van aangeboden taken.
- 10 De leerling neemt verantwoordelijkheid op voor zijn gedrag.
- 11 De leerling staat open voor uitdagingen en heeft zin voor initiatief.
- 12 De leerling heeft een houding van openheid om van anderen te leren.

#### **1.3 Zelfcontrole**

- 13 De leerling legt een verband tussen situaties, gedachten en gevoelens.
- 14 De leerling herkent situaties als “gevaarlijk” omdat ze hinderlijke of moeilijk controleerbare gevoelens oproepen of kunnen leiden tot oncontroleerbaar gedrag.
- 15 De leerling uit zijn gevoelens op een voor hemzelf en zijn omgeving aanvaardbare wijze.

### **2 Sociale cognitie**

- 16 De leerling herkent bij zichzelf positieve en negatieve emoties en basisgevoelens.
- 17 De leerling legt het verband tussen gevoelens, bijhorende gedachten en aansluitend gedrag.
- 18 De leerling herkent gevoelens bij de ander en let daarbij op diens lichaamstaal.
- 19 De leerling leert rekening houden met de gedachten, wensen of gevoelens van een ander.
- 20 De leerling beschrijft wat hij voelt en doet in een concrete situatie en weet dat zowel zijn gedrag als zijn gevoelens situatiegebonden zijn.
- 21 De leerling geeft aan hoe gedachten, gevoelens of intenties van verschillende personen in een sociale situatie met elkaar samenhangen.
- 22 De leerling kan in een niet-conflictgeladen situatie, eigen indrukken, gevoelens, verlangens, gedachten en waarderingen uitdrukken.
- 23 De leerling herkent en benoemt een sociaal probleem.
- 24 De leerling zoekt naar de mogelijke oorzaken van een sociaal probleem.

- 25 De leerling overweegt mogelijk oplossingen voor een sociaal probleem en weegt bijhorende consequenties af.
- 26 De leerling volgt een plan om een niet direct bereikbaar doel in het sociale domein te realiseren.

### **3 Sociale vaardigheden en competentie**

#### **3.1 Ik en de ander**

- 27 De leerling leeft mee met gevoelens van anderen en laat dit blijken.
- 28 De leerling houdt er rekening mee dat mensen kunnen veranderen.
- 29 De leerling laat blijken dat hij op een onbevangen en respectvolle wijze rekening houdt met en omgaat met leeftijdsgenoten.
- 30 De leerling komt op voor leeftijdsgenoten.
- 31 De leerling houdt er rekening mee dat conflicten ontstaan door tegengestelde wensen, opvattingen en gevoelens.
- 32 De leerling zoekt bij een conflict een geweldloze oplossing die voor beide partijen aanvaardbaar is.

#### **3.2 Ik en de anderen: relatiewijzen**

- 33 De leerling begroet een ander op gepaste wijze.
- 34 De leerling vraagt iets op gepaste wijze.
- 35 De leerling luistert naar de boodschap van een ander.
- 36 De leerling gaat naar anderen toe, legt contact en slaat een praatje.
- 37 De leerling verwoordt een eigen mening.
- 38 De leerling neemt het woord in een groepsgesprek.
- 39 De leerling stelt zich discreet op.
- 40 De leerling geeft de andere de kans en de ruimte om te zijn zoals hij is.
- 41 De leerling uit zijn waardering.
- 42 De leerling staat een ander in moeilijkheden bij.
- 43 De leerling brengt zorg op voor iets of iemand anders.
- 44 De leerling vraagt hulp en laat zich helpen.
- 45 De leerling laat op passende wijze afkeuring blijken bij onrechtvaardige situaties.
- 46 De leerling denkt kritisch na over bepaalde maatschappelijke toestanden.
- 47 De leerling beluistert kritiek, gaat na of die terecht is of niet, en aanvaardt desgevallend die kritiek.
- 48 De leerling verontschuldigt zich na een begane fout of misstap.
- 49 De leerling zoekt hoe hij aangerichte schade of aangedaan verdriet kan herstellen.
- 50 De leerling aanvaardt een sanctie na een begane fout of misstap.

#### **3.3 Ik en de anderen: gespreksconventies**

- 51 De leerling geeft in een gesprek aan dat hijzelf aan het woord wil komen.
- 52 De leerling spreekt in een gesprek duidelijk hoorbaar en met een zekere expressiviteit.
- 53 De leerling haakt in een gesprek in op wat de andere gezegd heeft, in plaats van "zijn eigen verhaal" verder te zetten.
- 54 De leerling geeft de andere de ruimte om zich te uiten en is tolerant tegenover een andere mening.

- 55 De leerling stemt zijn verbale en non-verbale uitingen op elkaar af.
- 56 De leerling let in een gesprek zowel op de verbale als niet-verbale uitingen van de ander, en betreft ze op elkaar.
- 57 De leerling heeft respect voor uitingen van leeftijdsgenoten uit een andere cultuur.
- 58 De leerling rondt een gesprek passend af.

### **3.4 Ik en de anderen: leven en samenwerken in groep**

- 59 De leerling kent en begrijpt omgangsvormen, leefregels en afspraken die van belang zijn voor het samenleven in een groep.
- 60 De leerling leert samenwerken met anderen.
- 61 De leerling spreekt regels en een taakverdeling af met het oog op een vlotte groepswerking.
- 62 De leerling komt in groep gemaakte afspraken na.
- 63 De leerling voelt zich mede verantwoordelijk voor de groep en voor wat er in de groep gebeurt.
- 64 De leerling werkt samen met anderen, zonder onderscheid van sociale achtergrond, geslacht of etnische origine.

## LICHAMELIJKE OPVOEDING

### **1 Motorische competenties**

#### **1.1 Fundamentele basiscompetenties**

##### **1.1.1 Lichaams- en bewegingsbeheersing**

- 1 De leerling beweegt zich doorheen diverse ruimtelijke hindernissen.
- 2 De leerling behoudt het evenwicht in verplaatsingen en bij houdingen op diverse steunvlakken.
- 3 De leerling vangt het eigen lichaamsgewicht veilig op door middel van landen en vallen.
- 4 De leerling heft, draagt en verplaatst veilig, aan zijn mogelijkheden aangepast materiaal.
- 5 De leerling wendt de motorische basisbewegingen voldoende flexibel en beheerst aan in gevarieerde bewegingssituaties.

##### **1.1.2 Lichaams- en bewegingsorganisatie**

- 6 De leerling schakelt voor verschillende basisbewegingen de ledematen functioneel en gecoördineerd in.
- 7 De leerling combineert verschillende basisbewegingen.

##### **1.1.3 Opbouw, grenzen en verhoudingen van het lichaam**

- 8 De leerling toont in het bewegen dat hij spontaan rekening houdt met de opbouw, de grenzen en de verhoudingen van zijn lichaam.
- 9 De leerling ervaart en beseft dat de lichaamsopbouw en –organisatie dezelfde blijft ondanks houdings- en ruimtelijke veranderingen.

##### **1.1.4 Lichaamsbesef en lateraliteit**

- 10 De leerling is zich bewust van zijn eigen lichaam en de verschillende lichaamsdelen.
- 11 De leerling ervaart en is zich bewust van de beide lichaamshelften.
- 12 De leerling voert symmetrische en asymmetrische bewegingen uit.
- 13 De leerling kent zijn voorkeurhand en –voet en gebruikt deze ook efficiënt.
- 14 De leerling kent en gebruikt zijn voorkeurzijde om te wenden en te draaien rond de lengteas.
- 15 De leerling duidt bij zichzelf de linker- en de rechterkant aan.
- 16 De leerling draagt links en rechts over op een voorwerp of een andere persoon.
- 17 De leerling verwoordt welke bewegingen moeten worden uitgevoerd om een opdracht te volbrengen, zonder deze beweging effectief uit te voeren (bewegings- en houdingsvoorstelling).

##### **1.1.5 Rustervaringen**

- 18 De leerling creëert een sfeer van rust en stilte of is in staat om deze sfeer over te nemen.

- 19 De leerling heeft in rust controle over de ademhaling en de spieren.
- 20 De leerling benut rustervaringen om lichaamsgevoeligheid (proprioceptie) te bevorderen.

### **1.1.6 Ruimte- en tijdsfactoren**

- 21 De leerling lokaliseert zichzelf, anderen of voorwerpen in de ruimte.
- 22 De leerling houdt tijdens het bewegen rekening met plaatsaanduidingen en ruimtelijke afbakeningen.
- 23 De leerling gaat tijdens het bewegen adequaat om met tijdsduur, richting en te overbruggen afstand.
- 24 De leerling houdt in bewegingssituaties rekening met tempo.
- 25 De leerling voert bewegingen uit op een opgelegd metrum of ritme.
- 26 De leerling houdt in bewegingssituaties rekening met verschillende ruimte- en/of tijdsfactoren tegelijkertijd.
- 27 De leerling stemt het eigen bewegen zowel af op de verplaatsingsrichting als op de bewegingssnelheid van personen of voorwerpen.
- 28 De leerling beweegt efficiënt onder tijdsdruk zowel bij grootmotorische als bij kleinmotorische activiteiten.

## **1.2 Grootmotorische vaardigheden en acties in gevarieerde situaties**

### **1.2.1 Grootmotorische basisbewegingen**

- 29 De leerling toont een toenemende bedrevenheid in basisbewegingen met betrekking tot de kind-eigen bewegingscultuur.
- 30 De leerling balanceert op de grond en op diverse soorten toestellen.
- 31 De leerling beheerst verschillende vormen van springen.
- 32 De leerling voert verschillende vormen van rollen uit.
- 33 De leerling voert aan een toestel draaibewegingen rond de breedte-as uit.
- 34 De leerling klimt op diverse klimtoestellen en daalt er veilig van af.
- 35 De leerling past zijn loopstijl en –tempo aan de afstand aan.
- 36 De leerling werpt en vangt verschillende voorwerpen op diverse manieren op.
- 37 De leerling kent mogelijke vormen van rollend en/of glijdend materiaal en kan er veilig mee omgaan en /of er zich veilig mee voortbewegen.

### **1.2.2 Bewegen in verschillende milieus**

- 38 De leerling beweegt op een aangepaste manier in de vrije natuur.
- 39 De leerling voelt zich veilig in het water en zwemt in het water.

## **1.3 Kleinmotorische vaardigheden in gevarieerde situaties.**

- 40 De leerling bezit een correcte lichaamshouding, -tonus en differentiatie in de beweging van de bovenste ledematen.
- 41 De leerling toont een toenemende bedrevenheid in het functioneel aanwenden van kleinmotorische vaardigheden.
- 42 De leerling gebruikt de functionele grepen gedifferentieerd voor het hanteren van voorwerpen.
- 43 De leerling brengt onder tijdsdruk kleinmotorische taken tot een goed einde.

## **1.4 Zelfstandig en bewust functioneren in bewegingssituaties.**

### **1.4.1 Sensorische prikkels**

- 44 De leerling concentreert zich op de relevante prikkel(s).

### **1.4.2 Handelend omgaan met betekenisinhouden van bewegingssituaties**

- 45 De leerling toont een toenemend begrijpen, toepassen en verwoorden van betekenisinhouden in bewegingssituaties.

### **1.4.3 Bewegingsantwoorden**

- 46 De leerling begrijpt eenvoudige bewegingssituaties en speltaken en kan er gepast op reageren.

### **1.4.4 Opeenvolgende handelingen**

- 47 De leerling onderbreekt doelgericht een beweging en laat ze opvolgen door een andere beweging.  
48 De leerling zoekt zelf een uitvoeringsvolgorde in een bepaalde opstelling van toestellen.  
49 De leerling onthoudt een aantal bewegingspatronen of opeenvolgende handelingen en voert ze uit.

### **1.4.5 Oplossen van kind-aangepaste bewegingsproblemen**

- 50 De leerling blijft geconcentreerd bezig met een bewegingstaak of –probleem.  
51 De leerling zoekt naar een oplossing voor een bewegings- of spelprobleem.  
52 De leerling past geleerde bewegingsprincipes toe in andere bewegingssituaties.  
53 De leerling is bereid om over zijn aanpak voor, tijdens en na het oplossen van een bewegingsprobleem na te denken.

## **1.5 Spel en sportspel**

- 54 De leerling beheerst fundamentele bewegingsvaardigheden die nodig zijn om een eenvoudig bewegings- of sportspel te kunnen spelen.  
55 De leerling leeft zich in een spel in en kan hierbij verschillende rollen waarnemen.  
56 De leerling past de afgesproken spelregels toe en aanvaardt sancties.

## **1.6 Beweging als expressie- en communicatiemiddel**

- 57 De leerling wendt lichaamstaal aan als expressiemiddel.  
58 De leerling gebruikt lichaamstaal als communicatiemiddel.

## **2 Gezonde en veilige levensstijl**

### **2.1 Fitheid**

- 59 De leerling ontwikkelt uithouding, kracht, lenigheid, snelheid en spierspanning om de motorische competenties te bereiken en te onderhouden.
- 60 De leerling heeft notie over eigen constitutie (houdings- en bewegingsbewustzijn) en ontwikkelt een correcte lichaamshouding.
- 61 De leerling herkent vermoeidheidsverschijnselen en beseft het belang van opwarming voor en tot rust komen na fysieke activiteiten.
- 62 De leerling kent de mogelijkheden om buiten de les Lichamelijke Opvoeding een voorkeursport te beoefenen.

### **2.2 Verantwoord en veilig bewegen**

- 63 De leerling kent elementaire regels om zichzelf en anderen te beschermen en past ze ook toe.
- 64 De leerling beheerst zijn impulsiviteit in bewegingssituaties.
- 65 De leerling beweegt zich veilig in zijn leefomgeving.
- 66 De leerling herkent gevaarlijke situaties en reageert gepast.

## **3 Zelfconcept en sociaal functioneren**

### **3.1 Zelfconcept**

#### **3.1.1 Positieve bewegingsgezindheid**

- 67 De leerling leeft zich uit in spel en beweging.
- 68 De leerling toont belangstelling om diverse bewegingssituaties te verkennen.
- 69 De leerling is bereid zich in te zetten voor een bewegingsopdracht, de opdracht vol te houden en af te werken.

#### **3.1.2 Positief en realistisch zelfbeeld**

- 70 De leerling voelt zijn eigen mogelijkheden en begrenzings aan.
- 71 De leerling heeft voldoende zelfvertrouwen en durf.
- 72 De leerling streeft ernaar zijn motorische en lichamelijke capaciteiten maximaal te ontplooiën.

#### **3.1.3 Zich motorisch en emotioneel op een aanvaardbare wijze uiten**

- 73 De leerling durft de eigen bewegingsvormen en behendigheden op een sociaal aanvaardbare wijze tonen.
- 74 De leerling toont een persoonlijke stijl op een sociaal aanvaardbare wijze.

### **3.2 Sociaal functioneren**

- 75 De leerling geeft anderen ruimte om te spelen zodat iedereen zinvol kan deelnemen aan spel.
- 76 De leerling neemt deel aan bewegingsactiviteiten in een geest van fair-play.
- 77 De leerling heeft respect en draagt zorg voor materiaal en kleding.
- 78 De leerling volgt binnen een eenvoudige spelvorm één tot twee spelregels op.



- 79 De leerling gaat spontaan over tot het maken van eenvoudige afspraken binnen het functioneren in subgroepjes.

## MUZISCHE VORMING

### **1Algemeen**

- 1 De leerling gaat op een speelse manier met beeldtaal, klanktaal, lichaamstaal, woordtaal en audiovisuele taal om.
- 2 De leerling durft zijn eigen fantasierijke en inventieve uitingen tonen.
- 3 De leerling uit zich muzisch in een sociaal aanvaardbare context.
- 4 De leerling ervaart en verwerkt de vormgevingsmogelijkheden en beperkingen van materialen en beelden, instrumenten en klanken, bewegingen en lichaamstaal, woorden en stem.
- 5 De leerling stelt zich open voor kunst.
- 6 De leerling kiest een aangepaste muzische techniek of werkvorm om een impressie over te brengen of een muzische creatie samen te stellen.

### **2Beeld**

- 7 De leerling doet impressies op door betasten en voelen (tactiel), door kijken en zien (visueel), hij verwerkt deze impressies en praat erover.
- 8 De leerling onderscheidt en verwoordt verscheidene beeldaspecten (kleur, lijn, vorm, vlak, en ritme).
- 9 De leerling onderscheidt materialen en technieken door observeren, exploreren en experimenteren.
- 10 De leerling ontwikkelt een toenemende vaardigheid in het gebruik van materialen en het toepassen van technieken (o.a. knippen, plakken, schilderen, boetsen, een lat hanteren, ...).
- 11 De leerling wendt verschillende beeldende, technische middelen aan en gebruikt ze samen om tot beeldend werk te komen.
- 12 De leerling geeft zintuiglijke impressies, informatie, ervaringen, gevoelens en fantasieën op een beeldende manier weer in een persoonlijke, authentieke creatie.
- 13 De leerling herkent de materialen en technieken die in een beeldend werk zijn gebruikt.

### **3Muziek**

- 14 De leerling ervaart, herkent en bootst het ritme in beluisterde muziek en de geluidsomgeving na.
- 15 De leerling ervaart en herkent signalen in beluisterde muziek en in de geluidsomgeving.
- 16 De leerling heeft aandacht voor de klankeigenschappen.
- 17 De leerling ervaart en herkent de functie en gebruikssituatie van klanken, geluiden en muziek.
- 18 De leerling ontdekt het gevarieerde muziekaanbod in de wereld van geluiden.
- 19 De leerling doet muzikale impressies op uit de geluidsomgeving.
- 20 De leerling experimenteert met klank, stem, instrument en test verschillende klankbronnen uit op hun klankwaarde en maakt er gebruik van in een muzikaal (samen)spel.
- 21 De leerling ontwikkelt een toenemende stembeheersing.
- 22 De leerling speelt met liederen en muziekfragmenten.
- 23 De leerling houdt bij het samenspel of de samenzang rekening met eenvoudige afspraken.

- 24 De leerling ervaart dat hijzelf in staat is om eenvoudige composities te maken.

## **4Drama**

- 25 De leerling experimenteert met verschillende verbale en non-verbale spelvormen.
- 26 De leerling neemt verschillende spelvormen waar.
- 27 De leerling ervaart en ziet in dat de juiste verhouding tussen woord en beweging de expressie kan vergroten.
- 28 De leerling ontwikkelt een aan de speelsituatie aangepaste spreektechniek (articulatie, adembeheersing, tempo, toonhoogte).
- 29 De leerling luistert geconcentreerd naar een gesproken tekst (verteld of voorgelezen) en geeft die mondeling, schriftelijk, beeldend of dramatisch weer.
- 30 De leerling uit zintuiglijke impressies, ervaringen, gevoelens, fantasieën en gedachten in symbolisch spel.
- 31 De leerling maakt onderscheid tussen spel en werkelijkheid.
- 32 De leerling hanteert spelvormen in een sociale en maatschappelijke context.

## **5Beweging**

- 33 De leerling experimenteert met verschillende bewegingsmogelijkheden van het eigen lichaam.
- 34 De leerling beweegt spontaan mee op muziek.
- 35 De leerling bouwt een eenvoudig bewegingsverhaal op met als vertrekpunt iets wat gehoord, gezien, gelezen, gevoeld of meegemaakt wordt.
- 36 De leerling beweegt op een creatieve manier en bespeelt daarbij één of meerdere basiselementen van de beweging.
- 37 De leerling beweegt samen met anderen, waarbij al improviserend gereageerd wordt op elkaars beweging.
- 38 De leerling begrijpt dat beweging en dans verschillende functies en betekenissen kunnen hebben zowel hier als in andere culturen.

## **6Media**

- 39 De leerling experimenteert en stelt daarbij vast dat klanken, beelden en bewegingen elkaar wederzijds beïnvloeden.
- 40 De leerling ervaart en beseft dat een audiovisuele boodschap verschillend kan geïnterpreteerd worden.
- 41 De leerling ervaart dat in een audiovisuele boodschap het aanbrengen van minimale veranderingen een andere betekenis kan veroorzaken.
- 42 De leerling herkent en begrijpt eenvoudige audiovisuele informatie uit de eigen omgeving.
- 43 De leerling onderzoekt en vergelijkt informatie uit de eigen omgeving naar betrouwbaarheid, eenzijdigheid en oppervlakkigheid.
- 44 De leerling beoordeelt audiovisuele boodschappen (van zichzelf en van anderen) op hun geslaagde en minder geslaagde aspecten.
- 45 De leerling wijst soorten van eenvoudige hedendaagse audiovisuele opname- en weergavetoestellen (informatiedragers) aan, benoemt ze en bedient ze creatief.
- 46 De leerling maakt zelf een audiovisuele boodschap met tekens, kleuren, vormen, gebaren, bewegingen, woorden, geluiden...

- 47 De leerling relateert het massale audiovisuele aanbod en plaatst het in zijn context.
- 48 De leerling maakt een bewuste keuze binnen het audiovisuele aanbod.

## **7 Attitudes**

- 49 De leerling staat open en blijft alert voor nieuwe dingen uit zijn omgeving.
- 50 De leerling geniet van het muzisch handelen.
- 51 De leerling vertrouwt op zijn eigen expressiemogelijkheden.
- 52 De leerling betoont respect voor uitingen van leeftijdgenoten, behorend tot de eigen en de andere culturen.
- 53 De leerling geniet van de fantasie, de originaliteit, de creativiteit en de zelfexpressie in 'kunstwerken'.
- 54 De leerling durft een eigen mening te geven over kunstwerken.

## NEDERLANDS

### **1 Luisteren**

#### **1.1 Taalgebruik**

##### **Informatie achterhalen op het verwerkingsniveau beschrijven**

- 1 De leerling begrijpt de functie van taal ondersteund door lichaamstaal, beeld of geluid.
- 2 De leerling begrijpt voor hem bestemde boodschappen.

##### **Informatie ordenen op het verwerkingsniveau structureren**

- 3 De leerling begrijpt eenvoudige instructies, eventueel ondersteund door lichaamstaal.
- 4 De leerling begrijpt een verhaal.
- 5 De leerling onderscheidt oorzaak en gevolg in het verhaal.
- 6 De leerling begrijpt hoofd- en bijzaken in een verhaal.
- 7 De leerling begrijpt kritiek in gesprekken.
- 8 De leerling begrijpt argumenten in een discussie.

#### **1.2 Taalbeschouwing**

- 9 De leerling begrijpt het verschil tussen zender en ontvanger.
- 10 De leerling hanteert luisterstrategieën.
- 11 De leerling bemerkt verschillende betekenissen van woorden naargelang de context.
- 12 De leerling onderscheidt soorten zinnen.
- 13 De leerling hoort het verschil tussen dialect en Algemeen Nederlands.

#### **1.3 Luisterattitudes**

- 14 De leerling toont een adequate luisterbereidheid.
- 15 De leerling reageert gepast op wat hij hoort.

#### **1.4 Taalvorm**

- 16 De leerling kent de spraakklanken.
- 17 De leerling begrijpt de voornaamste morfologische aspecten van taal.
- 18 De leerling begrijpt de voornaamste syntactische aspecten van taal.

#### **1.5 Taalinhoud**

- 19 De leerling begrijpt woorden in situaties binnen zijn leefwereld.
- 20 De leerling begrijpt de betekenis van woorden die naar iets concreets verwijzen.
- 21 De leerling begrijpt de voornaamste begrippen.
- 22 De leerling begrijpt de voornaamste tijd- en ruimteaanduidingen.
- 23 De leerling begrijpt de voornaamste woordsoorten.
- 24 De leerling begrijpt tegenstellingen en synoniemen.
- 25 De leerling begrijpt enkelvoudige zinnen.
- 26 De leerling begrijpt gebiedende taal in zinnen.
- 27 De leerling begrijpt een negatie.
- 28 De leerling begrijpt eenvoudige vraagzinnen.
- 29 De leerling begrijpt samengestelde zinnen.

- 30 De leerling begrijpt woorden die relaties tussen woorden en zinnen betekenis geven.

## **2 Spreken**

### **2.1 Taalgebruik**

#### **Doorgeven van informatie op het verwerkingsniveau beschrijven**

- 31 De leerling gebruikt functioneel taal in alledaagse situaties.

#### **Doorgeven van informatie op het verwerkingsniveau structureren**

- 32 De leerling gebruikt taal om tot interactie te komen.  
33 De leerling gebruikt taal die aansluit bij de leersituatie.  
34 De leerling vertelt een verhaal na.  
35 De leerling vertelt relevant over zichzelf.  
36 De leerling vertelt een verhaal.  
37 De leerling geeft instructie, zodat iemand die vertrouwd is met de situatie, ze kan uitvoeren.  
38 De leerling verwoordt zijn mening.

### **2.2 Taalbeschouwing spreken**

- 39 De leerling past zijn taal aan in functie van de context.  
40 De leerling maakt gebruik van hulpmiddelen om zich te verduidelijken.

### **2.3 Spreekattitudes**

- 41 De leerling heeft spreekdurf.  
42 De leerling is bereid te reflecteren op eigen spreekgedrag.  
43 De leerling toont respect voor de gesprekpartners.

### **2.4 Taalvorm**

- 44 De leerling spreekt met correct monddrag.  
45 De leerling spreekt goed verstaanbaar.  
46 De leerling gaat correct om met morfologische aspecten.  
47 De leerling voegt woorden samen tot woordgroepen die een zinsdeel vormen.  
48 De leerling voegt zinsdelen samen tot zinnen.

### **2.5 Taalinhoud**

- 49 De leerling beschikt over voldoende actieve woordenschat waarvan hij actief gebruik maakt.  
50 De leerling gebruikt voldoende woordsoorten.  
51 De leerling gebruikt semantische relaties.

## **3Lezen**

### **3.1 Taalgebruik**

#### **Informatie achterhalen op het verwerkingsniveau beschrijven.**

- 52 De leerling begrijpt een geschreven tekst.
- 53 De leerling kan informatie achterhalen uit teksten, ze beoordelen en functioneel gebruiken.

#### **Informatie ordenen op het verwerkingsniveau structureren**

- 54 De leerling vindt en herkent elementen en relaties in de tekst.
- 55 De leerling raadpleegt bronnen en haalt er informatie uit.
- 56 De leerling past gebruiksaanwijzingen en instructies toe.

#### **Informatie ordenen op het verwerkingsniveau beoordelen.**

- 57 De leerling beoordeelt een tekst.

### **3.2 Taalbeschouwing**

- 58 De leerling begrijpt de variatie in taalgebruik tussen zakelijke teksten, verhalende teksten en poëzie.

### **3.3 Leesattitudes**

- 59 De leerling ontwikkelt een adequate leesattitude.
- 60 De leerling is bereid te reflecteren over zijn leesgedrag.

### **3.4 Taalvorm**

- 61 De leerling identificeert pictogrammen en reageert adequaat.
- 62 De leerling herkent de grafemen.
- 63 De leerling begrijpt morfologische aspecten.
- 64 De leerling begrijpt de structuur van een zin.

#### **Leesstrategieën**

- 65 De leerling leest door analyse en synthese.
- 66 De leerling leest door herkenning van woorden of woorddelen.
- 67 De leerling leest vlot door directe woord- en woordgroepherkenning.

#### **Leestechische aspecten**

- 68 De leerling leest met een goede leeshouding.
- 69 De leerling leest hardop.

### **3.5 Taalinhoud**

- 70 De leerling maakt onderscheid tussen verschillende soorten zinnen.
- 71 De leerling maakt onderscheid tussen verschillende tekstsoorten.
- 72 De leerling legt relaties tussen zinnen in een tekst.
- 73 De leerling haalt de hoofdgedachte uit een tekst.

## **4Schrijven**

### **4.1 Taalgebruik**

- 74 De leerling kopieert eenvoudige schriftelijke informatie.

- 75 De leerling schrijft zelf met een minimum aan schrijffouten.
- 76 De leerling gebruikt zijn creativiteit bij het schrijven.
- 77 De leerling gebruikt hulpmiddelen om correct te spellen.

#### **4.2 Taalbeschouwing schrijven**

- 78 De leerling past zijn taalkeuze aan met het oog op het publiek.
- 79 De leerling pakt een complexe schrijftaak stapsgewijze aan.

#### **4.3 Schrijfattitudes**

- 80 De leerling schrijft wanneer het van hem verlangd wordt.
- 81 De leerling schrijft om iets voor zichzelf te bekomen.
- 82 De leerling schrijft spontaan ter communicatie.
- 83 De leerling leest zijn tekst na en corrigeert indien nodig.

#### **4.4 Taalvorm**

- 84 De leerling maakt de juiste koppeling klank-grafeem en schrijft de grafemen correct.
- 85 De leerling maakt de juiste verbindingen tussen de grafemen.
- 86 De leerling gaat correct om met morfologische aspecten.
- 87 De leerling voegt woorden samen tot zinsdelen.
- 88 De leerling voegt zinsdelen samen tot zinnen.

#### **Spellingstrategieën**

- 89 De leerling hanteert gepaste spellingstrategieën bij het aanvankelijk spellen.
- 90 De leerling hanteert gepaste spellingsstrategieën bij het voortgezet spellen.

#### **Schrijftechnische aspecten**

- 91 De leerling heeft een goede schrijfhouding en schrijfbeweging.
- 92 De leerling schrijft leesbaar en verzorgd.

#### **4.5 Taalinhoud**

- 93 De leerling schrijft verschillende soorten teksten.
- 94 De leerling legt chronologie en structuur in zijn teksten.



## WERELDORIENTATIE

### **1Natuur**

#### **1.1 Levende natuur**

##### **1.1.1 Gelijkenissen en verschillen**

- 1 De leerling onderscheidt, benoemt en vergelijkt delen van mensen, planten en dieren.
- 2 De leerling ordent mensen, dieren en planten aan de hand van eenvoudige, zelfgevonden criteria.
- 3 De leerling kan in een beperkte verzameling van mensen, dieren en planten gelijkenissen en verschillen ontdekken en op basis van minstens één criterium een eigen ordening aanbrengen en verantwoorden.

##### **1.1.2 Aanpassing**

- 4 De leerling kent in zijn omgeving een paar biotopen en kan erin enkele veel voorkomende dieren en planten herkennen en benoemen.
- 5 De leerling kan bij organismen kenmerken aangeven waaruit hun aangepastheid blijkt aan hun voeding, aan bescherming tegen vijanden en aan omgevingsinvloeden.

##### **1.1.3 Samenhang**

- 6 De leerling geeft voorbeelden van bedreigde en beschermde plant- en diersoorten.
- 7 De leerling kan illustreren dat de mens de aanwezigheid van planten en dieren in zijn omgeving beïnvloedt.
- 8 De leerling kan de wet van eten en gegeten worden illustreren aan de hand van een voedselketen.

##### **1.1.4 Levensprocessen en functies**

- 9 De leerling geeft in verband met voortplanting van mensen en dieren, getuigenis van het inzicht dat
  - Á een levend wezen steeds voorkomt uit een ander levend wezen van dezelfde soort.
  - Á de geboorte wordt voorafgegaan door een periode van gedragen worden door de moeder of door de ontwikkeling van het jong in een ei.
  - Á de geboorte het verlaten van het moederlichaam of van het ei betekent.
- 10 De leerling geeft in verband met groei en ontwikkeling getuigenis van het inzicht dat een levend wezen vanaf het prille begin ontwikkelt en uiteindelijk (af)sterft.
- 11 De leerling kan belangrijke organen die betrokken zijn bij de levensprocessen bij de mens (geboorte, groei, ademhaling en transport van stoffen) lokaliseren, benoemen en hun functie op een eenvoudige wijze verwoorden.
- 12 De leerling illustreert dat mens en dier dankzij de zintuigen zien, horen, ruiken, voelen, proeven ...

- 13 De leerling geeft bij zichzelf aan welk lichaamsdeel instaat voor het horen, zien, ruiken, proeven en voelen.
- 14 De leerling illustreert de functie van de zintuigen, van het skelet en van de spieren op een eenvoudige wijze.
- 15 De leerling kan lichamelijke veranderingen die hij bij zichzelf en leeftijdgenoten waarneemt, herkennen als normale aspecten in de ontwikkeling.

## **1.2 Niet-levende natuur**

### **1.2.1 Weer**

- 16 De leerling kan verschillende weersomstandigheden gericht waarnemen, vergelijken en benoemen.
- 17 De leerling geeft voorbeelden van de gevolgen van weersomstandigheden voor zichzelf.
- 18 De leerling kan de weersituatie op een bepaald moment en over een beperkte periode meten en beschrijven.
- 19 De leerling geeft de natuurverschijnselen aan, die een bepaald seizoen kenmerken.
- 20 De leerling kan het verband illustreren tussen de leefgewoonten van mensen en het klimaat waarin ze leven.

### **1.2.2 Heelal**

- 21 De leerling herkent en benoemt de zon, de maan, de aarde.
- 22 De leerling toont hoe de aarde om zichzelf en de aarde, de zon en de maan ten opzichte van elkaar bewegen.

### **1.2.3 Bodem en grondstoffen**

- 23 De leerling kan van courante voorwerpen uit zijn omgeving zeggen uit welke materialen en grondstoffen ze gemaakt zijn.

## **1.3 Algemene vaardigheden natuur**

- 24 De leerling noteert systematisch observaties van zaaiproeven.
- 25 De leerling geeft betekenis aan weerswaarnemingen.
- 26 De leerling beschrijft tijdens uitstappen verschillen in geluiden en geuren.
- 27 De leerling experimenteert en exploreert de aanpak om meer te weten te komen over de natuur.
- 28 De leerling toetst eigen ideeën en veronderstellingen i.v.m. licht, geluid, magnetisme, energie of factoren die de groei van planten beïnvloeden op een eenvoudige wijze.
- 29 De leerling kan minstens één natuurlijk verschijnsel dat hij waarneemt via een eenvoudig onderzoekje toetsen aan een hypothese.

## **1.4 Gezondheidseducatie**

### **1.4.1 Gezond - ziek**

- 30 De leerling herkent bij zichzelf en bij anderen het verschil tussen ziek, gezond en gewond zijn.

- 31 De leerling geeft aan dat sommige mensen van bij de geboorte een handicap hebben.
- 32 De leerling beschrijft dat sommige mensen door ouderdom een aantal ongemakken gaan ondervinden.

#### **1.4.2 Levensstijl**

- 33 De leerling herkent in concrete situaties gedragingen die bevorderlijk of schadelijk zijn voor de gezondheid.
- 34 De leerling kent de basisregels voor een gezonde voeding en begrijpt het belang van gewichtscntrole.
- 35 De leerling geeft aan dat regelmatig gebruik van bepaalde producten in bepaalde omstandigheden kan leiden tot verslaving.

#### **1.4.3 Hygiëne**

- 36 De leerling toont goede gewoonten inzake dagelijkse hygiëne.
- 37 De leerling beseft dat het nemen van voorzorgen de kans op besmettelijke ziekten, parasieten of schimmels vermindert of uitsluit.

#### **1.4.4 Veiligheid**

- 38 De leerling herkent gangbare pictogrammen inzake gezondheid en veiligheid en handelt overeenkomstig.
- 39 De leerling weet dat hij door de inname van sommige producten en planten ziek kan worden.
- 40 De leerling roept hulp in bij ongeval.
- 41 De leerling kan passende elementaire hulp toedienen bij lichte schaafwonden en brandwonden.
- 42 De leerling past de evacuatieregels toe bij alarm op school.
- 43 De leerling herkent in zijn omgeving plekken waar hij veilig kan spelen en waar niet.

#### **1.5 Milieu-educatie**

- 44 De leerling toont een houding van zorg en respect voor de natuur.
- 45 De leerling gaat bij de verzorging van planten en dieren na, of de voorwaarden inzake voedsel, water, lucht, beweging- en slaapruimte, beschutting, hygiëne ... vervuld zijn.
- 46 De leerling geeft aan welke dieren wel en welke dieren niet als huisdier kunnen gehouden worden.
- 47 De leerling kan bij de verzorging van dieren en planten uit zijn omgeving zelfstandig basishandelingen uitvoeren.
- 48 De leerling toont zich in zijn gedrag bereid om in de eigen klas en school zorgvuldig om te gaan met papier, water, afval en energie.
- 49 De leerling kan met een concreet voorbeeld uit eigen omgeving illustreren hoe mensen op een negatieve maar ook op een positieve wijze omgaan met het milieu en dat aan een milieuprobleem vaak tegengestelde belangen ten grondslag liggen.

## **2Technologie**

### **2.1 Basisinzichten techniek**

#### **2.1.1 Constructieprincipes**

- 50 De leerling toont aan dat voorwerpen uit zijn omgeving bestaan uit verschillende onderdelen.
- 51 De leerling toont aan de hand van concrete voorwerpen of gebouwen uit zijn omgeving aan dat de brede basis van een constructie van belang is voor de stabiliteit ervan.
- 52 De leerling herkent bij eenvoudige voorwerpen uit zijn omgeving de meest courante verbindingen en hechtingswijzen.
- 53 De leerling maakt een eenvoudige constructie, waarbij hij geschikt materiaal, geschikte hechtingswijzen en geschikt gereedschap kiest.
- 54 De leerling toont aan dat de aard en de kwaliteit van verbindingen en hechtungen in een constructie de stevigheid van die constructie mee bepalen.
- 55 De leerling herkent in zijn directe omgeving toepassingen van hefbomen, katrollen en bewegingsoverbrenging via tandwielen.

#### **2.1.2 Energie**

- 56 De leerling kan van voorzieningen of voorwerpen uit zijn omgeving aangeven welke de energiebron is die verantwoordelijk is voor de waargenomen beweging, verwarming of verlichting.
- 57 De leerling kent als bronnen van energie: spierkracht, de zon, de wind, water, de brandstoffen hout, steenkool, aardolie en aardgas en atoomkernen.

#### **2.1.3 Informatieverwerking**

- 58 De leerling kan in zijn omgeving informatieverwerkende toepassingen herkennen.
- 59 De leerling leert effectief met informatica en informatieverwerking omgaan.

### **2.2 Technisch proces**

#### **2.2.1 Definiëren van het technisch proces**

- 60 De leerling formuleert vragen, ideeën en voorspellingen over alledaagse ervaringen met materialen en constructies en gaat er experimenterend mee om.
- 61 De leerling kan van een bestaande constructie en van een constructie die hij zelf wil maken, zeggen aan welke eisen ze moet voldoen.
- 62 De leerling kan materialenkennis en kennis van constructie- en bewegingsprincipes aanwenden bij het plannen en maken van een eigen constructie.

#### **2.2.2 Plannen en voorbereiden van het technisch proces**

- 63 De leerling deelt een constructieactiviteit op in opeenvolgende fasen.
- 64 De leerling tekent een ruwe schets van de constructie die hij wil maken.
- 65 De leerling interpreteert een eenvoudige, aan zijn niveau aangepaste werktekening of handleiding.

- 66 De leerling kiest geschikt materiaal en gereedschap voor een eenvoudige constructie.

### **2.2.3 Uitvoeren van het technisch proces**

- 67 De leerling kan aan de hand van een al dan niet zelfgemaakte eenvoudige werktekening of handleiding het geschikte materiaal en gereedschap kiezen en daarmee de constructieactiviteit stap voor stap juist en veilig uitvoeren.
- 68 De leerling kan bij het monteren/demonteren van een constructie materialenkennis en kennis van constructie- en bewegingsprincipes functioneel toepassen.

### **2.2.4 Evalueren van het technisch proces**

- 69 De leerling beschrijft de werking van een bestaande of zelfgemaakte constructie op een eenvoudige wijze.
- 70 De leerling controleert of een zelfgemaakte constructie voldoet aan de zelf vooropgestelde eisen.
- 71 De leerling kan eigen werkwijzen vergelijken met andere werkwijzen en een oordeel vellen daarover.

## **2.3 Attitudes**

- 72 De leerling brengt waardering op voor eenvoudige, inventieve technieken en voor esthetische aspecten van technische constructies en voorwerpen.
- 73 De leerling toont zich bereid nauwkeurig en veilig te werken, geen materiaal te verkwisten en zorg te dragen voor gereedschap.

# **3Maatschappij**

## **3.1 Sociaal-economische verschijnselen**

### **3.1.1 Beroepen**

- 74 De leerling beschrijft beroepen.
- 75 De leerling rubriceert beroepen.
- 76 De leerling ziet in dat een beroep als bezoldigde bezigheid een belangrijke plaats inneemt in het leven van een volwassene.
- 77 De leerling geeft aan dat vakmanschap nodig is voor het uitoefenen van een beroep en dat vakmanschap scholing veronderstelt.
- 78 De leerling illustreert hoe door technologische ontwikkelingen en veranderde behoeften de arbeidsmarkt en -situatie verandert.
- 79 De leerling illustreert dat werken en niet werken en verschillende vormen van arbeid maatschappelijk verschillend gewaardeerd worden.
- 80 De leerling kan illustreren dat verschillende vormen van arbeid verschillend toegankelijk zijn voor mannen en vrouwen en verschillend gewaardeerd worden.

### **3.1.2 Basisprincipes**

- 81 De leerling maakt in een concrete situatie het onderscheid tussen geven, krijgen, ruilen, lenen, kopen en verkopen.

- 82 De leerling illustreert met een zelf gekozen voorbeeld hoe de prijs van een product afhankelijk is van o.m. de productiekosten, de winst en de vraag en het aanbod.
- 83 De leerling kan met een zelfgekozen voorbeeld illustreren hoe de prijs van een product tot stand komt.

### **3.1.3 Welzijn**

- 84 De leerling kan met een zelfgekozen voorbeeld het nut en het belang aangeven van een collectieve voorziening, waarvoor de overheid zorg draagt.
- 85 De leerling kan illustreren dat welvaart zowel over de verschillende landen in de wereld als in België ongelijk verdeeld is.

### **3.1.4 Consument**

- 86 De leerling houdt als consument rekening met relevante criteria voor de aankoop van een product.
- 87 De leerling herkent reclame als middel om verkoop te stimuleren.
- 88 De leerling beseft dat zijn gedrag beïnvloed wordt door de reclame en de media.
- 89 De leerling stelt zich kritisch en weerbaar op tegenover reclame.

### **3.1.5 Vrijtijdsbesteding**

- 90 De leerling noemt verschillende vormen van vrijetijdsbesteding en geeft het nut ervan aan.
- 91 De leerling toont zich bereid om actieve en passieve vormen van vrijetijdsbesteding te onderzoeken en evalueren.

## **3.2 Sociaal-culturele verschijnselen**

### **3.2.1 Gezinsvormen**

- 92 De leerling situeert zichzelf binnen het gezin en de familiale structuur.
- 93 De leerling herkent verschillende gezinsvormen.
- 94 De leerling kan er in de omgang met leeftijdgenoten op discrete wijze rekening mee houden dat niet alle kinderen in hetzelfde type gezin wonen als hij.

### **3.2.2 Samenleving**

- 95 De leerling illustreert dat de meeste mensen er nood aan hebben in een of ander groepsverband samen te leven en een samenhorigheidsgevoel te ontwikkelen.
- 96 De leerling geeft de betekenis aan van verschillende feesten en gebeurtenissen binnen de culturen die hij kent.
- 97 De leerling herkent aspecten waarin mensen verschillen en waarin mensen gelijk zijn.
- 98 De leerling herkent vormen van afwijzend of waardierend reageren op het anders zijn van mensen.

- 99 De leerling beseft dat sommige mensen een andere levenswijze hebben dan hijzelf, in de confrontatie met beelden, informatie of mensen uit een andere cultuur.
- 100 De leerling kan illustreren dat verschillende sociale en culturele groepen verschillende waarden en normen bezitten.
- 101 De leerling kan voorbeelden geven van mogelijkheden die in onze samenleving bestaan voor de zorg en opvang van bejaarden en mensen met een handicap.
- 102 De leerling weet dat hij in contact met mensen met een handicap attent moet zijn voor de noden en verwachtingen van deze mensen.
- 103 De leerling kan illustreren dat arbeidsmigratie en het probleem van vluchtelingen een rol hebben gespeeld bij de ontwikkeling van onze multiculturele samenleving.
- 104 De leerling ziet in dat racisme vaak gebaseerd is op onbekendheid met en vrees voor het vreemde.

### **3.3 Politieke en juridische verschijnselen**

#### **3.3.1 Rechten en plichten**

- 105 De leerling illustreert met concrete voorbeelden dat mensen die samenleven, zich organiseren via regels waaraan iedereen zich moet houden.
- 106 De leerling weet dat er mensen zijn die waken over het naleven van regels en wetten in de samenleving.
- 107 De leerling kan het belang illustreren van de fundamentele Rechten van de Mens en de Rechten van het Kind. Hij ziet daarbij dat rechten en plichten complementair zijn.
- 108 De leerling maakt een onderscheid tussen geweldloze en gewelddadige oplossingen voor conflicten.

#### **3.3.2 Organisatie**

- 109 De leerling weet dat samenlevingsvormen als stad, gemeente, provincie, gemeenschap en land een georganiseerd bestuur hebben.
- 110 De leerling illustreert dat er in het bestuur van een land, gemeenschap, stad of gemeente een taakverdeling is.
- 111 De leerling weet dat mensen zich groeperen in politieke partijen, om hun opvattingen en overtuigingen in het bestuur van het land aan bod te laten komen.
- 112 De leerling weet dat de burgers bij politieke verkiezingen een stem uitbrengen op de politieke partij van hun keuze.
- 113 De leerling kan op een eenvoudige manier uitleggen dat verkiezingen een basiselement zijn van het democratisch functioneren van onze instellingen.
- 114 De leerling kan illustreren op welke wijze internationale organisaties ernaar streven om het welzijn en/of de vrede in de wereld te bevorderen.
- 115 De leerling weet dat Vlaanderen één van de gemeenschappen is van het federale België en dat België deel uitmaakt van de Europese Unie. Hij weet daarbij dat elk een eigen bestuur heeft waar beslissingen worden genomen.
- 116 De leerling kent de erkende symbolen van de Vlaamse Gemeenschap (met name feestdag, wapen, vlag, volkslied en memoriaal).

## **4Tijd**

### **4.1 Dagelijkse tijd**

#### **4.1.1 Tijdsbesef**

- 117 De leerling begrijpt en gebruikt de begrippen gisteren, morgen, vandaag, dag, nacht.
- 118 De leerling geeft een aantal vaste gebeurtenissen in het verloop van zijn dag in de juiste volgorde aan.
- 119 De leerling kan de tijd die hij nodig heeft voor een voor hem bekende bezigheid realistisch inschatten.
- 120 De leerling toont tijdsbesef aan de hand van het functioneel gebruik van verschillende soorten kalenders.
- 121 De leerling kan een kalender gebruiken om speciale gebeurtenissen uit eigen leven in de tijd te situeren en om de tijd tussen deze gebeurtenissen correct te bepalen.

#### **4.1.2 Planning**

- 122 De leerling ziet in de tijd vooruit door minstens twee activiteiten na elkaar te plannen.
- 123 De leerling kan zelfstandig of in een kleine groep voor een welomschreven opdracht een taakverdeling en planning in de tijd opmaken.
- 124 De leerling plant een uitstap in de tijd, gebruikmakend van één openbaar vervoermiddel.
- 125 De leerling kan tijdsaanduidingen op uitnodigingen en openings- en sluitingstijden correct interpreteren.

### **4.2 Historische tijd**

#### **4.2.1 Ordening**

- 126 De leerling kan belangrijke gebeurtenissen of ervaringen uit eigen leven chronologisch ordenen en indelen in periodes. Hij kan daarvoor eigen indelingscriteria vinden.
- 127 De leerling kan zijn afstamming aangeven tot twee generaties terug.
- 128 De leerling kent de grote periodes uit de geschiedenis (Prehistorie/Oudheid, Middeleeuwen, Nieuwe Tijd, Onze Tijd) en kan belangrijke historische figuren en gebeurtenissen waarmee hij kennis maakt situeren in de juiste tijdsperiode aan de hand van een tijdsband.
- 129 De leerling kan aan de hand van een voorbeeld illustreren dat een actuele toestand, die voor kinderen herkenbaar is, en die door de geschiedenis beïnvloed werd, vroeger anders was en in de loop der tijden evolueert.
- 130 De leerling toont belangstelling voor het verleden, heden en de toekomst, hier en elders.

### **4.3 Algemene vaardigheden tijd**

- 131 De leerling beseft dat er een onderscheid is tussen een mening over een historisch feit en het feit zelf.



## **5Ruimte**

### **5.1 Oriëntatie- en kaartvaardigheid**

#### **5.1.1 Oriëntatie**

- 132 De leerling vindt zelfstandig zijn weg in een vertrouwde omgeving.
- 133 De leerling zegt aan een bekende volwassene zijn naam en de gemeente en de straat waar hij woont.
- 134 De leerling kent de betekenis van de volgende pictogrammen:
  - Á de pijl,
  - Á de uitgang,
  - Á het toilet.
- 135 De leerling herkent voorstellingen van vertrouwde plaatsen en voorwerpen.

#### **5.1.2 Kaartvaardigheid**

- 136 De leerling vindt op een plattegrond van de eigen school, gemeente of stad de voor hem bekende plaatsen terug.
- 137 De leerling beschrijft aan een andere leerling een te volgen weg binnen de eigen school.
- 138 De leerling kan aan een andere leerling een te volgen weg tussen twee plaatsen in de eigen gemeente of stad beschrijven. Hij kan deze reisweg ook aanduiden op een plattegrond.
- 139 De leerling kan aan de hand van een kaart de afstand tussen twee plaatsen in Vlaanderen berekenen en beschrijven.
- 140 De leerling zoekt plaatsen en gebeurtenissen waar hij kennis mee maakt op een in de context passende kaart.
- 141 De leerling kan in praktische toepassingssituaties op een gepaste kaart en op de globe de evenaar, de polen, de oceanen, de landen van de Europese Unie en de werelddelen opzoeken en aanwijzen.
- 142 De leerling kan bij een oriëntatie in de werkelijkheid de windstreken (hoofd- en tussenrichtingen) bepalen aan de hand van de zonnestand of een kompas.
- 143 De leerling kan begrippen zoals wijk, gehucht, dorp, deelgemeente, fusiegemeente, stad, provincie, gewest, land en continent in een juiste context gebruiken.
- 144 De leerling heeft een voorstelling van de kaart van zijn omgeving, zodat hij in een praktische toepassingssituatie vlot de gehuchten, zijn dorp of gemeente en aangrenzende gemeenten op een kaart kan aanwijzen.
- 145 De leerling heeft een voorstelling van de kaart van Vlaanderen en van België zodat hij in een praktische toepassingssituatie de gemeenschappen, de provincies en de provinciehoofdplaatsen op een kaart kan aanwijzen.
- 146 De leerling heeft een voorstelling van de kaart van Europa zodat hij in een praktische toepassingssituatie de betrokken landen op een kaart situeert.

### **5.2 Ruimtebeleving**

- 147 De leerling richt een ruimte in, in functie van zijn spel.
- 148 De leerling brengt mits aanwijzingen, orde in een beperkte ruimte.
- 149 De leerling hanteert ruimtelijke begrippen en relaties ertussen.
- 150 De leerling kan aan de hand van een concreet voorbeeld het verschil tussen subjectieve en absolute afstand illustreren.

- 151 De leerling kan suggesties geven voor het inrichten van zijn eigen omgeving.

### **5.3 Ruimtelijke ordening/bepaaldheid**

- 152 De leerling verwoordt verschillen in landschappen en omgevingen.  
153 De leerling herkent op een daarvoor geschikte kaart typische patronen in ruimtelijke spreiding van het wonen, het werken (industrie, landbouw), het vervoer (weg, water), en de recreatie (groen, andere).

### **5.4 Algemene vaardigheden ruimte**

- 154 De leerling kan een atlas raadplegen en enkele soorten kaarten hanteren gebruik makend van de legende, windrichting en schaal.

### **5.5 Verkeer en mobiliteit**

- 155 De leerling beseft dat het verkeer risico's inhoudt.  
156 De leerling kan onder begeleiding elementaire verkeersregels toepassen.  
157 De leerling kan de gevaarlijke verkeerssituaties in de ruimere omgeving lokaliseren.  
158 De leerling kent de verkeersborden die relevant zijn voor voetgangers en fietsers.  
159 De leerling past de verkeers- en gedragsregels toe die relevant zijn voor de passagiers van een voertuig.  
160 De leerling kent de onderdelen van de fiets die belangrijk zijn voor de veiligheid en past de in dit verband relevante veiligheidsregels toe.  
161 De leerling beschikt over voldoende reactiesnelheid, evenwichtsbehoud en gevoel voor coördinatie en kent de verkeersregels voor fietsers en voetgangers, om zich zelfstandig en veilig te kunnen verplaatsen langs een voor hem vertrouwde route.  
162 De leerling vertoont voldoende aandacht, impulsbeheersing en risico-inschatting, in functie van een veilig weggebruik bij wisselende verkeersomstandigheden.  
163 De leerling toont zich in zijn gedrag bereid rekening te houden met andere weggebruikers.  
164 De leerling kent de belangrijkste gevolgen van het groeiende autogebruik en kan de voor- en nadelen van mogelijke alternatieven vergelijken.  
165 De leerling gebruikt zelfstandig het openbaar vervoer op voor hem vertrouwde routes.  
166 De leerling kan een eenvoudige route uitstippelen met het openbaar vervoer.

## **6Bronnengebruik**

- 167 De leerling hanteert met behulp van een volwassene, eenvoudige bronnen om meer te weten te komen over de natuur, het dagelijkse leven van mensen in eigen streek, eigen land en elders op de wereld.  
168 De leerling kan op zijn niveau verschillende informatiebronnen raadplegen.

## WISKUNDE

### **1 Voorbereidende wiskunde**

#### **1.1 Wiskundige begrippen**

- 1 De leerling kent en begrijpt wiskundige begrippen.
- 2 De leerling gebruikt adequaat wiskundige begrippen.

#### **1.2 Groeperen**

- 3 De leerling groepeerd op basis van een opgegeven criterium (of meerdere criteria).
- 4 De leerling groepeerd volgens zelfgevonden criteria.

#### **1.3 Ordenen en vergelijken**

- 5 De leerling ordent door een rangorde te geven volgens een bepaald criterium (of meerdere criteria).
- 6 De leerling vergelijkt voorwerpen of hoeveelheden.

#### **1.4 Verbanden leggen**

- 7 De leerling legt relaties.

#### **1.5 Conservatie**

- 8 De leerling verwerft het inzicht dat bepaalde uiterlijke veranderingen (transformaties) geen invloed hebben op hoeveelheid, lengte, oppervlakte, gewicht en volume.
- 9 De leerling verwerft het inzicht dat bepaalde uiterlijke veranderingen (transformaties) ongedaan gemaakt kunnen worden.

#### **1.6 Synthetiseren**

- 10 De leerling bouwt een geheel op, op grond van delen.
- 11 De leerling vat een eenvoudige informatie kernachtig samen, waarbij de essentie behouden blijft.

#### **1.7 Analyseren**

- 12 De leerling splitst een groter geheel op in delen, deelaspecten en/of tussenstappen.

### **2 Getallen**

#### **2.1 Natuurlijke getallen**

**Begripsvorming – wiskunde taal – feitenkennis**

##### **2.1.1 Getalbegrip**

###### **Tellen**

- 13 De leerling kent en reproduceert de getallenrij (op- en aftellen).
- 14 De leerling bepaalt een hoeveelheid via tellen.
- 15 De leerling maakt een onderscheid tussen het tellen van de hoeveelheid en het tellen van de rangorde.

## **2.2 Eenvoudige breuken-decimale getallen-procenten**

### **Begripsvorming – wiskunde taal – feitenkennis**

#### **2.2.1 Inzicht in eenvoudige breuken vanuit een levensechte context**

- 44 De leerling begrijpt eenvoudige breuken.
- 45 De leerling hanteert een eenvoudige breuk.

#### **2.2.2 Inzicht in eenvoudige decimale getallen vanuit een levensechte context**

- 46 De leerling leest eenvoudige decimale getallen met betrekking tot zijn leefwereld.

#### **2.2.3 Inzicht in eenvoudige procenten vanuit een levensechte context**

- 47 De leerling ontwikkelt inzicht in eenvoudige procenten.

### **Procedures**

## **2.3 Schattend rekenen**

- 48 De leerling rondt getallen af.
- 49 De leerling schat bij benadering de uitkomst voor en na het uitvoeren van een bewerking.

## **2.4 Zakrekenmachine**

- 50 De leerling voert in betekenisvolle situaties een enkelvoudige wiskundige bewerking uit met een zakrekenmachine.
- 51 De leerling voert in betekenisvolle situaties een samengestelde bewerking uit met de zakrekenmachine.
- 52 De leerling vertaalt een betekenisvolle opgave in handelingen die met de rekenmachine moeten worden uitgevoerd.
- 53 De leerling controleert de uitkomst van uitgevoerde bewerkingen met de zakrekenmachine.

## **3 Meten**

### **Begripsvorming – wiskunde taal – feitenkennis**

#### **3.1 Meten en maateenheden vanuit een levensechte context**

- 54 De leerling kent de belangrijkste maateenheden met betrekking tot lengte, oppervlakte, inhoud, gewicht (massa), tijd, snelheid en temperatuur.
- 55 De leerling geeft een grootheid weer met de gepaste maateenheid.
- 56 De leerling gebruikt het juiste meetinstrument voor het meten van een grootheid.
- 57 De leerling brengt veel voorkomende maten in verband met betekenisvolle situaties.

#### **3.2 Herleidingen vanuit een levensechte context**

- 58 De leerling heeft inzicht in de verhoudingen tussen functionele maateenheden voor lengte, inhoud en gewicht.
- 59 De leerling noteert het resultaat van een meting in gemengde maten.

## Procedures

### **3.3 Geld vanuit een realistische context**

- 60 De leerling onderscheidt de waarde van muntstukken en de bankbiljetten die in omloop zijn.
- 61 De leerling hanteert geld in reële situaties.
- 62 De leerling leest en gebruikt prijsaanduidingen/-lijsten.
- 63 De leerling kent andere betaalmiddelen.
- 64 De leerling hanteert functionele hulpmiddelen om adequaat met geld te kunnen omgaan.
- 65 De leerling legt relaties tussen hoeveelheid, kwaliteit en prijs.

### **3.4 Lengtematen vanuit een realistische context**

- 65 De leerling hanteert de lengtematen: meter, centimeter, millimeter en kilometer en hun gebruikelijke afkorting.
- 66 De leerling meet en tekent nauwkeurig met verschillende soorten meetinstrumenten in gekende lengtematen.
- 67 De leerling geeft aan hoe de omtrek van een veelhoek bepaald wordt.

### **3.5 Gewichtsmaten vanuit een realistische context**

- 68 De leerling begrijpt en gebruikt de begrippen: “zwaar”, “zwaarder”, “even zwaar” en “gewicht”.
- 69 De leerling gebruikt de gewichten ton, kg en g en kent hun gebruikelijke afkortingen.
- 70 De leerling leest gewichten af op verpakkingen en in reclamefolders en geeft er betekenis aan.

### **3.6 Inhoudsmaten vanuit een realistische context**

- 71 De leerling begrijpt en gebruikt de begrippen “inhoud” en “eenheid van inhoud”.
- 72 De leerling toetst de standaard inhoudsmaat aan een referentiemaat uit zijn onmiddellijke omgeving.
- 73 De leerling gebruikt de inhoudsmaten liter, deciliter en centiliter en de gebruikelijke afkorting.
- 74 De leerling leest de inhoud af op verpakkingen en in reclamefolders en geeft er betekenis aan.

### **3.7 Temperatuursmaten vanuit een realistische context**

- 75 De leerling leest een thermometer af en geeft er betekenis aan.
- 76 De leerling berekent het aantal graden stijging of daling van de temperatuur ook over het nulpunt.
- 77 De leerling kent enkele “vaste” temperaturen.

### **3.8 Oppervlaktematen vanuit een realistische context**

- 78 De leerling begrijpt en gebruikt het begrip “oppervlakte”.

### **3.9 Tijdsmaten vanuit een realistische context**

- 79 De leerling begrijpt en gebruikt de tijdsbegrippen en –verhoudingen.
- 80 De leerling drukt de tijdsduur tussen 2 momenten uit in dagen, uren of minuten.

- 81 De leerling leest de klok (analoog en digitaal).
- 82 De leerling geeft betekenis aan tijdsbegrippen en uurtabellen.

### **3.10 Schattend meten vanuit een realistische context**

- 83 De leerling schat concrete grootheden.

## **4Meetkunde**

### **4.1 Meetkunde en globale waarneming**

#### **Begripsvorming – wiskunde taal – feitenkennis**

- 84 De leerling herkent en benoemt driehoeken, vierhoeken en cirkels.
- 85 De leerling benoemt veelhoeken op grond van het aantal zijden en hoeken.
- 86 De leerling herkent rechte, stompe en scherpe hoeken.
- 87 De leerling gebruikt de termen “lengte” en “breedte” adequaat bij een rechthoekig voorwerp in levensechte situaties.

#### **Procedures**

### **4.2 Meetkundige oriëntatie**

- 88 De leerling begrijpt en gebruikt eenvoudige noties en begrippen waarmee hij ruimte meetkundig kan ordenen en beschrijven.
- 89 De leerling oriënteert zich ruimtelijk.

### **4.3 Meetkunde: tekenen en bouwen**

- 90 De leerling tekent driehoeken, vierhoeken en cirkels.
- 91 De leerling bouwt een model na in een vlak.

## **5Strategieën en probleemoplossende vaardigheden**

- 92 De leerling gebruikt memotechnische hulpmiddelen bij het automatiseren.
- 93 De leerling haalt relevante gegevens uit een wiskundige context.
- 94 De leerling geeft met concrete voorbeelden uit zijn leefwereld aan welke de rol en het praktisch nut van wiskunde is.

## **6Attitudes**

- 95 De leerling ontwikkelt een kritische houding ten aanzien van cijfermateriaal, tabellen en berekeningen waarvan in de eigen omgeving gebruik of misbruik gemaakt wordt.
- 96 De leerling is bereid zichzelf vragen te stellen over zijn aanpak voor, tijdens en na het oplossen van een wiskundig probleem en wil op basis hiervan zijn aanpak bijsturen.

De minister-president van de Vlaamse regering,

PATRICK DEWAELE

De Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming,

MARLEEN VANDERPOORTEN