386 (2024-2025) – Nr. 1
ingediend op 18 juni 2025 (2024-2025)

Voorstel van decreet

van Koen Daniëls, Hannelore Goeman, Loes Vandromme,
Griet Vanryckegem, Tom Seurs, Gianna Werbrouck en Peter Van Rompuy

tot wijziging
van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997,
wat de vaststelling en inwerkingtreding
van de minimumdoelen betreft

Vlaams Parlement

Zie de documentenfiche op vlaamsparlement.be

INHOUD

Toelichting 3
Bijlage bij de toelichting: Antwoorden van de commissie van experten Vlaams kennisrijk curriculum basisonderwijs (commissie-Muijs) op de adviezen van de VLOR, de SERV en de onderwijsverstrekkers 66
Voorstel van Vlaamse minimumdoelen van 15 mei 2025 219
Rapport-Muijs 322
Visietekst bij het rapport-Muijs 353
Advies van de Vlaamse Onderwijsraad 415
Advies van de Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen 432
Advies van Katholiek Onderwijs Vlaanderen 438
Bijlagen bij het advies van Katholiek Onderwijs Vlaanderen:
– Bijlage 1: Bedenkingen bij de minimumdoelen Frans 455
– Bijlage 2: Suggesties tot aanpassing 459
– Bijlage 3: Vergelijking minimumdoelen basisonderwijs – eerste graad secundair onderwijs 462
Advies van het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap 464
Advies van het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen 498
Advies van de Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten 502
Advies van het Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers 515
Voorstel van decreet 529
Bijlage bij het voorstel van decreet: Bijlage bij het decreet tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, wat de vaststelling en inwerkingtreding van de minimumdoelen betreft. Minimumdoelen voor het derde jaar kleuteronderwijs, het vierde jaar lager onderwijs en het zesde jaar lager onderwijs 532

TOELICHTING

I. ALGEMENE TOELICHTING

A. Situering en probleemstelling

1. Regeerakkoord 2024-2029

In het Regeerakkoord 2024-2029 van de Vlaamse Regering wordt bijzondere aandacht besteed aan een sterke start voor elk kind in het basisonderwijs. (p.147)

"In het basisonderwijs focussen we opnieuw op de kern: een kennisrijk curriculum, met veel aandacht voor kennis van het Nederlands en wiskunde, persoonsvormende en socialiserende vaardigheden. Bij de ontwikkeling van de minimumdoelen houden we ook rekening met de aanbevelingen van de parlementaire Commissie Grensoverschrijdend Gedrag."

"In het kleuteronderwijs worden om een kennisrijk curriculum te bereiken minimumdoelen geformuleerd voor woordenschat en luistervaardigheden en zullen er na te streven minimumdoelen gelden voor spreekvaardigheden en aanvankelijke lees- en schrijfvaardigheden. Bij de ontwikkeling van de nieuwe minimumdoelen lager onderwijs leggen we de focus op Nederlands en wiskunde in een kennisrijk curriculum met aandacht voor STEM. In het lager onderwijs leggen we vast dat minimaal de helft van de onderwijstijd naar wiskunde en Nederlands moet gaan."

"Nederlands is de taal die leren mogelijk maakt. We gaan dan ook voor ambitieuze minimumdoelen Nederlands. De minimumdoelen Nederlands zijn daarbij in het basisonderwijs niet alleen te bereiken op populatieniveau, maar op individueel niveau. We bieden kinderen gelijke leerkansen."

2. Beleidsnota Onderwijs & Vorming 2024-2029

Ook in de beleidsnota Onderwijs & Vorming wordt hetzelfde belang voor een kennisrijk en ambitieus curriculum vermeld.

Strategische doelstelling 1: Inzetten op de verbindende en emanciperende rol van Nederlands

Operationele doelstelling 1: Een sterke taalvaardigheid Nederlands bij alle leerlingen realiseren

"Ik zet in woord en daad in op Nederlands in het basisonderwijs en ga voor ambitieuze minimumdoelen Nederlands. De minimumdoelen Nederlands zijn daarbij in het lager onderwijs niet alleen te bereiken op populatieniveau, maar ook op individueel niveau." (P. 25).

Strategische doelstelling 2: De lat hoog leggen voor onderwijskwaliteit

Operationele doelstelling 2: Samen gaan voor een kennisrijk en ambitieus curriculum in het leerplichtonderwijs

"We zetten in woord en daad in op Nederlands in het basisonderwijs en gaan voor ambitieuze minimumdoelen Nederlands.

In het basisonderwijs wordt opnieuw op de kern gefocust: een kennisrijk curriculum, met veel aandacht voor kennis van het Nederlands en wiskunde, persoonsvormende en socialiserende vaardigheden. De minimumdoelen Nederlands zijn daarbij in het basisonderwijs niet alleen te bereiken op populatieniveau, maar ook op individueel niveau. Bij de ontwikkeling van de minimumdoelen houden we ook rekening met de aanbevelingen van de parlementaire Commissie Grensoverschrijdend Gedrag.

Er wordt voor het kleuteronderwijs een kennisrijk curriculum geformuleerd. Hierin zijn woordenschat en luistervaardigheden te bereiken minimumdoelen. Spreekvaardigheden en aanvankelijke lees- en schrijfvaardigheden worden na te streven minimumdoelen. We vervangen de bestaande ontwikkelingsdoelen binnen het leergebied lichamelijke opvoeding door een ambitieuzer en concreter curriculum van brede motorische vaardigheden.

Bij de ontwikkeling van de nieuwe minimumdoelen lager onderwijs wordt in een kennisrijk curriculum de focus op Nederlands en wiskunde gelegd. Er is daarbij aandacht voor STEM. In het lager onderwijs leggen we vast dat minimaal de helft van de onderwijstijd naar wiskunde en Nederlands moet gaan. Ook voor kinderen van de lagere school zetten we samen met mijn collega bevoegd voor Sport in op het ontwikkelen van hun motorische vaardigheden, aanvullend op bestaande concepten zoals Multimove en schoolsportinitiatieven. (zie OD 22 voor het beleid rond Vlaamse toetsen).

We zetten samen met mijn collega bevoegd voor Sport in op het ontwikkelen van motorische vaardigheden van kleuters en leerlingen in de lagere school.

We bevestigen expliciet dat scholen veel verder kunnen gaan dan de minimumdoelen."

3. <u>Visienota over de vaststelling van kwaliteitsvolle minimumdoelen in het basisonderwijs</u>

Op 28 februari 2025 werd de inhoud van de Visienota 'Vaststelling van kwaliteitsvolle minimumdoelen in het basisonderwijs' goedgekeurd door de Vlaamse Regering. De Vlaamse Regering beslist om de Vlaamse Minister van Onderwijs, Justitie en Werk de opdracht te geven de inhoud van de visienota uit te werken.

Deze visienota gaat dieper in op cruciale onderdelen die aan de basis liggen van de set minimumdoelen die is bijgevoegd bij voorliggend decreet, voortbouwend op de principes uit het Regeerakkoord 2024-2029 en de Beleidsnota Onderwijs & Vorming 2024-2029.

Op 14 maart 2025 werd over de visienota van de regering een 11bis-overleg met onderwijsverstrekkers en vakbonden gehouden.

De Vlaamse Regering licht in de visienota het concept 'kennisrijke minimumdoelen' en haar voorwaarden verder toe.

3.1 Kennisrijke minimumdoelen

De term 'minimumdoelen' vervangt de bestaande begrippen 'eindtermen' en 'ontwikkelingsdoelen' en duidt aan dat het slechts minimale leerdoelen zijn waarbij de scholen in het kader van hun vrijheid van onderwijs meer en meer uitdagende leerdoelen kunnen stellen. Deze minimumdoelen zijn noodzakelijk om ervoor te zorgen dat iedere leerling over een zo goed mogelijke basis beschikt zodat de gelijke kansen voor hun welzijn, een goed en vervullend leven, doorstroming naar het hoger onderwijs en kansen op de arbeidsmarkt gegarandeerd zijn. De Vlaamse Regering kiest ervoor dat minimumdoelen worden opgemaakt volgens het concept 'kennisrijk curriculum' om een minimum aan kennis, vaardigheden en attitudes vast te leggen. Om de expliciete systematische opbouw van kennis te garanderen, worden deze minimumdoelen vastgelegd voor het einde van het kleuteronderwijs, het einde van het vierde jaar lager onderwijs en het einde van het basisonderwijs.

Concreet worden minimumdoelen vastgesteld voor de verschillende vakdisciplines, vermeld in artikel 44, §2 van het decreet basisonderwijs:

1. Nederlands;
2. wiskunde;
3. wetenschap en techniek;
4. aardrijkskunde;
5. geschiedenis;
6. muzische vorming;
7. lichamelijke opvoeding;
8. ICT;
9. attitudes;
10. Frans.

Eén van de speerpunten van de nieuwe minimumdoelen basisonderwijs is sociale mobiliteit. Alle leerlingen ongeacht hun thuissituatie moeten door middel van het Vlaamse onderwijs de beste versie van zichzelf kunnen worden. De minimumdoelen moeten de best mogelijke basis aan alle leerlingen geven, niet enkel aan een voldoende aantal leerlingen.

Minimumdoelen op individueel niveau zijn noodzakelijk voor het responsabiliseren van scholen zodat zij het nodige doen om alle leerlingen de minimumdoelen te doen halen en er geen enkel kind wordt achtergelaten. Het kan immers niet de bedoeling zijn dat minimumdoelen op individueel niveau zouden leiden tot meer overzitten. Integendeel, ze hebben de bedoeling om door focus alle leerlingen aan boord te houden. Het brede onderwijsveld, met inbegrip van de Vlaamse Overheid, de onderwijsverstrekkers en scholen dragen de gezamenlijke verantwoordelijkheid dat ieder kind de minimumdoelen behaalt.

Daartoe zal de Vlaamse Overheid middelen inzetten voor de professionalisering van de leerkrachten basisonderwijs zodat zij kunnen werken met de nieuwe kennisrijke minimumdoelen. De onderwijsinspectie moet scholen actief controleren en stimuleren op het vlak van het behalen van de minimumdoelen door alle leerlingen.

3.2 Goedkeuring van de leerplannen door AHOVOKS

Schoolbesturen dienen de beoogde kennisrijke minimumdoelen te vertalen naar hun leerplannen, aangevuld met eigen doelen en geïmplementeerd volgens de eigen pedagogisch-didactische inzichten. Hoewel de nieuwe minimumdoelen basisonderwijs worden gestructureerd op basis van zogenaamde vakdisciplines, behelst dit niet de verplichting voor schoolbesturen om hun leerplannen volgens gelijknamige of soortgelijke vakdisciplines in te richten. Wel moeten schoolbesturen het ontwikkelde leerplan ter goedkeuring voorleggen aan het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (hierna: 'AHOVOKS'), waarbij wordt getoetst of de minimumdoelen volledig en correct zijn omgezet in het leerplan en dit plan geen elementen bevat die tegenstrijdig zijn met de vastgestelde minimumdoelen.

3.3 Kennisrijke minimumdoelen die de vrijheid van onderwijs respecteren

Met voorliggend voorstel van decreet worden kennisrijke minimumdoelen vastgelegd, die zijn aangepast aan de hedendaagse noden, met het oog op het realiseren van een kennisrijk curriculum. De vastgelegde minimumdoelen zijn specifiek, meetbaar en haalbaar. De vrijheid van onderwijs werd bij het ontwikkelen van de minimumdoelen bewaakt.

3.3.1 Begrip 'kennisrijk'

'Kennisrijke minimumdoelen' zijn minimumdoelen die zich richten op de overdracht van diepgaande en specifieke feitelijke kennis, die weergegeven en toegepast moet kunnen worden door de leerlingen. Deze kennisoverdracht dient de ontwikkeling van het disciplinair denken te bevorderen. 'Disciplinair denken' betekent dat de leerlingen verbanden kunnen leggen en verschillen en gelijkenissen kunnen identificeren. Kennis dient ook toegepast te kunnen worden. Daarom beogen de kennisrijke minimumdoelen ook het interpreteren, analyseren en bewijzen aan de hand van feitelijke kennis.

Voormelde feitelijke kennis heeft betrekking op voormelde vakdisciplines. Het belang van kennis gaat verder dan louter schoolse prestaties. Cognitief psycholoog Daniel Willingham (2009) stelt dat kennis zelf het denken vormt: kritisch denken of probleemoplossend vermogen kunnen niet bestaan zonder een stevige basis aan feiten en concepten. Het brein kan immers enkel redeneren over zaken waar het brein kennis over heeft.

Enkel wanneer leerlingen voldoende kennis verworven hebben, kunnen ze die gaan toepassen en er verbanden tussen leggen. Onderzoek toont aan dat diep leren – waarbij kennis wordt geïntegreerd en toegepast – pas mogelijk is wanneer een stevige kennisbasis aanwezig is (Kirschner et al., 2006). Een kennisgericht curriculum zorgt er bovendien voor dat alle leerlingen een brede culturele en wetenschappelijke bagage meekrijgen. Dit is cruciaal voor hun verdere ontwikkeling: kennis over literatuur, geschiedenis en wetenschap geeft hun de mogelijkheid om de wereld te begrijpen en hun plaats daarin te bepalen.

3.3.2 Kennis als motor van sociale mobiliteit

Minimumdoelen die terug naar de kern gaan en kennis expliciet centraal stellen, zijn ook een krachtig middel om ongelijkheid in het onderwijs te bestrijden. Leerlingen uit gezinnen met een sterke onderwijstraditie hebben vaak al veel kennis en culturele bagage voordat ze op school komen. Voor leerlingen uit minder kansrijke milieus is school de belangrijkste, en soms enige, plek waar ze toegang krijgen tot die kennis (Hirsch, 2006). Met de expliciete focus in voorliggende visienota op kwaliteitsvolle minimumdoelen en op voormelde vakdisciplines maken we de keuze om terug te keren naar die kern, de basisvaardigheden.

Onderzoek in de Verenigde Staten toont aan dat doelen en curricula die expliciet inzetten op kennisopbouw, zoals Core Knowledge Curriculum, leerachterstanden helpen verkleinen en alle leerlingen een stevige basis meegeven, ongeacht hun socio-economische achtergrond (Hirsch, 2016). Dit bevestigt dat een focus op kennis in het basisonderwijs een van de meest effectieve strategieën is om sociale mobiliteit te bevorderen en kansenongelijkheid te verminderen.

3.3.3 Kennis van 'leerondersteunende vaardigheden' aanleren als randvoorwaarde voor leren

Leerondersteunende vaardigheden bij leerlingen is één van de voorwaarden voor het kunnen leren en onderwijzen. Minimumdoelen leerondersteunende vaardigheden bieden de mogelijkheid om positief gedrag aan te leren. Door het aanleren van leerondersteunende vaardigheden, wordt een bijdrage geleverd aan het kwaliteitsvol lesgeven. Leerkrachten verliezen minder tijd in het corrigeren van storend gedrag in de klas en kunnen zich daardoor focussen op hun kernopdrachten.

Daarbij is het aanleren van minimumdoelen leerondersteunende vaardigheden de noodzakelijke eerste stap in de integrale benadering voor het aanpakken van problematisch gedrag op school. Pesten en ander problematisch gedrag op school belemmert het eigen leerproces en dat van andere leerlingen. Leerondersteunde minimumdoelen zullen steeds door de bril van het schooleigen pedagogisch project geïmplementeerd worden. Daarom zullen de minimumdoelen leerondersteunende vaardigheden gebaseerd zijn op theoretische kaders waarvan de doelmatigheid al in de praktijk is bewezen en die inzetbaar zijn in het schooleigen pedagogisch project.

Leerondersteunende vaardigheden aanleren is net zoals het aanleren van andere leerstof. Leerlingen hebben het recht te begrijpen welke vaardigheden hen helpen bij het verwerken van leerstof.

Heldere doelen zorgen voor een meer gestructureerde en resultaatgerichte benadering rond het aanleren van leerondersteunende vaardigheden. Daarnaast zullen deze minimumdoelen leerondersteunende vaardigheden, de scholen de kans bieden om de voortgang van de leerlingen ook wat betreft leerondersteunende vaardigheden op te volgen.

3.3.4 Respect voor de vrijheid van onderwijs

In volgend luik uit de visienota van de Vlaamse Regering wordt kort uiteengezet hoe de vastlegging van minimumdoelen zich verhoudt tot het grondwettelijk verankerde principe van onderwijsvrijheid. Een meer gedetailleerde bespreking, waarin ook wordt ingegaan op de bemerkingen uit de adviezen van de onderwijsverstrekkers, volgt verderop (zie rubriek 8.9.).

Het bieden van gelijke onderwijskansen en een uitmuntende onderwijskwaliteit aan alle leerlingen is zoals gezegd de doelstelling van de beoogde minimumdoelen. De invoering van de voormelde kennisrijke minimumdoelen voor de overgang van de kleuter naar de lagere school, voor leerlingen van het vierde jaar en leerlingen van het zesde jaar, kadert binnen artikel 24 van de Grondwet. Artikel 24, §3 van de Grondwet vereist dat de (Vlaamse) overheid een positieve actie onderneemt om een kwaliteitsvol onderwijs voor alle leerlingen te waarborgen. Door het invoeren van drie sets van kennisrijke minimumdoelen, met name (1) bij de overgang van de derde kleuterklas naar het eerste jaar, (2) voor het einde van het vierde jaar en (3) voor het zesde jaar, waarborgt de Vlaamse Overheid dat alle leerlingen eenzelfde minimumkennis kunnen opbouwen en hun schoolcarrière succesvol kunnen afronden. Inzonderheid de minimumdoelen bij de overgang van de kleuterklas naar het eerste jaar, en aan het einde van het vierde jaar zorgen ervoor dat leerlingen desgevallend tijdig in hun ontwikkeling worden geremedieerd. Daarmee wordt vermeden dat jonge leerlingen, inzonderheid leerlingen uit kansengroepen, in het kleuteronderwijs of in het lager onderwijs een onherstelbare leerachterstand oplopen of bestendigen met het oog op de verdere schoolloopbaan. Hiermee wordt enerzijds de gelijkheid (artikelen 10 en 11 van de Grondwet) en de gelijke onderwijskansen van alle leerlingen gewaarborgd, maar ook de positieve verplichting van de Vlaamse Overheid om maatregelen te nemen die de ontwikkeling van elk kind bevorderen (artikel 22bis Grondwet).

Onderwijsvrijheid en gelijkheid in onderwijs zijn beide grondwettelijke principes.

Sterke, duidelijke en voldoende ambitieuze minimumdoelen zijn niet enkel in overeenstemming met het grondwettelijk gelijkheidsbeginsel, ze versterken ook de gelijkheid in onderwijs. Ze houden voor leerlingen en ouders een bijkomende waarborg in dat het onderwijs dat ze krijgen van een voldoende kwaliteit is, en dat het getuigschrift dat ze krijgen gelijkwaardig is, ongeacht welke school ze uitreikt. De onderwijsdoelen strekken de kwaliteit van het onderwijs en de onderlinge gelijkwaardigheid ervan te verzekeren en te verhogen (zie Grondwettelijk Hof, arrest 82/2022, overweging B.17.2). Het gelijkheidsbeginsel vereist immers dat alle leerlingen een gelijke toegang hebben tot fundamentele kennis en vaardigheden, ongeacht hun achtergrond of de onderwijsinstelling waarin zij schoollopen. Het recht op kwaliteitsvol onderwijs zit bovendien vervat in artikel 24, §3 van de Grondwet en vormt een grondrechtelijk ankerpunt voor de minimumdoelen, samen met het gelijkheidsbeginsel. De Grondwet legt hiermee een positieve verplichting op aan de overheid om een voldoende kwaliteitsgarantie te bieden aan alle leerlingen. Die verplichting impliceert onder meer dat onderwijsdoelen een gemeenschappelijk en toetsbaar referentiekader bieden, op basis waarvan scholen hun onderwijsaanbod vormgeven en verantwoorden. Verderop (zie 3.4.3) wordt op basis van onderzoek aangetoond dat minimumdoelen voor kleuters bijdragen tot een versterking van de gelijke onderwijskansen. Het tijdig formuleren van duidelijke ontwikkelingsdoelen, ook in de

vroegste onderwijsfasen, maakt het mogelijk om onderwijsachterstanden te detecteren en te remediëren, en verhoogt de kans dat alle kinderen gelijke leerwinst boeken. Dat draagt rechtstreeks bij tot de realisatie van artikel 10 en artikel 11 van de Grondwet, waarin respectievelijk het gelijkheidsbeginsel en het discriminatieverbod worden gewaarborgd, en in het bijzonder de bescherming van ideologische en filosofische minderheden wordt beklemtoond.

De ontwikkelde minimumdoelen zijn zodanig geschreven dat ze toelaten aan de leerplanschrijvers om een kennisrijk curriculum uit te werken dat coherent, consistent en sequentieel kan worden opgebouwd. Het is bovendien uitdrukkelijk de bedoeling dat er voldoende lestijd overblijft om de scholen de mogelijkheid te geven onderwijsdoelen na te streven naast de vooropgestelde minimumdoelen. Hierdoor krijgen scholen de ruimte om hun pedagogische visie en aanpak beter af te stemmen op de specifieke noden van hun leerlingenpopulatie. Ook beoogt de Vlaamse Regering geen ingrijpen in didactische overwegingen bij het onderwijzen van de kennisrijke minimumdoelen. Daarnaast is het ook uitdrukkelijk de bedoeling dat onderwijsinstellingen nog afdoende lestijd hebben om hun eigen pedagogisch project te realiseren en zelfgekozen kennis en vaardigheden over te dragen naar hun leerlingen. In geen geval zullen ook minimumdoelen worden opgemaakt voor het onderwijs in godsdienst, niet-confessionele zedenleer en cultuurbeschouwing. De vrijheid van onderwijs wordt ook gewaarborgd door de bestaande mogelijkheid voor schoolbesturen, die blijft behouden, om af te kunnen wijken van vigerende minimumdoelen.

3.4 Te bereiken minimumdoelen op populatieniveau voor kleuters

De Vlaamse Overheid legt op populatieniveau te bereiken minimumdoelen vast voor Nederlands (woordenschat en luistervaardigheid) en voor wiskunde (getalbegrip), omdat deze doelen noodzakelijk zijn voor een succesvolle start in het eerste leerjaar. We voeren daarnaast een representatieve, wetenschappelijke en gestandaardiseerde evaluatie in van deze minimumdoelen volgens de onderzoeksprotocollen voor internationale peilingen zoals TIMSS, PIRLS en IELS. Deze peiling is een representatieve steekproef die wordt afgenomen tijdens het derde kleuterjaar en behelst geenszins een individuele toetsing van iedere leerling. Onderzoeksprotocollen zorgen voor een gestandaardiseerde manier van gegevensverzameling. Op systeemniveau kunnen de resultaten van de monitoring van de leerling resultaten aanleiding geven tot bijsturingen. Deze evaluatie vindt plaats binnen de drie jaar vanaf 1 september 2025 en daarna om de drie jaar. Als uit deze evaluaties blijkt dat deze minimumdoelen niet door de overgrote meerderheid van de leerlingen worden bereikt, of minstens blijkt dat dienaangaande onvoldoende vooruitgang of leerwinst is geboekt, kan de regelgeving worden aangepast zodat deze doelen het statuut van individueel te bereiken krijgen.

3.4.1 Aanleiding: zorgwekkende KOALA-testresultaten

In het kleuteronderwijs geeft de KOALA taalscreening een belangrijke indicatie voor de kennis van het Nederlands. Deze screening wordt sinds schooljaar 2021-2022 in het gewoon basisonderwijs uitgevoerd en dit voor elke kleuter van 5 jaar. Deze peiling gaat na of de leerling het Nederlands voldoende beheerst door de luistervaardigheid te screenen en maakt het mogelijk vast te stellen welke kleuters extra taalondersteuning nodig hebben.

In het najaar van 2024 werd voor de vierde maal de KOALA-test afgenomen in scholen voor gewoon basisonderwijs. De resultaten van deze meest recente afname tonen een daling van 1,1 procentpunten aan van kleuters die het beoogde niveau van taalontwikkeling behalen op vijfjarige leeftijd. Dat betekent dat het aandeel kleuters dat extra ondersteuningsmaatregelen nodig heeft, toeneemt. In totaal scoorden 11.12% van de kleuters in de zogenaamde ‘oranje zone’ en hebben mogelijk extra ondersteuningsmaatregelen nodig. 4.42% van de kleuters scoorden in de ‘rode zone’ en hebben intensieve extra ondersteuningsmaatregelen nodig. In grootsteden zoals

Antwerpen en Gent ligt dit percentage aanmerkelijk hoger, met respectievelijk 13,1% en 9,7%. Deze situatie is problematisch, gezien de basis van de kennis van het Nederlands vroeg in de ontwikkeling dient te worden gelegd. Dit toont het belang van het stellen van op populatieniveau te bereiken leerdoelen woordenschat en luistervaardigheid (fonemisch bewustzijn) aan.

3.4.2 Zorgwekkende internationale peilingresultaten

Uit TIMSS 2023 (zie ook hoger) blijkt dat slechts 7% van de leerlingen in Vlaanderen volgens hun ouders bij de start van de lagere school heel goede vaardigheden hadden op het gebied van geletterdheid en rekenvaardigheid. Het gaat hierbij om vaardigheden zoals het herkennen en schrijven van letters, het lezen van woorden en zinnen, tellen, en het herkennen en schrijven van getallen. 46% had redelijk goede vaardigheden, en 47% beheerste deze vaardigheden niet goed.

Leerlingen die deze vaardigheden volgens hun ouders heel goed beheersten, behalen aanzienlijk hogere scores in wiskunde en wetenschappen in het vierde jaar dan leerlingen die de vaardigheden niet goed beheersten. Vlaanderen doet het op dit vlak minder goed in vergelijking met het Europese gemiddelde (Verhelst et al., 2024).

Een gelijkaardig beeld zagen we in PIRLS 2021 (zie ook hoger) (Denies et al., 2023). Aan de ouders werd gevraagd in welke mate hun kind bij de instap in het eerste jaar in staat was om letters te herkennen, om woorden, zinnen en verhalen te lezen en om letters, de eigen naam en andere woorden te schrijven. Vlaanderen heeft in vergelijking met de andere landen een erg klein percentage leerlingen dat volgens hun ouders heel goed voorschools geletterd was bij aanvang van het eerste jaar. De groep leerlingen die volgens hun ouders niet goed voorschools geletterd was, is dan weer erg groot. Vlaamse ouders blijken minder taalstimulerende activiteiten te ondernemen met hun jonge leerlingen in vergelijking met andere landen. Daarnaast werd aan de schoolleiders gevraagd hoeveel leerlingen in hun school het eerste jaar starten met een basisgeletterdheid op het vlak van taal. Slechts 17% van de leerlingen zit volgens de schoolleiders in een school waar minstens 75% van de leerlingen het eerste jaar start met een basisgeletterdheid voor taal. Het merendeel van de leerlingen (56%) gaat naar een school waar minder dan 25% het eerste jaar start met een dergelijke basisgeletterdheid.

3.4.3 Minimumdoelen voor kleuters zijn noodzakelijk om gelijke onderwijs- en arbeidskansen te genereren voor elk kind

Bovenstaande cijfers tonen aan dat een gebrekkige onderwijskwaliteit op jonge leeftijd sociale ongelijkheid bestendigt en leerprestaties en kansen op de arbeidsmarkt nadelig beïnvloedt. Kleuters die lager scoren op vlak van voorbereidende lees- en rekenvaardigheden en executieve functies behoren gemiddeld vaker tot gezinnen met een lage socio-economische status (SES), anderstalige gezinnen, en gezinnen met een hogere frequentie aan leerstoornissen (Baeyens et al., 2018, DeFlorio & Beliakoff, 2015; Eadie et al., 2021 Melhuish et al., 2008). Inzetten op preventie kan een negatieve impact op de verdere schoolloopbaan vermijden (Eadie et al., 2021; Geudens et al., 2021, 2022; Hjetland et al., 2020; Hulme et al., 2020; Schindler et al., 2015; Pace et al., 2019; Slot & Leseman, 2019). Het is daarom van groot belang om leerlingen al van op jonge leeftijd kleuteronderwijs van hoge kwaliteit te bieden (Taelman et. al.,2024, OECD, 2025). Zo kan men inzetten op een sterke schoolstart voor alle leerlingen en gelijke onderwijskansen tussen groepen leerlingen uit een kansrijke en minder kansrijke thuisomgeving stimuleren (Leseman & Slot, 2020; Taggart et al., 2015).

Ander onderzoek bevestigt dat interindividuele verschillen die al vóór de start van het formele onderwijs aanwezig zijn de belangrijkste bron van ongelijkheid tussen leerlingen vormen, veel meer dan verschillen die ontstaan in de loop van de schoolloopbaan (von Hippel et al., 2018). Zo laat onderzoek in Vlaanderen bijvoorbeeld zien dat kleuters uit lage SES-gezinnen een achterstand hebben in executieve functies die verder toeneemt in de

kleuterjaren (Kellens et al., 2023). Executieve functies zijn cognitieve vaardigheden die nodig zijn voor het plannen, organiseren en uitvoeren van doelgerichte taken; een voorbeeld hiervan is het vermogen om impulsen te beheersen en eerst na te denken voordat je handelt. De groeiende achterstand in executieve functies vormt een belemmering voor de latere schoolse ontwikkeling van deze leerlingen en wordt dan ook gezien als een belangrijke verklaring voor de latere prestatiekloof tussen leerlingen uit kansarme en kansrijke gezinnen in het secundair en hoger onderwijs (Fitzpatrick et al., 2014; Rhoades et al., 2011; Waters et al., 2021). Ook een taalachterstand wordt gezien als een belemmering voor het leren, wat mogelijk leidt tot onderpresteren later in de schoolloopbaan (Pace et al., 2019).

De schoolse problemen die een flink aantal leerlingen ondervinden in de loop van hun schoolloopbaan hebben dus vaak hun wortels in moeilijkheden of achterstanden die zich al op kleuterleeftijd manifesteerden (vb. Adlof et al., 2010; Hjetland et al., 2020). De vroege kinderjaren vormen dan ook een cruciaal venster om preventief actie te ondernemen om zo de kans te verkleinen dat kwetsbare leerlingen op latere leeftijd schoolse problemen ontwikkelen en gaan onderpresteren (vb. Chambers et al., 2016; Eadie et al., 2021; Hulme et al., 2020; Schindler et al., 2015; Swanson et al., 2011). De kwaliteit van het kleuteronderwijs is dus erg belangrijk. Zo laten studies zien dat het systematisch en cumulatief werken aan basiskennis een grote impact kan hebben op het versterken van leeruitkomsten. Dit wordt ondersteund door cognitief psychologisch onderzoek dat laat zien dat de opbouw van diepgaande kennisstructuren en de manier waarop ze zijn aangeboden, belangrijke fundamenten leggen voor diepgaand leren (Alexander et al., 1994; Ausubel, 1968; Kirschner & Hendrick, 2020; Shapiro, 2004).

Vlaanderen zet maximaal in op Nederlands en wiskunde maar deze zullen gekaderd worden binnen het kennisrijke curriculum zoals ook in het regeerakkoord vermeld. Het inzetten op kennisrijke minimumdoelen in de basisschool zou schoolteams op die manier ook kunnen helpen om onderwijsongelijkheid aan te pakken (Surma et al., 2025.; Vanhees et al., in prep.). Ook recent longitudinaal onderzoek (Grissmer et al., 2023; Hwang et al., 2023; Kim et al., 2023) suggereert dat het van jongs af aan systematisch basiskennis opbouwen – met behulp van een expliciet en specifiek curriculum en effectieve didactiek – schoolteams kan helpen bij het versterken van leeruitkomsten en het aanpakken van onderwijsongelijkheid. Daarnaast wijzen ook andere internationale studies op het belang van een doorgaande lijn van kwalitatief hoogstaand kleuteronderwijs naar de daaropvolgende leerjaren met het oog op langdurige positieve effecten (Rosholm et al., 2020; Taggart et al., 2015).

Daarom leggen we op populatieniveau te bereiken minimumdoelen vast voor Nederlands (woordenschat en luistervaardigheid) en wiskunde (getalbegrip) in het kleuteronderwijs om een sterke start voor alle leerlingen mogelijk te maken en de onderwijskwaliteit in haar geheel te verbeteren. De andere minimumdoelen Nederlands en wiskunde zijn in de kleuterklas na te streven op populatieniveau.

3.5 Minimumdoelen op populatieniveau voor leerlingen in het vierde jaar

In het vierde jaar worden minimumdoelen op populatieniveau ingevoerd om een tijdige remediëring naar het einde van de lagere school mogelijk te maken als bepaalde leerlingen niet op weg zijn om de minimumdoelen aan het einde van de lagere school te behalen. Het stelt scholen in staat om op een objectieve en uniforme wijze de voortgang van hun leerlingenpopulatie te meten en te bewaken.

3.6 Minimumdoelen op individueel niveau voor leerlingen op het einde van de lagere school

Er worden, kennisrijke minimumdoelen op het einde van de lagere school ingeschreven zodat iedere leerling met gelijke kansen aan zijn of haar secundaire schoolcarrière kan beginnen en om de minimaal vereiste onderwijskwaliteit voor het basisonderwijs in

Vlaanderen te garanderen. Deze minimumdoelen zijn individueel te bereiken voor Nederlands en wiskunde.

3.7 Verantwoordelijkheid van de scholen – civiel effect

De klassenraad is bevoegd om te bepalen of een leerling al dan niet mag overgaan na het (niet-) behalen van de minimumdoelen in het derde kleuterklas of het zesde jaar. De klassenraad dient in geval een leerling de minimumdoelen niet behaalt, remediërende maatregelen te nemen om de achterstand bij die leerling in te halen. Na het zesde jaar beslist de klassenraad al dan niet over het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs.

De onderwijsinspectie zal tijdens tussentijdse bezoeken en doorlichtingen nagaan of scholen het nodige doen om iedere leerling de minimumdoelen te doen behalen op het einde van het kleuter-, dan wel het lager onderwijs en dat zij desgevallend in de schoolloopbaan de nodige maatregelen neemt om alle leerlingen de minimumdoelen te doen behalen. Scholen die kennelijk te weinig maatregelen nemen om alle leerlingen de voormelde minimumdoelen te doen behalen, kunnen worden gesanctioneerd met een verscherpt toezicht door de Vlaamse Overheid of het verlies van erkenning. De Vlaamse Overheid zal de nodige middelen ter beschikking stellen om het onderwijspersoneel te professionaliseren in functie van de nieuwe minimumdoelen. Een gecoördineerde aanpak hieromtrent wordt helder omschreven in de mededeling aan de Vlaamse Regering van 29 april 2025 (zie ook verder).

3.8 Gefaseerde invoering van de nieuwe minimumdoelen

Verder is er gekozen voor een gefaseerde invoering van de nieuwe minimumdoelen. De overgangsstrategie voorziet in een vrijwillige start in september 2025, de verplichte implementatie van de kernvakken in september 2026 en een volledige implementatie van alle doelen vanaf september 2027. Deze gefaseerde aanpak geeft scholen de nodige tijd en ruimte om zich geleidelijk aan te passen, waardoor de druk op de onderwijsinstellingen vermindert en een soepele overgang mogelijk wordt gemaakt.

4. Decreet van 13 juni 2025 tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997.

De invoering van nieuwe minimumdoelen vergt een stabiel wettelijk kader dat richting, duidelijkheid en vertrouwen biedt aan alle betrokken actoren. Regelgeving speelt dan ook een sleutelrol in het implementatieproces. Ze verankert de contouren van het beleid, maakt procedures voorspelbaar en creëert ruimte voor inspraak, evaluatie en bijsturing.

Het decreet over de ontwikkelings- en vaststellingsprocedure voor minimumdoelen verzekert de decretale verankering van de procedure en zorgt voor voorspelbaarheid en transparantie: er is duidelijkheid over wie ontwikkelt, wanneer advies wordt ingewonnen, hoe evaluatie gebeurt en wanneer bijsturing mogelijk is. Om de kwaliteit en doeltreffendheid van het doelenkader ook op langere termijn te waarborgen, voorziet het decreet expliciet in een periodieke evaluatie en monitoring. Zo wordt vastgelegd dat de minimumdoelen minstens om de vijf jaar gescreend worden op hun actualiteitswaarde, samenhang en haalbaarheid, en dat hierover systematisch aan het Vlaams Parlement wordt gerapporteerd.

Die evaluatie creëert een formeel toetsingsmoment waarin beleidsmakers, onderwijspartners en experten kunnen nagaan in welke mate de doelen blijven voldoen aan de kwaliteitscriteria die ook het uitgangspunt vormden bij hun ontwikkeling. Op basis van deze evaluatie kan het doelenkader gericht bijgestuurd worden waar nodig.

Daarnaast voorziet het decreet in een driejaarlijkse monitoring van het bereiken van de doelen en van de leerwinst in het laatste jaar van het kleuteronderwijs. Dit laat toe om preventief te handelen en remediërend beleid te voeren, in het bijzonder met het oog op gelijke onderwijskansen.

Samen zorgen deze bepalingen voor een stevig ingebed kwaliteitsbeleid: het doelenkader wordt niet enkel decretaal vastgelegd, maar ook systematisch opgevolgd, getoetst en indien nodig bijgestuurd. Zo ontstaat een dynamisch en lerend kader dat inhoudelijke stabiliteit combineert met ontwikkelingsgerichtheid.

Tot slot wordt met het decreet een uniform doelenkader ingevoerd voor gewoon en buitengewoon onderwijs, waarbij voor leerlingen met een IAC doelen op maat worden vastgesteld. Zo ontstaat niet alleen inhoudelijke samenhang, maar ook organisatorische duidelijkheid. Dit maakt het voor schoolteams eenvoudiger om samen te werken rond minimumdoelen, ook in inclusieve contexten, en bevordert een gemeenschappelijke taal over wat leerlingen moeten kennen en kunnen.

5. Mededeling aan de Vlaamse Regering: Professionalisering in het kader van de nieuwe minimumdoelen voor het basisonderwijs

Op 29 april 2025 nam de Vlaamse Regering akte van de Mededeling over Professionalisering in het kader van de nieuwe minimumdoelen voor het basisonderwijs. In deze mededeling aan de Vlaamse Regering wordt een gecoördineerde aanpak voor professionalisering van leraren in het kader van de nieuwe minimumdoelen helder omschreven. Daarmee wordt uitvoering gegeven aan de hierboven omschreven visienota, waarin het voornemen wordt uitgesproken dat de Vlaamse Overheid middelen zal inzetten voor de professionalisering van de leerkrachten basisonderwijs zodat zij kunnen werken met de nieuwe kennisrijke minimumdoelen.

Het doel is om elke leraar in staat te stellen de nieuwe minimumdoelen planmatig en in samenhang te realiseren vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid tussen overheid, leerplanmakers, pedagogische begeleidingsdiensten en schoolbesturen. Het versterken van kennis en professionaliteit van leraren en schoolteams staat centraal

Het professionaliseringsprogramma is opgebouwd rond:

- brede vorming over effectieve didactiek, leerondersteunende vaardigheden en kennisrijk curriculum,
- inspiratiescholen,
- professionalisering van de pedagogische begeleidingsdiensten en
- het ondersteunen van de onderwijsverstrekkers om nieuwe leerplannen en vakinhouden te ontwikkelen.

De inspiratiescholen zullen daarbij een centrale rol opnemen. Deze scholen stappen als eerste in en zetten actief in op de implementatie van een kennisrijk curriculum op de werkvloer. Het traject dat deze inspiratiescholen lopen zal andere scholen inspireren bij hun eigen implementatietraject.

De uitrol gebeurt in nauwe samenwerking met de verschillende onderwijspartners en wordt systematisch gemonitord en bijgestuurd op basis van feedback uit het veld en evaluatieonderzoek.

6. Mededeling aan de Vlaamse Regering betreffende de minimumdoelen voor het basisonderwijs

De ontwikkelde minimumdoelen, zoals bedoeld in voormelde visienota, werden conform de overeenkomst opgeleverd door de expertencommissie onder leiding van Daniel Muijs op 30 april 2025. Deze minimumdoelen werden samen met het begeleidende rapport van de commissie voorgelegd aan de Vlaamse Regering op de ministerraad van 16 mei 2025.

Conform de procedure die wordt vastgelegd door middel van het decreet van 13 juni 2025 tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, werd het voorstel van minimumdoelen na de ministerraad voor advies voorgelegd aan de onderwijsverstrekkers en de daartoe bevoegde strategische adviesraden, zijnde de VLOR en SERV, met de vraag om binnen de dertig kalenderdagen advies uit te brengen over het ontwerp van minimumdoelen. (Zie ook 8.)

7. Voorontwerp van decreet tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, wat betreft minimumdoelen voor het basisonderwijs en de regeling van verwante maatregelen

Op 6 juni 2025 werd het voorontwerp van decreet tot bekrachtiging van de nieuwe minimumdoelen voor het basisonderwijs voorgelegd aan de Vlaamse Regering met het oog op het verkrijgen van haar eerste principiële goedkeuring. Dit voorontwerp van decreet volgt op voormeld decreet van 13 juni 2025 tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, dat de procedure voor de ontwikkeling en vaststelling van minimumdoelen hervormt. Dat eerste decreet werd op 22 mei 2025 aangenomen in de commissie Onderwijs van het Vlaams Parlement en werd op 11 juni 2025 goedgekeurd op de plenaire vergadering, waarna het werd bekrachtigd door de Vlaamse Regering op 13 juni 2025.

Vermeld voorontwerp van decreet bevat een concrete set van kwaliteitsvolle minimumdoelen voor het basisonderwijs. Het kadert volledig binnen de beleidsdoelstellingen van het regeerakkoord 2024-2029 en de visienota 'Vaststelling van kwaliteitsvolle minimumdoelen in het basisonderwijs' die op 28 februari 2025 werd goedgekeurd door de Vlaamse Regering. De voorgestelde set minimumdoelen is het eindproduct van de onafhankelijke commissie van experten onder leiding van Daniel Muijs. De minimumdoelen verduidelijken wat elke leerling op het einde van het kleuteronderwijs, het vierde jaar en het zesde jaar minimaal moet kennen en kunnen, met bijzondere aandacht voor Nederlands, wiskunde en wetenschap & techniek. Zoals voorzien in het decreet dat de procedure voor de ontwikkeling en vaststelling van minimumdoelen hervormt en de voormelde visienota, werd deze set aan minimumdoelen voor advies voorgelegd aan de VLOR, de SERV en de onderwijsverstrekkers die hun advies op een termijn van dertig dagen dienden te leveren.

Het voorontwerp van decreet werd voorafgaand getoetst aan de gebruikelijke adviesprocedures. Het advies van de Inspectie van Financiën werd verleend op 20 mei 2025 (ref. BV/2025001921). Daarnaast werd het voorstel aangepast op basis van het wetgevings- en taaladvies nr. 2025/185 (23 mei 2025) en het JoKER-advies van 23 mei 2025 (ref. JA20250523). De Vlaamse Regering hechtte op 6 juni 2025 haar principiële goedkeuring aan het ontwerp van decreet en de bijhorende memorie van toelichting. Deze goedkeuring bevestigt het engagement van de volledige Vlaamse Regering om nog voor het parlementair reces de minimumdoelen basisonderwijs plenair goed te keuren teneinde de implementatie vanaf 1 september 2025 mogelijk te maken.

Vermits de adviezen van VLOR, SERV en onderwijsverstrekkers nog niet gekend waren op 6 juni 2025, houdt deze goedkeuring niet in dat de door de commissie Muijs ontwikkelde set aan minimumdoelen onverkort aanvaard wordt en er dus met deze adviezen geen rekening gehouden wordt. Integendeel, de minimumdoelen werden op basis van de adviezen waar nodig aangepast zodat een gedragen en robuuste set minimumdoelen gestemd kan worden.

De Vlaamse Regering besliste om het voorontwerp van decreet voor advies voor te leggen aan de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) en de Sociaal Economische Raad van Vlaanderen (SERV). Op 6 juni 2025 werd dit advies aangevraagd.

Om de goedkeuring tijdig rond te krijgen, besliste de Vlaamse Regering om het ontwerp van decreet aan het Vlaams Parlement te bezorgen, met de vraag tot omzetting naar een voorstel van decreet, zoals hier voorligt. Op die manier wordt een tijdige behandeling

gegarandeerd, hetgeen voor scholen, leerkrachten, leerplanmakers en pedagogische begeleiders essentieel is om zich inhoudelijk, organisatorisch en professioneel voor te bereiden op de implementatie. Hiermee komt de Vlaamse Regering tegemoet aan de afspraken die zij maakte in de visienota van 28 februari 2025.

8. Adviezen van de onderwijsverstrekkers en de strategische adviesraden over het ontwerp van minimumdoelen

Op 16 mei werd het voorstel van minimumdoelen voor advies voorgelegd aan de onderwijsverstrekkers en de daartoe bevoegde strategische adviesraden, zijnde de VLOR en SERV, met de vraag om binnen de dertig kalenderdagen advies uit te brengen over het ontwerp van minimumdoelen. Alle adviezen werden aangeleverd binnen deze termijn.

Op 6 juni kregen de strategische adviesraden, de VLOR en de SERV, een bijkomende vraag om advies te verlenen op het ontwerp van decreet met bijlagen. De SERV leverde een geïntegreerd advies op voor beide adviesvragen. De VLOR leverde advies op de minimumdoelen zoals gecommuniceerd via de mededeling aan de Vlaamse Regering en gaf aan geen bijkomende elementen van advies te zien bij het decreet.

Uit de ontvangen adviezen blijkt een breed gedragen erkenning van het belang van een kennisrijk curriculum als fundament voor kwaliteitsvol en kansrijk onderwijs in het basisonderwijs. Zowel de strategische adviesraden als de onderwijsverstrekkers onderschrijven uitdrukkelijk de keuze voor heldere, kennisrijke minimumdoelen en erkennen het belang ervan om de onderwijskwaliteit in Vlaanderen te versterken.

Tegelijk worden in de adviezen terechte vragen en bezorgdheden geuit, zowel op beleidsmatig niveau als op het niveau van de doelensets zelf.

Deze bemerkingen worden in wat volgt thematisch beantwoord. Elk onderdeel vormt een synthese van de terugkerende aandachtspunten in de adviezen, gevolgd door een inhoudelijk onderbouwde repliek.

Dit voorstel van decreet beoogt een duurzaam doelenkader dat de onderwijskwaliteit versterkt, de gelijke onderwijskansen bevordert en het professionele handelen van leraren ondersteunt. Door maximaal rekening te houden met de aangeleverde adviezen en tegelijk trouw te blijven aan de inhoudelijke fundamenten van het ontwerp, wordt gestreefd naar een breed gedragen en realistisch kader dat het Vlaamse basisonderwijs toekomstgericht oriënteert.

8.1 Kennisrijk curriculum

De keuze voor een kennisrijk curriculum vormt het fundament van de nieuwe minimumdoelen voor het basisonderwijs. Op basis van de aangeleverde adviezen kunnen we stellen dat deze keuze breed gedragen wordt door de onderwijsverstrekkers en de Vlaamse Onderwijsraad. Zowel GO!, Katholiek Onderwijs Vlaanderen als OVSG erkennen expliciet de meerwaarde van kennisrijke minimumdoelen als fundament voor een sterk curriculum en een krachtige onderwijspraktijk. Zij delen de overtuiging dat een curriculum waarin essentiële kennis gestructureerd, expliciet en cumulatief wordt opgebouwd, cruciaal is voor het verbeteren van de onderwijskwaliteit en het versterken van gelijke onderwijskansen. Ook de Vlaamse Onderwijsraad ondersteunt deze visie en benadrukt dat inhoudsrijke en duidelijke doelen bijdragen aan leerrecht, transparantie en een gemeenschappelijke basis voor alle leerlingen.

In haar visienota vertrekt de Commissie Muijs van het uitgangspunt dat een curriculum niet waardevrij is, maar impliciet of expliciet keuzes maakt over wat essentieel is om te kennen en te kunnen. In lijn met internationale literatuur en onderzoek onderstreept de commissie dat vooral leerlingen uit sociaal kwetsbare contexten gebaat zijn bij expliciete toegang tot krachtige kennis. De commissie stelt dat een kennisrijk curriculum een "social justice issue" is: het biedt leerlingen uit kansarme milieus toegang tot kennis die ze elders niet vanzelfsprekend verwerven, en stelt hen in staat volwaardig deel te nemen aan het

maatschappelijk, cultureel en economisch leven. Het curriculum moet dus niet enkel kennis overbrengen, maar ook het cultureel kapitaal van álle leerlingen verbreden.

De nieuwe minimumdoelen zijn daarom opgebouwd rond cumulatieve kennisopbouw, waarin vakdisciplines en hun kerninhouden centraal staan. Ze leggen expliciet vast welke kennis en vaardigheden elke leerling minimaal moet verwerven om succesvol te kunnen leren, leven en participeren. Tegelijk behouden scholen en leerplanmakers de ruimte om verder te gaan, te verdiepen of te verbreden, in functie van hun pedagogisch project. Door deze combinatie van duidelijke, ambitieuze minimumverwachtingen en ruimte voor verrijking wil de overheid alle scholen ondersteunen in hun kernopdracht: elke leerling de best mogelijke kansen bieden op ontwikkeling en succes, ongeacht achtergrond of thuissituatie.

8.2 Grondwettigheid van de minimumdoelen

8.2.1 Inleiding – vrijheid van onderwijs vs. het recht op onderwijs

De vrijheid van onderwijs is een fundamenteel beginsel van ons onderwijsbestel, verankerd in artikel 24 van de Grondwet. Deze vrijheid garandeert dat inrichtende machten het recht behouden om een eigen pedagogisch project te ontwikkelen en hun onderwijs zelfstandig vorm te geven, binnen de grenzen van kwaliteitsvereisten die door de overheid worden vastgesteld. Tegelijk draagt diezelfde overheid de grondwettelijke verplichting om het recht op onderwijs te waarborgen voor elk kind.

De nieuwe minimumdoelen voor het basisonderwijs geven op evenwichtige wijze invulling aan beide pijlers. Ze formuleren duidelijke verwachtingen op het niveau van kennis en vaardigheden, maar laten tegelijk ruimte voor eigen accenten en alternatieve invullingen. Het decretaal kader combineert daartoe twee complementaire garanties: een kwaliteitsvol doelenkader dat werd ontwikkeld op basis van een 70/30-verhouding en een formele afwijkingsmogelijkheid via de procedure voor gelijkwaardige doelen.

8.2.2 De noodzaak aan een kennisrijk curriculum

Die balans tussen onderwijsvrijheid en kwaliteitsgarantie krijgt inhoudelijke vorm in de keuze voor een kennisrijk curriculum. Daarmee zet de Vlaamse Regering een expliciete beleidsambitie uit, zoals vastgelegd in het regeerakkoord 2019–2024 en verder uitgewerkt in de Beleidsnota Onderwijs en Vorming. Het vertrekpunt is eenvoudig maar fundamenteel: toegang tot kennis is toegang tot kansen.

Kennis is geen toevallig neveneffect van vaardighedenonderwijs, maar een noodzakelijke voorwaarde om tot vaardigheden te komen. Kritisch denken, creatief problemen oplossen of genuanceerd communiceren zijn geen losstaand vaardigheden: ze veronderstellen een stevige basis aan achtergrondkennis waarop leerlingen kunnen terugvallen. Onderzoek bevestigt ook dat het cumulatief opbouwen van kennis in duidelijke leerprogressies het langetermijngeheugen versterkt en leerlingen in staat stelt om sneller en effectiever nieuwe informatie te verwerken.

Bovendien draagt een gemeenschappelijk kennisfundament bij tot sociale cohesie. In een diverse samenleving hebben kinderen nood aan gedeelde referenties om met elkaar in gesprek te kunnen gaan. Een curriculum dat bewust inzet op rijke inhoud en taal draagt bij tot die gedeelde kennisbasis, en maakt expliciet wat in kansrijke milieus vaak impliciet wordt meegegeven. Zo werkt een kennisrijk curriculum compenserend: het verruimt de leefwereld van kinderen en maakt het verschil tussen thuisomgeving en school minder bepalend voor leerwinst.

Een doelenkader dat duidelijke, ambitieuze en inhoudelijk goed onderbouwde doelen formuleert, zorgt ervoor dat elk kind toegang krijgt tot de kennis die telt. Niet als eindpunt, maar als vertrekbasis voor brede ontplooiing, latere studie en actieve deelname aan de

samenleving. Het is precies die visie die het kennisrijke curriculum tot een inclusief en sociaal rechtvaardig project maakt.

8.2.3 Verhouding 70/30

Om de vrijheid van onderwijs te vrijwaren en overbelasting van het curriculum te voorkomen is de kerncommissie uitgegaan van een 70-30 verhouding.

Bij wijze van richtsnoer werd aan de expertengroepen die werden belast met het ontwikkelen van de minimumdoelen meegegeven dat de opgestelde minimumdoelen maximaal 70% van de beschikbare onderwijstijd in beslag mogen nemen. De overige 30% laat ruimte voor leerplanmakers en schoolteams om eigen doelen vast te leggen. Op die manier wordt gewaarborgd dat de realisatie van de minimumdoelen niet alleen haalbaar is in relatie tot de beschikbare onderwijstijd, maar dat er ook voldoende ruimte wordt gelaten aan schoolbesturen voor het nastreven, binnen hun pedagogisch project, van eigen onderwijsdoelen en voor de verwezenlijking in dat kader van specifieke projecten. Scholen kunnen overigens in de volle 100% van de onderwijstijd hun pedagogisch project uitdragen: de onderhavige minimumdoelen doen daar geen afbreuk aan.

De verhouding 70/30 is dus een richtinggevend kader dat de expertgroepen hielp bij het opstellen van de minimumdoelen met respect voor de vrijheid van onderwijs. Deze verhouding is niet uit de lucht gegrepen. Zij is geïnspireerd door gelijkaardige principes die eerder al werden toegepast in internationale contexten. Dit is bijvoorbeeld zo in Finland, waar 20-30% van de leertijd lokaal ingevuld kan worden (precieze hoeveelheid hangt af van leeftijd en vak). Ook onder anderen Zweden, Nederland, Polen en Italië laten scholen toe een vergelijkbaar gedeelte van het curriculum zelf in te vullen, zij het dat dit niet in een percentage uitgedrukt wordt.

In het kader van het beroep bij het Grondwettelijk Hof dat werd ingesteld tegen de minimumdoelen voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs, dat heeft geleid tot het arrest nr. 82/2022 van 16 juni 2022, werd een 70-30 verhouding bovendien naar voren geschoven door een onderwijsverstrekker als een richtinggevend kader dat toelaat om de onderwijstijd die nodig is voor het realiseren van het eigen pedagogisch project in zekere mate te kwantificeren of de vastgestelde minimumdoelen kunnen worden gerealiseerd binnen de beschikbare onderwijstijd en er ook nog voldoende ruimte overblijft om de doelstellingen van het eigen pedagogisch project te verwezenlijken. Daarbij werd specifiek verwezen naar een voorstel van het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling SLO, dat betrokken is bij het opstellen en valideren van onderwijsdoelen in Nederland (SLO, Verdeling van ontwerpruimte voor ontwikkeling van kerndoelen. Kader voor de teams die de kerndoelen actualiseren, Juli 2022).

Gelet op eerdere precedenten kon de kerncommissie dus aannemen dat een dergelijke verhouding als benchmark gehanteerd kon worden voor het ontwikkelen van de minimumdoelen voor het basisonderwijs. Noch de VLOR, noch de onderwijsverstrekkers, hebben in hun adviezen over het voorliggende decreet overigens inhoudelijke bezwaren geuit tegen het hanteren van een 70-30 verhouding als richtinggevend criterium.

Om de haalbaarheid en de vrijheid van onderwijs zoals begrepen onder dit decreet te garanderen wordt dit meegenomen in de monitoring en evaluatie van de minimumdoelen, zoals bepaald in het kaderdecreet.

8.2.4 De verplichting om minstens 50% van de onderwijstijd te besteden aan Nederlands en Wiskunde

Daarnaast is in het kader van een ambitieus kennisrijk curriculum ook bepaald dat in het lager onderwijs minimaal 50% van de totale onderwijstijd besteed moet worden aan Nederlands en wiskunde, samengenomen. Dit betekent niet dat 50% van de onderwijstijd aan de leergebieden Nederlands en Wiskunde moet worden gespendeerd, maar dat deze kernvaardigheden structureel verweven moeten zijn in minstens de helft van de totale onderwijstijd. Dat kan uiteraard binnen de respectieve leergebieden gebeuren, maar ook

binnen de overige leergebieden waarin Nederlands en wiskunde doelgericht worden ontwikkeld. Deze benadering is een essentieel kenmerk van het kennisrijk curriculum: taal en rekenen zijn geen geïsoleerde competenties, ze zijn ook een medium en voorwaarde voor kennisverwerving. Een kennisrijk curriculum biedt leerlingen systematisch toegang tot conceptueel rijke, goed opgebouwde leerinhouden in alle leergebieden. Op die manier maken leerlingen kennis met complexe woordenschat, abstracte redeneringen en vaktaal die hun taalvaardigheid versterkt en hun wereldbeeld verbreedt. Door taalrijke inhouden ook via de zaakvakken aan te bieden, wordt taalverwerving niet gereduceerd tot begrijpend lezen of spelling, maar ingezet als hefboom voor cognitieve ontwikkeling.

Hetzelfde geldt voor wiskunde, dat ook een plaats kan krijgen binnen andere leergebieden. Op die manier overstijgt de verankering van Nederlands en wiskunde de klassieke vakstructuur en krijgt ze betekenis in functionele, vakoverstijgende contexten. De beleidsintentie achter de 50%-richtlijn is dan ook niet om lestijden te tellen, maar om te garanderen dat elke leerling voldoende blootgesteld wordt aan diepgaande taal- en rekenontwikkeling binnen een rijk en samenhangend curriculum.

Deze maatregel weerspiegelt de beleidsintentie om de kernvakken Nederlands en wiskunde stevig te verankeren in het basisonderwijs, gezien hun cruciale rol als hefboom voor het bereiken van maximale leerwinst en maatschappelijke participatie. Nederlands vormt immers de sleutel tot leren in alle vakken en versterkt de taalvaardigheid van leerlingen. Wiskunde ondersteunt analytisch en probleemoplossend denken en is belangrijk in een moderne kennismaatschappij.

8.2.5 De Commissie Muijs

8.2.5.1 Toelichting van de kerncommissie in het Vlaams Parlement

In het kader van de opmaak van dit decreet werd de kerncommissie ondervraagd over de wijze waarop de 70-30 verhouding werd toegepast. In de hoorzitting over de werkwijze en de krachtlijnen bij de ontwikkeling van minimumdoelen voor het basisonderwijs door de commissie van experten Vlaams kennisrijk curriculum basisonderwijs in de Commissie voor Onderwijs van 3 april 2025 werd de aanpak toegelicht door de commissie van experten. Het volledige verslag van de hoorzitting kan online geraadpleegd worden op de website van het Vlaams Parlement.

"De minimumdoelen zijn de kapstok voor het curriculum. De leerplannen die daarop gebaseerd worden, staan centraal bij het opstellen van het curriculum. De kerncommissie wil voldoende houvast bieden voor het opstellen van de leerplannen, maar wil ook vrijheid geven. Er zijn bijvoorbeeld wel minimumdoelen per vak, maar de leerplannen kunnen werken met gebieden die breder zijn dan dat vak. De kerncommissie heeft de 70/30-regel toegepast: de minimumdoelen zijn goed voor 70 procent van het curriculum, 30 procent is vrij in te vullen op basis van het pedagogische project van de onderwijsverstrekkers, de context van de school enzovoort."

Leerplanontwikkelaars behouden dus de volledige vrijheid om de minimumdoelen te koppelen aan leergebieden, om leergebiedoverschrijdend te werken of om via geïntegreerde projecten verschillende doelen tegelijk na te streven. Scholen en onderwijsverstrekkers zijn vrij in de wijze waarop ze deze doelen organiseren of didactisch vertalen. De minimumdoelen bepalen *wat* leerlingen minimaal moeten kennen en kunnen, maar leggen geen verplichting op over *hoe* die doelen bereikt moeten worden. Dat onderscheid is essentieel en komt voort uit het grondwettelijk recht op vrijheid van onderwijs (artikel 24 van de Grondwet), waarin expliciet gewaarborgd wordt dat inrichtende machten hun pedagogisch project en de inrichting van het onderwijs vrij kunnen bepalen, binnen de grenzen van de door de overheid opgelegde minimumvereisten.

Deze ruimte is meer dan een juridische garantie: ze is inhoudelijk noodzakelijk om het curriculum effectief en betekenisvol te kunnen realiseren. Onderwijspraktijken verschillen immers van school tot school, afhankelijk van pedagogische visie, doelgroep,

teamcompetenties en schoolcontext. Een kennisrijk curriculum impliceert net dat scholen en leerkrachten de ruimte krijgen om doelen met elkaar te verbinden, in samenhang aan te bieden en te contextualiseren in betekenisvolle leeractiviteiten.

De overheid schept met deze minimumdoelen dus geen strak keurslijf, maar een inhoudelijk fundament waarop scholen vrij verder kunnen bouwen, volgens eigen pedagogische keuzes en onderwijsorganisatie. Het respect voor het *hoe* is daarbij fundamenteel: het is precies in die ruimte dat leerplanmakers, pedagogische begeleidingsdiensten en schoolteams hun meerwaarde realiseren en het curriculum tot leven brengen in de klaspraktijk.

8.2.5.2 Toelichting bij de berekeningen van de Kerncommissie

Bij de concrete uitwerking van de minimumdoelen heeft de kerncommissie een verhouding tussen de vakdisciplines, uitgedrukt in percentages, uitgewerkt. Deze richtpercentages werden gedeeld met de expertgroepen, die bestonden uit vakexperten van de academische wereld en van de onderwijsverstrekkers en uit leraren, zodat zij hiermee rekening konden houden bij het opstellen van hun doelen.

De kerncommissie heeft erover gewaakt dat de doelen voor elk vak haalbaar bleven binnen de voorziene tijd. Voor de totale beschikbare onderwijstijd werd uitgegaan van 26 lestijden van 50 minuten. De 2 lestijden voor de levensbeschouwelijke vakken werden niet meegerekend, nu deze vakken buiten de scope van de minimumdoelen vallen. Vervolgens werd een inschatting gemaakt op basis van drie elementen: de hoeveelheid doelen, de complexiteit van de doelen en de vereiste voorkennis.

Op basis hiervan werd een tabel met richtpercentages opgesteld per vakdiscipline en per graad. Deze tabel mag niet geïnterpreteerd worden als een modelurenrooster of als minimum- of maximuminzet per vakdiscipline. Het gaat om een inhoudelijk ordeningskader dat richting gaf aan het ontwikkelproces, niet om een instructie voor de schoolorganisatie.

Leerplanontwikkelaars behouden dus de volledige vrijheid om de minimumdoelen te koppelen aan leergebieden, om leergebiedoverschrijdend te werken of om via geïntegreerde projecten verschillende doelen tegelijk na te streven. Scholen en onderwijsverstrekkers zijn vrij in de wijze waarop ze deze doelen organiseren of didactisch vertalen. De minimumdoelen bepalen wat leerlingen minimaal moeten kennen en kunnen, maar leggen geen verplichting op over hoe die doelen bereikt moeten worden.

Dat onderscheid is essentieel en komt voort uit het grondwettelijk recht op vrijheid van onderwijs (artikel 24 van de Grondwet), waarin expliciet gewaarborgd wordt dat inrichtende machten hun pedagogisch project en de inrichting van het onderwijs vrij kunnen bepalen, binnen de grenzen van de door de overheid opgelegde minimumvereisten. Deze ruimte is meer dan een juridische garantie: ze is inhoudelijk noodzakelijk om het curriculum effectief en betekenisvol te kunnen realiseren. Onderwijspraktijken verschillen immers van school tot school, afhankelijk van pedagogische visie, doelgroep, teamcompetenties en schoolcontext. Een kennisrijk curriculum impliceert net dat scholen en leerkrachten de ruimte krijgen om doelen met elkaar te verbinden, in samenhang aan te bieden en te contextualiseren in betekenisvolle leeractiviteiten. De overheid schept met deze minimumdoelen dus geen strak keurslijf, maar een inhoudelijk fundament waarop scholen vrij verder kunnen bouwen, volgens eigen pedagogische keuzes en onderwijsorganisatie. Het respect voor het hoe is daarbij fundamenteel: het is precies in die ruimte dat leerplanmakers, pedagogische begeleidingsdiensten en schoolteams hun meerwaarde realiseren en het curriculum tot leven brengen in de klaspraktijk.

a. Indicatieve percentages en onderliggende aannames

Bij de opmaak van de tabel gingen de Kerncommissie uit van de volgende aannames:

- Het uitdrukken in lestijden is moeilijk te uniformiseren overheen de verschillende onderwijsverstrekkers. Om elke expertgroep alsnog een richting te geven van het

volume van zijn vakgebied heeft de kerncommissie ervoor gekozen om dit in percentages uit te drukken.
- de 2 lestijden van 50 minuten/ week voor levensbeschouwelijke vakken vielen buiten de oefening, de kerncommissie vertrekt met andere woorden van 26 lestijden van 50 minuten (en niet van 28 lestijden van 50 minuten);
- Hoewel er één set minimumdoelen is ontwikkeld, respectievelijk voor de 3de kleuterklas, het vierde leerjaar en het zesde leerjaar, werd door de kerncommissie toch een opsplitsing gemaakt tussen onderbouw en bovenbouw. Zo zijn vakken als wiskunde en Nederlands in de onderbouw belangrijker. Naarmate de leerlingen ouder worden zullen ook de zaakvakken een belangrijke plek in het lessenpakket krijgen. De mate waarin kinderen (achtergrond)kennis hebben over een bepaald onderwerp, zal sterk bepalen of ze complexe teksten en inhouden kunnen begrijpen. Als we het Nederlands van onze leerlingen willen versterken zal het dus van groot belang zijn om, zeker in de bovenbouw, de kennisschema's vanuit de zaakvakken uit te bouwen.

Deze aannames leidden tot volgende indicatieve percentages per discipline (Tabel 1):

	L1-L2-L3	L4-L5-L6
Nederlands	22,5%	17%
Wiskunde	22,5%	17%
Frans	/	7%
Wetenschap en Techniek	5%	7%
Geschiedenis	5%	6%
Aardrijkskunde	5%	6%
Muzische Vorming	4%	4%
Lichamelijke opvoeding	5%	5%
ICT	0,5%	0,5%
Attitudes	0,5%	0,5%
Totaal	**70%**	**L4: 63%** **L5-L6: 70%**

b. Haalbaarheid binnen 70% onderwijstijd

De VLOR schatte ook in dat het geheel van de voorgestelde set van minimumdoelen niet haalbaar zou zijn binnen de gestelde onderwijstijd van 70%. We wensen dieper in te gaan op deze bezorgdheid.

Volgens de OECD (2020) wordt curriculumoverbelasting doorgaans benaderd vanuit twee invalshoeken: objectieve inhoudelijke overbelasting, waarbij de hoeveelheid leerstof

binnen de beschikbare tijd wordt beoordeeld, en de gepercipieerde overbelasting, gebaseerd op ervaringen van leraren, leerlingen en andere onderwijsprofessionals.

Zoals eerder weergegeven in het rapport (Muijs et al., 2025) benadrukken we dat de hoeveelheid doelen niet rechtstreeks linkt aan de onderwijstijd (p. 14, 17). Sommige doelen zijn sneller bereikbaar dan andere, vooral wanneer de bijhorende leerplannen rigoureus en coherent zijn opgesteld. Doelen die linken aan voorkennis zijn immers beduidend sneller te bereiken (kennis bouwt op kennis). We argumenteren via twee cases waarom de doelen die beschreven zijn in het voorstel van commissie Muijs binnen de vooropgestelde tijd van 70% van de lestijd kunnen blijven.

Minimumdoelen moeten omgezet worden naar leerplannen. De leerplannen die werken met de minimumdoelen zouden dus in theorie in 70% van de onderwijstijd gerealiseerd kunnen worden (al is uitbreiding van dat percentage uiteraard niet verboden). Om de haalbaarheid van de Vlaamse minimumdoelen te simuleren selecteerden we een kennisrijk leerplan, Core Knowledge Sequence (CKS), waarvan de effectiviteit op vlak van leerprestaties, gelijke onderwijskansen maar ook leerlingenbetrokkenheid werd onderzocht (Grissmer et al., 2023).

Het leerplan wordt in ongeveer 2000 scholen gebruikt en kan bereikt worden tussen de 600-700 uur aan instructietijd op jaarbasis. In Vlaamse context komt de 70%-regel overeen met ongeveer 600 uur onderwijstijd, en wanneer we de beschikbare lestijd van de disciplines in Vlaanderen mappen ten opzichte van de disciplines die behandeld worden binnen het CKS, bekomen we een beschikbare Vlaamse tijd van ongeveer 490 tot 535 uur (tabel 2):

Core Knowledge Sequence editie 2023	Vlaamse Minimumdoelen	% lestijd VL K3, L1, L2, L3	% lestijd VL L4, L5, L6	
Wiskunde	Wiskunde	22,5	17	
Engels	Nederlands	22,5	17	
Wetenschappen	Wetenschappen & techniek	5	7	
Geschiedenis	Geschiedenis	5	6	
Aardrijkskunde	Aardrijkskunde	5	6	
Visual Arts	Muzische Vorming	4	4	
		64	57	%
		535 uur	490 uur	Aantal uur

Het leerplan CKS is kennisgericht, wat inhoudt dat de volgorde van de leerinhouden wordt bepaald door groeiende kennisstructuren.

Een screening van de concepten binnen drie domeinen toont aan dat in vergelijkbare lestijd binnen het CKS een veelvoud aan concepten kan worden behandeld (tabel 2). Er is dus ruimte om naast Neil Armstrong niet enkel Dirk Frimout te behandelen, maar ook Frank

De Winne en Valentina Teresjkova. Deze analyse betreft een steekproef en geen exacte één-op-één vergelijking (niet elk concept heeft bijvoorbeeld dezelfde graad van complexiteit), maar de grootteordes illustreren dat, mits een doordachte curriculumopbouw, het geen probleem vormt om de huidige set van Vlaamse minimumdoelen te vertalen naar nieuwe leerplannen én deze te realiseren binnen 70% van de beschikbare onderwijstijd. De vergelijking met het CKS impliceert geenszins dat Vlaamse leerplannen conceptueel vergelijkbaar moeten zijn, maar toont vooral aan dat de doelen haalbaar zijn binnen de beschikbare tijd: er bestaan immers succesvolle curricula die zelfs een veelvoud aan doelen en concepten behandelen (tabel 3)

Core Knowledge Sequence	Vlaamse minimumdoelen	Voorbeeld screening (vergelijking K3 tot grade 6 in CKS)
350+	80+	Concepten topografie aardrijkskunde tot L6
380+	90+	Concepten geschiedenis tot L6
400+	140+	Concepten wetenschappen

Vlaamse onderwijsverstrekkers en scholen behouden dus de ruimte om extra, eigen, lokale en persoonsgebonden accenten te leggen. Het is belangrijk opnieuw te benadrukken dat dit vereist dat leerplannen logisch en coherent worden opgebouwd, zodat de kracht van voorkennis optimaal kan worden benut. De concepten vervat in de Vlaamse minimumdoelen bieden daarbij toegang tot lokale of andere accenten, maar uiteindelijk is de opmaak van logische en coherente leerplannen bij uitstek aan kernopdracht van de onderwijsverstrekkers.

Curriculum overload kan echter ook ontstaan vanuit een gepercipieerde inhoudelijke overbelasting. Die kan bijvoorbeeld worden toegeschreven aan de omvang van wettelijke curriculumdocumenten waarin leerdoelen, vakken en thema's uitgebreid worden beschreven. Zo omvatte het Ierse curriculum van 1999 voor het basisonderwijs 23 boeken met in totaal meer dan 3.650 pagina's, terwijl het Australische curriculum in 2014 al meer dan 1.700 pagina's bevatte (OECD, 2020). De belangrijkste vraag hierbij is: van wie is de perceptie van overbelasting afkomstig, en wat zijn de mogelijke oorzaken ervan? De Vlaamse set aan minimumdoelen bestaat uit meer dan 100 bladzijden en ziet er dus relatief volumineuzer uit dan de voorgaande set, maar is geenszins een koploper in het klassement der volumineuze nationale doelensets. Specifiek binnen Vlaanderen neemt het aantal doelen en de mate van detaillering in o.a. zaakvakken wel toe. Overload kan dus wel gepercipieerd worden in disciplines als wetenschappen en techniek (waar bijvoorbeeld de natuurkundige component stevig groeide), wiskunde en muzische vorming.

c. Verenigbaar met de vrijheid van onderwijs

De vrijheid van onderwijs laat scholen toe een eigen pedagogisch project vorm te geven. Tegelijk verplicht artikel 24, §3 van de Grondwet de overheid om onderwijs te organiseren dat effectief bijdraagt aan de ontplooiing van de persoonlijkheid, talenten en vermogens van het kind, met eerbiediging van de fundamentele rechten.

In die geest werden ook de verhouding 70/30 en de bovenstaande richtpercentages uitgewerkt: als een transparant en realistisch kader te bieden dat een evenwicht bewaart tussen de noodzaak om de kwaliteit van het onderwijs te bewaken en het vereiste de onderwijsvrijheid te waarborgen. Zo krijgen alle leerlingen een stevige kennisbasis die hen voorbereidt op een succesvolle schoolloopbaan, terwijl scholen hun eigen pedagogische accenten kunnen realiseren.

Tegelijk beantwoordt deze aanpak aan de positieve verplichting van de Vlaamse overheid om het recht op kwaliteitsvol onderwijs voor alle leerlingen te waarborgen. Die verplichting vloeit voort uit artikel 24, §3, eerste lid van de Grondwet, dat bepaalt dat "ieder recht heeft op onderwijs, met eerbiediging van de fundamentele rechten en vrijheden". Het Grondwettelijk Hof heeft in zijn vaste rechtspraak (o.m. nr. 107/2009, nr. 80/2014 en nr. 82/2022) geoordeeld dat deze bepaling impliceert dat de vrijheid van onderwijs zodanig geïnterpreteerd moet worden dat ze rekening houdt met het hogere belang van het kind en diens grondrecht op kwaliteitsvol onderwijs. De grondwettelijke onderwijsvrijheid mag er niet toe leiden dat kinderen onderwijs zouden krijgen dat niet gericht is op een zo volledig mogelijke ontplooiing van de persoonlijkheid, talenten en geestelijke en lichamelijke vermogens van het kind.

De decretale vastlegging van minimumdoelen, binnen een evenwichtig kader met bijzondere aandacht voor kernvakken zoals Nederlands en wiskunde, zijn concrete uitwerkingen van deze grondwettelijke plicht. Ze geven invulling aan de verantwoordelijkheid van de decreetgever om de inrichting, erkenning en subsidiëring van het onderwijs zodanig te organiseren dat het recht van elk kind op degelijk en inhoudsrijk onderwijs effectief gerealiseerd wordt. In die zin is het streven naar een gemeenschappelijk kennisfundament geen inperking, maar juist een garantie: het zorgt ervoor dat elk kind, ongeacht zijn of haar achtergrond, recht heeft op toegang tot essentiële kennis en vaardigheden die noodzakelijk zijn voor verdere schoolloopbanen en maatschappelijke participatie.

Deze positieve verplichting rechtvaardigt dat de overheid minimale kwaliteitsverwachtingen formuleert die richtinggevend zijn voor het curriculum, zolang daarbij voldoende ruimte blijft bestaan voor pedagogische eigenheid en professionele autonomie. De wijze waarop de 70-30 verhouding werd toegepast bij het ontwikkelen van de minimumdoelen draagt ertoe bij dat een evenwicht wordt gevonden tussen de vrijheid van onderwijsinstellingen enerzijds, en het grondwettelijk verankerde leerrecht van het kind anderzijds. Dat evenwicht wordt door het voorgestelde kader bewaakt én versterkt.

Door deze aanpak ontstaat een evenwichtige combinatie van een kwaliteitsvol en kennisrijk gemeenschappelijk curriculum én de autonomie die scholen nodig hebben om, vanuit hun pedagogisch project, onderwijs op maat van hun leerlingen te organiseren. Zo draagt de verhouding 70/30 én het accent op 50% Nederlands en wiskunde bij aan gelijke onderwijskansen voor elk kind, zonder afbreuk te doen aan het grondwettelijk recht op vrijheid van onderwijs.

De verhouding 70/30 functioneert dus als een ingebouwde garantie dat het grondwettelijk recht op vrijheid van onderwijs gerespecteerd blijft, zonder afbreuk te doen aan de doelstelling van gelijke onderwijskansen en een coherent Vlaams curriculum. Het is een ontwikkelkader — geen voorschrift voor organisatorische inrichting — en ondersteunt scholen om hun onderwijs flexibel, geïntegreerd en contextgericht te organiseren.

Net dat is de essentie van een kennisrijk curriculum: dat kennis niet in isolatie wordt aangeboden, maar betekenisvol wordt opgebouwd in samenhang, zowel horizontaal (tussen vakken) als verticaal (in leerprogressies).

8.2.6 Gelijkwaardige minimumdoelen

Naast de structurele ruimte binnen het curriculum via de 70/30-verhouding, voorziet het decretaal kader ook in een formele procedure om, zo nodig, een aanvraag tot gelijkwaardigheid in te dienen door vervangende minimumdoelen voor te stellen. Dit vormt

een bijkomende waarborg, om het grondwettelijke recht op onderwijsvrijheid te garanderen.

Onderwijsverstrekkers of scholen kunnen op grond van artikel 8, 3° van het decreet tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997 een aanvraag indienen tot erkenning van 'gelijkwaardige minimumdoelen'.

De voorgestelde doelen moeten daarbij inhoudelijk, pedagogisch en didactisch gelijkwaardig zijn. Op die manier wordt formeel gewaarborgd dat scholen met een uitgesproken pedagogisch project binnen een kwaliteitskader eigen keuzes kunnen maken, mét behoud van transparantie en verantwoording.

De aanvraagprocedure is transparant en duidelijk omschreven. Schoolbesturen moeten gemotiveerd aangeven waarom de decretale doelen niet verzoenbaar zijn met hun pedagogisch project en vervangende doelen voorstellen. Een commissie van deskundigen, bijgestaan door de AHOVOKS, beoordeelt vervolgens de aanvraag. Dat laat toe om inhoudelijke vrijheid mogelijk te maken binnen een gedeeld kwaliteitskader, met eerbiediging van het recht op afwijking én het recht op kwaliteitsvol onderwijs voor elke leerling. Uit het succesvolle proces van eerdere gelijkwaardigheidsaanvragen kunnen we vaststellen dat de procedure werkbaar is.

Deze afwijkingsmogelijkheid werd in het verleden door het Grondwettelijk Hof erkend als essentieel onderdeel van de onderwijsvrijheid (zie arrest nr. 76/96), en werd door de decreetgever ingevoerd mede op vraag van de onderwijsverstrekkers zelf. Ze is dan ook een waardevol element in het geheel van regelgeving die een balans verzekert tussen de onderwijsvrijheid en het recht op kwaliteitsvol onderwijs.

Tegelijk verdient het de vermelding dat het Grondwettelijk Hof in arrest nr. 82/2022 heeft geoordeeld dat de loutere mogelijkheid tot afwijking niet volstaat als compenserende garantie wanneer de vastgelegde doelen zelf te gedetailleerd of te allesomvattend zijn (zie overweging B.23). De Afdeling Wetgeving van de Raad van State heeft dit standpunt onderschreven door te stellen dat de mogelijkheid tot afwijking "niet betekent dat de vrijheid om het eigen pedagogisch project in te vullen enkel te verwezenlijken mag zijn door het aanvragen en verkrijgen van een afwijking op de door de decreetgever vastgelegde onderwijsdoelen".

Daarom wordt deze procedure niet als enige waarborg gepresenteerd, maar als onderdeel van een bredere aanpak die ook structurele ruimte biedt binnen het curriculum zelf (via de verhouding 70/30) en die de formulering van de doelen voldoende abstract houdt om pedagogische vrijheid mogelijk te maken.

Samen zorgen deze elementen ervoor dat het grondwettelijk recht op vrijheid van onderwijs niet alleen formeel, maar ook materieel wordt gevrijwaard, in een evenwichtige combinatie van gemeenschappelijkheid, kwaliteit en pedagogische diversiteit.

8.2.7 Besluit

De combinatie van enerzijds een flexibele invulling binnen het curriculum (via de 70/30-verhouding) en anderzijds een formele afwijkingsmogelijkheid (via gelijkwaardige doelen), waarborgt dat het grondwettelijk recht op vrijheid van onderwijs zoals vastgelegd in artikel 24, §1 van de Belgische Grondwet wordt gerespecteerd.

Bovendien is de invoering van een aanvraagprocedure voor gelijkwaardige minimumdoelen beoordeeld door de afdeling Wetgeving van de Raad van State die bevestigde dat deze procedure past binnen het juridisch kader van onderwijsvrijheid en kwaliteitsgarantie.

We zijn ervan overtuigd dat de nieuwe minimumdoelen, in combinatie met deze juridische en pedagogische waarborgen, resulteren in een curriculum dat niet alleen kwaliteitsvol en ambitieus is, maar ook gedragen kan worden binnen de diversiteit van het Vlaamse onderwijslandschap. Ze maken het mogelijk om de leerrechten van alle leerlingen te

versterken, zonder de pedagogische autonomie van scholen en onderwijsverstrekkers te beknotten.

8.3 Eenduidig interpreteerbaar en evalueerbaar

Verschillende adviesverleners onderstrepen in hun adviezen het belang van heldere, evalueerbare en consistent geformuleerde minimumdoelen. Ze vragen aandacht voor transparante terminologie, werkbare formuleringen en een duidelijke afbakening tussen kennis- en vaardigheidsdoelen, zodat leerkrachten en leerplanontwikkelaars ermee aan de slag kunnen.

Bij de ontwikkeling van de nieuwe minimumdoelen was eenduidige interpreteerbaarheid en evalueerbaarheid een belangrijk aandachtpunt. De Commissie Muijs kreeg uitdrukkelijk de opdracht om doelen te formuleren die helder zijn voor leerkrachten, leerlingen en ouders, en die als toetsingskader kunnen dienen voor leerplanontwikkeling, leerlingbegeleiding en onderwijsinspectie. Deze evalueerbaarheid is essentieel voor een doelgerichte onderwijspraktijk waarin verwachtingen duidelijk zijn én toetsing zinvol en eerlijk kan gebeuren.

De minimumdoelen zijn ingebed in het kader van een kennisrijk curriculum, waarin kennis niet louter wordt opgevat als abstracte feitenkennis, maar als betekenisvolle inhoud die doelgericht en cumulatief wordt opgebouwd in een leerprogressie. De nadruk ligt op het kunnen inzetten van kennis in contexten die voor leerlingen relevant zijn: taal- en wiskundige begrippen, feiten uit de wereldoriëntatie, of technieken binnen muzische vorming worden niet geïsoleerd gepresenteerd, maar in samenhang aangeboden en didactisch uitgewerkt tot duurzame inzichten.

Tegen die achtergrond wordt in de doelen systematisch gebruik gemaakt van de werkwoorden ‘kennen’ en ‘kunnen’, waarbij:

- ‘kennen’ verwijst naar declaratieve kennis, zoals benoemen, herkennen of uitleggen van concepten, begrippen, structuren of relaties, én
- ‘kunnen’ verwijst naar procedurele kennis, zoals het toepassen, analyseren of uitvoeren van een vaardigheid of redenering.

Het gebruik van ‘kennen’ impliceert dus niet louter reproductie, maar verwijst naar de opbouw van betekenisvolle kennisschema’s die noodzakelijk zijn om complexe taken te begrijpen en op te lossen. In een kennisrijk curriculum wordt kennis beschouwd als de grondstof van het denken: het is net door kennis paraat te hebben dat leerlingen in staat zijn verbanden te leggen, nieuwe problemen op te lossen en zelfstandig verder te leren.

De gebruikte terminologie werd bovendien geharmoniseerd over de vakgebieden heen, zodat doelen binnen én tussen disciplines consistent geïnterpreteerd kunnen worden. Dit verhoogt de transparantie en bruikbaarheid voor leerkrachten en leerplanmakers.

Om verdere interpretatie- en implementatieondersteuning te bieden, wordt de bijlage met minimumdoelen voorafgegaan door een leeswijzer. Die biedt toelichting bij het gebruik van werkwoorden, de structuur van de doelen en bij elementen zoals bullets, vishaken of voorbeeldclusters. Deze toelichting maakt expliciet hoe de formulering gelezen moet worden in het licht van het bredere curriculumontwerp, en helpt misverstanden of overinterpretatie voorkomen.

De combinatie van eenduidige formuleringen, toetsbare gedragsindicatoren, duidelijk afgebakende kennisvormen, geharmoniseerde terminologie en inhoudelijke visieteksten, biedt zo een stevig fundament voor coherente leerplanontwikkeling en valide evaluatiepraktijken.

Tegelijk garandeert dit kader dat leerkrachten voldoende ruimte behouden om met hun professionele expertise en creativiteit de doelen tot leven te brengen in een rijk onderwijsaanbod.

8.4 Individueel Aangepaste Curricula (IAC)

We stellen vast dat verschillende adviesverleners bijzondere aandacht vragen voor de haalbaarheid van de nieuwe minimumdoelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Zij wijzen op het belang van duidelijke richtlijnen voor het buitengewoon onderwijs en de toepassing van het Individueel Aangepast Curriculum (IAC), en benadrukken dat hoge verwachtingen enkel duurzaam zijn als ze gepaard gaan met passende ondersteuning en ruimte voor maatwerk.

We erkennen de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen in het buitengewoon onderwijs. De nieuwe minimumdoelen zijn ontworpen als gemeenschappelijk referentiekader dat álle leerlingen, ongeacht achtergrond of onderwijscontext, toegang biedt tot een sterke kennisbasis. We delen de overtuiging dat ook leerlingen met een Individueel Aangepast Curriculum (IAC), leerlingen met een andere thuistaal of met leervertraging, het recht hebben op uitdagende, betekenisvolle leerdoelen die hen maximaal kansen bieden op volwaardige participatie in de samenleving.

Tegelijk erkennen we de terechte bezorgdheid van onderwijsverstrekkers en de Vlaamse Onderwijsraad dat hoge verwachtingen enkel zinvol zijn als ze gepaard gaan met passende ondersteuning. Daarom is het decreet zodanig uitgewerkt dat de nieuwe minimumdoelen het vertrekpunt vormen voor het opstellen van een IAC. Binnen die context wordt rekening gehouden met het individuele ontwikkelingsprofiel en de reële mogelijkheden van de leerling. De klassenraad bepaalt, in samenspraak met het team en de ouders, in welke mate de doelen bereikt kunnen worden, en welke differentiatie of aanpassing nodig is. Op die manier blijven maatwerk en realistische doelen centraal staan.

Deze aanpak garandeert dat de nieuwe minimumdoelen geen eenvormig keurslijf zijn, maar een gemeenschappelijk en ambitieus kompas dat ruimte laat voor trajecten op maat — mét oog voor inclusiviteit, haalbaarheid en kwaliteit. Er worden binnen de set minimumdoelen geen 'aanknopingspunten' gegeven voor het samenstellen van een IAC. Dit zou potentieel afbreuk doen aan het 'individuele' van het IAC en zou mogelijks tot een nieuwe benchmark leiden (waarbij het aanknopingspunt als een absoluut minimum wordt beschouwd). Dit is niet wenselijk. We hebben maximaal vertrouwen in het totstandkomingsproces van het IAC en de deskundigheid van de daarbij betrokken actoren.

Het verschil in formulering tussen na te streven/te bereiken minimumdoelen op populatieniveau ('de leerlingen') en op individueel niveau ('de leerling') is parallel met de formulering in het secundair onderwijs (cfr. eindtermen basisgeletterdheid die te bereiken zijn op individueel niveau versus de andere onderwijsdoelen die te bereiken zijn op populatieniveau). De formulering 'de leerling' kent/kan verhindert niet om in de context van een IAC deze minimumdoelen als vertrekpunt te hanteren, rekening houdend met de individuele (ondersteunings)noden en mogelijkheden van de leerling.

8.5 Gefaseerde implementatie en ondersteunend kader

In hun adviezen vragen verschillende partners expliciet aandacht voor een haalbare en goed ondersteunde implementatie van de nieuwe minimumdoelen. Ze onderstrepen dat de ambities enkel gerealiseerd kunnen worden als scholen tijd, ruimte, middelen en professionele begeleiding krijgen om zich op deze curriculumvernieuwing voor te bereiden.

We zijn ons ten volle bewust van de schaal en impact van de vernieuwing die met de invoering van de nieuwe minimumdoelen gepaard gaat. Om scholen en leerkrachten voldoende tijd en ruimte te geven om zich inhoudelijk, organisatorisch en pedagogisch-didactisch voor te bereiden, is gekozen voor een gefaseerde implementatie over drie schooljaren, met principiële inwerkingtreding van de minimumdoelen op 1 september 2025.

Het schooljaar 2025–2026 biedt scholen de kansen om aan de slag te gaan met de doelen. De minimumdoelen treden op dat moment in werking als nieuw referentiekader voor de onderwijspraktijk, maar scholen krijgen expliciet tijd en ruimte om zich in dat eerste jaar grondig voor te bereiden, hun werking te herevalueren en noodzakelijke leerplanvertalingen door te voeren. Dit impliceert geen vrijblijvendheid: het schooljaar 2025–2026 is bedoeld als start van de omslag in het onderwijsveld, met actieve inzet op

professionalisering, teamoverleg, curriculumplanning en methodiekontwikkeling. De doelen kunnen al aangeboden worden als schooleigen doelen.

Vanaf 1 september 2026, in het tweede schooljaar van de overgangsfase, wordt verwacht dat scholen operationeel aan de slag gaan met de nieuwe minimumdoelen voor Nederlands, wiskunde en wetenschap & techniek. Deze keuze is bewust. Deze vakdisciplines zijn het meest bepalend voor de leerwinst van leerlingen en vormen de kern van het kennisrijke curriculum. Er wordt rekening gehouden met de oudere leerjaren. De nieuwe minimumdoelen Nederlands, Wiskunde en Wetenschappen en Techniek vormen in het schooljaar 2026-2027 de basis van het curriculum voor leerlingen die les volgen in het kleuter en het eerste, tweede en derde jaar. Op de leerlingen in het vierde vijfde en zesde jaar zijn de oude eindtermen de basis voor het curriculum. Wel kunnen de minimumdoelen als schooleigen doelen worden aangeboden in de oudere jaren.

De overige minimumdoelen volgen in het derde jaar, vanaf 1 september 2027. Deze gefaseerde aanpak laat toe om de verandering beheersbaar te maken, met focus op kwaliteit, samenwerking en draagvlak. Scholen krijgen voldoende tijd om hun volledige schoolwerking aan te passen aan het nieuwe curriculum, zonder afbreuk te doen aan de ambities van het decreet. De nieuwe minimumdoelen zijn volledig van toepassing op de leerlingen die les volgen in het kleuter en het eerste, tweede en derde jaar. Leerlingen die les volgen in het vierde jaar, krijgen de nieuwe minimumdoelen Nederlands, wiskunde en wetenschappen en techniek (zij kregen dit immers al in het schooljaar 2026-2027). Ook de leerlingen in het vijfde leerjaar krijgen vanaf het schooljaar 2027-2028 de nieuwe minimumdoelen Nederlands, wiskunde en wetenschappen en techniek. Voor deze leerlingengroep wordt de overstap pas gemaakt in het schooljaar 2027-2028 omdat er niet van deze leerlingen kan verwacht worden dat ze op één jaar de nieuwe minimumdoelen van het vierde jaar kunnen beheersen. In het schooljaar 2027-2028 hebben ze wel twee schooljaren (5de en 6de jaar) om de nieuwe minimumdoelen te beheersen.

Voor de leerlingengroepen die het getuigschrift behalen in de schooljaren 2026-2027 en 2027-2028 blijven de oude eindtermen van toepassing. De nieuwe minimumdoelen kunnen aangeboden worden als schooleigen doelen.

Schematisch kan dit als volgt worden weergegeven (waarbij de groene kleur de volledige verplichting omvat tot invoeren van de nieuwe minimumdoelen, de gele kleur het vrijwillige invoeren van de nieuwe minimumdoelen en de paarse kleur de partiële invoering van de minimumdoelen omvat voor wat betreft Nederlands, wiskunde, wetenschappen en techniek):

Schooljaar	Kleuters, 1-3 jaar	4de jaar	5de jaar	6de jaar
2025-2026	Oude eindtermen + vrijwillig nieuwe minimumdoelen als schooleigen doelen	Oude eindtermen + vrijwillig nieuwe minimumdoelen als schooleigen doelen	Oude eindtermen + vrijwillig nieuwe minimumdoelen als schooleigen doelen	Oude eindtermen + vrijwillig nieuwe minimumdoelen als schooleigen doelen
2026-2027	Verplicht de nieuwe minimumdoelen Nederlands wiskunde en wetenschappen en techniek + vrijwillig de overige nieuwe minimumdoelen	Oude eindtermen + vrijwillig nieuwe minimumdoelen als schooleigen doelen	Oude eindtermen + vrijwillig nieuwe minimumdoelen als schooleigen doelen	Oude eindtermen + vrijwillig nieuwe minimumdoelen als schooleigen doelen
2027-2028	Verplicht de nieuwe doelen toepassen	Verplicht de nieuwe minimumdoelen Nederlands wiskunde en wetenschappen en techniek + vrijwillig de overige nieuwe minimumdoelen	Verplicht de nieuwe minimumdoelen Nederlands, Wiskunde en Wetenschappen en techniek + vrijwillig de overige nieuwe minimumdoelen	Oude eindtermen + vrijwillig nieuwe minimumdoelen als schooleigen doelen
2028-2029	Verplicht de nieuwe doelen toepassen	Verplicht de nieuwe doelen toepassen	Verplicht de nieuwe minimumdoelen Nederlands wiskunde en wetenschappen en techniek + vrijwillig de overige nieuwe minimumdoelen	Verplicht de nieuwe minimumdoelen Nederlands, Wiskunde en Wetenschappen en techniek + vrijwillig de overige nieuwe minimumdoelen
2029-2030	Verplicht de nieuwe doelen toepassen	Verplicht de nieuwe doelen toepassen	Verplicht de nieuwe doelen toepassen	Verplicht de nieuwe minimumdoelen Nederlands wiskunde en wetenschappen en techniek + vrijwillig de overige nieuwe minimumdoelen

Conform artikel 39, §6 van het Kwaliteitsdecreet geldt na de implementatie van nieuwe minimumdoelen een gedoogperiode van twee schooljaren in het kader van de onderwijsdoorlichting. Dat wil zeggen dat volgens de huidige bepaling de gedoogperiode zal lopen van 1 september 2026 t.e.m. 1 september 2028 voor Nederlands, wiskunde en wetenschappen & techniek; en van 1 september 2027 t.e.m. 1 september 2029 voor de overige vakdisciplines. De onderwijsinspectie houdt in deze periode rekening met het feit dat scholen zich in volle transitie bevinden.

Tegelijk wordt geïnvesteerd in een breed en meerjarig professionaliseringstraject dat leerkrachten, schoolteams en pedagogische begeleidingsdiensten ondersteunt bij de realisatie van de nieuwe doelen. Centraal staan het kenniscentrum en het netwerk van inspiratiescholen, die fungeren als binnenlandse referentiepraktijken rond effectief lesgeven, leerondersteunende vaardigheden en kennisrijk onderwijs. Ook de lerarenopleidingen worden betrokken en versterkt om deze omslag structureel te verankeren.

Onderwijsverstrekkers ontvangen bovendien extra middelen voor de ontwikkeling van leerplannen, zodat zij hun pedagogisch project binnen het nieuwe kader kunnen realiseren. In hun bredere beleidsopdracht — waaronder het uitbouwen van evidence-informed en inclusieve leeromgevingen, en de samenwerking met Leerpunt — spelen zij een cruciale rol in het ondersteunen van scholen, ook in het buitengewoon onderwijs.

Tot slot voorziet Leerpunt in twee kwaliteitskeurmerken:

- een keurmerk voor leermiddelen, op basis van een toetsingskader met wetenschappelijk onderbouwde criteria, dat vanaf 2025 gefaseerd wordt uitgerold;
- en een keurmerk voor professionaliseringsinitiatieven, dat nascholingen en vormingen evalueert op effectiviteit en relevantie voor het realiseren van de nieuwe doelen.

Beide keurmerken bieden scholen een betrouwbaar referentiekader bij het selecteren van materialen en opleidingen die bijdragen aan effectief lesgeven. De nadruk op wetenschappelijke onderbouwing, transparantie en praktische toepasbaarheid versterkt de kwaliteitscultuur in het Vlaamse onderwijs.

Deze aanpak biedt tijd, ondersteuning, middelen, monitoring én vertrouwen. De minimumdoelen vormen dan wel een decretale verplichting, maar het totstandkomingsproces en de brede consultatie van de onderwijspartners biedt de nodige garanties op draagvlak.

8.6 Afstemming met het secundair onderwijs

De actualisering van de minimumdoelen in het basisonderwijs is een belangrijke stap in de bredere beweging naar een meer samenhangend en kennisrijk curriculum over onderwijsniveaus heen. Verschillende adviesverleners wijzen op het belang van een zorgvuldige afstemming tussen de minimumdoelen van het basisonderwijs en de doelen van de eerste graad secundair onderwijs. Zij signaleren dat sommige doelstellingen uit het basisonderwijs reeds verder gaan dan wat momenteel verwacht wordt in de A- of B-stroom, en vragen om duidelijkheid over hoe de aansluiting tussen de niveaus wordt gegarandeerd.

Er wordt in een vervolgtraject voorzien voor het secundair onderwijs.

8.7 Versterking van de lerarenopleidingen

In hun adviezen wijzen enkele partners op het belang van sterke initiële lerarenopleidingen als voorwaarde voor de succesvolle invoering van de nieuwe minimumdoelen. Ze vragen dat toekomstige leerkrachten beter worden voorbereid op het realiseren van een kennisrijk curriculum in de klaspraktijk.

We erkennen dat de realisatie van de nieuwe minimumdoelen in belangrijke mate afhangt van de kwaliteit en voorbereiding van (toekomstige) leerkrachten. In dat kader wordt uitvoering gegeven aan operationele doelstelling 12 van de Beleidsnota Onderwijs en Vorming, waarin de versterking en actualisering van het curriculum van de lerarenopleidingen is opgenomen. De focus ligt daarbij op vakinhoudelijke verdieping, krachtige vakdidactiek en effectief klasmanagement — drie pijlers die rechtstreeks bijdragen tot een succesvolle implementatie van een kennisrijk curriculum in de klaspraktijk.

In uitvoering van deze doelstelling kreeg de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO) de opdracht om een meerjarige studie uit te voeren met als doel de educatieve bacheloropleidingen kleuter- en lager onderwijs fundamenteel te versterken. Deze studie vormt een belangrijke hefboom voor de effectieve en duurzame implementatie van de nieuwe minimumdoelen in het basisonderwijs.

De studie bestaat uit meerdere onderdelen. In een eerste fase worden bouwstenen ontwikkeld voor een versterkt curriculum, met onder andere bijzondere aandacht voor de component Nederlands. Deze bouwstenen worden expliciet afgestemd op de nieuwe minimumdoelen en vertrekken vanuit wetenschappelijke evidentie, internationale referentiekaders en input van inhoudelijke experten. In een tweede fase wordt ingezet op het versterken van de samenwerking tussen lerarenopleidingen en basisscholen, met het oog op een betere aansluiting tussen opleiding en klaspraktijk.

De resultaten van deze studie worden verwacht tegen eind november 2025, waarna de lerarenopleidingen de ruimte krijgen om hun curricula hierop af te stemmen. In een latere fase zal de NVAO ook toetsen in welke mate de curricula effectief omgevormd zijn. Deze trajecten vormen de basis voor een meer praktijkgerichte, kennisrijke en evidence-informed lerarenopleiding die toekomstige leraren beter voorbereidt op het waarmaken van de ambities van het nieuwe curriculum.

Door deze structurele investering in de lerarenopleidingen wordt tegemoetgekomen aan de vraag van het onderwijsveld om startende leerkrachten sterker toe te rusten voor hun rol als kennisrijke en effectieve onderwijsprofessionals.

8.8 Onderwijsvrijheid en de professionele autonomie van de leraar

In hun adviezen wijzen partners op het belang van voldoende ruimte voor pedagogische vrijheid en de professionele autonomie van leraren. Ze vragen aandacht voor het risico dat een te gedetailleerde doelenstructuur deze autonomie zou onder druk zetten.

De nieuwe minimumdoelen houden op een evenwichtige manier rekening met het grondwettelijk recht op onderwijsvrijheid en de professionele autonomie van de leraar. Ze vormen een gemeenschappelijk en kwaliteitsvol referentiekader, maar laten tegelijk ruimte voor pedagogische vrijheid, leerplanontwikkeling en creatieve invulling. De minimumdoelen bepalen wat leerlingen minimaal moeten kennen en kunnen, maar schrijven niet voor hoe scholen en leerkrachten deze doelen realiseren. Op die manier blijft de leraar verantwoordelijk om de doelen in zijn klaspraktijk te vertalen naar betekenisvolle leeractiviteiten, in functie van de eigen leerlingen en het pedagogisch project van de school.

We zijn ons bewust van de signalen uit het onderwijsveld, waaronder de bezorgdheid dat de mate van detaillering en de 'diagonale coherentie' in de doelenstructuur de autonomie van leerplanmakers en scholen zou kunnen beperken. Net daarom is er bijzondere aandacht besteed aan de formulering van doelen die inhoudelijk helder maar niet didactisch beperkend zijn. Er wordt gestreefd naar een balans tussen duidelijke verwachtingen en ruimte voor pedagogische invulling. De doelen zijn gestructureerd per ijkpunt (3e kleuterklas, 4e en 6e leerjaar), maar laten binnen de cycli voldoende vrijheid om eigen keuzes te maken over timing, groepering en organisatie.

De leeswijzer bij de minimumdoelen biedt daarbij concrete houvast: ze verduidelijkt de interpretatie van de doelstructuur, de functie van elementen zoals bullets en voorbeelden, en de ruimte voor eigen accenten en differentiatie. Ook in de beoordelingspraktijk van AHOVOKS bij de goedkeuring van leerplannen blijft de vrijheid van leerplanmakers om het pedagogisch project vorm te geven uitdrukkelijk behouden.

Het kennisrijke curriculum veronderstelt een sterke professionele leraar. Niet als uitvoerder van een voorgeschreven lessenpakket, maar als expert die inhoudelijke kennis verbindt met didactisch vakmanschap. De minimumdoelen bieden daarbij richting en duidelijkheid, zonder de autonomie en het vakmanschap van de leraar te ondergraven. Integendeel: ze versterken het professioneel handelen van leerkrachten doordat ze een gedeelde basis creëren van waaruit scholen samen kunnen bouwen aan kwaliteitsvol en doelgericht onderwijs.We respecteren ook de autonomie van de klassenraad. Voor de toekenning van het getuigschrift basisonderwijs blijft het principe dat de klassenraad autonoom beslist of een leerling (ook anderstalige nieuwkomers) in voldoende mate de minimumdoelen bereikt hebben. De klassenraad kan oordelen dat een leerling het getuigschrift basisonderwijs kan verkrijgen zonder dat de betrokken leerling elk minimumdoel op individueel niveau heeft bereikt.

8.9 Antwoorden van de Commissie Muijs op de adviezen van VLOR, SERV en onderwijsverstrekkers

Naast de thematische verwerking van de adviezen in bovenstaande rubrieken, heeft de Commissie Muijs ook per minimumdoel onderzocht op welke wijze rekening kon worden gehouden met de aangeleverde opmerkingen. In de nota van de Commissie Muijs, in bijlage bij deze toelichting, antwoordt de kerncommissie op de adviezen van de VLOR, de SERV en de onderwijsverstrekkers en wordt per doelstelling kort aangegeven welke bijsturingen werden doorgevoerd of waarom bepaalde suggesties al dan niet konden worden meegenomen. Daarbij werd steeds vertrokken vanuit de uitgangspunten van een kennisrijk curriculum, de haalbaarheid binnen de klaspraktijk en het beschikbare tijdsbeslag. Deze doelspecifieke analyse biedt aanvullende transparantie bij de manier waarop het ontwerp responsief omgaat met inhoudelijke feedback uit het veld.

B. Inhoud

1. Decreet basisonderwijs

Zoals gesteld in artikel 44 van het decreet basisonderwijs bevatten minimumdoelen een minimum aan kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die het Vlaams Parlement wenselijk of noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie.

Elke school heeft de maatschappelijke opdracht om de minimumdoelen met betrekking tot kennis, inzicht, vaardigheden en bepaalde attitudes bij de leerlingen na te streven of te bereiken. De minimumdoelen moeten op populatieniveau worden nagestreefd of bereikt. De minimumdoelen voor wiskunde en Nederlands worden aan het einde van het zesde jaar lager onderwijs vastgelegd op individueel niveau. Deze minimumdoelen moeten bereikt worden door iedere individuele leerling aan het einde van het basisonderwijs. Conform artikel 45 van hetzelfde decreet worden de door het Vlaams Parlement goedgekeurde minimumdoelen letterlijk opgenomen in de leerplannen.

Minimumdoelen worden geformuleerd in functie van de vakdisciplines, vermeld in artikel 44, §2 van het decreet basisonderwijs.

De geformuleerde minimumdoelen zijn van toepassing op het derde jaar kleuteronderwijs, het vierde jaar lager onderwijs of het einde van het lager onderwijs.

2. Globale aanpak

De nieuwe minimumdoelen basisonderwijs zijn geformuleerd vanuit een visie op kennisrijke minimumdoelen en daaraan ten grondslag liggende kernprincipes. In wat volgt worden de visie en kernprincipes beschreven, overgenomen uit of gebaseerd op het rapport van de expertencommissie die de minimumdoelen basisonderwijs ontwikkelde,de commissie Muijs. Voor elke vakdiscipline vertrekken de doelen vanuit een specifieke vakdisciplinaire visie op wat kernkennis is en aan welke ‘hogere doelen’ de minimumdoelen van een vakdiscipline bijdragen. Voor de invulling van die vakdisciplinaire visies wordt integraal verwezen naar het rapport van de commissie Muijs. Het volledige rapport van de expertencommissie is digitaal en publiek raadpleegbaar op de website van de Vlaamse Overheid.

2.1 Commissie Muijs

Een commissie van internationale experten onder leiding van Daniel Muijs was verantwoordelijk voor de uitwerking van de nieuwe, kennisgerichte minimumdoelen basisonderwijs. Omwille van het belang van de internationale en wetenschappelijke onderbouwing van de minimumdoelen, werd de commissie samengesteld met binnenlandse en buitenlandse experten. Zowel academici, curriculumspecialisten als schooldirecties maakten deel uit van de commissie. De samenstelling van de kerncommissie was als volgt:

- Daniel Muijs, hoogleraar Queen’s University Belfast
- Hilde Bortels, directeur XCL Wegwijs, Lommel
- Anna Bosman, hoogleraar Radboud Universiteit
- Christine Counsell, ontwerper ‘Opening Worlds’ curriculum
- Elien Heynssens, waarnemend directeur Kiempunt Campus, Eeklo

- Nathalie Kellens, directeur KBO Cocon-Horizon, Oudenaarde
- Tim Oates, directeur Assessment Research and Development, Cambridge Assessment
- Amanda Spielman, lid van het Britse Hogerhuis, voormalig hoofdinspecteur Ofsted
- Tim Surma, directeur Expertisecentrum Onderwijs en Leren, Thomas More Hogeschool
- Kelly Thyssen, directeur Stedelijke Basisschool De Vlinderboom, Antwerpen
- Ann Vancoppenolle, directeur Freinetschool De Vier Tuinen, Oudenaarde

2.2 Visie op kennisrijke minimumdoelen

De nieuwe minimumdoelen vertrekken vanuit een welbepaalde visie op kennisrijke minimumdoelen. De visie van de commissie Muijs, die door de decreetgever wordt bijgetreden, wordt in het rapport van de commissie als volgt toegelicht:

"Een kennisrijk curriculum streeft ernaar dat leerlingen een gestructureerde inhoud aan vakspecifieke kennis beheersen en kunnen toepassen. Het maakt expliciet welke kennis alle kinderen geacht worden te verwerven en presenteert deze in een logische en coherente structuur. Kennisrijke curricula bouwen daarbij sterk voort op inzichten uit de cognitieve wetenschap over de rol van het geheugen bij leren. We weten uit decennia aan onderzoek dat we de wereld om ons heen kunnen interpreteren en ermee omgaan, omdat we kennisschema's hebben gevormd in ons langetermijngeheugen (Willingham, 2021). Hierdoor kan ons brein onderdelen van de realiteit herkennen en patronen onderscheiden – en dit met verbluffende snelheid – wanneer we luisteren, lezen, praten of observeren. Goed verbonden kennisschema's zitten stevig verankerd in het langetermijngeheugen, zijn uitbreidbaar en flexibel. Ze stellen ons in staat om betekenis te geven aan nieuwe informatie die via onze zintuigen het brein binnenkomt. Ons brein 'ziet' elk nieuw item door de lens van eerdere verworven kennis. Je beseft als mens vaak amper wat de onmetelijke en subtiele impact is van wat je al weet (je voorkennis) op wat je leest, ziet, hoort, voelt en begrijpt. Kennisrijke mensen zijn zich vaak niet bewust van hoe vaak ze uit hun arsenaal aan voorkennis putten om de wereld te begrijpen. Iemand die geleerd heeft over de Byzantijnse architectuur, zal op een andere manier een stad als Venetië 'zien'. Iemand die de samenstelling van mortel écht kent, volgt geen blind recept, maar weet dat die bij vochtig weer minder water moet toevoegen in het mengsel. Weten werkt.

Relevante voorkennis vergemakkelijkt en verduurzaamt toekomstig leren (Brod, 2021). Waar het menselijk langetermijngeheugen schier onbeperkt is in capaciteit, is ons vermogen tot nadenken dat niet. Dat bewuste nadenken en het verwerken van nieuwe informatie situeert zich in het menselijk werkgeheugen, dat beperkt is in capaciteit. Het vermogen tot nadenken in het werkgeheugen wordt mogelijk gemaakt door die kennisschema's in het langetermijngeheugen. Je leert makkelijker bij en kunt dieper nadenken over dingen waar je al iets over weet. Relevante voorkennis spaart capaciteit van dat werkgeheugen waardoor er meer ruimte komt om na te denken. Voorkennis helpt dus bij allerlei taken, zoals:

- het ontwikkelen van vloeiend rekenen in de vroege schooljaren;
- het leren van letter-klankcombinaties;

- het interpreteren van symbolen;
- het doorgronden van een schildertechniek;
- het oplossen van een wiskundig probleem;
- het vatten van een literaire tekst;
- het analyseren van een historisch fenomeen;
- …

De opbouw van brede achtergrondkennis speelt een cruciale rol in het ontwikkelen van een brede maatschappelijke geletterdheid. Onderzoek uit de cognitieve wetenschappen en curriculumstudies tonen aan dat kennisrijke inhoud in vakken als geschiedenis, aardrijkskunde, wetenschap en techniek bijdraagt aan leesvaardigheid en andere complexe denkvaardigheden. Een kennisrijk curriculum is dus logischerwijs veel meer dan louter een curriculum met focus op (hoewel uiteraard zeer belangrijk) wiskunde en Nederlands. Via bijvoorbeeld fictieve, historische of wetenschappelijke verhalen kan die kennisopbouw zelfs al beginnen nog voor kinderen kunnen lezen en schrijven. Het verrijken van de woordenschat en brede achtergrondkennis gaat daarna uiteraard verder gedurende de hele schoolperiode. Deze kennisschema's in het langetermijngeheugen beïnvloeden ook elk aspect en elke fase van het onderwijs.

In deze context is kennis een breed begrip. Het omvat veel meer dan alleen feiten. Het concept van een kennisrijk curriculum wordt soms onterecht bekritiseerd met termen als 'drillen van losse feiten'. Dat is het uiteraard niet. In werkelijkheid bouwt een goed kennisrijk curriculum juist verbanden tussen kennis op en benadrukt het de grote ideeën ('big ideas') en kernprincipes van vakdisciplines, inclusief hun onderzoeks- en debattradities.

Daarnaast is het essentieel om te investeren in een gedeelde kennisbasis om rechtvaardigheid binnen een democratie te bevorderen. Een kennisrijk curriculum zorgt er immers voor dat al de kinderen op school de kennis meekrijgen die zij nodig hebben om te floreren in het onderwijs en de samenleving, en niet enkel degenen die deze kennis van thuis uit meekrijgen. Recent wetenschappelijk onderzoek toonde aan waarom een zorgvuldig opgebouwd kennisrijk curriculum in de vroegste leerjaren erg belangrijk is voor zowel eerlijke onderwijskansen als voor het ontwikkelen van de complexe denkvaardigheden die de moderne tijd vereist (Grissmer et al., 2023; Surma et al., 2024; Kim et al., 2023).

Kennis wordt vaak ingedeeld in verschillende vormen, en dit in tal van taxonomieën (Suto et al., 2020). Een handige basisindeling voor curriculumontwerp voor minimumdoelen is het onderscheid tussen:

- Declaratieve kennis , zoals de feitelijke inhoud van wetenschap of aardrijkskunde, woordenschat, principes en rekenkundige kennis zoals de tafels van vermenigvuldiging.
- Procedurele kennis (vaardigheden), zoals het strikken van veters, het schrijven van letters, het testen van stoffen op oplosbaarheid in water, of het formuleren van zinnen in een vreemde taal.

In een kennisrijk curriculum worden die vaardigheden doorgaans verworven als een waardevol resultaat van goed onderwijs. Ze komen voort uit en worden geïntegreerd met een stevige beheersing van declaratieve kennis. Deze procedurele kennis mag echter niet verward worden met zogenaamde generieke (of all-purpose) vaardigheden zoals kritisch denken, reflecteren, begrijpend lezen, creatief denken en probleemoplossend denken. Hoewel die generieke vaardigheden belangrijk zijn, is er weinig wetenschappelijk bewijs dat deze vaardigheden helemaal los van specifieke kennisdomeinen aangeleerd kunnen worden. Uit onderzoek blijkt juist dat dergelijke generieke vaardigheden zich vooral ontwikkelen binnen specifieke kennisdomeinen, dat transfer vooral mogelijk is binnen domeinen waar men al voorkennis heeft opgebouwd, en dat de gehanteerde didactiek hiervoor van belang is (Tricot & Sweller, 2014; Weber et al., 2025).

Met kennisrijke minimumdoelen geven we de leerplanontwikkelaars een kapstok om volledige kennisrijke curricula (in de vorm van leerplannen) te realiseren. Succesvolle kennisrijke curricula worden gekenmerkt door grondigheid en coherentie. Ze formuleren heldere doelen in zorgvuldig opgebouwde leerprogressies. Dit zorgt ervoor dat alle soorten kennis cumulatief en stevig worden opgebouwd. Het doel voor deze leerplanmakers kan o.a. zijn om op elk niveau (bijvoorbeeld een leerjaar) toegang tot relevante kennis mogelijk te maken en zo toegang tot het volgende niveau te vergemakkelijken. Het is belangrijk dat kennis op het juiste niveau wordt gespecificeerd. Voor jonge kinderen kan dit (uiteraard) betekenen dat concepten worden vereenvoudigd. De minimumdoelen zijn zodanig geschreven dat ze toelaten aan de leerplanschrijvers om een kennisrijk curriculum uit te werken dat coherent, consistent en sequentieel kan worden opgebouwd."

2.3 Minimumdoelen voor een kennisrijk curriculum

Een kennisrijk curriculum moet onderbouwd zijn door specifieke doelen die ambitieus en haalbaar zijn. Bij het ontwikkelen van de minimumdoelen is steeds uitgegaan van gevestigde en goed onderbouwde principes van kwaliteitsvol onderwijs. In het rapport van de commissie Muijs wordt dit als volgt toegelicht:

"Ieder kind, ongeacht achtergrond, gender, etniciteit of andere kenmerken, heeft recht op het best mogelijke onderwijs dat hen voorbereidt op een gezonde, gelukkige en productieve toekomst. Om dit te bereiken, hebben we naast uitstekende leraren en schoolleiders, een sterk en breed curriculum nodig. Dit curriculum moet onderbouwd zijn door specifieke doelen die ambitieus en haalbaar zijn.

In de context van een kennisrijk curriculum verwijzen minimumdoelen naar een reeks essentiële en fundamentele onderwijsdoelen die leerlingen aan het einde van een bepaalde onderwijsfase moeten bereiken. Deze doelen moeten waarborgen dat leerlingen een kern van kennis verwerven die zowel breed als diep is, en die hen de intellectuele, sociale, en culturele kennis biedt die ze nodig hebben om te slagen in latere leerfases en in het leven in het algemeen.

Bij al haar werkzaamheden ging de commissie uit van gevestigde en goed onderbouwde principes van kwaliteitsvol onderwijs. Deze **kernprincipes voor een kennisrijke aanpak** van de minimumdoelen stonden centraal:

1. Focus op kernkennis
2. Eenduidig interpreteerbaar en evalueerbaar
3. Leidraad voor curriculumontwerp en beoordeling

4. Inclusief
5. Coherente opbouw voor levenslang leren
6. Balans tussen vaardigheden en kennis
7. Ambitieus, internationaal gebenchmarkt en haalbaar
8. Belang van vakdisciplines

In wat volgt gaan we dieper in op de acht kernprincipes om gemeenschappelijk begrip te creëren en de noodzaak van de vernieuwde minimumdoelen te duiden.

1. Focus op Kernkennis

Een **kennisrijk curriculum** is ontworpen rondom het principe dat kennis zelf de sleutel tot succes is in het onderwijs. Het bevat wat essentieel is voor de participatie in een moderne democratische samenleving. In een kennisrijk curriculum ligt de nadruk op een diepgaande, gestructureerde opbouw van kennis in de verschillende domeinen. Minimumdoelen binnen een dergelijk curriculum zorgen ervoor dat het duidelijk is welke kennis op elk belangrijk moment in een onderwijstraject verworven moet zijn. Het gaat hierbij niet om oppervlakkige en geïsoleerde feitenkennis, maar om essentiële kennis die toelaat om op een later moment nieuwe kennis te verwerven. Zo weten leerlingen dat in de Romeinse periode het door de Romeinen aangelegde wegennetwerk in onze gebieden niet enkel militaire doelen diende, maar ook culturele uitwisseling faciliteerde en dit impact had op voedselproductie en het dagelijks leven, en, hoe archeologen dit achterhaalden. Geen losse feiten, maar geïntegreerde en uitbreidbare kennisschema's.

2. Eenduidig interpreteerbaar en evalueerbaar

Minimumdoelen moeten specifiek, meetbaar en haalbaar zijn. Ze stellen duidelijke verwachtingen over wat leerlingen moeten kennen en kunnen aan het einde van een bepaalde onderwijsfase. Het minimumdoel is inhoudelijk geformuleerd zodat het eenduidig is en iedereen er hetzelfde onder verstaat. Aan het einde van het zesde leerjaar kunnen we bijvoorbeeld nagaan hoe leerlingen specifieke soorten wiskundige vraagstukken oplossen of organismen kunnen classificeren op basis van bepaalde kenmerken.

De adviezen bij de voorgestelde minimumdoelen onderstrepen het belang van heldere, evalueerbare en consistent geformuleerde minimumdoelen. Hogerop in deze memorie gaan we uitgebreid in op de geuite zorgen.

3. Leidraad voor curriculumontwerp en beoordeling

Minimumdoelen dienen als fundament voor het ontwerp van de leerplannen en evaluatiekaders. Het zijn niet alleen na te streven doelen, maar concrete maatstaven en kernconcepten die de inhoud bepalen die op scholen wordt aangeboden en die concrete handvatten bieden bij de monitoring van de voortgang van leerlingen. In een kennisrijk curriculum zorgen deze doelen ervoor dat het onderwijs de nadruk legt op grondige beheersing van de inhoud en vervolgens essentiële vaardigheden aanbrengt.

4. Inclusief

Eén van de belangrijkste doelen van het definiëren van minimumdoelen is leerlingen, ongeacht hun achtergrond of voorafgaande kennis, toegang te geven tot dezelfde essentiële kennisbasis. De minimumdoelen garanderen voor elk kind de ontwikkeling van een duurzame, rijke en gedeelde kennisbasis als katalysator voor sociale mobiliteit en

maatschappelijke participatie. Ook voor leerlingen met een IAC-verslag, die zowel les kunnen volgen in het gewoon onderwijs als in het buitengewoon onderwijs, wordt er bij de opmaak van het individueel aangepast curriculum (IAC) vertrokken van de minimumdoelen basisonderwijs. Op basis daarvan worden voor leerlingen doelen op maat bepaald. Het voordeel van een gemeenschappelijk doelenkader is dat het eenvoudiger wordt voor leerlingen om te bewegen tussen het gewoon en buitengewoon onderwijs en dat er een gerichte identificatie kan gemaakt worden van eventuele moeilijkheden, waar dan intensieve begeleiding voor ontworpen kan worden. In de adviezen bij de voorgestelde minimumdoelen wordt bijzondere aandacht gevraagd voor de haalbaarheid van de nieuwe minimumdoelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. We komen daar uitgebreid op terug in de behandeling van de adviezen, hogerop in deze memorie.

5. Coherente opbouw voor levenslang leren

Een kennisrijk curriculum is zo gestructureerd dat elk minimumdoel onderdeel is van een grotere cumulatieve kennisopbouw. Minimumdoelen helpen om een solide basis van algemene kennis te leggen, waar leerlingen op verder kunnen bouwen voor het complexere leren in het secundair onderwijs en daarna. Het selecteert kernconcepten en principes die leerlingen nodig hebben om verbanden te zien en kritisch te denken en toekomstig leren mogelijk te maken. Contexten en toepassingen komen aan bod in functie van deze kernideeën, niet omgekeerd. Een breed en evenwichtig curriculum bevordert zowel kennis als inzicht als toekomstig leren (Francis, 2025).

6. Balans tussen vaardigheden en kennis

Hoewel een kennisrijk curriculum de nadruk lijkt te leggen op een systematische opbouw van kennis, stimuleert het net ook de ontwikkeling van essentiële domeinspecifieke vaardigheden en ook complexe denkvaardigheden, zoals kritisch- of probleemoplossend denken. Minimumdoelen balanceren tussen het verwerven van feitelijke kennis en het ontwikkelen van het vermogen om deze kennis effectief toe te passen in verschillende contexten. Zo kan het in taalvaardigheid een minimumdoel zijn dat leerlingen de grammaticale regels begrijpen (kennis) om in staat te zijn samenhangende en correcte teksten te schrijven (vaardigheid).

7. Ambitieus, internationaal gebenchmarkt en haalbaar

Minimumdoelen in een kennisrijk curriculum worden, naast de lokale context, ook mee vormgegeven door internationale normen of kaders, zoals die vastgesteld worden door grootschalige internationale studies (bijvoorbeeld TIMSS, PIRLS) of kennisrijke curricula van hoogpresterende landen.

Internationale vergelijkingen zijn hier belangrijk. Ze kunnen schijnbaar eenvoudige vragen verduidelijken – zoals op welke leeftijd het mogelijk is om inhoud zoals breuken, algebra of specifieke wetenschappelijke principes te onderwijzen – maar ze houden ook een spiegel voor. De breinen van onze Vlaamse kinderen hebben immers dezelfde capaciteiten als de breinen elders. We mogen hoge, maar realistische verwachtingen hebben van onze leerlingen. De internationale vergelijkingen bieden naast de spiegel van ambitie dus ook de spiegel van haalbaarheid.

Dit pleit echter niet voor een naïeve beleidslening of curriculumkopie – '... land X is succesvol geweest in TIMSS, dus moeten we precies doen wat zij doen...'. Alle minimumdoelen dienen aangepast te zijn aan de nationale context, en het is zo dat in

sommige vakken (bijvoorbeeld bij geschiedenis) het nationale/lokale belangrijker is dan in andere vakken (wiskunde).

8. Belang van vakdisciplines

Een kennisrijk curriculum erkent de waarde van vakdisciplines als de primaire manier waarop kennis in de samenleving wordt opgebouwd, overgedragen en verdiept. Door leerlingen kennis te laten maken met de denk- en werkwijzen van verschillende disciplines, ontwikkelen ze een breder begrip van de wereld en leren ze hoe kennis wordt gevormd. We erkennen dus deze twee goede redenen om te vertrekken vanuit deze vakdisciplines:

a. Vakdisciplines structureren kennis

Kennis wordt niet willekeurig verzameld, maar binnen disciplines ontwikkeld en geordend. Binnen elke discipline bestaan specifieke methoden om tot betrouwbare kennis te komen (zoals experimenten in de natuurwetenschappen of bronnenanalyse in de geschiedenis).

b. Vakdisciplines hebben unieke denk- en werkwijzen

In de wiskunde wordt geredeneerd met logische structuren en bewijsvoering. In de geesteswetenschappen worden interpretaties van bronnen en teksten vergeleken en gewogen. In de natuurwetenschappen speelt empirisch onderzoek een sleutelrol. In kunst en cultuur draait het om creatieve expressie en esthetische analyse.

De vakdisciplines worden gebruikt om kennis systematisch op te bouwen vanuit het perspectief van de minimumdoelen. Uiteraard is er de vrijheid van de onderwijsverstrekker om deze vakken te clusteren, te groeperen of een andere benaming te geven."

De minimumdoelen basisonderwijs zijn ontwikkeld volgens volgende vakdisciplines:

1. Nederlands;
2. Wiskunde;
3. Wetenschap en techniek;
4. Aardrijkskunde;
5. Geschiedenis;
6. Muzische vorming;
7. Lichamelijke opvoeding;
8. ICT (niet voor kleuteronderwijs);
9. Attitudes, waaronder persoonvormende en socialiserende vaardigheden, leren leren en leerondersteunende vaardigheden;
10. Frans (niet voor kleuteronderwijs en 4de jaar lager onderwijs).

2.4. De vastgestelde minimumdoelen

Met dit decreet worden minimumdoelen vastgesteld voor de verschillende vakdisciplines in het basisonderwijs. Dat gebeurt op drie niveaus: er worden doelen geformuleerd op niveau Kleuter (5 jaar), eind vierde leerjaar (9 jaar) en eind zesde leerjaar (11 jaar):

	Kleuter (5 jaar)	Vierde leerjaar (9 jaar)	Zesde leerjaar (11 jaar)
Na te streven minimumdoelen op	Nederlands (m.u.v. woordenschat en luisteren)	/	/

populatieniveau	Wiskunde (m.u.v. getalbegrip) Geschiedenis Aardrijkskunde Wetenschap en Techniek Lichamelijke opvoeding Muzische Vorming Attitudes		
Te bereiken minimumdoelen op **populatieniveau**	Woordenschat (Ned.) Luisteren (Ned.) Getalbegrip	Nederlands Wiskunde Geschiedenis Aardrijkskunde Wetenschap en Techniek Lichamelijke opvoeding Muzische Vorming ICT Attitudes (*Leerondersteunende vaardigheden, Leren Leren, Persoonsvormende en socialiserende vaardigheden*)	Geschiedenis Aardrijkskunde Wetenschap en Techniek Lichamelijke opvoeding Muzische Vorming ICT Frans Attitudes (*Leerondersteunende vaardigheden, Leren Leren, Persoonsvormende en socialiserende vaardigheden*)
Te bereiken minimumdoelen op **individueel niveau**	/	/	Wiskunde Nederlands

In de minimumdoelen wordt ook verwezen naar disciplines. De disciplines zijn belangrijk omdat ze de leerling toegang geven tot 'krachtige kennis' die niet ingeperkt is door hun dagelijkse ervaring maar afkomstig is uit systematische, gespecialiseerde kennis zoals die binnen de academische disciplines ontworpen is. Door de schoolvakken hierop af te stemmen krijgen al de leerlingen toegang tot niet enkel kennis, maar ook een verscheidenheid aan denkwijzen en brillen om de wereld te bekijken en te kennen.

De vastgestelde minimumdoelen zijn uitgebreider dan de vorige eindtermen. Dit is echter het gevolg van de gehanteerde werkwijze bij de ontwikkeling ervan. Er is voor geopteerd om de minimumdoelen eenduidiger en specifieker weer te geven. Hierdoor vergroot het aantal doelen. Echter, extra volume betekent niet automatisch meer ingenomen tijd of minder ruimte voor eigenheid en pedagogische vrijheid. In de vorige eindtermen kan een doel als "De leerlingen kennen de grote periodes uit de geschiedenis en ze kunnen duidelijke historische elementen in hun omgeving en belangrijke historische figuren en gebeurtenissen waarmee ze kennis maken, situeren in de juiste tijdsperiode aan de hand van een tijdsband." meer onderwijstijd innemen dan de som van een heleboel meer specifieke doelen. Er is zorg voor gedragen dat er telkens voldoende ruimte is voor de invalshoek van de leraar en het eigen pedagogisch project.

De minimumdoelen zijn helder omschreven. Wat elke leerling minimaal moet kennen en kunnen, moet eenduidig zijn. Deze helderheid geeft leerplan-, toets- en methodeontwikkelaars maar ook leraren houvast en garandeert continuïteit in het leerproces. De vastgestelde minimumdoelen laten voldoende ruimte voor leerplannen en een eigen pedagogisch project. De ruimte voor pedagogisch-didactische invulling door leerkrachten en scholen blijft essentieel. In de vastgestelde minimumdoelen zijn dan ook geen pedagogisch-didactische richtlijnen terug te vinden.

Meer in het algemeen zijn de minimumdoelen ook verenigbaar met de vrijheid van onderwijs. Aansluitend bij wat daarover hierboven al werd gezegd (nr. 3.3.4), kan nog worden gesteld dat de minimumdoelen zodanig zijn geschreven dat ze toelaten aan de leerplanschrijvers om een kennisrijk curriculum uit te werken dat coherent, consistent en sequentieel kan worden opgebouwd. Er blijft voldoende lestijd over om de scholen de mogelijkheid te geven onderwijsdoelen na te streven naast de vooropgestelde minimumdoelen. Het is immers uitdrukkelijk ook de bedoeling dat onderwijsinstellingen nog afdoende lestijd hebben om hun eigen pedagogisch project te realiseren en zelfgekozen kennis en vaardigheden over te dragen naar hun leerlingen. Hierdoor krijgen scholen de ruimte om hun pedagogische visie en aanpak beter af te stemmen op de specifieke noden van hun leerlingenpopulatie.

Om de vrijheid van onderwijs te vrijwaren en overbelasting van het curriculum te voorkomen hanteerde de expertencommissie die werd belast met het opstellen van een voorstel minimumdoelen (de commissie Muijs) een zogenaamde 70-30 regel. Hierbij ging de kerncommissie ervan uit dat de opgestelde minimumdoelen maximaal 70% van de totale leertijd in beslag mochten nemen. Deze verhouding wordt ook in Nederland gehanteerd in het voorstel van het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling SLO, dat betrokken is bij het opstellen en valideren van onderwijsdoelen in Nederland (SLO, Verdeling van ontwerpruimte voor ontwikkeling van kerndoelen. Kader voor de teams die de kerndoelen actualiseren, Juli 2022). De concrete aanpak van de kerncommissie met betrekking tot de 70/30-verhouding wordt uitgebreid toegelicht in de replieken op de adviezen van de onderwijsverstrekkers en de strategische adviesraden over het ontwerp van minimumdoelen hogerop in deze memorie.

Daarnaast hield de kerncommissie zich ook aan het principe dat het hier minimumdoelen betreft, en niet een leerplan, en dat er dus ruimte moet blijven bestaan om rond deze doelen verschillende curricula op te bouwen, bijvoorbeeld met meer of minder integratie tussen de vakken. Tijdens het ontwikkelproces was er ook informeel overleg met de onderwijsverstrekkers.

De expertencommissie bewaakte ook de coherentie van de minimumdoelen over de vakken heen, de haalbaarheid wat betreft aantal en de complexiteit van de doelen, en de mate waarin de doelen de beoogde kenmerken vertoonden. Om de coherentie te borgen werd er door de expertencommissie een coherentiematrix opgesteld om de doelen in de verschillende vakken na te kijken op overlap, linken en hiaten.

Doorheen het volledige ontwikkelproces ging er vanuit de expertencommissie ook aandacht naar het volume van de set van minimumdoelen om overladenheid van het onderwijsprogramma te vermijden. Zo werden de sets van minimumdoelen nog ingekort om te komen tot sterke minimumdoelen die essentieel en haalbaar zijn voor elk kind.

Er werd bij het vormgeven van de nieuwe minimumdoelen de opdracht gegeven om de basisschool als eigen finaliteit te beschouwen, en dus niet de doelen van het secundair als benchmark te nemen.

De vastgestelde minimumdoelen zijn ook coherent. Een krachtig curriculum is meer dan een optelsom van losse doelen. Het onderscheidt zich door coherentie: een samenhangende, doordachte opbouw van kennis, zowel binnen vakken (verticale coherentie), tussen vakken binnen eenzelfde leerjaar (horizontale coherentie), als over leerjaren en vakdisciplines heen (diagonale coherentie). Dit wil dus zeggen dat binnen de vakken de bouwstenen worden aangereikt die de leerlingen toelaten hun kennis zorgvuldig op te bouwen en te consolideren, terwijl er tussen de vakken wordt gezorgd voor het maken van sterke verbindingen zodat conceptuele kennis versterkt wordt.

Verticale coherentie verwijst naar de logische en cumulatieve opbouw van kennis binnen eenzelfde vakgebied. De huidige set aan minimumdoelen is zodanig ontworpen dat ze leerprogressies ondersteunen die kennis geleidelijk verdiepen en verbreden. Elk doel bouwt voort op eerder verworven kennis en bereidt leerlingen voor op het volgende niveau. Zo ontstaat een stevig fundament voor levenslang leren.

Een minimumdoel staat niet op zichzelf. Het maakt onderdeel uit van een grotere, cumulatieve kennisopbouw. Daarom is de horizontale, verticale en diagonale coherentie belangrijk.

Horizontale coherentie betekent dat leerinhouden tussen vakken op elkaar zijn afgestemd, zodat gedeelde concepten herkend en versterkt kunnen worden in verschillende contexten. Er is dus, waar mogelijk, samenhang tussen de disciplines. Dit voorkomt het gevaar van het zgn. 'mile-wide-and-inch-deep curriculum' waarin overlappende onderwerpen als geïsoleerde fragmenten behandeld worden zonder diepgang of betekenisvolle transfer. Zo is het logisch dat plaatsbepaling zowel binnen aardrijkskunde en wiskunde aan bod komt, weliswaar vanuit verschillende invalshoeken. De vastgestelde minimumdoelen worden horizontaal coherent door deze doelen bijvoorbeeld beide bij L4 op te nemen. Afstemming betekent echter geen nodeloze overlapping. Sommige herhalingen zijn bewust ingebouwd in een curriculum zodat leerlingen hun begrip van concepten of ideeën die ze leren kunnen versterken en verdiepen in een geschikte volgorde. Echter, onderwerpen die herhaaldelijk verschijnen binnen en tussen disciplines zonder een duidelijk doel, kunnen negatieve percepties en ervaringen bij leerlingen en leraar creëren (Schmidt, Wang en McKnight, 2005). Het juiste evenwicht vinden i.f.v. horizontale coherentie is dus van belang.

Diagonale coherentie is het resultaat van de gecombineerde inzet op verticale en horizontale samenhang. Het duidt op een consistente en geïntegreerde kennisopbouw over verschillende leerjaren én disciplines heen. Leerlingen leren voor het vierde leerjaar bijvoorbeeld vanuit geschiedenis (tijdsperiode prehistorie) waar en wanneer de moderne mens ontstond. Deze voorkennis ondersteunt hen wanneer ze in het zesde leerjaar zitten en leren over het concept van evolutie binnen het vak wetenschap en techniek (onderdeel bouw van organismen), aangezien ze op dat moment al weten dat soorten in de loop van de tijd veranderen en dat sommige soorten uitgestorven zijn. Diagonale coherentie vergt dus een curriculumarchitectuur waarin belangrijke concepten strategisch terugkeren in steeds rijkere en complexere vormen. Cruciaal is dat deze herhalingen intentioneel zijn en geen redundantie creëren.

2.5 Opbouw minimumdoel

Per vakdiscipline is bepaald welke onderwerpen elementair zijn voor het basisonderwijs om minimumdoelen voor te formuleren. Per onderwerp zijn één of meerdere subthema's onderscheiden die inhoudelijk samenhangende minimumdoelen clusteren. De indeling in onderwerpen en subthema's maakt de opbouw in kernkennis en vaardigheden overheen de verschillende onderwijsniveaus duidelijk en overzichtelijk raadpleegbaar. Niet elk onderwerp en subthema is ingevuld met minimumdoelen voor zowel het derde jaar van het kleuteronderwijs als het vierde en zesde jaar van het lager onderwijs. Minimumdoelen zijn enkel daar opgenomen waar relevant voor de desbetreffende leerlingenpopulatie.

De vakdiscipline wiskunde bestaat bijvoorbeeld uit 6 onderwerpen: (1) getallenkennis, (2) bewerkingen, (3) meten en metend rekenen, (4) meetkunde, (5) kansrekenen en statistiek en (6) probleemoplossend denken en vraagstukken. Het onderwerp 'getallenkennis' bestaat vervolgens uit drie subthema's: (1) natuurlijke getallen, (2) gehele getallen en (3) positieve rationale getallen.

De minimumdoelen zijn opgebouwd volgens een vast format met kennenen kunnen. Minimumdoelen met kennen verwijzen naar declaratieve kennis, minimumdoelen met kunnen verwijzen naar procedurele kennis. Zowel de doelzin als een mogelijke afbakening van die doelzin onder de vorm van bullets maken integraal deel uit van het minimumdoel.

Omwille van de eigenheid van een bepaalde vakdiscipline kunnen specifieke 'formatelementen' toegevoegd zijn aan de omschrijving van de minimumdoelen van die vakdiscipline.

- Bij wiskunde is een kennismodel gehanteerd dat drie kennistypes onderscheidt, namelijk:
    - inzichtelijke kennis [I]: concepten en principes die leerlingen begrijpen;
    - feitelijke kennis [F]: begrippen, symbolen of rekenfeiten die leerlingen hanteren;
    - procedurele kennis: bewerkingen, strategieën of methodes die leerlingen toepassen.

  Feitelijke en inzichtelijke kennis vormen samen het 'kennen', procedurele kennis is het 'kunnen'. In de 'kennen-doelen' en 'weten-doelen' wordt telkens aangeduid of het gaat om inzichtelijke [I], feitelijke [F] of inzichtelijke en feitelijke [I/F] kennis.
- Bij Frans gelden voor verschillende minimumdoelen tekstkenmerken en is een woordenlijst toegevoegd aan de minimumdoelen met de woorden die leerlingen als minimumdoel op het einde van het basisonderwijs actief en in zinsverband moeten kunnen gebruiken.

Zowel de doelzin als een mogelijke afbakening van die doelzin onder de vorm van bullets maken integraal deel uit van het minimumdoel. Daarnaast kunnen bij een minimumdoel ook voorbeelden, toelichting of richtinggevende woordenschat vermeld worden. Voorbeelden en toelichting zijn opgenomen onder het minimumdoel tussen '< >' en in het grijs. Richtinggevende woordenschat is opgenomen in een aparte kolom naast het minimumdoel. Zowel voorbeelden, toelichting als richtinggevende woordenschat zijn louter illustratief en maken geen onderdeel uit van het minimumdoel. Ze zijn met andere woorden niet bindend voor leraren en scholen. Woordenschat die de leerlingen wel moeten kennen is opgenomen in de minimumdoelen zelf.

2.6 Visie minimumdoelen per vakdiscipline

2.6.1 Vakdiscipline 1: Nederlands

Visie op het vak Nederlands

Een goede beheersing van het Standaardnederlands vormt een essentieel fundament. Zodra leerlingen de fundamenten van taal beheersen, wordt taal meer dan een communicatiemiddel: het wordt een middel om kennis te verwerven, creativiteit te stimuleren en kritisch te denken. Taal stelt leerlingen in staat hun identiteit te verkennen, te leren, zich creatief te uiten en zich te verdiepen in de literatuur. Zowel fictie als non-fictie nodigen hen uit tot reflectie en dialoog met zichzelf en de wereld. Door taal leren leerlingen emoties, ideeën en standpunten te verwoorden en delen – essentieel voor persoonlijke ontwikkeling en sociaal engagement. Zo wordt het Nederlands een verbindende kracht in een diverse samenleving.

Het vak Nederlands in het basisonderwijs beoogt de taalcompetentie van de leerlingen te versterken, met specifieke aandacht voor lezen, schrijven en mondeling taalgebruik. Deze drie onderwerpen en de twee andere kennisdomeinen, taalsysteem en taalgebruik, en literatuur, zijn nauw verweven en grijpen op elkaar in. Woordenschat is een belangrijke motor van taalontwikkeling en fictie en non-fictie fungeren als brandstof voor die motor. Bepaalde doelen kunnen daardoor binnen meerdere onderwerpen terugkomen, soms in bijna identieke bewoording. In de minimumdoelen wordt het woord 'tekst' structureel gebruikt in de betekenis van een talige boodschap: een tekst in een boek, een gesprek, een mondelinge boodschap, een digitale tekst enzovoort. Leerlingen leren niet alleen taal gebruiken, maar ook erover nadenken: hoe taal werkt, hoe zinnen zijn opgebouwd, en hoe betekenis ontstaat en verandert afhankelijk van de context. Taalbewustzijn en metalinguïstisch inzicht verdiepen hun communicatievaardigheden en versterken hun cognitieve ontwikkeling.

Bovendien kent het vak een spiraalstructuur: wat in de kleuterklas wordt opgebouwd, vormt het fundament voor leerjaar vier, dat op zijn beurt de basis legt voor leerjaar zes. In de kleuterklas wordt de basis gelegd met krachtig en preventief taalonderwijs, dat alle kinderen gelijke kansen biedt op een succesvolle schoolloopbaan en volwaardige deelname aan de democratische maatschappij.

Een curriculum voor Nederlands

De minimumdoelen Nederlands bepalen welke kennis en vaardigheden kleuters en leerlingen minimaal moeten beheersen voor het vak Nederlands. Sommige doelen verwijzen daarbij expliciet naar 'vakspecifieke kennis en voorkennis'. Deze kennis omvat niet alleen wat leerlingen opdoen aan kennis en ervaringen tijdens Nederlands en andere vakken, maar ook wat ze meebrengen uit hun eigen leefwereld en sociale context. Het vak Nederlands bouwt dus verder op wat leerlingen in andere vakken leren én op wat ze al weten of ervaren hebben buiten de schoolmuren. Het is niet de bedoeling dat het vak Nederlands zich beperkt tot het activeren van voorkennis of het spiegelen aan ervaringen. Via het vak Nederlands breiden leerlingen net hun wereldkennis uit door actief met teksten aan de slag te gaan.

Declaratieve kennis

De leerlingen beheersen een fundamentele basis van kernconcepten zoals:

- woordvorming en basisprincipes van betekenisrelaties;
- letterlijk en figuurlijk taalgebruik;
- basiselementen van het taalsysteem: klanken, spelling, woorden, zinnen en grammatica;

- het communicatiemodel en taalvariëteiten;
- basiselementen van literaire teksten.

Procedurele kennis

Naast feitelijke kennis is het beheersen van vaardigheden essentieel, zoals:

- vlot en vloeiend lezen: fonologisch bewustzijn, fonemisch bewustzijn, klanktekenkoppeling en expressief voorlezen;
- tekstbegrip: expliciete informatie in een tekst weergeven, informatie combineren, verbanden leggen en auteursstandpunten vergelijken;
- een correct handschrift hanteren en een digitale tekst schrijven;
- schrijven om te leren: informatie in eigen woorden formuleren, en schrijven om te delen: het schrijfproces doorlopen;
- mondeling taalgebruik: luisterbegrip, spreken, presenteren, vertellen en interactievaardigheden;
- woorden genuanceerd en gepast inzetten met steeds hogere abstractiegraad en figuurlijk taalgebruik.

Unieke denk- en werkwijzen van de vakdiscipline

Om de essentie van Nederlands over te brengen, worden specifieke denk- en werkwijzen meegenomen in de minimumdoelen:

- inzichten in het taalsysteem toepassen en erover reflecteren;
- inzichten uit taalwetenschap herkennen;
- in contact komen met bekroonde jeugdliteratuur, zowel fictie als non-fictie.

Coherentie binnen de vakdiscipline

De samenhang is gewaarborgd door onder meer:

- transfer tussen de vijf onderwerpen van het vak Nederlands (lezen, schrijven, mondeling taalgebruik, taalsysteem en taalgebruik, en literatuur);
- transfer tussen de vijf onderwerpen van het vak Nederlands en de vakspecifieke domeinen.

2.6.2 Vakdiscipline 2: wiskunde

Visie op het vak wiskunde

Wiskunde is de wetenschap van hoeveelheden, patronen en structuren. Het is de taal van wetenschap en techniek en een onmisbaar hulpmiddel in ons dagelijks leven. Door het herkennen en generaliseren van patronen, wordt wiskunde in uiteenlopende contexten en problemen toepasbaar. Een leerling ontdekt bijvoorbeeld dat 3 appels en 2 appels samen 5 appels vormen, en dat ditzelfde patroon geldt voor peren, stoelen of andere objecten. Dit leidt tot de abstracte notatie 3 + 2 = 5, onafhankelijk van de context. Door deze abstractie ontstaan inzichten die de basis vormen van zowel alledaagse toepassingen als geavanceerde wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen.

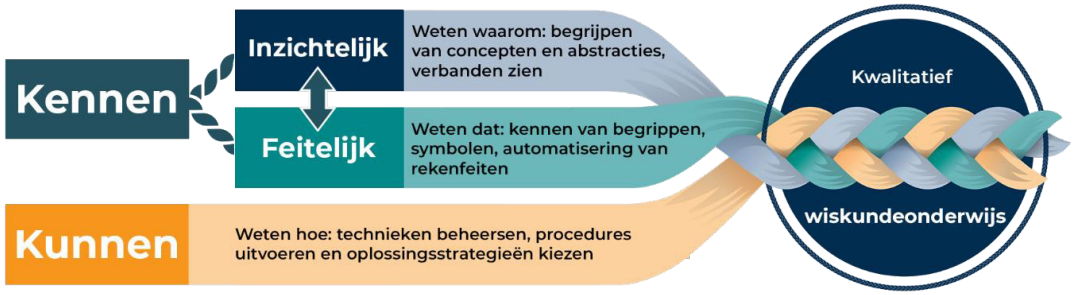
Wiskunde is een fundamenteel onderdeel van menselijke kennis en speelt een cruciale rol in de moderne kennismaatschappij. De praktische, maatschappelijke en vormende waarde

van het schoolvak wiskunde wordt vaak beschreven aan de hand van drie dimensies: wiskundige geletterdheid, wiskunde in een beroepscontext en wiskunde als wetenschap.

- Wiskundige geletterdheid
  Wiskundige geletterdheid omvat de wiskundevaardigheden die nodig zijn om volwaardig te participeren in de samenleving en functionele problemen op te lossen. Het betekent dat iemand de rol van wiskunde in de wereld herkent, begrijpt en toepast om weloverwogen beslissingen te nemen. Wiskundige geletterdheid is essentieel voor kritisch burgerschap en actieve maatschappelijke deelname.
- Wiskunde in een beroepscontext
  Naast wiskundige geletterdheid vragen veel beroepen om specifieke wiskundige vaardigheden. Een kapper rekent met verhoudingen bij het mengen van haarkleuren, terwijl een bedrijfseconoom wiskundige modellen gebruikt om winstprognoses te maken. Deze toepassingen vragen om inzicht in wiskundige concepten die verder gaan dan wiskundige geletterdheid en afgestemd zijn op de context van het beroep.
- Wiskunde als wetenschap
  Wiskunde als wetenschap, soms 'zuivere wiskunde' genoemd, omvat de formele, deductieve opbouw van wiskunde en de onderliggende logische redeneringen. In de basisschool start dit met het proces van het leren abstraheren, wat de opbouwende waarde voor het vervolgonderwijs ondersteunt. Onze samenleving heeft een blijvende behoefte aan experts die complexe wiskundige problemen kunnen oplossen en innovatieve technologieën kunnen ontwikkelen.

Een curriculum voor wiskunde

Een kennisrijk wiskundeonderwijs vertrekt vanuit een samenhangend geheel van concepten, feiten en procedures, in plaats van losse vaardigheden. Dit vraagt om een logische, cumulatieve opbouw binnen en tussen de verschillende domeinen, waarbij nieuwe leerinhouden voortbouwen op eerder verworven kennis. Een verticale progressie zorgt ervoor dat elk leerjaar een bouwsteen vormt voor verdere ontwikkeling, met ankerpunten die zowel herhaling, verdieping als probleemoplossend vermogen mogelijk maken. Betekenisvolle contexten spelen een belangrijke rol binnen het wiskundeonderwijs. Daarnaast is het ontwikkelen van een abstract denksysteem waarin conceptuele kennis generiek toepasbaar is, even essentieel. Dit betekent dat leerlingen niet enkel leren hoe ze bijvoorbeeld een winkelprijs berekenen, maar ook begrijpen hoe breuken, decimale getallen en procenten met elkaar samenhangen. In de vakliteratuur wordt het belang benadrukt van conceptueel inzicht, waarbij wiskunde niet vernauwd mag worden tot het toepassen van regeltjes. Bij de ontwikkeling van de minimumdoelen wiskunde is uitgegaan van onderstaand model, geïnspireerd door de kennis taxonomie van Van Streun (2001), de vijf strengen van wiskundige bekwaamheid van Kilpatrick (2001) en het Nieuw-Zeelandse curriculum (2025):



We maken een onderscheid tussen declaratieve kennis ('kennen') die verder toegepast wordt in procedurele kennis ('kunnen'), waarbij de declaratieve kennis verder wordt opgesplitst in inzichtelijke en feitelijke kennis.

Feitelijke kennis bereik je niet door te memoriseren, maar door te automatiseren. Daarbij maakt een leerling zich een strategie eigen, die hij steeds opnieuw oefent en verkort. Op een gegeven moment gaat dit proces zo snel dat een leerling het antwoord paraat ter beschikking heeft.

Het onderscheid tussen inzichtelijke, feitelijke en procedurele kennis is niet strikt , maar een iteratief proces. Ook als leerlingen een concept nog niet volledig doorgronden, kan oefenen toch al waardevol zijn. Het ontwikkelen van procedurele kennis is belangrijk om procedures efficiënt en nauwkeurig uit te voeren. Dit stelt leerlingen in staat om complexere problemen aan te pakken zonder overbelasting van het werkgeheugen. Inzichtelijke, feitelijke en procedurele kennis zijn verstrengeld en kunnen, mits voldoende gespreide herhaling, uitgroeien tot een samenhangend geheel en zo bijdragen aan kwalitatief wiskundeonderwijs.

In de doelen wordt een onderscheid gemaakt tussen kennen en kunnen. Binnen de doelzinnen onder kennen wordt steeds aangegeven of het over inzichtelijk kennen [I], feitelijk kennen [F] of beide gaat [I/F]. De dubbele aanduiding [I/F] vermijdt onnodige herhalingen. Hoewel 'kennen' in de formulering altijd voor 'kunnen' staat, betekent dit niet dat inzichten en feiten noodzakelijk voorafgaan aan vaardigheid. Oefenen kan al voordat een concept volledig begrepen is. Door regelmatig en gevarieerd te oefenen, versterken kennis en vaardigheid elkaar.

Vakspecifieke domeinen

De minimumdoelen wiskunde voor het basisonderwijs zijn ingedeeld in zes domeinen: getalbegrip, bewerkingen, meten & metend rekenen, meetkunde, statistiek & kansrekenen en vraagstukken & probleemoplossend denken. We hanteren hierbij de klassieke opdeling die in Vlaanderen gangbaar is , zodat de minimumdoelen herkenbaar en toegankelijk zijn. Andere raamwerken, zoals PISA, hanteren een iets andere, maar erg gelijkaardige indeling van wiskundige domeinen.

Voor elk domein zijn er voor drie mijlpalen minimumdoelen geformuleerd: het einde van de kleuterschool, het 4e leerjaar en het 6e leerjaar. Hieronder worden de domeinen omschreven, evenals de kernconcepten die verworven worden voor de overstap naar het secundair onderwijs.

- Getallenkennis
  Het domein getallenkennis omvat kennis en inzichten in hoeveelheden. Dit gaat over inzicht in het tientallig stelsel, in de verschillende getalverzamelingen en in de diverse verschijningsvormen van getallen, zoals breuken, procenten en decimale getallen. Ook eigenschappen van getallen en hun onderlinge verbanden – zoals herstructureren, vergelijken en afronden – maken deel uit van dit domein. Het domein is onderverdeeld in de verschillende getalverzamelingen. Natuurlijke getallen verwijzen naar discrete aantallen met telbare elementen – vandaar het gebruik van het begrip 'aantallen'. Gehele getallen breiden dit domein uit met negatieve waarden, die vooral voorkomen in contexten zoals temperatuur. Positieve rationale getallen, zoals breuken, procenten en decimale getallen, hebben een

continu (niet-telbaar) karakter. In deze verzameling spreken we dan ook van 'hoeveelheden' in plaats van 'aantallen'.

- Bewerkingen
  Het domein bewerkingen gaat over optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen. Dit domein bevat een overkoepelend deel rond begripsvorming over bewerkingen, hun eigenschappen en de relaties tussen bewerkingen. Zowel de onderdelen standaardprocedures (hoofdrekenen), handig rekenen (hoofdrekenen) en de andere rekenwijzen (schattend rekenen, cijferen, rekenen met digitale rekentool) steunen hierop. Leerlingen kunnen flexibel een doelmatige een voor hen passende rekenmethode uitkiezen, uitvoeren en verantwoorden op basis van hun inzicht in de getalstructuur en begrip van de rekenhandelingen. De bewerkingen met breuken & procenten zijn een apart onderdeel binnen het domein, maar dienen ook het vermenigvuldigen en delen van decimale getallen.
- Meten & metend rekenen
  Het domein meten & metend rekenen bestudeert het inzicht in de grootheden lengte, oppervlakte, inhoud/volume, massa, geld, tijdstip & tijdsduur, temperatuur en hoekgrootte. Het domein bevat deze grootheden als aparte onderdelen die steunen op een overkoepelend deel. Dit overkoepelend deel bundelt de meetinzichten en vaardigheden die breed inzetbaar zijn over de verschillende grootheden heen. De ontwikkeling binnen dit domein verloopt geleidelijk: in de beginfase ligt de nadruk op concrete meetactiviteiten waarbij handelen centraal staat. Pas in een latere fase verschuift de focus naar het abstractere metend rekenen. De meetinzichten worden doorheen het hele kleuter- en lager onderwijs systematisch opgebouwd en verdiept.
- Meetkunde
  Het domein meetkunde bestudeert vlakke en ruimtelijke objecten. Binnen het domein worden vier grote onderdelen onderscheiden: vormleer, plaatsbepaling, transformaties en meetkundige relaties. Deze onderdelen zijn opgebouwd volgens de Van Hiele-niveaus. De vormleer richt zich op de eigenschappen, classificatie, definities en constructies van objecten – met de centrale vraag: wat is het object? Plaatsbepaling behandelt waar het object zich in de ruimte bevindt en krijgt ook zijn toepassing binnen de vakdiscipline aardrijkskunde. Meetkundige transformaties gaan in op hoe een object verandert onder bewerkingen zoals spiegeling, verschuiving, draaiing, vergroting of verkleining. Meetkundige relaties, zoals congruentie, gelijkvormigheid en symmetrie, sluiten hierop aan. Ze vergelijken het origineel en het beeld na een transformatie, en leggen verbanden tussen beide. Daarnaast bevat het domein een aanvullend onderdeel logica en verzamelingen. Dit onderdeel werd bewust bij meetkunde geplaatst, waar het helpt om structuur aan te brengen in redeneringen en bijdraagt aan het opbouwen van inzicht. Het onderdeel logica en verzamelingen zou ook bij de andere domeinen (zoals getallenkennis) en binnen computationeel denken (ICT) kunnen ingezet worden.
- Kansrekenen & statistiek
  Het domein kansrekenen & statistiek start in de kleuterschool met begripsontwikkeling rond (on)zekere gebeurtenissen. In het lager onderwijs wordt het kansbegrip verder uitgebouwd en in verband gebracht met kennis over breuken en procenten. Statistiek richt zich op het verzamelen, ordenen, interpreteren en voorstellen van gegevens. Hierbij worden tabellen, diagrammen en centrummaten ingezet om inzichten te verwerven uit data en er conclusies uit te trekken.
- Probleemoplossend denken & vraagstukken

Het domein probleemoplossend denken & vraagstukken omvat het oplossen van (niet-)routineuze opgaven. Probleemoplossend denken richt zich op opgaven waarbij de oplossingsweg niet meteen voor de hand ligt, er soms meerdere oplossingswegen zijn en meerdere oplossingen. Wiskundige problemen zijn problemen die opgelost kunnen worden door het toepassen van wiskundige kennis (principes, concepten), bewerkingen of handelingen. Het kan hierbij gaan om zuiver wiskundige problemen of geïntegreerde (STEM-)problemen met een wiskundige insteek of component (Wetenschap & Techniek). Denkstappen kunnen het probleemoplossend proces ondersteunen. Daarnaast spelen specifieke heuristieken een rol, zoals het maken van een tekening, patroonherkenning, abstractie, (de)compositie en algoritmen. Denkstappen en heuristieken mogen niet gezien worden als afgebakende inhouden of afvinklijstjes. Deze dragen ook bij tot computationeel denken. Het onderdeel vraagstukken omvat contextopgaven die nauw aansluiten bij de leerinhouden zoals procenten, recht/omgekeerd evenredige grootheden, ongelijke verdeling, schaal.

2.6.3 Vakdiscipline 3: Wetenschap en techniek

Visie op het vak wetenschap en techniek

Wetenschap en techniek (W&T) helpt leerlingen om de wereld rondom hen te begrijpen en actief vorm te geven. In het basisonderwijs leggen we hiervoor de fundamenten van wetenschappelijke en technologische geletterdheid, door nieuwsgierigheid aan te wakkeren, verwondering te stimuleren en kritisch, probleemoplossend en creatief denken te ondersteunen.

Wetenschap en techniek zijn voortdurend in ontwikkeling. Ze beïnvloeden ons dagelijks leven en bepalen hoe we als samenleving omgaan met uitdagingen zoals klimaatverandering, gezondheid en energie. Daarom is het van cruciaal belang dat leerlingen inzicht verwerven in de concepten, principes, fundamentele werkwijzen en basiskennis van deze disciplines.

Wetenschap en techniek dragen bij aan de brede vorming van leerlingen door hen actief te laten nadenken, onderzoeken en ontwerpen. Kennis groeit door expliciet onderwezen te worden, kritisch te observeren, vragen te stellen, te onderzoeken en gefundeerde conclusies te trekken. Tegelijkertijd zien leerlingen hoe technologische oplossingen voortkomen uit menselijke creativiteit en samenwerking.

Het hogere doel van W&T-onderwijs op basisscholen is dus tweeledig: enerzijds een stevige basis leggen in natuurwetenschappelijke en technologische kennis en anderzijds de attitude en vaardigheden ontwikkelen die nodig zijn om die kennis bewust, ethisch en doelgericht te gebruiken. Zo bereiden we leerlingen voor om hun plaats in de wereld in te nemen als nieuwsgierige, vindingrijke, innovatieve en ondernemende burgers en om voor de wereld te zorgen.

Een curriculum voor wetenschap en techniek

Binnen wetenschap en techniek bouwen we systematisch aan fundamentele kennis, begrip en vaardigheden. Een kennisrijke aanpak zorgt ervoor dat leerlingen niet alleen losse feiten verwerven, maar verbanden leren te leggen en een dieper inzicht krijgen in hoe de wereld in elkaar zit.

Declaratieve kennis : leerlingen verwerven essentiële concepten en principes uit de biologie, chemie, natuurkunde en technologie. Ze leren bijvoorbeeld dat stoffen kunnen veranderen, dat krachten beweging beïnvloeden of dat organismen onderling afhankelijk zijn. Bij techniek leren ze hoe systemen functioneren en welke principes aan de basis liggen van ontwerpen.

Procedurele kennis : leerlingen leren onderzoeken en ontwerpen. Ze gaan systematisch te werk: van het stellen van vragen tot het opzetten van een onderzoek, van het bedenken van een oplossing tot het evalueren van een prototype. Deze kennis is onlosmakelijk verbonden met concrete contexten waarin ze actief redeneren, testen en verbeteringen aanbrengen. Belangrijk hierbij is dat leerlingen de wetenschappelijke taal met precisie aanleren en gebruiken.

Unieke denk- en werkwijzen: wetenschap en techniek vereisen specifieke manieren van denken. In wetenschap leren leerlingen redeneren op basis van bewijs en kritische vraagstelling. In techniek leren ze probleemoplossend denken, ontwerpen en creatief handelen. Communicatie speelt een centrale rol: ideeën onderbouwen met argumenten en resultaten helder presenteren.

Progressie en coherentie: de opbouw verloopt van eenvoudig naar complex, van concrete ervaringen naar abstracte begrippen. Observatie leidt tot experiment; basiskennis vormt de opstap naar toepassing. Door concepten stapsgewijs aan te bieden, bouwen leerlingen een duurzaam inzicht op en verkleinen we de kans op misconcepties.

Binnen wetenschap onderscheiden we biologie (leven en ecologie), chemie (stoffen en reacties) en natuurkunde (energie, krachten, materie). Binnen techniek richten we ons op technische systemen, principes en ontwerpen.

Een kennisrijk Wetenschap & techniek-curriculum legt zo de basis voor levenslang leren, het begrijpen van maatschappelijke uitdagingen en het actief bijdragen aan oplossingen. Het moedigt leerlingen niet alleen aan om nieuwsgierig te zijn, maar ook om vaardig, inzichtelijk en verantwoordelijk te handelen.

Exemplarische lijst van organismen in zeven afgebakende biotopen

De exemplarische lijst in de visietekst van de Commissie Muijs bij het voorstel van minimumdoelen basisonderwijs (p.12) biedt een aanzet voor scholen om veel voorkomende organismen in de omgeving van de school te bestuderen.

De lijst heeft betrekking op de onderwerpen ‘organismen’ en ‘relaties tussen organismen onderling en tussen organismen en omgevingsfactoren in een biotoop’. Progressie van concepten wordt opgebouwd door deze herhaaldelijk en gespreid aan te bieden. Voor biologie en ecologie helpen de organismen in de lijst om invulling aan concepten te geven, zoals daar zijn: classificatie van organismen, biotopen en organismen die er in leven, ontwikkeling en voortplanting van organismen, relaties tussen organismen onderling (bv. voedselketens) en tussen organismen en omgevingsfactoren (bv. aanpassingen in bouw).

Belangrijk voor de gebruiker van deze lijst is om te begrijpen dat veel van deze organismen niet strikt voorkomen in één biotoop. Veel soorten kunnen in meerdere biotopen leven en zich aanpassen aan verschillende omgevingen. Deze flexibiliteit is een cruciaal aspect van ecologische kennis en ondersteunt het begrip van de dynamiek van een ecosysteem.

2.6.4 Vakdiscipline 4: Aardrijkskunde

Visie op aardrijkskunde

Aardrijkskunde bestudeert de aarde in brede zin: het gaat zowel om de aarde als plaats (natuurlijke en menselijke aspecten en hun oorzaken en gevolgen) als om de plaats die de aarde inneemt in het heelal. Het hogere doel van aardrijkskunde is vooreerst om de leerlingen een correct en breed wereldbeeld bij te brengen. Enerzijds met beelden die zijn gevormd door hun eigen ervaringen maar vooral met de kennis en ervaringen die ze op school opdoen. Leerlingen leren daardoor hoe gebieden en plaatsen dichtbij en veraf eruitzien.

Vanuit kennis en inzicht in aardrijkskundige concepten is het doel evenzeer bewust te maken van het feit dat aardrijkskunde in het dagelijks leven vaak zichtbaar is. Het maakt dat verwondering over de wereld om hen heen opgewekt wordt. Gaandeweg krijgen leerlingen inzicht in of leren zij nadenken over (actuele) ruimtelijke vraagstukken en leren zij ook kritisch denken over de impact van menselijke activiteiten.

Om tot kennis van de wereld te komen, zijn topografie, het kunnen onderscheiden van fysische en menselijke kenmerken en het beheersen van aardrijkskundige vaardigheden cruciaal. Het is immers niet mogelijk over elke plaats op de wereld parate kennis te hebben. Daarom leren leerlingen gegevens opzoeken, bestuderen en interpreteren met behulp van kaarten en andere aardrijkskundige hulpbronnen. Dit helpt hen om niet enkel kennis over plaatsen te verwerven, maar ook om betekenisvolle reflecties te maken over ruimtelijke vraagstukken en actuele gebeurtenissen wereldwijd. Op deze manier ontwikkelen leerlingen kennis en inzicht dat bijdraagt aan hun persoons- en sociale vorming.

Aardrijkskunde gaat niet alleen over hoe de wereld nu is, maar ook over hoe deze zou kunnen worden en hoe we met die wereld zouden moeten omgaan. De leerlingen denken bewust na over hun eigen verantwoordelijkheid en engagement en die van anderen in de samenleving, waarbij zij als burger de wereld van morgen actief mee vormgeven. Ze leren zo ook denken in verschillende toekomstscenario's: hoe willen we dat onze leefomgeving eruitziet? Wat zijn de alternatieven? En hoe kunnen we samen de inrichting van onze samenleving duurzaam optimaliseren?

Een curriculum voor aardrijkskunde

In eerste instantie hebben de leerlingen declaratieve kennis nodig over aardrijkskundige onderwerpen, waarbij aandacht wordt besteed aan precieze vaktaal: kenmerken van de aarde, landschappen met zowel aandacht voor natuurlijke als menselijke aspecten, weer en klimaat, en kosmografie.

Daarnaast wordt ook procedurele kennis zoals typische kaartvaardigheden aangeleerd. Het mag echter niet bij het leren van geïsoleerde aardrijkskundige terminologie of vaardigheden blijven. Het uiteindelijke doel is dat de declaratieve en procedurele kennis geïntegreerd aan bod komt, en dat tijdens de lessen systematisch aardrijkskundige vragen gesteld worden. Dit voorkomt dat leerlingen een hele lijst met weinig relevante begrippen leren en zorgt ervoor dat ze vertrouwd raken met aardrijkskundige denkwijzen.

Steeds dient er ruimtelijk gesitueerd te worden: de waar?-vraag. Hiervoor is kennis van relatief en absoluut situeren nodig. Naast een basis topografisch referentiekader moeten andere plaatsnamen uit de verschillende aardrijkskundige lessen, maar ook tijdens de lessen van andere vakken, ruimtelijk gesitueerd worden. Leerlingen kunnen dus een plaats situeren op een kaart en beschrijven waar iets ligt.

Deze ruimtelijke situering is noodzakelijk om informatie over die plaats of dat gebied te kunnen verzamelen in het kader van de plaatsbeschrijving: de wat?-vraag. Hierbij worden de kenmerken van die plaats beschreven. Het is belangrijk dat leerlingen hierbij naar het landschap leren kijken vanuit verschillende perspectieven: reliëf, vegetatie, bebouwing, landgebruik enz. De eigenheid van plaatsen wordt niet enkel beschreven, maar er wordt ook gezocht naar eenvoudige relaties: de waarom daar?-vraag. Leerlingen leren zo om de interactie en samenhang tussen mens en natuur te begrijpen.

Door dit aardrijkskundig denken toe te passen, leren leerlingen eveneens de diversiteit en de verandering in plaatsen en gebieden herkennen. Kijken naar verandering beperkt zich niet enkel tot vergelijken met het verleden (cf. de discipline geschiedenis), maar houdt evenzeer nadenken over de toekomst in. Leerlingen weten dus dat natuurlijke en menselijke aspecten vorm geven aan wat je waar ziet, waarom je het daar ziet, en dat geen enkele plaats onveranderlijk is.

Leerlingen zullen leren om diverse aardrijkskundige bronnen te raadplegen: kaarten, foto's, grafieken enz. Voorbeelden hiervan zijn een neerslagkaart raadplegen om te verklaren waarom er in Egypte woestijn voorkomt; een eenvoudige bodemkaart van België raadplegen om te verklaren waarom de warmste plek in de zomer in de Kempen ligt.

Er wordt aandacht besteed aan zowel de concentrische kennisopbouw van plaatsen en gebieden — van de eigen regio, naar enkele streken in België en via Europa naar de rest van de wereld — als aan het planten van mondiale zaadjes bij kleuters en leerlingen. Elk schaalniveau kent een link met het dagelijkse leven en de omgeving. Het verzamelen van data is in de lagere school eerder beperkt. Dit gaat over het direct waarnemen en schetsen van aspecten uit de omgeving in de nabijheid van de school, of op basis van foto's.

Leerlingen hebben krachtige, samenhangende, systematisch opgebouwde kennis nodig, op basis waarvan door middel van aardrijkskundig denken disciplinaire vragen gesteld worden, wat bijdraagt aan het vormen van een beeld over de wereld dichtbij en veraf. Aardrijkskundige kennis kan ondersteunend zijn bij het bestuderen van een historische beschaving, of wetenschappelijke kennis kan ondersteunend zijn bij het beter begrijpen van aardrijkskundige processen. Het komt erop neer dat over de disciplines heen een spiraalsgewijze coherentie verweven is, waardoor leerlingen tot een (volledig) wereldbeeld komen.

2.6.5 Vakdiscipline 5: Geschiedenis

Visie op geschiedenis

Het centrale doel van het curriculum geschiedenis in het basisonderwijs is gericht op het ontwikkelen van elementair historisch bewustzijn. En het niet louter memoriseren van historische feiten. We onderscheiden hierin drie componenten die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn: (1) kennis van het verleden, (2) kennis van de geschiedenis en (3) reflectie en dialoog over het verleden en geschiedenis.

Doelen van component 1 hebben betrekking op de inhoud van de vakdiscipline, uitgedrukt in samenhangende feiten, verhalen en woordenschat. Deze inhoud stelt leerlingen in staat om referentiepunten te herkennen. Doelen van component 2 zijn de disciplinaire kennis van de vakdiscipline. Dit gaat over hoe historici en anderen historische beweringen maken, toetsen en debatteren. Ten slotte zijn er ook doelen waarbij leerlingen de relatie leggen tussen de hedendaagse samenleving en het verleden, en die nauw verbonden zijn met aspecten van burgerschapscompetentie.

Bij de implementatie van de minimumdoelen in de praktijk (vb. in klaslokalen en in leermiddelen) zullen de doelen van componenten 2 en 3 normaal gezien verweven zijn met de inhoudelijke doelen.

- Component 1: Kennis van het verleden

Een hoogwaardig, kennisrijk geschiedeniscurriculum in het basisonderwijs legt een sterke basis van referentiekennis over het verleden. Die referentiekennis heeft betrekking op zowel de Lage Landen, West-Europa als de wereld, die elkaar wederzijds beïnvloedden. Geschiedenis is een basis voor leerlingen om de complexiteit van het leven van mensen in het verleden te leren begrijpen. Sleutelvragen over het verleden vormen het uitgangspunt voor het selecteren van inhoud. Ze zijn leidend bij het afbakenen van kennis over het verleden:

- Hoe gingen mensen om met de omringende natuur?
- Hoe overleefden mensen?
- Hoe organiseerden ze zichzelf?
- Hoe dachten ze?

Een kennisrijk geschiedeniscurriculum in het basisonderwijs moet niet proberen alle tijden en perioden uitputtend te behandelen. Een coherent kader van historische referentiekennis zorgt er echter voor dat leerlingen naar het secundair onderwijs gaan met gemeenschappelijke, identificeerbare, coherente kennis waarop alle leerkrachten in het secundair onderwijs kunnen terugvallen bij het opnieuw bestuderen van eerder onderwezen periodes of samenlevingen of nieuwe behandelen.

Kleuters maken aan de hand van de tijdsperioden prehistorie en oudheid kennis met een aantal basisbegrippen die bouwstenen vormen voor verdere verkenning van het verleden. Op de basisschool gaan we uit van een periodisering met zes tijdvakken [prehistorie, oudheid, middeleeuwen, vroegmoderne tijd, moderne tijd, hedendaagse tijd]. Deze periodisering komt overeen met het secundair onderwijs, maar zonder onderscheid tussen het oude nabije oosten en de klassieke oudheid.

Leerlingen tot en met het vierde leerjaar maken kennis met samenlevingen uit tijdsperioden tot en met de middeleeuwen. De vroegmoderne tijd komt voor Europa eerst aan bod in het vierde leerjaar, en wordt uitgebreid buiten Europa in het zesde leerjaar. Leerlingen tot en met het zesde leerjaar maken ook kennis met de moderne en hedendaagse tijd.

Voor elke tijdsperiode geven de doelen aan welke samenlevingen aan bod moeten komen en welke ontwikkelingen de kennis minimaal afbakenen. Het is expliciet niet de bedoeling om deze ontwikkelingen in hun volledige historische betekenis te behandelen; geassocieerde plaatsen, personen, groepen en gebeurtenissen – die het best in samenhang kunnen worden beschouwd – bieden kader en houvast.

Het is dus niet noodzakelijk om de volledige Egyptische samenleving te behandelen, maar wel het bouwen en schrijven in deze samenleving. Het hoeft ook niet de hele Eerste Wereldoorlog te omvatten, maar in ieder geval wel het Verdrag van Versailles. Op dezelfde manier moet op zijn minst de Kazerne Dossin worden behandeld als voorbeeld van ongelijkheid tussen mensen, zonder noodzakelijkerwijs de Holocaust in elk mogelijk perspectief te behandelen.

- Component 2: Kennis van geschiedenis

Geschiedenis leert leerlingen typische denkwijzen van historici en archeologen. In het bijzonder zijn er doelen over het identificeren van gelijkenissen en verschillen tussen

samenlevingen uit verschillende tijdsperioden, over het herkennen van continuïteit en verandering, over causaal redeneren en over het leren gebruiken van meerdere perspectieven.

Leerlingen leren over verschillende soorten bronnen. Ze gebruiken die bronnen om typische denkwijzen toe te passen en ze stellen kritische vragen over de maker en het doel van bronnen. Het is belangrijk om deze doelen als cumulatief te beschouwen. Ze vormen de bouwstenen voor het redeneren over kennis uit de inhoudelijke doelen.

- Component 3: Reflectie en dialoog vanuit verleden en geschiedenis voor heden en toekomst

Kennis van het verleden en van geschiedenis stelt leerlingen in staat om zinvol na te denken over de relatie tussen heden, verleden en toekomst. Dit maakt de discipline geschiedenis relevant voor het burgerschapsonderwijs.

Geschiedenis draagt op die manier bij aan de vorming van leerlingen tot geïnformeerde en kritische burgers, evenals aan hun persoonlijke (meervoudige identiteit) en sociale vorming (zich openstellen voor de wereld en leren zich daartoe te verhouden). Met deze kennis denken leerlingen bewust na over hun eigen verantwoordelijkheid en betrokkenheid, en die van anderen, in de samenleving.

Een curriculum voor geschiedenis

Het geschiedeniscurriculum moet leerlingen in staat stellen chronologische en geografische verbanden te zien, zodat ze zich kunnen oriënteren in historisch begrepen tijd en ruimte. Hoewel niet alle geschiedenis in chronologische volgorde hoeft te worden onderwezen — dat zou zelfs onmogelijk zijn, gezien de (on)gelijktijdige ontwikkelingen in verschillende delen van de wereld — legt een kennisrijk geschiedenisleerplan de nadruk op de chronologische kaders die geschiedenis betekenisvol maken en zoekt het naar mogelijkheden om onderwerpen te ordenen.

Hierdoor kunnen leerlingen de relatie zien tussen de ene periode of omgeving en een andere. Veel samenlevingen in de oudheid waren bijvoorbeeld onderling verbonden en deelden belangrijke gemeenschappelijke kenmerken. Door de expliciete en opvallende verschillen met het heden kunnen oude culturen reeds op jonge leeftijd behandeld worden op een manier die kinderen begrijpen én die hen fascineert.

Het geschiedeniscurriculum specificeert terugkerende abstracte sleutelconcepten, zodat leerlingen meer concrete concepten leren beheersen die van toepassing zijn in specifieke samenlevingen. Een abstract sleutelbegrip kan bijvoorbeeld irrigatielandbouw zijn, dat vervolgens concreet wordt uitgewerkt voor de Egyptische samenleving met een sjadoef en voor de Lage Landen met drooglegging. Dit stelt leerlingen in staat om de ene samenleving te interpreteren door de lens van een andere. Zo begrijpen zij geleidelijk dat de betekenis van sleutelbegrippen verschuift in verschillende historische contexten en tijdvakken.

Het geschiedenisleerplan moet leerlingen in staat stellen zich een mentaal beeld van het verleden te vormen. Door middel van rijk narratief en visueel materiaal wordt het verleden op levendige wijze opgeroepen, om de verbeelding van leerlingen te stimuleren en een gevoel van periode op te bouwen. Verschillende soorten erfgoed en familiegeschiedenis bieden uitstekende vertrekpunten om het verleden vandaag betekenisvol te maken en om na te denken over de relatie tussen heden, verleden en toekomst.

Geschiedenis zelf krijgt pas betekenis door in elkaar grijpende verhalen betekenisvol te maken vanuit meerdere perspectieven. Bij het selecteren van leermateriaal binnen het

curriculum is het daarom aangewezen aandacht te besteden aan het inbedden van verhalen, op verschillende schalen, om inhoud vorm te geven.

2.6.6 Vakdiscipline 6: Muzische Vorming

Visie op muzische vorming

Binnen muzische vorming nodigen we leerlingen uit om de wereld van kunst en cultuur intens te ervaren en ervan te genieten. Dit biedt hen een basis binnen elke expressievorm, en motiveert hen om de ervaren expressievorm opnieuw op te zoeken, er meer over te leren of er zelf mee aan de slag te gaan. Door naar kunst te kijken, in dialoog te gaan over de boodschap ervan, zelf creaties te maken, er betekenis aan te geven en het werk van anderen te bekijken en beleven, ontdekken leerlingen de mogelijkheden en unieke kenmerken van de verschillende muzische domeinen: muziek, beeld, dans, drama en media.

Aan de basis van elke muzische ervaring ligt verbeelding. In de eerste plaats verwijst 'verbeelden' naar het mentale proces waarbij de verbeelding geactiveerd wordt om nieuwe ideeën en contexten te verzinnen. In de tweede plaats betekent verbeelden ook doen: creëren. Wanneer leerlingen muzische vaardigheden en technieken inzetten om iets nieuws te maken, brengen ze een nieuwe werkelijkheid tot stand.

Leerlingen worden aangemoedigd om hun muzische ervaringen met elkaar te delen. Zo ontwikkelen ze een taal die hen helpt om deze ervaringen te verwoorden en vast te leggen. Deze taal groeit geleidelijk en ondersteunt hen bij het begrijpen, interpreteren en waarderen van nieuwe muzische ervaringen.

Muzische vorming vertrekt vanuit een brede en gevarieerde initiatie in de vijf muzische domeinen. De hogere doelen van muzische vorming zijn:

- muzische ervaringen kunnen beleven en kunst kunnen beschouwen;
- muzisch bewustzijn ontwikkelen in beeld, muziek, dans, drama en media;
- muzische technieken en vaardigheden oefenen en beheersen, om tot creatieve expressie te komen;
- creatieve denk- en maakstrategieën, en fantasierijk denken ontwikkelen om originele oplossingen te formuleren;
- ervaren dat muzische expressie bijdraagt aan zelfvertrouwen en eigenwaarde;
- gevoeligheid voor kunst en cultuur ontwikkelen;
- de waarde van kunst en cultuur voor zichzelf en de samenleving leren inzien.

In de kleuterklas zijn de muzische talen van bijzonder belang. Ze bieden jonge kinderen een alternatieve taal die hen toelaat hun gevoelswereld en ervaringen creatief tot uitdrukking te brengen.

Een curriculum voor muzische vorming

Kennis in muzische vorming omvat in de eerste plaats inzicht in elk muzisch domein. Leerkrachten worden gestimuleerd om met leerlingen een breed scala aan kunstfenomenen te verkennen. Ze behouden hierin keuzevrijheid, maar krijgen bij elk domein richtinggevende suggesties. Zo kunnen ze bijvoorbeeld stilstaan bij belangrijke kunststromingen, kunstenaars en kunstuitingen. Het is niet de bedoeling een overzicht van de kunstgeschiedenis te geven, maar wel om deze kennis functioneel te gebruiken, zodat kunst begrepen wordt in haar geografische, historische en maatschappelijke context.

Een tweede kennisvorm zijn de vaardigheden en vormgevingsmiddelen: de praktische toepassing van kennis. Deze worden ontwikkeld via exploratie, experiment en herhaalde oefening.

Het muzisch proces
Een centraal principe in muzische vorming is het steeds terugkerende muzisch proces:

- gericht beschouwen: leerlingen nemen kunst waar, experimenteren met materialen, analyseren het resultaat en sturen bij. Ze oefenen technieken en ontdekken zo hun eigen stijl;
- betekenis geven aan: leerlingen staan stil bij, en denken na over, kunstwerken – zowel hun eigen werk als dat van anderen – en verbeelden wat dit met hen doet;
  creëren: leerlingen geven vorm aan hun ideeën door middel van creatieve opdrachten en leren die opdrachten plannen, uitvoeren en presenteren.

Essentiële declaratieve kennis – bouwstenen per domein:

- beeld: compositie, kleur, licht, lijn, ruimte, textuur, vorm;
- muziek: dynamiek, klankkleur, melodie, ritme, samenklank, structuur/vorm, tempo;
- drama: rol, handeling/taal, ruimte, structuur, tijd, samenspel;
- dans: kracht, ruimte, relatie, tijd, structuur/vorm;
- media: geluid, kader, licht, montage, beeldbewerking.

Essentiële procedurele kennis – vaardigheden:

- experimenteren met materialen en inoefenen van technieken;
- improviseren met en hanteren van klank, stem, beweging en taal;
- creëren van beeldend werk, muziekstukken, dramamomenten, dansen en stop-motion;
- reflecteren op eigen werk en dat van anderen;
- samenwerken in creatieve projecten.

Leerlijnen binnen muzische vorming:

- muziek: van het ervaren van klanken en zingen tot het improviseren en componeren;
- beeld: van het herkennen van beeldelementen tot het creëren van complexe beeldende werken;
- drama: van het uitbeelden van eenvoudige situaties tot het spelen van complexere rollen en creëren van een toonmoment;
- dans: Van spontaan bewegen op muziek tot het creëren van eigen dansen en bewegingsverhalen;
- media: Van het begrijpen van audiovisuele boodschappen tot het creëren ervan;
- alle domeinen: van reflecteren vanuit gevoel tot reflecteren vanuit opgedane kennis;
- alle domeinen: van exploratie en experiment naar betekenisvol verbeelden.

2.6.7 Vakdiscipline 7: Lichamelijke opvoeding

Visie op lichamelijke opvoeding

Lichamelijke opvoeding draagt in belangrijke mate bij tot de brede ontwikkeling van elk kind. Het vak ondersteunt zowel de motorische als de persoonlijke ontwikkeling, bevordert

sociale vaardigheden en speelt een rol in de vorming van de persoonlijkheid. Door kinderen te laten bewegen in uiteenlopende contexten, versterken ze hun zelfredzaamheid, hun competentie om zich doelgericht en veilig te bewegen, en hun vermogen tot samenwerking, zelfregulatie en doorzettingsvermogen.

Het doel van lichamelijke opvoeding is dat elk kind een basis van motorische en fysieke competenties ontwikkelt die het in staat stelt om actief, gezond en met vertrouwen deel te nemen aan bewegingscultuur. De onderliggende ambitie is de verwerving van fysieke en motorische competentie, zelfvertrouwen, motivatie, kennis en inzicht die nodig zijn om levenslang actief te zijn in een bewegingsrijk leven – en daarvoor ook verantwoordelijkheid op te nemen.

Kinderen bewegen van nature graag. Lichamelijke opvoeding voedt en ontwikkelt die natuurlijke bewegingsdrang. Het brengt leerlingen in contact met een breed en gevarieerd aanbod aan sport- en spelvormen, en biedt een veilige omgeving waarin ze kunnen verkennen, experimenteren en oefenen. Door te werken met uiteenlopende bewegingscontexten die een brede variëteit aan motorische acties uitlokken, wordt een rijke motorische basis gelegd. Die basis maakt transfer en integratie naar andere contexten mogelijk.

Beweging stopt niet aan de grenzen van het vak lichamelijke opvoeding. Ook in andere leergebieden kunnen motorische vaardigheden en actieve werkvormen aan bod komen. Zo wordt bewegend leren gestimuleerd en wordt het belang van een actieve levensstijl versterkt.

Een curriculum voor lichamelijke opvoeding

Lichamelijke opvoeding is meer dan het uitvoeren van bewegingen. Het vak focust expliciet op het verwerven van inzicht in hoe en waarom bewegen bijdraagt aan een gezonde en veilige levensstijl, het versterken van motorische competenties, het ontwikkelen van zelfvertrouwen en het hanteren van sociale omgangsvormen. Binnen dit vak maakt men een doordachte selectie van bewegingen, sportvormen en spelpraktijken, op basis van hun pedagogische waarde en afgestemd op het ontwikkelingsniveau van elk kind.

Binnen lichamelijke opvoeding onderscheiden we twee inhoudelijke klemtonen:

- Motorische en fysieke competenties

  Kinderen starten hun motorische ontwikkeling vanuit natuurlijke basisbewegingen. Ze leren deze verfijnen en toepassen in contexten zoals spel, sport, ritmisch en expressief bewegen, en bewegen in een natuurlijke omgeving. Ze leren hun lichaam inschatten en ervaren het effect van inspanning en ontspanning. In deze diverse bewegingscontexten bouwen ze geleidelijk een rijke motorische basis op die bijdraagt aan hun algemene fysieke geletterdheid.

- Zelfconcept en sociale interactie

  In bewegingssituaties leren kinderen zichzelf en anderen beter begrijpen. Ze ervaren emoties zoals plezier, spanning of teleurstelling, leren omgaan met regels en afspraken, ontdekken het belang van samenwerking en leren omgaan met winnen en verliezen. In deze interacties ontwikkelen ze sociale vaardigheden zoals empathie, respect en hulpvaardigheid. Zo bouwen ze aan een positief zelfbeeld.

2.6.8 Vakdiscipline 8: ICT

Visie op ICT

Het vak ICT bereidt leerlingen voor op een samenleving waarin digitale technologie een steeds grotere rol speelt. Het richt zich op de ontwikkeling van een brede digitale basis, zodat leerlingen bewust, kritisch en creatief leren omgaan met digitale technologie.

Computationeel denken, digitale informatievaardigheid, mediawijsheid en digitale creatie vormen de kern van deze ontwikkeling. ICT ondersteunt leerlingen bij het oplossen van problemen, het verwerken van informatie en het doelgericht en creatief inzetten van digitale tools in uiteenlopende vakgebieden en contexten. Het vak is daarmee van nature geïntegreerd.
ICT gaat ook over het verantwoord gebruiken van digitale technologie. Het vak focust daarom op de ontwikkeling van een digitale identiteit en een kritische, verantwoordelijke houding ten opzichte van digitale toepassingen en online omgevingen. Leerlingen leren zich veilig en zelfverzekerd te bewegen in een snel evoluerende digitale wereld.
ICT draait niet alleen om het hanteren van technologie, maar ook om het begrijpen ervan. Een kennisrijke invulling van ICT draagt bij aan gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen. Zij zijn immers de actieve makers van morgen. De minimumdoelen ICT beogen dan ook dat leerlingen niet alleen bewuste gebruikers van digitale technologie worden, maar ook verantwoordelijke en creatieve makers van digitale inhouden in brede zin. Dit versterkt hun zelfstandigheid en veerkracht in een wereld die voortdurend verandert.

Een curriculum voor ICT

De minimumdoelen ICT reiken verder dan praktische vaardigheden. Kennis van en inzicht in digitale systemen en computationeel denken vormen de kern van digitale geletterdheid, informatievaardigheid, mediawijsheid en digitaal creëren. Zonder een stevige kennisbasis blijft ICT beperkt tot het bedienen van afzonderlijke technologieën. Inzicht in fundamentele principes stelt leerlingen in staat om zich snel nieuwe digitale technologieën eigen te maken, en deze kritisch, doelgericht en doordacht toe te passen in diverse contexten.

De declaratieve kennis omvat:
- de bouwstenen en structuur van digitale systemen;
- de basisprincipes van computationeel denken;
- de invloed van digitale media;
- de mogelijkheden van digitale tools voor het bewerken of creëren van digitale inhouden.

De procedurele kennis richt zich op het functioneel toepassen van begrippen en concepten in concrete situaties. Leerlingen gebruiken hun digitale inzicht om systemen te bedienen en in te stellen. Ze passen computationeel denken toe bij het ontwerpen van algoritmen die leiden tot werkende oplossingen. Ze hanteren gerichte zoekstrategieën om betrouwbare bronnen te vinden en raadplegen. Ze handelen mediawijs door kritisch om te gaan met digitale media. Tot slot bewerken of creëren en delen ze digitale inhouden met geschikte tools, afgestemd op hun leerdoelen of creatieve ideeën.

De minimumdoelen ICT voorzien een opbouw waarbij leerlingen evolueren van nieuwsgierige en intuïtieve gebruikers tot bewuste , kritische en creatieve digitale makers. Binnen elk ICT-domein bouwen zij eerst een stevige kennisbasis op, waarna ze deze kennis leren toepassen in betekenisvolle contexten. Naarmate zij zich persoonlijk ontwikkelen, groeit ook hun digitale zelfredzaamheid. Die groei weerspiegelt zich in een toenemende complexiteit van de digitale uitdagingen en opdrachten waarmee ze geconfronteerd worden.
Door deze systematische opbouw en de doordachte integratie binnen het curriculum, wordt ICT geen verzameling van losse vaardigheden, maar een volwaardig en geïntegreerd geheel. Digitale technologie wordt zo een instrument voor probleemoplossing, informatieverwerking en creatie — waarmee leerlingen voorbereid worden op een digitaal gedreven samenleving.

2.6.9 Vakdiscipline 9: Attitudes

Visie op attitudes

Goed leren en goed leven vereist dat kinderen beschikken over de juiste attitudes en levenskennis. Attitudes zoals doorzettingsvermogen zijn zowel in de schoolse context als in het verdere leven van belang, en kennis over onderwerpen zoals gezond bewegen en veilig omgaan in het verkeer is voor elk kind noodzakelijk om stevig in het dagelijkse leven te staan.
In deze minimumdoelen zetten we daarom in op het aanleren van attitudes en kennis, zowel naast als in de vakdisciplines. Daarbij worden drie facetten centraal gesteld:

- persoonsvormende en socialiserende vaardigheden;
- leren leren;
- leerondersteunende vaardigheden.

Een curriculum voor attitudes

Persoonsvormende en socialiserende vaardigheden

Kinderen moeten kennis verwerven over veiligheid en gezondheid, die zij in hun dagelijkse leven kunnen toepassen. We vertrekken hierbij vanuit domeinen waarmee kinderen dagelijks in aanraking komen en die maatschappelijk relevant zijn. De volgende onderwerpen worden daarbij onderscheiden:

- veilig verplaatsen in het verkeer;
- een gezonde levensstijl ontwikkelen;
- identiteit en respect ontwikkelen;
- kinder- en mensenrechten kennen.

De verkeersdoelen omvatten de kennis die kinderen nodig hebben om zich veilig in het verkeer te begeven, in de eerste plaats als voetganger. Het ontwikkelen van een gezonde levensstijl omvat verschillende aspecten, zoals basishygiëne, gezond bewegen, verantwoord omgaan met digitale media, en aandacht voor seksueel grensoverschrijdend gedrag. Respect voor identiteit en onderlinge verschillen tussen mensen wordt reeds vanaf de kleuterklas gestimuleerd. Vanaf het vierde leerjaar worden kinderen expliciet vertrouwd gemaakt met hun rechten.

Vele van deze kennisdomeinen en vaardigheden kunnen geïntegreerd worden in schooluitstappen, zoals een uitstap naar het bos of een cultureel centrum, tijdens busritten, of in samenhang met andere vakken zoals aardrijkskunde, geschiedenis of wetenschappen.

Leren leren

Onderwijs is meer dan het louter overbrengen van vakdisciplinaire kennis. Het ondersteunt ook het leren zelf, en de vaardigheid om doeltreffend te leren in uiteenlopende leersituaties.

In essentie betekent 'leren leren' dat leerlingen inzicht verwerven in hoe leren werkt, welke leerstrategieën bijdragen aan duurzaam leren en waarom dat zo is. Bovendien leren zij deze strategieën bewust en doelgericht inzetten tijdens hun leerproces.

Binnen leren leren worden drie componenten onderscheiden:

- cognitieve leerstrategieën die leerlingen hanteren om kennis en vaardigheden te verwerven;
- metacognitieve kennis en leerstrategieën: dit omvat inzicht in het eigen leerproces (kennis over zichzelf, de taak en het leren), alsook het kunnen plannen, monitoren, bijsturen en evalueren van het leerproces;
- motivationele of affectieve strategieën: deze helpen leerlingen om hun motivatie en emoties te reguleren tijdens het leren.

Deze componenten beïnvloeden elkaar voortdurend. Zo bepalen de cognitieve strategieën die een leerling inzet of hij een accuraat beeld ontwikkelt van waar hij zich in het leerproces bevindt, en of hij het proces effectief kan bijsturen. Leren leren is dus een cyclisch proces: leerlingen doorlopen verschillende fasen (voorbereiding, uitvoering, reflectie) en leren daarbij strategieën op een steeds meer doordachte manier toepassen om een leerdoel te bereiken in een gegeven context. De hierboven geschetste componenten vormen de basis voor de minimumdoelen met betrekking tot leren leren.

Deze set minimumdoelen wordt hier als een afzonderlijke discipline beschreven, maar staat nooit los van de vakdisciplinaire context waarin ze tot uiting komt. Het versterken van het vermogen tot leren leren in de ene context leidt niet automatisch tot vooruitgang in een andere. Daarom is het essentieel dat de minimumdoelen voor leren leren geïntegreerd worden in de klaspraktijk, binnen de leercontext van de verschillende vakgebieden. Zo wordt horizontale coherentie gegarandeerd. Aparte lesjes 'leren leren' volstaan dus niet, al hoeft ook niet in elke les expliciete aandacht besteed te worden aan de strategieën.

Vanaf het kleuteronderwijs wordt intentioneel ingezet op zowel cognitie als metacognitie, met leerdoelen die aansluiten bij het ontwikkelingsniveau. Deze toenemende complexiteit in de leerlijn wordt zichtbaar in de geleidelijke introductie van specifieke handelingswerkwoorden. In de formulering van de doelen wordt bewust gesproken over 'informatie opnemen en verwerken' en over 'kennis opslaan en ophalen'. Informatie wordt immers pas kennis zodra ze betekenisvol verwerkt is. In overeenstemming met de uitgangspunten van kennisrijk onderwijs verwijst informatie hier dus niet louter naar 'feiten', maar naar leerinhouden die leiden tot declaratieve en procedurele kennis.

Omwille van de moeilijke aanleerbaarheid en evalueerbaarheid zijn in deze set geen minimumdoelen opgenomen rond het expliciet beheersen van motivationele leerstrategieën. Dat betekent echter geenszins dat motivatie geen essentieel onderdeel is van leren leren – integendeel. Via degelijk klasmanagement en effectieve didactiek kunnen leraren de motivatie van leerlingen ondersteunen. Op die manier wordt de interesse voor leerinhouden gestimuleerd en de bereidheid tot leren versterkt.

Leerondersteunende vaardigheden

Leerondersteunende vaardigheden omvatten gedragingen die nodig zijn om op een efficiënte en constructieve wijze deel te nemen aan het sociale leven, zowel op maatschappelijk als op intra- en interpersoonlijk vlak, en in het bijzonder binnen de schoolcontext.

Gedrag dat sociale vaardigheden ondersteunt in de klas en op school vormt de basis voor een effectieve leeromgeving. Het is gestoeld op duidelijke structuren, expliciete gedragsverwachtingen en consequente opvolging. Goed gedrag is geen vanzelfsprekendheid, maar staat evenwaardig naast cognitieve ontwikkeling. Het dient expliciet aangeleerd, onderhouden en ingebed te worden in het pedagogisch project. Het doel is om elke leerling, ook de meest kwetsbare, optimale leerkansen en ontwikkelingsmogelijkheden te bieden. Leerondersteunend gedrag vormt zo een cruciale voorwaarde voor kwalitatief onderwijs en een veilige leeromgeving.

Kenmerkend voor een positieve schoolcultuur is dat de aandacht voor onderwijskwaliteit en -visie doorwerkt tot in de haarvaten van de school.

Sterke leerondersteunende vaardigheden berusten op een combinatie van kennis, vaardigheden, competenties, gewoontes, neigingen en waarden. De opbouw van een rijke woordenschat waarmee leerlingen taal kunnen geven aan emoties, is doorheen de basisschool onlosmakelijk verbonden met de ontwikkeling van deze vaardigheden.

Voor het aanleren ervan zijn vier elementen essentieel:

- expliciet: leerlingen weten welke kennis, vaardigheid of attitude wordt aangeleerd;
- focus: er is voldoende en gerichte instructie- en oefentijd;
- sequentieel: leeractiviteiten bouwen voort op elkaar en nemen in complexiteit toe;
- actief: sociale vaardigheden worden het best ontwikkeld via actieve werkvormen zoals rollenspel en gedragsoefeningen.

Leerondersteunende vaardigheden als curriculum zijn essentieel, maar op zichzelf niet voldoende. Ze moeten ingebed zijn in een consistent schoolbeleid inzake gedrag en sociale vaardigheden, met vertaling naar klasmanagement en effectieve didactiek. Daarom verwijzen de minimumdoelen expliciet naar school- en klasafspraken; uiteraard geldt dit ook voor doelen waar dit impliciet blijft.

De omschrijving van leerondersteunende vaardigheden binnen de minimumdoelen laat toe:

- begripsverwarring te vermijden en de doelen eenduidig te formuleren, zodat ontwikkelaars van leerplannen en leermiddelen, evenals leerkrachten, duidelijk weten wat minimaal aan bod moet komen;
- doelen te formuleren die enerzijds ruimte laten voor eigen pedagogische accenten, en anderzijds een stevig gemeenschappelijk kennisfundament bieden.

De minimumdoelen voor leerondersteunende vaardigheden zijn opgesteld rond twee fundamentele onderwerpen: veiligheid en verantwoordelijkheid opnemen om optimaal te kunnen leren. Dit draagt bij aan een evenwichtige, respectvolle omgang met elkaar, en creëert maximale leerkansen voor alle leerlingen en leerkrachten. De minimumdoelen voor leerondersteunende vaardigheden zijn vakoverschrijdend geformuleerd. Ze zijn relevant op elk moment en op elke plaats binnen de school en binnen elk leergebied in de klas.

2.6.10 Vakdiscipline 10: Frans

Visie op Frans

Het doel van het vak Frans in het lager onderwijs is om leerlingen op het niveau A1 van het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen (ERK) te brengen in vijf taalvaardigheden: luisteren, lezen, spreken, mondeling interageren en schrijven. Naast receptie, productie en interactie vermeldt het ERK ook bemiddeling als vierde taalactiviteit: het communicatief vertalen, dat interactie mogelijk maakt tussen anderstaligen. Dit betreft zowel mondelinge (tolken) als schriftelijke vertaalvaardigheid, en is een uniek kenmerk van meertaligheid. Leerlingen leren hoe een veelzijdige Nederlandse formulering reeds met elementair Frans uitgedrukt kan worden, en omgekeerd hoe basaal Frans in het Nederlands op diverse manieren kan worden vertaald. De minimumdoelen geven aan wat leerlingen daarvoor minstens moeten kennen en kunnen tegen het einde van het zesde leerjaar.

Het vak Frans vormt een essentieel onderdeel van de minimumdoelen, omdat het:

- meertaligheid stimuleert in het kader van het EU-meertalenbeleid;
- via taalontleding en nauwkeurige vertaling ook het vak Nederlands versterkt;
- een duidelijk afgebakende maar solide basis legt voor het secundair onderwijs, waar verder gebouwd wordt aan de hogere ERK-niveaus.

Formeel Frans is uitsluitend verplicht in het vijfde en zesde leerjaar van het lager onderwijs. Daarom wordt er binnen deze minimumdoelen geen doorlopende leerlijn over het volledige basisonderwijs voorzien.

Een curriculum voor Frans

Een kennisrijke aanpak is essentieel voor het verwerven van taalvaardigheid. Volgens het ERK wordt de vooruitgang binnen de onderscheiden taalniveaus in grote mate bepaald door de hoeveelheid verworven woordenschat en grammaticale structuren. Declaratieve kennis — de woordenschat en grammatica — is duidelijk definieerbaar en aan te leren, en vormt de noodzakelijke basis voor procedurele kennis, zijnde de taalvaardigheden.

Declaratieve kennis

De woordenschat op A1-niveau wordt bepaald volgens de criteria van het ERK. Dit niveau omvat doorgaans 700 à 1000 woorden, afhankelijk van de bron en de manier van tellen. De Woordenlijst Frans in de bijlage maakt integraal deel uit van de minimumdoelen. De grammatica omvat kennis over woordsoorten, genus en getal, congruentie, vervoegingen en zinsbouw, in overeenstemming met de minimumdoelen Nederlands. Daarnaast zijn ook elementen uit de Franstalige wereld en cultuur opgenomen. Deze zijn, per definitie, kennisrijk.

Procedurele kennis

De procedurele kennis betreft het verwerven van vijf onderscheiden taalvaardigheden: luisteren, lezen, spreken, mondeling interageren en schrijven. Deze vaardigheden worden als gelijkwaardig beschouwd en versterken elkaar wederzijds.

Werkwijze

Een vreemde taal leren binnen een schoolcontext vereist specifieke aanpakken. De gebruikte teksten moeten aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen en bestaan uit een gevarieerd aanbod teksttypes: instructies, mededelingen, beschrijvingen, uitnodigingen, verhalen, eenvoudige gedichten en liedjes. Deze teksttypes worden ingebed in duidelijk herkenbare contexten, afgestemd op het leerdoel.

Per taalvaardigheid gelden bijkomende tekstkenmerken:

- Luisteren:
  - traag en helder uitgesproken, met duidelijke articulatie;
  - gebruik van aangeleerde woorden en structuren;
  - lengte aangepast aan het doel en het teksttype.
- Lezen:
  - gebruik van aangeleerde woorden en structuren;
  - lengte aangepast aan het doel en het teksttype.
- Spreken:
  - gebruik van aangeleerde woorden en structuren;
  - aanzet tot verstaanbare uitspraak;
  - zorgvuldige articulatie en natuurlijke intonatie;
  - lengte aangepast aan het doel en het teksttype.
- Mondeling interageren:
  - variatie in teksttypes, zowel formeel als informeel;
  - gepast gebruik van registers (tu/vous).
- Schrijven:
  - gebruik van aangeleerde woorden en structuren;
  - lengte aangepast aan het doel en het teksttype.

C. Impactanalyse

JoKER

Het voorliggende voorstel van decreet heeft betrekking op de vastlegging van de minimumdoelen in het basisonderwijs. Het gaat om doelen die bepalend zijn voor de inhoud van het onderwijs aan kinderen in het kleuter- en lager onderwijs, en die worden vastgelegd op drie scharniermomenten: het einde van het kleuteronderwijs, het vierde jaar en het einde van het lager onderwijs. Het ontwerp van decreet kadert binnen een tweedelig traject. Het eerste decreet voert een nieuwe procedure in voor het tot stand komen van deze doelen. Met het voorliggende ontwerp worden de inhoudelijke doelen zelf verankerd.

De minimumdoelen worden wettelijk vastgelegd in het decreet basisonderwijs en stapsgewijs ingevoerd. Vanaf 1 september 2026 worden de doelen voor Nederlands, wiskunde en wetenschappen en techniek verplicht van kracht. Vanaf 1 september 2027 volgen de overige vakdisciplines. Scholen die er klaar voor zijn, kunnen al vanaf 1 september 2025 aan de slag met de implementatie van de nieuwe minimumdoelen.

Daarnaast werden in de voorbereiding van het decreet, via de Commissie Muijs, ook de perspectieven van het brede onderwijsveld meegenomen. De expertgroepen die meewerkten aan de ontwikkeling van de minimumdoelen bestonden uit leraren, directeurs, academici en curriculumexperten. De Commissie Muijs ging bovendien in dialoog met onderwijsverstrekkers. *Gevolgen voor kinderen en jongeren*

De invoering van minimumdoelen heeft significante gevolgen voor kinderen en jongeren, zowel op het vlak van leerinhoud als van onderwijspraktijk. In deze paragraaf worden de belangrijkste effecten geschetst.

a) Transparantie en duidelijkheid in het leerproces: Door het formuleren van concrete en expliciete minimumdoelen weten kinderen en hun ouders beter wat er op school verwacht wordt. De minimumdoelen geven richting aan het onderwijs en maken het mogelijk voor leerlingen om actief betrokken te zijn bij hun eigen leerproces. Dit verhoogt de voorspelbaarheid en het gevoel van houvast, zeker voor leerlingen die baat hebben bij duidelijke structuren, zoals kinderen met leerstoornissen of een andere thuistaal. Tegelijk behouden scholen voldoende ruimte om via leerplannen en klaspraktijk differentiatie mogelijk te maken.

b) Vroegtijdige signalering en ondersteuning: De structurele inbedding van drie sleutelmomenten (einde K3, L4 en L6) laat toe om ontwikkelingsachterstanden sneller op te sporen en gerichter te remediëren. Dit bevordert gelijke onderwijskansen en verhoogt de effectiviteit van het zorgbeleid op schoolniveau. In vergelijking met de huidige situatie, waarin doelen enkel voor het einde van het lager onderwijs worden vastgelegd, maken deze tussentijdse ijkmomenten het mogelijk om het leerproces beter op te volgen. De koppeling met de Vlaamse toetsen in het vierde jaar versterkt het monitoringspotentieel.

c) Impact op kwetsbare groepen: Voor kinderen uit sociaal kwetsbare milieus of met een andere thuistaal is het formuleren van expliciete minimumdoelen potentieel versterkend. Zij hebben vaak het meest baat bij duidelijke verwachtingen en systematische kennisopbouw. Tegelijk is het belangrijk dat deze groepen voldoende ondersteuning krijgen om de doelen effectief te kunnen bereiken. In tegenstelling tot een minder sturend curriculum – dat sterk afhankelijk is van de schoolcontext – zorgen expliciete minimumdoelen voor meer gelijke verwachtingen over scholen heen. Wel blijft het belangrijk dat deze doelen ingebed worden in een sterk pedagogisch-didactisch kader, met voldoende ondersteuning via bijvoorbeeld remediëring en differentiatie in de klaspraktijk.

d) Evaluatie en feedback: De invoering van minimumdoelen heeft ook implicaties voor de evaluatie van leerlingen. Een duidelijke koppeling tussen doelen en evaluatiecriteria draagt bij aan rechtvaardige en transparante feedback. Het verhoogt de voorspelbaarheid voor leerlingen en ouders, en maakt het mogelijk voor leerkrachten om helder te communiceren over voortgang.

Impact op kinderrechten

Het voorliggende voorstel van decreet heeft een duidelijke positieve impact op meerdere fundamentele rechten van het kind, zoals vastgelegd in het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind. De formulering en decretale verankering van minimumdoelen draagt rechtstreeks bij aan de realisatie van het recht op onderwijs, versterkt de onderwijskwaliteit, en creëert duidelijke leerrechten voor alle kinderen in Vlaanderen.

Recht op onderwijs (artikel 28 IVRK): Door het vastleggen van minimumdoelen wordt het recht op onderwijs geconcretiseerd. Kinderen en ouders krijgen zicht op wat zij op school minimaal mogen verwachten aan leerinhouden en ontwikkeling. Dit schept duidelijkheid en rechtszekerheid voor alle betrokkenen: kinderen, ouders en scholen. De expliciete formulering van minimumdoelen biedt bovendien een juridische basis om onderwijskansen op een objectieve manier te monitoren en te borgen. Onderzoek toont aan dat heldere doelen, in combinatie met effectieve instructie, bijdragen aan hogere leerprestaties bij alle leerlingen, in het bijzonder bij kinderen uit sociaal kwetsbare contexten (Kirschner & Hendrick, 2020; Hattie, 2009).

Doelstellingen van onderwijs (artikel 29 IVRK): Het decreet sluit aan bij de doelstellingen van onderwijs zoals omschreven in artikel 29 van het IVRK: de volledige ontplooiing van

het kind, de ontwikkeling van talenten en vermogens, en de voorbereiding op een actief leven in een vrije samenleving. De doelen zijn inhoudelijk gericht op kennisopbouw, maar omvatten ook attitudes zoals persoonsvormende en socialiserende vaardigheden, leerondersteunende vaardigheden en leren leren. Dit draagt bij aan de brede persoonsontwikkeling van kinderen. De opgebouwde kennisbasis is bovendien een noodzakelijke voorwaarde voor verdere participatie, kritisch denken en maatschappelijke betrokkenheid (Willingham, 2009).

Non-discriminatie en het belang van het kind (artikelen 2 en 3 IVRK): De verankering van minimumdoelen bevordert gelijke onderwijskansen. Door te definiëren wat elk kind minimaal moet bereiken, ongeacht thuissituatie of achtergrond, wordt de lat voor alle kinderen zichtbaar gemaakt. Onderzoek wijst uit dat kansarme leerlingen in het bijzonder baat hebben bij een kennisrijk curriculum met duidelijke verwachtingen en een systematische opbouw (Hirsch, 2006; Grissmer et al., 2023).

De implementatie van nieuwe minimumdoelen in het basisonderwijs met het oog op een kennisrijk curriculum biedt een duidelijke meerwaarde voor de bescherming en versterking van kinderrechten in het onderwijs. Door het expliciteren van minimumdoelen voor alle leerlingen in Vlaanderen wordt het recht op kwaliteitsvol onderwijs verankerd en wordt een kader gecreëerd dat scholen en leraren ondersteunt in hun pedagogische opdracht.

Evaluatie en monitoring

De effecten van de nieuwe minimumdoelen op leerlingen worden systematisch op wetenschappelijke wijze geëvalueerd en gemonitord. Deze evaluatie en monitoring gebeurt in functie van onder andere de volgende parameters: leerwinst van de leerlingen, gelijkheid van de onderwijskansen, de effecten op alle leerlingengroepen en de vrijheid van onderwijs zoals begrepen in het onderhavige decreet. Deze monitoring en evaluatie gebeurt onder andere middels de volgende instrumenten: doorlichtingsverslagen, Vlaamse Toetsen en peilingen in de kleuterklas.

Bovendien wordt voorzien in een decretaal verankerde screening. De minimumdoelen worden periodiek gescreend op hun actualiteitswaarde, en bijgestuurd waar nodig. Minstens vijfjaarlijks wordt hierover gerapporteerd aan het Vlaams Parlement. Daarnaast wordt het bereiken van de minimumdoelen en de leerwinst bij kleuters driejaarlijks opgevolgd via een representatieve peiling in het derde kleuterjaar.

Wat betreft participatie wordt ingezet op gestructureerde betrokkenheid van kinderen, jongeren en hun vertegenwoordigers. Zo worden oudervereniging, kinderrechtenorganisaties en pedagogische begeleidingsdiensten betrokken via formele adviesstructuren zoals de VLOR.

Bronvermelding

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

Hirsch, E.D. (2006). *The Knowledge Deficit*. Houghton Mifflin.

Kirschner, P., & Hendrick, C. (2020). *How Learning Happens: Seminal Works in Educational Psychology and What They Mean in Practice*. Routledge.

Grissmer, D., Grimm, K., Aiyer, S.M., & Murrah, W. (2023). Longitudinal predictors of academic achievement: The role of early knowledge acquisition. *Child Development*, 94(1), 88–106.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Willingham, D. T. (2009). *Why Don't Students Like School?* Jossey-Bass.

D. Bevoegdheid van de Vlaamse Gemeenschap en het Vlaamse Gewest

Dit voorstel van decreet regelt een gemeenschapsbevoegdheid.

II. TOELICHTING BIJ DE ARTIKELEN

Artikel 1.

Dit decreet regelt een gemeenschapsaangelegenheid.

Artikel 2.

Met dit artikel wordt verduidelijkt dat naast de bestaande leergebieden ook de leergebiedoverschrijdende thema's leren leren en sociale vaardigheden expliciet deel uitmaken van het curriculum in het kleuteronderwijs, net zoals in het lager onderwijs. Deze thema's zijn essentieel voor de brede ontwikkeling van leerlingen en versterken hun vermogen om leerprocessen steeds beter en zelfstandiger aan te pakken en op een constructieve manier met anderen samen te werken.

Artikel 3.

Artikel 3, 1° betreft een technische wijziging.

Artikel 3, 2° van dit decreet regelt de inwerkingtreding van de nieuwe minimumdoelen voor de diverse vakdisciplines.Het eerste lid bepaalt dat de minimumdoelen inzake de vakdiscipline Nederlands, Wiskunde en Wetenschap en Techniek op 1 september 2026 in werking treden.

Het tweede lid specificeert dat de minimumdoelen voor de vakdisciplines Frans, Geschiedenis, Aardrijkskunde, ICT, Lichamelijke Opvoeding, Muzische Vorming en Attitudes pas op 1 september 2027 van kracht worden. Deze gefaseerde invoering geeft ruimte aan scholen om de professionalisering van leraren, aanpassing van lesmateriaal, etc. getrapt aan te pakken en lessen getrokken uit de implementatie van de kernvakken hierin onmiddellijk mee te nemen. Zo wordt gewaarborgd dat de invoering van de nieuwe doelstellingen in de breder pedagogische context zorgvuldig en haalbaar verloopt.

In punt 1 van het tweede lid voorzien we de mogelijkheid voor scholen om vrijwillig al in het schooljaar 2025-2026 (en in het schooljaar 2026-2027 voor de overige vakdisciplines) de nieuwe minimumdoelen te implementeren, als schooleigen doelen (dus als aanvullende doelen in het leerplan of in de eigen ruimte). De eindtermen blijven van toepassing.

In punt 2 voorzien we de overgangsregeling voor het schooljaar 2026-2027. In dat schooljaar kunnen de minimumdoelen die ontwikkeld zijn vanuit de vakdisciplines Nederlands, Wiskunde en Wetenschappen en techniek alleen worden toegepast bij de leerlingengroepen in het eerste, tweede en derde leerjaar. Het is immers niet mogelijk om van leerlingen in het vierde leerjaar te verwachten dat ze op één schooljaar de nieuwe minimumdoelen van het vierde leerjaar beheersen.

In punt 3 voorzien we de overgangsregeling voor het schooljaar 2027-2028. Vanaf dat schooljaar worden alle nieuwe minimumdoelen van toepassing op de leerlingengroepen volgens het normaal leerproces die les volgen in het kleuter en het eerste, tweede en derde jaar. Leerlingengroepen die volgens het normaal leerproces les volgen in het vierde jaar, krijgen de nieuwe minimumdoelen Nederlands, wiskunde en wetenschappen en techniek (zij kregen dit immers al in het schooljaar 2026-2027). Ook de leerlingengroepen van het vijfde jaar krijgen vanaf het schooljaar 2027-2028 de nieuwe minimumdoelen Nederlands, wiskunde en wetenschappen en techniek. Met normaal leerproces wordt verwezen naar het normaal traject van leerlingen zonder zittenblijven of het overslaan van jaren.

In punt 4 bepalen we uitdrukkelijk dat de eindtermen worden toegepast en dus de basis vormen voor het getuigschrift basisonderwijs voor de leerlingengroepen volgens het normaal leerproces die het getuigschrift behalen in de schooljaren 2026-2027 en 2027-2028.

Artikel 4.

Dit artikel betreft een technische aanpassing van terminologie.

We verduidelijken dat de voorgestelde tekst de technische wijziging bij het voorstel van decreet nr. 313 vervangt door middel van de vervanging van het volledige lid.

Artikel 5.

Dit artikel voegt een lid in artikel 45, paragraaf 1 om te voorzien in een afwijking op de verplichte goedkeuring van leerplannen door AHOVOKS. Deze afwijking is conform de gefaseerde invoering van de minimumdoelen, zoals omschreven in artikel 3 van voorliggend decreet.

Artikel 6.

De toelichting bij artikel 2 van voorliggend decreet verduidelijkt dat naast de bestaande leergebieden ook de leergebiedoverschrijdende thema's leren leren en sociale vaardigheden expliciet deel uitmaken van het curriculum in het kleuteronderwijs, net zoals in het lager onderwijs.

Dit artikel regelt een technische aanpassing in artikel 168 conform de bepalingen van artikel 2. De verwijzing in artikel 168 naar 'de leergebieden vermeld in artikel 39' van hetzelfde decreet, wordt aangepast naar de 'de leergebieden en de leergebiedoverschrijdende thema's vermeld in artikel 39'.

Artikel 7.

Dit artikel regelt de toevoeging van een bijlage 6 aan het decreet basisonderwijs, waarin de minimumdoelen voor het basisonderwijs worden opgenomen.

Artikel 8.

Dit artikel regelt de inwerkingtreding van voorliggend decreet op 1 september 2025.

Koen DANIËLS

Hannelore GOEMAN

Loes VANDROMME

Griet VANRYCKEGEM

Tom SEURS

Gianna WERBROUCK

Peter VAN ROMPUY

BIJLAGE BIJ DE TOELICHTING:

Antwoorden van de commissie van experten Vlaams kennisrijk curriculum basisonderwijs (commissie-Muijs) op de adviezen van de VLOR, de SERV en de onderwijsverstrekkers

Kennisrijke minimumdoelen in het Vlaams basisonderwijs

Antwoorden van de Commissie Muijs op de adviezen van VLOR, SERV en de onderwijsverstrekkers (Katholiek Onderwijs Vlaanderen - KatOndVla, Gemeenschapsonderwijs – GO!, Provinciaal Onderwijs Vlaanderen, OVSG en Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers – OKO).

17 juni 2025

De Commissie Muijs dankt de VLOR, de SERV en de onderwijsverstrekkers voor hun waardevolle adviezen. De adviezen die betrekking hebben op de specifieke onderwijsdoelen zijn door ons verwerkt. In de tabel in bijlage 1 vindt u een overzicht met de antwoorden op de aangehaalde aanbevelingen.

Een aantal van de opmerkingen betreft de 70-30 regel. De Commissie Muijs werkte vanuit het opzet om door middel van een 70-30 regeling de onderwijsvrijheid mee te borgen en ervoor te zorgen dat scholen en onderwijsverstrekkers voldoende ruimte hebben om hun eigen pedagogisch project uit te voeren. Dit werd gedaan door aan de expertgroepen richtpercentages toe te wijzen, en na het aanleveren van de doelensets door de expertgroepen deze waar nodig te verminderen a.d.h.v. een aantal criteria (aantal doelen, complexiteit doelen, benodigde voorkennis). Gezien er echter nog steeds een perceptie bestaat dat de doelen een iets groter volume in beslag nemen, is de Commissie Muijs aan het werk gegaan om deze nog verder in volume te beperken.

Hierbij werd opnieuw uitgegaan van een aantal criteria:

1. In de adviezen die de Commissie Muijs ontving van de onderwijsverstrekkers werden er bij bepaalde onderwijsverstrekkers, aanbevelingen opgenomen m.b.t. minimumdoelen die mogelijk aangepast of geschrapt konden worden. Hier heeft de Commissie Muijs zorgvuldig naar gekeken. De aanbevelingen die de coherentie van de doelensets en het kennisrijke opzet niet in het gedrang brachten, is de Commissie Muijs gevolgd. Er werden op de beslissingen argumentaties toegevoegd. Ongeveer 25% van de doelen is een bijkomende argumentatie en of bijsturing toegevoegd. Hiermee toont de commissie de ernst in de opvolging van de adviezen.

2. Leden van de Commissie Muijs herbekeken alle minimumdoelen om na te gaan of er binnen de verschillende doelensets nog minimumdoelen waren die overlap vertoonden. Deze minimumdoelen werden geschrapt.

3. Leden van de Commissie Muijs herbekeken alle minimumdoelen om na te gaan of deze aan de voorwaarden kennisrijk, evalueerbaar, specifiek, ambitieus en haalbaar voldeden. De betrokken minimumdoelen werden waar relevant aangepast.

Op basis hiervan kwam de Commissie Muijs tot een voorstel van schrapping van een aantal doelen zonder de coherentie van de doelensets en de kernprincipes van het kennisrijke opzet in het gedrang te brengen. Dit voorstel tot lichte reductie tot 996 doelen, versus het aantal van 1102, komt op een verschil van 106 doelen. Het voorstel versterkt hiermee de haalbaarheid van de set minimumdoelen binnen de gestelde onderwijstijd, punt 1.2 infra.

Reactie op VLOR advies (en inhouden van andere adviezen)

In het advies "Gedragen aanpak nodig voor kwaliteitsvolle minimumdoelen basisonderwijs" bespreekt de Vlaamse Onderwijsraad drie adviezen, respectievelijk een inhoudelijke reactie (punt 3), een kritische analyse van het proces (punt 4) en een oproep om realistisch te implementeren (punt 5). In dit schrijven wenst de kerncommissie Muijs voornamelijk te reageren op het inhoudelijke luik (punt 3). Verder kunnen we de oproep van de Vlaamse Onderwijsraad om realistisch te implementeren (punt 5) grotendeels volgen en verwijzen we naar ons eerder opgeleverde rapport.

Voor de leesbaarheid hebben we onze reactie hierop geformuleerd onder de topics zoals omschreven in het VLOR advies.

1. Inhoudelijke reactie

1.1 Respect voor professionele autonomie als een belangrijke kernwaarde voor sterk leraarschap

De VLOR geeft aan bezorgd te zijn over de autonomie van de leraar, als essentieel onderdeel van de professionaliteit. De hoge mate van specificiteit van de minimumdoelen zou die professionaliteit onder druk zetten. We betwisten deze stelling.

Breed en minder specifiek geformuleerde standaarden op macroniveau hebben inderdaad vaak de intentie gehad om leraren en scholen meer autonomie te geven. Nieveen en Kuiper (2021) stellen echter vast dat deze standaarden niet automatisch leiden tot autonome beslissingen van leraren over het curriculum. Dit heeft verschillende oorzaken. Zo hebben schoolleiders en leraren niet altijd voldoende expertise en tijd om met deze vrijheid om te gaan, waardoor ze vaak sterk leunen op leermiddelen of op mechanismen van outputcontrole (bijvoorbeeld op centrale toetsen, inspectie). Priestley en collega's (2021) argumenteren daarnaast dat leraren altijd wel manieren zullen vinden om het curriculum naar hun hand te zetten en dat ervaren leraren daar zelfs nog het meest bedreven in zijn. Zelfs met een gespecificeerd en duidelijk curriculum geven leraren nog steeds zelf vorm aan het uitgevoerde curriculum. Dat zal gelden voor zowel de minimumdoelen (op macro-niveau) als voor de doorvertaling ervan in leerplannen (meso-niveau). Een curriculum wordt dus steeds getransformeerd wanneer het de klas binnenkomt; daarom blijft de kwaliteit van leraren van het grootste belang, ook wanneer het duidelijkste curriculum wordt geïmplementeerd. We benadrukken daarbij graag dat de minimumdoelen geen uitspraak doen over de hanteren didactiek noch over het pedagogische project van de school, de onderwijsverstrekker of de individuele leraar, noch over alle individuele keuzes die een leraar op inhoudelijk vlak dient te maken. De minimumdoelen geven het 'minimum' aan basiskennis en vaardigheden aan, maar uiteraard kan en mag een leraar een stuk verder gaan en/of blijft er tijd over voor (school)eigen invulling. We argumenteren verderop dat leraren ruimte zullen vinden om ook eigen inhouden (op basis van bijvoorbeeld eigen lokale context en persoonlijke voorkeuren) toe te voegen Bovendien geven de minimumdoelen enkel een kapstok voor K3, L4 en L6, waarbij het aan de leerplanmakers, scholen en leraren is om te beslissen welke doelen wanneer behaald worden, welke tussendoelen en tussenstappen nodig zijn, hoe de sequenties vormgegeven worden, en waar er eventueel extra inhouden aangevuld kunnen worden. Er is ook de vrijheid om de doelen via verschillende curriculumontwerpen te behalen. Dat kan bijvoorbeeld zowel via geïntegreerde thema's in een spiraalcurriculum gebeuren, of via afzonderlijke vaklessen georganiseerd volgens de wetenschappelijke disciplines.

Het specifiek omschrijven van de doelen, zou volgens de VLOR de deur openen voor eindeloze discussies over welke kenniselementen al dan niet tot de essentie behoren. Deze stelling volgen we niet en lijkt in tegenstelling met het concept specificiteit. Er zal net minder overleg nodig

zijn tussen leraren, binnen schoolteams, met pedagogische begeleiders, toetsmakers of met leerplanmakers. Beslissingen over inhoud moeten altijd ergens genomen worden. Specificiteit maakt ook helder welke eigen keuzes verder gemaakt kunnen worden. Doordat leerlingen bijvoorbeeld leren over de eerste man op de maan (Neil Armstrong), krijgen leerlingen toegang tot het concept 'ruimtevaart', en dit zal leerplanmakers en leraren stimuleren om dit bijvoorbeeld uit te breiden met lokale helden zoals Dirk Frimout. De eigen gekozen inhouden gaan sneller beklijven (er is nl. voorkennis en ze zitten ingebed in een breder conceptueel geheel). Specificiteit levert dus de kapstokken voor verdere autonomie: het is tenminste duidelijk in welk speelveld eigen keuzes gemaakt kunnen worden.

Leraren en leerplanmakers geven ook aan dat het gemakkelijker is om bijvoorbeeld eigen leerplannen en materialen te gaan ontwikkelen wanneer doelen helder en specifiek geformuleerd zijn. Op die manier zou je zelfs kunnen beargumenteren dat de doelenset de professionele autonomie van leraren vergroot.

Een kennisrijk curriculum vereist duidelijke en specifieke doelen. Hiervoor zijn er een aantal redenen. Zoals Counsell (2025) stelt, is een kennisrijk curriculum een belofte van een leraar aan de leraar van het volgende leerjaar – nl. dit zullen de leerlingen kennen en kunnen. Om dit op systeemniveau te verwezenlijken is het noodzakelijk om een aandeel gedeelde doelen vast te stellen.

Het doel van een kennisrijk curriculum is uiteraard om conceptueel begrip te bevorderen. Maar om dit effectief te doen moeten concepten en zgn. 'big ideas' verbonden worden met concrete en specifieke kennisinhouden (Rata, 2020). Dit helpt om verbanden te creëren in het langetermijngeheugen, en laat toe de kennisschema's te versterken, zodat de kernconcepten beter bewaard en begrepen worden (Willingham, 2009). Daarnaast heeft de specificiteit ook een democratiserend karakter: we weten dat alle kinderen, ongeacht afkomst, toegang zullen krijgen tot concepten die hen later zelf weer in staat stellen om toegang te krijgen tot nieuwe kennis.

Verder stelt de VLOR eveneens dat een te gedetailleerde invulling de houdbaarheid van de doelen zou aantasten: hoe specifieker ze zijn, hoe sneller ze dreigen te verouderen en hun waarde als duurzaam kader verliezen. Ook deze stelling volgen we niet. We hebben net heel bewust vanuit de wetenschappelijke disciplines gewerkt om dit tegen te gaan. Zo werd van de vakexpertgroepen verwacht de basiskennis te selecteren, die binnen hun discipline zo weinig mogelijk ter discussie staat en dus echt tot de grote kernideeën van de respectievelijke discipline behoort. Het is natuurlijk onvermijdelijk dat maatschappelijke en wetenschappelijke verandering zal leiden tot de nood om inhouden te herzien. Daarom suggereren we als commissie om een 5-jaarlijkse curriculumreview te doen om eventuele aanpassingen te kunnen doorvoeren, wat beduidend sneller is dan de huidige cyclus van vernieuwen van minimumdoelen.

De VLOR stelt ook dat bij een te snelle uitrol leraren houvast zullen zoeken in handleidingen en handboeken, terwijl die (momenteel) niet de steunpilaar van kwaliteitsvol onderwijs zijn. Deze stelling houdt steek. We verwijzen dan ook heel graag nogmaals naar beleidsaanbeveling 5 waarin we pleiten voor een accreditatie van leermiddelen. Het zal cruciaal zijn om voldoende curriculaire kwaliteitseisen te stellen aan de leermiddelen die op de markt zullen komen en hier transparantie rond te creëren zodat scholen de beste keuze kunnen maken op deze commerciële markt.

De bezorgdheden rond het volume bespreken we in het volgende puntje.

1.2 Haalbaarheid van de set minimumdoelen binnen de gestelde onderwijstijd en beschikbare middelen

Haalbaarheid binnen de gestelde onderwijstijd

Er wordt gevraagd naar transparantie omtrent de percentages. Die vindt u hieronder. We geven daarbij eveneens volgende bedenkingen mee:

- Het uitdrukken in lestijden is moeilijk te uniformiseren overheen de verschillende onderwijsverstrekkers. Om elke expertgroep alsnog een richting te geven van het volume van zijn vakgebied hebben we ervoor gekozen om dit in percentages uit te drukken.
- 100% staat gelijk aan 26 lestijden van 50 minuten, aangezien de lestijd die momenteel gangbaar is voor de levensbeschouwelijke vakken (nl. 2 lestijden van 50 minuten / week) buiten de scope van de minimumdoelen valt.
- Hoewel we één set minimumdoelen hebben, respectievelijk voor de 3de kleuterklas, het vierde leerjaar en het zesde leerjaar, willen wij als commissie toch een opsplitsing maken tussen onderbouw en bovenbouw. Zo zijn vakken als wiskunde en Nederlands in de onderbouw belangrijker. Naarmate de leerlingen ouder worden zullen ook de zaakvakken een belangrijke plek in het lessenpakket krijgen. De mate waarin kinderen (achtergrond)kennis hebben over een bepaald onderwerp, zal sterk bepalen of ze complexe teksten en inhouden kunnen begrijpen. Als we het Nederlands van onze leerlingen willen versterken zal het dus van groot belang zijn om, zeker in de bovenbouw, de kennisschema's vanuit de zaakvakken uit te bouwen.
- Deze percentages blijven indicatief. Zie het als gemiddelden, want deze dienen doorvertaald te worden per leerjaar. Daarnaast zullen onderwijsverstrekkers en scholen nog keuzes maken voor de overige 30% afhankelijk van hun eigen pedagogische project en context.
- Het klopt dat bepaalde attitudes (en ICT) wel degelijk instructietijd vergen. We schatten de expliciete instructietijd hiervan echter wel laag in.

Tabel 1 - indicatieve percentages per discipline

	L1-L2-L3	L4-L5-L6
Nederlands	22,5%	17%
Wiskunde	22,5%	17%
Frans	/	7%
Wetenschap en Techniek	5%	7%
Geschiedenis	5%	6%
Aardrijkskunde	5%	6%
Muzische Vorming	4%	4%
Lichamelijke opvoeding	5%	5%
ICT	0,5%	0,5%

Attitudes	0,5%	0,5%
Totaal	**70%**	**L4: 63%** **L5-L6: 70%**

De VLOR schatte ook in dat het geheel van de voorgestelde set van minimumdoelen niet haalbaar zou zijn binnen de gestelde onderwijstijd van 70%. We wensen dieper in te gaan op deze bezorgdheid. Is die reëel of slechts een kwestie van perceptie?" Volgens de OECD (2020) wordt curriculumoverbelasting doorgaans benaderd vanuit twee invalshoeken: *objectieve inhoudelijke overbelasting*, waarbij de hoeveelheid leerstof binnen de beschikbare tijd wordt beoordeeld, en de *gepercipieerde overbelasting*, gebaseerd op ervaringen van leraren, leerlingen en andere onderwijsprofessionals.

Objectieve inhoudelijke overbelasting.

Zoals eerder weergegeven in het rapport (Muijs et al., 2025) benadrukken we dat de hoeveelheid doelen niet rechtstreeks linkt aan de onderwijstijd (p. 14, 17). Sommige doelen zijn sneller bereikbaar dan andere, vooral wanneer de bijhorende leerplannen rigoureus en coherent zijn opgesteld. Doelen die linken aan voorkennis zijn immers beduidend sneller te bereiken (kennis bouwt op kennis). We argumenteren via twee cases waarom de doelen die beschreven zijn in het voorstel van commissie Muijs binnen de vooropgestelde tijd van 70% van de lestijd kunnen blijven.

1. Simulatie met een leerplan.

Minimumdoelen moeten omgezet worden naar leerplannen. De leerplannen die werken met de minimumdoelen zouden dus in theorie in 70% van de onderwijstijd gerealiseerd kunnen worden (al is uitbreiding van dat percentage uiteraard niet verboden). Om de haalbaarheid van de Vlaamse minimumdoelen te simuleren selecteerden we een kennisrijk leerplan, Core Knowledge Sequence (CKS), waarvan de effectiviteit op vlak van leerprestaties, gelijke onderwijskansen maar ook leerlingenbetrokkenheid werd onderzocht (Grissmer et al., 2023). Het leerplan wordt in ongeveer 2000 scholen gebruikt en kan bereikt worden tussen de 600-700 uur aan instructietijd op jaarbasis. In Vlaamse context komt de 70%-regel overeen met ongeveer 600 uur instructietijd, en wanneer we de beschikbare lestijd van de disciplines in Vlaanderen mappen ten opzichte van de disciplines die behandeld worden binnen het CKS, bekomen we een beschikbare Vlaamse tijd van 490 tot 535 uur (tabel 1).

Tabel 2 – Een vergelijking tussen CKS en Vlaamse minimumdoelen

Core Knowledge Sequence editie 2023	Vlaamse Minimumdoelen	% lestijd VL K3, L1, L2, L3	% lestijd VL L4, L5, L6	
Wiskunde	Wiskunde	22,5	17	
Nederlands	Engels	22,5	17	
Wetenschappen	Wetenschappen & techniek	5	7	

Geschiedenis	Geschiedenis	5	6	
Aardrijkskunde	Aardrijkskunde	5	6	
Visual Arts	Muzische Vorming	4	4	
		64	57	%
		535 uur	490 uur	Aantal uur

Het leerplan CKS is kennisgericht, wat inhoudt dat de volgorde van de leerinhouden wordt bepaald door groeiende kennisstructuren. Een screening van de concepten binnen drie domeinen toont aan dat in vergelijkbare lestijd binnen het CKS een veelvoud aan concepten kan worden behandeld (tabel 2). Er is dus ruimte om naast Neil Armstrong niet enkel Dirk Frimout te behandelen, maar ook Frank De Winne en Valentina Teresjkova. Deze analyse betreft een steekproef en geen exacte één-op-één vergelijking (niet elk concept heeft bijvoorbeeld dezelfde graad van complexiteit), maar de grootteordes illustreren dat, mits een doordachte curriculumopbouw, het geen probleem vormt om de huidige set van Vlaamse minimumdoelen te vertalen naar nieuwe leerplannen én deze te realiseren binnen 70% van de beschikbare instructietijd. De vergelijking met het CKS impliceert geenszins dat Vlaamse leerplannen conceptueel vergelijkbaar moeten zijn, maar toont vooral aan dat de doelen haalbaar zijn binnen de beschikbare tijd: er bestaan immers succesvolle curricula die zelfs een veelvoud aan doelen en concepten behandelen. Vlaamse leerplannen en scholen behouden dus de ruimte om extra, eigen, lokale en persoonsgebonden accenten te leggen.

Het is belangrijk opnieuw te benadrukken dat dit vereist dat leerplannen logisch en coherent worden opgebouwd, zodat de kracht van voorkennis optimaal kan worden benut. De concepten vervat in de Vlaamse minimumdoelen bieden daarbij toegang tot lokale of andere accenten.

Tabel 2 – een vergelijking tussen aantal concepten in CKS en Vlaamse minimumdoelen

Core Knowledge Sequence	Vlaamse minimumdoelen	Voorbeeld screening (vergelijking K3 tot grade 6 in CKS)
350+	80+	Concepten topografie aardrijkskunde tot L6
380+	90+	Concepten geschiedenis tot L6
400+	140+	Concepten wetenschappen

2. Simulatie met kleuterdoelen (uitgevoerd door expertengroep kleuter).

In de eerste kleuterklas kunnen vijf korte geïntegreerde ankerthema's van telkens twee weken aangeboden worden. Voor de tweede en derde kleuterklas kunnen vijf ankerthema's per jaar uitgewerkt, met een duur van vier tot vijf weken elk. Deze thema's integreren vakgebieden zoals aardrijkskunde, geschiedenis, wetenschap en muziek. Nederlands en wiskunde kunnen deels binnen deze thema's worden geïntegreerd, hoewel bepaalde leerlijnen bewust buiten de ankerthema's blijven lopen.

De resterende weken bieden ruimte voor eigen initiatief en flexibiliteit. Zo ontstaat er in de tweede en derde kleuterklas een jaarprogramma dat bestaat uit tien kennisrijke en breed opgevatte ankerthema's. De kortere thema's in de eerste kleuterklas dienen om een basis te leggen en essentiële kapstokken aan te reiken voor verdere ontwikkeling.

Samengevat

Er is weinig evidentie dat de werkelijk objectieve inhoudelijke belasting boven de totale lestijd van 70% komt. Het vereist uiteraard curriculum technisch een sterke opbouw en doorvertaling leerplannen en lesmaterialen.

Gepercipieerde overbelasting

Curriculum overload kan echter ook ontstaan vanuit een *gepercipieerde* inhoudelijke overbelasting. Die kan bijvoorbeeld worden toegeschreven aan de omvang van wettelijke curriculumdocumenten waarin leerdoelen, vakken en thema's uitgebreid worden beschreven. Zo omvatte het Ierse curriculum van 1999 voor het basisonderwijs 23 boeken met in totaal meer dan 3.650 pagina's, terwijl het Australische curriculum in 2014 al meer dan 1.700 pagina's bevatte (OECD, 2020). De belangrijkste vraag hierbij is: van wie is de perceptie van overbelasting afkomstig, en wat zijn de mogelijke oorzaken ervan? De Vlaamse set aan minimumdoelen bestaat uit meer dan 100 bladzijden en ziet er dus *relatief* volumineuzer uit dan de voorgaande set, maar is geenszins een koploper in het klassement der volumineuze nationale doelensets. Specifiek binnen Vlaanderen neemt het aantal doelen en de mate van detaillering in o.a. zaakvakken wel toe. Overload kan dus wel gepercipieerd worden in disciplines als wetenschappen en techniek (waar bijvoorbeeld de natuurkundige component stevig groeide), wiskunde en muzische vorming.

Andere factoren die bijdragen aan de waargenomen overbelasting zijn onder meer het aantal te behandelen onderwerpen, de link met en de frequentie van centrale toetsen, omvangrijke lesmaterialen en huiswerk, de structuur en samenhang van het curriculum, en een gebrek aan voorbereiding op hervormingen of zelfs hervormingsmoeheid. Voldoende tijd en ruimte voor professionalisering van leraren, leerplan- en lesmateriaalontwikkeling is hierbij essentieel. We verwijzen hiervoor graag naar de adviezen zoals beschreven in het rapport bij de minimumdoelen.

Wij begrijpen echter dat deze perceptie het draagvlak voor de minimumdoelen kan aantasten, en dat de druk in sommige vakken zwaarder kan wegen, en bekijken dus waar er verminderingen mogelijk zijn zonder de coherentie binnen en tussen de doelensets aan te tasten. De kerncommissie wil op basis van de verschillende adviesrapporten een voorstel aanleveren tot beperkte reductie van doelen binnen een aantal domeinen waar de perceptie van overload het sterkste is. Het zal daarbij de voorzitters van de expertenteams van de betreffende experten ook consulteren.

Haalbaarheid met de beschikbare middelen

De VLOR adviseert ook een doorgedreven professionaliseringsaanpak. Zoals in ons rapport duidelijk omschreven, onderschrijven wij dit. Vanuit de kerncommissie willen we geen uitspraak doen over de specifieke middelen, maar onderschrijven we wel het idee om effectief lestijden en middelen aan de scholen zelf toe te kennen, die specifiek moeten gaan naar professionalisering (hetzij coaching, hetzij ontwikkeling, hetzij ondersteuning,…) van het leerkrachtenteam in het implementeren van een kennisrijk curriculum.

1.3 De juiste minimumdoelen op de juiste leeftijd

De VLOR uit haar bezorgdheid over de te bereiken minimumdoelen voor kleuters. De raad pleit voor na te streven doelen die een rijk aanbod garanderen voor alle kleuters. Als commissie willen we benadrukken dat het aantal doelen dat bereikt moet worden heel erg beperkt is (zie tabel 4).

Verder zijn er ook bezorgdheden rond een didactisch principe waarbij gestart wordt bij de leefwereld van het kind. Deze stelling volgen we niet als kerncommissie. Zo is het onze betrachting om de leefwereld van de kinderen net te openen en te verbreden. Het aanbieden van een ruime kennisbasis op jonge leeftijd is één van de kernideeën achter een kennisrijk curriculum, om zo de gelijkheid tussen leerlingen te vergroten. De kennisbasis waarop leerlingen moeten terugvallen mag net niet afhankelijk zijn van de leefwereld (Hirsch, 2017).

Het is belangrijk om op te merken dat de inhoud niet beperkt wordt door leeftijd en dat het opbouwen van kennis al op zeer jonge leeftijd kan beginnen. Een doordacht, inhoudsrijk curriculum voor jonge kinderen kan een aanvulling zijn op een stimulerende, speelse leeromgeving (Duncan et al., 2007; Grissmer et al., 2010). In tegenstelling tot eerdere opvattingen over Piagets ontwikkelingsstadia zijn de ontwikkelingsprocessen bij kinderen continu en variabel, met meer variabiliteit dan consistentie in de vaardigheden van kinderen (Willingham, 2008). Zo ontkrachten we graag ook nog een andere mythe over het kleuteronderwijs: kleuters verwerven veel vlotter kennis dan vaak wordt gedacht, individuele verschillen in blootstelling aan kennis tonen een sterke invloed op de ontwikkeling. Zoals Bruner al in 1960 (pp. 33) veronderstelde: 'Elk onderwerp kan effectief onderwezen worden in een intellectueel eerlijke vorm aan elk kind in elk stadium van ontwikkeling. 'Wij gaan daarbij uit van een effectief gebleken gebalanceerde onderwijsaanpak waarin voldoende ruimte zal blijven voor spelend leren (Taelman et al, 2024), zij het dat wij als commissie zoals elders ook hier geen didactiek voorschrijven.

Daarnaast heeft de kerncommissie enkele initiatieven ondernomen om ervoor te zorgen dat de doelen voor de jongste kinderen, de kleuters, ambitieus maar nog steeds haalbaar zouden zijn. Zo werd er een internationale benchmarking gedaan, maar werd er ook een expertgroep kleuter aangesteld met specifiek het waken over deze bezorgdheid, nl. ambitie versus haalbaarheid, als hoofdtaak.

Tabel 4 - te bereiken minimumdoelen voor kleuters

Nederlands: luisterbegrip	1.3.1 De kleuters kunnen met aandacht luisteren. 1.3.2 De kleuters kunnen gepast reageren op vragen en instructies. 1.3.3 De kleuters kunnen vragen stellen om meer informatie te krijgen en om te controleren of ze de boodschap begrepen hebben. 1.3.4 De kleuters kunnen op een voorgelezen verhaal reageren door voorspellingen te maken, vragen te stellen of verbanden te leggen met hun vakspecifieke kennis en voorkennis.

Nederlands: woordenschat	1.4.1 De kleuters kunnen basiswoordenschat en eenvoudige betekenisrelaties inzetten met betrekking tot de leefomgeving en de school. 1.4.2 De kleuters kunnen aangeboden inhoudelijke en functionele school- en instructietaal inzetten binnen de context van de activiteiten en hun vakspecifieke kennis, voorkennis en ervaring. 1.4.3 De kleuters kunnen onder begeleiding hun woordenschat uitbreiden.
Wiskunde: getallen	2.1.1 De kleuters kennen de telrij van 0 tot en met 20 (akoestisch tellen) [F]. 2.1.2 De kleuters kennen natuurlijke getallen als aantal en als rangorde [I]. 2.1.3 De kleuters kennen de rangtelwoorden van eerste tot en met tiende [F]. 2.1.4 De kleuters kennen de één-op-één relatie tussen een aantal objecten en de overeenkomstige telwoorden (synchroon tellen) [I]. Voorstel minimumdoelen basisonderwijs – versie 20250515 13 2.1.5 De kleuters kennen de irrelevantie van de volgorde van objecten bij het bepalen van een aantal [I] 2.1.6 De kleuters kennen het principe van conservatie (een aantal is onafhankelijk van tijd en ruimte) [I]. 2.1.7 De kleuters kennen de volgende begrippen [F]: - evenveel, niet-evenveel; - veel/weinig, gelijk/niet gelijk, te veel/te weinig; meer, minder, meest, minst, tussen, één meer/één minder; - van minder naar meer, van weinig naar veel; - eerste, middelste, laatste, vorige, volgende; - hoeveel, geen enkel, niets, hoeveel meer, hoeveel minder; - juist ervoor, juist erna. 2.1.8 De kleuters kunnen (on)gestructureerde aantallen tot en met 10: - vergelijken; - sorteren; - tellen (resultatief tellen); - koppelen aan het telwoord en de getalnotatie (in alle richtingen); - van weinig naar veel of omgekeerd ordenen (seriëren). 2.1.9 De kleuters kunnen (on)gestructureerde aantallen tot en met 5 herkennen zonder te tellen (subiteren). 2.1.10 De kleuters kunnen met behulp van de telrij: - vanaf een willekeurige plaats tot en met 10 tellen, doortellen en terugtellen; - 1 meer en 1 minder, juist ervoor en juist erna bepalen bij een gegeven getal tot en met 10. 2.1.11 De kleuters kunnen een rangorde tot en met 10 aangeven. 2.1.12 De kleuters kunnen getallen (in cijfers) tot en met 10 lezen.

Referenties

Bruner, J. S. (1960). The process of education. Harvard university press.

Counsell, C. (2025). The role of curriculum. Speech for the Northern Ireland Education Department. 7/5/25. Beschikbaar via https://www.education-ni.gov.uk/publications/christine-counsell-ni-curriculum-speech-7-may-2025

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. Developmental psychology, 43(6), 1428.

Grissmer, D., Grimm, K. J., Aiyer, S. M., Murrah, W. M., & Steele, J. S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: two new school readiness indicators. Developmental psychology, 46(5), 1008.

Grissmer, D,, White, T., Buddin, D., Berends, M., Willingham, D., DeCoster, J., Duran, C., Hulleman, C., Murrah, W. & Evans, T. (2023). A Kindergarten Lottery Evaluation of Core Knowledge Charter Schools: Should Building General Knowledge Have a Central Role in Educational and Social Science Research and Policy?. (EdWorkingPaper: 23-755). Beschikbaar via Annenberg Institute at Brown University: https://doi.org/10.26300/nsbq-hb21

Hirsch, E. D., Jr. (2016). Why Knowledge Matters: Rescuing Our Children from Failed Educational Theories. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Nieveen, N., & Kuiper, W. (2021). Integral curriculum review in the Netherlands: In need of dovetail joints. In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou, & T. Soini (Eds.), Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts (pp. 125-150). Emerald Publishing Limited.

Priestley, M., Philippou, S., Alvunger, D., & Soini, T. (2021). Curriculum making: A conceptual framing. In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou, & T. Soini (Eds.), Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts (pp. 1-28). Emerald Publishing Limited.

Rata, E. (2020). What is a knowledge-rich curriculum? New Zealand Annual Review of Education, 26. Beschikbaar via https://ojs.victoria.ac.nz/nzaroe/article/view/6855

Taelman, H., Bodvin, K., Spilt, J., Vanblaere, B., & Verachtert, P. (2024). Een literatuurstudie naar de kenmerken van effectief kleuteronderwijs voor taal, wiskunde en executieve functies: Onderzoeksrapport 1 bij het OBPWO-project Kwalitatief en Inspirerend Kleuteronderwijs. Odisee, Arteveldehogeschool, KU Leuven, Thomas More. Beschikbaar via inspirerendkleuteronderwijs.be

Willingham, D. T. (2008). What is developmentally appropriate practice?. American Educator, 32(2), 34

Willingham, D. T. (2009). Why Don't Students Like School? A Cognitive Scientist Answers Questions About How the Mind Works and What It Means for the Classroom. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Koepel	Vakdiscipline	Onderwijs-niveau	Doel-nummer	Opmerking	Kernprincipe	Voorstel/antwoord kerncommissie
GO!	Wiskunde	L6	2.1.4	"2.1.4 De leerling kent de kenmerken van deelbaarheid van [I/F]: • 4, 25; • 3, 9."		doel schrappen Zowel I als F te kennen. Neemt wel wat onderwijstijd in beslag om tot de feitelijke kennis te komen, eerst moet inzicht er zijn. Het zijn dan vooral 'trucjes': 'kijk naar de 2 laatste getallen en kijk of ze deelbaar zijn door…' Wordt weinig gebruikt in toepassingen.
GO!	Aardrijkskunde	L6	4.3.2	"4.3.2 De leerlingen kunnen met betrekking tot aardrijkskundig onderzoek: • de schaal van Beaufort hanteren om de windkracht te bepalen; • een barometer hanteren om de luchtdruk te meten; • weergegevens gedurende een maand meten, registreren, interpreteren en presenteren; • kwantitatieve gegevens die in de omgeving van de school zijn verzameld		schrappen Dit 'weersonderzoek' is zodanig doordrongen in onze Vlaamse klaspraktijk dat dit waarschijnlijk ook binnen de 30% opgenomen zal worden. Het geeft dan ook de vrijheid om de weergegevens over een kortere periode te meten en registreren.

						schrappen Dit doel valt goed binnen L6 4.3.4 te integreren, het is eigenlijk een voorbeeld van 4.3.4. Je denkt namelijk na over ruimtelijke posities, interacties, veranderingen enz. Wel is het goed om het voorbeeld bij L6 4.3.3 op te nemen bij de voorbeelden van 4.3.4.
	registreren, interpreteren en presenteren."		"4.3.3 De leerlingen kunnen bespreken waarom de locatie van een industrieel, vrijetijds- of transportproject niet eenvoudig is aan de hand van volgende criteria: nadelen, voordelen, behoeften, duurzaamheid. < bv. bij gunning van een nieuw treinstation, winkelcentrum, vrijetijdscentrum in plaats X onderzoeken wie erbij zou winnen en wie erbij zou verliezen inclusief toekomstige mensen en het milieu >"		6.1.1 De kleuters kunnen inspelen op een divers aanbod van muzische impulsen uit de omgeving: zich laten meeslepen, zich laten betoveren, zich laten	doel schrappen Dit is deel van de visietekst. Dit hoeft niet hernomen te worden als minimumdoel op zich.
			4.3.3		6.1.1	
			L6		K3	
			Aardrijkskunde		Muzische vorming	
			GO!			

				verrassen, verwonderd zijn en nieuwsgierigheid tonen.		
	Muzische vorming	K3	6.1.2	6.1.2 De kleuters kunnen verbeelden: fantasie gebruiken om zich muzisch uit te drukken.		doel schrappen Dit is deel van de visietekst. Dit hoeft niet hernomen te worden als minimumdoel op zich.
	Muzische vorming	K3	6.1.3	6.1.3 De kleuters kennen de volgende begrippen: muziek maken, zingen, tekenen, schilderen, boetseren, dansen, toneel spelen, fotograferen, filmen.		doel schrappen Dit is deel van de visietekst. Dit hoeft niet hernomen te worden als minimumdoel op zich.
	Muzische vorming	K3	6.1.4	6.1.4 De kleuters kunnen spontaan beschouwen.		doel schrappen Dit is deel van de visietekst. Dit hoeft niet hernomen te worden als minimumdoel op zich.
	Muzische vorming	K3	6.1.5	6.1.5 De kleuters kunnen een eigen beleving van muzische impulsen uitdrukken.		doel schrappen Dit is deel van de visietekst. Dit hoeft niet hernomen te worden als minimumdoel op zich.
	Muzische vorming	K3	6.1.6	6.1.6 De kleuters kunnen eigen muzische creaties tonen. < bv. een tekening tonen in de kring >		doel schrappen Dit is deel van de visietekst. Dit hoeft niet hernomen te worden als minimumdoel op zich.
	Muzische vorming	K3	6.2.5	6.2.5 De kleuters kunnen harde en zachte geluiden herkennen.		doel schrappen 100% overlap met W&T K3

						3.5.3 (natuurkundige verschijnselen, geluid)
	Muzische vorming	K3	6.2.8	6.2.8 De kleuters kunnen technieken/vaardigheden van het muzische domein muziek verkennen. < bv. zingen, musiceren met de stem, musiceren met materialen en instrumenten >		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1
	Muzische vorming	K3	6.2.9	6.2.9 De kleuters kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein muziek verkennen.		doel schrappen 100% overlap met W K3 2.4.4 (meetkunde, vormleer)
	Muzische vorming	K3	6.3.8	6.3.8 De kleuters kunnen eenvoudige patronen maken.		doel schrappen 100% overlap met W K3 2.4.4 (meetkunde, vormleer)
	Muzische vorming	K3	6.3.10	6.3.10 De kleuters kunnen technieken/vaardigheden van het muzische domein beeld verkennen. < bv. tekenen, schilderen, collage, stempelen, frotteren en ruimtelijk werken >		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1
	Muzische vorming	K3	6.3.11	6.3.11 De kleuters kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein beeld verkennen.		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1

	Muzische vorming	K3	6.4.8	6.4.8 De kleuters kunnen technieken/vaardigheden van het muzische domein drama verkennen. < bv. spelen met een pop, fantasiespel, afspreekspel, vertelpantomime >		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1
	Muzische vorming	K3	6.4.9	6.4.9 De kleuters kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein drama verkennen.		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1
	Muzische vorming	K3	6.5.7	6.5.7 De kleuters kunnen technieken/vaardigheden van het muzische domein dans verkennen. < bv. een bewegingsreeks, dansexpressie, dansen met materialen, enkele kinderdansen >		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1
	Muzische vorming	K3	6.5.8	6.5.8 De kleuters kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein dans verkennen.		doel schrappen Valt onder W&T K3 3.5.3 (natuurkundige verschijnselen, geluid)
	Muzische vorming	K3	6.6.2	6.6.2 De kleuters kunnen richting van geluid bepalen.		doel schrappen Valt onder W&T K3 3.5.3 (natuurkundige verschijnselen, geluid)
	Muzische vorming	K3	6.6.3	6.6.3 De kleuters kunnen alledaagse lichtbronnen benoemen.		doel schrappen 100% overlap met W&T K3 3.5.2 (natuurkundige verschijnselen, licht)

	Muzische vorming	K3	6.6.5	6.6.5 De kleuters kunnen beelden in een juiste volgorde leggen.		doel schrappen 100% overlap met Geschiedenis K3 5.2.4 (chronologisch bewustzijn)
	Muzische vorming	K3	6.6.9	6.6.9 De kleuters kunnen technieken/vaardigheden van het muzische domein media verkennen. < bv. schaduwspel, tekenen op de lichttafel, digitaal tekenen, foto's maken >		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1
	Muzische vorming	K3	6.6.10	6.6.10 De kleuters kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein media verkennen.		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1
	Muzische vorming	L4	6.1.1	6.1.1 De leerlingen kunnen kunst- en cultuurgevoeligheid tonen: open staan voor, interesse tonen in en deelnemen aan kunst- en cultuurervaringen.		doel schrappen Dit is deel van de visietekst. Dit hoeft niet hernomen te worden als minimumdoel op zich.
	Muzische vorming	L4	6.1.2	6.1.2 De leerlingen kunnen verbeelden: doen alsof, fantaseren, associëren, zich inleven om muzisch vorm te geven.		doel schrappen Dit is deel van de visietekst. Dit hoeft niet hernomen te worden als minimumdoel op zich.

	Muzische vorming	L4	6.1.3	6.1.3 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • melodie, ritme, tempo (muziek); • kleur, vorm, lijn (beeld); • rol, ruimte, handeling/taal (drama); • relatie, vorm, kracht (dans); • geluid, licht, kader (media).		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1
	Muzische vorming	L4	6.1.4	6.1.4 De leerlingen kunnen specifiek beschouwen.		doel schrappen Dit is deel van de visietekst. Dit hoeft niet hernomen te worden als minimumdoel op zich.
	Muzische vorming	L4	6.1.7	6.1.7 De leerlingen kunnen eigen muzische creaties voorstellen. < bv. een fototentoonstelling maken >		doel schrappen Dit is deel van de visietekst. Dit hoeft niet hernomen te worden als minimumdoel op zich.
	Muzische vorming	L4	6.1.8	6.1.8 De leerlingen kunnen een eigen muzische inbreng afstemmen op de anderen.		doel schrappen Dit is deel van de visietekst. Dit hoeft niet hernomen te worden als minimumdoel op zich.
	Muzische vorming	L4	6.2.9	6.2.9 De leerlingen kunnen technieken/vaardigheden van het muzische domein muziek gebruiken. < bv. zingen, musiceren met de stem, musiceren met materialen en		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1

				instrumenten, musiceren met je lichaam, een grafische partituur uitvoeren, een eenvoudig klankstuk componeren >		
	Muzische vorming	L4	6.2.10	6.2.10 De leerlingen kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein muziek gebruiken.		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1
	Muzische vorming	L4	6.3.12	6.3.12 De leerlingen kunnen technieken/vaardigheden van het muzische domein beeld gebruiken. < bv. waarnemingstekenen, graffito, aquarel, bas-reliëf en eenvoudige druktechnieken (bv. materiaal- en kartondruk) >		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1
	Muzische vorming	L4	6.3.13	6.3.13 De leerlingen kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein beeld gebruiken.		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1
	Muzische vorming	L4	6.4.7	6.4.7 De leerlingen kunnen elkaar versterken in het samenspel.		doel schrappen, niet evalueerbaar

	Muzische vorming	L4	6.4.9	6.4.9 De leerlingen kunnen technieken/vaardigheden van het muzische domein drama gebruiken. < bv. poppenspel, schimmenspel, tableau vivant, toneelspel >		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1
	Muzische vorming	L4	6.4.10	6.4.10 De leerlingen kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein drama gebruiken.		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1
	Muzische vorming	L4	6.5.10	6.5.10 De leerlingen kunnen technieken/vaardigheden van het muzische domein dans gebruiken. < bv. enkele eenvoudige dansstijlen, volksdans, dansspel, dansverhaal >		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1
	Muzische vorming	L4	6.5.11	6.5.11 De leerlingen kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein dans gebruiken.		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1
	Muzische vorming	L4	6.6.9	6.6.9 De leerlingen kunnen technieken/vaardigheden van het muzische domein media gebruiken. < bv. foto's maken, geluidsopname maken >		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1

	Muzische vorming	L4	6.6.10	6.6.10 De leerlingen kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein media gebruiken.		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1
	Muzische vorming	L6	6.1.1	6.1.1 De leerlingen kunnen kunst- en cultuurgevoeligheid tonen: respecteren van en inspelen op diverse uitdrukkingen van creativiteit en menselijke identiteit en van perspectief kunnen wisselen.		doel schrappen Dit is deel van de visietekst. Dit hoeft niet hernomen te worden als minimumdoel op zich.
	Muzische vorming	L6	6.1.2	6.1.2 De leerlingen kunnen de waarde van kunst en cultuur voor zichzelf en de samenleving uitdrukken.		doel schrappen Dit is deel van de visietekst. Dit hoeft niet hernomen te worden als minimumdoel op zich.
	Muzische vorming	L6	6.1.3	6.1.3 De leerlingen kunnen verbeelden: out of the box-denken, ideeën samenbrengen en keuzes maken om muzisch vorm te geven.		doel schrappen Dit is deel van de visietekst. Dit hoeft niet hernomen te worden als minimumdoel op zich.
	Muzische vorming	L6	6.1.4	6.1.4 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • dynamiek, klankkleur, samenklank, structuur/vorm (muziek); • textuur, licht, compositie, ruimte		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1

				(beeld); • structuur, tijd, samenspel (drama); • tijd, ruimte, structuur (dans); • montage, beeldbewerking (media).		
	Muzische vorming	L6	6.1.5	6.1.5 De leerlingen kunnen doelgericht beschouwen.		doel schrappen Dit is deel van de visietekst. Dit hoeft niet hernomen te worden als minimumdoel op zich.
	Muzische vorming	L6	6.1.8	6.1.8 De leerlingen kunnen eigen muzische creaties op een creatieve manier presenteren. < bv. een muziekverhaal opvoeren in het park >		doel schrappen Dit is deel van de visietekst. Dit hoeft niet hernomen te worden als minimumdoel op zich.
	Muzische vorming	L6	6.1.9	6.1.9 De leerlingen kunnen een eigen muzische inbreng afstemmen op de anderen in functie van kwaliteitsvol samenspel.		doel schrappen Dit is deel van de visietekst. Dit hoeft niet hernomen te worden als minimumdoel op zich.
	Muzische vorming	L6	6.2.12	6.2.12 De leerlingen kunnen technieken/vaardigheden van het muzische domein muziek toepassen. < bv. zingen, musiceren met de stem, musiceren met materialen en instrumenten, musiceren met je lichaam, een grafische partituur		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1

				ontwerpen en uitvoeren, een complexer klankstuk componeren >		
	Muzische vorming	L6	6.2.13	6.2.13 De leerlingen kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein muziek toepassen.		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1
	Muzische vorming	L6	6.3.4	6.3.4 De leerlingen kunnen complexere stofuitdrukking in het beeldend werk weergeven.		doel schrappen, is reeds bereikt in Muzische vorming L4 doel 6.3.4 (zelfde doel : eenvoudig naar complex is een valse progressie)
	Muzische vorming	L6	6.3.13	6.3.13 De leerlingen kunnen technieken/vaardigheden van het muzische domein beeld toepassen. < bv. ontwerptekening, atmosferisch perspectief, modelleren, complexere druktechnieken (bv. diepdruk), textiele werkvormen >		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1
	Muzische vorming	L6	6.3.14	6.3.14 De leerlingen kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein beeld toepassen.		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1

	Muzische vorming	L6	6.4.6	6.4.6 De leerlingen kunnen ridderlijkheid tonen in het samenspel.		doel schrappen, niet evalueerbaar
	Muzische vorming	L6	6.4.9	6.4.9 De leerlingen kunnen technieken/vaardigheden van het muzische domein drama toepassen. < bv. rollenspel, werken met een theatertekst, improviseren >		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1
	Muzische vorming	L6	6.4.10	6.4.10 De leerlingen kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein drama toepassen.		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1
	Muzische vorming	L6	6.5.11	6.5.11 De leerlingen kunnen technieken/vaardigheden van het muzische domein dans toepassen. < bv. enkele complexere dansstijlen, dansimprovisatie, een eigen choreografie >		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1
	Muzische vorming	L6	6.5.12	6.5.12 De leerlingen kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein dans toepassen.		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1

	Muzische vorming	L6	6.6.9	6.6.9 De leerlingen kunnen technieken/vaardigheden het muzische domein media toepassen. < bv. complexere foto's maken, video-opname maken, monteren van beelden en geluiden, sfeer creëren met belichting >		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1
	Muzische vorming	L6	6.6.10	6.6.10 De leerlingen kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein media toepassen.		doel opgenomen in herwerkte versie doel 6.1
	Lichamelijke opvoeding	L6	7.2.2	7.2.2 De leerlingen kunnen spelregels toepassen.		doel schrappen FOUT: LO L4 7.2.2 leerlingen kunnen spelregels toepassen LO L6 7.2.2 leerlingen kunnen principes van fairplay spontaan toepassen Suggestie om L6 7.2.2 te schrappen, daar het in L4 bereikt is.
	ICT	L4	8.4.1	8.4.1 De leerlingen kunnen basisfunctionaliteiten van aangereikte digitale tools gebruiken om digitale inhoud te bewerken of te creëren binnen een afgebakende opdracht.		doel schrappen Overbodig onderwerp. Bestaat reeds disciplinair binnen muzische vorming - media (6.6)

	ICT	L4	8.4.2	8.4.2 De leerlingen kunnen basisfunctionaliteiten van aangereikte digitale tools gebruiken om te communiceren binnen een afgebakende opdracht.		doel schrappen Overbodig onderwerp. Bestaat reeds disciplinair binnen muzische vorming - media (6.6)
	ICT	L6	8.1.4	8.1.4 De leerlingen kunnen volgende begrippen toepassen: de sequentie, de lus, de voorwaarde, debuggen. < * een sequentie: bestaat uit opeenvolgende stappen die in een vastgelegde volgorde worden uitgevoerd * een lus: wordt gebruikt om een instructie meerdere keren automatisch te herhalen * een voorwaarde: bepaalt welke instructie wordt uitgevoerd op basis van een bepaalde situatie * debuggen: is het proces van het opsporen en corrigeren van fouten in een oplossing >		doel schrappen Vergt veel specifieke onderwijstijd. Kan een vrije keuze zijn, aan te leren binnen de 30%.
GO!	ICT	L6	8.3.4	8.3.4 De leerlingen kunnen respectvol communiceren in online interacties.		doel schrappen Is een attitude, subthema 'Identiteit en respect' (9.1)

						maar om de essentie niet te laten verloren gaan voegen we bij 8.3.5. op hun leefwereld 'en integriteit" toevoegen
	ICT	L6	8.4.1	8.4.1 De leerlingen kunnen basisfunctionaliteiten van digitale tools doelgericht gebruiken om digitale inhoud te bewerken of te creëren passend bij het doel of de boodschap.		doel schrappen Overbodig onderwerp. Bestaat reeds disciplinair binnen muzische vorming - media (6.6)
	ICT	L6	8.4.2	8.4.2 De leerlingen kennen mogelijkheden van digitale tools om te communiceren. < bv. berichten, e-mail, chat, reacties of videogesprekken >		Opmerking niet weerhouden gelet op het belang van digitale communicatie anno 2025 en de nood om de digikloof te dichten.
	ICT	L6	8.4.3	8.4.3 De leerlingen kunnen basisfunctionaliteiten van digitale tools doelgericht gebruiken om te communiceren passend bij het doel of de boodschap.		doel schrappen Overbodig onderwerp. Te generiek geformuleerd. Vergt veel onderwijstijd. Kan een keuze zijn om aan te bieden binnen de 30%.
	Attitudes	L4	9.1.14	9.1.14 De leerlingen weten dat het belangrijk is om de eigen grenzen aan te geven en te bewaken en om de grenzen van anderen te respecteren.		Behouden en we passen aan in K3 twee zaken 9.1.6 K3 TOEVOEGEN miv "geaardheid" 9.1.9 K3 TOEVOELGEN noden " grenzen" kenbaar maken

GO!	Attitudes	K3	9.3.5	9.3.5 De kleuters kunnen hun beurt afwachten.		Vergt geen specifieke onderwijstijd, het zit verweven in klas- en schoolafspraken, routines en cultuur. Suggestie om toch te behouden.
	Attitudes	L6	9.1.6	9.1.6 De leerlingen kunnen veerkracht tonen tijdens studie en spel.		doel schrappen 100% overlap met leerondersteunende vaardigheden - Veiligheid - L6 9.3.3
	Frans	L6	10.10.1	10.10.1 De leerlingen kunnen verschillen of overeenkomsten tussen Frans en andere talen opmerken.		doel schrappen Onderwerp 'Talige diversiteit' schrappen. Te generiek. Onnodig gebruik van onderwijstijd binnen de discipline Frans.
	Frans	L6	10.10.2	10.10.2 De leerlingen kunnen opmerken hoe veel Franse woorden in andere talen voorkomen als leenwoorden.		doel schrappen Onderwerp 'Talige diversiteit' schrappen. Te generiek. Onnodig gebruik van onderwijstijd binnen de discipline Frans.
	Frans	L6	10.10.3	10.10.3 De leerlingen kennen het bestaan van aanvaardbare uitspraakvarianten binnen de Franse taal.		doel schrappen Onderwerp 'Talige diversiteit' schrappen. Te generiek. Onnodig gebruik van onderwijstijd binnen de discipline Frans.

GO!	Nederlands	K3	1.1.1	"De kleuters kunnen rijm herkennen, rijmwoorden bedenken en woorden in klankgroepen verdelen." ➤ Samengesteld doel; bevat meerdere gedragingen. Advies: Splits samengestelde doelen op in afzonderlijke, evalueerbare doelen.	Kernprincipe 2 – Eenduidigheid en evalueerbaarheid	Samengestelde doelen zijn op zich best evalueerbaar, daar het de bedoeling is dat de leerling alle componenten bereikt.
GO!	Nederlands	K3	1.1.4	"De kleuters kennen 15 letters." ➤ Waarom precies 15? De selectie lijkt willekeurig en mist onderliggende rationale. Advies: Verduidelijk en onderbouw deze keuze in de visietekst.	Kernprincipe 1 - Focus op kernkennis	Omwille van de evalueerbaarheid werd het minimaal aantal letters bepaald.
GO!	Nederlands	K3	1.2.1	"De kleuters hanteren een dynamische handgreep." ➤ Wanneer is een pengreep "dynamisch" (i.f.v. evaluatie)? Hoe evalueren? Advies: Gebruik eenduidige, observeerbare formuleringen	Kernprincipe 2 – Eenduidigheid en evalueerbaarheid	Een dynamische handgreep is er een waarbij de duim, wijsvinger en middelvinger doelgericht bewegen, terwijl de ringvinger en de pink voor stabiliteit zorgen. De pink en ringvinger liggen bij deze greep gebogen in de handpalm. Dit is veronderstelde vakinhoudelijke kennis, hoeft niet uitgelegd te worden in het doel.

GO!	Nederlands	K3	1.3.9 (voorbeeld)	1.3.9 De kleuters kunnen actief deelnemen aan mondelinge interactievormen zoals kringgesprekken, samen spelen, gesprekken met gekende volwassenen en hierbij de volgende interactiestrategieën toepassen: • op een gepaste manier het woord nemen en vragen; • elkaar laten uitspreken; • inspelen op wat anderen zeggen; • standaardformules gebruiken bij het groeten, aanspreken, bedanken en vragen. Vage formuleringen zoals “gepast”, “correct”, “aangeleerd”, “met aandacht en doorzettingsvermogen” ➤ Moeilijk observeerbaar. Graag de abstracte termen verwijderen of verhelderen. Advies: Gebruik eenduidige, observeerbare formuleringen	Kernprincipe 2 – Eenduidigheid en evalueerbaarheid	Autonomie van de leerkracht en conform klas- en schoolafspraken.

GO!	Nederlands	K3	1.5.1	"De kleuters kennen auteur, illustrator, titel, kaft." ➤ Verduidelijk wat er precies verwacht wordt. Gaat het over conceptuele kennis (ik weet wat een auteur, een illustrator, een titel, een kaft is) of gaat het over feitelijke kennis (kennen de begrippen auteur, illustrator, titel, kaft➔ dus ook productief)	Kernprincipe 2 – Eenduidigheid en evalueerbaarheid	Impliciet veronderstelde hiërarchie tussen conceptuele en feitelijke kennis.
GO!	Nederlands	K3	Taalgebruik en taalwetenschap	In het luik 'Taalgebruik en taalwetenschap' is bij de kleuters het inzicht in de functie van geschreven taal niet opgenomen. ➤ Toevoegen omdat dit fundamenteel is voor de taalontwikkeling. Suggestie: "De kleuters kunnen herkennen dat taal helpt om een boodschap over te brengen, een behoefte uit te drukken, iets te benoemen."	Kernprincipe 5– Verticale en horizontale coherentie	Behoort tot de vrijheid van leerplanmakers.

GO!	Nederlands	L4	1.1.4, 1.2.14 (voorbeeld)	"1.2.14 De leerlingen kunnen teksten schrijven met aandacht voor gepaste inhoud." Vage formuleringen zoals “gepast”, “correct”, “aangeleerd”, “met aandacht en doorzettingsvermogen” ➤ Moeilijk observeerbaar. Graag de abstracte termen verwijderen of verhelderen. Advies: Gebruik eenduidige, observeerbare formuleringen	Kernprincipe 2 – Eenduidigheid en evalueerbaarheid	Aandacht en doorzettingsvermogen zijn o.i. observeerbaar Autonomie van de leerkracht en conform klas- en schoolafspraken.
GO!	Nederlands	L4	Luisterbegrip	Bij het luik ‘Luisterbegrip’ mist zowel bij L4 als bij L6 het inzetten van luisterstrategieën. Leesstrategieën, spreekstrategieën en woordleerstrategieën werden wél opgenomen. ➤ Doel toevoegen. Suggestie: “De leerlingen kunnen het luisteren bijsturen door relevante luisterstrategieën te gebruiken.”	Kernprincipe 5– Verticale en horizontale coherentie	Behoort tot de vrijheid van leerplanmakers.

GO!	Nederlands	L4	1.2.5	"1.2.5 De leerlingen kunnen de volgende categorieën van woorden spellen: ● woorden met een hoofdletter: persoonsnamen, titels van boeken en films, aardrijkskundige namen, feestdagen, talen en taalvariëteiten; ● woorden met gedekte en vrije klinkers in open en gesloten lettergrepen; ● woorden met een doffe klank in: ○ open en onbeklemtoonde lettergrepen; ○ voor- en achtervoegsels; ○ -eren,-elen,-enen; ○ frequente woorden. < bv. me, moeten, gevaar, voorzichtig, innerlijk, kinderen, meubelen, tekenen, avond > ● woorden met tweetekenklanken: ei, ij, ou, au, eu, ui; ● woorden met lettergroepen: aai, oei, ooi, eeuw, ieuw; ● woorden met meerdere medeklinkers vooraan, in het midden, en achteraan; ● woorden met	Kernprincipe 5– Verticale en horizontale coherentie	Toevoegen: verkleinwoorden. Verhoogt ambitie en specificiteit.

				medeklinkers eindigend op -b, -p- -d, -t, -g; • woorden met -ng en -nk; • woorden met -ch/-g; • meervouden op -s, 's, -en, -eren." Bij 'Correct schrijven' missen in het vierde leerjaar de verkleinwoorden op –je, -tje, - etje, -pje, -kje. In L6 zijn wél de onregelmatige verkleinwoorden opgenomen. ➤ Bullet toevoegen bij doel L4 1.2.5. Suggestie: "verkleinwoorden op –je, -tje, -etje, - pje, -kje		
GO!	Nederlands	L4	Correct schrijven	"1.2.7 De leerlingen kunnen sterke werkwoorden in de verleden tijd spellen." Bij de doelen 'correct schrijven' worden in het vierde leerjaar de sterke werkwoorden (met klankverandering) in de onvoltooid verleden tijd genoteerd, terwijl de zwakke werkwoorden (zonder klankverandering) niet zijn opgenomen. ➤ in L4 een doel toevoegen i.v.m. de zwakke werkwoorden in de onvoltooid verleden tijd	Kernprincipe 5– Verticale en horizontale coherentie	AANPASSEN: De leerlingen kunnen zwakke en sterke werkwoorden in de (on)voltooid verleden tijd spellen.

					Zijn volgens ons observeerbaar Autonomie van de leerkracht en conform klas- en schoolafspraken.
				Kernprincipe 2 – Eenduidigheid en evalueerbaarheid	
(zonder klankverandering) OF de term 'sterke' weglaten in de doelzin.			"1.2.18 De leerling kan het schrijfproces met aandacht en doorzettingsvermogen doorlopen." Vage formuleringen zoals "gepast", "correct", "aangeleerd", "met aandacht en doorzettingsvermogen" ▲ Moeilijk observeerbaar. Graag de abstracte termen verwijderen of verhelderen. Advies: Gebruik eenduidige, observeerbare formuleringen		
		1.2.18 (voorbeeld)			
		L6			
	Nederlands				
	GO!				

GO!	Nederlands	L6	1.4.2	"De leerling kent formeel en informeel taalgebruik." ➤ Kennisdoel zonder koppeling aan toepassing.	Kernprincipe 1 – Focus op kernkennis	AANPASSEN: de leerlingen kunnen formeel en informeel taalgebruik conform de context inzetten.
GO!	Nederlands	L3	Luisterbegrip	Bij het luik 'Luisterbegrip' mist zowel bij L4 als bij L6 het inzetten van luisterstrategieën. Leesstrategieën, spreekstrategieën en woordleerstrategieën werden wél opgenomen. ➤ Doel toevoegen. Suggestie: "De leerlingen kunnen het luisteren bijsturen door relevante luisterstrategieën te gebruiken."	Kernprincipe 5– Verticale en horizontale coherentie	Behoort tot de vrijheid van leerplanmakers.
GO!	Nederlands	L3	1.4.8	"De leerling kent het naamwoordelijk en werkwoordelijk gezegde." ➤ Deze inhoud komt in het SO slechts voor als uitbreidingsdoel of enkel als "gezegde" (B-stroom). Advies: Doel schrappen	Kernprincipe 5 – Aansluiting bij vervolgonderwijs	Dit is voor ons een relevant doel voor basisonderwijs

GO!	Nederlands	Algemeen		Er zijn diverse weten-doelen die niet ingebed zijn in een ruimer kenniskader of betekenisvolle toepassing. Advies: Herformuleer de 'weten' doelen	Kernprincipe 1 – Focus op kernkennis	De 'weten' doelen worden gebruikt om ervoor te zorgen dat doelen taalkundig correct geformuleerd worden.
GO!	Nederlands	Algemeen		Andere samengestelde doelen o.a. in KO 1.1.4, 1.3.3, 1.4.1; L4 1.1.3, 1.2.8, 1.2.13, 1.2.18; L6 1.2.2, 1.2.12, 1.4.9… Advies: Splits samengestelde doelen op in afzonderlijke, evalueerbare doelen.	Kernprincipe 2 – Eenduidigheid en evalueerbaarheid	Samengestelde doelen zijn op zich best evalueerbaar, daar het de bedoeling is dat de leerling alle componenten bereikt.
GO!	Nederlands	Algemeen		Vermijd multi-interpretabele of culturele normatief geladen termen	Kernprincipe 2 – Eenduidigheid en evalueerbaarheid	Hier zouden we voorbeelden van nodig hebben. Vraag is onduidelijk.
GO!	Nederlands	Algemeen		In deze set is het essentieel om extra aandacht te hebben voor de toegankelijkheid voor alle leerlingen. Advies: Besteed aandacht aan technisch luisteren, technisch spreken, visuele en auditieve	Kernprincipe 4– Inclusief	Deze zaken kunnen best door scholen zelf toegevoegd worden afhankelijk van de noden van hun leerlingenpopulatie

				interpretatie en lichaamstaal.		
GO!	Nederlands	Algemeen		Geef op de 3 niveaus kapstokken voor verdere uitbouw van belangrijke leerlijnen zoals taalgebruik en luisterstrategieën.	Kernprincipe 5– Verticale en horizontale coherentie	Dit zou tot overbelasting kunnen leiden, leerplanmakers zijn echter vrij verder te gaan dan de minimumdoelen.
GO!	Wiskunde	L6	2.1.1	"2.1.1 De leerling kent de waarde van een cijfer in getallen tot en met 10 miljard aan de hand van zijn positie in het plaatswaardesysteem [I]."		Het kennen van het getalbereik miljard ondersteunt, vanuit diagonale coherentie, het beheersen van oa de grootteorde van het concept "wereldpopulatie" in aardrijkskunde en is voor wetenschappen relevant om tijd binnen evolutie te kunnen vatten.
GO!	Wiskunde	L6	2.1.6	2.1.6 De leerling kan (bij) natuurlijke getallen tot en met 10 000 000 000: • lezen en schrijven, waarbij miljoen en miljard als eenheid worden gebruikt; < bv. in 2025 waren we met 8,2 miljard mensen op		Het kennen van het getalbereik miljard ondersteunt, vanuit diagonale coherentie, het beheersen van oa de grootteorde van het concept "wereldpopulatie" in aardrijkskunde en is voor wetenschappen relevant om tijd

				de aarde > ● vergelijken, ordenen en plaatsen op de getallenas; ● met miljoenen, honderdduizendtallen, tienduizendtallen, duizendtallen, honderdtallen, tientallen, eenheden splitsen en samenstellen; ● herstructureren en samenstellen (in functie van bewerkingen); ● tot op een tienduizend-, honderdduizend-, miljoen- en miljardtal afronden; ● grootteordes inschatten; < bv. België had in 2025 ongeveer 11 miljoen inwoners, China 1,4 miljard > ● grootste gemeenschappelijke deler, kleinste gemeenschappelijk veelvoud van twee getallen bepalen; ● de kenmerken van deelbaarheid toepassen om de deelbaarheid en de rest te bepalen.		binnen evolutie te kunnen vatten.
GO!	Wiskunde	L4	2.1.7	"De leerlingen kunnen kenmerken, deelbaarheid en structuur van getallen tot en met 10 000 onderzoeken en	Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar	Niet schrappen. Volgens experten groep en internationale benchmarking is dit haalbaar. Het kennen van het getalbereik miljard

				gebruiken.” De onderliggende voorbeelden onder dit doel (zoals delers en veelvouden van grote getallen zoals 4320) zijn buiten proportie voor L4 en leiden tot onnodige cognitieve belasting. Advies: Beperk de omvang van de getallen in de voorbeelden bij dit doel tot zinvolle en haalbare proporties.		ondersteunt, vanuit diagonale coherentie, het beheersen van oa de grootteorde van het concept "wereldpopulatie" in aardrijkskunde en is voor wetenschappen relevant om tijd binnen evolutie te kunnen vatten.
GO!	Wiskunde	L4	2.1.8	“De leerlingen kunnen breuken met gelijke en ongelijknamige noemers optellen en aftrekken en vereenvoudigen.” De instructie om breuken te “vereenvoudigen” veronderstelt inzicht in de grootste gemene deler (GGD) en kleinste gemeen veelvoud (KGV), wat leerstof is voor de derde graad. Advies: Schrap het onderdeel “vereenvoudigen” in dit doel voor L4, of verplaats het expliciet naar L6, waar GGD en KGV worden aangebracht. Dit garandeert een realistische opbouw van het	Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar	Verplaatsen naar L6 FOUT: L4 2.1.8 is een ander doel: leerlingen kennen de uitbreiding van de getallenas met negatieve getallen [I]. WAARSCHIJNLIJK is dit doel L4 2.2.24 (komt niet 100% overeen): leerlingen kunnen bij breuken waarbij de noemer beperkt is tot en met 20 of breuken die te vereenvoudigen zijn tot deze breuken: gelijknamige en ongelijknamige breuken optellen en aftrekken (en ook: breuk van een getal nemen) INCONSISTENTIE: L6 2.1.3 De leerlingen kent kleinst gemeenschappelijk veelvoud en grootst gemeenschappelijke deler. Dus de doelen rond

				getalinzicht. Behoud dit enkel in de derde graad.		ongelijknamige breuken optellen en aftrekken uit L4 moeten ook naar L6. VOORSTEL: L4 2.1.18 bullet rond vereenvoudigen en gelijknamig maken waarbij naar eenvoudige breuken wordt gestreefd naar L6. en dan ook L4 2.2.24 bullet 1 (gelijknamig en ongelijknamige breuken optellen en aftrekken) naar L6. Bullet 2 (breuk van een getal nemen kan blijven in L4)
	Wiskunde	L6	2.2.6	"2.2.6 De leerling kan standaardprocedures uitbreiden voor natuurlijke getallen tot en met 10 000 en grotere getallen met eindnullen: • optellen en aftrekken; • vermenigvuldiging op basis van de distributiviteit voor opgaven met meercijferige factoren; < bv. 239 x 24 = (200 + 30 + 9) x 24 = 200 x 24 + 30 x 24 + 9 x 24 > • opgaande en niet-opgaande delingen door het deeltal te splitsen in een som en de distributiviteit toe te passen. < bv. 235 : 3 = (210 + 24		BP2 en BP 3 schrappen Vergt veel onderwijstijd om dit aan te brengen (want distributiviteit wordt toegepast). Maar als we deze oefeningen krijgen (grootteorde tot 10000) gaan we makkelijker cijferend vermenigvuldigen of delen (minder kans op fouten).

			BP5 en BP 6 schrappen TER INFO: UK gaat maar tot bullet 4. Singapore gaat tot bullet 6.
+ 1) : 3 = 78 met rest = 1 >"		"2.2.14 De leerling kent een schematische voorstelling voor de oplossingsstrategie van onderstaande bewerkingen met breuken [I]: • natuurlijk getal x breuk; • breuk x natuurlijk getal; • breuk x breuk; • breuk : natuurlijk getal; • natuurlijk getal : breuk (met een natuurlijk getal als quotiënt); • breuk : breuk (met een natuurlijk getal als quotiënt); • de drie basisregels die bovenstaande regels samenvatten [I/F]: o optellen en aftrekken van (on)gelijknamige breuken; o breuk x breuk; o breuk : breuk."
		2.2.14	
		L6	
	Wiskunde		

	Wiskunde	L4	2.2.19	"2.2.19 standaardprocedures gebruiken voor natuurlijke getallen tot en met 10 000: • vermenigvuldiging op basis van de distributiviteit (E x HTE, TE x TE). < bv. 3 x 245 = 3 x (200 + 40 +5) = (3 x 200) + (3 x 40) + (3 x 5) 23 x 24 = (20 + 3) x 24 = 20 x 24 + 3 x 24 >"		laatste voorbeeld schrappen TExTE maakt gebruik van distributiviteit, vergt veel onderwijstijd om dit inzicht te verwerven. En bij dit type oefening is het betrouwbaarder om cijferend te vermenigvuldigen (minder kans op fouten). ExHTE is inzichtelijk vlotter distributief uit te voeren.

GO!	Wiskunde	L4	Meetkunde - Vormleer	"2.4.2 De leerlingen kennen de volgende begrippen [F]: • het punt, de halfrechte, de rechte, het lijnstuk, de kromme; • de scherpe, rechte, stompe, (overstaande) hoek, het hoekpunt, de benen; • de (overstaande) zijde, de diagonaal; • vlakke figuren: de gelijkzijdige driehoek, de gelijkbenige driehoek, de rechthoekige driehoek, de stomphoekige driehoek, de scherphoekige driehoek, het vierkant, de rechthoek, de ruit, de parallellogram, het trapezium, de vierhoek, de vijfhoek, de zeshoek, de (regelmatige) veelhoek; • ruimtefiguren: de kubus, de balk, de cilinder, de kegel, de bol, de piramide; • herhalende en veranderende patronen, de eenheid." In Meetkunde – Vormleer ontbreekt het expliciet gebruik van de begrippen "breedte" en "lengte". Deze termen waren opgenomen in de vorige	Kernprincipe 5– Verticale en horizontale coherentie	Toevoegen

					doelensets en vormen een noodzakelijke basis voor het berekenen van oppervlakten in het secundair onderwijs. In het SO worden lengte × breedte systematisch gebruikt bij formules en toepassingen. Advies: Voorzie in de L4-doelen expliciet de begrippen “breedte” en “lengte” om zo de continuïteit en begripsvorming richting het secundair onderwijs te versterken.

GO!	Wiskunde	L4	2.3.43	Er is inhoudelijke overlap tussen wiskunde en aardrijkskunde met betrekking tot het meten van temperatuur: o Wiskunde – Doel 2.3.43: "De leerlingen kunnen de temperatuur tot op 1 °C nauwkeurig meten, aflezen en noteren." o Aardrijkskunde – Doel 4.3.2: "De leerlingen kunnen m.b.t. aardrijkskundig onderzoek: instrumenten gebruiken om temperatuur (thermometer) en neerslag (pluviometer) te meten." Deze dubbele formulering van hetzelfde vaardigheidsdoel zorgt voor overlap en onduidelijkheid in de verantwoordelijkheidsverdeling tussen vakdisciplines. Advies: Schrap de opdracht om temperatuur te meten uit het aardrijkskundedoel 4.3.2, zodat deze vaardigheid eenduidig bij wiskunde gesitueerd wordt.	Kernprincipe 5 – Verticale en horizontale coherentie	Ingewilligd omwille van verticale en horizontale coherentie.

GO!	Wiskunde	L4	2.4.1	L4 – 2.4.1 en L6 – 2.4.1: "De leerlingen kunnen definities kennen als uitspraken die aangeven wat een bepaalde figuur of constructie is, en eigenschappen kennen als uitspraken die aangeven wat geldt voor die figuur of constructie." Het onderscheid tussen definitie en eigenschap is abstract en moeilijk te maken op deze leeftijd. In de praktijk is het toepassen belangrijker dan het expliciete onderscheid. Advies: Vereenvoudig de formulering of leg de klemtoon op toepassen i.p.v. classificeren van metaconcepten.	Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar	Advies komt niet overeen met gepubliceerde versie van 15 mei 2025 (2.4.1)

GO!	Wiskunde	L4	2.5.9	In het domein kansrekenen en statistiek worden verschillende termen door elkaar gebruikt voor grafische voorstellingen, wat verwarring kan veroorzaken: o In L4 wordt gesproken over het interpreteren van een lijndiagram: 2.5.9: “De leerlingen kunnen een staafdiagram of lijndiagram aflezen en interpreteren.” o In L6 wordt breder verwezen naar grafieken, zonder specificatie: 2.5.11: “De leerlingen kennen de begrippen ‘tabel’, ‘diagram’ en ‘grafiek’.” 2.5.12: “De leerlingen kunnen informatie uit tabellen, diagrammen en grafieken interpreteren.” 2.5.13: “De leerlingen kunnen relevante grafieken en diagrammen kiezen, opstellen en evalueren bij een eenvoudige onderzoeksvraag.” De term “grafiek” is te generiek en onvoldoende	Kernprincipe 5 – Verticale en horizontale coherentie	Wijzigen zoals advies voorstelt

					Wijzigen volgens advies: getallen tot en met 100. Deze zijn adequaat om het concept diep te beheersen. Grotere getallen vergen veel rekenhandelingen, onnodig gebruik instructietijd. Schrap bullet 6 (grootste gemeenschappelijke deler, kleinste gemeenschappelijk veelvoud van twee getallen bepalen) (Grootteorde tot 10 000 000 000 te hoog) --> daarom maak extra doel ervoor over GGD en KGV apart: De leerling kan de
				Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar	
			2.1.6	"De leerlingen kunnen het GGD en het KGV van twee getallen tot en met 10 miljard bepalen." De getallenrange is onrealistisch en mathematisch onzinnig voor leerlingen van 11-12 jaar. Het oplossen van GGD of KGV tot 10 miljard is complex en overambitieus. Advies: Beperk dit doel tot getallen in een haalbare en didactisch zinvolle orde van grootte	afgebakend, waardoor onduidelijk is welke grafiekvormen leerlingen effectief moeten beheersen. Dit belemmert zowel de evalueerbaarheid als de afstemming met andere leerjaren. Advies: Gebruik consequent de term lijngrafiek i.p.v. lijndiagram, in lijn met gangbare wiskundetermen.
		L6			
	Wiskunde				
GO!					

(grootst) gemeenschappelijke deler en het (kleinste) gemeenschappelijk veelvoud van twee natuurlijke getallen tot en met 100 bepalen
(bijvoorbeeld tot 1 000 of 10 000).

GO!	Wiskunde	L6	2.1.19, 2.3.17, 2.4.12 en 2.5.4	Het concept verhoudingen wordt op verschillende plaatsen binnen de wiskundeset ingevoerd: o Getallenkennis –2.1.19 : "De leerlingen kunnen breuken en percentages interpreteren en gebruiken in contexten waarin een deel-geheelrelatie, een verhouding of een schaal wordt weergegeven." o Meten – 2.3.17: "De leerlingen kunnen verhoudingen interpreteren in eenvoudige situaties (bijvoorbeeld schaal, snelheid, verhouding in recepten, kaarten, ...) en hiermee eenvoudige berekeningen uitvoeren." o Meetkunde – 2.4.12: "De leerlingen kunnen schaal gebruiken in eenvoudige toepassingen (zoals plattegrond of kaart) en eenvoudige berekeningen uitvoeren." o Kansrekenen en statistiek – 2.5.4: "De leerlingen kunnen kansen inschatten, benoemen en berekenen als breuken, percentages en verhoudingen in	Kernprincipe 5 – Verticale en horizontale coherentie	Advies niet volgen: De experten achten het noodzakelijk dit belangrijke concept te versterken door het binnen verschillende domeinen te laten terugkeren

eenvoudige situaties.” De verspreiding van dit concept over verschillende domeinen kan tot verwarring leiden bij leerplanmakers en leerkrachten. De onderliggende kennisbasis is identiek, maar de versnipperde positionering zorgt voor risico op herhaling of inconsequentie. Advies: Kies voor één duidelijke en logisch onderbouwde positionering van het concept verhoudingen binnen de wiskundedomeinen, en zorg vanuit die plek voor samenhangende transfer naar andere domeinen waar nodig.					

GO!	Wiskunde	L6	2.2.10	2.2.10 De leerling kan eigenschappen van bewerkingen en relaties gebruiken om handig te rekenen. < bv. 31 + 19 = (31 – 1) + (19 + 1) = 30 + 20 73 – 19 = (73 + 1) – (19 + 1) = 74 – 20 12 x 5 = (12 : 2) x (5 x 2) = 6 x 10 48 : 12 = (48 : 2) : (12 : 2) = 24 : 6 98 x 12 = (100 – 2) x 12 = (100 x 12) – (2 x 12) = 1 200 – 24 (compenseren, splitsen en verdelen) 2 277 : 23 = (2 300 – 23) : 23 = (2 300 : 23) – (23 : 23) = 100 – 1 (compenseren, splitsen en verdelen) > Binnen het domein Bewerkingen – natuurlijke getallen is er een inconsistent gebruik van terminologie. In de doelformulering wordt gesproken over "splitsen en verdelen", terwijl in de voorbeelden de term "splitsen en verspreiden" wordt gebruikt. Deze verwarring ondermijnt de helderheid van het doel en kan leiden tot	Kernprincipe 5 – Verticale en horizontale coherentie	Minimumdoel werd reeds aangepast.

interpretatieverschillen in de klaspraktijk. Advies: Zorg voor consistent gebruik van terminologie binnen de doelen en hun voorbeelden. Stem doel en voorbeeld op elkaar af, en hanteer één duidelijke formulering, bij voorkeur “splitsen en verdelen” indien deze didactisch en inhoudelijk correct is.					

GO!	Wiskunde	L6	2.3.17 en 2.4.12	In de doelenset wiskunde komt het begrip schaal voor in twee verschillende domeinen: • 2.3.17 (meten): De leerlingen kunnen verhoudingen interpreteren in eenvoudige situaties (bijvoorbeeld schaal, snelheid, verhouding in recepten, kaarten, ...) en hiermee eenvoudige berekeningen uitvoeren. • 2.4.12 (meetkunde): De leerlingen kunnen schaal gebruiken in eenvoudige toepassingen (zoals plattegrond of kaart) en eenvoudige berekeningen uitvoeren. • Tegelijk wordt het gebruik van schaal al verondersteld in aardrijkskunde doel 4.3.3 in L4: De leerlingen kunnen verhoudingen en schalen gebruiken om een kaart of plattegrond te lezen en te interpreteren. ➤ Hierdoor ontstaat er een verticale incoherentie: in de wiskundige leerlijn komt de kennis en vaardigheid rond schaal pas in L6 aan bod, terwijl	Kernprincipe 5 – Verticale en horizontale coherentie	Doel "De leerlingen kunnen verhoudingen en schalen gebruiken om een kaart of plattegrond te lezen en te interpreteren." staat niet in gepubliceerde versie van 15 mei 2025.

					Gemiddelde snelheid en constante snelheid is niet gelijk? Binnen basisonderwijs willen we gemiddelde snelheid aanbrengen, dus minimumdoel behouden.
				Kernprincipe 5 – Verticale en horizontale coherentie	
aardrijkskunde reeds in L4 toepassing vraagt van deze kennis. Advies: stem de opbouw tussen de disciplines wiskunde en aardrijkskunde beter af.			"2.3.27 De leerling kent de volgende begrippen [F]: • het trimester, het semester; • het decennium, de eeuw en het millennium; • de (gemiddelde) snelheid." Gemiddelde snelheid: wellicht wordt hier, naar analogie met de minimumdoelen eerste graad so, 'constante' snelheid bedoeld.		
		2.3.27			
		L6			
	Wiskunde				
	KathOnd Vla				

GO!	Wiskunde	L6	2.4.1	L4 – 2.4.1 en L6 – 2.4.1: "De leerlingen kunnen definities kennen als uitspraken die aangeven wat een bepaalde figuur of constructie is, en eigenschappen kennen als uitspraken die aangeven wat geldt voor die figuur of constructie." Het onderscheid tussen definitie en eigenschap is abstract en moeilijk te maken op deze leeftijd. In de praktijk is het toepassen belangrijker dan het expliciete onderscheid. Advies: Vereenvoudig de formulering of leg de klemtoon op toepassen i.p.v. classificeren van metaconcepten.	Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar	Dit advies komt niet overeen met het huidige doel 2.4.1 (die al veel eenvoudiger is)
GO!	Wiskunde	L6	2.5.11, 2.5.12 en 2.5.13	In het domein kansrekenen en statistiek worden verschillende termen door elkaar gebruikt voor grafische voorstellingen, wat verwarring kan veroorzaken: o In L4 wordt gesproken over het interpreteren van een lijndiagram: 2.5.9: "De	Kernprincipe 5 – Verticale en horizontale coherentie	Lijndiagram vervangen door lijngrafiek. In 2.5.1.. 'grafiek' als afzonderlijk te kennen term schrappen. In 2.5.12 grafieken vervangen door staaf, cirkel en lijn zoals voorgesteld. In 2.5.13 schrap 'grafieken'.

leerlingen kunnen een staafdiagram of lijndiagram aflezen en interpreteren.” o In L6 wordt breder verwezen naar grafieken, zonder specificatie: 2.5.11: “De leerlingen kennen de begrippen ‘tabel’, ‘diagram’ en ‘grafiek’.” 2.5.12: “De leerlingen kunnen informatie uit tabellen, diagrammen en grafieken interpreteren.” 2.5.13: “De leerlingen kunnen relevante grafieken en diagrammen kiezen, opstellen en evalueren bij een eenvoudige onderzoeksvraag.” De term “grafiek” is te generiek en onvoldoende afgebakend, waardoor onduidelijk is welke grafiekvormen leerlingen effectief moeten beheersen. Dit belemmert zowel de evalueerbaarheid als de afstemming met andere leerjaren. Advies: • Gebruik consequent de term lijngrafiek i.p.v. lijndiagram, in lijn met gangbare					

				wiskundetermen. • In 2.5.11: schrap het begrip 'grafiek' als afzonderlijk te kennen term. • In 2.5.12: vervang "grafieken" door expliciete en afgebakende grafiekvormen (zoals staafdiagram, cirkeldiagram, lijngrafiek). • In 2.5.13: schrap het woord "grafieken" of specificeer de vorm als dit essentieel is.		
GO!	Wiskunde	Algemeen	Meten - Geld	Binnen het domein Meten – Geld worden concepten zoals 'rente' en 'schuld' niet opgenomen in de wiskundedoelen, hoewel deze behoren tot basisbegrippen van financiële geletterdheid. In de oorspronkelijke set "financiële competenties" waren deze elementen wel opgenomen. Het is onduidelijk in welke doelenset deze begrippen vandaag nog aan bod komen. Advies: Breng duidelijk in kaart waar de financiële basisbegrippen rente en schuld verankerd zijn in het curriculum.	Kernprincipe 5 – Verticale en horizontale coherentie	Behoort tot de vrijheid van leerplanmakers.

				Indien ze niet elders zijn opgenomen, voorzie een plaats binnen de wiskunde of een ander passend vakdomein om de continuïteit in financiële educatie te waarborgen.		
GO!	Wiskunde	Algemeen		De set is inhoudelijk zwaar voor de derde graad, terwijl uit de weging blijkt dat deze graad relatief minder doelpercentages krijgt. Advies: • Evalueer of kansberekening in deze fase essentieel is. Schrap het eventueel om ruimte te maken voor verdieping in de basisvaardigheden. • Voorzie een evenwichtige verdeling van doelen over de drie graden, met aandacht voor de	Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar	De set is ambitieus maar haalbaar volgens internationale benchmarking

					Binnen wiskunde kleuter enkel spreken over massa (dus 'gewicht' schrappen). Belangrijk is om toe te werken binnen wetenschappen naar het onderscheid tussen gewicht en massa. Daarom zeker geen misconcepties binnen wiskunde binnenbrengen.
consolidatiefase in de derde graad.			2.3.8	Massa/gewicht: in dagelijks taalgebruik gebruiken we gewicht als we massa bedoelen. In fysica zijn het twee verschillende grootheden. Massa is een maat voor de hoeveelheid materie (in kg), gewicht is de kracht op het ondersteunend oppervlak of ophangpunt (in Newton). In MD 2.3.8 bij wiskunde (kleuters) wordt massa (‘gewicht’) vermeld. “2.3.8 De kleuters kunnen massa (‘gewicht’) kwalitatief: • vergelijken; • (on)gelijk maken; < bv. maak een balletje dat zwaarder is > • ordenen (seriëren);		
		K3			
	Wetenschappen en Techniek				
	KathOnd Vla				

• samenstellen." In MD 3.5.2 (6de leerjaar) wordt expliciet het verschil tussen massa en gewicht aangehaald. "3.5.2 De leerlingen kennen kracht en beweging: • het onderscheid tussen gewicht en massa; • gewicht als kracht en massa als hoeveelheid deeltjes van een bepaalde stof; • effecten van krachten: verandering van beweging."					

KathOnd Vla	Wetenschapp en en Techniek	L6	3.5.2	Massa/gewicht: in dagelijks taalgebruik gebruiken we gewicht als we massa bedoelen. In fysica zijn het twee verschillende grootheden. Massa is een maat voor de hoeveelheid materie (in kg), gewicht is de kracht op het ondersteunend oppervlak of ophangpunt (in Newton). In MD 2.3.8 bij wiskunde (kleuters) wordt massa ('gewicht') vermeld. In MD 3.5.2 (6de leerjaar) wordt expliciet het verschil tussen massa en gewicht aangehaald. massa als hoeveelheid deeltjes van een bepaalde stof. Dit is niet correct: een aantal deeltjes is een getal zonder eenheid (bv. 10 000 atomen), dat is niet hetzelfde als de massa (uitgedrukt in kg). 10 000 atomen van de ene soort hebben niet dezelfde massa als 10 000 atomen van een andere soort. Het is beter te vermelden dat massa een maat is voor de		"massa als maat voor de hoeveelheid materie van een bepaalde stof" & "bewegingstoestand" dus L6 - 3.5.2 wordt: "leerlingen kennen kracht en beweging - het onderscheid tussen gewicht en massa - gewicht als kracht en massa als maat voor de hoeveelheid materie van een bepaalde stof - effecten van krachten: verandering van bewegingstoestand"

hoeveelheid materie van een bepaalde stof. effect van krachten – verandering van bewegingstoestand (idem zoals 4de leerjaar: relatie tussen kracht en verandering van bewegingstoestand. Rust is een bepaalde bewegingstoestand, maar is geen beweging. Om misconcepties te vermijden (in functie van een goed begrip van de wetten van Newton later) is het beter om van bewegingstoestand te spreken)					

GO!	Wetenschappen en Techniek	K3	3.5.1	“De leerlingen kennen de begrippen licht, donker en schaduw.” De term “kennen” is hier te vaag: bedoelt men begripskennis (begrijpen wat het is), benoemen (enkel het woord kunnen zeggen), of toepassen (bijv. herkennen in context)? Zonder verdere duiding is het doel niet eenduidig noch evalueerbaar. Advies: Verduidelijk of het hier enkel over het verwoorden van de begrippen gaat of er meer verwacht wordt.	Kernprincipe 2 – Eenduidigheid en evalueerbaarheid	Er staat letterlijk "kennen de begrippen" en dat is precies wat er van kleuter verwacht wordt.
	Wetenschappen en Techniek	K3	3.5.1	"3.5.1 De kleuters kennen de volgende begrippen met betrekking tot natuurkundige verschijnselen: • de zon, de lamp, licht, donker, de schaduw, de spiegel; • de elektrische energie, het stopcontact, de batterij; • aantrekken, afstoten, de magneet, magnetisch."		BP 'de elektrische energie' schrappen Zit in L6 3.5.3 Leerlingen kennen energie: kernenergie, elektrische energie, chemische energie. Complex concept (samengesteld: elektrisch en energie) om binnen te brengen bij kleuter.

GO!	Wetenschappen en Techniek	K3	3.6.2	"De kleuters kunnen proberen een antwoord op een wetenschappelijke vraag te vinden." De formulering "kunnen proberen" is problematisch voor evalueerbaarheid: is het voldoende dat een kind een poging doet? Gaat het over onderzoeksvaardigheden of redeneren? De werkwoordkeuze vertroebelt de intentie en evaluatie van het doel. Advies: Vermijd vage werkwoorden zoals "weten" en formuleringen zoals "kunnen proberen" die de evalueerbaarheid ondermijnen. Herformuleer doel 3.6.2 bijvoorbeeld als: "De kleuters kunnen in groepjes eenvoudige onderzoeksvragen verkennen met behulp van observatie en materiaal."	Kernprincipe 2 – Eenduidigheid en evalueerbaarheid	Suggestie = didactiek. Wel eens met 'kunnen proberen' als niet evalueerbaar. VOORSTEL: de kleuters kunnen aangeleerde woordenschat inzetten om te redeneren over een wetenschappelijke vraag
KathOnd Vla	Wetenschappen en Techniek	L4	3.4.1	"3.4.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • de materie, natuurlijk, synthetisch; • omkeerbare reactie, niet-omkeerbare reactie. < bv. ijs kan smelten,		Voorbeeld van 'ijs kan smelten, water kan bevriezen' schrappen. Nieuw voorbeeld toevoegen: zout lost op in water, zout kan terug van het water gescheiden worden door het water te laten verdampen.

					MAGNETISME: In L4 3.5.6 staat ook: leerlingen kennen de aarde als magneet. Dus daarin wordt 'magnetische veld' opgebouwd. Dus laten staan. WEERSTAND: weerstand zien in het algemeen als 'tegenwerking van beweging, de kracht die de beweging tegenwerkt'. (het verschil in weerstand bij beweging in lucht of water)
				water kan bevriezen, verbranding is niet-omkeerbaar >" omkeerbare en niet-omkeerbare reactie. Als voorbeeld worden smelten/bevriezen en verbranden genoemd. Het is belangrijk op te merken dat smelten en bevriezen faseovergangen zijn, terwijl verbranden een chemische reactie is. Het ene is een fysisch proces, het andere een chemisch proces. Er kan overwogen worden te spreken van omkeerbare en niet-omkeerbare processen in plaats van reacties te gebruiken.	"3.5.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • de kracht, de massa; • de plaats, de beweging, de snelheid, de weerstand, versnellen, vertragen, de richting; • de energie, de energie-omzetting; • de thermische energie, de temperatuur; • de geluidsbron, de luidspreker, de toonhoogte, hoog, laag, de
			3.5.1		
		L4			
	Wetenschappen en Techniek				
KathOnd Vla					

trilling; • het magnetisme, de noordpool, de zuidpool, de magnetische kracht, de magnetische polen, het magnetisch veld, het kompas; • de aggregatietoestand, vast, vloeibaar, gasvormig, smelten, stollen, verdampen, condenseren, het smeltpunt, het kookpunt." 'de weerstand' is geen conventionele term in de context van mechanica/dynamica (weerstand refereert meestal naar elektrische weerstand). Wellicht wordt hier wrijving bedoeld?				het is onduidelijk hoe 'magnetisch veld' hier moet worden begrepen.	

GO!	Wetenschappen en Techniek	L4		In meerdere doelen worden wetenschappelijke begrippen als “weerstand” en “richting” gebruikt zonder voldoende precisie of context. o Bv: Weerstand kan slaan op mechanische weerstand, elektrische weerstand of sociale weerstand, afhankelijk van de context. o Bv: Richting in de context van krachten of beweging veronderstelt ook het begrip zin, wat in het SO expliciet wordt onderwezen. ➤ Zonder heldere definities kunnen deze begrippen leiden tot misconcepten en leerhindernissen, vooral in de overgang naar het SO Advies: Expliciteer de gebruikte wetenschappelijke begrippen en de grote concepten, zodat ze een correcte en vakdidactisch onderbouwde duiding kunnen krijgen. Geef daarbij ook aan hoe de gekozen betekenis zich verhoudt tot andere mogelijke interpretaties	Kernprincipe 5 – Aansluiting bij vervolgonderwijs	dit werd "hertaald" net op advies van de externe experten, die uit SO komen? Verdere uitwerking domein leerplanmaker

					dit werd "hertaald" net op advies van de externe experten, die uit SO komen
				(bv. vakoverstijgend of niet-wetenschappelijk taalgebruik). Dit ondersteunt begripsontwikkeling en voorkomt misconcepten.	"3.5.2 De leerlingen kennen kracht en beweging: • de relatie tussen kracht en de verandering van de beweging bij een bepaalde massa; • de relatie tussen massa en de verandering van de beweging bij een bepaalde kracht." relatie tussen kracht en verandering van bewegingstoestand. Rust is een bepaalde bewegingstoestand, maar is geen beweging. Om misconcepties te vermijden (in functie van
			3.5.2		
		L4			
	Wetenschappen en Techniek				
KathOnd Vla					

een goed begrip van de wetten van Newton later) is het beter om van bewegingstoestand te spreken.

GO!	Wetenschappen en Techniek	L4	3.5.2	L4: "3.5.2 De leerlingen kennen kracht en beweging: • de relatie tussen kracht en de verandering van de beweging bij een bepaalde massa; • de relatie tussen massa en de verandering van de beweging bij een bepaalde kracht." L6: "3.5.2 De leerlingen kennen kracht en beweging: • het onderscheid tussen gewicht en massa; • gewicht als kracht en massa als hoeveelheid deeltjes van een bepaalde stof; • effecten van krachten: verandering van beweging." Sommige doelen introduceren concepten die een hoog abstractievermogen vereisen en niet realistisch zijn voor leerlingen uit de basisschool: o Doel 3.5.2 – (zowel in L4 als in L6) verwijst naar massa en massadichtheid in contexten die te complex zijn voor de gemiddelde	Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar	Domein leerplanmaker. De minimumdoelen zeggen niets over definities, formules en berekeningen. Het gaat hem over een introductie op de concepten.

basisschoolleerling. Deze concepten vragen om kennis van formules en materiaaleigenschappen, wat verder gaat dan fundamenteel begrip op lagereschoolniveau. Advies: Beperk deze doelen tot observatie of functioneel gebruik in contexten die aansluiten bij de leefwereld van kinderen. Of verschuif abstracte begrippen zoals spanning, stroomsterkte en massadichtheid expliciet naar het secundair onderwijs. Indien deze begrippen wél worden aangehouden, voorzie dan een sterk vereenvoudigde, contextgebonden introductie zonder formele definities of berekeningen					

GO!	Wetenschappen en Techniek	L6	3.5.1 en 3.5.2	Sommige doelen introduceren concepten die een hoog abstractievermogen vereisen en niet realistisch zijn voor leerlingen uit de basisschool: o Doel 3.5.1 – "De leerlingen kennen de begrippen elektrische stroom, spanning en stroomsterkte." ➤ Begrippen als spanning en stroomsterkte vereisen inzicht in abstracte processen zoals potentiaalverschillen en elektrische circuits, wat doorgaans pas in het secundair haalbaar is. o Doel 3.5.2 – (zowel in L4 als in L6) verwijst naar massa en massadichtheid in contexten die te complex zijn voor de gemiddelde basisschoolleerling. Deze concepten vragen om kennis van formules en materiaaleigenschappen, wat verder gaat dan fundamenteel begrip op lagereschoolniveau. Advies: Beperk deze doelen tot observatie of functioneel gebruik in	Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar	Domein leerplanmaker. De minimumdoelen zeggen niets over definities, formules en berekeningen. Het gaat hem over een introductie op de concepten.

						dit werd "hertaald" net op advies van de externe experten, die uit SO komen? Verder uitwerking domein leerplanmaker.
					Kernprincipe 5 – Aansluiting bij vervolgonderwijs	
contexten die aansluiten bij de leefwereld van kinderen. Of verschuif abstracte begrippen zoals spanning, stroomsterkte en massadichtheid expliciet naar het secundair onderwijs. Indien deze begrippen wél worden aangehouden, voorzie dan een sterk vereenvoudigde, contextgebonden introductie zonder formele definities of berekeningen					In meerdere doelen worden wetenschappelijke begrippen als "weerstand" en "richting" gebruikt zonder voldoende precisie of context. o Bv: Weerstand kan slaan op mechanische weerstand, elektrische weerstand of sociale weerstand, afhankelijk van de context. o Bv: Richting in de context van krachten of beweging veronderstelt ook het begrip zin, wat in het SO expliciet wordt onderwezen. ➤ Zonder heldere definities kunnen deze		
				L6		
			Wetenschappen en Techniek			
		GO!				

				begrippen leiden tot misconcepten en leerhindernissen, vooral in de overgang naar het SO Advies: Expliciteer de gebruikte wetenschappelijke begrippen en de grote concepten, zodat ze een correcte en vakdidactisch onderbouwde duiding kunnen krijgen. Geef daarbij ook aan hoe de gekozen betekenis zich verhoudt tot andere mogelijke interpretaties (bv. vakoverstijgend of niet-wetenschappelijk taalgebruik). Dit ondersteunt begripsontwikkeling en voorkomt misconcepten.		
GO!	Wetenschappen en Techniek	L6	3.5.7	Doel 3.5.7 – "De leerlingen kunnen bij eenvoudige toepassingen de invloed van krachten, energie en materie beschrijven." Dit doel omvat meerdere complexe concepten (krachten, energie, materie) binnen één formulering. Hierdoor is het niet voldoende richtinggevend en bruikbaar als kapstok voor een leerlijn. De	Kernprincipe 3 – Richtinggevend voor leerplanontwikkeling	FOUT: L6 3.5.7 Leerlingen kunnen natuurkundige verschijnselen onderzoeken met behulp van de onderzoekscyclus. Het doel zoals beschreven in de opmerking is niet aanwezig in de gepubliceerde versie van 15 mei 2025.

		samenstelling verhindert een duidelijke focus en opbouw. Advies: Formuleer afzonderlijke doelen per kernconcept. Beperk elk doel tot één gedragsverwachting om een heldere opbouw en sequentiële ontwikkeling mogelijk te maken in het leerplan.			

GO!	Wetenschappen en Techniek	Algemeen		Er is onduidelijkheid over het statuut en het gebruik van ondersteunende lijsten zoals: de richtinggevende woordenschat en het addendum met organismen per biotoop Het is niet duidelijk of deze louter suggestief zijn, of minimaal verplicht in de onderwijspraktijk. De mate waarin ze geëvalueerd moeten worden, blijft onduidelijk. Advies: Verduidelijk in het document het statuut van begrippenlijsten en addenda: zijn ze bindend of richtinggevend? Zijn ze evalueerbaar?	Kernprincipe 2 – Eenduidigheid en evalueerbaarheid	De status van het addendum is in de visietekst beschreven. "Deze exemplarische lijst biedt een aanzet voor scholen om veel voorkomende organismen in de omgeving van de school te bestuderen. De lijst heeft betrekking op de onderwerpen 'organismen' en 'relaties tussen organismen onderling en tussen organismen en omgevingsfactoren in een biotoop'. Progressie van concepten wordt opgebouwd door deze herhaaldelijk en gespreid aan te bieden. Voor biologie en ecologie helpen de organismen in de lijst om invulling aan concepten te geven, zoals daar zijn: classificatie van organismen, biotopen en organismen die er in leven, ontwikkeling en voortplanting van organismen, relaties tussen organismen onderling (bv. voedselketens) en tussen organismen en omgevingsfactoren (bv. aanpassingen in bouw). Belangrijk voor de gebruiker van deze lijst is om te begrijpen dat veel van deze organismen niet strikt voorkomen in één biotoop. Veel soorten kunnen in meerdere biotopen leven en zich aanpassen aan

verschillende omgevingen. Deze flexibiliteit is een cruciaal aspect van ecologische kennis en ondersteunt het begrip van de dynamiek van een ecosysteem.

GO!	Wetenschappen en Techniek	Algemeen		Het gebruik van het werkwoord “weten” in plaats van het systematische onderscheid tussen “kennen” (declaratief) en “kunnen” (procedureel), ondergraaft de helderheid en opbouw van de doelenset. Dit is een inbreuk op het gehanteerde format van de andere doelen. Advies: Gebruik systematisch “kennen” voor declaratieve kennis (bijv. benoemen, herkennen, beschrijven) en “kunnen” voor procedurele kennis (bijv. uitvoeren, toepassen).	Kernprincipe 2 – Eenduidigheid en evalueerbaarheid	weten' behouden. werd bewust gekozen omwille van taalkundige correctheid

GO!	Wetenschappen en Techniek	Algemeen		Het gebruik van het werkwoord "weten" in sommige doelen ondermijnt het onderscheid tussen declaratieve kennis (kennen) en procedurele kennis (kunnen). Hierdoor ontstaat verwarring over de aard van de leerverwachting en wordt evalueerbaarheid bemoeilijkt. o Bv: "De leerlingen weten dat..." is ambigu: moeten ze dit verbaal kunnen uitleggen (kennen) of in een handeling aantonen (kunnen)? o Doel 3.6.1 – "De leerlingen weten dat mensen op een wetenschappelijke manier op zoek gaan naar antwoorden op vragen." ➤ Dit kan beter herformuleerd worden als een kennen-doel of gekoppeld aan een eenvoudig kunnen-doel zoals "De leerlingen kunnen benoemen dat..." Advies: Gebruik systematisch "kennen" voor declaratieve kennis (feiten, concepten,	Kernprincipe 6 – Balans tussen kennis en vaardigheden	weten' behouden. werd bewust gekozen omwille van taalkundige correctheid

					Het is het enige doel waarin iets hernomen wordt, dit om duidelijk te maken waar de 'nieuwe groep' (bv. reptielen) inhaakt in het classificatiesysteem.
				Coherente opbouw voor levenslang leren	
verklaringen) en "kunnen" voor procedurele kennis (toepassingen, handelingen, vaardigheden). Vermijd het gebruik van "weten" om de doelen taalkundig én didactisch helder te houden.			De kennisopbouw is logisch aanwezig, maar soms ook met een 'bijzondere logica'. Neem bv. het minimumdoel "classificatie van organismen" in het vierde leerjaar. Dit doel geeft voor de fauna/gewervelde dieren: de zoogdieren, de vogels, de amfibieën en de vissen aan. De reptielen ontbreken. Een kind in de vierde klas leert dus in principe dat er 4 groepen gewervelde dieren zijn. In het zesde leerjaar worden daar de reptielen aan		
		Algemeen			
	Wetenschappen en Techniek				
	OVSG				

						De contextuele opbouw is domein leerplan. Het doel staat er precies om ervoor te zorgen dat de contextuele opbouw van de ontwikkelde leerinhouden dit moeten doen.
					Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar	
				toegevoegd. Dan worden het er vijf. Bovendien worden de groepen zoogdieren, vogels, amfibieën en vissen herhaald .	"De kleuters kennen de naam van de rivier de Nijl." ➤ De Nijl past niet binnen de basisvorming topografie op kleuterniveau. Dit doel is weinig ambitieus. Het enkel benoemen van een verafgelegen rivier zonder contextuele opbouw of samenhang biedt geen waarde voor jonge kinderen. Advies: Schrap de Nijl als topografisch item; het is geen essentiële kennis voor kleuters. Versterk dit doel door de topografische kennis te koppelen aan relevante historische context, zoals verwoord in doel 5.1.2 (L4) van geschiedenis: "De leerlingen kunnen historische fenomenen uit	4.1.1		
			K3			
		Aardrijkskunde				
	GO!					

					doel schrappen 100% overlap met Wiskunde K3 2.4.5 - 6 - 7
				de oudheid beschrijven (zoals het hiëroglifenschrift, de bouw van piramiden, de godenverering, het wetboek van Hammurabi, het bestuur in een polis, de olympische spelen, het Romeins burgerschap, de Romeinse ingenieurskunst, …)." Door de rivier de Nijl te verbinden aan deze historische kennisopbouw, ontwikkelen leerlingen betekenisvolle en geïntegreerde kennisschema's.	"4.3.4 De kleuters kunnen zichzelf of een object verplaatsen volgens eenvoudige richtingsaanwijzingen: opzij, vooruit, achteruit, hoger, lager, omhoog, omlaag."
			4.3.4		
		K3			
	Aardrijkskunde				
GO!					

GO!	Aardrijkskunde	K3	4.3.6	"De kleuters kunnen ideeën genereren om actuele ruimtelijke problemen op te lossen met behulp van relatieve ruimtelijke begrippen." ➤ Formuleringen zoals "ideeën genereren" zijn moeilijk te objectiveren en te evalueren op kleuterniveau. Advies: Herformuleer richting een observeerbare gedragsverwachting die op kleuterniveau realistisch is.	Kernprincipe 2 – Eenduidigheid en evalueerbaarheid	De voorbeelden maken concreet en zijn vertrekpunt om leerplandoelen te formuleren. Het MD is bereikt als een kleuter een idee kan formuleren om een ruimtelijk probleem dat zich voordoet op te lossen.
KathOnd Vla	Aardrijkskunde	L4	4.2.1, 4.2.2 en 4.2.3	correcte term 'korst' i.p.v. rotsachtige buitenlaag, en 'mantel' i.p.v. halfvaste middenlaag in de richtinggevende woordenschat: "rotsachtige buitenlaag, halfvaste middenlaag, binnen- en buitenkern"		Suggestie is gebaseerd op verouderd wetenschappelijk jargon; er wordt gekozen voor het nieuwe wetenschappelijke jargon.
KathOnd Vla	Aardrijkskunde	L4	4.2.10	"4.2.10 De leerlingen kennen de volgende begrippen met betrekking tot klimaatspecifieke en extreme weersverschijnselen: • de orkaan, de tyfoon; • de hittegolf, de sneeuwstorm, de		Gelet op de Vlaamse context, wordt gekozen voor de gangbare en algemeen aanvaarde – en in de pers gebruikte - term "waterbom".

				waterbom." waterbom' is geen algemeen aanvaarde term en wordt daarom beter niet opgenomen in de minimumdoelen		
GO!	Aardrijkskunde	L4	4.2.12	"De leerlingen kennen de namen en de volgorde van de planeten." ➤ Zonder verdere specificatie kan dit doel ook planeten buiten ons zonnestelsel omvatten. Advies: Specificeer "van ons zonnestelsel" om het doel af te bakenen	Kernprincipe 2 – Eenduidigheid en evalueerbaarheid	VOLG ADVIES: de leerlingen kennen de namen van de planeten binnen ons zonnestelsel.
GO!	Aardrijkskunde	L4	4.2.12	"De leerlingen kennen de namen en de volgorde van de planeten."		VOLG ADVIES: de leerlingen kennen de namen van de planeten binnen ons zonnestelsel. De volgorde zal sowieso aangeleerd worden via de ezelsbruggetjes, deel van de didactiek.
GO!	Aardrijkskunde	L6	4.1.1	"De leerlingen kennen de naam en de ligging van de landen van de Europese Unie en hun hoofdsteden." ➤ Dit doel is zeer omvangrijk. Advies: Beperk dit tot een	Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar	Geen selectie maken van 'strategische' landen om niet geopolitiek standpunt in te nemen.

				selectie van een tiental strategische landen met hun hoofdsteden.		
GO!	Aardrijkskunde	L6	4.2.19	"De leerlingen kunnen de getijden, de maanfasen en de eclipsen in verband brengen met de beweging van de maan rond de aarde." ➤ De getijden hangen samen met het abstracte begrip zwaartekracht, dat niet elders wordt opgebouwd. Advies: Schrap "de getijden" uit het doel of koppel het explicieter aan eenvoudige observatiecontexten.	Kernprincipe 5 – Aansluiting bij vervolgonderwijs	Het gaat over het verband, weten dat het verband er is. Niet over het verband exact kunnen argumenteren of uitleggen. 'ik weet dat er getijden zijn op aarde, dit heeft te maken met de beweging van de maan rond de aarde' en niet 'vloed op aarde is er doordat .....'
GO!	Aardrijkskunde	L6	4.2.20	"De leerlingen kunnen de getijden, de maanfasen en de eclipsen in verband brengen met de beweging van de maan rond de aarde." ➤ De getijden hangen samen met het abstracte begrip zwaartekracht, dat niet elders wordt opgebouwd. Advies: Schrap "de	Kernprincipe 5 – Aansluiting bij vervolgonderwijs	L6 4.2.20 bestaat niet. Het gaat over L6 4.2.19 (zie hierboven)

				getijden” uit het doel of koppel het explicieter aan eenvoudige observatiecontexten.		
KathOnd Vla	Geschiedenis	K3	5.1.2	"5.1.2 De kleuters weten hoe mensen tijdens de oudheid overleefden en samenleefden. Egyptische samenleving • ontwikkelingen: schrift (hiërogliefen, de Steen van Rosetta, papyrus), bouwen en begraven; • plaatsen: de Nijl, de piramides van Gizeh; • personen en groepen: boer, priester, farao." 'Boer' staat hier wat verloren en heeft geen link met de opgesomde ontwikkelingen. Suggestie om te schrappen en toe te voegen aan MD 5.1.2 (4de jaar) bij personen en groepen.		het zaadje mbt concept landbouw planten, en het cruciale beroep in een landbouwnederzetting die niet toevallig langs een rivier ontstaan is voor zowel verticaal binnen geschiedenis (bv. middeleeuwen, agrarische (r)evolutie) en diagonaal met AA (K3 4.2.3 menselijke aspecten van landschappen) bijzonder relevant. Is bewust gekozen en heeft (vele) relevante linken.

KathOnd Vla	Geschiedenis	K3	5.1.3	"5.1.3 De kleuters weten hoe mensen tijdens de hedendaagse tijd samenleefden. • ontwikkelingen: veranderingen in het straatbeeld, het interieur van een woning, technologie; • plaatsen, personen en groepen: o eigen woning, eigen stad, dorp of straat; o familieherinneringen uit de kindertijd." 'Familieherinneringen uit de kindertijd': 'familieherinneringen uit de kindertijd' zijn geen 'plaatsen, personen en groepen'. Beter is om te spreken over 'familie', 'grootouders' en 'ouders'.		deze herinneringen refereren naar plaatsen, personen en groepen. het gaat hier over "toen opa kind was en naar school ging zag het dorp er zo uit". hier duw je op misconcepties tegengaan "opa is altijd oud geweest" of "vroeger zag de wereld er zwart-wit uit" en het komen tot mentale voorstelling (cf W: levenscyclus, AA: plaatsen veranderen-menselijke geografie) van groeien en veranderen, zowel wat betreft personen, plaatsen en/of groepen. Hier trek je dus kleuters uit het "hier en nu".
KathOnd Vla	Geschiedenis	K3	5.2.2	"5.2.2 De kleuters kunnen enkele veranderingen tussen verleden en heden opnoemen." 'Veranderingen en continuïteiten': dat kan impliceren dat kleuters de tussenliggende periode (waarin het veranderen gebeurde) moeten kunnen beschrijven. Dat is conceptueel te complex.		Het gaat enkel over "enkele veranderingen". Dit is bewust zo gedaan om duidelijk te maken dat er net geen progressie zit tussen 'gelijkenissen en verschillen' en 'verandering en continuïteit'. Beide manieren van disciplinair denken kunnen leeftijdsadequaat parallel. Er is geen hiërarchie in deze denkwijzen.

				Het is beter om over 'gelijkenissen' en 'verschillen' te spreken.		
KathOnd Vla	Geschiedenis	L4	5.1.1	"5.1.1 De leerlingen weten hoe mensen tijdens de prehistorie met de natuur omgingen en samenleefden. • ontwikkelingen: rechtop lopen, taal, omgang met anderen, werktuigen (brons en ijzer), de eerste migraties, relaties tussen mens-dier-plant, leven op het ritme van dag/nacht/seizoenen; • plaatsen: Afrika (Riftvallei), Flores, Maasvallei, Çatalhöyük; • personen en groepen: complexere sociale groepen, Neanderthaler, Sapiens." 'Flores': dit begrip brengt het grillige verloop van de menselijke evolutie binnen en vergt de kennisopbouw van een geheel nieuwe historische context bij de		Dit brengt de mentale voorstelling binnen, het fascinerend verhaal van een unieke prehistorische mensensoort, aan de andere kans van de wereld. Inderdaad, evolutie is grillig. Sommige soorten overleven en passen zich aan, andere niet en sterven uit. Zo ook in het planten en dierenrijk. Is ook een fantastische kapstok om archeologisch onderzoek, wat manieren zijn om te weten hoe het vroeger was, binnen te brengen.

leerlingen. Dat vereist voldoende onderwijstijd, wat moeilijk te realiseren is gezien de overige minimumdoelen voor het 4de leerjaar.

KathOnd Vla	Geschiedenis	L4	5.1.2	"5.1.2 De leerlingen weten hoe mensen tijdens de oudheid overleefden, samenleefden en hoe ze dachten. Mesopotamië • ontwikkelingen: standenmaatschappij, beroepsspecialisatie, slavernij, handel, irrigatielandbouw, spijkerschrift, epische verhalen; • plaatsen: stroomgebied van Tigris en Eufraat, stadstaat, ziggurat; • personen en groepen: slaafgemaakten, schriftgeleerde, koning; • gebeurtenissen: Codex Hammurabi, Gilgamesj-epos. De Griekse wereld • ontwikkelingen: mythologie, religie, filosofie, democratie, burgerrechten; • plaatsen: Athene, de Akropolis, de berg Olympos; • personen en groepen: de aristocratie, Socrates, Archimedes, Hippocrates, vrouwen in de Griekse oudheid; • gebeurtenissen: de		Het is een niet mis te verstane erfenis die de Griekse wereld ons heeft nagelaten. Aan de leerplanmakers om de ontwikkeling van de wetenschap in de diepte te behandelen als een ontwikkeling of vanuit de invalshoek van "personen" te duiden dat de Oude Grieken ook in wetenschappen, naast oa politiek en filosofisch, de Westerse wereld hebben bepaald. - Cornelia: vrouw, letterlijk "prototype" matrona, en moeder van 2 zonen die een stempel drukten op de Republiek (dank zij de opvoeding/opleiding die ze via moeder kregen). Laat ruimte tot behandeling van vrouwen in de Romeinse oudheid of zo je wil de Republiek behandelen. Aan de leerplanmaker om de focus en diepte te bepalen. - Voedselproductie en keukens: beiden zetten, naar keuze in precieze focus en gewenste te behandelen diepte de deur open om te ontdekken hoe het Romeinse Rijk, het wegennetwerk, het leger, de handel, zijn stempel drukte op het leven van de gewone man, en al zeker in onze gewesten (Tongeren, Velzeke). Specerijen en tot te verbeelding sprekende

				gewassen en recepten vonden hun weg naar de hogere adel op het Vlaamse platteland. In Pompeii bleek uit archeologisch onderzoek dat zelfs de meest kleine, gammele woning, over een keuken beschikte. En wie geen huis had en op straat leefde vond zijn weg naar de talloze eetstandjes en tabernae. Door de komst van de Romeinen in onze contreien was de idee van culturele aspect rond voedsel geboren. 1 wel gekozen verhaal/narratief van de leerplanmaker van dit helder brengen zodat leerlingen zich mentaal kunnen voorstellen wat een 2000 jaar oude cultuur bij ons in ons dagelijks leven nog betekent.
			wetten van Solon. De Romeinen • ontwikkelingen: imperialisme, identiteit en integratie, migratie, handel over lange afstanden, culturele uitwisseling, voedselproductie, dagelijks leven; • plaatsen: wegennetwerk, keukens, Rome, Pompeii, Carthago, Tongeren, Velzeke, Limes; • personen en groepen: Hannibal, Cornelia, Caesar, keizer Augustus, slaafgemaakten, de Kelten, Germanen, Constantijn; • gebeurtenissen: ontstaan van het christendom, Pax Romana." 'Archimedes' en 'Hippocrates': die namen vallen vooral onder de ontwikkeling van 'wetenschap', maar dat is niet vermeld onder ontwikkelingen voor de Griekse wereld. De ontwikkeling van wetenschap in de Griekse wereld schetsen (zonder misvattingen met hedendaagse opvattingen over wetenschap te			

veroorzaken) vergt van de leraar veel kennis en vraagt om ruime onderwijstijd. Cornelia': Cornelia was de tweede dochter van Scipio en zette met Tiberius en Gaius Gracchus twee zonen op de wereld die een belangrijke rol speelden in de Romeinse Republiek, en de bescherming van minderbedeelden erin. Die episode in de Romeinse geschiedenis komt echter niet aan bod in de ontwikkelingen. Deze complexe context schetsen vergt veel onderwijstijd. 'Voedselproductie' : schrappen vermits landbouw niet aan bod komt bij de ontwikkelingen. Idem voor 'keukens'.					

KathOnd Vla	Geschiedenis	L4	5.1.3	"5.1.3 De leerlingen weten hoe mensen tijdens de middeleeuwen overleefden, samenleefden en hoe ze dachten. De Arabische wereld • ontwikkelingen: het ontstaan en de verspreiding van de islam, kennisontwikkeling, Arabische kunst; • plaatsen: Bagdad (huis van wijsheid); • personen en groepen: Al-Ghazali, geleerden, kaliefen; • gebeurtenissen: schisma tussen sjiieten en soennieten; <de Slag van de Kameel>. Europa • ontwikkelingen: rurale en stedelijke samenleving, ziekten (de pest), agrarische (r)evolutie, handel, rechtspraak, machtsverhoudingen en ongelijkheid, christendom; • plaatsen: Brugge, Gent, kloosters en abdijen; • personen en groepen: Hildegard van Bingen, de Bourgondiërs, begijnen, gilde, ambachtslieden; • gebeurtenissen: de keure van Kortenberg, het		AL GHAZALI is opnieuw een haakje naar diversiteit, en herkenning voor een aantal kinderen in ons Vlaamse scholen die een Arabische achtergrond hebben. Uitleggen aan leerlingen dat de Arabische wereld wetenschappelijke en filosofische kennis en tradities die een oorsprong vinden in het Oude Egypte en Griekenland in stand hielden en rijker maakten (op het moment dat onze gewesten zich in donkere middeleeuwen hulden), en hiermee deze Arabische bakermat van wijsheid in een positief daglicht stellen, betekent kinderen niet opsluiten in de negatieve actuele Arabische berichtgeving. - RECHTSPRAAK: relevant vanuit machtsverhoudingen tussen kerk en staat, ook in het spreken van recht - kerkelijke rechtbanken en rechtspraak door stadbesturen, een spanningsveld van machtsverhoudingen, uitermate relevant voor Europa in de ME. - BOURGONDIËRS: de mate van complexiteit en diepgang waarmee behandeld worden is het domein van de leerplanmakers. Cultureel, artistiek, politiek, diplomatie,

					machtsverhoudingen; uitermate relevant voor de geschiedenis van de late landen in de late ME, en niet weg te denken hoofdstuk uit het narratief van het verleden voor onze contreien. Haakje dus voor de leerplanmaker om hier een "halte" te maken, met een zelf gekozen focus en diepgang, als een opstap naar de vroegmoderne tijd.
				drieslagstelsel. Contacten tussen samenlevingen • ontwikkelingen: interculturele contacten; • plaatsen: Al-Andaluz, de moskee van Cordoba, het Alhambra, Dorestad; • personen en groepen: Maimonides, conversos, vikingen, Rollo de Noorman; • gebeurtenissen: de Reconquista, de belegering van Parijs." 'Al Ghazali': was een invloedrijke islamitische geleerde, theoloog, jurist en mysticus, die probeerde een brug te slaan tussen filosofie en islamitische theologie. Dat uitleggen is evenwel te moeilijk voor leerlingen 4de leerjaar. Voorstel tot schrappen. De persoon is ook niet nodig om de ontwikkelingen te duiden. 'Rechtspraak': dat is een zeer ruim begrip dat weinig houvast biedt in samenhang met de andere opgesomde kennis. Voorstel tot schrappen. 'Bourgondiërs' : dat begrip			

					vergt veel historische contextkennis en onderwijstijd. Het is op zich bijzonder boeiend (ook naar contingentie: hadden de Bourgondiërs een aantal veldslagen gewonnen, dan zag de West-Europese politiek-staatkundige realiteit er mogelijk totaal anders uit), maar te moeilijk voor leerlingen basisonderwijs (zeker het begrip 'contingentie'). De Bourgondiërs worden ook meestal in contact gebracht met twee specifieke ontwikkelingen: imperialisme/gebiedsuitbreiding, en culturele bloei; beide elementen staan evenwel niet onder de ontwikkelingen vermeld.

KathOnd Vla	Geschiedenis	L4	5.2.2	"5.2.2 De leerlingen kennen typische vragen om te stellen over aangereikte bronnen: • hoe en waarom een bron is gemaakt; • wanneer en waar een bron is gemaakt." 'Hoe en waarom een bron is gemaakt': wordt best gewijzigd naar 'door wie en waarom'. De 'hoe'-vraag is onvoldoende duidelijk (Betreft het de manier waarop een tekst, een schilderij, een gebouw … gemaakt werd?), en levert geen meerwaarde op in functie van historisch denken. Veel belangrijker is dat leerlingen inzien dat élke bron een auteursperspectief heeft, vandaar de verwijzing naar de maker, via de vraag 'door wie?'.		hoe, waarom, wanneer en waar een bron gemaakt is zijn de eerste, typische vragen om te stellen. Dit zijn feitelijke, typische vragen die bronnen situeren/contextualiseren, en dit geldt voor alle bronnen. Het auteursperspectief niet noodzakelijk op het niveau van alle bronnen, hier zit net een mogelijke misconceptie. Binnen de archeologie zullen vele materiële bronnen, geen enkel auteursperspectief dragen.
KathOnd Vla	Geschiedenis	L4	5.2.3	"5.2.3 De leerlingen weten wat paleontologen, archeologen en historici doen." 'Paleontologen: vergt bijzonder veel onderwijstijd en voegt niets toe aan het		onze kennis over het verleden wordt door wetenschappers onderzocht, paleontologen zijn daar een onderdeel van. Ze trekken de blik van kinderen open dat ook dat er ook nog zo iets bestaat als een wetenschapper die sporen uit het geologische verleden van

				minimum; suggestie tot schrapping.		het planten en dierenrijk bestudeert, en op deze manier bijdragen aan de reconstructie van onze kennis uit het prehistorische verleden.
GO!	Geschiedenis	L4	5.2.5	"De leerlingen kunnen gelijken en verschillen aangeven tussen hoe mensen uit het verleden en het heden hun samenleving organiseerden." ➤ Het woord "gelijken" moet "gelijkenissen" zijn Advies: Corrigeer L4 5.2.5: vervang "gelijken" door "gelijkenissen".	Kernprincipe 2 – Eenduidigheid en evalueerbaarheid	doel is aangepast

KathOnd Vla	Geschiedenis	L6	5.1.2	"5.1.2 De leerlingen weten hoe mensen tijdens de moderne tijd met de natuur omgingen, overleefden, samenleefden en dachten. • ontwikkelingen: industriële en agrarische revolutie, effecten van verstedelijking op leef- en werkomstandigheden, leven op het ritme van de klok, migratie, imperialisme, veranderende grenzen, grondwetten, emancipatie; • plaatsen, personen, groepen en gebeurtenissen: o de Verklaring van de Rechten van de Mens en van de Burger, het Burgerlijk Wetboek van Napoleon, de Belgische Grondwet, de Bloednacht in Leuven; o Charleroi, arbeiders en opdrachtgevers, Lieven Bauwens, Emilie Claeys, landschapsverandering (terrils, kleiputten, kanalen, spoorwegen), landverhuizers; o conferentie van Berlijn, de Onafhankelijke Kongostaat, Union Minière		het concept grondwet is geen synoniem voor het concept democratie. grondwetten zijn geëvolueerd om de macht van de overheid te beperken, individuele vrijheden te beschermen en de sociale verantwoordelijkheid van de staat te erkennen.

					neen, leerlingen weten wat het verschil is tussen een bewijs en een bron (L4 5.2.1) en kunnen aangereikt bewijs uit bronnen gebruiken om historische vragen te beantwoorden. dit is een opstap voor het SO om in aangereikte bronnen bewijs te achterhalen.
				du Haut-Katanga, Paul Panda Farnana; o begraafplaatsen, monumenten en gedenktekens van de Eerste Wereldoorlog, Verdrag van Versailles." Grondwetten': dit begrip is geen ontwikkeling; suggestie om het begrip te vervangen door 'democratisering'	"5.2.1 De leerlingen kunnen aangereikt bewijs uit bronnen gebruiken bij het antwoorden op historische vragen." 'Aangereikt bewijs': dat klopt niet; de leraar levert de bronnen aan, maar het is voor de leerling de uitdaging om daar het bewijs uit te halen. Suggestie om het minimumdoel als volgt te herformuleren: 'De leerlingen kunnen bewijs uit aangereikte bronnen gebruiken bij het
			5.2.1		
		L6			
	Geschiedenis				
KathOnd Vla					

						Schrapping schaadt de horizontale en verticale coherentie niet, en kan derhalve de vrijheid van onderwijs mee waarborgen.
					antwoorden op historische vragen'	"5.2.3 De leerlingen kunnen typische historische vragen stellen met betrekking tot: • diversiteit binnen of tussen bestudeerde samenlevingen; < bv. Welke motieven hadden mensen om te gaan vechten aan het front?, hoe verschilden het leven en werken in een stad en op het platteland van elkaar? > • continuïteit-verandering; < bv. wat veranderde er voor vrouwen in de 20e eeuw? > • oorzaak-gevolg. < bv. welke impact had de Europese handel op het Kongo-koninkrijk?, waarom werd de Muur van Berlijn afgebroken? > 5.2.4 De leerlingen kunnen hun gedachten ordenen om typische historische
				5.2.3 en 5.2.4		
			L6			
		Geschiedenis				
	KathOnd Vla					

				vragen te beantwoorden met betrekking tot: • diversiteit; • continuïteit-verandering; • oorzaak-gevolg." 'Diversiteit binnen of tussen bestudeerde samenlevingen' (MD 5.2.3): hier schrappen, vermits het geen historische redeneerwijze betreft; bij kennis van het verleden is er voldoende aandacht voor diversiteit (genderperspectief, ongelijkheid, interculturele contacten). Idem voor MD 5.2.4		
KathOnd Vla	Geschiedenis	L6	5.2.5	"5.2.5 De leerlingen kunnen hun historische kennis gebruiken om vragen te stellen over de perspectieven van mensen en groepen in het verleden. < bv. waarom was het zo belangrijk voor Afonso I dat zijn zoon bisschop was?, waarom schafte de Europese clerus de Congolese bisschopszetel gauw terug af?, waarom stelde Pieter Bruegel de		dit werd reeds opgenomen bij de publicatie van 15 mei 2025. Vermeer en Farnana zitten niet meer in voorbeelden 5.2.5.

						overlap met Attitudes - identiteit en respect L4 9.1.13: leerlingen weten dat persoonlijke identiteit een gelaagd en dynamisch karakter heeft.
					Oude "de Korenoogst" voor als erg hard werken en armoedig? >" 'Vermeer' en 'Fernana' (voorbeelden bij MD 5.2.5): de voorbeelden verhelderen het minimumdoel niet. Alternatieven: <Waarom was het zo belangrijk voor Afonso I dat zijn zoon bisschop was? En waarom schafte de Europese clerus de Congolese bisschopszetel snel terug af?>, <Waarom stelde Holman Hunt in The Hireling Shepherd het boerenleven idyllisch voor, en Pieter Breugel de Oude in De Korenoogst het boerenleven als erg hard werken en armoedig voor?>		
						Bullet 3: gelaagde persoonlijke identiteit
						5.3.4
						L4
						Geschiedenis
						overlap met Attitudes - identiteit en respect L6 9.1.10: leerlingen weten dat collectieve
						Bullet 1: collectieve identiteit
						5.3.3
						L6
						Geschiedenis

						identiteit een gelaagd en dynamisch karakter heeft.
GO!	Geschiedenis	L6		Er is gekozen voor een mondiaal referentiekader met zes periodes in plaats van het gangbare Europese met zeven periodes dat in het SO wordt gebruikt. Advies: Maak het mogelijk om beide referentiekaders te hanteren: laat leerlingen in L6 de zes mondiale periodes vergelijken met het Europese referentiekader om aansluiting met het secundair te versterken.	Kernprincipe 5 – Aansluiting bij vervolgonderwijs	E is geen wetenschappelijk consensus over gangbare Europese referentiekaders, deze vergelijken zou zeer discutabel zijn
GO!	Geschiedenis	Algemeen		Er is geen doel meer rond het gebruik van dagelijkse tijd, hoewel dit fundamenteel is in het ontwikkelen van historisch bewustzijn. Advies: Voorzie expliciet een doel in de geschiedenisdoelenset rond functioneel omgaan met dagelijkse tijd, zowel in KO (functioneel gebruik van tijdsbegrippen en kalenders) als in	Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar	horizontale coherentie, zie wiskunde/tijd (2,3) - omwille van overlap met geschiedenis bij geschiedenis eerder geschrapt. En onvermijdelijk dat het via didactiek niet zou aangeleerd worden.

						cf infra, link met wiskunde, leerplandoel en didactiek
					Coherente opbouw voor levenslang leren	haakt in op chronologisch bewustzijn. Verdere autonomie leerplanmaker en via didactiek aan te leren.
LO (gebruik en interpretatie van tijdsaanduidingen)					Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar	
Aansluitend bij de ontwikkeling van de kleuters is dagelijkse tijd relevant en noodzakelijk om historische tijd te kunnen vatten. Er worden hierover echter geen doelen geformuleerd in de vakdiscipline Geschiedenis waar men dit logischerwijs zou verwachten.					In wiskunde wordt enkel kloklezen, tijdsduur en tijdstip behandeld — het gebruik van tijdsbegrippen (zoals gisteren, vorige week, binnenkort...) blijft onderbelicht. Advies: Voorzie expliciet een doel in de geschiedenisdoelenset rond functioneel omgaan met dagelijkse tijd, zowel in KO (functioneel gebruik van tijdsbegrippen en	
	Algemeen				Algemeen	
	Geschiedenis				Geschiedenis	
	OVSG				GO!	

			kalenders) als in LO (gebruik en interpretatie van tijdsaanduidingen)	Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar	Voorstel om deze doelen te schrappen want generiek geformuleerd en geen directe link met richtinggevende woordenschat/voorbeelden ter verduidelijking. : MUZIEK K3 6.2.6 de kleuters kunnen klankkleur van materialen en van enkele instrumenten onderscheiden / L4 6.2.4 de leerlinge kunnen complexere melodieën met aangepast stembereik zingen / L4 6.2.7 de leerlingen kunnen klankkleur van verschillende stemmen, geluiden en instrumenten herkennen / L6 6.2.3 leerlingen kunnen metrum en variaties in ritme uitvoeren / L6 6.2.6 leerlingen kunnen eenvoudige melodieën spelen /
			Bij beeld zijn meerdere doelen te ambitieus, zowel inhoudelijk als in relatie tot andere vakdisciplines zoals wiskunde: Bv: 6.3.7 – Beeld: "De leerlingen kunnen complexere vormsoorten ontleden." ➤ In wiskunde wordt het grondig ontleden van 3D-vormen pas in de derde graad behandeld (bijv. ontvouwingen) Advies: • Beperk de complexiteit van begrippen in de derde graad (zoals melodische lijn, optische illusie, kleurtoon, focuspunt) en gebruik eenvoudiger, leeftijdsadequate formuleringen. • Stem af met leerprogressies uit andere disciplines (zoals		
		6.3.7 (voorbeeld)			
		L4			
	Muzische vorming				
	GO!				

wiskunde) om overvraging te vermijden (bijv. vormsoorten ontleden, roteren). • Voorzie per doel één of meerdere concrete voorbeelden (bijv. beeldfragmenten, mediateksten, kleuroefeningen) om het doel interpreteerbaar en evalueerbaar te maken.					

GO!	Muzische vorming	L6	6.2.1	Bij de verschillende muzische domeinen zijn te veel en te complexe begrippen opgenomen. Deze begrippen zijn niet altijd haalbaar qua abstractie of cognitieve belasting voor het beoogde leerjaar. Bv. 6.2.1 – Muziek: "De leerlingen kunnen muzikale elementen (zoals tempo, dynamiek, ritme, maat, melodie, timbre, melodische lijn en motief) herkennen en benoemen in muziekfragmenten." ➤ Begrippen als melodische lijn en motief vergen een abstract analysevermogen dat niet vanzelfsprekend is op deze leeftijd. Advies: • Beperk de complexiteit van begrippen in de derde graad (zoals melodische lijn, optische illusie, kleurtoon, focuspunt) en gebruik eenvoudiger, leeftijdsadequate formuleringen. • Stem af met leerprogressies uit andere disciplines (zoals wiskunde) om overvraging	Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar	Voorstel om deze doelen te schrappen want generiek geformuleerd en geen directe link met richtinggevende woordenschat/voorbeelden ter verduidelijking. BEELD: K3 6.3.5 kleuters kunnen lichtbronnen aanduiden in een werk / K3 6.3.7 de kleuters kunnen ruimtelijk vormgeven uit één stuk / L4 6.3.2 de leerlingen kunnen volume- en restvorm aanduiden met lijnen / L4 6.3.7 de leerlingen kunnen complexere vormsoorten ontleden / L4 6.3.10 de leerlinge kunnen ruimtelijk vormgeven uit samengestelde delen / L6 6.3.11 de leerlingen kunnen ritme, accent, contrast, nuance en beweging gebruiken

te vermijden (bijv. vormsoorten ontleden, roteren). • Voorzie per doel één of meerdere concrete voorbeelden (bijv. beeldfragmenten, mediateksten, kleuroefeningen) om het doel interpreteerbaar en evalueerbaar te maken.	

GO!	Muzische vorming	L6	6.3.1	"De leerlingen kunnen kenmerken van kleur (zoals kleurtinten, kleurtonen) en compositie benoemen in beeldmateriaal." ➤ Begrippen als kleurtinten en kleurtonen vragen een visuele verfijning die moeilijk te evalueren is zonder visueel referentiekader. Advies: • Beperk de complexiteit van begrippen in de derde graad (zoals melodische lijn, optische illusie, kleurtoon, focuspunt) en gebruik eenvoudiger, leeftijdsadequate formuleringen. • Stem af met leerprogressies uit andere disciplines (zoals wiskunde) om overvraging te vermijden (bijv. vormsoorten ontleden, roteren). • Voorzie per doel één of meerdere concrete voorbeelden (bijv. beeldfragmenten, mediateksten, kleuroefeningen) om het doel interpreteerbaar en evalueerbaar te maken.	Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar	Voorstel om deze doelen te schrappen want generiek geformuleerd en geen directe link met richtinggevende woordenschat/voorbeelden ter verduidelijking. DRAMA: K3 6.4.3 de kleuters kunnen eenvoudige rolkenmerken toepassen / L4 6.4.6 de leerlingen kunnen een uitgeschreven script volgen / L6 6.4.4 de leerlingen kunnen een eenvoudig improvisatiespel uitvoeren / L6 6.4.5 de leerlingen kunnen spelen wat er vooraf ging en wat er volgt op een bepaalde scéne

GO!	Muzische vorming	L6	6.3.5	"De leerlingen kunnen de betekenis van kleuren, toon- en tintwaarden benoemen en gebruiken." ➤ Vereist abstract kleurinzicht en taalkundige verfijning. Advies: • Beperk de complexiteit van begrippen in de derde graad (zoals melodische lijn, optische illusie, kleurtoon, focuspunt) en gebruik eenvoudiger, leeftijdsadequate formuleringen. • Stem af met leerprogressies uit andere disciplines (zoals wiskunde) om overvraging te vermijden (bijv. vormsoorten ontleden, roteren). • Voorzie per doel één of meerdere concrete voorbeelden (bijv. beeldfragmenten, mediateksten, kleuroefeningen) om het doel interpreteerbaar en evalueerbaar te maken.	Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar	Voorstel om deze doelen te schrappen want generiek geformuleerd en geen directe link met richtinggevende woordenschat/voorbeelden ter verduidelijking. DANS: L4 6.5.6 de leerlingen kunnen grote verschillen in hun dans gebruiken / L6 6.5.4 de leerlingen kunnen drie ruimtelagen benutten in hun dans / L6 6.5.7 de leerlingen kunnen afwisselend dansen met veel en weinig energie / L6 6.5.8 de leerlingen kunnen evenwicht vinden en behouden tijdens het dansen

GO!	Muzische vorming	L6	6.3.8	"De leerlingen kunnen roteren toepassen in beeldend werk." ➤ Rotatie wordt in wiskunde enkel herkend, niet toegepast — zeker niet in 3D. Advies: • Beperk de complexiteit van begrippen in de derde graad (zoals melodische lijn, optische illusie, kleurtoon, focuspunt) en gebruik eenvoudiger, leeftijdsadequate formuleringen. • Stem af met leerprogressies uit andere disciplines (zoals wiskunde) om overvraging te vermijden (bijv. vormsoorten ontleden, roteren). • Voorzie per doel één of meerdere concrete voorbeelden (bijv. beeldfragmenten, mediateksten, kleuroefeningen) om het doel interpreteerbaar en evalueerbaar te maken.	Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar	Voorstel om deze doelen te schrappen want generiek geformuleerd en geen directe link met richtinggevende woordenschat/voorbeelden ter verduidelijking. MEDIA: L4 6.6.7 de leerlingen kunnen beelden vervormen / 6.6.5 de leerlingen kunnen beeld en geluid op elkaar afstemmen / L6 6.6.7 de leerlingen kunnen beelden en geluiden monteren ifv de boodschap / L6 6.6.3 de leerlingen kunnen samenspel tussen stilte en geluid en geluidseffecten toepassen

GO!	Muzische vorming	L6	6.3.12	"De leerlingen kunnen een optische illusie benoemen en zelf creëren." ➤ Optische illusie vraagt begrip van perceptie-psychologische principes Advies: • Beperk de complexiteit van begrippen in de derde graad (zoals melodische lijn, optische illusie, kleurtoon, focuspunt) en gebruik eenvoudiger, leeftijdsadequate formuleringen. • Stem af met leerprogressies uit andere disciplines (zoals wiskunde) om overvraging te vermijden (bijv. vormsoorten ontleden, roteren). • Voorzie per doel één of meerdere concrete voorbeelden (bijv. beeldfragmenten, mediateksten, kleuroefeningen) om het doel interpreteerbaar en evalueerbaar te maken.	Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar	Voorstel om deze doelen te schrappen want overlap met K3 2.4.5 en 2.4.7 (plaatsbepaling) BEELD: K3 6.3.6 de kleuters kunnen een plaats in een beeld benoemen / L6 6.3.8 de leerlingen kunnen vormen stileren, abstraheren, spiegelen en roteren

GO!	Muzische vorming	L6	6.6.1	"De leerlingen kunnen het focuspunt benoemen in eenvoudige mediateksten." ➤ Het begrip focuspunt is hier zonder visueel voorbeeld te abstract. Advies: • Beperk de complexiteit van begrippen in de derde graad (zoals melodische lijn, optische illusie, kleurtoon, focuspunt) en gebruik eenvoudiger, leeftijdsadequate formuleringen. • Stem af met leerprogressies uit andere disciplines (zoals wiskunde) om overvraging te vermijden (bijv. vormsoorten ontleden, roteren). • Voorzie per doel één of meerdere concrete voorbeelden (bijv. beeldfragmenten, mediateksten, kleuroefeningen) om het doel interpreteerbaar en evalueerbaar te maken.	Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar	Voorstel om te schrappen want overlap met K3 2.4.10 (meetkundige transformaties) MEDIA: K3 6.6.7 de kleuters kunnen beelden vergroten en verkleinen

GO!	Muzische vorming	L4	6.6.4	"De leerlingen kunnen diepte in het beeld creëren." ▲ Concept diepte creëren is zonder specifieke technieken of voorbeelden erg breed en moeilijk evalueerbaar. Advies: • Beperk de complexiteit van begrippen in de derde graad (zoals melodische lijn, optische illusie, kleurtoon, focuspunt) en gebruik eenvoudiger, leeftijdsadequate formuleringen. • Stem af met leerprogressies uit andere disciplines (zoals wiskunde) om overvraging te vermijden (bijv. vormsoorten ontleden, roteren). • Voorzie per doel één of meerdere concrete voorbeelden (bijv. beeldfragmenten, mediateksten, kleuroefeningen) om het doel interpreteerbaar en evalueerbaar te maken.	Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar	

OVSG	Muzische vorming	Algemeen		De minimumdoelen bij het vak Muzische vorming beperken zich tot kennen en kunnen. Dit leidt tot een sterk technische benadering waardoor er beperkte aandacht is voor cultuur in de brede zin.	Balans tussen kennis en vaardigheden	De kerncommissie erkent de verdere opdracht van de leerplanmaker om door de nu nadrukkelijke aanzet ('repertorium' - Herwerkte versie 6.1 domeinoverschrijdend) een gedeelde culturele kennisbasis te benoemen.
GO!	Lichamelijke opvoeding	K3		In de kleuterfase missen we kapstokken voor essentiële ontwikkelingsdomeinen. Er is onvoldoende of geen aandacht voor: o fijne motoriek (functionele grepen, handelingen/ manipulatie, schrijfmotoriek) o spraak- en gezichts-motoriek, o zelfzorg, rust, ontspanning en motorische zelfregulatie o lichaamsperceptie en zintuiglijk functioneren. o spel en bewegingsvaardigheden mist de aandacht naar combinatie en opeenvolging van motorische bewegingen en vaardigheden	Kernprincipe 3 – Richtinggevend voor leerplanontwikkeling	Behoort tot de vrijheid van leerplanmakers.

		o Gezonde en veilige levensstijl Advies: Motoriek is een essentieel onderdeel van de ontwikkeling van het jonge kind. Dit vraagt zeer veel aandacht en focus. Voorzie in de minimumdoelen duidelijk kapstokken voor bovenstaande essentiële ontwikkelingsdomeinen van lichamelijk opvoeding.			

GO!	Lichamelijke opvoeding	L6	7.1.6	"50 m voortbewegen in een aangeleerde zwemslag" introduceert een extra specificatie ('aangeleerde zwemslag') en verdient daardoor extra aandacht. Er zijn geen noodzakelijke kapstokken voorzien in KO en L4. Advies: • Verduidelijk het zwemdoel in de visietekst • Voeg een kapstok toe voor L4 (en KO) "50 m voortbewegen zonder hulpmiddelen in een aangeleerde zwemslag" vraagt veel onderwijstijd en infrastructuur. Advies: Om dit doel te bereiken zal er vanuit de overheid en de lokale besturen ondersteuning nodig zijn: begeleiding, infrastructuur, kosten, vervoer.	Kernprincipe 3 – Richtinggevend voor leerplanontwikkeling Kernprincipe 7 - Ambitieus en haalbaar	Dit is bewust zo om scholen flexibiliteit te geven mbt het aanleren van zwemmen wanneer dit hen past; kapstokken in eerdere leerjaren kunnen steeds door leerplanmakers voorzien worden

GO!	Lichamelijke opvoeding	L6		De huidige set bevat weinig expliciete kenniscomponenten die de overgang naar het secundair kunnen ondersteunen. Advies: Introduceer basisinzichten (voor L6) over bewegen van spiergroepen, hartslag, warming-up en cooling-down als opstap naar SO.	Kernprincipe 5 – Aansluiting bij vervolgonderwijs	Behoort tot de vrijheid van leerplanmakers.
GO!	Lichamelijke opvoeding	L6		Er is geen link met concepten zoals energie-inname, uithouding of blessurepreventie die in het SO verwacht worden. Advies: Introduceer basisinzichten (voor L6) over bewegen van spiergroepen, hartslag, warming-up en cooling-down als opstap naar SO.	Kernprincipe 5 – Aansluiting bij vervolgonderwijs	Behoort tot de vrijheid van leerplanmakers.
GO!	Lichamelijke opvoeding	Algemeen		De gemiste kapstokken van de essentiële ontwikkelingsdomeinen van het jonge kind bedreigen de buikbaarheid van deze doelenset voor alle leerlingen. Advies: Voeg doelen toe voor bovenvermelde essentiële ontwikkelingsdomeinen.	Kernprincipe 4 – Inclusief	Behoort tot de vrijheid van leerplanmakers.

GO!	ICT	K3		Kernprincipe 5 – Coherente opbouw voor levenslang leren	Er is bewust voor geopteerd het schermgebruik van de kleuters niet dmv minimumdoelen aan te moedigen ifv onderzoek dat hier de nadelen van aantoont Behoort tot de vrijheid van leerplanmakers.
			Er zijn geen doelen voor kleuters, terwijl ICT gerelateerde kennis hier al een basis moet krijgen. Advies: Breid de ICT-doelen uit naar de kleuterfase (bv. functioneel gebruik van tablets, mediabewustzijn).		

GO!	ICT	L4	8.1.3	"8.1.3 De leerlingen kunnen onder begeleiding de principes van computationeel denken toepassen om een lineair algoritme te ontwerpen, testen en debuggen om tot een werkende oplossing te komen: ● de principes van computationeel denken: abstractie, decompositie, patroonherkenning, algoritme; < * abstractie: het focussen op wat belangrijk is en het weglaten van overbodige details * decompositie: het opdelen van een groot probleem in kleinere, hanteerbare delen * patroonherkenning: het zien van gelijkenissen en herhalingen in gegevens of opdrachten, bv. in reeksen, ritmes, bewegingen en programmeeropdrachten * algoritme: een expliciete reeks eenduidige instructies die stapsgewijs moeten worden uitgevoerd, waarbij zowel de instructies als hun volgorde essentieel zijn om		Schrapping schaadt de horizontale en verticale coherentie niet, en kan derhalve de vrijheid van onderwijs mee waarborgen.

het gewenste resultaat te bereiken om zowel een niet-digitaal als digitaal probleem op te lossen > • opbouw van algoritme: sequentie; • niet-digitale en digitale oplossingen. < bv. * Leerlingen geven instructies aan een klasgenoot om een eenvoudige tekening te maken, zoals een huis of dier. Ze merken tijdens het testen of de volgorde duidelijk is en verbeteren onduidelijke of fout geplaatste stappen. * Leerlingen programmeren een robot of een virtueel personage met blokken zoals: vooruit rijden – stoppen – draaien – geluid maken. Ze testen of de robot/het personage doet wat ze willen en verbeteren de volgorde indien nodig. >"					

GO!	ICT	L6	8.1.3	8.1.3 De leerlingen kunnen onder begeleiding de principes van computationeel denken toepassen om een algoritme te ontwerpen, testen en debuggen om tot een werkende oplossing te komen: • opbouw van algoritme: combinatie van sequentie, herhaling, keuze; • niet-digitale en digitale oplossingen. < bv. * Leerlingen bouwen een escaperoom: ○ puzzels in juiste volgorde oplossen (sequentie) ○ herhaalde opgaven of acties (herhaling) ○ zijpaden bij foute keuzes (keuze) * Leerlingen programmeren een robot of een virtueel personage om die door een doolhof te sturen: ○ route plannen in stappen (sequentie) ○ zelfde commando's herhalen (herhaling) ○ beslissen bij splitsingen (keuze) >		Schrapping schaadt de horizontale en verticale coherentie niet, en kan derhalve de vrijheid van onderwijs mee waarborgen.

GO!	ICT	L6	8.2.8 (voorbeeld)	Doelen zoals "De leerlingen kunnen voorbeelden geven van veilig en verantwoord ICT-gebruik." zijn overbodig als dit al impliciet geëvalueerd wordt in toepassingen (zoals in 8.2.6 – "De leerlingen kunnen ICT gebruiken om informatie op te zoeken en te verwerken."). Advies: Voorkom dubbele doelen (8.2.8 vs. 8.2.6) door kennis en gedrag duidelijk te splitsen	Kernprincipe 3 – Richtinggevend voor leerplanontwikkeling	FOUT: doel uit opmerking (De leerlingen kunnen voorbeelden geven van veilig en verantwoord ICT-gebruik) staat niet in gepubliceerde versie van 15 mei 2025. L6 8.2.8 is leerlingen kunnen voorbeelden geven van toepassingen waarin AI gebruikt wordt.
GO!	ICT	Algemeen		advies: Voeg conceptuele doelen toe die begripsmatige kennis introduceren.	Kernprincipe 1 – Focus op kernkennis	Behoort tot de vrijheid van leerplanmakers.

GO!	ICT	Algemeen		Digitale begrippen en structuren worden zelden expliciet benoemd (bv. bestandsbeheer, dataveiligheid, netwerken). Advies: Voeg begripsmatige componenten toe (bv. begrippen als ~~'cookie'~~, 'wachtwoordsterkte', 'gegevensbescherming', 'bestandstype'...) ICT-doelen zijn sterk gedragsmatig. Begrippen of structuren achter de handelingen worden nauwelijks benoemd. Kennis over digitale veiligheid, data, netwerken en digitale tools ontbreekt Advies: • Voeg conceptuele doelen toe die begripsmatige kennis introduceren. • Laat leerlingen niet alleen toepassen maar ook begrijpen waarom ze iets doen in ICTcontext.	Kernprincipe 1 – Focus op kernkennis Kernprincipe 6 - Balans tussen kennis en vaardigheden	Behoort tot de vrijheid van leerplanmakers.

GO!	ICT	Algemeen		Er zijn doelen die eerder gedragsmatig zijn en in andere domeinen thuishoren, zoals: 8.3.4 (L6) – "De leerlingen kunnen respectvol communiceren via digitale middelen." Advies: Herbekijk doelen die niet tot ICT behoren en verschuif ze indien nodig naar attitudes of taalvakken.	Kernprincipe 1 – Focus op kernkennis	SCHRAPPEN, want zit onder Attitudes - identiteit en respect : in gepubliceerde versie 15 mei 2024 staat: L6 8.3.4 leerlingen kunnen respectvol communiceren in online interacties.
GO!	ICT	Algemeen		Moeilijk evalueerbare doelen zoals: 8.3.4 (L6) – "De leerlingen kunnen respectvol communiceren via digitale middelen." Advies: •Maak doelen specifieker en koppel ze aan concrete observaties of producten. • Herformuleer vage termen zoals "respectvol", "passend", "veilig". Doelen zoals 8.3.4 (L6) zijn moeilijk observeerbaar zonder specifieke context. Advies: Vermijd doelen die gedragsmatig zijn zonder observeerbare acties.	Kernprincipe 2 – Eenduidigheid en evalueerbaarheid	8.3.4. SCHRAPPEN, want zit onder Attitudes - identiteit en respect in gepubliceerde versie 15 mei 2024 staat: L6 8.3.4 leerlingen kunnen respectvol communiceren in online interacties.

GO!	ICT	Algemeen		Er zijn mediadoelen binnen Muzische Vorming die functionele ICT-doelen bevatten (bv. werken met camera's, presentatiesoftware), terwijl die thuishoren binnen ICT. Advies: Herbekijk de plaats van functionele mediadoelen en breng ze onder bij ICT. Functionele doelen uit Muzische Vorming Media zouden logischer onder ICT vallen. Advies: Stem ICT-doelen af met taalvakken en muzische vorming om overlap te vermijden.	Kernprincipe 3 – Richtinggevend voor leerplanontwikkeling Kernprincipe 5 – Coherente opbouw voor levenslang lerenx	Voorstel herziene Muzische Vorming houdt hier rekening mee
GO!	ICT	Algemeen		Overlap met andere leergebieden maakt evaluatie verwarrend: Overlap met 9.3.4 (attitudes) – "De leerlingen kunnen communiceren met leeftijdsgenoten en volwassenen." Overlap met doelen Nederlands, attitudes en burgerschap – o.a. 8.3.4 (L6) en 9.3.4 (L6). Advies: Stem ICT-doelen	Kernprincipe 2 - Eenduidigheid en evalueerbaarheid Kernprincipe 5 – Coherente opbouw voor levenslang leren Kernprincipe 7 - Ambitieus en haalbaar	SCHRAPPEN, attitudes - identiteit en respect

				af met taalvakken en muzische vorming om overlap te vermijden.		
GO!	ICT	Algemeen		Ongespecificeerde verschillen tussen doelen: 8.2.3 (L4) en 8.2.3 (L6) – "De leerlingen kunnen ICT gebruiken om hun leerproces te ondersteunen." Advies: Maak het onderscheid tussen niveau's in gelijk genummerde doelen duidelijker.	Kernprincipe 2 – Eenduidigheid en evalueerbaarheid	Behoort tot de vrijheid van leerplanmakers.
GO!	ICT	Algemeen		Sluiten de doelen inhoudelijk aan bij verwachte basiskennis in het SO? Weinig voorbereiding op abstractere ICT-kennis in het SO zoals algoritmisch denken, data-analyse, digitale geletterdheid. Advies: Voorzie voorbereidende doelen op	Kernprincipe 5 – Coherente opbouw voor levenslang leren	Een herziening van SO is wenselijk

				SO-doelen m.b.t. algoritmen, logica en systeemdenken.		
GO!	ICT	Algemeen		Leerinhouden zoals programmeren binnen computational thinking zijn niet zichtbaar. Advies: Bied een opstap aan naar data-geletterdheid, bv. werken met eenvoudige grafieken, sorteren, logica	Kernprincipe 5 – Coherente opbouw voor levenslang leren	Behoort tot de vrijheid van leerplanmakers.
GO!	ICT	Algemeen		Onbalans in verdeling over leerjaren (L6 krijgt meer complexe ICT-doelen, maar zonder kapstokken in L4 en KO). Advies: Formuleer waar mogelijk doelen op de 3 niveau's.	Kernprincipe 7 - Ambitieus en haalbaar	Wij wensen vooral doelen rond bijvoorbeeld schermgebruik niet te vroeg te introduceren Autonomie leerplanmaker
GO!	ICT	Algemeen		Doelen zijn niet altijd afgestemd op de infrastructuur van alle scholen. Advies: Houd rekening met haalbaarheid qua infrastructuur en leerkrachtondersteuning	Kernprincipe 7 - Ambitieus en haalbaar	

GO!	Attitudes	Algemeen		De meeste doelen zijn procedureel en gedragsmatig, maar missen expliciete begripsmatige kennis of terminologie (bv. metacognitie, motivatie, samenwerkingstechnieken) . Enkel een beperkt aantal doelen bevat een expliciete kenniscomponent. Voorbeeld: 9.1.6 (L6) – "De leerlingen kennen de basisprincipes van de mensenrechten en de kinderrechten." Advies: • Zorg voor een evenwichtige combinatie van gedragsdoelen met kennisgerichte begrippen. • Bouw begrippenkennis rond leren leren, samenwerking, emotieregulatie, burgerschap… expliciet in.	Kernprincipe 1 – Focus op kernkennis	Dit is in het geval van, bijvoorbeeld, leren leren een bewuste keuze - het kennen van de achterliggende begrippen is hier voor het basisonderwijs minder belangrijk dan het kunnen toepassen van de strategieën

GO!	Attitudes	Algemeen		Vele doelen zijn moeilijk observeerbaar of niet evalueerbaar zonder gesimuleerde situaties. Bijv. 9.3.1 (L6) – "De leerlingen kunnen gepast reageren wanneer zij of anderen gepest worden." Advies: Vermijd doelen die ongewenste simulatie vragen. Sommige doelen zijn moeilijk observeerbaar zonder kunstmatige context of simulatie. 9.3.1 (L6) – "De leerlingen kunnen gepast reageren wanneer zij of anderen gepest worden." Advies: • Maak doelen concreet, contextgebonden en observeerbaar. • Herbekijk doelen met betrekking tot complex gedrag in authentieke situaties.	Kernprincipe 2 – Eenduidigheid en evalueerbaarheid Kernprincipe 7 - Ambitieus en haalbaar	Vervang in 9.3.1. en 9.3.2. 'kunnen' door 'weten hoe'

GO!	Attitudes	Algemeen		Sommige doelen bevatten meerdere gedragsverwachtingen. Bijv. 9.3.3 (KO) – "De kleuters kunnen onder begeleiding zorgen voor zichzelf, hun materiaal en hun omgeving, waaronder afspraken opvolgen en hulp vragen indien nodig." Advies: Formuleer doelen met één heldere gedragsverwachting.	Kernprincipe 2 – Eenduidigheid en evalueerbaarheid	in gepubliceerde versie van 15 mei 2025 staat: K3 9.3.3 De kleuters kunnen volgens de klas- en schoolafspraken zelfstandig en samen werken en spelen / sociale formules hanteren, waaronder groeten, uitnodigen om mee te doen en bedanken. Dit doel uit opmerking is niet aanwezig.
GO!	Attitudes	Algemeen		De combinatie van leren leren, sociale vaardigheden en burgerschap zorgt voor inhoudelijke incoherentie. Advies: Splits deze set eventueel op in duidelijke clusters: leren leren, sociaal functioneren, burgerschap.	Kernprincipe 3 – Richtinggevend voor leerplanontwikkeling	Niet conform visienota
GO!	Attitudes	Algemeen		Inconsistent gebruik van didactische wenken (bv. "met ondersteuning", "door leerkracht gemodelleerd"). Advies: Weer de rol van instructie en leerkrachtondersteuning in de minimumdoelen.	Kernprincipe 3 – Richtinggevend voor leerplanontwikkeling	In attitudes alle doelen 'met ondersteuning' en 'door leerkracht gemodelleerd' schrappen

GO!	Attitudes	Algemeen		In sommige doelen zit de afbakening van de inhoud in de doelzin zelf (door een minimale inhoudelijke afbakening, door voorbeelden…). 9.2.1 (L6) – "De leerlingen kunnen hun leerproces sturen en afstemmen op hun mogelijkheden, onder meer rekening houdend met het belang van voorkennis, oefenen, informatie opnemen en verwerken, kennis opslaan en ophalen." Advies: Harmoniseer de mate van concretisering in de doelzin.	Kernprincipe 3 – Richtinggevend voor leerplanontwikkeling	in gepubliceerde versie van 15 mei 2025 staat: L6 De leerlingen kennen de vereenvoudigde werking van het brein: de rol van voorkennis en oefening, informatie opnemen en verwerken, kennis opslaan en ophalen. Dit doel uit opmerking is niet aanwezig.
GO!	Attitudes	Algemeen		In deze set is het essentieel om extra aandacht te hebben voor de toegankelijkheid voor alle leerlingen. Niet alle leerlingen beschikken vanzelfsprekend over dezelfde sociale, communicatieve of zelfregulatievaardigheden om aan deze gedragsdoelen te voldoen. Advies: Zorg voor heldere	Kernprincipe 4 – inclusief	Behoort tot de vrijheid van leerplanmakers.

				kapstokken in de vorm van minimumdoelen op de drie niveau's die extra aandacht voor de ontwikkeling van alle leerlingen in deze vaardigheden garanderen.		
GO!	Attitudes	Algemeen		Inhoudelijke overlapping met andere vakdisciplines. 9.3.5 (L4) – "De leerlingen kunnen actief en met aandacht luisteren naar anderen." overlapt met Nederlands. Thema's zoals discriminatie, racisme, mediawijsheid... kunnen beter worden afgestemd met vakken zoals ICT of Muzische Vorming Advies: Vermijd overlap met andere vakken	Kernprincipe 5 – Coherente opbouw voor levenslang leren	Concepten racisme, discriminatie (vermoedelijk in 9.1 Identiteit en respect) verweven in Geschiedenis. L4 9.2.5: de leerlingen kunnen luisteren naar wat de ander zegt en adequaat reageren. Staat in gepubliceerde versie van 15 mei 2025. De doelzin zoals geformuleerd in de opmerking, is niet aanwezig in het document.
GO!	Attitudes	Algemeen		Belangrijke thema's zoals conflicthantering, emotieregulatie, ondernemerschap ontbreken Advies: Overweeg verrijking van de set met	Kernprincipe 5 – Coherente opbouw voor levenslang leren	Emotieregulatie zit in 9.3 leerondersteunende vaardigheden (K3 9.3.1 en in combinatie met visietekst dat dit geldt doorheen de basisschool). De overige zitten

				concepten zoals conflictvaardigheid, emotieregulatie en initiatief nemen.		binnen de 30%, autonomie leerplanmaker.
GO!	Attitudes	Algemeen		De taal om te leren denken ontbreekt grotendeels in de doelen over leren leren (bv. metacognitieve termen). Advies: Introduceer metacognitieve taal en strategieën voor jongere leerlingen, zoals het reflecteren op het eigen leerproces, bewust omgaan met feed en het analyseren van eigen leren).	Kernprincipe 6 - Balans tussen kennis en vaardigheden	Dit is bewust gedaan om de focus te leggen op gebruik strategieën
GO!	Attitudes	Algemeen		Attitudes zijn grotendeels gedragsmatig geformuleerd zonder conceptuele onderbouw. Advies: Maak kenniscomponenten in gedragsdoelen expliciet	Kernprincipe 6 - Balans tussen kennis en vaardigheden	Dit is omdat gedrag zintuigelijk waarneembaar is (evalueerbaar is)
GO!	Attitudes	Algemeen		Verschillende doelen vragen expliciete instructie om haalbaar te zijn. Advies: Herbekijk de weging van deze set in verhouding tot het aantal	Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar	Voorbeeld: concepten m.b.t. kinder- en mensenrechten kunnen aangehaakt worden in de lessen geschiedenis/kennis van de wereld.

				en de zwaarte van de doelen.		
OVSG	Attitudes	Algemeen		Onder de minimumdoelen in de vakdiscipline Attitudes worden zeer diverse zaken gegroepeerd, die niet direct met attitudes geassocieerd worden. Zo vallen de thema's verkeer, gezonde levensstijl, identiteit en kinderrechten hieronder. Hierdoor vormen deze minimumdoelen geen coherent geheel en bevatten ze eerder kenniselementen dan attitudes.	Focus op kennis	cf.infra (kinderrechten naar geschiedenis, gezonde levensstijl naar biologie-wetenschappen)
OVSG	Attitudes	Algemeen		Inzetten op sociaal-relationele competenties is niet hetzelfde als de mogelijke introductie van een vak "gedrag". Dit valt voor OVSG binnen een warme schoolcultuur en/of krachtige leeromgeving, die tot stand komt door het voeren van een sterk schoolbeleid dat consequent opgevolgd	Balans tussen kennis en vaardigheden	De doelen stellen geen vak 'gedrag' voor. Zie visietekst Leerondersteunende vaardigheden, het belang om in te bedden in een warme, pedagogische schoolcultuur.

				wordt door het hele lerarenteam.		
GO!	Frans	L6	10.5.1	"De markeerders voor vrouwelijk en meervoud en de uitgangen van werkwoordsvormen correct schrijven." ➤ Inhoudelijk correct, maar meerdere verwachtingen worden gecombineerd. Advies: Advies: Splits samengestelde doelen op in afzonderlijke gedragsverwachtingen.	Kernprincipe 2 – Eenduidigheid en evalueerbaarheid	Het is wenselijk dat de leerlingen dit allemaal kunnen. Samengestelde doelen blijven behouden.
GO!	Frans	L6	10.4.6	"De leerlingen kunnen met een vorm van ondersteuning deelnemen aan een gesprek…" ➤ De lange opsomming van deelvaardigheden binnen dit doel maakt het moeilijk om eenduidig te evalueren. ➤ Onduidelijk wat we bedoelen met 'een vorm van ondersteuning'. Dit doel maakt het moeilijk om eenduidig te	Kernprincipe 2 – Eenduidigheid en evalueerbaarheid	We schrappen ondersteuning en volgen advies, Dat is autonomie van de leerplanmaker. Hiermee zijn we consistent over alle disciplines en vakken heen, nergens didactische wenken. Samengestelde doelen blijven behouden.

						SCHRAPPEN, advies volgen
					Kernprincipe 4 – Verticale en horizontale coherentie	
evalueren. Advies: Splits samengestelde doelen zoals 10.4.6 op in afzonderlijke gedragsverwachtingen.			10.6.2	"De leerlingen kunnen een woordenlijst of woordenboek raadplegen." ▲ Dit doel lijkt eerder te behoren tot de vakoverschrijdende competentie 'leren leren'. Hetzelfde doel wordt reeds vermeld bij 10.9.2 (strategieën). Als het raadplegen van een woordenboek geen specifiek leerdoel is voor Frans, hoort het hier niet thuis. Advies: Schrap doel 10.6.2 uit deze set, of neem het uitsluitend op onder een algemene doelenset rond strategieën, om verwarring te vermijden en inhoudelijke afbakening per discipline te respecteren.		
		L6				
	Frans					
GO!						

GO!	Frans	L6	10.6.3 en 10.6.4	➤ Formuleringen zijn vaag en moeilijk toetsbaar (bv. “de woordenstructuren begrijpen”). Advies: Vermijd abstracte formuleringen die moeilijk objectief te evalueren zijn.	Kernprincipe 2 – Eenduidigheid en evalueerbaarheid	Advies niet volgen, is wel evalueerbaar.
GO!	Frans	L6	10.7.1	“De leerlingen kennen in het Nederlands de volgende voor het Frans relevante termen: zelfstandig naamwoord, bijvoeglijk naamwoord, werkwoord, persoonlijk voornaamwoord…” ➤ Deze kennis is eerder ondersteunend dan doel op zich. Het aanleren van taalkundige termen is geen einddoel binnen Frans. Advies: Schrap doel 10.7.1. De meta-taal is een middel in functie van inzicht, maar moet geen apart doel zijn binnen de doelenset Frans. Deze kennis hoort thuis in de vakdiscipline Nederlands, waar reflectie over taal en het hanteren van taalkundige begrippen functioneel ingebed is binnen de taalintegratie. Voor Frans volstaat het dat leerlingen	Kernprincipe 6 – Balans tussen kennis en vaardigheden	Niet schrappen, vanuit het leren van een tweede taal is het net wenselijk om deze specifieke termen aan te leren, en dus ook te benoemen wat gekend moet zijn binnen de tweede taal. NOOT: in doel in opmerking staat 'persoonlijk voornaamwoord', dit staat niet in de gepubliceerde versie van 15 mei 2025.

				Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar	Dit is geen zaak voor deze commissie
functioneel met taal kunnen omgaan zonder expliciete terminologie als leerdoel.			De doelen zijn zwaar in verhouding tot de voorziene onderwijstijd Advies: Herbekijk de spreiding en weging van doelen.	Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar	
				Onlogisch dat het Frans pas in L5 start; een kennisrijke opbouw zou spreiding over de lagere school verantwoorden Advies: Door een opstart Frans vroeger te voorzien kan de leerbelasting gespreid worden en een coherente opbouw gegarandeerd worden. Dit	
		L6		L6	
	Frans			Frans	
GO!			GO!		

zal een aanpassing van de regelgeving vragen.

KathOnd Vla	Frans	L6		Bedenkingen m.b.t. verschil in visieteksten en minimumdoelen tussen BaO en SO (zie bijlage 1 bij advies KathOndVla) Toch zijn er enkele duidelijke verschillen op niveau van de visietekst: • bao – te bereiken ERK-niveau versus so - gebruikt richtsnoer; • bao – mediatie in de doelen versus so niet; • bao – taalvaardigheid (procedurele kennis) versus so: in so licht de nadruk op doelgerichte communicatie; • een bijkomend duidelijk verschil is de manier hoe woordenschat werd opgenomen in bao: een verplichte, minimumwoordenlijst met 700 à 1000 woorden, opgedeeld volgens het referentiekader Threshold, Van Ek & Trim, 1998 (Cambridge University Press) De verschillen in visie op modernevreemdetalenond erwijs in so en bao zijn echter zeer groot in de		Het ligt in onze verwachtingen dat een herziening van de doelen SO ook noodzakelijk zal worden. Voor ERK zie visie Frans

uitgewerkte doelen: • de MD voor bao zijn zeer gedetailleerd, zonder duidelijke link met of onderbouwing uit het ERK: o zowel wat betreft de formulering van de doelzinnen bv. een zin van 6 à 8 woorden lezen/beluisteren (receptie), een twee keer beluisterde zin van 5 à 7 woorden nazeggen, antwoorden met een zin op een ja-nee vraag; o als wat betreft de opsomming van functionele grammatica (vergelijkbaar met vernietigde ET so bv. lidwoorden: bepaald, onbepaald, samengetrokken …), ook al is die inhoudelijk vrij logisch aansluitend bij eerste graad so A-stroom; o en de aanpak: aanzet tot taal- en redekundige analyse, kennis van grammaticale termen in het Nederlands (rubriek: kennis van grammaticale termen + inzicht in grammaticale structuren), dat gaat verder dan eerste graad so – niet gestoeld op ERK.					

				• Verschillende doelen gaan verder dan het vooropgestelde A1-niveau: o Algemene omschrijving linguïstische beheersing in ERK op A1-niveau: Beschikt over een zeer elementair bereik van eenvoudige uitdrukkingen over persoonlijke gegevens en behoeften van concrete aard. Kan enkele elementaire structuren gebruiken in enkelvoudige zinnen met enige weglating of reductie van elementen (Council of Europe, 2020 – English edition; Nederlandse Taalunie, 2022, Nederlandse vertaling) o Opgenomen grammatica: ‵enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen’ (strikt genomen geen A1). o schrijven: spellingsgericht - herhalend – bewerkend schrijven; A1-niveau: beperkt tot overschrijven (zie hieronder kopie omschrijving ERK); o spreken: herhalend –		

bewerkend op zinsniveau – bewerkend vanuit context; A1-niveau: slechts beperkte grammaticale beheersing (zie hieronder kopie omschrijving ERK); • in alle vaardigheden in bao is de mediatie opgenomen als een 'vertaalopdracht'. Het ERK neemt inderdaad mediatie mee als vaardigheid, en geeft het zelfs een sleutelpositie in de actiegerichte aanpak. Het ERK stelt duidelijk dat de leerder bij mediatie steeds een sociale rol vervult, in functie dus van communicatie of begrip. In de geformuleerde doelen bao is die sociale rol en de link met doelgerichte communicatie niet duidelijk (vertalen naar het Nederlands voor luisteren, lezen en naar het Frans voor spreken en schrijven). Op A1-niveau vraagt het ERK voor mediatie geen vlotte vertaling maar wel: Kan een eenvoudige, ruwe mondelinge vertaling (in					

taal B) geven van eenvoudige alledaagse woorden/gebaren en zinnen (geschreven in taal A) op borden en kennisgevingen, posters, programma's, folders enzovoort. / Kan, met behulp van een woordenboek, eenvoudige zinnen (in taal A) vertalen (in taal B), maar kiest mogelijk niet altijd de juiste betekenis. • Voor de opgelegde woordenlijst verwijst de visietekst bao naar een referentiewerk van 1998 (Threshold, Van Ek & Trim, 1998, Cambridge University Press). Het ERK legt immers geen woordvelden op, noch hoeveelheid woorden. Een Vlaams onderzoekster en expert woordenschatverwerving benadrukt het belang van systematisch woordenschatonderwijs. Bij het bepalen van nuttige woordenschat is frequentie zeker belangrijk, naast relevantie. Voor Frans bestaat er momenteel enkel de frequentielijst					

van uitgeverij Routledge, maar die is al wat ouder en heeft heel wat beperkingen. De hamvraag is dus niet of er moet gewerkt worden met opgelegde woordenlijsten, maar wel op welke lijst men zich dan zou baseren. Er is momenteel geen 'officiële' lijst voorhanden (zou een groot project moeten zijn met alle experten woordenschatverwerving). Het is bovendien heel moeilijk om het precieze aantal te kennen woorden per niveau in aantal uit te drukken. Daarnaast staat of valt alles met de aanpak: woordenlijsten zorgen niet automatisch voor woordenschatkennis. Woordenschat moet aangebracht worden in betekenisvolle contexten en voldoende herhaald worden (de wetenschap spreekt over zeven keer op verschillende momenten) opdat leerlingen die ook actief kunnen gebruiken. Het aantal woorden hangt dus sterk					

samen met de beschikbare tijd.

OVSG	Algemeen	Algemeen		Aantal inhouden op klasleeftijd worden geïntroduceerd wat leidt tot didactische vervroeging terwijl uit onderzoek blijkt dat het brein hiervoor nog niet klaar is. Zo moeten kleuters volgens de minimumdoelen Aardrijkskunde links en rechts reeds kennen en perspectief innemen om zo de bewegingen van de aarde te kunnen aanleren3 . Veel kinderen kunnen dit echter pas volledig en consistent toepassen rond de leeftijd van 7 jaar, omdat het leren onderscheiden van links en rechts een complexe cognitieve vaardigheid is die afhankelijk is van de ontwikkeling van verschillende hersenfuncties zoals taal, geheugen en visuele inzicht	Focus op kennis	In aardrijkskunde K3 4.2.8 staat: de kleuters kunnen de beweging van de aarde om haar as tonen mbv een wereldbol. Bewust 'in de juiste richting' is eruit gelaten omdat dit net nog moeilijk is en ook omdat we 'links en rechts' nog niet voor K3 als minimumdoel uitschrijven.

Aangepaste deel

6. MUZISCHE VORMING	
6.1 Domeinoverschrijdend	
Beschouwen	
Kleuter	/
4de jaar	6.1.1 De leerlingen kunnen het onderwerp, de bedoeling en hun eigen interpretatie van een artistieke en een muzische creatie verwoorden.
6de jaar	6.1.1 De leerlingen kunnen de geografische, historische en maatschappelijke context van een artistieke creatie beschrijven.
Repertorium	
Kleuter	/

4de jaar	6.1.2 De leerlingen kunnen enkele kunststromingen en artistieke creaties verkennen:
	• muziek:
	  ○ artistieke creaties van componisten;
	  ○ muziekstijlen.
	• beeld:
	  ○ artistieke creaties van beeldende kunstenaars;
	  ○ kunststromingen.
	• drama:
	  ○ artistieke creaties;
	  ○ genres.
	• dans:
	  ○ artistieke creaties van choreografen;
	  ○ dansstijlen.
	• media:
	  ○ artistieke creaties van audiovisuele kunstenaars;
	  ○ kunststromingen.

6de jaar	6.1.2 De leerlingen kunnen enkele kunststromingen en artistieke creaties verkennen:
	• muziek:
	  ○ artistieke creaties van componisten;
	  ○ muziekstijlen.
	• beeld:
	  ○ artistieke creaties van beeldende kunstenaars;
	  ○ kunststromingen.
	• drama:
	  ○ artistieke creaties;
	  ○ genres.
	• dans:
	  ○ artistieke creaties van choreografen;
	  ○ dansstijlen.
	• media:
	  ○ artistieke creaties van audiovisuele kunstenaars;
	  ○ kunststromingen.

Vaardigheden en vormgevingsmiddelen	
Kleuter	6.1.1 De kleuters kunnen technieken/vaardigheden van de vijf muzische domeinen verkennen. 6.1.2 De kleuters kunnen vormgevingsmiddelen van de vijf muzische domeinen verkennen: • muziek: de stem, het lied, de handtrom, de triangel, de tamboerijn, de fluit; • beeld: het potlood, het penseel, de verf, de stempel, het tekenpapier; • drama: de handpop, het toneel, de verkleedkleren, het masker; • dans: de dans, de beweging, de kring, de rij; media: de (video)camera.
4de jaar	6.1.3 De leerlingen kunnen technieken/vaardigheden van de vijf muzische domeinen gebruiken. 6.1.4 De leerlingen kunnen vormgevingsmiddelen van de vijf muzische domeinen gebruiken: • muziek: de woodblock, de toeter, de sleebel, de boomwhackers, de xylofoon; • beeld: de graffiti, de waterverf, de plakkaatverf, de houtskool, de natuurklei; • drama: het poppenspel, het schimmelspel;

	• dans: de volksdans, het dansverhaal; • media: de schijnwerper, de opnameapparatuur.	
6de jaar	6.1.3 De leerlingen kunnen technieken/vaardigheden van de vijf muzische domeinen toepassen. 6.1.4 De leerlingen kunnen vormgevingsmiddelen van de vijf muzische domeinen toepassen: • muziek: de grafische partituur, de koebel, de Orff-instrumenten; • beeld: de optische illusie, beeldhouwen; • drama: het rollenspel, de theatertekst, improviseren; • dans: de wals, de tango, de moderne dans, de hiphop, de breakdance; • media: de audiosoftware, de beeldbewerkingssoftware.	

VOORSTEL VAN VLAAMSE MINIMUMDOELEN VAN 15 MEI 2025

1. NEDERLANDS

1.1 Lezen	
Vlot en vloeiend lezen	
Kleuter	1.1.1 De kleuters kunnen rijm herkennen, rijmwoorden bedenken en woorden in klankgroepen verdelen (fonologisch bewustzijn). 1.1.2. De kleuters kunnen een bepaalde klank in gesproken woorden op verschillende posities herkennen (fonemisch bewustzijn). 1.1.3 De kleuters kunnen een variatie aan klanken in mk-, km- en mkm-woorden onderscheiden (fonemisch bewustzijn). 1.1.4 De kleuters kunnen minimum 15 letters (korte, lange, tweetekenklinkers en medeklinkers) herkennen door de bijbehorende klank uit te spreken (klanktekenkoppeling).
4de jaar	1.1.1 De leerlingen kunnen woorden lezen met behulp van inzicht in de morfologische opbouw. 1.1.2 De leerlingen kunnen accuraat en geautomatiseerd lezen (vlot lezen). 1.1.3 De leerlingen kunnen teksten accuraat, met gepast tempo en met intonatie lezen (vloeiend lezen). 1.1.4 De leerlingen kunnen teksten en boeken lezen met aandacht en doorzettingsvermogen.
6de jaar	1.1.1 De leerling kan onbekende woorden lezen met behulp van inzicht in de morfologische opbouw en kennis van leenwoorden. 1.1.2 De leerling kan teksten expressief lezen.
Tekstbegrip	
Kleuter	1.1.5 De kleuters kunnen de betekenis van eenvoudige visuele boodschappen begrijpen. 1.1.6 De kleuters kunnen expliciete informatie over de situatie, de gevoelens, de personages en perspectiefname uit voorgelezen teksten halen. 1.1.7 De kleuters kunnen expliciete verbanden binnen een tekst verwoorden: oorzaak, gevolg, probleem en oplossing. 1.1.8 De kleuters kunnen verbanden leggen tussen voorgelezen teksten en hun vakspecifieke kennis en voorkennis. 1.1.9 De kleuters kunnen de belangrijkste gebeurtenissen uit een verhaallijn in eigen woorden navertellen.
4de jaar	1.1.5 De leerlingen kunnen expliciet vermelde informatie in teksten weergeven. 1.1.6 De leerlingen kunnen informatie uit een tekst combineren om tot een logische conclusie te komen. 1.1.7 De leerlingen kunnen verbanden leggen tussen teksten en hun vakspecifieke kennis en voorkennis. 1.1.8 De leerlingen kunnen beoordelen of de titel bij de tekst past. 1.1.9 De leerlingen kunnen verwoorden hoe de auteur denkt over het onderwerp van de tekst. 1.1.10 De leerlingen kunnen verwoorden hoe een tekst aansluit bij het leesdoel.

	1.1.11 De leerlingen kunnen zich oriënteren op het lezen, tot begrip komen en het lezen bijsturen door aangeleerde leesstrategieën te gebruiken.
6de jaar	1.1.3 De leerling kan expliciete en impliciete informatie uit een tekst combineren om tot een logische conclusie te komen. 1.1.4 De leerling kan verbanden leggen tussen teksten en zijn/haar vakspecifieke kennis en voorkennis. 1.1.5 De leerling kan vergelijken hoe verschillende auteurs denken over eenzelfde onderwerp. 1.1.6 De leerling kan beoordelen hoe een tekst zijn/haar standpunt wel of niet beïnvloedt. 1.1.7 De leerling kan zich oriënteren op het lezen, tot leesbegrip komen en het lezen bijsturen door indien nodig relevante leesstrategieën te selecteren en te gebruiken.
Tekstsoorten en tekstconventies	
Kleuter	1.1.10 De kleuters kunnen tonen dat ze de volgende tekstconventies begrijpen: inzicht in leesrichting, onderscheid tekst en beeld, congruentie tussen tekst en beeld. 1.1.11 De kleuters kunnen tonen dat teksten een doel hebben: iets onthouden, iets doen, genieten.
4de jaar	1.1.12 De leerlingen kunnen tonen dat ze de volgende tekstconventies begrijpen: gebruik van interpunctie, hoofdletters, structuuraanduiders (verwijs-, verbindings- en signaalwoorden), titels, tussentitels en alinea's. 1.1.13 De leerlingen kunnen tonen dat ze doelen van teksten herkennen aan de hand van tekstkenmerken. < bv. instructies geven via een stappenplan, genieten van een gedicht >
6de jaar	1.1.8 De leerling kan tonen dat hij/zij de volgende tekstconventies begrijpt: index, inhoudsopgave, legende, tabellen en figuren. 1.1.9 De leerling kan doelen van teksten analyseren aan de hand van tekstkenmerken. < bv. een publiek activeren via een reclametekst, informeren via een nieuwsbericht >

1.2 Schrijven	
Handschrift en digitale vaardigheden	
Kleuter	1.2.1 De kleuters kunnen een dynamische pengreep hanteren. 1.2.2 De kleuters kunnen in een correcte schrijfhouding zitten. 1.2.3 De kleuters kunnen rechte en gebogen lijnen maken binnen liniatuur. 1.2.4 De kleuters kunnen schrijfpatronen maken binnen liniatuur. 1.2.5 De kleuters kunnen egaal binnen de lijntjes kleuren. 1.2.6 De kleuters kunnen arceren met rechte lijnen. 1.2.7 De kleuters kunnen de schrijfrichting hanteren.

4de jaar	1.2.1 De leerlingen kunnen letters, woorden en zinnen schrijven tussen de grondlijn en hulplijnen. 1.2.2 De leerlingen kunnen kleine letters, hoofdletters, cijfers, reken- en leestekens, volgens een correcte route, schrijven binnen een volledige liniatuur. 1.2.3 De leerlingen kunnen een regelmatig handschrift hanteren met de juiste spatiëring binnen en tussen woorden. 1.2.4 De leerlingen kunnen de kantlijn en witruimtes hanteren in schriften.
6de jaar	1.2.1 De leerling kan vlot en regelmatig zonder hulplijnen schrijven op een enkele grondlijn. 1.2.2 De leerling kan het schrijftempo en de vormgevingskwaliteit op elkaar afstemmen. 1.2.3 De leerling kan een digitale tekst schrijven.
Correct schrijven	
Kleuter	/
4de jaar	1.2.5 De leerlingen kunnen de volgende categorieën van woorden spellen: ● woorden met een hoofdletter: persoonsnamen, titels van boeken en films, aardrijkskundige namen, feestdagen, talen en taalvariëteiten; ● woorden met gedekte en vrije klinkers in open en gesloten lettergrepen; ● woorden met een doffe klank in: ○ open en onbeklemtoonde lettergrepen; ○ voor- en achtervoegsels; ○ -eren,-elen,-enen; ○ frequente woorden. < bv. me, moeten, gevaar, voorzichtig, innerlijk, kinderen, meubelen, tekenen, avond > ● woorden met tweetekenklanken: ei, ij, ou, au, eu, ui; ● woorden met lettergroepen: aai, oei, ooi, eeuw, ieuw; ● woorden met meerdere medeklinkers vooraan, in het midden, en achteraan; ● woorden met medeklinkers eindigend op -b, -p- -d, -t, -g; ● woorden met -ng en -nk; ● woorden met -ch/-g; ● meervouden op -s, 's, -en, -eren. 1.2.6 De leerlingen kunnen spellingregels bij werkwoorden in de tegenwoordige tijd toepassen. 1.2.7 De leerlingen kunnen sterke werkwoorden in de verleden tijd spellen. 1.2.8 De leerlingen kunnen zinnen en teksten schrijven met aandacht voor zinsstructuur, gebruik van hoofdletters en interpunctie.

6de jaar	1.2.4 De leerling kan de volgende categorieën van woorden spellen: • woorden met hoofdletters: afleidingen van aardrijkskundige namen, namen van windstreken, namen van historische gebeurtenissen, namen van bedrijven, gebouwen en merken; • woorden die anders uitgesproken worden dan geschreven; < bv. station, actie, concert, succes, accu, quotiënt, examen, journaal, team, premier > • woorden met vrije klinkers ee, o, u, ie, i, oe, ai, in een open of gesloten lettergreep; < bv. café, diner, trainen, ruw, eventueel, fabrikant, radio, historisch, baby, bijzonder, journaal, militair > • woorden met de achtervoegsels -isch(e), -air(e), -iaal, -eaal, -ueel, -ieel; • vakspecifieke woorden uit het Latijn of Grieks; < bv. fauna, flora, fotografie > • onregelmatige verkleinwoorden; • meervouden op -ie en -ee; < bv. kopieën en zeeën > • afwijkende meervouden; < bv. musea, centra > • frequent gebruikte afkortingen, initiaalwoorden en letterwoorden; • frequent gebruikte woorden met koppelteken, apostrof, trema en accent. 1.2.5 De leerling kan spellingregels toepassen bij frequente werkwoorden in tegenwoordige, verleden, voltooide en toekomende tijd. 1.2.6 De leerling kan samengestelde zinnen en teksten schrijven met aandacht voor zinsstructuur, gebruik van hoofdletters en interpunctie.
Schrijven om te leren	
Kleuter	1.2.8 De kleuters kunnen door middel van tekenen, krabbels, symbolen, letter- of cijfervormen ideeën of gebeurtenissen vastleggen.
4de jaar	1.2.9 De leerlingen kunnen kernwoorden, schema's of eenvoudige lijstjes noteren om teksten of mondelinge informatie uit vakdisciplines te onthouden of te ordenen. 1.2.10 De leerlingen kunnen teksten of mondelinge informatie uit vakdisciplines samenvatten in korte zinnen.
6de jaar	1.2.7 De leerling kan het kernidee van teksten of mondelinge informatie uit vakdisciplines in eigen woorden formuleren. 1.2.8 De leerling kan een samenvatting schrijven met een kernidee, argumenten en relevante details. 1.2.9 De leerling kan bij vakdisciplines gestructureerde aantekeningen maken met kernwoorden.
Schrijven om te delen	

Kleuter	1.2.9 De kleuters kennen de functie van schriftelijke taal om te informeren of te communiceren. 1.2.10 De kleuters kunnen ideeën aanbrengen voor een tekst vanuit aangeboden inhouden, eigen ervaringen of creatieve ideeën. 1.2.11 De kleuters kunnen tonen dat teksten een doel hebben: iets onthouden, iets doen, genieten.
4de jaar	1.2.11 De leerlingen kunnen met behulp van enkele gepaste tekstkenmerken specifieke teksten formuleren. < bv. een stappenplan, een brief > 1.2.12 De leerlingen kunnen bedenken wat de inhoud van een tekst kan zijn en hiervoor gebruik maken van hun vakspecifieke kennis en voorkennis. 1.2.13 De leerlingen kunnen ideeën verzamelen en ordenen voor een tekst via een woordspin of schema. 1.2.14 De leerlingen kunnen teksten schrijven met aandacht voor gepaste inhoud. 1.2.15 De leerlingen kunnen structuur in een tekst aanbrengen: begin, midden en slot. 1.2.16 De leerlingen kunnen teksten schrijven met aandacht voor woordkeuze en zinsconstructies afgestemd op het beoogde publiek. 1.2.17 De leerlingen kunnen teksten schrijven met een verzorgde tekstopmaak aangepast aan het tekstdoel. 1.2.18 De leerlingen kunnen teksten herlezen en op aanwijzing herschrijven. 1.2.19 De leerlingen kunnen teksten schrijven met aandacht en doorzettingsvermogen.
6de jaar	1.2.10 De leerling kan met behulp van enkele gepaste tekstkenmerken specifieke teksten formuleren. < bv. bij een reclametekst, een nieuwsbericht > 1.2.11 De leerling kan bedenken wat de inhoud van een tekst kan zijn en hiervoor gebruik maken van zijn/haar vakspecifieke kennis en voorkennis en relevante strategieën: brainstorm, vragen stellen en associëren. 1.2.12 De leerling kan ideeën verzamelen en ordenen voor een tekst en hierbij indien relevant een plan of structuur opstellen. 1.2.13 De leerling kan teksten schrijven met aandacht voor gepaste en samenhangende inhoud. 1.2.14 De leerling kan een herkenbare en eenvoudige structuur aanbrengen in teksten met inbegrip van titels, tussentitels, alinea's en structuuraanduiders (verwijs, verbindings- en signaalwoorden). 1.2.15 De leerling kan een doelgerichte formulering hanteren met variatie in zinsbouw en gepaste woordkeuze met gebruik van figuurlijk taalgebruik en een gepast register afgestemd op het beoogde publiek. 1.2.16 De leerling kan kritisch reflecteren op teksten en ze op aanwijzing herschrijven. 1.2.17 De leerling kan teksten schrijven met een verzorgde (digitale) tekstopmaak in functie van verzenden of publiceren. 1.2.18 De leerling kan het schrijfproces met aandacht en doorzettingsvermogen doorlopen.

1.3 Mondeling taalgebruik	
Luisterbegrip	
Kleuter	DE MINIMUMDOELEN VAN DIT SUBTHEMA MOETEN DOOR DE KLEUTERS BEREIKT WORDEN OP POPULATIENIVEAU 1.3.1 De kleuters kunnen met aandacht luisteren. 1.3.2 De kleuters kunnen gepast reageren op vragen en instructies. 1.3.3 De kleuters kunnen vragen stellen om meer informatie te krijgen en om te controleren of ze de boodschap begrepen hebben. 1.3.4 De kleuters kunnen op een voorgelezen verhaal reageren door voorspellingen te maken, vragen te stellen of verbanden te leggen met hun vakspecifieke kennis en voorkennis.
4de jaar	1.3.1 De leerlingen kunnen expliciet vermelde informatie in teksten weergeven. 1.3.2 De leerlingen kunnen informatie uit een tekst combineren om tot een logische conclusie te komen. 1.3.3 De leerlingen kunnen verbanden leggen tussen teksten en hun vakspecifieke kennis en voorkennis. 1.3.4 De leerlingen kunnen verwoorden hoe de auteur denkt over het onderwerp van de tekst. 1.3.5 De leerlingen kunnen verwoorden hoe een tekst aansluit bij het luisterdoel.
6de jaar	1.3.1 De leerling kan expliciete en impliciete informatie uit een tekst combineren om tot een logische conclusie te komen. 1.3.2 De leerling kan verbanden leggen tussen teksten en zijn/haar vakspecifieke kennis en voorkennis. 1.3.3 De leerling kan vergelijken hoe verschillende auteurs denken over eenzelfde onderwerp. 1.3.4 De leerling kan beoordelen hoe een tekst zijn/haar standpunt wel of niet beïnvloedt.
Spreken, presenteren en vertellen	
Kleuter	1.3.5 De kleuters kunnen verstaanbaar spreken met aandacht voor uitspraak van klanken, klankcombinaties en volume. 1.3.6 De kleuters kunnen bij het spreken mededelende, vragende en samengestelde zinnen hanteren. 1.3.7 De kleuters kunnen gedachten en gebeurtenissen formuleren met een aanzet tot volgorde en tonen hierbij een aanzet tot het gebruik van structuuraanduiders (verwijs, verbindings- en signaalwoorden). 1.3.8 De kleuters kunnen in een vertrouwde omgeving over een zelfgekozen onderwerp vertellen.
4de jaar	1.3.6 De leerlingen kunnen voorafgaand aan het vertellen en presenteren inhoud verzamelen en structureren onder begeleiding. 1.3.7 De leerlingen kunnen verstaanbaar spreken met aandacht voor uitspraak van het Standaardnederlands en zinsaccent. 1.3.8 De leerlingen kunnen bij het spreken gepaste woordkeuze en correcte zinsconstructies gebruiken. 1.3.9 De leerlingen kunnen ideeën, gedachten en verworven inzichten samenhangend formuleren. 1.3.10 De leerlingen kunnen meningen met argumenten onderbouwen op basis van hun vakspecifieke kennis en voorkennis. 1.3.11 De leerlingen kunnen bij het vertellen of presenteren afstemmen op het spreekdoel en het publiek.

	1.3.12 De leerlingen kunnen bij het vertellen of presenteren gebruik maken van hulpmiddelen wanneer die de boodschap ondersteunen. 1.3.13 De leerlingen kunnen het spreken en presenteren op aanwijzing verbeteren.
6de jaar	1.3.5 De leerling kan bij het spreken gepaste woordkeuze en complexere zinsconstructies gebruiken. 1.3.6 De leerling kan ideeën, gedachten en verworven inzichten gestructureerd formuleren. 1.3.7 De leerling kan meningen beargumenteren op basis van zijn/haar vakspecifieke kennis en voorkennis. 1.3.8 De leerling kan voorafgaand aan het vertellen en presenteren inhoud verzamelen en structureren op basis van zijn/haar vakspecifieke kennis en voorkennis. 1.3.9 De leerling kan bij het vertellen en presenteren een gepaste expressie en gepast register gebruiken.
Mondelinge interactievaardigheden	
Kleuter	1.3.9 De kleuters kunnen actief deelnemen aan mondelinge interactievormen zoals kringgesprekken, samen spelen, gesprekken met gekende volwassenen en hierbij de volgende interactiestrategieën toepassen: ● op een gepaste manier het woord nemen en vragen; ● elkaar laten uitspreken; ● inspelen op wat anderen zeggen; ● standaardformules gebruiken bij het groeten, aanspreken, bedanken en vragen.
4de jaar	1.3.14 De leerlingen kunnen doelgericht deelnemen aan mondelinge interactievormen zoals dialoog, discussie en groepsgesprek en hierbij de volgende interactiestrategieën toepassen: ● inspelen op de inbreng van de gesprekspartner(s); ● informatie, argument of mening in het gesprek inbrengen.
6de jaar	1.3.10 De leerling kan doelgericht en genuanceerd deelnemen aan mondelinge interactievormen zoals dialoog, discussie en groepsgesprek en hierbij de volgende interactiestrategieën toepassen: ● voortbouwen op andermans ideeën; ● verbanden leggen tussen verschillende standpunten; ● argumenten bevragen en nuanceren; ● met ondersteuning tot een conclusie komen.

1.4 Taalsysteem en taalgebruik	
Woordenschat	
Kleuter	DE MINIMUMDOELEN VAN DIT SUBTHEMA MOETEN DOOR DE KLEUTERS BEREIKT WORDEN OP POPULATIENIVEAU 1.4.1 De kleuters kunnen basiswoordenschat en eenvoudige betekenisrelaties inzetten met betrekking tot de leefomgeving en de school. 1.4.2 De kleuters kunnen aangeboden inhoudelijke en functionele school- en instructietaal inzetten binnen de context van de activiteiten en hun vakspecifieke kennis, voorkennis en ervaring. 1.4.3 De kleuters kunnen onder begeleiding hun woordenschat uitbreiden.
4de jaar	1.4.1 De leerlingen kennen woordvorming: samenstellingen, afleidingen. 1.4.2 De leerlingen kennen basisprincipes van betekenisrelaties: synoniemen, antoniemen en trappen van vergelijking. 1.4.3 De leerlingen kennen figuurlijk taalgebruik. 1.4.4 De leerlingen kunnen woorden genuanceerd en gepast inzetten. 1.4.5 De leerlingen kunnen aangeboden school-, instructie- en vaktaal hanteren in de vakdisciplines. 1.4.6 De leerlingen kunnen nieuwe woordbetekenissen en -relaties achterhalen uit gesproken en geschreven contexten door gebruik te maken van woordleerstrategieën: • om verduidelijking vragen; • belang van het woord in de tekst nagaan; • vergelijken met een bekend woord; • de context inzetten; • de woordopbouw analyseren.
6de jaar	1.4.1 De leerling kent basisprincipes van betekenisrelaties: hyponiemen. 1.4.2 De leerling kent formeel en informeel taalgebruik. 1.4.3 De leerling kan woorden genuanceerd en gepast inzetten met steeds hogere abstractiegraad en figuurlijk taalgebruik. 1.4.4 De leerling kan actief op zoek gaan naar nieuwe woordbetekenissen en -relaties door gebruik te maken van woordleerstrategieën: • vreemdetalenkennis inzetten; • hulpbron inzetten.
Taalsysteem (klanken, spelling, grammatica)	
Kleuter	1.4.4 De kleuters kennen woord, woorddeel, klankgroep, rijm, klank, letter. 1.4.5 De kleuters kunnen basiselementen van het taalsysteem toepassen in taal(spel): klanken, klankgroepen, rijm, letter- en cijfersymbolen, klanktekenkoppeling, woorden.

4de jaar	1.4.7 De leerlingen kennen klanken: korte, lange, tweetekenklinkers, medeklinkers en uitspraak. 1.4.8 De leerlingen kennen spelling: • klanktekenkoppeling, letters, alfabetisch principe; • interpunctietekens: punt, vraagteken, uitroepteken, komma, dubbele punt, spatie. 1.4.9 De leerlingen kennen woorden: • woordvorming: enkelvoud, meervoud en verbuiging, vervoeging, samenstelling, afleiding; • woordsoorten: zelfstandig naamwoord, bijvoeglijk naamwoord, lidwoord, telwoord, voorzetsel, voegwoord, werkwoord; • werkwoordstijden: tegenwoordige tijd, verleden tijd. 1.4.10 De leerlingen kennen zinnen en zinsdelen: • zin, onderwerp, persoonsvorm, zinsdeel, gezegde; • soorten zinnen: mededelende zin, vragende zin, uitroepende zin. 1.4.11 De leerlingen kunnen inzichten in het taalsysteem toepassen en erover reflecteren.
6de jaar	1.4.5 De leerling kent spelling: • interpunctietekens: dubbele aanhalingstekens, haakjes; • woordtekens: trema, koppelteken, apostrof, accent, soorten afkortingen. 1.4.6. De leerling kent woorden: • woordsoorten: voornaamwoord; • werkwoordtijden: toekomende tijd, voltooid deelwoord. 1.4.7 De leerling kent woorden: grondwoord, voorvoegsel, achtervoegsel, verkleinwoord, stam, uitgang, infinitief. 1.4.8 De leerling kent zinnen en zinsdelen: • meewerkend en lijdend voorwerp; • naamwoordelijk en werkwoordelijk gezegde; • soorten zinnen: enkelvoudige en samengestelde zinnen, ontkennende zin; • gebiedende wijs. 1.4.9 De leerling kan inzichten in het taalsysteem toepassen en erover reflecteren.
Taalgebruik en taalwetenschap	
Kleuter	1.4.6 De kleuters weten dat taal non-verbale en verbale elementen inhoudt. 1.4.7 De kleuters weten dat er verschillende taalvariëteiten en verschillende talen zijn.
4de jaar	1.4.12 De leerlingen kennen enkele taalvariëteiten: dialect, Standaardnederlands. 1.4.13 De leerlingen kennen: • het communicatiemodel: zender, ontvanger, boodschap, kanaal;

	• basisregisters: formeel, informeel; • non-verbale communicatie: intonatie, mimiek, lichaamstaal. 1.4.14 De leerlingen kennen de termen jongerentaal en vaktaal. 1.4.15 De leerlingen weten dat taal wordt beïnvloed door verschillende factoren: leeftijd en beroep van de gebruiker. 1.4.16 De leerlingen weten dat taal evolueert doorheen de tijd. 1.4.17 De leerlingen kunnen basisverschillen tussen formele en informele taal verwoorden.
6de jaar	1.4.10 De leerling kent het uitgebreid communicatiemodel: doel, medium, effect. 1.4.11 De leerling kent taalvariëteiten: tussentaal, vreemde taal. 1.4.12 De leerling weet dat taal wordt beïnvloed door verschillende factoren: plaats en cultuur. 1.4.13 De leerling weet dat informatiebronnen veranderen doorheen de tijd: orale vertelcultuur, schrift, boekdrukkunst, radio, televisie, digitale media. 1.4.14 De leerling weet dat het Nederlands tot een taalfamilie behoort. 1.4.15 De leerling weet dat er vreemde talen zijn waarin dezelfde of andere schrifttekens worden gebruikt dan in het Nederlands.

1.5 Literatuur	
Interactie met literatuur	
Kleuter	1.5.1 De kleuters kennen auteur, illustrator, titel, kaft. 1.5.2 De kleuters kunnen gedachten of gevoelens verwoorden bij het in contact komen met bekroonde jeugdliteratuur, zowel fictie als non-fictie < bv. de Boon voor Jeugdliteratuur, de Gouden Griffel, de Kinderjury Nederland, de Leesjury Vlaanderen, de Woutertje Pieterse Prijs > 1.5.3. De kleuters kunnen een eigen voorkeur tonen voor bepaalde verhalen of personages. 1.5.4 De kleuters kunnen in eigen woorden de kern van een prentenboek navertellen met ondersteuning van beelden of symbolen.
4de jaar	1.5.1 De leerlingen kennen personage, hoofdpersonage, thema. 1.5.2 De leerlingen kennen plot: belangrijkste gebeurtenissen. 1.5.3 De leerlingen kennen context: tijd en plaats. 1.5.4 De leerlingen kunnen voor hen geschikte boeken kiezen uit een variatie aan genres, passend bij het leesdoel en de eigen leesvoorkeur. 1.5.5 De leerlingen kunnen aangereikte en zelfgekozen bekroonde jeugdliteratuur lezen, zowel fictie als non-fictie.

	< bv. de Boon voor Jeugdliteratuur, de Gouden Griffel, de Kinderjury Nederland, de Leesjury Vlaanderen, de Woutertje Pieterse Prijs > 1.5.6 De leerlingen kunnen verwoorden waarom een tekst aanspreekt. 1.5.7 De leerlingen kunnen verbanden leggen tussen elementen uit de tekst en emoties en gedachten tijdens het lezen van de tekst. 1.5.8 De leerlingen kunnen complexere verhaallijnen navertellen.
6de jaar	1.5.1 De leerling kent vertelperspectief: ik-verteller. 1.5.2 De leerling kan literaire voorkeuren verwoorden binnen fictie, non-fictie en bekroonde jeugdliteratuur. 1.5.3 De leerling kan zelfgekozen bekroonde jeugdliteratuur lezen, zowel fictie als non-fictie. < bv. de Boon voor Jeugdliteratuur, de Gouden Griffel, de Kinderjury Nederland, de Leesjury Vlaanderen, de Woutertje Pieterse Prijs > 1.5.4 De leerling kan elementen uit de tekst situeren binnen zijn/haar vakspecifieke kennis en voorkennis.
Creatieve expressie in taal	
Kleuter	1.5.5 De kleuters kunnen experimenteren met taal en verhalen via spreken, tekenen en eenvoudige spelvormen.
4de jaar	1.5.9 De leerlingen kunnen op basis van voorbeelden een eigen talige creatie maken. < bv. een verhaal, een gedicht, een toneeldialoog >
6de jaar	1.5.5 De leerling kan een eigen talige creatie mondeling of schriftelijk presenteren. < bv. een verhaal, een gedicht, een toneeldialoog >

1. WISKUNDE

2.1 Getallenkennis	
Natuurlijke getallen	
Kleuter	DE MINIMUMDOELEN VAN DIT SUBTHEMA MOETEN DOOR DE KLEUTERS BEREIKT WORDEN OP POPULATIENIVEAU 2.1.1 De kleuters kennen de telrij van 0 tot en met 20 (akoestisch tellen) [F]. 2.1.2 De kleuters kennen natuurlijke getallen als aantal en als rangorde [I]. 2.1.3 De kleuters kennen de rangtelwoorden van eerste tot en met tiende [F]. 2.1.4 De kleuters kennen de één-op-één relatie tussen een aantal objecten en de overeenkomstige telwoorden (synchroon tellen) [I].

	2.1.5 De kleuters kennen de irrelevantie van de volgorde van objecten bij het bepalen van een aantal [I]. 2.1.6 De kleuters kennen het principe van conservatie (een aantal is onafhankelijk van tijd en ruimte) [I]. 2.1.7 De kleuters kennen de volgende begrippen [F]: • evenveel, niet-evenveel; • veel/weinig, gelijk/niet gelijk, te veel/te weinig; • meer, minder, meest, minst, tussen, één meer/één minder; • van minder naar meer, van weinig naar veel; • eerste, middelste, laatste, vorige, volgende; • hoeveel, geen enkel, niets, hoeveel meer, hoeveel minder; • juist ervoor, juist erna. 2.1.8 De kleuters kunnen (on)gestructureerde aantallen tot en met 10: • vergelijken; • sorteren; • tellen (resultatief tellen); • koppelen aan het telwoord en de getalnotatie (in alle richtingen); • van weinig naar veel of omgekeerd ordenen (seriëren). 2.1.9 De kleuters kunnen (on)gestructureerde aantallen tot en met 5 herkennen zonder te tellen (subiteren). 2.1.10 De kleuters kunnen met behulp van de telrij: • vanaf een willekeurige plaats tot en met 10 tellen, doortellen en terugtellen; • 1 meer en 1 minder, juist ervoor en juist erna bepalen bij een gegeven getal tot en met 10. 2.1.11 De kleuters kunnen een rangorde tot en met 10 aangeven. 2.1.12 De kleuters kunnen getallen (in cijfers) tot en met 10 lezen.
4de jaar	2.1.1 De leerlingen kennen paraat de splitsingen tot en met 10 [F]. 2.1.2 De leerlingen kennen de waarde van een cijfer in getallen tot en met 10 000 aan de hand van zijn positie in het plaatswaardesysteem [I]. 2.1.3 De leerlingen kennen het verband tussen telwoorden tot en met 10 000, getalnotatie en aantal [I]. 2.1.4 De leerlingen kennen een getal als aanduiding voor een aantal, rangorde en code [I]. 2.1.5 De leerlingen kennen de kenmerken van deelbaarheid van [I/F]: • 2, 5; • 10, 100 en 1 000. 2.1.6 De leerlingen kennen de volgende begrippen en wiskundige notaties [F]: • E, T, H, D, TD;

	• =, ≠, <, >, ≤, ≥ (tussen getallen); • het cijfer (de symbolen 0 tot en met 9), het getal (één- of meercijferig); • het aantal, de rangorde; • de getallenas, afronden; • deelbaar, de deler, de rest, het veelvoud, even en oneven. 2.1.7 De leerlingen kunnen (bij) natuurlijke getallen tot en met 10 000: • lezen en schrijven; • vergelijken, ordenen en plaatsen op de getallenas; • met eenheden, tweetallen, vijftallen en machten van tien tellen, doortellen en terugtellen; • tellen met sprongen van 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 (in functie van maal- en deeltafels), 25, 50, 100, 125 en 1 000; • in duizendtallen, honderdtallen, tientallen en eenheden splitsen en samenstellen; • herstructureren (in functie van bewerkingen); < bv. bij een deling als 234 : 3 = het getal 234 herstructureren als 210 en 24 om de deling uit te voeren > • tot op een tien-, honderd- en duizendtal afronden; • aantallen schatten in betekenisvolle contexten; < bv. hoeveel kinderen kunnen eten in de refter? > • delers en veelvouden bepalen; • de kenmerken van deelbaarheid toepassen om de deelbaarheid en de rest te bepalen voor 2, 5, 10, 100 en 1 000.
6de jaar	2.1.1 De leerling kent de waarde van een cijfer in getallen tot en met 10 miljard aan de hand van zijn positie in het plaatswaardesysteem [I]. 2.1.2 De leerling kent miljoen, miljard als eenheid [F]. 2.1.3 De leerling kent de (grootste) gemeenschappelijke deler en het (kleinste) gemeenschappelijk veelvoud [I/F]. 2.1.4 De leerling kent de kenmerken van deelbaarheid van [I/F]: • 4, 25; • 3, 9. 2.1.5 De leerling kent de volgende begrippen en wiskundige notaties [F]: HD, M, TM, HM, Md. 2.1.6 De leerling kan (bij) natuurlijke getallen tot en met 10 000 000 000: • lezen en schrijven, waarbij miljoen en miljard als eenheid worden gebruikt; < bv. in 2025 waren we met 8,2 miljard mensen op de aarde > • vergelijken, ordenen en plaatsen op de getallenas; • met miljoenen, honderdduizendtallen, tienduizendtallen, duizendtallen, honderdtallen, tientallen, eenheden splitsen en samenstellen;

	• herstructureren en samenstellen (in functie van bewerkingen); • tot op een tienduizend-, honderdduizend-, miljoen- en miljardtal afronden; • grootteordes inschatten; < bv. België had in 2025 ongeveer 11 miljoen inwoners, China 1,4 miljard > • grootste gemeenschappelijke deler, kleinste gemeenschappelijk veelvoud van twee getallen bepalen; • de kenmerken van deelbaarheid toepassen om de deelbaarheid en de rest te bepalen. 2.1.7 De leerling kan orde, regelmaat, verbanden en patronen tussen getallen herkennen, beschrijven, maken, verderzetten en opvullen.
Gehele getallen	
Kleuter	/
4de jaar	2.1.8 De leerlingen kennen de uitbreiding van de getallenas met negatieve getallen [I]. 2.1.9 De leerlingen kennen de volgende begrippen en wiskundige notaties [F]: • het positief getal, het negatief getal; • het minteken (-). 2.1.10 De leerlingen kunnen terugtellen vanaf nul met eenheden tot en met -10. 2.1.11 De leerlingen kunnen in herkenbare contexten: • negatieve getallen lezen en interpreteren; • gehele getallen vergelijken en ordenen.
6de jaar	2.1.8 De leerling kan negatieve gehele getallen tot en met -20 vergelijken, ordenen en plaatsen op de getallenas. 2.1.9 De leerling kan de afstand tussen twee negatieve getallen bepalen met behulp van een schematische voorstelling. < bv. ik ga van verdieping 4 naar verdieping -2, ik daal 6 verdiepingen >
Positieve rationale getallen	
Kleuter	/
4de jaar	2.1.12 De leerlingen kennen een breuk als operator en als deel van een geheel, hierbij is het geheel [I]: • continu; • een aantal; • een getal. 2.1.13 De leerlingen kennen een breuk als rationaal getal en als getal tussen andere getallen [I]. < bij een breuk als rationaal getal geldt de afspraak dat de eenheid het geheel is (= 1), hierdoor kan je alle rationale getallen vergelijken en er bewerkingen mee uitvoeren >

	2.1.14 De leerlingen kennen decimale getallen als uitbreiding van het plaatswaardesysteem via de breuken $\frac{1}{10}$ en $\frac{1}{100}$ [I]. 2.1.15 De leerlingen kennen paraat het verband tussen de breuken $\frac{1}{2}, \frac{1}{4}, \frac{3}{4}$, $\frac{1}{5}, \frac{1}{10}, \frac{1}{100}$ en hun decimale vorm [F]. 2.1.16 De leerlingen kennen de volgende begrippen en wiskundige notaties [F]: • de (ver)deling, de (on)gelijke delen; • het dubbel, de helft, een kwart; • de teller, de noemer, de breukstreep, de breuk (/); • een stambreuk, een (on)echte breuk; • gelijkwaardig, vereenvoudigen, (on)gelijknamig; • de komma (,), t, h. 2.1.17 De leerlingen kunnen bij een gegeven • geheel en deel, de breuk vinden; • geheel en breuk, het deel bepalen; • deel en breuk, het geheel zoeken met behulp van een schematische voorstelling. 2.1.18 De leerlingen kunnen (bij) breuken waarbij de noemer beperkt is tot en met 20 of breuken die te vereenvoudigen zijn tot deze breuken: • lezen met zowel schuine (*3/4*) als horizontale $\left(\frac{3}{4}\right)$ breukstreep; • noteren met horizontale breukstreep $\left(\frac{3}{4}\right)$; • voorstellen en herkennen in oppervlaktemodellen en strookmodellen; • vergelijken, ordenen en plaatsen op de getallenas; • vereenvoudigen en gelijknamig maken waarbij naar eenvoudige breuken wordt gestreefd; < bv. $\frac{5}{6}$ en $\frac{1}{4}$ worden best gelijknamig gemaakt op noemer 12 en niet 24 > • herstructureren. < bv. $\frac{5}{4}$ is 1 geheel en $\frac{1}{4}$, $\frac{3}{4}$ is $\frac{1}{4}$ minder dan 1 geheel > 2.1.19 De leerlingen kunnen decimale getallen (tot op 1 honderdste): • lezen en noteren; • in tienden en honderdsten tellen, doortellen en terugtellen; • vergelijken, ordenen en plaatsen op de getallenas; • in tienden en honderdsten splitsen en samenstellen; • in herkenbare contexten interpreteren.

6de jaar	2.1.10 De leerling kent een breuk als een deling [I]. 2.1.11 De leerling kent een natuurlijk getal als een oneigenlijke breuk [I]. < bv. een oneigenlijke breuk is een breuk waarbij de teller een veelvoud is van de noemer, bv. $\frac{9}{3}, \frac{6}{6}, \frac{3}{1}$ > 2.1.12 De leerling kent een rationaal getal als aanduiding voor een hoeveelheid en een verhouding [I]. 2.1.13 De leerling kent een procent als een breuk met noemer 100 [I]. 2.1.14 De leerling kent het verband tussen een breuk, een decimaal getal en procent [I]. 2.1.15 De leerling kent van de breuken $\frac{1}{2}, \frac{1}{4}, \frac{3}{4}$, $\frac{1}{5}, \frac{1}{10}, \frac{1}{100}$ hun uitdrukking als procenten paraat [F]. 2.1.16 De leerling kent een relatieve en absolute vergelijking [I]. < bv. Ik eet de helft van taart A, jij de helft van taart B, ook al eten we allebei een halve taart (relatief), toch hangt de hoeveelheid af van de grootte van de taart (absoluut) > 2.1.17 De leerling kent de volgende begrippen en wiskundige notaties [F]: • d (duizendste); • verhouding; • procent (%). 2.1.18 De leerling kan breuken (noemer tot en met 100), procenten (tot op eenheid) en decimale getallen (tot op 1 duizendste): • lezen en noteren; • schematisch voorstellen; • vergelijken, ordenen en plaatsen op de getallenas; • vereenvoudigen en gelijknamig maken; • naar elkaar omzetten; • afronden (decimale getallen en procenten).

2.2 Bewerkingen	
Overkoepelend deel: begripsvorming, eigenschappen van en relaties tussen bewerkingen	
Kleuter	2.2.1 De kleuters kennen de volgende begrippen [F]: • bijdoen, erbij, samen(tellen), samenvoegen; • weg(nemen), eraf; • evenveel, gelijk maken, (gelijke) groepjes maken; • keer nemen; • splitsen; • (eerlijk) verdelen.

	2.2.2 De kleuters kunnen met concrete materialen en tot en met 10, volgende rekenhandelingen uitvoeren en verwoorden: ● optellen en aftrekken als: ○ oorzaak-verandering; < bv. ik heb 5 knikkers en ik win er 2, hoeveel heb ik er nu? > ○ combinatie; < bv. ik heb 5 knikkers en jij hebt er 2, hoeveel hebben we er samen? > ○ vergelijking. < bv. ik heb 5 knikkers en jij hebt er 2, hoeveel heb jij er minder? > ● vermenigvuldigen als keerhandeling; < bv. ik heb 2 zakjes met 3 knikkers, hoeveel knikkers in totaal? > ● splitsen van een aantal; < bv. ik heb 6 noten in mijn jaszakken: 4 in de ene, 2 in de andere; dus 6 is gesplitst in een groepje van 4 en een groepje van 2 > ● delen als verdelingsdeling. < bv. ik heb 8 knikkers en verdeel ze over 2 vrienden, hoeveel elk? >
4de jaar	2.2.1 De leerlingen kennen het optellen/aftrekken als: oorzaak-verandering, combinatie, vergelijking [I]. < bv. zie bewerkingen kleuter > 2.2.2 De leerlingen kennen het vermenigvuldigen als: keerhandeling, rooster, vergelijking, combinatie [I]. < bv. * keerhandeling: ik neem 6 keer een zakje met 24 knikkers, hoeveel knikkers heb ik? * rooster: een moestuin heeft 4 rijen met 9 plantjes in elke rij, hoeveel plantjes zijn er? * vergelijking: je hebt 3 keer zoveel stripboeken als jouw vriend, jouw vriend heeft er 18, hoeveel heb jij er? * combinatie: je hebt 4 soorten soep en 5 verschillende broodjes, hoeveel verschillende maaltijden kun je samenstellen? > 2.2.3 De leerlingen kennen het delen als: verdelingsdeling, verhoudingsdeling, opgaande en niet-opgaande deling [I]. < bv. * verdelingsdeling: ik heb 8 knikkers, ik verdeel ze over twee vrienden, hoeveel elk? * verhoudingsdeling: ik heb 8 knikkers, ik maak zakjes van 2 knikkers, hoeveel zakjes? > 2.2.4 De leerlingen kennen het verband tussen verhoudingsdeling en verdelingsdeling [I]. < bv. 6 : 2 = 3: ik deel 6 knikkers uit aan twee leerlingen en kijk hoeveel ieder er krijgt (=3), ik kan ook tellen hoe vaak ik 2 knikkers kan uitdelen (=3) > 2.2.5 De leerlingen kennen het gelijkheidsteken als aanduiding voor een wiskundige gelijkheid [I]. < het gelijkheidsteken wordt vaak uitsluitend als signaal gezien om iets uit te rekenen, terwijl het slaat op een gelijkheid tussen beide zijden van het gelijkheidsteken > 2.2.6 De leerlingen kennen de rekenvolgorde van links naar rechts [I]. 2.2.7 De leerlingen kennen het gebruik van haakjes om de rekenvolgorde te doorbreken of de rekenvolgorde te benadrukken [I]. < bv. volgorde doorbreken: 3 + 6 + 4 = 3 + (6 + 4) / rekenvolgorde benadrukken: 7 + 9 = (7 + 3) + 6 >

	2.2.8 De leerlingen kennen de eigenschappen van bewerkingen [I]: ● neutraal en opslorpend element; ● commutativiteit; ● associativiteit; ● distributiviteit. < de deling is alleen linksdistributief t.o.v. de optelling/aftrekking > 2.2.9 De leerlingen kennen relaties tussen bewerkingen [I]: ● een vermenigvuldiging als een herhaalde optelling en deling als een herhaalde aftrekking (of tellen van de sprongen); ● optellen/aftrekken en vermenigvuldigen/delen zijn elkaars inverse bewerking. 2.2.10 De leerlingen kennen de volgende begrippen en wiskundige notaties [F]: ● +, -, x, :, /, ( ), =, ≠; ● optellen, aftrekken, vermenigvuldigen, delen; ● plus, min, maal, keer, gedeeld door; ● de som, het verschil, het product, het quotiënt, de rest; ● de aftrekker, het aftrektal, de vermenigvuldiger, het vermenigvuldigtal, de deler, het deeltal; ● termen, factoren; ● aanvullen tot; ● compenseren, omgekeerde bewerking; ● van plaats wisselen, (aaneen)schakelen, splitsen en verdelen. 2.2.11 De leerlingen kunnen betekenisvolle situaties omzetten naar bewerkingen met natuurlijke getallen en decimale getallen. 2.2.12 De leerlingen kunnen bij een niet-opgaande deling de rest bepalen. 2.2.13 De leerlingen kunnen het gelijkheidsteken correct gebruiken. < bv. 76 + 23 = 76 + 20 + 3 = 96 + 3 = 99 en dus niet 76 + 23 = 76 + 20 = 96 + 3 = 99 > 2.2.14 De leerlingen kunnen flexibel een doelmatige rekenmethode uitkiezen, uitvoeren en verantwoorden op basis van inzicht in de getalstructuur en begrip van de rekenhandelingen. Keuze uit: ● hoofdrekenen: standaardprocedures; ● hoofdrekenen: handig rekenen, meer bepaald compenseren en eigenschappen van bewerkingen gebruiken. 2.2.15 De leerlingen kunnen andere rekenwijzen (zie verder) gebruiken: schattend rekenen, cijferen.
6de jaar	2.2.1 De leerling kent het vermenigvuldigen: 'van' als 'maal' bij breuken [I]. 2.2.2 De leerling kent de eigenschappen van bewerkingen [I]: ● de som van twee getallen verandert niet als we bij één term een getal optellen en dit getal van de andere term aftrekken;

	• het verschil van twee getallen verandert niet als we bij beide termen hetzelfde getal optellen of aftrekken; • het product van twee getallen verandert niet als we de ene factor vermenigvuldigen met een getal en de andere factor delen door dit getal; • het quotiënt van twee getallen verandert niet als we deeltal en deler vermenigvuldigen met of delen door eenzelfde getal (de rest verandert wel); • het verband tussen deeltal, deler, quotiënt, rest: *D = d x q + r;* • het product/quotiënt verandert niet als we een factor/de deler ontbinden. < bv. vermenigvuldigen met 12 is hetzelfde als vermenigvuldigen met 3 en met 4, delen door 12 is delen door 3 en door 4 > 2.2.3 De leerling kent de volgorde van bewerkingen en het gebruik van haakjes om die te doorbreken [I]. 2.2.4 De leerling kan betekenisvolle situaties omzetten naar bewerkingen met breuken en procenten. 2.2.5 De leerling kan flexibel een doelmatige rekenmethode uitkiezen, uitvoeren en verantwoorden op basis van inzicht in de getalstructuur en begrip van de rekenhandelingen. Keuze uit: • hoofdrekenen: standaardprocedures; • hoofdrekenen: handig rekenen; • andere rekenwijzen: schattend rekenen, cijferen of met een digitale rekentool.
Hoofdrekenen: standaardprocedures	
Kleuter	/
4de jaar	2.2.16 De leerlingen kennen paraat de optellingen en aftrekkingen tot en met 20 [F]. 2.2.17 De leerlingen kennen paraat de vermenigvuldigings- en deeltafels van 1, 2,...,10 [F]. 2.2.18 De leerlingen kunnen standaardprocedures gebruiken voor natuurlijke getallen tot en met 1 000 en grotere getallen met eindnullen: • optellen en aftrekken: door de tweede term te splitsen in opeenvolgende rangen; < bv. 124 + 254 = 124 + 200 + 50 + 4 > • vermenigvuldiging als herhaalde optelling; < bv. 3 x 36 = 36 + 36 + 36> • opgaande en niet-opgaande delingen: het quotiënt bepalen door sprongen te tellen (herhaalde aftrekking); < bv. 74 : 12 = … (12, 24, 36, 48, 60, 72 dus 6) 74 : 12 = 6 met rest = 2> • opgaande deling door het deeltal te splitsen in een som en de distributiviteit toe te passen. < bv. 234 : 3 = (210 + 24) : 3 = (210 : 3) + (24 : 3) 2.2.19 standaardprocedures gebruiken voor natuurlijke getallen tot en met 10 000:

	• vermenigvuldiging op basis van de distributiviteit (E x HTE, TE x TE). < bv. 3 x 245 = 3 x (200 + 40 +5) = (3 x 200) + (3 x 40) + (3 x 5) 23 x 24 = (20 + 3) x 24 = 20 x 24 + 3 x 24 > 2.2.20 De leerlingen kunnen standaardprocedures gebruiken voor decimale getallen (tot op 1 honderdste): • optellen en aftrekken: door de tweede term te splitsen volgens het plaatswaardesysteem; < bv. 6,2 + 3,41 = 6,2 + 3 + 0,4 + 0,01 > • vermenigvuldigen met een natuurlijk getal op basis van de herhaalde optelling. < bv. 3 x 0,4 = 0,4 + 0,4 +0,4 >
6de jaar	2.2.6 De leerling kan standaardprocedures uitbreiden voor natuurlijke getallen tot en met 10 000 en grotere getallen met eindnullen: • optellen en aftrekken; • vermenigvuldiging op basis van de distributiviteit voor opgaven met meercijferige factoren; < bv. 239 x 24 = (200 + 30 + 9) x 24 = 200 x 24 + 30 x 24 + 9 x 24 > • opgaande en niet-opgaande delingen door het deeltal te splitsen in een som en de distributiviteit toe te passen. < bv. 235 : 3 = (210 + 24 + 1) : 3 = 78 met rest = 1 > 2.2.7 De leerling kan standaardprocedures gebruiken om het resultaat van een bewerking te vinden voor decimale getallen (tot op 1 duizendste): • optellen en aftrekken; • vermenigvuldigen met een natuurlijk getal op basis van de keerhandeling; < bv. 0,6 x 3 = 3 x 0,6 = 3 x 6 t > • delen door een natuurlijk getal op basis van de verdelingsdeling. < bv. 0,08 : 2 = 8 h : 2 >
Hoofdrekenen: handig rekenen	
Kleuter	/
4de jaar	2.2.21 De leerlingen kennen een werkwijze voor het vermenigvuldigen met en delen door 10, 100, 1 000 [I]. 2.2.22 De leerlingen kunnen (bij) natuurlijke getallen tot en met 1 000: • van plaats wisselen en schakelen om handig te rekenen; • optellen en aftrekken naar analogie met optellingen en aftrekkingen tot 20; < bv. 20 + 30 = … 600 – 300 = … >

	• aftrekken door aanvullend optellen; < bv. 801 – 796 = 5 als 797 + … = 801 > • vermenigvuldigen en delen naar analogie met de tafels; < bv. 80 x 60 = … 120 : 20 = … > • compenseren op basis van de betekenis van de rekenhandeling: een keer meer, een keer minder, verdubbelen, halveren; • compenseren op basis van de inverse bewerking. < bv. 140 + 99 = 140 + 100 – 1 = 239 of 32 x 5 = 32 x 10 : 2 = 160 >
6de jaar	2.2.8 De leerling kent een werkwijze voor vermenigvuldigen met en delen door 0,1; 0,01; 0,001; 0,2; 0,5; 2; 5; 25; 50 [I]. 2.2.9 De leerling kent een werkwijze voor vermenigvuldigen met en delen door 10 000, 4, 8 [I]. 2.2.10 De leerling kan eigenschappen van bewerkingen en relaties gebruiken om handig te rekenen. < bv. 31 + 19 = (31 – 1) + (19 + 1) = 30 + 20 73 – 19 = (73 + 1) – (19 + 1) = 74 – 20 12 x 5 = (12 : 2) x (5 x 2) = 6 x 10 48 : 12 = (48 : 2) : (12 : 2) = 24 : 6 98 x 12 = (100 – 2) x 12 = (100 x 12) – (2 x 12) = 1 200 – 24 (compenseren, splitsen en verspreiden) 2 277 : 23 = (2 300 – 23) : 23 = (2 300 : 23) – (23 : 23) = 100 – 1 (compenseren, splitsen en verspreiden) > 2.2.11 De leerling kan een factor ontbinden om handig te rekenen. <bv. 25 x 32 = 25 x 4 x 8 = 100 x 8 = 800 3000 : 12 = 3 000 : 3 : 4 = 1 000 : 4 = 250 > 2.2.12 De leerling kan decimale getallen (tot op 1 duizendste) vermenigvuldigen en delen door om te zetten naar breuken. < bv. $4 \times 0{,}7 = 4 \times \frac{7}{10} = \frac{28}{10} = 2{,}8$ $0{,}4 \times 7 = \frac{4}{10} \times 7 = \frac{28}{10} = 2{,}8$ $0{,}18 \times 4 = \frac{18}{100} \times 4 = \frac{72}{100} = 0{,}72$ $0{,}4 \times 0{,}7 = \frac{4}{10} \times \frac{7}{10} = \frac{28}{100} = 0{,}28$ $5{,}4 : 9 = \frac{54}{10} : 9 = \frac{6}{10} = 0{,}6$ $0{,}72 : 0{,}8 = \frac{72}{100} : \frac{8}{10} = \frac{72}{100} \times \frac{10}{8} = \frac{720}{800} = \frac{9}{10} = 0{,}9$

	$70:3{,}5 = 70:\frac{35}{10} = 70\times\frac{10}{35}=\frac{700}{35} = 20$ $5{,}4:1{,}2 = \frac{54}{10}:\frac{12}{10} = \frac{54}{10}\times\frac{10}{12} = \frac{540}{120} = \frac{9}{2} = 4{,}5 >$
Bewerkingen met breuken en procenten	
Kleuter	/
4de jaar	2.2.23 De leerlingen kennen een schematische voorstelling voor de oplossingsstrategie van optellen/aftrekken met breuken [I]. 2.2.24 De leerlingen kunnen bij breuken waarbij de noemer beperkt is tot en met 20 of breuken die te vereenvoudigen zijn tot deze breuken: ● gelijknamige en ongelijknamige breuken optellen en aftrekken; ● breuk van een getal nemen.
6de jaar	2.2.13 De leerling kent een procent van een getal als een vermenigvuldigingsfactor [I]. 2.2.14 De leerling kent een schematische voorstelling voor de oplossingsstrategie van onderstaande bewerkingen met breuken [I]: ● natuurlijk getal x breuk; ● breuk x natuurlijk getal; ● breuk x breuk; ● breuk : natuurlijk getal; ● natuurlijk getal : breuk (met een natuurlijk getal als quotiënt); ● breuk : breuk (met een natuurlijk getal als quotiënt); ● de drie basisregels die bovenstaande regels samenvatten [I/F]: ○ optellen en aftrekken van (on)gelijknamige breuken; ○ breuk x breuk; ○ breuk : breuk. 2.2.15 De leerling kan breuken (noemer tot en met 100) vermenigvuldigen en delen. 2.2.16 De leerling kan decimale getallen vermenigvuldigen en delen door ze om te zetten naar breuken (zie Hoofdrekenen: handig rekenen). 2.2.17 De leerling kan een procent van een getal nemen.
Andere rekenwijzen: schattend rekenen, cijferen, rekenen met digitale rekentool	
Kleuter	/

4de jaar	2.2.25 De leerlingen kennen procedures om te cijferen voor optellen en aftrekken op basis van inzicht in de tientalligheid en het plaatswaardesysteem van ons talstelsel [I]. 2.2.26 De leerlingen kennen de wiskundige notatie [F]: ≈ (aanduiding schatting). 2.2.27 De leerlingen kunnen cijferalgoritmes voor optellen en aftrekken gebruiken voor natuurlijke getallen tot en met 10 000. 2.2.28 De leerlingen kunnen schatten door gebruik te maken van afrondingsregels. 2.2.29 De leerlingen kunnen volgende controlestrategieën inzetten om het resultaat van een bewerking te controleren: de omgekeerde bewerking uitvoeren.
6de jaar	2.2.18 De leerling kent procedures om te cijferen voor vermenigvuldigen en delen op basis van inzicht in de tientalligheid en het plaatswaardesysteem van ons talstelsel [I]. 2.2.19 De leerling kan cijferalgoritmes voor vermenigvuldigen en delen gebruiken voor natuurlijke getallen tot en met 10 000 en waarbij vermenigvuldiger en deler van de vorm (T)E zijn. 2.2.20 De leerling kan schattend rekenen wanneer een bepaalde context hierom vraagt zoals bij onvoldoende gegevens of wanneer geen exact resultaat nodig is. < bv. voor een optelling het ene getal naar boven en het andere getal naar beneden afronden > 2.2.21 De leerling kan een digitale rekentool gebruiken voor: ● het uitvoeren van complexere berekeningen (grote getallen, decimale getallen met veel cijfers); ● het bepalen van de rest bij een deling; ● het berekenen van procenten. 2.2.22 De leerling kan volgende controlestrategieën inzetten om het resultaat van een bewerking te controleren: ● de omgekeerde bewerking uitvoeren; ● een digitale rekentool gebruiken.

2.3 Meten en metend rekenen	
Overkoepelende meetinzichten en vaardigheden	
Kleuter	2.3.1 De kleuters kennen de volgende meetinzichten [I]: ● we meten geen objecten maar grootheden van objecten; < bv. we meten geen aquarium, maar de lengte, de inhoud en de massa van een aquarium > ● bij een meting gaan we na hoe vaak de natuurlijke maateenheid in de te meten grootheid gaat. 2.3.2 De kleuters kennen het principe van conservatie: bepaalde handelingen veranderen niets aan de lengte, inhoud en massa van een object [I]. < bv. een touw oprollen verandert niets aan de lengte, een stuk ervan afknippen wel >

	2.3.3 De kleuters kennen het principe van samenstellen [I]. < bv. beseffen dat 2 (of meer) touwen samen even lang kunnen zijn als 1 lang touw of dat een emmer gevuld kan worden door de inhoud van verschillende waterflesjes en verschillende bekers samen te voegen >
4de jaar	2.3.1 De leerlingen kennen de volgende meetinzichten [I]: ● we meten geen objecten maar grootheden van objecten; ● meten is het bepalen van een verhouding: bij een meting gaan we na hoe vaak de maateenheid in de te meten grootheid gaat; ● hoe kleiner de maateenheid, hoe groter het maatgetal (en omgekeerd); ● elk meetresultaat is een benadering, verfijning van maten leidt tot nauwkeuriger meten; ● om meetresultaten te vergelijken, is het nodig dat we ze in dezelfde maateenheid uitdrukken; ● de standaardmaateenheden berusten op afspraken en staan in een vaste verhouding tot elkaar, ze vormen een systeem: het metriek stelsel. 2.3.2 De leerlingen kennen de noodzakelijkheid van standaardmaten voor het eenduidig uitvoeren en vergelijken van metingen [I]. 2.3.3 De leerlingen kennen de volgende begrippen [F]: de maateenheid, het maatgetal, de maat (= maatgetal + maateenheid). 2.3.4 De leerlingen kunnen meten en metend rekenen voor lengte, oppervlakte en inhoud, massa, geld, tijdstip en tijdsduur, temperatuur (zie verder) met inbegrip van: ● het zinvol afronden van het resultaat; ● het ordenen van meetresultaten (seriëren). 2.3.5 De leerlingen kunnen een verhoudingstabel gebruiken voor berekeningen met recht evenredige grootheden en vaste verhoudingen.
6de jaar	2.3.1 De leerling kent de meetinzichten uit het 4de jaar toegepast op de nieuwe grootheden [I]. 2.3.2 De leerling kent het onderscheid tussen een verhoudingsmeting (bv. lengte, massa, tijdsduur) en een intervalmeting (temperatuur en tijdstip) [I]. < bv. een lengte van 20 cm is dubbel zo groot als een lengte van 10 cm, een temperatuur van 20°C is niet dubbel zo warm als een temperatuur van 10°C > 2.3.3 De leerling kan indirect meten door: ● een andere grootheid te meten; < bv. 1 uur lopen komt overeen met een afstand van 5 km > ● berekeningen te maken; < bv. de dikte van een blad bepalen door de dikte van een blok papier te meten en deze lengte te delen door aantal bladzijden >

	• een verhoudingstabel of een formule te gebruiken voor samengestelde grootheden (zie verder bij samengestelde grootheden).
Lengte – oppervlakte – inhoud/volume	
Kleuter	2.3.4 De kleuters kennen de volgende begrippen [F]: • (even) lang, kort, hoog, laag, ver, dichtbij, breed, smal, dik, dun, diep, groot, klein, (bijna) vol, (bijna) leeg, veel, weinig; • langer, korter, hoger, lager, verder, dichter, breder, smaller, dikker, dunner, dieper, groter, kleiner, leger, voller, meer, minder; • langste, kortste, hoogste, laagste, dikste, dunste, diepste, grootste, kleinste, meeste, minste. 2.3.5 De kleuters kunnen lengte, oppervlakte en inhoud/volume kwalitatief: • vergelijken; • (on)gelijk maken; • ordenen (seriëren); • samenstellen. 2.3.6 De kleuters kunnen lengte en inhoud kwantitatief: • meten met natuurlijke maten; < bv. kijken hoeveel bekers nodig zijn om een drinkbus te vullen > • meten met meetinstrumenten voor natuurlijke maten (eventueel zelfgemaakt); < bv. een volle drinkbus overgieten in een fles met hoeveelheidsmarkeringen > • schematisch noteren (metingen tot en met 10).
4de jaar	2.3.6 De leerlingen kennen de opbouw van het metriek stelsel en de verbanden tussen opeenvolgende maten voor [I/F]: • lengte (tot en met km); • oppervlakte (tot en met m²); • inhoud (tot en met l). 2.3.7 De leerlingen kennen referentiematen en referentiepunten voor lengte, oppervlakte en inhoud [F]. < bv. 1 melkfles als referentiemaat voor 1l, de lengte van een volwassen persoon als referentiepunt voor het schatten van de hoogte van een gebouw > 2.3.8 De leerlingen kennen lengte (en omtrek) als een eendimensionale en oppervlakte als een tweedimensionale grootheid [I]. 2.3.9 De leerlingen kennen het principe dat de lengte of oppervlakte ook van een gebroken, gebogen of grillige vorm kan gemeten worden [I]. 2.3.10 De leerlingen kennen de inhoud van een voorwerp als de hoeveelheid (vloei-)stof die een recipiënt kan bevatten [I]. 2.3.11 De leerlingen kennen het volume van een object als de ruimte die dat object inneemt [I]. 2.3.12 De leerlingen kennen in woorden de formules van (afleiden en paraat kennen) [I/F]:

	• de omtrek van een veelhoek als de som van de lengtes van de zijden; • de oppervlakte van een vierkant en een rechthoek. < oppervlakte vierkant/rechthoek = basis x hoogte > 2.3.13 De leerlingen kennen de volgende maateenheden en hun wiskundige notaties [F]: • km, hm, dam, m, dm, cm, mm; • m^2, dm^2, cm^2; • l, dl, cl, ml. 2.3.14 De leerlingen kennen de volgende begrippen [F]: • de lengte, de basis, de hoogte, de diepte, de omtrek en de afstand; • de oppervlakte; • de inhoud. 2.3.15 De leerlingen kunnen een geschikt meetinstrument voor lengte, oppervlakte en inhoud kiezen en een lengte tot op 1 mm nauwkeurig meten en tekenen, een oppervlakte meten met roosterpapier, een volume afpassen met kubussen, een inhoud tot op 1 cl nauwkeurig meten en afmeten. 2.3.16 De leerlingen kunnen referentiematen voor lengte, oppervlakte en inhoud gebruiken om een schatting te maken en deze te vergelijken met het meetresultaat. 2.3.17 De leerlingen kunnen herleidingen tussen veelgebruikte standaardmaateenheden voor lengte, oppervlakte en inhoud uitvoeren met natuurlijke getallen tot en met 10 000. < hm/hm^3 en $dam/dam^2/dam^3$ zijn geen veelgebruikte maten, maar ondersteunen de opbouw van het metriek stelsel > 2.3.18 De leerlingen kunnen de omtrek en de oppervlakte berekenen van: • een vierkant; • een rechthoek; • samengestelde figuren (bestaande uit vierkanten/rechthoeken) via omstructureren.
6de jaar	2.3.4 De leerling kent de opbouw van het metriek stelsel en de verbanden tussen opeenvolgende volumematen [I/F]. 2.3.5 De leerling kent de uitbreiding van het metriek stelsel voor inhouds- en oppervlaktematen [I/F]. 2.3.6 De leerling kent referentiematen en referentiepunten voor oppervlakte-, inhouds- en volumematen [F]. 2.3.7 De leerling kent de grootte-orde van een hectare (ha) in een betekenisvolle context [I]. 2.3.8 De leerling kent het volume als een driedimensionale grootheid [I]. 2.3.9 De leerling kent het verband tussen inhoud en volume [I/F]. < bv. 1 dm^3 is de ruimte die door 1 liter wordt ingenomen > 2.3.10 De leerling kent in woorden de formules van (afleiden en paraat kennen) [I/F]: • de omtrek van een cirkel met π als de verhouding tussen de omtrek en de diameter; • de oppervlakte van een driehoek, parallellogram, ruit, trapezium, regelmatige veelhoek, cirkel waarbij de formules worden afgeleid via het omstructureren naar een figuur waarvan de oppervlakteformule gekend is;

	• de oppervlakte van een kubus, balk, cilinder via de som van de oppervlakten van de grensvlakken; • het volume van een kubus, balk (via het beeld van gelijke lagen), een cilinder (naar analogie met de balk, via oppervlakte grondvlak x hoogte). 2.3.11 De leerling kent de samengestelde grootheid schaal als verhouding tussen de getekende afstand en de werkelijke afstand [I/F]. 2.3.12 De leerling kent de volgende maateenheden en hun wiskundige notaties [F]: • km², hm², dam², m², dm², cm², mm²; < hm², dam² zijn geen veelgebruikte maten, maar ondersteunen de opbouw van het metriek stelsel > • kl, hl, dal, l, dl, cl, ml; < kl,hl,dal zijn geen veelgebruikte maten, maar ondersteunen de opbouw van het metriek stelsel > • km³, hm³, dam³, m³, dm³, cm³, mm³. < km³, hm³, dam³ zijn geen veelgebruikte maten, maar ondersteunen de opbouw van het metriek stelsel > 2.3.13 De leerling kent de volgende begrippen en benaderende waarde [F]: • de straal, de diameter; • het volume; • π (inclusief de waarde $\pi \approx 3{,}14$). 2.3.14 De leerling kan herleidingen tussen verschillende, veelgebruikte standaardmaateenheden voor lengte, oppervlakte en inhoud uitvoeren. < hl/hm³ en dam²/dal/dam³ zijn geen veelgebruikte maten, maar ondersteunen de opbouw van het metriek stelsel > 2.3.15 De leerling kan een inhoudsmaat naar een volumemaat omzetten en omgekeerd. 2.3.16 De leerling kan formules toepassen om een omtrek, oppervlakte en volume te berekenen. 2.3.17 De leerling kan de schaal, de werkelijke lengte of de lengte op schaal bepalen wanneer twee van de drie grootheden gegeven zijn.
Massa	
Kleuter	2.3.7 De kleuters kennen de volgende begrippen [F]: • (even) zwaar, (even) licht; • zwaarder, lichter; • zwaarste, lichtste. 2.3.8 De kleuters kunnen massa (‘gewicht’) kwalitatief: • vergelijken; • (on)gelijk maken; < bv. maak een balletje dat zwaarder is >

	• ordenen (seriëren); • samenstellen. 2.3.9 De kleuters kunnen massa (gewicht) kwantitatief: • meten met natuurlijke maten; < bv. zandzakjes > • meten met een (eventueel zelfgemaakte) balans; • schematisch noteren (metingen tot en met 10).
4de jaar	2.3.19 De leerlingen kennen de opbouw van het metriek stelsel en de verbanden tussen opeenvolgende maten voor massa (van kg tot g) [I/F]. 2.3.20 De leerlingen kennen referentiematen en referentiepunten voor massa [F]. < bv. een zak suiker weegt 1 kg > 2.3.21 De leerlingen kennen de volgende maateenheden en hun wiskundige notaties [F]: kg, hg, dag, g. 2.3.22 De leerlingen kennen de volgende begrippen [F]: de massa, de balans, de weegschaal. 2.3.23 De leerlingen kunnen een geschikt weeginstrument voor massa kiezen en een massa wegen tot op 0,01 kg. 2.3.24 De leerlingen kunnen referentiematen voor massa gebruiken om een schatting te maken en deze te vergelijken met het meetresultaat. 2.3.25 De leerlingen kunnen herleidingen tussen veelgebruikte standaardmaateenheden voor massa uitvoeren met natuurlijke getallen tot en met 10 000. < hg en dag zijn geen veelgebruikte maten, maar ondersteunen de opbouw van het metriek stelsel >
6de jaar	2.3.18 De leerling kent de uitbreiding van het metriek stelsel voor massa [I/F]. 2.3.19 De leerling kent het verband tussen inhoudsmaten/volumematen en massa [I/F]. < bv. 1l water heeft een volume van 1 dm^3 en een massa van 1 kg > 2.3.20 De leerling kent de volgende maateenheden en hun wiskundige notaties [F]: • ton; • dg, cg, mg; • bruto, netto, tarra. 2.3.21 De leerling kan herleidingen tussen verschillende, veelgebruikte maateenheden voor massa (inclusief inhoudsmaten/volumematen) uitvoeren. 2.3.22 De leerling kan brutomassa, nettomassa of tarra bepalen als twee van de drie massa's gegeven zijn.
Geld	
Kleuter	2.3.10 De kleuters kennen munten en biljetten om dingen te kopen [I]. 2.3.11 De kleuters kennen de volgende begrippen [F]: • betalen, geven, krijgen, kopen, ruilen, verkopen, sparen; • kost meer, kost minder;

	• prijs; • euro. 2.3.12 De kleuters kunnen bij een object een prijs (tot en met 10 euro) schematisch noteren. < bv. met bolletjes of streepjes > 2.3.13 De kleuters kunnen (ronde) prijzen (tot en met 10 euro) lezen. 2.3.14 De kleuters kunnen betalen met muntstukken van 1 euro (tot en met 10 euro). 2.3.15 De kleuters kunnen 1 of meer objecten kopen met een totaalbedrag tot en met 10 euro.
4de jaar	2.3.26 De leerlingen kennen de waarde van alle muntstukken en bankbiljetten van de euro [F]. 2.3.27 De leerlingen kennen de volgende maateenheden en hun wiskundige notaties [F]: euro (€, EUR), eurocent. 2.3.28 De leerlingen weten dat 1 euro evenveel is als 100 eurocent [F]. 2.3.29 De leerlingen kunnen tot op 1 eurocent nauwkeurig betalen, wisselen, teruggeven, inschatten. 2.3.30 De leerlingen kunnen de totaalprijs van verschillende artikelen berekenen.
6de jaar	2.3.23 De leerling kent de volgende begrippen [F]: • de inkoopprijs, de verkoopprijs, de winst, het verlies; • de oude prijs, de nieuwe prijs, de korting (percentage). 2.3.24 De leerling kan een prijs (inkoopprijs, verkoopprijs, winst, verlies, korting of hun percentage) bepalen als twee van de drie prijzen gegeven zijn.
Tijdstip en tijdsduur	
Kleuter	2.3.16 De kleuters kennen de dagen van de week [F]. 2.3.17 De kleuters kennen de volgende begrippen [F]: • eerder, vroeger, later, eerst, dan, daarna, laatst; • (te) laat, (te) vroeg; • straks; • (even) lang, (even) kort; • langer, korter; • langst, kortst; • vandaag, gisteren, morgen; • de dag, de week, het jaar. 2.3.18 De kleuters kunnen zeggen welke dag van de week het vandaag is, welke dag het gisteren was en welke dag het morgen zal zijn. 2.3.19 De kleuters kunnen gebeurtenissen tijdens de dag chronologisch ordenen (seriëren). 2.3.20 De kleuters kunnen aftellen tussen nu en speciale gebeurtenissen binnen de periode van een week. < bv. ik ben over 2 dagen jarig > 2.3.21 De kleuters kunnen de duur van een activiteit meten met een meetinstrument.

	< bv. met een zandloper >
4de jaar	2.3.31 De leerlingen kennen het uur (en afgeleide maateenheden) als aanduiding van een tijdstip en tijdsduur [F]. 2.3.32 De leerlingen kennen een analoge klok en een digitale klok [I/F]. 2.3.33 De leerlingen kennen 1 uur als 60 minuten, 1 minuut als 60 seconden [F]. 2.3.34 De leerlingen kennen de maanden van het jaar [F]. 2.3.35 De leerlingen kennen het aantal dagen van de maanden [F]. 2.3.36 De leerlingen kennen de volgende begrippen [F]: • het uur, het halfuur, het kwartier, de minuut, de seconde; • eergisteren, overmorgen; • het jaar (365 dagen), het schrikkeljaar. 2.3.37 De leerlingen kunnen zowel een analoge als digitale klok tot op één minuut nauwkeurig aflezen. 2.3.38 De leerlingen kunnen een datum lezen en noteren. 2.3.39 De leerlingen kunnen een tijdsduur berekenen in dagen/maanden/jaren (van … tot en met …). 2.3.40 De leerlingen kunnen een tijdsduur berekenen in uren en minuten.
6de jaar	2.3.25 De leerling kent de samengestelde grootheid snelheid als de verhouding van de afstand per tijdseenheid [I/F]. 2.3.26 De leerling kent de volgende maateenheden en hun wiskundige notaties [F]: km/uur, m/s. 2.3.27 De leerling kent de volgende begrippen [F]: • het trimester, het semester; • het decennium, de eeuw en het millennium; • de (gemiddelde) snelheid. 2.3.28 De leerling kan een tijdsduur meten. 2.3.29 De leerling kan een tijdsduur berekenen in uren, minuten, seconden. 2.3.30 De leerling kan een jaartal situeren in een eeuw. 2.3.31 De leerling kan de gemiddelde snelheid, de afstand of de tijd bepalen wanneer twee van de drie grootheden gegeven zijn.
Temperatuur	
Kleuter	/
4de jaar	2.3.41 De leerlingen kennen 0 °C als het vriespunt van water en het smeltpunt van ijs, 100 °C als het kookpunt van water [F]. 2.3.42 De leerlingen kennen de volgende maateenheid en wiskundige notatie [F]: graden Celcius (°C). 2.3.43 De leerlingen kunnen de temperatuur tot op 1 °C nauwkeurig meten, aflezen en noteren.

6de jaar	2.3.32 De leerling kan temperatuurintervallen bepalen.
Hoekgrootte	
Kleuter	/
4de jaar	2.3.44 De leerlingen kennen de volgende begrippen [F]: scherpe, rechte en stompe hoeken. 2.3.45 De leerlingen kunnen hoeken kwalitatief: ● vergelijken; < bv. door hoeken op elkaar te leggen > ● sorteren in scherpe, stompe en rechte hoeken door te vergelijken met een rechte hoek; ● ordenen (seriëren); ● samenstellen.
6de jaar	2.3.33 De leerling kent een graad als de hoek die negentig keer in een rechte hoek past [I]. 2.3.34 De leerling kent de volgende maateenheid en wiskundige notatie [F]: graden (°). 2.3.35 De leerling kan met een geodriehoek hoeken tot op 1° nauwkeurig meten en tekenen. 2.3.36 De leerling kan hoekgroottes lezen en noteren.

2.4 Meetkunde	
Vormleer	
Kleuter	2.4.1 De kleuters kennen de volgende begrippen [F]: ● het punt, de lijn, recht, gebogen, rond; ● de hoek; ● de driehoek, de rechthoek, het vierkant, de cirkel (vlakke figuren); ● de kubus, de balk, de bol, de piramide (ruimtefiguren); ● het patroon, opnieuw, hetzelfde, anders. 2.4.2 De kleuters kunnen vanuit handelen meetkundige objecten (vlakke figuren en ruimtefiguren) herkennen, benoemen en sorteren. 2.4.3 De kleuters kunnen vanuit handelen meetkundige objecten opdelen in en samenstellen uit andere meetkundige objecten. 2.4.4 De kleuters kunnen patronen hanteren: ● rijen maken met een afgesproken eenheid; < bv. kralen rijgen, versieringen maken > ● herhalende patronen herkennen, (na)maken, verderzetten, opvullen;

	< herhalende patronen zijn rijen waarvan de eenheid (bv. rood-blauw-blauw) zich herhaalt (bv. 'rood-blauw-blauw-rood-blauw-blauw-…') > ● de eenheid herkennen in een herhalend patroon. < bv. de eenheid is 'rood-blauw-blauw' in het patroon 'rood-blauw-blauw-rood-blauw-blauw-…' >
4de jaar	2.4.1 De leerlingen kennen eigenschappen als uitspraken die waar zijn voor alle elementen van een verzameling [I]. < bv. 'bij een parallellogram zijn de overstaande zijden even lang' is een uitspraak die waar is voor alle parallellogrammen en dus een eigenschap > 2.4.2 De leerlingen kennen de volgende begrippen [F]: ● het punt, de halfrechte, de rechte, het lijnstuk, de kromme; ● de scherpe, rechte, stompe, (overstaande) hoek, het hoekpunt, de benen; ● de (overstaande) zijde, de diagonaal; ● vlakke figuren: de gelijkzijdige driehoek, de gelijkbenige driehoek, de rechthoekige driehoek, de stomphoekige driehoek, de scherphoekige driehoek, het vierkant, de rechthoek, de ruit, de parallellogram, het trapezium, de vierhoek, de vijfhoek, de zeshoek, de (regelmatige) veelhoek; ● ruimtefiguren: de kubus, de balk, de cilinder, de kegel, de bol, de piramide; ● herhalende en veranderende patronen, de eenheid. 2.4.3 De leerlingen kunnen eigenschappen in verband met zijden (lengte, onderlinge ligging) en hoekgrootte vaststellen en formuleren op verschillende types van eenzelfde vlakke figuur. < bv. vaststellen dat de hoeken van een smalle, brede, gedraaide, kleine of grote rechthoek altijd recht zijn en dit formuleren in de eigenschap 'een rechthoek heeft 4 rechte hoeken' > 2.4.4 De leerlingen kunnen vlakke figuren sorteren op basis van eigenschappen. < bv. verzamel alle figuren met 4 rechte hoeken > 2.4.5 De leerlingen kunnen vlakke figuren opdelen in en samenstellen uit andere vlakke figuren als voorbereiding op het afleiden van formules voor oppervlakte. 2.4.6 De leerlingen kunnen vlakke meetkundige objecten tekenen met hulpmiddelen zoals lat, cirkelsjabloon en ruitjespapier. 2.4.7 De leerlingen kunnen ruimtefiguren benoemen. 2.4.8 De leerlingen kunnen herhalende en veranderende patronen hanteren voor meetkundige objecten/figuren: patronen ● herkennen; ● beschrijven; ● maken; ● verderzetten; ● opvullen.
6de jaar	2.4.1 De leerling kent definities als uitspraken die bepalen welke elementen tot een verzameling horen en welke niet [I]. 2.4.2 De leerling kent de volgende begrippen en wiskundige notaties [F]:

	• notaties: het punt (A), de rechte (a), de halfrechte $[AB,$ het lijnstuk $[AB]$, de hoek $\hat{A}$, de vlakke figuur (ΔABC, vierhoek $ABCD$); • begrensd, onbegrensd; • de ongelijkbenige driehoek, de (on)regelmatige veelhoek; • de hoogte, de basis, de schuine zijde; • de diagonaal, de loodlijn; • het middelpunt, de diameter, de straal; • het oppervlak, het zijvlak, het grondvlak, de ontvouwing, de ribbe, het gebogen oppervlak; • het veelvlak. 2.4.3 De leerling kan eigenschappen in verband met diagonalen vaststellen en formuleren op verschillende types van eenzelfde vlakke figuur. 2.4.4 De leerling kan meetkundige objecten classificeren met behulp van verzamelingen volgens toenemend of afnemend aantal eigenschappen voor de driehoeken, vierhoeken, veelhoeken, vlakke figuren en de ruimtefiguren en kan hierbij de woorden en, of en niet gebruiken. < bv. verzamel de figuren die een rechthoek of een ruit zijn > 2.4.5 De leerling kan vanuit het classificeren de definities formuleren, beoordelen en corrigeren voor: • soorten driehoeken; • soorten vierhoeken; • (on)regelmatige veelhoeken. 2.4.6 De leerling kan vlakke, meetkundige objecten tekenen vanuit eigenschappen en de gebruikte werkwijze toelichten. < bv. een gelijkbenige driehoek tekenen met behulp van een passer en toelichten waarom deze werkwijze een gelijkbenige driehoek oplevert/de diagonalen gebruiken om een ruit te tekenen > 2.4.7 De leerling kan de juiste ontvouwing(en) selecteren uit verschillende (juiste en foute) varianten van dezelfde ruimtefiguur voor: • een kubus; • een balk; • een cilinder.
Plaatsbepaling	
Kleuter	2.4.5 De kleuters kennen de volgende begrippen [F]: • in, tussen, uit, binnen, buiten; • (er)voor, (er)achter, (er)onder, (er)boven, (er)op, (er)naast; • ver, dichtbij, tegen, tegenover;

	● omhoog, naar boven, omlaag, naar beneden, vooruit, achteruit; ● naar mij toe, van mij weg, dichterbij komen; ● recht naar, schuin naar. 2.4.6 De kleuters kunnen zichzelf oriënteren in een ruimte op basis van positie, afstand en richting. 2.4.7 De kleuters kunnen personen en objecten situeren op basis van positie, afstand en richting ten opzichte van zichzelf en elkaar. 2.4.8 De kleuters kunnen pictogrammen die onder meer een richting aanduiden lezen en gebruiken. 2.4.9 De kleuters kunnen met de gepaste begrippen verwoorden wat ze zien vanuit een ander gezichtspunt door zich te verplaatsen.
4de jaar	2.4.9 De leerlingen kennen het volgende begrip en de wiskundige notatie [F]: coördinaat (notatie: D5). 2.4.10 De leerlingen kunnen in concrete situaties verwoorden wat ze zien vanuit een ander gezichtspunt door zich mentaal te verplaatsen in de ruimte.
6de jaar	2.4.8 De leerling kent de volgende begrippen en wiskundige notatie [F]: de horizontale as, de verticale as, de coördinaat (notatie: $(3,4)$). 2.4.9 De leerling kan puntcoördinaten gebruiken om een punt in een assenstelsel vast te leggen. 2.4.10 De leerling kan kijklijnen aangeven op een schets en gebruiken om de plaats van de waarnemer te bepalen.
Meetkundige transformaties	
Kleuter	2.4.10 De kleuters kennen de volgende begrippen [F]: ● verschuiven, draaien, spiegelen; ● het spiegelbeeld; ● vervormen, vergroten, verkleinen; ● de voorkant, de achterkant, de zijkant, de onderkant, de bovenkant. 2.4.11 De kleuters kunnen spiegelbeelden ontdekken met een (geo)spiegel. 2.4.12 De kleuters kunnen eenvoudige spiegelbeelden met materiaal leggen met behulp van een (geo)spiegel. 2.4.13 De kleuters kunnen constructies uitvoeren op basis van verbale instructies, voorschriften op foto's en voorschriften op tekeningen. < bv. een stappenplan volgen om met bouwstenen een toren na te bouwen >
4de jaar	2.4.11 De leerlingen kennen een verschuiving, draaiing en spiegeling [I]. 2.4.12 De leerlingen kennen een aanzicht als een 2D projectie van een 3D figuur [I]. 2.4.13 De leerlingen kennen de volgende begrippen [F]: ● het origineel, het beeld; ● het spiegelbeeld, de spiegelas; ● het grondplan, het vooraanzicht, het bovenaanzicht, het zijaanzicht.

	2.4.14 De leerlingen kunnen een verschuiving, draaiing of spiegeling herkennen. 2.4.15 De leerlingen kunnen figuren spiegelen om een spiegelas, tekenen op geruit papier en met een geospiegel controleren. 2.4.16 De leerlingen kunnen aanzichten van een 3D model tekenen. < bv. aanzichten tekenen van een blokkenbouwsel >
6de jaar	2.4.11 De leerling kent een vergroting/verkleining met een vaste verhouding [I]. 2.4.12 De leerling kent schaal als het verband tussen lengtes van het origineel en die van zijn vergroting/verkleining [I]. 2.4.13 De leerling kent de volgende begrippen [F]: de schaal, de lijnschaal, de breukschaal, de verhouding. 2.4.14 De leerling kan figuren om een spiegelas spiegelen, gebruik makend van de eigenschappen van een spiegeling. 2.4.15 De leerling kan figuren vergroten/verkleinen met een vaste verhouding. 2.4.16 De leerling kan op basis van een grondplan of aanzichten een 3D model bouwen.
Meetkundige relaties	
Kleuter	2.4.14 De kleuters kennen de volgende begrippen [F]: dezelfde vorm, even groot. 2.4.15 De kleuters kunnen met concreet materiaal figuren met verschillende oriëntatie en locatie identificeren die: • congruent zijn (gelijke vorm en gelijke grootte); • gelijkvormig zijn (gelijke vorm). 2.4.16 De kleuters kunnen symmetrie in eenvoudige figuren herkennen. < bv. door te plooien/vouwdruk >
4de jaar	2.4.17 De leerlingen kennen de onderlinge ligging van rechten/lijnstukken in een vlak [I]. 2.4.18 De leerlingen kennen de volgende begrippen en wiskundige notaties [F]: evenwijdig (∥), loodrecht (⊥), snijdend (⋔). 2.4.19 De leerlingen kunnen rechten en lijnstukken tekenen die loodrecht, evenwijdig en snijdend zijn. 2.4.20 De leerlingen kunnen symmetrieassen in figuren tekenen door gebruik te maken van een geospiegel. 2.4.21 De leerlingen kunnen met concrete materialen gelijkheid van vorm en grootte vaststellen bij een verschuiving, draaiing en spiegeling.
6de jaar	2.4.17 De leerling kent symmetrie als een spiegeling die een figuur op zichzelf afbeeldt [I]. 2.4.18 De leerling kent de volgende begrippen [F]: • congruent, gelijkvormig; • de (a)symmetrie, (a)symmetrisch, de symmetrieas. 2.4.19 De leerling kan congruentie vaststellen bij een spiegeling. 2.4.20 De leerling kan congruente figuren tekenen. 2.4.21 De leerling kan symmetrieassen in figuren tekenen. 2.4.22 De leerling kan vlakke meetkundige objecten tekenen vanuit meetkundige relaties en de gebruikte werkwijze verklaren. < bv. de symmetrieas gebruiken om een gelijkbenige driehoek te tekenen >
Logica en verzamelingen	

Kleuter	2.4.17 De kleuters kennen de volgende begrippen [F]: ● in, uit, binnen, buiten; ● als … dan … ; ● en, of, niet. 2.4.18 De kleuters kunnen objecten sorteren op basis van een gemeenschappelijke eigenschap volgens 1 of 2 criteria. < kwalitatief classificeren op basis van criteria zoals kleur, vorm, grootte, soort/kwantitatief classificeren op basis van aantal > 2.4.19 De kleuters kunnen als ... dan ... uitspraken gebruiken. < bv. bij het spel schipper-mag-ik-overvaren?: 'als je een rode trui draagt, dan mag je overvaren' >
4de jaar	2.4.22 De leerlingen kennen de volgende begrippen [F]: ● de verzameling, de deelverzameling; ● behoort (niet) tot; ● sommige, geen enkele; ● en, of, niet; ● waar/niet waar. 2.4.23 De leerlingen kunnen een verzameling van objecten voorstellen door middel van een Venndiagram. 2.4.24 De leerlingen kunnen nagaan of een uitspraak waar of onwaar is, onder andere met verzamelingen en (tegen)voorbeelden. < bv. 'alle rechthoeken hebben vier rechte hoeken' is waar/'alle rechthoeken hebben vier gelijke zijden' is onwaar >
6de jaar	2.4.23 De leerling kent de doorsnede als het gemeenschappelijk gebied met de elementen die tot de twee verzamelingen behoren [I]. 2.4.24 De leerling kent de volgende begrippen [F]: ● als … dan … ; ● alle, niet alle, juist één, geen, ten minste, ten hoogste. 2.4.25 De leerling kan uitdrukkingen met logische begrippen gebruiken in concrete situaties. < bv. alle ruiten hebben gelijke zijden/een rechthoek die geen vierkant is, heeft juist 2 symmetrieassen > 2.4.26 De leerling kan classificeren volgens meerdere criteria. < bv. de vierhoeken classificeren volgens hoeken en zijden > 2.4.27 De leerling kan nagaan of een uitspraak waar of onwaar is voor nieuwe (meetkundige) begrippen in het 6de jaar. < bv. 'alle vierkanten hebben loodrechte diagonalen' is waar/'alle vierhoeken met loodrechte diagonalen zijn vierkanten' is onwaar >

2.5 Kansrekenen en statistiek
Kansrekenen

Kleuter	2.5.1 De kleuters kennen de volgende begrippen [F]: • kan, kan niet; • altijd, niet, nooit; • mogelijk, misschien, soms. 2.5.2 De kleuters kunnen zekere en onzekere gebeurtenissen van elkaar onderscheiden. < bv. ik poets vandaag mijn tanden/opa en oma komen vandaag misschien op bezoek > 2.5.3 De kleuters kunnen de waarschijnlijkheid van gebeurtenissen beschrijven door gebruik te maken van gepaste begrippen. < bv. ik steek nooit over bij een rood licht/op donderdag hebben we altijd turnles >
4de jaar	/
6de jaar	2.5.1 De leerling kent een kans als de verhouding van het aantal gunstige uitkomsten tot het aantal mogelijke uitkomsten [I]. < bv. een muntstuk heeft 2 zijden, de munt is 1 van de zijden. De kans op munt is 1/2.> 2.5.2 De leerling kent een kans als een breuk en als procent [I]. 2.5.3 De leerling kent de volgende begrippen [F]: de kans, de uitkomst(en). 2.5.4 De leerling kan kansen berekenen voor enkelvoudige gebeurtenissen door de verhouding te bepalen van het aantal gewenste uitkomsten en het aantal mogelijke uitkomsten.
Statistiek	
Kleuter	2.5.4 De kleuters kunnen gegevens over de klas verzamelen, ordenen en voorstellen. < bv. lievelingskleuren in de klas voorstellen met blokjes per gekozen kleur en de populairste kleur vinden als de kleur met het grootste aantal blokjes / grote vloer-matrix met op de rijen 'trui/t-shirt dragen' en op de kolommen 'rood/geel/blauw/groen' >
4de jaar	2.5.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen [F]: • de tabel; • het staafdiagram, het beelddiagram, het lijndiagram, het cirkeldiagram. 2.5.2 De leerlingen kunnen informatie uit tabellen en beeld-, staaf-, lijn- en (op zicht afleesbare) cirkeldiagrammen aflezen, interpreteren en vergelijken om daarmee afwegingen te maken. < op zicht afleesbare cirkeldiagrammen zijn cirkeldiagrammen met delen 1/2, 1/4, 1/8, 1/3, 1/6 of veelvouden hiervan > 2.5.3 De leerlingen kunnen tabellen en staafdiagrammen opstellen op basis van (zelf)verzamelde gegevens.
6de jaar	2.5.5 De leerling kent het verband tussen een cirkeldiagram en de kennis van hoeken, breuken, procenten [I]. 2.5.6 De leerling kent grafieken waarbij twee grootheden ten opzichte van elkaar worden weergegeven [I]. < bv. een tijd-afstandsgrafiek, een grafiek waarbij schermtijd wordt uitgezet tegen aantal uren slapen, een grafiek die (gemiddelde) massa en lengte uitzet > 2.5.7 De leerling kent het gemiddelde als de verhouding van de som van alle waarden op het aantal waarden [I].

	2.5.8 De leerling kent het gemiddelde als een gelijke verdeling van een hoeveelheid [I]. < bv. als ik 120 bonbons verdeel over 10 leerlingen, dan moet ik 12 bonbons geven aan elke leerling (het gemiddelde is 12). > 2.5.9 De leerling kent de mediaan als de middelste waarde in geordende gegevens [I]. 2.5.10 De leerling kent het principe dat het gemiddelde niet altijd samenvalt met de mediaan [I]. < bv. als het gemiddelde op een toets 6/10 is, betekent dit niet (noodzakelijk) dat de helft van de leerlingen hoger scoorde dan 6/10. > 2.5.11 De leerling kent de volgende begrippen [F]: ● het cirkeldiagram; ● de grafiek; ● de verticale as, de horizontale as; ● het gemiddelde, de mediaan. 2.5.12 De leerling kan informatie uit grafieken met twee grootheden aflezen, interpreteren en vergelijken. 2.5.13 De leerling kan grafieken, lijn- en cirkeldiagrammen opstellen op basis van (zelf)verzamelde gegevens. 2.5.14 De leerling kan het gemiddelde en de mediaan berekenen van (zelf)verzamelde gegevens.

2.6 Probleemoplossend denken en vraagstukken	
Probleemoplossend denken	
Kleuter	2.6.1 De kleuters kunnen problemen in spel- en leersituaties oplossen gebruikmakend van wiskundige elementen, door: ● op zoek te gaan naar manieren om een probleem op te lossen, ook als er meerdere oplossingen zijn; ● concreet materiaal te gebruiken; ● hun ideeën te delen met anderen.
4de jaar	2.6.1 De leerlingen kunnen wiskundige problemen oplossen met minstens 1 bewerking/handeling, door: ● denkstappen bij wiskundige problemen toe te passen; < bv. * het probleem in eigen woorden vertellen; * het gegeven en het gevraagde onderscheiden; * herkennen of een routineuze methode (zie vraagstukken) of heuristische methode nodig is; * overbodige gegevens negeren; * fouten aangrijpen als aanknoping voor wat nodig is voor een correcte oplossing; * controleren of antwoorden mogelijk zijn. > ● heuristieken toe te passen. < bv. * concreet materiaal gebruiken; * een tekening of schets maken;

	* een schema of tabel maken; * een systematiek herkennen en voortzetten (patroonherkenning); * gissen en missen. >
6de jaar	2.6.1 De leerling kan wiskundige problemen oplossen met meerdere bewerkingen/handelingen, door: • denkstappen bij wiskundige problemen toe te passen; < bv. * de denkstappen van het 4de jaar toepassen; * een model om problemen op te lossen hanteren zoals het model van Polya dat de volgende stappen onderscheidt: (1) een probleem begrijpen, (2) een plan maken, (3) een plan uitvoeren, (4) reflectie. > • heuristieken toe te passen. < bv. * de heuristieken van het 4de jaar toepassen; * naar analogie werken met soortgelijke, eerder opgeloste problemen; * een probleem opsplitsen in deelproblemen (decompositie); * een gegeven voorlopig buiten beschouwing laten; * moeilijke gegevens tijdelijk vervangen door eenvoudige; * een algoritme ontwerpen om het probleem op te lossen; * abstraheren. >
Vraagstukken	
Kleuter	/
4de jaar	2.6.2 De leerlingen kunnen met natuurlijke getallen tot en met 1 000 (of grotere getallen met eindnullen), decimale getallen (tot op 1 honderdste) en breuken (noemer tot en met 20 of breuken die te vereenvoudigen zijn tot deze breuken): vraagstukken oplossen over: • de bewerkingen met (enkelvoudige vraagstukken): ○ natuurlijke getallen voor optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen; ○ decimale getallen en breuken voor optellen en aftrekken. • verhoudingen met behulp van een verhoudingstabel waarbij: ○ vaste verhoudingen worden vastgesteld; < bv. verhouding blauwe en rode kralen in kralenkettingen > ○ gelijkwaardige verhoudingen bepaald worden; ○ het ontbrekende verhoudingsgetal berekend wordt;

	○ recht evenredige grootheden een rol spelen. < bv. aantal-prijs, massa-prijs, een recept van 2 personen omzetten naar 6 personen > ● één grootheid: lengte, oppervlakte, inhoud, massa, tijd, geld, temperatuur.
6de jaar	2.6.2 De leerling kan met natuurlijke getallen tot en met 10 000 (of grotere getallen met eindnullen), decimale getallen (tot op 1 duizendste) en breuken (noemers tot en met 100): (samengestelde) vraagstukken oplossen over: ● breuken en procenten met: ○ een breuk als operator of deel/geheel; ○ groeipercentages; < bv. een bevolkingstoename > ○ absolute en relatieve vergelijkingen (met verhoudingstabel, een breuk of een procent). < bv. in de Vlinderschool (100 lln.) fietst 48%, in de Parkschool (2000 lln.) een vijfde. Relatief meer fietsers in de Vlinderschool, absoluut meer in de Parkschool. > ● delers, veelvouden en restbepaling; ● de bewerkingen (+, -, x, :) met (samengestelde vraagstukken): ○ natuurlijke getallen; ○ decimale getallen, breuken, procenten. ● ongelijke verdeling waarbij: ○ de som en het verschil gegeven zijn; ○ de som en de verhouding van de delen gegeven zijn. ● mengsels; ● verhoudingen met behulp van een verhoudingstabel (waaronder de regel-van-drie) waarbij: ○ gelijkwaardige verhoudingen bepaald worden; ○ het ontbrekende verhoudingsgetal berekend wordt; ○ recht, omgekeerd en niet-evenredige grootheden een rol spelen. < bv. aantal-prijs, afstand-prijs, afstand-tijd, massa-prijs, aantal dieren-hoeveelheid voedsel, debiet-tijd, tijd-snelheid > ● één grootheid: lengte, oppervlakte, inhoud, volume, massa, tijd, geld, temperatuur, hoekgrootte; ● relaties tussen grootheden (zonder en met procenten): ○ prijsberekeningen: winst/verlies, korting, prijsstijging, enkelvoudige interest; ○ bruto/tarra/netto; ○ afstand, snelheid en tijd; ○ schaal, lengte op schaal en werkelijke lengte.

	• meetkundige figuren waarbij de eigenschappen gebruikt worden; • statistiek met tabellen, grafieken, diagrammen, gemiddelde en mediaan.

3. WETENSCHAP EN TECHNIEK

3.1 Organismen		Woordenschat (richtinggevend)
Classificatie van organismen		

Kleuter	3.1.1 De kleuters kennen de volgende begrippen met betrekking tot organismen: de fauna, de zoogdieren, de vogels, de vissen, de insecten, de flora.
	3.1.2 De kleuters kunnen:
	• organismen beschrijven op basis van waarneembare kenmerken;
	• fauna beschrijven op basis van voortplantingswijze.
		• de dieren, de planten
		• bouw
		  ○ de ledematen, het hoofd, het lichaam, de huid
		  ○ de wortel, de stengel, de stam, het blad, de bloem, de vrucht
		• voortplantingswijze
		  ○ de eieren, het leggen van eieren
		  ○ zogend, levendbarend

4de jaar	3.1.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen met betrekking tot de classificatie van organismen: de gewervelde dieren, de amfibieën, de ongewervelde dieren, de spinachtigen, de schimmels. 3.1.2 De leerlingen kennen de classificatie van organismen: ● de fauna: ○ de gewervelden: ▪ de zoogdieren; ▪ de vogels; ▪ de amfibieën; ▪ de vissen. ○ de ongewervelden: ▪ de insecten; ▪ de spinachtigen. ● de flora; ● de schimmels. 3.1.3 De leerlingen kunnen organismen beschrijven op basis van kenmerken: bouw en voortplantingswijze.	● bouw ○ de ruggengraat, warmbloedig, koudbloedig, de naakte huid ○ de facetogen, de antennes, het segment ○ de hoed, de steel, de sporen, de buisjes, de plaatjes, de zwamvlok, de ring, de paddenstoel, het vruchtlichaam
6de jaar	3.1.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen met betrekking tot de classificatie van organismen: het classificeren, de taxonomie, de reptielen, de geleedpotigen, de zaadplanten, de sporenplanten, de bacteriën. 3.1.2 De leerlingen kennen de classificatie van organismen. ● de fauna: ○ de gewervelden: ▪ de zoogdieren; ▪ de vogels; ▪ de reptielen; ▪ de amfibieën; ▪ de vissen. ○ de ongewervelden: ▪ de geleedpotigen:	● bouw ○ het sporenkapsel

	• de insecten; • de spinachtigen. ▪ andere ongewervelden. • de flora; ○ de zaadplanten; ○ de sporenplanten. • de schimmels; • de bacteriën. 3.1.3 De leerlingen kunnen organismen classificeren op basis van kenmerken: bouw, voedingswijze en voortplantingswijze.	
Ontwikkeling en voortplanting van organismen		
Kleuter	3.1.3 De kleuters kennen de volgende begrippen in verband met de levenscyclus: geboren worden, kiemen, groeien, sterven. 3.1.4 De kleuters kennen de fasen van de levenscyclus: geboorte/kieming, groei, voortplanting, dood.	• fasen: de zwangerschap, de baby, de peuter, de kleuter, het kind, de tiener, de volwassene • het ei, zogend • het zaad
4de jaar	3.1.4 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de levenscyclus, de metamorfose. 3.1.5 De leerlingen kennen de levenscyclus van fauna, voor elk van deze groepen: zoogdieren, vogels, amfibieën, insecten. 3.1.6 De leerlingen kennen de fasen van lichamelijke groei en ontwikkeling bij de mens. 3.1.7 De leerlingen kunnen verschillen en overeenkomsten beschrijven bij de voortplanting van fauna.	• levendbarend, eierleggend • het zoogdier: de geboorte, zogen, het jong • de vogel: het ei, het uitkomen, het kuiken • het amfibie: het ei, de larve, het volwassen dier • het insect: het ei, de larve, de pop, het imago

6de jaar	3.1.4 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de voortplanting, de geslachtelijke voortplanting, de ongeslachtelijke voortplanting, de bestuiving, de bevruchting. 3.1.5 De leerlingen kennen redenen waarom organismen zichzelf voortplanten. 3.1.6 De leerlingen kennen het proces van geslachtelijke en ongeslachtelijke voortplanting bij zaadplanten. 3.1.7 De leerlingen kennen het belang van insecten bij de bestuiving van zaadplanten. 3.1.8 De leerlingen kunnen onderscheid maken tussen geslachtelijke en ongeslachtelijke voortplanting bij zaadplanten.	• De zaadvorming, de zaadverspreiding, de kieming • de bol, de knol, uitlopers, stekken, wortelstokken

3.2 Relatie tussen organismen en tussen organismen en omgevingsfactoren in een biotoop		Woordenschat (richtinggevend)
Relatie tussen organismen onderling en hun omgeving		
Kleuter	3.2.1 De kleuters kennen het principe van eten en gegeten worden.	
4de jaar	3.2.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • de biotoop, de voedselketen, de voedselkringloop, de producenten, de consumenten, de reducenten, de voedselpiramide; • de preventie, het hergebruik, het sorteren, de recyclage, het verbranden en het storten. 3.2.2 De leerlingen kennen een voedselketen bestaande uit drie organismen. 3.2.3 De leerlingen kennen de rol van organismen in de voedselkringloop: producenten, consumenten, reducenten. 3.2.4 De leerlingen kennen de betekenis van de stappen binnen de ladder van Lansink: preventie, hergebruik, sorteren, recycleren, verbranden, storten. 3.2.5 De leerlingen kunnen de voedselpiramide beschrijven door aan te tonen hoe dieren zich voeden met dieren en/of planten. 3.2.6 De leerlingen kunnen voorbeelden geven van relaties tussen organismen onderling en hun omgeving.	• de herbivoor, de carnivoor, de omnivoor
6de jaar	3.2.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de biodiversiteit, het voedselweb, het grasland, het bos, de heide, de zee en de kust, het stadslandschap, het agrarisch landschap, het zoet water, het ecosysteem. 3.2.2 De leerlingen kennen de opbouw van een voedselweb. 3.2.3 De leerlingen kennen diensten die het ecosysteem levert aan de mens. 3.2.4 De leerlingen weten dat mensen een positieve en negatieve impact kunnen hebben op het ecosysteem.	

	3.2.5 De leerlingen kunnen aan de hand van hun biotische en abiotische factoren de volgende biotopen identificeren: grasland, bos, heide, zee en kust, stadslandschap, agrarisch landschap, zoet water. 3.2.6 De leerlingen kunnen voedselketens opnoemen en interpreteren. 3.2.7 De leerlingen kunnen verwoorden dat omgevingen kunnen veranderen. 3.2.8 De leerlingen kunnen verwoorden waarom biodiversiteit essentieel is voor het leven op aarde.	
Bouw van organismen		
Kleuter	/	
4de jaar	3.2.7 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • de wortel, de stam, de stengel, het blad, de bloem, de vrucht, het zaad; • het transport. 3.2.8 De leerlingen kennen de functie van de verschillende delen van een plant: wortel, stengel, stam, bladeren, bloemen, vruchten, zaad. 3.2.9 De leerlingen weten dat stoffen worden getransporteerd binnen dieren en planten. 3.2.10 De leerlingen kunnen gelijkenissen en verschillen benoemen tussen ouders en nakomelingen bij mens en dier.	
6de jaar	3.2.9 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • de kelkbladeren, de kroonbladeren, de stamper, de meeldraden, het vruchtbeginsel; • de cel; • de evolutie, de soort, de aanpassing, de erfelijke eigenschappen. 3.2.10 De leerlingen kennen de functie van de verschillende delen van een bloem: kelkbladeren, kroonbladeren, stamper, vruchtbeginsel, meeldraden. 3.2.11 De leerlingen kennen het concept van evolutie. 3.2.12 De leerlingen weten dat alle organismen uit één of meer cellen bestaan. 3.2.13 De leerlingen weten dat soorten in de loop der tijd veranderen en dat sommige uitgestorven zijn. 3.2.14 De leerlingen weten dat nakomelingen erfelijke eigenschappen van hun ouders meekrijgen. 3.2.15 De leerlingen weten dat nakomelingen in de regel verschillend van, en niet identiek aan hun ouders zijn. 3.2.16 De leerlingen kunnen voorbeelden geven van aanpassingen van organismen.	natuurlijke selectie de erfelijkheid, de variatie
Energiebronnen en voedingsstoffen		

Kleuter	3.2.2 De kleuters kennen verschillende voedingsmiddelen. 3.2.3 De kleuters weten dat mensen eten en drinken om te groeien en te bewegen. 3.2.4 De kleuters kunnen aangeven dat je moet eten wanneer je honger hebt en drinken wanneer je dorst hebt.	
4de jaar	3.2.11 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de voedingsmiddelen, de bouwstof, de brandstof, de beschermende stof. 3.2.12 De leerlingen kennen de functies van voedsel: bouwstof, brandstof, beschermende stof. 3.2.13 De leerlingen kunnen onderzoeken dat planten groeien wanneer ze zonlicht, water en warmte krijgen.	
6de jaar	3.2.17 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • de fotosynthese, de koolstofdioxide, het zuurstofgas; • de voedingsstoffen, de suiker, het eiwit, het vet, het water, het mineraal, de vitamine, de vezels. 3.2.18 De leerlingen kennen de verschillende voedingsstoffen en hun functie: suikers, eiwitten, vetten, water, mineralen, vitaminen, vezels. 3.2.19 De leerlingen kennen het principe van fotosynthese. 3.2.20 De leerlingen kennen de zon als primaire energiebron. 3.2.21 De leerlingen weten dat bijna elke voedselketen start onder invloed van de energie van de zon.	de chloroplasten, de glucose, de koolstofdioxide, het zuurstofgas

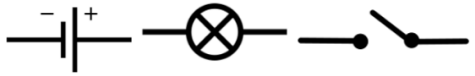
3.3 Menselijk lichaam		Woordenschat (richtinggevend)
Fysieke functies van de mens		
Kleuter	3.3.1 De kleuters kennen de volgende begrippen: • de spieren, de botten, de longen, het hart, de maag, de ogen, de oren, de neus, de mond, de huid; • bewegen, steunen, ademen, de hartslag, de honger, de dorst; • zien, horen, ruiken, proeven, voelen. 3.3.2 De kleuters kennen lichaamsdelen en hun functie: spieren, botten, longen, hart, maag, ogen, oren, neus, mond, huid. 3.3.3 De kleuters kunnen deze lichaamsdelen op het eigen lichaam aanduiden en benoemen.	
4de jaar	3.3.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • de spijsvertering, de slokdarm, de lever, de darmen, de anus; • de beweging, de spieren, de pezen, het skelet, de gewrichten.	

	3.3.2 De leerlingen kennen fysieke functies van de mens en de bijbehorende weefsels en organen met hun functie: spijsvertering, beweging, steun (skelet). 3.3.3 De leerlingen kunnen deze lichaamsdelen, weefsels en organen op het eigen lichaam aanduiden en benoemen.	
6de jaar	3.3.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • de waarneming, de zintuigen, de hersenen, de zenuwen; • de voortplanting, de teelbal, de zaadleider, de penis, het sperma, de eierstok, de eileider, de eicel, de baarmoeder, de vagina; • de ademhaling, de keel, de luchtpijp, de longen; • de bloedsomloop, de bloedvaten, de ader, de slagader, de haarvaten, zuurstofrijk, zuurstofarm. 3.3.2 De leerlingen kennen fysieke functies van de mens, en de bijbehorende weefsels en organen met hun functie: waarneming, voortplanting, ademhaling, bloedsomloop. 3.3.3 De leerlingen kunnen deze lichaamsdelen, weefsels en organen schematisch weergeven.	

3.4 Eigenschappen van materie		Woordenschat (richtinggevend)
Kleuter	3.4.1 De kleuters kunnen materie sorteren op basis van waarneembare eigenschappen.	• het hout, de steen, het zand • het papier, de stof, het glas
4de jaar	3.4.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • de materie, natuurlijk, synthetisch; • omkeerbare reactie, niet-omkeerbare reactie. < vb. ijs kan smelten, water kan bevriezen, verbranding is niet-omkeerbaar > 3.4.2 De leerlingen kunnen materie onderzoeken en vergelijken op basis van hun eigenschappen: de hardheid, de breekbaarheid, de waterdichtheid, de thermische geleidbaarheid, de oplosbaarheid.	• de grondstof, het materiaal • de klei, het leer • de nylon, de kunststof
6de jaar	3.4.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • de massadichtheid; • de deeltjes; • de zuivere stof, de verbinding. 3.4.2 De leerlingen weten dat alle materie uit deeltjes bestaat. 3.4.3 De leerlingen kunnen de massa-volume-relatie tussen voorwerpen met verschillende massadichtheden onderzoeken.	

	3.4.4 De leerlingen kunnen materie onderzoeken en vergelijken op basis van hun eigenschappen.	• de smelttemperatuur, de elektrische geleidbaarheid, de lichtdoorlaatbaarheid

3.5 Natuurkundige verschijnselen		Woordenschat (richtinggevend)
Kleuter	3.5.1 De kleuters kennen de volgende begrippen met betrekking tot natuurkundige verschijnselen: • de zon, de lamp, licht, donker, de schaduw, de spiegel; • de elektrische energie, het stopcontact, de batterij; • aantrekken, afstoten, de magneet, magnetisch. 3.5.2 De kleuters kennen licht: de lichtbron, de reflectie. 3.5.3 De kleuters kennen geluid: hard, zacht. 3.5.4 De kleuters kennen magnetisme • eigenschappen van magneten: aantrekken, afstoten. 3.5.5 De kleuters kunnen magnetische en niet-magnetische materialen onderscheiden.	
4de jaar	3.5.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • de kracht, de massa; • de plaats, de beweging, de snelheid, de weerstand, versnellen, vertragen, de richting; • de energie, de energie-omzetting; • de thermische energie, de temperatuur; • de geluidsbron, de luidspreker, de toonhoogte, hoog, laag, de trilling; • het magnetisme, de noordpool, de zuidpool, de magnetische kracht, de magnetische polen, het magnetisch veld, het kompas; • de aggregatietoestand, vast, vloeibaar, gasvormig, smelten, stollen, verdampen, condenseren, het smeltpunt, het kookpunt. 3.5.2 De leerlingen kennen kracht en beweging: • de relatie tussen kracht en de verandering van de beweging bij een bepaalde massa; • de relatie tussen massa en de verandering van de beweging bij een bepaalde kracht. 3.5.3 De leerlingen kennen energie en energievormen • bewegingsenergie; < vb. windenergie > • thermische energie. < vb. zonne-energie >	

	3.5.4 De leerlingen kennen licht: rechtlijnige beweging. 3.5.5 De leerlingen kennen geluid: • ontstaan van geluid: trilling; • toonhoogte of frequentie; • geluidssterkte. 3.5.6 De leerlingen kennen magnetisme: • polen, noordpool, zuidpool, magnetische kracht; • aarde als magneet. 3.5.7 De leerlingen kennen aggregatietoestanden: • de faseovergangen; • de relatie tussen temperatuur en faseovergangen.	
6de jaar	3.5.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • het gewicht, de druk, de weerstand; < vb. verschil in weerstand bij beweging in lucht of water > • de energieomzetting; • reflecteren, absorberen, doorlaten; • de stroomkring, de geleider, de isolator, de spanning, de stroomsterkte  . 3.5.2 De leerlingen kennen kracht en beweging: • het onderscheid tussen gewicht en massa; • gewicht als kracht en massa als hoeveelheid deeltjes van een bepaalde stof; • effecten van krachten: verandering van beweging. 3.5.3 De leerlingen kennen energie: • kernenergie; • elektrische energie; • chemische energie. < vb. biomassa, fossiele energie > 3.5.4 De leerlingen kennen licht: reflecteren, absorberen en doorlaten van licht. 3.5.5 De leerlingen kennen geluid: de relatie tussen geluidssterkte en afstand tot de geluidsbron.	

	3.5.6 De leerlingen kennen elektrische verschijnselen: • elektrische schakeling, stroomkring; • geleiders, isolatoren; • symbolen bij het voorstellen van een eenvoudige schakeling: energiebron, verbruiker, geleider, schakelaar. < vb. energiebron: batterij, verbruiker: lamp > 3.5.7 De leerlingen kunnen natuurkundige verschijnselen onderzoeken met behulp van de onderzoekscyclus.	

3.6 Systematische en methodische benadering van wetenschappelijke en technologische problemen		Woordenschat (richtinggevend)
Onderzoekende houding		
Kleuter	3.6.1 De kleuters kennen de relatie tussen oorzaak en gevolg. 3.6.2 De kleuters kunnen proberen een antwoord op een wetenschappelijke vraag te vinden.	
4de jaar	3.6.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: het onderzoek, de onderzoeksvraag, de hypothese, de conclusie. 3.6.2 De leerlingen kennen het concept van onderzoeksvraag en hypothese. 3.6.3 De leerlingen kunnen een voorafgaand opgezet eerlijk onderzoek uitvoeren. 3.6.4 De leerlingen kunnen systematisch waarnemingen noteren en conclusies trekken.	
6de jaar	3.6.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de onderzoekscyclus, eerlijk onderzoeken, verkennen, onderzoek opzetten, onderzoek uitvoeren, concluderen, presenteren. 3.6.2 De leerlingen kennen de onderzoekscyclus als een gestructureerde aanpak met de volgende fasen: verkennen, onderzoek opzetten, onderzoek uitvoeren, concluderen, presenteren. 3.6.3 De leerlingen kunnen een onderzoek opzetten met behulp van de onderzoekscyclus. 3.6.4 De leerlingen kunnen de volgende basisprincipes van eerlijk onderzoek toepassen: gecontroleerde omstandigheden, reproduceerbaarheid.	
Ontwerpend leren		
Kleuter	3.6.3 De kleuters weten dat voorwerpen en materialen een functie hebben en ontworpen zijn om een probleem op te lossen.	

4de jaar	3.6.5 De leerlingen kennen ontwerpen als een manier om aan een behoefte te voldoen. 3.6.6 De leerlingen kunnen met concreet materiaal en gegeven criteria een ontwerp bedenken en uitvoeren om aan een behoefte te voldoen.	
6de jaar	3.6.5 De leerlingen kennen de volgende begrippen: ontwerpen, optimaliseren, de ontwerpcyclus, verkennen, ideeën verzinnen en selecteren, het ontwerp plannen, het ontwerp realiseren, testen en optimaliseren, presenteren. 3.6.6 De leerlingen kennen de ontwerpcyclus als een gestructureerde aanpak met de volgende fasen: verkennen, ideeën verzinnen en selecteren, ontwerp plannen, ontwerp realiseren, testen en optimaliseren, presenteren. 3.6.7 De leerlingen kennen het belang van het formuleren van criteria om aan een behoefte te voldoen. 3.6.8 De leerlingen kunnen ontwerpen met behulp van de ontwerpcyclus.	

3.7 Technologie		Woordenschat (richtinggevend)
Hoe mens, wetenschap en technologie elkaar beïnvloeden		
Kleuter	/	
4de jaar	/	
6de jaar	3.7.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de wisselwerking, de wetenschap, de technologie, de technologische ontwikkeling, de wetenschappelijke ontdekking, de innovatie, de uitvinding, de duurzaamheid, de ecologische voetafdruk, de ethiek. 3.7.2 De leerlingen kunnen uitdrukken dat gevolgen van wetenschappen en technologie op zichzelf, anderen, het milieu en de maatschappij, zowel op korte als op lange termijn, positief, negatief of onzeker kunnen zijn.	
Technische systemen hanteren		
Kleuter	3.7.1 De kleuters kunnen leeftijdsadequate technische systemen correct en veilig gebruiken.	
4de jaar	3.7.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: monteren, demonteren. 3.7.2 De leerlingen kennen basisgereedschap voor montage en demontage. 3.7.3 De leerlingen kunnen basisvaardigheden toepassen bij het monteren en demonteren van technische systemen.	

6de jaar	3.7.3 De leerlingen kennen de volgende begrippen: herstellen, onderhouden. 3.7.4 De leerlingen kennen basisgereedschap voor basisonderhoud en herstellingen. 3.7.5 De leerlingen kennen het belang van het onderhouden en herstellen van technische systemen. 3.7.6 De leerlingen kunnen basisonderhoud en kleine herstellingen uitvoeren. <bv. fietsband plakken, batterij vervangen >	
Technische systemen beschrijven		
Kleuter	/	
4de jaar	3.7.4 De leerlingen kennen het volgende begrip: de onderdelen. 3.7.5 De leerlingen kunnen de werking van een technisch systeem beschrijven aan de hand van onderdelen en materialen. 3.7.6 De leerlingen kunnen verwoorden hoe vormgeving en design een rol spelen bij het gebruik van technische systemen.	
6de jaar	3.7.7 De leerlingen kennen de volgende begrippen: het tandwiel, de riem, de ketting, de hefboom, de katrol, het technische systeem, de vormgeving, het design. 3.7.8 De leerlingen kennen belangrijke mechanische overbrengingen: tandwielen, riemen en kettingen, hefbomen, katrollen. 3.7.9 De leerlingen kennen de werking van technische systemen op basis van kennis over natuurkundige verschijnselen. 3.7.10 De leerlingen kunnen de werking, de bouw en de materiaalkeuze van technische systemen analyseren en beschrijven.	

4. AARDRIJKSKUNDE

4.1 Topografie	Woordenschat (richtinggevend)
Topografisch referentiekader	
Kleuter	4.1.1 De kleuters kennen de naam van: • België; • een plaatselijke rivier; • de rivier de Nijl. 4.1.2 De kleuters kunnen water, land en de polen op de wereldbol aanduiden.

4de jaar	4.1.1 De leerlingen kennen de naam en de ligging van: • de schoolgemeente en eventuele deelgemeenten, en buurgemeenten; • de eigen regio; • de Belgische provincies met hun hoofdplaatsen; • de buurlanden van België; • de gewesten en gemeenschappen; • Schelde, Maas en IJzer; • een aantal regio's van België: Kempen, Hoge Venen, kuststreek, Ardennen; • Noordzee en Middellandse Zee; • de werelddelen: Afrika, Antarctica, Azië, Europa, Oceanië, Noord-Amerika en Zuid-Amerika; • de Grote Oceaan, Atlantische Oceaan en Indische Oceaan; • de vulkaan: de Etna.	
6de jaar	4.1.1 De leerlingen kennen de naam en de ligging van: • landen van de Europese Unie en hun hoofdsteden, inclusief het Verenigd Koninkrijk, Noorwegen, Zwitserland, Rusland en hun hoofdsteden; • Egypte, Marokko, Congo, Zuid-Afrika; • de Verenigde Staten van Amerika, Canada, Mexico, Brazilië, Argentinië; • Australië, Nieuw-Zeeland; • China, India, Japan; • Israël, Iran, Turkije; • een aantal grote rivieren: de Seine, de Donau, de Rijn, de Amazone; • een aantal bergketens: Alpen, Himalaya, Pyreneeën, Oeral; • de hoogste berg ter wereld: Mount Everest.	
Relatieve en absolute ligging		
Kleuter	4.1.3 De kleuters kennen de volgende begrippen met betrekking tot relatieve ligging: dichtbij, veraf, voor, achter, opzij, boven, onder, tussen, binnen, buiten, hoog, laag, in, uit, naast, midden. 4.1.4 De kleuters kennen de volgende begrippen met betrekking tot absolute plaatsbepaling: • de straatnaam en het huisnummer; • de Noordpool, de Zuidpool.	
4de jaar	4.1.2 De leerlingen kennen de volgende begrippen met betrekking tot relatieve ligging: de hoofdwindrichtingen, de tussenwindrichtingen, het noorden, het oosten, het zuiden, het westen, het noordoosten, het zuidoosten, het zuidwesten, het noordwesten, N, O, Z, W, NO, ZO, ZW, NW. 4.1.3 De leerlingen kennen de volgende begrippen met betrekking tot absolute plaatsbepaling:	

	• de thuisgemeente en de postcode, de schoolgemeente en de postcode; • de nulmeridiaan, de evenaar; • het noordelijk halfrond, het zuidelijk halfrond, het oostelijk halfrond en het westelijk halfrond.	
6de jaar	4.1.2 De leerlingen kennen parallellen/breedtecirkels die het klimaat afbakenen: • Steenbokskeerkring, Kreeftskeerkring; • Noordpoolcirkel en Zuidpoolcirkel.	

4.2 Aardrijkskundige kennis		Woordenschat (richtinggevend)
Kenmerken van de aarde en haar atmosfeer		
Kleuter	4.2.1 De kleuters kennen de volgende begrippen met betrekking tot kenmerken van de aarde en haar atmosfeer: het land, het water, de lucht, de rots, de grot, het zand.	
4de jaar	4.2.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen met betrekking tot kenmerken van de aarde en haar atmosfeer: • 'de blauwe planeet', het zoet en zout water, de atmosfeer; • de verschillende lagen van de aarde en hun relatieve temperatuur. 4.2.2 De leerlingen kennen het concept waterkringloop: verdamping, condensatie, wolken, neerslag, grondwater, oppervlaktewater. 4.2.3 De leerlingen kennen de kenmerken, oorzaken en gevolgen van vulkanen: • waarom vulkanen uitbarsten: magma, lava, vulkaanpijp, krater; • hoe vulkanen het landschap en menselijke activiteiten (landbouw, toerisme) kunnen beïnvloeden: aswolk, mineralen.	rotsachtige buitenlaag, halfvaste middenlaag, binnen- en buitenkern
6de jaar	4.2.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen met betrekking tot de aarde en haar atmosfeer: het zuurstofgas, de koolstofdioxide. 4.2.2 De leerlingen kennen de rol van de atmosfeer voor leven op aarde. 4.2.3 De leerlingen kennen het belang van delfstoffen vanuit verschillende perspectieven: • economie; • politiek; • duurzaamheid. 4.2.4 De leerlingen kennen de kenmerken, oorzaken en gevolgen van aardbevingen: • voorbeelden van platen, plaatgrens, principe van platentektoniek; • epicentrum, seismische golven, beving; • voorbeelden van aardbevingen, ligging en mogelijke effecten: naschok, verwoesting, tsunami, aardverschuiving;	verschuiven

	• de magnitude van een aardbeving; • inspanningen om schade door aardbevingen te anticiperen en te beperken: technieken bij constructie van gebouwen om schokken op te vangen, monitoren en preventief evacueren. 4.2.5 De leerlingen kunnen de ruimtelijke spreiding van aardbevingen, vulkanen en bergketens in verband brengen met de ligging van plaatgrenzen: • de Ring van Vuur; • patroon van vulkanen in het Middellandse Zeegebied waaronder de Etna.	
Landschappen: natuurlijke en menselijk aspecten		
Kleuter	4.2.2 De kleuters kennen de volgende begrippen met betrekking tot natuurlijke aspecten van landschappen: • de reliëfvorm: de berg, de heuvel, de vallei; • de helling: omhoog, omlaag, steil, zacht; • het water: de oceaan, de zee, het strand, de rivier, de beek, de plas, de vijver; • de vegetatie: de boom, het bos, het gras, het grasland, de weide, het riet, de gazon; • de bodem: vruchtbaar, zanderig, rotsachtig. 4.2.3 De kleuters kennen de volgende begrippen met betrekking tot infrastructuur en hun interactie met landschappen: • het wonen: het huis, het appartement, de tuin; • de transportinfrastructuur: de weg, de straat, de bus, het spoor, de trein; • de landbouw: de akker, de boerderij, de stal, de koe, het schaap, het varken, het gewas; • de industrie: de fabriek, de werkplaats; • de handel en de diensten: de winkel, de markt, de bakkerij; • de recreatie en het toerisme: het zwembad, de zee, het park, de bibliotheek.	
4de jaar	4.2.4 De leerlingen kennen de volgende begrippen met betrekking tot natuurlijke aspecten van landschappen, inclusief de vorming en het proces ervan: • het reliëf: de bergketen, het zeeniveau, de horizonlijn, de hoogte, het hoogteverschil; • de riviervorming en -processen: de bron, de smeltende ijskappen en gletsjers, de typische kenmerken van beneden-, midden- en bovenloop van rivieren, het eroderen, het afzetten, de waterval, de meander, het estuarium, de delta; • de vegetatie: het loofbos, het naaldbos; • de bodem: het zand, de klei, de leem, steenachtig. 4.2.5 De leerlingen kennen de volgende begrippen met betrekking tot infrastructuur en hun interactie met landschappen:	

	• het wonen: het rijhuis, het vrijstaand huis, het appartementsgebouw, stedelijk, landelijk, de stad; • de transportinfrastructuur: de snelweg, het kanaal, de (lucht)haven; • de landbouw: de akkerbouw, de veeteelt, de gemengde landbouw, de tuinbouw, de glastuinbouw; • de landbouwprocessen: de irrigatie; • de verwerking en de distributie van gewassen; • het water als hulpbron: de dam, het reservoir, de waterkracht; de vervuiling van waterhabitats; • de handel en de diensten: het kantoor, de bank, het winkelcentrum; • de recreatie en het toerisme: het sportterrein, de entertainmentfaciliteit.	
6de jaar	4.2.6 De leerlingen kennen de volgende begrippen met betrekking tot natuurlijke aspecten van landschappen: • het reliëf: de hellingsgraad; < bv. landbouw op terrassen om regenwater op steile hellingen op te vangen, wegen en spoorwegen houden rekening met hellingen > • de kustprocessen en de gerelateerde landvormen en habitats: de golfslag, de kustlijn, de landtong, de kiezel, de zandduin, de koraalrif, de kusthabitat; < bv. de steltlopers, meeuwen en sterns nestelen en foerageren op de Belgische kusthabitats van slikken en schorren, het zeeleven met inbegrip van wormen, schelpdieren en vissen die leven in de ondiepe wateren voor de Belgische kust > • de vegetatie en het verband met bodem, vegetatietype en klimaat: de woestijn, de woestijnvorming, de steppe, de savanne, het regenwoud. 4.2.7 De leerlingen kennen de volgende begrippen m.b.t infrastructuur en hun interactie met landschappen: • het wonen: de verstedelijking, de open ruimte, de ruimtelijke ordening; • de landbouw: de intensieve landbouw, de duurzame landbouw, de voedselbewaring, -verwerking en -distributie; • het menselijk gebruik van natuurlijke hulpbronnen: de duurzaamheid; • het kustbeheer: de golfbrekers; • de handel en de diensten: de opslagfaciliteiten voor grondstoffen, materialen en goederen.	
Aardrijkskundige indicatoren		
Kleuter	/	

4de jaar	4.2.6 De leerlingen kennen de volgende begrippen m.b.t. bevolking: • de bevolkingsdichtheid; • patronen van bevolkingsspreiding in een land of regio; • manieren om de diversiteit van de bevolking te beschrijven: de etniciteit, de religie, de leeftijd. 4.2.7 De leerlingen kennen verklarende factoren die verandering in bevolkingsaantallen beïnvloeden: • migratie; • geboortecijfer; • industrialisatie en verstedelijking.	dichtbevolkt, dunbevolkt
6de jaar	4.2.8 De leerlingen weten dat er verschillende niveaus van welvaart zijn. 4.2.9 De leerlingen kunnen vergelijkingen maken binnen en tussen landen d.m.v. aardrijkskundige indicatoren: • oppervlakte; • bevolkingsaantal; • bevolkingsdichtheid; • welvaartsniveau.	
Weer en klimaat		
Kleuter	4.2.4 De kleuters kennen de volgende begrippen m.b.t. weersverschijnselen: • de temperatuur; • de neerslag; • de bewolking; • de wind. 4.2.5 De kleuters kunnen de relatie tussen bewolking en neerslag beschrijven.	
4de jaar	4.2.8 De leerlingen kennen het verschil tussen weer en klimaat. 4.2.9 De leerlingen kennen de kenmerken van de belangrijkste klimaatzones: polair, tropisch, gematigd. 4.2.10 De leerlingen kennen de volgende begrippen m.b.t. klimaatspecifieke en extreme weersverschijnselen: • de orkaan, de tyfoon; • de hittegolf, de sneeuwstorm, de waterbom.	
6de jaar	4.2.10 De leerlingen kennen het concept vegetatietype. 4.2.11 De leerlingen kennen de relatie tussen de ligging van de breedtecirkels en klimaatzones: polair, tropisch, gematigd.	

	4.2.12 De leerlingen kunnen voorbeelden geven van hoe reliëf en seizoensgebonden oceaantemperaturen het weer beïnvloeden: luchtdruk, landmassa.	
Kosmografie		
Kleuter	4.2.6 De kleuters kennen de volgende begrippen: • de aarde, de maan, de zon, de sterren; • de dag en de nacht. 4.2.7 De kleuters kunnen het ritme van de seizoenen in de directe omgeving herkennen. 4.2.8 De kleuters kunnen de beweging van de aarde om haar as tonen m.b.v. een wereldbol.	
4de jaar	4.2.11 De leerlingen kennen de zon als ster. 4.2.12 De leerlingen kennen de namen en de volgorde van de planeten. 4.2.13 De leerlingen kennen de duur en de richting van de beweging van de aarde om haar as. 4.2.14 De leerlingen kennen de namen, kenmerken en de begin- en einddatum van de seizoenen. 4.2.15 De leerlingen kennen de relatie tussen de beweging van de aarde en dag/nacht, tijdszones.	
6de jaar	4.2.13 De leerlingen kennen kenmerken en verschijnselen van het heelal: planetenstelstel, zonnestelstel, sterren. 4.2.14 De leerlingen kennen de getijden: eb, vloed, laagwater, hoogwater. 4.2.15 De leerlingen kennen de maanfasen: volle maan, nieuwe maan, eerste kwartier, laatste kwartier. 4.2.16 De leerlingen kennen de eclipsen: zonsverduistering, maansverduistering. 4.2.17 De leerlingen kennen de duur en de richting van de beweging van de aarde rond de zon. 4.2.18 De leerlingen kunnen het burgerlijk jaar, het schrikkeljaar en de seizoenen in verband brengen met de beweging van de aarde rond de zon, rekening houdend met de schuine stand van de aardas. 4.2.19 De leerlingen kunnen de getijden, de maanfasen en de eclipsen in verband brengen met de beweging van de maan rond de aarde.	

4.3 Aardrijkskundige vaardigheden, onderzoek en denken		Woordenschat (richtinggevend)
Aardrijkskundige bronnen en vaardigheden		
Kleuter	4.3.1 De kleuters kunnen een ruimtelijke indeling van een kamer en een buitenruimte beschrijven door observatie en geheugen. 4.3.2 De kleuters kunnen een geobserveerde ruimte weergeven door middel van een eenvoudige tekening of schets.	

	4.3.3 De kleuters kunnen een neerslagvorm observeren: regen, sneeuw, hagel, mist. 4.3.4 De kleuters kunnen zichzelf of een object verplaatsen volgens eenvoudige richtingsaanwijzingen: opzij, vooruit, achteruit, hoger, lager, omhoog, omlaag.	
4de jaar	4.3.1 De leerlingen kunnen m.b.t. aardrijkskundige vaardigheden: ● een digitale en analoge kaart hanteren, inclusief werken met legende, oriëntatie, (tussen)windrichtingen; ● werken met register en vakcoördinaten; ● zichzelf oriënteren met behulp van verschillende methoden: kompas, kaart en zon; ● landschappen schetsen om menselijke en natuurlijke aspecten schematisch weer te geven; ● aardrijkskundige staaf- en lijngrafieken bespreken. 4.3.2 De leerlingen kunnen m.b.t. aardrijkskundig onderzoek: ● instrumenten gebruiken om temperatuur (thermometer) en neerslag (pluviometer) te meten; ● observaties en instrumenten gebruiken om windrichting (vlaggen, bomen, rook, windvaan)) en windsnelheid (anemometer) te meten; ● gegevens uit weersvoorspellingen gebruiken: temperatuur, neerslag, windrichting en bewolking.	
6de jaar	4.3.1 De leerlingen kunnen m.b.t. aardrijkskundige vaardigheden: ● verschillende soorten kaarten gebruiken: staatkundig, natuurkundig, thematisch; ● satellietbeelden hanteren; ● een klein gebied in kaart brengen met behulp van cartografische technieken: generaliseren, symboliseren, oriënteren, schaal aanbrengen; ● klimatogrammen lezen. 4.3.2 De leerlingen kunnen m.b.t. aardrijkskundig onderzoek: ● de schaal van Beaufort hanteren om de windkracht te bepalen; ● een barometer hanteren om de luchtdruk te meten; ● weergegevens gedurende een maand meten, registreren, interpreteren en presenteren; ● kwantitatieve gegevens die in de omgeving van de school zijn verzameld registreren, interpreteren en presenteren.	
Aardrijkskundig denken		
Kleuter	4.3.5 De kleuters kunnen een actueel ruimtelijk vraagstuk bespreken in termen van gevolgen en relatieve meting.	

	< bv. waar een stoel positioneren om meer ruimte te maken, tramhalte gelegen op een nuttige/veilige plaats, hoeveel hoger of dichter bij het raam planten zetten om ze meer licht te geven > 4.3.6 De kleuters kunnen ideeën genereren om actuele ruimtelijke problemen op te lossen met behulp van relatieve ruimtelijke begrippen.	
4de jaar	4.3.3 De leerlingen kunnen aardrijkskundige kennis en vaardigheden van het 4de jaar gebruiken om zelf aardrijkskundige vragen te beantwoorden over: • ruimtelijke posities, relaties en contrasten; • interactie op verschillende schalen; • verandering in de tijd, inclusief de toekomst. < bv. de relatie tussen waterdiepte, temperatuur en mariene habitats, hoe is op een bepaalde plaats een vallei of waterval ontstaan, waarom liggen de bushaltes in gebied A verder uit elkaar dan in gebied B, hoe verschilt het leven in een welbepaalde stad van het leven op het platteland eromheen >	
6de jaar	4.3.3 De leerlingen kunnen bespreken waarom de locatie van een industrieel, vrijetijds- of transportproject niet eenvoudig is a.d.h.v. volgende criteria: nadelen, voordelen, behoeften, duurzaamheid. < bv. bij gunning van een nieuw treinstation, winkelcentrum, vrijetijdscentrum in plaats X onderzoeken wie erbij zou winnen en wie erbij zou verliezen inclusief toekomstige mensen en het milieu > 4.3.4 De leerlingen kunnen aardrijkskundige kennis en vaardigheden op niveau 6de jaar gebruiken om zelf aardrijkskundige vragen te beantwoorden over: • ruimtelijke posities, relaties en contrasten; • interactie op verschillende schalen; • verandering in de tijd, inclusief de toekomst. < bv. de relatie tussen helling, landbouwkeuze en infrastructuurplanning, de relatie tussen bevolkingsdichtheid en de ligging van industriezones, het vervoer van grondstoffen, materialen en goederen, waarom is er woenstijnvorming op plaats X, gelijkenissen en verschillen tussen de Rijn en de Amazone, uitzoeken wie (leeftijd, type werknemer) behoefte heeft aan veilige fietsroutes in de stad >	

5. GESCHIEDENIS

5.1 Kennis van het verleden		Woordenschat (richtinggevend)
Prehistorie		
Kleuter	5.1.1 De kleuters weten hoe mensen tijdens de prehistorie overleefden en samenleefden. • ontwikkelingen: het gebruik van vuur, jagen, voedsel verzamelen, werktuigen (steen en been), grot- en muurschilderingen; • personen en groepen: kleine groep (stam).	prooi, vee, pijlpunt, mes, speer, bijl
4de jaar	5.1.1 De leerlingen weten hoe mensen tijdens de prehistorie met de natuur omgingen en samenleefden. • ontwikkelingen: rechtop lopen, taal, omgang met anderen, werktuigen (brons en ijzer), de eerste migraties, relaties tussen mens-dier-plant, leven op het ritme van dag/nacht/seizoenen; • plaatsen: Afrika (Riftvallei), Flores, Maasvallei, Catalhöyük; • personen en groepen: complexere sociale groepen, Neanderthaler, Sapiens.	
6de jaar	/	
Oudheid		
Kleuter	5.1.2 De kleuters weten hoe mensen tijdens de oudheid overleefden en samenleefden. Egyptische samenleving • ontwikkelingen: schrift (hiërogliefen, de Steen van Rosetta, papyrus), bouwen en begraven; • plaatsen: de Nijl, de piramides van Gizeh; • personen en groepen: boer, priester, farao.	overstroming
4de jaar	5.1.2 De leerlingen weten hoe mensen tijdens de oudheid overleefden, samenleefden en hoe ze dachten. Mesopotamië • ontwikkelingen: standenmaatschappij, beroepsspecialisatie, slavernij, handel, irrigatielandbouw, spijkerschrift, epische verhalen; • plaatsen: stroomgebied van Tigris en Eufraat, stadstaat, ziggurat; • personen en groepen: slaafgemaakten, schriftgeleerde, koning;	ratio, mythe, natuurgodsdienst, kleitablet, god, godin, offer

	• gebeurtenissen: Codex Hammurabi, Gilgamesj-epos. De Griekse wereld • ontwikkelingen: mythologie, religie, filosofie, democratie, burgerrechten; • plaatsen: Athene, de Akropolis, de berg Olympos; • personen en groepen: de aristocratie, Socrates, Archimedes, Hippocrates, vrouwen in de Griekse oudheid; • gebeurtenissen: de wetten van Solon. De Romeinen • ontwikkelingen: imperialisme, identiteit en integratie, migratie, handel over lange afstanden, culturele uitwisseling, voedselproductie, dagelijks leven; • plaatsen: wegennetwerk, keukens, Rome, Pompeii, Carthago, Tongeren, Velzeke, Limes; • personen en groepen: Hannibal, Cornelia, Caesar, keizer Augustus, slaafgemaakten, de Kelten, Germanen, Constantijn; • gebeurtenissen: ontstaan van het christendom, Pax Romana.	
6de jaar	/	
Middeleeuwen		
Kleuter	/	
4de jaar	5.1.3 De leerlingen weten hoe mensen tijdens de middeleeuwen overleefden, samenleefden en hoe ze dachten. De Arabische wereld • ontwikkelingen: het ontstaan en de verspreiding van de islam, kennisontwikkeling, Arabische kunst; • plaatsen: Bagdad (huis van wijsheid); • personen en groepen: Al-Ghazali, geleerden, kaliefen; • gebeurtenissen: schisma tussen sjiieten en soennieten; <de Slag van de Kameel>. Europa • ontwikkelingen: rurale en stedelijke samenleving, ziekten (de pest), agrarische (r)evolutie, handel, rechtspraak, machtsverhoudingen en ongelijkheid, christendom; • plaatsen: Brugge, Gent, kloosters en abdijen;	leerling, gezel, meester, koopman, ploeg, heiligendagen, monnik, non, de adel, de clerus, charter

	• personen en groepen: Hildegard van Bingen, de Bourgondiërs, begijnen, gilde, ambachtslieden; • gebeurtenissen: de keure van Kortenberg, het drieslagstelsel. Contacten tussen samenlevingen • ontwikkelingen: interculturele contacten; • plaatsen: Al-Andaluz, de moskee van Cordoba, het Alhambra, Dorestad; • personen en groepen: Maimonides, conversos, vikingen, Rollo de Noorman; • gebeurtenissen: de Reconquista, de belegering van Parijs.	bv. handel tussen Vikingen en Arabieren, samenwerking tussen christenen, joden en moslims in Al-Andaluz
6de jaar	/	
Vroegmoderne tijd		
Kleuter	/	
4de jaar	5.1.4 De leerlingen weten hoe mensen tijdens de vroegmoderne tijd overleefden, samenleefden en hoe ze dachten. Europa • ontwikkelingen: religieuze conflicten, staatsvorming, imperialisme, boekdrukkunst; • plaatsen: Frankrijk, Duitse Rijk, Antwerpen; • personen en groepen: Karel V, Plantijn, Lodewijk XIV ; • gebeurtenissen: de Vrede van Westfalen.	
6de jaar	5.1.1 De leerlingen weten hoe mensen in de vroegmoderne tijd overleefden, samenleefden en hoe ze dachten. Afrika • ontwikkelingen: mondelinge tradities, religie, machtsverhoudingen, slavenhandel, staatsvorming; • plaatsen: de Kongostroom; • personen en groepen: Lukeni Lua Nimi, Portugese handelaren, Afonso I, Garcia II van Kongo; • gebeurtenissen: de oprichting van het Kongo-koninkrijk, introductie van het christendom. Contacten tussen samenlevingen • ontwikkelingen: uitwisseling van ideeën in kunst, wetenschap en kosmologie, wereldimperialisme, Atlantische driehoekshandel;	ritueel, ceremonie

	• plaatsen: zijderoutes, handelspost, kolonie; • personen en groepen: slaafgemaakten, zeevaarders, Vermeer, Columbus, de West-Indische Compagnie, La Malinche; • gebeurtenissen: het ronden van Kaap de Goede Hoop.	
Moderne tijd		
Kleuter	/	
4de jaar	/	
6de jaar	5.1.2 De leerlingen weten hoe mensen tijdens de moderne tijd met de natuur omgingen, overleefden, samenleefden en dachten. • ontwikkelingen: industriële en agrarische revolutie, effecten van verstedelijking op leef- en werkomstandigheden, leven op het ritme van de klok, migratie, imperialisme, veranderende grenzen, grondwetten, emancipatie; • plaatsen, personen, groepen en gebeurtenissen: o de Verklaring van de Rechten van de Mens en van de Burger, het Burgerlijk Wetboek van Napoleon, de Belgische Grondwet, de Bloednacht in Leuven; o Charleroi, arbeiders en opdrachtgevers, Lieven Bauwens, Emilie Claeys, landschapsverandering (terrils, kleiputten, kanalen, spoorwegen), landverhuizers; o conferentie van Berlijn, de Onafhankelijke Kongostaat, Union Minière du Haut-Katanga, Paul Panda Farnana; o begraafplaatsen, monumenten en gedenktekens van de Eerste Wereldoorlog, Verdrag van Versailles.	
Hedendaagse tijd		
Kleuter	5.1.3 De kleuters weten hoe mensen tijdens de hedendaagse tijd samenleefden. • ontwikkelingen: veranderingen in het straatbeeld, het interieur van een woning, technologie; • plaatsen, personen en groepen: o eigen woning, eigen stad, dorp of straat; o familieherinneringen uit de kindertijd.	radio, tv, computer, keukenapparatuur, speelgoed, meubels, vervoer, school

4de jaar	/	
6de jaar	5.1.3 De leerlingen weten hoe mensen tijdens de hedendaagse tijd samenleefden. ● ontwikkelingen: internationale rivaliteit en samenwerking; vrouwenemancipatie, burgerrechten; informatie-, communicatie- en technologierevoluties, ruimte-exploratie; ● plaatsen, personen, groepen en gebeurtenissen: o het Fort van Breendonk en de Kazerne Dossin, verzetsstrijders en collaborateurs; o Verenigde Naties, Europese Unie, de Muur van Berlijn; o Rosa Parks, gastarbeiders, de pil, stemrecht voor vrouwen, homohuwelijk; o Neil Armstrong, het internet.	

5.2 Kennis van geschiedenis		Woordenschat (richtinggevend)
Bronnengebruik		
Kleuter	5.2.1 De kleuters kunnen soorten bronnen vanuit de bestudeerde samenlevingen benoemen: ● beenderen, fossielen, werktuig, rotsschildering, graf; ● standbeeld, foto, dagboek, brief.	
4de jaar	5.2.1 De leerlingen kennen het verschil tussen bron en bewijs. 5.2.2 De leerlingen kennen typische vragen om te stellen over aangereikte bronnen: ● hoe en waarom een bron is gemaakt; ● wanneer en waar een bron is gemaakt. 5.2.3 De leerlingen weten wat paleontologen, archeologen en historici doen. 5.2.4 De leerlingen kunnen diverse, veelgebruikte bronnen relevant voor de oudheid, de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd noemen.	Geschreven bronnen: manuscript, kroniek, verslag, mythe, wetboek, graffiti Materiële bronnen: sieraden, ruïne, afval, gebouw, mozaïek, fresco, standbeeld, monument, grafgiften Mondelinge tradities: verhalen, plaatsnamen, familienamen
6de jaar	5.2.1 De leerlingen kunnen aangereikt bewijs uit bronnen gebruiken bij het antwoorden op historische vragen. 5.2.2 De leerlingen kunnen diverse, veelgebruikte bronnen relevant voor de vroegmoderne, moderne en hedendaagse tijd noemen.	Geschreven bronnen: krant, verdrag, overlijdensbericht Materiële bronnen: huis, industrieel gebouw, openbaar gebouw, designobject, huishoudelijk artefact, graf

		Mondelinge tradities: lied, spreekwoord, gezegde Audiovisuele bronnen: film, documentaire, nieuws
Historisch redeneren		
Kleuter	5.2.2 De kleuters kunnen enkele veranderingen tussen verleden en heden opnoemen.	
4de jaar	5.2.5 De leerlingen kunnen gelijkenissen en verschillen onderscheiden binnen en tussen bestudeerde samenlevingen. < bv. vergelijking van Mesopotamische en Egyptische samenlevingen; of vergelijking van ervaringen van mannen en vrouwen, boeren en reizende kooplieden, binnen Mesopotamië > 5.2.6 De leerlingen kunnen aspecten van verandering en continuïteit bespreken. 5.2.7 De leerlingen kunnen oorzaken en gevolgen van een gebeurtenis of een ontwikkeling verklaren.	verandering, constant, voortdurend reden, resultaat, oorzaak, gevolg
6de jaar	5.2.3 De leerlingen kunnen typische historische vragen stellen met betrekking tot: ● diversiteit binnen of tussen bestudeerde samenlevingen; < bv. Welke motieven hadden mensen om te gaan vechten aan het front?, hoe verschilden het leven en werken in een stad en op het platteland van elkaar? > ● continuïteit-verandering; < bv. wat veranderde er voor vrouwen in de 20e eeuw? > ● oorzaak-gevolg. < bv. welke impact had de Europese handel op het Kongo-koninkrijk?, waarom werd de Muur van Berlijn afgebroken? > 5.2.4 De leerlingen kunnen hun gedachten ordenen om typische historische vragen te beantwoorden met betrekking tot: ● diversiteit; ● continuïteit-verandering; ● oorzaak-gevolg.	
Perspectieven		
Kleuter	/	

4de jaar	5.2.8 De leerlingen kunnen een onderscheid tussen een perspectief van mensen in het verleden en een hedendaags perspectief op het verleden begrijpen.	hedendaags, retrospectief
6de jaar	5.2.5 De leerlingen kunnen hun historische kennis gebruiken om vragen te stellen over de perspectieven van mensen en groepen in het verleden. < bv. waarom was het zo belangrijk voor Afonso I dat zijn zoon bisschop was?, waarom schafte de Europese clerus de Congolese bisschopszetel gauw terug af?, waarom stelde Pieter Bruegel de Oude "de Korenoogst" voor als erg hard werken en armoedig? > 5.2.6 De leerlingen kunnen redeneringen over personen, groepen, gebeurtenissen en ontwikkelingen in het verleden verwoorden vanuit verschillende perspectieven.	mening, feit; doel, maker; invloed, betekenis; lokaal, regionaal, mondiaal; winnaar, verliezer; voordeel, nadeel; geslacht, macht
Chronologisch bewustzijn		
Kleuter	5.2.3 De kleuters kennen de volgende begrippen: heel lang geleden, lang geleden, nu, later, oud, nieuw. 5.2.4 De kleuters kunnen gebeurtenissen en eigen ervaringen chronologisch ordenen. 5.2.5 De kleuters kunnen drie gegeven bronnen uit het verleden chronologisch ordenen met behulp van de begrippen: heel lang geleden, lang geleden, nu.	
4de jaar	5.2.9 De leerlingen kennen de volgende begrippen: het verleden, het heden, de toekomst, de periode, de duur, geschiedenis. 5.2.10 De leerlingen kennen de tijdsaanduidingen: v.o.t. en o.t. 5.2.11 De leerlingen kunnen aangereikte bronnen over de bestudeerde historische periodes chronologisch ordenen.	voor onze tijd(rekening), onze tijd(rekening)
6de jaar	5.2.7 De leerlingen kennen de zes periodes van het gehanteerde historische referentiekader: prehistorie, oudheid, middeleeuwen, vroegmoderne tijd, moderne tijd, hedendaagse tijd.	

5.3 Reflectie en dialoog over verleden en geschiedenis		Woordenschat (richtinggevend)
Burgerschap		
Kleuter	5.3.1 De kleuters kennen de volgende begrippen: mening, overleg, stemmen.	meerderheid, minderheid
4de jaar	5.3.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen met betrekking tot de principes van de democratische rechtsstaat: verkiezingen, vertegenwoordiging, macht, rechten, plichten, regels, afspraken, gelijkheid. 5.3.2 De leerlingen kunnen principes van een democratische rechtsstaat herkennen in de bestudeerde samenlevingen uit het verleden.	

6de jaar	5.3.1 De leerlingen kennen de begrippen met betrekking tot de principes van de democratische rechtsstaat: democratie, regering, parlement, rechtbank, bescherming, wetten, grondwet, vrijheid.	
Erfgoed, identiteit, betekenis, relatie verleden-heden		
Kleuter	5.3.2 De kleuters weten waarom iets uit het verleden bewaard wordt. 5.3.3 De kleuters kunnen herkennen dat sporen uit het verleden aanwezig zijn in wat ze om zich heen zien.	redenen om te bewaren: schoonheid, belang, herinnering, persoonlijke band
4de jaar	5.3.3 De leerlingen weten dat ontwikkelingen in de bestudeerde samenlevingen een invloed hebben uitgeoefend op hedendaagse samenlevingen: • (on)vrijheid, (on)gelijkheid, (on)verdraagzaamheid, oorlog en vrede; • erfgoed. 5.3.4 De leerlingen kunnen uitleggen hoe persoonlijke identiteit mee gevormd wordt door het verleden: • familiebanden; • aandenken; • gelaagde persoonlijke identiteit.	gebouwen, plaatsnamen, volksverhalen, ambachtelijke vaardigheden
6de jaar	5.3.2 De leerlingen kunnen de relatie tussen heden, verleden en toekomst verwoorden met betrekking tot de bestudeerde samenlevingen: • materieel en immaterieel erfgoed; • racisme en discriminatie; • organisatie van samenleving en dialoog: democratische instellingen, dictatorschap. 5.3.3 De leerlingen kunnen uitleggen wat historische gebeurtenissen, ontwikkelingen, plaatsen, en/of personen voor de samenleving kunnen betekenen: • collectieve identiteit; • erfgoed: standbeelden, straatnamen, verhalen, feestdagen.	Materieel erfgoed: gebouw, weg en pad, foto, kleding, landschap en locatie, gebruiksvoorwerp. Immaterieel erfgoed: traditie, dialect, zang, dans, sport en spel, processie, folklore, herdenkingsceremonie

6. MUZISCHE VORMING

6.1 Domeinoverschrijdend		Woordenschat (richtinggevend)
Grondhouding		
Kleuter	6.1.1 De kleuters kunnen inspelen op een divers aanbod van muzische impulsen uit de omgeving: zich laten meeslepen, zich laten betoveren, zich laten verrassen, verwonderd zijn en nieuwsgierigheid tonen. 6.1.2 De kleuters kunnen verbeelden: fantasie gebruiken om zich muzisch uit te drukken.	het schilderij, het lied, het kunstwerk, de dans, het standbeeld, het toneel, de foto, de (teken)film
4de jaar	6.1.1 De leerlingen kunnen kunst- en cultuurgevoeligheid tonen: open staan voor, interesse tonen in en deelnemen aan kunst- en cultuurervaringen. 6.1.2 De leerlingen kunnen verbeelden: doen alsof, fantaseren, associëren, zich inleven om muzisch vorm te geven.	de fantasie, de kunst, het museum, de tentoonstelling, het theater, het concertgebouw, de voorstelling, het concert, het orkest, de band, het optreden
6de jaar	6.1.1 De leerlingen kunnen kunst- en cultuurgevoeligheid tonen: respecteren van en inspelen op diverse uitdrukkingen van creativiteit en menselijke identiteit en van perspectief kunnen wisselen. 6.1.2 De leerlingen kunnen de waarde van kunst en cultuur voor zichzelf en de samenleving uitdrukken. 6.1.3 De leerlingen kunnen verbeelden: out of the box-denken, ideeën samenbrengen en keuzes maken om muzisch vorm te geven.	het cultureel centrum, de verbeelding, het experiment, het monument, de flashmob, de performance, het harmonieorkest, de fanfare, de stoet, het theatergezelschap, het open podium, de recensie, de cinema
Gericht beschouwen		
Kleuter	6.1.3 De kleuters kennen de volgende begrippen: muziek maken, zingen, tekenen, schilderen, boetseren, dansen, toneel spelen, fotograferen, filmen. 6.1.4 De kleuters kunnen spontaan beschouwen.	
4de jaar	6.1.3 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • melodie, ritme, tempo (muziek); • kleur, vorm, lijn (beeld); • rol, ruimte, handeling/taal (drama); • relatie, vorm, kracht (dans);	

	• geluid, licht, kader (media). 6.1.4 De leerlingen kunnen specifiek beschouwen.	
6de jaar	6.1.4 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • dynamiek, klankkleur, samenklank, structuur/vorm (muziek); • textuur, licht, compositie, ruimte (beeld); • structuur, tijd, samenspel (drama); • tijd, ruimte, structuur (dans); • montage, beeldbewerking (media). 6.1.5 De leerlingen kunnen doelgericht beschouwen.	
Betekenis geven		
Kleuter	6.1.5 De kleuters kunnen een eigen beleving van muzische impulsen uitdrukken.	
4de jaar	6.1.5 De leerlingen kunnen het onderwerp, de bedoeling en een eigen interpretatie van een artistieke en een muzische creatie verwoorden. 6.1.6 De leerlingen kunnen enkele kunststromingen en artistieke creaties verkennen: • muziek: ○ artistieke creaties van componisten; < bv. Vivaldi, Mozart, Beethoven, Louis Armstrong, Nina Simone, The Beatles, Hildegard van Bingen > ○ muziekstijlen. < bv. klassieke muziek, pop, rock > • beeld: ○ artistieke creaties van beeldende kunstenaars; < bv. Bosch, Van Gogh, Permeke, Kahlo, Magritte, Picasso, Victor Horta, Hyungkoo Lee > ○ kunststromingen. < bv. prehistorische kunst, kunst uit de oudheid, Arabische kunst, Europese schilderkunst en bouwkunst > • drama: ○ artistieke creaties; < bv. de sprookjes van de gebroeders Grimm en Hans C. Andersen, de Griekse mythen > ○ genres.	

	< bv. rollenspel, situatiespel, hoorspel, poppentheater, komedie, straattheater >
	• dans:
	  ○ artistieke creaties van choreografen;
	  < bv. Sidi Larbi Cherkaoui, Evelien Maes, Igor Vrebac, Isabelle Beernaert >
	  ○ dansstijlen.
	  < bv. hip hop, ballet, jazzdans, volksdans >
	• media:
	  ○ artistieke creaties van audiovisuele kunstenaars;
	  < bv. de gebroeders Lumière, Bill Viola, Pipilotti Rist, Spielberg, Adil El Arbi en Bilall Fallah >
	  ○ kunststromingen.
	  < bv. vroege fotografie, pop art, de stomme film >	

6de jaar	6.1.6 De leerlingen kunnen de geografische, historische en maatschappelijke context van een artistieke creatie beschrijven.
	6.1.7 De leerlingen kunnen enkele kunststromingen en artistieke creaties verkennen.
	• muziek:
	  ○ artistieke creaties van componisten;
	  < bv. Bach, Saint-Saëns, Clara Schumann, Stravinsky, Bernstein, Queen, Stromae, Buena Vista Social Club >
	  ○ muziekstijlen.
	  < bv. folk, country, blues, jazz >
	• beeld:
	  ○ artistieke creaties van beeldende kunstenaars;
	  < bv. Bruegel, Rubens, Delvoye, Berlinde De Bruyckere, Rodin, Zaha Hadid, Banksy >
	  ○ kunststromingen.
	  < bv. Afrikaanse kunst, beeldhouwkunst, hedendaagse kunst >
	• drama:
	  ○ artistieke creaties;
	  < bv. volksverhalen, legendes en sagen >
	  ○ genres.
	  < bv. tragedie, pantomime, opera, improvisatietheater, slam poetry >
	• dans:
	  ○ artistieke creaties van choreografen;
	  < bv. Anna Teresa De Keersmaeker, Pina Bausch, Ish Ait Hamou >
	  ○ dansstijlen.	

	< bv. breakdance, wals, tango, moderne dans >
	• media:
	  ○ artistieke creaties van audiovisuele kunstenaars;
	  < bv. Henri Cartier Bresson, Marina Abramovic, Hans Op de Beeck, Marie-Jo Lafontaine >
	  ○ kunststromingen.
	  < bv. performance art, conceptuele kunst, surrealisme >	

Presenteren		
Kleuter	6.1.6 De kleuters kunnen eigen muzische creaties tonen. < bv. een tekening tonen in de kring >	het publiek, het applaus, het podium
4de jaar	6.1.7 De leerlingen kunnen eigen muzische creaties voorstellen. < bv. een fototentoonstelling maken > 6.1.8 De leerlingen kunnen een eigen muzische inbreng afstemmen op de anderen.	tentoonstellen, het optreden, presenteren, het toonmoment
6de jaar	6.1.8 De leerlingen kunnen eigen muzische creaties op een creatieve manier presenteren. < bv. een muziekverhaal opvoeren in het park > 6.1.9 De leerlingen kunnen een eigen muzische inbreng afstemmen op de anderen in functie van kwaliteitsvol samenspel.	présence, de solo, begeleiding, projecteren, illustreren, afstemmen

6.2 Muziek		Woordenschat (richtinggevend)
Bouwstenen		
Kleuter	6.2.1 De kleuters kennen de volgende begrippen: kort, lang, hoog, laag, snel, langzaam, hard, zacht, klank, toon, de zanger(es), de muzikant, het instrument. 6.2.2 De kleuters kunnen patronen van lange en korte geluiden onderscheiden. 6.2.3 De kleuters kunnen snelle en langzame ritmische en melodische patronen onderscheiden. 6.2.4 De kleuters kunnen hoge en lage tonen herkennen en eenvoudige melodieën aangepast aan het stembereik zingen. 6.2.5 De kleuters kunnen harde en zachte geluiden herkennen. 6.2.6 De kleuters kunnen klankkleur van materialen en van enkele instrumenten onderscheiden.	het geluid, de muziek, de dirigent

4de jaar	6.2.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: het versnellen, het vertragen, de toonhoogte, de strofe, het refrein. 6.2.2 De leerlingen kunnen het metrum en ritmepatronen onderscheiden. 6.2.3 De leerlingen kunnen variaties in tempo herkennen. 6.2.4 De leerlingen kunnen complexere melodieën met aangepast stembereik zingen. 6.2.5 De leerlingen kunnen variaties in dynamiek herkennen en gebruiken. 6.2.6 De leerlingen kunnen herhaling en contrast herkennen. 6.2.7 De leerlingen kunnen klankkleur van verschillende stemmen, geluiden en instrumenten herkennen.	de metronoom, de partituur, de houtblazers, de koperblazers, het slagwerk, het ostinaat, de variatie, het contrast, het metrum
6de jaar	6.2.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: een canon, de melodische lijn, het motief, de solo, het ensemble, de componist. 6.2.2 De leerlingen kennen de bouwstenen van muziek: ritme, tempo, dynamiek, structuur/vorm, klankkleur, samenklank. 6.2.3 De leerlingen kunnen het metrum en variaties in ritme uitvoeren. 6.2.4 De leerlingen kunnen variaties in tempo, versnellen/vertragen, onderbreken uitvoeren. 6.2.5 De leerlingen kunnen meerstemmige melodieën met aangepast stembereik zingen. 6.2.6 De leerlingen kunnen eenvoudige melodieën spelen. 6.2.7 De leerlingen kunnen variaties in dynamiek toepassen. 6.2.8 De leerlingen kunnen eenvoudige muziekvormen herkennen. < bv. herkennen van een rondo-vorm > 6.2.9 De leerlingen kunnen families van instrumenten onderscheiden. 6.2.10 De leerlingen kunnen samenklank herkennen.	fade-in, fade-out, de zware tel, de strijkers, de tokkelinstrumenten, de harmonie, de cadens, de muzikale zin, het interval, het thema, de sopraan, de alt, de tenor, de bas, de intro, de outro, de bridge, symfonie, opera, concerto, de rondo
Vaardigheden en vormgevingsmiddelen		
Kleuter	6.2.7 De kleuters kennen de volgende begrippen: de stem, het lied, de handtrom, de triangel, de tamboerijn, de fluit. 6.2.8 De kleuters kunnen technieken/vaardigheden van het muzische domein muziek verkennen. < bv. zingen, musiceren met de stem, musiceren met materialen en instrumenten > 6.2.9 De kleuters kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein muziek verkennen.	beatring, woodblock, toeters, claves, verschillende soorten shakers, sleebels
4de jaar	6.2.8 De leerlingen kennen de begrippen: de woodblock, de toeter, de sleebel, de boomwhackers, de xylofoon. 6.2.9 De leerlingen kunnen technieken/vaardigheden van het muzische domein muziek gebruiken.	maracas, guiro, cabasa, grafische partituur, de beatring, de claves

	< bv. zingen, musiceren met de stem, musiceren met materialen en instrumenten, musiceren met je lichaam, een grafische partituur uitvoeren, een eenvoudig klankstuk componeren > 6.2.10 De leerlingen kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein muziek gebruiken.	
6de jaar	6.2.11 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • musiceren; • de grafische partituur, de koebel, de Orff-instrumenten. 6.2.12 De leerlingen kunnen technieken/vaardigheden van het muzische domein muziek toepassen. < bv. zingen, musiceren met de stem, musiceren met materialen en instrumenten, musiceren met je lichaam, een grafische partituur ontwerpen en uitvoeren, een complexer klankstuk componeren > 6.2.13 De leerlingen kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein muziek toepassen.	drums, bekkens, cimbaal, toms, bongo, conga, de maracas, de guiro, de cabasa

6.3 Beeld		Woordenschat (richtinggevend)
Bouwstenen		
Kleuter	6.3.1 De kleuters kennen de volgende begrippen: rood, geel, blauw, wit, grijs, zwart, groen, bruin, oranje, paars, licht, donker, rond, recht, gebogen, dik, dun, groot, klein, zacht, hard, ruw, glad, het patroon, de kunstenaar, de schilder, het schilderij. 6.3.2 De kleuters kunnen lijnsoorten onderscheiden en maken. 6.3.3 De kleuters kunnen verschillende texturen onderscheiden. 6.3.4 De kleuters kunnen primaire en secundaire kleuren herkennen. 6.3.5 De kleuters kunnen lichtbronnen aanduiden in een werk. 6.3.6 De kleuters kunnen plaats in een beeld benoemen. 6.3.7 De kleuters kunnen ruimtelijk vormgeven uit één stuk. 6.3.8 De kleuters kunnen eenvoudige patronen maken.	zon, maan, sterren, kaars, zaklamp, LED-lamp, ovaal, voorkant, bovenkant, onderkant, zijkant, stekelig, harig
4de jaar	6.3.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: primaire en secundaire kleuren, koude en warme kleuren, de schaduw, de diepte, de lichtbron, de horizon, het contrast, het accent, de beeldhouwer. 6.3.2 De leerlingen kunnen volume- en restvorm aanduiden met lijnen. 6.3.3 De leerlingen kunnen figuren weergeven met omtreklijnen.	centrale, horizontale en verticale compositie, symmetrische en asymmetrische composities, all-over compositie, direct licht, indirect licht, dimlicht,

	6.3.4 De leerlingen kunnen stofuitdrukking in het beeldend werk weergeven. < bv. de schubben van een vis weergeven > 6.3.5 De leerlingen kunnen kleurnuance en contrast aanbrengen met behulp van primaire en secundaire kleuren. 6.3.6 De leerlingen kunnen soorten licht, lichtrichting en schaduw benoemen en aanduiden. 6.3.7 De leerlingen kunnen complexere vormsoorten ontleden. 6.3.8 De leerlingen kunnen effecten van ordeningswijzen in composities herkennen. 6.3.9 De leerlingen kunnen standpunt en horizon gebruiken. 6.3.10 De leerlingen kunnen ruimtelijk vormgeven uit samengestelde delen.	dof licht, schemerlicht, sfeerlicht, spits, strak en sierlijk, vooraanzicht, zijaanzicht, bovenaanzicht, onderaanzicht, voorgrond, achtergrond, de lichtrichting, het zijlicht, het tegenlicht, golvend, hoekig, zigzag, vloeiend, rafelig
6de jaar	6.3.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: tertiaire en complementaire kleuren, signaal- en camouflagekleuren, het silhouet, het perspectief, kleurtinten en kleurtonen, driedimensionale vormen, de architect. 6.3.2 De leerlingen kennen de bouwstenen van beeld: ruimte, kleur, licht, textuur, vorm, compositie, lijn. 6.3.3 De leerlingen kunnen met lijnstructuren en arcering een beeld maken. 6.3.4 De leerlingen kunnen complexere stofuitdrukking in het beeldend werk weergeven. 6.3.5 De leerlingen kunnen de betekenis van kleuren, toon- en tintwaarden benoemen en gebruiken. 6.3.6 De leerlingen kunnen de functies en symboolwaarden van kleuren benoemen en gebruiken. 6.3.7 De leerlingen kunnen sfeer scheppen door middel van lichtrichting en schaduw. 6.3.8 De leerlingen kunnen vormen stileren, abstraheren, spiegelen en roteren. 6.3.9 De leerlingen kunnen vogel- en kikkerperspectief gebruiken. 6.3.10 De leerlingen kunnen ruimte-innemende, ruimte doorstekende en ruimte-omvattende creaties maken. 6.3.11 De leerlingen kunnen ritme, accent, contrast, nuance en beweging gebruiken.	organische en geometrische vormen, ruimtelijke en vlakke vormen, abstracte en figuratieve vormen, decoratief, illustratief, sobere, speelse, vrolijke, warme, expressieve, doffe, angstige en bonte kleuren, verlichten en verdonkeren, de slagschaduw, de weerkaatsing, de afsnijding, de overlapping, spiraalvormig, diagonaal, arcering, grillig, de open vorm, de gesloten vorm, de restvorm
Vaardigheden en vormgevingsmiddelen		
Kleuter	6.3.9 De kleuters kennen de volgende begrippen: het potlood, het penseel, de verf, de stempel, het tekenpapier. 6.3.10 De kleuters kunnen technieken/vaardigheden van het muzische domein beeld verkennen. < bv. tekenen, schilderen, collage, stempelen, frotteren en ruimtelijk werken > 6.3.11 De kleuters kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein beeld verkennen.	vetkrijt, plakkaatverf, vingerverf, kwasten, papiertape, waardevol kosteloos materiaal, zand, een prentenboek, het wasco, het krijt, de plasticine

4de jaar	6.3.11 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de graffiti, de waterverf, de plakkaatverf, de houtskool, de natuurklei. 6.3.12 De leerlingen kunnen technieken/vaardigheden van het muzische domein beeld gebruiken. < bv. waarnemingstekenen, graffito, aquarel, bas-reliëf en eenvoudige druktechnieken (bv. materiaal- en kartondruk) > 6.3.13 De leerlingen kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein beeld gebruiken.	karton, Oost-Indische inkt, touw, natuurlijke vindmaterialen, een schetsboek, het papier-maché, het pastelkrijt
6de jaar	6.3.12 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de optische illusie, beeldhouwen. 6.3.13 De leerlingen kunnen technieken/vaardigheden van het muzische domein beeld toepassen. < bv. ontwerptekening, atmosferisch perspectief, modelleren, complexere druktechnieken (bv. diepdruk), textiele werkvormen > 6.3.14 De leerlingen kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein beeld toepassen.	tekenstift, hout, ijzerdraad, lijmpistool, gipsverband, draad, textiel, assembleren, het bister, de acrylverf, het lijmpistool, het kunstboek

6.4 Drama		Woordenschat (richtinggevend)
Bouwstenen		
Kleuter	6.4.1 De kleuters kennen de volgende begrippen: verzinnen, de rol, het decor, het kostuum, de acteur. 6.4.2 De kleuters kunnen eenvoudige rollen spelen. 6.4.3 De kleuters kunnen eenvoudige rolkenmerken toepassen. 6.4.4 De kleuters kunnen het stemgebruik aanpassen in functie van de rol. 6.4.5 De kleuters kunnen een eenvoudige speelruimte benutten. 6.4.6 De kleuters kunnen eenvoudige scènes spelen.	
4de jaar	6.4.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: het personage, tot leven laten komen, de tegenspeler, de toneelschrijver, drama, de mime, de scène, het script, de mimiek, de rekwisieten, de belichting. 6.4.2 De leerlingen kunnen zich inleven in een personage en de rol vasthouden. 6.4.3 De leerlingen kunnen lichaamstaal gebruiken. 6.4.4 De leerlingen kunnen zich richten naar en rekening houden met het publiek tijdens het spelen. 6.4.5 De leerlingen kunnen op het juiste moment inspelen op de ander. 6.4.6 De leerlingen kunnen een uitgeschreven script volgen. 6.4.7 De leerlingen kunnen elkaar versterken in het samenspel.	de auditie, het theaterdoek, de regieaanwijzing, de première, het hoofdpersonage, de hoofdrolspeler, de figurant, de set, het theatergezelschap, de black-out, de emoties, verbaal, non-verbaal, het attribuut

6de jaar	6.4.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de monoloog, de dialoog, de tragedie, de komedie, de pantomime, het scenario, de regisseur. 6.4.2 De leerlingen kennen de bouwstenen van drama: rol, handeling/taal, ruimte, structuur, tijd, samenspel. 6.4.3 De leerlingen kunnen een personage geloofwaardig neerzetten. 6.4.4 De leerlingen kunnen eenvoudig improvisatiespel uitvoeren. 6.4.5 De leerlingen kunnen spelen wat er vooraf ging en wat er volgt op een bepaalde scène. 6.4.6 De leerlingen kunnen ridderlijkheid tonen in het samenspel. 6.4.7 De leerlingen kunnen een scenario ontwerpen.	de understudy, overacting, de backstage, de coulissen, de souffleur, de mise-en-scène, flashback, flashforward, het blijspel
Vaardigheden en vormgevingsmiddelen		
Kleuter	6.4.7 De kleuters kennen de volgende begrippen: de handpop, het toneel, de verkleedkleren, het masker. 6.4.8 De kleuters kunnen technieken/vaardigheden van het muzische domein drama verkennen. < bv. spelen met een pop, fantasiespel, afspreekspel, vertelpantomime > 6.4.9 De kleuters kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein drama verkennen.	
4de jaar	6.4.8 De leerlingen kennen de volgende begrippen: het poppenspel, het schimmenspel. 6.4.9 De leerlingen kunnen technieken/vaardigheden van het muzische domein drama gebruiken. < bv. poppenspel, schimmenspel, tableau vivant, toneelspel > 6.4.10 De leerlingen kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein drama gebruiken.	het tableau vivant, het toneelspel, de grime
6de jaar	6.4.8 De leerlingen kennen de volgende begrippen: het rollenspel, de theatertekst, improviseren. 6.4.9 De leerlingen kunnen technieken/vaardigheden van het muzische domein drama toepassen. < bv. rollenspel, werken met een theatertekst, improviseren > 6.4.10 De leerlingen kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein drama toepassen.	de kostumering, de theatertechniek, het improvisatiespel

6.5 Dans		Woordenschat (richtinggevend)
Bouwstenen		
Kleuter	6.5.1 De kleuters kennen de volgende begrippen met betrekking tot beweging: de snelle en trage, de grote en kleine, de zware en lichte, de korte en lange. 6.5.2 De kleuters kunnen in een bepaald ritme en tempo dansen.	springen, rollen, draaien, zwaaien, kruipen, sluipen, starten, stoppen, wiegen,

	6.5.3 De kleuters kunnen een bepaald vloerpatroon uitvoeren. 6.5.4 De kleuters kunnen in een bepaalde richting dansen. 6.5.5 De kleuters kunnen een bewegingszin in een bepaalde volgorde uitvoeren.	kriskras door elkaar, in een cirkel, op een lijn
4de jaar	6.5.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de volgorde, solo, duo, de plaats in de ruimte, versnellen en vertragen. 6.5.2 De leerlingen kunnen ritmische bewegingen versnellen en vertragen. 6.5.3 De leerlingen kunnen in een specifieke opstelling dansen. 6.5.4 De leerlingen kunnen zelf bewegingszinnen ontwerpen en uitvoeren. 6.5.5 De leerlingen kunnen synchroon dansen. 6.5.6 De leerlingen kunnen grote verschillen in hun dans gebruiken. 6.5.7 De leerlingen kunnen dansen vanuit een specifieke spierspanning. 6.5.8 De leerlingen kunnen bewegingen vergroten, verkleinen en vervormen.	bevriezen, wegduwen, trekken, opvangen, afstoten, ontvangen, opspannen, de vloerpatronen, de open en gesloten houding, hoekige en ronde bewegingen, spiegelen, vergroten en verkleinen, vervormen, de gespannen en ontspannen beweging
6de jaar	6.5.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de cadans, de spierspanning, dansstijlen, de choreografie, slow motion, het dansstuk, het evenwicht, opstellingen, synchroon, leiden en volgen. 6.5.2 De leerlingen kennen de bouwstenen van dans: tijd, vorm, kracht, relatie, ruimte en structuur. 6.5.3 De leerlingen kunnen de duurtijd van een beweging aanpassen. 6.5.4 De leerlingen kunnen drie ruimtelagen benutten in een dans. 6.5.5 De leerlingen kunnen een frasering ontwerpen en uitvoeren rond een thema. 6.5.6 De leerlingen kunnen op elkaar inspelen en elkaar volgen in een dans. 6.5.7 De leerlingen kunnen afwisselend dansen met veel en weinig energie. 6.5.8 De leerlingen kunnen evenwicht vinden en behouden tijdens het dansen. 6.5.9 De leerlingen kunnen bewegingen overdrijven.	explosief en beheerst, de mars en de wals, de interactie, het gewicht, de choreograaf, het contrast, de frasering, vraag en antwoord, de duur, de bewegingszin, de energie, ruimtelagen, de danspartituur, de isolatiebeweging, gestructureerde dans, de choreograaf
Vaardigheden en vormgevingsmiddelen		
Kleuter	6.5.6 De kleuters kennen de volgende begrippen: de dans, de beweging, de kring, de rij. 6.5.7 De kleuters kunnen technieken/vaardigheden van het muzische domein dans verkennen. < bv. een bewegingsreeks, dansexpressie, dansen met materialen, enkele kinderdansen > 6.5.8 De kleuters kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein dans verkennen.	doekje, hoepel, bal
4de jaar	6.5.9 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de volksdans, het dansverhaal. 6.5.10 De leerlingen kunnen technieken/vaardigheden van het muzische domein dans gebruiken. < bv. enkele eenvoudige dansstijlen, volksdans, dansspel, dansverhaal >	de dansstijl, het dansspel, het kostuum, de dansattributen, de danspartituur

	6.5.11 De leerlingen kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein dans gebruiken.	
6de jaar	6.5.10 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de wals, de tango, de moderne dans, de hiphop, de breakdance. 6.5.11 De leerlingen kunnen technieken/vaardigheden van het muzische domein dans toepassen. < bv. enkele complexere dansstijlen, dansimprovisatie, een eigen choreografie > 6.5.12 De leerlingen kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein dans toepassen.	de dansimprovisatie, de choreografie

6.6 Media		Woordenschat (richtinggevend)
Bouwstenen		
Kleuter	6.6.1 De kleuters kennen de volgende begrippen: de foto, de film, het geluid, de stilte, de camera, de microfoon, in en buiten beeld, dichtbij, veraf, het beeld, de klank. 6.6.2 De kleuters kunnen richting van geluid bepalen. 6.6.3 De kleuters kunnen alledaagse lichtbronnen benoemen. 6.6.4 De kleuters kunnen een onderwerp plaatsen binnen een beeld. 6.6.5 De kleuters kunnen beelden in een juiste volgorde leggen. 6.6.6 De kleuters kunnen geluiden bedenken bij een verhaal. 6.6.7 De kleuters kunnen beelden vergroten en verkleinen.	het fototoestel, het licht, het donker, voor, achter, de prent
4de jaar	6.6.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • de geluidsbron, het voor- en achtergrond geluid, de animatie, het warm en koud licht, het storyboard; • monteren, scherpstellen. 6.6.2 De leerlingen kunnen geluid vervormen. 6.6.3 De leerlingen kunnen de meest geschikte lichtbron en lichtrichting bepalen. 6.6.4 De leerlingen kunnen diepte in het beeld creëren. 6.6.5 De leerlingen kunnen beeld en geluid op elkaar afstemmen. 6.6.6 De leerlingen kunnen de plaats van een beeld en geluid in een verhaal bepalen. 6.6.7 De leerlingen kunnen beelden vervormen.	de schaduw, de lichtinrichting, de diepte in een beeld, het scherp en wazig beeld, de vervorming, de lichtbron, de belichting, de spot, het effect
6de jaar	6.6.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de sfeer, het camerastandpunt, het focuspunt.	het diafragma, de sluitertijd, ISO-waarde, het perspectief, het schemerlicht, het

	6.6.2 De leerlingen kennen de bouwstenen van media: geluid, kader, licht, montage en beeldbewerking. 6.6.3 De leerlingen kunnen samenspel tussen stilte en geluid en geluidseffecten toepassen. 6.6.4 De leerlingen kunnen effecten van belichting en samenspel tussen licht en donker toepassen in functie van de boodschap. 6.6.5 De leerlingen kunnen verschillende camerastandpunten gebruiken in functie van het beoogde effect. 6.6.6 De leerlingen kunnen beelden en geluiden monteren in functie van de boodschap. 6.6.7 De leerlingen kunnen beelden combineren met elkaar.	strooilicht, het tegenlicht, de spotlight
Vaardigheden en vormgevingsmiddelen		
Kleuter	6.6.8 De kleuters kennen het volgende begrip: de (video)camera. 6.6.9 De kleuters kunnen technieken/vaardigheden van het muzische domein media verkennen. < bv. schaduwspel, tekenen op de lichttafel, digitaal tekenen, foto's maken > 6.6.10 De kleuters kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein media verkennen.	zaklamp, wit doek, lichtbak, tablet, de foto, de film, het fototoestel
4de jaar	6.6.8 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de schijnwerper, de opnameapparatuur. 6.6.9 De leerlingen kunnen technieken/vaardigheden van het muzische domein media gebruiken. < bv. foto's maken, geluidsopname maken > 6.6.10 De leerlingen kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein media gebruiken.	de lichttafel, de computer
6de jaar	6.6.8 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de audiosoftware, de beeldbewerkingssoftware. 6.6.9 De leerlingen kunnen technieken/vaardigheden het muzische domein media toepassen. < bv. complexere foto's maken, video-opname maken, monteren van beelden en geluiden, sfeer creëren met belichting > 6.6.10 De leerlingen kunnen vormgevingsmiddelen van het muzische domein media toepassen.	

7. LICHAMELIJKE OPVOEDING

7.1 Motorische competenties en fysieke competenties	
Grootmotorische en fysieke competenties	
Kleuter	7.1.1 De kleuters kunnen in bewegingscontexten motorische basisvaardigheden inzetten. 7.1.2 De kleuters kunnen in bewegingscontexten eenvoudige (groot)motorische vaardigheden uitvoeren, waaronder heffen en dragen, klimmen en klauteren, rijden en glijden, sluipen en kruipen, springen en landen, stappen en lopen, werpen, vangen en trappen, zwieren, balanceren en roteren. 7.1.3 De kleuters kunnen in bewegingscontexten de KLUSCE-componenten kracht, lenigheid, uithouding, snelheid, coördinatie en evenwicht inzetten. 7.1.4 De kleuters kunnen in verschillende bewegingscontexten spel- en bewegingsactiviteiten uitvoeren en met verschillende materialen.
4de jaar	7.1.1 De leerlingen kennen elementaire tactische principes: aanval, verdediging en omschakeling. 7.1.2 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten motorische basisvaardigheden ontwikkelen, gebruikmakend van diverse toestellen en materialen. 7.1.3 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten grootmotorische vaardigheden toepassen, waaronder heffen en dragen, klimmen en klauteren, rijden en glijden, sluipen en kruipen, springen en landen, stappen en lopen, werpen, vangen en trappen, zwieren, balanceren en roteren. 7.1.4 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten de KLUSCE-componenten kracht, lenigheid, uithouding, snelheid, coördinatie en evenwicht gecombineerd gebruiken. 7.1.5 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten aangepaste sport- en spelactiviteiten (doelspelen, terugslagspelen …) uitvoeren.
6de jaar	7.1.1 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten motorische basisvaardigheden beheersen en in combinatie uitvoeren, gebruikmakend van diverse toestellen en materialen. 7.1.2 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten grootmotorische vaardigheden toepassen waaronder heffen en dragen, klimmen en klauteren, rijden en glijden, sluipen en kruipen, springen en landen, stappen en lopen, werpen, vangen en trappen, zwieren, balanceren en roteren in complexere bewegingssituaties. 7.1.3 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten de KLUSCE-componenten kracht, lenigheid, uithouding, snelheid, coördinatie, evenwicht voldoende lang toepassen (conform de bewegingsdriehoek). 7.1.4 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten verschillende (aangepaste) sport-, spel- en bewegingsactiviteiten uitvoeren door zelfstandig oplossingen voor een bewegings- of spelprobleem te zoeken.

	7.1.5 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten elementaire tactische principes demonstreren in aangepaste spelvormen (aanval, verdediging en omschakeling). 7.1.6 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten in het diepe water: • 50m aansluitend en doelmatig voortbewegen zonder hulpmiddelen in een aangeleerde zwemslag; • drijven, watertrappelen, en roteren rond de lichaamsas.
Psychomotoriek (lichaamsperceptie, tijdsperceptie en ruimteperceptie)	
Kleuter	7.1.5 De kleuters kennen hun voorkeurslichaamszijde. 7.1.6 De kleuters kunnen in bewegingscontexten eenvoudige bewegingen afstemmen op tijd (duur, tempo, ritme, volgorde). 7.1.7 De kleuters kunnen in bewegingscontexten eenvoudige bewegingen afstemmen op de ruimte (positie, afstand, richting, bewegingsbaan). 7.1.8 De kleuters kunnen in bewegingscontexten eenvoudige bewegingen afstemmen op zintuiglijke signalen (auditief, visueel, tactiel). 7.1.9 De kleuters kunnen in bewegingscontexten een linker- of rechtervoorkeur tonen bij éénhandige taken. 7.1.10 De kleuters kunnen in bewegingscontexten waar tweehandigheid vereist is, een duidelijke taakverdeling tonen tussen het gebruik van de linker- en rechterhand.
4de jaar	7.1.6 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten bewegingen uitvoeren volgens een opgelegd ritme. 7.1.7 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten bewegingen een bepaalde tijd aan een opgelegd tempo volhouden. 7.1.8 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten bewegingen afstemmen op de ruimte (positie, afstand, richting, bewegingsbaan) in gecontroleerde situaties. 7.1.9 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten snel en correct reageren op auditieve, visuele en tactiele instructies. 7.1.10 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten omgaan en rekening houden met de eigen lichaamskenmerken (mogelijkheden en beperkingen). 7.1.11 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten hun voorkeurshand en -voet efficiënt gebruiken.
6de jaar	7.1.7 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten combinaties van bewegingen onthouden en zonder aanwijzingen uitvoeren volgens een opgelegd ritme. 7.1.8 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten bewegingen afstemmen op de ruimte (positie, afstand, richting, bewegingsbaan) in onvoorspelbare spelsituaties. 7.1.9 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten hun voorkeurslichaamszijde ontwikkelen en gericht inzetten bij bewegingsactiviteiten. 7.1.10 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten omgaan en rekening houden met de lichaamskenmerken, mogelijkheden en beperkingen van de ander.

7.2 Zelfconcept en interactie in groep	
Kleuter	7.2.1 De kleuters kunnen binnen een eenvoudige spelvorm één tot twee spelregels opvolgen. 7.2.2 De kleuters kunnen in hun bewegingsvaardigheid durf tonen.
4de jaar	7.2.1 De leerlingen kennen de spelregels van gespeelde sporten. 7.2.2 De leerlingen kunnen spelregels toepassen. 7.2.3 De leerlingen kunnen deelnemen aan teamgericht spel. 7.2.4 De leerlingen kunnen eerlijk en sportief gedrag tonen tijdens een spel of wedstrijdvorm. 7.2.5 De leerlingen kunnen principes van fair play toepassen (eerlijk, sportief, regels en sancties respecteren, niet vals spelen, integriteit en respect).
6de jaar	7.2.1 De leerlingen kunnen deelnemen aan teamgericht spel en hierbij verschillende rollen aannemen. 7.2.2 De leerlingen kunnen principes van fair play spontaan toepassen (eerlijk, sportief, regels en sancties respecteren, niet vals spelen, integriteit en respect). 7.2.3 De leerlingen kunnen de functie van scheidsrechter in vereenvoudigde spelvormen opnemen.

8. ICT

8.1 Computationeel denken		Woordenschat (richtinggevend)
Inzicht in digitale systemen		
Kleuter	/	
4de jaar	8.1.1 De leerlingen kunnen de volgende begrippen gebruiken: digitaal, het internet, de hardware, de software, de invoer, de verwerking, de uitvoer, de opslag, verzenden, ontvangen, offline, online.	
6de jaar	8.1.1 De leerlingen kennen het proces van digitale informatieverwerking en begrijpen hoe digitale systemen met elkaar verbonden kunnen worden om te communiceren: • samenhang tussen invoer, verwerking, uitvoer en opslag; • gegevensuitwisseling tussen digitale systemen; • verbinding tussen systemen;	cloud

	< bv. via kabel, wifi of mobiel internet > • verwerking en opslag van gegevens op een andere locatie dan het eigen digitale apparaat. < bv. * Leerlingen begrijpen dat een tablet een bericht verwerkt: je typt iets (invoer), het toestel verwerkt dit en toont het bericht op het scherm (uitvoer). * Leerlingen begrijpen dat bij online gamen meerdere spelers tegelijk in verbinding staan via het internet, zodat ze samen kunnen spelen en communiceren (realtime gegevensuitwisseling). > 8.1.2 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de invoer, de uitvoer, de opslag, de informatieverwerking, het netwerk, de verbinding.	
Principes van computationeel denken		
Kleuter	/	
4de jaar	8.1.2 De leerlingen kennen het volgende begrip: het algoritme. 8.1.3 De leerlingen kunnen onder begeleiding de principes van computationeel denken toepassen om een lineair algoritme te ontwerpen, testen en debuggen om tot een werkende oplossing te komen: • de principes van computationeel denken: abstractie, decompositie, patroonherkenning, algoritme; < * abstractie: het focussen op wat belangrijk is en het weglaten van overbodige details * decompositie: het opdelen van een groot probleem in kleinere, hanteerbare delen * patroonherkenning: het zien van gelijkenissen en herhalingen in gegevens of opdrachten, bv. in reeksen, ritmes, bewegingen en programmeeropdrachten * algoritme: een expliciete reeks eenduidige instructies die stapsgewijs moeten worden uitgevoerd, waarbij zowel de instructies als hun volgorde essentieel zijn om het gewenste resultaat te bereiken om zowel een niet-digitaal als digitaal probleem op te lossen > • opbouw van algoritme: sequentie; • niet-digitale en digitale oplossingen.	

	< bv. * Leerlingen geven instructies aan een klasgenoot om een eenvoudige tekening te maken, zoals een huis of dier. Ze merken tijdens het testen of de volgorde duidelijk is en verbeteren onduidelijke of fout geplaatste stappen. * Leerlingen programmeren een robot of een virtueel personage met blokken zoals: vooruit rijden – stoppen – draaien – geluid maken. Ze testen of de robot/het personage doet wat ze willen en verbeteren de volgorde indien nodig. >	
6de jaar	8.1.3 De leerlingen kunnen onder begeleiding de principes van computationeel denken toepassen om een algoritme te ontwerpen, testen en debuggen om tot een werkende oplossing te komen: • opbouw van algoritme: combinatie van sequentie, herhaling, keuze; • niet-digitale en digitale oplossingen. < bv. * Leerlingen bouwen een escaperoom: ○ puzzels in juiste volgorde oplossen (sequentie) ○ herhaalde opgaven of acties (herhaling) ○ zijpaden bij foute keuzes (keuze) * Leerlingen programmeren een robot of een virtueel personage om die door een doolhof te sturen: ○ route plannen in stappen (sequentie) ○ zelfde commando's herhalen (herhaling) ○ beslissen bij splitsingen (keuze) > 8.1.4 De leerlingen kunnen volgende begrippen toepassen: de sequentie, de lus, de voorwaarde, debuggen. < * een sequentie: bestaat uit opeenvolgende stappen die in een vastgelegde volgorde worden uitgevoerd * een lus: wordt gebruikt om een instructie meerdere keren automatisch te herhalen * een voorwaarde: bepaalt welke instructie wordt uitgevoerd op basis van een bepaalde situatie * debuggen: is het proces van het opsporen en corrigeren van fouten in een oplossing >	

8.2 Digitale informatieveiligheid	Woordenschat (richtinggevend)
Digitale geletterdheid	

Kleuter	/	
4de jaar	8.2.1 De leerlingen kennen het volgende begrip: het bestand. < een bestand: digitale informatie zoals tekst, beeld, geluid, video of programma dat je kunt opslaan, openen of bewerken > 8.2.2 De leerlingen kunnen aangereikte invoer- en uitvoerapparaten functioneel gebruiken met inbegrip van basisgebruik van een toetsenbord. 8.2.3 De leerlingen kunnen bestanden gebruiken via de bestaande mappenstructuur van het systeem.	
6de jaar	8.2.1 De leerlingen kunnen doelgericht invoer- en uitvoerapparaten gebruiken en instellen met inbegrip van vlot gebruik van een toetsenbord. 8.2.2 De leerlingen kunnen bestanden openen, downloaden, opslaan, uploaden en sluiten. 8.2.3 De leerlingen kunnen bestanden beheren via een aangereikte structuur. < bv. * duidelijke bestandsnamen gebruiken * bestanden opslaan in de juiste map * verwijderen van overbodige of foute bestanden * aanmaken van mappen * hernoemen van mappen en bestanden * terughalen van verwijderde bestanden > 8.2.4 De leerlingen kunnen eenvoudige systeeminstellingen aanpassen. < bv. * taalinstellingen aanpassen * wifi aan/uit zetten * weergave-instellingen aanpassen >	
Informatiegeletterdheid		
Kleuter	/	
4de jaar	8.2.4 De leerlingen kennen zoekstrategieën om digitale bronnen te vinden en raadplegen: • formuleren van zoekvraag; • kiezen van zoektool; • formuleren van zoekopdracht;	zoekmachine

	• beoordelen van zoekresultaten. 8.2.5 De leerlingen kunnen onder begeleiding een zoekstrategie uitwerken en toepassen vanuit de principes van computationeel denken.	
6de jaar	8.2.5 De leerlingen kennen het volgende begrip: de artificiële intelligentie. 8.2.6 De leerlingen kunnen een zoekstrategie uitwerken, toepassen en indien nodig bijsturen vanuit de principes van computationeel denken. < bv. een eenvoudige en effectieve prompt formuleren in een door de school beschikbaar gestelde AI-tool om content/informatie te verkrijgen > 8.2.7 De leerlingen kunnen aan de hand van aangereikte criteria digitale bronnen beoordelen op bruikbaarheid, betrouwbaarheid en correctheid. 8.2.8 De leerlingen kunnen voorbeelden geven van toepassingen waarin AI gebruikt wordt. < bv. spraakherkenning, vertaaltools, aanbevelingssysteem >	taalmodel

8.3 Mediawijsheid		Woordenschat (richtinggevend)
Kleuter	/	
4de jaar	8.3.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de online privacy, de persoonlijke gegevens, de/het account. < * online privacy: zelf kiezen welke informatie je deelt en met wie * persoonlijke gegevens: zaken zoals naam, adres, geboortedatum, telefoonnummer of school * account: digitale toegang om in te loggen op een leerplatform, website of spel, vaak met een gebruikersnaam, wachtwoord en/of code >	
6de jaar	8.3.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: het auteursrecht, het portretrecht, de online veiligheid, het nepnieuws. < * auteursrecht: bescherming van eigen creaties * portretrecht: recht op afbeelding * online veiligheid: verantwoord gedrag om jezelf en anderen te beschermen op het internet * nepnieuws: informatie die bewust fout of verzonnen is om mensen te misleiden > 8.3.2 De leerlingen kennen basisprincipes van auteursrecht en portretrecht: • wat iemand zelf maakt, zoals een tekst, foto of video, mag niet zomaar door anderen gebruikt of gekopieerd worden;	privacy-instellingen, grenzen stellen, nettiquette

	• iemand mag niet gefotografeerd of gefilmd worden zonder goedkeuring van die persoon; • een foto of video waarop iemand herkenbaar afgebeeld staat mag enkel gepubliceerd of gedeeld worden als die persoon toestemming geeft. 8.3.3 De leerlingen kennen mogelijkheden om zichzelf en anderen online te beschermen. < bv. *een sterk wachtwoord kiezen * weten met wie je omgaat * weten bij wie je terechtkunt voor hulp > 8.3.4 De leerlingen kunnen respectvol communiceren in online interacties. 8.3.5 De leerlingen kunnen de impact van digitale media op hun eigen leefwereld en die van anderen illustreren waaronder: • ethische aspecten; • sociale aspecten; • regelgevende aspecten; • gezondheidsaspecten; • veiligheidsaspecten. < bv. * berichten of screenshots bekijken en herkennen wanneer iemand wordt buitengesloten, gepest of gekwetst * herkennen hoe bedrijven leerlingen proberen te beïnvloeden via online reclame, spelletjes of influencers * situaties herkennen waarin veel schermtijd leidt tot vermoeidheid of afleiding * cookies herkennen als het gevolg van de privacywet >	

8.4 Digitale creatie		Woordenschat (richtinggevend)
Creëren		
Kleuter	/	
4de jaar	8.4.1 De leerlingen kunnen basisfunctionaliteiten van aangereikte digitale tools gebruiken om digitale inhoud te bewerken of te creëren binnen een afgebakende opdracht.	
6de jaar	8.4.1 De leerlingen kunnen basisfunctionaliteiten van digitale tools doelgericht gebruiken om digitale inhoud te bewerken of te creëren passend bij het doel of de boodschap.	
Communiceren		

Kleuter	/	
4de jaar	8.4.2 De leerlingen kunnen basisfunctionaliteiten van aangereikte digitale tools gebruiken om te communiceren binnen een afgebakende opdracht.	
6de jaar	8.4.2 De leerlingen kennen mogelijkheden van digitale tools om te communiceren. < bv. berichten, e-mail, chat, reacties of videogesprekken > 8.4.3 De leerlingen kunnen basisfunctionaliteiten van digitale tools doelgericht gebruiken om te communiceren passend bij het doel of de boodschap.	realtime, synchroon, asynchroon

9. ATTITUDES

9.1 Persoonsvormende en socialiserende vaardigheden		Woordenschat (richtinggevend)
Verkeer		
Kleuter	9.1.1 De kleuters kennen de betekenis van volgende verkeersregels, afspraken en signalen: • zebrapad; • verkeerslichten voor voetgangers en fietsers; • stoppen bij een stopbord; • niet spelen op of bij de straat; • als voetganger op het voetpad of de berm blijven en langs de huizenkant stappen; • op het voetpad en de verhoogde berm fietsen tot 10 jaar; • goed kijken bij het oversteken. 9.1.2 De kleuters kennen het belang van een veilige voetgangers- of fietsuitrusting: fluorescerende kledij en fietshelm.	
4de jaar	9.1.1 De leerlingen kennen de betekenis van volgende verkeersregels en signalen: • hoe veilig oversteken als er geen voorzieningen zijn; • fietsen op het fietspad rechts in de rijrichting of het voetpad; • auditieve signalen: fietsbel, bel, tram, claxon; • fluitsignaal en armgebaren van een politieagent; • handgebaren van een gemachtigd opzichter; • bel- en lichtsignalen van hulpdiensten (brandweer, ambulance, politie);	

	• waarschuwingssignalen op een spoorwegovergang: knipperende rode lichten en een belgeluid; • gevaarsborden waaronder A31 en A33; • voorrangsborden waaronder B5; • gebodsborden waaronder D1, D7, D10, D11; • verbodsborden waaronder C3, C11, C19; • aanwijsborden waaronder F49, F50. 9.1.2 De leerlingen kennen het belang van een veilige voetgangers- of fietsuitrusting: geen koptelefoon dragen. 9.1.3 De leerlingen kennen de verplichte minimale fietsuitrusting. 9.1.4 De leerlingen kunnen zich als voetganger en fietser op de openbare weg onder begeleiding verplaatsen en de verkeersregels en signalisaties naleven. 9.1.5 De leerlingen kunnen als voetganger en fietser anticiperen op risicovolle situaties in het verkeer: • de dode hoek; • voorrangsregels voor de tram en de bus; • voorrangsregels voor de hulpdiensten.	
6de jaar	9.1.1 De leerlingen kennen de betekenis van volgende verkeersregels en signalen: • voetgangers op het zebrapad hebben voorrang; • passagiers van een bus of tram hebben bij het uit- of instappen voorrang; • een bus, die de bushalte verlaat, heeft voorrang; • de algemene voorrangsregel 'voorrang van rechts'; • de wegmarkeringen: stopstreep, haaientanden, fietsoversteekplaats, fietsopstelvlak; • gevaarsborden waaronder A21, A41, A47; • voorrangsborden waaronder B1, B9, B11, B15a, B17, B19, B21; • gebodsborden waaronder D1a, D1b, D5; • verbodsborden waaronder C1, C31b; • aanwijsborden waaronder F14, F45, F111, F113; • onderborden betreffende fietsen en bromfietsen waaronder M2, M5bis.	
Gezonde levensstijl		
Kleuter	9.1.3 De kleuters weten dat ze in een noodsituatie meteen een volwassene moeten verwittigen. 9.1.4 De kleuters kunnen basis hygiëneregels uitvoeren. < bv. tanden poetsen en handen wassen >	
4de jaar	9.1.6 De leerlingen kennen het noodnummer 112. 9.1.7 De leerlingen kennen het belang van voldoende bewegen.	

	9.1.8 De leerlingen kennen het belang van gezonde voeding. 9.1.9 De leerlingen kennen het belang van een correcte lichaamshouding. 9.1.10 De leerlingen kunnen een noodoproep uitvoeren in een gesimuleerde situatie.	
6de jaar	9.1.2 De leerlingen kennen het effect van bewegen op gezondheid en mentaal welbevinden. 9.1.3 De leerlingen kennen de gevaren van genotsmiddelen. 9.1.4 De leerlingen kennen de voor- en nadelen van medicatie. 9.1.5 De leerlingen kunnen gevarenpictogrammen van materialen en substanties en veiligheidsvoorschriften naleven. 9.1.6 De leerlingen kunnen veerkracht tonen tijdens studie en spel.	
Identiteit en respect		
Kleuter	9.1.5 De kleuters weten dat iedereen meetelt en uniek is, met eigen sterktes, talenten en voorkeuren. 9.1.6 De kleuters weten dat mensen kunnen verschillen in sekse, etniciteit, geloof en uiterlijk. 9.1.7 De kleuters kunnen respectvol omgaan met verschillen tussen mensen in hun omgeving en op school. 9.1.8 De kleuters kunnen gelijkenissen benoemen tussen mensen. 9.1.9 De kleuters kunnen hun noden kenbaar maken.	
4de jaar	9.1.11 De leerlingen kennen de volgende begrippen: racisme, discriminatie en diversiteit. 9.1.12 De leerlingen weten hoe racisme en discriminatie mensen schaadt. 9.1.13 De leerlingen weten dat persoonlijke identiteit een gelaagd en dynamisch karakter heeft. 9.1.14 De leerlingen weten dat het belangrijk is om de eigen grenzen aan te geven en te bewaken en om de grenzen van anderen te respecteren. 9.1.15 De leerlingen kunnen positieve en negatieve manieren van omgaan met diversiteit herkennen. 9.1.16 De leerlingen kunnen incidenten van racisme en discriminatie aangeven aan een verantwoordelijke volwassene.	
6de jaar	9.1.7 De leerlingen kennen de Belgische federale staatstructuur met drie gemeenschappen (Vlaams, Frans en Duitstalig) en drie gewesten (Vlaams, Waals en Brussels Hoofstedelijk). Ze weten dat elk een eigen bestuur heeft waar beslissingen worden genomen. 9.1.8 De leerlingen kennen de volgende begrippen: het vooroordeel, de gelijkwaardigheid. 9.1.9 De leerlingen weten hoe racisme en discriminatie in de (sociale) media voorkomen. 9.1.10 De leerlingen weten dat collectieve identiteit een gelaagd en dynamisch karakter heeft. 9.1.11 De leerlingen kennen de erkende symbolen van de Vlaamse gemeenschap (feestdag, vlag, wapen, memoriaal en volkslied).	

	9.1.12 De leerlingen weten dat een seksuele relatie enkel kan opgebouwd worden met wederzijdse toestemming. 9.1.13 De leerlingen weten dat ze (seksueel) grensoverschrijdend gedrag moeten melden aan een verantwoordelijke volwassene. 9.1.14 De leerlingen kunnen illustreren hoe diversiteit het samenleven verrijkend en uitdagend maakt.	
Kinder- en mensenrechten		
Kleuter	/	
4de jaar	9.1.17 De leerlingen kennen hun voornaamste rechten en plichten onder het VN-kinderrechtenverdrag, waaronder recht op onderwijs; recht op privacy; recht op vrije tijd; recht op eigen identiteit; recht op veiligheid en bescherming. 9.1.18 De leerlingen weten dat volwassenen met de belangen van kinderen rekening moeten houden. 9.1.19 De leerlingen kunnen in hun eigen leefwereld herkennen hoe kinderrechten gewaarborgd of geschonden worden.	
6de jaar	9.1.12 De leerlingen kennen organisaties die zich inzetten voor kinder- en mensenrechten. 9.1.13 De leerlingen weten wat de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens is. 9.1.14 De leerlingen weten hoe mensenrechten en kinderrechten zich tot elkaar verhouden. < bv. kinderen hebben geen stemrecht > 9.1.15 De leerlingen kunnen illustreren hoe kinder- en mensenrechten in de maatschappij geschonden worden en hoe mensen voor deze rechten strijd voeren.	

9.2 Leren Leren		Woordenschat (richtinggevend)
Kleuter	9.2.1 De kleuters kunnen zich in eenvoudige taal uitdrukken over leren. 9.2.2 De kleuters kunnen door de leerkracht gemodelleerde cognitieve leerstrategieën met ondersteuning inzetten om informatie te verwerken. < bv. combineren van woord en beeld, oefenen >	denken, weten, vergeten

	9.2.3 De kleuters kunnen door de leerkracht gemodelleerde metacognitieve strategieën met ondersteuning inzetten: • doelen stellen en een plan opmaken; • een leeractiviteit stapsgewijs uitvoeren en monitoren; • het resultaat van een leeractiviteit evalueren en erover reflecteren.	doelen, plannen
4de jaar	9.2.1 De leerlingen kennen cognitieve leerstrategieën om kennis actief en gespreid in de tijd in te oefenen. < bv. gespreid herhalen, kennis ophalen, voorspellen > 9.2.2 De leerlingen kunnen aangereikte en aangeleerde cognitieve leerstrategieën met ondersteuning door de leerkracht functioneel inzetten. < bv. generatieve leerstrategieën zoals schema's maken, zelftoetsen > 9.2.3 De leerlingen kunnen met ondersteuning van de leerkracht een leeromgeving optimaal organiseren in functie van de leeractiviteit en het leerdoel. < bv. een prikkelarme ruimte, gepaste leermiddelen >	
6de jaar	9.2.1 De leerlingen kennen de vereenvoudigde werking van het brein: de rol van voorkennis en oefening, informatie opnemen en verwerken, kennis opslaan en ophalen. 9.2.2 De leerlingen kennen cognitieve leerstrategieën om informatie actief te verwerken. < bv. concept mapping, gespreid herhalen, actief ophalen, leerstof uitleggen aan zichzelf of iemand anders, zichzelf vragen stellen over de leerstof > 9.2.3 De leerlingen kennen de verschillende fasen in een leerproces: een voorbereidende fase, een uitvoerende fase, een reflectiefase. 9.2.4 De leerlingen kunnen aangeleerde en ingeoefende cognitieve leerstrategieën inzetten, rekening houdend met hun voorkennis. 9.2.5 De leerlingen kunnen een leeromgeving en zichzelf organiseren in functie van de leeractiviteit en het leerdoel. < bv. betrouwbare bronnen, aandacht, doorzettingsvermogen, gepaste hulp > 9.2.6 De leerlingen kunnen bij een leeractiviteit de door de leerkracht aangereikte en aangeleerde metacognitieve strategieën met ondersteuning inzetten: • realistische korte-termijn-doelen stellen en een plan opmaken; • de uitvoering ervan monitoren; • het resultaat ervan evalueren en erover reflecteren. 9.2.7 De leerlingen kunnen bij het uitvoeren van een leeractiviteit reflecteren over de ingezette cognitieve, metacognitieve en motivationele strategieën. 9.2.8 De leerlingen kunnen bij het uitvoeren van een leeractiviteit reflecteren over aspecten met betrekking tot de motivatie voor het eigen leerproces.	leerstrategieën kennisschema doelen, plannen

	< bv: persoonlijke betekenis en waarde van (het doel van) de leeractiviteit, leeropvatting, (uitgestelde) zelfbekrachtiging, verklaringen voor leerprestaties >	

9.3 Leerondersteunende vaardigheden		Woordenschat (richtinggevend)
Veiligheid		
Kleuter	9.3.1 De kleuters kennen een ruime woordenschat en diverse strategieën om emoties te herkennen, te uiten, te benoemen en erop te reageren. 9.3.2 De kleuters kunnen een aangewezen volwassene hulp vragen of aanspreken wanneer nodig. 9.3.3 De kleuters kunnen volgens de klas- en schoolafspraken: • zelfstandig en samen werken en spelen; • sociale formules hanteren, waaronder groeten, uitnodigen om mee te doen en bedanken.	
4de jaar	9.3.1 De leerlingen kunnen onenigheid oplossen zonder fysiek geweld.	
6de jaar	9.3.1 De leerlingen kunnen gepast reageren op plagen en pesten. 9.3.2 De leerlingen kunnen interageren in balans met eigenwaarde en de grenzen van anderen.	
Verantwoordelijkheid opnemen om tot optimaal leren te komen		
Kleuter	9.3.4 De kleuters kunnen volgens de klas- en schoolafspraken vragen stellen en beantwoorden. 9.3.5 De kleuters kunnen hun beurt afwachten. 9.3.6 De kleuters kunnen spreken en stil zijn wanneer het past.	
4de jaar	9.3.2 De leerlingen kunnen zelfstandig, in duo en in groep werken zonder storend gedrag te vertonen. 9.3.3 De leerlingen kunnen aangeven wat begrepen is en wat onduidelijk is. 9.3.4 De leerlingen kunnen frustratie of onzekerheid uiten op een constructieve manier. 9.3.5 De leerlingen kunnen luisteren naar wat de ander zegt en adequaat reageren.	
6de jaar	9.3.3 De leerlingen kunnen doorzettingsvermogen tonen om een opdracht tot een goed einde te brengen, ook als het moeilijk wordt. 9.3.4 De leerlingen kunnen positief en met vertrouwen communiceren met leeftijdsgenoten en volwassenen. 9.3.5 De leerlingen kunnen een toegewezen rol binnen een groepswerk doelgericht invullen.	

10. FRANS

10.1 Luisteren	
Technisch luisteren	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.1.1 De leerlingen kunnen de aangeleerde woorden en structuren bij het luisteren decoderen.
Luisteren met begrip	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.1.2 De leerlingen kunnen een beluisterde zin van een 6 à 8 aangeleerde woorden vlot begrijpen. 10.1.3 De leerlingen kunnen beluisterde teksten begrijpen door het onderwerp te herkennen. 10.1.4 De leerlingen kunnen beluisterde teksten begrijpen door de gedachtegang te herkennen. 10.1.5 De leerlingen kunnen beluisterde teksten begrijpen door specifieke informatie te herkennen. 10.1.6 De leerlingen kunnen beluisterde zinnen van een 6 à 8 woorden vlot naar het Nederlands vertalen.

10.2 Lezen	
Technisch lezen	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.2.1 De leerlingen kunnen de aangeleerde woorden en woordvormen bij het lezen decoderen.
Lezen met begrip	

Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.2.2 De leerlingen kunnen een gelezen zin van 6 à 8 aangeleerde woorden vlot begrijpen. 10.2.3 De leerlingen kunnen gelezen teksten begrijpen door het onderwerp te herkennen. 10.2.4 De leerlingen kunnen gelezen teksten begrijpen door de gedachtegang te herkennen. 10.2.5 De leerlingen kunnen gelezen teksten begrijpen door specifieke informatie te herkennen. 10.2.6 De leerlingen kunnen gelezen zinnen van een 6 à 8 woorden vlot naar het Nederlands vertalen.

10.3 Spreken	
Herhalend spreken	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.3.1 De leerlingen kunnen een tweemaal beluisterde zin van 5 à 7 aangeleerde woorden na 1 à 2 seconden vlot nazeggen als bevestiging van begrip en automatisering. 10.3.2 De leerlingen kunnen geschreven zinnen van elk 6 à 8 aangeleerde woorden vlot luidop lezen.
Bewerkend spreken op zinsniveau	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.3.3 De leerlingen kunnen vanuit een context zinnen vormen vanuit opgegeven woorden. 10.3.4 De leerlingen kunnen zinnen vormen met aanpassing van opgegeven woorden (genus, getal, persoonsvorm). 10.3.5 De leerlingen kunnen zinnen omvormen van bevestigend naar ontkennend en omgekeerd. 10.3.6 De leerlingen kunnen zinnen omvormen qua tijden – tegenwoordige tijd (indicatif présent), verleden tijd (passé composé), nabije toekomst (futur proche). 10.3.7 De leerlingen kunnen beluisterde of gelezen Nederlandse zinnen van een 3 à 5 woorden vlot mondeling naar het Frans vertalen.
Bewerkend spreken vanuit een context	

Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.3.8 De leerlingen kunnen met een vorm van ondersteuning de gegevens van een tekst mondeling opsommen. 10.3.9 De leerlingen kunnen met een vorm van ondersteuning de inhoud van een tekst mondeling beschrijven. 10.3.10 De leerlingen kunnen zinnen vormen op basis van een afbeelding of uitbeelding.

10.4 Mondeling interageren	
Mondeling vragen stellen op zinsniveau	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.4.1 De leerlingen kunnen ja-neevragen stellen. 10.4.2 De leerlingen kunnen een vraag met een vragend voornaamwoord of met een vragend bijwoord stellen.
Mondeling antwoorden geven op zinsniveau	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.4.3 De leerlingen kunnen op een ja-neevraag met een zin bevestigend antwoorden. 10.4.4 De leerlingen kunnen op een ja-neevraag ontkennend antwoorden met gebruik van een bijwoord van ontkenning. 10.4.5 De leerlingen kunnen op een vraag met een vragend voornaamwoord of vragend bijwoord passend antwoorden.
Een mondeling gesprek voeren vanuit een context	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.4.6. De leerlingen kunnen met een vorm van ondersteuning deelnemen aan een gesprek door vragen, antwoorden en uitspraken te begrijpen, erop te reageren, zelf vragen te stellen, antwoorden te geven en uitspraken te doen.

10.5 Schrijven	
Spellingsgericht schrijven	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.5.1 De leerlingen kunnen de markeerders voor vrouwelijk en meervoud en de uitgangen van werkwoordsvormen correct schrijven.
Herhalend schrijven	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.5.2 De leerlingen kunnen, na aandachtig lezen van een zin van 5 à 7 aangeleerde woorden, die zin uit het geheugen schrijven.
Bewerkend schrijven	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.5.3 De leerlingen kunnen met een vorm van ondersteuning een tekst aanvullen of samenstellen. 10.5.4 De leerlingen kunnen met een vorm van ondersteuning een gebeurtenis, een verhaal, iets of iemand in de vorm van een opsomming beschrijven. 10.5.5 De leerlingen kunnen met een vorm van ondersteuning schriftelijk vragen stellen en informatie verstrekken. 10.5.6 De leerlingen kunnen met een vorm van ondersteuning beluisterde of gelezen Nederlandse zinnen van een 3 à 5 woorden vlot naar het Frans schriftelijk vertalen.

10.6 Woordenschat	
Kennis van woorden en lexicale structuren	
Kleuter	/

4de jaar	/
6de jaar	10.6.1 De leerlingen kennen de woorden en structuren vermeld in de Woordenlijst Frans. 10.6.2 De leerlingen kunnen een woordenlijst of woordenboek raadplegen.
Toepassing van woorden en lexicale structuren	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.6.3 De leerlingen kunnen bij het luisteren en lezen de woorden en structuren begrijpen vermeld in de Woordenlijst Frans. 10.6.4 De leerlingen kunnen bij het spreken, mondeling interageren en schrijven de woorden en structuren gebruiken vermeld in de Woordenlijst Frans.

10.7 Grammatica	
Kennis van grammaticale termen	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.7.1 De leerlingen kennen in het Nederlands de volgende voor het Frans relevante termen: • klank, klinker, medeklinker, uitspraak; • alfabet, letter, hoofdletter, kleine letter, trema, accent, koppelteken, apostrof, leesteken, punt, vraagteken, uitroepteken, komma, dubbele punt, spatie, aanhalingsteken, afkorting; • woord, lidwoord, zelfstandig naamwoord, bijvoeglijk naamwoord, voornaamwoord, werkwoord, bijwoord, enkelvoud, meervoud, mannelijk, vrouwelijk, stam, uitgang, persoon, persoonsvorm, infinitief, tijd, tegenwoordige tijd, verleden tijd, nabije toekomst; • zin, zinsdeel, onderwerp, persoonsvorm, woordgroep; • vervoegen, vervoeging, overeenkomen, overeenkomst.
Inzicht in grammaticale structuren	
Kleuter	/

4de jaar	/
6de jaar	10.7.2 De leerlingen kunnen in een tekst lidwoorden, zelfstandige naamwoorden, bijvoeglijke naamwoorden en werkwoorden aanduiden. 10.7.3 De leerlingen kunnen in een tekst woordvormen met de begrippen enkelvoud, meervoud, mannelijk en vrouwelijk verklaren. 10.7.4 De leerlingen kunnen in een tekst werkwoordsvormen met de begrippen infinitief, persoon, vervoeging, uitgang, tegenwoordige tijd, verleden tijd en nabije toekomst verklaren. 10.7.5 De leerlingen kunnen een beknopt grammaticaal overzicht op hun niveau raadplegen om een regel of de schrijfwijze van vormen terug te vinden, zoals meervouds-, genus- en werkwoordsvormen.
Toepassing van grammaticale structuren	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.7.6 De leerlingen kunnen bij luisteren en lezen de volgende elementen functioneel inzetten: Morfologie ● getal en genus van lidwoorden, van zelfstandige en bijvoeglijke naamwoorden; ● persoonlijke voornaamwoorden: ○ als onderwerp; ○ als beklemtoonde vorm; ○ als lijdend voorwerp (enkel derde persoon). ● bijvoeglijk gebruikte aanwijzende, bezittelijke en vragende voornaamwoorden; ● werkwoordsvormen in de tegenwoordige tijd (indicatif présent), de verleden tijd (passé composé) en de nabije toekomst (futur proche). Syntaxis ● zinsbouw, onderwerp en persoonsvorm; ● lidwoorden: bepaald, onbepaald, deelaanduidend, samengetrokken, na een ontkenning en na een hoeveelheid; ● overeenkomst tussen: ○ lidwoord en zelfstandig naamwoord; ○ bijvoeglijk naamwoord en zelfstandig naamwoord; ○ onderwerp en persoonsvorm;

	○ persoonlijk voornaamwoord en antecedent. ● mededelende en vragende zinnen, zowel bevestigend als ontkennend; ● vraagtypes: ○ intonatievraag; ○ est-ce que bij ja-neevragen; ○ inversievraag enkel idiomatisch (bv. Quel temps fait-il? Quelle heure est-il?). ● enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen. 10.7.7 De leerlingen kunnen bij spreken de voornoemde grammaticale elementen functioneel inzetten. 10.7.8 De leerlingen kunnen bij schrijven, met een vorm van ondersteuning, de voornoemde grammaticale elementen functioneel inzetten.

10.8 Cultuur	
De Franse taal	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.8.1 De leerlingen kunnen de Franse taal als wereldtaal in een breed geografisch geheel plaatsen. 10.8.2 De leerlingen kunnen de Franse taal, als officiële taal van België, als een structureel deel van de samenleving zien.
De francofone cultuur	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.8.3 De leerlingen kennen een aantal diverse en markante inhouden (personen, gebeurtenissen, plaatsen, objecten) uit de francofone cultuur: geschiedenis, kunst, maatschappij, volkse en culinaire tradities.

10.9 Strategieën	
Strategieën voor teksten met aangeleerde woorden	
Kleuter	/

4de jaar	/
6de jaar	10.9.1 De leerlingen kunnen voor teksten met aangeleerde woorden voor zover nodig strategieën inzetten. < bv. visuele elementen gebruiken zoals lichaamstaal of afbeeldingen, vragen om te vertalen, trager te spreken, te herhalen >
Bijkomende strategieën voor teksten met nog niet aangeleerde woorden	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.9.2 De leerlingen kunnen voor teksten met nog niet aangeleerde woorden voor zover nodig bijkomende strategieën inzetten: • een woordenlijst of woordenboek raadplegen; • de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden uit de context; • in een vlotte luister- of leestekst bedoeld voor hun niveau, de vermoedelijke betekenis van nog niet aangeleerde, niet-transparante woorden afleiden uit de context, op voorwaarde dat de ratio van die woorden niet hoger is dan 2 %.

10.10 Talige diversiteit	
Talige diversiteit tussen talen	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.10.1 De leerlingen kunnen verschillen of overeenkomsten tussen Frans en andere talen opmerken. 10.10.2 De leerlingen kunnen opmerken hoe veel Franse woorden in andere talen voorkomen als leenwoorden.
Talige diversiteit binnen Frans	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.10.3 De leerlingen kennen het bestaan van aanvaardbare uitspraakvarianten binnen de Franse taal.

RAPPORT-MUIJS

Kennisrijke minimumdoelen in het Vlaams basisonderwijs

Rapport van de Commissie Muijs

Mei 2025

Auteurs: Daniel Muijs, Hilde Bortels, Anna Bosman, Christine Counsell, Elien Heynsens, Nathalie Kellens, Tim Oates, Amanda Spielman, Tim Surma, Kelly Thyssen, Ann Vancoppenolle

Illustraties:

Vormgeving : Departement Onderwijs en Vorming Depotnummer: D/2021/3241/320

V.U.: Ann Verhaegen, Secretaris-Generaal Departement Onderwijs en Vorming, Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, geluidsband, elektronisch of op gelijk welke wijze dan ook, zonder schriftelijke toestemming van de opdrachtgevers.

Copyright © 2025 DOV

Inleiding

Het Vlaamse onderwijs staat onder druk. Decennialang toonden internationale vergelijkingen aan dat Vlaamse leerlingen uit het basisonderwijs bij de besten van de klas waren in begrijpend lezen, wiskunde en wetenschappen. Vandaag de dag daalt de gemiddelde prestatie in deze domeinen gestaag. Daarbij valt ook een hardnekkige kloof op tussen leerlingen uit verschillende socio-economische achtergronden. Andere onderwijssystemen hebben reeds aangetoond dat gerichte curriculumverbeteringen een sleutelrol kunnen spelen in het versterken van leerprestaties én het verkleinen van kansenongelijkheid (Crato, 2021; Francis, 2025). Het curriculum vormt het fundament van kwaliteitsvol onderwijs. In Vlaanderen groeit vandaag de consensus onder beleidsmakers, onderwijsverstrekkers, leraren, directeurs en maatschappelijke actoren dat duidelijke, ambitieuze en kennisgerichte minimumdoelen noodzakelijk zijn om het tij te keren.

Een duik in het verleden leert dat curricula voortdurend evolueren. In een recent verleden kwam de nadruk te liggen op het verwerven van algemene vaardigheden, zoals bijvoorbeeld probleemoplossend denken in wiskunde en wetenschappen, kritisch denken binnen sociaal-maatschappelijke vakken en algemene strategieën om beter te leren begrijpend lezen in moedertaalonderwijs. Deze focus kwam deels voort uit een begrijpelijke reactie tegen een onderwijspraktijk die als te veel gericht op droge feitenoverdracht werd ervaren. Een versterkte nadruk op deze algemene vaardigheden heeft echter niet geleid tot betere prestaties. Dit besef leidde recent in heel wat landen en onderwijssystemen tot het inzicht dat systematische opbouw van kennis in het curriculum geherwaardeerd moet worden en dat de rol ervan veel meer nadruk moet krijgen, zonder daarbij de vaardigheidscomponent opzij te schuiven. Een kennisrijk curriculum erkent de meerwaarde van een logische kennisopbouw als voorwaarde om tot domeinspecifieke, maar ook complexe denkvaardigheden te komen. In deze huidige curriculumtrend naar meer kennisgedreven onderwijs, waarneembaar in vele landen en onderwijssystemen, wordt sterk ingezet op een solide kennisbasis vanuit een brede variatie aan vakdisciplines als een middel om zowel leerprestaties te verbeteren als sociale rechtvaardigheid te bewerkstelligen. **Elk kind heeft immers recht op een solide kennisbasis.**

In de Vlaamse context speelt het curriculum op meerdere niveaus. Op het niveau van de Vlaamse overheid zijn er minimumdoelen (vroeger eindtermen genoemd), die bepalen wat kinderen horen te kennen en kunnen op het einde van een bepaald onderwijsniveau zoals het zesde leerjaar van het basisonderwijs. Op het niveau van de onderwijsverstrekkers worden deze eindtermen vertaald in leerplannen, die dan op hun beurt weer richting geven aan de lesmaterialen die leraren in hun lessen gebruiken om het curriculum tot leven te brengen. In dit rapport beschrijven we het curriculum op niveau van de minimumdoelen voor het basisonderwijs. De vorige doelen (die als eindtermen en niet als minimumdoelen ontworpen werden) waren al geruime tijd in voege en waren aan een grondige

herziening toe. De overheid richtte daarom een commissie op om dit proces verder vorm te geven. Dit rapport beoogt vier doelen en zal:

- een heldere visie op kennisrijke minimumdoelen formuleren;
- de kernprincipes beschrijven die richting geven aan het ontwerp van de huidige set aan minimumdoelen;
- de minimumdoelen voor het basisonderwijs voorstellen;
- richtlijnen voor optimale implementatie van deze minimumdoelen suggereren.

De nadruk ligt hierbij telkens op een curriculum dat coherent, ambitieus en inclusief is: ambitieus in zijn verwachtingen, coherent in zijn opbouw, en inclusief in zijn belofte aan élk kind dat onderwijs geniet in Vlaanderen.

Visie op kennisrijke minimumdoelen: concept en theoretisch kader

Een kennisrijk curriculum streeft ernaar dat leerlingen een gestructureerde inhoud aan vakspecifieke kennis beheersen en kunnen toepassen. Het maakt expliciet welke kennis alle kinderen geacht worden te verwerven en presenteert deze in een logische en coherente structuur. Kennisrijke curricula bouwen daarbij sterk voort op inzichten uit de cognitieve wetenschap over de rol van het geheugen bij leren. We weten uit decennia aan onderzoek dat we de wereld om ons heen kunnen interpreteren en ermee omgaan, omdat we kennisschema's hebben gevormd in ons langetermijngeheugen (Willingham, 2021). Hierdoor kan ons brein onderdelen van de realiteit herkennen en patronen onderscheiden – en dit met verbluffende snelheid – wanneer we luisteren, lezen, praten of observeren. Goed verbonden kennisschema's zitten stevig verankerd in het langetermijngeheugen, zijn uitbreidbaar en flexibel. Ze stellen ons in staat om betekenis te geven aan nieuwe informatie die via onze zintuigen het brein binnenkomt. Ons brein 'ziet' elk nieuw item door de lens van eerdere verworven kennis. Je beseft als mens vaak amper wat de onmetelijke en subtiele impact is van wat je al weet (je voorkennis) op wat je leest, ziet, hoort, voelt en begrijpt. Kennisrijke mensen zijn zich vaak niet bewust van hoe vaak ze uit hun arsenaal aan voorkennis putten om de wereld te begrijpen. Iemand die geleerd heeft over de Byzantijnse architectuur, zal op een andere manier een stad als Venetië 'zien'. Iemand die de samenstelling van mortel écht kent, volgt geen blind recept, maar weet dat die bij vochtig weer minder water moet toevoegen in het mengsel. Weten werkt. Relevante voorkennis vergemakkelijkt en verduurzaamt toekomstig leren (Brod, 2021). Waar het menselijk langetermijngeheugen schier onbeperkt is in capaciteit, is ons vermogen tot nadenken dat niet. Dat bewuste nadenken en het verwerken van nieuwe informatie situeert zich in het menselijk werkgeheugen, dat beperkt is in capaciteit. Het vermogen tot nadenken in het werkgeheugen wordt mogelijk gemaakt door die kennisschema's in het langetermijngeheugen. Je leert makkelijker bij en kunt dieper nadenken over dingen waar je al iets over weet. Relevante voorkennis spaart capaciteit van dat werkgeheugen waardoor er meer ruimte komt om na te denken. Voorkennis helpt dus bij allerlei taken, zoals:

- het ontwikkelen van vloeiend rekenen in de vroege schooljaren;
- het leren van letter-klankcombinaties;
- het interpreteren van symbolen;
- het doorgronden van een schildertechniek;
- het oplossen van een wiskundig probleem;
- het vatten van een literaire tekst;
- het analyseren van een historisch fenomeen;
- …

De opbouw van brede achtergrondkennis speelt een cruciale rol in het ontwikkelen van een brede maatschappelijke geletterdheid. Onderzoek uit de cognitieve wetenschappen en curriculumstudies tonen aan dat kennisrijke inhoud in vakken als geschiedenis, aardrijkskunde, wetenschap en techniek bijdraagt aan leesvaardigheid en andere complexe denkvaardigheden. Een kennisrijk curriculum is dus *logischerwijs* veel meer dan louter een curriculum met focus op (hoewel uiteraard zeer belangrijk) wiskunde en Nederlands. Via bijvoorbeeld fictieve, historische of wetenschappelijke verhalen kan die kennisopbouw zelfs al beginnen nog voor kinderen kunnen lezen en schrijven. Het verrijken van de woordenschat en brede achtergrondkennis gaat daarna uiteraard verder gedurende de hele schoolperiode. Deze kennisschema's in het langetermijngeheugen beïnvloeden ook elk aspect en elke fase van het onderwijs.

In deze context is kennis een breed begrip. Het omvat veel meer dan alleen feiten. Het concept van een kennisrijk curriculum wordt soms onterecht bekritiseerd met termen als 'drillen van losse feiten'. Dat is het uiteraard niet. In werkelijkheid **bouwt een goed kennisrijk curriculum juist verbanden tussen kennis op en benadrukt het de grote ideeën** ('big ideas') **en kernprincipes van vakdisciplines**, inclusief hun onderzoeks- en debattradities.
Daarnaast is het essentieel om te investeren in een gedeelde kennisbasis om rechtvaardigheid binnen een democratie te bevorderen. Een kennisrijk curriculum zorgt er immers voor dat al de kinderen op school de kennis meekrijgen die zij nodig hebben om te floreren in het onderwijs en de samenleving, en niet enkel degenen die deze kennis van thuis uit meekrijgen. Recent wetenschappelijk onderzoek toonde aan waarom een zorgvuldig opgebouwd kennisrijk curriculum in de vroegste leerjaren erg belangrijk is voor zowel eerlijke onderwijskansen als voor het ontwikkelen van de complexe denkvaardigheden die de moderne tijd vereist (Grissmer et al., 2023; Surma et al., 2024; Kim et al., 2023).

Kennis wordt vaak ingedeeld in verschillende vormen, en dit in tal van taxonomieën (Suto et al., 2020). Een handige basisindeling voor curriculumontwerp voor minimumdoelen is het onderscheid tussen:

- **Declaratieve kennis** (ook wel: 'weten dat…'), zoals de feitelijke inhoud van wetenschap of aardrijkskunde, woordenschat, principes en rekenkundige kennis zoals de tafels van vermenigvuldiging.
- **Procedurele kennis** (vaardigheden: 'weten hoe…'), zoals het strikken van veters, het schrijven van letters, het testen van stoffen op oplosbaarheid in water, of het formuleren van zinnen in een vreemde taal.

In een kennisrijk curriculum worden die vaardigheden doorgaans verworven als een waardevol resultaat van goed onderwijs. Ze komen voort uit en worden geïntegreerd met een stevige beheersing van declaratieve kennis. Deze procedurele kennis mag echter niet verward worden met zogenaamde generieke (of all-purpose) vaardigheden zoals kritisch denken, reflecteren, begrijpend lezen, creatief

denken en probleemoplossend denken. Hoewel die generieke vaardigheden belangrijk zijn, is er weinig wetenschappelijk bewijs dat deze vaardigheden helemaal los van specifieke kennisdomeinen aangeleerd kunnen worden. Uit onderzoek blijkt juist dat dergelijke generieke vaardigheden zich vooral ontwikkelen binnen specifieke kennisdomeinen, dat transfer vooral mogelijk is binnen domeinen waar men al voorkennis heeft opgebouwd, en dat de gehanteerde didactiek hiervoor van belang is (Tricot & Sweller, 2014; Weber et al., 2025).

Met kennisrijke minimumdoelen geven we de leerplanontwikkelaars een kapstok om volledige kennisrijke curricula (in de vorm van leerplannen) te realiseren. Succesvolle kennisrijke curricula worden gekenmerkt door grondigheid en coherentie. Ze formuleren heldere doelen in zorgvuldig opgebouwde leerprogressies. Dit zorgt ervoor dat alle soorten kennis cumulatief en stevig worden opgebouwd. Het doel voor deze leerplanmakers kan o.a. zijn om op elk niveau (bijvoorbeeld een leerjaar) toegang tot relevante kennis mogelijk te maken en zo toegang tot het volgende niveau te vergemakkelijken. Het is belangrijk dat kennis op het juiste niveau wordt gespecificeerd. Voor jonge kinderen kan dit (uiteraard) betekenen dat concepten worden vereenvoudigd. De minimumdoelen zijn zodanig geschreven dat ze toelaten aan de leerplanschrijvers om een kennisrijk curriculum uit te werken dat coherent, consistent en sequentieel kan worden opgebouwd.

Minimumdoelen voor een kennisrijk curriculum

Ieder kind, ongeacht achtergrond, gender, etniciteit of andere kenmerken, heeft recht op het best mogelijke onderwijs dat hen voorbereidt op een gezonde, gelukkige en productieve toekomst. Om dit te bereiken, hebben we naast uitstekende leraren en schoolleiders, een sterk en breed curriculum nodig. Dit curriculum moet onderbouwd zijn door specifieke doelen die ambitieus en haalbaar zijn.
In de context van een kennisrijk curriculum verwijzen minimumdoelen naar een reeks essentiële en fundamentele onderwijsdoelen die leerlingen aan het einde van een bepaalde onderwijsfase moeten bereiken. Deze doelen moeten waarborgen dat leerlingen een kern van kennis verwerven die zowel breed als diep is, en die hen de intellectuele, sociale, en culturele kennis biedt die ze nodig hebben om te slagen in latere leerfases en in het leven in het algemeen.
Bij al haar werkzaamheden ging de commissie uit van gevestigde en goed onderbouwde principes van kwaliteitsvol onderwijs. Deze **kernprincipes voor een kennisrijke aanpak** van de minimumdoelen stonden centraal:

1. Focus op kernkennis
2. Eenduidig interpreteerbaar en evalueerbaar
3. Leidraad voor curriculumontwerp en beoordeling
4. Inclusief
5. Coherente opbouw voor levenslang leren
6. Balans tussen vaardigheden en kennis
7. Ambitieus, internationaal gebenchmarkt en haalbaar
8. Belang van vakdisciplines

In wat volgt gaan we dieper in op de acht kernprincipes om gemeenschappelijk begrip te creëren en de noodzaak van de vernieuwde minimumdoelen te duiden.

1. Focus op Kernkennis

Een **kennisrijk curriculum** is ontworpen rondom het principe dat kennis zelf de sleutel tot succes is in het onderwijs. Het bevat wat essentieel is voor de participatie in een moderne democratische samenleving. In een kennisrijk curriculum ligt de nadruk op een diepgaande, gestructureerde opbouw van kennis in de verschillende domeinen. Minimumdoelen binnen een dergelijk curriculum zorgen ervoor dat het duidelijk is welke kennis op elk belangrijk moment in een onderwijstraject verworven moet zijn. Het gaat hierbij niet om oppervlakkige en geïsoleerde feitenkennis, maar om essentiële kennis die toelaat om op een later moment nieuwe kennis te verwerven. Zo weten leerlingen dat in de Romeinse periode het door de Romeinen aangelegde wegennetwerk in onze gebieden niet enkel militaire doelen diende, maar ook culturele uitwisseling faciliteerde en dit impact had op voedselproductie en het dagelijks leven, en, hoe archeologen dit achterhaalden. Geen losse feiten, maar geïntegreerde en uitbreidbare kennisschema's.

2. Eenduidig interpreteerbaar en evalueerbaar

Minimumdoelen moeten specifiek, meetbaar en haalbaar zijn. Ze stellen duidelijke verwachtingen over wat leerlingen moeten weten en kunnen aan het einde van een bepaalde onderwijsfase. Het minimumdoel is inhoudelijk geformuleerd zodat het eenduidig is en iedereen er hetzelfde onder verstaat. Aan het einde van het zesde leerjaar kunnen we bijvoorbeeld nagaan hoe leerlingen specifieke soorten wiskundige vraagstukken oplossen of organismen kunnen classificeren op basis van bepaalde kenmerken.

3. Leidraad voor curriculumontwerp en beoordeling

Minimumdoelen dienen als fundament voor het ontwerp van de leerplannen en evaluatiekaders. Het zijn niet alleen na te streven doelen, maar concrete maatstaven en kernconcepten die de inhoud bepalen die op scholen wordt aangeboden en hoe de voortgang van leerlingen wordt beoordeeld. In een kennisrijk curriculum zorgen deze doelen ervoor dat het onderwijs de nadruk legt op grondige beheersing van de inhoud en vervolgens essentiële vaardigheden aanbrengt.

4. Inclusief

Eén van de belangrijkste doelen van het definiëren van minimumdoelen is leerlingen, ongeacht hun achtergrond of voorafgaande kennis, toegang te geven tot dezelfde essentiële kennisbasis. De minimumdoelen garanderen voor elk kind de ontwikkeling van een duurzame, rijke en gedeelde kennisbasis als katalysator voor sociale mobiliteit en maatschappelijke participatie. Ook voor leerlingen met een IAC-verslag, die zowel les kunnen volgen in het gewoon onderwijs als in het buitengewoon onderwijs, wordt er bij de opmaak van het individueel aangepast curriculum (IAC) vertrokken van de minimumdoelen basisonderwijs. Op basis daarvan worden voor leerlingen doelen op maat bepaald. Het voordeel van een gemeenschappelijk doelenkader is dat het eenvoudiger wordt voor leerlingen om te bewegen tussen het gewoon en buitengewoon onderwijs en dat er een gerichte identificatie kan gemaakt worden van eventuele moeilijkheden, waar dan intensieve begeleiding voor ontworpen kan worden.

5. Coherente opbouw voor levenslang leren

Een kennisrijk curriculum is zo gestructureerd dat elk minimumdoel onderdeel is van een grotere cumulatieve kennisopbouw. Minimumdoelen helpen om een solide basis van algemene kennis te leggen, waar leerlingen op verder kunnen bouwen voor het complexere leren in het secundair onderwijs en daarna. Het selecteert kernconcepten en principes die leerlingen nodig hebben om verbanden te zien en kritisch te denken en toekomstig leren mogelijk te maken. Contexten en toepassingen komen aan bod in functie van deze kernideeën, niet omgekeerd. Een breed en evenwichtig curriculum bevordert zowel kennis als inzicht als toekomstig leren (Francis, 2025).

6. Balans tussen vaardigheden en kennis

Hoewel een kennisrijk curriculum de nadruk lijkt te leggen op een systematische opbouw van kennis, stimuleert het net ook de ontwikkeling van essentiële domeinspecifieke vaardigheden en ook complexe denkvaardigheden, zoals kritisch- of probleemoplossend denken. Minimumdoelen balanceren tussen het verwerven van feitelijke kennis en het ontwikkelen van het vermogen om deze kennis effectief toe te passen in verschillende contexten. Zo kan het in taalvaardigheid een minimumdoel zijn dat leerlingen de grammaticale regels begrijpen (kennis) om in staat te zijn samenhangende en correcte teksten te schrijven (vaardigheid).

7. Ambitieus, internationaal gebenchmarkt en haalbaar

Minimumdoelen in een kennisrijk curriculum worden, naast de lokale context, ook mee vormgegeven door internationale normen of kaders, zoals die vastgesteld worden door grootschalige internationale studies (bijvoorbeeld TIMSS, PIRLS) of kennisrijke curricula van hoogpresterende landen. Internationale vergelijkingen zijn hier belangrijk. Ze kunnen schijnbaar eenvoudige vragen verduidelijken – zoals op welke leeftijd het mogelijk is om inhoud zoals breuken, algebra of specifieke wetenschappelijke principes te onderwijzen – maar ze houden ook een spiegel voor. De breinen van onze Vlaamse kinderen hebben immers dezelfde capaciteiten als de breinen elders. We mogen hoge, maar realistische verwachtingen hebben van onze leerlingen. De internationale vergelijkingen bieden naast de spiegel van ambitie dus ook de spiegel van haalbaarheid.
Dit pleit echter niet voor een naïeve beleidslening of curriculumkopie – '... land X is succesvol geweest in TIMSS, dus moeten we precies doen wat zij doen...'. Alle minimumdoelen dienen aangepast te zijn aan de nationale context, en het is zo dat in sommige vakken (bijvoorbeeld bij geschiedenis) het nationale/lokale belangrijker is dan in andere vakken (wiskunde).

8. Belang van vakdisciplines

Een kennisrijk curriculum erkent de waarde van vakdisciplines als de primaire manier waarop kennis in de samenleving wordt opgebouwd, overgedragen en verdiept. Door leerlingen kennis te laten maken met de denk- en werkwijzen van verschillende disciplines, ontwikkelen ze een breder begrip van de wereld en leren ze hoe kennis wordt gevormd. We erkennen dus deze twee goede redenen om te vertrekken vanuit deze vakdisciplines:

a. Vakdisciplines structureren kennis
Kennis wordt niet willekeurig verzameld, maar binnen disciplines ontwikkeld en geordend. Binnen elke discipline bestaan specifieke methoden om tot betrouwbare kennis te komen

(zoals experimenten in de natuurwetenschappen of bronnenanalyse in de geschiedenis).

b. Vakdisciplines hebben unieke denk- en werkwijzen
In de wiskunde wordt geredeneerd met logische structuren en bewijsvoering. In de geesteswetenschappen worden interpretaties van bronnen en teksten vergeleken en gewogen. In de natuurwetenschappen speelt empirisch onderzoek een sleutelrol. In kunst en cultuur draait het om creatieve expressie en esthetische analyse.

De vakdisciplines worden gebruikt om kennis systematisch op te bouwen vanuit het perspectief van de minimumdoelen. Uiteraard is er de vrijheid van de onderwijsverstrekker om deze vakken te clusteren, te groeperen of een andere benaming te geven.

Werkzaamheden commissie Muijs

De Vlaamse Minister van Onderwijs stelde in december Daniel Muijs, Hoogleraar aan Queen's University Belfast, aan om een commissie te leiden met als doel het herschrijven van minimumdoelen voor het einde van de kleuterklas, het 4e leerjaar en het 6e leerjaar. Hierbij was de taak, die eind april volbracht moest zijn, om deze doelen ambitieus en kennisrijk te maken, niet in het minst in het licht van de problemen in het Vlaamse onderwijs zoals de dalende lijn in leerlingprestaties en de groeiende ongelijkheid tussen leerlingen uit verschillende sociale klassen.

Om deze taak te verwezenlijken werd een commissie van experten aangesteld door Daniel Muijs. Deze bestond uit binnen- en buitenlandse academici, curriculumspecialisten die ervaring hebben in wereldwijd curriculumadvies- en ontwerp, en mensen met ervaring als schooldirectie en leraar, in de inspectie. De volgende tien commissieleden werden aangesteld:

- Hilde Bortels, Directeur XCL Wegwijs, Lommel
- Anna Bosman, Hoogleraar Radboud Universiteit
- Christine Counsell, Ontwerper 'Opening Worlds' curriculum
- Elien Heynsens, Waarnemend Directeur Kiempunt Campus, Eeklo
- Nathalie Kellens, Directeur KBO Cocon-Horizon, Oudenaarde
- Tim Oates, Directeur Assessment Research and Development, Cambridge Assessment
- Amanda Spielman, Lid van het Britse Hogerhuis, voormalig hoofdinspecteur Ofsted
- Tim Surma, Directeur Expertisecentrum Onderwijs en Leren, Thomas More Hogeschool
- Kelly Thyssen, Directeur Stedelijke Basisschool De Vlinderboom, Antwerpen
- Ann Vancoppenolle, Directeur Freinetschool De Vier Tuinen, Oudenaarde

Deze commissieleden werden door de voorzitter gekozen op basis van hun specifieke expertise m.b.t. kennisrijke curricula. De commissie werd bijgestaan door een team van AHOVOKS. Daar de commissie uit zowel Nederlands- als Engelstaligen bestond, werd voor alle communicatie binnen de commissie beide talen gebruikt.

Als uitgangspunt voor het ontwerpen van de nieuwe minimumdoelen gebruikten wij de herziene doelenset uitgewerkt onder de vorige legislatuur. De commissie wenst dan ook nadrukkelijk de experten die gewerkt hebben aan de herziene doelenset van de vorige legislatuur te bedanken.

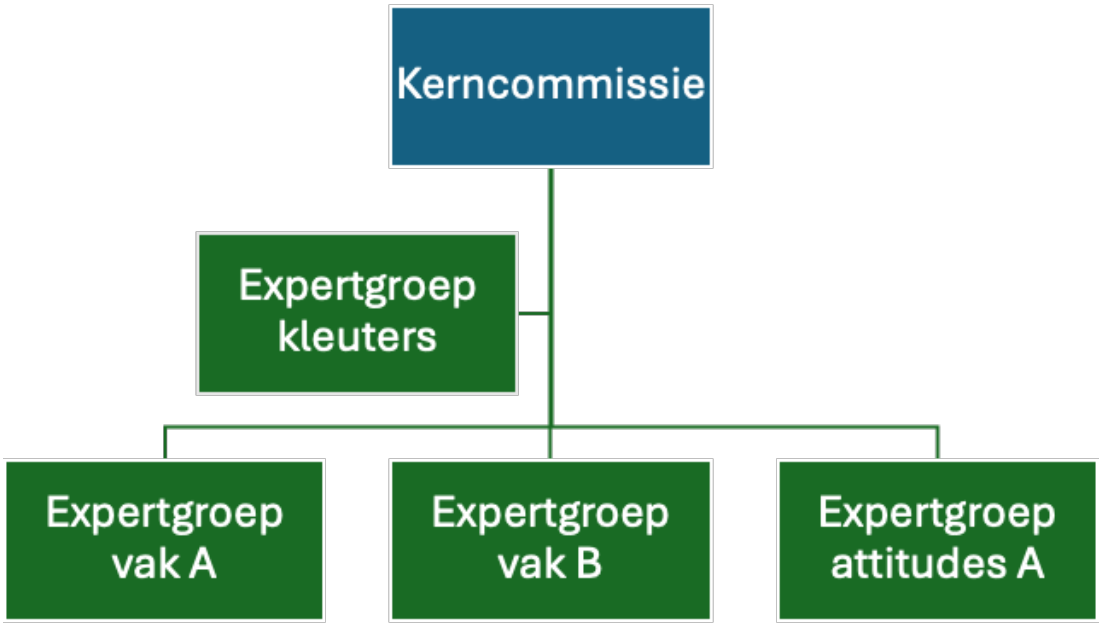
Expertengroepen en structuur

Daar het uitwerken van kennisrijke doelen uiteraard vakkennis vereist, werd voor elk vak (Nederlands, Wiskunde, Wetenschap en Techniek, Aardrijkskunde, Geschiedenis, Muzische Vorming, Lichamelijke Opvoeding, ICT, Frans) en voor onderdelen van attitudes (Leren Leren en Leerondersteunende vaardigheden) een expertgroep samengesteld. Daarnaast werd ook een expertgroep met een focus op kleuteronderwijs samengesteld, om ervoor te zorgen dat de doelen voor kleuters haalbaar waren.

Deze groep had een adviserende rol in het bekijken van de doelen die door de expertgroepen waren samengesteld.

Deze expertgroepen werden samengesteld op basis van suggesties door leden van de kerncommissie, collega's die aan de vorige doelenset hadden meegewerkt, en voorstellen vanuit de onderwijsinrichters. Deze groepen telden in totaal 70 experten, waarvan meer dan 90% van die medewerkers uit Vlaanderen afkomstig waren. In de expertgroepen waren voor elk vak leraren of directieleden vertegenwoordigd, naast specialisten uit de academische wereld en/of de onderwijsverstrekkers.

De structuur van de werking was dus als volgt:



De kerncommissie was verantwoordelijk voor de doelen en hun oplevering, maar besteedde het schrijven van de doelen per vak uit aan de expertgroepen. Deze waren verantwoordelijk voor het schrijven van een visietekst en een voorstel van doelen dat opgeleverd werd aan de kerncommissie.

De commissie werkte in een eerste fase aan het duidelijk opstellen van een visie, principes en vereisten. Deze werden in een startnota met de expertgroepen gedeeld, die een eerste maal aan de slag gingen met het uitwerken van de minimumdoelen. Een eerste iteratie werd op 4 maart door de expertgroepen aan de kerncommissie opgeleverd. Zowel de kerncommissie als de expertgroep

kleuter leverde feedback op deze doelen. De expertgroepen dienden daaropvolgend tegen 25 maart elk een volledige set doelen voor hun vak in, waarop de kerncommissie en de expertgroep kleuter opnieuw feedback voorzag. Op 23 april werd de laatste iteratie van de expertgroepen aan de kerncommissie opgeleverd. Hierna ging de kerncommissie aan het werk om de finale doelenset af te werken. Na oplevering van de doelen in zowel maart als april werd telkens aan de kleutergroep gevraagd al de doelen na te kijken en van feedback te voorzien.

Tijdens dit proces bewaakte de kerncommissie ook de coherentie over de vakken heen, de haalbaarheid wat betreft aantal en de complexiteit van de doelen, en de mate waarin de doelen de beoogde kenmerken vertoonden. Om de coherentie te borgen werd er een coherentiematrix opgesteld om de doelen in de verschillende vakken na te kijken op overlap, linken en hiaten. Binnen deze set van kennisrijke minimumdoelen wilden we overlap vermijden. Hoewel bepaalde concepten in meerdere disciplines kunnen voorkomen, kozen we er bewust voor om elk aangeboden concept binnen de meest gepaste discipline aan bod te laten komen. Daarnaast is het wel wenselijk dat er voldoende linken bestaan tussen de verschillende inhouden en gingen we op zoek naar hiaten om deze te kunnen wegwerken. Het is logisch dat wanneer leerlingen bijvoorbeeld in het 4de leerjaar bij aardrijkskunde leren over het weer en het klimaat, ze ook vanuit de wiskunde reeds vaardig zijn in het aflezen van temperatuur.

Er werd eveneens een coherentiematrix opgesteld bij de vorige set minimumdoelen (voorjaar 2024, die vertrok vanuit de sleutelcompetenties) en de huidige set. Doorheen het volledige proces, maar in het bijzonder tijdens de laatste periode, ging er vanuit de kerncommissie ook aandacht naar het volume van de set om overladenheid te vermijden. Zo werden de sets nog ingekort om te komen tot sterke minimumdoelen die essentieel en haalbaar zijn voor elk kind.

Naast deze formele structuur was er tijdens dit gehele proces ook een informeel overleg tussen de commissievoorzitter en de onderwijsverstrekkers.

De 70-30 regel

Om de vrijheid van onderwijs te vrijwaren en overbelasting van het curriculum te voorkomen hanteerde de commissie een zogenaamde 70-30 regel. Hierbij ging de kerncommissie ervan uit dat de opgestelde minimumdoelen maximaal 70% van de totale leertijd in beslag mochten nemen. Dit werd op de volgende manier gedaan:

- De kerncommissie heeft op basis van de 70-30 regel indicatief aangegeven in percentages wat de maximale leertijd mocht zijn die door ieder vak ingenomen mocht worden.
- Deze richtpercentages zijn met de expertgroepen gedeeld, zodat zij dit bij het opstellen van hun doelen in acht konden nemen.

- De kerncommissie heeft erover gewaakt dat de doelen voor elk vak binnen de voor hen toegestane tijd bereikt kunnen worden. Hiervoor maakte de kerncommissie een schatting op basis van drie elementen:
    - Hoeveelheid doelen
    - Complexiteit doelen
    - Vereiste kennis en voorkennis doelen

Daarnaast hield de kerncommissie zich ook aan het principe dat het hier minimumdoelen betreft, en niet een leerplan, en dat er dus ruimte moet blijven bestaan om rond deze doelen verschillende curricula op te bouwen, bijvoorbeeld met meer of minder integratie tussen de vakken.

Criteria voor het behouden/wijzigen van doelen
Naast het volume binnen de 70-30 regel hanteerde de kerncommissie de volgende criteria voor het behouden en/of wijzigen van de doelen die aangeleverd werden door de expertgroepen:

Wordt er **duidelijk** omschreven **welke kennis of vaardigheid** het doel beoogt?
Is het doel **éénduidig interpreteerbaar**? Is het doel voldoende eenvoudig geformuleerd?
Is het doel **evalueerbaar**?
Is het doel **ambitieus doch haalbaar**?
Hoe verhoudt het doel zich tot **internationale curricula**?
Wordt het doel beoogd op de **juiste leeftijd**?
Is het doel **uniek en herhaalt** het **dus niet** een eerder geformuleerd minimumdoel?
Is het doel **voldoende concreet** en vermijdt het dus vaagheid?
Worden er **geen onnodige werkwoorden** gebruikt?
Is het doel **essentieel** in functie van de **coherentie**?
Is dit werkelijk een minimumdoel dat essentieel is voor de basisschool of kunnen we dit doel schrappen om het volume en de complexiteit te verminderen?

Hoewel de kerncommissie waakzaam was voor het volume van de minimumdoelen, is de hoeveelheid doelen per vak verschillend, ook vakken met een evenredig percentage aan onderwijstijd hebben mogelijks toch een verschillend aantal doelen. Dit heeft te maken met de eigenheid van het vak, wat maakt dat het niet voor elk vak of elk onderdeel mogelijk is om even concrete doelen te schrijven. Zo leent een vak als wiskunde zich ertoe om heel specifieke doelen op te stellen en zullen bepaalde doelen van Nederlands of muzische vorming breder lijken maar ook meer tijd vragen.

Vanaf het begin van de herziening was het uitgangspunt om ook het bewijs van internationale vergelijkingen te gebruiken. Dit zowel om beslissingen over de specifieke inhoud van het curriculum te

nemen, als om de vorm ervan te bepalen – bijvoorbeeld de volgorde van de inhoud, de modellen voor inhoud in elk vak.
De kerncommissie paste daarom internationale benchmarking toe, door de minimumdoelen o.a. te vergelijken met curricula in sterk presterende landen die een kennisrijk curriculum hanteren zoals Singapore, Engeland, Estland en Ierland. Dit wil niet zeggen dat onze minimumdoelen exact volgen wat elders gebeurt. Het Vlaamse onderwijs en de Vlaamse cultuur hebben een eigenheid, wat betekent dat ook de doelen weliswaar gebenchmarkt worden op, maar niet gelijkgesteld worden met wat elders gebeurt.

Doelensets

Algemene informatie bij de doelen

Drie niveaus
Er worden doelen geformuleerd op niveau Kleuter (K3, 5 jaar), eind vierde leerjaar (L4, 9 jaar) en eind zesde leerjaar (L6, 11 jaar). In het kleuteronderwijs (2,5 – 6 jaar) werkte Vlaanderen tot nu toe met ontwikkelingsdoelen die niet verplicht te bereiken waren. Er bestond dus geen vastgelegd pakket aan kennis/vaardigheden dat élke kleuter moest beheersen, enkel niet-bindende richtlijnen. Dit leidde tot variatie: de invulling hing af van het leerplan van de onderwijskoepel en de klaspraktijk. Voor het eerst worden nu minimumdoelen vastgelegd voor de derde kleuterklas (5-jarige kleuters). De Vlaamse regering wil hiermee verzekeren dat alle kleuters bij instap in het lager onderwijs een gemeenschappelijke basis beheersen. De focus van deze nieuwe K3-doelen ligt op cruciale domeinen: woordenschat, luistervaardigheid (taalbegrip) en getalbegrip.
Ook voor L4 is de introductie van minimumdoelen een vernieuwing. Deze doelen worden geformuleerd om verschillende redenen. Zo kunnen ze een kader geven aan de Vlaamse toetsen. Daarenboven creëren ze de mogelijkheid om de Vlaamse standaarden af te stemmen op de meeste internationale toetsen voor het basisonderwijs zoals TIMSS en PIRLS. Belangrijker is echter dat deze doelen zorgen voor extra mogelijkheden tot verticale en diagonale coherentie: leerplanmakers zullen gebruik kunnen maken van deze tussentijdse doelen bij de vormgeving van hun leerplannen.

Er werden minimumdoelen voorgesteld voor de verschillende vakdisciplines:

	Kleuter (5 jaar)	Vierde leerjaar (9 jaar)	Zesde leerjaar (11 jaar)
Na te streven minimumdoelen op **populatieniveau**	Nederlands (m.u.v. woordenschat en luisteren) Wiskunde (m.u.v. getalbegrip) Geschiedenis Aardrijkskunde Wetenschap en Techniek Lichamelijke opvoeding	/	/

	Muzische Vorming Attitudes		
Te bereiken minimumdoelen op **populatieniveau**	Woordenschat (Ned.) Luisteren (Ned.) Getalbegrip	Nederlands Wiskunde Geschiedenis Aardrijkskunde Wetenschap en Techniek Lichamelijke opvoeding Muzische Vorming ICT Attitudes (*Leerondersteunende vaardigheden, Leren Leren, Persoonsvormende en socialiserende vaardigheden*)	Geschiedenis Aardrijkskunde Wetenschap en Techniek Lichamelijke opvoeding Muzische Vorming ICT Frans Attitudes (*Leerondersteunende vaardigheden, Leren Leren, Persoonsvormende en socialiserende vaardigheden*)
Te bereiken minimumdoelen op **individueel niveau**	/	/	Wiskunde Nederlands

Disciplines

In deze set aan minimumdoelen is opvallende versterking van de disciplines waar te nemen. De disciplines zijn belangrijk omdat ze de leerling toegang geven tot 'krachtige kennis' die niet ingeperkt is door hun dagelijkse ervaring maar afkomstig is uit systematische, gespecialiseerde kennis zoals die binnen de academische disciplines ontworpen is. Door de schoolvakken hierop af te stemmen krijgen al de leerlingen toegang tot niet enkel kennis, maar ook een verscheidenheid aan denkwijzen en brillen om de wereld te bekijken en te kennen (Young, 2013).

Volume

In wat volgt ziet u een doelenset die uitgebreider is dan de vorige eindtermen. Door de doelen eenduidiger en specifieker weer te geven vergroot immers het het aantal doelen. Echter, extra volume betekent niet automatisch meer ingenomen tijd of minder ruimte voor eigenheid en pedagogische vrijheid. In de vorige eindtermen kan een doel als

> "De leerlingen kennen de grote periodes uit de geschiedenis en ze kunnen duidelijke historische elementen in hun omgeving en belangrijke historische figuren en gebeurtenissen waarmee ze kennis maken, situeren in de juiste tijdsperiode aan de hand van een tijdsband."

meer onderwijstijd innemen dan de som van een heleboel meer specifieke doelen. Er is telkens voldoende ruimte voor de invalshoek van de leraar en het eigen pedagogisch project.

Helderheid

Wat elke leerling minimaal moet kennen en kunnen, moet eenduidig zijn. Deze helderheid geeft leerplan, -toets-, methodeontwikkelaars maar ook leraren houvast en garandeert continuïteit in het leerproces. De doelenset laat ruimte voor leerplannen en een eigen pedagogisch project. De ruimte

voor pedagogisch-didactische invulling door leerkrachten en scholen is essentieel. In de doelenset zijn dan ook geen pedagogisch-didactische richtlijnen terug te vinden.

Aansluiting secundair

Er werd bij het vormgeven van deze doelenset de opdracht gegeven om de basisschool als eigen finaliteit te beschouwen, en dus niet de doelen van het secundair als benchmark te nemen.

Vakken

In bijlage bij dit rapport worden de doelen van de vakken weergegeven. De doelenset wordt telkens voorafgegaan door een visietekst van het vak.

- Wiskunde
- Nederlands
- Wetenschap en Techniek
- Aardrijkskunde
- Geschiedenis
- Muzische Vorming
- Lichamelijke Opvoeding
- ICT
- Attitudes
- Frans

Elk vak wordt op zijn beurt op basis van de kenmerken van het vak opgedeeld in een aantal onderwerpen (bijvoorbeeld bewerking, meetkunde) die door de expertgroepen uitgewerkt zijn. Binnen deze onderwerpen worden er binnen de subthema's voor respectievelijk kleuter, L4 en L6 doelen beschreven. Deze doelen zijn opgedeeld volgens declaratieve of procedurele kennis. De declaratieve doelen starten allen met '*de leerlingen kennen*' of '*de leerlingen weten*', de procedurele doelen starten met '*de leerlingen kunnen*'.

Bijvoorbeeld:

Vakdiscipline	Wiskunde	Nederlands
Onderwerp	Bewerkingen	Lezen
Subthema	• Begripsvorming, eigenschappen van en relaties tussen bewerkingen • Hoofdrekenen: standaardprocedures • Hoofdrekenen: handig rekenen • Bewerkingen met breuken en	• Vlot en vloeiend lezen • Tekstbegrip • Tekstsoorten en tekstconventies

	percenten ● Andere rekenwijzen	

Over horizontale, verticale en diagonale coherentie

Een krachtig curriculum is meer dan een optelsom van losse doelen. Het onderscheidt zich door coherentie: een samenhangende, doordachte opbouw van kennis, zowel binnen vakken (verticale coherentie), tussen vakken binnen eenzelfde leerjaar (horizontale coherentie), als over leerjaren en vakdisciplines heen (diagonale coherentie). Dit wil dus zeggen dat binnen de vakken de bouwstenen worden aangereikt die de leerlingen toelaten hun kennis zorgvuldig op te bouwen en te consolideren, terwijl er tussen de vakken wordt gezorgd voor het maken van sterke verbindingen zodat conceptuele kennis versterkt wordt.

Verticale coherentie verwijst naar de logische en cumulatieve opbouw van kennis binnen eenzelfde vakgebied. De huidige set aan minimumdoelen is zodanig ontworpen dat ze leerprogressies ondersteunen die kennis geleidelijk verdiepen en verbreden. Elk doel bouwt voort op eerder verworven kennis en bereidt leerlingen voor op het volgende niveau. Zo ontstaat een stevig fundament voor levenslang leren.

Horizontale coherentie betekent dat leerinhouden tussen vakken op elkaar zijn afgestemd, zodat gedeelde concepten herkend en versterkt kunnen worden in verschillende contexten. Er is dus, waar mogelijk, samenhang tussen de disciplines. Dit voorkomt het gevaar van het zgn. ‘mile-wide-and-inch-deep curriculum’ waarin overlappende onderwerpen als geïsoleerde fragmenten behandeld worden zonder diepgang of betekenisvolle transfer. Zo is het logisch dat plaatsbepaling zowel binnen aardrijkskunde en wiskunde aan bod komt, weliswaar vanuit verschillende invalshoeken. De doelenset wordt horizontaal coherent door deze doelen bijvoorbeeld beide bij L4 op te nemen. Afstemming betekent echter geen nodeloze overlapping. Sommige herhalingen zijn bewust ingebouwd in een curriculum zodat leerlingen hun begrip van concepten of ideeën die ze leren kunnen versterken en verdiepen in een geschikte volgorde. Echter, onderwerpen die herhaaldelijk verschijnen binnen en tussen disciplines zonder een duidelijk doel, kunnen negatieve percepties en ervaringen bij leerlingen en leraar creëren (Schmidt, Wang en McKnight, 2005). Het juiste evenwicht vinden i.f.v. horizontale coherentie is dus van belang.

Diagonale coherentie is het resultaat van de gecombineerde inzet op verticale en horizontale samenhang. Het duidt op een consistente en geïntegreerde kennisopbouw over verschillende leerjaren én disciplines heen. Leerlingen leren voor het vierde leerjaar bijvoorbeeld vanuit geschiedenis (tijdsperiode prehistorie) waar en wanneer de moderne mens ontstond. Deze voorkennis ondersteunt hen wanneer ze in het zesde leerjaar zitten en leren over het concept van evolutie binnen het vak wetenschap en techniek (onderdeel bouw van organismen), aangezien ze op

dat moment al weten dat soorten in de loop van de tijd veranderen en dat sommige soorten uitgestorven zijn. Diagonale coherentie vergt dus een curriculumarchitectuur waarin belangrijke concepten strategisch terugkeren in steeds rijkere en complexere vormen. Cruciaal is dat deze herhalingen intentioneel zijn en geen redundantie creëren.

Naar een succesvolle implementatie

De invoering van kennisrijke minimumdoelen kan slechts slagen indien ze ondersteund wordt door een gelaagde implementatiestrategie. Internationale ervaring leert dat een curriculum pas effect heeft wanneer alle delen van het onderwijssysteem – nationale doelen, leerplannen, lesmaterialen, toetsing, inspectie en professionalisering – op elkaar afgestemd zijn. Zonder deze systeemcoherentie ontstaat versnippering, onduidelijkheid en verminderde impact (Oates, 2011; 2014). De keuze voor kennisrijke minimumdoelen vergt daarom meer dan het vastleggen van doelen alleen. Naast die afstemming is een duidelijke en gedeelde communicatie over de onderliggende visie noodzakelijk. Elke schakel in de onderwijsketen moet deze kennisrijke benadering consequent ondersteunen.
Een gefaseerde en goed geplande implementatie biedt ademruimte daartoe: voldoende tijd en ondersteuning voor scholen en leraren om zich deze nieuwe doelen eigen te maken, vormen immers kritische voorwaarden tot succes. Daarnaast is dynamische opvolging aan te bevelen: enkel door regelmatige, onafhankelijke evaluaties kunnen curricula actueel blijven en kan het onderwijsbeleid responsief blijven op nieuwe inzichten en noden.

In dit hoofdstuk formuleren we de belangrijkste aanbevelingen om deze effectieve implementatie te ondersteunen. We groeperen deze aanbevelingen rond twee hoofdassen:

- (a) **Constructieve afstemming van het onderwijssysteem: curricula, leerplannen, lesmaterialen en toetsing.**
- (b) **Planmatige professionalisering: opleiding, ontwikkeling en ondersteuning van leraren en scholen.**

In elk van deze domeinen reiken we gerichte acties aan die samen een coherente, kwaliteitsvolle en duurzame invoering van de kennisrijke minimumdoelen mogelijk maken.

(a) Constructieve afstemming van het onderwijssysteem

Nr.	*Beleidsaanbeveling*	*Welke actie wordt ondernomen?*
1	Systeemcoherentie	Zorg voor afstemming tussen doelen, leermiddelen, toetsing en inspectie.
2	Kennisrijke leerplannen	Versterk de vertaling van minimumdoelen naar heldere leerplannen.
3	Leermiddelen	Versnel de ontwikkeling van kwalitatieve, kennisrijke leermiddelen.
4	Toetsing en inspectie	Optimaliseer de match tussen curriculumdoelen, evaluatie en toezichtskader.
5	Accreditatie van leermiddelen	Versterk de kwaliteitsbewaking van leermiddelen.
6	Duurzame opvolging via onafhankelijke curriculumreviews	Voorzie een regelmatige, onafhankelijke evaluatie en actualisering van het curriculum.

(b) Planmatige professionalisering

Nr.	*Beleidsaanbeveling*	*Kernzin: welke actie wordt ondernomen?*
7	Communicatie over visie en urgentie	Communiceer helder over de doelstellingen en het belang van kennisrijke minimumdoelen.
8	Planmatige, gefaseerde invoering	Implementeer de minimumdoelen gefaseerd met duidelijke mijlpalen.
9	Integratie in lerarenopleidingen en nascholing	Veranker de kennisrijke visie in initiële en voortgezette lerarenopleidingen.
10	Professionalisering versterken	Ontwikkel een doorgedreven professionaliseringsaanpak gericht op kennisrijk onderwijs, didactiek en leerondersteunende vaardigheden.
11	Focus op kleuteronderwijs	Ondersteun het kleuteronderwijs extra, met bijzondere aandacht voor curriculumdenken.

Curriculum & coherentie

Goed presterende onderwijssystemen wereldwijd lijken in eerste instantie erg verschillend: er is variatie in grootte, structuur en type scholen; sommige systemen zijn selectief en andere niet; de verhoudingen tussen de curricula van privé en staat verschillen sterk; de leeftijden waarop kinderen tussen verschillende onderwijsvormen bewegen zijn niet hetzelfde; en ook de manieren van toetsing en evaluatie kunnen aanzienlijk variëren. Deze verschillen zijn echter minder belangrijk dan vaak wordt aangenomen. Eerder onderzoek toonde aan dat goed presterende onderwijssystemen alvast één belangrijk kenmerk gemeen hebben: ze zijn samenhangend (Oates, 2011; 2014; Schmidt & Prawat, 2006). **Een onderwijssysteem wordt als samenhangend beschouwd wanneer de inhoud van het nationale curriculum, de leerplannen, schoolboeken, lesinhoud en didactiek, toetsing, inspectie, professionalisering en lerarenopleiding elkaar versterken en op elkaar zijn afgestemd.** Binnen zulke systemen werken de verschillende onderdelen samen in functie van gedeelde onderwijsdoelen.

Het vernieuwde Vlaamse kennisrijke curriculum kan daarom niet los worden gezien van die andere essentiële factoren. Deze factoren beïnvloeden elkaar wederzijds: een verandering in één onderdeel zonder rekening te houden met de andere kan leiden tot ernstige onbedoelde gevolgen. **De invoering van verbeterde minimumdoelen is dus een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde voor succes.** In wat volgt formuleren we een aantal gerichte aanbevelingen voor deze verschillende actoren, met als doel een optimale implementatie van de kennisrijke minimumdoelen te ondersteunen. We focussen hierbij op het versterken van de samenhang tussen curriculum, leerplannen, leermiddelen, toetsing en inspectie.

Beleidsaanbeveling 1 - Systeemcoherentie

Zorg voor afstemming tussen doelen, leermiddelen, toetsing en inspectie.

Een effectieve implementatie van kennisrijke minimumdoelen vereist dat het volledige onderwijssysteem dezelfde logica volgt. De inhoud van het curriculum, de leerplannen, schoolboeken, lespraktijken, toetsing, inspectie en lerarenopleiding moeten elkaar versterken. Systemen waarin deze componenten onvoldoende op elkaar zijn afgestemd, vertonen minder sterke leerresultaten en grotere interne spanningen. Om een maximale impact te realiseren, moet Vlaanderen inzetten op structurele samenhang en afstemming over de verschillende niveaus en actoren heen.

Beleidsaanbeveling 2 - Leerplannen

Versterk de vertaling van minimumdoelen naar heldere leerplannen.

In Vlaanderen ligt de praktische uitwerking van nieuwe minimumdoelen traditioneel bij de onderwijsnetten en hun leerplanmakers. Zodra de overheid de minimumdoelen vastlegt, vertalen de onderwijsverstrekkers die in concrete leerplannen. Die leerplannen vormen op hun beurt de basis voor de lesmaterialen (gaande van schoolboeken over digitale leeromgevingen tot zelfgemaakt lesmateriaal door leraren). Dit is geen kleine en te minimaliseren oefening: leerplannen zullen ingrijpend herzien moeten worden. Om leerkrachten voldoende houvast te bieden, moeten deze leerplannen helder, cumulatief en kennisrijk zijn. Ze moeten niet alleen de doelen verduidelijken, maar ook een doordachte opbouw van kennis en vaardigheden faciliteren. Een kennisrijk leerplan geeft richting aan de inhoudelijke keuzes van scholen en leraren en biedt duidelijke progressie voor leerlingen. Investeer dus in de ontwikkeling van kennisrijke leerplannen. Curriculumontwerpers moeten een passend niveau van aspiraties, ambities en uitdagingen voor alle leerlingen definiëren, waarbij rekening wordt gehouden met verschillen in hun leerprogressie en eerdere kennis.

Beleidsaanbeveling 3 - Leermiddelen

Versnel de ontwikkeling van kwalitatieve, kennisrijke leermiddelen.

Krachtige leermiddelen zijn essentieel om de kennisrijke visie van het vernieuwde curriculum te realiseren. In succesvolle onderwijssystemen zijn hoogwaardige, goed gestructureerde schoolboeken en materialen een belangrijke hefboom gebleken voor betere leerresultaten (Oates, 2014). Vlaanderen moet daarom aansturen op een optimale samenwerking waarbij uitgeverijen en onderwijsverstrekkers leermiddelen ontwikkelen die nauw aansluiten op de kennisrijke minimumdoelen. Het maken van zulke methodes vergt echter tijd en expertise; daarom is een

gefaseerde invoering belangrijk, zodat uitgevers en koepels kwalitatieve materialen kunnen ontwikkelen. We adviseren om te investeren in capaciteit voor lesmateriaalontwikkeling. Communiceer dit duidelijk naar alle scholen en leraren. Stel daarbij tussentijdse checkpoints in om te evalueren of lesmateriaalontwikkelaars op schema liggen en of er extra ondersteuning nodig is. Deze aanpak verzekert dat het kennisrijke curriculum niet enkel op papier bestaat, maar ook effectief landt in de klas.

Beleidsaanbeveling 4 – Toetsing en Inspectie

Optimaliseer de match tussen curriculumdoelen, evaluatie en toezichtskader.

Toetsing en inspectie hebben een sterke impact op de onderwijskundige praktijk. Wanneer evaluaties en inspectiekaders niet afgestemd zijn op de centrale doelen van het curriculum, ontstaat spanning tussen wat onderwezen wordt en wat geëvalueerd wordt. Daarom is het noodzakelijk om toets- en inspectiesysteem optimaal op elkaar te laten aansluiten. De Vlaamse toetsen winnen aan validiteit wanneer het curriculum duidelijk en specifiek is geformuleerd. De vorige eindtermen gingen te ver in de richting van algemene uitspraken, waardoor die weinig houvast boden voor degenen die toetsen ontwikkelden. Leraren hebben onder dergelijke omstandigheden weinig andere keuze dan het leren te relateren aan oude toetsopgaven in plaats van aan de doelen van het curriculum, aangezien het curriculum onvoldoende richtlijnen biedt over wat in de toetsen zal verschijnen. De onderwijsinspectie kan in het referentiekader voor onderwijskwaliteit expliciete linken leggen met de vernieuwde minimumdoelenset. Het strekt dan ook tot de aanbeveling dat de inspectie school doorlicht op basis van het al dan niet streven naar het behalen van de minimumdoelen bij al haar leerlingen.
Hierbij moet ook ingezet worden op professionalisering van de inspectie rond de concepten minimumdoelen en kennisrijk curriculum.

Beleidsaanbeveling 5 – Accreditatie leermiddelen

Versterk de kwaliteitsbewaking van leermiddelen.

Het is raadzaam om mechanismen in te bouwen die verzekeren dat het curriculum, gaande van de doelen op het Vlaams niveau, tot het gebruikte lesmateriaal in de klas, van de allerbeste kwaliteit is. Om scholen en leraren betrouwbare ondersteuning te bieden, is een accreditatiemechanisme nodig voor leermiddelen. Enkel materiaal dat inhoudelijk coherent is met de kennisrijke minimumdoelen zou als geaccrediteerd worden erkend. Deze accreditatie kan dan een uitspraak doen over de mate waarin een leermiddel op coherente en gefaseerde manier werkt aan het behalen van de minimumdoelen. Dit bevordert de consistentie binnen het onderwijssysteem, voorkomt versnippering,

en geeft scholen de zekerheid dat hun gekozen middelen effectief bijdragen aan de beoogde leerwinst.

Beleidsaanbeveling 6 – Duurzame opvolging

Voorzie een regelmatige, onafhankelijke evaluatie en actualisering van het curriculum.

Een curriculum is levende materie. Ook een set aan minimumdoelen moet dynamisch blijven en regelmatig geëvalueerd worden in het licht van nieuwe wetenschappelijke inzichten en maatschappelijke ontwikkelingen en interne evaluaties. Om de kwaliteit en relevantie van het curriculum te waarborgen, stellen we voor om onafhankelijke curriculumreviews te organiseren op vooraf geplande tijdstippen. Binnen deze reviews van het curriculum kan op systematische manier nagegaan worden welke onderdelen aan verbetering toe zijn, welke onderdelen te beperkt of te overladen zijn enz. Evalueer hierbij de leerlingprestaties, maar luister ook naar feedback van leerkrachten en scholen over de werkbaarheid van de nieuwe curricula. Deze evaluaties moeten wetenschappelijk onderbouwd zijn en gebeuren los van kortetermijnbelangen. Curriculumwijzigingen kunnen dan systematisch gepiloteerd en getest worden. Anderzijds is stabiliteit ook erg belangrijk. Zo moet men frequente veranderingen van minimumdoelen absoluut vermijden en weten dat het geruime tijd zal duren vooraleer een groep leerlingen de volledige basisschool doorlopen zal hebben onder aansturing van deze kennisrijke minimumdoelen. Geef scholen dus de tijd om ervaring op te bouwen met de nieuwe minimumdoelen en zorg voor continue monitoring van leerresultaten (bv. via peilingsproeven, internationale studies) die aangeven of de kennisbasis effectief versterkt wordt, waarna bijsturing mogelijk is.

Met deze set aan minimumdoelen zullen onze Vlaamse leerlingen een stuk sterker voorbereid zijn op het secundair onderwijs. Het is echter wenselijk dat een reviewproces van de eindtermen secundair onderwijs doorlopen wordt om de aansluiting met deze (ambitieuzere) set te optimaliseren.

Professionele opleiding, ontwikkeling en ondersteuning van leerkrachten

De succesvolle implementatie van kennisrijke minimumdoelen vraagt niet alleen een sterk curriculum en krachtige leermiddelen, maar ook een gerichte investering in de professionele ontwikkeling en ondersteuning van leraren en schoolteams. Een cultuur van hoge verwachtingen – waarbij elke leerling geacht wordt hoge standaarden te bereiken – kan slechts standhouden als leraren beschikken over de nodige vakinhoudelijke en didactische expertise gekoppeld met de overtuiging dat elke leerling de doelen kan halen. Hervormingen vallen of staan met het draagvlak bij leraren en scholen.

Daarom benadrukken we dat het essentieel is dat het beleid leraren niet “loslaat”, maar meeneemt in het verhaal en investeert in mensen.
Naast professionalisering is ook communicatie essentieel. Curriculumhervormingen slagen alleen wanneer een heldere visie en duidelijke urgentieboodschap worden gecommuniceerd. Een gedeeld begrip over het belang van kennisrijke minimumdoelen vormt een noodzakelijke voorwaarde om alle actoren achter het vernieuwde curriculum te scharen.
Initiatieven als uitwisseling van goede praktijken en begeleiding op de werkvloer vergroten de slaagkans van de curriculumhervorming. We adviseren het plannen van gerichte vormingen vanaf de start van de implementatie over effectieve didactiek, leerondersteunende vaardigheden en de principes achter én de inhoud van het het kennisrijk curriculum.

Beleidsaanbeveling 7 – Communicatie over visie en urgentie

Communiceer helder over de doelstellingen en het belang van kennisrijke minimumdoelen.

Heldere communicatie is essentieel om draagvlak te creëren voor de kennisrijke minimumdoelen. Formuleer een heldere visie en urgentieboodschap voor een kennisrijk curriculum vanaf de start. Communiceer naar alle actoren waarom sterke basiskennis en -vaardigheden cruciaal zijn voor gelijke onderwijskansen en latere successen van alle leerlingen. Voorzie gerichte communicatie voor de verschillende actoren. Alle betrokken actoren – leraren, schoolleiders, ouders en leerlingen – moeten begrijpen waarom deze doelen worden ingevoerd en welk positief effect ze kunnen hebben op de leerloopbaan van elke leerling. Benadruk ook actief de mogelijke misconcepties (‘drill & kill’; ‘louter feiten’; ‘geen ruimte meer voor vaardigheden’; ‘geen autonomie voor de leraar’ …) die kunnen leven bij de introductie van een kennisrijk curriculum. Besteed dus voldoende tijd en aandacht aan deze communicatie en blijf in de komende schooljaren deze communicatie herhalen zodat alle actoren in het onderwijsveld de kans hebben om op inzichtelijk niveau het idee achter deze minimumdoelen helemaal te vatten. De belangrijkste 'boodschappen', de principes achter de doelen, moeten worden gecommuniceerd, worden begrepen en de basis vormen voor de acties in de praktijk door leraren en scholen – dit was de kracht van de Finse hervorming van de jaren 1960, van Singapore toen en nu, en is essentieel. Het is wenselijk dat deze communicatie strategisch aangepakt wordt, en naast de overheid verschillende actoren betrekt.

Beleidsaanbeveling 8 – Planmatige, gefaseerde invoering

Implementeer de minimumdoelen gefaseerd met duidelijke mijlpalen.

Een succesvolle invoering van de kennisrijke minimumdoelen vraagt om een planmatige en gefaseerde aanpak, inclusief een gedoogperiode. Het is van belang om onze leerkrachten aan boord

te houden en de scholen stabiliteit te bieden. Scholen en leraren hebben tijd nodig om zich de nieuwe doelen eigen te maken, hun werking hierop af te stemmen en passende leermiddelen en werkvormen te integreren. Door duidelijke implementatiefases te definiëren, met realistische deadlines en tussentijdse evaluaties, kunnen scholen geleidelijk en onderbouwd evolueren. Deze implementatiefases moeten gepaard gaan met professionele ontwikkeling en de ontwikkeling van kwaliteitsvolle ondersteuningsmaterialen, daar de leraar basisonderwijs in de eerste plaats generalist is. Daarnaast zal het ook belangrijk zijn om focus te houden en geen grote andere onderwijsvernieuwingen door te voeren. Deze aanpak beperkt stress en werkdruk en vergroot de kans op duurzame verankering in de praktijk.

Beleidsaanbeveling 9 – Integratie in lerarenopleidingen en nascholing

Veranker de kennisrijke visie in initiële en voortgezette lerarenopleidingen.

Om de kennisrijke minimumdoelen effectief te implementeren, moeten toekomstige en huidige leraren vertrouwd zijn met de achterliggende visie en praktische implicaties. In de initiële lerarenopleiding moet systematisch aandacht worden besteed aan kennisopbouw, curriculumdenken en vakinhoudelijke verdieping. Integreer de kern van het kennisrijk curriculum dus ook in de lerarenopleiding. Zorg binnen deze opleidingen verder voor focus op het kernproces van goed lesgeven. Hiervoor is naast vakinhoudelijke kennis ook aandacht voor een sterk klasmanagement en effectieve didactiek noodzakelijk. Deze componenten zullen inspelen op elkaar en nodig zijn om de ambitieuze minimumdoelen te bereiken bij de leerlingen. Daarnaast moet ook de aanvangsbegeleiding versterkt worden, zodat alle pas afgestudeerde leraren ondersteund worden. De lerarenopleiding is immers een initiële opleiding, waarin het niet mogelijk is om al de kennis en vaardigheden die de leraar nodig heeft te ontwikkelen. Sterke mentoren, goede coaching, en een curriculum aanvangsbegeleiding kunnen ervoor zorgen dat leraren in hun beginjaren de ondersteuning krijgen die zij verdienen.

Beleidsaanbeveling 10 – Professionalisering versterken

Ontwikkel een doorgedreven professionaliseringsaanpak gericht op kennisrijk onderwijs, didactiek en leerondersteunende vaardigheden

Maak een uitgebreid professionaliseringsplan onderdeel van de implementatiestrategie. Voorzie voldoende middelen voor pedagogische begeleiding, bijscholing en verminder werkdruk waar mogelijk zodat leraren zich kunnen focussen op de nieuwe leerplannen. Stimuleer de ontwikkeling van leergemeenschappen binnen scholen waarin leerkrachten onderling ervaringen delen rond kennisgericht lesgeven. Ten slotte, monitor de noden: peil regelmatig bij scholen welke extra

ondersteuning of bijsturing nodig is en speel daar flexibel op in. De implementatie van de kennisrijke minimumdoelen biedt een uitgelezen kans om de professionele ontwikkeling van leraren structureel te versterken. Daarbij is het belangrijk dat professionalisering duurzaam is, vakinhoudelijk diepgaand, en ingebed is in de dagelijkse praktijk van scholen.

Beleidsaanbeveling 11 – Focus op kleuteronderwijs

Ondersteun het kleuteronderwijs extra, met bijzondere aandacht voor curriculumdenken

Een kennisrijke start in het kleuteronderwijs is cruciaal om latere leerachterstanden te voorkomen. Zeker voor leerlingen uit sociaal kwetsbare milieus maakt vroege toegang tot een rijke basiskennis een significant verschil. Kleuterleraren verdienen daarom specifieke ondersteuning om structureel te werken aan een systematische kennisopbouw, taalverwerving en brede ontwikkeling. De kennisrijke minimumdoelen moeten gezien worden als een basis waarop het hele onderwijscontinuüm steunt, vanaf de jongste leerlingen. Daarnaast is het aan te raden te monitoren op school- en systeemniveau, zodat gerichte ondersteuning kan volgen (bijv. extra taalondersteuning in scholen waar veel kleuters de lat niet halen). Deze focus op vroeg ondersteunen is een beleidshefboom om latere leerproblemen te voorkomen, geheel in lijn met het idee van een doorlopend kennisrijk curriculum vanaf jonge leeftijd.

Conclusie: Naar een duurzaam kennisrijk curriculum voor Vlaanderen

In dit rapport werd de ontwikkeling geschetst van een vernieuwde set aan kennisrijke minimumdoelen voor het Vlaams onderwijs. Deze set aan doelen kan de basis vormen voor doordacht beleid de komende jaren. Minimumdoelen hebben immers impact op de leerplannen, leermiddelen, toetsing, inspectie, lerarenopleiding en professionalisering. Een goed gedefinieerde en verbeterde set aan minimumdoelen is een veelomvattende en noodzakelijke, maar op zichzelf onvoldoende voorwaarde om ervoor te zorgen dat de prestaties van het Vlaamse systeem die van hoogpresterende landen benaderen. Beleidsvorming moet dus ook rekening houden met andere factoren, zoals de opleiding en professionalisering van leraren, leermaterialen en inspectiemethoden. Internationale voorbeelden tonen dat het expliciteren van wat leerlingen moeten kennen, vruchten afwerpt in betere leerresultaten en kleinere verschillen tussen scholen. Tegelijkertijd waarschuwen zij voor valkuilen zoals overladenheid en gebrek aan ondersteuning – lessen die we hopen geleerd te hebben en daarom adviseren om mee te nemen in het Vlaamse beleid.

Uit dit rapport komen enkele kernelementen naar voren voor succesvolle implementatie:

- Coherentie: Stem het hele onderwijssysteem af op deze doelen – van leerplan over handboek tot toets – zodat alle neuzen in dezelfde richting wijzen.
- Ondersteuning: Investeer in de professionele ontwikkeling van leraren en geef hen de middelen en tijd om de verandering waar te maken, in samenwerking met onderwijsverstrekkers en experts.
- Continuïteit: Begin bij de basis (kleuters) en bouw systematisch en gefaseerd voort, met oog voor stabiliteit in de doelen zodat scholen zich echt kunnen verdiepen in de nieuwe aanpak.

Vlaamse beleidsmakers wordt aangeraden deze inzichten om te zetten in concrete actieplannen. Dit omvat het uitwerken van een implementatieplan (professionalisering, leermiddelen, communicatie), en het instellen van opvolging- en evaluatiemechanismen. Door vast te houden aan de visie van een kennisrijk curriculum – gestaafd door onderzoek en (internationale) good practices – kan Vlaanderen de onderwijskwaliteit een nieuwe impuls geven en elke leerling uitrusten met kennis als stevig fundament voor de toekomst.

Referenties (APA):

Brod, G. (2021). Toward an understanding of when prior knowledge helps or hinders learning. *npj Science of Learning*, *6*(1), 24.

Crato, N. (2021). *Improving a Country's Education: PISA 2018 Results in 10 Countries*. Springer Nature

Francis, B. (2025). *Curriculum and Assessment Review: Interim Report* (maart 2025). Londen: Panel Curriculum & Assessment Review.

Grissmer, D., Buddin, R., Berends, M., Willingham, D., DeCoster, J., Duran, C., Hulleman, C., Murrah, W., & Evans, T. (2023). A kindergarten lottery evaluation of core knowledge charter schools: Should building general knowledge have a central role in educational and social science research and policy? (EdWorkingPaper: 23–755). Retrieved from Annenberg Institute at Brown University

Kim, J. S., Burkhauser, M. A., Relyea, J. E., Gilbert, J. B., Scherer, E., Fitzgerald, J., Mosher, D., & McIntyre, J. (2023). A longitudinal randomized trial of a sustained content literacy intervention from first to second grade: Transfer effects on students' reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 115*(1), 73–98.

OECD. (2020). *Curriculum Overload: A Way Forward*. Parijs: OECD Publishing.

Oates, T. (2011). Could do better: using international comparisons to refine the National Curriculum in England. *The Curriculum Journal, 22*(2), 121–150.

Oates, T. (2014). Why textbooks count: A policy paper. Cambridge Assessment.

Schmidt, W. H., & Prawat, R. S. (2006). Curriculum coherence and national control of education: issue or non-issue?. *Journal of curriculum studies*, *38*(6), 641-658.

Schmidt, W. H., Wang, H. C., & McKnight, C. C. (2005). Curriculum coherence: An examination of US mathematics and science content standards from an international perspective. *Journal of curriculum studies*, *37*(5), 525-559.

Surma, T., Vanhees, C., Wils, M., Nijlunsing, J., Crato, N., Hattie, J., Muijs, D., Rata, E., Wiliam, D., & Kirschner, P. A. (2025). *Developing curriculum for deep thinking.* The knowledge revival. Springer.

Suto, I., Greatorex, J., Vitello, S., & Child, S. (2020). A Way of Using Taxonomies to Demonstrate That Applied Qualifications and Curricula Cover Multiple Domains of Knowledge. *Research Matters: A Cambridge Assessment Publication*, 30, 26-34.

Tricot, A., & Sweller, J. (2014). Domain-specific knowledge and why teaching generic skills does not work. *Educational psychology review*, *26*, 265-283.

Weber, A. M., van Laar, E., Borgonovi, F., Ackerman, P. L., Nixon, N., Graesser, A. C., & Greiff, S. (2025). Psychological Science and the Blind Spot in Education: Learning and Instruction of Transversal Skills in the Twenty-First Century. *Educational Psychology Review*, *37*(2), 41.

Young, M., & Muller, J. (2013). *Curriculum and the Specialization of Knowledge: Studies in the Sociology of Education*. Routledge.

VISIETEKST BIJ HET RAPPORT-MUIJS

Visietekst bij voorstel minimumdoelen basisonderwijs – versie 15 mei 2025

Inhoud

1. NEDERLANDS 357
Visie op het vak Nederlands 357
Een curriculum voor Nederlands 357
2. WISKUNDE 359
Visie op het vak Wiskunde 359
Een curriculum voor Wiskunde 359
3. WETENSCHAP EN TECHNIEK 363
Visie op het vak Wetenschap en Techniek 363
Een curriculum voor Wetenschap en Techniek 363
Addendum: lijst van organismen in zeven afgebakende biotopen 364
4. AARDRIJKSKUNDE 366
Visie op Aardrijkskunde 366
Een curriculum voor Aardrijkskunde 366
5. GESCHIEDENIS 368
Visie op Geschiedenis 368
Een curriculum voor Geschiedenis 369
6. MUZISCHE VORMING 371
Visie op Muzische Vorming 371
Een curriculum voor Muzische Vorming 371
7. LICHAMELIJKE OPVOEDING 373
Visie op Lichamelijke Opvoeding 373
Een curriculum voor Lichamelijke Opvoeding 373

8. ICT 374
Visie op ICT 374
Een curriculum voor ICT 374
9. ATTITUDES 376
Visie op Attitudes 376
Leerondersteunende vaardigheden 376
Persoonsvormende en socialiserende vaardigheden 377
Leren leren 377
10. FRANS 379
Visie op Frans 379
Een curriculum voor Frans 379
Woordenlijst Frans 380

1. NEDERLANDS

Visie op het vak Nederlands

Een goede beheersing van het Standaardnederlands vormt een essentieel fundament. Zodra leerlingen de fundamenten van taal beheersen, wordt taal meer dan een communicatiemiddel: het wordt een middel om kennis te verwerven, creativiteit te stimuleren en kritisch te denken. Taal stelt leerlingen in staat hun identiteit te verkennen, te leren, zich creatief te uiten en zich te verdiepen in de literatuur. Zowel fictie als non-fictie nodigen hen uit tot reflectie en dialoog met zichzelf en de wereld. Door taal leren leerlingen emoties, ideeën en standpunten te verwoorden en delen – essentieel voor persoonlijke ontwikkeling en sociaal engagement. Zo wordt het Nederlands een verbindende kracht in een diverse samenleving.
Het vak Nederlands in het basisonderwijs beoogt de taalcompetentie van de leerlingen versterken, met specifieke aandacht voor lezen, schrijven en mondeling taalgebruik. Deze drie onderwerpen en de twee andere kennisdomeinen, taalsysteem en taalgebruik, en literatuur, zijn nauw verweven en grijpen op elkaar in. Woordenschat is een belangrijke motor van taalontwikkeling en fictie en non-fictie fungeren als brandstof voor die motor. Bepaalde doelen kunnen daardoor binnen meerdere onderwerpen terugkomen, soms in bijna identieke bewoording. In de minimumdoelen wordt het woord ‘tekst’ structureel gebruikt in de betekenis van een talige boodschap: een tekst in een boek, een gesprek, een mondelinge boodschap, een digitale tekst enzovoort. Leerlingen leren niet alleen taal gebruiken, maar ook erover nadenken: hoe taal werkt, hoe zinnen zijn opgebouwd, en hoe betekenis ontstaat en verandert afhankelijk van de context. Taalbewustzijn en metalinguïstisch inzicht verdiepen hun communicatievaardigheden en versterken hun cognitieve ontwikkeling.
Bovendien kent het vak een spiraalstructuur: wat in de kleuterklas wordt opgebouwd, vormt het fundament voor leerjaar vier, dat op zijn beurt de basis legt voor leerjaar zes. In de kleuterklas wordt de basis gelegd met krachtig en preventief taalonderwijs, dat alle kinderen gelijke kansen biedt op een succesvolle schoolloopbaan en volwaardige deelname aan de democratische maatschappij.

Een curriculum voor Nederlands

De minimumdoelen Nederlands bepalen welke kennis en vaardigheden kleuters en leerlingen minimaal moeten beheersen voor het vak Nederlands. Sommige doelen verwijzen daarbij expliciet naar ‘vakspecifieke kennis en voorkennis’. Deze kennis omvat niet alleen wat leerlingen opdoen aan kennis en ervaringen tijdens Nederlands en andere vakken, maar ook wat ze meebrengen uit hun eigen leefwereld en sociale context. Het vak Nederlands bouwt dus verder op wat leerlingen in andere vakken leren én op wat ze al weten of ervaren hebben buiten de schoolmuren. Het is niet de bedoeling dat het vak Nederlands zich beperkt tot het activeren van voorkennis of het spiegelen aan ervaringen. Via het vak Nederlands breiden leerlingen net hun wereldkennis uit door actief met teksten aan de slag te gaan.

Declaratieve kennis (weten dat...)

De leerlingen beheersen een fundamentele basis van kernconcepten zoals:

- Woordvorming en basisprincipes van betekenisrelaties.
- Letterlijk en figuurlijk taalgebruik.
- Basiselementen van het taalsysteem: klanken, spelling, woorden, zinnen en grammatica.
- Het communicatiemodel en taalvariëteiten.
- Basiselementen van literaire teksten.

Procedurele kennis (weten hoe...)

Naast feitelijke kennis is het beheersen van vaardigheden essentieel, zoals:

- Vlot en vloeiend lezen: fonologisch bewustzijn, fonemisch bewustzijn, klanktekenkoppeling en expressief voorlezen.
- Tekstbegrip: expliciete informatie in een tekst weergeven, informatie combineren, verbanden leggen en auteursstandpunten vergelijken.
- Een correct handschrift hanteren en een digitale tekst schrijven.
- Schrijven om te leren: informatie in eigen woorden formuleren, en schrijven om te delen: het schrijfproces doorlopen.
- Mondeling taalgebruik: luisterbegrip, spreken, presenteren, vertellen en interactievaardigheden.
- Woorden genuanceerd en gepast inzetten met steeds hogere abstractiegraad en figuurlijk taalgebruik.

Unieke denk- en werkwijzen van de vakdiscipline

Om de essentie van Nederlands over te brengen, worden specifieke denk- en werkwijzen meegenomen in de minimumdoelen:

- Inzichten in het taalsysteem toepassen en erover reflecteren.
- Inzichten uit taalwetenschap herkennen.
- In contact komen met bekroonde jeugdliteratuur, zowel fictie als non-fictie.

Coherentie binnen de vakdiscipline

De samenhang is gewaarborgd door onder meer:

- Transfer tussen de vijf onderwerpen van het vak Nederlands (lezen, schrijven, mondeling taalgebruik, taalsysteem en taalgebruik, en literatuur).
- Transfer tussen de vijf onderwerpen van het vak Nederlands en de vakspecifieke domeinen.

2. WISKUNDE

Visie op het vak Wiskunde

Wiskunde is **de wetenschap van hoeveelheden, patronen en structuren**. Het is de taal van wetenschap en techniek en een onmisbaar hulpmiddel in ons dagelijks leven. Door het herkennen en generaliseren van patronen, wordt wiskunde in uiteenlopende contexten en problemen toepasbaar. Een leerling ontdekt bijvoorbeeld dat 3 appels en 2 appels samen 5 appels vormen, en dat ditzelfde patroon geldt voor peren, stoelen of andere objecten. Dit leidt tot de abstracte notatie 3 + 2 = 5, onafhankelijk van de context. Door deze abstractie ontstaan inzichten die de basis vormen van zowel alledaagse toepassingen als geavanceerde wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen.
Wiskunde is een fundamenteel onderdeel van menselijke kennis en speelt een cruciale rol in de moderne kennismaatschappij. De praktische, maatschappelijke en vormende waarde van het schoolvak wiskunde wordt vaak beschreven aan de hand van drie dimensies: wiskundige geletterdheid, wiskunde in een beroepscontext en wiskunde als wetenschap.

- **Wiskundige geletterdheid**

Wiskundige geletterdheid omvat de wiskundevaardigheden die nodig zijn om volwaardig te participeren in de samenleving en functionele problemen op te lossen. Het betekent dat iemand de rol van wiskunde in de wereld herkent, begrijpt en toepast om weloverwogen beslissingen te nemen. Wiskundige geletterdheid is essentieel voor kritisch burgerschap en actieve maatschappelijke deelname.

- **Wiskunde in een beroepscontext**

Naast wiskundige geletterdheid vragen veel beroepen om specifieke wiskundige vaardigheden. Een kapper rekent met verhoudingen bij het mengen van haarkleuren, terwijl een bedrijfseconoom wiskundige modellen gebruikt om winstprognoses te maken. Deze toepassingen vragen om inzicht in wiskundige concepten die verder gaan dan wiskundige geletterdheid en afgestemd zijn op de context van het beroep.

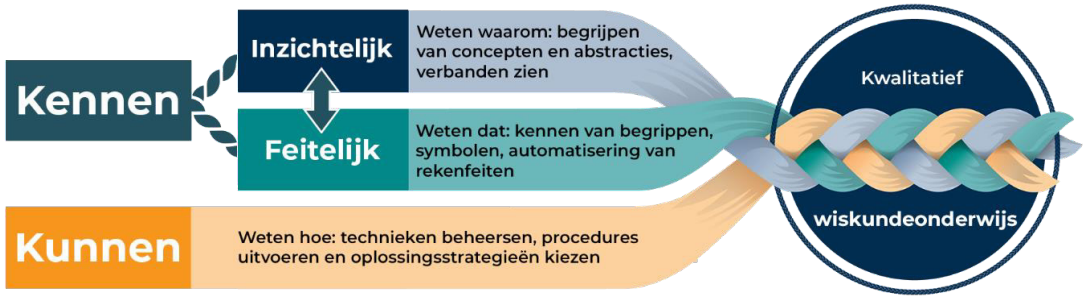
- **Wiskunde als wetenschap**

Wiskunde als wetenschap, soms ‘zuivere wiskunde’ genoemd, omvat de formele, deductieve opbouw van wiskunde en de onderliggende logische redeneringen. In de basisschool start dit met het proces van het leren abstraheren, wat de opbouwende waarde voor het vervolgonderwijs ondersteunt. Onze samenleving heeft een blijvende behoefte aan experts die complexe wiskundige problemen kunnen oplossen en innovatieve technologieën kunnen ontwikkelen.

Een curriculum voor Wiskunde

Een kennisrijk wiskundeonderwijs vertrekt vanuit een samenhangend geheel van concepten, feiten en procedures, in plaats van losse vaardigheden. Dit vraagt om een logische, cumulatieve opbouw binnen en tussen de verschillende domeinen, waarbij nieuwe leerinhouden voortbouwen op eerder verworven kennis. Een verticale progressie zorgt ervoor dat elk leerjaar een bouwsteen vormt voor verdere ontwikkeling, met ankerpunten die zowel herhaling, verdieping als probleemoplossend vermogen mogelijk maken. Betekenisvolle contexten spelen een belangrijke rol binnen het wiskundeonderwijs. Daarnaast is het ontwikkelen van een abstract denksysteem waarin conceptuele kennis generiek toepasbaar is, even essentieel. Dit betekent dat leerlingen niet enkel leren hoe ze bijvoorbeeld een winkelprijs berekenen, maar ook begrijpen hoe breuken, decimale getallen en procenten met elkaar samenhangen. In de vakliteratuur wordt het belang benadrukt van conceptueel inzicht, waarbij wiskunde niet vernauwd mag worden tot het toepassen van regeltjes. Bij de

ontwikkeling van de minimumdoelen wiskunde is uitgegaan van onderstaand model, geïnspireerd door de kennis taxonomie van Van Streun (2001), de vijf strengen van wiskundige bekwaamheid van Kilpatrick (2001) en het Nieuw-Zeelandse curriculum (2025):



We maken een onderscheid tussen declaratieve kennis (‘kennen’) die verder toegepast wordt in procedurele kennis (‘kunnen’), waarbij de declaratieve kennis verder wordt opgesplitst in inzichtelijke en feitelijke kennis.
Feitelijke kennis bereik je niet door te memoriseren, maar door te automatiseren. Daarbij maakt een leerling zich een strategie eigen, die hij steeds opnieuw oefent en verkort. Op een gegeven moment gaat dit proces zo snel dat een leerling het antwoord paraat ter beschikking heeft.
Het onderscheid tussen inzichtelijke, feitelijke en procedurele kennis is niet strikt , maar een iteratief proces. Ook als leerlingen een concept nog niet volledig doorgronden, kan oefenen toch al waardevol zijn. Het ontwikkelen van procedurele kennis is belangrijk om procedures efficiënt en nauwkeurig uit te voeren. Dit stelt leerlingen in staat om complexere problemen aan te pakken zonder overbelasting van het werkgeheugen. Inzichtelijke, feitelijke en procedurele kennis zijn verstrengeld en kunnen, mits voldoende gespreide herhaling, uitgroeien tot een samenhangend geheel en zo bijdragen aan kwalitatief wiskundeonderwijs.
In de doelen wordt een onderscheid gemaakt tussen *kennen* en *kunnen*. Binnen de doelzinnen onder *kennen* wordt steeds aangegeven of het over inzichtelijk kennen **[I]**, feitelijk kennen **[F]** of beide gaat **[I/F]**. De dubbele aanduiding **[I/F]** vermijdt onnodige herhalingen. Hoewel ‘kennen’ in de formulering altijd voor ‘kunnen’ staat, betekent dit niet dat inzichten en feiten noodzakelijk voorafgaan aan vaardigheid. Oefenen kan al voordat een concept volledig begrepen is. Door regelmatig en gevarieerd te oefenen, versterken kennis en vaardigheid elkaar.

Vakspecifieke domeinen
De minimumdoelen wiskunde voor het basisonderwijs zijn ingedeeld in zes domeinen: getalbegrip, bewerkingen, meten & metend rekenen, meetkunde, statistiek & kansrekenen en vraagstukken & probleemoplossend denken. We hanteren hierbij de klassieke opdeling die in Vlaanderen gangbaar is , zodat de minimumdoelen herkenbaar en toegankelijk zijn. Andere raamwerken, zoals PISA, hanteren een iets andere, maar erg gelijkaardige indeling van wiskundige domeinen.
Voor elk domein zijn er voor drie mijlpalen minimumdoelen geformuleerd: het einde van de kleuterschool, het 4e leerjaar en het 6e leerjaar. Hieronder worden de domeinen omschreven, evenals de kernconcepten die verworven worden voor de overstap naar het secundair onderwijs.

- **Getallenkennis**
  Het domein **getallenkennis** omvat kennis en inzichten in hoeveelheden. Dit gaat over inzicht in het tientallig stelsel, in de verschillende getalverzamelingen en in de diverse verschijningsvormen van getallen, zoals breuken, procenten en decimale getallen. Ook eigenschappen van getallen en hun onderlinge verbanden – zoals herstructureren, vergelijken en afronden – maken deel uit van dit domein. Het domein is onderverdeeld in de verschillende getalverzamelingen. *Natuurlijke getallen* verwijzen naar discrete aantallen met telbare elementen – vandaar het gebruik van het

begrip ‘aantallen’. *Gehele getallen* breiden dit domein uit met negatieve waarden, die vooral voorkomen in contexten zoals temperatuur. *Positieve rationale getallen*, zoals breuken, procenten en decimale getallen, hebben een continu (niet-telbaar) karakter. In deze verzameling spreken we dan ook van ‘hoeveelheden’ in plaats van ‘aantallen’.

- **Bewerkingen**
  Het domein **bewerkingen** gaat over optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen. Dit domein bevat een overkoepelend deel rond begripsvorming over bewerkingen, hun eigenschappen en de relaties tussen bewerkingen. Zowel de onderdelen standaardprocedures (hoofdrekenen), handig rekenen (hoofdrekenen) en de andere rekenwijzen (schattend rekenen, cijferen, rekenen met digitale rekentool) steunen hierop. Leerlingen kunnen flexibel een doelmatige een voor hen passende rekenmethode uitkiezen, uitvoeren en verantwoorden op basis van hun inzicht in de getalstructuur en begrip van de rekenhandelingen. De bewerkingen met breuken & procenten zijn een apart onderdeel binnen het domein, maar dienen ook het vermenigvuldigen en delen van decimale getallen.

- **Meten & metend rekenen**
  Het domein **meten & metend rekenen** bestudeert het inzicht in de grootheden lengte, oppervlakte, inhoud/volume, massa, geld, tijdstip & tijdsduur, temperatuur en hoekgrootte. Het domein bevat deze grootheden als aparte onderdelen die steunen op een overkoepelend deel. Dit overkoepelend deel bundelt de meetinzichten en vaardigheden die breed inzetbaar zijn over de verschillende grootheden heen. De ontwikkeling binnen dit domein verloopt geleidelijk: in de beginfase ligt de nadruk op concrete meetactiviteiten waarbij handelen centraal staat. Pas in een latere fase verschuift de focus naar het abstractere metend rekenen. De meetinzichten worden doorheen het hele kleuter- en lager onderwijs systematisch opgebouwd en verdiept.

- **Meetkunde**
  Het domein **meetkunde** bestudeert vlakke en ruimtelijke objecten. Binnen het domein worden vier grote onderdelen onderscheiden: vormleer, plaatsbepaling, transformaties en meetkundige relaties. Deze onderdelen zijn opgebouwd volgens de Van Hiele-niveaus. De *vormleer* richt zich op de eigenschappen, classificatie, definities en constructies van objecten – met de centrale vraag: wat is het object? *Plaatsbepaling* behandelt waar het object zich in de ruimte bevindt en krijgt ook zijn toepassing binnen de vakdiscipline aardrijkskunde. *Meetkundige transformaties* gaan in op hoe een object verandert onder bewerkingen zoals spiegeling, verschuiving, draaiing, vergroting of verkleining. *Meetkundige relaties*, zoals congruentie, gelijkvormigheid en symmetrie, sluiten hierop aan. Ze vergelijken het origineel en het beeld na een transformatie, en leggen verbanden tussen beide. Daarnaast bevat het domein een aanvullend onderdeel *logica en verzamelingen*. Dit onderdeel werd bewust bij meetkunde geplaatst, waar het helpt om structuur aan te brengen in redeneringen en bijdraagt aan het opbouwen van inzicht. Het onderdeel *logica en verzamelingen* zou ook bij de andere domeinen (zoals getallenkennis) en binnen computationeel denken (ICT) kunnen ingezet worden.

- **Kansrekenen & Statistiek**
  Het domein **kansrekenen & statistiek** start in de kleuterschool met begripsontwikkeling rond (on)zekere gebeurtenissen. In het lager onderwijs wordt het kansbegrip verder uitgebouwd en in verband gebracht met kennis over breuken en procenten. Statistiek richt zich op het verzamelen, ordenen, interpreteren en voorstellen van gegevens. Hierbij worden tabellen, diagrammen, grafieken en centrummaten ingezet om inzichten te verwerven uit data en er conclusies uit te trekken.

- **Probleemoplossend denken & Vraagstukken**

Het domein **probleemoplossend denken & vraagstukken** omvat het oplossen van (niet-)routineuze opgaven. Probleemoplossend denken richt zich op opgaven waarbij de oplossingsweg niet meteen voor de hand ligt, er soms meerdere oplossingswegen zijn en meerdere oplossingen . Wiskundige problemen zijn problemen die opgelost kunnen worden door het toepassen van wiskundige kennis (principes, concepten), bewerkingen of handelingen. Het kan hierbij gaan om zuiver wiskundige problemen of geïntegreerde (STEM-)problemen met een wiskundige insteek of component (Wetenschap & Techniek). Denkstappen kunnen het probleemoplossend proces ondersteunen. Daarnaast spelen specifieke heuristieken een rol, zoals het maken van een tekening, patroonherkenning, abstractie, (de)compositie en algoritmen. Denkstappen en heuristieken mogen niet gezien worden als afgebakende inhouden of afvinklijstjes. Deze dragen ook bij tot computationeel denken. Het onderdeel vraagstukken omvat contextopgaven die nauw aansluiten bij de leerinhouden zoals procenten, recht/omgekeerd evenredige grootheden, ongelijke verdeling, schaal.

3. WETENSCHAP EN TECHNIEK

Visie op het vak Wetenschap en Techniek

Wetenschap en techniek (W&T) helpt leerlingen om de wereld rondom hen te begrijpen en actief vorm te geven. In het basisonderwijs leggen we hiervoor de fundamenten van wetenschappelijke en technologische geletterdheid, door nieuwsgierigheid aan te wakkeren, verwondering te stimuleren en kritisch, probleemoplossend en creatief denken te ondersteunen.
Wetenschap en techniek zijn voortdurend in ontwikkeling. Ze beïnvloeden ons dagelijks leven en bepalen hoe we als samenleving omgaan met uitdagingen zoals klimaatverandering, gezondheid en energie. Daarom is het van cruciaal belang dat leerlingen inzicht verwerven in de concepten, principes, fundamentele werkwijzen en basiskennis van deze disciplines.
Wetenschap en techniek dragen bij aan de brede vorming van leerlingen door hen actief te laten nadenken, onderzoeken en ontwerpen. Kennis groeit door expliciet onderwezen te worden, kritisch te observeren, vragen te stellen, te onderzoeken en gefundeerde conclusies te trekken. Tegelijkertijd zien leerlingen hoe technologische oplossingen voortkomen uit menselijke creativiteit en samenwerking.
Het hogere doel van W&T-onderwijs op basisscholen is dus tweeledig: enerzijds een stevige basis leggen in natuurwetenschappelijke en technologische kennis en anderzijds de attitude en vaardigheden ontwikkelen die nodig zijn om die kennis bewust, ethisch en doelgericht te gebruiken. Zo bereiden we leerlingen voor om hun plaats in de wereld in te nemen als nieuwsgierige, vindingrijke, innovatieve en ondernemende burgers en om voor de wereld te zorgen.

Een curriculum voor Wetenschap en Techniek

Binnen Wetenschap en Techniek bouwen we systematisch aan fundamentele kennis, begrip en vaardigheden. Een kennisrijke aanpak zorgt ervoor dat leerlingen niet alleen losse feiten verwerven, maar verbanden leren te leggen en een dieper inzicht krijgen in hoe de wereld in elkaar zit.
Declaratieve kennis ('weten dat'): leerlingen verwerven essentiële concepten en principes uit de biologie, chemie, natuurkunde en technologie. Ze leren bijvoorbeeld dat stoffen kunnen veranderen, dat krachten beweging beïnvloeden of dat organismen onderling afhankelijk zijn. Bij techniek leren ze hoe systemen functioneren en welke principes aan de basis liggen van ontwerpen.
Procedurele kennis ('weten hoe'): leerlingen leren onderzoeken en ontwerpen. Ze gaan systematisch te werk: van het stellen van vragen tot het opzetten van een onderzoek, van het bedenken van een oplossing tot het evalueren van een prototype. Deze kennis is onlosmakelijk verbonden met concrete contexten waarin ze actief redeneren, testen en verbeteringen aanbrengen. Belangrijk hierbij is dat leerlingen de wetenschappelijke taal met precisie aanleren en gebruiken.
Unieke denk- en werkwijzen: wetenschap en techniek vereisen specifieke manieren van denken. In wetenschap leren leerlingen redeneren op basis van bewijs en kritische vraagstelling. In techniek leren ze probleemoplossend denken, ontwerpen en creatief handelen. Communicatie speelt een centrale rol: ideeën onderbouwen met argumenten en resultaten helder presenteren.
Progressie en coherentie: de opbouw verloopt van eenvoudig naar complex, van concrete ervaringen naar abstracte begrippen. Observatie leidt tot experiment; basiskennis vormt de opstap naar toepassing. Door concepten stapsgewijs aan te bieden, bouwen leerlingen een duurzaam inzicht op en verkleinen we de kans op misconcepties.
Binnen wetenschap onderscheiden we biologie (leven en ecologie), chemie (stoffen en reacties) en natuurkunde (energie, krachten, materie). Binnen techniek richten we ons op technische systemen, principes en ontwerpen.
Een kennisrijk W&T-curriculum legt zo de basis voor levenslang leren, het begrijpen van maatschappelijke uitdagingen en het actief bijdragen aan oplossingen. Het moedigt leerlingen niet alleen aan om nieuwsgierig te zijn, maar ook om vaardig, inzichtelijk en verantwoordelijk te handelen.

Addendum: lijst van organismen in zeven afgebakende biotopen

Deze exemplarische lijst biedt een aanzet voor scholen om veel voorkomende organismen in de omgeving van de school te bestuderen.
De lijst heeft betrekking op de onderwerpen ‘organismen’ en ‘relaties tussen organismen onderling en tussen organismen en omgevingsfactoren in een biotoop’. Progressie van concepten wordt opgebouwd door deze herhaaldelijk en gespreid aan te bieden. Voor biologie en ecologie helpen de organismen in de lijst om invulling aan concepten te geven, zoals daar zijn: classificatie van organismen, biotopen en organismen die er in leven, ontwikkeling en voortplanting van organismen, relaties tussen organismen onderling (bv. voedselketens) en tussen organismen en omgevingsfactoren (bv. aanpassingen in bouw).
Belangrijk voor de gebruiker van deze lijst is om te begrijpen dat veel van deze organismen niet strikt voorkomen in één biotoop. Veel soorten kunnen in meerdere biotopen leven en zich aanpassen aan verschillende omgevingen. Deze flexibiliteit is een cruciaal aspect van ecologische kennis en ondersteunt het begrip van de dynamiek van een ecosysteem.

		grasland	bos	heide	zee en kust	stadslandschap	agrarisch landschap	zoet water
FAUNA	**zoogdieren**	haas	eekhoorn, vos, ree, konijn, boommarter	edelhert	zeehond, bruinvis	dwergvleermuis, huismuis	egel, mol, steenmarter	bruine rat, bever, muskusrat
	vogels	veldleeuwerik, kwikstaart, steenuil	vink, gaai, ekster, buizerd, boomklever, bosuil	nachtzawaluw, roodborttapuit, blauwborst	scholekster, kokmeeuw, zilvermeeuw, grauwe gans, strandplevier	gierzwaluw, koolmees, pimpelmees, huismus, kauw, slechtvalk, kerkuil, merel, Turkse tortel	torenvalk, ringmus, steenuil, patrijs, kievit, boerenzwaluw	wilde eend, ijsvogel, waterhoen, meerkoet, aalscholver
	reptielen		hazelworm	gladde slang, zandhagedis				waterschildpad*
	amfibieën	gewone pad	alpenwatersalamander, vuursalamander	heikikker, rugstreeppad	boomkikker		bruine kikker	groene kikker, gewone pad
	vissen				tong,			snoek, baars, stekelbaars, karper, voorn
	insecten	gele weidemier, bij, sprinkhaan	loopkever, rode bosmier, boomblauwtje	heideblauwtje, vuurjuffer	zandbij	7-stippelig lieveheersbeestje, wesp, atalantavlinder, metselbij, dagpauwoog	koolwitje, honingbij	libel, waterjuffer, geelgerande watertor, ruggenzwemmer
	spinachtigen		kruisspin, hooiwagen	wolfspin				waterspin
	duizendpotigen	miljoenpoot	duizendpoot			duizendpoot, miljoenpoot		
	kreeftachtigen		pissebed		grijze garnaal, zeepok, strandkrab	pissebed		zoetwaterkreeft
	andere ongewervelden	regenworm	naaktslak		zeepier, oorkwal, zeester, meshelft, kokkel, zeeappel	huisjesslak	regenworm	zoetwaterspons, zwanemossel
FLORA	**zaadplanten**	pinksterbloem, boterbloem, paardenbloem, madeliefje, brandnetel	beuk, eik, tamme kastanje, hazelaar, grove den, spar, lariks, es, esdoorn, paardekastanje, braam, klimop, kamperfoelie, maagdenpalm, daslook, speenkruid	struikhei, dopheide, berk, zonnedauw, pijpestrootje, brem	helmgras, biestarwegras, duindoorn, abeel, zeekraal	herderstasje, vlier, plataan, grote weegbree, straatgras, muurpeper, muurleeuwebek, vlinderstruik, gewone paardenbloem	klaproos, linde, zwarte populier, meidoorn, margriet, sleedoorn	lisdodde, eendenkroos, els, wilg, riet, waterranonkel, waterpest
	sporenplanten		adelaarsvaren, dubbelloof, sterretjesmos	rendiermos		parapluutjesmos, muurmos		blauwalg
SCHIMMELS	schimmels	weidechampignon	vliegenzwam, kastantjeboleet		vals judasoor,			

4. AARDRIJKSKUNDE

Visie op Aardrijkskunde

Aardrijkskunde bestudeert de aarde in brede zin: het gaat zowel om de aarde als plaats (natuurlijke en menselijke aspecten en hun oorzaken en gevolgen) als om de plaats die de aarde inneemt in het heelal. Het hogere doel van aardrijkskunde is vooreerst om de leerlingen **een correct en breed wereldbeeld** bij te brengen. Enerzijds met beelden die zijn gevormd door hun eigen ervaringen maar vooral met de kennis en ervaringen die ze op school opdoen. Leerlingen leren daardoor hoe gebieden en plaatsen dichtbij en veraf eruitzien.

Vanuit kennis en inzicht in aardrijkskundige concepten is het doel evenzeer bewust te maken van het feit dat aardrijkskunde in het dagelijks leven vaak zichtbaar is. Het maakt dat verwondering over de wereld om hen heen opgewekt wordt. Gaandeweg krijgen leerlingen inzicht in of leren zij nadenken over (actuele) ruimtelijke vraagstukken en leren zij ook kritisch denken over de impact van menselijke activiteiten.

Om tot kennis van de wereld te komen, zijn topografie, het kunnen onderscheiden van fysische en menselijke kenmerken en het beheersen van aardrijkskundige vaardigheden cruciaal. Het is immers niet mogelijk over elke plaats op de wereld parate kennis te hebben. Daarom leren leerlingen gegevens opzoeken, bestuderen en interpreteren met behulp van kaarten en andere aardrijkskundige hulpbronnen. Dit helpt hen om niet enkel kennis over plaatsen te verwerven, maar ook om betekenisvolle reflecties te maken over ruimtelijke vraagstukken en actuele gebeurtenissen wereldwijd. Op deze manier ontwikkelen leerlingen kennis en inzicht dat bijdraagt aan hun persoons- en sociale vorming.

Aardrijkskunde gaat niet alleen over hoe de wereld nu is, maar ook over hoe deze zou kunnen worden en hoe we met die wereld zouden moeten omgaan. De leerlingen denken bewust na over hun eigen verantwoordelijkheid en engagement en die van anderen in de samenleving, waarbij zij als burger de wereld van morgen actief mee vormgeven. Ze leren zo ook **denken in verschillende toekomstscenario's**: hoe willen we dat onze leefomgeving eruitziet? Wat zijn de alternatieven? En hoe kunnen we samen de inrichting van onze samenleving duurzaam optimaliseren?

Een curriculum voor Aardrijkskunde

In eerste instantie hebben de leerlingen declaratieve kennis nodig over aardrijkskundige onderwerpen, waarbij aandacht wordt besteed aan precieze vaktaal: kenmerken van de aarde, landschappen met zowel aandacht voor natuurlijke als menselijke aspecten, weer en klimaat, en kosmografie.

Daarnaast wordt ook procedurele kennis zoals typische kaartvaardigheden aangeleerd. Het mag echter niet bij het leren van geïsoleerde aardrijkskundige terminologie of vaardigheden blijven. Het uiteindelijke doel is dat **de declaratieve en procedurele kennis geïntegreerd aan bod komt, en dat tijdens de lessen systematisch aardrijkskundige vragen gesteld worden**. Dit voorkomt dat leerlingen een hele lijst met weinig relevante begrippen leren en zorgt ervoor dat ze vertrouwd raken met aardrijkskundige denkwijzen.
Steeds dient er **ruimtelijk gesitueerd** te worden: de waar?-vraag. Hiervoor is kennis van relatief en absoluut situeren nodig. Naast een basis topografisch referentiekader moeten andere plaatsnamen uit de verschillende aardrijkskundige lessen, maar ook tijdens de lessen van andere vakken, ruimtelijk gesitueerd worden. Leerlingen kunnen dus een plaats situeren op een kaart en beschrijven waar iets ligt.
Deze ruimtelijke situering is noodzakelijk om informatie over die plaats of dat gebied te kunnen verzamelen in het kader van de **plaatsbeschrijving**: de wat?-vraag. Hierbij worden de kenmerken van die plaats beschreven. Het is belangrijk dat leerlingen hierbij naar het landschap leren kijken vanuit verschillende perspectieven: reliëf, vegetatie, bebouwing, landgebruik enz. De eigenheid van plaatsen wordt niet enkel beschreven, maar er wordt ook gezocht naar

eenvoudige relaties: de waarom daar?-vraag. Leerlingen leren zo om de interactie en samenhang tussen mens en natuur te begrijpen.

Door dit aardrijkskundig denken toe te passen, leren leerlingen eveneens **de diversiteit en de verandering in plaatsen en gebieden** herkennen. Kijken naar verandering beperkt zich niet enkel tot vergelijken met het verleden (cf. de discipline geschiedenis), maar houdt evenzeer nadenken over de toekomst in. **Leerlingen weten dus dat natuurlijke en menselijke aspecten vorm geven aan wat je waar ziet, waarom je het daar ziet, en dat geen enkele plaats onveranderlijk is**.
Leerlingen zullen leren om diverse aardrijkskundige bronnen te raadplegen: kaarten, foto's, grafieken enz. Voorbeelden hiervan zijn een neerslagkaart raadplegen om te verklaren waarom er in Egypte woestijn voorkomt; een eenvoudige bodemkaart van België raadplegen om te verklaren waarom de warmste plek in de zomer in de Kempen ligt.
Er wordt aandacht besteed aan zowel de concentrische kennisopbouw van plaatsen en gebieden — van de eigen regio, naar enkele streken in België en via Europa naar de rest van de wereld — als aan het planten van mondiale zaadjes bij kleuters en leerlingen uit de eerste en tweede graad. Elk schaalniveau kent een link met het dagelijkse leven en de omgeving. Het verzamelen van data is in de lagere school eerder beperkt. Dit gaat over het direct waarnemen en schetsen van aspecten uit de omgeving in de nabijheid van de school, of op basis van foto's.

Leerlingen hebben krachtige, samenhangende, systematisch opgebouwde kennis nodig, op basis waarvan door middel van aardrijkskundig denken disciplinaire vragen gesteld worden, wat bijdraagt aan het vormen van een beeld over de wereld dichtbij en veraf. Aardrijkskundige kennis kan ondersteunend zijn bij het bestuderen van een historische beschaving, of wetenschappelijke kennis kan ondersteunend zijn bij het beter begrijpen van aardrijkskundige processen. Het komt erop neer dat over de disciplines heen een spiraalgewijze coherentie verweven is, waardoor leerlingen tot een (volledig) wereldbeeld komen.

5. GESCHIEDENIS

Visie op Geschiedenis

Het centrale doel van het curriculum geschiedenis in het basisonderwijs is gericht op **het ontwikkelen van elementair historisch bewustzijn.** We onderscheiden hierin drie componenten die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn: (1) kennis van het verleden, (2) kennis van de geschiedenis en (3) reflectie en dialoog over het verleden en geschiedenis.
Doelen van component 1 hebben betrekking op de inhoud van het vak, uitgedrukt in samenhangende feiten, verhalen en woordenschat. Deze inhoud stelt leerlingen in staat om referentiepunten te herkennen. Doelen van component 2 zijn de disciplinaire kennis van het vak. Dit gaat over hoe historici en anderen historische beweringen maken, toetsen en debatteren. Ten slotte zijn er ook doelen waarbij leerlingen de relatie leggen tussen de hedendaagse samenleving en het verleden, en die nauw verbonden zijn met aspecten van burgerschapscompetentie.
Bij de implementatie van de minimumdoelen in de praktijk (vb. in klaslokalen en in leermiddelen) zullen de doelen van componenten 2 en 3 normaal gezien verweven zijn met de inhoudelijke doelen.

Component 1: Kennis van het verleden
Een hoogwaardig, kennisrijk geschiedeniscurriculum in het basisonderwijs legt een sterke basis van referentiekennis over het verleden. Die **referentiekennis heeft betrekking op zowel de Lage Landen, West-Europa als de wereld, die elkaar wederzijds beïnvloedden**. Geschiedenis is een basis voor leerlingen om de complexiteit van het leven van mensen in het verleden te leren begrijpen. Sleutelvragen over het verleden vormen het uitgangspunt voor het selecteren van inhoud. Ze zijn leidend bij het afbakenen van kennis over het verleden:

- Hoe gingen mensen om met de omringende natuur?
- Hoe overleefden mensen?
- Hoe organiseerden ze zichzelf?
- Hoe dachten ze?

Een kennisrijk geschiedeniscurriculum in het basisonderwijs moet niet proberen alle tijden en perioden uitputtend te behandelen. Een coherent kader van historische referentiekennis zorgt er echter voor dat leerlingen naar het secundair onderwijs gaan met gemeenschappelijke, identificeerbare, coherente kennis waarop alle leerkrachten in het secundair onderwijs kunnen terugvallen bij het opnieuw bestuderen van eerder onderwezen periodes of samenlevingen of nieuwe behandelen.
Kleuters maken aan de hand van de tijdsperioden prehistorie en oudheid kennis met een aantal basisbegrippen die bouwstenen vormen voor verdere verkenning van het verleden. Op de basisschool gaan we uit van een periodisering met zes tijdvakken [prehistorie, oudheid, middeleeuwen, vroegmoderne tijd, moderne tijd, hedendaagse tijd]. Deze periodisering komt overeen met het secundair onderwijs, maar zonder onderscheid tussen het oude nabije oosten en de klassieke oudheid.
Leerlingen tot en met het vierde leerjaar maken kennis met samenlevingen uit tijdsperioden tot en met de middeleeuwen. De vroegmoderne tijd komt voor Europa eerst aan bod in L4, en wordt uitgebreid buiten Europa in L6. Leerlingen tot en met het zesde leerjaar maken ook kennis met de moderne en hedendaagse tijd.
Voor elke tijdsperiode geven de doelen aan welke samenlevingen aan bod moeten komen en welke ontwikkelingen de kennis minimaal afbakenen. **Het is expliciet niet de bedoeling om deze ontwikkelingen in hun volledige historische betekenis te behandelen; geassocieerde plaatsen, personen,**

groepen en gebeurtenissen – die het best in samenhang kunnen worden beschouwd – bieden kader en houvast.

Het is dus niet noodzakelijk om de volledige Egyptische samenleving te behandelen, maar wel het bouwen en schrijven in deze samenleving. Het hoeft ook niet de hele Eerste Wereldoorlog te omvatten, maar in ieder geval wel het Verdrag van Versailles. Op dezelfde manier moet op zijn minst de Kazerne Dossin worden behandeld als voorbeeld van ongelijkheid tussen mensen, zonder noodzakelijkerwijs de Holocaust in elk mogelijk perspectief te behandelen.

Component 2: Kennis van geschiedenis
Geschiedenis leert leerlingen typische denkwijzen van historici en archeologen. In het bijzonder zijn er doelen over het identificeren van overeenkomsten en verschillen tussen samenlevingen uit verschillende tijdsperioden, over het herkennen van continuïteit en verandering, over causaal redeneren en over het leren gebruiken van meerdere perspectieven.
Leerlingen leren over verschillende soorten bronnen. Ze gebruiken die bronnen om typische denkwijzen toe te passen en ze stellen kritische vragen over de maker en het doel van bronnen. Het is belangrijk om deze doelen als cumulatief te beschouwen. Ze vormen de bouwstenen voor het redeneren over kennis uit de inhoudelijke doelen.

Component 3: Reflectie en dialoog vanuit verleden en geschiedenis voor heden en toekomst
Kennis van het verleden en van geschiedenis stelt leerlingen in staat om zinvol na te denken over de relatie tussen heden, verleden en toekomst. Dit maakt de discipline geschiedenis relevant voor het burgerschapsonderwijs.
Geschiedenis draagt op die manier bij aan de vorming van leerlingen tot geïnformeerde en kritische burgers, evenals aan hun persoonlijke (meervoudige identiteit) en sociale vorming (zich openstellen voor de wereld en leren zich daartoe te verhouden). Met deze kennis denken leerlingen bewust na over hun eigen verantwoordelijkheid en betrokkenheid, en die van anderen, in de samenleving.

Een curriculum voor Geschiedenis

Het geschiedeniscurriculum moet leerlingen in staat stellen **chronologische en geografische verbanden** te zien, zodat ze zich kunnen oriënteren in historisch begrepen tijd en ruimte. Hoewel niet alle geschiedenis in chronologische volgorde hoeft te worden onderwezen — dat zou zelfs onmogelijk zijn, gezien de (on)gelijktijdige ontwikkelingen in verschillende delen van de wereld — legt een kennisrijk geschiedenisleerplan de nadruk op de chronologische kaders die geschiedenis betekenisvol maken en zoekt het naar mogelijkheden om onderwerpen te ordenen.
Hierdoor kunnen leerlingen de relatie zien tussen de ene periode of omgeving en een andere. Veel samenlevingen in de oudheid waren bijvoorbeeld onderling verbonden en deelden belangrijke gemeenschappelijke kenmerken. Door de expliciete en opvallende verschillen met het heden kunnen oude culturen reeds op jonge leeftijd behandeld worden op een manier die kinderen begrijpen én die hen fascineert.

Het geschiedeniscurriculum specificeert **terugkerende abstracte sleutelconcepten**, zodat leerlingen meer concrete concepten leren beheersen die van toepassing zijn in specifieke samenlevingen. Een abstract sleutelbegrip kan bijvoorbeeld irrigatielandbouw zijn, dat vervolgens concreet wordt uitgewerkt voor de Egyptische samenleving met een sjadoef en voor de Lage Landen met drooglegging. Dit stelt leerlingen in staat om de ene samenleving te interpreteren door de lens van een andere. Zo begrijpen zij geleidelijk dat de betekenis van sleutelbegrippen verschuift in verschillende historische contexten en tijdvakken.

Het geschiedenisleerplan moet leerlingen in staat stellen zich een mentaal beeld van het verleden te vormen. Door middel van **rijk narratief en visueel materiaal** wordt het verleden op levendige wijze opgeroepen, om de verbeelding van leerlingen te stimuleren en een gevoel van periode op te bouwen.

Verschillende soorten erfgoed en familiegeschiedenis bieden uitstekende vertrekpunten om het verleden vandaag betekenisvol te maken en om na te denken over de relatie tussen heden, verleden en toekomst.
Geschiedenis zelf krijgt pas betekenis door in elkaar grijpende verhalen betekenisvol te maken vanuit meerdere perspectieven. Bij het selecteren van leermateriaal binnen het curriculum is het daarom aangewezen aandacht te besteden aan het inbedden van verhalen, op verschillende schalen, om inhoud vorm te geven.

6. MUZISCHE VORMING

Visie op Muzische Vorming

Binnen muzische vorming nodigen we leerlingen uit om de wereld van kunst en cultuur intens te ervaren en ervan te genieten. Dit biedt hen een basis binnen elke expressievorm, en motiveert hen om de ervaren expressievorm opnieuw op te zoeken, er meer over te leren of er zelf mee aan de slag te gaan. Door naar kunst te kijken, in dialoog te gaan over de boodschap ervan, zelf creaties te maken, er betekenis aan te geven en het werk van anderen te bekijken en beleven, ontdekken leerlingen de mogelijkheden en unieke kenmerken van de verschillende muzische domeinen: muziek, beeld, dans, drama en media.
Aan de basis van elke muzische ervaring ligt verbeelding. In de eerste plaats verwijst 'verbeelden' naar het mentale proces waarbij de verbeelding geactiveerd wordt om nieuwe ideeën en contexten te verzinnen. In de tweede plaats betekent verbeelden ook doen: creëren. Wanneer leerlingen muzische vaardigheden en technieken inzetten om iets nieuws te maken, brengen ze een nieuwe werkelijkheid tot stand.

Leerlingen worden aangemoedigd om hun muzische ervaringen met elkaar te delen. Zo ontwikkelen ze een taal die hen helpt om deze ervaringen te verwoorden en vast te leggen. Deze taal groeit geleidelijk en ondersteunt hen bij het begrijpen, interpreteren en waarderen van nieuwe muzische ervaringen.
Muzische vorming vertrekt vanuit een brede en gevarieerde initiatie in de vijf muzische domeinen.
De hogere doelen van muzische vorming zijn:

- Muzische ervaringen kunnen beleven en kunst kunnen beschouwen.
- Muzisch bewustzijn ontwikkelen in beeld, muziek, dans, drama en media.
- Muzische technieken en vaardigheden oefenen en beheersen, om tot creatieve expressie te komen.
- Creatieve denk- en maakstrategieën, en fantasierijk denken ontwikkelen om originele oplossingen te formuleren.
- Ervaren dat muzische expressie bijdraagt aan zelfvertrouwen en eigenwaarde.
- Gevoeligheid voor kunst en cultuur ontwikkelen.
- De waarde van kunst en cultuur voor zichzelf en de samenleving leren inzien.

In de kleuterklas zijn de muzische talen van bijzonder belang. Ze bieden jonge kinderen een alternatieve taal die hen toelaat hun gevoelswereld en ervaringen creatief tot uitdrukking te brengen.

Een curriculum voor Muzische Vorming

Kennis in muzische vorming omvat in de eerste plaats inzicht in de bouwstenen van elk muzisch domein.Leerkrachten worden gestimuleerd om met leerlingen een breed scala aan kunstfenomenen te verkennen. Ze behouden hierin keuzevrijheid, maar krijgen bij elk domein richtinggevende suggesties. Zo kunnen ze bijvoorbeeld focussen op specifieke technieken of vormgevingsmiddelen, of stilstaan bij belangrijke kunststromingen, kunstenaars en kunstuitingen. Het is niet de bedoeling een overzicht van de kunstgeschiedenis te geven, maar wel om deze kennis functioneel te gebruiken, zodat kunst begrepen wordt in haar maatschappelijke, historische en geografische context.
Een tweede kennisvorm zijn de vaardigheden: de praktische toepassing van kennis. Deze worden ontwikkeld via exploratie, experiment en herhaalde oefening.

Het muzisch proces
Een centraal principe in muzische vorming is het steeds terugkerende muzisch proces:

- **Gericht beschouwen**: leerlingen nemen kunst waar, experimenteren met materialen, analyseren het resultaat en sturen bij. Ze oefenen technieken en ontdekken zo hun eigen stijl.
- **Betekenis geven aan**: leerlingen staan stil bij, en denken na over kunstwerken – zowel hun eigen werk als dat van anderen – en verbeelden wat dit met hen doet.
- **Creëren**: leerlingen geven vorm aan hun ideeën door middel van creatieve opdrachten en leren die opdrachten plannen, uitvoeren en presenteren.

Essentiële declaratieve kennis – bouwstenen per domein

- **Beeld**: compositie, kleur, licht, lijn, ruimte, textuur, vorm
- **Muziek**: dynamiek, klankkleur, melodie, ritme, samenklank, structuur/vorm, tempo
- **Drama**: rol, handeling/taal, ruimte, structuur, tijd, samenspel
- **Dans**: kracht, ruimte, relatie, tijd, structuur/vorm
- **Media**: geluid, kader, licht, montage, beeldbewerking

Essentiële procedurele kennis – vaardigheden

- Experimenteren met materialen en inoefenen van technieken
- Improviseren met en hanteren van klank, stem, beweging en taal
- Creëren van beeldend werk, muziekstukken, dramamomenten, dansen en stop-motion
- Reflecteren op eigen werk en dat van anderen
- Samenwerken in creatieve projecten

Leerlijnen binnen muzische vorming

- Beeld: van het herkennen van beeldelementen tot het creëren van complexe beeldende werken
- Muziek: van het ervaren van klanken en zingen tot het improviseren en componeren
- Drama: van het uitbeelden van eenvoudige situaties tot het spelen van complexere rollen en creëren van een toonmoment
- Dans: Van spontaan bewegen op muziek tot het creëren van eigen dansen en bewegingsverhalen
- Media: Van het begrijpen van audiovisuele boodschappen tot het creëren ervan
- Alle domeinen: van reflecteren vanuit gevoel tot reflecteren vanuit opgedane kennis
- Alle domeinen: van exploratie en experiment naar betekenisvol verbeelden

7. LICHAMELIJKE OPVOEDING

Visie op Lichamelijke Opvoeding

Lichamelijke opvoeding draagt in belangrijke mate bij tot de brede ontwikkeling van elk kind. Het vak ondersteunt zowel de motorische als de persoonlijke ontwikkeling, bevordert sociale vaardigheden en speelt een rol in de vorming van de persoonlijkheid. **Door kinderen te laten bewegen in uiteenlopende contexten, versterken ze hun zelfredzaamheid, hun competentie om zich doelgericht en veilig te bewegen, en hun vermogen tot samenwerking, zelfregulatie en doorzettingsvermogen.**

Het doel van lichamelijke opvoeding is dat elk kind een basis van motorische en fysieke competenties ontwikkelt die het in staat stelt om actief, gezond en met vertrouwen deel te nemen aan bewegingscultuur. De onderliggende ambitie is de verwerving van fysieke en motorische competentie, zelfvertrouwen, motivatie, kennis en inzicht die nodig zijn om levenslang actief te zijn in een bewegingsrijk leven – en daarvoor ook verantwoordelijkheid op te nemen.

Kinderen bewegen van nature graag. Lichamelijke opvoeding voedt en ontwikkelt die natuurlijke bewegingsdrang. Het brengt leerlingen in contact met een breed en gevarieerd aanbod aan sport- en spelvormen, en biedt een veilige omgeving waarin ze kunnen verkennen, experimenteren en oefenen. Door te werken met uiteenlopende bewegingscontexten die een brede variëteit aan motorische acties uitlokken, wordt een rijke motorische basis gelegd. Die basis maakt transfer en integratie naar andere contexten mogelijk.
Beweging stopt niet aan de grenzen van het vak lichamelijke opvoeding. Ook in andere leergebieden kunnen motorische vaardigheden en actieve werkvormen aan bod komen. Zo wordt bewegend leren gestimuleerd en wordt het belang van een actieve levensstijl versterkt.

Een curriculum voor Lichamelijke Opvoeding

Lichamelijke opvoeding is meer dan het uitvoeren van bewegingen. Het vak focust expliciet op het verwerven van inzicht in hoe en waarom bewegen bijdraagt aan een gezonde en veilige levensstijl, het versterken van motorische competenties, het ontwikkelen van zelfvertrouwen en het hanteren van sociale omgangsvormen. Binnen dit vak maakt men een doordachte selectie van bewegingen, sportvormen en spelpraktijken, op basis van hun pedagogische waarde en afgestemd op het ontwikkelingsniveau van elk kind.
Binnen lichamelijke opvoeding onderscheiden we twee inhoudelijke klemtonen:

1. Motorische en fysieke competenties
Kinderen starten hun motorische ontwikkeling vanuit natuurlijke basisbewegingen. Ze leren deze verfijnen en toepassen in contexten zoals spel, sport, ritmisch en expressief bewegen, en bewegen in een natuurlijke omgeving. Ze leren hun lichaam inschatten en ervaren het effect van inspanning en ontspanning. In deze diverse bewegingscontexten bouwen ze geleidelijk een rijke motorische basis op die bijdraagt aan hun algemene fysieke geletterdheid.

2. Zelfconcept en sociale interactie
In bewegingssituaties leren kinderen zichzelf en anderen beter begrijpen. Ze ervaren emoties zoals plezier, spanning of teleurstelling, leren omgaan met regels en afspraken, ontdekken het belang van samenwerking en leren omgaan met winnen en verliezen. In deze interacties ontwikkelen ze sociale vaardigheden zoals empathie, respect en hulpvaardigheid. Zo bouwen ze aan een positief zelfbeeld.

8. ICT

Visie op ICT

Het vak ICT bereidt leerlingen voor op een samenleving waarin digitale technologie een steeds grotere rol speelt. Het richt zich op **de ontwikkeling van een brede digitale basis, zodat leerlingen bewust, kritisch en creatief leren omgaan met digitale technologie**.

Computationeel denken, digitale informatievaardigheid, mediawijsheid en digitale creatie vormen de kern van deze ontwikkeling. ICT ondersteunt leerlingen bij het oplossen van problemen, het verwerken van informatie en het doelgericht en creatief inzetten van digitale tools in uiteenlopende vakgebieden en contexten. Het vak is daarmee van nature geïntegreerd.
ICT gaat ook over het verantwoord gebruiken van digitale technologie. Het vak focust daarom op de ontwikkeling van een digitale identiteit en een kritische, verantwoordelijke houding ten opzichte van digitale toepassingen en online omgevingen. Leerlingen leren zich veilig en zelfverzekerd te bewegen in een snel evoluerende digitale wereld.
ICT draait niet alleen om het hanteren van technologie, maar ook om het begrijpen ervan. Een kennisrijke invulling van ICT draagt bij aan gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen. Zij zijn immers de actieve makers van morgen. De minimumdoelen ICT beogen dan ook dat leerlingen niet alleen bewuste gebruikers van digitale technologie worden, maar ook verantwoordelijke en creatieve makers van digitale inhouden in brede zin. Dit versterkt hun zelfstandigheid en veerkracht in een wereld die voortdurend verandert.

Een curriculum voor ICT

De minimumdoelen ICT reiken verder dan praktische vaardigheden. Kennis van en inzicht in digitale systemen en computationeel denken vormen de kern van digitale geletterdheid, informatievaardigheid, mediawijsheid en digitaal creëren. Zonder een stevige kennisbasis blijft ICT beperkt tot het bedienen van afzonderlijke technologieën. Inzicht in fundamentele principes stelt leerlingen in staat om zich snel nieuwe digitale technologieën eigen te maken, en deze kritisch, doelgericht en doordacht toe te passen in diverse contexten.
De declaratieve kennis omvat:

- de bouwstenen en structuur van digitale systemen,
- de basisprincipes van computationeel denken,
- de invloed van digitale media,
- de mogelijkheden van digitale tools voor het bewerken of creëren van digitale inhouden.

De procedurele kennis richt zich op het functioneel toepassen van begrippen en concepten in concrete situaties. Leerlingen gebruiken hun digitale inzicht om systemen te bedienen en in te stellen. Ze passen computationeel denken toe bij het ontwerpen van algoritmen die leiden tot werkende oplossingen. Ze hanteren gerichte zoekstrategieën om betrouwbare bronnen te vinden en raadplegen. Ze handelen mediawijs door kritisch om te gaan met digitale media. Tot slot bewerken of creëren en delen ze digitale inhouden met geschikte tools, afgestemd op hun leerdoelen of creatieve ideeën.

De minimumdoelen ICT voorzien een opbouw waarbij leerlingen evolueren van nieuwsgierige en intuïtieve gebruikers tot bewuste, kritische en creatieve digitale makers. Binnen elk ICT-domein bouwen zij eerst een stevige kennisbasis op, waarna ze deze kennis leren toepassen in betekenisvolle contexten.

Naarmate zij zich persoonlijk ontwikkelen, groeit ook hun digitale zelfredzaamheid. Die groei weerspiegelt zich in een toenemende complexiteit van de digitale uitdagingen en opdrachten waarmee ze geconfronteerd worden.
Door deze systematische opbouw en de doordachte integratie binnen het curriculum, wordt ICT geen verzameling van losse vaardigheden, maar een volwaardig en geïntegreerd geheel. Digitale technologie wordt zo een instrument voor probleemoplossing, informatieverwerking en creatie — waarmee leerlingen voorbereid worden op een digitaal gedreven samenleving.

9.ATTITUDES

Visie op Attitudes

Goed leren en goed leven vereist dat kinderen beschikken over de juiste attitudes en levenskennis. Attitudes zoals doorzettingsvermogen zijn zowel in de schoolse context als in het verdere leven van belang, en kennis over onderwerpen zoals gezond bewegen en veilig omgaan in het verkeer is voor elk kind noodzakelijk om stevig in het dagelijkse leven te staan.
In deze minimumdoelen zetten we daarom in op het aanleren van attitudes en kennis, zowel *naast* als *in* de vakken. Daarbij worden drie facetten centraal gesteld:

- Leerondersteunende vaardigheden
- Persoonsvormende en socialiserende vaardigheden
- Leren leren

Leerondersteunende vaardigheden

Leerondersteunende vaardigheden omvatten gedragingen die nodig zijn om op een efficiënte en constructieve wijze deel te nemen aan het sociale leven, zowel op maatschappelijk als op intra- en interpersoonlijk vlak, en in het bijzonder binnen de schoolcontext.
Gedrag dat sociale vaardigheden ondersteunt in de klas en op school vormt de basis voor een effectieve leeromgeving. Het is gestoeld op duidelijke structuren, expliciete gedragsverwachtingen en consequente opvolging. Goed gedrag is geen vanzelfsprekendheid, maar staat evenwaardig naast cognitieve ontwikkeling. Het dient expliciet aangeleerd, onderhouden en ingebed te worden in het pedagogisch project. Het doel is om elke leerling, ook de meest kwetsbare, optimale leerkansen en ontwikkelingsmogelijkheden te bieden. Leerondersteunend gedrag vormt zo een cruciale voorwaarde voor kwalitatief onderwijs en een veilige leeromgeving.
Kenmerkend voor een positieve schoolcultuur is dat de aandacht voor onderwijskwaliteit en -visie doorwerkt tot in de haarvaten van de school.
Sterke leerondersteunende vaardigheden berusten op een combinatie van kennis, vaardigheden, competenties, gewoontes, neigingen en waarden. De opbouw van een rijke woordenschat waarmee leerlingen taal kunnen geven aan emoties, is doorheen de basisschool onlosmakelijk verbonden met de ontwikkeling van deze vaardigheden.
Voor het aanleren ervan zijn vier elementen essentieel:

- **Expliciet**: leerlingen weten welke kennis, vaardigheid of attitude wordt aangeleerd.
- **Focus**: er is voldoende en gerichte instructie- en oefentijd.
- **Sequentieel**: leeractiviteiten bouwen voort op elkaar en nemen in complexiteit toe.
- **Actief**: sociale vaardigheden worden het best ontwikkeld via actieve werkvormen zoals rollenspel en gedragsoefeningen.

Leerondersteunende vaardigheden als curriculum zijn essentieel, maar op zichzelf niet voldoende. Ze moeten ingebed zijn in een consistent schoolbeleid inzake gedrag en sociale vaardigheden, met vertaling naar klasmanagement en effectieve didactiek. Daarom verwijzen de minimumdoelen expliciet naar school- en klasafspraken; uiteraard geldt dit ook voor doelen waar dit impliciet blijft.
De omschrijving van leerondersteunende vaardigheden binnen de minimumdoelen laat toe:

- begripsverwarring te vermijden en de doelen eenduidig te formuleren, zodat ontwikkelaars van leerplannen en leermiddelen, evenals leerkrachten, duidelijk weten wat minimaal aan bod moet komen;
- doelen te formuleren die enerzijds ruimte laten voor eigen pedagogische accenten, en anderzijds een stevig gemeenschappelijk kennisfundament bieden.

De minimumdoelen voor leerondersteunende vaardigheden zijn opgesteld rond twee fundamentele thema's: veiligheid en verantwoordelijkheid opnemen om optimaal te kunnen leren. Dit draagt bij aan een evenwichtige, respectvolle omgang met elkaar, en creëert maximale leerkansen voor alle leerlingen en leerkrachten.
De minimumdoelen voor leerondersteunende vaardigheden zijn vakoverschrijdend geformuleerd. Ze zijn relevant op elk moment en op elke plaats binnen de school en binnen elk leergebied in de klas.

Persoonsvormende en socialiserende vaardigheden

Kinderen moeten kennis verwerven over veiligheid en gezondheid, die zij in hun dagelijkse leven kunnen toepassen.
We vertrekken hierbij vanuit domeinen waarmee kinderen dagelijks in aanraking komen en die maatschappelijk relevant zijn. De volgende domeinen worden daarbij onderscheiden:

- Veilig verplaatsen in het verkeer
- Een gezonde levensstijl ontwikkelen
- Identiteit en respect ontwikkelen
- Kinder- en mensenrechten kennen

De verkeersdoelen omvatten de kennis die kinderen nodig hebben om zich veilig in het verkeer te begeven, in de eerste plaats als voetganger. Het ontwikkelen van een gezonde levensstijl omvat verschillende aspecten, zoals basishygiëne, gezond bewegen, verantwoord omgaan met digitale media, en aandacht voor seksueel grensoverschrijdend gedrag. Respect voor identiteit en onderlinge verschillen tussen mensen wordt reeds vanaf de kleuterklas gestimuleerd. Vanaf het vierde leerjaar worden kinderen expliciet vertrouwd gemaakt met hun rechten.
Vele van deze kennisdomeinen en vaardigheden kunnen geïntegreerd worden in schooluitstappen, zoals een uitstap naar het bos of een cultureel centrum, tijdens busritten, of in samenhang met andere vakken zoals aardrijkskunde, geschiedenis of wetenschappen.

Leren leren

Onderwijs is meer dan het louter overbrengen van vakdisciplinaire kennis. Het ondersteunt ook het leren zelf, en de vaardigheid om doeltreffend te leren in uiteenlopende leersituaties.
In essentie betekent 'leren leren' dat leerlingen inzicht verwerven in hoe leren werkt, welke leerstrategieën bijdragen aan duurzaam leren en waarom dat zo is. Bovendien leren zij deze strategieën bewust en doelgericht inzetten tijdens hun leerproces.
Binnen leren leren worden drie componenten onderscheiden:

1. **Cognitieve leerstrategieën** die leerlingen hanteren om kennis en vaardigheden te verwerven.
2. **Metacognitieve kennis en leerstrategieën**: dit omvat inzicht in het eigen leerproces (kennis over zichzelf, de taak en het leren), alsook het kunnen plannen, monitoren, bijsturen en evalueren van het leerproces.
3. **Motivationele of affectieve strategieën**: deze helpen leerlingen om hun motivatie en emoties te reguleren tijdens het leren.

Deze componenten beïnvloeden elkaar voortdurend. Zo bepalen de cognitieve strategieën die een leerling inzet of hij een accuraat beeld ontwikkelt van waar hij zich in het leerproces bevindt, en of hij het proces effectief kan bijsturen. Leren leren is dus een cyclisch proces: leerlingen doorlopen verschillende fasen (voorbereiding, uitvoering, reflectie) en leren daarbij strategieën op een steeds meer doordachte manier toepassen om een leerdoel te bereiken in een gegeven context. De hierboven geschetste componenten vormen de basis voor de minimumdoelen met betrekking tot leren leren.
Deze set minimumdoelen wordt hier als een afzonderlijke discipline beschreven, maar staat nooit los van de vakdisciplinaire context waarin ze tot uiting komt. Het versterken van het vermogen tot leren leren in de ene context leidt niet automatisch tot vooruitgang in een andere. Daarom is het essentieel dat de minimumdoelen voor leren leren geïntegreerd worden in de klaspraktijk, binnen de leercontext van de verschillende vakgebieden. Zo wordt horizontale coherentie gegarandeerd. Aparte lesjes ‘leren leren’ volstaan dus niet, al hoeft ook niet in elke les expliciete aandacht besteed te worden aan de strategieën.
Vanaf het kleuteronderwijs wordt intentioneel ingezet op zowel cognitie als metacognitie, met leerdoelen die aansluiten bij het ontwikkelingsniveau. Deze toenemende complexiteit in de leerlijn wordt zichtbaar in de geleidelijke introductie van specifieke handelingswerkwoorden. In de formulering van de doelen wordt bewust gesproken over ‘informatie opnemen en verwerken’ en over ‘kennis opslaan en ophalen’. Informatie wordt immers pas kennis zodra ze betekenisvol verwerkt is. In overeenstemming met de uitgangspunten van kennisrijk onderwijs verwijst informatie hier dus niet louter naar ‘feiten’, maar naar leerinhouden die leiden tot declaratieve en procedurele kennis.
Omwille van de moeilijke aanleerbaarheid en evalueerbaarheid zijn in deze set geen minimumdoelen opgenomen rond het expliciet beheersen van motivationele leerstrategieën. Dat betekent echter geenszins dat motivatie geen essentieel onderdeel is van leren leren – integendeel. Via degelijk klasmanagement en effectieve didactiek kunnen leraren de motivatie van leerlingen ondersteunen. Op die manier wordt de interesse voor leerinhouden gestimuleerd en de bereidheid tot leren versterkt.

10. FRANS

Visie op Frans

Het doel van het vak Frans in het lager onderwijs is **om leerlingen op het niveau A1 van het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen (ERK) te brengen in vijf taalvaardigheden: luisteren, lezen, spreken, mondeling interageren en schrijven**. Naast receptie, productie en interactie vermeldt het ERK ook bemiddeling als vierde taalactiviteit: het communicatief vertalen, dat interactie mogelijk maakt tussen anderstaligen. Dit betreft zowel mondelinge (tolken) als schriftelijke vertaalvaardigheid, en is een uniek kenmerk van meertaligheid. Leerlingen leren hoe een veelzijdige Nederlandse formulering reeds met elementair Frans uitgedrukt kan worden, en omgekeerd hoe basaal Frans in het Nederlands op diverse manieren kan worden vertaald. De minimumdoelen geven aan wat leerlingen daarvoor minstens moeten kennen en kunnen tegen het einde van het zesde leerjaar.
Het vak Frans vormt een essentieel onderdeel van de minimumdoelen, omdat het:

1. meertaligheid stimuleert in het kader van het EU-meertalenbeleid;
2. via taalontleding en nauwkeurige vertaling ook het vak Nederlands versterkt;
3. een duidelijk afgebakende maar solide basis legt voor het secundair onderwijs, waar verder gebouwd wordt aan de hogere ERK-niveaus.

Formeel Frans is uitsluitend verplicht in het vijfde en zesde leerjaar van het lager onderwijs. Daarom wordt er binnen deze minimumdoelen geen doorlopende leerlijn over het volledige basisonderwijs voorzien.

Een curriculum voor Frans

Een kennisrijke aanpak is essentieel voor het verwerven van taalvaardigheid. Volgens het ERK wordt de vooruitgang binnen de onderscheiden taalniveaus in grote mate bepaald door de hoeveelheid verworven woordenschat en grammaticale structuren. Declaratieve kennis — de woordenschat en grammatica — is duidelijk definieerbaar en aan te leren, en vormt de noodzakelijke basis voor procedurele kennis, zijnde de taalvaardigheden.

Declaratieve kennis
De woordenschat op A1-niveau wordt bepaald volgens de criteria van het ERK. Dit niveau omvat doorgaans 700 à 1000 woorden, afhankelijk van de bron en de manier van tellen. De Woordenlijst Frans in de bijlage maakt integraal deel uit van de minimumdoelen. De grammatica omvat kennis over woordsoorten, genus en getal, congruentie, vervoegingen en zinsbouw, in overeenstemming met de minimumdoelen Nederlands. Daarnaast zijn ook elementen uit de Franstalige wereld en cultuur opgenomen. Deze zijn, per definitie, kennisrijk.

Procedurele kennis
De procedurele kennis betreft het verwerven van vijf onderscheiden taalvaardigheden: luisteren, lezen, spreken, mondeling interageren en schrijven. Deze vaardigheden worden als gelijkwaardig beschouwd en versterken elkaar wederzijds.

Werkwijze
Een vreemde taal leren binnen een schoolcontext vereist specifieke aanpakken. De gebruikte teksten moeten aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen en bestaan uit een gevarieerd aanbod teksttypes: instructies, mededelingen, beschrijvingen, uitnodigingen, verhalen, eenvoudige gedichten en liedjes. Deze teksttypes worden ingebed in duidelijk herkenbare contexten, afgestemd op het leerdoel.
Per taalvaardigheid gelden bijkomende tekstkenmerken:

- **Luisteren**:
    1. traag en helder uitgesproken, met duidelijke articulatie;
    2. gebruik van aangeleerde woorden en structuren;
    3. lengte aangepast aan het doel en het teksttype.
- **Lezen**:
    1. gebruik van aangeleerde woorden en structuren;
    2. lengte aangepast aan het doel en het teksttype.
- **Spreken**:
    1. gebruik van aangeleerde woorden en structuren;
    2. aanzet tot verstaanbare uitspraak;
    3. zorgvuldige articulatie en natuurlijke intonatie;
    4. lengte aangepast aan het doel en het teksttype.
- **Mondeling interageren**:
    1. variatie in teksttypes, zowel formeel als informeel;
    2. gepast gebruik van registers (tu/vous).
- **Schrijven**:
    1. gebruik van aangeleerde woorden en structuren;
    2. lengte aangepast aan het doel en het teksttype.

Woordenlijst Frans

Deze woordenlijst Frans omvat de woorden die leerlingen als minimumdoel op het einde van het basisonderwijs actief en in zinsverband moeten kunnen gebruiken.

De lijst volgt de notionele indeling van het Drempelniveau (Van Ek & Trim, 1998). Die indeling in woordvelden weerspiegelt de communicatieve behoeften van beginnende taalleerders. De keuze van de woorden is gebaseerd op het criterium van beschikbaarheid (*availability* of *disponibility*) voor de communicatieve behoeften op het A1-niveau van het *Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen* (ERK), toegespitst op onze doelgroep.

Alle woorden van de *Gemeenschappelijke actieve woordenlijst Frans basisonderwijs* (GAW) van drie onderwijsnetten zijn opgenomen in de woordenlijst Frans. Daarnaast zijn er een aantal hoogfrequente algemene woorden en nuttige woorden voor de klaspraktijk toegevoegd. Soms worden dezelfde woorden in meer dan één woordveld vermeld.

Voor de spelling worden de aanbevelingen van 1990 gevolgd (Rectifications de l'orthographe), zoals die ook prioritair worden onderwezen in het onderwijs van de Franse Gemeenschap van België.

De onderdelen weerspiegelen geenszins een volgorde of een groepering voor het onderwijs. Communicatieve situaties die in het onderwijs aan bod komen, hebben woorden uit meerdere woordvelden nodig. Woorden worden ook nooit "op zich" geleerd, maar steeds in zinsverband en in context.

Zoals in de GAW staan rechts van sommige woorden structuren en voorbeeldzinnen. Structuren met voorzetsels, zoals *au printemps, à vélo, penser à, avoir envie de* horen tot de te kennen leerstof. Dit geldt ook voor een frequente werkwoordsvorm als *voudrais.* Bij een aantal woorden zoals voorzetsels, bijwoorden en onbepaalde voornaamwoorden, staan voorbeeldzinnen om het communicatief gebruik ervan te verduidelijken.

Deze lijst sluit niet uit dat leerlingen nog andere woorden leren, maar de toevoeging van veel bijkomende en niet-frequente woorden kan tot overbelasting leiden en tot het risico dat leerlingen het vak Frans vooral gaan zien als “woordjes leren”.

Conventies:

- (m.) mannelijk - (v.) vrouwelijk
- (j’h) (l’h) wijst op de stomme h (un hôpital > l’hôpital; habiter > j’habite).
- Binnen een blokje zijn woorden soms alfabetisch soms semantisch geordend.
- Een woord tussen haakjes is vervangbaar door een ander. Bv. avec (moi).
- Er wordt geen spatie voor een vraag- of uitroepteken geplaatst. In Frankrijk is hier een halve spatie gebruikelijk (l’espace fine insécable), maar dat geldt niet in andere landen zoals Canada of Zwitserland. In Franstalig België is de spatie niet toegelaten in administratieve en commerciële documenten (norm NBN Z01-002). Tekstverwerking plaatst die spatie soms automatisch, maar dan te breed voor de eigenlijke Franse norm van de Imprimerie Nationale.

Verwijzing

Van Ek, J. A., & Trim, J. L. M. (1998). *Threshold level 1990*. Council of Europe.

Overzicht

1 Algemene noties
1.1 Bestaan
1.2 Ruimte
1.3 Tijd
1.3.1 Tijdsindeling
1.3.2 Tijdsverloop
1.4 Hoeveelheid
1.4.1 Telwoorden
1.4.2 Maten
1.4.3 Voornaamwoorden en bijwoorden van hoeveelheid
1.5 Kwaliteit
1.5.1 Waarneming
1.5.2 Waardering
1.6 Relaties

1.7 Deixis

2 Specifieke noties
2.1 Persoon
2.1.1 Persoonsgegevens
2.1.2 Familie
2.1.3 Uiterlijke kenmerken
2.1.4 Persoonlijkheid, wil en gevoelens
2.2 Huis en thuis, omgeving
2.2.1 Huis
2.2.2 Streek en land
2.2.3 Flora en fauna
2.3 Dagelijks leven
2.3.1 Thuis
2.3.2 Op het werk
2.4 Vrijetijdsbesteding
2.4.1 Spel en sport
2.4.2 Andere vormen
2.5 Verplaatsingen
2.5.1 Bewegingen
2.5.2 Transportmiddelen
2.5.3 Verkeer
2.6 Relaties met anderen
2.6.1 Relatievormen
2.6.2 Interactievormen
2.7 Lichaam en gezondheid
2.7.1 Lichaamsdelen
2.7.2 Gezondheid
2.8 Onderwijs
2.9 Winkelen
2.9.1 Winkelfaciliteiten
2.9.2 Kleding
2.10 Eten en drinken
2.10.1 Maaltijden
2.10.2 Voeding
2.10.3 Drank
2.11 Diensten
2.12 Taal
2.13 Weer

1 Algemene noties

1.1 Bestaan

être	*zijn*	
il y a	*er is, er ligt, er staat*	Il y a un livre sur la table.

qui?	*wie?*	Qui est là?
quoi?	*wat?*	On mange quoi?
qu'est-ce que?	*wat?*	Qu'est-ce que tu vois?
quel, quelle?	*welk? wat voor?*	C'est quel mot? Quel est ce mot?
quel! quelle!	*wat een! wat voor een!*	Quel jardin! Quelle fête!

une personne	*een persoon*	Qui est cette personne?
une chose	*een ding*	Quel est le mot pour cette chose?
quelqu'un	*iemand*	Il y a quelqu'un en classe?
quelque chose	*iets*	Tu entends quelque chose?

voici (un euro)	*ziehier, hier is (een euro)*
voilà (le bus)	*ziedaar, daar is (de bus)*

oui	*ja*
non	*nee*

ne ... pas	*niet, geen*	Il n'y a pas de lait.
ne ... plus	*niet meer, geen meer*	Il n'y a plus de pain.
ne ... personne	*niemand*	Il n'y a personne en classe.
ne ... rien	*niets*	Je n'entends rien.
ne … jamais	*nooit*	Il n'y a jamais de sucre.

1.2 Ruimte

où?	*waar?*
ici	*hier*
là	*daar*

droit, droite	*rechts, rechter*	Tu as mal à ta main droite?
gauche, gauche	*links, linker*	Mon pied gauche fait mal.
à droite	*rechts, rechtsaf, naar rechts*	Prenez la porte à droite.
à gauche	*links, linksaf, naar links*	Le magasin est à gauche.
tout droit	*rechtdoor*	Allez tout droit.

à (Dinant)	*te, in (Dinant)*
dans (la classe)	*in (de klas)*
devant (le tableau)	*voor (het bord)*
derrière (la table)	*achter (de tafel)*
en (Belgique)	*in (België)*
sur (le bureau)	*op (het bureau)*
sous (le cahier)	*onder (het schrift)*
contre (la porte)	*tegen (de deur)*
entre (la porte et la fenêtre)	*tussen (de deur en het raam)*

à côté de (l'école)	*naast (de school)*
près de (l'école)	*dichtbij (de school)*
loin de (l'école)	*ver van (de school)*

un coin	*een hoek*
un mètre	*een meter*
un kilomètre	*een kilometer*

court, courte	*kort*
long, longue	*lang*

1.3 Tijd

1.3.1 Tijdsindeling

quand?	*wanneer?*	
le temps	*de tijd*	Je n'ai pas le temps maintenant.

un an	*een jaar*	Karen a 12 ans.
une année	*een jaar (periode, duur)*	Il y a douze mois dans l'année.

le printemps	*de lente*	Nous sommes au printemps.
l'été (m.)	*de zomer*	Les grandes vacances sont en été.
l'automne (m.)	*de herfst*	Il pleut souvent en automne.
l'hiver (m.)	*de winter*	Il neige parfois en hiver.

un mois	*een maand*	Le mois de janvier commence.
janvier (m.)	*januari*	La fête est au mois de mars.
février (m.)	*februari*	On part en vacances en juillet.
mars (m.)	*maart*	
avril (m.)	*april*	
mai (m.)	*mei*	
juin (m.)	*juni*	
juillet (m.)	*juli*	
aout (m.)	*augustus*	
septembre (m.)	*september*	
octobre (m.)	*oktober*	
novembre (m.)	*november*	
décembre (m.)	*december*	

une semaine	*een week*	
un weekend	*een weekend*	
un jour	*een dag*	On a trois jours de vacances.
une journée	*een dag (periode, duur)*	La journée est longue.
lundi (m.)	*maandag*	
mardi (m.)	*dinsdag*	
mercredi (m.)	*woensdag*	
jeudi (m.)	*donderdag*	
vendredi (m.)	*vrijdag*	
samedi (m.)	*zaterdag*	
dimanche (m.)	*zondag*	

le matin	*de ochtend, 's ochtends*	Le matin, je me lève à 7 heures.
l'après-midi (m./v.)	*de namiddag, 's namiddags*	
le soir	*de avond, 's avonds*	
la nuit	*de nacht, 's nachts*	

une heure (l'h)	*een uur*	Quelle heure est-il? Il est 8 h 10.
une minute	*een minuut*	Il est 8 heures et demie.
une seconde	*een seconde*	C'est à quelle heure? C'est à 9 h.
midi	*middag (12 uur)*	Il est midi.
minuit	*middernacht*	C'est à minuit.

1.3.2 Tijdsverloop

une date	*een datum*	Quelle est la date?
aujourd'hui	*vandaag*	Aujourd'hui, nous sommes (le premier mai / le deux mai).
hier	*gisteren*	

demain	*morgen*	

un anniversaire	*een verjaardag*	
le nouvel an	Nieuwjaar	
le carnaval	carnaval	

commencer	*beginnen*	
continuer	*voortdoen, verderzetten*	
passer	*doorbrengen*	Je passe l'après-midi chez un copain.
arrêter	*stoppen*	
finir	*eindigen, gedaan zijn*	La leçon finit à 4 heures. Les vacances finissent le 31 aout. C'est fini.

d'abord	*eerst, vooreerst*
puis	*vervolgens, daarna, dan*
enfin	*eindelijk, ten slotte*

avant (la leçon)	*voor (de les)*
pendant (la leçon)	*tijdens (de les)*
après (la leçon)	*na (de les)*
jusqu'à (3 heures)	*tot (drie uur)*

tôt	*vroeg*	Il est encore tôt.
tard	*laat*	Il est déjà tard.
déjà	*al, reeds*	Il est déjà 16 heures.
presque	*bijna*	Il est presque midi.

une fois	*een keer*	Je dis la phrase deux fois.
maintenant	*nu*	Je peux entrer maintenant?
tout de suite	*onmiddellijk*	J'arrive tout de suite.
peut-être	*misschien*	Nous allons peut-être danser.

toujours	*altijd*	Il fait toujours froid ici.
souvent	*dikwijls, vaak*	Tu joues souvent au foot?
parfois	*soms*	Je joue parfois, mais pas souvent.
ne … jamais	*nooit*	Je ne bois jamais de coca.

1.4 Hoeveelheid

combien?	*hoeveel?*
combien de (stylos)?	*hoeveel (pennen)?*
compter	*tellen*

1.4.1 Telwoorden

De schrijfwijze van de telwoorden volgt de *Orthographe rectifiée*.

un, une	*één*
deux	*twee*
trois	*drie*
quatre	*vier*
cinq	*vijf*
six	*zes*
sept	*zeven*
huit	*acht*
neuf	*negen*
dix	*tien*
onze	*elf*
douze	*twaalf*
treize	*dertien*
quatorze	*veertien*
quinze	*vijftien*
seize	*zestien*

dix-sept	*zeventien*
dix-huit	*achttien*
dix-neuf	*negentien*

vingt	*twintig*
vingt-et-un	*éénentwintig*
vingt-deux	*tweeëntwintig*
trente	*dertig*
trente-et-un	*éénendertig*
trente-deux	*tweeëndertig*
quarante	*veertig*
cinquante	*vijftig*
soixante	*zestig*
septante	*zeventig*
quatre-vingts	*tachtig*
nonante	*negentig*

cent	*honderd*
deux-cents	*tweehonderd*
mille	*duizend*
deux-mille	*tweeduizend*

un zéro	*een nul*
un million	*een miljoen*

premier, première	*eerste*	Janvier est le premier mois de l’année.
deuxième	*tweede*	
troisième	*derde*	
quatrième	*vierde*	
cinquième	*vijfde*	

dernier, dernière	*laatste*	Le dernier bus est à 23 heures.

1.4.2 Maten

un kilo	een kilo	Il y a trois kilos de poires.
un gramme	een gram	Je voudrais 250 grammes de fromage.
un litre	een liter	Je prends une bouteille d'un litre.
demi, demie	half	Pour moi, un demi-litre.

1.4.3 Voornaamwoorden en bijwoorden van hoeveelheid

beaucoup	*veel*
beaucoup de (fleurs)	*veel (bloemen)*
peu	*weinig*
peu de (livres)	*weinig (boeken)*

chaque, chaque	*elk*	Je dois lire chaque mot?
quelques	*enkele*	Lis d'abord quelques mots.
tout	*alles*	Je ne comprends pas encore tout.
tout le monde	*iedereen*	Tout le monde peut venir à la fête.

encore	*nog*	Il y a encore du pain?
ne ... plus	*niet meer, geen meer*	Non, il n'y a plus de pain.
assez	*genoeg*	Merci! J'ai assez mangé.
assez (de chaises)	*genoeg (stoelen)*	Il n'y a pas assez de chaises.
trop	*te, te veel*	Pas trop vite, s'il vous plait!
trop (de tables)	*te, te veel (tafels)*	Il y a trop de tables.
presque	*bijna*	Il y a presque cent personnes.

1.5 Kwaliteit

1.5.1 Waarneming

Attention!	*Opgelet! Let op!*	
faire attention (à)	*opletten, oppassen (voor)*	Fais attention au tram!

entendre	*horen*	
écouter	*luisteren (naar)*	Nous écoutons une chanson.
montrer	*tonen*	
regarder	*kijken (naar)*	Tu regardes quel film?
voir	*zien*	

une couleur	*een kleur*
blanc, blanche	*wit*
bleu, bleue	*blauw*
blond, blonde	*blond*
brun, brune	*bruin*
gris, grise	*grijs*
jaune, jaune	*geel*
mauve, mauve	*paars*
noir, noire	*zwart*
orange, orange	*oranje*
rose, rose	*roze*
rouge, rouge	*rood*
roux, rousse	*ros, rossig*
vert, verte	*groen*

1.5.2 Waardering

bien	*goed*	Ça va bien?
mal	*slecht*	Non, ça va mal.
très (grand)	*heel, zeer (groot)*	Le bureau n'est pas très grand.
vite	*snel*	Faites vite, on a peu de temps.

bon, bonne	*goed*
beau, belle	*mooi*
joli, jolie	*mooi*
fort, forte	*sterk*
mauvais, mauvaise	*slecht, verkeerd, niet goed*

nouveau, nouvelle	*nieuw*
vieux, vieille	*oud*

grand, grande	*groot*
petit, petite	*klein*

facile, facile	*makkelijk*
difficile, difficile	*moeilijk*

chaud, chaude	*warm*	Le thé est encore trop chaud.
froid, froide	*koud*	La soupe est déjà froide.

chouette, chouette	*tof*
formidable, formidable	*geweldig*
intéressant, intéressante	*interessant*
super, super	*super, geweldig*

1.6 Relaties

avoir	*hebben*

comment?	*hoe? hoezo?*
pourquoi?	*waarom?*

(toi) et (moi)	*(jij) en (ik)*

(toi) ou (moi)	*(jij) of (ik)*
avec (moi)	*met (mij)*
pour (toi)	*voor (jou)*
sans (toi)	*zonder (jou)*
chez (un ami)	*bij (een vriend)*

alors	*daarom, welnu, dan*	Il neige! Alors, faites attention!
aussi	*ook*	Je viens aussi.
donc	*dus*	Il n'y a pas de bus, donc on va à pied.
mais	*maar*	Il fait beau, mais froid.

plus (vite)	*meer (snel = sneller)*	Nous allons plus vite en métro.
moins (vite)	*minder (snel)*	Ça va moins vite en bus.
comme	*zoals*	Amir est petit comme sa sœur.
mieux	*beter*	Ça va déjà mieux?

même, même	*zelfde*	Ces enfants ont le même âge.
autre, autre	*ander*	C'est une autre couleur.

pour (travailler)	*om te (werken)*	On est ici pour travailler.
parce que	*omdat*	Je porte un pull parce qu'il fait froid.
quand	*wanneer*	Je porte un short quand il fait chaud.
si	*indien*	Si tu veux, on joue au foot.

1.7 Deixis

De bepaalde en onbepaalde lidwoorden.	le, la, l', les un, une, des
De persoonlijke voornaamwoorden als onderwerp.	je, tu, il, elle, on nous, vous, ils, elles
De persoonlijke voornaamwoorden als lijdend voorwerp (enkel derde persoon).	le, la, l', les

De beklemtoonde persoonlijke voornaamwoorden.	(avec) moi, toi, lui, elle (pour) nous, vous, eux, elles Moi, je suis Aïsha. Lui, c'est Geert.
De vormen van het bijvoeglijk bezittelijk voornaamwoord.	mon, ton, son ma, ta, sa mes, tes, ses notre, votre, leur nos, vos, leurs
De vormen van het bijvoeglijk aanwijzend voornaamwoord.	ce, cet, cette, ces
Het betrekkelijk voornaamwoord qui.	J'entends Ali qui chante. C'est Maryse qui est malade?

2 Specifieke noties

2.1 Persoon

2.1.1 Persoonsgegevens

Dit onderdeel van het Drempelniveau omvat de gebruikelijke gegevens voor identificatie: naam, adres, telefoon, leeftijd, geslacht, nationaliteit.

un nom	*een naam*	Quel est ton nom?
un prénom	*een voornaam*	C'est comment, ton prénom?
s'appeler	*heten*	Comment tu t'appelles? Moi, je m'appelle Liesbeth. Cette fille s'appelle Edith.

habiter (j'h)	*wonen*	Tu habites où?
une adresse	*een adres*	Quelle est ton adresse?
une rue	*een straat*	J'habite rue de l'École, numéro 2.
une avenue	*een laan*	
une place	*een plein*	
un numéro	*een nummer*	Mon adresse est place Napoléon, numéro 13.

un téléphone	*een telefoon*

un numéro de téléphone	*een telefoonnummer*	Quel est ton numéro de téléphone?
un GSM	*een GSM*	Le numéro de mon (GSM) est le ...
un portable	*een GSM, smartphone*	
un mobile	*een smartphone*	
un e-mail	*een e-mail*	Quelle est ton adresse e-mail?

un âge	*een leeftijd*	Tu as quel âge?
avoir (11) ans	*(11) jaar oud zijn*	J'ai (11) ans.

un homme (l'h)	*een man*	Le directeur est un homme.
un monsieur	*een heer*	Qui est ce monsieur? C'est Jo Duval.
Monsieur (aanspr.)	*Mijnheer*	Bonjour, Monsieur Duval.
une femme	*een vrouw*	Le directeur est une femme.
une dame	*een dame*	Qui est cette dame? C'est Bila Demir.
Madame (aanspr.)	*Mevrouw*	Bonjour, Madame Demir.
Mademoiselle (aanspr.)	*Juffrouw*	Bonjour, Mademoiselle Aziz.

un garçon	*een jongen*
une fille	*een meisje*
un enfant	*een kind*
un bébé	*een baby*

un Belge	*een Belg*	Je suis Belge.
une Belge	*een Belgische*	Elle est Belge.
un Français	*een Fransman*	Vous êtes Français?
une Française	*een Franse*	Madame Wins est Française.

2.1.2 Familie

une famille	*een familie*
un père	*een vader*

un papa	*een papa*
une mère	*een moeder*
une maman	*een mama*
des parents (m.)	*ouders*

un frère	*een broer*
une sœur	*een zus*
un fils	*een zoon*
une fille	*een dochter*

un grand-père	*een grootvader*
une grand-mère	*een grootmoeder*
des grands-parents (m.)	*grootouders*

un oncle	*een oom*
une tante	*een tante*

2.1.3 Uiterlijke kenmerken

grand, grande	*groot*
petit, petite	*klein*
beau, belle	*mooi*
joli, jolie	*mooi*

avoir les cheveux (noirs)	*(zwart) haar hebben*	Kerim a les cheveux noirs.
avoir les cheveux courts	*kort haar hebben*	
avoir les cheveux longs	*lang haar hebben*	

avoir les yeux (bleus)	*(blauwe) ogen hebben*	Ellen a les yeux bleus.

des lunettes (v.)	*een bril*	Suzy porte des lunettes.

2.1.4 Persoonlijkheid, wil en gevoelens

gentil, gentille	*lief, vriendelijk*	
sympa, sympa	*sympathiek*	
méchant, méchante	*stout, boosaardig*	

content, contente	*blij, tevreden*	
amoureux, amoureuse	*verliefd*	
heureux, heureuse	*gelukkig*	
malheureux, malheureuse	*ongelukkig*	
triste, triste	*droevig*	
avoir peur de	*bang zijn voor, schrik hebben van*	J'ai peur de ce chien.

aimer	*houden van*	
aimer (lire)	*graag (lezen)*	
avoir envie de	*zin hebben in*	J'ai envie de chocolat.
vouloir	*willen*	Tu voudrais une glace? Oui, je voudrais bien.
pouvoir	*kunnen, mogen*	
devoir	*moeten*	
il faut (partir)	*je moet / men moet / we moeten (vertrekken)*	

2.2 Huis en thuis, omgeving

2.2.1 Huis

une maison	*een huis*	Nous habitons une maison à Bruges.
un appartement	*een appartement, flat*	L'appartement est à quel étage?
un étage	*een verdieping*	Il est au premier étage.

une porte	*een deur*	
une fenêtre	*een raam*	

une chambre	*een kamer*	
une cuisine	*een keuken*	
un garage	*een garage*	
un jardin	*een tuin*	
un living	*een woonkamer*	
une salle de bains	*een badkamer*	
une douche	*een douche*	
des toilettes (v.)	*een toilet, wc*	Où sont les toilettes, s.v.p.? Je peux aller aux toilettes?

une armoire	*een kast*	
un banc	*een bank*	
un bureau	*een bureau*	
une table	*een tafel*	
une chaise	*een stoel*	
un fauteuil	*een zetel*	
un lit	*een bed*	

une lampe	*een lamp*	
un ordinateur	*een computer*	
un portable	*een laptop*	
une radio	*een radio*	
une télé	*een tv*	

2.2.2 Streek en land

un village	*een dorp*	
une ville	*een stad*	Tu aimes habiter en ville?

un pays	*een land*	
la Belgique	*België*	Mons est une ville en Belgique.
la France	*Frankrijk*	Ma tante habite en France.
la Flandre	*Vlaanderen*	
la Wallonie	*Wallonië*	
l'Europe (v.)	*Europa*	

la campagne	*het platteland*	Nous habitons à la campagne.
l'eau (v.)	*het water*	La maison est près de l'eau.
la mer	*de zee*	On passe nos vacances à la mer.
un bois	*een bos*	
une montagne	*een berg*	

2.2.3 Flora en fauna

la nature	*de natuur*
un arbre	*een boom*
une feuille	*een blad*
une fleur	*een bloem*

un animal	*een dier*
un oiseau	*een vogel*
un poisson	*een vis*

un chat	*een kat*
un chien	*een hond*
un lapin	*een konijn*
un cochon	*een varken*
un cheval	*een paard*
une vache	*een koe*

un coq	*een haan*
une poule	*een kip*

2.3 Dagelijks leven

2.3.1 Thuis

se lever	*opstaan*
se laver	*zich wassen*
prendre une douche	*een douche nemen*
s'habiller	*zich aankleden*
prendre (un repas)	*(een maaltijd) nemen*
aller (au travail)	*(naar het werk) gaan*
dormir	*slapen*

2.3.2 Op het werk

travailler	*werken*
le travail	*het werk*
faire (un travail)	*(een werk) doen, maken*

2.4 Vrijetijdsbesteding

2.4.1 Spel en sport

un jeu	*een spel*	
jouer	*spelen*	jouer à la balle / au foot / aux cartes
s'amuser	*zich amuseren*	
gagner	*winnen*	

un sport	*een sport*
faire du sport	*sporten, sport beoefenen*
une balle	*een (kleine) bal*

un ballon	*een (grote) bal*	
un ballon de foot	*een voetbal*	
un match	*een match*	jouer un match de foot

le basket	*het basketbal*	jouer au basket / faire du basket
le foot, le football	*het voetbal*	
la gym	*het turnen*	faire de la gym
le tennis	*het tennis*	jouer au tennis / faire du tennis
le vélo	*het fietsen*	faire du vélo

nager	*zwemmen*	

2.4.2 Andere vormen

se promener	*wandelen*	
une promenade	*een wandeling*	faire une promenade

la musique	*de muziek*	jouer de la musique
un piano	*een piano*	jouer du piano
une guitare	*een gitaar*	jouer de la guitare
une chanson	*een lied(je)*	
chanter	*zingen*	
danser	*dansen*	

un film	*een film*	
un cinéma	*een cinema, bioscoop*	
la télé	*de tv*	
un CD	*een cd*	
un DVD	*een dvd*	

les vacances (v.)	*de vakantie*	Nous sommes en vacances.

les vacances de Noël (v.)	*de kerstvakantie*
les vacances de Pâques (v.)	*de paasvakantie*
un voyage	*een reis*
une valise	*een koffer, valies*
une photo	*een foto*

une fête	*een feest*

2.5 Verplaatsingen

2.5.1 Bewegingen

aller	*gaan*	
On y va!	*We vertrekken!*	
sortir	*buitengaan*	
partir	*vertrekken, weggaan*	
passer	*langskomen, voorbijgaan*	Je peux passer chez toi à 3 h.
s'arrêter	*stilstaan, stoppen*	
attendre	*wachten (op)*	J'attends le bus.
courir	*lopen*	
tomber	*vallen*	
arriver	*komen, aankomen*	
venir	*komen*	
entrer	*binnenkomen*	
rester	*blijven*	
rentrer	*(terug) naar huis gaan, thuiskomen*	

une entrée	*een ingang*
une sortie	*een uitgang*

chercher	*zoeken*	
trouver	*vinden*	
donner	*geven*	
passer	*doorgeven*	Tu peux passer ton livre à Laïla?
prendre	*nemen*	
préparer	*voorbereiden, klaarmaken*	
mettre	*leggen, plaatsen, zetten*	
ouvrir	*openen, opendoen*	
fermer	*sluiten*	

(aller) à (Paris)	*naar (Parijs gaan)*
(venir) de (Mons)	*van (Bergen komen)*

2.5.2 Transportmiddelen

un avion	*een vliegtuig*	Nous allons en avion.
un bateau	*een boot*	en bateau
une voiture	*een auto*	en voiture
un camion	*een vrachtwagen*	en camion

un bus	*een bus*	Je vais en bus.
un autobus	*een autobus*	en autobus
un métro	*een metro*	en métro
un train	*een trein*	en train
un tram	*een tram*	en tram

un vélo	*een fiets*	Hans va à vélo.
une moto	*een motor*	à / en moto

2.5.3 Verkeer

un carrefour	*een kruispunt*	
un rond-point	*een rotonde*	
un feu	*een verkeerslicht*	Attention au feu rouge!
des feux (m.)	*verkeerslichten*	Attention aux feux!

2.6 Relaties met anderen

2.6.1 Relatievormen

un ami	*een vriend*
une amie	*een vriendin*
un copain	*een vriend*
une copine	*een vriendin*
un voisin	*een buurman*
une voisine	*een buurvrouw*

aimer	*houden van, liefhebben*	Roméo aime Juliette.
aider	*helpen*	

donner	*geven*	Tu donnes un cadeau à Emma?
un cadeau	*een cadeau, geschenk*	

2.6.2 Interactievormen

bonjour	*dag, goeiedag*
salut	*hallo, dag, hoi*
ça va (bien)?	*gaat het (goed)?*
comment ça va?	*hoe gaat het?*

pardon	*pardon, sorry*
excusez-moi	*excuseer mij, sorry*

merci	*dank je, dank u, bedankt*
merci beaucoup	*veel dank*
merci bien	*hartelijk bedankt*
d'accord	*akkoord*
de rien	*graag gedaan, zonder dank*

s'il vous plait? (s.v.p.)	*alstublieft? (bij vragen)*
s'il te plait? (s.t.p.)	*alsjeblief? (bij vragen)*

au revoir	*tot (weer)ziens*
à demain	*tot morgen*
à bientôt	*tot binnenkort*

Bravo!	*Bravo!*
Bon anniversaire!	*Gelukkige verjaardag!*
Bonne chance!	*Veel geluk!*
Joyeux Noël!	*Vrolijk kerstfeest!*
Bonne année!	*Gelukkig nieuwjaar!*

2.7 Lichaam en gezondheid

2.7.1 Lichaamsdelen

une tête	*een hoofd*
un cheveu	*een haar*
des cheveux (m.)	*haren*
un œil	*een oog*
des yeux (m.)	*ogen*
une oreille	*een oor*
un nez	*een neus*
une bouche	*een mond*

une dent	*een tand*

un bras	*een arm*
une main	*een hand*
un doigt	*een vinger*
une jambe	*een been*
un genou	*een knie*
un pied	*een voet*
un ventre	*een buik*
un dos	*een rug*

2.7.2 Gezondheid

la santé	*de gezondheid*	
malade, malade	*ziek*	
avoir mal	*pijn hebben*	J'ai mal au ventre. à la tête / aux dents

2.8 Onderwijs

une école	*een school*
une classe	*een klas*
un tableau	*een bord*

apprendre	*leren*
une leçon	*een les*
un exercice	*een oefening*
un devoir	*een huiswerk, huistaak*

un livre	*een boek*
un cahier	*een schrift*
une feuille	*een blad*

une page	*een bladzijde*
un stylo	*een pen*
un crayon	*een potlood*
une gomme	*een gom*

un ordinateur	*een computer*

un prof	*een leerkracht, leraar*
une prof	*een leerkracht, lerares*
un élève	*een leerling*
une élève	*een leerlinge*
un directeur	*een directeur*
une directrice	*een directeur, directrice*

2.9 Winkelen

2.9.1 Winkelfaciliteiten

une course	*een boodschap*
faire des courses	*boodschappen doen*

un magasin	*een winkel*
un marché	*een markt*
un supermarché	*een supermarkt*

ouvert	*open*
fermé	*gesloten*

vendre	*verkopen*

acheter	*kopen*	
payer	*betalen*	
la caisse	*de kassa*	
un prix	*een prijs*	
l'argent (m.)	*het geld*	
un euro	*een euro*	Ça fait combien? Ça fait huit euros.
un (euro) cent	*een (euro)cent*	Uitspraak: /sɛnt/
un centime	*een centiem*	
une carte	*een kaart*	Je peux payer avec la carte?

2.9.2 Kleding

s'habiller	*zich aankleden*	
mettre (un T-shirt)	*(een T-shirt) aandoen*	Tu mets un short?
porter (un pull)	*(een trui) dragen*	Non, je vais porter un jean.
un vêtement	*een kledingstuk*	
des vêtements (m.)	*kleren*	

une chemise	*een hemd*	
un jean	*een jeans*	
une jupe	*een rok*	une jupe courte
un pantalon	*een (lange) broek*	
un pull	*een trui*	un pull long
un pyjama	*een pyjama*	
une robe	*een jurk*	
un short	*een short*	
un T-shirt	*een T-shirt*	
une veste	*een vest*	

une basket	*een sport-, basket(bal)schoen*	

une botte	*een laars*
une chaussette	*een sok*
une chaussure	*een schoen*

2.10 Eten en drinken

2.10.1 Maaltijden

un repas	*een maaltijd*
un petit déjeuner	*een ontbijt*
un diner	*een middagmaal*
un souper	*een avondmaal*

mettre la table	*de tafel dekken*
une assiette	*een bord*
un couteau	*een mes*
une cuillère	*een lepel*
une fourchette	*een vork*

une tasse (de thé)	*een kopje (thee)*	Tu veux une tasse de thé?
une bouteille (d'eau)	*een fles (water)*	Achète une bouteille d'eau.
un verre (de coca)	*een glas (cola)*	

À table!	*Aan tafel!*
Bon appétit!	*Smakelijk!*
C'est bon!	*Het is lekker!*
Passe-moi (le pain).	*Geef me (het brood) door.*
Santé!	*Gezondheid!*

un menu	*een menu*
un restaurant	*een restaurant*

2.10.2 Voeding

avoir faim	*honger hebben*
manger	*eten*

un légume	*een groente*
une carotte	*een wortel*
un champignon	*een paddenstoel*
une pomme de terre	*een aardappel*
une salade	*een sla*
une tomate	*een tomaat*

un fruit	*een stuk fruit*
une banane	*een banaan*
un kiwi	*een kiwi*
une orange	*een sinaasappel*
une poire	*een peer*
une pomme	*een appel*

une baguette	*een stokbrood*
un croissant	*een croissant*
un pain	*een brood*
une tartine	*een boterham*

le chocolat	*de chocolade*	J’ai mangé du chocolat.
la confiture	*de jam*	J’ai pris de la confiture.
le sucre	*de suiker*	Il n’y a plus de sucre.

la viande	*het vlees*
la charcuterie	*de fijne vleeswaren*
le jambon	*de ham*

le poisson	*de vis*

le fromage	*de kaas*
le beurre	*de boter*
un œuf	*een ei*

des frites (v.)	*frieten*
la mayonnaise	*de mayonaise*
une pizza	*een pizza*
une sauce	*een saus*
la soupe	*de soep*
des spaghettis (m.)	*spaghetti*

un dessert	*een dessert*
une glace	*een ijsje*

2.10.3 Drank

avoir soif	*dorst hebben*
boire	*drinken*

l'eau (v.)	*het water*	Tu veux boire de l'eau?
le lait	*de melk*	Il y a encore du lait?
le vin	*de wijn*	Je ne bois pas de vin.

une bière	*een bier(tje)*
un coca	*een cola*
un jus de fruit(s)	*een fruitsap*
une limonade	*een limonade*
un café	*een koffie*
un chocolat (chaud)	*een (warme) chocolademelk*

un thé	*een thee*

2.11 Diensten

Dit onderdeel van het Drempelniveau omvat diensten zoals post, bank, communicatie, politie en hulpverlening. Voor de minimumdoelen worden enkel de volgende vermeld.

téléphoner (à)	*telefoneren (naar)*	
un appareil	*een toestel*	Allo? Qui est à l'appareil?
allo?	*hallo?*	Allo? Je peux parler à Micha?
surfer	*surfen*	
l'Internet (m.)	*het internet*	surfer sur (l')Internet
un agent (de police)	*een (politie)agent*	
un docteur	*een dokter*	
un médicament	*een geneesmiddel*	
un hôpital (l'h)	*een ziekenhuis*	

2.12 Taal

le néerlandais	*(het) Nederlands*
le français	*(het) Frans*
l'anglais (m.)	*(het) Engels*

un mot	*een woord*
une phrase	*een zin*
un texte	*een tekst*
un message	*een boodschap*
une histoire (l'h)	*een verhaal, geschiedenis*

comprendre	*begrijpen*	Pardon, je n'ai pas compris.
connaitre	*kennen*	Je ne connais pas cette adresse.
savoir	*kennen, weten*	Je ne sais pas où c'est.

penser (à)	*denken (aan)*

dire	*zeggen*	Qu'est-ce que tu veux dire?
parler	*spreken*	Je ne parle pas français.
raconter	*vertellen*	Je peux raconter quelque chose?
demander	*vragen*	Je veux demander quelque chose.
une question	*een vraag*	J'ai une question.
une réponse	*een antwoord*	Je ne sais pas la réponse.
une faute	*een fout*	Il y a une faute dans l'exercice.

lire	*lezen*
écrire	*schrijven*
chatter	*chatten*

De volgende zinnetjes kunnen door leerlingen gebruikt worden, maar de vervoeging van de werkwoorden traduire en répéter is geen deel van de leerstof.	Vous pouvez traduire, s'il vous plait? Vous pouvez répéter? Vous pouvez parler moins vite? Je ne comprends pas. / Je n'ai pas compris. Je ne sais pas. Comment on dit … en français? Qu'est-ce que ... veut dire en néerlandais?

2.13 Weer

le temps	*het weer*	Quel temps fait-il?
le soleil	*de zon*	Il y a du soleil.
le vent	*de wind*	Il y a du vent.
la neige	*de sneeuw*	Il y a de la neige.

Il fait beau.	*Het is mooi weer.*
Il fait chaud.	*Het is warm.*
Il fait mauvais.	*Het is slecht weer.*

Il fait froid.	*Het is koud.*

neiger	*sneeuwen*	Il neige. Il va neiger.
pleuvoir	*regenen*	Il pleut. Il va pleuvoir.
un parapluie	*een paraplu, regenscherm*	

ADVIES VAN DE VLAAMSE ONDERWIJSRAAD

VLAAMSE ONDERWIJSRAAD
VAN EN VOOR ONDERWIJS

ADVIES

11 juni 2025

Gedragen aanpak nodig voor kwaliteitsvolle minimumdoelen basisonderwijs

Advies over het voorstel van minimumdoelen voor het basisonderwijs

Vlaamse Onderwijsraad
Simon Bolivarlaan 17
BE-1000 Brussel
T +32 2 219 42 99

www.vlaamseonderwijsraad.be
info@vlor.be

Van en voor onderwijs

Advies op vraag van Zuhal Demir, Vlaams minister van Onderwijs, Justitie en Werk op 16 mei 2025

Uitgebracht door de Raad Basisonderwijs op 11 juni 2025 met 10 stemmen voor en 4 onthoudingen

Voorbereiding: werkgroep Eindtermen basisonderwijs op 28 mei 2025, 3 juni 2025 en 6 juni 2025 onder voorzitterschap van Wendy Thomas

Toelichting door Daniel Muijs bij het voorstel van minimumdoelen basisonderwijs aan de Vlaamse Onderwijsraad en de SERV op 27 mei 2025

Dossierbeheerder: Katrien Persoons

Inhoud

1 Inleiding 419
1.1 Aanleiding van dit advies 419
1.2 Beleidsintenties van de Vlaamse Regering 419
2 Samen werken aan heldere minimumdoelen die richting geven 420
3 Inhoudelijke reactie 421
3.1 Respect voor professionele autonomie als een belangrijke kernwaarde voor sterk leraarschap 421
3.2 Haalbaarheid van de set minimumdoelen binnen de gestelde onderwijstijd en beschikbare middelen 421
3.3 De juiste minimumdoelen op de juiste leeftijd 424
4 Een kritische analyse van het proces 425
4.1 Transparantie als voorwaarde voor draagvlak 425
4.2 Adviesverlening en wetgevingstechnisch proces 426
5 Een realistische implementatie 427
5.1 Behoefte aan een zorgzame aanpak 427
5.2 Gefaseerde invoering én voldoende overgangsperiode 427
5.3 Doordachte beleidsafstemming 428
Bronnen 430

1 Inleiding

1.1 Aanleiding van dit advies

De Vlaamse Minister van Onderwijs stelde in december 2024 Daniel Muijs, hoogleraar aan Queen's University Belfast, aan om een commissie te leiden met als doel het herschrijven van minimumdoelen voor het einde van de kleuterklas, het vierde leerjaar en het zesde leerjaar. Deze minimumdoelen werden opgeleverd op 30 april 2025, samen met een overkoepelend rapport en een visietekst per vakdiscipline.

Op 9 mei 2025 werd het voorstel van minimumdoelen voorgesteld aan de pers en werden de minimumdoelen gepubliceerd op de website van het Departement Onderwijs en Vorming, onder voorbehoud van goedkeuring door het Vlaams Parlement. Op 16 mei 2025 werden ze meegedeeld aan de Vlaamse Regering en ontving de Vlaamse Onderwijsraad een adviesvraag met de vraag om binnen een termijn van dertig kalenderdagen een advies op te leveren.

Ook de onderwijsverstrekkers ontvingen de vraag om advies uit te brengen, net zoals de SERV. De onderwijsverstrekkers zullen in dit verband ook een afzonderlijk advies uitbrengen.

In de loop van de voorbereiding van voorliggend advies (namelijk op 6 juni 2025) ontving de Vlaamse Onderwijsraad een spoedadviesvraag over het ontwerp van decreet tot wijziging van het decreet basisonderwijs, wat betreft minimumdoelen voor het basisonderwijs en de regeling van verwante maatregelen. Die adviesvraag zal de raad apart behandelen.

1.2 Beleidsintenties van de Vlaamse Regering

Het voorstel van minimumdoelen voor het basisonderwijs komt er in een context van toenemende zorg over de kwaliteit en de effectiviteit van het basisonderwijs. Daarom werd in het Vlaamse Regeerakkoord 2024-2029 beslist om voor het basisonderwijs opnieuw te focussen op de kern: "een kennisrijk curriculum, met veel aandacht voor kennis van het Nederlands en wiskunde, persoonsvormende en socialiserende vaardigheden"[1], nadat tijdens de vorige legislatuur een set onderwijsdoelen voor het basisonderwijs ontwikkeld en gevalideerd werd maar niet aan het Vlaams Parlement werd voorgelegd.

De Vlaamse Onderwijsraad waardeert dat de minister een prioriteit maakt van deze ambitie. De noodzaak tot actie wordt versterkt door internationaal vergelijkende onderzoeken die wijzen op dalende leeruitkomsten in het Vlaamse basisonderwijs en een hardnekkige kloof tussen leerlingen uit verschillende socio-economische achtergronden.

Op 28 februari 2025 keurde de Vlaamse Regering de visienota 'over de vaststelling van kwaliteitsvolle minimumdoelen van het basisonderwijs' goed.[2] Deze nota zet de strategische lijnen uit voor de minimumdoelen in het basisonderwijs. In lijn met deze visienota werkte de commissie Muijs het voorstel van minimumdoelen uit.

[1] Zie p. 147 in het Vlaams Regeerakkoord 2024-2029. Vlaamse Regering (2024). *Vlaams Regeerakkoord 2024-2029. Samen werken aan een warm en welvarend Vlaanderen.*

[2] Nota aan de Vlaamse Regering. Visienota over de vaststelling van kwaliteitsvolle minimumdoelen in het basisonderwijs. 28 februari 2025.

De Vlaamse Onderwijsraad gaf toen op eigen initiatief advies over de strategische keuzes in de visienota.[3] Deze strategische keuzes zullen immers een verregaande impact hebben op de toekomst van het basisonderwijs.

2 Samen werken aan heldere minimumdoelen die richting geven

De Vlaamse Onderwijsraad deelt de ambitie om via inhoudsrijke minimumdoelen het curriculum van het basisonderwijs te versterken.[4] Dergelijke doelen bieden houvast aan scholen en versterken de garantie op een gemeenschappelijke basisvorming voor alle leerlingen. Vanuit het oogpunt van gelijke onderwijskansen is dat een belangrijk fundament: zo weten we dat elke leerling toegang heeft tot dezelfde basis van kennis en vaardigheden, die de essentie van het basisonderwijs weerspiegelt. Daarom is het ook van belang dat het basisonderwijs zo georganiseerd is dat leerlingen die basis ook effectief kunnen verwerven.

Het is dus goed dat er afgestapt wordt van vage competentieformuleringen die weinig richting geven. Via inhoudsrijke minimumdoelen is het voor alle onderwijsactoren duidelijk op welke doelen een school minimaal moet inzetten.

De raad is dan ook *principieel voorstander van inhoudsrijke doelen.* Tegelijkertijd stellen we vast we dat de voorgestelde doelen deel uitmaken van een *ingrijpende onderwijshervorming* met een aanzienlijke impact op leraren, schoolteams en leerlingen.

Een hervorming van deze omvang vraagt om doelen die goed onderbouwd zijn, tot stand komen met voldoende draagvlak en binnen een redelijke termijn in de praktijk uitgerold worden. Enkel dan kan deze vernieuwing ook een daadwerkelijke verbetering betekenen, met een positieve impact op de gelijke onderwijskansen van elk kind.

De Vlaamse Onderwijsraad vindt de huidige tijdsspanne waarin deze hervorming wordt doorgevoerd niet redelijk. Die bezorgdheid slaat op drie punten: 1) de datum van 1 september 2025 waarop de minimumdoelen principieel van kracht gaan, 2) het moment waarop scholen door de onderwijsinspectie zullen worden beoordeeld op het behalen van de minimumdoelen en 3) de implementatietijd in verhouding tot de professionele ondersteuning en de mogelijkheden van basisscholen.

Dit advies bevat signalen uit het onderwijsveld en ernstige bezorgdheden om rekening mee te houden. Het bestaat uit drie delen:

- een inhoudelijke reactie op het voorstel van de set minimumdoelen basisonderwijs;
- een kritische analyse van het proces tot nu toe;
- aanbevelingen rond de implementatie.

Met dit advies wil de raad constructief bijdragen aan een stabiele set minimumdoelen voor het basisonderwijs, die duurzaam kan worden ingevoerd.

[3] Vlaamse Onderwijsraad, Raad Basisonderwijs. *Minimumdoelen met ambitie voor alle leerlingen basisonderwijs. Advies naar aanleiding van de visienota over de vaststelling van kwaliteitsvolle minimumdoelen in het basisonderwijs*, 23 april 2025.

[4] We opteren voor de term 'inhoudsrijk' omdat het om meer gaat dan feitelijke kennis of cognitieve ontwikkeling. De minimumdoelen staan garant voor een brede basisvorming voor alle leerlingen. Ze bevatten de minimale culturele bagage nodig om minimale gelijkheid voor alle scholen en alle leerlingen te waarborgen.

3 Inhoudelijke reactie

3.1 Respect voor professionele autonomie als een belangrijke kernwaarde voor sterk leraarschap

De Vlaamse Onderwijsraad hecht groot belang aan zijn breed gedeelde visie op de leraar als professional. Professionele autonomie is daarbij een van de centrale kenmerken.[5] Leraarschap komt immers ten volle tot zijn recht waar leraren eigenaarschap opnemen, vrijheid krijgen en samen met hun collega's verantwoordelijkheid durven delen. Samen met die autonomie komt er ook een verantwoordelijkheid, waarop leraren aangesproken kunnen (en moeten) worden.

Leraren zijn geen pure uitvoerders, maar professionals die vanuit hun expertise, verantwoordelijkheid en autonomie vorm geven aan kwaliteitsvol onderwijs. De hoge mate van specificiteit van de minimumdoelen zet die professionaliteit onder druk, ook al benadrukt de commissie in haar rapport dat er telkens voldoende ruimte is voor de invalshoek van de leraar en het eigen pedagogisch project. De commissie verwijst dan vooral naar het volume van de doelen. Maar wanneer doelen zeer gedetailleerd en dicht tegen het beschrijven van leerstof aanleunen, dreigt de professionele ruimte van leraren in het gedrang te komen. Goed onderwijs ontstaat waar zij hun vakmanschap, verantwoordelijkheid en creativiteit kunnen inzetten. Dat is ook wat leraren motiveert. De raad pleit daarom voor een *evenwichtige invulling van minimumdoelen die richting geeft, maar ook ruimte laat*.

Bij een te snelle uitrol zoeken leraren houvast in handleidingen of handboeken, terwijl die niet de steunpilaar zijn van kwaliteitsvol onderwijs, wél de professionaliteit van leraren. In de media zijn de minimumdoelen ook gepresenteerd alsof het quizvraagjes zijn. Dat zijn ze niet. Het zijn de leraren die samenhang zullen creëren. De minimumdoelen zijn kapstokken voor een betekenisvol curriculum via de leerplannen die vertrouwen moeten geven aan de deskundigheid van leraren.

Wanneer de doelen zo specifiek zijn, opent dit de deur voor eindeloze discussies over welke kenniselementen al dan niet tot de essentie behoren. We zien deze discussies nu al in het werkveld, vooral binnen bepaalde vakdisciplines. Dat versterkt het draagvlak voor de voorgestelde set minimumdoelen niet. Bovendien tast een te gedetailleerde invulling de houdbaarheid van de doelen aan: hoe specifieker ze zijn, hoe sneller ze dreigen te verouderen en hun waarde als duurzaam kader verliezen.

3.2 Haalbaarheid van de set minimumdoelen binnen de gestelde onderwijstijd en beschikbare middelen

De commissie geeft in het begeleidend rapport aan hoe ze overladenheid in hun voorstel van minimumdoelen hebben proberen te vermijden. Dat is van groot belang.[6] Doorheen het volledige

[5] Autonomie is een van de vijf bouwstenen van het lerarenberoep. De andere bouwstenen zijn: deskundigheid, een hart voor kinderen en jongeren, verbinding en engagement. In het kader van het project 'De leraar op school en in de samenleving' (2019-2022) zijn deze bouwstenen geformuleerd door het lerarenpanel. Ze zijn ook breed gedragen door alle partners in de Vlaamse Onderwijsraad.
Zie ook: Vlaamse Onderwijsraad, Algemene Raad. *Lerarenopleiding als fundament voor sterke leraren en kwaliteitsvol onderwijs. Advies over het versterken van de lerarenopleiding om startbekwame leraren af te leveren*, 14 september 2023.

[6] Vlaamse Onderwijsraad, Raad Basisonderwijs. *Minimumdoelen met ambitie voor alle leerlingen basisonderwijs. Advies naar aanleiding van de visienota over de vaststelling van kwaliteitsvolle minimumdoelen in het basisonderwijs*, 23 april 2025.

proces en in het bijzonder ook tijdens de laatste periode is er aandacht besteed aan het volume van de set. Zo werd de set nog ingekort om te komen tot minimumdoelen die essentieel en haalbaar zijn voor elk kind.

Toch leven er in het onderwijsveld zorgen over de haalbaarheid van de voorgestelde set minimumdoelen binnen de gestelde onderwijstijd en met de beschikbare middelen.[7]

Haalbaarheid binnen de gestelde onderwijstijd

De ambitie moet zijn dat alle leerlingen de minimumdoelen bereiken. Dat vraagt voldoende tijd voor o.a. instructie, exploratie, grondige inoefening, herhaling en remediëring. Voor elk van de vakdisciplines ligt een substantieel pakket doelen klaar. De inschatting is dat die behoorlijk wat onderwijstijd zullen vragen om een solide basis van kennis en vaardigheden te waarborgen.

Elke expertengroep kreeg een richtpercentage mee, met het oog op de maximale leertijd die door elk vak ingenomen mocht worden. Deze richtpercentages zijn niet bekendgemaakt, ondanks de vraag van de raad om hierover transparant te zijn. Die transparantie is van belang om de haalbaarheid van de totale set minimumdoelen beter te kunnen inschatten.

Daarnaast spelen er onduidelijkheden over wat er precies verwacht wordt wanneer er sprake is van 'de leerlingen kennen'. Om dat te vermijden, heeft de raad steeds gepleit voor het gebruik van een glossarium van evalueerbare werkwoorden.[8]

Voor de minimumdoelen van de *attitudes en ICT*, die als vakoverschrijdend gezien worden, zijn geen richtpercentages gebruikt en is dus ook geen leertijd voorzien.[9] De raad vindt dit onbegrijpelijk en vreest dat de tijdsinvesteringen die deze doelen vereisen, onderschat worden. Om ervoor te zorgen dat leerlingen deze doelen daadwerkelijk verwerven zullen zij een behoorlijk deel van de onderwijstijd in beslag nemen. Om dit te illustreren, verwijzen we naar volgende elementen:

- Voor ICT gaat het over computationeel denken, digitale informatieveiligheid, mediawijsheid en digitale creatie. Leerlingen moeten bijvoorbeeld het begrip 'algoritme' kennen en onder begeleiding de principes van computationeel denken kunnen toepassen om een lineair algoritme te ontwerpen, te testen en te debuggen om zo tot een werkende oplossing te komen (doelen 8.1.2 en 8.1.3 vierde leerjaar). Ze moeten respectvol kunnen communiceren in online interacties en de impact van digitale media op hun eigen leefwereld en die van anderen kunnen illustreren (doel zesde leerjaar 8.3.4 en 8.3.5). Ze moeten ook de basisprincipes kennen van auteursrecht en portretrecht (doel zesde leerjaar 8.3.2).
- Bij attitudes worden onder meer doelen geformuleerd over verkeer (zoals de betekenis van verkeersregels en signalen kennen), een gezonde levensstijl ontwikkelen en kinder- en mensenrechten kennen. Bij 'identiteit en respect' is een van de doelen de kennis van de Belgische federale staatstructuur met drie gemeenschappen en drie gewesten (doel 9.1.7).

[7] Met de "gestelde onderwijstijd" verwijzen we naar de 70-30 regel die de kerncommissie hanteerde. Hierbij ging de kerncommissie ervan uit dat de opgestelde minimumdoelen maximaal 70% van de totale leertijd in beslag mochten nemen.

[8] Vlaamse Onderwijsraad, Raad Basisonderwijs. *Vorm geven aan nieuwe onderwijsdoelen voor het basisonderwijs. Advies over principes en aanbevelingen voor nieuwe eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het gewoon basisonderwijs*, 10 juni 2020.

[9] Deze informatie kwam aan bod tijdens de toelichting door Daniel Muijs over het voorstel van de minimumdoelen aan de Vlaamse Onderwijsraad en de SERV. Die toelichting vond plaats op 27 mei 2025.

Zorgen over de haalbaarheid worden verder gevoed door de vaststelling dat de kennisconcepten en bijhorende specifieke kennis in de vakdisciplines *aardrijkskunde en geschiedenis* veel uitgebreider zijn dan de huidige set eindtermen en de huidige leerplannen, en dit voor alle leeftijden. Bij *Wetenschap en techniek* zal het uitdagend zijn om de inhouden op kindniveau uit te leggen. De set is zeer uitgebreid. Daarbij komt bovendien dat in de helft van de ingerichte lestijden de focus moet liggen op Nederlands en wiskunde.[10] In zijn advies waarschuwt de Raad van State: "Daardoor zal erover gewaakt moeten worden dat zowel de minimumdoelen voor Nederlands en wiskunde als de minimumdoelen in hun geheel niet zo omvangrijk en gedetailleerd zijn dat ze ertoe leiden dat de onderwijstijd die niet wordt besteed aan Nederlands en wiskunde volledig moet worden aangewend voor het bereiken van de minimumdoelen die vanuit andere disciplines worden ontwikkeld. De onderwijsinstellingen moeten immers, gelet op de vrijheid van onderwijs, nog ruimte hebben om eigen minimumdoelen te verwezenlijken zowel met betrekking tot Nederlands en wiskunde als met betrekking tot andere vakdisciplines."[11]

Als laatste voorbeeld verwijzen we naar de doelen voor *zwemmen*, die een stap verder gaan dan de huidige eindtermen lager onderwijs.[12] Leerlingen moeten op het einde van het zesde leerjaar 50 meter kunnen zwemmen in een aangeleerde zwemslag (doel 7.1.6). Dat neemt veel uren in beslag. Ook de verplaatsingstijd naar het zwembad moet meegenomen worden in de inschatting van de haalbaarheid van de set minimumdoelen voor lichamelijke opvoeding.

Op basis van de huidige informatie, *schat de raad in dat de voorgestelde set minimumdoelen niet haalbaar is binnen de gestelde onderwijstijd* (70%), wetende dat de vrijheid van onderwijs moet gegarandeerd zijn en dat leerplanmakers nog eigen leerinhouden kunnen toevoegen. Een overvolle set houdt het risico in dat scholen zich genoodzaakt zien tot oppervlakkige behandeling van de minimumdoelen, terwijl net een solide kennisbasis wordt beoogd. De raad wijst erop dat in Vlaanderen het basisonderwijs bijna het meest aantal instructie-uren per jaar heeft, wanneer we Vlaanderen vergelijken met de referentie-onderwijssystemen.[13]

Haalbaarheid met de beschikbare middelen

De raad wijst erop dat de nieuwe minimumdoelen *bijkomende investeringen* vragen, terwijl de financiële noden in het basisonderwijs al geruime tijd gekend zijn.[14] Dat de bestaande middelen ontoereikend zijn, blijkt onder meer ook uit de toenemende druk op de ouderwerking om extra middelen te genereren om scholen financieel te ondersteunen.[15] Het is de verantwoordelijkheid van de overheid om voldoende werkingsmiddelen te voorzien zodat scholen de nieuwe minimumdoelen effectief kunnen realiseren.

De volgende elementen illustreren de nood aan bijkomende investeringen:

---

[10] Zoals opgenomen in het Voorstel van decreet tot wijziging van het decreet basisonderwijs, artikel 8, 2°. Parl. St. Vl. Parl. 313/1 2024-2025. Ingediend op 5 mei 2025. Dit voorstel van decreet wordt gestemd in de plenaire vergadering van het Vlaams Parlement op 11 juni 2025.

[11] Advies van de Raad van Stage over het voorstel van decreet tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997. Parl. St. Vl. Parl. 313/2 2024-2025. Ingediend op 19 mei 2025.

[12] In de huidige eindtermen van het lager onderwijs gaat het over 'ongeremd en spelend bewegen in het water', zich veilig voelen in het water en 'kunnen zwemmen'.

[13] Verhelst, D., et al.(2024). *Vlaanderen in TIMSS 2023: Wiskunde- en wetenschapsprestaties van het vierde leerjaar in internationaal perspectief en doorheen de tijd.* Universiteit Antwerpen.

[14] Vlaamse Onderwijsraad, Raad Basisonderwijs. *Basisonderwijs in een snel veranderende samenleving. Nood aan houvast voor de toekomst*, 26 juni 2024.

[15] Dat blijkt uit de VCOC-bevraging van oktober 2024: VCOV (2024). *De ouderwerking als financiële ruggensteun voor de school*.

- ICT

Leraren maken zich zorgen over hoe ze de minimumdoelen voor ICT moeten realiseren, zeker nu de middelen vanuit de Digisprong niet langer beschikbaar zijn. De minimumdoelen vragen het juiste up-to-date materiaal.

- Muzische vorming

Muzische vorming bevat minimumdoelen waarvoor scholen extra materiaal zullen moeten aankopen. “Creëren” is een belangrijk onderdeel van muzische vorming.[16] Zo bevatten de minimumdoelen van het muzische domein muziek de verkenning en toepassing van verschillende technieken/vaardigheden. Begrippen zoals woodblock, de xylofoon, Orff-instrumenten, … komen pas echt tot leven wanneer kinderen er actief mee aan de slag kunnen gaan. Actieve, muzikale ervaringen zorgen ervoor dat deze begrippen betekenisvol en begrijpelijk worden.

- Zwemmen binnen lichamelijke opvoeding

Het zal bijkomende praktische en financiële inspanningen vragen om het effectief mogelijk te maken voor alle leerlingen om aan het nieuwe minimumdoel voor zwemmen te voldoen, namelijk 50 meter kunnen zwemmen in een aangeleerde zwemslag. Denk bijvoorbeeld aan de kosten voor het busvervoer en de inkomgelden.

- Nieuwe inhoud en opbouw minimumdoelen voor geschiedenis en aardrijkskunde

De compleet nieuwe inhoud en opbouw van de minimumdoelen voor vakdisciplines zoals geschiedenis en aardrijkskunde vragen specifieke klasmaterialen en aankleding om de leerstof, zoals thema’s over de Oudheid en de Romeinse tijd, op een solide en begrijpelijke manier te laten verwerven.

De toepassing van de nieuwe minimumdoelen vraagt een *doorgedreven professionaliseringsaanpak*, zoals de commissie terecht formuleert als aanbeveling. De conceptnota “Professionalisering in het kader van de nieuwe minimumdoelen voor het basisonderwijs“ schuift het concept inspiratiescholen naar voren. De Vlaamse Onderwijsraad benadrukt dat een bredere aanpak nodig is. Volgens de conceptnota is het streefdoel dat pas tegen het schooljaar 2033-2034 (dus acht jaar na de invoering van de minimumdoelen) alle basisscholen toegang krijgen tot het netwerk van inspiratiescholen.[17] Dat is niet ambitieus genoeg. De Vlaamse Onderwijsraad vindt het essentieel dat alle scholen en leraren, vanaf schooljaar 2025-2026, voldoende tijd, bijkomende ondersteuning en middelen krijgen om zich de doelen eigen te maken, vorming te volgen en hun werking aan te passen. Professionalisering is enkel mogelijk als leraren er structureel tijd en ruimte voor krijgen binnen hun opdracht. De raad herhaalt de vraag om twee bijkomende lestijden per 18,5 leerlingen te voorzien via een gefaseerd investeringsbeleid.[18]

3.3 De juiste minimumdoelen op de juiste leeftijd

De vraag of de juiste minimumdoelen beoogd worden op de juiste leeftijd, raakt aan het statuut van de minimumdoelen. De Vlaamse Onderwijsraad dringt erop aan dat de overheid de

[16] Zie de visietekst bij muzische vorming van de commissie Muijs.

[17] Deze inspiratiescholen worden aangekondigd in de Conceptnota over de professionalisering in het kader van de nieuwe minimumdoelen voor het basisonderwijs. 29 april 2025, p. 7.

[18] Vlaamse Onderwijsraad, Raad Basisonderwijs. *Basisonderwijs in een snel veranderende samenleving. Nood aan houvast voor de toekomst*, 26 juni 2024.

minimumdoelen die de kerncommissie ontwikkeld heeft, een gepast statuut geeft.[19] In het bijzonder herhalen we onze bezorgdheid over de te bereiken minimumdoelen voor kleuters. Er bestaat een reëel risico dat deze doelen te determinerend zullen werken. De raad pleit dan ook voor *na te streven minimumdoelen die een rijk aanbod garanderen voor alle kleuters*. De ontwikkeling van kleuters verloopt immers niet lineair, maar grillig en in sprongen. De overheid moet die realiteit erkennen in de verwachtingen die ze stelt aan kleuterscholen.[20] Minimumdoelen mogen geen drempel vormen voor kinderen.

Daarnaast bereiken ons signalen uit het werkveld dat een belangrijk didactisch principe binnen het basisonderwijs onder druk staat: het principe waarbij *gestart wordt bij de leefwereld van het kind en dit stapsgewijs verruimd wordt*. Leraren geven aan dat dit principe dreigt losgelaten te worden, en dat al in de kleuterklas. Deze bezorgdheid leeft sterk bij de minimumdoelen voor aardrijkskunde en geschiedenis.

4 Een kritische analyse van het proces

Zoals eerder aangegeven, is de raad principieel voorstander van de keuze om via inhoudsrijke minimumdoelen het curriculum van het basisonderwijs te versterken (zie 2).

Tegelijkertijd vraagt een hervorming van deze omvang om een doordachte aanpak, breed gedragen door het onderwijsveld. Dat is nodig om zo'n fundamentele onderwijsverandering te doen slagen. Bovendien is de ontwikkeling van onderwijsdoelen maatschappelijk heel relevant. De doelen zijn een minimale inhoudelijke vertaling van wat recht op onderwijs in Vlaanderen betekent. Beleidskeuzes met zo'n maatschappelijke draagwijdte vereisen *zorgvuldige afwegingen, maatschappelijk draagvlak en respect voor de overleg- en adviesverplichtingen*.

De raad analyseert het voorbije proces vanuit deze principes en formuleert kritische kanttekeningen.

4.1 Transparantie als voorwaarde voor draagvlak

De Vlaamse Regering gaf de opdracht tot de ontwikkeling van nieuwe minimumdoelen aan een commissie van onafhankelijke experten. Tot de publicatie van het voorstel op 9 mei jl. bleef het onduidelijk welke inhoudelijke keuzes gemaakt werden. Een aanzienlijk deel van het onderwijsveld kreeg pas recent zicht op de voorgestelde doelen. Een structurele dialoog of inhoudelijke afstemming met actoren die het bredere maatschappelijke veld vertegenwoordigen, heeft tot nu toe niet plaatsgevonden.

De oproep om met het voorstel van nieuwe minimumdoelen aan de slag te gaan, volgde snel.[21] Deze oproep gebeurde nog voor er sprake is van een decretale basis. Dit versterkt het gevoel dat het proces grotendeels achter gesloten deuren is verlopen en dat de belangrijkste keuzes al vast liggen. Het is onduidelijk op welke gronden bepaalde inhoudelijke keuzes gemaakt zijn, en welke

[19] Vlaamse Onderwijsraad, Raad Basisonderwijs. *Minimumdoelen met ambitie voor alle leerlingen basisonderwijs. Advies naar aanleiding van de visienota over de vaststelling van kwaliteitsvolle minimumdoelen in het basisonderwijs*, 23 april 2025.

[20] We vinden ook ondersteuning voor dit standpunt in het opiniestuk van Filip Moons (voorzitter van de vakcommissie wiskunde) en Helena Taelman (voorzitter van de commissie kleuteronderwijs): Moons, F., & Taelman, H. (2025, mei 17). *Wiskunde in de kleuterklas: ambitie is goed, balans beter.* De Morgen.

[21] Om dit te illustreren, verwijzen we naar de actuele vraag van Koen Daniëls aan Zuhal Demir, Vlaams minister van Onderwijs, Justitie en Werk, over de nieuwe minimumdoelen in het basisonderwijs. 14 mei 2025. 520 (2024-2025).

evidentie daarvoor werd gebruikt. Dat gebrek aan transparantie en duiding leidt tot onbegrip. Leraren en directies vragen zich af waar bepaalde keuzes vandaan komen. Waarom werd bijvoorbeeld gebenchmarkt met curricula uit Engeland, Singapore, Estland en Ierland? Waarom zijn bepaalde concepten, thema's of voorbeelden opgenomen, en andere niet?

Een breed gedragen invoering van nieuwe minimumdoelen vraagt een aanpak waarin informatiedeling en duiding centraal staat. Transparantie is daarbij essentieel: over de samenstelling van expertengroepen, over de gehanteerde benchmarks, over de selectie van kenniselementen, over de richtpercentages om de leertijd van de doelen als minimum te bewaken, over de gebruikte wetenschappelijke bronnen enzovoort. De raad heeft ook geen zicht op de aanwezige expertise binnen de commissies wat betreft het perspectief van kinderen met specifieke onderwijsnoden. Dergelijke transparantie versterkt de betrokkenheid en het vertrouwen bij het onderwijsveld en de verschillende stakeholders zodat alle actoren samen met de minimumdoelen aan de slag kunnen gaan.

De raad erkent de betrokkenheid van enkele leraren en directeurs – twaalf van de zeventig leden in de expertengroepen en vijf in de kerncommissie – maar zij namen deel vanuit hun professionele expertise, niet als vertegenwoordigers van een bredere geleding uit het veld.[22] Het gebrek aan transparantie over de concrete samenstelling maakt het moeilijk om hun rol verder te duiden.

4.2 Adviesverlening en wetgevingstechnisch proces

In onderwijs geldt het legaliteitsbeginsel als essentieel onderdeel van de democratie: de grondwet schrijft voor dat alle essentiële keuzes op vlak van onderwijs door de decreetgever moeten worden gemaakt en niet door de regering moeten worden vastgesteld.[23] Toch werd het voorstel van minimumdoelen ontwikkeld volgens een procedure die niet door het parlement, maar door de regering werd bepaald.[24]

Op het moment dat de commissie aan het werk is gezet, bepaalde de wetgeving het volgende: "De regering stelt daartoe een of meerdere ontwikkelcommissies samen die ten minste bestaan uit leerkrachten uit basis- en secundair onderwijs, de vertegenwoordigers van het Gemeenschapsonderwijs en de verenigingen van schoolbesturen van het gesubsidieerd onderwijs en vak- en andere experten uit het hoger onderwijs".[25] Deze regels werden niet gerespecteerd waardoor verschillende onderwijsactoren niet betrokken werden bij de totstandkoming van de doelen.

Een voorstel van decreet tot wijziging van het decreet basisonderwijs ligt momenteel voor in het Vlaams Parlement om dit recht te zetten.[26] Dat had aan het formuleren van minimumdoelen moeten voorafgaan. Het voorstel van decreet bevat de juridische onderbouwing van de nieuwe minimumdoelen en bepaalt de vernieuwde ontwikkelingsprocedure. Het maakt het niet evident om

[22] De samenstelling van de kerncommissie is terug te vinden in het begeleidend rapport bij het voorstel van minimumdoelen basisonderwijs. Dat er twaalf directeurs en leraren deel uitmaakten van de expertengroepen, werd gedeeld tijdens de toelichting aan de Vlaamse Onderwijsraad bij de visienota over de minimumdoelen basisonderwijs. Die toelichting vond plaats op 3 april 2025.

[23] Artikel 24, §.5 G.W.

[24] Nota aan de Vlaamse Regering. Visienota over de vaststelling van kwaliteitsvolle minimumdoelen in het basisonderwijs. 28 februari 2025.

[25] Art.44, §.3 van het Decreet basisonderwijs. 25 februari 1997.

[26] Voorstel van decreet tot wijziging van het decreet basisonderwijs, artikel 8, 2°. Parl. St. Vl. Parl. 313/1 2024-2025. Ingediend op 5 mei 2025.

het voorstel van minimumdoelen nu te lezen: het huidige decretale kader is achterhaald, terwijl het voorstel al een voorafname doet op regelgeving waarvoor het Vlaams Parlement nog aan zet is.

Door te werken met een voorstel van decreet ontwijkt de regering ook de overleg- en adviesverplichtingen, waaronder een advies aan de Vlaamse Onderwijsraad. De raad heeft zich niet kunnen uitspreken over de regelgevende teksten in opvolging van de visienota en ook niet over de werkwijze. Het voorstel van decreet is ook niet duidelijk over de volgende stappen nadat voorliggend advies en adviezen van de SERV en van de onderwijsverstrekkers zijn uitgebracht op het voorstel van minimumdoelen, zoals ontwikkeld door de commissie. De Raad van State heeft beide elementen in zijn advies expliciet geproblematiseerd. Dit komt de legitimiteit en de werkbaarheid van de procedure niet ten goede.

Tot slot heeft de raad er steeds op gerekend dat voorliggend advies tot bijsturingen kan leiden, voordat de minimumdoelen leiden tot een voorstel of ontwerp van decreet. Ondertussen blijkt dat het advies niet afgewacht wordt. De Vlaamse Regering heeft op 6 juni jl. haar principiële goedkeuring gehecht aan het voorontwerp van decreet, wat betreft minimumdoelen voor het basisonderwijs en de regeling van verwante maatregelen. De Vlaamse Onderwijsraad ontving hierover een spoedadviesvraag (zie ook 1.1).

5 Een realistische implementatie

5.1 Behoefte aan een zorgzame aanpak

De geplande principiële inwerkingtreding op 1 september 2025 laat weinig ruimte voor communicatie, dialoog en verdere duiding naar het onderwijsveld, terwijl dit van belang is om het draagvlak te versterken (zie 4.1).[27] Ook het legistieke traject en bijhorende adviesverlening moet snel gebeuren (zie 4.2). De raad erkent ten volle het belang om voortgang te maken, maar wijst er ook op dat het kaderdecreet over de onderwijsdoelen al sinds 2018 bestaat en toen bewust gestart werd met het secundair onderwijs.

De wens om nu snel te schakelen voor het basisonderwijs is begrijpelijk, maar een overhaaste aanpak kan ten koste gaan van een succesvolle implementatie. De raad pleit ervoor om zorgzaam om te gaan met de snelle aanpak die nu voorligt.

5.2 Gefaseerde invoering én voldoende overgangsperiode

Schoolteams willen meewerken aan vernieuwing die het onderwijs versterkt maar vragen daarbij respect van beleidsmakers en de samenleving. Het is niet meer dan billijk en realistisch om scholen voldoende tijd te geven voor een degelijke invoering van deze onderwijshervorming. Mits gerichte ondersteuning en voldoende tijd en ruimte voor professionalisering, kunnen scholen starten met de implementatie. Maar implementeren is een proces, geen eindpunt. De commissie Muijs pleit in zijn begeleidend rapport voor duidelijke implementatiefases, met realistische deadlines en tussentijdse evaluatie zodat scholen geleidelijk en onderbouwd kunnen evolueren. Ook de raad benadrukt dat het *duidelijk moet zijn wat er wanneer verwacht wordt van alle scholen en wat dit betekent.*

[27] De raad reageert hier op de timing zoals opgenomen in het Voorstel van decreet tot wijziging van het decreet basisonderwijs, artikel 8, 2°. Parl. St. Vl. Parl. 313/1 2024-2025. Ingediend op 5 mei 2025.

Deze hervorming is ingrijpend en moet (meteen) gelden voor 9 jaar basisonderwijs. Het concept van een kennisrijk curriculum steunt echter op systematische en cumulatieve kennisopbouw doorheen de basisschool. Het volle effect zullen we pas zien wanneer de leerlingen al enkele jaren de opbouw via de nieuwe minimumdoelen gehad hebben. Dat wringt bij de implementatie: bij de start van de implementatie zullen de meeste leerlingen al een deel van hun onderwijstraject hebben afgelegd, een traject dat geënt is op de oude doelen. Ter illustratie: bij een leerling die op 1 september 2027 in het vijfde of zesde jaar lager onderwijs zit, heeft een school veel minder tijd om de nieuwe minimumdoelen einde basisonderwijs te bereiken dan bij een leerling die op 1 september 2027 in het eerste leerjaar zit.

De Vlaamse Onderwijsraad wil dan ook duidelijkheid over hoe de onderwijsinspectie rekening zal houden met een overgangsperiode voor scholen. Het is zinvol om een *overgangsperiode van drie tot vijf schooljaren* te voorzien die ingaat vanaf het moment dat scholen de nieuwe minimumdoelen verplicht moeten implementeren. Voor de minimumdoelen kleuteronderwijs kan deze overgangsperiode (minstens drie jaar) korter zijn dan voor de minimumdoelen einde vierde en zesde leerjaar. Concreet vraagt de raad om decretaal vast te leggen dat *scholen bij een doorlichting in deze overgangsfase geen ongunstig advies kunnen krijgen louter omdat de nieuwe minimumdoelen nog niet bereikt zijn*. “Implementeren" is immers niet hetzelfde als "realiseren": wie vandaag voedingsstoffen aan de bodem toevoegt, kan morgen nog geen bloemen oogsten. Uiteraard blijft het de taak van de onderwijsinspectie om te beoordelen of scholen de transitie ernstig aanpakken. Maar ongunstige adviezen, louter omwille van het nog niet bereiken van minimumdoelen, mogen in deze fase niet voorkomen. Die waarborg moet wettelijk verankerd worden.

Wat de evaluatie van de te bereiken minimumdoelen voor het kleuteronderwijs betreft, vraagt de raad om rekening te houden met het moment waarop de leerplannen voor wiskunde en Nederlands goedgekeurd worden. Dat betekent dat de evaluatie gepland wordt na drie jaar, te rekenen vanaf 1 september 2026 (en niet al vanaf 1 september 2025), om te kijken of de te bereiken minimumdoelen voor het kleuteronderwijs door de overgrote meerderheid van de leerlingen behaald worden.[28]

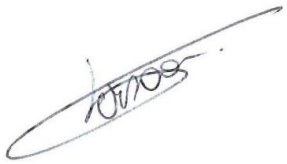
5.3 Doordachte beleidsafstemming

In het begeleidend rapport wijst de commissie op het belang van *systeemcoherentie*: een effectieve implementatie van de minimumdoelen vraagt dat het volledige onderwijssysteem dezelfde logica volgt.

Het is nog onvoldoende helder hoe dit beoogd zal worden en hoe de onderwijshervorming in het basisonderwijs zich verhoudt tot eerder gemaakte keuzes, zoals de eindtermen voor het secundair onderwijs die vanuit een ander conceptueel en juridisch kader ontwikkeld zijn. Ook is het onduidelijk hoe de lerarenopleidingen worden meegenomen in deze hervorming. De raad vraagt om helder de samenhang op de verschillende terreinen weer te geven, transparantie te bieden over de timing en de verschillende stappen en aan te geven hoe de betrokkenheid van de Vlaamse Onderwijsraad via zijn adviesfunctie gegarandeerd is. De Vlaamse Onderwijsraad is het enige representatieve orgaan waarin alle onderwijsstakeholders vertegenwoordigd zijn. Door de

[28] De raad reageert hier op artikel 8 van het Voorstel van decreet tot wijziging van het decreet basisonderwijs, artikel 8, 2°. Parl. St. Vl. Parl. 313/1 2024-2025. Ingediend op 5 mei 2025.

relevante stakeholders in het onderwijsveld actief te betrekken bij beslissingen en hen een stem te geven, kan ook gedeelde verantwoordelijkheid ontstaan voor de uitvoering van het beleid.



Katrien Persoons
secretaris Raad Basisonderwijs

Anne Verhoeven
voorzitter Raad Basisonderwijs

Bronnen Vlaamse Onderwijsraad

Vlaamse Onderwijsraad, Algemene Raad. *Lerarenopleiding als fundament voor sterke leraren en kwaliteitsvol onderwijs. Advies over het versterken van de lerarenopleiding om startbekwame leraren af te leveren*, 14 september 2023.

Vlaamse Onderwijsraad, Algemene Raad. *Naar de kern van het lerarenberoep. Aanbevelingen voor een versterkt professionaliseringsbeleid*, 23 december 2021.

Vlaamse Onderwijsraad, Raad Basisonderwijs. *Minimumdoelen met ambitie voor alle leerlingen basisonderwijs. Advies naar aanleiding van de visienota over de vaststelling van kwaliteitsvolle minimumdoelen in het basisonderwijs*, 23 april 2025.

Vlaamse Onderwijsraad, Raad Basisonderwijs. *Basisonderwijs in een snel veranderende samenleving. Nood aan houvast voor de toekomst*, 26 juni 2024.

Vlaamse Onderwijsraad, Raad Basisonderwijs. *Vorm geven aan nieuwe onderwijsdoelen voor het basisonderwijs. Advies over principes en aanbevelingen voor nieuwe eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het gewoon basisonderwijs*, 10 juni 2020.

Vlaamse Onderwijsraad (2022). *Project De Leraar*.

Overige bronnen

Actuele vraag van Koen Daniëls aan Zuhal Demir, Vlaams minister van Onderwijs, Justitie en Werk, over de nieuwe minimumdoelen in het basisonderwijs. 14 mei 2025. 520 (2024-2025).

Advies van de Raad van Stage over het voorstel van decreet tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997. Parl. St. Vl. Parl. 313/2 2024-2025. Ingediend op 19 mei 2025.

Commissie Muijs (2025). *Kennisrijke minimumdoelen in het Vlaams basisonderwijs*. Vlaamse overheid.

Commissie Muijs (2025). *Visietekst bij voorstel minimumdoelen basisonderwijs – versie 15 mei 2025*. Vlaamse overheid.

Conceptnota over de professionalisering in het kader van de nieuwe minimumdoelen voor het basisonderwijs. 29 april 2025.

Decreet basisonderwijs. 25 februari 1997.

Moons, F., & Taelman, H. (2025, mei 17). *Wiskunde in de kleuterklas: ambitie is goed, balans beter.* De Morgen.

Muijs, D. (2025, 27 mei). *Toelichting voorstel minimumdoelen aan Vlaamse Onderwijsraad en SERV* [Mondelinge toelichting]. Vlaamse Onderwijsraad.

Nota aan de Vlaamse Regering. Visienota over de vaststelling van kwaliteitsvolle minimumdoelen in het basisonderwijs. 28 februari 2025.

VCOV (2024). *De ouderwerking als financiële ruggensteun voor de school*.

Verhelst, D., et al. (2024). *Vlaanderen in TIMSS 2023: Wiskunde- en wetenschapsprestaties van het vierde leerjaar in internationaal perspectief en doorheen de tijd.* Universiteit Antwerpen.

Vlaamse Regering (2024). *Vlaams Regeerakkoord 2024-2029. Samen werken aan een warm en welvarend Vlaanderen.*

Voorstel van decreet tot wijziging van het decreet basisonderwijs, artikel 8, 2°. Parl. St. Vl. Parl. 313/1 2024-2025. Ingediend op 5 mei 2025.

ADVIES VAN DE SOCIAAL-ECONOMISCHE RAAD VAN VLAANDEREN

NIEUWE MINIMUMDOELEN BASISONDERWIJS

SERV
sterk door overleg

Advies van de Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen, Wetstraat 34-36, 1040 Brussel

W www.serv.be – T +32 2 209 01 11

Adviesvraag	De minimumdoelen voor het basisonderwijs en begeleidend rapport van de expertencommissie – Ontwerp van decreet tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, wat betreft minimumdoelen voor het basisonderwijs en de regeling van verwante maatregelen
Adviesvrager	Zuhal Demir - Vlaams minister van Onderwijs, Justitie en Werk
Ontvangst adviesvraag	16 mei 2025
Ontvangst adviesvraag	6 juni 2025
Decretale opdracht	SERV-decreet 7 mei 2004 art. 11 (overlegfunctie)
Goedkeuring raad	16 juni 2025

Contactpersoon	Mieke Valcke	mvalcke@serv.be

SERV
sterk door overleg

Mevrouw Zuhal DEMIR

Vlaams minister van Onderwijs, Justitie en Werk

Seven

Koning Albert II-Laan 7

B-1210 Sint-Joost-ten-Node

Minimumdoelen basisonderwijs

Geachte mevrouw de minister

De SERV heeft uw adviesvraag van 16 mei 2025 over de nieuwe minimumdoelen voor het basisonderwijs en het begeleidende rapport van de expertcommissie ontvangen. De raad bezorgt u hierbij een kort briefadvies vanuit een sociaaleconomisch perspectief, dat enigszins tekort doet aan het belang dat de SERV hecht aan een hedendaags, aantrekkelijk en kennis- en kansenrijk algemeen vormend curriculum in het kleuter- en basisonderwijs. De SERV gaat ook nog kort in op de gevolgde procedures.

Op 6 juni 2025 heeft de SERV ook uw spoedadviesvraag bij het voorontwerp van decreet betreffende de minimumdoelen voor het basisonderwijs en de regeling van verwante maatregelen ontvangen. De SERV ziet hierover af van advisering gezien de mate van overlap met de adviesvraag van 16/05.

Procedures

In de belangrijke werkzaamheden om het decreet basisonderwijs van 1997 te wijzigen is eerder gekozen om te werken met een voorstel van decreet (cfr. advies 313 van de Raad van State van 19 mei 2025). Ook het voorliggend voorontwerp van decreet over de minimumdoelen zal omgezet worden naar een voorstel van decreet. Het voorstel van minimumdoelen van de expertcommissie is op een zeer korte tijd vertaald in een voorontwerp van decreet.

De SERV begrijpt dat er snel duidelijkheid moet zijn voor de betrokken scholen en dat wellicht daarom gekozen wordt voor deze werkwijze. Voorontwerpen en ontwerpen van decreet bevatten evenwel meer waarborgen voor inspraak en toetsing van de kwaliteit van voorgenomen regelgeving. Los daarvan waardeert de SERV dat hij alsnog om advies wordt gevraagd. De SERV vraagt alleszins voldoende ruimte voor verder maatschappelijk debat.

Voorstel minimumdoelen expertcommissie

De SERV vindt het een **goede zaak dat er nieuwe minimumdoelen voor het basisonderwijs zijn ontwikkeld**. De bestaande onderwijsdoelen waren achterhaald, er zijn de dalende leerresultaten bij Vlaamse kinderen volgens Vlaamse metingen, bij internationale toetsingen scoren we al jaren steeds minder goed en de kansenongelijkheid in het Vlaams onderwijs blijft bij de hoogste. De SERV geeft dus een positieve appreciatie voor het gedane werk voor een inhoudelijk sterk onderwijs van bij de prille start, als basis om opnieuw topkwaliteit te bereiken in Vlaanderen.

Het was de opzet van de Vlaamse Regering om **ambitieuze onderwijsdoelen op te laten stellen.** Het zijn, in vergelijking met de vorige onderwijsdoelen, kennisrijke minimumdoelen geworden. In het rapport van de commissie o.l.v. Daniel Muijs *'Kennisrijke minimumdoelen in het Vlaams basisonderwijs'* wordt gemotiveerd waarom kennis belangrijk is: kennis met kennis verbinden staat centraal in leren; kennis is belangrijk voor de maatschappelijke cohesie omdat we een gemeenschappelijke basiskennis nodig hebben om met elkaar in debat te kunnen gaan; vaardigheden als probleemoplossend vermogen zijn gebouwd op kennis.

Een voor de SERV belangrijke motivatie om te **gaan voor ambitieuze minimumdoelen is dat ze kunnen bijdragen aan meer onderwijsgelijkheid**. De visie van de expertcommissie is dat elk kind dezelfde kennis kan verwerven met deze doelen, met een opbouw over de jaren. Voor de SERV zijn ambitieuze doelen voor álle leerlingen cruciaal. Belangrijk is dat **duidelijke doelen het ook mogelijk maken om leerlingen zorgvuldig op te volgen en gericht bij te sturen doorheen het basisonderwijs, zodat er geen achterstanden ontstaan**. Minimumdoelen (te bereiken op populatieniveau) mogen geenszins een rem vormen op het stellen van hoge verwachtingen aan alle kinderen en het halen van de best mogelijke resultaten bij elk kind, in de klaspraktijk.

De SERV stelt vast dat **het voorstel van minimumdoelen niet enkel kennisrijk is maar ook breed** met naast Nederlands en wiskunde ook geschiedenis en aardrijkskunde en niet in het minst wetenschappen en techniek (W&T). **Voor de SERV kunnen praktijkgerichte vaardigheden nog meer op de voorgrond staan.** De handelingsgerichtheid en de toepassing van kennis is belangrijk net om de talenten van een heel diverse groep kinderen te kunnen ontwikkelen en hun interesses vast te houden. De 'engineering' binnen STEM, nl. het ontwerpen en ontwikkelen van oplossingen voor technische problemen, dient zeker in de klaspraktijk voldoende en expliciet aan bod te komen, uiteraard op maat van het basisonderwijs. Gezien het belang van levenslang leren en ontwikkelen, voor zowel de Vlaamse Regering als de Vlaamse sociale

partners een beleidsprioriteit, is **ook de expliciete opname van leerondersteunende vaardigheden en leren leren (onder 'attitudes') een meerwaarde** voor het toekomstig curriculum.

Het komt er voor de SERV, na de goedkeuring van het decreet, op aan om een **goede doorvertaling naar de school- en klaspraktijk te maken**. Deze vraagt bijkomende ondersteuning (bv. leermiddelen) en zeker ook professionalisering, de SERV onderschrijft dat daar ruimte wordt voor voorzien. Die investering loont immers voor de verdere schoolloopbanen van leerlingen. De SERV vraagt tenslotte dat de impact gemeten wordt van de nieuwe minimumdoelen op gelijke onderwijskansen, op het aantal leerlingen dat het getuigschrift van het basisonderwijs behaalt en op de aansluiting met het secundair onderwijs.

Hoogachtend

Pieter Kerremans
administrateur-generaal

Stijn Gryp
voorzitter

ADVIES VAN KATHOLIEK ONDERWIJS VLAANDEREN

Katholiek Onderwijs Vlaanderen

Dienst Curriculum & vorming

Team basisonderwijs

2025-06-13

Advies minimumdoelen basisonderwijs

Dit advies over de minimumdoelen basisonderwijs moet gelezen worden in samenhang met het advies van de VLOR.

1 Waar staan wij voor?

1.1 Vorming in Katholiek Onderwijs Vlaanderen met focus op basisonderwijs

Een school/schoolbestuur van de netwerkorganisatie Katholiek Onderwijs Vlaanderen staat middenin de samenleving, maar staat niet zo maar ten dienste van de samenleving. De school is als het ware een 'vrijplaats', een ruimte waarin de nieuwe generatie de tijd krijgt om de wereld in haar diversiteit te ontmoeten en daarmee ook de tijd om zichzelf te ontmoeten. Vorming in de school gebeurt vanuit een rijke christelijk-pedagogische traditie, waarbij waardevolle inzichten tussen generaties worden doorgegeven, in dialoog met de samenleving van vandaag en morgen. Op die manier inspireert de school jonge mensen in hun groei naar volwassenheid in een steeds complexere wereld. De school zorgt, in dialoog met de ouders, voor de ontwikkeling van elke leerling met een bijzondere aandacht voor wie het moeilijk heeft.

Bij vorming onderwijst *iemand iets* aan *iemand anders*.

- De leerling (*iemand anders*): de persoon van de leerling staat in het hart van het vormingsproces. Een leerling vormt zichzelf in een voortdurende dialoog met de leraar, de school en de wereld die wordt ontsloten.
  De persoon van de leerling wordt in de vorming in de breedst mogelijke zin aangesproken: intellectueel, sociaal, lichamelijk, moreel, spiritueel. Op die manier kunnen alle aspecten van vorming en de totale persoonsvorming van de leerling op een harmonieuze manier aan bod komen.
  Doorheen het onderwijs neemt de leerling het vormingsproces meer en meer in handen. Hij wordt er mede-eigenaar van en geeft er in verbinding met andere leerlingen, leraars en de wereld richting aan. Hij wordt geleidelijk aan regisseur van het eigen leerproces en de onderwijsloopbaan. Hij ontwikkelt metacognitieve vaardigheden die hem in staat stellen het eigen leren en leven te richten.
  Hoe een leerling zich vormt, is voor elke leerling anders. Mensen zijn niet maakbaar en een vormingsproces is in zijn essentie onvoorspelbaar. Het is een verrassend gebeuren waarbij de ontmoeting met iemand of iets, telkens nieuwe perspectieven opent. Vorming breekt de natuurlijke ontwikkeling open, opent nieuwe vensters met uitzicht op een betere wereld.
  Alle leerlingen vormen betekent ook oog hebben voor de vorming van elke unieke leerling. De erkenning van de mens als kwetsbaarheid en belofte - faiblesse et promesse – heeft een bijzondere band met vorming. Vorming vergt een bijzondere aandacht voor en een aanwezigheid bij kwetsbare leerlingen. Ze zet in op het ontluiken van leerhonger en het ontwikkelen van ieders talent. Geloven in het 'goed' van elke leerling, van alle leerlingen en van de wereld is de kern van onze pedagogische visie. Vorming is van groot belang voor elke leerling, maar richt zich in het bijzonder tot die leerlingen die in onze samenleving uit de boot dreigen te vallen. Precies zij moeten ervaren dat groeien in kwetsbaarheid mogelijk is.

- De leerstof (*iets*): het 'iets' wordt beschreven in samenhangende disciplines. Vorming is op die manier een intergenerationeel doorgeven van een cultureel erfdeel, van de tot dan opgebouwde kennis. Wat een generatie kiest om door te geven is afhankelijk van pedagogische, filosofische en levensbeschouwelijke keuzes. Inhoud en doel van vorming zijn nooit enkel algemeen maatschappelijk bepaald (bv. in minimumdoelen), maar worden ook vormgegeven door scholen en schoolbesturen, die, binnen de geldende verdragen, hun eigen uitgesproken keuzes kunnen en mogen maken. De school kiest dus voor vorming vanuit een gemeenschappelijk zoeken naar identiteit en inspiratie en in dialoog met de diversiteit van dingen en mensen.
- De leraar (of het lerarenteam) *(iemand*): niet alleen wat geleerd wordt, maar ook wie onderwijst en leert maakt deel uit van een uitgesproken dynamische traditie zoals de traditie van een discipline, een levensbeschouwing of een pedagogisch project.
  Een leraar kan die rol enkel opnemen als hij zelf geaard is in disciplines, een vorming, een traditie. Hij is dus meer dan een doorgeefluik van kennis en inhouden, maar ook meer dan een coach van leerlingen. Zijn professionele betrokkenheid verbindt de liefde voor wat hij wil onderwijzen met de liefde voor zijn leerlingen.

Een leraar heeft als bijzondere opdracht de leerling te vormen door hem uit te nodigen zijn eigen onvoorspelbare weg te vinden. Door te vormen opent de leraar een deur waarachter zich het niet te voorspellen landschap van leren en leven van de leerling ontvouwt.

Enkele onderliggende bronnen

- Arendt, H. (1961). The crisis in education. In H. Arendt, Between past and future: Eight exercises in political thought (pp. 173–196). Viking Press.
- Biesta, G. (2010). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Routledge.
- Biesta, G. (2023). Wereldgericht onderwijs. Culemborg: Phronese.
- Biesta, G. (2025). De school als vrijplaats. Woerden: Verus.
- Meijer, W. (2013). Onderwijs, weer weten waarom. Amsterdam.
- Meirieu, P. (2007). Lettres à un jeune professeur. ESF éditeur.
- Meirieu, P. (2004). Pédagogie: Le devoir de résister. ESF éditeur.
- Nussbaum, M. C. (2010). Not for profit: Why democracy needs the humanities. Princeton University Press.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2008). De schaduwzijde van onze welwillendheid, kritische studies van de pedagogische actualiteit. Leuven: Acco.
- Snoecx, C. (2022). Scholen die naar de sterren reiken: Begintermen voor katholiek onderwijs. Kalmthout: Pelckmans.

1.2 Vorming in Katholiek Onderwijs Vlaanderen en kennisrijk curriculum

Een kennisrijk curriculum draagt bij tot vorming in Katholiek Onderwijs Vlaanderen. De overheid moet ervoor zorgen dat wat bij decreet wordt vastgelegd, haalbaar is zodat er voldoende ruimte is voor schooleigen accenten en voor een eigen pedagogisch-didactische aanpak (2.3.1) en dat hoe het 'wat' wordt gerealiseerd niet wordt vastgelegd (2.3.2).

Vanuit onze visie op vorming is het belangrijk dat een kennisrijk curriculum:

- het leren van alle leerlingen versterkt en in die zin gelijke onderwijskansen en inclusief onderwijs ondersteunt. Vorming is immers van groot belang voor elke leerling, in het bijzonder voor die leerlingen die in onze samenleving uit de boot dreigen te vallen;
- zodanig is opgebouwd dat leerlingen tot 'deep learning' komen;
- de brede vorming ondersteunt. We streven er immers naar dat de persoon van de leerling in de vorming in de breedst mogelijke zin wordt aangesproken: intellectueel, sociaal, lichamelijk, moreel, spiritueel … rekening houdend met de grillige ontwikkeling in zijn jongste jaren.

Daarom is het noodzakelijk dat de minimumdoelen minstens aan volgende principes van een kennisrijk curriculum voldoen.

- Ze zijn gebaseerd op een zorgvuldige selectie van inhouden die de concepten van een discipline voor leerlingen toegankelijk maken. Een teveel aan kenniselementen bemoeilijkt immers het leggen van verbanden. De evaluatie van het Engelse curriculum die op dit moment wordt uitgevoerd, wijst op het belang van de balans tussen *breedte* en *diepte* van het curriculum. Kort gezegd wordt met *breedte* de hoeveelheid kennis bedoeld die in het curriculum is opgenomen. Die keuzes zijn deels maatschappelijke keuzes (Wat vinden we als samenleving dat leerlingen moeten kennen en kunnen?), maar deels ook pedagogisch-didactische keuzes (Welke kennis hebben leerlingen nodig om succesvol door te stromen in onderwijs en om ervoor te zorgen dat een leerling groeit naar volwassenheid in een steeds complexere wereld?). Bij het maken van die keuzes moet ook worden afgewogen in welke mate leren in de diepte moet kunnen gaan: in welke mate willen we dat leerlingen verbanden tussen kenniselementen kunnen zien, dat ze vanuit kenniselementen tot abstract denken binnen een discipline kunnen komen, dat ze kennis in nieuwe contexten kunnen toepassen …? Een kennisrijk curriculum dat onvoldoende diepte toelaat, loopt het risico kennis te oppervlakkig door te geven.
- Ze laten voldoende ruimte om (declaratieve en procedurele) kennis te verwerken als een opstap naar daaropvolgende kenniselementen en naar de opbouw van duurzame kennisnetwerken. Dat sluit aan bij de manier waarop menselijke cognitie werkt en ondersteunt daardoor alleen al het leren bij alle leerlingen. Het is echter niet voldoende om kennis louter te herhalen: (voor)kennis moet ook worden geactiveerd, de relevante (voor)kennis bij een leertaak moet worden geselecteerd en het onderscheid tussen de academische inhoud van een begrip en de inhoud ervan in dagelijks taalgebruik moet worden verhelderd (bv. gewicht vs. massa). Dat alles maakt dat de opname van een kenniselement in een curriculum veel ruimere implicaties heeft dan, bij wijze van boutade, het inplannen van één les.

Katholiek Onderwijs Vlaanderen zal gebruik maken van de set minimumdoelen om het eigen pedagogisch project verder vorm te geven in een leerplan. De daarvoor voorziene ruimte van 30% onderwijstijd zullen we onder meer benutten voor:

- het ontwikkelen van vaardigheden zoals ethische reflectie (bv. rond zgn. 'big questions') en actiecompetentie (duurzaamheidseducatie), geïntegreerd doorheen het ganse curriculum. Daarbij zijn ook vormen van community service learning belangrijk. Daardoor verruimen we *metacognitie* tot *een moreel oordeelsvermogen* en zetten we kennis effectief in als motor van persoonsvorming;
- de realisatie van muzische vorming, die verder gaat dan wat in internationale voorbeelden onder bijvoorbeeld 'arts and design' wordt begrepen. Ook daar is de inzet persoonsvorming. We streven ernaar leerlingen niet alleen in te leiden in de culturele tradities van de kunsten door hen declaratieve en procedurele kennis te laten verwerven. We willen hen kansen geven om hun identiteit te vormen en uit te drukken doorheen de dialoog met de muzische wereld;

- het inzetten op hoge verwachtingen, waarbij scholen op basis van het gemeenschappelijke curriculum een aanbod voor cognitief sterk functionerende leerlingen kunnen ontwikkelen;
- stappen aansluitend bij het rapport "Evolutie naar scholen voor iedereen". Dat houdt onder andere in dat we in het leerplan ruime aandacht zullen hebben voor een doorontwikkeling in functie van herkenbaarheid en haalbaarheid voor leerlingen met een IAC.

Samengevat: voor Katholiek Onderwijs Vlaanderen is een kennisrijk curriculum een kans en een hulpmiddel om vanuit het eigen pedagogisch project kwalitatief hoogstaand onderwijs te blijven realiseren. Katholiek Onderwijs kiest radicaal voor elk kind. Vanuit een rijke kennisbasis en een totale persoonsvorming willen we élke leerling kansen geven om te groeien, in verbondenheid met zichzelf, de ander en de wereld. Daarom zetten we in op inclusief, toekomstgericht en betekenisvol onderwijs, gedragen door geëngageerde leraren, in sterke scholen.

Enkele onderliggende bronnen

- https://www.gov.uk/government/publications/curriculum-and-assessment-review-interim-report
- Zongyi Deng (2021), Bringing Content Back in: Perspectives from German Didaktik, American Curriculum Theory and Chinese Education in: B. Green et al. (eds.), *Curriculum Challenges and Opportunities in a Changing World*, Curriculum Studies Worldwide.
- Zongyi Deng (2022). Powerful knowledge, educational potential and knowledge-rich curriculum: pushing the boundaries. *Journal of Curriculum Studies*, 54(5), 601–619.
- Kristján Kristjánsson, Blaine Fowers, Catherine Darnell, David Pollard (2021) Phronesis (Practical Wisdom) as a Type of Contextual Integrative Thinking, *Review of General Psychology*, Vol. 25(3) 239–257.
- Claudio Vanhees (2025) The role of knowledge-rich curricula in promoting deep thinking and complex skill acquisition, *Learning and Individual Differences*, Volume 121, July 2025.
- Graham McPhail (2021) The search for deep learning: a curriculum coherence model, *Journal of Curriculum Studies*, 53:4, 420-434.
- Shane McLoughlin e.a. (2024), 'Measuring civic engagement in young children', *Journal of psychoeducational assessment*, vol. 42, no. 1, pp. 14-28.
- Elizabeth Rata (2019), Knowledge-rich teaching: A model of curriculum design coherence, *British Educational Research Journal Vol. 45*, No. 4, pp. 681–697.
- Tim Surma, Claudio Vanhees, Michiel Wils e.a. (2025) Developing Curriculum for Deep Thinking: The Knowledge Revival (SpringerBriefs in Education), Cham, Springer Nature.
- Neil Walton (2023), Making Art Explicit: Knowledge, Reason and Art History in the Art and Design Curriculum. *Int J Art Des Educ*, 42: 574-583.

2 Welke voorwaarden moeten worden vervuld om de nieuwe minimumdoelen op een kwaliteitsvolle manier te realiseren?

2.1 De nieuwe minimumdoelen zijn haalbaar binnen de afgebakende onderwijstijd

2.1.1 Onderwijstijd (70/30)

Minimumdoelen betreffen volgende disciplines:

- Wiskunde
- Nederlands
- Wetenschap en techniek
- Aardrijkskunde
- Geschiedenis

- Muzische Vorming
- Lichamelijke Opvoeding
- ICT
- 'Attitudes' (persoonsvormende en socialiserende vaardigheden, leerondersteunende vaardigheden en leren leren)
- Frans

In het decreet basisonderwijs is bepaald dat basisscholen 28 lestijden/week organiseren (art. 48). Op basis van het 70/30-principe zou het geheel van de minimumdoelen in 70% van 28 lestijden per week moeten kunnen worden gerealiseerd. Binnen die 70% vallen ook de twee decretaal verplichte lestijden voor levensbeschouwelijke vorming (art. 41-42) die in Katholiek Onderwijs Vlaanderen in de vorm van Rooms-katholieke godsdienst worden ingericht.

In onze inschatting van de haalbaarheid van de minimumdoelen basisonderwijs zijn we vertrokken van de indicatieve verdeling uit de nota van de kerncommissie (zie eerste schema 2.1.2). Dat betekent een totaal beschikbare onderwijstijd van 19,6 lestijden. In wat volgt wordt duidelijk dat wat voorligt niet in 19,6 lestijden kan worden gerealiseerd. Omdat de kerncommissie de twee decretaal verplichte lestijden voor RKG niet heeft meegenomen binnen de 70%, zijn in realiteit echter slechts 17,6 lestijden beschikbaar.

2.1.2 Onderwijstijd per discipline

Indicatieve verdeling volume minimumdoelen (nota kerncommissie aan de expertengroepen):

	Kleuter L1, L2, L3	**L4, L5, L6**
Nederlands	22,5%	15%
Wiskunde	22,5%	15%
Frans	/	7%
Wetenschappen en Techniek	5%	7%
Geschiedenis	5%	7%
Aardrijkskunde	5%	7%
Muzische vorming	5%	6%
Lichamelijke opvoeding	5%	6%

Vanuit een 70/30-verhouding kan het schema als volgt worden aangevuld om de volledig beschikbare onderwijstijd te visualiseren.

	Kleuter L1, L2, L3	**L4, L5, L6**
Nederlands	22,5%	15%
Wiskunde	22,5%	15%
Frans	/	7% (enkel L5+6)
Wetenschappen en Techniek	5%	7%
Geschiedenis	5%	7%
Aardrijkskunde	5%	7%
Muzische vorming	5%	6%
Lichamelijke opvoeding	5%	6%
ICT	0%	0%
Attitudes	0%	0%
Rooms-katholieke godsdienst	0% (versus decretale verplichting van 2 LT in L1, L2, L3)	0% (versus decretale verplichting van 2 LT in L4, L5, L6)
Ruimte voor de decretaal vastgelegde leerinhouden	70%	70%
Ruimte voor de school (eigen pedagogisch project)	30%	30%
Totaal	100%	100%

De nota voor de expertengroepen geeft aan: “De onderwerpen ICT, Gedrag en Leren Leren zijn bewust niet mee opgenomen in deze verdeling omdat we voorstellen om deze onderwerpen vakoverschrijdend te behandelen.”.
Die redenering staat of valt met de beschikbaarheid van onderwijstijd in de disciplines waarin ICT, persoonsvormende en socialiserende vaardigheden, leerondersteunende vaardigheden en Leren Leren dienen te worden geïntegreerd. Het maximale volume per discipline mag met andere woorden niet volledig benut zijn om vakoverschrijdend werken haalbaar te maken.

Op basis van bovenstaande percentages en de effectief beschikbare onderwijstijd voor de minimumdoelen komen we voor het lager onderwijs tot volgend overzicht van afgeronde beschikbare lestijden per discipline, rekening houdend met een schooljaar met 37 lesweken.

Discipline	LT/w	Totaal LT over 4 jaar	LT/w	Totaal LT over 2 jaar
	1ste-3de / 4de leerjaar	Periode van 4 jaar	5de-6de leerjaar	Periode van 2 jaar
Wiskunde	6,3 / 4,2	856	4,2	311
Nederlands	6,3 / 4,2	856	4,2	311
geschiedenis	1,4 / 1,95	229	1,95	145
aardrijkskunde	1,4 / 1,95	229	1,95	145
Wetenschappen & techniek	1,4 / 1,95	229	1,95	145
LO	1,4 / 1,7	218	1,7	125
muzische	1,4 / 1,7	218	1,7	125
Frans	/	0	1,95	145
ICT	0	0	0	0
Leren Leren	0	0	0	0
Attitudes	0	0	0	0
Rooms-katholieke godsdienst	0	0	0	0
Totaal	19,6	2835	19,6	1449

Enkele vaststellingen:

- De 2 decretaal verplichte lestijden Rooms-katholieke godsdienst voor lager onderwijs zijn niet opgenomen in de 70% onderwijstijd.
- Als we de onderwijstijd voor wiskunde en Nederlands in rekening brengen, wordt de ruimte voor de andere disciplines minimaal. Dat brengt de haalbaarheid van de doelen voor die disciplines in het gedrang: de opgenomen kennis en vaardigheden kunnen niet met voldoende diepgang in de beschikbare onderwijstijd worden gerealiseerd.
- Vermits het maximale volume per discipline wordt benut, is het niet mogelijk om ICT, Leren Leren, persoonsvormende en socialiserende vaardigheden, en leerondersteunende vaardigheden (gedrag) vakoverschrijdend te behandelen.

2.1.3 Haalbaarheid minimumdoelen Nederlands, wiskunde en wetenschappen

We bekijken exemplarisch meer in detail de haalbaarheid voor Nederlands, wiskunde en wetenschappen en techniek, gezien het belang dat de Vlaamse Regering hecht aan die disciplines in de set minimumdoelen.

Onderwijstijd minimumdoelen Nederlands lager onderwijs

Er is een discrepantie tussen de voorziene onderwijstijd en de benodigde onderwijstijd. We weten uit onderzoek en internationale voorbeelden dat taalonderwijs voldoende onderwijstijd vraagt. In de NRO "Leidraad Betekenisvol en functioneel taalonderwijs" lezen we bijvoorbeeld: "Goed taalonderwijs betekent ook voldoende tijd vrijmaken voor taalonderwijs. Voor groep 3 tot en met 8 geldt als richtlijn gemiddeld 8 tot 9 uur per week voor taal-/leesonderwijs. Leerlingen die dreigen achterop te raken, hebben meer tijd en begeleiding nodig.".

Het nu beschikbare volume voor de minimumdoelen Nederlands zou tot ongeveer de helft van de benodigde onderwijstijd leiden. Problematisch is dat bijkomende lestijden moeilijk in te passen zijn in andere disciplines zonder in te grijpen in de beschikbare onderwijstijd.

Onderwijstijd minimumdoelen wiskunde lager onderwijs

Voor wiskunde lijken de minimumdoelen berekend op 7 lestijden wiskunde per week in alle leerjaren van de lagere school. Op basis van de visienota ligt de beschikbare onderwijstijd echter veel lager: ca. gemiddeld 4 lestijden per week, bv. om de doelen te bereiken voor de overgang van 4de leerjaar naar 6de leerjaar. Dat maakt dat het niet mogelijk is om de voorziene set minimumdoelen met voldoende diepgang te realiseren.

Onderwijstijd minimumdoelen wetenschappen lager onderwijs

Voor wetenschappen stellen we vast dat een erg uitgebreide lijst aan kenniselementen en concepten werd opgenomen. Dat is in tegenspraak met het criterium van een zorgvuldige selectie van inhouden om een kennisrijk curriculum te kunnen ontwikkelen waarbij leerlingen diepgaand kunnen leren. Om bepaalde begrippen goed aan te leren en te voorkomen dat leerlingen tot een oppervlakkige of zelfs verkeerde inhoudelijke invulling van begrippen komen, moeten die voldoende kunnen worden herhaald.

Voor die cyclische opbouw is, gezien de breedte van de set, onvoldoende onderwijstijd beschikbaar. Hetzelfde geldt voor bv. de onderzoeksvaardigheden waarvan sprake in de set. Het is niet mogelijk om die in samenhang met inhouden te verwerven binnen het volume dat momenteel voorzien is.

2.1.4 Onderwijstijd ICT en 'Attitudes'

Voor elk van de deelsets ICT, Leren leren, persoonsvormende en socialiserende vaardigheden, en leerondersteunende vaardigheden geldt dat directe instructie en inoefening nodig is opdat leerlingen de betreffende kennis daadwerkelijk kunnen verwerven. De keuze om geen onderwijstijd te voorzien voor die doelen is merkwaardig gezien internationale voorbeelden. Zo wordt voor leerondersteunende vaardigheden in het Engelse curriculum wel degelijk onderwijstijd voorzien ('behaviour curriculum', cf. Bennet, T. (2020), Running the Room, Woodbridge/Melton, John Catt Educational Ltd). Maar ook voor persoonsvormende en socialiserende vaardigheden (verkeer) en ICT stellen we vast dat de doelen heel wat declaratieve en procedurele kennis omvatten die zonder onderwijstijd niet kan worden bereikt.

Concluderende aanbevelingen

De minimumdoelen moeten kritisch worden herbekeken zodat het totaal met voldoende diepgang kan worden gerealiseerd binnen de voorziene 70% onderwijstijd. Dat betekent concreet dat we vragen om

- ruimte te voorzien voor de 2 decretaal verplichte lestijden Rooms-katholieke godsdienst voor lager onderwijs binnen de 70%;

- de minimumdoelen voor Nederlands en Wiskunde zodanig aan te passen dat het geheel kan worden gerealiseerd in de voorziene tijd;
- het geheel van de andere disciplines zodanig aan te passen dat het haalbaar wordt in de voorziene onderwijstijd;
- ICT en 'Attitudes' te beschouwen als minimumdoelen waarvoor onderwijstijd moet worden voorzien.

2.2 Kennisrijk curriculum, keuze van relevante vakinhouden en onderliggende visie

Op basis van inhoudelijke analyse van het voorstel van minimumdoelen formuleren we drie fundamentele bezorgdheden met betrekking tot de nieuwe set minimumdoelen. We hopen dat er met die bezorgdheden rekening wordt gehouden en aspecten van de minimumdoelen worden heroverwogen zodat het volle potentieel van een kennisrijk curriculum ook effectief kan worden gerealiseerd.

Onze fundamentele bezorgdheden betreffen:

- de wetenschappelijke basis voor keuze van minimumdoelen en kenniselementen;
- de onduidelijkheid over wat leerlingen *feitelijk* moeten kennen;
- fouten in de gehanteerde terminologie en onduidelijkheden die kunnen leiden tot misconcepties.

2.2.1 Wetenschappelijke basis voor keuze minimumdoelen en kenniselementen

Bij sommige disciplines is het niet duidelijk wat de wetenschappelijke basis is voor de keuze van minimumdoelen en wat werd gekozen in functie van begripsvorming. Bij wijze van voorbeeld:

- **Nederlands**: de minimumdoelen voor literatuurbeleving zijn een gemiste kans. Het standaardwerk van Elke D'hoker is blijkbaar niet geconsulteerd. De kerngedachte dat leerlingen primair moeten leren om de betekenis die ze geven aan een literaire tekst én hun beleving van die literaire tekst te verwoorden, alsook dat ze leren om over hun interpretatie en beleving met andere leerlingen in gesprek te gaan, is niet terug te vinden. Voorliggende minimumdoelen dreigen leraren in de richting van een kennisgericht literatuuronderwijs te sturen waarvan onderzoek aantoont dat het het leesplezier, noch de literaire competentie van jonge kinderen bevordert.
  (D'hoker, E. (2022). *Leerlingen en literatuur. Hoe vaardige lezers vormen?* Lannoo Campus.)
- **Wetenschappen**: de selectie van kennisinhouden weerspiegelt een erg ambitieus programma, niet alleen in termen van aantal verschillende kennisinhouden maar ook in termen van (abstractie van) fenomenen die worden vermeld. De kennisinhouden relateren allemaal aan fenomenen waarmee de leerlingen 'dagelijks' in aanraking (kunnen) komen in hun leefwereld. Dat is zeker zo voor fenomenen in verband met licht, geluid, warmte/temperatuur en faseovergangen, kracht en beweging. Voor de fenomenen in verband met elektriciteit, magnetisme en energie is dat minder voor de hand liggend. Zeker energie en energie-omzettingen zijn belangrijke, maar behoorlijk abstracte concepten.
  Het aanbrengen van een veelheid aan concepten brengt de haalbaarheid in het gedrang en staat haaks op een belangrijk uitgangspunt voor minimumdoelen in functie van een kennisrijk curriculum, met name diepgaand leren. Er worden heel veel begrippen aangehaald, maar de samenhang tussen die begrippen en welke verbanden leerlingen tussen die begrippen moeten kunnen leggen of waarvoor ze die begrippen moeten kunnen gebruiken wordt niet geëxpliciteerd. Zo wordt bijvoorbeeld bij eigenschappen van de materie gesteld: 'De leerlingen kennen de deeltjes' (3.4.1) en 'leerlingen weten dat alle materie uit deeltjes bestaat' (3.4.2).

Gewoon 'weten' dat materie uit deeltjes bestaat, draagt weinig bij aan wetenschappelijk denken.
En wat moeten kleuters bv. kennen/kunnen over elektrische energie of de batterij? Het lijkt weinig zinvol om enkel het woordje 'elektrische energie' of 'batterij' aan te leren. Analoge vragen komen naar boven bij 'kennen licht: rechtlijnige beweging' of 'kennen druk', 'kennen spanning'.
Wat verder opvalt is het erg beperkt aantal minimumdoelen dat vaardigheden beschrijft voor natuurkundige verschijnselen en waarvoor nochtans wetenschappelijke evidentie is.

- **Aardrijkskunde**: het geologische verleden in functie van duurzaamheidsvraagstukken ontbreekt (niet te verwarren met het geschiedkundige verleden). Daarentegen wordt hoog ingezet op vrij abstracte kennis van kosmografie. Op basis van welke wetenschappelijke inzichten (behalve benchmarking) werd die keuze gemaakt?
- **Geschiedenis:** de minimumdoelen zijn erg concreet ingevuld. Dat maakt dat de haalbaarheid van de doelen sterk samenhangt met de onderwijstijd die beschikbaar is. In dat verband zien we twee met elkaar samenhangende aandachtspunten:

    - Soms onvoldoende samenhang tussen de opgenomen kenniselementen, met name tussen de categorieën *ontwikkelingen*, *plaatsen*, *personen en groepen*, *gebeurtenissen*. Dat zorgt ervoor dat bepaalde kenniselementen als eerder losstaand feit in de set minimumdoelen staan. Om die losstaande elementen volgens de principes van een kennisrijk curriculum als deel van een breed kennisveld te laten functioneren (en dus een feitencurriculum te vermijden), wordt van de leraar niet alleen voldoende historische kennis gevraagd, maar ook voldoende onderwijstijd. Een eerste voorbeeld betreft 'Archimedes' en 'Hippocrates' (MD 5.1.2 (4de leerjaar), Griekse wereld): die namen vallen vooral onder de ontwikkeling van 'wetenschap', die niet is vermeld onder ontwikkelingen voor de Griekse wereld. Die ontwikkeling schetsen (zonder misvattingen met hedendaagse opvattingen over wetenschap te veroorzaken) vergt van de leraar veel kennis en vraagt om ruime onderwijstijd.
      Een tweede voorbeeld betreft 'Cornelia' (zelfde MD, Romeinen): Cornelia was de tweede dochter van Scipio en zette met Tiberius en Gaius Gracchus twee zonen op de wereld die een belangrijke rol speelden in de Romeinse Republiek en de bescherming van minderbedeelden erin. Die episode in de Romeinse geschiedenis komt echter niet aan bod in de ontwikkelingen; de complexe context ervan schetsen vergt veel onderwijstijd.
    - In de kenniselementen bij de minimumdoelen is af en toe een opsomming tussen haakjes opgenomen (bijvoorbeeld MD 5.1.2); de doelstelling ervan is onduidelijk. De opsomming wordt beter verplaatst naar de rechterkolom (richtinggevende woordenschat).

- **Geschiedenis en Aardrijkskunde**: in tegenstelling tot de minimumdoelen voor andere disciplines waar kenniselementen concepten, structuurbegrippen, kenmerken … benoemen, bevatten de minimumdoelen voor geschiedenis en aardrijkskunde ook specifieke feiten, gebeurtenissen, plaatsnamen, personen … die moeten worden gezien in de klas. Dat doet vragen rijzen met betrekking tot opleiding en professionalisering van leraren basisonderwijs, *teacher agency*, de waardering en erkenning van de professionaliteit en autonomie van de leraar. Het is verder niet duidelijk op welke onderbouwde referentiekaders de gemaakte keuzes zijn gebaseerd.
- **Frans**: een aantal keuzes missen wetenschappelijke onderbouwing:

    - een zin van 6 à 8 woorden lezen/beluisteren (receptie), een tweede keer beluisterde zin van 5 à 7 woorden nazeggen, antwoorden met een zin op een ja-nee vraag;
    - opname van een verplichte woordenschatslijst.

Een aantal andere keuzes gaan verder dan de vooropgestelde ERK-beheersing op A1-niveau:

- aanzet tot taal- en redekundige analyse, kennis van grammaticale termen in het Nederlands;
- expliciete vertaalopdrachten.

Voor een meer gedetailleerde beschrijving met betrekking tot keuzes zonder wetenschappelijke onderbouwing en keuzes die verder gaan dan het A1-niveau verwijzen we naar bijlage 1.

Er blijkt ook onvoldoende afstemming te zijn geweest tussen de expertencommissie Frans en Nederlands. Voor luisterbegrip zijn MD 10.1.3, 10.1.4 en 10.1.5 qua verwoording gepaste manieren om doelen rond luisterbegrip te formuleren. Waarom wordt voor 'Frans luisterbegrip' voor dit soort doelen (en verwoordingen) gekozen, terwijl dat voor luisterbegrip Nederlands bij kleuters niet het geval is? De verwoording zou ook daar kunnen dienen.
MD 10.7.3 en 10.7.4 veronderstellen een didactiek die sterk stoelt op expliciet grammaticaonderwijs, waarvan op deze leeftijd en voor dit basisniveau de effectiviteit door onderzoek stevig in twijfel wordt getrokken (cf. Dixon, L., Zhao, J., Shin, J., Wu, S., Su, J., Burgess-Brigham, R., Unal Gezer, M., & Snow, C. (2012). What we know about second language acquisition: A synthesis from four perspectives. *Review of Educational Research*, *82*, 5-60; Van den Branden, K. (2022). How to teach an additional language: to task or not to task? Benjamins Publishing). De term 'verklaren' vereist zelfs de vaardigheid om (weliswaar in het Nederlands) een metalinguïstisch inzicht expliciet zelf te verwoorden. Dat gaat dus nog een pak verder dan begrijpen waarom die vormen optreden in bepaalde taaluitingen.

Concluderende aanbevelingen

- Nederlands: herbekijk hoe literatuur in basisonderwijs ervoor kan zorgen dat leerlingen later nog zin hebben om te lezen.
- Wetenschappen: herbekijk het aantal wetenschappelijke concepten zodat ze ook in het basisonderwijs al op een diepgaande manier (in een latere ontwikkelingsfase, na de minimumdoelen) sequentieel kunnen worden verworven (m.a.w. zonder misconcepten). Bekijk hoe wetenschappelijke vaardigheden iets meer aanwezig kunnen zijn.
- Aardrijkskunde: bekijk hoe de geologische dimensie van tijd al een aanzet kan hebben in het basisonderwijs. De aanzet tot het veel abstractere kosmografisch denken dat pas met voldoende wetenschappelijk inzicht (ook vanuit fysische begrippen) aan bod komt in de derde graad secundair onderwijs kan daarvoor wijken.
- Geschiedenis: zorg dat opgenomen begrippen effectief bijdragen tot een breed kennisveld.
- Geschiedenis en aardrijkskunde: beperk de formulering van kenniselementen tot de wijze waarop kennis voor de andere disciplines is geformuleerd en verwijder de opsomming van gebeurtenissen, personen, plaatsen, feiten … of neem ze op als louter richtinggevend.
- Frans: zorg voor een sterkere aansluiting van de minimumdoelen voor Frans op basis van een wetenschappelijk onderbouwd referentiekader. Herbekijk hoe de minimumdoelen zich verhouden tot het beoogde ERK-niveau.

2.2.2 Onduidelijkheid over wat leerlingen feitelijk *moeten kennen*

Uit de begeleidende nota van de kerncommissie: "Een handige basisindeling voor curriculumontwerp voor minimumdoelen is het onderscheid tussen declaratieve kennis (ook wel: 'weten dat…'), zoals de feitelijke inhoud van wetenschap of aardrijkskunde, woordenschat, principes en rekenkundige kennis zoals de tafels van vermenigvuldiging. Procedurele kennis (vaardigheden: 'weten hoe…'),

zoals het strikken van veters, het schrijven van letters, het testen van stoffen op oplosbaarheid in water, of het formuleren van zinnen in een vreemde taal."

In de feiten(kennis) is het lang niet altijd duidelijk wat wordt bedoeld met kennis. In alle disciplines wordt 'kennen' vaak in de nabijheid van specifieke woordenschat genoemd. De wetenschappelijke literatuur rond woordenschatverwerving benadrukt dat een woord of een begrip 'kennen' verschillende dingen kan betekenen: de leerling kan een term kennen (i.e. begrijpen) door die receptief te verbinden met een adequate betekenis (*meaning recognition*) of door een definitie van een term te produceren, zelfs als het begrip buiten een context wordt gegeven (*meaning recall*). (Cf. Webb, S. (2019). *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*. Routledge.)

Slechts twee voorbeelden ter verduidelijking:

- *1.4.3 De leerlingen kennen figuurlijk taalgebruik*. Betekent 1.4.3 dat leerlingen minstens één voorbeeld van figuurlijk taalgebruik moeten kunnen produceren of een algemene definitie van 'figuurlijk taalgebruik' moeten kunnen geven of moeten begrijpen dat bepaalde uitdrukkingen niet letterlijk mogen worden opgevat (mensen stoten zich niet echt aan een steen)?
- *4.1.1 De leerlingen kennen de naam en de ligging van:*
    - *Landen van de Europese Unie en hun hoofdsteden, inclusief het Verenigd Koninkrijk, Noorwegen, Zwitserland, Rusland en hun hoofdsteden;*
    - *Egypte, Marokko, Congo, Zuid-Afrika;*
    - *de Verenigde Staten van Amerika, Canada, Mexico, Brazilië, Argentinië;*
    - *…*

    Wat betekent het kennen van de ligging? Op een kaart, een globe, blind?

Overigens oogt het geheel aan woordenschat dat de leerlingen over alle disciplines heen moeten verwerven, zeer stevig. Een uitschieter in de negatieve zin is de exemplarische lijst die als addendum bij de visie op Wetenschappen en Techniek wordt meegegeven. We stellen voor om die uit de visietekst te verwijderen omdat ze wemelt van exotische, laagfrequente en irrelevante termen en aan leraren het verkeerde signaal geeft.
Zelfs los van dat addendum vereist de opstapeling van termen die in de eigenlijke minimumdoelen worden vermeld en die moeten 'gekend' zijn door de leerlingen een stevige professionalisering van leraren op het vlak van taalgericht vakonderwijs.
De vraag is hoe dat zich verhoudt tot diepgaand leren van leerlingen.

Aanbeveling: maak het niveau van begripswerving duidelijk zodat helder is wat de leerlingen moeten kennen.

2.2.3 Fouten of onduidelijkheden die aanleiding kunnen geven tot misconcepties

In de minimumdoelen wordt niet altijd de juiste terminologie gebruikt om begrippen te benoemen. Dat kan aanleiding geven tot misconcepties. Soms zijn er ook inconsistenties bij de opgesomde kennis. Bij wijze van voorbeeld geven we in bijlage 2 op doelniveau gedetailleerde suggesties tot aanpassing in Wiskunde, Wetenschappen en techniek, Aardrijkskunde en Geschiedenis.

Aanbeveling: stem de gebruikte terminologie af bij verschillende academische experts zodat de juiste woordenschat wordt gebruikt die leerlingen in diverse disciplines inleidt en een verkeerde invulling van begrippen wordt vermeden. Zorg er ook voor dat de kennis inhoudelijk consistent is. Dat is zowel voor basisonderwijs als voor secundair onderwijs (verticale leerlijn) van belang.

2.3 Ruimte voor pedagogisch project en aandacht voor brede vorming van leerlingen

2.3.1 Impact minimumdoelen op ruimte voor het pedagogisch project

Op basis van de analyse in 2.1 en 2.2 staat de gehanteerde 70/30 verhouding onder druk.

De persoonsvorming waar we in deel 1 op wezen, wordt moeilijk te realiseren wanneer in de daarvoor voorziene 30% onderwijstijd mogelijke ontwerpfouten van de set moeten worden opgevangen:

- Een te brede set bemoeilijkt het realiseren van voldoende herhaling om tot deep learning te komen;
- Een te brede set bemoeilijkt het realiseren van verbindingen om tot brede vorming te komen;
- Het realiseren van minimumdoelen waar geen onderwijstijd voor werd voorzien, zal de facto ingrijpen op de tijd voor het eigen pedagogisch project.

Samengevat: we menen dat de ruimte voor scholen voor schooleigen accenten en voor een eigen pedagogisch-didactische aanpak onder druk staat met de voorgestelde set minimumdoelen.

2.3.2 Impact minimumdoelen op schoolorganisatie

Scholen slim organiseren (i.e. een innovatieve manier van het organiseren van de arbeid) staat niet los van wat leerlingen moeten kennen en kunnen. Integendeel, het geeft duidelijk de doelen weer en biedt houvast waarrond we het werk organiseren en leraren er minder alleen voor staan. Om diverse maatschappelijke uitdagingen aan te pakken en leraren optimaal te ondersteunen in hun taak, is het essentieel niet alleen te focussen op menselijke inspanningen, maar ook de structurele pijlers grondig te herzien. Dat roept de vraag op: "Welke samenwerkingsmodellen kunnen effectief functioneren bij het toewijzen van verantwoordelijkheden over een groep leerlingen?"

Het decreet basisonderwijs stelt niet dat een basisschool verplicht is om zich in negen leerjaren te organiseren. Zo zijn er scholen die reeds teams leraren hebben gebouwd, zoals bijvoorbeeld één team leraren voor de peuterklas, 1ste en 2e kleuterklas samen, of één team leraren voor de 3de kleuterklas en het 1ste leerjaar samen … Enerzijds worden de leerlingen van de 3de kleuterklas sneller omhoog getild omdat er reeds leerstof van het eerste leerjaar wordt aangeboden, anderzijds hebben zwakkere leerlingen - binnen dezelfde groep - iets meer tijd.

Nu de minimumdoelen vastliggen voor het einde van de 3de kleuterklas, het 4de leerjaar en het 6de leerjaar, stelt zich de vraag wat de impact ervan is op de pedagogische vrijheid van de school in de wijze waarop ze zich wenst te organiseren. Naast de nodige onderwijstijd, is ook de onderwijsorganisatie een bepalende factor in het vrijwaren van de vrijheid van onderwijs.

2.3.3 Effect diagonale coherentie

In het rapport Vlaamse kennisrijke minimumdoelen wordt melding gemaakt van diagonale coherentie:

“Belangrijker is echter dat deze doelen zorgen voor extra mogelijkheden tot verticale en *diagonale coherentie* [*eigen cursivering*]: leerplanmakers zullen gebruik kunnen maken van deze tussentijdse doelen bij de vormgeving van hun leerplannen.” (p. 16)

En verder:

"Diagonale coherentie is het resultaat van de gecombineerde inzet op verticale en horizontale samenhang. Het duidt op een consistente en geïntegreerde kennisopbouw over verschillende leerjaren én disciplines heen." (p. 19)

Diagonale coherentie interfereert met de pedagogisch-didactische aanpak van minimumdoelen in verdere fases. Onderwijsverstrekkers kunnen niet worden verplicht om er gebruik van te maken.

2.3.4 Teaching to the test

De nieuwe minimumdoelen basisonderwijs kunnen niet los worden gezien van andere ontwikkelingen in het Vlaamse onderwijslandschap, met name de Vlaamse toetsen. Afhankelijk van de nieuwe ankerpunten voor basisonderwijs zullen Vlaamse toetsen worden ontwikkeld. Het is belangrijk dat over legislaturen heen in functie van continuïteit en pedagogisch project wordt vastgehouden aan het principe dat die toetsen *low stakes* blijven om te vermijden dat scholen zich daar uitsluitend naar richten in hun vorming. Ook hier verwijzen we graag naar het interim rapport over het Engelse curriculum, dat gelijkaardige vaststellingen doet.

2.3.5 Concluderende aanbevelingen

- Beperk de breedte van de set. Dat maakt de set haalbaar binnen de 70/30-verdeling van de onderwijstijd en faciliteert diep leren.
- Een brede vorming wordt onder meer ondersteund door diagonale coherentie in het leerplan. De set moet de vrijheid laten aan leerplanontwikkelaars om te bepalen waarop die coherentie concreet wordt gemaakt.

2.4 Onderwijs voor alle leerlingen

We waarderen dat expliciet wordt vermeld dat het kader en de ambities van een kennisrijk curriculum ook gelden voor leerlingen met een IAC, ongeacht de lesplaats, als na te streven minimum. We stellen echter vast dat de minimumdoelen uitgaan van de 'normale' ontwikkeling van leerlingen om zo te bepalen welke doelen op welk moment moeten worden bereikt. Daarbij wordt geen rekening gehouden met de situatie van leerlingen met een disharmonisch ontwikkelingsprofiel die we vaak terugzien in de groep leerlingen met een IAC. Dat strookt niet met de ambitie om een inclusief doelenkader te voorzien voor álle leerlingen. Voor leerlingen met een disharmonisch ontwikkelingsprofiel, voor leerlingen met beperkte cognitieve mogelijkheden en leerlingen met sensomotorische problemen bieden de minimumdoelen zeer weinig aanknopingspunten om als basis te dienen voor een doorontwikkeling in doelen op maat die voor leerlingen met een IAC herkenbaar en haalbaar zijn.

Voor leerlingen met een IAC zal vaak worden vertrokken van minimumdoelen die zijn geschreven voor kleuters. Dat is nodig omwille van de ontwikkelingsleeftijd en het disharmonische ontwikkelingsprofiel van die leerlingen. In de formulering van de doelen wordt echter expliciet over 'kleuters' en 'leerlingen' gesproken, terwijl van beide groepen wordt verwacht dat er wordt 'geleerd'. We adviseren om een generieke formulering te hanteren voor alle minimumdoelen, om met andere woorden het onderscheid tussen kleuters en leerlingen niet te maken en overal de term 'leerlingen' te gebruiken. We respecteren zo de doorgaande lijn in de ontwikkeling en geven leerplanmakers de mogelijkheid om voor bepaalde doelgroepen of onderwijsbehoeften onder de ontwikkelingsleeftijd van 2,5 jaar ook 'leerlingen kunnen' te hanteren en de doorgaande lijn niet te verstoren.

Concluderende aanbeveling

- Voorzie in de minimumdoelen voldoende aanknopingspunten die als basis kunnen dienen voor doelen op maat in het IAC.
- Hanteer in alle minimumdoelen de generieke term 'leerlingen'. De koppeling van minimumdoelen als na te streven of te bereiken tegen het einde van aan een bepaald leerjaar biedt voldoende duidelijkheid over de specifieke doelgroep.

2.5 Aansluiting basisonderwijs - secundair onderwijs

In het rapport van de kerncommissie wordt in verband met de aansluiting basisonderwijs - secundair onderwijs aangegeven dat bij de vormgeving van de minimumdoelen "de opdracht [*werd*] gegeven om de basisschool als eigen finaliteit te beschouwen, en dus niet de doelen van het secundair als benchmark te nemen" (p. 18).

Vanuit het principe van consecutiviteit moet secundair onderwijs daarop verder bouwen. In bijlage 3 (*vergelijking MD Bao MD so*) is een niet-exhaustieve oplijsting opgenomen van de huidige minimumdoelen so die in het voorstel van minimumdoelen basisonderwijs al zijn verworven. Verder wordt ook aangegeven welke minimumdoelen basisonderwijs verdergaan dan wat in de eerste graad A-stroom secundair onderwijs moet worden behaald.

Het is in hoofde van de leerling logisch dat in functie van zijn onderwijsloopbaan minimumdoelen secundair onderwijs in dat opzicht tijdig worden herbekeken, afhankelijk van de door het Vlaams Parlement goedgekeurde minimumdoelen, het besluit van de VLAREG tot afkondiging ervan, en het uitgestippelde tijdspad voor de implementatie van de minimumdoelen basisonderwijs.

Belangrijke kanttekening: secundair onderwijs werkt pas sinds 2019 met nieuwe minimumdoelen die – na het arrest van het Grondwettelijk hof van 16 juni 2022 – nog grondig werden geactualiseerd in 2023 (tweede en derde graad) en 2024 (eerste graad en zevende leerjaren). De minimumdoelen basisonderwijs hebben consequenties voor alle graden van secundair onderwijs, met inbegrip van de specifieke minimumdoelen van sommige wetenschapsdomeinen (inclusief cesuurdoelen voor de tweede graad). Nu de huidige curriculumvernieuwing in het kader van de modernisering secundair onderwijs dit schooljaar pas een eerste cyclus heeft voltooid (de eerste leerlingen van de modernisering secundair onderwijs studeren af op 30 juni 2025), zal het onderwijsveld zich wellicht moeten opmaken voor alweer een actualisering van onderwijsdoelen.

3 Implementatie minimumdoelen basisonderwijs

Om het nieuwe kennisrijke curriculum kwaliteitsvol te implementeren moet er voldoende tijd en ruimte zijn voor leraren om zich te professionaliseren en voor scholen om de nieuwe minimumdoelen in hun geheel te implementeren. Het zal ook belangrijk zijn om voldoende financiële middelen te voorzien.

3.1 Professionalisering leraren

- Algemeen pleiten we voor het belang van een goede professionalisering, zowel in de initiële opleiding als in de *in-service training* van leraren. Een concreet ingevuld curriculum kan niet als vervanging worden gezien van de professionaliteit en autonomie van de leraar. Integendeel, *teacher agency* blijft een cruciaal element van kwaliteitsvol onderwijs.
- Er is voldoende tijd en ruimte nodig waarbij onder meer rekening wordt gehouden met de specificiteit van de lerarenopleiding kleuter- en lager onderwijs: een bachelor-programma dat studenten als generalist opleidt met een stevige inhoudelijke basis.
- Het kenniscentrum voorziet algemene vormen van professionalisering in functie van een kennisrijk curriculum.

- De pedagogische begeleiding voorziet een professionaliseringsaanbod aan alle andere scholen parallel aan de opleidingen vanuit het kenniscentrum.
- De brede netwerkorganisatie Katholiek Onderwijs Vlaanderen voorziet professionalisering in vakspecifieke kennis en vakdidactiek waarin ook samenhang tussen disciplines met het oog op diep leren wordt geïntegreerd. Het uitgangspunt daarbij is het leerplan van Katholiek Onderwijs Vlaanderen.

3.2 Gedoogperiode implementatie minimumdoelen

- Voorzie een periode van minstens drie schooljaren (vanaf september 2026 voor wiskunde, Nederlands en Wetenschappen en techniek, vanaf september 2027 voor alle andere disciplines) waarbij we scholen ondersteunen om de keuze te maken om progressief dan wel gelijktijdig in verschillende leerjaren met het nieuwe curriculum aan de slag te gaan.
- Voorzie een gedoogperiode van de onderwijsinspectie wat betreft de afstemming op het gevalideerd doelenkader voor een periode van drie schooljaren, vanaf september 2026 voor wiskunde, Nederlands en Wetenschappen en techniek, en vanaf september 2027 voor alle andere disciplines.

3.3 Financiële middelen

Scholen zullen moeten investeren in professionaliseringsinitiatieven voor leraren, maar ook in nieuwe leermiddelen en didactisch materiaal. Het zal belangrijk zijn om in de implementatiefase de nodige financiële middelen te voorzien.

4 Conclusie

4.1 Algemene conclusie

De set nieuwe minimumdoelen is niet realiseerbaar in de voorziene onderwijstijd (70%); voor een aantal disciplines en voor Rooms-katholieke godsdienst is zelfs geen onderwijstijd voorzien. Op basis van wat voorligt zullen scholen onvoldoende tijd hebben om het eigen pedagogisch project ten volle te realiseren. Onze inhoudelijke analyse toont aan dat zowel minimumdoelen als kenniselementen van de diverse disciplines grondig moeten worden herbekeken in functie van de kwaliteit van wat voorligt als basis voor de vorming van een hele generatie leerlingen basisonderwijs.

Als we willen dat elk kind in Vlaanderen kwaliteitsvol, kennisrijk, diepgaand en duurzaam onderwijs krijgt, moeten we durven erkennen dat de nieuwe set minimumdoelen basisonderwijs in hun huidige vorm niet voldoet. Alleen door een realistische herwerking en voldoende ruimte voor schooleigen accenten kan het basisonderwijs zijn volle pedagogische en vormende opdracht waarmaken.

4.2 Concrete aanbevelingen voor minimumdoelen

4.2.1 Structuur en omvang van de minimumdoelen

- Maak een realistische inschatting van de onderwijstijd die nodig is om de minimumdoelen en de vermelde kennis volgens de principes van een kennisrijk curriculum aan te brengen en stuur de minimumdoelen op basis daarvan bij.
- Beperk de breedte van de set zodat die haalbaar is binnen de 70/30-verdeling van de onderwijstijd en diep leren faciliteert.
- Voorzie effectief onderwijstijd voor ICT en ‘Attitudes’.
- Voorzie ruimte voor de 2 decretaal verplichte lestijden Rooms-katholieke godsdienst voor lager onderwijs binnen de 70%.
- Maak in de formulering van de minimumdoelen het niveau van begripsverwerving duidelijk zodat helder is wat leerlingen moeten kennen.

4.2.2 Discipline-specifieke aanpassingen

- Specifiek voor Nederlands: herbekijk hoe literatuur het leesplezier stimuleert.
- Specifiek voor Wetenschappen: herbekijk het aantal wetenschappelijke concepten zodat ze op een diepgaande manier sequentieel kunnen worden verworven (zonder misconcepten). Bekijk hoe wetenschappelijke vaardigheden iets meer aanwezig kunnen zijn.
- Specifiek voor Aardrijkskunde: introduceer de geologische dimensie van tijd en stel het veel abstractere kosmografisch denken uit tot het secundair onderwijs.
- Specifiek voor Geschiedenis: zorg dat opgenomen begrippen effectief bijdragen tot een breed kennisveld.
- Specifiek voor Geschiedenis en Aardrijkskunde: stem de formulering van kenniselementen af op de formulering van kennis voor andere disciplines en verwijder de opsomming van gebeurtenissen, personen, plaatsen, feiten … of neem ze op als louter richtinggevend.
- Specifiek voor Frans: zorg voor sterkere aansluiting op een wetenschappelijk onderbouwd referentiekader en herzie de verhouding van de minimumdoelen tot het beoogde ERK-niveau.

4.2.3 Terminologie en formulering

- Stem de gebruikte terminologie af bij academische experts zodat de juiste woordenschat wordt gebruikt die leerlingen in een discipline inleidt en zodat een verkeerde invulling van begrippen wordt vermeden. Zorg ervoor dat de opgesomde kennis intern consistent is. Dat is zowel voor basisonderwijs als voor secundair onderwijs (verticale leerlijn) van belang.
- Gebruik generieke termen zoals ‘leerlingen’. De koppeling van minimumdoelen als na te streven of te bereiken tegen het einde van een bepaald leerjaar biedt voldoende duidelijkheid over de specifieke doelgroep.

4.2.4 Implementatie en vorming

- Houd bij de implementatie rekening met de vormingsnoden van leraren om een duurzame implementatie te garanderen.
- Zorg voor voldoende tijd om de implementatie te realiseren.
- Voorzie een gedoogperiode van minstens 3 schooljaren vanaf september 2026 voor wiskunde, Nederlands en wetenschappen en techniek, en vanaf september 2027 voor de andere disciplines.
- Voorzie nu reeds een tijdspad voor de aanpassing van de (specifieke) minimumdoelen secundair onderwijs zodat ze doordacht en kwaliteitsvol kunnen worden ontwikkeld en zowel leerplanmakers als leraren voldoende tijd krijgen om het aangepast curriculum kwaliteitsvol te implementeren.

4.2.5 Individueel aangepast curriculum (IAC)

- Voorzie in minimumdoelen voldoende aanknopingspunten die als basis dienen voor doelen op maat binnen het IAC.

5 Bijlagen

- Bijlage 1: minimumdoelen Frans
- Bijlage 2: suggesties tot aanpassing
- Bijlage 3: vergelijking minimumdoelen basisonderwijs – minimumdoelen secundair onderwijs

BIJLAGEN BIJ HET ADVIES VAN KATHOLIEK ONDERWIJS VLAANDEREN:

- Bijlage 1: Bedenkingen bij de minimumdoelen Frans
- Bijlage 2: Suggesties tot aanpassing
- Bijlage 3: Vergelijking minimumdoelen basisonderwijs – eerste graad secundair onderwijs

Katholiek Onderwijs Vlaanderen
Dienst Curriculum & vorming
Team basisonderwijs

2025-06-13

Bijlage 1 - Bedenkingen bij de minimumdoelen Frans

1 Visie en aansluiting bij de minimumdoelen so

- Visietekst so: de uitgangspunten voor de MD so zijn gericht op volgende componenten van taalverwerving: doelgerichte communicatie, inzetten van strategieën, van woordenschat en taalsysteem ter ondersteuning van communicatieve handelingen; cultuur en literatuurbeleving. Bij de formulering van de eindtermen zijn A2 (A-stroom), A1 (B-stroom) van het ERK als richtsnoer gebruikt, hoewel er geen één-op-één relatie is tussen ERK en MD.
- Visietekst bao: het ERK is als referentiekader meegenomen, voor bao niveau A1 (zoals de huidige eindtermen bao). Volgens de visietekst ligt de nadruk op de vaardigheden (idem so, zonder interactief schrijven – lijkt logisch want ook niet opgenomen in de B-stroom, wel in de A-stroom) en de mediatie. Daarnaast schrijft de visietekst dat woordenschat en grammatica (die duidelijk definieerbaar zijn en aan te leren) de noodzakelijke basis zijn om tot communicatie te komen.

Op basis van bovenstaande aspecten uit de visieteksten lijkt de visie van so en bao globaal gelijklopend: leerlingen leren communiceren zowel receptief als productief en interactief en ze hebben bouwstenen nodig om dat mogelijk te maken.

Toch zijn er enkele duidelijke verschillen op niveau van de visietekst:

- bao – te bereiken ERK-niveau versus so - gebruikt richtsnoer;
- bao – mediatie in de doelen versus so niet;
- bao – taalvaardigheid (procedurele kennis) versus so: in so licht de nadruk op doelgerichte communicatie;
- een bijkomend duidelijk verschil is de manier hoe woordenschat werd opgenomen in bao: een verplichte, minimumwoordenlijst met 700 à 1000 woorden, opgedeeld volgens het referentiekader *Threshold,* Van Ek & Trim, 1998 (Cambridge University Press).

De verschillen in visie op modernevreemdetalenonderwijs in so en bao zijn echter zeer groot in de uitgewerkte doelen:

- de MD voor bao zijn zeer gedetailleerd, zonder duidelijke link met of onderbouwing uit het ERK:
    - zowel wat betreft de formulering van de doelzinnen bv. een zin van 6 à 8 woorden lezen/beluisteren (receptie), een twee keer beluisterde zin van 5 à 7 woorden nazeggen, antwoorden met een zin op een ja-nee vraag;
    - als wat betreft de opsomming van functionele grammatica (vergelijkbaar met vernietigde ET so bv. lidwoorden: bepaald, onbepaald, samengetrokken …), ook al is die inhoudelijk vrij logisch aansluitend bij eerste graad so A-stroom;
    - en de aanpak: aanzet tot taal- en redekundige analyse, kennis van grammaticale termen in het Nederlands (rubriek: kennis van grammaticale termen + inzicht in grammaticale structuren), dat gaat verder dan eerste graad so – niet gestoeld op ERK.

- Verschillende doelen gaan verder dan het vooropgestelde A1-niveau:

    - Algemene omschrijving linguïstische beheersing in ERK op A1-niveau: *Beschikt over een zeer elementair bereik van eenvoudige uitdrukkingen over persoonlijke gegevens en behoeften van concrete aard. Kan enkele elementaire structuren gebruiken in enkelvoudige zinnen met enige weglating of reductie van elementen (Council of Europe, 2020 – English edition; Nederlandse Taalunie, 2022, Nederlandse vertaling)*
    - Opgenomen grammatica: 'enkelvoudige en **eenvoudig samengestelde** zinnen' (strikt genomen geen A1).
    - schrijven: **spellingsgericht** - herhalend – bewerkend schrijven; A1-niveau: beperkt tot overschrijven (zie hieronder kopie omschrijving ERK);
    - spreken: herhalend – **bewerkend op zinsniveau** – bewerkend vanuit context; A1-niveau: slechts beperkte grammaticale beheersing (zie hieronder kopie omschrijving ERK);

- in alle vaardigheden in bao is de mediatie opgenomen als een 'vertaalopdracht'. Het ERK neemt inderdaad mediatie mee als vaardigheid, en geeft het zelfs een sleutelpositie in de actiegerichte aanpak. Het ERK stelt duidelijk dat de leerder bij mediatie steeds een sociale rol vervult, in functie dus van communicatie of begrip. In de geformuleerde doelen bao is die sociale rol en de link met doelgerichte communicatie niet duidelijk (vertalen naar het Nederlands voor luisteren, lezen en naar het Frans voor spreken en schrijven).
  Op A1-niveau vraagt het ERK voor mediatie geen vlotte vertaling maar wel:
  Kan een eenvoudige, ruwe mondelinge vertaling (in taal B) geven van eenvoudige alledaagse woorden/gebaren en zinnen (geschreven in taal A) op borden en kennisgevingen, posters, programma's, folders enzovoort. / Kan, met behulp van een woordenboek, eenvoudige zinnen (in taal A) vertalen (in taal B), maar kiest mogelijk niet altijd de juiste betekenis.
- Voor de opgelegde woordenlijst verwijst de visietekst bao naar een referentiewerk van 1998 (*Threshold,* Van Ek & Trim, 1998, Cambridge University Press). Het ERK legt immers geen woordvelden op, noch hoeveelheid woorden.
  Een Vlaams onderzoekster en expert woordenschatverwerving benadrukt het belang van systematisch woordenschatonderwijs. Bij het bepalen van nuttige woordenschat is frequentie zeker belangrijk, naast relevantie. Voor Frans bestaat er momenteel enkel de frequentielijst van uitgeverij Routledge, maar die is al wat ouder en heeft heel wat beperkingen. De hamvraag is dus niet of er moet gewerkt worden met opgelegde woordenlijsten, maar wel op welke lijst men zich dan zou baseren. Er is momenteel geen 'officiële' lijst voorhanden (zou een groot project moeten zijn met alle experten woordenschatverwerving). Het is bovendien heel moeilijk om het precieze aantal te kennen woorden per niveau in aantal uit te drukken. Daarnaast staat of valt alles met de aanpak: woordenlijsten zorgen niet automatisch voor woordenschatkennis. Woordenschat moet aangebracht worden in betekenisvolle contexten en voldoende herhaald worden (de wetenschap spreekt over zeven keer op verschillende momenten) opdat leerlingen die ook actief kunnen gebruiken. Het aantal woorden hangt dus sterk samen met de beschikbare tijd.

(uit Compendium ERK – kennis woordenschat en grammatica)

Algemeen linguïstisch bereik*: Beschikt over een zeer elementair bereik van eenvoudige uitdrukkingen over persoonlijke gegevens en behoeften van concrete aard. Kan enkele elementaire structuren gebruiken in enkelvoudige zinnen met enige weglating of reductie van elementen*

Woordenschat bereik: *Heeft een elementaire woordenschat die bestaat uit geïsoleerde woorden/gebaren en frasen met betrekking tot bepaalde concrete situaties.* ***(op A1 geen beheersing van woordenschat)***

Grammatica: *Toont slechts beperkte beheersing van enkele eenvoudige grammaticale constructies en zinspatronen in een geleerd repertoire.*

Grammaticale beheersing: *Kan vertrouwde woorden en korte frasen overschrijven, bijvoorbeeld eenvoudige aanwijzingen of instructies, namen van alledaagse dingen, namen van winkels en regelmatig gebruikte standaardzinnetjes. Kan adres, nationaliteit en andere persoonlijke gegevens spellen. Kan elementaire leestekens gebruiken (bijvoorbeeld punten en vraagtekens).*

(uit Compendium ERK - mediatie)

Mediatie op A1-niveau:

Kan een eenvoudige, ruwe mondelinge vertaling (in taal B) geven van eenvoudige alledaagse woorden/gebaren en zinnen (geschreven in taal A) op borden en kennisgevingen, posters, programma's, folders enzovoort. / Kan, met behulp van een woordenboek, eenvoudige zinnen (in taal A) vertalen (in taal B), maar kiest mogelijk niet altijd de juiste betekenis.

Bij mediatie heeft de gebruiker/leerder een sociale rol. De taalgebruiker bouwt bruggen, helpt betekenis te geven en over te brengen, soms in één taal, soms tussen verschillende modaliteiten (bijvoorbeeld van gesproken naar gebaarde taal of andersom, in modaliteitoverschrijdende communicatie) en soms tussen verschillende talen (mediatie over talen heen). De klemtoon ligt op de rol van taal in processen, zoals de ruimte en voorwaarden creëren voor communicatie en leren, samenwerken om nieuwe betekenissen te construeren, anderen motiveren om nieuwe betekenissen te construeren of te begrijpen en nieuwe informatie doorgeven in een gepaste vorm. De context kan sociaal, pedagogisch, cultureel, linguïstisch of professioneel zijn. (p. 97)

Katholiek Onderwijs Vlaanderen
Dienst Curriculum & vorming
Team basisonderwijs

2025-06-13

Bijlage 2 - Suggesties tot aanpassing

Hieronder volgt een niet-exhaustief overzicht van een aantal fouten in gebruikte terminologie, onduidelijkheden die aanleiding kunnen geven tot misconcepties en inconsistentie bij wat leerlingen moeten kennen.

1 Wiskunde

- Gemiddelde snelheid (MD 2.3.27, 2.3.27, tijdstip en tijdsduur, 6de leerjaar): wellicht wordt hier, naar analogie met de minimumdoelen eerste graad so, 'constante' snelheid bedoeld.

2 Wetenschappen en techniek

- Massa/gewicht: in dagelijks taalgebruik gebruiken we gewicht als we massa bedoelen. In fysica zijn het twee verschillende grootheden. Massa is een maat voor de hoeveelheid materie (in kg), gewicht is de kracht op het ondersteunend oppervlak of ophangpunt (in Newton).
  In MD 2.3.8 bij wiskunde (kleuters) wordt massa ('gewicht') vermeld. In MD 3.5.2 (6de leerjaar) wordt expliciet het verschil tussen massa en gewicht aangehaald.
- MD 3.4.1 (4de leerjaar): omkeerbare en niet-omkeerbare reactie. Als voorbeeld worden smelten/bevriezen en verbranden genoemd. Het is belangrijk op te merken dat smelten en bevriezen faseovergangen zijn, terwijl verbranden een chemische reactie is. Het ene is een fysisch proces, het andere een chemisch proces. Er kan overwogen worden te spreken van omkeerbare en niet-omkeerbare processen in plaats van reacties te gebruiken.
- MD 3.5.1 (4de leerjaar): 'de weerstand' is geen conventionele term in de context van mechanica/dynamica (weerstand refereert meestal naar elektrische weerstand). Wellicht wordt hier wrijving bedoeld?
- MD 3.5.1 (4de leerjaar): het is onduidelijk hoe 'magnetisch veld' hier moet worden begrepen.
- MD 3.5.2 (4de leerjaar): relatie tussen kracht en verandering van *bewegingstoestand*. Rust is een bepaalde bewegingstoestand, maar is geen beweging. Om misconcepties te vermijden (in functie van een goed begrip van de wetten van Newton later) is het beter om van bewegingstoestand te spreken.
- MD 3.5.2 (6de leerjaar): effect van krachten – verandering van *bewegingstoestand* (idem zoals 4de leerjaar)
- MD 3.5.2 (6de leerjaar): massa als hoeveelheid deeltjes van een bepaalde stof. Dit is niet correct: een aantal deeltjes is een getal zonder eenheid (bv. 10 000 atomen), dat is niet hetzelfde als de massa (uitgedrukt in kg). 10 000 atomen van de ene soort hebben niet dezelfde massa als 10 000 atomen van een andere soort. Het is beter te vermelden dat massa een maat is voor de hoeveelheid materie van een bepaalde stof.

3 Aardrijkskunde

- MD 4.2.1-3 (4de leerjaar): correcte term 'korst' i.p.v. rotsachtige buitenlaag, en 'mantel' i.p.v. halfvaste middenlaag.

- MD 4.2.10 (4de leerjaar): 'waterbom' is geen algemeen aanvaarde term en wordt daarom beter niet opgenomen in de minimumdoelen.

4 Geschiedenis

4.1 Samenhang kenniselementen

- 'Boer' (MD 5.1.2, oudheid, kleuter): staat hier wat verloren en heeft geen link met de opgesomde ontwikkelingen. Suggestie om te schrappen en toe te voegen aan MD 5.1.2 (4de jaar) bij personen en groepen.
- 'Flores' (MD 5.1.1, prehistorie, 4de leerjaar): dit begrip brengt het grillige verloop van de menselijke evolutie binnen en vergt de kennisopbouw van een geheel nieuwe historische context bij de leerlingen. Dat vereist voldoende onderwijstijd, wat moeilijk te realiseren is gezien de overige minimumdoelen voor het 4de leerjaar.
- 'Archimedes' en 'Hippocrates' (MD 5.1.2 (4de leerjaar), Griekse wereld): die namen vallen vooral onder de ontwikkeling van 'wetenschap', maar dat is niet vermeld onder ontwikkelingen voor de Griekse wereld. De ontwikkeling van wetenschap in de Griekse wereld schetsen (zonder misvattingen met hedendaagse opvattingen over wetenschap te veroorzaken) vergt van de leraar veel kennis en vraagt om ruime onderwijstijd.
- 'Cornelia' (zelfde MD, Romeinen): Cornelia was de tweede dochter van Scipio en zette met Tiberius en Gaius Gracchus twee zonen op de wereld die een belangrijke rol speelden in de Romeinse Republiek, en de bescherming van minderbedeelden erin. Die episode in de Romeinse geschiedenis komt echter niet aan bod in de ontwikkelingen. Deze complexe context schetsen vergt veel onderwijstijd.
- 'Voedselproductie' (zelfde MD, Romeinen): schrappen vermits landbouw niet aan bod komt bij de ontwikkelingen. Idem voor 'keukens'.
- 'Al Ghazali' (MD 5.1.3, middeleeuwen, de Arabische wereld, 4de jaar): Al-Ghazali was een invloedrijke islamitische geleerde, theoloog, jurist en mysticus, die probeerde een brug te slaan tussen filosofie en islamitische theologie. Dat uitleggen is evenwel te moeilijk voor leerlingen 4de leerjaar. Voorstel tot schrappen. De persoon is ook niet nodig om de ontwikkelingen te duiden.
- 'Rechtspraak' (zelfde MD, Europa): dat is een zeer ruim begrip dat weinig houvast biedt in samenhang met de andere opgesomde kennis. Voorstel tot schrappen.
- 'Bourgondiërs' (zelfde MD, Europa): dat begrip vergt veel historische contextkennis en onderwijstijd. Het is op zich bijzonder boeiend (ook naar contingentie: hadden de Bourgondiërs een aantal veldslagen gewonnen, dan zag de West-Europese politiek-staatkundige realiteit er mogelijk totaal anders uit), maar te moeilijk voor leerlingen basisonderwijs (zeker het begrip 'contingentie'). De Bourgondiërs worden ook meestal in contact gebracht met twee specifieke ontwikkelingen: imperialisme/gebiedsuitbreiding, en culturele bloei; beide elementen staan evenwel niet onder de ontwikkelingen vermeld.
- 'Vermeer' (MD 5.1.1, contacten tussen samenlevingen, 6de leerjaar): voorstel tot schrappen, vermits Vermeer geen direct verband heeft met West-Indische Compagnie of kolonialisme. Vergt bijkomende contextkennis die niet terug te vinden is in de ontwikkelingen.
- 'Grondwetten' (MD 5.1.2, moderne tijd, 6de leerjaar): dit begrip is geen ontwikkeling; suggestie om het begrip te vervangen door 'democratisering'.

4.2 Andere terminologische suggesties

- ‘Familieherinneringen uit de kindertijd’ (MD 5.1.3, hedendaagse tijd, kleuteronderwijs): ‘familieherinneringen uit de kindertijd’ zijn geen ‘plaatsen, personen en groepen’. Beter is om te spreken over ‘familie’, ‘grootouders’ en ‘ouders’.
- ‘Veranderingen en continuïteiten’ (MD 5.2.2, kleuteronderwijs): dat kan impliceren dat kleuters de tussenliggende periode (waarin het veranderen gebeurde) moeten kunnen beschrijven. Dat is conceptueel te complex. Het is beter om over ‘gelijkenissen’ en ‘verschillen’ te spreken.
- ‘Hoe en waarom een bron is gemaakt’ (MD 5.2.2, bronnengebruik, 4de leerjaar): wordt best gewijzigd naar ‘door wie en waarom’. De ‘hoe’-vraag is onvoldoende duidelijk (Betreft het de manier waarop een tekst, een schilderij, een gebouw … gemaakt werd?), en levert geen meerwaarde op in functie van historisch denken. Veel belangrijker is dat leerlingen inzien dat élke bron een auteursperspectief heeft, vandaar de verwijzing naar de maker, via de vraag ‘door wie?’.
- ‘Paleontologen (MD 5.2.3, bronnengebruik, 4de leerjaar): vergt bijzonder veel onderwijstijd en voegt niets toe aan het minimum; suggestie tot schrapping.
- ‘Wereldimperialisme’ (MD 5.1.1, contacten tussen samenlevingen, 6de leerjaar): ‘wereldimperialisme’ is geen gangbare historische term; vervangen door ‘imperialisme’.
- ‘Aangereikt bewijs’ (MD 5.2.1, 6de leerjaar): dat klopt niet; de leraar levert de bronnen aan, maar het is voor de leerling de uitdaging om daar het bewijs uit te halen. Suggestie om het minimumdoel als volgt te herformuleren: ‘De leerlingen kunnen bewijs uit aangereikte bronnen gebruiken bij het antwoorden op historische vragen’.
- ‘Diversiteit binnen of tussen bestudeerde samenlevingen’ (MD 5.2.3, 6de leerjaar): hier schrappen, vermits het geen historische redeneerwijze betreft; bij kennis van het verleden is er voldoende aandacht voor diversiteit (genderperspectief, ongelijkheid, interculturele contacten). Idem voor MD 5.2.4.
- ‘Vermeer’ en ‘Fernana’ (voorbeelden bij MD 5.2.5, 6de leerjaar): de voorbeelden verhelderen het minimumdoel niet. Alternatieven: <Waarom was het zo belangrijk voor Afonso I dat zijn zoon bisschop was? En waarom schafte de Europese clerus de Congolese bisschopszetel snel terug af?>, <Waarom stelde Holman Hunt in The Hireling Shepherd het boerenleven idyllisch voor, en Pieter Breugel de Oude in De Korenoogst het boerenleven als erg hard werken en armoedig voor?>
- MD 5.2.8 (4de leerjaar): De leerlingen kunnen een onderscheid tussen een perspectief van mensen in het verleden en een modern perspectief op het verleden begrijpen. ‘Modern’ in geschiedenis verwijst naar de moderniteit, vandaar ook ‘moderne tijd’. Dit doel beoogt in essentie niet het onderscheid tussen mensen in het verleden en in de moderne tijd, maar mensen in het verleden en vandaag. Daarom wordt ‘modern’ best gewijzigd naar ‘hedendaags’.

Katholiek Onderwijs Vlaanderen
Dienst Curriculum & vorming
Team basisonderwijs

2025-06-13

Bijlage 3 - Vergelijking minimumdoelen basisonderwijs – eerste graad secundair onderwijs

Afhankelijk van de discipline zijn sommige leerstofitems die in de eerste graad A-stroom aan bod komen, al verworven op het einde van het basisonderwijs (=) of gaan sommige minimumdoelen verder dan wat in de eerste graad A-stroom wordt gevraagd (+). Hierna volgen enkele voorbeelden (niet-exhaustief):

- Wiskunde (=): rekenen met natuurlijke getallen, deling met rest bij natuurlijke getallen, GGD, KGV; omzetting van positieve rationale getallen (decimale vorm, breuk, procent); ordenen van positieve rationale getallen; eigenschappen van gelijkzijdige en gelijkbenige driehoeken, zijden, hoeken en diagonalen in vierhoeken, classificatie van driehoeken en van vierhoeken; spiegelingen; oppervlakteberekening van driehoek, trapezium, parallellogram, ruit, rechthoek, vierkant en cirkel; oppervlakte- en volumeberekening van kubus, balk en cilinder; coördinaten in het vlak; tabel met absolute frequenties, staafdiagram, cirkeldiagram, lijndiagram, mediaan, rekenkundig gemiddelde; als-dan-relatie; verzameling, doorsnede, element, deelverzameling, venndiagram; grootteorde en maatbesef van de grootheden tijd, lengte, oppervlakte, inhoud/volume en massa …
- Nederlands (+): vergelijking van het denken van auteurs (mulitperspectiviteit), samenvatten met kernidee, argumenten en relevante details; meer nadruk op vormelijke correctheid en publieksgerichtheid bij spreken en schrijven; woordenschat (hyponiem, hogere abstractiegraad, figuurlijk taalgebruik); spelling (interpunctietekens, haakjes, dubbele aanhalingstekens), woordtekens (accent en soorten afkortingen), syntaxis (werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde) …
- Wetenschappen (=): voortplantingswijzen van planten en dieren (aseksuele en seksuele voortplanting) …
- Techniek (=): verband tussen constante snelheid, verplaatsing en tijdsduur (snelheid als verhouding); analyse van eigenschappen van materialen en grondstoffen; analyse van principes van bouw en werking van technische systemen; ontwerpproces …
- Aardrijkskunde (+): explicietere opbouw van een ruimtelijk referentiekader; bevolkingsspreiding, migratie, welvaart; kosmografie (zonnestelsel, seizoenen, aardrotatie)
- Geschiedenis:
    - (+) in so worden historische fenomenen (personen/groepen, plaatsen en gebeurtenissen) niet vastgelegd; opname van ‘diversiteit’ bij redeneerwijzen
    - (=/+) structuurbegrippen en kenmerken van samenlevingen worden in so na een zoals-constructie in de Memorie van toelichting geplaatst. Volgende begrippen zijn in basisonderwijs al verworven: periode, continuïteit, verandering, aristocratie, democratie, imperialisme, standenmaatschappij, migratie, slavernij, burgerrechten, mythologie, filosofie, religie, schriftsoorten, multiculturele samenleving, agrarische (r)evolutie, landbouw, ambacht, handel, verleden en geschiedenis; redeneerwijzen (causaal redeneren, continuïteit en verandering analyseren, meerdere perspectieven in acht nemen) …

- Muzische vorming (+): opgelijste begrippen/termen bij muziek, beeld, drama, dans en media; expliciete focus op presenteren en afstemmen op anderen; op techniek gerichte minimumdoelen (bv. eenvoudige melodieën spelen (muziek), technieken/vaardigheden van het muzische domein media verkennen …
- Lichamelijke opvoeding (=): rollen in sport en spel, principes van verantwoord en veilig gedrag …
- ICT:
    - (=) basisfunctionaliteiten gebruiken om digitaal te communiceren, digitale inhouden te creëren en te beheren; ethische, sociale en legale regels bij het gebruik van digitale technologie …
    - (+) AI; een zoekstrategie uitwerken, toepassen en indien nodig bijsturen vanuit de principes van computationeel denken …
- Attitudes (+):
    - Persoonsvormende en socialiserende vaardigheden: verkeer …
    - Leren leren: werking van het brein; inzet van *cognitieve, metacognitieve en motivationele* strategieën …
    - Leerondersteunende vaardigheden: *gepast* reageren op plagen en pesten, interageren in balans met eigenwaarde en de grenzen van anderen, *positief en met vertrouwen* communiceren met leeftijdsgenoten en volwassenen, een toegewezen rol binnen een *groepswerk* doelgericht invullen, *volhouden* om ook als het moeilijk is een opdracht tot een goed einde te brengen …
- Frans (+): vertalen naar het Frans als vorm van mediatie; kennis in het Nederlands van voor het Frans relevante termen; lidwoorden, zelfstandige naamwoorden, bijvoeglijke naamwoorden en werkwoorden aanduiden; woordvormen en werkwoordsvormen verklaren, grammaticaal overzicht raadplegen om regel of schrijfwijze van vormen terug te vinden; verschillen en overeenkomsten tussen Frans en andere talen, Franse woorden als leenwoorden in andere talen, aanvaardbare uitspraakvarianten binnen de Franse taal …

Wat geldt voor de A-stroom van de eerste graad secundair onderwijs, geldt des te meer voor de B-stroom onafhankelijk van het referentiepunt (minimumdoelen basisonderwijs vierde of zesde leerjaar).

ADVIES VAN HET GO! ONDERWIJS VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP

Advisering GO!

Minimumdoelen basisonderwijs

1. Inleiding

Het GO! onderschrijft expliciet de keuze voor kennisrijke minimumdoelen als hefboom voor sterk en kansrijk onderwijs. We zijn tevreden met de emancipatorische insteek die aan de nieuwe doelensets ten grondslag ligt. Zoals het rapport Kennisrijke minimumdoelen in het basisonderwijs terecht stelt: “Elk kind heeft immers recht op een solide kennisbasis.” (p. 3)

De nieuwe minimumdoelen bieden voor het eerst in Vlaanderen een gestructureerde opstap naar een volwaardig kennisrijk curriculum. Ze maken het mogelijk om leerplannen te ontwikkelen die vertrekken van helder gedefinieerde kennisinhouden in zorgvuldig opgebouwde leerprogressies. Dit is een cruciale stap vooruit voor de onderwijskwaliteit én gelijke onderwijskansen.

Tegelijkertijd zien we – als onderwijsverstrekker en leerplanontwikkelaar – nog ruimte om de doelensets te optimaliseren. In deze advisering reiken we daartoe zes concrete adviezen aan, gebaseerd op een grondige analyse van de doelen vanuit de acht kernprincipes die het rapport hanteert (P.8). Daarbij maken we zowel een algemene analyse als vakspecifieke suggesties, met als doel: werkbare, coherente en effectief evalueerbare minimumdoelen die die dienen als fundament (P.9) voor het ontwerp van krachtige leerplannen.

Aangezien het Gemeenschapsonderwijs in dit document het eigen advies bij het ontwerp van minimumdoelen oplevert, heeft het Gemeenschapsonderwijs niet deelgenomen aan de totstandkoming van het VLOR-advies en heeft het Gemeenschapsonderwijs zich bij de stemming erover onthouden. Daarom dient het advies van het Gemeenschapsonderwijs samen met het VLOR-advies, het SERV-advies en de adviezen van de andere onderwijsverstrekkers gelezen te worden om een volledig zicht te krijgen op de inbreng van alle geraadpleegde partners.

2. Algemene analyse

2.1. Advies 1 – Voorzie een heldere leeswijzer bij de minimumdoelen

2.1.1. Kernprincipe 1: Focus op kernkennis – helder en eenduidig geformuleerd

Een leeswijzer is essentieel om onderwijsprofessionals toe te laten de doelen correct, coherent en uniform te interpreteren. In de huidige versie stellen we vast dat de structuur en formulering van de doelen soms aanleiding geven tot interpretatieverschillen die een correcte implementatie bemoeilijken.

Een goede leeswijzer verduidelijkt minstens:

- het statuut van de bullets onder de doelzin (verplicht/voorbeeldmatig);
- het statuut van de grijze voorbeelden tussen de <vishaken>;
- de verwachting van “te kennen begrippen” (actief receptief of actief productief), relatie ‘bullets’ onder doelzin en ‘richtinggevende woordenschat’ (begripskennis vs. passieve woordenschat);

- het onderscheid tussen inzichtelijke (I) en feitenkennis (F) (nu het geval voor wiskunde: is dit een meerwaarde? Steeds correct?==> zo ja consistent gebruiken waar toepasbaar in andere vakdisciplines);
- de kernconcepten in elke vakdiscipline (verheldert, verhoogt mogelijkheid tot sequentiële opbouw en verhoogt coherentie).
- het correcte gebruik van handelingswerkwoorden ('kennen', 'kunnen', 'weten') i.f.v. type kennis en evalueerbaarheid;
- de consistentie in de relatie tussen doelen en visietekst;
- de termen vakdiscipline, onderwerp, subthema gebruikt om de doelen te structureren (alleen vakdiscipline wordt geduid, de keuze voor onderwerp en subthema zijn moeilijk te plaatsen);
- de consistente unieke nummering die de coherentie binnen een vakdiscipline en over vakdisciplines heen duidt.

Een krachtige leeswijzer draagt bij aan de transparantie, het hanteerbaar maken van de doelen in de praktijk én aan gelijke interpretatie door alle leerplanmakers en scholen.

2.2. Advies 2 – Voorzie transparantie over de weging van de doelensets in functie van leerplandoorvertaling

2.2.1. Kernprincipe 7: Ambitieus, internationaal gebenchmarkt en haalbaar

Het GO! onderschrijft ten volle de ambitie van de nieuwe minimumdoelen. Om die ambitie om te zetten in een coherent leerplan, is het voor leerplanontwikkelaars cruciaal om te weten hoe zwaar de verschillende doelensets respectievelijk wegen binnen het geheel van het curriculum.

Hoewel het rapport (p. 14) verwijst naar een 70/30-verhouding tussen kernvakken en overige vakdisciplines, ontbreekt de transparantie over hoe deze verhouding zich vertaalt naar de tien doelensets.

Daarom pleiten we voor:

- inzicht in de relatieve weging van de doelensets;
- duidelijkheid over de verhouding van de 50% onderwijstijd die binnen en over de vakdisciplines heen naar Nederlands en wiskunde moet gaan en de gestelde 70/30 regel
- een transparante koppeling tussen de 70/30-verhouding en de doelensets;
- meer consistentie in de concretiseringsgraad per doelenset.

We vragen dus geen hiërarchie tussen doelen, maar duidelijke kaders voor evenwichtige leerplandoorvertaling. We willen vooral graag weten welke, volgens de overheid, de verhouding in lestijd is tussen de verschillende vakdisciplines.

2.3. Advies 3 – Waarborg de balans tussen kennen en kunnen, en voorkom vormelijke onduidelijkheid

2.3.1. Kernprincipes 2 & 6: Eenduidig en evalueerbaar + Balans tussen vaardigheden en kennis

Naast het correct gebruik van de handelingswerkwoorden 'kennen' en 'kunnen' in het kader van kennisinhouden, is ook het vormelijk karakter van de doelen fundamenteel voor hun bruikbaarheid in de klas- en leerplanpraktijk.

Daarom adviseren we het :

- systematisch gebruik van ‘kennen’ voor declaratieve kennis (benoemen, herkennen, uitleggen) en ‘kunnen’ voor procedurele kennis (toepassen, uitvoeren, analyseren);
- schrappen van vage of moeilijk toetsbare werkwoorden zoals ‘weten’;
- vermijden van samengestelde doelen;
- weren van didactische elementen zoals “onder begeleiding”, wanneer ze niet thuishoren in de resultaatsverplichting. (ze bedoeld zijn als didactiek)

3. Vakspecifieke analyse

3.1. Advies 4 – Voorzie gerichte vormelijke en inhoudelijke bijsturingen van de doelensets, met bijzondere aandacht voor set 9

We maakten een analyse op basis van de 8 kernprincipes uit het rapport ‘Kennisrijke minimumdoelen in het basisonderwijs’ (P. 8) en geven deze per doelenset verdiepende vakspecifieke analyses mee van P6- P34 in dit document. We bespreken alleen de principes waar feedback relevant is voor de set.

3.2. Advies 5 – Voorzie een herwerking van de doelenset ‘Attitudes’ tot een kennisrijke set over ‘de mens in de maatschappij’

3.2.1. Kernprincipes 5 & 6: Coherentie + Kennis en vaardigheden in balans

De huidige doelenset 9, getiteld ‘Attitudes’, combineert uiteenlopende domeinen zoals leren leren, sociale vaardigheden, burgerschap, communicatie en persoonlijke ontwikkeling. De naam ‘attitudes’ dekt de lading echter niet. Deze set bevat veel meer dan houdingen: ook duidelijke kenniscomponenten (bv. kinderrechten, afspraken, symbolen) en vaardigheden (bv. reflecteren, samenwerken, plannen).

Daarom vragen wij om:

- de naam van deze set aan te passen, zodat die correct weergeeft wat werkelijk wordt beoogd;
- de set te herstructureren in drie coherente, thematisch samenhangende doelensets, die elk een duidelijk inhoudelijk en pedagogisch profiel hebben. Onze suggestie:

  - Leren leren – zelfregulatie, reflectie, strategieën, motivatie
  - Sociale vaardigheden (‘Ik en jij’) – empathie, samenwerken, constructieve communicatie
  - Burgerschap (‘Ik in de maatschappij’) – regels en afspraken, rechten en plichten, participatie

- Geef in de visietekst duidelijk de coherentie met andere doelensets mee door de formulering ‘In deze minimumdoelen zetten we daarom in op het aanleren van attitudes en kennis, zowel naast als in de vakken’ (visietekst P23) te verhelderen en expliciteren.

Deze herstructurering is nodig omdat:

- de huidige set incoherent is en overlapt met andere vakdisciplines (bv. Nederlands, geschiedenis, ICT);
- doelen moeilijk evalueerbaar zijn en vaak meerdere gedragingen combineren;
- het niet werkbaar is voor leerplanontwikkeling om zo’n breed en onduidelijk afgebakend cluster te vertalen naar leerlijnen;
- het belang van persoonsvorming zich best vertaalt in doelgerichte kennis- en vaardigheidsontwikkeling, niet in vage attitudinale formuleringen.

Een nieuwe structuur met duidelijke, thematisch georganiseerde doelensets zorgt voor:

- inhoudelijke helderheid voor scholen en leerkrachten;
- evalueerbaarheid van concrete verwachtingen;
- hanteerbaarheid voor leerplanontwikkeling;
- en een sterke basis voor brede, persoonsvormende ontwikkeling van leerlingen in een kennisrijk curriculum.

3.2.2. Kernprincipe 7: Ambitieus, internationaal gebenchmarkt en haalbaar

In de visietekst van doelenset 9 ‘Attitudes lezen we dat we in deze minimumdoelen inzetten op het aanleren van kennis en attitudes, zowel naast als in alle vakken. (P22). Om deze doelen haalbaar te maken dienen ze ook voldoende meegenomen te worden in de weging.

3.3. Advies 6 – Veranker de minimumdoelen expliciet en correct als kapstok voor leerplanontwikkeling

3.3.1. Kernprincipe 3: Richtinggevend voor leerplanontwikkeling

Voor het GO! is het cruciaal dat de minimumdoelen niet louter worden opgevat als beoordelingskader, maar actief worden erkend als inhoudelijke kapstokken waarop leerplannen worden gebouwd. Dit impliceert dat leerplanmakers moeten vertrekken van de minimumdoelen als inhoudelijke basis, en ze vervolgens uitwerken in een pedagogisch verantwoorde en sequentieel opgebouwde leerlijn.

De minimumdoelen moeten dus:

- letterlijk overgenomen worden in het leerplan als fundament van de sequentiële opbouw van de leerlijnen, uitgewerkt in leerplandoelen.
- niet letterlijk worden overgenomen als concrete leerplandoelen – dat zou haaks staan op hun functie als fundamenteel minimum per niveau.

Door deze kapstokfunctie correct te positioneren, kunnen leerplannen coherente, consistente en sequentiële leerlijnen uitbouwen (P. 7) zoals gevraagd in het rapport, zonder hun eigen didactische en structurele logica te verliezen. Dat bevordert zowel de uitvoerbaarheid als de afstemming tussen leerplan, klaspraktijk en evaluatie.

4. Conclusie

Met deze adviezen bepleit het GO! een aantal essentiële aanpassingen aan de voorgestelde minimumdoelen met nadruk op haalbaarheid, verduidelijking, consistentie en focus op kernkennis. Zo willen we ervoor zorgen dat leerplanmakers, scholen en leerkrachten gelijkgericht, doordacht en met vertrouwen aan de slag kunnen.

Met de minimumdoelen als kapstok gaan wij als GO! aan de slag met de verdere uitwerking van een coherent en consistent leerplan met een duidelijke, sequentiële opbouw dat de zelfeffectiviteit van de leerkracht verhoogt en de samenwerking tussen leerkrachten versterkt.

Een succesvolle implementatie van deze doelen vraagt volgens het rapport om een constructieve afstemming van het onderwijssysteem en planmatige professionalisering (P. 21). Beiden zijn complex en vragen tijd. Het is belangrijk om dit ook vertaald te zien in een robuuste decretaal vastgelegde gedoogperiode van de inspectie. Artikel 3 van het voorliggende ontwerpdecreet stelt dat de minimumdoelen Nederlands, wiskunde en wetenschappen en techniek in werking treden op 1 september 2026. Artikel 39, §6 van het kwaliteitsdecreet (8 mei 2009) schrijft “een gedoogperiode” in van twee schooljaren. Die periode loopt dus, voor de doelen die eerst in werking treden tot juni 2028. Dat lijkt ons erg kort voor de grote omslag die het voorliggend ontwerpdecreet beoogt. Bovendien stelt het decreet, gestemd in het Vlaams Parlement op 11 juni, in artikel 8, 1° (van het voorstel), dat de minimumdoelen Nederlands en wiskunde op individueel niveau bereikt moeten worden en dat de klassenraad per niet behaald minimumdoel moet motiveren waarom hij de leerling toch delibereert. Ons lijkt dat heel streng, wellicht niet haalbaar op een zo korte termijn.

Een op minimumdoelen gebaseerd leerplan, gekoppeld aan een doordachte implementatiestrategie en aangestuurd door hoge verwachtingen van lerenden, zal de leerprestaties van alle leerlingen duurzaam versterken.

5. Verdiepende vakspecifieke analyses

5.1. Analyse Doelenset 1 – Nederlands

5.1.1. Kernprincipe 1 – Focus op kernkennis

Bevorderen de doelen geïntegreerde, uitbreidbare kennisschema's of gaat het om losse feiten?

Aandachtspunt:

- Doel KO 1.1.4 – "De kleuters kennen 15 letters." ➤ Waarom precies 15? De selectie lijkt willekeurig en mist onderliggende rationale.

Aanbeveling:

- Verduidelijk en onderbouw deze keuze in de visietekst.

Aandachtspunt:

- Doel L6 1.4.2 – "De leerling kent formeel en informeel taalgebruik." ➤ Kennisdoel zonder koppeling aan toepassing.
- Er zijn diverse weten-doelen die niet ingebed zijn in een ruimer kenniskader of betekenisvolle toepassing.

Aanbeveling:

- Herformuleer de 'weten' doelen

5.1.2. Kernprincipe 2 – Eenduidigheid en evalueerbaarheid

Zijn de doelen helder, correct geformuleerd en realistisch evalueerbaar?

Aandachtspunten:

- Doel KO 1.1.1 – "De kleuters kunnen rijm herkennen, rijmwoorden bedenken en woorden in klankgroepen verdelen."
  ➤ Samengesteld doel; bevat meerdere gedragingen.
- Andere samengestelde doelen o.a. in KO 1.1.4, 1.3.3, 1.4.1; L4 1.1.3, 1.2.8, 1.2.13, 1.2.18; L6 1.2.2, 1.2.12, 1.4.9...
- Doel KO 1.2.1 – "De kleuters hanteren een dynamische handgreep."
  ➤ Wanneer is een pengreep "dynamisch" (i.f.v. evaluatie)? Hoe evalueren?
- Vage formuleringen zoals "gepast", "correct", "aangeleerd", "met aandacht en doorzettingsvermogen" (vb. KO 1.3.9, L4 1.1.4, 1.2.14, L6 1.2.18).
  ➤ Moeilijk observeerbaar. Graag de abstracte termen verwijderen of verhelderen.
- Doel KO 1.5.1 – "De kleuters kennen auteur, illustrator, titel, kaft."
  ➤ Verduidelijk wat er precies verwacht wordt. Gaat het over conceptuele kennis (ik weet wat een auteur, een illustrator, een titel, een kaft is) of gaat het over feitelijke kennis (kennen de begrippen auteur, illustrator, titel, kaft➔ dus ook productief)

Aanbevelingen:

- Splits samengestelde doelen op in afzonderlijke, evalueerbare doelen.

- Gebruik eenduidige, observeerbare formuleringen.
- Vermijd multi-interpretabele of culturele normatief geladen termen

5.1.3. Kernprincipe 4– Inclusief

Zijn de doelen bruikbaar en relevant voor alle leerlingen, met oog voor diversiteit, ontwikkelingsfasen en brede basiszorg?

Aandachtspunten:

- In deze set is het essentieel om extra aandacht te hebben voor de toegankelijkheid voor alle leerlingen.

Aanbevelingen:

- Besteed aandacht aan technisch luisteren, technisch spreken, visuele en auditieve interpretatie en lichaamstaal.

5.1.4. Kernprincipe 5– Verticale en horizontale coherentie

Is er duidelijke opbouw tussen leerjaren en afstemming tussen disciplines?

Aandachtspunten:

- In het luik 'Taalgebruik en taalwetenschap' is bij de kleuters het inzicht in de functie van geschreven taal niet opgenomen.
  ➤ Toevoegen omdat dit fundamenteel is voor de taalontwikkeling. Suggestie: "De kleuters kunnen herkennen dat taal helpt om een boodschap over te brengen, een behoefte uit te drukken, iets te benoemen."
- Bij het luik 'Luisterbegrip' mist zowel bij L4 als bij L6 het inzetten van luisterstrategieën. Leesstrategieën, spreekstrategieën en woordleerstrategieën werden wél opgenomen.
  ➤ Doel toevoegen. Suggestie: "De leerlingen kunnen het luisteren bijsturen door relevante luisterstrategieën te gebruiken."
- Bij 'Correct schrijven' missen in het vierde leerjaar de verkleinwoorden op –je, -tje, -etje, -pje, -kje. In L6 zijn wél de onregelmatige verkleinwoorden opgenomen.
  ➤ Bullet toevoegen bij doel L4 1.2.5. Suggestie: "verkleinwoorden op –je, -tje, -etje, -pje, -kje
- Bij de doelen 'correct schrijven' worden in het vierde leerjaar de sterke werkwoorden (met klankverandering) in de onvoltooid verleden tijd genoteerd, terwijl de zwakke werkwoorden (zonder klankverandering) niet zijn opgenomen.
  ➤ in L4 een doel toevoegen i.v.m. de zwakke werkwoorden in de onvoltooid verleden tijd (zonder klankverandering) OF de term 'sterke' weglaten in de doelzin.

Aanbevelingen:

- Geef op de 3 niveaus kapstokken voor verdere uitbouw van belangrijke leerlijnen zoals taalgebruik en luisterstrategieën.

5.1.5. Kernprincipe 5 – Aansluiting bij vervolgonderwijs

Sluiten de doelen inhoudelijk aan bij verwachte basiskennis in het SO?

Aandachtspunten:

- Doel L6 1.4.8 – "De leerling kent het naamwoordelijk en werkwoordelijk gezegde."
  ➤ Deze inhoud komt in het SO slechts voor als uitbreidingsdoel of enkel als "gezegde" (B-stroom).

Aanbevelingen:

- doel schrappen

5.2. Analyse Doelenset 2 – Wiskunde

5.2.1. Kernprincipe 5 – Verticale en horizontale coherentie

5.2.2. Is er duidelijke opbouw tussen leerjaren en afstemming tussen disciplines?

Aandachtspunten:

- In de doelenset wiskunde komt het begrip schaal voor in twee verschillende domeinen van het zesde leerjaar:
- Doel 2.3.17 (meten): De leerlingen kunnen verhoudingen interpreteren in eenvoudige situaties (bijvoorbeeld schaal, snelheid, verhouding in recepten, kaarten, ...) en hiermee eenvoudige berekeningen uitvoeren.
- Doel 2.4.12 (meetkunde): De leerlingen kunnen schaal gebruiken in eenvoudige toepassingen (zoals plattegrond of kaart) en eenvoudige berekeningen uitvoeren.
- Tegelijk wordt het gebruik van schaal al verondersteld in aardrijkskunde doel 4.3.3 in L4:
- Doel 4.3.3 (aardrijkskunde – vierde leerjaar): De leerlingen kunnen verhoudingen en schalen gebruiken om een kaart of plattegrond te lezen en te interpreteren.
  ➤ Hierdoor ontstaat er een verticale incoherentie: in de wiskundige leerlijn komt de kennis en vaardigheid rond schaal pas in L6 aan bod, terwijl aardrijkskunde reeds in L4 toepassing vraagt van deze kennis.

Aanbeveling:

- stem de opbouw tussen de disciplines wiskunde en aardrijkskunde beter af.

Aandachtspunt

- Er is inhoudelijke overlap tussen wiskunde en aardrijkskunde met betrekking tot het meten van temperatuur:
  - Wiskunde – Doel 2.3.43: “De leerlingen kunnen de temperatuur tot op 1 °C nauwkeurig meten, aflezen en noteren.”
  - Aardrijkskunde – Doel 4.3.2: “De leerlingen kunnen m.b.t. aardrijkskundig onderzoek: *instrumenten gebruiken om temperatuur (thermometer) en neerslag (pluviometer) te meten.”*

  Deze dubbele formulering van hetzelfde vaardigheidsdoel zorgt voor overlap en onduidelijkheid in de verantwoordelijkheidsverdeling tussen vakdisciplines.

Aanbeveling:

- Schrap de opdracht om temperatuur te meten uit het aardrijkskundedoel 4.3.2, zodat deze vaardigheid eenduidig bij wiskunde gesitueerd wordt.

Aandachtspunt

- Het concept verhoudingen wordt op verschillende plaatsen binnen de wiskundeset ingevoerd:

- Getallenkennis – Doel 2.1.19 (L6): “De leerlingen kunnen breuken en percent interpreteren en gebruiken in contexten waarin een deel-geheelrelatie, een verhouding of een schaal wordt weergegeven.”
- Meten – Doel 2.3.17 (L6): “De leerlingen kunnen verhoudingen interpreteren in eenvoudige situaties (bijvoorbeeld schaal, snelheid, verhouding in recepten, kaarten, ...) en hiermee eenvoudige berekeningen uitvoeren.”
- Meetkunde – Doel 2.4.12 (L6): “De leerlingen kunnen schaal gebruiken in eenvoudige toepassingen (zoals plattegrond of kaart) en eenvoudige berekeningen uitvoeren.”
- Kansrekenen en statistiek – Doel 2.5.4 (L6): “De leerlingen kunnen kansen inschatten, benoemen en berekenen als breuken, percentages en verhoudingen in eenvoudige situaties.”

De verspreiding van dit concept over verschillende domeinen kan tot verwarring leiden bij leerplanmakers en leerkrachten. De onderliggende kennisbasis is identiek, maar de versnipperde positionering zorgt voor risico op herhaling of inconsequentie.

Aanbeveling:

- Kies voor één duidelijke en logisch onderbouwde positionering van het concept *verhoudingen* binnen de wiskundedomeinen, en zorg vanuit die plek voor samenhangende transfer naar andere domeinen waar nodig.

Aandachtspunt:

- In het domein kansrekenen en statistiek worden verschillende termen door elkaar gebruikt voor grafische voorstellingen, wat verwarring kan veroorzaken:
  - In L4 wordt gesproken over het interpreteren van een *lijndiagram*: Doel 2.5.9: “De leerlingen kunnen een staafdiagram of lijndiagram aflezen en interpreteren.”
  - In L6 wordt breder verwezen naar *grafieken*, zonder specificatie:

    Doel 2.5.11: “De leerlingen kennen de begrippen ‘tabel’, ‘diagram’ en ‘grafiek’.”

    Doel 2.5.12: “De leerlingen kunnen informatie uit tabellen, diagrammen en grafieken interpreteren.”

    Doel 2.5.13: “De leerlingen kunnen relevante grafieken en diagrammen kiezen, opstellen en evalueren bij een eenvoudige onderzoeksvraag.”

    De term “grafiek” is te generiek en onvoldoende afgebakend, waardoor onduidelijk is welke grafiekvormen leerlingen effectief moeten beheersen. Dit belemmert zowel de evalueerbaarheid als de afstemming met andere leerjaren.

Aanbevelingen

- Gebruik consequent de term *lijngrafiek* i.p.v. *lijndiagram*, in lijn met gangbare wiskundetermen.
- In Doel 2.5.11: schrap het begrip *‘grafiek’* als afzonderlijk te kennen term.
- In Doel 2.5.12: vervang *“grafieken”* door expliciete en afgebakende grafiekvormen (zoals *staafdiagram*, *cirkeldiagram*, *lijngrafiek*).

- In Doel 2.5.13: schrap het woord *"grafieken"* of specificeer de vorm als dit essenti is.

Aandachtspunt

- Binnen het domein Meten – Geld worden concepten zoals *'rente'* en *'schuld'* niet opgenomen in de wiskundedoelen, hoewel deze behoren tot basisbegrippen van financiële geletterdheid. In de oorspronkelijke set "financiële competenties" waren deze elementen wel opgenomen. Het is onduidelijk in welke doelenset deze begrippen vandaag nog aan bod komen.

Aanbeveling

- Breng duidelijk in kaart waar de financiële basisbegrippen *rente* en *schuld* verankerd zijn in het curriculum. Indien ze niet elders zijn opgenomen, voorzie een plaats binnen de wiskunde of een ander passend vakdomein om de continuïteit in financiële educatie te waarborgen.

Aandachtspunt

- Binnen het domein Bewerkingen – natuurlijke getallen is er een inconsistent gebruik van terminologie. In de doelformulering wordt gesproken over *"splitsen en verdelen"*, terwijl in de voorbeelden de term *"splitsen en verspreiden"* wordt gebruikt. Deze verwarring ondermijnt de helderheid van het doel en kan leiden tot interpretatieverschillen in de klaspraktijk.

Aanbeveling:

- Zorg voor consistent gebruik van terminologie binnen de doelen en hun voorbeelden. Stem doel en voorbeeld op elkaar af, en hanteer één duidelijke formulering, bij voorkeur *"splitsen en verdelen"* indien deze didactisch en inhoudelijk correct is.

5.2.3. Sluiten de doelen inhoudelijk aan bij verwachte basiskennis in het SO?

Aandachtspunt

- In de huidige doelenset L4 – Meetkunde – Vormleer ontbreekt het expliciet gebruik van de begrippen *"breedte"* en *"lengte"*. Deze termen waren opgenomen in de vorige doelensets en vormen een noodzakelijke basis voor het berekenen van oppervlakten in het secundair onderwijs. In het SO worden *lengte × breedte* systematisch gebruikt bij formules en toepassingen.

Aanbeveling

- Voorzie in de L4-doelen expliciet de begrippen *"breedte"* en *"lengte"* om zo de continuïteit en begripsvorming richting het secundair onderwijs te versterken.

5.2.4. Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar

Zijn de doelen uitdagend en tegelijk realistisch uitvoerbaar?

Aandachtspunt

- L4 – Doel 2.1.18 (Getallenkennis): "De leerlingen kunnen breuken met gelijke en ongelijknamige noemers optellen en aftrekken en vereenvoudigen."

De instructie om breuken te “vereenvoudigen” veronderstelt inzicht in de grootst gemene deler (GGD) en kleinste gemeen veelvoud (KGV), wat leerstof is voor de derde graad.

Aanbeveling:

- Schrap het onderdeel “vereenvoudigen” in dit doel voor L4, of verplaats het expliciet naar L6, waar GGD en KGV worden aangebracht. Dit garandeert een realistische opbouw van het getalinzicht. Behoud dit enkel in de derde graad.

Aandachtspunt:

- L4 – Doel 2.1.7 (Getallenkennis): “De leerlingen kunnen kenmerken, deelbaarheid en structuur van getallen tot en met 10 000 onderzoeken en gebruiken.”

  De onderliggende voorbeelden onder dit doel (zoals delers en veelvouden van grote getallen zoals 4320) zijn buiten proportie voor L4 en leiden tot onnodige cognitieve belasting.

Aanbeveling:

- Beperk de omvang van de getallen in de voorbeelden bij dit doel tot zinvolle en haalbare proporties

Aandachtspunt:

- L6 – Doel 2.1.6 (Getallenkennis): “De leerlingen kunnen het GGD en het KGV van twee getallen tot en met 10 miljard bepalen.”

  De getallenrange is onrealistisch en mathematisch onzinnig voor leerlingen van 11-12 jaar. Het oplossen van GGD of KGV tot 10 miljard is complex en overambitieus.

Aanbeveling:

- Beperk dit doel tot getallen in een haalbare en didactisch zinvolle orde van grootte (bijvoorbeeld tot 1 000 of 10 000).

Aandachtspunt:

- L4 – Doel 2.4.1 en L6 – Doel 2.4.1 (Meetkunde – Vormleer): “De leerlingen kunnen definities kennen als uitspraken die aangeven wat een bepaalde figuur of constructie is, en eigenschappen kennen als uitspraken die aangeven wat geldt voor die figuur of constructie.”

  Het onderscheid tussen definitie en eigenschap is abstract en moeilijk te maken op deze leeftijd. In de praktijk is het toepassen belangrijker dan het expliciete onderscheid.

Aanbeveling:

- Vereenvoudig de formulering of leg de klemtoon op toepassen i.p.v. classificeren van metaconcepten.

Aandachtspunt:

- De set is inhoudelijk zwaar voor de derde graad, terwijl uit de weging blijkt dat deze graad relatief minder doelpercentages krijgt.

Aanbevelingen:

- Evalueer of kansberekening in deze fase essentieel is. Schrap het eventueel om ruimte te maken voor verdieping in de basisvaardigheden.
- Voorzie een evenwichtige verdeling van doelen over de drie graden, met aandacht voor de consolidatiefase in de derde graad.

5.3. Analyse Doelenset 3 – Wetenschappen en Techniek

5.3.1. Kernprincipe 2 – Eenduidigheid en evalueerbaarheid

Zijn de doelen helder, correct geformuleerd en realistisch evalueerbaar?

Aandachtspunt

- Doel 3.5.1 – “De leerlingen kennen de begrippen licht, donker en schaduw.”

  De term “kennen” is hier te vaag: bedoelt men begripskennis (begrijpen wat het is), benoemen (enkel het woord kunnen zeggen), of toepassen (bijv. herkennen in context)? Zonder verdere duiding is het doel niet eenduidig noch evalueerbaar.

Aanbeveling:

- Verduidelijk of het hier enkel over het verwoorden van de begrippen gaat of er meer verwacht wordt.

Aandachtspunt

- Er is onduidelijkheid over het statuut en het gebruik van ondersteunende lijsten zoals: de richtinggevende woordenschat en het addendum met organismen per biotoop

  Het is niet duidelijk of deze louter suggestief zijn, of minimaal verplicht in de onderwijspraktijk. De mate waarin ze geëvalueerd moeten worden, blijft onduidelijk.

Aanbeveling:

- Verduidelijk in het document het statuut van begrippenlijsten en addenda: zijn ze bindend of richtinggevend? Zijn ze evalueerbaar?

Aandachtspunt:

- Het gebruik van het werkwoord “weten” in plaats van het systematische onderscheid tussen “kennen” (declaratief) en “kunnen” (procedureel), ondergraaft de helderheid en opbouw van de doelenset. Dit is een inbreuk op het gehanteerde format van de andere doelen.

Aanbeveling:

- Gebruik systematisch “kennen” voor declaratieve kennis (bijv. benoemen, herkennen, beschrijven) en “kunnen” voor procedurele kennis (bijv. uitvoeren, toepassen).

Aandachtspunt:

- Doel 3.6.2 – “De kleuters kunnen proberen een antwoord op een wetenschappelijke vraag te vinden.”

  De formulering “kunnen proberen” is problematisch voor evalueerbaarheid: is het voldoende dat een kind een poging doet? Gaat het over onderzoeksvaardigheden of redeneren? De werkwoordkeuze vertroebelt de intentie en evaluatie van het doel.

Aanbeveling:

- Vermijd vage werkwoorden zoals “weten” en formuleringen zoals “kunnen proberen” die de evalueerbaarheid ondermijnen. Herformuleer doel 3.6.2 bijvoorbeeld als: “De kleuters kunnen in groepjes eenvoudige onderzoeksvragen verkennen met behulp van observatie en materiaal.”

5.3.2. Kernprincipe 3 – Richtinggevend voor leerplanontwikkeling

Zijn de doelen bruikbaar als kapstok voor een opbouwend leerplan?

Aandachtspunt:

- Doel 3.5.7 – “De leerlingen kunnen bij eenvoudige toepassingen de invloed van krachten, energie en materie beschrijven.”

  Dit doel omvat meerdere complexe concepten (krachten, energie, materie) binnen één formulering. Hierdoor is het niet voldoende richtinggevend en bruikbaar als kapstok voor een leerlijn. De samenstelling verhindert een duidelijke focus en opbouw.

Aanbeveling

- Formuleer afzonderlijke doelen per kernconcept. Beperk elk doel tot één gedragsverwachting om een heldere opbouw en sequentiële ontwikkeling mogelijk te maken in het leerplan.

5.3.3. Kernprincipe 5 – Aansluiting bij vervolgonderwijs

Sluiten de doelen inhoudelijk aan bij verwachte basiskennis in het SO?

Aandachtspunt

- In meerdere doelen worden wetenschappelijke begrippen als “weerstand” en “richting” gebruikt zonder voldoende precisie of context.
  - Bv: *Weerstand* kan slaan op mechanische weerstand, elektrische weerstand of sociale weerstand, afhankelijk van de context.
  - Bv: *Richting* in de context van krachten of beweging veronderstelt ook het begrip *zin*, wat in het SO expliciet wordt onderwezen.
    ➤ Zonder heldere definities kunnen deze begrippen leiden tot misconcepten en leerhindernissen, vooral in de overgang naar het SO.

Aanbeveling:

- Expliciteer de gebruikte wetenschappelijke begrippen en de grote concepten, zodat ze een correcte en vakdidactisch onderbouwde duiding kunnen krijgen. Geef daarbij ook aan hoe de gekozen betekenis zich verhoudt tot andere mogelijke interpretaties (bv. vakoverstijgend of niet-wetenschappelijk taalgebruik). Dit ondersteunt begripsontwikkeling en voorkomt misconcepten.

5.3.4. Kernprincipe 6 – Balans tussen kennis en vaardigheden

Is er evenwicht tussen declaratieve en procedurele kennis?

Aandachtspunt

- Het gebruik van het werkwoord “weten” in sommige doelen ondermijnt het onderscheid tussen declaratieve kennis (kennen) en procedurele kennis (kunnen). Hierdoor ontstaat verwarring over de aard van de leerverwachting en wordt evalueerbaarheid bemoeilijkt.
    - Bv: *“De leerlingen weten dat...”* is ambigu: moeten ze dit verbaal kunnen uitleggen (kennen) of in een handeling aantonen (kunnen)?
    - Doel 3.6.1 – *“De leerlingen weten dat mensen op een wetenschappelijke manier op zoek gaan naar antwoorden op vragen.”*

    ➤ Dit kan beter herformuleerd worden als een *kennen-doel* of gekoppeld aan een eenvoudig *kunnen*-doel zoals *“De leerlingen kunnen benoemen dat...”*

Aanbeveling

- Gebruik systematisch “kennen” voor declaratieve kennis (feiten, concepten, verklaringen) en “kunnen” voor procedurele kennis (toepassingen, handelingen, vaardigheden). Vermijd het gebruik van “weten” om de doelen taalkundig én didactisch helder te houden.

5.3.5. Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar

Zijn de doelen uitdagend en tegelijk realistisch uitvoerbaar?

Aandachtspunten

- Sommige doelen introduceren concepten die een hoog abstractievermogen vereisen en niet realistisch zijn voor leerlingen uit de basisschool:
    - Doel 3.5.9 – “De leerlingen kennen de begrippen elektrische stroom, spanning en stroomsterkte.”

      ➤ Begrippen als spanning en stroomsterkte vereisen inzicht in abstracte processen zoals potentiaalverschillen en elektrische circuits, wat doorgaans pas in het secundair haalbaar is.
    - Doel 3.5.2 – (zowel in L4 als in L6) verwijst naar massa en massadichtheid in contexten die te complex zijn voor de gemiddelde basisschoolleerling. Deze concepten vragen om kennis van formules en materiaaleigenschappen, wat verder gaat dan fundamenteel begrip op lagereschoolniveau.

Aanbeveling:

- Beperk deze doelen tot observatie of functioneel gebruik in contexten die aansluiten bij de leefwereld van kinderen. Of verschuif abstracte begrippen zoals spanning, stroomsterkte en massadichtheid expliciet naar het secundair onderwijs. Indien deze begrippen wél worden aangehouden, voorzie dan een sterk vereenvoudigde, contextgebonden introductie zonder formele definities of berekeningen.

5.4. Analyse Doelenset 4 – Aardrijkskunde

5.4.1. Kernprincipe 2 – Eenduidigheid en evalueerbaarheid

Zijn de doelen helder, correct geformuleerd en realistisch evalueerbaar?

Aandachtspunten

- Doel 4.2.12 – "De leerlingen kennen de namen en de volgorde van de planeten."

  ➤ Zonder verdere specificatie kan dit doel ook planeten buiten ons zonnestelsel omvatten.

- Doel KO 4.3.6 – "De kleuters kunnen ideeën genereren om actuele ruimtelijke problemen op te lossen met behulp van relatieve ruimtelijke begrippen."

  ➤ Formuleringen zoals "ideeën genereren" zijn moeilijk te objectiveren en te evalueren op kleuterniveau.

Aanbevelingen

- 4.2.12: Specificeer "van ons zonnestelsel" om het doel af te bakenen.
- KO 4.3.6: Herformuleer richting een observeerbare gedragsverwachting die op kleuterniveau realistisch is.

5.4.2. Kernprincipe 5 – Aansluiting bij vervolgonderwijs

Sluiten de doelen inhoudelijk aan bij verwachte basiskennis in het secundair onderwijs?

Aandachtspunten

- Doel 4.2.19 – "De leerlingen kunnen de getijden, de maanfasen en de eclipsen in verband brengen met de beweging van de maan rond de aarde."

  ➤ De getijden hangen samen met het abstracte begrip zwaartekracht, dat niet elders wordt opgebouwd.

Aanbevelingen

- 4.2.19: Schrap "de getijden" uit het doel of koppel het explicieter aan eenvoudige observatiecontexten.

5.4.3. Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar

Zijn de doelen uitdagend en tegelijk realistisch uitvoerbaar?

Aandachtspunten

- Doel 4.1.1 (L6) – "De leerlingen kennen de naam en de ligging van de landen van de Europese Unie en hun hoofdsteden."

  ➤ Dit doel is zeer omvangrijk.

- Doel KO 4.1.1 – “De kleuters kennen de naam van de rivier de Nijl.”

  ➤ De Nijl past niet binnen de basisvorming topografie op kleuterniveau. Dit doel is weinig ambitieus. Het enkel benoemen van een verafgelegen rivier zonder contextuele opbouw of samenhang biedt geen waarde voor jonge kinderen.

Aanbevelingen

- 4.1.1 (L6): Beperk dit tot een selectie van een tiental strategische landen met hun hoofdsteden.
- 4.1.1 (KO): Schrap de Nijl als topografisch item; het is geen essentiële kennis voor kleuters.
  Versterk dit doel door de topografische kennis te koppelen aan relevante historische context, zoals verwoord in doel 5.1.2 (L4) van geschiedenis: "De leerlingen kunnen historische fenomenen uit de oudheid beschrijven (zoals het hiërogliefenschrift, de bouw van piramiden, de godenverering, het wetboek van Hammurabi, het bestuur in een polis, de olympische spelen, het Romeins burgerschap, de Romeinse ingenieurskunst, …)."
  Door de rivier de Nijl te verbinden aan deze historische kennisopbouw, ontwikkelen leerlingen betekenisvolle en geïntegreerde kennisschema’s.

5.5. Analyse Doelenset 5 – Geschiedenis

5.5.1. Kernprincipe 1 – Focus op kernkennis

Bevorderen de doelen geïntegreerde, uitbreidbare kennisschema's of gaat het om losse feiten?

Aandachtspunt:

- Doel KO 5.1.1 – "De kleuters kennen het verleden aan de hand van verhalen en sporen van mensen."

  ➤ De prehistorie wordt hier uitsluitend vanuit menselijk perspectief benaderd. De periode vóór de mens ontbreekt.

Aanbeveling:

- Breid KO 5.1.1 uit met kennis over de pre-menselijke periode, zoals de tijd van de dinosauriërs, om misconcepties te vermijden en ruimte te maken voor een bredere historische opbouw.

5.5.2. Kernprincipe 2 – Eenduidigheid en evalueerbaarheid

Zijn de doelen helder, correct geformuleerd en realistisch evalueerbaar?

Aandachtspunt

- Doel L4 5.2.5 – "De leerlingen kunnen gelijken en verschillen aangeven tussen hoe mensen uit het verleden en het heden hun samenleving organiseerden."

  ➤ Het woord "gelijken" moet "gelijkenissen" zijn.

Aanbevelingen

- Corrigeer L4 5.2.5: vervang "gelijken" door "gelijkenissen".

5.5.3. Kernprincipe 5 – Aansluiting bij vervolgonderwijs

Sluiten de doelen inhoudelijk aan bij verwachte basiskennis in het secundair onderwijs?

Aandachtspunt

- Er is gekozen voor een mondiaal referentiekader met zes periodes in plaats van het gangbare Europese met zeven periodes dat in het SO wordt gebruikt.

Aanbeveling

- Maak het mogelijk om beide referentiekaders te hanteren: laat leerlingen in L6 de zes mondiale periodes vergelijken met het Europese referentiekader om aansluiting met het secundair te versterken.

5.5.4. Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar

Zijn de doelen uitdagend en tegelijk realistisch uitvoerbaar?

Aandachtspunt:

- Er is geen doel meer rond het gebruik van dagelijkse tijd, hoewel dit fundamenteel is in het ontwikkelen van historisch bewustzijn.
- In wiskunde wordt enkel kloklezen, tijdsduur en tijdstip behandeld — het gebruik van tijdsbegrippen (zoals gisteren, vorige week, binnenkort...) blijft onderbelicht.

Aanbeveling:

- Voorzie expliciet een doel in de geschiedenisdoelenset rond functioneel omgaan met dagelijkse tijd, zowel in KO (functioneel gebruik van tijdsbegrippen en kalenders) als in LO (gebruik en interpretatie van tijdsaanduidingen).

5.6. Analyse Doelenset 6 – Muzische vorming

5.6.1. Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar

Zijn de doelen uitdagend en tegelijk realistisch uitvoerbaar?

Aandachtspunten

- Bij de verschillende muzische domeinen zijn te veel en te complexe begrippen opgenomen. Deze begrippen zijn niet altijd haalbaar qua abstractie of cognitieve belasting voor het beoogde leerjaar.

  Bv: Doel L6 6.2.1 – Muziek: “De leerlingen kunnen muzikale elementen (zoals tempo, dynamiek, ritme, maat, melodie, timbre, melodische lijn en motief) herkennen en benoemen in muziekfragmenten.”

  ➤ Begrippen als melodische lijn en motief vergen een abstract analysevermogen dat niet vanzelfsprekend is op deze leeftijd.

- Doel L6 6.3.1 – Beeld: “De leerlingen kunnen kenmerken van kleur (zoals kleurtinten, kleurtonen) en compositie benoemen in beeldmateriaal.”

  ➤ Begrippen als kleurtinten en kleurtonen vragen een visuele verfijning die moeilijk te evalueren is zonder visueel referentiekader.

- Doel L6 6.3.12 – Beeld: “De leerlingen kunnen een optische illusie benoemen en zelf creëren.”

  ➤ Optische illusie vraagt begrip van perceptie-psychologische principes.

- Doel L6 6.6.1 – Media: “De leerlingen kunnen het focuspunt benoemen in eenvoudige mediateksten.”

  ➤ Het begrip focuspunt is hier zonder visueel voorbeeld te abstract.

- Bij beeld zijn meerdere doelen te ambitieus, zowel inhoudelijk als in relatie tot andere vakdisciplines zoals wiskunde:

  Bv: Doel L4 6.3.7 – Beeld: “De leerlingen kunnen complexere vormsoorten ontleden.”

  ➤ In wiskunde wordt het grondig ontleden van 3D-vormen pas in de derde graad behandeld (bijv. ontvouwingen).

- Doel L6 6.3.5 – Beeld: “De leerlingen kunnen de betekenis van kleuren, toon- en tintwaarden benoemen en gebruiken.”

  ➤ Vereist abstract kleurinzicht en taalkundige verfijning.

- Doel L6 6.3.8 – Beeld: “De leerlingen kunnen roteren toepassen in beeldend werk.”

  ➤ Rotatie wordt in wiskunde enkel herkend, niet toegepast — zeker niet in 3D.

- Doel L4 6.6.4 – Media: “De leerlingen kunnen diepte in het beeld creëren.”

  ➤ Concept diepte creëren is zonder specifieke technieken of voorbeelden erg breed en moeilijk evalueerbaar.

Aanbevelingen

- Beperk de complexiteit van begrippen in de derde graad (zoals melodische lijn, optische illusie, kleurtoon, focuspunt) en gebruik eenvoudiger, leeftijdsadequate formuleringen.
- Stem af met leerprogressies uit andere disciplines (zoals wiskunde) om overvraging te vermijden (bijv. vormsoorten ontleden, roteren).
- Voorzie per doel één of meerdere concrete voorbeelden (bijv. beeldfragmenten, mediateksten, kleuroefeningen) om het doel interpreteerbaar en evalueerbaar te maken.

5.7. Analyse Doelenset 7 – Lichamelijke opvoeding

5.7.1. Kernprincipe 3 – Richtinggevend voor leerplanontwikkeling

Zijn de doelen bruikbaar als kapstok voor een opbouwend leerplan?

Aandachtspunt:

- In de kleuterfase missen we kapstokken voor essentiële ontwikkelingsdomeinen. Er is onvoldoende of geen aandacht voor:
    - fijne motoriek (functionele grepen, handelingen/ manipulatie, schrijfmotoriek)
    - spraak- en gezichts-motoriek,
    - zelfzorg, rust, ontspanning en motorische zelfregulatie
    - lichaamsperceptie en zintuiglijk functioneren.
    - spel en bewegingsvaardigheden mist de aandacht naar combinatie en opeenvolging van motorische bewegingen en vaardigheden
    - Gezonde en veilige levensstijl

Aanbeveling:

- Motoriek is een essentieel onderdeel van de ontwikkeling van het jonge kind. Dit vraagt zeer veel aandacht en focus. Voorzie in de minimumdoelen duidelijk kapstokken voor bovenstaande essentiële ontwikkelingsdomeinen van lichamelijk opvoeding.

Aandachtspunt:

- Doel 7.1.6 (“50 m voortbewegen in een aangeleerde zwemslag”) introduceert een extra specificatie (‘aangeleerde zwemslag’) en verdient daardoor extra aandacht. Er zijn geen noodzakelijke kapstokken voorzien in KO en L4.

Aanbevelingen:

- Verduidelijk het zwemdoel in de visietekst
- Voeg een kapstok toe voor L4 (en KO)

5.7.2. Kernprincipe 4 – Inclusief

Zijn de doelen bruikbaar en relevant voor alle leerlingen, met oog voor diversiteit, ontwikkelingsfasen en brede basiszorg?

Aandachtspunten:

- De gemiste kapstokken van de essentiële ontwikkelingsdomeinen van het jonge kind bedreigen de buikbaarheid van deze doelenset voor alle leerlingen.

Aanbevelingen:

- Voeg doelen toe voor bovenvermelde essentiële ontwikkelingsdomeinen.

5.7.3. Kernprincipe 5 – Aansluiting bij vervolgonderwijs

Sluiten de doelen inhoudelijk aan bij verwachte basiskennis in het SO?

Aandachtspunten:

- De huidige set bevat weinig expliciete kenniscomponenten die de overgang naar het secundair kunnen ondersteunen.
- Er is geen link met concepten zoals energie-inname, uithouding of blessurepreventie die in het SO verwacht worden.

Aanbevelingen:

- Introduceer basisinzichten (voor L6) over bewegen van spiergroepen, hartslag, warming-up en cooling-down als opstap naar SO.

5.7.4. Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar

Zijn de doelen uitdagend én realistisch uitvoerbaar binnen tijd, infrastructuur en context?

Aandachtspunt:

- Doel 7.1.6 (“50 m voortbewegen zonder hulpmiddelen in een aangeleerde zwemslag”) vraagt veel onderwijstijd en infrastructuur.

Aanbeveling:

- Om dit doel te bereiken zal er vanuit de overheid en de lokale besturen ondersteuning nodig zijn: begeleiding, infrastructuur, kosten, vervoer.

5.8. Analyse Doelenset 8 – ICT

5.8.1. Kernprincipe 1 – Focus op kernkennis

Bevorderen de doelen geïntegreerde, uitbreidbare kennisschema's of gaan ze over losse gedragingen?

Aandachtspunten

- De meeste doelen zijn procedureel, gericht op het gebruik van ICT-toepassingen, maar missen een duidelijke kenniscomponent.
- Digitale begrippen en structuren worden zelden expliciet benoemd (bv. bestandsbeheer, dataveiligheid, netwerken).
- Er zijn doelen die eerder gedragsmatig zijn en in andere domeinen thuishoren, zoals: 8.3.4 (L6) – "De leerlingen kunnen respectvol communiceren via digitale middelen."

Aanbevelingen

- Voeg begripsmatige componenten toe (bv. begrippen ~~als 'cookie'~~, 'wachtwoordsterkte', 'gegevensbescherming', 'bestandstype'...).
- Herbekijk doelen die niet tot ICT behoren en verschuif ze indien nodig naar attitudes of taalvakken.

5.8.2. Kernprincipe 2 – Eenduidigheid en evalueerbaarheid

Zijn de doelen helder, correct geformuleerd en realistisch evalueerbaar?

Aandachtspunten

- Moeilijk evalueerbare doelen zoals: 8.3.4 (L6) – "De leerlingen kunnen respectvol communiceren via digitale middelen."
- Overlap met andere leergebieden maakt evaluatie verwarrend: Overlap met 9.3.4 (attitudes) – "De leerlingen kunnen communiceren met leeftijdsgenoten en volwassenen."
- Ongespecificeerde verschillen tussen doelen: 8.2.3 (L4) en 8.2.3 (L6) – "De leerlingen kunnen ICT gebruiken om hun leerproces te ondersteunen."

Aanbevelingen

- Maak doelen specifieker en koppel ze aan concrete observaties of producten.
- Herformuleer vage termen zoals "respectvol", "passend", "veilig".
- Maak het onderscheid tussen niveau's in gelijk genummerde doelen duidelijker.

5.8.3. Kernprincipe 3 – Richtinggevend voor leerplanontwikkeling

Zijn de doelen bruikbaar als kapstok voor een opbouwend leerplan?

Aandachtspunten

- Doelen zoals 8.2.8 (L6) – "De leerlingen kunnen voorbeelden geven van veilig en verantwoord ICT-gebruik." zijn overbodig als dit al impliciet geëvalueerd wordt in

toepassingen (zoals in 8.2.6 (L6) – "De leerlingen kunnen ICT gebruiken om inforn op te zoeken en te verwerken.").
- Er zijn mediadoelen binnen Muzische Vorming die functionele ICT-doelen bevatten (bv. werken met camera's, presentatiesoftware), terwijl die thuishoren binnen ICT.

Aanbevelingen

- Herbekijk de plaats van functionele mediadoelen en breng ze onder bij ICT.
- Voorkom dubbele doelen (8.2.8 vs. 8.2.6) door kennis en gedrag duidelijk te splitsen.

5.8.4. Kernprincipe 5 – Coherente opbouw voor levenslang leren

Is er een duidelijke opbouw tussen leerjaren en afstemming met andere disciplines?

Aandachtspunten

- Er zijn geen doelen voor kleuters, terwijl ICT gerelateerde kennis hier al een basis moet krijgen.
- Functionele doelen uit Muzische Vorming Media zouden logischer onder ICT vallen.
- Overlap met doelen Nederlands, attitudes en burgerschap – o.a. 8.3.4 (L6) en 9.3.4 (L6).

Aanbevelingen

- Breid de ICT-doelen uit naar de kleuterfase (bv. functioneel gebruik van tablets, mediabewustzijn).
- Stem ICT-doelen af met taalvakken en muzische vorming om overlap te vermijden.
- Sluiten de doelen inhoudelijk aan bij verwachte basiskennis in het SO?

Aandachtspunten

- Weinig voorbereiding op abstractere ICT-kennis in het SO zoals algoritmisch denken, data-analyse, digitale geletterdheid.
- Leerinhouden zoals programmeren binnen computational thinking zijn niet zichtbaar.

Aanbevelingen

- Voorzie voorbereidende doelen op SO-doelen m.b.t. algoritmen, logica en systeemdenken.
- Bied een opstap aan naar data-geletterdheid, bv. werken met eenvoudige grafieken, sorteren, logica.

5.8.5. Kernprincipe 6 – Balans tussen kennis en vaardigheden

Is er evenwicht tussen declaratieve en procedurele kennis?

Aandachtspunten

- ICT-doelen zijn sterk gedragsmatig. Begrippen of structuren achter de handelingen worden nauwelijks benoemd.
- Kennis over digitale veiligheid, data, netwerken en digitale tools ontbreekt.

Aanbevelingen

- Voeg conceptuele doelen toe die begripsmatige kennis introduceren.

- Laat leerlingen niet alleen *toepassen* maar ook *begrijpen* waarom ze iets doen in I context.

5.8.6. Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar

Zijn de doelen uitdagend én realistisch uitvoerbaar binnen tijd en context?

Aandachtspunten

- Doelen zoals 8.3.4 (L6) zijn moeilijk observeerbaar zonder specifieke context.
- Onbalans in verdeling over leerjaren (L6 krijgt meer complexe ICT-doelen, maar zonder kapstokken in L4 en KO).
- Doelen zijn niet altijd afgestemd op de infrastructuur van alle scholen.

Aanbevelingen

- Vermijd doelen die gedragsmatig zijn zonder observeerbare acties.
- Formuleer waar mogelijk doelen op de 3 niveau's.
- Houd rekening met haalbaarheid qua infrastructuur en leerkrachtondersteuning.

5.9. Analyse Doelenset 9 – Attitude

5.9.1. Kernprincipe 1 – Focus op kernkennis

Bevorderen de doelen geïntegreerde, uitbreidbare kennisschema's of gaan ze over losse gedragingen?

Aandachtspunten

- De meeste doelen zijn procedureel en gedragsmatig, maar missen expliciete begripsmatige kennis of terminologie (bv. metacognitie, motivatie, samenwerkingstechnieken).
- Enkel een beperkt aantal doelen bevat een expliciete kenniscomponent.

  Voorbeeld: 9.1.6 (L6) – *"De leerlingen kennen de basisprincipes van de mensenrechten en de kinderrechten."*

Aanbevelingen

- Zorg voor een evenwichtige combinatie van gedragsdoelen met kennisgerichte begrippen.
- Bouw begrippenkennis rond leren leren, samenwerking, emotieregulatie, burgerschap… expliciet in.

5.9.2. Kernprincipe 2 – Eenduidigheid en evalueerbaarheid

Zijn de doelen helder, correct geformuleerd en realistisch evalueerbaar?

Aandachtspunt

- Vele doelen zijn moeilijk observeerbaar of niet evalueerbaar zonder gesimuleerde situaties. Bijv. 9.3.1 (L6) – "De leerlingen kunnen gepast reageren wanneer zij of anderen gepest worden."

Aanbeveling

- Vermijd doelen die ongewenste simulatie vragen.

Aandachtspunt

- Sommige doelen bevatten meerdere gedragsverwachtingen. Bijv. 9.3.3 (KO) – "De kleuters kunnen onder begeleiding zorgen voor zichzelf, hun materiaal en hun omgeving, waaronder afspraken opvolgen en hulp vragen indien nodig."

Aanbevelingen

- Formuleer doelen met één heldere gedragsverwachting.

5.9.3. Kernprincipe 3 – Richtinggevend voor leerplanontwikkeling

Zijn de doelen bruikbaar als kapstok voor een opbouwend leerplan?

Aandachtspunten

- De combinatie van leren leren, sociale vaardigheden en burgerschap zorgt voor inhoudelijke incoherentie.
- Inconsistent gebruik van didactische wenken (bv. “met ondersteuning”, “door leerkracht gemodelleerd”).
- In sommige doelen zit de afbakening van de inhoud in de doelzin zelf (door een minimale inhoudelijke afbakening, door voorbeelden…).

  9.2.1 (L6) – “De leerlingen kunnen hun leerproces sturen en afstemmen op hun mogelijkheden, onder meer rekening houdend met het belang van voorkennis, oefenen, informatie opnemen en verwerken, kennis opslaan en ophalen.”

Aanbevelingen

- Splits deze set eventueel op in duidelijke clusters: leren leren, sociaal functioneren, burgerschap.
- Weer de rol van instructie en leerkrachtondersteuning in de minimumdoelen.
- Harmoniseer de mate van concretisering in de doelzin.

5.9.4. Kernprincipe 4 – inclusief

Zijn de doelen bruikbaar en relevant voor alle leerlingen, met oog voor diversiteit, ontwikkelingsfasen en brede basiszorg?

In deze set is het essentieel om extra aandacht te hebben voor de toegankelijkheid voor alle leerlingen. Niet alle leerlingen beschikken vanzelfsprekend over dezelfde sociale, communicatieve of zelfregulatievaardigheden om aan deze gedragsdoelen te voldoen.

Aanbevelingen:

- Zorg voor heldere kapstokken in de vorm van minimumdoelen op de drie niveau’s die extra aandacht voor de ontwikkeling van alle leerlingen in deze vaardigheden garanderen.

5.9.5. Kernprincipe 5 – Coherente opbouw voor levenslang leren

Is er een duidelijke opbouw tussen leerjaren en afstemming met andere disciplines?

Aandachtspunten

- Inhoudelijke overlapping met andere vakdisciplines.

  9.3.5 (L4) – “De leerlingen kunnen actief en met aandacht luisteren naar anderen.” overlapt met Nederlands.

- Thema’s zoals discriminatie, racisme, mediawijsheid... kunnen beter worden afgestemd met vakken zoals ICT of Muzische Vorming.

Aanbevelingen

- Vermijd overlap met andere vakken.

5.9.6. Sluiten de doelen inhoudelijk aan bij verwachte basiskennis in het SO?

Aandachtspunten

- Belangrijke thema's zoals conflicthantering, emotieregulatie, ondernemerschap ontbreken.

Aanbevelingen

- Overweeg verrijking van de set met concepten zoals conflictvaardigheid, emotieregulatie en initiatief nemen.

5.9.7. Kernprincipe 6 – Balans tussen kennis en vaardigheden

Is er evenwicht tussen declaratieve en procedurele kennis?

Aandachtspunten

- De taal om te leren denken ontbreekt grotendeels in de doelen over leren leren (bv. metacognitieve termen).
- Attitudes zijn grotendeels gedragsmatig geformuleerd zonder conceptuele onderbouw.

Aanbevelingen

- Introduceer metacognitieve taal en strategieën voor jongere leerlingen, zoals het reflecteren op het eigen leerproces, bewust omgaan met feed en het analyseren van eigen leren).
- Maak kenniscomponenten in gedragsdoelen expliciet.

5.9.8. Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar

Zijn de doelen uitdagend én realistisch uitvoerbaar binnen tijd en context?

Aandachtspunten

- Sommige doelen zijn moeilijk observeerbaar zonder kunstmatige context of simulatie.

  9.3.1 (L6) – "De leerlingen kunnen gepast reageren wanneer zij of anderen gepest worden."

- Verschillende doelen vragen expliciete instructie om haalbaar te zijn.

Aanbevelingen

- Maak doelen concreet, contextgebonden en observeerbaar.
- Herbekijk doelen met betrekking tot complex gedrag in authentieke situaties.
- Herbekijk de weging van deze set in verhouding tot het aantal en de zwaarte van de doelen.

5.10. Analyse Doelenset 10 – Frans

5.10.1. Kernprincipe 4 – Verticale en horizontale coherentie

Is er een duidelijke opbouw tussen leerjaren en afstemming tussen disciplines?

Aandachtspunt:

- Doel 10.6.2 – "De leerlingen kunnen een woordenlijst of woordenboek raadplegen."

  ➤ Dit doel lijkt eerder te behoren tot de vakoverschrijdende competentie 'leren leren'. Hetzelfde doel wordt reeds vermeld bij 10.9.2 (strategieën). Als het raadplegen van een woordenboek geen specifiek leerdoel is voor Frans, hoort het hier niet thuis.

Aanbeveling:

- Schrap doel 10.6.2 uit deze set, of neem het uitsluitend op onder een algemene doelenset rond strategieën, om verwarring te vermijden en inhoudelijke afbakening per discipline te respecteren.

5.10.2. Kernprincipe 2 – Eenduidigheid en evalueerbaarheid

Zijn de doelen helder, correct geformuleerd en realistisch evalueerbaar?

Aandachtspunten:

- Doel 10.4.6 – "De leerlingen kunnen met een vorm van ondersteuning deelnemen aan een gesprek…"

  ➤ De lange opsomming van deelvaardigheden binnen dit doel maakt het moeilijk om eenduidig te evalueren.

  ➤ Onduidelijk wat we bedoelen met 'een vorm van ondersteuning'. Dit doel maakt het moeilijk om eenduidig te evalueren.

- Doel 10.2.1 – "De markeerders voor vrouwelijk en meervoud en de uitgangen van werkwoordsvormen correct schrijven."

  ➤ Inhoudelijk correct, maar meerdere verwachtingen worden gecombineerd.

- Doelen 10.6.3 en 10.6.4
  ➤ Formuleringen zijn vaag en moeilijk toetsbaar (bv. "de woordenstructuren begrijpen").

Aanbevelingen:

- Splits samengestelde doelen zoals 10.4.6 op in afzonderlijke gedragsverwachtingen.
- Vermijd abstracte formuleringen die moeilijk objectief te evalueren zijn.

5.10.3. Kernprincipe 6 – Balans tussen kennis en vaardigheden

Is er evenwicht tussen declaratieve en procedurele kennis?

Aandachtspunt:

- Doel 10.7.1 – "De leerlingen kennen in het Nederlands de volgende voor het Frans relevante termen: zelfstandig naamwoord, bijvoeglijk naamwoord, werkwoord, persoonlijk voornaamwoord…"

  ➤ Deze kennis is eerder ondersteunend dan doel op zich. Het aanleren van taalkundige termen is geen einddoel binnen Frans.

Aanbeveling:

- Schrap doel 10.7.1. De meta-taal is een middel in functie van inzicht, maar moet geen apart doel zijn binnen de doelenset Frans. Deze kennis hoort thuis in de vakdiscipline Nederlands, waar reflectie over taal en het hanteren van taalkundige begrippen functioneel ingebed is binnen de taalintegratie. Voor Frans volstaat het dat leerlingen functioneel met taal kunnen omgaan zonder expliciete terminologie als leerdoel.

5.10.4. Kernprincipe 7 – Ambitieus én haalbaar

Zijn de doelen uitdagend én realistisch uitvoerbaar binnen tijd en context?

Aandachtspunt:

- De doelen zijn zwaar in verhouding tot de voorziene onderwijstijd.
- Onlogisch dat het Frans pas in L5 start; een kennisrijke opbouw zou spreiding over de lagere school verantwoorden.

Aanbeveling:

- Herbekijk de spreiding en weging van doelen.
- Door een opstart Frans vroeger te voorzien kan de leerbelasting gespreid worden en een coherente opbouw gegarandeerd worden. Dit zal een aanpassing van de regelgeving vragen.

ADVIES VAN HET PROVINCIAAL ONDERWIJS VLAANDEREN

Advies Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV)

Naar aanleiding van de herziening van de minimumdoelen in het kleuter- en lager onderwijs brengt POV enkele kernpunten onder de aandacht. Als onderwijsverstrekker met expertise in diverse onderwijsniveaus en een sterk engagement voor gelijke onderwijskansen formuleren wij, op basis van signalen uit het werkveld en beleidsmatige bezorgdheden, onze visie en aandachtspunten om deze hervorming krachtig en duurzaam vorm te geven.

We scharen ons achter het kennisrijk curriculum en waarderen dat POV actief betrokken was bij zowel de kerncommissie als de expertengroep ICT.

Nood aan versterking minimumdoelen basisonderwijs

POV wijst al geruime tijd op het dalende startniveau van leerlingen in het secundair onderwijs. Deze tendens doet zich voor in de A-stroom, maar is het meest uitgesproken in de B-stroom. Scholen signaleren dat leerlingen op leeftijd instromen, maar vaak slechts het niveau van het vierde leerjaar beheersen.

Belang van een helder en samenhangend kader

We stellen vast dat de set minimumdoelen gekoppeld zijn aan vak(disciplines) wat ons kansen biedt om kennisopbouw te structuren per vak en dieper in te gaan op de eigen denkwijzen van het vak. Gezien het merendeel van de doelgroep binnen het provinciaal basisonderwijs met nood aan structuur en houvast is dit een opportuniteit. Om deze trend te keren, is een versterking van de minimumdoelen in het basisonderwijs noodzakelijk. Het feit dat deze herziening gebaseerd is op internationale vergelijkingen en onderbouwd werd met expertise – onder andere uit het Verenigd Koninkrijk – juichen wij ten zeerste toe.

We pleiten er wel voor om de vinger aan de pols te houden en de instroom op leeftijd in de B-stroom ook na de invoering van het kennisrijke curriculum nauwgezet te blijven monitoren, aangezien deze instroom mogelijk blijft.

Er is onder hoge tijdsdruk gewerkt vanwege de urgentie. We appreciëren ten zeerste de aandacht die is besteed aan de samenhang – zowel verticaal, horizontaal als diagonaal. We beseffen dat de eindkwaliteit mogelijk nog hoger had kunnen zijn als er meer tijd beschikbaar was geweest.

We scharen ons achter het advies van het rapport Muijs om de bestaande leerplannen indringend te wijzigen. We zullen dan ook maximaal vertrekken vanuit de set minimumdoelen.

Die voorliggende set is ambitieus en legt de lat hoog, zowel voor het kleuter- als het lager onderwijs. Het zal belangrijk zijn om goed te communiceren dat vertrouwen in de realisatie van de doelen belangrijk is. Tegelijkertijd blijft de onderwijsvrijheid gerespecteerd via de 30% ruimte die scholen behouden voor eigen pedagogische invulling. We stellen vast dat de “attitudes” eerder eclectisch is samengesteld, maar we zien kansen om transversaal te werk te gaan binnen de verschillende vak(disciplines).

Focus op basisgeletterdheid en tijdige opvolging

POV onderschrijft het belang van een sterke focus op basisgeletterdheid in het kleuter- en lager onderwijs, als fundament voor een vlotte doorstroom naar het secundair onderwijs. Wij stellen dan ook met waardering vast dat de voorgestelde minimumdoelen hier concreet op inzetten: op populatieniveau voor het kleuteronderwijs (woordenschat, luistervaardigheid, getallenbegrip) en op individueel niveau voor het zesde leerjaar (Nederlands en wiskunde).

POV beschouwt de bijkomende cesuur in het vierde leerjaar als een waardevol moment om leerlingen met mogelijke leervertraging tijdig in beeld te brengen. Dit biedt scholen de mogelijkheid om meer leerlingen tijdig en doelgericht te ondersteunen richting het behalen van de minimumdoelen van het zesde leerjaar.

Kennisrijk curriculum als hefboom voor gelijke kansen

Het kennisrijke karakter van het nieuwe curriculum biedt volgens POV reële mogelijkheden om gelijke onderwijskansen te versterken. Een brede en goed onderbouwde basis komt alle leerlingen ten goede en draagt bij aan de algemene onderwijskwaliteit. Als onderwijsverstrekker die sterk inzet op dubbele finaliteit en arbeidsmarktfinaliteit als springplank naar een succesvolle toekomst voor vele jongeren, beschouwen wij deze benadering als waardevol en zien we hierin een richting die wij ten volle kunnen onderschrijven binnen een gelijke kansen onderwijsbeleid.

Aandacht voor duurzame implementatie

POV waardeert dat de Vlaamse Regering bijkomende middelen voorziet voor de implementatie van de nieuwe minimumdoelen. Deze ondersteuning is essentieel om scholen in staat te stellen de vernieuwing doelgericht en werkbaar te implementeren. Tegelijk willen we meegeven dat de voorziene termijn van twee jaar mogelijk beperkt is in verhouding tot de draagwijdte van de verandering en de structurele aanpassingen die dit van scholen vergt.

De overstap naar een kennisrijk curriculum – een benadering die in Vlaanderen relatief nieuw is – vergt van scholen een grondige inhoudelijke en didactische heroriëntatie, onder meer via de introductie van directe instructie en routines. Dit vereist gerichte professionalisering en structurele ondersteuning zodat de leraar zijn rol als onderwijsprofessional integraal kan opnemen: iemand die voortdurend afweegt, interpreteert en aanpast.

Er is momenteel een fasering voorzien voor 2026 en 2027. We vragen om binnen deze bestaande fasering een bijkomende fasering te overwegen, met het oog op een meer stapsgewijze en kwaliteitsvolle implementatie, in het belang van zowel leerlingen als leraren.

Daarnaast brengt de invoering van nieuwe of heringedeelde vakken, samen met minimumdoelen met een transversaal karakter, ook organisatorische implicaties met zich mee, zoals aangepaste taakverdeling, afstemming binnen het leerplan en overlegstructuren rond curriculumontwikkeling en -realisatie.

Op basis van onze ervaringen in het secundair onderwijs, waar implementatie zonder bijkomende middelen heeft plaatsgevonden, willen wij het belang onderstrepen van een voldoende lange en stabiele ondersteuningsperiode. Een verlenging van de bijkomende middelen tot het einde van de

legislatuur zou scholen de nodige ruimte bieden om deze veranderingen duurzaam te integreren, met oog voor kwaliteit, werkbaarheid en draagvlak.

We hebben dan ook vertrouwen dat de inspectie een gedoogperiode zal voorzien om scholen tijd te geven om het nieuwe curriculum te implementeren.

Wens tot stabiliteit en afstemming in het secundair onderwijs

De nieuwe minimumdoelen voor het basisonderwijs zijn ontworpen vanuit de finaliteit van de basisschool zelf, los van de minimumdoelen van het secundair onderwijs. POV begrijpt deze keuze, maar ziet tegelijk het belang van een vlotte overgang van het basisonderwijs naar de eerste graad secundair onderwijs. Dit komt de leerloopbaan van leerlingen ten goede, zonder afbreuk te doen aan de pedagogische eigenheid van het basisonderwijs.

POV beschouwt het kennisrijk maken van de eerste graad als een belangrijk vervolgtraject, dat we zelf willen opnemen en zorgvuldig willen uitwerken, met oog voor tijd, stabiliteit en draagvlak in het veld. In dat kader lijkt het ons aangewezen om een derde aanpassing van de minimumdoelen in de eerste graad binnen korte termijn te vermijden. Leraren hebben al twee ingrijpende wijzigingen doorgemaakt, waardoor de implementatiecapaciteit sterk onder druk staat. Verdere rust en continuïteit zijn nodig om de huidige vernieuwingen stevig te verankeren. Bovendien hebben we de komende jaren nog geen duidelijk zicht op het uitstroomniveau van de leerlingen van het zesde leerjaar — des te meer reden om geen overhaaste beslissingen te nemen

Minimumdoelen basisonderwijs - een belangrijke stap richting inclusie

POV heeft zich steeds ingezet voor één gemeenschappelijke set minimumdoelen voor zowel het gewoon als het buitengewoon onderwijs. Wij waarderen dan ook dat deze aanbeveling is meegenomen in de voorliggende set.

Voor het buitengewoon onderwijs type 2 blijft het afstemmen van de minimumdoelen op de specifieke onderwijsbehoeften van de doelgroep een aanzienlijke uitdaging. Er is nood aan bijkomende ontwikkeltijd:

- voorontwikkeling: leerplandoelen - kleuteronderwijs, specifiek voor leerlingen voor wie de doelen van de eerste kleuterklas te ambitieus zijn;
- doorontwikkeling: microstappen die een haalbare brug vormen naar de minimumdoelen.

Het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV) pleit er dan ook voor om de invoering van de minimumdoelen type 2 een alternatief tijdspad te voorzien. POV stelt voor dat de overheid een project opzet dat netoverschrijdende samenwerking stimuleert, zodat deze complexe denkoefening grondig, doordacht en gedragen samen kan worden aangepakt.

ADVIES VAN DE ONDERWIJSVERENIGING VAN STEDEN EN GEMEENTEN

Minimumdoelen basisonderwijs

OVSG – advies

www.ovsg.be

Inhoud

1 INLEIDEND GEDEELTE 505

2 KERNPRINCIPES MINIMUMDOELEN RAPPORT MUIJS 506

2.1 Focus op kennis 506
2.2 Duidelijkheid en evalueerbaarheid 507
2.3 Inclusiviteit en haalbaarheid voor diverse leerlingengroepen 507
2.4 Coherente opbouw voor levenslang leren 508
2.5 Internationale benchmarks, ambitieus en haalbaar 509
2.6 Belang van vakdisciplines 509
2.7 Balans tussen kennis en vaardigheden 510
2.8 Leidraad voor curriculumontwerp en beoordeling 510

3 IMPLEMENTATIE 511

3.1 Implementatie en tijdsdruk 511
3.2 Nood aan professionalisering 512
3.3 Lerarenopleiding 512
3.4 Haalbaarheid voor individuele leerlingen 513
3.5 Afstelling met minimumdoelen eerste graad secundair onderwijs 513
3.6 Beleidsevaluatie van de implementatie 514

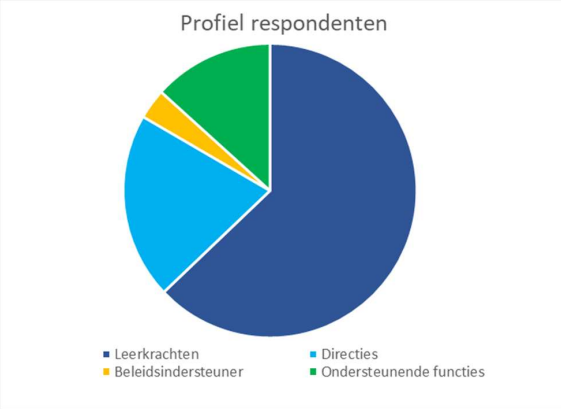
1 Inleidend gedeelte

Op 16 mei 2025 ontving OVSG van de Vlaamse regering de vraag om een advies uit te brengen over het ontwerp van kennisrijke minimumdoelen voor het Vlaamse basisonderwijs[1], het eindrapport en de visienota's per vak van de Commissie Muijs.

Conform de procedure opgenomen in het voorstel van kaderdecreet formuleert OVSG hierbij haar advies over de minimumdoelen basisonderwijs. Dit advies maakt deel uit van de globale advisering door de Vlaamse Onderwijsraad en de onderwijsverstrekkers binnen het beleidsdomein Onderwijs.

Om een onderbouwd advies te kunnen geven en de stem van de onderwijsprofessionals hierin duidelijk te laten horen, organiseerde OVSG van dinsdag 27 mei tot dinsdag 3 juni een bevraging over de nieuwe minimumdoelen basisonderwijs. In totaal namen 708 personen deel aan de bevraging. De meerderheid van de deelnemers voelde zich goed geïnformeerd over de nieuwe minimumdoelen. Zo had 35,6 % de informerende OVSG-webinar gevolgd, 58,5% volgde informatie via de media en 55,8% had de doelen zelf doorgenomen. Ongeveer 4 op 10 respondenten geeft aan dat de minimumdoelen al besproken werden op een personeelsvergadering. Dit wijst op een grote betrokkenheid van het onderwijsveld.

Van de respondenten gaf 454 aan werkzaam te zijn als leerkracht, 148 vervult een directiefunctie. Daarnaast hebben we een grote groep zorgcoördinatoren (86) en beleidsondersteuners (24) die de bevraging invulden.



Uit de analyses van de bevraging blijkt dat de responses van leerkrachten en directies nagenoeg gelijklopend zijn en niet significant verschillen van elkaar. Daarom kiezen we ervoor om in dit advies geen opsplitsing te maken tussen beide doelgroepen. Waar het resultaat wel opvallend anders is, wordt dit meegegeven in de bespreking van de resultaten.

Dit advies is opgebouwd vanuit de kernprincipes voor een kennisrijke aanpak van de minimumdoelen die de commissie Muijs hanteerde bij haar werkzaamheden[2]. Aanvullend geven we nog een aantal reflecties mee m.b.t. een aantal randvoorwaarden waar volgens OVSG moet aan voldaan worden om de implementatie van deze minimumdoelen in onze scholen tot een goed einde te brengen.

[1] Dit advies is gebaseerd op set minimumdoelen zoals gepubliceerd op de website van de administratie Onderwijs op16 mei 2025
[2] Kennisrijke minimumdoelen in het Vlaams basisonderwijs, eindrapport van de commissie Muijs, blz 8.

2 Kernprincipes minimumdoelen rapport Muijs

We maken gebruik van de resultaten van de bevraging bij basisscholen en hun teams, die eveneens werkte met stellingen volgens de kernprincipes over kwaliteitsvol onderwijs van de commissie Muijs. Dat vullen we aan met inhoudelijke reflecties vanuit wetenschappelijke evidentie op het vlak van leer- en ontwikkelingspsychologie. We verduidelijken deze telkens met een voorbeeld uit het ontwerp van minimumdoelen.

2.1 Focus op kennis

Uit de bevraging

De algemene houding tegenover de nieuwe minimumdoelen in OVSG-basisscholen en scholen buitengewoon basisonderwijs is **overwegend positief**. De meerderheid van de respondenten erkent het belang van een sterke kennisbasis in het onderwijs.

- Meer dan 89% is het eens met de stelling dat kennis de sleutel tot succes is in onderwijs.
- Ongeveer 92% vindt dat de minimumdoelen duidelijk aangeven wat als kernkennis geldt.
- Ongeveer 73% van de respondenten ziet de implementatie ervan als een prioriteit voor volgend schooljaar.

Hoewel men de meerwaarde inziet van een kennisgerichte aanpak, vindt slechts 56% dat de doelen bijdragen aan een gestructureerde lesopbouw. Het is de opdracht van de pedagogische begeleidingsdiensten om de minimumdoelen via het leerplan om te zetten in een kennisrijk curriculum en de daarbij horende didactische wijzers ter beschikking te stellen van leerkrachten.

Inhoudelijk

Het eindrapport van de commissie Muijs en de bijhorende visieteksten leggen sterk de nadruk op de cognitieve ontwikkeling van de leerlingen. Er wordt in mindere mate vertrokken vanuit de andere ontwikkelingsdomeinen (fysieke ontwikkeling, persoonlijkheidsontwikkeling en sociaal-emotionele ontwikkeling). Vanuit het ontwikkelingsgericht perspectief ondersteunen deze **verschillende ontwikkelingsdomeinen** elkaar en een te sterke focus op kennisontwikkeling kan de totale persoonlijkheidsontwikkeling - een essentieel kenmerk en doel van het basisonderwijs - uit evenwicht brengen.

Daarnaast stellen we vast dat een aantal inhouden op klasleeftijd worden geïntroduceerd wat leidt tot didactische vervroeging terwijl uit onderzoek blijkt dat het brein hiervoor nog niet klaar is. Zo moeten kleuters volgens de minimumdoelen **Aardrijkskunde** links en rechts reeds kennen en perspectief innemen om zo de bewegingen van de aarde te kunnen aanleren[3]. Veel kinderen kunnen dit echter pas volledig en consistent toepassen rond de leeftijd van 7 jaar, omdat het leren onderscheiden van links en rechts een complexe cognitieve vaardigheid is die afhankelijk is van de ontwikkeling van verschillende hersenfuncties zoals taal, geheugen en visuele inzicht[4].

De visieteksten van iedere vakdiscipline maken niet altijd duidelijk waarom bepaalde keuzes werden gemaakt. Zo stellen we bijvoorbeeld vast in de vakdiscipline **Geschiedenis** dat er geen

[3] Minimumdoel 4.2.8 in vakdiscipline Aardrijkskunde: De kleuters kunnen de beweging van de aarde om haar as tonen m.b.v. een wereldbol.
[4] Calla, S., & Schumann-Hengsteler, R. (2017). Development of left-right discrimination in children: neuropsychological and cognitive factors. *Developmental Neuropsychology*, 42(4), 297-313.

minimumdoelen opgenomen zijn over het koningshuis, de relatie België-Congo, WO II, de Holocaust, … In de bijhorende visietekst wordt dit niet verklaard. Zo blijven we met vragen zitten over de representativiteit van de weerhouden doelen.

Onder de minimumdoelen in de vakdiscipline **Attitudes** worden zeer diverse zaken gegroepeerd, die niet direct met attitudes geassocieerd worden. Zo vallen de thema's verkeer, gezonde levensstijl, identiteit en kinderrechten hieronder. Hierdoor vormen deze minimumdoelen geen coherent geheel en bevatten ze eerder kenniselementen dan attitudes.

2.2 Duidelijkheid en evalueerbaarheid

Uit de bevraging

Respondenten hechten groot belang aan **duidelijk geformuleerde doelen**:

- 96% geeft aan nood te hebben aan eenduidig interpreteerbare doelen.
- 88% vindt de huidige formulering duidelijk
- 84% vindt de huidige formulering ondubbelzinnig.
- 72% denkt dat de doelen op een betrouwbare manier geëvalueerd kunnen worden.

De resultaten tonen dat leerkrachten en directies transparantie en duidelijkheid essentieel vinden om de doelen goed te kunnen implementeren.

Inhoudelijk

De nieuwe minimumdoelen zijn **gedetailleerder en omvangrijker** dan voorheen. Dat heeft als voordeel dat leerkrachten ze ervaren als duidelijk. Tegelijk blijven we het belangrijk vinden dat scholen voldoende ruimte hebben om hun eigen pedagogisch project te realiseren.

We zijn tevreden dat **zwemmen** wel werd opgenomen en dat er hierbij duidelijk gekozen werd voor een afstand van 50 meter i.p.v. de formulering in de oude eindterm "zich kunnen voortbewegen".

De kennisrijke minimumdoelen stellen duidelijke verwachtingen die binnen een onderwijscontext vastgesteld kunnen worden. Een aantal minimumdoelen zijn na te streven of te bereiken op individueel niveau. De andere minimumdoelen maken inhoudelijk duidelijk wat verwacht wordt dat de school realiseert op **populatieniveau**. De minimumdoelen vormen bijgevolg een onderdeel van het realiseren van kwaliteitsvol onderwijs. Het gevaar ontstaat dat de leerlingevaluatie vertrekt vanuit een te sterke individuele benadering en aldus de kwaliteitsontwikkeling ondermijnt. We vragen dat de onderwijsinspectie dit aspect als dusdanig meeneemt in haar doorlichtingen en dat dit als onderdeel meegenomen wordt in de beleidsevaluatie.

2.3 Inclusiviteit en haalbaarheid voor diverse leerlingengroepen

Uit de bevraging

De respondenten hebben bedenkingen bij **de haalbaarheid van de minimumdoelen** voor leerlingen met een andere thuistaal, een zorgnood of een leerachterstand.

- Minder dan 40% vindt de doelen haalbaar voor leerlingen met diverse achtergronden.
- Slechts 9% acht de doelen haalbaar voor leerlingen in het buitengewoon onderwijs. Daarenboven vindt 91% van de respondenten die werkzaam zijn in het buitengewoon onderwijs dat de minimumdoelen voor hun leerlingen onhaalbaar zijn.
- Ook voor anderstalige nieuwkomers vindt maar 19% de doelen haalbaar. Ze zijn niet afgestemd op de OKAN-doelen taalvaardigheid en sociale integratie.

Toch geeft 88% aan dat alle leerlingen recht hebben op dezelfde essentiële kennisbasis, wat duidt op een sterk engagement voor gelijke onderwijskansen, ondanks de bezorgdheid over de praktische realisatie.

Inhoudelijk

We zijn tevreden dat één en dezelfde set **minimumdoelen geldt voor alle leerlingen**, dus ook voor leerlingen met een IAC (individueel aangepast curriculum). Toch is er ongerustheid over de uitrol hiervan, voornamelijk voor type 2.

Wat we missen om dit in de praktijk te brengen:

- **Duidelijkheid over statuut van de huidige ontwikkelingsdoelen** buitengewoon basisonderwijs. Komen deze te vervallen?
- In het bijzonder voor leerlingen IAC type 2 is er nood aan richtingswijzers / ambities binnen het totale curriculum in functie van maatschappelijke participatie en functionaliteit. We zijn bereid om deze samen met de andere onderwijsverstrekkers aan te reiken.

2.4 Coherente opbouw voor levenslang leren

Uit de bevraging

Er is brede steun voor **de logische opbouw** van de doelen over de leerjaren heen:

- Ruim 91% vindt dat de doelen logisch opbouwen van de kleuterklas tot het zesde leerjaar.
- Iets meer dan de helft van de respondenten vindt dat de doelen aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen en hen voorbereiden op de toekomst.

Dit bevestigt het vertrouwen in de pedagogische visie achter de minimumdoelen. Maar toont ook aan dat de respondenten de link met de leerlingen hun eigen leefwereld deels missen[5].

Inhoudelijk

De minimumdoelen zijn logisch opgebouwd zodat er sprake is van kennisopbouw en toenemende complexiteit (verticale coherentie) naarmate de leerlingen vorderen in hun schooltraject. De minimumdoelen voor de (vak-)disciplines zijn inhoudelijk op elkaar afgestemd (horizontale en diagonale coherentie).

De kennisopbouw is logisch aanwezig, maar soms ook met **een 'bijzondere logica'**. Neem bv. het minimumdoel “classificatie van organismen” in het vierde leerjaar. Dit doel geeft voor de fauna/gewervelde dieren: de zoogdieren, de vogels, de amfibieën en de vissen aan. De reptielen ontbreken. Een kind in de vierde klas leert dus in principe dat er 4 groepen gewervelde dieren zijn. In het zesde leerjaar worden daar de reptielen aan toegevoegd. Dan worden het er vijf. Bovendien worden de groepen zoogdieren, vogels, amfibieën en vissen herhaald[6].

Aansluitend bij de ontwikkeling van de kleuters is dagelijkse tijd relevant en noodzakelijk om historische tijd te kunnen vatten. Er worden hierover echter geen doelen geformuleerd in de vakdiscipline **Geschiedenis** waar men dit logischerwijs zou verwachten.

---

[5] Zie punt 2.1 focus op kennis

[6] Minimumdoel 3.1.2 in vakdiscipline Wetenschap& Techniek: De leerlingen kennen de classificatie van organismen

Uit de bijhorende visieteksten kan men niet altijd helder afleiden waarom er gekozen wordt voor bepaalde begrippen, gebeurtenissen en/of figuren. Zo wordt bijvoorbeeld verwacht dat leerlingen weten wie 'Cornelia' is. We vermoeden dat deze keuze door de kerncommissie gemaakt is, omdat men leerlingen het belang van vrouwenrechten wil meegeven. We vragen om dit veel beter te duiden zodat leerkrachten dit kunnen opnemen in hun lessen en zodat vermeden wordt dat de minimumdoelen als afvinklijstjes gehanteerd worden.

2.5 Internationale benchmarks, ambitieus en haalbaar

Uit de bevraging

De respondenten zijn positief over het feit dat de doelen geïnspireerd zijn door i**nternationale benchmarks**. Een meerderheid ziet het zitten om **stapsgewijs de minimumdoelen te implementeren** vanaf september 2026.

- Meer dan 88% vindt onderbouwing door internationale normen een goede zaak.
- Bijna 80% zegt klaar te zijn om de doelen voor wiskunde en Nederlands te implementeren vanaf september 2026. Dit percentage ligt lager voor wetenschap en techniek (57%).
- Slecht 2 op 3 respondenten (64%) acht het haalbaar om de minimumdoelen voor alle vakdisciplines te implementeren vanaf 1/9/27

Inhoudelijk

We vragen dat er helderheid komt over de **gedoogperiode** waarin de onderwijsinspectie rekening zal houden met een overgangsperiode waarin scholen de nieuwe minimumdoelen kunnen implementeren. In het secundair onderwijs werd in 2023 een gedoogperiode voorzien van 2 schooljaren na de invoering van de "hernieuwde minimumdoelen" in de eerste graad. Aangezien het bij deze implementatie gaat over 9 leerjaren en om fundamentele onderwijshervorming vragen we dat een gedoogperiode voorzien die 2 schooljaren na de start van de implementatie van de minimumdoelen voor alle vakdisciplines eindigt. Deze gedoogperiode zou dan lopen van 1 september 2025 tot 31 augustus 2029.

2.6 Belang van vakdisciplines

Uit de bevraging

De respondenten steunen de integratie van vakken in bredere leergebieden: 92% denkt dat dit het inzicht bij leerlingen versterkt. **Geïntegreerd werken** is dus duidelijk belangrijk voor onze onderwijsprofessionals. Ze zijn bovendien tevreden dat ze zelf kunnen clusteren.

Inhoudelijk

Het clusteren van vakken in het basisonderwijs speelt een belangrijke rol bij het creëren van een meer integraal en betekenisvol leerproces voor leerlingen. Dit bevordert niet alleen de samenhang in het leren, maar maakt het onderwijs ook relevanter en praktischer. Daarnaast stimuleert dit aanpak leerlingen om kritisch te denken, problemen op te lossen en kennis toe te passen in verschillende contexten. Clusteren helpt leerkrachten bovendien om flexibel en creatief om te gaan met het curriculum en het onderwijs af te stemmen op de behoeften en interesses van de leerlingen. Kortom, over vakken heen werken door te clusteren draagt bij aan een meer coherente, motiverende en effectieve leerervaring voor alle kinderen. We zijn dan ook tevreden dat de commissie Muijs in haar eindrapport de mogelijkheid benoemt om geïntegreerd te werken in leergebieden zoals we dit hebben opgebouwd met ons leerplan Leer Lokaal.

2.7 Balans tussen kennis en vaardigheden

Uit de bevraging

Drie kwart van de respondenten (75%) vindt dat de doelen **een goede balans hebben tussen kennis en vaardigheden,** maar een kwart van de respondenten heeft deze vraag niet beantwoord.
Een grote meerderheid van 94% vindt het een goede zaak dat **klas- en schoolafspraken** zijn opgenomen als minimumdoel.

Inhoudelijk

Inzetten op sociaal-relationele competenties is niet hetzelfde als de mogelijke introductie van een vak ”gedrag”. Dit valt voor OVSG binnen **een warme schoolcultuur en/of krachtige leeromgeving**, die tot stand komt door het voeren van een sterk schoolbeleid dat consequent opgevolgd wordt door het hele lerarenteam.

De minimumdoelen bij het vak **Muzische vorming** beperken zich tot kennen en kunnen. Dit leidt tot een sterk technische benadering waardoor er beperkte aandacht is voor cultuur in de brede zin.

2.8 Leidraad voor curriculumontwerp en beoordeling

Uit de bevraging

Een grote meerderheid van de respondenten geeft aan de minimumdoelen actief te willen gebruiken bij **het ontwerpen van lessen**. Daarnaast is er een sterke behoefte aan ondersteuning:

- 85% zegt de doelen als leidraad te zullen gebruiken.
- 94% zal de leerplandoelen van het OVSG-leerplan Leer Lokaal gebruiken.
- 79% geeft aan nood te hebben aan concreet lesmateriaal zoals didactische wijzers.
- 94% verwacht dat OVSG dat materiaal en evaluatie-instrumenten zal voorzien.

Dit onderstreept de nood aan praktische ondersteuning bij de invoering van nieuwe doelen.

Inhoudelijk

Het is duidelijk nodig dat er extra middelen voorzien worden voor de onderwijsverstrekkers om **professionalisering** te organiseren en didactische wijzers te ontwikkelen. Dat speelt in op een duidelijke vraag van de leerkrachten en directies. We zijn dan ook tevreden dat de overheid hiervoor middelen voorziet.

3 Implementatie

Welke context en welke randvoorwaarden zijn nodig om de implementatie van de minimumdoelen in goede banen te leiden en een effectieve verandering teweeg te brengen op het vlak van onderwijskwaliteit? Ook hierover zetten we de antwoorden uit de bevragingen naast enkele inhoudelijke bedenkingen.

3.1 Implementatie en tijdsdruk

Uit de bevraging

De respondenten zijn bezorgd over **de haalbaarheid** van de implementatie binnen de beschikbare tijd:

- Minder dan de helft van de respondenten (42%) vindt dat de volledige set minimumdoelen haalbaar is binnen 70% van de onderwijstijd.
- 63% denkt minstens twee tot drie schooljaren nodig te hebben om alles te implementeren.

Deze cijfers wijzen op een sterke nood aan extra overlegtijd, ruimte en ondersteuning om de overgang realistisch te maken.

Inhoudelijk

De hoeveelheid leerinhouden die voortvloeit uit de nieuwe minimumdoelen is aanzienlijk. Om een voorbeeld te geven: het aantal minimumdoelen voor muzische vorming stijgt van 64 naar 181. Bijna 60% van de leerkrachten geeft in de bevraging aan dat ze **moeilijk alles kunnen behandelen binnen de beschikbare lestijd**, zeker als ze ook willen differentiëren of verdiepen of eigen accenten willen leggen. Dit verhoogt de werkdruk en kan leiden tot **oppervlakkig onderwijs waarbij lijstjes afgevinkt worden.**

De 'Visienota over de vaststelling van kwaliteitsvolle minimumdoelen in het basisonderwijs' stelt dat het uitdrukkelijk de bedoeling is om scholen nog afdoende lestijd te geven om hun eigen pedagogisch project te realiseren. De vertaling van een kennisrijk curriculum in minimumdoelen voor het basisonderwijs mag inderdaad niet leiden tot het nagenoeg vastleggen van een volledig onderwijsprogramma. De **mate van detail en de hoeveelheid aan minimumdoelen** is hierin richtinggevend. Zo oordeelde het Grondwettelijk Hof (arrest eindtermen 2de en 3de graad SO) dat een te omvangrijke set onderwijsdoelen een ontoelaatbare inperking van de grondwettelijke vrijheid van onderwijs inhoudt[7].

Het is ons niet duidelijk **hoe de onderwijstijd in kaart werd gebracht** en er is ook geen transparantie over de manier waarop de onderwijstijd wordt bepaald. De helft van de onderwijstijd moet voorbehouden worden voor Nederlands en wiskunde. Hoe moeten we die 50% berekenen? Gaat dit over 50% van de 70% onderwijstijd of 50% van de volledige onderwijstijd? Wat met de lestijden voor levensbeschouwelijke vakken? We hebben concreet in het Basisonderwijs 28 lestijden per week. In het gemeentelijk & stedelijk onderwijs moeten verplicht 2 lestijden voor levensbeschouwelijk vakken vrijgehouden worden. De overige vakken, met zeer gedetailleerde inhoud, en het eigen pedagogisch project moeten binnen de andere lestijden gerealiseerd worden. Hoeveel lestijden resten er dan nog

[7] OVSG standpunt in art 11 bis overleg van 17 maart 2025 over 'Visienota over de vaststelling van kwaliteitsvolle minimumdoelen in het basisonderwijs'.

realistisch voor het eigen pedagogisch project? Hoe garandeert de Vlaamse Regering dat er nog voldoende onderwijstijd beschikbaar is voor de andere vakdisciplines buiten het Nederlands en Wiskunde?

We vragen aan de Vlaamse Regering om hier helderheid in te brengen. Ook vragen we naar transparantie over hoe de kerncommissie Muijs de in te zetten onderwijstijd bepaald heeft en met **welke criteria** zij rekening gehouden heeft. We vinden hieromtrent niets terug in het eindrapport van de commissie. Ook vragen we om dit aspect mee te nemen in de **beleidsevaluatie**.

3.2 Nood aan professionalisering

Uit de bevraging

De respondenten uiten een uitgesproken vraag naar **professionaliseringskansen**:

- 93% vindt dat er voldoende ruimte moet worden voorzien voor bijscholing en training.
- De leerkrachten voelen zich over het algemeen voldoende competent, maar ze vinden dat stagiairs (82%) onvoldoende voorbereid zijn op de nieuwe doelen.
- Slechts 24% vindt dat er voldoende overlegtijd beschikbaar is binnen de schoolteams.

Inhoudelijk

We pleiten voor een degelijk en kwalitatief professionaliseringsbeleid waarbij voor alle leerkrachten een aantal uren per week voorbehouden wordt voor nascholing. In Nederland hebben leerkrachten recht op gerichte overlegtijd, waardoor zij regelmatig kunnen samenwerken, plannen en reflecteren over hun onderwijspraktijk. In Vlaanderen daarentegen is dergelijke gestructureerde overlegtijd vaak minder ingebouwd in het contract en wordt het niet altijd mogelijk geacht om tijdens de schooluren samen te komen zonder dat dit invloed heeft op de lestijd of de vrije tijd van de leerkrachten. Hierdoor kan de professionele samenwerking minder gestructureerd plaatsvinden in Vlaanderen, wat invloed kan hebben op de kwaliteit van het teamwork en de algehele onderwijsvoering. Het ontwikkelen van een leerplan met duidelijke leerlijnen en aanvullende didactische wijzers behoort tot de opdracht van iedere onderwijsverstrekker. OVSG vindt echter dat het ontwerpen van een les tot de kernopdracht behoort van elke leerkracht en vraagt daarom dat er structureel voldoende overlegtijd ingebouwd wordt. In overeenstemming met onze eerdere vragen en het memorandum van OVSG[8] pleiten we voor **een flexibel en kwalitatief personeelsbeleid** waarbij voor alle leerkrachten, naast hun lesopdracht, tijd voorzien wordt voor overleg en professionalisering.

We vragen dat **de extra pedagogische studiedag** die reeds voor het schooljaar 2025-2026 voorzien werd, tot en met het schooljaar 2028-2029 voorzien wordt.

3.3 Lerarenopleiding

Uit de bevraging

We peilden in de bevraging ook naar **de competentie van de onderwijsprofessionals** om de minimumdoelen in de praktijk om te zetten:

- Zo'n 75% van de leerkrachten acht zichzelf competent genoeg.

[8] OVSG | Memorandum 2024

- Als we peilen naar het niveau bij de stagiaires die men begeleidt, acht nog geen 19% van de respondenten hun stagiaires voldoende competent om de minimumdoelen te implementeren.

Inhoudelijk

Uit de bevraging blijkt dat directies en teams ervaren dat stagiairs onvoldoende zijn voorbereid op de nieuwe doelen. Gezien de actuele bezorgdheid over de starttoetsen dringt een grondige hervorming van **de lerarenopleiding** zich op. Bij de engagementsverklaring tussen de minister van onderwijs en de lerarenopleidingen werd een jaarlijkse bijkomende investering van 15 miljoen euro voorzien. De middelen voor de hervorming zijn dus reeds voorhanden. Opdat het kennisrijk curriculum in alle scholen en regio's ingang vindt, moeten alle lerarenopleidingen vanaf 1 september '25 starten met het kennisrijk curriculum; hun studenten lopen immers al stage.

In overeenstemming met onze eerdere vragen en het memorandum van OVSG[6] vragen we afstemming met de lerarenopleiding op het vlak van **vakinhoud, vakdidactiek, klasmanagement en doelgericht werken**. We willen erkend worden als beroepssector zodat de lerarenopleidingen hun curriculum beter afstemmen op de noden van het werkveld.

3.4 Haalbaarheid voor individuele leerlingen

Uit de bevraging

Respondenten zijn terughoudend over de kans dat **leerlingen de doelen op korte termijn** behalen:

- Voor leerlingen van het 4e leerjaar:
  - Slechts 46% denkt dat ze binnen 2 jaar de doelen voor Nederlands kunnen behalen.
  - 53% denkt dat ze de doelen voor wiskunde binnen 2 jaar halen.
- Voor leerlingen van de 1e kleuterklas:
  - 59% denkt dat ze binnen 2 jaar de doelen voor luisterbegrip, woordenschat en getallenkennis kunnen halen.

Opvallend bij dit thema is dat hoge percentages respondenten (meer dan 50% in sommige gevallen) 'ik weet het niet' aanduiden. Dit wijst op onzekerheid of gebrek aan inzicht in de precieze vereisten.

Inhoudelijk

We vragen aan de Vlaamse Regering om hier helderheid in te brengen en overgangsmaatregelen te bepalen.

3.5 Afstelling met minimumdoelen eerste graad secundair onderwijs

Uit de bevraging

Meer dan 96% van alle respondenten verwacht dat deze implementatie van de minimumdoelen zal impact hebben op het curriculum van **de eerste graad secundair onderwijs**.

Inhoudelijk

We zijn tevreden dat er vertrokken is van een duidelijke finaliteit van het basisonderwijs bij het formuleren van de minimumdoelen. Uit onze analyse blijkt echter dat er **onvoldoende samenhang is met de minimumdoelen van de eerste graad secundair onderwijs**. Zo moeten leerlingen in het basisonderwijs zelf historische vragen kunnen formuleren. In het basisonderwijs wordt dus abstract denken gevraagd, waarbij leerlingen zelf een analyse moeten maken van maatschappelijke situaties en historische evoluties. Historische vragen kunnen gaan over het verleden, maar ook over de relatie heden-verleden, vragen over totstandkoming van historische kennis en vragen over historische

beeldvorming. In het secundair onderwijs daarentegen moeten ze bronnen analyseren in functie van een historische vraag en onder begeleiding een historische vraag formuleren en beantwoorden.

Als een leerling, zonder getuigschrift, slaagt in **1B**, ontvangt hij/zij het getuigschrift basisonderwijs. Deze leerling heeft maar een fractie van de minimumdoelen van het basisonderwijs bereikt. De doelen van de eerste graad 1B zijn momenteel soms gemakkelijker dan de minimumdoelen in het 4e leerjaar basisonderwijs (bv. geen cijferen, geen begrippen commutativiteit, associativiteit,…).

We vragen om de minimumdoelen eerste graad secundair onderwijs dan ook af te stemmen op de minimumdoelen van het basisonderwijs.

3.6 Beleidsevaluatie van de implementatie

Het basisonderwijs heeft lange tijd gewacht op nieuwe minimumdoelen, want daar is duidelijk nood aan. Heldere, actuele en ambitieuze doelen wijzen de weg naar kwaliteitsvol en kennisrijk onderwijs. De reacties van het onderwijsveld zijn positief, maar het gaat hier hoe dan ook om een grote en ingrijpende onderwijshervorming. Er moet dan **ook voldoende tijd voorzien worden om een kwalitatieve beleidsevaluatie van de uitrol van de minimumdoelen** in het kleuter- en lager onderwijs uit te voeren. Voor de doelen van de derde kleuterklas kan deze evaluatie ten vroegste vanaf 1 september 2029[9]. Het statuut van de minimumdoelen kan dan ook voor deze datum niet gewijzigd worden.

[9] Staat in relatie met vraag naar gedoogperiode onderwijsinspectie, zie punt 2.5 Internationale benchmarks, ambitieus en haalbaar

ADVIES VAN HET OVERLEG KLEINE ONDERWIJSVERSTREKKERS

Advies minimumdoelen voor het basisonderwijs

Op 16 mei ontving OKO van de minister van Onderwijs, Justitie en Werk de vraag om advies bij het voorstel van minimumdoelen voor het basisonderwijs.

Het advies van OKO maakt deel uit van de globale advisering die door de Vlaamse Onderwijsraad en de onderwijsverstrekkers wordt verstrekt.

Conform de diversiteit van het onderwijsaanbod binnen OKO en gezien het belang van deze materie voor de toekomst van het Vlaamse onderwijs geven de vier onderwijskoepels die zich binnen het Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers verenigen hieronder na interne raadplegingen van besturen, directies, beleidsmedewerkers en/of curriculummedewerkers hun advies.

Advies inzake minimumdoelen basisonderwijs

Inleiding

De Federatie Steinerscholen waardeert de zorg van de Vlaamse overheid om over de kwaliteit van het onderwijs te waken zoals die gemeten wordt via internationaal vergelijkend onderzoek. Tevens begrijpt zij de zorg van de overheid om tegenover de eenzijdig constructivistische visie op onderwijs uit het recente verleden een meer kennisgerichte aanpak te plaatsen, waarbij kennis ook vaardigheden omvat. De Federatie Steinerscholen deelt de visie dat hiermee inclusie en sociale mobiliteit bevorderd kunnen worden.
De Federatie Steinerscholen is echter zeer bezorgd over de gevolgen van het geheel van de voorgestelde minimumdoelen voor het pedagogisch project van de steinerscholen. Er moet voorkomen worden dat dit pedagogisch project van de steinerscholen schade oploopt. Dit advies zal zich voornamelijk hierop richten.

Kennisrijk

De Federatie Steinerscholen stelt vast dat heel wat doelen die vroeger onder *vaardigheden* vielen, nu 'kennis' of 'kennisrijk' worden genoemd (zoals accuraat en geautomatiseerd kunnen lezen, ideeën verzamelen en ordenen voor een tekst, getallen vergelijken, ordenen en plaatsen op een getallenas, betekenisvolle situaties omzetten naar bewerkingen met getallen, met een geodriehoek tot op 1° nauwkeurig kunnen meten, organismen kunnen classificeren op basis van kenmerken, enz.). Voor de steinerscholen is het belangrijk dat dergelijke vaardigheden, ook als ze kennis worden genoemd, als doelen behouden blijven.
De veelheid aan kenniselementen in de voorgestelde minimumdoelen dreigt echter het onderwijs te veel te sturen in de richting van afvinklijstjes en 'weetjes', waarbij diepgang en grondigheid van het leren verloren dreigen te gaan. Ook als dat expliciet niet de bedoeling is, is het mogelijk dat zo'n ongewenst neveneffect optreedt.

Consistent

Er zijn belangrijke verschillen tussen de manieren waarop de minimumdoelen zijn geformuleerd voor de onderscheiden leergebieden. Bij biologie bijvoorbeeld worden soorten organismen opgesomd (maar niet de te kennen planten en dieren), terwijl bij geschiedenis geen soorten van historische gebeurtenissen worden opgesomd maar wel, per historische periode, de te kennen historische plaatsen, personen en gebeurtenissen. De mate van specifiëring van de kennis is erg verschillend tussen de onderscheiden leergebieden, terwijl die opsommingen van specifieke kenniselementen voor bijvoorbeeld geschiedenis niet noodzakelijk is voor het vakgebied.
Een ander verschil in opbouw is dat de voorgestelde minimumdoelen voor aardrijkskunde, geschiedenis, wetenschappen, muzische vorming, in tegenstelling tot die van Nederlands en wiskunde, erg gefragmenteerd zijn, nauwelijks tot geen rekening houden met het

ontwikkelingsniveau van leerlingen en over het algemeen ver buiten de belevings- en ervaringswereld van kinderen vallen.

Coherent

Er is geen samenhang met de bestaande minimumdoelen voor de eerste graad S.O. Integendeel: veel voorgestelde minimumdoelen voor het 6de jaar zijn inhoudelijk (quasi) identiek met de bestaande minimumdoelen voor de eerste graad S.O.
In de pedagogische visie van de steinerscholen, die een leeftijdsgericht curriculum nastreven, waarbij leerinhouden en doelen afgestemd zijn op de ontwikkelingsfase van de kinderen, komen deze doelen te vroeg; ze zouden beter gereserveerd blijven voor de eerste graad S.O. Het 'vervroegen' van deze leerstof is niet compatibel met het pedagogisch project van de steinerscholen.

Evalueerbaar

De Federatie Steinerscholen stelt vast dat heel wat van de voorgestelde minimumdoelen als handelingswerkwoord 'weten' of 'begrijpen' hebben. Dat is niet consistent met de minimumdoelen die voor het secundair onderwijs gelden, maar het strookt wél met de pedagogische opvattingen van de steinerscholen.
Een aantal van de voorgestelde minimumdoelen lijken in te houden dat ze via tests moeten geëvalueerd worden. Voor de kleuterklas tot en met het vierde leerjaar passen dergelijke tests niet in het pedagogisch project van de steinerscholen.

Inclusief

Vanuit het ontwikkelingsgerichte perspectief dat ten grondslag ligt aan de pedagogische opvattingen van de steinerscholen, passen heel veel minimumdoelen niet bij de beoogde doelgroepen van kleuters en van het vierde leerjaar omdat ze geen rekening houden met het ontwikkelingsniveau van de leerlingen van die leeftijden. Voor wetenschap en techniek geldt dit ook voor het zesde leerjaar.

Haalbaarheid

In combinatie met de verplichting om 50% van de onderwijstijd aan Nederlands en wiskunde te besteden is de veelheid van de voorgestelde minimumdoelen voor de vakdisciplines van die aard dat ze binnen de totale onderwijstijd nauwelijks of niet haalbaar zijn en sowieso geen ruimte laten voor het eigen pedagogisch project. Het gebruikte referentiepunt hierbij is tweeërlei:

a. de bijzondere pedagogische opvattingen van de steinerscholen, resulterend uit een eigen visie op de ontwikkeling van de verschillende vaardigheden en intelligenties in de loop van de kindertijd;
b. het internationale steinerscholencurriculum, dat gebaseerd is op de genoemde visie op de ontwikkeling van kinderen.

FOPEM: Advies nieuwe minimumdoelen basisonderwijs

FOPEM steunt de ontwikkeling van een inhoudsrijk curriculum dat een evenwichtige integratie van kennis en vaardigheden nastreeft. Tegelijk wijzen we op knelpunten in timing, consistentie, uitvoering en pedagogische vrijheid.

Het gevaar bestaat dat het ambitieuze ontwerp verzandt in een checklistcultuur waarbij het beoogde diepe leren plaatsmaakt voor een oppervlakkige opeenvolging van feiten. Dit zou leiden tot een kloof tussen de realiteit van de klaspraktijk en het gewenste curriculum.

FOPEM zet zich in voor een kader van doelgericht ervaringsleren, waarbij een harmonieuze balans wordt gezocht tussen het vertrekken vanuit context en leervragen en het gericht behalen van de curriculumdoelen.

We constateren dat voor sommige vakken de huidige invulling van de minimumdoelen te detaillistisch en dwingend lineair is, waardoor pedagogische vrijheid onder druk komt te staan. Vooral binnen geschiedenis en in mindere mate aardrijkskunde, dreigt de overvloed aan feitenkennis het diepgaand begrip te vervangen door een versnipperd, fragmentarisch feitenonderwijs.

We vinden wel een positief voorbeeld in de tabel voor wetenschappen en techniek, die leerkrachten ondersteunt met concrete doelen, concepten en systemen zonder een rigide lineaire opbouw. Dit biedt de nodige vrijheid binnen het concrete, waardoor leerkrachten in betekenisvolle contexten kunnen lesgeven.

Kennisrijk

De minimumdoelen combineren kennis en vaardigheden, wat een evenwichtige basisvorming bevordert en diep leren stimuleert. FOPEM onderschrijft de redenering van Maarten Simons en stelt voor om te spreken van een ‘inhoudsrijk’ curriculum in plaats van ‘kennisrijk’, en van ‘basisdoelen’ in plaats van ‘minimumdoelen’.

Binnen geschiedenis en aardrijkskunde zien we een te grote nadruk op feitenkennis, waardoor leerkrachten en leerlingen te weinig ruimte krijgen voor diepgang en conceptueel inzicht. Het curriculum moet vertrekken vanuit leervragen die leraren en leerlingen samen opbouwen, in plaats van een rigide opsomming van leerinhouden.

Consistent

De structuur van de minimumdoelen is logisch en goed georganiseerd, waardoor vakken zoals Nederlands, Frans en wiskunde een sterke opbouw kennen met voldoende kansen tot het laten terugkeren van inhouden op verschillende momenten.

Echter, er bestaat een gebrek aan consistentie tussen vakgebieden. In geschiedenis en aardrijkskunde overheerst een opsomming van feiten, terwijl wetenschappen en techniek leerkrachten meer professionele vrijheid geven.

Daarnaast pleit FOPEM voor een uniform sjabloon voor zowel de visieteksten als de minimumdoelen zelf. Dit verhoogt de leesbaarheid en de consistentie tussen vakken.

Coherent

De onderlinge samenhang van de minimumdoelen wordt versterkt door interdisciplinair leren, maar conceptuele tegenstrijdigheden tussen vakken zoals lineaire geschiedenis versus contextgestuurde wetenschap ondermijnen de coherentie. Een betere afstemming tussen domeinexperts is nodig om samenhang en diepgang te garanderen.

FOPEM heeft hier wel een duidelijke voorkeur voor het niet verplicht lineair maken van de zaakvakken zodat projectonderwijs in betekenisvolle contexten kan georganiseerd worden door leerkrachten die samen met kinderen tot leervragen komen.

Evalueerbaar

De doelen zijn meestal helder geformuleerd, maar in sommige gevallen te gedetailleerd en te complex meervoudig samengesteld, waardoor evaluatie moeilijk wordt. FOPEM benadrukt dat minimumdoelen breed en richtinggevend moeten zijn en dat leerplannen de verdere concretisering moeten realiseren.

4.3.2 De leerlingen kunnen m.b.t. aardrijkskundig onderzoek:

- *instrumenten gebruiken om temperatuur (thermometer) en neerslag (pluviometer) te meten;*
- *observaties en instrumenten gebruiken om windrichting (vlaggen, bomen, rook, windvaan)) en windsnelheid (anemometer) te meten;*
- *gegevens uit weersvoorspellingen gebruiken: temperatuur, neerslag, windrichting en bewolking.*

Bij kleuteronderwijs rijzen vragen over hoe kennisdoelen en evaluatie zich daartoe verhouden, gezien het belang van spelend en ervaringsgericht leren.

4.3.3 De kleuters kunnen een neerslagvorm observeren: regen, sneeuw, hagel, mist.

Nog onduidelijk is hoe de Vlaamse centrale toetsen zich zullen verhouden tot deze nieuwe minimumdoelen. Zullen bijvoorbeeld kinderen op het einde van het vierde leerjaar al getoetst

worden op doelen die nog niet aan bod gekomen zijn omdat zij zich in een overgangsperiode van de implementatie bevinden?

Inclusief

Uniforme basisdoelen in gewoon en buitengewoon onderwijs bevorderen integratie tussen de twee onderwijsvormen, maar er is onvoldoende aandacht voor de concrete integratie in buitengewoon onderwijs. Ook anderstalige nieuwkomers en kinderen uit OKAN-trajecten ondervinden grote drempels.

Indien de minimumdoelen effectief moeten bijdragen aan kansen voor kwetsbare kinderen, zijn specifieke maatregelen en duidelijkheid over attestering noodzakelijk.

Passend voor de doelgroep

De doelen sluiten grotendeels aan bij de doelgroep, maar vooral kleuteronderwijs vraagt extra aandacht. De verschuiving van het paradigma van ontwikkelingsgericht observeren naar meetbare doelen kan weerstand oproepen bij kleuterbegeleiders en vereist ondersteuning met praktijkvoorbeelden en visie-ondersteunende teksten. Ook de nodige voorzichtigheid zal hier nodig zijn om het kind niet met het badwater weg te gooien. De ontwikkelingsgerichte kijk van de kleuterleerkracht willen we behouden.

Daarnaast moet extra aandacht uitgaan naar kansengroepen, zoals eerder vermeld in het onderdeel ‘Inclusief’.

Verder valt een verschuiving op van het secundair naar het basisonderwijs wat betreft de aan te tonen doelen. Hoe zal de aansluiting tussen deze twee niveaus met elkaar gebeuren?

Ruimte voor pedagogisch project

Het curriculum biedt ruimte voor ervaringsgericht leren en projectwerk, maar die vrijheid staat onder druk door een te gedetailleerde en lineaire invulling, met name in geschiedenis en aardrijkskunde.

Voor vakken zoals Nederlands en wiskunde ondersteunt een spiraalvormige opbouw de leerlijn, maar geschiedenis verliest flexibiliteit door een rigide lineaire opbouw en een te beperkende lijst van verplichte leerinhouden.

De eindtermen in het vierde leerjaar vormen een extra belemmering en kunnen het leeftijdsoverschrijdend geïntegreerd projectwerk beperken.

Haalbaarheid

De invoeringstermijn van 2025–2027 brengt haalbaarheidsvragen met zich mee. Voldoende middelen en langdurige professionele begeleidingstrajecten zijn nodig om scholen in staat te stellen een soepele en effectieve overgang te realiseren.

Van de leerkracht wordt een inspanning gevraagd om voor een aantal vakken hun kennis bij te spijkeren. Ook dit zal tijd kosten, zeker als we een grotere uitval van leerkrachten willen voorkomen.

Op basis van deze nieuwe minimumdoelen moeten namelijk leerplannen geschreven worden en methodes ontwikkeld. Bovendien zijn de uitdagingen in het onderwijs niet min. Scholen staan onder druk met leraren- en directietekorten, strengere regelgeving secundaire processen, complexere diversiteitsnoden, digiplan en verstrengde inspectie.

Dan achten wij de vooropgestelde tijdslijn niet realistisch.

Brede basisvorming/harmonische ontwikkeling

Een sterke basisvorming vraagt balans tussen kennis en vaardigheden, waarbij cognitieve, creatieve en ervaringsgerichte leerprocessen gelijkwaardig ondersteund worden.

Om een breed en dynamisch curriculum te behouden, is het essentieel dat leerdoelen niet te rigide ingevuld worden en voldoende ruimte laten voor exploratie en leervragen die leerkrachten en leerlingen samen ontwikkelen.

SCHOLENGEMEENSCHAP
Scholen met de Bijbel
IPCO · NaPCO VZW

Advies inzake minimumdoelen

01 KENNISRIJK

IPCO verwelkomt de beweging naar een kennisrijk curriculum en erkent dat deze shift noodzakelijk is om kwaliteitsvol onderwijs te garanderen. Ambitieuze en duidelijke doelen zijn cruciaal om alle leerlingen maximale groeikansen te bieden.

Voor vakken zoals wiskunde en Nederlands stellen we vast dat de nieuwe doelen goed uitgebalanceerd zijn, met een evenwichtige focus op zowel kennis als vaardigheden. Ook de inhoudelijke opbouw van aardrijkskunde is degelijk en doordacht. Binnen het vak geschiedenis merken we echter dat de leerstof te fragmentarisch is en te sterk gericht op het drillen van feitenkennis. We pleiten dan ook voor een herwerking van de minimumdoelen voor geschiedenis.

Daarnaast benadrukken we het belang van een gefaseerde en realistische invoering van het kennisrijke curriculum. Schoolteams hebben nood aan tijd en ruimte om zich de nieuwe doelen eigen te maken en ze op een doordachte manier te integreren in hun praktijk. Dit vraagt gerichte professionaliseringstrajecten, begeleiding op maat en voldoende voorbereidingstijd. Heel wat leerstof werd bovendien vervroegd, wat de continuïteit in disbalans brengt.

Tot slot vragen we aandacht voor de rol van de lerarenopleiding. Wie vandaag in opleiding is, moet goed toegerust worden om met deze vernieuwde minimumdoelen aan de slag te kunnen. Een herziening van de opleidingstrajecten is noodzakelijk om deze onderwijshervorming duurzaam te ondersteunen.

Conclusie: IPCO steunt de keuze voor een kennisrijk curriculum, op voorwaarde dat de invoering gefaseerd en haalbaar gebeurt, met ruimte voor ondersteuning en professionalisering. We vragen bijzondere aandacht voor een revisie van het vak geschiedenis en het versterken van de lerarenopleiding om deze hervorming duurzaam te laten slagen.

IPCO VZW
RAAD VAN INRICHTENDE MACHTEN VAN HET PROTESTANTS-CHRISTELIJK ONDERWIJS
Lakenmakersstraat 158 2800 Mechelen - T 015/ 55 64 74 - info@ipco.be - www.ipco.be
Ondernemingsnummer: 459.236.503 – RPR Ondernemingsrechtbank Antwerpen Afdeling Mechelen

SCHOLENGEMEENSCHAP
Scholen met de Bijbel
IPCO · NaPCO VZW

02 Consistent

De meeste vakken vertonen een logische en consistente opbouw, met ruimte voor afstemming op het referentiekader van leerlingen en hun omgeving. Bij geschiedenis merken we echter een afwijkende aanpak, die duidelijk door een andere werkgroep werd uitgewerkt. De ruimte voor contextuele invulling op basis van het pedagogisch project ontbreekt hier volledig, in tegenstelling tot andere leergebieden.

Conclusie: De algemene opbouw is consistent, maar geschiedenis wijkt sterk af van de andere vakken en moet afgestemd worden in lijn van de andere vakken.

03 Coherent

Er is een herkenbare opbouw binnen en over de meeste leergebieden heen. Dit missen we bij het vak geschiedenis.

Conclusie: Meer samenhang en eenzelfde opbouw over de vakken heen is noodzakelijk, met bijzondere aandacht voor geschiedenis.

04 Evalueerbaar

De doelen zijn helder en concreet geformuleerd. Wel stellen we ons vragen bij de praktische uitvoerbaarheid van de evaluatie ervan, zeker in de kleuterklas. Het is onduidelijk hoe deze doelen concreet geëvalueerd kunnen worden: gaan we effectief richting systematische evaluatie van kleuters op basis van de te bereiken minimumdoelen?

Conclusie: De doelen zijn formeel evalueerbaar, maar er is nood aan duidelijkheid over de wijze van evalueren.

05 Inclusief

De eindtermen vertrekken vanuit het waardevolle uitgangspunt van gelijke onderwijskansen en een sterk gemeenschappelijk curriculum. Toch houden de voorgestelde doelen onvoldoende rekening met de diversiteit binnen de leerlingenpopulatie. Vooral voor kinderen met een andere thuistaal en leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, zoals de leerlingen met een IAC- of GC-verslag, zijn de doelen vaak te ambitieus of onduidelijk in hun

IPCO VZW
RAAD VAN INRICHTENDE MACHTEN VAN HET PROTESTANTS-CHRISTELIJK ONDERWIJS
Lakenmakersstraat 158 2800 Mechelen - T 015/ 55 64 74 - info@ipco.be - www.ipco.be
Ondernemingsnummer: 459.236.503 – RPR Ondernemingsrechtbank Antwerpen Afdeling Mechelen

evaluatie. Ook voor leerlingen binnen het basisaanbod liggen de verwachtingen regelmatig te hoog, wat de haalbaarheid in de praktijk bemoeilijkt.

Conclusie: De voorgestelde minimumdoelen zijn op dit moment onvoldoende inclusief. Aanpassingen zijn nodig om ze haalbaar en realistisch te maken voor alle leerlingen, met duidelijke richtlijnen rond evaluatie en differentiatie, in het bijzonder voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

06 Haalbaarheid

We stellen vast dat het programma inhoudelijk te zwaar is om binnen de voorziene 70% van de onderwijstijd gerealiseerd te worden. De voorgestelde minimumdoelen nemen meer tijd in beslag dan voorzien, waardoor de ruimte voor het pedagogisch project van de school onder druk komt te staan. De autonomie van scholen om eigen accenten te leggen dreigt hiermee verloren te gaan.

Daarnaast draagt het geheel van de doelen in grote lijnen bij aan een brede basisvorming, maar binnen bepaalde vakken, zoals geschiedenis, is de invulling te versnipperd, te specifiek geformuleerd en onvoldoende afgestemd op het leer- en leefniveau van de leerlingen. Dit vermindert de vormende waarde en maakt het moeilijker om samenhang en diepgang te realiseren.

We merken bovendien dat niet alle doelen voldoende afgestemd zijn op het ontwikkelingsniveau van de doelgroep. Zo worden er in het vierde, vijfde en zesde leerjaar regelmatig zeer complexe inhouden verwacht. Thema's zoals de invloed van de Arabische wereld zijn waardevol, maar onderdelen zoals het onderscheid tussen soennieten en sjiieten gaan te ver voor jonge kinderen. Een meer gedifferentieerde opbouw over de leerjaren heen is noodzakelijk.

Tot slot is de afstemming met de Vlaamse toetsen momenteel onduidelijk. Indien deze toetsen gebaseerd zijn op de nieuwe doelen, rijst de vraag hoe de huidige toetsresultaten geïnterpreteerd moeten worden.

Conclusie: De haalbaarheid van het programma is beperkt. Zowel de omvang van de inhoud, de complexiteit van bepaalde doelen, de afstemming op het ontwikkelingsniveau van leerlingen als de impact op de schoolautonomie vragen om bijsturing. Meer ruimte en afstemming zijn nodig om kwaliteitsvol en haalbaar onderwijs te garanderen.

IPCO VZW
RAAD VAN INRICHTENDE MACHTEN VAN HET PROTESTANTS-CHRISTELIJK ONDERWIJS
Lakenmakersstraat 158 2800 Mechelen - T 015/ 55 64 74 - info@ipco.be - www.ipco.be
Ondernemingsnummer: 459.236.503 – RPR Ondernemingsrechtbank Antwerpen Afdeling Mechelen

SCHOLENGEMEENSCHAP
Scholen met de Bijbel
IPCO · NaPCO VZW

07 Identiteit

De voorgestelde minimumdoelen zijn verenigbaar met het pedagogisch project en de identiteit van IPCO. We zien geen tegenstrijdigheden of conflicten met onze uitgangspunten. Voor IPCO is het van fundamenteel belang dat onderwijsdoelen niet alleen bijdragen aan kwaliteitsvol en kennisrijk onderwijs, maar ook passen binnen onze missie, visie en het waardenkader van onze organisatie. Deze afstemming maakt het mogelijk om de doelen op een overtuigde manier te integreren in de werking van onze scholen.

Conclusie: De doelen zijn in overeenstemming te brengen met de missie, visie en het waardenkader van onze organisatie, wat essentieel is voor een gedragen implementatie binnen IPCO-scholen.

IPCO VZW
RAAD VAN INRICHTENDE MACHTEN VAN HET PROTESTANTS-CHRISTELIJK ONDERWIJS
Lakenmakersstraat 158 2800 Mechelen - T 015/ 55 64 74 - info@ipco.be - www.ipco.be
Ondernemingsnummer: 459.236.503 – RPR Ondernemingsrechtbank Antwerpen Afdeling Mechelen

VOOP
VRIJDENKENDE ONAFHANKELIJKE ONDERWIJSPARTNERS

ADVIES VOOP INZAKE MINIMUMDOELEN

1. Focus op kennis

VOOP is tevreden met de evolutie richting kennisrijk curriculum.

De minimumdoelen zijn zeker gebaseerd op kennis van begrippen. Daarnaast is er echter ook veel ruimte voor kunnen en doen. Het is een sterke gemeenschappelijke basis van leerinhouden, die leerlingen een brede algemene kennis en een gedeeld referentiekader bieden. Dat versterkt niet alleen hun ontwikkeling, maar ook het onderlinge gesprek tussen kinderen.

Ook het verhogen van de ontwikkelingsdoelen voor kleuters is een positieve evolutie. Dat is een duidelijke stap vooruit, passend bij de noden van de huidige maatschappij.

2. Duidelijkheid en evalueerbaarheid

De doelen zijn duidelijk geformuleerd. De opsplitsing tussen kennen en kunnen zorgt voor duidelijke verwachtingen.

VOOP is echter bezorgd dat er teruggevallen zal worden tot het kennen van woorden als basis, terwijl ervaringen en vaardigheden voor leerlingen van deze leeftijd toch minstens even belangrijk zijn.

Daarnaast is er ook enige bezorgdheid rond de wijze waarop de minimumdoelen bij kleuters kunnen geëvalueerd worden.

3. Inclusiviteit en haalbaarheid voor diverse leerlingengroepen

De minimumdoelen vertrekken vanuit het idee van gelijke onderwijskansen en een sterk gemeenschappelijk curriculum. Door alle leerlingen te laten vertrekken van dezelfde begrippen en inhouden, wordt er sterk ingezet op gelijke kansen wat VOOP zeker een positief uitgangspunt vindt.

Deze doelen zijn echter niet haalbaar voor alle leerlingen. Voor kinderen basisaanbod en leerlingen met leerstoornissen zijn de verwachtingen veel te ambitieus en er is onvoldoende duidelijkheid over hoe de doelen geëvalueerd moeten worden bij leerlingen met een IAC- of GC-verslag. Differentiatie en redelijke aanpassingen blijven noodzakelijk. In de referenties vinden we geen enkele bron waarin verwezen wordt naar redelijke aanpassingen en het zorgcontinuüm. We vinden ook geen referenties die de haalbaarheid van de rijke kennisinhoud garandeert voor een deel van de leerlingenpopulatie. Vooral het nadruk leggen op het “kennen” van specifieke begrippen zal voor deze doelgroep een extra drempel betekenen.

Wij vragen om duidelijk te verwijzen naar de decretale teksten over redelijke aanpassingen en ervoor te zorgen dat er duidelijkheid is omtrent de realistische evaluatie voor deze leerlingen.

Eveneens stellen we ons de vraag hoe de doorstroming van kleuter naar basisonderwijs en van basisonderwijs naar secundair onderwijs zal geregeld worden als een leerling de minimumdoelen niet behaalt omwille van specifieke onderwijsbehoeften? Wie zal dat bepalen?

4. Coherente opbouw voor levenslang leren

Over het algemeen zijn de minimumdoelen logisch en coherent opgebouwd zodat er sprake is van kennisopbouw en toenemende complexiteit naarmate de leerlingen vorderen in hun schooltraject.

Binnen de meeste leergebieden zijn er doelen met algemene begrippen en veel ruimte voor interpretatie terwijl binnen het leergebied geschiedenis heel specifieke kennis en termen worden opgelegd. Geschiedenis werd duidelijk door een andere werkgroep uitgewerkt en deze verschillen moeten beter afgestemd worden in lijn met de andere leergebieden. Een herwerking van het vak geschiedenis in de lijn met de andere vakken lijkt ons aangewezen.

5. Ambitieus en haalbaar

Onze scholen zien het zitten om stapsgewijs de nieuwe minimumdoelen te implementeren maar een volledige implementatie voor alle leergebieden tegen 01/09/2027 lijkt ons zeer moeilijk te halen. We vragen om voldoende tijd te voorzien voor de uitrol van de minimumdoelen in het kleuter- en lager onderwijs en ook overgangsmaatregelen te voorzien.

Daarnaast wensen we nog mee te geven dat de minimumdoelen zeer omvangrijk zijn en ze geven duidelijke richting aan het onderwijs. Deze sturing laat veel minder ruimte voor het pedagogisch project van scholen dan voorheen.

Scholen met een specifieke visie of doelgroep moeten meer ruimte krijgen om eigen accenten te leggen. Zeker in contexten waar onderwijs op maat nodig is, is het belangrijk dat leerkrachten binnen de minimumdoelen voldoende keuzevrijheid behouden om zinvol en doelgericht te werken.

6. Belang van vakdisciplines

VOOP is tevreden dat de commissie Muys ook de mogelijkheid om geïntegreerd te werken vermeld in haar eindrapport.

7. Balans tussen kennis en vaardigheden

Er is een goede balans tussen kennis en vaardigheden. De doelen zijn evalueerbaar op zowel kennen als kunnen. We merken eveneens een mooie samenstelling van doelen op zowel fysiek, cognitief als sociaal-emotioneel gebied.

Tegelijk willen we beklemtonen dat eigen creativiteit en fantasie soms te weinig aan bod komt binnen het muzische domein. Er zullen vooral veel technieken verkend worden, alsook veel ervaringen opgedaan worden.

Het is goed dat klas- en schoolafspraken als minimumdoel zijn opgenomen.

VOORSTEL VAN DECREET

VOORSTEL VAN DECREET

Artikel 1. Dit decreet regelt een gemeenschapsaangelegenheid.

Art. 2. In artikel 39 van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, gewijzigd bij de decreten van 25 april 2014 en 26 april 2024, wordt het eerste lid vervangen door wat volgt:

"Het onderwijsaanbod in het gewoon kleuteronderwijs omvat minstens, en zo mogelijk in samenhang:
1° de volgende leergebieden:
   a) lichamelijke opvoeding;
   b) muzische vorming;
   c) Nederlands;
   d) wetenschappen en techniek;
   e) mens en maatschappij;
   f) wiskundige initiatie;
2° de volgende leergebiedoverschrijdende thema's:
   a) leren leren;
   b) sociale vaardigheden.".

Art. 3. In artikel 44 van hetzelfde decreet, vervangen bij het decreet van 26 januari 2018 en het laatst gewijzigd bij het decreet van 13 juni 2025, worden de volgende wijzigingen aangebracht:

1° in paragraaf 1, 1°, wordt het woord "goedgekeurd" vervangen door het woord "vastgesteld";

2° er wordt een paragraaf 9 toegevoegd, die luidt als volgt:

"§9. De minimumdoelen, opgenomen in bijlage 6 bij dit decreet, die ontwikkeld zijn vanuit de volgende vakdisciplines, treden in werking op de volgende data:
1° 1 september 2026 voor de vakdisciplines:
   a) Nederlands;
   b) wiskunde;
   c) wetenschap en techniek;
2° 1 september 2027 voor de vakdisciplines:
   a) Frans;
   b) geschiedenis;
   c) aardrijkskunde;
   d) ICT;
   e) lichamelijke opvoeding;
   f) muzische vorming;
   g) attitudes.

In afwijking van het eerste lid:
1° kunnen scholen vanaf 1 september 2025 de minimumdoelen, vermeld in het eerste lid, aanbieden als aanvullende doelen of in de eigen ruimte, vermeld in artikel 45, §1, eerste lid;
2° implementeren de scholen in het schooljaar 2026-2027 de minimumdoelen die ontwikkeld zijn vanuit de vakdisciplines Nederlands, wiskunde, en wetenschappen en techniek, vermeld in het eerste lid, 1°, alleen bij de leerlingengroepen die het getuigschrift basisonderwijs, vermeld in artikel 53, volgens het normale leerproces in het schooljaar 2029-2030 en de volgende schooljaren kunnen behalen;

3° implementeren de scholen in het schooljaar 2027-2028 alleen de minimumdoelen die ontwikkeld zijn vanuit de vakdisciplines Nederlands, wiskunde, en wetenschappen en techniek, vermeld in het eerste lid, 1°, bij de leerlingengroepen die het getuigschrift basisonderwijs, vermeld in artikel 53, volgens het normale leerproces in het schooljaar 2028-2029 en het schooljaar 2029-2030 kunnen behalen en wordt het getuigschrift basisonderwijs uitgereikt op basis van de minimumdoelen die ontwikkeld zijn vanuit de vakdisciplines Nederlands, wiskunde, wetenschappen en techniek;

4° passen de scholen de eindtermen, vermeld in de bijlage bij het besluit van de Vlaamse Regering van 27 mei 1997 tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen van het gewoon basisonderwijs, bekrachtigd bij het decreet van 15 juli 1997, toe bij de leerlingengroepen die het getuigschrift basisonderwijs, vermeld in artikel 53, volgens het normale leerproces in de schooljaren 2026-2027 en 2027-2028 kunnen behalen en wordt het getuigschrift basisonderwijs uitgereikt op basis van de eindtermen.”.

Art. 4. Artikel 44quater, §1, vijfde lid, van hetzelfde decreet, ingevoegd bij het decreet van 28 april 2023 en gewijzigd bij het decreet van 13 juni 2025, wordt vervangen door wat volgt:

“De Vlaamse toetsen omvatten een selectie van te bereiken minimumdoelen die worden ontwikkeld vanuit de vakdiscipline wiskunde en vanuit de vakdiscipline Nederlands. De Vlaamse toetsen houden rekening met zowel de minimumdoelen als de gelijkwaardig verklaarde vervangende minimumdoelen.”.

Art. 5. In artikel 45, §1, van hetzelfde decreet, vervangen bij het decreet van 13 juni 2025, wordt tussen het derde en het vierde lid een lid ingevoegd, dat luidt als volgt:

“In afwijking van het derde lid hoeft het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen de leerplannen voor het kleuter- en lager onderwijs niet goed te keuren:

1° voor het schooljaar 2025-2026;

2° voor het schooljaar 2026-2027, met uitzondering van de leerplannen die betrekking hebben op de minimumdoelen die ontwikkeld zijn vanuit de vakdisciplines Nederlands, wiskunde, en wetenschap en techniek.”.

Art. 6. In artikel 168, 3°, van hetzelfde decreet worden tussen de woorden “de leergebieden” en de zinsnede “, vermeld in artikel 39” de woorden “en de leergebiedoverschrijdende thema’s” ingevoegd.

Art. 7. Aan hetzelfde decreet, het laatst gewijzigd bij het decreet van 13 juni 2025, wordt een bijlage 6 toegevoegd, die bij dit decreet is gevoegd.

Art. 8. Dit decreet treedt in werking op 1 september 2025.

Koen DANIËLS
Hannelore GOEMAN
Loes VANDROMME
Griet VANRYCKEGEM
Tom SEURS
Gianna WERBROUCK
Peter VAN ROMPUY

BIJLAGE BIJ HET VOORSTEL VAN DECREET:

Bijlage bij het decreet tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, wat de vaststelling en inwerkingtreding van de minimumdoelen betreft.
Minimumdoelen voor het derde jaar kleuteronderwijs,
het vierde jaar lager onderwijs en het zesde jaar lager onderwijs

Bijlage bij het decreet tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, wat de vastelling en inwerkingtreding van de minimumdoelen betreft.

Bijlage 6. Minimumdoelen voor het derde jaar kleuteronderwijs, het vierde jaar lager onderwijs en het zesde jaar lager onderwijs

De volgende teksten bevatten de minimumdoelen die conform het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997 letterlijk worden opgenomen in de leerplannen.

Deze teksten dienen te worden gelezen als volgt:

De minimumdoelen zijn opgebouwd volgens een vast format met kennen, weten en kunnen. Minimumdoelen met kennen en weten verwijzen naar declaratieve kennis, minimumdoelen met kunnen verwijzen naar procedurele kennis. Zowel de doelzin als een mogelijke afbakening van die doelzin onder de vorm van bullets maken integraal deel uit van het minimumdoel.

Omwille van de eigenheid van een bepaalde vakdiscipline kunnen specifieke 'formatelementen' toegevoegd zijn aan de omschrijving van de minimumdoelen van die vakdiscipline.

- Bij wiskunde is een kennismodel gehanteerd dat drie kennistypes onderscheidt, namelijk:
    - inzichtelijke kennis [I]: concepten en principes die leerlingen begrijpen;
    - feitelijke kennis [F]: begrippen, symbolen of rekenfeiten die leerlingen hanteren;
    - procedurele kennis: bewerkingen, strategieën of methodes die leerlingen toepassen. Feitelijke en inzichtelijke kennis vormen samen het 'kennen', procedurele kennis is het 'kunnen'. In de 'kennen-doelen' en 'weten-doelen' wordt telkens aangeduid of het gaat om inzichtelijke [I], feitelijke [F] of inzichtelijke en feitelijke [I/F] kennis.
- Bij Frans gelden voor verschillende minimumdoelen tekstkenmerken en is een woordenlijst toegevoegd aan de minimumdoelen met de woorden die leerlingen als minimumdoel op het einde van het basisonderwijs actief en in zinsverband moeten kunnen gebruiken.

Zowel de doelzin als een mogelijke afbakening van die doelzin onder de vorm van bullets maken integraal deel uit van het minimumdoel. Daarnaast kunnen bij een minimumdoel ook voorbeelden, toelichting of richtinggevende woordenschat vermeld worden. Voorbeelden en toelichting zijn opgenomen onder het minimumdoel tussen '< >' en in het grijs. Richtinggevende woordenschat is opgenomen in een aparte kolom naast het minimumdoel. Zowel voorbeelden, toelichting als richtinggevende woordenschat zijn louter illustratief en maken geen onderdeel uit van het minimumdoel. Ze zijn met andere woorden niet bindend voor leraren en scholen. Woordenschat die de leerlingen wel moeten kennen is opgenomen in de minimumdoelen zelf.

1. NEDERLANDS

1.1 Lezen	
Vlot en vloeiend lezen	
Kleuter	1.1.1 De kleuters kunnen rijm herkennen, rijmwoorden bedenken en woorden in klankgroepen verdelen (fonologisch bewustzijn). 1.1.2. De kleuters kunnen een bepaalde klank in gesproken woorden op verschillende posities herkennen (fonemisch bewustzijn). 1.1.3 De kleuters kunnen een variatie aan klanken in mk-, km- en mkm-woorden onderscheiden (fonemisch bewustzijn). 1.1.4 De kleuters kunnen minimum 15 letters (korte, lange, tweetekenklinkers en medeklinkers) herkennen door de bijbehorende klank uit te spreken (klanktekenkoppeling).
4de jaar	1.1.1 De leerlingen kunnen woorden lezen met behulp van inzicht in de morfologische opbouw. 1.1.2 De leerlingen kunnen accuraat en geautomatiseerd lezen (vlot lezen). 1.1.3 De leerlingen kunnen teksten accuraat, met gepast tempo en met intonatie lezen (vloeiend lezen). 1.1.4 De leerlingen kunnen teksten en boeken lezen met aandacht en doorzettingsvermogen.
6de jaar	1.1.1 De leerling kan onbekende woorden lezen met behulp van inzicht in de morfologische opbouw en kennis van leenwoorden. 1.1.2 De leerling kan teksten expressief lezen.
Tekstbegrip	
Kleuter	1.1.5 De kleuters kunnen de betekenis van eenvoudige visuele boodschappen begrijpen. 1.1.6 De kleuters kunnen expliciete informatie over de situatie, de gevoelens, de personages en perspectiefname uit voorgelezen teksten halen. 1.1.7 De kleuters kunnen expliciete verbanden binnen een tekst verwoorden: oorzaak, gevolg, probleem en oplossing. 1.1.8 De kleuters kunnen verbanden leggen tussen voorgelezen teksten en hun vakspecifieke kennis en voorkennis. 1.1.9 De kleuters kunnen de belangrijkste gebeurtenissen uit een verhaallijn in eigen woorden navertellen.
4de jaar	1.1.5 De leerlingen kunnen expliciet vermelde informatie in teksten weergeven. 1.1.6 De leerlingen kunnen informatie uit een tekst combineren om tot een logische conclusie te komen.

	1.1.7 De leerlingen kunnen verbanden leggen tussen teksten en hun vakspecifieke kennis en voorkennis. 1.1.8 De leerlingen kunnen beoordelen of de titel bij de tekst past. 1.1.9 De leerlingen kunnen verwoorden hoe de auteur denkt over het onderwerp van de tekst. 1.1.10 De leerlingen kunnen verwoorden hoe een tekst aansluit bij het leesdoel. 1.1.11 De leerlingen kunnen zich oriënteren op het lezen, tot begrip komen en het lezen bijsturen door aangeleerde leesstrategieën te gebruiken.
6de jaar	1.1.3 De leerling kan expliciete en impliciete informatie uit een tekst combineren om tot een logische conclusie te komen. 1.1.4 De leerling kan verbanden leggen tussen teksten en zijn/haar vakspecifieke kennis en voorkennis. 1.1.5 De leerling kan vergelijken hoe verschillende auteurs denken over eenzelfde onderwerp. 1.1.6 De leerling kan beoordelen hoe een tekst zijn/haar standpunt wel of niet beïnvloedt. 1.1.7 De leerling kan zich oriënteren op het lezen, tot leesbegrip komen en het lezen bijsturen door indien nodig relevante leesstrategieën te selecteren en te gebruiken.
Tekstsoorten en tekstconventies	
Kleuter	1.1.10 De kleuters kunnen tonen dat ze de volgende tekstconventies begrijpen: inzicht in leesrichting, onderscheid tekst en beeld, congruentie tussen tekst en beeld. 1.1.11 De kleuters kunnen tonen dat teksten een doel hebben: iets onthouden, iets doen, genieten.
4de jaar	1.1.12 De leerlingen kunnen tonen dat ze de volgende tekstconventies begrijpen: gebruik van interpunctie, hoofdletters, structuuraanduiders (verwijs-, verbindings- en signaalwoorden), titels, tussentitels en alinea's. 1.1.13 De leerlingen kunnen tonen dat ze doelen van teksten herkennen aan de hand van tekstkenmerken. < bv. instructies geven via een stappenplan, genieten van een gedicht >
6de jaar	1.1.8 De leerling kan tonen dat hij/zij de volgende tekstconventies begrijpt: index, inhoudsopgave, legende, tabellen en figuren. 1.1.9 De leerling kan doelen van teksten analyseren aan de hand van tekstkenmerken. < bv. een publiek activeren via een reclametekst, informeren via een nieuwsbericht >

1.2 Schrijven

Handschrift en digitale vaardigheden	
Kleuter	1.2.1 De kleuters kunnen een dynamische pengreep hanteren. 1.2.2 De kleuters kunnen in een correcte schrijfhouding zitten. 1.2.3 De kleuters kunnen rechte en gebogen lijnen maken binnen liniatuur. 1.2.4 De kleuters kunnen schrijfpatronen maken binnen liniatuur. 1.2.5 De kleuters kunnen egaal binnen de lijntjes kleuren. 1.2.6 De kleuters kunnen arceren met rechte lijnen. 1.2.7 De kleuters kunnen de schrijfrichting hanteren.
4de jaar	1.2.1 De leerlingen kunnen letters, woorden en zinnen schrijven tussen de grondlijn en hulplijnen. 1.2.2 De leerlingen kunnen kleine letters, hoofdletters, cijfers, reken- en leestekens, volgens een correcte route, schrijven binnen een volledige liniatuur. 1.2.3 De leerlingen kunnen een regelmatig handschrift hanteren met de juiste spatiëring binnen en tussen woorden. 1.2.4 De leerlingen kunnen de kantlijn en witruimtes hanteren in schriften.
6de jaar	1.2.1 De leerling kan vlot en regelmatig zonder hulplijnen schrijven op een enkele grondlijn. 1.2.2 De leerling kan het schrijftempo en de vormgevingskwaliteit op elkaar afstemmen. 1.2.3 De leerling kan een digitale tekst schrijven.
Correct schrijven	
Kleuter	/
4de jaar	1.2.5 De leerlingen kunnen de volgende categorieën van woorden spellen: ● woorden met een hoofdletter: persoonsnamen, titels van boeken en films, aardrijkskundige namen, feestdagen, talen en taalvariëteiten; ● woorden met gedekte en vrije klinkers in open en gesloten lettergrepen; ● woorden met een doffe klank in: ○ open en onbeklemtoonde lettergrepen; ○ voor- en achtervoegsels;

	○ -eren,-elen,-enen; ○ frequente woorden. < bv. me, moeten, gevaar, voorzichtig, innerlijk, kinderen, meubelen, tekenen, avond > • woorden met tweetekenklanken: ei, ij, ou, au, eu, ui; • woorden met lettergroepen: aai, oei, ooi, eeuw, ieuw; • woorden met meerdere medeklinkers vooraan, in het midden, en achteraan; • woorden met medeklinkers eindigend op -b, -p- -d, -t, -g; • woorden met -ng en -nk; • woorden met -ch/-g; • meervouden op -s, 's, -en, -eren; • verkleinwoorden op -je, -tje, -etje, -pje, kje. 1.2.6 De leerlingen kunnen spellingregels bij werkwoorden in de tegenwoordige tijd toepassen. 1.2.7 De leerlingen kunnen zwakke en sterke werkwoorden in de (on)voltooid verleden tijd spellen. 1.2.8 De leerlingen kunnen zinnen en teksten schrijven met aandacht voor zinsstructuur, gebruik van hoofdletters en interpunctie.
6de jaar	1.2.4 De leerling kan de volgende categorieën van woorden spellen: • woorden met hoofdletters: afleidingen van aardrijkskundige namen, namen van windstreken, namen van historische gebeurtenissen, namen van bedrijven, gebouwen en merken; • woorden die anders uitgesproken worden dan geschreven; < bv. station, actie, concert, succes, accu, quotiënt, examen, journaal, team, premier > • woorden met vrije klinkers ee, o, u, ie, i, oe, ai, in een open of gesloten lettergreep; < bv. café, diner, trainen, ruw, eventueel, fabrikant, radio, historisch, baby, bijzonder, journaal, militair > • woorden met de achtervoegsels -isch(e), -air(e), -iaal, -eaal, -ueel, -ieel; • vakspecifieke woorden uit het Latijn of Grieks; < bv. fauna, flora, fotografie > • onregelmatige verkleinwoorden; • meervouden op -ie en -ee; < bv. kopieën en zeeën > • afwijkende meervouden; < bv. musea, centra > • frequent gebruikte afkortingen, initiaalwoorden en letterwoorden;

	• frequent gebruikte woorden met koppelteken, apostrof, trema en accent. 1.2.5 De leerling kan spellingregels toepassen bij frequente werkwoorden in tegenwoordige, verleden, voltooide en toekomende tijd. 1.2.6 De leerling kan samengestelde zinnen en teksten schrijven met aandacht voor zinsstructuur, gebruik van hoofdletters en interpunctie.
Schrijven om te leren	
Kleuter	1.2.8 De kleuters kunnen door middel van tekenen, krabbels, symbolen, letter- of cijfervormen ideeën of gebeurtenissen vastleggen.
4de jaar	1.2.9 De leerlingen kunnen kernwoorden, schema's of eenvoudige lijstjes noteren om teksten of mondelinge informatie uit vakdisciplines te onthouden of te ordenen. 1.2.10 De leerlingen kunnen teksten of mondelinge informatie uit vakdisciplines samenvatten in korte zinnen.
6de jaar	1.2.7 De leerling kan het kernidee van teksten of mondelinge informatie uit vakdisciplines in eigen woorden formuleren. 1.2.8 De leerling kan een samenvatting schrijven met een kernidee, argumenten en relevante details. 1.2.9 De leerling kan bij vakdisciplines gestructureerde aantekeningen maken met kernwoorden.
Schrijven om te delen	
Kleuter	1.2.9 De kleuters kennen de functie van schriftelijke taal om te informeren of te communiceren. 1.2.10 De kleuters kunnen ideeën aanbrengen voor een tekst vanuit aangeboden inhouden, eigen ervaringen of creatieve ideeën.
4de jaar	1.2.11 De leerlingen kunnen met behulp van enkele gepaste tekstkenmerken specifieke teksten formuleren. < bv. een stappenplan, een brief > 1.2.12 De leerlingen kunnen bedenken wat de inhoud van een tekst kan zijn en hiervoor gebruik maken van hun vakspecifieke kennis en voorkennis. 1.2.13 De leerlingen kunnen ideeën verzamelen en ordenen voor een tekst via een woordspin of schema. 1.2.14 De leerlingen kunnen teksten schrijven met aandacht voor gepaste inhoud. 1.2.15 De leerlingen kunnen structuur in een tekst aanbrengen: begin, midden en slot.

	1.2.16 De leerlingen kunnen teksten schrijven met aandacht voor woordkeuze en zinsconstructies afgestemd op het beoogde publiek. 1.2.17 De leerlingen kunnen teksten schrijven met een verzorgde tekstopmaak aangepast aan het tekstdoel. 1.2.18 De leerlingen kunnen teksten herlezen en op aanwijzing herschrijven. 1.2.19 De leerlingen kunnen teksten schrijven met aandacht en doorzettingsvermogen.
6de jaar	1.2.10 De leerling kan met behulp van enkele gepaste tekstkenmerken specifieke teksten formuleren. < bv. bij een reclametekst, een nieuwsbericht > 1.2.11 De leerling kan bedenken wat de inhoud van een tekst kan zijn en hiervoor gebruik maken van zijn/haar vakspecifieke kennis en voorkennis en relevante strategieën: brainstorm, vragen stellen en associëren. 1.2.12 De leerling kan ideeën verzamelen en ordenen voor een tekst en hierbij indien relevant een plan of structuur opstellen. 1.2.13 De leerling kan teksten schrijven met aandacht voor gepaste en samenhangende inhoud. 1.2.14 De leerling kan een herkenbare en eenvoudige structuur aanbrengen in teksten met inbegrip van titels, tussentitels, alinea's en structuuraanduiders (verwijs, verbindings- en signaalwoorden). 1.2.15 De leerling kan een doelgerichte formulering hanteren met variatie in zinsbouw en gepaste woordkeuze met gebruik van figuurlijk taalgebruik en een gepast register afgestemd op het beoogde publiek. 1.2.16 De leerling kan kritisch reflecteren op teksten en ze op aanwijzing herschrijven. 1.2.17 De leerling kan teksten schrijven met een verzorgde (digitale) tekstopmaak in functie van verzenden of publiceren. 1.2.18 De leerling kan het schrijfproces met aandacht en doorzettingsvermogen doorlopen.

1.3 Mondeling taalgebruik	
Luisterbegrip	
Kleuter	DE MINIMUMDOELEN VAN DIT SUBTHEMA MOETEN DOOR DE KLEUTERS BEREIKT WORDEN OP POPULATIENIVEAU 1.3.1 De kleuters kunnen met aandacht luisteren. 1.3.2 De kleuters kunnen gepast reageren op vragen en instructies.

	1.3.3 De kleuters kunnen vragen stellen om meer informatie te krijgen en om te controleren of ze de boodschap begrepen hebben. 1.3.4 De kleuters kunnen op een voorgelezen verhaal reageren door voorspellingen te maken, vragen te stellen of verbanden te leggen met hun vakspecifieke kennis en voorkennis.
4de jaar	1.3.1 De leerlingen kunnen expliciet vermelde informatie in teksten weergeven. 1.3.2 De leerlingen kunnen informatie uit een tekst combineren om tot een logische conclusie te komen. 1.3.3 De leerlingen kunnen verbanden leggen tussen teksten en hun vakspecifieke kennis en voorkennis. 1.3.4 De leerlingen kunnen verwoorden hoe de auteur denkt over het onderwerp van de tekst. 1.3.5 De leerlingen kunnen verwoorden hoe een tekst aansluit bij het luisterdoel.
6de jaar	1.3.1 De leerling kan expliciete en impliciete informatie uit een tekst combineren om tot een logische conclusie te komen. 1.3.2 De leerling kan verbanden leggen tussen teksten en zijn/haar vakspecifieke kennis en voorkennis. 1.3.3 De leerling kan vergelijken hoe verschillende auteurs denken over eenzelfde onderwerp. 1.3.4 De leerling kan beoordelen hoe een tekst zijn/haar standpunt wel of niet beïnvloedt.
Spreken, presenteren en vertellen	
Kleuter	1.3.5 De kleuters kunnen verstaanbaar spreken met aandacht voor uitspraak van klanken, klankcombinaties en volume. 1.3.6 De kleuters kunnen bij het spreken mededelende, vragende en samengestelde zinnen hanteren. 1.3.7 De kleuters kunnen gedachten en gebeurtenissen formuleren met een aanzet tot volgorde en tonen hierbij een aanzet tot het gebruik van structuuraanduiders (verwijs, verbindings- en signaalwoorden). 1.3.8 De kleuters kunnen in een vertrouwde omgeving over een zelfgekozen onderwerp vertellen.
4de jaar	1.3.6 De leerlingen kunnen voorafgaand aan het vertellen en presenteren inhoud verzamelen en structureren onder begeleiding. 1.3.7 De leerlingen kunnen verstaanbaar spreken met aandacht voor uitspraak van het Standaardnederlands en zinsaccent. 1.3.8 De leerlingen kunnen bij het spreken gepaste woordkeuze en correcte zinsconstructies gebruiken. 1.3.9 De leerlingen kunnen ideeën, gedachten en verworven inzichten samenhangend formuleren. 1.3.10 De leerlingen kunnen meningen met argumenten onderbouwen op basis van hun vakspecifieke kennis en voorkennis.

	1.3.11 De leerlingen kunnen bij het vertellen of presenteren afstemmen op het spreekdoel en het publiek. 1.3.12 De leerlingen kunnen bij het vertellen of presenteren gebruik maken van hulpmiddelen wanneer die de boodschap ondersteunen. 1.3.13 De leerlingen kunnen het spreken en presenteren op aanwijzing verbeteren.
6de jaar	1.3.5 De leerling kan bij het spreken gepaste woordkeuze en complexere zinsconstructies gebruiken. 1.3.6 De leerling kan ideeën, gedachten en verworven inzichten gestructureerd formuleren. 1.3.7 De leerling kan meningen beargumenteren op basis van zijn/haar vakspecifieke kennis en voorkennis. 1.3.8 De leerling kan voorafgaand aan het vertellen en presenteren inhoud verzamelen en structureren op basis van zijn/haar vakspecifieke kennis en voorkennis. 1.3.9 De leerling kan bij het vertellen en presenteren een gepaste expressie en gepast register gebruiken.
Mondelinge interactievaardigheden	
Kleuter	1.3.9 De kleuters kunnen actief deelnemen aan mondelinge interactievormen zoals kringgesprekken, samen spelen, gesprekken met gekende volwassenen en hierbij de volgende interactiestrategieën toepassen: ● op een gepaste manier het woord nemen en vragen; ● elkaar laten uitspreken; ● inspelen op wat anderen zeggen; ● standaardformules gebruiken bij het groeten, aanspreken, bedanken en vragen.
4de jaar	1.3.14 De leerlingen kunnen doelgericht deelnemen aan mondelinge interactievormen zoals dialoog, discussie en groepsgesprek en hierbij de volgende interactiestrategieën toepassen: ● inspelen op de inbreng van de gesprekspartner(s); ● informatie, argument of mening in het gesprek inbrengen.
6de jaar	1.3.10 De leerling kan doelgericht en genuanceerd deelnemen aan mondelinge interactievormen zoals dialoog, discussie en groepsgesprek en hierbij de volgende interactiestrategieën toepassen: ● voortbouwen op andermans ideeën; ● verbanden leggen tussen verschillende standpunten; ● argumenten bevragen en nuanceren; ● met ondersteuning tot een conclusie komen.

1.4 Taalsysteem en taalgebruik	
Woordenschat	
Kleuter	DE MINIMUMDOELEN VAN DIT SUBTHEMA MOETEN DOOR DE KLEUTERS BEREIKT WORDEN OP POPULATIENIVEAU 1.4.1 De kleuters kunnen basiswoordenschat en eenvoudige betekenisrelaties inzetten met betrekking tot de leefomgeving en de school. 1.4.2 De kleuters kunnen aangeboden inhoudelijke en functionele school- en instructietaal inzetten binnen de context van de activiteiten en hun vakspecifieke kennis, voorkennis en ervaring. 1.4.3 De kleuters kunnen onder begeleiding hun woordenschat uitbreiden.
4de jaar	1.4.1 De leerlingen kennen woordvorming: samenstellingen, afleidingen. 1.4.2 De leerlingen kennen basisprincipes van betekenisrelaties: synoniemen, antoniemen en trappen van vergelijking. 1.4.3 De leerlingen kennen figuurlijk taalgebruik. 1.4.4 De leerlingen kunnen woorden genuanceerd en gepast inzetten. 1.4.5 De leerlingen kunnen aangeboden school-, instructie- en vaktaal hanteren in de vakdisciplines. 1.4.6 De leerlingen kunnen nieuwe woordbetekenissen en -relaties achterhalen uit gesproken en geschreven contexten door gebruik te maken van woordleerstrategieën: • om verduidelijking vragen; • belang van het woord in de tekst nagaan; • vergelijken met een bekend woord; • de context inzetten; • de woordopbouw analyseren.
6de jaar	1.4.1 De leerling kent basisprincipes van betekenisrelaties: hyponiemen. 1.4.2 De leerling kan formeel en informeel taalgebruik conform de context inzetten. 1.4.3 De leerling kan woorden genuanceerd en gepast inzetten met steeds hogere abstractiegraad en figuurlijk taalgebruik. 1.4.4 De leerling kan actief op zoek gaan naar nieuwe woordbetekenissen en -relaties door gebruik te maken van woordleerstrategieën: • vreemdetalenkennis inzetten; • hulpbron inzetten.

Taalsysteem (klanken, spelling, grammatica)	
Kleuter	1.4.4 De kleuters kennen woord, woorddeel, klankgroep, rijm, klank, letter. 1.4.5 De kleuters kunnen basiselementen van het taalsysteem toepassen in taal(spel): klanken, klankgroepen, rijm, letter- en cijfersymbolen, klanktekenkoppeling, woorden.
4de jaar	1.4.7 De leerlingen kennen klanken: korte, lange, tweetekenklinkers, medeklinkers en uitspraak. 1.4.8 De leerlingen kennen spelling: ● klanktekenkoppeling, letters, alfabetisch principe; ● interpunctietekens: punt, vraagteken, uitroepteken, komma, dubbele punt, spatie. 1.4.9 De leerlingen kennen woorden: ● woordvorming: enkelvoud, meervoud en verbuiging, vervoeging, samenstelling, afleiding; ● woordsoorten: zelfstandig naamwoord, bijvoeglijk naamwoord, lidwoord, telwoord, voorzetsel, voegwoord, werkwoord; ● werkwoordstijden: tegenwoordige tijd, verleden tijd. 1.4.10 De leerlingen kennen zinnen en zinsdelen: ● zin, onderwerp, persoonsvorm, zinsdeel, gezegde; ● soorten zinnen: mededelende zin, vragende zin, uitroepende zin. 1.4.11 De leerlingen kunnen inzichten in het taalsysteem toepassen en erover reflecteren.
6de jaar	1.4.5 De leerling kent spelling: ● interpunctietekens: dubbele aanhalingstekens, haakjes; ● woordtekens: trema, koppelteken, apostrof, accent, soorten afkortingen. 1.4.6. De leerling kent woorden: ● woordsoorten: voornaamwoord; ● werkwoordtijden: toekomende tijd, voltooid deelwoord. 1.4.7 De leerling kent woorden: grondwoord, voorvoegsel, achtervoegsel, verkleinwoord, stam, uitgang, infinitief. 1.4.8 De leerling kent zinnen en zinsdelen: ● meewerkend en lijdend voorwerp; ● naamwoordelijk en werkwoordelijk gezegde; ● soorten zinnen: enkelvoudige en samengestelde zinnen, ontkennende zin; ● gebiedende wijs.

	1.4.9 De leerling kan inzichten in het taalsysteem toepassen en erover reflecteren.
Taalgebruik en taalwetenschap	
Kleuter	1.4.6 De kleuters weten dat taal non-verbale en verbale elementen inhoudt. 1.4.7 De kleuters weten dat er verschillende taalvariëteiten en verschillende talen zijn.
4de jaar	1.4.12 De leerlingen kennen enkele taalvariëteiten: dialect, Standaardnederlands. 1.4.13 De leerlingen kennen: • het communicatiemodel: zender, ontvanger, boodschap, kanaal; • basisregisters: formeel, informeel; • non-verbale communicatie: intonatie, mimiek, lichaamstaal. 1.4.14 De leerlingen kennen de termen jongerentaal en vaktaal. 1.4.15 De leerlingen weten dat taal wordt beïnvloed door verschillende factoren: leeftijd en beroep van de gebruiker. 1.4.16 De leerlingen weten dat taal evolueert doorheen de tijd. 1.4.17 De leerlingen kunnen basisverschillen tussen formele en informele taal verwoorden.
6de jaar	1.4.10 De leerling kent het uitgebreid communicatiemodel: doel, medium, effect. 1.4.11 De leerling kent taalvariëteiten: tussentaal, vreemde taal. 1.4.12 De leerling weet dat taal wordt beïnvloed door verschillende factoren: plaats en cultuur. 1.4.13 De leerling weet dat informatiebronnen veranderen doorheen de tijd: orale vertelcultuur, schrift, boekdrukkunst, radio, televisie, digitale media. 1.4.14 De leerling weet dat het Nederlands tot een taalfamilie behoort. 1.4.15 De leerling weet dat er vreemde talen zijn waarin dezelfde of andere schrifttekens worden gebruikt dan in het Nederlands.

1.5 Literatuur
Interactie met literatuur

Kleuter	1.5.1 De kleuters kennen auteur, illustrator, titel, kaft. 1.5.2 De kleuters kunnen gedachten of gevoelens verwoorden bij het in contact komen met bekroonde jeugdliteratuur, zowel fictie als non-fictie < bv. de Boon voor Jeugdliteratuur, de Gouden Griffel, de Kinderjury Nederland, de Leesjury Vlaanderen, de Woutertje Pieterse Prijs > 1.5.3. De kleuters kunnen een eigen voorkeur tonen voor bepaalde verhalen of personages. 1.5.4 De kleuters kunnen in eigen woorden de kern van een prentenboek navertellen met ondersteuning van beelden of symbolen.
4de jaar	1.5.1 De leerlingen kennen personage, hoofdpersonage, thema. 1.5.2 De leerlingen kennen plot: belangrijkste gebeurtenissen. 1.5.3 De leerlingen kennen context: tijd en plaats. 1.5.4 De leerlingen kunnen voor hen geschikte boeken kiezen uit een variatie aan genres, passend bij het leesdoel en de eigen leesvoorkeur. 1.5.5 De leerlingen kunnen aangereikte en zelfgekozen bekroonde jeugdliteratuur lezen, zowel fictie als non-fictie. < bv. de Boon voor Jeugdliteratuur, de Gouden Griffel, de Kinderjury Nederland, de Leesjury Vlaanderen, de Woutertje Pieterse Prijs > 1.5.6 De leerlingen kunnen verwoorden waarom een tekst aanspreekt. 1.5.7 De leerlingen kunnen verbanden leggen tussen elementen uit de tekst en emoties en gedachten tijdens het lezen van de tekst. 1.5.8 De leerlingen kunnen complexere verhaallijnen navertellen.
6de jaar	1.5.1 De leerling kent vertelperspectief: ik-verteller. 1.5.2 De leerling kan literaire voorkeuren verwoorden binnen fictie, non-fictie en bekroonde jeugdliteratuur. 1.5.3 De leerling kan zelfgekozen bekroonde jeugdliteratuur lezen, zowel fictie als non-fictie. < bv. de Boon voor Jeugdliteratuur, de Gouden Griffel, de Kinderjury Nederland, de Leesjury Vlaanderen, de Woutertje Pieterse Prijs > 1.5.4 De leerling kan elementen uit de tekst situeren binnen zijn/haar vakspecifieke kennis en voorkennis.
Creatieve expressie in taal	

Kleuter	1.5.5 De kleuters kunnen experimenteren met taal en verhalen via spreken, tekenen en eenvoudige spelvormen.
4de jaar	1.5.9 De leerlingen kunnen op basis van voorbeelden een eigen talige creatie maken. < bv. een verhaal, een gedicht, een toneeldialoog >
6de jaar	1.5.5 De leerling kan een eigen talige creatie mondeling of schriftelijk presenteren. < bv. een verhaal, een gedicht, een toneeldialoog >

2. WISKUNDE

2.1 Getallenkennis

Natuurlijke getallen	
Kleuter	DE MINIMUMDOELEN VAN DIT SUBTHEMA MOETEN DOOR DE KLEUTERS BEREIKT WORDEN OP POPULATIENIVEAU 2.1.1 De kleuters kennen de telrij van 0 tot en met 20 (akoestisch tellen) [F]. 2.1.2 De kleuters kennen natuurlijke getallen als aantal en als rangorde [I]. 2.1.3 De kleuters kennen de rangtelwoorden van eerste tot en met tiende [F]. 2.1.4 De kleuters kennen de één-op-één relatie tussen een aantal objecten en de overeenkomstige telwoorden (synchroon tellen) [I]. 2.1.5 De kleuters kennen de irrelevantie van de volgorde van objecten bij het bepalen van een aantal [I]. 2.1.6 De kleuters kennen het principe van conservatie (een aantal is onafhankelijk van tijd en ruimte) [I]. 2.1.7 De kleuters kennen de volgende begrippen [F]: • evenveel, niet-evenveel; • veel/weinig, gelijk/niet gelijk, te veel/te weinig; • meer, minder, meest, minst, tussen, één meer/één minder; • van minder naar meer, van weinig naar veel; • eerste, middelste, laatste, vorige, volgende; • hoeveel, geen enkel, niets, hoeveel meer, hoeveel minder; • juist ervoor, juist erna. 2.1.8 De kleuters kunnen (on)gestructureerde aantallen tot en met 10: • vergelijken; • sorteren; • tellen (resultatief tellen); • koppelen aan het telwoord en de getalnotatie (in alle richtingen); • van weinig naar veel of omgekeerd ordenen (seriëren).

	2.1.9 De kleuters kunnen (on)gestructureerde aantallen tot en met 5 herkennen zonder te tellen (subiteren). 2.1.10 De kleuters kunnen met behulp van de telrij: ● vanaf een willekeurige plaats tot en met 10 tellen, doortellen en terugtellen; ● 1 meer en 1 minder, juist ervoor en juist erna bepalen bij een gegeven getal tot en met 10. 2.1.11 De kleuters kunnen een rangorde tot en met 10 aangeven. 2.1.12 De kleuters kunnen getallen (in cijfers) tot en met 10 lezen.
4de jaar	2.1.1 De leerlingen kennen paraat de splitsingen tot en met 10 [F]. 2.1.2 De leerlingen kennen de waarde van een cijfer in getallen tot en met 10 000 aan de hand van zijn positie in het plaatswaardesysteem [I]. 2.1.3 De leerlingen kennen het verband tussen telwoorden tot en met 10 000, getalnotatie en aantal [I]. 2.1.4 De leerlingen kennen een getal als aanduiding voor een aantal, rangorde en code [I]. 2.1.5 De leerlingen kennen de kenmerken van deelbaarheid van [I/F]: ● 2, 5; ● 10, 100 en 1 000. 2.1.6 De leerlingen kennen de volgende begrippen en wiskundige notaties [F]: ● E, T, H, D, TD; ● $=, \neq, <, >, \leq, \geq$ (tussen getallen); ● het cijfer (de symbolen 0 tot en met 9), het getal (één- of meercijferig); ● het aantal, de rangorde; ● de getallenas, afronden; ● deelbaar, de deler, de rest, het veelvoud, even en oneven. 2.1.7 De leerlingen kunnen (bij) natuurlijke getallen tot en met 10 000: ● lezen en schrijven; ● vergelijken, ordenen en plaatsen op de getallenas; ● met eenheden, tweetallen, vijftallen en machten van tien tellen, doortellen en terugtellen; ● tellen met sprongen van 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 (in functie van maal- en deeltafels), 25, 50, 100, 125 en 1 000; ● in duizendtallen, honderdtallen, tientallen en eenheden splitsen en samenstellen;

	• herstructureren (in functie van bewerkingen); < bv. bij een deling als 234 : 3 = het getal 234 herstructureren als 210 en 24 om de deling uit te voeren > • tot op een tien-, honderd- en duizendtal afronden; • aantallen schatten in betekenisvolle contexten; < bv. hoeveel kinderen kunnen eten in de refter? > • delers en veelvouden bepalen; • de kenmerken van deelbaarheid toepassen om de deelbaarheid en de rest te bepalen voor 2, 5, 10, 100 en 1 000.
6de jaar	2.1.1 De leerling kent de waarde van een cijfer in getallen tot en met 10 miljard aan de hand van zijn positie in het plaatswaardesysteem [I]. 2.1.2 De leerling kent miljoen, miljard als eenheid [F]. 2.1.3 De leerling kent de (grootste) gemeenschappelijke deler en het (kleinste) gemeenschappelijk veelvoud [I/F]. 2.1.4 De leerling kent de volgende begrippen en wiskundige notaties [F]: HD, M, TM, HM, Md. 2.1.5 De leerling kan de (grootste) gemeenschappelijke deler en het (kleinste) gemeenschappelijk veelvoud van twee natuurlijke getallen tot en met 100 bepalen. 2.1.6 De leerling kan (bij) natuurlijke getallen tot en met 10 000 000 000: • lezen en schrijven, waarbij miljoen en miljard als eenheid worden gebruikt; < bv. in 2025 waren we met 8,2 miljard mensen op de aarde > • vergelijken, ordenen en plaatsen op de getallenas; • met miljoenen, honderdduizendtallen, tienduizendtallen, duizendtallen, honderdtallen, tientallen, eenheden splitsen en samenstellen; • herstructureren en samenstellen (in functie van bewerkingen); • tot op een tienduizend-, honderdduizend-, miljoen- en miljardtal afronden; • grootteordes inschatten; < bv. België had in 2025 ongeveer 11 miljoen inwoners, China 1,4 miljard > • de kenmerken van deelbaarheid toepassen om de deelbaarheid en de rest te bepalen. 2.1.7 De leerling kan orde, regelmaat, verbanden en patronen tussen getallen herkennen, beschrijven, maken, verderzetten en opvullen.
Gehele getallen	

Kleuter	/
4de jaar	2.1.8 De leerlingen kennen de uitbreiding van de getallenas met negatieve getallen [I]. 2.1.9 De leerlingen kennen de volgende begrippen en wiskundige notaties [F]: • het positief getal, het negatief getal; • het minteken (-). 2.1.10 De leerlingen kunnen terugtellen vanaf nul met eenheden tot en met -10. 2.1.11 De leerlingen kunnen in herkenbare contexten: • negatieve getallen lezen en interpreteren; • gehele getallen vergelijken en ordenen.
6de jaar	2.1.8 De leerling kan negatieve gehele getallen tot en met -20 vergelijken, ordenen en plaatsen op de getallenas. 2.1.9 De leerling kan de afstand tussen twee negatieve getallen bepalen met behulp van een schematische voorstelling. < bv. ik ga van verdieping 4 naar verdieping -2, ik daal 6 verdiepingen >
Positieve rationale getallen	
Kleuter	/
4de jaar	2.1.12 De leerlingen kennen een breuk als operator en als deel van een geheel, hierbij is het geheel [I]: • continu; • een aantal; • een getal. 2.1.13 De leerlingen kennen een breuk als rationaal getal en als getal tussen andere getallen [I]. < bij een breuk als rationaal getal geldt de afspraak dat de eenheid het geheel is (= 1), hierdoor kan je alle rationale getallen vergelijken en er bewerkingen mee uitvoeren > 2.1.14 De leerlingen kennen decimale getallen als uitbreiding van het plaatswaardesysteem via de breuken $\frac{1}{10}$ en $\frac{1}{100}$ [I]. 2.1.15 De leerlingen kennen paraat het verband tussen de breuken $\frac{1}{2}, \frac{1}{4}, \frac{3}{4}$, $\frac{1}{5}, \frac{1}{10}, \frac{1}{100}$ en hun decimale vorm [F]. 2.1.16 De leerlingen kennen de volgende begrippen en wiskundige notaties [F]: • de (ver)deling, de (on)gelijke delen; • het dubbel, de helft, een kwart;

	• de teller, de noemer, de breukstreep, de breuk (/); • een stambreuk, een (on)echte breuk; • gelijkwaardig, vereenvoudigen, (on)gelijknamig; • de komma (,), t, h. 2.1.17 De leerlingen kunnen bij een gegeven • geheel en deel, de breuk vinden; • geheel en breuk, het deel bepalen; • deel en breuk, het geheel zoeken met behulp van een schematische voorstelling. 2.1.18 De leerlingen kunnen (bij) breuken waarbij de noemer beperkt is tot en met 20 of breuken die te vereenvoudigen zijn tot deze breuken: • lezen met zowel schuine $(3/4)$ als horizontale $\left(\frac{3}{4}\right)$ breukstreep; • noteren met horizontale breukstreep $\left(\frac{3}{4}\right)$; • voorstellen en herkennen in oppervlaktemodellen en strookmodellen; • gelijknamige breuken vergelijken, ordenen en plaatsen op de getallenas; • herstructureren. < bv. $\frac{5}{4}$ is 1 geheel en $\frac{1}{4}$, $\frac{3}{4}$ is $\frac{1}{4}$ minder dan 1 geheel > 2.1.19 De leerlingen kunnen decimale getallen (tot op 1 honderdste): • lezen en noteren; • in tienden en honderdsten tellen, doortellen en terugtellen; • vergelijken, ordenen en plaatsen op de getallenas; • in tienden en honderdsten splitsen en samenstellen; • in herkenbare contexten interpreteren.

6de jaar	2.1.10 De leerling kent een breuk als een deling [I]. 2.1.11 De leerling kent een natuurlijk getal als een oneigenlijke breuk [I]. < bv. een oneigenlijke breuk is een breuk waarbij de teller een veelvoud is van de noemer, bv. $\frac{9}{3},\frac{6}{6},\frac{3}{1}$ > 2.1.12 De leerling kent een rationaal getal als aanduiding voor een hoeveelheid en een verhouding [I]. 2.1.13 De leerling kent een procent als een breuk met noemer 100 [I]. 2.1.14 De leerling kent het verband tussen een breuk, een decimaal getal en procent [I]. 2.1.15 De leerling kent van de breuken $\frac{1}{2},\frac{1}{4},\frac{3}{4}$, $\frac{1}{5},\frac{1}{10},\frac{1}{100}$ hun uitdrukking als procenten paraat [F]. 2.1.16 De leerling kent een relatieve en absolute vergelijking [I]. < bv. Ik eet de helft van taart A, jij de helft van taart B, ook al eten we allebei een halve taart (relatief), toch hangt de hoeveelheid af van de grootte van de taart (absoluut) > 2.1.17 De leerling kent de volgende begrippen en wiskundige notaties [F]: • d (duizendste); • verhouding; • procent (%). 2.1.18 De leerling kan breuken (noemer tot en met 100), procenten (tot op eenheid) en decimale getallen (tot op 1 duizendste): • lezen en noteren; • schematisch voorstellen; • vergelijken, ordenen en plaatsen op de getallenas; • vereenvoudigen en gelijknamig maken; • naar elkaar omzetten; • afronden (decimale getallen en procenten).

2.2 Bewerkingen	
Overkoepelend deel: begripsvorming, eigenschappen van en relaties tussen bewerkingen	
Kleuter	2.2.1 De kleuters kennen de volgende begrippen [F]: • bijdoen, erbij, samen(tellen), samenvoegen; • weg(nemen), eraf; • evenveel, gelijk maken, (gelijke) groepjes maken;

	• keer nemen; • splitsen; • (eerlijk) verdelen. 2.2.2 De kleuters kunnen met concrete materialen en tot en met 10, volgende rekenhandelingen uitvoeren en verwoorden: • optellen en aftrekken als: o oorzaak-verandering; < bv. ik heb 5 knikkers en ik win er 2, hoeveel heb ik er nu? > o combinatie; < bv. ik heb 5 knikkers en jij hebt er 2, hoeveel hebben we er samen? > o vergelijking. < bv. ik heb 5 knikkers en jij hebt er 2, hoeveel heb jij er minder? > • vermenigvuldigen als keerhandeling; < bv. ik heb 2 zakjes met 3 knikkers, hoeveel knikkers in totaal? > • splitsen van een aantal; < bv. ik heb 6 noten in mijn jaszakken: 4 in de ene, 2 in de andere; dus 6 is gesplitst in een groepje van 4 en een groepje van 2 > • delen als verdelingsdeling. < bv. ik heb 8 knikkers en verdeel ze over 2 vrienden, hoeveel elk? >
4de jaar	2.2.1 De leerlingen kennen het optellen/aftrekken als: oorzaak-verandering, combinatie, vergelijking [I]. < bv. zie bewerkingen kleuter > 2.2.2 De leerlingen kennen het vermenigvuldigen als: keerhandeling, rooster, vergelijking, combinatie [I]. < bv. * keerhandeling: ik neem 6 keer een zakje met 24 knikkers, hoeveel knikkers heb ik? * rooster: een moestuin heeft 4 rijen met 9 plantjes in elke rij, hoeveel plantjes zijn er? * vergelijking: je hebt 3 keer zoveel stripboeken als jouw vriend, jouw vriend heeft er 18, hoeveel heb jij er? * combinatie: je hebt 4 soorten soep en 5 verschillende broodjes, hoeveel verschillende maaltijden kun je samenstellen? > 2.2.3 De leerlingen kennen het delen als: verdelingsdeling, verhoudingsdeling, opgaande en niet-opgaande deling [I]. < bv. * verdelingsdeling: ik heb 8 knikkers, ik verdeel ze over twee vrienden, hoeveel elk? * verhoudingsdeling: ik heb 8 knikkers, ik maak zakjes van 2 knikkers, hoeveel zakjes? >

2.2.4 De leerlingen kennen het verband tussen verhoudingsdeling en verdelingsdeling [I].
< bv. 6 : 2 = 3: ik deel 6 knikkers uit aan twee leerlingen en kijk hoeveel ieder er krijgt (=3), ik kan ook tellen hoe vaak ik 2 knikkers kan uitdelen (=3) >

2.2.5 De leerlingen kennen het gelijkheidsteken als aanduiding voor een wiskundige gelijkheid [I].

< het gelijkheidsteken wordt vaak uitsluitend als signaal gezien om iets uit te rekenen, terwijl het slaat op een gelijkheid tussen beide zijden van het gelijkheidsteken >

2.2.6 De leerlingen kennen de rekenvolgorde van links naar rechts [I].

2.2.7 De leerlingen kennen het gebruik van haakjes om de rekenvolgorde te doorbreken of de rekenvolgorde te benadrukken [I].

< bv. volgorde doorbreken: 3 + 6 + 4 = 3 + (6 + 4) / rekenvolgorde benadrukken: 7 + 9 = (7 + 3) + 6 >

2.2.8 De leerlingen kennen de eigenschappen van bewerkingen [I]:
- neutraal en opslorpend element;
- commutativiteit;
- associativiteit;
- distributiviteit.
  < de deling is alleen linksdistributief t.o.v. de optelling/aftrekking >

2.2.9 De leerlingen kennen relaties tussen bewerkingen [I]:
- een vermenigvuldiging als een herhaalde optelling en deling als een herhaalde aftrekking (of tellen van de sprongen);
- optellen/aftrekken en vermenigvuldigen/delen zijn elkaars inverse bewerking.

2.2.10 De leerlingen kennen de volgende begrippen en wiskundige notaties [F]:
- +, -, x, :, /, ( ), =, ≠;
- optellen, aftrekken, vermenigvuldigen, delen;
- plus, min, maal, keer, gedeeld door;
- de som, het verschil, het product, het quotiënt, de rest;
- de aftrekker, het aftrektal, de vermenigvuldiger, het vermenigvuldigtal, de deler, het deeltal;
- termen, factoren;
- aanvullen tot;
- compenseren, omgekeerde bewerking;
- van plaats wisselen, (aaneen)schakelen, splitsen en verdelen.

2.2.11 De leerlingen kunnen betekenisvolle situaties omzetten naar bewerkingen met natuurlijke getallen en decimale getallen.

	2.2.12 De leerlingen kunnen bij een niet-opgaande deling de rest bepalen. 2.2.13 De leerlingen kunnen het gelijkheidsteken correct gebruiken. < bv. 76 + 23 = 76 + 20 + 3 = 96 + 3 = 99 en dus niet 76 + 23 = 76 + 20 = 96 + 3 = 99 > 2.2.14 De leerlingen kunnen flexibel een doelmatige rekenmethode uitkiezen, uitvoeren en verantwoorden op basis van inzicht in de getalstructuur en begrip van de rekenhandelingen. Keuze uit: ● hoofdrekenen: standaardprocedures; ● hoofdrekenen: handig rekenen, meer bepaald compenseren en eigenschappen van bewerkingen gebruiken. 2.2.15 De leerlingen kunnen andere rekenwijzen (zie verder) gebruiken: schattend rekenen, cijferen.
6de jaar	2.2.1 De leerling kent het vermenigvuldigen: 'van' als 'maal' bij breuken [I]. 2.2.2 De leerling kent de eigenschappen van bewerkingen [I]: ● de som van twee getallen verandert niet als we bij één term een getal optellen en dit getal van de andere term aftrekken; ● het verschil van twee getallen verandert niet als we bij beide termen hetzelfde getal optellen of aftrekken; ● het product van twee getallen verandert niet als we de ene factor vermenigvuldigen met een getal en de andere factor delen door dit getal; ● het quotiënt van twee getallen verandert niet als we deeltal en deler vermenigvuldigen met of delen door eenzelfde getal (de rest verandert wel); ● het verband tussen deeltal, deler, quotiënt, rest: $D = d \times q + r$; ● het product/quotiënt verandert niet als we een factor/de deler ontbinden. < bv. vermenigvuldigen met 12 is hetzelfde als vermenigvuldigen met 3 en met 4, delen door 12 is delen door 3 en door 4 > 2.2.3 De leerling kent de volgorde van bewerkingen en het gebruik van haakjes om die te doorbreken [I]. 2.2.4 De leerling kan betekenisvolle situaties omzetten naar bewerkingen met breuken en procenten. 2.2.5 De leerling kan flexibel een doelmatige rekenmethode uitkiezen, uitvoeren en verantwoorden op basis van inzicht in de getalstructuur en begrip van de rekenhandelingen. Keuze uit: ● hoofdrekenen: standaardprocedures; ● hoofdrekenen: handig rekenen; ● andere rekenwijzen: schattend rekenen, cijferen of met een digitale rekentool.
Hoofdrekenen: standaardprocedures	

Kleuter	/
4de jaar	2.2.16 De leerlingen kennen paraat de optellingen en aftrekkingen tot en met 20 [F]. 2.2.17 De leerlingen kennen paraat de vermenigvuldigings- en deeltafels van 1, 2,...,10 [F]. 2.2.18 De leerlingen kunnen standaardprocedures gebruiken voor natuurlijke getallen tot en met 1 000 en grotere getallen met eindnullen: ● optellen en aftrekken: door de tweede term te splitsen in opeenvolgende rangen; < bv. 124 + 254 = 124 + 200 + 50 + 4 > ● vermenigvuldiging als herhaalde optelling; < bv. 3 x 36 = 36 + 36 + 36> ● opgaande en niet-opgaande delingen: het quotiënt bepalen door sprongen te tellen (herhaalde aftrekking); < bv. 74 : 12 = … (12, 24, 36, 48, 60, 72 dus 6) 74 : 12 = 6 met rest = 2> ● opgaande deling door het deeltal te splitsen in een som en de distributiviteit toe te passen. < bv. 234 : 3 = (210 + 24) : 3 = (210 : 3) + (24 : 3) 2.2.19 De leerlingen kunnen standaardprocedures gebruiken voor natuurlijke getallen tot en met 10 000: ● vermenigvuldiging op basis van de distributiviteit (E x HTE, TE x TE). 2.2.20 De leerlingen kunnen standaardprocedures gebruiken voor decimale getallen (tot op 1 honderdste): ● optellen en aftrekken: door de tweede term te splitsen volgens het plaatswaardesysteem; < bv. 6,2 + 3,41 = 6,2 + 3 + 0,4 + 0,01 > ● vermenigvuldigen met een natuurlijk getal op basis van de herhaalde optelling. < bv. 3 x 0,4 = 0,4 + 0,4 +0,4 >
6de jaar	2.2.6 De leerling kan standaardprocedures uitbreiden voor natuurlijke getallen tot en met 10 000 en grotere getallen met eindnullen optellen en aftrekken. 2.2.7 De leerling kan standaardprocedures gebruiken om het resultaat van een bewerking te vinden voor decimale getallen (tot op 1 duizendste): ● optellen en aftrekken; ● vermenigvuldigen met een natuurlijk getal op basis van de keerhandeling; < bv. 0,6 x 3 = 3 x 0,6 = 3 x 6 t > ● delen door een natuurlijk getal op basis van de verdelingsdeling.

	< bv. 0,08 : 2 = 8 h : 2 >
Hoofdrekenen: handig rekenen	
Kleuter	/
4de jaar	2.2.21 De leerlingen kennen een werkwijze voor het vermenigvuldigen met en delen door 10, 100, 1 000 [I]. 2.2.22 De leerlingen kunnen (bij) natuurlijke getallen tot en met 1 000: ● van plaats wisselen en schakelen om handig te rekenen; ● optellen en aftrekken naar analogie met optellingen en aftrekkingen tot 20; < bv. 20 + 30 = … 600 – 300 = … > ● aftrekken door aanvullend optellen; < bv. 801 – 796 = 5 als 797 + … = 801 > ● vermenigvuldigen en delen naar analogie met de tafels; < bv. 80 x 60 = … 120 : 20 = … > ● compenseren op basis van de betekenis van de rekenhandeling: een keer meer, een keer minder, verdubbelen, halveren; ● compenseren op basis van de inverse bewerking. < bv. 140 + 99 = 140 + 100 – 1 = 239 of 32 x 5 = 32 x 10 : 2 = 160 >
6de jaar	2.2.8 De leerling kent een werkwijze voor vermenigvuldigen met en delen door 0,1; 0,01; 0,001; 0,2; 0,5; 2; 5; 25; 50 [I]. 2.2.9 De leerling kent een werkwijze voor vermenigvuldigen met en delen door 10 000, 4, 8 [I]. 2.2.10 De leerling kan eigenschappen van bewerkingen en relaties gebruiken om handig te rekenen. < bv. 31 + 19 = (31 – 1) + (19 + 1) = 30 + 20 73 – 19 = (73 + 1) – (19 + 1) = 74 – 20 12 x 5 = (12 : 2) x (5 x 2) = 6 x 10 48 : 12 = (48 : 2) : (12 : 2) = 24 : 6 98 x 12 = (100 – 2) x 12 = (100 x 12) – (2 x 12) = 1 200 – 24 (compenseren, splitsen en verdelen) 2 277 : 23 = (2 300 – 23) : 23 = (2 300 : 23) – (23 : 23) = 100 – 1 (compenseren, splitsen en verdelen) > 2.2.11 De leerling kan een factor ontbinden om handig te rekenen.

	< bv. 25 x 32 = 25 x 4 x 8 = 100 x 8 = 800 3000 : 12 = 3 000 : 3 : 4 = 1 000 : 4 = 250 > 2.2.12 De leerling kan decimale getallen (tot op 1 duizendste) vermenigvuldigen en delen door om te zetten naar breuken. < bv. $4 \times 0{,}7 = 4 \times \frac{7}{10} = \frac{28}{10} =$ 2,8 $0{,}4 \times 7 = \frac{4}{10} \times 7 = \frac{28}{10} =$ 2,8 $0{,}18 \times 4 = \frac{18}{100} \times 4 = \frac{72}{100} = 0{,}72$ $0{,}4 \times 0{,}7 = \frac{4}{10} \times \frac{7}{10} = \frac{28}{100} = 0{,}28$ $5{,}4 : 9 = \frac{54}{10} : 9 = \frac{6}{10} = 0{,}6$ $0{,}72 : 0{,}8 = \frac{72}{100} : \frac{8}{10} = \frac{72}{100} \times \frac{10}{8} = \frac{720}{800} = \frac{9}{10} = 0{,}9$ $70 : 3{,}5 = 70 : \frac{35}{10} = 70 \times \frac{10}{35} = \frac{700}{35} = 20$ $5{,}4 : 1{,}2 = \frac{54}{10} : \frac{12}{10} = \frac{54}{10} \times \frac{10}{12} = \frac{540}{120} = \frac{9}{2} = 4{,}5$ >
Bewerkingen met breuken en procenten	
Kleuter	/
4de jaar	2.2.23 De leerlingen kennen een schematische voorstelling voor de oplossingsstrategie van optellen/aftrekken met breuken [I]. 2.2.24 De leerlingen kunnen bij breuken waarbij de noemer beperkt is tot en met 20: ● gelijknamige breuken optellen en aftrekken; ● een breuk van een getal nemen.
6de jaar	2.2.13 De leerling kent een procent van een getal als een vermenigvuldigingsfactor [I]. 2.2.14 De leerling kent een schematische voorstelling voor de oplossingsstrategie van onderstaande bewerkingen met breuken [I]:

	• natuurlijk getal x breuk;
	• breuk x natuurlijk getal;
	• breuk x breuk;
	• breuk : natuurlijk getal;
	• de drie basisregels die bovenstaande regels samenvatten [I/F]:
	  ○ optellen en aftrekken van (on)gelijknamige breuken;
	  ○ breuk x breuk;
	  ○ breuk : breuk.
	
	2.2.15 De leerling kan bij breuken waarbij de noemer beperkt is tot en met 20 of breuken die te vereenvoudigen zijn tot deze breuken ongelijknamige breuken optellen en aftrekken.
	
	2.2.16 De leerling kan breuken (noemer tot en met 100) vermenigvuldigen en delen.
	
	2.2.17 De leerling kan decimale getallen vermenigvuldigen en delen door ze om te zetten naar breuken (zie Hoofdrekenen: handig rekenen).
	
	2.2.18 De leerling kan een procent van een getal nemen.

Andere rekenwijzen: schattend rekenen, cijferen, rekenen met digitale rekentool	
Kleuter	/
4de jaar	2.2.25 De leerlingen kennen procedures om te cijferen voor optellen en aftrekken op basis van inzicht in de tientalligheid en het plaatswaardesysteem van ons talstelsel [I]. 2.2.26 De leerlingen kennen de wiskundige notatie [F]: ≈ (aanduiding schatting). 2.2.27 De leerlingen kunnen cijferalgoritmes voor optellen en aftrekken gebruiken voor natuurlijke getallen tot en met 10 000. 2.2.28 De leerlingen kunnen schatten door gebruik te maken van afrondingsregels. 2.2.29 De leerlingen kunnen volgende controlestrategieën inzetten om het resultaat van een bewerking te controleren: de omgekeerde bewerking uitvoeren.
6de jaar	2.2.19 De leerling kent procedures om te cijferen voor vermenigvuldigen en delen op basis van inzicht in de tientalligheid en het plaatswaardesysteem van ons talstelsel [I]. 2.2.20 De leerling kan cijferalgoritmes voor vermenigvuldigen en delen gebruiken voor natuurlijke getallen tot en met 10 000 en waarbij vermenigvuldiger en deler van de vorm (T)E zijn.

	2.2.21 De leerling kan schattend rekenen wanneer een bepaalde context hierom vraagt zoals bij onvoldoende gegevens of wanneer geen exact resultaat nodig is. < bv. voor een optelling het ene getal naar boven en het andere getal naar beneden afronden > 2.2.22 De leerling kan een digitale rekentool gebruiken voor: ● het uitvoeren van complexere berekeningen (grote getallen, decimale getallen met veel cijfers); ● het bepalen van de rest bij een deling; ● het berekenen van procenten. 2.2.23 De leerling kan volgende controlestrategieën inzetten om het resultaat van een bewerking te controleren: ● de omgekeerde bewerking uitvoeren; ● een digitale rekentool gebruiken.

2.3 Meten en metend rekenen	
Overkoepelende meetinzichten en vaardigheden	
Kleuter	2.3.1 De kleuters kennen de volgende meetinzichten [I]: ● we meten geen objecten maar grootheden van objecten; < bv. we meten geen aquarium, maar de lengte, de inhoud en de massa van een aquarium > ● bij een meting gaan we na hoe vaak de natuurlijke maateenheid in de te meten grootheid gaat. 2.3.2 De kleuters kennen het principe van conservatie: bepaalde handelingen veranderen niets aan de lengte, inhoud en massa van een object [I]. < bv. een touw oprollen verandert niets aan de lengte, een stuk ervan afknippen wel > 2.3.3 De kleuters kennen het principe van samenstellen [I]. < bv. beseffen dat 2 (of meer) touwen samen even lang kunnen zijn als 1 lang touw of dat een emmer gevuld kan worden door de inhoud van verschillende waterflesjes en verschillende bekers samen te voegen >
4de jaar	2.3.1 De leerlingen kennen de volgende meetinzichten [I]: ● we meten geen objecten maar grootheden van objecten;

	• meten is het bepalen van een verhouding: bij een meting gaan we na hoe vaak de maateenheid in de te meten grootheid gaat; • hoe kleiner de maateenheid, hoe groter het maatgetal (en omgekeerd); • elk meetresultaat is een benadering, verfijning van maten leidt tot nauwkeuriger meten; • om meetresultaten te vergelijken, is het nodig dat we ze in dezelfde maateenheid uitdrukken; • de standaardmaateenheden berusten op afspraken en staan in een vaste verhouding tot elkaar, ze vormen een systeem: het metriek stelsel. 2.3.2 De leerlingen kennen de noodzakelijkheid van standaardmaten voor het eenduidig uitvoeren en vergelijken van metingen [I]. 2.3.3 De leerlingen kennen de volgende begrippen [F]: de maateenheid, het maatgetal, de maat (= maatgetal + maateenheid). 2.3.4 De leerlingen kunnen meten en metend rekenen voor lengte, oppervlakte en inhoud, massa, geld, tijdstip en tijdsduur, temperatuur (zie verder) met inbegrip van: • het zinvol afronden van het resultaat; • het ordenen van meetresultaten (seriëren). 2.3.5 De leerlingen kunnen een verhoudingstabel gebruiken voor berekeningen met recht evenredige grootheden en vaste verhoudingen.
6de jaar	2.3.1 De leerling kent de meetinzichten uit het 4de jaar toegepast op de nieuwe grootheden [I]. 2.3.2 De leerling kent het onderscheid tussen een verhoudingsmeting (bv. lengte, massa, tijdsduur) en een intervalmeting (temperatuur en tijdstip) [I]. < bv. een lengte van 20 cm is dubbel zo groot als een lengte van 10 cm, een temperatuur van 20°C is niet dubbel zo warm als een temperatuur van 10°C > 2.3.3 De leerling kan indirect meten door: • een andere grootheid te meten; < bv. 1 uur lopen komt overeen met een afstand van 5 km > • berekeningen te maken; < bv. de dikte van een blad bepalen door de dikte van een blok papier te meten en deze lengte te delen door aantal bladzijden >

	• een verhoudingstabel of een formule te gebruiken voor samengestelde grootheden (zie verder bij samengestelde grootheden).
Lengte – oppervlakte – inhoud/volume	
Kleuter	2.3.4 De kleuters kennen de volgende begrippen [F]: • (even) lang, kort, hoog, laag, ver, dichtbij, breed, smal, dik, dun, diep, groot, klein, (bijna) vol, (bijna) leeg, veel, weinig; • langer, korter, hoger, lager, verder, dichter, breder, smaller, dikker, dunner, dieper, groter, kleiner, leger, voller, meer, minder; • langste, kortste, hoogste, laagste, dikste, dunste, diepste, grootste, kleinste, meeste, minste. 2.3.5 De kleuters kunnen lengte, oppervlakte en inhoud/volume kwalitatief: • vergelijken; • (on)gelijk maken; • ordenen (seriëren); • samenstellen. 2.3.6 De kleuters kunnen lengte en inhoud kwantitatief: • meten met natuurlijke maten; < bv. kijken hoeveel bekers nodig zijn om een drinkbus te vullen > • meten met meetinstrumenten voor natuurlijke maten (eventueel zelfgemaakt); < bv. een volle drinkbus overgieten in een fles met hoeveelheidsmarkeringen > • schematisch noteren (metingen tot en met 10).
4de jaar	2.3.6 De leerlingen kennen de opbouw van het metriek stelsel en de verbanden tussen opeenvolgende maten voor [I/F]: • lengte (tot en met km); • oppervlakte (tot en met m²); • inhoud (tot en met l). 2.3.7 De leerlingen kennen referentiematen en referentiepunten voor lengte, oppervlakte en inhoud [F]. < bv. 1 melkfles als referentiemaat voor 1l, de lengte van een volwassen persoon als referentiepunt voor het schatten van de hoogte van een gebouw > 2.3.8 De leerlingen kennen lengte (en omtrek) als een eendimensionale en oppervlakte als een tweedimensionale grootheid [I]. 2.3.9 De leerlingen kennen het principe dat de lengte of oppervlakte ook van een gebroken, gebogen of grillige vorm kan gemeten worden [I].

	2.3.10 De leerlingen kennen de inhoud van een voorwerp als de hoeveelheid (vloei-)stof die een recipiënt kan bevatten [I]. 2.3.11 De leerlingen kennen het volume van een object als de ruimte die dat object inneemt [I]. 2.3.12 De leerlingen kennen in woorden de formules van (afleiden en paraat kennen) [I/F]: • de omtrek van een veelhoek als de som van de lengtes van de zijden; • de oppervlakte van een vierkant en een rechthoek. < oppervlakte vierkant/rechthoek = basis x hoogte > 2.3.13 De leerlingen kennen de volgende maateenheden en hun wiskundige notaties [F]: • km, hm, dam, m, dm, cm, mm; • m^2, dm^2, cm^2; • l, dl, cl, ml. 2.3.14 De leerlingen kennen de volgende begrippen [F]: • de lengte, de basis, de hoogte, de diepte, de omtrek en de afstand; • de oppervlakte; • de inhoud. 2.3.15 De leerlingen kunnen een geschikt meetinstrument voor lengte, oppervlakte en inhoud kiezen en een lengte tot op 1 mm nauwkeurig meten en tekenen, een oppervlakte meten met roosterpapier, een volume afpassen met kubussen, een inhoud tot op 1 cl nauwkeurig meten en afmeten. 2.3.16 De leerlingen kunnen referentiematen voor lengte, oppervlakte en inhoud gebruiken om een schatting te maken en deze te vergelijken met het meetresultaat. 2.3.17 De leerlingen kunnen herleidingen tussen veelgebruikte standaardmaateenheden voor lengte, oppervlakte en inhoud uitvoeren met natuurlijke getallen tot en met 10 000. < hm/hm^3 en dam/dam^2/dam^3 zijn geen veelgebruikte maten, maar ondersteunen de opbouw van het metriek stelsel > 2.3.18 De leerlingen kunnen de omtrek en de oppervlakte berekenen van: • een vierkant; • een rechthoek; • samengestelde figuren (bestaande uit vierkanten/rechthoeken) via omstructureren.
6de jaar	2.3.4 De leerling kent de opbouw van het metriek stelsel en de verbanden tussen opeenvolgende volumematen [I/F]. 2.3.5 De leerling kent de uitbreiding van het metriek stelsel voor inhouds- en oppervlaktematen [I/F]. 2.3.6 De leerling kent referentiematen en referentiepunten voor oppervlakte-, inhouds- en volumematen [F].

	2.3.7 De leerling kent de grootte-orde van een hectare (ha) in een betekenisvolle context [I]. 2.3.8 De leerling kent het volume als een driedimensionale grootheid [I]. 2.3.9 De leerling kent het verband tussen inhoud en volume [I/F]. < bv. 1 dm³ is de ruimte die door 1 liter wordt ingenomen > 2.3.10 De leerling kent in woorden de formules van (afleiden en paraat kennen) [I/F]: ● de omtrek van een cirkel met π als de verhouding tussen de omtrek en de diameter; ● de oppervlakte van een driehoek, parallellogram, ruit, trapezium, regelmatige veelhoek, cirkel waarbij de formules worden afgeleid via het omstructureren naar een figuur waarvan de oppervlakteformule gekend is; ● de oppervlakte van een kubus, balk, cilinder via de som van de oppervlakten van de grensvlakken; ● het volume van een kubus, balk (via het beeld van gelijke lagen), een cilinder (naar analogie met de balk, via oppervlakte grondvlak x hoogte). 2.3.11 De leerling kent de samengestelde grootheid schaal als verhouding tussen de getekende afstand en de werkelijke afstand [I/F]. 2.3.12 De leerling kent de volgende maateenheden en hun wiskundige notaties [F]: ● km², hm², dam², m², dm², cm², mm²; < hm², dam² zijn geen veelgebruikte maten, maar ondersteunen de opbouw van het metriek stelsel > ● kl, hl, dal, l, dl, cl, ml; < kl,hl,dal zijn geen veelgebruikte maten, maar ondersteunen de opbouw van het metriek stelsel > ● km³, hm³, dam³, m³, dm³, cm³, mm³. < km³, hm³, dam³ zijn geen veelgebruikte maten, maar ondersteunen de opbouw van het metriek stelsel > 2.3.13 De leerling kent de volgende begrippen en benaderende waarde [F]: ● de straal, de diameter; ● het volume; ● π (inclusief de waarde $\pi \approx 3{,}14$). 2.3.14 De leerling kan herleidingen tussen verschillende, veelgebruikte standaardmaateenheden voor lengte, oppervlakte en inhoud uitvoeren. < hl/hm³ en dam²/dal/dam³ zijn geen veelgebruikte maten, maar ondersteunen de opbouw van het metriek stelsel > 2.3.15 De leerling kan een inhoudsmaat naar een volumemaat omzetten en omgekeerd.

	2.3.16 De leerling kan formules toepassen om een omtrek, oppervlakte en volume te berekenen. 2.3.17 De leerling kan de schaal, de werkelijke lengte of de lengte op schaal bepalen wanneer twee van de drie grootheden gegeven zijn.
Massa	
Kleuter	2.3.7 De kleuters kennen de volgende begrippen [F]: • (even) zwaar, (even) licht; • zwaarder, lichter; • zwaarste, lichtste. 2.3.8 De kleuters kunnen massa kwalitatief: • vergelijken; • (on)gelijk maken; < bv. maak een balletje dat zwaarder is > • ordenen (seriëren); • samenstellen. 2.3.9 De kleuters kunnen massa kwantitatief: • meten met natuurlijke maten; < bv. zandzakjes > • meten met een (eventueel zelfgemaakte) balans; • schematisch noteren (metingen tot en met 10).
4de jaar	2.3.19 De leerlingen kennen de opbouw van het metriek stelsel en de verbanden tussen opeenvolgende maten voor massa (van kg tot g) [I/F]. 2.3.20 De leerlingen kennen referentiematen en referentiepunten voor massa [F]. < bv. een zak suiker weegt 1 kg > 2.3.21 De leerlingen kennen de volgende maateenheden en hun wiskundige notaties [F]: kg, hg, dag, g. 2.3.22 De leerlingen kennen de volgende begrippen [F]: de massa, de balans, de weegschaal. 2.3.23 De leerlingen kunnen een geschikt weeginstrument voor massa kiezen en een massa wegen tot op 0,01 kg. 2.3.24 De leerlingen kunnen referentiematen voor massa gebruiken om een schatting te maken en deze te vergelijken met het meetresultaat.

	2.3.25 De leerlingen kunnen herleidingen tussen veelgebruikte standaardmaateenheden voor massa uitvoeren met natuurlijke getallen tot en met 10 000. < hg en dag zijn geen veelgebruikte maten, maar ondersteunen de opbouw van het metriek stelsel >
6de jaar	2.3.18 De leerling kent de uitbreiding van het metriek stelsel voor massa [I/F]. 2.3.19 De leerling kent het verband tussen inhoudsmaten/volumematen en massa [I/F]. < bv. 1l water heeft een volume van 1 dm^3 en een massa van 1 kg > 2.3.20 De leerling kent de volgende maateenheden en hun wiskundige notaties [F]: • ton; • dg, cg, mg; • bruto, netto, tarra. 2.3.21 De leerling kan herleidingen tussen verschillende, veelgebruikte maateenheden voor massa (inclusief inhoudsmaten/volumematen) uitvoeren. 2.3.22 De leerling kan brutomassa, nettomassa of tarra bepalen als twee van de drie massa's gegeven zijn.
Geld	
Kleuter	2.3.10 De kleuters kennen munten en biljetten om dingen te kopen [I]. 2.3.11 De kleuters kennen de volgende begrippen [F]: • betalen, geven, krijgen, kopen, ruilen, verkopen, sparen; • kost meer, kost minder; • prijs; • euro. 2.3.12 De kleuters kunnen bij een object een prijs (tot en met 10 euro) schematisch noteren. < bv. met bolletjes of streepjes > 2.3.13 De kleuters kunnen (ronde) prijzen (tot en met 10 euro) lezen. 2.3.14 De kleuters kunnen betalen met muntstukken van 1 euro (tot en met 10 euro). 2.3.15 De kleuters kunnen 1 of meer objecten kopen met een totaalbedrag tot en met 10 euro.

4de jaar	2.3.26 De leerlingen kennen de waarde van alle muntstukken en bankbiljetten van de euro [F]. 2.3.27 De leerlingen kennen de volgende maateenheden en hun wiskundige notaties [F]: euro (€, EUR), eurocent. 2.3.28 De leerlingen weten dat 1 euro evenveel is als 100 eurocent [F]. 2.3.29 De leerlingen kunnen tot op 1 eurocent nauwkeurig betalen, wisselen, teruggeven, inschatten. 2.3.30 De leerlingen kunnen de totaalprijs van verschillende artikelen berekenen.
6de jaar	2.3.23 De leerling kent de volgende begrippen [F]: • de inkoopprijs, de verkoopprijs, de winst, het verlies; • de oude prijs, de nieuwe prijs, de korting (percentage). 2.3.24 De leerling kan een prijs (inkoopprijs, verkoopprijs, winst, verlies, korting of hun percentage) bepalen als twee van de drie prijzen gegeven zijn.
Tijdstip en tijdsduur	
Kleuter	2.3.16 De kleuters kennen de dagen van de week [F]. 2.3.17 De kleuters kennen de volgende begrippen [F]: • eerder, vroeger, later, eerst, dan, daarna, laatst; • (te) laat, (te) vroeg; • straks; • (even) lang, (even) kort; • langer, korter; • langst, kortst; • vandaag, gisteren, morgen; • de dag, de week, het jaar. 2.3.18 De kleuters kunnen zeggen welke dag van de week het vandaag is, welke dag het gisteren was en welke dag het morgen zal zijn. 2.3.19 De kleuters kunnen gebeurtenissen tijdens de dag chronologisch ordenen (seriëren). 2.3.20 De kleuters kunnen aftellen tussen nu en speciale gebeurtenissen binnen de periode van een week. < bv. ik ben over 2 dagen jarig > 2.3.21 De kleuters kunnen de duur van een activiteit meten met een meetinstrument.

	< bv. met een zandloper >
4de jaar	2.3.31 De leerlingen kennen het uur (en afgeleide maateenheden) als aanduiding van een tijdstip en tijdsduur [F]. 2.3.32 De leerlingen kennen een analoge klok en een digitale klok [I/F]. 2.3.33 De leerlingen kennen 1 uur als 60 minuten, 1 minuut als 60 seconden [F]. 2.3.34 De leerlingen kennen de maanden van het jaar [F]. 2.3.35 De leerlingen kennen het aantal dagen van de maanden [F]. 2.3.36 De leerlingen kennen de volgende begrippen [F]: • het uur, het halfuur, het kwartier, de minuut, de seconde; • eergisteren, overmorgen; • het jaar (365 dagen), het schrikkeljaar. 2.3.37 De leerlingen kunnen zowel een analoge als digitale klok tot op één minuut nauwkeurig aflezen. 2.3.38 De leerlingen kunnen een datum lezen en noteren. 2.3.39 De leerlingen kunnen een tijdsduur berekenen in dagen/maanden/jaren (van … tot en met …). 2.3.40 De leerlingen kunnen een tijdsduur berekenen in uren en minuten.
6de jaar	2.3.25 De leerling kent de samengestelde grootheid snelheid als de verhouding van de afstand per tijdseenheid [I/F]. 2.3.26 De leerling kent de volgende maateenheden en hun wiskundige notaties [F]: km/uur, m/s. 2.3.27 De leerling kent de volgende begrippen [F]: • het trimester, het semester; • het decennium, de eeuw en het millennium; • de (gemiddelde) snelheid. 2.3.28 De leerling kan een tijdsduur meten. 2.3.29 De leerling kan een tijdsduur berekenen in uren, minuten, seconden. 2.3.30 De leerling kan een jaartal situeren in een eeuw. 2.3.31 De leerling kan de gemiddelde snelheid, de afstand of de tijd bepalen wanneer twee van de drie grootheden gegeven zijn.

Temperatuur	
Kleuter	/
4de jaar	2.3.41 De leerlingen kennen 0 °C als het vriespunt van water en het smeltpunt van ijs, 100 °C als het kookpunt van water [F]. 2.3.42 De leerlingen kennen de volgende maateenheid en wiskundige notatie [F]: graden Celcius (°C). 2.3.43 De leerlingen kunnen de temperatuur tot op 1 °C nauwkeurig meten, aflezen en noteren.
6de jaar	2.3.32 De leerling kan temperatuurintervallen bepalen.
Hoekgrootte	
Kleuter	/
4de jaar	2.3.44 De leerlingen kennen de volgende begrippen [F]: scherpe, rechte en stompe hoeken. 2.3.45 De leerlingen kunnen hoeken kwalitatief: ● vergelijken; < bv. door hoeken op elkaar te leggen > ● sorteren in scherpe, stompe en rechte hoeken door te vergelijken met een rechte hoek; ● ordenen (seriëren); ● samenstellen.
6de jaar	2.3.33 De leerling kent een graad als de hoek die negentig keer in een rechte hoek past [I]. 2.3.34 De leerling kent de volgende maateenheid en wiskundige notatie [F]: graden (°). 2.3.35 De leerling kan met een geodriehoek hoeken tot op 1° nauwkeurig meten en tekenen. 2.3.36 De leerling kan hoekgroottes lezen en noteren.

2.4 Meetkunde
Vormleer

Kleuter	2.4.1 De kleuters kennen de volgende begrippen [F]: ● het punt, de lijn, recht, gebogen, rond; ● de hoek; ● de driehoek, de rechthoek, het vierkant, de cirkel (vlakke figuren); ● de kubus, de balk, de bol, de piramide (ruimtefiguren); ● het patroon, opnieuw, hetzelfde, anders. 2.4.2 De kleuters kunnen vanuit handelen meetkundige objecten (vlakke figuren en ruimtefiguren) herkennen, benoemen en sorteren. 2.4.3 De kleuters kunnen vanuit handelen meetkundige objecten opdelen in en samenstellen uit andere meetkundige objecten. 2.4.4 De kleuters kunnen patronen hanteren: ● rijen maken met een afgesproken eenheid; < bv. kralen rijgen, versieringen maken > ● herhalende patronen herkennen, (na)maken, verderzetten, opvullen; < herhalende patronen zijn rijen waarvan de eenheid (bv. rood-blauw-blauw) zich herhaalt (bv. 'rood-blauw-blauw-rood-blauw-blauw-…') > ● de eenheid herkennen in een herhalend patroon. < bv. de eenheid is 'rood-blauw-blauw' in het patroon 'rood-blauw-blauw-rood-blauw-blauw-…' >
4de jaar	2.4.1 De leerlingen kennen eigenschappen als uitspraken die waar zijn voor alle elementen van een verzameling [I]. < bv. 'bij een parallellogram zijn de overstaande zijden even lang' is een uitspraak die waar is voor alle parallellogrammen en dus een eigenschap > 2.4.2 De leerlingen kennen de volgende begrippen [F]: ● het punt, de halfrechte, de rechte, het lijnstuk, de kromme; ● de breedte, de lengte; ● de scherpe, rechte, stompe, (overstaande) hoek, het hoekpunt, de benen; ● de (overstaande) zijde, de diagonaal; ● vlakke figuren: de gelijkzijdige driehoek, de gelijkbenige driehoek, de rechthoekige driehoek, de stomphoekige driehoek, de scherphoekige driehoek, het vierkant, de rechthoek, de ruit, de parallellogram, het trapezium, de vierhoek, de vijfhoek, de zeshoek, de (regelmatige) veelhoek; ● ruimtefiguren: de kubus, de balk, de cilinder, de kegel, de bol, de piramide;

	• herhalende en veranderende patronen, de eenheid. 2.4.3 De leerlingen kunnen eigenschappen in verband met zijden (lengte, onderlinge ligging) en hoekgrootte vaststellen en formuleren op verschillende types van eenzelfde vlakke figuur. < bv. vaststellen dat de hoeken van een smalle, brede, gedraaide, kleine of grote rechthoek altijd recht zijn en dit formuleren in de eigenschap 'een rechthoek heeft 4 rechte hoeken' > 2.4.4 De leerlingen kunnen vlakke figuren sorteren op basis van eigenschappen. < bv. verzamel alle figuren met 4 rechte hoeken > 2.4.5 De leerlingen kunnen vlakke figuren opdelen in en samenstellen uit andere vlakke figuren als voorbereiding op het afleiden van formules voor oppervlakte. 2.4.6 De leerlingen kunnen vlakke meetkundige objecten tekenen met hulpmiddelen zoals lat, cirkelsjabloon en ruitjespapier. 2.4.7 De leerlingen kunnen ruimtefiguren benoemen. 2.4.8 De leerlingen kunnen herhalende en veranderende patronen hanteren voor meetkundige objecten/figuren: patronen • herkennen; • beschrijven; • maken; • verderzetten; • opvullen.
6de jaar	2.4.1 De leerling kent definities als uitspraken die bepalen welke elementen tot een verzameling horen en welke niet [I]. 2.4.2 De leerling kent de volgende begrippen en wiskundige notaties [F]: • notaties: het punt (A), de rechte (a), de halfrechte $[AB,$ het lijnstuk $[AB]$, de hoek $\hat{A}$, de vlakke figuur (ΔABC, vierhoek $ABCD$); • begrensd, onbegrensd; • de ongelijkbenige driehoek, de (on)regelmatige veelhoek; • de hoogte, de basis, de schuine zijde; • de diagonaal, de loodlijn; • het middelpunt, de diameter, de straal; • het oppervlak, het zijvlak, het grondvlak, de ontvouwing, de ribbe, het gebogen oppervlak; • het veelvlak.

	2.4.3 De leerling kan eigenschappen in verband met diagonalen vaststellen en formuleren op verschillende types van eenzelfde vlakke figuur. 2.4.4 De leerling kan meetkundige objecten classificeren met behulp van verzamelingen volgens toenemend of afnemend aantal eigenschappen voor de driehoeken, vierhoeken, veelhoeken, vlakke figuren en de ruimtefiguren en kan hierbij de woorden en, of en niet gebruiken. < bv. verzamel de figuren die een rechthoek of een ruit zijn > 2.4.5 De leerling kan vanuit het classificeren de definities formuleren, beoordelen en corrigeren voor: ● soorten driehoeken; ● soorten vierhoeken; ● (on)regelmatige veelhoeken. 2.4.6 De leerling kan vlakke, meetkundige objecten tekenen vanuit eigenschappen en de gebruikte werkwijze toelichten. < bv. een gelijkbenige driehoek tekenen met behulp van een passer en toelichten waarom deze werkwijze een gelijkbenige driehoek oplevert/de diagonalen gebruiken om een ruit te tekenen > 2.4.7 De leerling kan de juiste ontvouwing(en) selecteren uit verschillende (juiste en foute) varianten van dezelfde ruimtefiguur voor: ● een kubus; ● een balk; ● een cilinder.
Plaatsbepaling	
Kleuter	2.4.5 De kleuters kennen de volgende begrippen [F]: ● in, tussen, uit, binnen, buiten; ● (er)voor, (er)achter, (er)onder, (er)boven, (er)op, (er)naast; ● ver, dichtbij, tegen, tegenover; ● omhoog, naar boven, omlaag, naar beneden, vooruit, achteruit; ● naar mij toe, van mij weg, dichterbij komen; ● recht naar, schuin naar. 2.4.6 De kleuters kunnen zichzelf oriënteren in een ruimte op basis van positie, afstand en richting. 2.4.7 De kleuters kunnen personen en objecten situeren op basis van positie, afstand en richting ten opzichte van zichzelf en elkaar.

	2.4.8 De kleuters kunnen pictogrammen die onder meer een richting aanduiden lezen en gebruiken. 2.4.9 De kleuters kunnen met de gepaste begrippen verwoorden wat ze zien vanuit een ander gezichtspunt door zich te verplaatsen.
4de jaar	2.4.9 De leerlingen kennen het volgende begrip en de wiskundige notatie [F]: coördinaat (notatie: D5). 2.4.10 De leerlingen kunnen in concrete situaties verwoorden wat ze zien vanuit een ander gezichtspunt door zich mentaal te verplaatsen in de ruimte.
6de jaar	2.4.8 De leerling kent de volgende begrippen en wiskundige notatie [F]: de horizontale as, de verticale as, de coördinaat (notatie: $(3,4)$). 2.4.9 De leerling kan puntcoördinaten gebruiken om een punt in een assenstelsel vast te leggen. 2.4.10 De leerling kan kijklijnen aangeven op een schets en gebruiken om de plaats van de waarnemer te bepalen.
Meetkundige transformaties	
Kleuter	2.4.10 De kleuters kennen de volgende begrippen [F]: ● verschuiven, draaien, spiegelen; ● het spiegelbeeld; ● vervormen, vergroten, verkleinen; ● de voorkant, de achterkant, de zijkant, de onderkant, de bovenkant. 2.4.11 De kleuters kunnen spiegelbeelden ontdekken met een (geo)spiegel. 2.4.12 De kleuters kunnen eenvoudige spiegelbeelden met materiaal leggen met behulp van een (geo)spiegel. 2.4.13 De kleuters kunnen constructies uitvoeren op basis van verbale instructies, voorschriften op foto's en voorschriften op tekeningen. < bv. een stappenplan volgen om met bouwstenen een toren na te bouwen >
4de jaar	2.4.11 De leerlingen kennen een verschuiving, draaiing en spiegeling [I]. 2.4.12 De leerlingen kennen een aanzicht als een 2D projectie van een 3D figuur [I]. 2.4.13 De leerlingen kennen de volgende begrippen [F]: ● het origineel, het beeld; ● het spiegelbeeld, de spiegelas; ● het grondplan, het vooraanzicht, het bovenaanzicht, het zijaanzicht.

	2.4.14 De leerlingen kunnen een verschuiving, draaiing of spiegeling herkennen. 2.4.15 De leerlingen kunnen figuren spiegelen om een spiegelas, tekenen op geruit papier en met een geospiegel controleren. 2.4.16 De leerlingen kunnen aanzichten van een 3D model tekenen. < bv. aanzichten tekenen van een blokkenbouwsel >
6de jaar	2.4.11 De leerling kent een vergroting/verkleining met een vaste verhouding [I]. 2.4.12 De leerling kent schaal als het verband tussen lengtes van het origineel en die van zijn vergroting/verkleining [I]. 2.4.13 De leerling kent de volgende begrippen [F]: de schaal, de lijnschaal, de breukschaal, de verhouding. 2.4.14 De leerling kan figuren om een spiegelas spiegelen, gebruik makend van de eigenschappen van een spiegeling. 2.4.15 De leerling kan figuren vergroten/verkleinen met een vaste verhouding. 2.4.16 De leerling kan op basis van een grondplan of aanzichten een 3D model bouwen.
Meetkundige relaties	
Kleuter	2.4.14 De kleuters kennen de volgende begrippen [F]: dezelfde vorm, even groot. 2.4.15 De kleuters kunnen met concreet materiaal figuren met verschillende oriëntatie en locatie identificeren die: • congruent zijn (gelijke vorm en gelijke grootte); • gelijkvormig zijn (gelijke vorm). 2.4.16 De kleuters kunnen symmetrie in eenvoudige figuren herkennen. < bv. door te plooien/vouwdruk >
4de jaar	2.4.17 De leerlingen kennen de onderlinge ligging van rechten/lijnstukken in een vlak [I]. 2.4.18 De leerlingen kennen de volgende begrippen en wiskundige notaties [F]: evenwijdig (∥), loodrecht (⊥), snijdend (∦). 2.4.19 De leerlingen kunnen rechten en lijnstukken tekenen die loodrecht, evenwijdig en snijdend zijn. 2.4.20 De leerlingen kunnen symmetrieassen in figuren tekenen door gebruik te maken van een geospiegel. 2.4.21 De leerlingen kunnen met concrete materialen gelijkheid van vorm en grootte vaststellen bij een verschuiving, draaiing en spiegeling.
6de jaar	2.4.17 De leerling kent symmetrie als een spiegeling die een figuur op zichzelf afbeeldt [I]. 2.4.18 De leerling kent de volgende begrippen [F]:

	• congruent, gelijkvormig; • de (a)symmetrie, (a)symmetrisch, de symmetrieas. 2.4.19 De leerling kan congruentie vaststellen bij een spiegeling. 2.4.20 De leerling kan congruente figuren tekenen. 2.4.21 De leerling kan symmetrieassen in figuren tekenen. 2.4.22 De leerling kan vlakke meetkundige objecten tekenen vanuit meetkundige relaties en de gebruikte werkwijze verklaren. < bv. de symmetrieas gebruiken om een gelijkbenige driehoek te tekenen >
Logica en verzamelingen	
Kleuter	2.4.17 De kleuters kennen de volgende begrippen [F]: • in, uit, binnen, buiten; • als … dan … ; • en, of, niet. 2.4.18 De kleuters kunnen objecten sorteren op basis van een gemeenschappelijke eigenschap volgens 1 of 2 criteria. < kwalitatief classificeren op basis van criteria zoals kleur, vorm, grootte, soort/kwantitatief classificeren op basis van aantal > 2.4.19 De kleuters kunnen als ... dan ... uitspraken gebruiken. < bv. bij het spel schipper-mag-ik-overvaren?: 'als je een rode trui draagt, dan mag je overvaren' >
4de jaar	2.4.22 De leerlingen kennen de volgende begrippen [F]: • de verzameling, de deelverzameling; • behoort (niet) tot; • sommige, geen enkele; • en, of, niet; • waar/niet waar. 2.4.23 De leerlingen kunnen een verzameling van objecten voorstellen door middel van een Venndiagram. 2.4.24 De leerlingen kunnen nagaan of een uitspraak waar of onwaar is, onder andere met verzamelingen en (tegen)voorbeelden. < bv. 'alle rechthoeken hebben vier rechte hoeken' is waar/'alle rechthoeken hebben vier gelijke zijden' is onwaar >
6de jaar	2.4.23 De leerling kent de doorsnede als het gemeenschappelijk gebied met de elementen die tot de twee verzamelingen behoren [I].

	2.4.24 De leerling kent de volgende begrippen [F]: • als … dan … ; • alle, niet alle, juist één, geen, ten minste, ten hoogste. 2.4.25 De leerling kan uitdrukkingen met logische begrippen gebruiken in concrete situaties. < bv. alle ruiten hebben gelijke zijden/een rechthoek die geen vierkant is, heeft juist 2 symmetrieassen > 2.4.26 De leerling kan classificeren volgens meerdere criteria. < bv. de vierhoeken classificeren volgens hoeken en zijden > 2.4.27 De leerling kan nagaan of een uitspraak waar of onwaar is voor nieuwe (meetkundige) begrippen in het 6de jaar. < bv. 'alle vierkanten hebben loodrechte diagonalen' is waar/'alle vierhoeken met loodrechte diagonalen zijn vierkanten' is onwaar >

2.5 Kansrekenen en statistiek	
Kansrekenen	
Kleuter	2.5.1 De kleuters kennen de volgende begrippen [F]: • kan, kan niet; • altijd, niet, nooit; • mogelijk, misschien, soms. 2.5.2 De kleuters kunnen zekere en onzekere gebeurtenissen van elkaar onderscheiden. < bv. ik poets vandaag mijn tanden/opa en oma komen vandaag misschien op bezoek > 2.5.3 De kleuters kunnen de waarschijnlijkheid van gebeurtenissen beschrijven door gebruik te maken van gepaste begrippen. < bv. ik steek nooit over bij een rood licht/op donderdag hebben we altijd turnles >
4de jaar	/
6de jaar	2.5.1 De leerling kent een kans als de verhouding van het aantal gunstige uitkomsten tot het aantal mogelijke uitkomsten [I]. < bv. een muntstuk heeft 2 zijden, de munt is 1 van de zijden. De kans op munt is 1/2.> 2.5.2 De leerling kent een kans als een breuk en als procent [I]. 2.5.3 De leerling kent de volgende begrippen [F]: de kans, de uitkomst(en).

	2.5.4 De leerling kan kansen berekenen voor enkelvoudige gebeurtenissen door de verhouding te bepalen van het aantal gewenste uitkomsten en het aantal mogelijke uitkomsten.
Statistiek	
Kleuter	2.5.4 De kleuters kunnen gegevens over de klas verzamelen, ordenen en voorstellen. < bv. lievelingskleuren in de klas voorstellen met blokjes per gekozen kleur en de populairste kleur vinden als de kleur met het grootste aantal blokjes / grote vloer-matrix met op de rijen 'trui/t-shirt dragen' en op de kolommen 'rood/geel/blauw/groen' >
4de jaar	2.5.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen [F]: ● de tabel; ● het staafdiagram, het beelddiagram, de lijngrafiek, het cirkeldiagram. 2.5.2 De leerlingen kunnen informatie uit tabellen en beeld-, staaf-, lijn- en (op zicht afleesbare) cirkeldiagrammen aflezen, interpreteren en vergelijken om daarmee afwegingen te maken. < op zicht afleesbare cirkeldiagrammen zijn cirkeldiagrammen met delen 1/2, 1/4, 1/8, 1/3, 1/6 of veelvouden hiervan > 2.5.3 De leerlingen kunnen tabellen en staafdiagrammen opstellen op basis van (zelf)verzamelde gegevens.
6de jaar	2.5.5 De leerling kent het verband tussen een cirkeldiagram en de kennis van hoeken, breuken, procenten [I]. 2.5.6 De leerling kent grafieken waarbij twee grootheden ten opzichte van elkaar worden weergegeven [I]. < bv. een tijd-afstandsgrafiek, een grafiek waarbij schermtijd wordt uitgezet tegen aantal uren slapen, een grafiek die (gemiddelde) massa en lengte uitzet > 2.5.7 De leerling kent het gemiddelde als de verhouding van de som van alle waarden op het aantal waarden [I]. 2.5.8 De leerling kent het gemiddelde als een gelijke verdeling van een hoeveelheid [I]. < bv. als ik 120 bonbons verdeel over 10 leerlingen, dan moet ik 12 bonbons geven aan elke leerling (het gemiddelde is 12). > 2.5.9 De leerling kent de mediaan als de middelste waarde in geordende gegevens [I]. 2.5.10 De leerling kent het principe dat het gemiddelde niet altijd samenvalt met de mediaan [I]. < bv. als het gemiddelde op een toets 6/10 is, betekent dit niet (noodzakelijk) dat de helft van de leerlingen hoger scoorde dan 6/10. > 2.5.11 De leerling kent de volgende begrippen [F]: ● het cirkeldiagram; ● de verticale as, de horizontale as; ● het gemiddelde, de mediaan.

	2.5.12 De leerling kan informatie uit een cirkeldiagram, staafdiagram of lijngrafiek met twee grootheden aflezen, interpreteren en vergelijken. 2.5.13 De leerling kan lijngrafieken en cirkeldiagrammen opstellen op basis van (zelf)verzamelde gegevens. 2.5.14 De leerling kan het gemiddelde en de mediaan berekenen van (zelf)verzamelde gegevens.

2.6 Probleemoplossend denken en vraagstukken	
Probleemoplossend denken	
Kleuter	2.6.1 De kleuters kunnen problemen in spel- en leersituaties oplossen gebruikmakend van wiskundige elementen, door: • op zoek te gaan naar manieren om een probleem op te lossen, ook als er meerdere oplossingen zijn; • concreet materiaal te gebruiken; • hun ideeën te delen met anderen.
4de jaar	2.6.1 De leerlingen kunnen wiskundige problemen oplossen met minstens 1 bewerking/handeling, door: • denkstappen bij wiskundige problemen toe te passen; < bv. * het probleem in eigen woorden vertellen; * het gegeven en het gevraagde onderscheiden; * herkennen of een routineuze methode (zie vraagstukken) of heuristische methode nodig is; * overbodige gegevens negeren; * fouten aangrijpen als aanknoping voor wat nodig is voor een correcte oplossing; * controleren of antwoorden mogelijk zijn. > • heuristieken toe te passen. < bv. * concreet materiaal gebruiken; * een tekening of schets maken; * een schema of tabel maken; * een systematiek herkennen en voortzetten (patroonherkenning);

	* gissen en missen. >
6de jaar	2.6.1 De leerling kan wiskundige problemen oplossen met meerdere bewerkingen/handelingen, door: • denkstappen bij wiskundige problemen toe te passen; < bv. * de denkstappen van het 4de jaar toepassen; * een model om problemen op te lossen hanteren zoals het model van Polya dat de volgende stappen onderscheidt: (1) een probleem begrijpen, (2) een plan maken, (3) een plan uitvoeren, (4) reflectie. > • heuristieken toe te passen. < bv. * de heuristieken van het 4de jaar toepassen; * naar analogie werken met soortgelijke, eerder opgeloste problemen; * een probleem opsplitsen in deelproblemen (decompositie); * een gegeven voorlopig buiten beschouwing laten; * moeilijke gegevens tijdelijk vervangen door eenvoudige; * een algoritme ontwerpen om het probleem op te lossen; * abstraheren. >
Vraagstukken	
Kleuter	/
4de jaar	2.6.2 De leerlingen kunnen met natuurlijke getallen tot en met 1 000 (of grotere getallen met eindnullen), decimale getallen (tot op 1 honderdste) en breuken (noemer tot en met 20 of breuken die te vereenvoudigen zijn tot deze breuken): vraagstukken oplossen over: • de bewerkingen met (enkelvoudige vraagstukken): o natuurlijke getallen voor optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen; o decimale getallen en breuken voor optellen en aftrekken. • verhoudingen met behulp van een verhoudingstabel waarbij: o vaste verhoudingen worden vastgesteld; < bv. verhouding blauwe en rode kralen in kralenkettingen >

	○ gelijkwaardige verhoudingen bepaald worden; ○ het ontbrekende verhoudingsgetal berekend wordt; ○ recht evenredige grootheden een rol spelen. < bv. aantal-prijs, massa-prijs, een recept van 2 personen omzetten naar 6 personen > ● één grootheid: lengte, oppervlakte, inhoud, massa, tijd, geld, temperatuur.
6de jaar	2.6.2 De leerling kan met natuurlijke getallen tot en met 10 000 (of grotere getallen met eindnullen), decimale getallen (tot op 1 duizendste) en breuken (noemers tot en met 100): (samengestelde) vraagstukken oplossen over: ● breuken en procenten met: ○ een breuk als operator of deel/geheel; ○ groeipercentages; < bv. een bevolkingstoename > ○ absolute en relatieve vergelijkingen (met verhoudingstabel, een breuk of een procent). < bv. in de Vlinderschool (100 lln.) fietst 48%, in de Parkschool (2000 lln.) een vijfde. Relatief meer fietsers in de Vlinderschool, absoluut meer in de Parkschool. > ● delers, veelvouden en restbepaling; ● de bewerkingen (+, -, x, :) met (samengestelde vraagstukken): ○ natuurlijke getallen; ○ decimale getallen, breuken, procenten. ● ongelijke verdeling waarbij: ○ de som en het verschil gegeven zijn; ○ de som en de verhouding van de delen gegeven zijn. ● mengsels; ● verhoudingen met behulp van een verhoudingstabel (waaronder de regel-van-drie) waarbij: ○ gelijkwaardige verhoudingen bepaald worden; ○ het ontbrekende verhoudingsgetal berekend wordt; ○ recht, omgekeerd en niet-evenredige grootheden een rol spelen. < bv. aantal-prijs, afstand-prijs, afstand-tijd, massa-prijs, aantal dieren-hoeveelheid voedsel, debiet-tijd, tijd-snelheid > ● één grootheid: lengte, oppervlakte, inhoud, volume, massa, tijd, geld, temperatuur, hoekgrootte; ● relaties tussen grootheden (zonder en met procenten): ○ prijsberekeningen: winst/verlies, korting, prijsstijging, enkelvoudige interest; ○ bruto/tarra/netto;

	○ afstand, snelheid en tijd; ○ schaal, lengte op schaal en werkelijke lengte. • meetkundige figuren waarbij de eigenschappen gebruikt worden; • statistiek met tabellen, grafieken, diagrammen, gemiddelde en mediaan.

3. WETENSCHAP EN TECHNIEK

3.1 Organismen		Woordenschat (richtinggevend)
Classificatie van organismen		
Kleuter	3.1.1 De kleuters kennen de volgende begrippen met betrekking tot organismen: de fauna, de zoogdieren, de vogels, de vissen, de insecten, de flora. 3.1.2 De kleuters kunnen: • organismen beschrijven op basis van waarneembare kenmerken; • fauna beschrijven op basis van voortplantingswijze.	• de dieren, de planten • bouw ○ de ledematen, het hoofd, het lichaam, de huid ○ de wortel, de stengel, de stam, het blad, de bloem, de vrucht • voortplantingswijze ○ de eieren, het leggen van eieren ○ zogend, levendbarend

4de jaar	3.1.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen met betrekking tot de classificatie van organismen: de gewervelde dieren, de amfibieën, de ongewervelde dieren, de spinachtigen, de schimmels. 3.1.2 De leerlingen kennen de classificatie van organismen: ● de fauna: ○ de gewervelden: ▪ de zoogdieren; ▪ de vogels; ▪ de amfibieën; ▪ de vissen. ○ de ongewervelden: ▪ de insecten; ▪ de spinachtigen. ● de flora; ● de schimmels. 3.1.3 De leerlingen kunnen organismen beschrijven op basis van kenmerken: bouw en voortplantingswijze.	● bouw ○ de ruggengraat, warmbloedig, koudbloedig, de naakte huid ○ de facetogen, de antennes, het segment ○ de hoed, de steel, de sporen, de buisjes, de plaatjes, de zwamvlok, de ring, de paddenstoel, het vruchtlichaam
6de jaar	3.1.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen met betrekking tot de classificatie van organismen: het classificeren, de taxonomie, de reptielen, de geleedpotigen, de zaadplanten, de sporenplanten, de bacteriën. 3.1.2 De leerlingen kennen de classificatie van organismen. ● de fauna: ○ de gewervelden: ▪ de zoogdieren; ▪ de vogels; ▪ de reptielen; ▪ de amfibieën; ▪ de vissen. ○ de ongewervelden: ▪ de geleedpotigen:	● bouw ○ het sporenkapsel

	● de insecten; ● de spinachtigen. ▪ andere ongewervelden. ● de flora; ○ de zaadplanten; ○ de sporenplanten. ● de schimmels; ● de bacteriën. 3.1.3 De leerlingen kunnen organismen classificeren op basis van kenmerken: bouw, voedingswijze en voortplantingswijze.	
Ontwikkeling en voortplanting van organismen		
Kleuter	3.1.3 De kleuters kennen de volgende begrippen in verband met de levenscyclus: geboren worden, kiemen, groeien, sterven. 3.1.4 De kleuters kennen de fasen van de levenscyclus: geboorte/kieming, groei, voortplanting, dood.	● fasen: de zwangerschap, de baby, de peuter, de kleuter, het kind, de tiener, de volwassene ● het ei, zogend ● het zaad
4de jaar	3.1.4 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de levenscyclus, de metamorfose. 3.1.5 De leerlingen kennen de levenscyclus van fauna, voor elk van deze groepen: zoogdieren, vogels, amfibieën, insecten. 3.1.6 De leerlingen kennen de fasen van lichamelijke groei en ontwikkeling bij de mens. 3.1.7 De leerlingen kunnen verschillen en overeenkomsten beschrijven bij de voortplanting van fauna.	● levendbarend, eierleggend ● het zoogdier: de geboorte, zogen, het jong ● de vogel: het ei, het uitkomen, het kuiken ● het amfibie: het ei, de larve, het volwassen dier ● het insect: het ei, de larve, de pop, het imago

6de jaar	3.1.4 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de voortplanting, de geslachtelijke voortplanting, de ongeslachtelijke voortplanting, de bestuiving, de bevruchting. 3.1.5 De leerlingen kennen redenen waarom organismen zichzelf voortplanten. 3.1.6 De leerlingen kennen het proces van geslachtelijke en ongeslachtelijke voortplanting bij zaadplanten. 3.1.7 De leerlingen kennen het belang van insecten bij de bestuiving van zaadplanten. 3.1.8 De leerlingen kunnen onderscheid maken tussen geslachtelijke en ongeslachtelijke voortplanting bij zaadplanten.	• de zaadvorming, de zaadverspreiding, de kieming • de bol, de knol, uitlopers, stekken, wortelstokken

3.2 Relatie tussen organismen en tussen organismen en omgevingsfactoren in een biotoop		Woordenschat (richtinggevend)
Relatie tussen organismen onderling en hun omgeving		
Kleuter	3.2.1 De kleuters kennen het principe van eten en gegeten worden.	
4de jaar	3.2.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • de biotoop, de voedselketen, de voedselkringloop, de producenten, de consumenten, de reducenten, de voedselpiramide; • de preventie, het hergebruik, het sorteren, de recyclage, het verbranden en het storten. 3.2.2 De leerlingen kennen een voedselketen bestaande uit drie organismen. 3.2.3 De leerlingen kennen de rol van organismen in de voedselkringloop: producenten, consumenten, reducenten. 3.2.4 De leerlingen kennen de betekenis van de stappen binnen de ladder van Lansink: preventie, hergebruik, sorteren, recycleren, verbranden, storten. 3.2.5 De leerlingen kunnen de voedselpiramide beschrijven door aan te tonen hoe dieren zich voeden met dieren en/of planten. 3.2.6 De leerlingen kunnen voorbeelden geven van relaties tussen organismen onderling en hun omgeving.	

		• de herbivoor, de carnivoor, de omnivoor
6de jaar	3.2.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de biodiversiteit, het voedselweb, het grasland, het bos, de heide, de zee en de kust, het stadslandschap, het agrarisch landschap, het zoet water, het ecosysteem. 3.2.2 De leerlingen kennen de opbouw van een voedselweb. 3.2.3 De leerlingen kennen diensten die het ecosysteem levert aan de mens. 3.2.4 De leerlingen weten dat mensen een positieve en negatieve impact kunnen hebben op het ecosysteem. 3.2.5 De leerlingen kunnen aan de hand van hun biotische en abiotische factoren de volgende biotopen identificeren: grasland, bos, heide, zee en kust, stadslandschap, agrarisch landschap, zoet water. 3.2.6 De leerlingen kunnen voedselketens opnoemen en interpreteren. 3.2.7 De leerlingen kunnen verwoorden dat omgevingen kunnen veranderen. 3.2.8 De leerlingen kunnen verwoorden waarom biodiversiteit essentieel is voor het leven op aarde.	
Bouw van organismen		
Kleuter	/	
4de jaar	3.2.7 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • de wortel, de stam, de stengel, het blad, de bloem, de vrucht, het zaad; • het transport. 3.2.8 De leerlingen kennen de functie van de verschillende delen van een plant: wortel, stengel, stam, bladeren, bloemen, vruchten, zaad. 3.2.9 De leerlingen weten dat stoffen worden getransporteerd binnen dieren en planten. 3.2.10 De leerlingen kunnen gelijkenissen en verschillen benoemen tussen ouders en nakomelingen bij mens en dier.	

6de jaar	3.2.9 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • de kelkbladeren, de kroonbladeren, de stamper, de meeldraden, het vruchtbeginsel; • de cel; • de evolutie, de soort, de aanpassing, de erfelijke eigenschappen. 3.2.10 De leerlingen kennen de functie van de verschillende delen van een bloem: kelkbladeren, kroonbladeren, stamper, vruchtbeginsel, meeldraden. 3.2.11 De leerlingen kennen het concept van evolutie. 3.2.12 De leerlingen weten dat alle organismen uit één of meer cellen bestaan. 3.2.13 De leerlingen weten dat soorten in de loop der tijd veranderen en dat sommige uitgestorven zijn. 3.2.14 De leerlingen weten dat nakomelingen erfelijke eigenschappen van hun ouders meekrijgen. 3.2.15 De leerlingen weten dat nakomelingen in de regel verschillend van, en niet identiek aan hun ouders zijn. 3.2.16 De leerlingen kunnen voorbeelden geven van aanpassingen van organismen.	natuurlijke selectie de erfelijkheid, de variatie
Energiebronnen en voedingsstoffen		
Kleuter	3.2.2 De kleuters kennen verschillende voedingsmiddelen. 3.2.3 De kleuters weten dat mensen eten en drinken om te groeien en te bewegen. 3.2.4 De kleuters kunnen aangeven dat je moet eten wanneer je honger hebt en drinken wanneer je dorst hebt.	
4de jaar	3.2.11 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de voedingsmiddelen, de bouwstof, de brandstof, de beschermende stof. 3.2.12 De leerlingen kennen de functies van voedsel: bouwstof, brandstof, beschermende stof. 3.2.13 De leerlingen kunnen onderzoeken dat planten groeien wanneer ze zonlicht, water en warmte krijgen.	
6de jaar	3.2.17 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • de fotosynthese, de koolstofdioxide, het zuurstofgas;	

	• de voedingsstoffen, de suiker, het eiwit, het vet, het water, het mineraal, de vitamine, de vezels. 3.2.18 De leerlingen kennen de verschillende voedingsstoffen en hun functie: suikers, eiwitten, vetten, water, mineralen, vitaminen, vezels. 3.2.19 De leerlingen kennen het principe van fotosynthese. 3.2.20 De leerlingen kennen de zon als primaire energiebron. 3.2.21 De leerlingen weten dat bijna elke voedselketen start onder invloed van de energie van de zon.	de chloroplasten, de glucose, de koolstofdioxide, het zuurstofgas

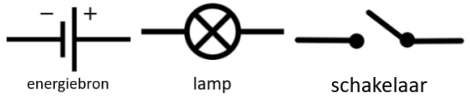
3.3 Menselijk lichaam		Woordenschat (richtinggevend)
Fysieke functies van de mens		
Kleuter	3.3.1 De kleuters kennen de volgende begrippen: • de spieren, de botten, de longen, het hart, de maag, de ogen, de oren, de neus, de mond, de huid; • bewegen, steunen, ademen, de hartslag, de honger, de dorst; • zien, horen, ruiken, proeven, voelen. 3.3.2 De kleuters kennen lichaamsdelen en hun functie: spieren, botten, longen, hart, maag, ogen, oren, neus, mond, huid. 3.3.3 De kleuters kunnen deze lichaamsdelen op het eigen lichaam aanduiden en benoemen.	
4de jaar	3.3.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • de spijsvertering, de slokdarm, de lever, de darmen, de anus; • de beweging, de spieren, de pezen, het skelet, de gewrichten. 3.3.2 De leerlingen kennen fysieke functies van de mens en de bijbehorende weefsels en organen met hun functie: spijsvertering, beweging, steun (skelet). 3.3.3 De leerlingen kunnen deze lichaamsdelen, weefsels en organen op het eigen lichaam aanduiden en benoemen.	

6de jaar	3.3.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • de waarneming, de zintuigen, de hersenen, de zenuwen; • de voortplanting, de teelbal, de zaadleider, de penis, het sperma, de eierstok, de eileider, de eicel, de baarmoeder, de vagina; • de ademhaling, de keel, de luchtpijp, de longen; • de bloedsomloop, de bloedvaten, de ader, de slagader, de haarvaten, zuurstofrijk, zuurstofarm. 3.3.2 De leerlingen kennen fysieke functies van de mens, en de bijbehorende weefsels en organen met hun functie: waarneming, voortplanting, ademhaling, bloedsomloop. 3.3.3 De leerlingen kunnen deze lichaamsdelen, weefsels en organen schematisch weergeven.	

3.4 Eigenschappen van materie		Woordenschat (richtinggevend)
Kleuter	3.4.1 De kleuters kunnen materie sorteren op basis van waarneembare eigenschappen.	• het hout, de steen, het zand • het papier, de stof, het glas
4de jaar	3.4.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • de materie, natuurlijk, synthetisch; • omkeerbare reactie, niet-omkeerbare reactie. < bv. zout lost op in water, zout kan terug van het water gescheiden worden door het water te laten verdampen, verbranding is niet-omkeerbaar > 3.4.2 De leerlingen kunnen materie onderzoeken en vergelijken op basis van hun eigenschappen: de hardheid, de breekbaarheid, de waterdichtheid, de thermische geleidbaarheid, de oplosbaarheid.	• de grondstof, het materiaal • de klei, het leer • de nylon, de kunststof
6de jaar	3.4.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • de massadichtheid; • de deeltjes; • de zuivere stof, de verbinding. 3.4.2 De leerlingen weten dat alle materie uit deeltjes bestaat.	

	3.4.3 De leerlingen kunnen de massa-volume-relatie tussen voorwerpen met verschillende massadichtheden onderzoeken. 3.4.4 De leerlingen kunnen materie onderzoeken en vergelijken op basis van hun eigenschappen.	• de smelttemperatuur, de elektrische geleidbaarheid, de lichtdoorlaatbaarheid

3.5 Natuurkundige verschijnselen		Woordenschat (richtinggevend)
Kleuter	3.5.1 De kleuters kennen de volgende begrippen met betrekking tot natuurkundige verschijnselen: • de zon, de lamp, licht, donker, de schaduw, de spiegel; • het stopcontact, de batterij; • aantrekken, afstoten, de magneet, magnetisch. 3.5.2 De kleuters kennen licht: de lichtbron, de reflectie. 3.5.3 De kleuters kennen geluid: hard, zacht. 3.5.4 De kleuters kennen magnetisme • eigenschappen van magneten: aantrekken, afstoten. 3.5.5 De kleuters kunnen magnetische en niet-magnetische materialen onderscheiden.	
4de jaar	3.5.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • de kracht, de massa; • de plaats, de beweging, de snelheid, de weerstand, versnellen, vertragen, de richting; • de energie, de energie-omzetting; • de thermische energie, de temperatuur; • de geluidsbron, de luidspreker, de toonhoogte, hoog, laag, de trilling; • het magnetisme, de noordpool, de zuidpool, de magnetische kracht, de magnetische polen, het magnetisch veld, het kompas; • de aggregatietoestand, vast, vloeibaar, gasvormig, smelten, stollen, verdampen, condenseren, het smeltpunt, het kookpunt. 3.5.2 De leerlingen kennen kracht en beweging: • de relatie tussen kracht en de verandering van de beweging bij een bepaalde massa; • de relatie tussen massa en de verandering van de beweging bij een bepaalde kracht. 3.5.3 De leerlingen kennen energie en energievormen:	

	• bewegingsenergie; < bv. windenergie > • thermische energie. < bv. zonne-energie > 3.5.4 De leerlingen kennen licht: rechtlijnige beweging. 3.5.5 De leerlingen kennen geluid: • ontstaan van geluid: trilling; • toonhoogte of frequentie; • geluidssterkte. 3.5.6 De leerlingen kennen magnetisme: • polen, noordpool, zuidpool, magnetische kracht; • aarde als magneet. 3.5.7 De leerlingen kennen aggregatietoestanden: • de faseovergangen; • de relatie tussen temperatuur en faseovergangen.	
6de jaar	3.5.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • het gewicht, de druk, de weerstand; < bv. verschil in weerstand bij beweging in lucht of water > • de energieomzetting; • reflecteren, absorberen, doorlaten; • de stroomkring, de geleider, de isolator, de spanning, de stroomsterkte  . 3.5.2 De leerlingen kennen kracht en beweging: • het onderscheid tussen gewicht en massa; • gewicht als kracht en massa als maat voor de hoeveelheid materie van een bepaalde stof; • effecten van krachten: verandering van bewegingstoestand. 3.5.3 De leerlingen kennen energie:	

	• kernenergie; • elektrische energie; • chemische energie. < bv. biomassa, fossiele energie > 3.5.4 De leerlingen kennen licht: reflecteren, absorberen en doorlaten van licht. 3.5.5 De leerlingen kennen geluid: de relatie tussen geluidssterkte en afstand tot de geluidsbron. 3.5.6 De leerlingen kennen elektrische verschijnselen: • elektrische schakeling, stroomkring; • geleiders, isolatoren; • symbolen bij het voorstellen van een eenvoudige schakeling: energiebron, verbruiker, geleider, schakelaar. < bv. energiebron: batterij, verbruiker: lamp > 3.5.7 De leerlingen kunnen natuurkundige verschijnselen onderzoeken met behulp van de onderzoekscyclus.	

3.6 Systematische en methodische benadering van wetenschappelijke en technologische problemen		Woordenschat (richtinggevend)
Onderzoekende houding		
Kleuter	3.6.1 De kleuters kennen de relatie tussen oorzaak en gevolg. 3.6.2 De kleuters kunnen aangeleerde woordenschat inzetten om te redeneren over een wetenschappelijke vraag.	
4de jaar	3.6.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: het onderzoek, de onderzoeksvraag, de hypothese, de conclusie. 3.6.2 De leerlingen kennen het concept van onderzoeksvraag en hypothese. 3.6.3 De leerlingen kunnen een voorafgaand opgezet eerlijk onderzoek uitvoeren.	

	3.6.4 De leerlingen kunnen systematisch waarnemingen noteren en conclusies trekken.	
6de jaar	3.6.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de onderzoekscyclus, eerlijk onderzoeken, verkennen, onderzoek opzetten, onderzoek uitvoeren, concluderen, presenteren. 3.6.2 De leerlingen kennen de onderzoekscyclus als een gestructureerde aanpak met de volgende fasen: verkennen, onderzoek opzetten, onderzoek uitvoeren, concluderen, presenteren. 3.6.3 De leerlingen kunnen een onderzoek opzetten met behulp van de onderzoekscyclus. 3.6.4 De leerlingen kunnen de volgende basisprincipes van eerlijk onderzoek toepassen: gecontroleerde omstandigheden, reproduceerbaarheid.	
Ontwerpend leren		
Kleuter	3.6.3 De kleuters weten dat voorwerpen en materialen een functie hebben en ontworpen zijn om een probleem op te lossen.	
4de jaar	3.6.5 De leerlingen kennen ontwerpen als een manier om aan een behoefte te voldoen. 3.6.6 De leerlingen kunnen met concreet materiaal en gegeven criteria een ontwerp bedenken en uitvoeren om aan een behoefte te voldoen.	
6de jaar	3.6.5 De leerlingen kennen de volgende begrippen: ontwerpen, optimaliseren, de ontwerpcyclus, verkennen, ideeën verzinnen en selecteren, het ontwerp plannen, het ontwerp realiseren, testen en optimaliseren, presenteren. 3.6.6 De leerlingen kennen de ontwerpcyclus als een gestructureerde aanpak met de volgende fasen: verkennen, ideeën verzinnen en selecteren, ontwerp plannen, ontwerp realiseren, testen en optimaliseren, presenteren. 3.6.7 De leerlingen kennen het belang van het formuleren van criteria om aan een behoefte te voldoen. 3.6.8 De leerlingen kunnen ontwerpen met behulp van de ontwerpcyclus.	

3.7 Technologie	Woordenschat (richtinggevend)

Hoe mens, wetenschap en technologie elkaar beïnvloeden		
Kleuter	/	
4de jaar	/	
6de jaar	3.7.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de wisselwerking, de wetenschap, de technologie, de technologische ontwikkeling, de wetenschappelijke ontdekking, de innovatie, de uitvinding, de duurzaamheid, de ecologische voetafdruk, de ethiek. 3.7.2 De leerlingen kunnen uitdrukken dat gevolgen van wetenschappen en technologie op zichzelf, anderen, het milieu en de maatschappij, zowel op korte als op lange termijn, positief, negatief of onzeker kunnen zijn.	
Technische systemen hanteren		
Kleuter	3.7.1 De kleuters kunnen leeftijdsadequate technische systemen correct en veilig gebruiken.	
4de jaar	3.7.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: monteren, demonteren. 3.7.2 De leerlingen kennen basisgereedschap voor montage en demontage. 3.7.3 De leerlingen kunnen basisvaardigheden toepassen bij het monteren en demonteren van technische systemen.	
6de jaar	3.7.3 De leerlingen kennen de volgende begrippen: herstellen, onderhouden. 3.7.4 De leerlingen kennen basisgereedschap voor basisonderhoud en herstellingen. 3.7.5 De leerlingen kennen het belang van het onderhouden en herstellen van technische systemen. 3.7.6 De leerlingen kunnen basisonderhoud en kleine herstellingen uitvoeren. <bv. fietsband plakken, batterij vervangen >	
Technische systemen beschrijven		
Kleuter	/	

4de jaar	3.7.4 De leerlingen kennen het volgende begrip: de onderdelen. 3.7.5 De leerlingen kunnen de werking van een technisch systeem beschrijven aan de hand van onderdelen en materialen. 3.7.6 De leerlingen kunnen verwoorden hoe vormgeving en design een rol spelen bij het gebruik van technische systemen.	
6de jaar	3.7.7 De leerlingen kennen de volgende begrippen: het tandwiel, de riem, de ketting, de hefboom, de katrol, het technische systeem, de vormgeving, het design. 3.7.8 De leerlingen kennen belangrijke mechanische overbrengingen: tandwielen, riemen en kettingen, hefbomen, katrollen. 3.7.9 De leerlingen kennen de werking van technische systemen op basis van kennis over natuurkundige verschijnselen. 3.7.10 De leerlingen kunnen de werking, de bouw en de materiaalkeuze van technische systemen analyseren en beschrijven.	

4. AARDRIJKSKUNDE

4.1 Topografie		Woordenschat (richtinggevend)
Topografisch referentiekader		
Kleuter	4.1.1 De kleuters kennen de naam van: • België; • een plaatselijke rivier; • de rivier de Nijl. 4.1.2 De kleuters kunnen water, land en de polen op de wereldbol aanduiden.	
4de jaar	4.1.1 De leerlingen kennen de naam en de ligging van: • de schoolgemeente en eventuele deelgemeenten, en buurgemeenten; • de eigen regio; • de Belgische provincies met hun hoofdplaatsen; • de buurlanden van België; • de gewesten en gemeenschappen; • Schelde, Maas en IJzer; • een aantal regio's van België: Kempen, Hoge Venen, kuststreek, Ardennen; • Noordzee en Middellandse Zee; • de werelddelen: Afrika, Antarctica, Azië, Europa, Oceanië, Noord-Amerika en Zuid-Amerika; • de Grote Oceaan, Atlantische Oceaan en Indische Oceaan; • de vulkaan: de Etna.	
6de jaar	4.1.1 De leerlingen kennen de naam en de ligging van: • landen van de Europese Unie en hun hoofdsteden, inclusief het Verenigd Koninkrijk, Noorwegen, Zwitserland, Rusland en hun hoofdsteden; • Egypte, Marokko, Congo, Zuid-Afrika; • de Verenigde Staten van Amerika, Canada, Mexico, Brazilië, Argentinië; • Australië, Nieuw-Zeeland; • China, India, Japan; • Israël, Iran, Turkije; • een aantal grote rivieren: de Seine, de Donau, de Rijn, de Amazone;	

	• een aantal bergketens: Alpen, Himalaya, Pyreneeën, Oeral; • de hoogste berg ter wereld: Mount Everest.	
Relatieve en absolute ligging		
Kleuter	4.1.3 De kleuters kennen de volgende begrippen met betrekking tot relatieve ligging: dichtbij, veraf, voor, achter, opzij, boven, onder, tussen, binnen, buiten, hoog, laag, in, uit, naast, midden. 4.1.4 De kleuters kennen de volgende begrippen met betrekking tot absolute plaatsbepaling: • de straatnaam en het huisnummer; • de Noordpool, de Zuidpool.	
4de jaar	4.1.2 De leerlingen kennen de volgende begrippen met betrekking tot relatieve ligging: de hoofdwindrichtingen, de tussenwindrichtingen, het noorden, het oosten, het zuiden, het westen, het noordoosten, het zuidoosten, het zuidwesten, het noordwesten, N, O, Z, W, NO, ZO, ZW, NW. 4.1.3 De leerlingen kennen de volgende begrippen met betrekking tot absolute plaatsbepaling: • de thuisgemeente en de postcode, de schoolgemeente en de postcode; • de nulmeridiaan, de evenaar; • het noordelijk halfrond, het zuidelijk halfrond, het oostelijk halfrond en het westelijk halfrond.	
6de jaar	4.1.2 De leerlingen kennen parallellen/breedtecirkels die het klimaat afbakenen: • Steenbokskeerkring, Kreeftskeerkring; • Noordpoolcirkel en Zuidpoolcirkel.	

4.2 Aardrijkskundige kennis		Woordenschat (richtinggevend)
Kenmerken van de aarde en haar atmosfeer		
Kleuter	4.2.1 De kleuters kennen de volgende begrippen met betrekking tot kenmerken van de aarde en haar atmosfeer: het land, het water, de lucht, de rots, de grot, het zand.	
4de jaar	4.2.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen met betrekking tot kenmerken van de aarde en haar atmosfeer: • 'de blauwe planeet', het zoet en zout water, de atmosfeer; • de verschillende lagen van de aarde en hun relatieve temperatuur.	

	4.2.2 De leerlingen kennen het concept waterkringloop: verdamping, condensatie, wolken, neerslag, grondwater, oppervlaktewater. 4.2.3 De leerlingen kennen de kenmerken, oorzaken en gevolgen van vulkanen: ● waarom vulkanen uitbarsten: magma, lava, vulkaanpijp, krater; ● hoe vulkanen het landschap en menselijke activiteiten (landbouw, toerisme) kunnen beïnvloeden: aswolk, mineralen.	rotsachtige buitenlaag, halfvaste middenlaag, binnen- en buitenkern
6de jaar	4.2.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen met betrekking tot de aarde en haar atmosfeer: het zuurstofgas, de koolstofdioxide. 4.2.2 De leerlingen kennen de rol van de atmosfeer voor leven op aarde. 4.2.3 De leerlingen kennen het belang van delfstoffen vanuit verschillende perspectieven: ● economie; ● politiek; ● duurzaamheid. 4.2.4 De leerlingen kennen de kenmerken, oorzaken en gevolgen van aardbevingen: ● voorbeelden van platen, plaatgrens, principe van platentektoniek; ● epicentrum, seismische golven, beving; ● voorbeelden van aardbevingen, ligging en mogelijke effecten: naschok, verwoesting, tsunami, aardverschuiving; ● de magnitude van een aardbeving; ● inspanningen om schade door aardbevingen te anticiperen en te beperken: technieken bij constructie van gebouwen om schokken op te vangen, monitoren en preventief evacueren. 4.2.5 De leerlingen kunnen de ruimtelijke spreiding van aardbevingen, vulkanen en bergketens in verband brengen met de ligging van plaatgrenzen: ● de Ring van Vuur; ● patroon van vulkanen in het Middellandse Zeegebied waaronder de Etna.	verschuiven
Landschappen: natuurlijke en menselijke aspecten		

Kleuter	4.2.2 De kleuters kennen de volgende begrippen met betrekking tot natuurlijke aspecten van landschappen: • de reliëfvorm: de berg, de heuvel, de vallei; • de helling: omhoog, omlaag, steil, zacht; • het water: de oceaan, de zee, het strand, de rivier, de beek, de plas, de vijver; • de vegetatie: de boom, het bos, het gras, het grasland, de weide, het riet, de gazon; • de bodem: vruchtbaar, zanderig, rotsachtig. 4.2.3 De kleuters kennen de volgende begrippen met betrekking tot infrastructuur en hun interactie met landschappen: • het wonen: het huis, het appartement, de tuin; • de transportinfrastructuur: de weg, de straat, de bus, het spoor, de trein; • de landbouw: de akker, de boerderij, de stal, de koe, het schaap, het varken, het gewas; • de industrie: de fabriek, de werkplaats; • de handel en de diensten: de winkel, de markt, de bakkerij; • de recreatie en het toerisme: het zwembad, de zee, het park, de bibliotheek.	
4de jaar	4.2.4 De leerlingen kennen de volgende begrippen met betrekking tot natuurlijke aspecten van landschappen, inclusief de vorming en het proces ervan: • het reliëf: de bergketen, het zeeniveau, de horizonlijn, de hoogte, het hoogteverschil; • de riviervorming en -processen: de bron, de smeltende ijskappen en gletsjers, de typische kenmerken van beneden-, midden- en bovenloop van rivieren, het eroderen, het afzetten, de waterval, de meander, het estuarium, de delta; • de vegetatie: het loofbos, het naaldbos; • de bodem: het zand, de klei, de leem, steenachtig. 4.2.5 De leerlingen kennen de volgende begrippen met betrekking tot infrastructuur en hun interactie met landschappen: • het wonen: het rijhuis, het vrijstaand huis, het appartementsgebouw, stedelijk, landelijk, de stad; • de transportinfrastructuur: de snelweg, het kanaal, de (lucht)haven; • de landbouw: de akkerbouw, de veeteelt, de gemengde landbouw, de tuinbouw, de glastuinbouw; • de landbouwprocessen: de irrigatie; • de verwerking en de distributie van gewassen; • het water als hulpbron: de dam, het reservoir, de waterkracht; de vervuiling van waterhabitats; • de handel en de diensten: het kantoor, de bank, het winkelcentrum;	

	• de recreatie en het toerisme: het sportterrein, de entertainmentfaciliteit.	
6de jaar	4.2.6 De leerlingen kennen de volgende begrippen met betrekking tot natuurlijke aspecten van landschappen: • het reliëf: de hellingsgraad; < bv. landbouw op terrassen om regenwater op steile hellingen op te vangen, wegen en spoorwegen houden rekening met hellingen > • de kustprocessen en de gerelateerde landvormen en habitats: de golfslag, de kustlijn, de landtong, de kiezel, de zandduin, de koraalrif, de kusthabitat; < bv. de steltlopers, meeuwen en sterns nestelen en foerageren op de Belgische kusthabitats van slikken en schorren, het zeeleven met inbegrip van wormen, schelpdieren en vissen die leven in de ondiepe wateren voor de Belgische kust > • de vegetatie en het verband met bodem, vegetatietype en klimaat: de woestijn, de woestijnvorming, de steppe, de savanne, het regenwoud. 4.2.7 De leerlingen kennen de volgende begrippen met betrekking tot infrastructuur en hun interactie met landschappen: • het wonen: de verstedelijking, de open ruimte, de ruimtelijke ordening; • de landbouw: de intensieve landbouw, de duurzame landbouw, de voedselbewaring, -verwerking en -distributie; • het menselijk gebruik van natuurlijke hulpbronnen: de duurzaamheid; • het kustbeheer: de golfbrekers; • de handel en de diensten: de opslagfaciliteiten voor grondstoffen, materialen en goederen.	
Aardrijkskundige indicatoren		
Kleuter	/	
4de jaar	4.2.6 De leerlingen kennen de volgende begrippen met betrekking tot bevolking: • de bevolkingsdichtheid; • patronen van bevolkingsspreiding in een land of regio; • manieren om de diversiteit van de bevolking te beschrijven: de etniciteit, de religie, de leeftijd. 4.2.7 De leerlingen kennen verklarende factoren die verandering in bevolkingsaantallen beïnvloeden: • migratie;	dichtbevolkt, dunbevolkt

	• geboortecijfer; • industrialisatie en verstedelijking.	
6de jaar	4.2.8 De leerlingen weten dat er verschillende niveaus van welvaart zijn. 4.2.9 De leerlingen kunnen vergelijkingen maken binnen en tussen landen door middel van aardrijkskundige indicatoren: • oppervlakte; • bevolkingsaantal; • bevolkingsdichtheid; • welvaartsniveau.	
Weer en klimaat		
Kleuter	4.2.4 De kleuters kennen de volgende begrippen met betrekking tot weersverschijnselen: • de temperatuur; • de neerslag; • de bewolking; • de wind. 4.2.5 De kleuters kunnen de relatie tussen bewolking en neerslag beschrijven.	
4de jaar	4.2.8 De leerlingen kennen het verschil tussen weer en klimaat. 4.2.9 De leerlingen kennen de kenmerken van de belangrijkste klimaatzones:polair, tropisch, gematigd. 4.2.10 De leerlingen kennen de volgende begrippen met betrekking tot klimaatspecifieke en extreme weersverschijnselen: • de orkaan, de tyfoon; • de hittegolf, de sneeuwstorm, de waterbom.	
6de jaar	4.2.10 De leerlingen kennen het concept vegetatietype. 4.2.11 De leerlingen kennen de relatie tussen de ligging van de breedtecirkels en klimaatzones: polair, tropisch, gematigd. 4.2.12 De leerlingen kunnen voorbeelden geven van hoe reliëf en seizoensgebonden oceaantemperaturen het weer beïnvloeden: luchtdruk, landmassa.	
Kosmografie		

Kleuter	4.2.6 De kleuters kennen de volgende begrippen: • de aarde, de maan, de zon, de sterren; • de dag en de nacht. 4.2.7 De kleuters kunnen het ritme van de seizoenen in de directe omgeving herkennen. 4.2.8 De kleuters kunnen de beweging van de aarde om haar as tonen met behulp van een wereldbol.	
4de jaar	4.2.11 De leerlingen kennen de zon als ster. 4.2.12 De leerlingen kennen de namen van de planeten binnen ons zonnestelsel. 4.2.13 De leerlingen kennen de duur en de richting van de beweging van de aarde om haar as. 4.2.14 De leerlingen kennen de namen, kenmerken en de begin- en einddatum van de seizoenen. 4.2.15 De leerlingen kennen de relatie tussen de beweging van de aarde en dag/nacht, tijdszones.	
6de jaar	4.2.13 De leerlingen kennen kenmerken en verschijnselen van het heelal: planetenstelstel, zonnestelstel, sterren. 4.2.14 De leerlingen kennen de getijden: eb, vloed, laagwater, hoogwater. 4.2.15 De leerlingen kennen de maanfasen: volle maan, nieuwe maan, eerste kwartier, laatste kwartier. 4.2.16 De leerlingen kennen de eclipsen: zonsverduistering, maansverduistering. 4.2.17 De leerlingen kennen de duur en de richting van de beweging van de aarde rond de zon. 4.2.18 De leerlingen kunnen het burgerlijk jaar, het schrikkeljaar en de seizoenen in verband brengen met de beweging van de aarde rond de zon, rekening houdend met de schuine stand van de aardas. 4.2.19 De leerlingen kunnen de getijden, de maanfasen en de eclipsen in verband brengen met de beweging van de maan rond de aarde.	

4.3 Aardrijkskundige vaardigheden, onderzoek en denken	Woordenschat (richtinggevend)
Aardrijkskundige bronnen en vaardigheden	

Kleuter	4.3.1 De kleuters kunnen een ruimtelijke indeling van een kamer en een buitenruimte beschrijven door observatie en geheugen. 4.3.2 De kleuters kunnen een geobserveerde ruimte weergeven door middel van een eenvoudige tekening of schets. 4.3.3 De kleuters kunnen een neerslagvorm observeren: regen, sneeuw, hagel, mist.	
4de jaar	4.3.1 De leerlingen kunnen met betrekking tot aardrijkskundige vaardigheden: ● een digitale en analoge kaart hanteren, inclusief werken met legende, oriëntatie, (tussen)windrichtingen; ● werken met register en vakcoördinaten; ● zichzelf oriënteren met behulp van verschillende methoden: kompas, kaart en zon; ● landschappen schetsen om menselijke en natuurlijke aspecten schematisch weer te geven; ● aardrijkskundige staaf- en lijngrafieken bespreken. 4.3.2 De leerlingen kunnen met betrekking tot aardrijkskundig onderzoek: ● instrumenten gebruiken om neerslag (pluviometer) te meten; ● observaties en instrumenten gebruiken om windrichting (vlaggen, bomen, rook, windvaan) en windsnelheid (anemometer) te meten; ● gegevens uit weersvoorspellingen gebruiken: temperatuur, neerslag, windrichting en bewolking.	
6de jaar	4.3.1 De leerlingen kunnen met betrekking tot aardrijkskundige vaardigheden: ● verschillende soorten kaarten gebruiken: staatkundig, natuurkundig, thematisch; ● satellietbeelden hanteren; ● een klein gebied in kaart brengen met behulp van cartografische technieken: generaliseren, symboliseren, oriënteren, schaal aanbrengen; ● klimatogrammen lezen. ●	
Aardrijkskundig denken		
Kleuter	4.3.5 De kleuters kunnen een actueel ruimtelijk vraagstuk bespreken in termen van gevolgen en relatieve meting. < bv. waar een stoel positioneren om meer ruimte te maken, tramhalte gelegen op een nuttige/veilige plaats, hoeveel hoger of dichter bij het raam planten zetten om ze meer licht te geven >	

	4.3.6 De kleuters kunnen ideeën genereren om actuele ruimtelijke problemen op te lossen met behulp van relatieve ruimtelijke begrippen.	
4de jaar	4.3.3 De leerlingen kunnen aardrijkskundige kennis en vaardigheden van het 4de jaar gebruiken om zelf aardrijkskundige vragen te beantwoorden over: • ruimtelijke posities, relaties en contrasten; • interactie op verschillende schalen; • verandering in de tijd, inclusief de toekomst. < bv. de relatie tussen waterdiepte, temperatuur en mariene habitats, hoe is op een bepaalde plaats een vallei of waterval ontstaan, waarom liggen de bushaltes in gebied A verder uit elkaar dan in gebied B, hoe verschilt het leven in een welbepaalde stad van het leven op het platteland eromheen >	
6de jaar	4.3.4 De leerlingen kunnen aardrijkskundige kennis en vaardigheden op niveau 6de jaar gebruiken om zelf aardrijkskundige vragen te beantwoorden over: • ruimtelijke posities, relaties en contrasten; • interactie op verschillende schalen; • verandering in de tijd, inclusief de toekomst. < bv. de relatie tussen helling, landbouwkeuze en infrastructuurplanning, de relatie tussen bevolkingsdichtheid en de ligging van industriezones, het vervoer van grondstoffen, materialen en goederen, waarom is er woenstijnvorming op plaats X, gelijkenissen en verschillen tussen de Rijn en de Amazone, uitzoeken wie (leeftijd, type werknemer) behoefte heeft aan veilige fietsroutes in de stad, bij gunning van een nieuw treinstation, winkelcentrum, vrijetijdscentrum in plaats X onderzoeken wie erbij zou winnen en wie erbij zou verliezen inclusief toekomstige mensen en het milieu>	

5. GESCHIEDENIS

5.1 Kennis van het verleden		Woordenschat (richtinggevend)
Prehistorie		
Kleuter	5.1.1 De kleuters weten hoe mensen tijdens de prehistorie overleefden en samenleefden. • ontwikkelingen: het gebruik van vuur, jagen, voedsel verzamelen, werktuigen (steen en been), grot- en muurschilderingen; • personen en groepen: kleine groep (stam).	prooi, vee, pijlpunt, mes, speer, bijl
4de jaar	5.1.1 De leerlingen weten hoe mensen tijdens de prehistorie met de natuur omgingen en samenleefden. • ontwikkelingen: rechtop lopen, taal, omgang met anderen, werktuigen (brons en ijzer), de eerste migraties, relaties tussen mens-dier-plant, leven op het ritme van dag/nacht/seizoenen; • plaatsen: Afrika (Riftvallei), Flores, Maasvallei, Çatalhöyük; • personen en groepen: complexere sociale groepen, Neanderthaler, Sapiens.	
6de jaar	/	
Oudheid		
Kleuter	5.1.2 De kleuters weten hoe mensen tijdens de oudheid overleefden en samenleefden. Egyptische samenleving • ontwikkelingen: schrift (hiërogliefen, de Steen van Rosetta, papyrus), bouwen en begraven; • plaatsen: de Nijl, de piramides van Gizeh; • personen en groepen: boer, priester, farao.	overstroming
4de jaar	5.1.2 De leerlingen weten hoe mensen tijdens de oudheid overleefden, samenleefden en hoe ze dachten. Mesopotamië	ratio, mythe, natuurgodsdienst, kleitablet, god, godin, offer

	• ontwikkelingen: standenmaatschappij, beroepsspecialisatie, slavernij, handel, irrigatielandbouw, spijkerschrift, epische verhalen; • plaatsen: stroomgebied van Tigris en Eufraat, stadstaat, ziggurat; • personen en groepen: slaafgemaakten, schriftgeleerde, koning; • gebeurtenissen: Codex Hammurabi, Gilgamesj-epos. De Griekse wereld • ontwikkelingen: mythologie, religie, filosofie, democratie, burgerrechten; • plaatsen: Athene, de Akropolis, de berg Olympos; • personen en groepen: de aristocratie, Socrates, Archimedes, Hippocrates, vrouwen in de Griekse oudheid; • gebeurtenissen: de wetten van Solon. De Romeinen • ontwikkelingen: imperialisme, identiteit en integratie, migratie, handel over lange afstanden, culturele uitwisseling, voedselproductie, dagelijks leven; • plaatsen: wegennetwerk, keukens, Rome, Pompeii, Carthago, Tongeren, Velzeke, Limes; • personen en groepen: Hannibal, Cornelia, Caesar, keizer Augustus, slaafgemaakten, de Kelten, Germanen, Constantijn; • gebeurtenissen: ontstaan van het christendom, Pax Romana.	
6de jaar	/	
Middeleeuwen		
Kleuter	/	
4de jaar	5.1.3 De leerlingen weten hoe mensen tijdens de middeleeuwen overleefden, samenleefden en hoe ze dachten. De Arabische wereld • ontwikkelingen: het ontstaan en de verspreiding van de islam, kennisontwikkeling, Arabische kunst; • plaatsen: Bagdad (huis van wijsheid); • personen en groepen: Al-Ghazali, geleerden, kaliefen; • gebeurtenissen: schisma tussen sjiieten en soennieten;	leerling, gezel, meester, koopman, ploeg, heiligendagen, monnik, non, de adel, de clerus, charter

	<de Slag van de Kameel>. Europa • ontwikkelingen: rurale en stedelijke samenleving, ziekten (de pest), agrarische (r)evolutie, handel, rechtspraak, machtsverhoudingen en ongelijkheid, christendom; • plaatsen: Brugge, Gent, kloosters en abdijen; • personen en groepen: Hildegard van Bingen, de Bourgondiërs, begijnen, gilde, ambachtslieden; • gebeurtenissen: de keure van Kortenberg, het drieslagstelsel. Contacten tussen samenlevingen • ontwikkelingen: interculturele contacten; • plaatsen: Al-Andaluz, de moskee van Cordoba, het Alhambra, Dorestad; • personen en groepen: Maimonides, conversos, vikingen, Rollo de Noorman; • gebeurtenissen: de Reconquista, de belegering van Parijs.	bv. handel tussen Vikingen en Arabieren, samenwerking tussen christenen, joden en moslims in Al-Andaluz
6de jaar	/	
Vroegmoderne tijd		
Kleuter	/	
4de jaar	5.1.4 De leerlingen weten hoe mensen tijdens de vroegmoderne tijd overleefden, samenleefden en hoe ze dachten. Europa • ontwikkelingen: religieuze conflicten, staatsvorming, imperialisme, boekdrukkunst; • plaatsen: Frankrijk, Duitse Rijk, Antwerpen; • personen en groepen: Karel V, Plantijn, Lodewijk XIV; • gebeurtenissen: de Vrede van Westfalen.	
6de jaar	5.1.1 De leerlingen weten hoe mensen in de vroegmoderne tijd overleefden, samenleefden en hoe ze dachten. Afrika	

	• ontwikkelingen: mondelinge tradities, religie, machtsverhoudingen, slavenhandel, staatsvorming; • plaatsen: de Kongostroom; • personen en groepen: Lukeni Lua Nimi, Portugese handelaren, Afonso I, Garcia II van Kongo; • gebeurtenissen: de oprichting van het Kongo-koninkrijk, introductie van het christendom. Contacten tussen samenlevingen • ontwikkelingen: uitwisseling van ideeën in kunst, wetenschap en kosmologie, wereldimperialisme, Atlantische driehoekshandel; • plaatsen: zijderoutes, handelspost, kolonie; • personen en groepen: slaafgemaakten, zeevaarders, Vermeer, Columbus, de West-Indische Compagnie, La Malinche; • gebeurtenissen: het ronden van Kaap de Goede Hoop.	ritueel, ceremonie
Moderne tijd		
Kleuter	/	
4de jaar	/	

6de jaar	5.1.2 De leerlingen weten hoe mensen tijdens de moderne tijd met de natuur omgingen, overleefden, samenleefden en dachten.
	• ontwikkelingen: industriële en agrarische revolutie, effecten van verstedelijking op leef- en werkomstandigheden, leven op het ritme van de klok, migratie, imperialisme, veranderende grenzen, grondwetten, emancipatie;
	• plaatsen, personen, groepen en gebeurtenissen:
	  ○ de Verklaring van de Rechten van de Mens en van de Burger, het Burgerlijk Wetboek van Napoleon, de Belgische Grondwet, de Bloednacht in Leuven;
	  ○ Charleroi, arbeiders en opdrachtgevers, Lieven Bauwens, Emilie Claeys, landschapsverandering (terrils, kleiputten, kanalen, spoorwegen), landverhuizers;
	  ○ conferentie van Berlijn, de Onafhankelijke Kongostaat, Union Minière du Haut-Katanga, Paul Panda Farnana;	

	○ begraafplaatsen, monumenten en gedenktekens van de Eerste Wereldoorlog, Verdrag van Versailles.	
Hedendaagse tijd		
Kleuter	5.1.3 De kleuters weten hoe mensen tijdens de hedendaagse tijd samenleefden. ● ontwikkelingen: veranderingen in het straatbeeld, het interieur van een woning, technologie; ● plaatsen, personen en groepen: ○ eigen woning, eigen stad, dorp of straat; ○ familieherinneringen uit de kindertijd.	radio, tv, computer, keukenapparatuur, speelgoed, meubels, vervoer, school
4de jaar	/	
6de jaar	5.1.3 De leerlingen weten hoe mensen tijdens de hedendaagse tijd samenleefden. ● ontwikkelingen: internationale rivaliteit en samenwerking; vrouwenemancipatie, burgerrechten; informatie-, communicatie- en technologierevoluties, ruimte-exploratie; ● plaatsen, personen, groepen en gebeurtenissen: ○ het Fort van Breendonk en de Kazerne Dossin, verzetsstrijders en collaborateurs; ○ Verenigde Naties, Europese Unie, de Muur van Berlijn; ○ Rosa Parks, gastarbeiders, de pil, stemrecht voor vrouwen, homohuwelijk; ○ Neil Armstrong, het internet.	

5.2 Kennis van geschiedenis		Woordenschat (richtinggevend)
Bronnengebruik		
Kleuter	5.2.1 De kleuters kunnen soorten bronnen vanuit de bestudeerde samenlevingen benoemen: ● beenderen, fossielen, werktuig, rotsschildering, graf; ● standbeeld, foto, dagboek, brief.	
4de jaar	5.2.1 De leerlingen kennen het verschil tussen bron en bewijs. 5.2.2 De leerlingen kennen typische vragen om te stellen over aangereikte bronnen: ● hoe en waarom een bron is gemaakt;	Geschreven bronnen: manuscript, kroniek, verslag, mythe, wetboek, graffiti

	• wanneer en waar een bron is gemaakt. 5.2.3 De leerlingen weten wat paleontologen, archeologen en historici doen. 5.2.4 De leerlingen kunnen diverse, veelgebruikte bronnen relevant voor de oudheid, de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd noemen.	Materiële bronnen: sieraden, ruïne, afval, gebouw, mozaïek, fresco, standbeeld, monument, grafgiften Mondelinge tradities: verhalen, plaatsnamen, familienamen
6de jaar	5.2.1 De leerlingen kunnen aangereikt bewijs uit bronnen gebruiken bij het antwoorden op historische vragen. 5.2.2 De leerlingen kunnen diverse, veelgebruikte bronnen relevant voor de vroegmoderne, moderne en hedendaagse tijd noemen.	Geschreven bronnen: krant, verdrag, overlijdensbericht Materiële bronnen: huis, industrieel gebouw, openbaar gebouw, designobject, huishoudelijk artefact, graf Mondelinge tradities: lied, spreekwoord, gezegde Audiovisuele bronnen: film, documentaire, nieuws
Historisch redeneren		
Kleuter	5.2.2 De kleuters kunnen enkele veranderingen tussen verleden en heden opnoemen.	
4de jaar	5.2.5 De leerlingen kunnen gelijkenissen en verschillen onderscheiden binnen en tussen bestudeerde samenlevingen. < bv. vergelijking van Mesopotamische en Egyptische samenlevingen; of vergelijking van ervaringen van mannen en vrouwen, boeren en reizende kooplieden, binnen Mesopotamië > 5.2.6 De leerlingen kunnen aspecten van verandering en continuïteit bespreken. 5.2.7 De leerlingen kunnen oorzaken en gevolgen van een gebeurtenis of een ontwikkeling verklaren.	verandering, constant, voortdurend reden, resultaat, oorzaak, gevolg

6de jaar	5.2.3 De leerlingen kunnen typische historische vragen stellen met betrekking tot: • continuïteit-verandering; < bv. wat veranderde er voor vrouwen in de 20e eeuw? > • oorzaak-gevolg. < bv. welke impact had de Europese handel op het Kongo-koninkrijk?, waarom werd de Muur van Berlijn afgebroken? > 5.2.4 De leerlingen kunnen hun gedachten ordenen om typische historische vragen te beantwoorden met betrekking tot: • continuïteit-verandering; • oorzaak-gevolg.	
Perspectieven		
Kleuter	/	
4de jaar	5.2.8 De leerlingen kunnen een onderscheid tussen een perspectief van mensen in het verleden en een hedendaags perspectief op het verleden begrijpen.	hedendaags, retrospectief
6de jaar	5.2.5 De leerlingen kunnen hun historische kennis gebruiken om vragen te stellen over de perspectieven van mensen en groepen in het verleden. < bv. waarom was het zo belangrijk voor Afonso I dat zijn zoon bisschop was?, waarom schafte de Europese clerus de Congolese bisschopszetel gauw terug af?, waarom stelde Pieter Bruegel de Oude "de Korenoogst" voor als erg hard werken en armoedig? > 5.2.6 De leerlingen kunnen redeneringen over personen, groepen, gebeurtenissen en ontwikkelingen in het verleden verwoorden vanuit verschillende perspectieven.	mening, feit; doel, maker; invloed, betekenis; lokaal, regionaal, mondiaal; winnaar, verliezer; voordeel, nadeel; geslacht, macht
Chronologisch bewustzijn		
Kleuter	5.2.3 De kleuters kennen de volgende begrippen: heel lang geleden, lang geleden, nu, later, oud, nieuw. 5.2.4 De kleuters kunnen gebeurtenissen en eigen ervaringen chronologisch ordenen. 5.2.5 De kleuters kunnen drie gegeven bronnen uit het verleden chronologisch ordenen met behulp van de begrippen: heel lang geleden, lang geleden, nu.	

4de jaar	5.2.9 De leerlingen kennen de volgende begrippen: het verleden, het heden, de toekomst, de periode, de duur, geschiedenis. 5.2.10 De leerlingen kennen de tijdsaanduidingen: v.o.t. en o.t. 5.2.11 De leerlingen kunnen aangereikte bronnen over de bestudeerde historische periodes chronologisch ordenen.	voor onze tijd(rekening), onze tijd(rekening)
6de jaar	5.2.7 De leerlingen kennen de zes periodes van het gehanteerde historische referentiekader: prehistorie, oudheid, middeleeuwen, vroegmoderne tijd, moderne tijd, hedendaagse tijd.	

5.3 Reflectie en dialoog over verleden en geschiedenis		Woordenschat (richtinggevend)
Burgerschap		
Kleuter	5.3.1 De kleuters kennen de volgende begrippen: mening, overleg, stemmen.	meerderheid, minderheid
4de jaar	5.3.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen met betrekking tot de principes van de democratische rechtsstaat: verkiezingen, vertegenwoordiging, macht, rechten, plichten, regels, afspraken, gelijkheid. 5.3.2 De leerlingen kunnen principes van een democratische rechtsstaat herkennen in de bestudeerde samenlevingen uit het verleden.	
6de jaar	5.3.1 De leerlingen kennen de begrippen met betrekking tot de principes van de democratische rechtsstaat: democratie, regering, parlement, rechtbank, bescherming, wetten, grondwet, vrijheid.	
Erfgoed, identiteit, betekenis, relatie verleden-heden		
Kleuter	5.3.2 De kleuters weten waarom iets uit het verleden bewaard wordt. 5.3.3 De kleuters kunnen herkennen dat sporen uit het verleden aanwezig zijn in wat ze om zich heen zien.	redenen om te bewaren: schoonheid, belang, herinnering, persoonlijke band
4de jaar	5.3.3 De leerlingen weten dat ontwikkelingen in de bestudeerde samenlevingen een invloed hebben uitgeoefend op hedendaagse samenlevingen: • (on)vrijheid, (on)gelijkheid, (on)verdraagzaamheid, oorlog en vrede; • erfgoed.	gebouwen, plaatsnamen, volksverhalen, ambachtelijke vaardigheden

	5.3.4 De leerlingen kunnen uitleggen hoe persoonlijke identiteit mee gevormd wordt door het verleden: • familiebanden; • aandenken.	
6de jaar	5.3.2 De leerlingen kunnen de relatie tussen heden, verleden en toekomst verwoorden met betrekking tot de bestudeerde samenlevingen: • materieel en immaterieel erfgoed; • racisme en discriminatie; • organisatie van samenleving en dialoog: democratische instellingen, dictatorschap. 5.3.3 De leerlingen kunnen uitleggen wat historische gebeurtenissen, ontwikkelingen, plaatsen, en/of personen voor de samenleving kunnen betekenen: erfgoed: standbeelden, straatnamen, verhalen, feestdagen.	Materieel erfgoed: gebouw, weg en pad, foto, kleding, landschap en locatie, gebruiksvoorwerp. Immaterieel erfgoed: traditie, dialect, zang, dans, sport en spel, processie, folklore, herdenkingsceremonie

6. MUZISCHE VORMING

6.1 Domeinoverschrijdend		Woordenschat (richtinggevend)
Beschouwen		
Kleuter	/	
4de jaar	6.1.1 De leerlingen kunnen het onderwerp, de bedoeling en hun eigen interpretatie van een artistieke en een muzische creatie verwoorden.	
6de jaar	6.1.1 De leerlingen kunnen de geografische, historische en maatschappelijke context van een artistieke creatie beschrijven.	
Repertorium		
Kleuter	/	
4de jaar	6.1.2 De leerlingen kunnen enkele kunststromingen en artistieke creaties verkennen: • muziek: o artistieke creaties van componisten; < bv. Vivaldi, Mozart, Beethoven, Louis Armstrong, Nina Simone, The Beatles, Hildegard van Bingen > o muziekstijlen. < bv. klassieke muziek, pop, rock > • beeld: o artistieke creaties van beeldende kunstenaars; < bv. Bosch, Van Gogh, Permeke, Kahlo, Magritte, Picasso, Victor Horta, Hyungkoo Lee > o kunststromingen.	

	< bv. prehistorische kunst, kunst uit de oudheid, Arabische kunst, Europese schilderkunst en bouwkunst >
	• drama:
	  ○ artistieke creaties;
	< bv. de sprookjes van de gebroeders Grimm en Hans C. Andersen, de Griekse mythen >
	  ○ genres.
	< bv. rollenspel, situatiespel, hoorspel, poppentheater, komedie, straattheater >
	• dans:
	  ○ artistieke creaties van choreografen;
	< bv. Sidi Larbi Cherkaoui, Evelien Maes, Igor Vrebac, Isabelle Beernaert >
	  ○ dansstijlen.
	< bv. hip hop, ballet, jazzdans, volksdans >
	• media:
	  ○ artistieke creaties van audiovisuele kunstenaars;
	< bv. de gebroeders Lumière, Bill Viola, Pipilotti Rist, Spielberg, Adil El Arbi en Bilall Fallah >
	  ○ kunststromingen.
	< bv. vroege fotografie, pop art, de stomme film >	

6de jaar	6.1.2 De leerlingen kunnen enkele kunststromingen en artistieke creaties verkennen.
	• muziek:
	  ○ artistieke creaties van componisten;
	< bv. Bach, Saint-Saëns, Clara Schumann, Stravinsky, Bernstein, Queen, Stromae, Buena Vista Social Club >
	  ○ muziekstijlen.
	< bv. folk, country, blues, jazz >
	• beeld:
	  ○ artistieke creaties van beeldende kunstenaars;
	< bv. Bruegel, Rubens, Delvoye, Berlinde De Bruyckere, Rodin, Zaha Hadid, Banksy >
	  ○ kunststromingen.	

	< bv. Afrikaanse kunst, beeldhouwkunst, hedendaagse kunst >
	• drama:
	  ○ artistieke creaties;
	< bv. volksverhalen, legendes en sagen >
	  ○ genres.
	< bv. tragedie, pantomime, opera, improvisatietheater, slam poetry >
	• dans:
	  ○ artistieke creaties van choreografen;
	< bv. Anna Teresa De Keersmaeker, Pina Bausch, Ish Ait Hamou >
	  ○ dansstijlen.
	< bv. breakdance, wals, tango, moderne dans >
	• media:
	  ○ artistieke creaties van audiovisuele kunstenaars;
	< bv. Henri Cartier Bresson, Marina Abramovic, Hans Op de Beeck, Marie-Jo Lafontaine >
	  ○ kunststromingen.
	< bv. performance art, conceptuele kunst, surrealisme >	

Vaardigheden en vormgevingsmiddelen		
Kleuter	6.1.1 De kleuters kunnen technieken/vaardigheden van de vijf muzische domeinen verkennen. 6.1.2 De kleuters kunnen vormgevingsmiddelen van de vijf muzische domeinen verkennen: • muziek: de stem, het lied, de handtrom, de triangel, de tamboerijn, de fluit; • beeld: het potlood, het penseel, de verf, de stempel, het tekenpapier; • drama: de handpop, het toneel, de verkleedkleren, het masker; • dans: de dans, de beweging, de kring, de rij; • media: de (video)camera.	
4de jaar	6.1.3 De leerlingen kunnen technieken/vaardigheden van de vijf muzische domeinen gebruiken. 6.1.4 De leerlingen kunnen vormgevingsmiddelen van de vijf muzische domeinen gebruiken: • muziek: de woodblock, de toeter, de sleebel, de boomwhackers, de xylofoon;	

	• beeld: de graffiti, de waterverf, de plakkaatverf, de houtskool, de natuurklei; • drama: het poppenspel, het schimmelspel; • dans: de volksdans, het dansverhaal; • media: de schijnwerper, de opnameapparatuur.	
6de jaar	6.1.3 De leerlingen kunnen technieken/vaardigheden van de vijf muzische domeinen toepassen. 6.1.4 De leerlingen kunnen vormgevingsmiddelen van de vijf muzische domeinen toepassen: • muziek: de grafische partituur, de koebel, de Orff-instrumenten; • beeld: de optische illusie, beeldhouwen; • drama: het rollenspel, de theatertekst, improviseren; • dans: de wals, de tango, de moderne dans, de hiphop, de breakdance; • media: de audiosoftware, de beeldbewerkingssoftware.	

6.2 Muziek		Woordenschat (richtinggevend)
Bouwstenen		
Kleuter	6.2.1 De kleuters kennen de volgende begrippen: kort, lang, hoog, laag, snel, langzaam, hard, zacht, klank, toon, de zanger(es), de muzikant, het instrument. 6.2.2 De kleuters kunnen patronen van lange en korte geluiden onderscheiden. 6.2.3 De kleuters kunnen snelle en langzame ritmische en melodische patronen onderscheiden. 6.2.4 De kleuters kunnen hoge en lage tonen herkennen en eenvoudige melodieën aangepast aan het stembereik zingen.	het geluid, de muziek, de dirigent
4de jaar	6.2.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: het versnellen, het vertragen, de toonhoogte, de strofe, het refrein. 6.2.2 De leerlingen kunnen het metrum en ritmepatronen onderscheiden.	de metronoom, de partituur, de houtblazers, de koperblazers, het slagwerk,

	6.2.3 De leerlingen kunnen variaties in tempo herkennen. 6.2.4 De leerlingen kunnen variaties in dynamiek herkennen en gebruiken. 6.2.5 De leerlingen kunnen herhaling en contrast herkennen.	het ostinaat, de variatie, het contrast, het metrum
6de jaar	6.2.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: een canon, de melodische lijn, het motief, de solo, het ensemble, de componist. 6.2.2 De leerlingen kennen de bouwstenen van muziek: ritme, tempo, dynamiek, structuur/vorm, klankkleur, samenklank. 6.2.3 De leerlingen kunnen variaties in tempo, versnellen/vertragen, onderbreken uitvoeren. 6.2.4 De leerlingen kunnen meerstemmige melodieën met aangepast stembereik zingen. 6.2.5 De leerlingen kunnen variaties in dynamiek toepassen. 6.2.6 De leerlingen kunnen eenvoudige muziekvormen herkennen. < bv. herkennen van een rondo-vorm > 6.2.7 De leerlingen kunnen families van instrumenten onderscheiden. 6.2.8 De leerlingen kunnen samenklank herkennen.	fade-in, fade-out, de zware tel, de strijkers, de tokkelinstrumenten, de harmonie, de cadens, de muzikale zin, het interval, het thema, de sopraan, de alt, de tenor, de bas, de intro, de outro, de bridge, symfonie, opera, concerto, de rondo
Vaardigheden en vormgevingsmiddelen		
Kleuter	6.2.5 De kleuters kennen de volgende begrippen: de stem, het lied, de handtrom, de triangel, de tamboerijn, de fluit.	beatring, woodblock, toeters, claves, verschillende soorten shakers, sleebels
4de jaar	6.2.6 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de woodblock, de toeter, de sleebel, de boomwhackers, de xylofoon.	maracas, guiro, cabasa, grafische partituur, de beatring, de claves
6de jaar	6.2.9 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • musiceren; • de grafische partituur, de koebel, de Orff-instrumenten.	drums, bekkens, cimbaal, toms, bongo, conga, de maracas, de guiro, de cabasa

6.3 Beeld		Woordenschat (richtinggevend)
Bouwstenen		
Kleuter	6.3.1 De kleuters kennen de volgende begrippen: rood, geel, blauw, wit, grijs, zwart, groen, bruin, oranje, paars, licht, donker, rond, recht, gebogen, dik, dun, groot, klein, zacht, hard, ruw, glad, het patroon, de kunstenaar, de schilder, het schilderij. 6.3.2 De kleuters kunnen lijnsoorten onderscheiden en maken. 6.3.3 De kleuters kunnen verschillende texturen onderscheiden. 6.3.4 De kleuters kunnen primaire en secundaire kleuren herkennen.	zon, maan, sterren, kaars, zaklamp, LED-lamp, ovaal, voorkant, bovenkant, onderkant, zijkant, stekelig, harig
4de jaar	6.3.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: primaire en secundaire kleuren, koude en warme kleuren, de schaduw, de diepte, de lichtbron, de horizon, het contrast, het accent, de beeldhouwer. 6.3.2 De leerlingen kunnen figuren weergeven met omtreklijnen. 6.3.3 De leerlingen kunnen stofuitdrukking in het beeldend werk weergeven. < bv. de schubben van een vis weergeven > 6.3.4 De leerlingen kunnen kleurnuance en contrast aanbrengen met behulp van primaire en secundaire kleuren. 6.3.5 De leerlingen kunnen soorten licht, lichtrichting en schaduw benoemen en aanduiden. 6.3.6 De leerlingen kunnen effecten van ordeningswijzen in composities herkennen. 6.3.7 De leerlingen kunnen standpunt en horizon gebruiken.	centrale, horizontale en verticale compositie, symmetrische en asymmetrische composities, all-over compositie, direct licht, indirect licht, dimlicht, dof licht, schemerlicht, sfeerlicht, spits, strak en sierlijk, vooraanzicht, zijaanzicht, bovenaanzicht, onderaanzicht, voorgrond, achtergrond, de lichtrichting, het zijlicht, het tegenlicht, golvend, hoekig, zigzag, vloeiend, rafelig
6de jaar	6.3.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: tertiaire en complementaire kleuren, signaal- en camouflagekleuren, het silhouet, het perspectief, kleurtinten en kleurtonen, driedimensionale vormen, de architect.	organische en geometrische vormen, ruimtelijke en vlakke vormen, abstracte en

	6.3.2 De leerlingen kennen de bouwstenen van beeld: ruimte, kleur, licht, textuur, vorm, compositie, lijn. 6.3.3 De leerlingen kunnen met lijnstructuren en arcering een beeld maken. 6.3.4 De leerlingen kunnen de betekenis van kleuren, toon- en tintwaarden benoemen en gebruiken. 6.3.5 De leerlingen kunnen de functies en symboolwaarden van kleuren benoemen en gebruiken. 6.3.6 De leerlingen kunnen sfeer scheppen door middel van lichtrichting en schaduw. 6.3.7 De leerlingen kunnen vogel- en kikkerperspectief gebruiken. 6.3.8 De leerlingen kunnen ruimte-innemende, ruimte doorstekende en ruimte-omvattende creaties maken.	figuratieve vormen, decoratief, illustratief, sobere, speelse, vrolijke, warme, expressieve, doffe, angstige en bonte kleuren, verlichten en verdonkeren, de slagschaduw, de weerkaatsing, de afsnijding, de overlapping, spiraalvormig, diagonaal, arcering, grillig, de open vorm, de gesloten vorm, de restvorm
Vaardigheden en vormgevingsmiddelen		
Kleuter	6.3.5 De kleuters kennen de volgende begrippen: het potlood, het penseel, de verf, de stempel, het tekenpapier.	vetkrijt, plakkaatverf, vingerverf, kwasten, papiertape, waardevol kosteloos materiaal, zand, een prentenboek, het wasco, het krijt, de plasticine
4de jaar	6.3.8 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de graffiti, de waterverf, de plakkaatverf, de houtskool, de natuurklei.	karton, Oost-Indische inkt, touw, natuurlijke vindmaterialen, een schetsboek, het papier-maché, het pastelkrijt
6de jaar	6.3.9 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de optische illusie, beeldhouwen.	tekenstift, hout, ijzerdraad, lijmpistool, gipsverband, draad, textiel, assembleren, het bister, de acrylverf, het lijmpistool, het kunstboek

6.4 Drama		Woordenschat (richtinggevend)
Bouwstenen		
Kleuter	6.4.1 De kleuters kennen de volgende begrippen: verzinnen, de rol, het decor, het kostuum, de acteur. 6.4.2 De kleuters kunnen eenvoudige rollen spelen. 6.4.3 De kleuters kunnen het stemgebruik aanpassen in functie van de rol. 6.4.4 De kleuters kunnen een eenvoudige speelruimte benutten. 6.4.5 De kleuters kunnen eenvoudige scènes spelen.	
4de jaar	6.4.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: het personage, tot leven laten komen, de tegenspeler, de toneelschrijver, drama, de mime, de scène, het script, de mimiek, de rekwisieten, de belichting. 6.4.2 De leerlingen kunnen zich inleven in een personage en de rol vasthouden. 6.4.3 De leerlingen kunnen lichaamstaal gebruiken. 6.4.4 De leerlingen kunnen zich richten naar en rekening houden met het publiek tijdens het spelen. 6.4.5 De leerlingen kunnen op het juiste moment inspelen op de ander.	de auditie, het theaterdoek, de regieaanwijzing, de première, het hoofdpersonage, de hoofdrolspeler, de figurant, de set, het theatergezelschap, de black-out, de emoties, verbaal, non-verbaal, het attribuut
6de jaar	6.4.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de monoloog, de dialoog, de tragedie, de komedie, de pantomime, het scenario, de regisseur. 6.4.2 De leerlingen kennen de bouwstenen van drama: rol, handeling/taal, ruimte, structuur, tijd, samenspel. 6.4.3 De leerlingen kunnen een personage geloofwaardig neerzetten. 6.4.4 De leerlingen kunnen een scenario ontwerpen.	de understudy, overacting, de backstage, de coulissen, de souffleur, de mise-en-scène, flashback, flashforward, het blijspel
Vaardigheden en vormgevingsmiddelen		

Kleuter	6.4.6 De kleuters kennen de volgende begrippen: de handpop, het toneel, de verkleedkleren, het masker.	
4de jaar	6.4.6 De leerlingen kennen de volgende begrippen: het poppenspel, het schimmenspel.	het tableau vivant, het toneelspel, de grime
6de jaar	6.4.5 De leerlingen kennen de volgende begrippen: het rollenspel, de theatertekst, improviseren.	de kostumering, de theatertechniek, het improvisatiespel

6.5 Dans		Woordenschat (richtinggevend)
Bouwstenen		
Kleuter	6.5.1 De kleuters kennen de volgende begrippen met betrekking tot beweging: de snelle en trage, de grote en kleine, de zware en lichte, de korte en lange. 6.5.2 De kleuters kunnen in een bepaald ritme en tempo dansen. 6.5.3 De kleuters kunnen een bepaald vloerpatroon uitvoeren. 6.5.4 De kleuters kunnen in een bepaalde richting dansen. 6.5.5 De kleuters kunnen een bewegingszin in een bepaalde volgorde uitvoeren.	springen, rollen, draaien, zwaaien, kruipen, sluipen, starten, stoppen, wiegen, kriskras door elkaar, in een cirkel, op een lijn
4de jaar	6.5.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de volgorde, solo, duo, de plaats in de ruimte, versnellen en vertragen. 6.5.2 De leerlingen kunnen ritmische bewegingen versnellen en vertragen. 6.5.3 De leerlingen kunnen in een specifieke opstelling dansen. 6.5.4 De leerlingen kunnen zelf bewegingszinnen ontwerpen en uitvoeren. 6.5.5 De leerlingen kunnen synchroon dansen. 6.5.6 De leerlingen kunnen dansen vanuit een specifieke spierspanning. 6.5.7 De leerlingen kunnen bewegingen vergroten, verkleinen en vervormen.	bevriezen, wegduwen, trekken, opvangen, afstoten, ontvangen, opspannen, de vloerpatronen, de open en gesloten houding, hoekige en ronde bewegingen, spiegelen, vergroten en verkleinen, vervormen, de gespannen en ontspannen beweging

6de jaar	6.5.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de cadans, de spierspanning, dansstijlen, de choreografie, slow motion, het dansstuk, het evenwicht, opstellingen, synchroon, leiden en volgen. 6.5.2 De leerlingen kennen de bouwstenen van dans: tijd, vorm, kracht, relatie, ruimte en structuur. 6.5.3 De leerlingen kunnen de duurtijd van een beweging aanpassen. 6.5.4 De leerlingen kunnen een frasering ontwerpen en uitvoeren rond een thema. 6.5.5 De leerlingen kunnen op elkaar inspelen en elkaar volgen in een dans. 6.5.6 De leerlingen kunnen bewegingen overdrijven.	explosief en beheerst, de mars en de wals, de interactie, het gewicht, de choreograaf, het contrast, de frasering, vraag en antwoord, de duur, de bewegingszin, de energie, ruimtelagen, de danspartituur, de isolatiebeweging, gestructureerde dans, de choreograaf
Vaardigheden en vormgevingsmiddelen		
Kleuter	6.5.6 De kleuters kennen de volgende begrippen: de dans, de beweging, de kring, de rij.	doekje, hoepel, bal
4de jaar	6.5.8 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de volksdans, het dansverhaal.	de dansstijl, het dansspel, het kostuum, de dansattributen, de danspartituur
6de jaar	6.5.7 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de wals, de tango, de moderne dans, de hiphop, de breakdance.	de dansimprovisatie, de choreografie

6.6 Media		Woordenschat (richtinggevend)
Bouwstenen		
Kleuter	6.6.1 De kleuters kennen de volgende begrippen: de foto, de film, het geluid, de stilte, de camera, de microfoon, in en buiten beeld, dichtbij, veraf, het beeld, de klank. 6.6.2 De kleuters kunnen een onderwerp plaatsen binnen een beeld. 6.6.3 De kleuters kunnen geluiden bedenken bij een verhaal.	het fototoestel, het licht, het donker, voor, achter, de prent

4de jaar	6.6.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • de geluidsbron, het voor- en achtergrond geluid, de animatie, het warm en koud licht, het storyboard; • monteren, scherpstellen. 6.6.2 De leerlingen kunnen geluid vervormen. 6.6.3 De leerlingen kunnen de meest geschikte lichtbron en lichtrichting bepalen. 6.6.4 De leerlingen kunnen diepte in het beeld creëren. 6.6.5 De leerlingen kunnen de plaats van een beeld en geluid in een verhaal bepalen.	de schaduw, de lichtinrichting, de diepte in een beeld, het scherp en wazig beeld, de vervorming, de lichtbron, de belichting, de spot, het effect
6de jaar	6.6.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de sfeer, het camerastandpunt, het focuspunt. 6.6.2 De leerlingen kennen de bouwstenen van media: geluid, kader, licht, montage en beeldbewerking. 6.6.3 De leerlingen kunnen effecten van belichting en samenspel tussen licht en donker toepassen in functie van de boodschap. 6.6.4 De leerlingen kunnen verschillende camerastandpunten gebruiken in functie van het beoogde effect. 6.6.5 De leerlingen kunnen beelden en geluiden monteren in functie van de boodschap.	het diafragma, de sluitertijd, ISO-waarde, het perspectief, het schemerlicht, het strooilicht, het tegenlicht, de spotlight
Vaardigheden en vormgevingsmiddelen		
Kleuter	6.6.4 De kleuters kennen het volgende begrip: de (video)camera.	zaklamp, wit doek, lichtbak, tablet, de foto, de film, het fototoestel
4de jaar	6.6.6 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de schijnwerper, de opnameapparatuur.	de lichttafel, de computer

6de jaar	6.6.6 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de audiosoftware, de beeldbewerkingssoftware.	

7. LICHAMELIJKE OPVOEDING

7.1 Motorische competenties en fysieke competenties	
Grootmotorische en fysieke competenties	
Kleuter	7.1.1 De kleuters kunnen in bewegingscontexten motorische basisvaardigheden inzetten. 7.1.2 De kleuters kunnen in bewegingscontexten eenvoudige (groot)motorische vaardigheden uitvoeren, waaronder heffen en dragen, klimmen en klauteren, rijden en glijden, sluipen en kruipen, springen en landen, stappen en lopen, werpen, vangen en trappen, zwieren, balanceren en roteren. 7.1.3 De kleuters kunnen in bewegingscontexten de KLUSCE-componenten kracht, lenigheid, uithouding, snelheid, coördinatie en evenwicht inzetten. 7.1.4 De kleuters kunnen in verschillende bewegingscontexten spel- en bewegingsactiviteiten uitvoeren en met verschillende materialen.
4de jaar	7.1.1 De leerlingen kennen elementaire tactische principes: aanval, verdediging en omschakeling. 7.1.2 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten motorische basisvaardigheden ontwikkelen, gebruikmakend van diverse toestellen en materialen. 7.1.3 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten grootmotorische vaardigheden toepassen, waaronder heffen en dragen, klimmen en klauteren, rijden en glijden, sluipen en kruipen, springen en landen, stappen en lopen, werpen, vangen en trappen, zwieren, balanceren en roteren. 7.1.4 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten de KLUSCE-componenten kracht, lenigheid, uithouding, snelheid, coördinatie en evenwicht gecombineerd gebruiken. 7.1.5 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten aangepaste sport- en spelactiviteiten (doelspelen, terugslagspelen …) uitvoeren.
6de jaar	7.1.1 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten motorische basisvaardigheden beheersen en in combinatie uitvoeren, gebruikmakend van diverse toestellen en materialen.

	7.1.2 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten grootmotorische vaardigheden toepassen waaronder heffen en dragen, klimmen en klauteren, rijden en glijden, sluipen en kruipen, springen en landen, stappen en lopen, werpen, vangen en trappen, zwieren, balanceren en roteren in complexere bewegingssituaties. 7.1.3 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten de KLUSCE-componenten kracht, lenigheid, uithouding, snelheid, coördinatie, evenwicht voldoende lang toepassen (conform de bewegingsdriehoek). 7.1.4 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten verschillende (aangepaste) sport-, spel- en bewegingsactiviteiten uitvoeren door zelfstandig oplossingen voor een bewegings- of spelprobleem te zoeken. 7.1.5 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten elementaire tactische principes demonstreren in aangepaste spelvormen (aanval, verdediging en omschakeling). • 7.1.6 De leerlingen voelen zich veilig in het water en kunnen zwemmen zonder hulpmiddelen.
Psychomotoriek (lichaamsperceptie, tijdsperceptie en ruimteperceptie)	
Kleuter	7.1.5 De kleuters kennen hun voorkeurslichaamszijde. 7.1.6 De kleuters kunnen in bewegingscontexten eenvoudige bewegingen afstemmen op tijd (duur, tempo, ritme, volgorde). 7.1.7 De kleuters kunnen in bewegingscontexten eenvoudige bewegingen afstemmen op de ruimte (positie, afstand, richting, bewegingsbaan). 7.1.8 De kleuters kunnen in bewegingscontexten eenvoudige bewegingen afstemmen op zintuiglijke signalen (auditief, visueel, tactiel). 7.1.9 De kleuters kunnen in bewegingscontexten een linker- of rechtervoorkeur tonen bij éénhandige taken. 7.1.10 De kleuters kunnen in bewegingscontexten waar tweehandigheid vereist is, een duidelijke taakverdeling tonen tussen het gebruik van de linker- en rechterhand.
4de jaar	7.1.6 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten bewegingen uitvoeren volgens een opgelegd ritme. 7.1.7 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten bewegingen een bepaalde tijd aan een opgelegd tempo volhouden. 7.1.8 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten bewegingen afstemmen op de ruimte (positie, afstand, richting, bewegingsbaan) in gecontroleerde situaties. 7.1.9 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten snel en correct reageren op auditieve, visuele en tactiele instructies.

	7.1.10 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten omgaan en rekening houden met de eigen lichaamskenmerken (mogelijkheden en beperkingen). 7.1.11 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten hun voorkeurshand en -voet efficiënt gebruiken.
6de jaar	7.1.7 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten combinaties van bewegingen onthouden en zonder aanwijzingen uitvoeren volgens een opgelegd ritme. 7.1.8 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten bewegingen afstemmen op de ruimte (positie, afstand, richting, bewegingsbaan) in onvoorspelbare spelsituaties. 7.1.9 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten hun voorkeurslichaamszijde ontwikkelen en gericht inzetten bij bewegingsactiviteiten. 7.1.10 De leerlingen kunnen in bewegingscontexten omgaan en rekening houden met de lichaamskenmerken, mogelijkheden en beperkingen van de ander.

7.2 Zelfconcept en interactie in groep	
Kleuter	7.2.1 De kleuters kunnen binnen een eenvoudige spelvorm één tot twee spelregels opvolgen. 7.2.2 De kleuters kunnen in hun bewegingsvaardigheid durf tonen.
4de jaar	7.2.1 De leerlingen kennen de spelregels van gespeelde sporten. 7.2.2 De leerlingen kunnen spelregels toepassen. 7.2.3 De leerlingen kunnen deelnemen aan teamgericht spel. 7.2.4 De leerlingen kunnen eerlijk en sportief gedrag tonen tijdens een spel of wedstrijdvorm. 7.2.5 De leerlingen kunnen principes van fair play toepassen (eerlijk, sportief, regels en sancties respecteren, niet vals spelen, integriteit en respect).
6de jaar	7.2.1 De leerlingen kunnen deelnemen aan teamgericht spel en hierbij verschillende rollen aannemen. 7.2.2 De leerlingen kunnen de functie van scheidsrechter in vereenvoudigde spelvormen opnemen.

8. ICT

8.1 Computationeel denken		Woordenschat (richtinggevend)
Inzicht in digitale systemen		
Kleuter	/	
4de jaar	8.1.1 De leerlingen kunnen de volgende begrippen gebruiken: digitaal, het internet, de hardware, de software, de invoer, de verwerking, de uitvoer, de opslag, verzenden, ontvangen, offline, online.	
6de jaar	8.1.1 De leerlingen kennen het proces van digitale informatieverwerking en begrijpen hoe digitale systemen met elkaar verbonden kunnen worden om te communiceren: • samenhang tussen invoer, verwerking, uitvoer en opslag; • gegevensuitwisseling tussen digitale systemen; • verbinding tussen systemen; < bv. via kabel, wifi of mobiel internet > • verwerking en opslag van gegevens op een andere locatie dan het eigen digitale apparaat. < bv. * Leerlingen begrijpen dat een tablet een bericht verwerkt: je typt iets (invoer), het toestel verwerkt dit en toont het bericht op het scherm (uitvoer). * Leerlingen begrijpen dat bij online gamen meerdere spelers tegelijk in verbinding staan via het internet, zodat ze samen kunnen spelen en communiceren (realtime gegevensuitwisseling). > 8.1.2 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de invoer, de uitvoer, de opslag, de informatieverwerking, het netwerk, de verbinding.	cloud
Principes van computationeel denken		
Kleuter	/	

4de jaar	8.1.2 De leerlingen kennen het volgende begrip: het algoritme. 8.1.3 De leerlingen kunnen onder begeleiding de principes van computationeel denken toepassen om een lineair algoritme te ontwerpen, testen en debuggen om tot een werkende oplossing te komen: • de principes van computationeel denken: abstractie, decompositie, patroonherkenning, algoritme; < * abstractie: het focussen op wat belangrijk is en het weglaten van overbodige details * decompositie: het opdelen van een groot probleem in kleinere, hanteerbare delen * patroonherkenning: het zien van gelijkenissen en herhalingen in gegevens of opdrachten, bv. in reeksen, ritmes, bewegingen en programmeeropdrachten * algoritme: een expliciete reeks eenduidige instructies die stapsgewijs moeten worden uitgevoerd, waarbij zowel de instructies als hun volgorde essentieel zijn om het gewenste resultaat te bereiken om zowel een niet-digitaal als digitaal probleem op te lossen > • opbouw van algoritme: sequentie;	
6de jaar	8.1.3 De leerlingen kunnen onder begeleiding de principes van computationeel denken toepassen om een algoritme te ontwerpen, testen en debuggen om tot een werkende oplossing te komen: • opbouw van algoritme: combinatie van sequentie, herhaling, keuze;	

8.2 Digitale informatieveiligheid		Woordenschat (richtinggevend)
Digitale geletterdheid		
Kleuter	/	
4de jaar	8.2.1 De leerlingen kennen het volgende begrip: het bestand. < een bestand: digitale informatie zoals tekst, beeld, geluid, video of programma dat je kunt opslaan, openen of bewerken >	

	8.2.2 De leerlingen kunnen aangereikte invoer- en uitvoerapparaten functioneel gebruiken met inbegrip van basisgebruik van een toetsenbord. 8.2.3 De leerlingen kunnen bestanden gebruiken via de bestaande mappenstructuur van het systeem.	
6de jaar	8.2.1 De leerlingen kunnen doelgericht invoer- en uitvoerapparaten gebruiken en instellen met inbegrip van vlot gebruik van een toetsenbord. 8.2.2 De leerlingen kunnen bestanden openen, downloaden, opslaan, uploaden en sluiten. 8.2.3 De leerlingen kunnen bestanden beheren via een aangereikte structuur. < bv. * duidelijke bestandsnamen gebruiken * bestanden opslaan in de juiste map * verwijderen van overbodige of foute bestanden * aanmaken van mappen * hernoemen van mappen en bestanden * terughalen van verwijderde bestanden > 8.2.4 De leerlingen kunnen eenvoudige systeeminstellingen aanpassen. < bv. * taalinstellingen aanpassen * wifi aan/uit zetten * weergave-instellingen aanpassen >	
Informatiegeletterdheid		
Kleuter	/	

4de jaar	8.2.4 De leerlingen kennen zoekstrategieën om digitale bronnen te vinden en raadplegen: • formuleren van zoekvraag; • kiezen van zoektool; • formuleren van zoekopdracht; • beoordelen van zoekresultaten. 8.2.5 De leerlingen kunnen onder begeleiding een zoekstrategie uitwerken en toepassen vanuit de principes van computationeel denken.	zoekmachine
6de jaar	8.2.5 De leerlingen kennen het volgende begrip: de artificiële intelligentie. 8.2.6 De leerlingen kunnen een zoekstrategie uitwerken, toepassen en indien nodig bijsturen vanuit de principes van computationeel denken. < bv. een eenvoudige en effectieve prompt formuleren in een door de school beschikbaar gestelde AI-tool om content/informatie te verkrijgen > 8.2.7 De leerlingen kunnen aan de hand van aangereikte criteria digitale bronnen beoordelen op bruikbaarheid, betrouwbaarheid en correctheid. 8.2.8 De leerlingen kunnen voorbeelden geven van toepassingen waarin AI gebruikt wordt. < bv. spraakherkenning, vertaaltools, aanbevelingssysteem >	taalmodel

8.3 Mediawijsheid		Woordenschat (richtinggevend)
Kleuter	/	
4de jaar	8.3.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de online privacy, de persoonlijke gegevens, de/het account. < * online privacy: zelf kiezen welke informatie je deelt en met wie * persoonlijke gegevens: zaken zoals naam, adres, geboortedatum, telefoonnummer of school * account: digitale toegang om in te loggen op een leerplatform, website of spel, vaak met een gebruikersnaam, wachtwoord en/of code >	

6de jaar	8.3.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: het auteursrecht, het portretrecht, de online veiligheid, het nepnieuws. < * auteursrecht: bescherming van eigen creaties * portretrecht: recht op afbeelding * online veiligheid: verantwoord gedrag om jezelf en anderen te beschermen op het internet * nepnieuws: informatie die bewust fout of verzonnen is om mensen te misleiden > 8.3.2 De leerlingen kennen basisprincipes van auteursrecht en portretrecht: • wat iemand zelf maakt, zoals een tekst, foto of video, mag niet zomaar door anderen gebruikt of gekopieerd worden; • iemand mag niet gefotografeerd of gefilmd worden zonder goedkeuring van die persoon; • een foto of video waarop iemand herkenbaar afgebeeld staat mag enkel gepubliceerd of gedeeld worden als die persoon toestemming geeft. 8.3.3 De leerlingen kennen mogelijkheden om zichzelf en anderen online te beschermen. < bv. *een sterk wachtwoord kiezen * weten met wie je omgaat * weten bij wie je terechtkunt voor hulp > 8.3.4 De leerlingen kunnen de impact van digitale media op hun eigen leefwereld, fysieke en morele integriteit en die van anderen illustreren waaronder: • ethische aspecten; • sociale aspecten; • regelgevende aspecten; • gezondheidsaspecten; • veiligheidsaspecten. < bv. * berichten of screenshots bekijken en herkennen wanneer iemand wordt buitengesloten, gepest of gekwetst * herkennen hoe bedrijven leerlingen proberen te beïnvloeden via online reclame, spelletjes of influencers	privacy-instellingen, grenzen stellen, nettiquette

	* situaties herkennen waarin veel schermtijd leidt tot vermoeidheid of afleiding * cookies herkennen als het gevolg van de privacywet >	

8.4 Digitale creatie		Woordenschat (richtinggevend)
Communiceren		
Kleuter	/	
4de jaar	/	
6de jaar	8.4.1 De leerlingen kennen mogelijkheden van digitale tools om te communiceren. < bv. berichten, e-mail, chat, reacties of videogesprekken >	realtime, synchroon, asynchroon

9. ATTITUDES

9.1 Persoonsvormende en socialiserende vaardigheden		Woordenschat (richtinggevend)
Verkeer		
Kleuter	9.1.1 De kleuters kennen de betekenis van volgende verkeersregels, afspraken en signalen: • zebrapad; • verkeerslichten voor voetgangers en fietsers; • stoppen bij een stopbord; • niet spelen op of bij de straat; • als voetganger op het voetpad of de berm blijven en langs de huizenkant stappen; • op het voetpad en de verhoogde berm fietsen tot 10 jaar; • goed kijken bij het oversteken. 9.1.2 De kleuters kennen het belang van een veilige voetgangers- of fietsuitrusting: fluorescerende kledij en fietshelm.	
4de jaar	9.1.1 De leerlingen kennen de betekenis van volgende verkeersregels en signalen: • hoe veilig oversteken als er geen voorzieningen zijn; • fietsen op het fietspad rechts in de rijrichting of het voetpad; • auditieve signalen: fietsbel, bel, tram, claxon; • fluitsignaal en armgebaren van een politieagent; • handgebaren van een gemachtigd opzichter; • bel- en lichtsignalen van hulpdiensten (brandweer, ambulance, politie); • waarschuwingssignalen op een spoorwegovergang: knipperende rode lichten en een belgeluid; • gevaarsborden waaronder A31 en A33; • voorrangsborden waaronder B5; • gebodsborden waaronder D1, D7, D10, D11; • verbodsborden waaronder C3, C11, C19; • aanwijsborden waaronder F49, F50. 9.1.2 De leerlingen kennen het belang van een veilige voetgangers- of fietsuitrusting: geen koptelefoon dragen.	

	9.1.3 De leerlingen kennen de verplichte minimale fietsuitrusting. 9.1.4 De leerlingen kunnen zich als voetganger en fietser op de openbare weg onder begeleiding verplaatsen en de verkeersregels en signalisaties naleven. 9.1.5 De leerlingen kunnen als voetganger en fietser anticiperen op risicovolle situaties in het verkeer: • de dode hoek; • voorrangsregels voor de tram en de bus; • voorrangsregels voor de hulpdiensten.	
6de jaar	9.1.1 De leerlingen kennen de betekenis van volgende verkeersregels en signalen: • voetgangers op het zebrapad hebben voorrang; • passagiers van een bus of tram hebben bij het uit- of instappen voorrang; • een bus, die de bushalte verlaat, heeft voorrang; • de algemene voorrangsregel 'voorrang van rechts'; • de wegmarkeringen: stopstreep, haaientanden, fietsoversteekplaats, fietsopstelvlak; • gevaarsborden waaronder A21, A41, A47; • voorrangsborden waaronder B1, B9, B11, B15a, B17, B19, B21; • gebodsborden waaronder D1a, D1b, D5; • verbodsborden waaronder C1, C31b; • aanwijsborden waaronder F14, F45, F111, F113; • onderborden betreffende fietsen en bromfietsen waaronder M2, M5bis.	
Gezonde levensstijl		
Kleuter	9.1.3 De kleuters weten dat ze in een noodsituatie meteen een volwassene moeten verwittigen. 9.1.4 De kleuters kunnen basis hygiëneregels uitvoeren. < bv. tanden poetsen en handen wassen >	
4de jaar	9.1.6 De leerlingen kennen het noodnummer 112. 9.1.7 De leerlingen kennen het belang van voldoende bewegen. 9.1.8 De leerlingen kennen het belang van gezonde voeding. 9.1.9 De leerlingen kennen het belang van een correcte lichaamshouding. 9.1.10 De leerlingen kunnen een noodoproep uitvoeren in een gesimuleerde situatie.	

6de jaar	9.1.2 De leerlingen kennen het effect van bewegen op gezondheid en mentaal welbevinden. 9.1.3 De leerlingen kennen de gevaren van genotsmiddelen. 9.1.4 De leerlingen kennen de voor- en nadelen van medicatie. 9.1.5 De leerlingen kunnen gevarenpictogrammen van materialen en substanties en veiligheidsvoorschriften naleven.	
Identiteit en respect		
Kleuter	9.1.5 De kleuters weten dat iedereen meetelt en uniek is, met eigen sterktes, talenten en voorkeuren. 9.1.6 De kleuters weten dat mensen kunnen verschillen in sekse, etniciteit, geloof, uiterlijk en geaardheid. 9.1.7 De kleuters kunnen respectvol omgaan met verschillen tussen mensen in hun omgeving en op school. 9.1.8 De kleuters kunnen gelijkenissen benoemen tussen mensen. 9.1.9 De kleuters kunnen hun noden en fysieke en morele grenzen kenbaar maken.	
4de jaar	9.1.11 De leerlingen kennen de volgende begrippen: racisme, discriminatie en diversiteit. 9.1.12 De leerlingen weten hoe racisme en discriminatie mensen schaadt. 9.1.13 De leerlingen weten dat persoonlijke identiteit een gelaagd en dynamisch karakter heeft. 9.1.14 De leerlingen weten dat het belangrijk is om de eigen grenzen aan te geven en te bewaken en om de grenzen van anderen te respecteren. 9.1.15 De leerlingen kunnen positieve en negatieve manieren van omgaan met diversiteit herkennen. 9.1.16 De leerlingen kunnen incidenten van racisme en discriminatie aangeven aan een verantwoordelijke volwassene.	

6de jaar	9.1.6 De leerlingen kennen de Belgische federale staatstructuur met drie gemeenschappen (Vlaams, Frans en Duitstalig) en drie gewesten (Vlaams, Waals en Brussels Hoofstedelijk). Ze weten dat elk een eigen bestuur heeft waar beslissingen worden genomen. 9.1.7 De leerlingen kennen de volgende begrippen: het vooroordeel, de gelijkwaardigheid. 9.1.8 De leerlingen weten hoe racisme en discriminatie in de (sociale) media voorkomen. 9.1.9 De leerlingen weten dat collectieve identiteit een gelaagd en dynamisch karakter heeft. 9.1.10 De leerlingen kennen de erkende symbolen van de Vlaamse gemeenschap (feestdag, vlag, wapen, memoriaal en volkslied). 9.1.11 De leerlingen weten dat een seksuele relatie enkel kan opgebouwd worden met wederzijdse toestemming. 9.1.12 De leerlingen weten dat ze (seksueel) grensoverschrijdend gedrag moeten melden aan een verantwoordelijke volwassene. 9.1.13 De leerlingen kunnen illustreren hoe diversiteit het samenleven verrijkend en uitdagend maakt.	
Kinder- en mensenrechten		
Kleuter	/	
4de jaar	9.1.17 De leerlingen kennen hun voornaamste rechten en plichten onder het VN-kinderrechtenverdrag, waaronder recht op onderwijs; recht op privacy; recht op vrije tijd; recht op eigen identiteit; recht op veiligheid en bescherming. 9.1.18 De leerlingen weten dat volwassenen met de belangen van kinderen rekening moeten houden. 9.1.19 De leerlingen kunnen in hun eigen leefwereld herkennen hoe kinderrechten gewaarborgd of geschonden worden.	

6de jaar	9.1.14 De leerlingen kennen organisaties die zich inzetten voor kinder- en mensenrechten. 9.1.15 De leerlingen weten wat de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens is. 9.1.16 De leerlingen weten hoe mensenrechten en kinderrechten zich tot elkaar verhouden. < bv. kinderen hebben geen stemrecht > 9.1.17 De leerlingen kunnen illustreren hoe kinder- en mensenrechten in de maatschappij geschonden worden en hoe mensen voor deze rechten strijd voeren.	

9.2 Leren Leren		Woordenschat (richtinggevend)
Kleuter	9.2.1 De kleuters kunnen zich in eenvoudige taal uitdrukken over leren. 9.2.2 De kleuters kunnen cognitieve leerstrategieën inzetten om informatie te verwerken. < bv. combineren van woord en beeld, oefenen > 9.2.3 De kleuters kunnen metacognitieve strategieën inzetten: • doelen stellen en een plan opmaken; • een leeractiviteit stapsgewijs uitvoeren en monitoren; • het resultaat van een leeractiviteit evalueren en erover reflecteren.	denken, weten, vergeten doelen, plannen
4de jaar	9.2.1 De leerlingen kennen cognitieve leerstrategieën om kennis actief en gespreid in de tijd in te oefenen. < bv. gespreid herhalen, kennis ophalen, voorspellen > 9.2.2 De leerlingen kunnen aangereikte en aangeleerde cognitieve leerstrategieën functioneel inzetten. < bv. generatieve leerstrategieën zoals schema's maken, zelftoetsen > 9.2.3 De leerlingen kunnen een leeromgeving optimaal organiseren in functie van de leeractiviteit en het leerdoel. < bv. een prikkelarme ruimte, gepaste leermiddelen >	
6de jaar	9.2.1 De leerlingen kennen de vereenvoudigde werking van het brein: de rol van voorkennis en oefening, informatie opnemen en verwerken, kennis opslaan en ophalen.	

	9.2.2 De leerlingen kennen cognitieve leerstrategieën om informatie actief te verwerken. < bv. concept mapping, gespreid herhalen, actief ophalen, leerstof uitleggen aan zichzelf of iemand anders, zichzelf vragen stellen over de leerstof > 9.2.3 De leerlingen kennen de verschillende fasen in een leerproces: een voorbereidende fase, een uitvoerende fase, een reflectiefase. 9.2.4 De leerlingen kunnen aangeleerde en ingeoefende cognitieve leerstrategieën inzetten, rekening houdend met hun voorkennis. 9.2.5 De leerlingen kunnen een leeromgeving en zichzelf organiseren in functie van de leeractiviteit en het leerdoel. < bv. betrouwbare bronnen, aandacht, doorzettingsvermogen, gepaste hulp > 9.2.6 De leerlingen kunnen bij een leeractiviteit de door de leerkracht aangereikte en aangeleerde metacognitieve strategieën inzetten: • realistische korte-termijn-doelen stellen en een plan opmaken; • de uitvoering ervan monitoren; • het resultaat ervan evalueren en erover reflecteren. 9.2.7 De leerlingen kunnen bij het uitvoeren van een leeractiviteit reflecteren over de ingezette cognitieve, metacognitieve en motivationele strategieën. 9.2.8 De leerlingen kunnen bij het uitvoeren van een leeractiviteit reflecteren over aspecten met betrekking tot de motivatie voor het eigen leerproces. < bv: persoonlijke betekenis en waarde van (het doel van) de leeractiviteit, leeropvatting, (uitgestelde) zelfbekrachtiging, verklaringen voor leerprestaties >	leerstrategieën kennisschema doelen, plannen

9.3 Leerondersteunende vaardigheden		Woordenschat (richtinggevend)
Veiligheid		
Kleuter	9.3.1 De kleuters kennen een ruime woordenschat en diverse strategieën om emoties te herkennen, te uiten, te benoemen en erop te reageren. 9.3.2 De kleuters kunnen een aangewezen volwassene hulp vragen of aanspreken wanneer nodig.	

	9.3.3 De kleuters kunnen volgens de klas- en schoolafspraken: • zelfstandig en samen werken en spelen; • sociale formules hanteren, waaronder groeten, uitnodigen om mee te doen en bedanken.	
4de jaar	9.3.1 De leerlingen kunnen onenigheid oplossen zonder fysiek geweld.	
6de jaar	9.3.1 De leerlingen weten hoe gepast te reageren op plagen en pesten. 9.3.2 De leerlingen weten hoe te interageren in balans met eigenwaarde en de grenzen van anderen.	
Verantwoordelijkheid opnemen om tot optimaal leren te komen		
Kleuter	9.3.4 De kleuters kunnen volgens de klas- en schoolafspraken vragen stellen en beantwoorden. 9.3.5 De kleuters kunnen hun beurt afwachten. 9.3.6 De kleuters kunnen spreken en stil zijn wanneer het past.	
4de jaar	9.3.2 De leerlingen kunnen zelfstandig, in duo en in groep werken zonder storend gedrag te vertonen. 9.3.3 De leerlingen kunnen aangeven wat begrepen is en wat onduidelijk is. 9.3.4 De leerlingen kunnen frustratie of onzekerheid uiten op een constructieve manier. 9.3.5 De leerlingen kunnen luisteren naar wat de ander zegt en adequaat reageren.	
6de jaar	9.3.3 De leerlingen kunnen doorzettingsvermogen tonen om een opdracht tot een goed einde te brengen, ook als het moeilijk wordt. 9.3.4 De leerlingen kunnen positief en met vertrouwen communiceren met leeftijdsgenoten en volwassenen. 9.3.5 De leerlingen kunnen een toegewezen rol binnen een groepswerk doelgericht invullen.	

10. FRANS

10.1 Luisteren	
Technisch luisteren	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.1.1 De leerlingen kunnen de aangeleerde woorden en structuren bij het luisteren decoderen.
Luisteren met begrip	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.1.2 De leerlingen kunnen een beluisterde zin van een 6 à 8 aangeleerde woorden vlot begrijpen. 10.1.3 De leerlingen kunnen beluisterde teksten begrijpen door het onderwerp te herkennen. 10.1.4 De leerlingen kunnen beluisterde teksten begrijpen door de gedachtegang te herkennen. 10.1.5 De leerlingen kunnen beluisterde teksten begrijpen door specifieke informatie te herkennen. 10.1.6 De leerlingen kunnen beluisterde zinnen van een 6 à 8 woorden vlot naar het Nederlands vertalen.

10.2 Lezen	
Technisch lezen	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.2.1 De leerlingen kunnen de aangeleerde woorden en woordvormen bij het lezen decoderen.

Lezen met begrip	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.2.2 De leerlingen kunnen een gelezen zin van 6 à 8 aangeleerde woorden vlot begrijpen. 10.2.3 De leerlingen kunnen gelezen teksten begrijpen door het onderwerp te herkennen. 10.2.4 De leerlingen kunnen gelezen teksten begrijpen door de gedachtegang te herkennen. 10.2.5 De leerlingen kunnen gelezen teksten begrijpen door specifieke informatie te herkennen. 10.2.6 De leerlingen kunnen gelezen zinnen van een 6 à 8 woorden vlot naar het Nederlands vertalen.

10.3 Spreken	
Herhalend spreken	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.3.1 De leerlingen kunnen een tweemaal beluisterde zin van 5 à 7 aangeleerde woorden na 1 à 2 seconden vlot nazeggen als bevestiging van begrip en automatisering. 10.3.2 De leerlingen kunnen geschreven zinnen van elk 6 à 8 aangeleerde woorden vlot luidop lezen.
Bewerkend spreken op zinsniveau	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.3.3 De leerlingen kunnen vanuit een context zinnen vormen vanuit opgegeven woorden. 10.3.4 De leerlingen kunnen zinnen vormen met aanpassing van opgegeven woorden (genus, getal, persoonsvorm).

	10.3.5 De leerlingen kunnen zinnen omvormen van bevestigend naar ontkennend en omgekeerd. 10.3.6 De leerlingen kunnen zinnen omvormen qua tijden – tegenwoordige tijd (indicatif présent), verleden tijd (passé composé), nabije toekomst (futur proche). 10.3.7 De leerlingen kunnen beluisterde of gelezen Nederlandse zinnen van een 3 à 5 woorden vlot mondeling naar het Frans vertalen.
Bewerkend spreken vanuit een context	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.3.8 De leerlingen kunnen met een vorm van ondersteuning de gegevens van een tekst mondeling opsommen. 10.3.9 De leerlingen kunnen met een vorm van ondersteuning de inhoud van een tekst mondeling beschrijven. 10.3.10 De leerlingen kunnen zinnen vormen op basis van een afbeelding of uitbeelding.

10.4 Mondeling interageren	
Mondeling vragen stellen op zinsniveau	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.4.1 De leerlingen kunnen ja-neevragen stellen. 10.4.2 De leerlingen kunnen een vraag met een vragend voornaamwoord of met een vragend bijwoord stellen.
Mondeling antwoorden geven op zinsniveau	
Kleuter	/
4de jaar	/

6de jaar	10.4.3 De leerlingen kunnen op een ja-neevraag met een zin bevestigend antwoorden. 10.4.4 De leerlingen kunnen op een ja-neevraag ontkennend antwoorden met gebruik van een bijwoord van ontkenning. 10.4.5 De leerlingen kunnen op een vraag met een vragend voornaamwoord of vragend bijwoord passend antwoorden.
Een mondeling gesprek voeren vanuit een context	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.4.6. De leerlingen kunnen deelnemen aan een gesprek door vragen, antwoorden en uitspraken te begrijpen, erop te reageren, zelf vragen te stellen, antwoorden te geven en uitspraken te doen.

10.5 Schrijven	
Spellingsgericht schrijven	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.5.1 De leerlingen kunnen de markeerders voor vrouwelijk en meervoud en de uitgangen van werkwoordsvormen correct schrijven.
Herhalend schrijven	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.5.2 De leerlingen kunnen, na aandachtig lezen van een zin van 5 à 7 aangeleerde woorden, die zin uit het geheugen schrijven.
Bewerkend schrijven	
Kleuter	/

4de jaar	/
6de jaar	10.5.3 De leerlingen kunnen met een vorm van ondersteuning een tekst aanvullen of samenstellen. 10.5.4 De leerlingen kunnen met een vorm van ondersteuning een gebeurtenis, een verhaal, iets of iemand in de vorm van een opsomming beschrijven. 10.5.5 De leerlingen kunnen met een vorm van ondersteuning schriftelijk vragen stellen en informatie verstrekken. 10.5.6 De leerlingen kunnen met een vorm van ondersteuning beluisterde of gelezen Nederlandse zinnen van een 3 à 5 woorden vlot naar het Frans schriftelijk vertalen.

10.6 Woordenschat	
Kennis van woorden en lexicale structuren	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.6.1 De leerlingen kennen de woorden en structuren vermeld in de Woordenlijst Frans.
Toepassing van woorden en lexicale structuren	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.6.2 De leerlingen kunnen bij het luisteren en lezen de woorden en structuren begrijpen vermeld in de Woordenlijst Frans. 10.6.3 De leerlingen kunnen bij het spreken, mondeling interageren en schrijven de woorden en structuren gebruiken vermeld in de Woordenlijst Frans.

10.7 Grammatica

Kennis van grammaticale termen	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.7.1 De leerlingen kennen in het Nederlands de volgende voor het Frans relevante termen: • klank, klinker, medeklinker, uitspraak; • alfabet, letter, hoofdletter, kleine letter, trema, accent, koppelteken, apostrof, leesteken, punt, vraagteken, uitroepteken, komma, dubbele punt, spatie, aanhalingsteken, afkorting; • woord, lidwoord, zelfstandig naamwoord, bijvoeglijk naamwoord, voornaamwoord, werkwoord, bijwoord, enkelvoud, meervoud, mannelijk, vrouwelijk, stam, uitgang, persoon, persoonsvorm, infinitief, tijd, tegenwoordige tijd, verleden tijd, nabije toekomst; • zin, zinsdeel, onderwerp, persoonsvorm, woordgroep; • vervoegen, vervoeging, overeenkomen, overeenkomst.
Inzicht in grammaticale structuren	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.7.2 De leerlingen kunnen in een tekst lidwoorden, zelfstandige naamwoorden, bijvoeglijke naamwoorden en werkwoorden aanduiden. 10.7.3 De leerlingen kunnen in een tekst woordvormen met de begrippen enkelvoud, meervoud, mannelijk en vrouwelijk verklaren. 10.7.4 De leerlingen kunnen in een tekst werkwoordsvormen met de begrippen infinitief, persoon, vervoeging, uitgang, tegenwoordige tijd, verleden tijd en nabije toekomst verklaren. 10.7.5 De leerlingen kunnen een beknopt grammaticaal overzicht op hun niveau raadplegen om een regel of de schrijfwijze van vormen terug te vinden, zoals meervouds-, genus- en werkwoordsvormen.
Toepassing van grammaticale structuren	
Kleuter	/

4de jaar	/
6de jaar	10.7.6 De leerlingen kunnen bij luisteren en lezen de volgende elementen functioneel inzetten: Morfologie ● getal en genus van lidwoorden, van zelfstandige en bijvoeglijke naamwoorden; ● persoonlijke voornaamwoorden: ○ als onderwerp; ○ als beklemtoonde vorm; ○ als lijdend voorwerp (enkel derde persoon). ● bijvoeglijk gebruikte aanwijzende, bezittelijke en vragende voornaamwoorden; ● werkwoordsvormen in de tegenwoordige tijd (indicatif présent), de verleden tijd (passé composé) en de nabije toekomst (futur proche). Syntaxis ● zinsbouw, onderwerp en persoonsvorm; ● lidwoorden: bepaald, onbepaald, deelaanduidend, samengetrokken, na een ontkenning en na een hoeveelheid; ● overeenkomst tussen: ○ lidwoord en zelfstandig naamwoord; ○ bijvoeglijk naamwoord en zelfstandig naamwoord; ○ onderwerp en persoonsvorm; ○ persoonlijk voornaamwoord en antecedent. ● mededelende en vragende zinnen, zowel bevestigend als ontkennend; ● vraagtypes: ○ intonatievraag; ○ est-ce que bij ja-neevragen; ○ inversievraag enkel idiomatisch (bv. Quel temps fait-il? Quelle heure est-il?). ● enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen. 10.7.7 De leerlingen kunnen bij spreken de voornoemde grammaticale elementen functioneel inzetten. 10.7.8 De leerlingen kunnen bij schrijven, met een vorm van ondersteuning, de voornoemde grammaticale elementen functioneel inzetten.

10.8 Cultuur	
De Franse taal	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.8.1 De leerlingen kunnen de Franse taal als wereldtaal in een breed geografisch geheel plaatsen. 10.8.2 De leerlingen kunnen de Franse taal, als officiële taal van België, als een structureel deel van de samenleving zien.
De francofone cultuur	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.8.3 De leerlingen kennen een aantal diverse en markante inhouden (personen, gebeurtenissen, plaatsen, objecten) uit de francofone cultuur: geschiedenis, kunst, maatschappij, volkse en culinaire tradities.

10.9 Strategieën	
Strategieën voor teksten met aangeleerde woorden	
Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	10.9.1 De leerlingen kunnen voor teksten met aangeleerde woorden voor zover nodig strategieën inzetten. < bv. visuele elementen gebruiken zoals lichaamstaal of afbeeldingen, vragen om te vertalen, trager te spreken, te herhalen >
Bijkomende strategieën voor teksten met nog niet aangeleerde woorden	
Kleuter	/

4de jaar	/
6de jaar	10.9.2 De leerlingen kunnen voor teksten met nog niet aangeleerde woorden voor zover nodig bijkomende strategieën inzetten: • een woordenlijst of woordenboek raadplegen; • de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden uit de context; • in een vlotte luister- of leestekst bedoeld voor hun niveau, de vermoedelijke betekenis van nog niet aangeleerde, niet-transparante woorden afleiden uit de context, op voorwaarde dat de ratio van die woorden niet hoger is dan 2 %.

Woordenlijst Frans

Deze woordenlijst Frans omvat de woorden die leerlingen als minimumdoel op het einde van het basisonderwijs actief en in zinsverband moeten kunnen gebruiken.

De lijst volgt de notionele indeling van het Drempelniveau (Van Ek & Trim, 1998). Die indeling in woordvelden weerspiegelt de communicatieve behoeften van beginnende taalleerders. De keuze van de woorden is gebaseerd op het criterium van beschikbaarheid (*availability* of *disponibility*) voor de communicatieve behoeften op het A1-niveau van het *Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen* (ERK), toegespitst op onze doelgroep.

Alle woorden van de *Gemeenschappelijke actieve woordenlijst Frans basisonderwijs* (GAW) van drie onderwijsnetten zijn opgenomen in de woordenlijst Frans. Daarnaast zijn er een aantal hoogfrequente algemene woorden en nuttige woorden voor de klaspraktijk toegevoegd. Soms worden dezelfde woorden in meer dan één woordveld vermeld.

Voor de spelling worden de aanbevelingen van 1990 gevolgd (Rectifications de l'orthographe), zoals die ook prioritair worden onderwezen in het onderwijs van de Franse Gemeenschap van België.

De onderdelen weerspiegelen geenszins een volgorde of een groepering voor het onderwijs. Communicatieve situaties die in het onderwijs aan bod komen, hebben woorden uit meerdere woordvelden nodig. Woorden worden ook nooit "op zich" geleerd, maar steeds in zinsverband en in context.

Zoals in de GAW staan rechts van sommige woorden structuren en voorbeeldzinnen. Structuren met voorzetsels, zoals *au printemps, à vélo, penser à, avoir envie de* horen tot de te kennen leerstof. Dit geldt ook voor een frequente werkwoordsvorm als *voudrais.* Bij een aantal woorden zoals voorzetsels, bijwoorden en onbepaalde voornaamwoorden, staan voorbeeldzinnen om het communicatief gebruik ervan te verduidelijken.

Deze lijst sluit niet uit dat leerlingen nog andere woorden leren, maar de toevoeging van veel bijkomende en niet-frequente woorden kan tot overbelasting leiden en tot het risico dat leerlingen het vak Frans vooral gaan zien als "woordjes leren".

Conventies:

- (m.) mannelijk - (v.) vrouwelijk
- (j'h) (l'h) wijst op de stomme h (un hôpital > l'hôpital; habiter > j'habite).
- Binnen een blokje zijn woorden soms alfabetisch soms semantisch geordend.
- Een woord tussen haakjes is vervangbaar door een ander. Bv. avec (moi).
- Er wordt geen spatie voor een vraag- of uitroepteken geplaatst. In Frankrijk is hier een halve spatie gebruikelijk (l'espace fine insécable), maar dat geldt niet in andere landen zoals Canada of Zwitserland. In Franstalig België is de spatie niet toegelaten in administratieve en commerciële documenten (norm NBN Z01-002). Tekstverwerking plaatst die spatie soms automatisch, maar dan te breed voor de eigenlijke Franse norm van de Imprimerie Nationale.

Verwijzing

Van Ek, J. A., & Trim, J. L. M. (1998). *Threshold level 1990*. Council of Europe.

Overzicht

1 Algemene noties

1.1 Bestaan

1.2 Ruimte

1.3 Tijd

1.3.1 Tijdsindeling

1.3.2 Tijdsverloop

1.4 Hoeveelheid

1.4.1 Telwoorden

1.4.2 Maten

1.4.3 Voornaamwoorden en bijwoorden van hoeveelheid

1.5 Kwaliteit

1.5.1 Waarneming

1.5.2 Waardering

1.6 Relaties

1.7 Deixis

2 Specifieke noties

2.1 Persoon

2.1.1 Persoonsgegevens

2.1.2 Familie

2.1.3 Uiterlijke kenmerken

2.1.4 Persoonlijkheid, wil en gevoelens

2.2 Huis en thuis, omgeving
2.2.1 Huis
2.2.2 Streek en land
2.2.3 Flora en fauna
2.3 Dagelijks leven
2.3.1 Thuis
2.3.2 Op het werk
2.4 Vrijetijdsbesteding
2.4.1 Spel en sport
2.4.2 Andere vormen
2.5 Verplaatsingen
2.5.1 Bewegingen
2.5.2 Transportmiddelen
2.5.3 Verkeer
2.6 Relaties met anderen
2.6.1 Relatievormen
2.6.2 Interactievormen
2.7 Lichaam en gezondheid
2.7.1 Lichaamsdelen
2.7.2 Gezondheid

2.8 Onderwijs

2.9 Winkelen

2.9.1 Winkelfaciliteiten

2.9.2 Kleding

2.10 Eten en drinken

2.10.1 Maaltijden

2.10.2 Voeding

2.10.3 Drank

2.11 Diensten

2.12 Taal

2.13 Weer

1 Algemene noties

1.1 Bestaan

être	*zijn*	
il y a	*er is, er ligt, er staat*	Il y a un livre sur la table.

qui?	*wie?*	Qui est là?
quoi?	*wat?*	On mange quoi?
qu'est-ce que?	*wat?*	Qu'est-ce que tu vois?
quel, quelle?	*welk? wat voor?*	C'est quel mot? Quel est ce mot?
quel! quelle!	*wat een! wat voor een!*	Quel jardin! Quelle fête!

une personne	*een persoon*	Qui est cette personne?
une chose	*een ding*	Quel est le mot pour cette chose?
quelqu'un	*iemand*	Il y a quelqu'un en classe?
quelque chose	*iets*	Tu entends quelque chose?

voici (un euro)	*ziehier, hier is (een euro)*
voilà (le bus)	*ziedaar, daar is (de bus)*

oui	*ja*
non	*nee*

ne ... pas	*niet, geen*	Il n'y a pas de lait.
ne ... plus	*niet meer, geen meer*	Il n'y a plus de pain.
ne ... personne	*niemand*	Il n'y a personne en classe.
ne ... rien	*niets*	Je n'entends rien.
ne … jamais	*nooit*	Il n'y a jamais de sucre.

1.2 Ruimte

où?	*waar?*
ici	*hier*

là	*daar*

droit, droite	*rechts, rechter-*	Tu as mal à ta main droite?
gauche, gauche	*links, linker-*	Mon pied gauche fait mal.
à droite	*rechts, rechtsaf, naar rechts*	Prenez la porte à droite.
à gauche	*links, linksaf, naar links*	Le magasin est à gauche.
tout droit	*rechtdoor*	Allez tout droit.

à (Dinant)	*te, in (Dinant)*
dans (la classe)	*in (de klas)*
devant (le tableau)	*voor (het bord)*
derrière (la table)	*achter (de tafel)*
en (Belgique)	*in (België)*
sur (le bureau)	*op (het bureau)*
sous (le cahier)	*onder (het schrift)*

contre (la porte)	*tegen (de deur)*
entre (la porte et la fenêtre)	*tussen (de deur en het raam)*

à côté de (l'école)	*naast (de school)*
près de (l'école)	*dichtbij (de school)*
loin de (l'école)	*ver van (de school)*

un coin	*een hoek*
un mètre	*een meter*
un kilomètre	*een kilometer*

court, courte	*kort*
long, longue	*lang*

1.3 Tijd

1.3.1 Tijdsindeling

quand?	*wanneer?*	
le temps	*de tijd*	Je n'ai pas le temps maintenant.

un an	*een jaar*	Karen a 12 ans.
une année	*een jaar (periode, duur)*	Il y a douze mois dans l'année.

le printemps	*de lente*	Nous sommes au printemps.
l'été (m.)	*de zomer*	Les grandes vacances sont en été.
l'automne (m.)	*de herfst*	Il pleut souvent en automne.
l'hiver (m.)	*de winter*	Il neige parfois en hiver.

un mois	*een maand*	Le mois de janvier commence.
janvier (m.)	*januari*	La fête est au mois de mars.
février (m.)	*februari*	On part en vacances en juillet.
mars (m.)	*maart*	

avril (m.)	*april*
mai (m.)	*mei*
juin (m.)	*juni*
juillet (m.)	*juli*
aout (m.)	*augustus*
septembre (m.)	*september*
octobre (m.)	*oktober*
novembre (m.)	*november*
décembre (m.)	*december*

une semaine	*een week*	
un weekend	*een weekend*	
un jour	*een dag*	On a trois jours de vacances.
une journée	*een dag (periode, duur)*	La journée est longue.
lundi (m.)	*maandag*	
mardi (m.)	*dinsdag*	

mercredi (m.)	*woensdag*
jeudi (m.)	*donderdag*
vendredi (m.)	*vrijdag*
samedi (m.)	*zaterdag*
dimanche (m.)	*zondag*

le matin	*de ochtend, 's ochtends*	Le matin, je me lève à 7 heures.
l'après-midi (m./v.)	*de namiddag, 's namiddags*	
le soir	*de avond, 's avonds*	
la nuit	*de nacht, 's nachts*	

une heure (l'h)	*een uur*	Quelle heure est-il? Il est 8 h 10.
une minute	*een minuut*	Il est 8 heures et demie.
une seconde	*een seconde*	C'est à quelle heure? C'est à 9 h.
midi	*middag (12 uur)*	Il est midi.

minuit	*middernacht*	C'est à minuit.

1.3.2 Tijdsverloop

une date	*een datum*	Quelle est la date?
aujourd'hui	*vandaag*	Aujourd'hui, nous sommes (le premier mai / le deux mai).
hier	*gisteren*	
demain	*morgen*	

un anniversaire	*een verjaardag*
le nouvel an	Nieuwjaar
le carnaval	carnaval

commencer	*beginnen*

continuer	*voortdoen, verderzetten*	
passer	*doorbrengen*	Je passe l'après-midi chez un copain.
arrêter	*stoppen*	
finir	*eindigen, gedaan zijn*	La leçon finit à 4 heures. Les vacances finissent le 31 aout. C'est fini.

d'abord	*eerst, vooreerst*
puis	*vervolgens, daarna, dan*
enfin	*eindelijk, ten slotte*

avant (la leçon)	*voor (de les)*
pendant (la leçon)	*tijdens (de les)*
après (la leçon)	*na (de les)*
jusqu'à (3 heures)	*tot (drie uur)*

tôt	*vroeg*	Il est encore tôt.

tard	*laat*	Il est déjà tard.
déjà	*al, reeds*	Il est déjà 16 heures.
presque	*bijna*	Il est presque midi.

une fois	*een keer*	Je dis la phrase deux fois.
maintenant	*nu*	Je peux entrer maintenant?
tout de suite	*onmiddellijk*	J'arrive tout de suite.
peut-être	*misschien*	Nous allons peut-être danser.
toujours	*altijd*	Il fait toujours froid ici.
souvent	*dikwijls, vaak*	Tu joues souvent au foot?
parfois	*soms*	Je joue parfois, mais pas souvent.
ne … jamais	*nooit*	Je ne bois jamais de coca.

1.4 Hoeveelheid

combien?	*hoeveel?*

combien de (stylos)?	*hoeveel (pennen)?*
compter	*tellen*

1.4.1 Telwoorden

De schrijfwijze van de telwoorden volgt de *Orthographe rectifiée*.

un, une	*één*
deux	*twee*
trois	*drie*
quatre	*vier*
cinq	*vijf*
six	*zes*
sept	*zeven*
huit	*acht*
neuf	*negen*
dix	*tien*

onze	*elf*
douze	*twaalf*
treize	*dertien*
quatorze	*veertien*
quinze	*vijftien*
seize	*zestien*
dix-sept	*zeventien*
dix-huit	*achttien*
dix-neuf	*negentien*

vingt	*twintig*
vingt-et-un	*éénentwintig*
vingt-deux	*tweeëntwintig*
trente	*dertig*
trente-et-un	*éénendertig*
trente-deux	*tweeëndertig*

quarante	*veertig*
cinquante	*vijftig*
soixante	*zestig*
septante	*zeventig*
quatre-vingts	*tachtig*
nonante	*negentig*

cent	*honderd*
deux-cents	*tweehonderd*
mille	*duizend*
deux-mille	*tweeduizend*

un zéro	*een nul*
un million	*een miljoen*

premier, première	*eerste*	Janvier est le premier mois de l'année.

deuxième	*tweede*	
troisième	*derde*	
quatrième	*vierde*	
cinquième	*vijfde*	
dernier, dernière	*laatste*	Le dernier bus est à 23 heures.

1.4.2 Maten

un kilo	een kilo	Il y a trois kilos de poires.
un gramme	een gram	Je voudrais 250 grammes de fromage.
un litre	een liter	Je prends une bouteille d'un litre.
demi, demie	half	Pour moi, un demi-litre.

1.4.3 Voornaamwoorden en bijwoorden van hoeveelheid

beaucoup	*veel*
beaucoup de (fleurs)	*veel (bloemen)*

peu	*weinig*
peu de (livres)	*weinig (boeken)*

chaque, chaque	*elk*	Je dois lire chaque mot?
quelques	*enkele*	Lis d'abord quelques mots.
tout	*alles*	Je ne comprends pas encore tout.
tout le monde	*iedereen*	Tout le monde peut venir à la fête.

encore	*nog*	Il y a encore du pain?
ne ... plus	*niet meer, geen meer*	Non, il n'y a plus de pain.
assez	*genoeg*	Merci! J'ai assez mangé.
assez (de chaises)	*genoeg (stoelen)*	Il n'y a pas assez de chaises.
trop	*te, te veel*	Pas trop vite, s'il vous plait!
trop (de tables)	*te, te veel (tafels)*	Il y a trop de tables.
presque	*bijna*	Il y a presque cent personnes.

1.5 Kwaliteit

1.5.1 Waarneming

Attention!	*Opgelet! Let op!*	
faire attention (à)	*opletten, oppassen (voor)*	Fais attention au tram!

entendre	*horen*	
écouter	*luisteren (naar)*	Nous écoutons une chanson.
montrer	*tonen*	
regarder	*kijken (naar)*	Tu regardes quel film?
voir	*zien*	

une couleur	*een kleur*
blanc, blanche	*wit*
bleu, bleue	*blauw*
blond, blonde	*blond*

brun, brune	*bruin*
gris, grise	*grijs*
jaune, jaune	*geel*
mauve, mauve	*paars*
noir, noire	*zwart*
orange, orange	*oranje*
rose, rose	*roze*
rouge, rouge	*rood*
roux, rousse	*ros, rossig*
vert, verte	*groen*

1.5.2 Waardering

bien	*goed*	Ça va bien?
mal	*slecht*	Non, ça va mal.
très (grand)	*heel, zeer (groot)*	Le bureau n'est pas très grand.

vite	*snel*	Faites vite, on a peu de temps.

bon, bonne	*goed*
beau, belle	*mooi*
joli, jolie	*mooi*
fort, forte	*sterk*
mauvais, mauvaise	*slecht, verkeerd, niet goed*

nouveau, nouvelle	*nieuw*
vieux, vieille	*oud*

grand, grande	*groot*
petit, petite	*klein*

facile, facile	*makkelijk*
difficile, difficile	*moeilijk*

chaud, chaude	*warm*	Le thé est encore trop chaud.
froid, froide	*koud*	La soupe est déjà froide.

chouette, chouette	*tof*
formidable, formidable	*geweldig*
intéressant, intéressante	*interessant*
super, super	*super, geweldig*

1.6 Relaties

avoir	*hebben*

comment?	*hoe? hoezo?*

pourquoi?	*waarom?*

(toi) et (moi)	*(jij) en (ik)*
(toi) ou (moi)	*(jij) of (ik)*
avec (moi)	*met (mij)*
pour (toi)	*voor (jou)*
sans (toi)	*zonder (jou)*
chez (un ami)	*bij (een vriend)*

alors	*daarom, welnu, dan*	Il neige! Alors, faites attention!
aussi	*ook*	Je viens aussi.
donc	*dus*	Il n'y a pas de bus, donc on va à pied.
mais	*maar*	Il fait beau, mais froid.

plus (vite)	*meer (snel = sneller)*	Nous allons plus vite en métro.
moins (vite)	*minder (snel)*	Ça va moins vite en bus.

comme	*zoals*	Amir est petit comme sa sœur.
mieux	*beter*	Ça va déjà mieux?

même, même	*zelfde*	Ces enfants ont le même âge.
autre, autre	*ander*	C’est une autre couleur.

pour (travailler)	*om te (werken)*	On est ici pour travailler.
parce que	*omdat*	Je porte un pull parce qu’il fait froid.
quand	*wanneer*	Je porte un short quand il fait chaud.
si	*indien*	Si tu veux, on joue au foot.

1.7 Deixis

De bepaalde en onbepaalde lidwoorden.	le, la, l’, les un, une, des
De persoonlijke voornaamwoorden als onderwerp.	je, tu, il, elle, on nous, vous, ils, elles

De persoonlijke voornaamwoorden als lijdend voorwerp (enkel derde persoon).	le, la, l', les
De beklemtoonde persoonlijke voornaamwoorden.	(avec) moi, toi, lui, elle (pour) nous, vous, eux, elles Moi, je suis Aïsha. Lui, c'est Geert.
De vormen van het bijvoeglijk bezittelijk voornaamwoord.	mon, ton, son ma, ta, sa mes, tes, ses notre, votre, leur nos, vos, leurs
De vormen van het bijvoeglijk aanwijzend voornaamwoord.	ce, cet, cette, ces
Het betrekkelijk voornaamwoord qui.	J'entends Ali qui chante. C'est Maryse qui est malade?

2 Specifieke noties

2.1 Persoon

2.1.1 Persoonsgegevens

Dit onderdeel van het Drempelniveau omvat de gebruikelijke gegevens voor identificatie: naam, adres, telefoon, leeftijd, geslacht, nationaliteit.

un nom	*een naam*	Quel est ton nom?
un prénom	*een voornaam*	C'est comment, ton prénom?
s'appeler	*heten*	Comment tu t'appelles? Moi, je m'appelle Liesbeth. Cette fille s'appelle Edith.

habiter (j'h)	*wonen*	Tu habites où?
une adresse	*een adres*	Quelle est ton adresse?
une rue	*een straat*	J'habite rue de l'École, numéro 2.
une avenue	*een laan*	
une place	*een plein*	

un numéro	*een nummer*	Mon adresse est place Napoléon, numéro 13.

un téléphone	*een telefoon*	
un numéro de téléphone	*een telefoonnummer*	Quel est ton numéro de téléphone?
un GSM	*een gsm*	Le numéro de mon (GSM) est le ...
un portable	*een gsm, smartphone*	
un mobile	*een smartphone*	
un e-mail	*een e-mail*	Quelle est ton adresse e-mail?

un âge	*een leeftijd*	Tu as quel âge?
avoir (11) ans	*(11) jaar oud zijn*	J'ai (11) ans.

un homme (l'h)	*een man*	Le directeur est un homme.
un monsieur	*een heer*	Qui est ce monsieur? C'est Jo Duval.
Monsieur (aanspr.)	*Mijnheer*	Bonjour, Monsieur Duval.

une femme	*een vrouw*	Le directeur est une femme.
une dame	*een dame*	Qui est cette dame? C'est Bila Demir.
Madame (aanspr.)	*Mevrouw*	Bonjour, Madame Demir.
Mademoiselle (aanspr.)	*Juffrouw*	Bonjour, Mademoiselle Aziz.

un garçon	*een jongen*
une fille	*een meisje*
un enfant	*een kind*
un bébé	*een baby*

un Belge	*een Belg*	Je suis Belge.
une Belge	*een Belgische*	Elle est Belge.
un Français	*een Fransman*	Vous êtes Français?
une Française	*een Franse*	Madame Wins est Française.

2.1.2 Familie

une famille	*een familie*
un père	*een vader*
un papa	*een papa*
une mère	*een moeder*
une maman	*een mama*
des parents (m.)	*ouders*

un frère	*een broer*
une sœur	*een zus*
un fils	*een zoon*
une fille	*een dochter*

un grand-père	*een grootvader*
une grand-mère	*een grootmoeder*

des grands-parents (m.)	*grootouders*

un oncle	*een oom*
une tante	*een tante*

2.1.3 Uiterlijke kenmerken

grand, grande	*groot*
petit, petite	*klein*
beau, belle	*mooi*
joli, jolie	*mooi*

avoir les cheveux (noirs)	*(zwart) haar hebben*	Kerim a les cheveux noirs.
avoir les cheveux courts	*kort haar hebben*	
avoir les cheveux longs	*lang haar hebben*	

avoir les yeux (bleus)	*(blauwe) ogen hebben*	Ellen a les yeux bleus.

des lunettes (v.)	*een bril*	Suzy porte des lunettes.

2.1.4 Persoonlijkheid, wil en gevoelens

gentil, gentille	*lief, vriendelijk*
sympa, sympa	*sympathiek*
méchant, méchante	*stout, boosaardig*

content, contente	*blij, tevreden*
amoureux, amoureuse	*verliefd*
heureux, heureuse	*gelukkig*
malheureux, malheureuse	*ongelukkig*
triste, triste	*droevig*

avoir peur de	*bang zijn voor, schrik hebben van*	J'ai peur de ce chien.

aimer	*houden van*	
aimer (lire)	*graag (lezen)*	
avoir envie de	*zin hebben in*	J'ai envie de chocolat.
vouloir	*willen*	Tu voudrais une glace? Oui, je voudrais bien.
pouvoir	*kunnen, mogen*	
devoir	*moeten*	
il faut (partir)	*je moet / men moet / we moeten (vertrekken)*	

2.2 Huis en thuis, omgeving

2.2.1 Huis

une maison	*een huis*	Nous habitons une maison à Bruges.
un appartement	*een appartement, flat*	L'appartement est à quel étage?

un étage	*een verdieping*	Il est au premier étage.

une porte	*een deur*
une fenêtre	*een raam*

une chambre	*een kamer*	
une cuisine	*een keuken*	
un garage	*een garage*	
un jardin	*een tuin*	
un living	*een woonkamer*	
une salle de bains	*een badkamer*	
une douche	*een douche*	
des toilettes (v.)	*een toilet, wc*	Où sont les toilettes, s.v.p.? Je peux aller aux toilettes?

une armoire	*een kast*
un banc	*een bank*

un bureau	*een bureau*
une table	*een tafel*
une chaise	*een stoel*
un fauteuil	*een zetel*
un lit	*een bed*

une lampe	*een lamp*
un ordinateur	*een computer*
un portable	*een laptop*
une radio	*een radio*
une télé	*een tv*

2.2.2 Streek en land

un village	*een dorp*	
une ville	*een stad*	Tu aimes habiter en ville?

un pays	*een land*	
la Belgique	*België*	Mons est une ville en Belgique.
la France	*Frankrijk*	Ma tante habite en France.
la Flandre	*Vlaanderen*	
la Wallonie	*Wallonië*	
l'Europe (v.)	*Europa*	

la campagne	*het platteland*	Nous habitons à la campagne.
l'eau (v.)	*het water*	La maison est près de l'eau.
la mer	*de zee*	On passe nos vacances à la mer.
un bois	*een bos*	
une montagne	*een berg*	

2.2.3 Flora en fauna

la nature	*de natuur*

un arbre	*een boom*
une feuille	*een blad*
une fleur	*een bloem*

un animal	*een dier*
un oiseau	*een vogel*
un poisson	*een vis*

un chat	*een kat*
un chien	*een hond*
un lapin	*een konijn*
un cochon	*een varken*
un cheval	*een paard*
une vache	*een koe*
un coq	*een haan*
une poule	*een kip*

2.3 Dagelijks leven

2.3.1 Thuis

se lever	*opstaan*
se laver	*zich wassen*
prendre une douche	*een douche nemen*
s'habiller	*zich aankleden*
prendre (un repas)	*(een maaltijd) nemen*
aller (au travail)	*(naar het werk) gaan*
dormir	*slapen*

2.3.2 Op het werk

travailler	*werken*
le travail	*het werk*
faire (un travail)	*(een werk) doen, maken*

2.4 Vrijetijdsbesteding

2.4.1 Spel en sport

un jeu	*een spel*	
jouer	*spelen*	jouer à la balle / au foot / aux cartes
s'amuser	*zich amuseren*	
gagner	*winnen*	

un sport	*een sport*	
faire du sport	*sporten, sport beoefenen*	
une balle	*een (kleine) bal*	
un ballon	*een (grote) bal*	
un ballon de foot	*een voetbal*	
un match	*een match*	jouer un match de foot

le basket	*het basketbal*	jouer au basket / faire du basket

le foot, le football	*het voetbal*	
la gym	*het turnen*	faire de la gym
le tennis	*het tennis*	jouer au tennis / faire du tennis
le vélo	*het fietsen*	faire du vélo

nager	*zwemmen*

2.4.2 Andere vormen

se promener	*wandelen*	
une promenade	*een wandeling*	faire une promenade

la musique	*de muziek*	jouer de la musique
un piano	*een piano*	jouer du piano
une guitare	*een gitaar*	jouer de la guitare
une chanson	*een lied(je)*	
chanter	*zingen*	

danser	*dansen*

un film	*een film*
un cinéma	*een cinema, bioscoop*
la télé	*de tv*
un CD	*een cd*
un DVD	*een dvd*

les vacances (v.)	*de vakantie*	Nous sommes en vacances.
les vacances de Noël (v.)	*de kerstvakantie*	
les vacances de Pâques (v.)	*de paasvakantie*	
un voyage	*een reis*	
une valise	*een koffer, valies*	
une photo	*een foto*	

une fête	*een feest*	

2.5 Verplaatsingen

2.5.1 Bewegingen

aller	*gaan*	
On y va!	*We vertrekken!*	
sortir	*buitengaan*	
partir	*vertrekken, weggaan*	
passer	*langskomen, voorbijgaan*	Je peux passer chez toi à 3 h.
s'arrêter	*stilstaan, stoppen*	
attendre	*wachten (op)*	J'attends le bus.
courir	*lopen*	
tomber	*vallen*	
arriver	*komen, aankomen*	
venir	*komen*	

entrer	*binnenkomen*	
rester	*blijven*	
rentrer	*(terug) naar huis gaan, thuiskomen*	

une entrée	*een ingang*
une sortie	*een uitgang*

chercher	*zoeken*	
trouver	*vinden*	
donner	*geven*	
passer	*doorgeven*	Tu peux passer ton livre à Laïla?
prendre	*nemen*	
préparer	*voorbereiden, klaarmaken*	
mettre	*leggen, plaatsen, zetten*	
ouvrir	*openen, opendoen*	

fermer	*sluiten*

(aller) à (Paris)	*naar (Parijs gaan)*
(venir) de (Mons)	*van (Bergen komen)*

2.5.2 Transportmiddelen

un avion	*een vliegtuig*	Nous allons en avion.
un bateau	*een boot*	en bateau
une voiture	*een auto*	en voiture
un camion	*een vrachtwagen*	en camion

un bus	*een bus*	Je vais en bus.
un autobus	*een autobus*	en autobus
un métro	*een metro*	en métro
un train	*een trein*	en train
un tram	*een tram*	en tram

un vélo	*een fiets*	Hans va à vélo.
une moto	*een motor*	à / en moto

2.5.3 Verkeer

un carrefour	*een kruispunt*	
un rond-point	*een rotonde*	
un feu	*een verkeerslicht*	Attention au feu rouge!
des feux (m.)	*verkeerslichten*	Attention aux feux!

2.6 Relaties met anderen

2.6.1 Relatievormen

un ami	*een vriend*	
une amie	*een vriendin*	
un copain	*een vriend*	

une copine	*een vriendin*
un voisin	*een buurman*
une voisine	*een buurvrouw*

aimer	*houden van, liefhebben*	Roméo aime Juliette.
aider	*helpen*	

donner	*geven*	Tu donnes un cadeau à Emma?
un cadeau	*een cadeau, geschenk*	

2.6.2 Interactievormen

bonjour	*dag, goeiedag*
salut	*hallo, dag, hoi*
ça va (bien)?	*gaat het (goed)?*
comment ça va?	*hoe gaat het?*

pardon	*pardon, sorry*
excusez-moi	*excuseer mij, sorry*

merci	*dank je, dank u, bedankt*
merci beaucoup	*veel dank*
merci bien	*hartelijk bedankt*
d'accord	*akkoord*
de rien	*graag gedaan, zonder dank*

s'il vous plait? (s.v.p.)	*alstublieft? (bij vragen)*
s'il te plait? (s.t.p.)	*alsjeblief? (bij vragen)*

au revoir	*tot (weer)ziens*
à demain	*tot morgen*
à bientôt	*tot binnenkort*

Bravo!	*Bravo!*
Bon anniversaire!	*Gelukkige verjaardag!*
Bonne chance!	*Veel geluk!*
Joyeux Noël!	*Vrolijk kerstfeest!*
Bonne année!	*Gelukkig nieuwjaar!*

2.7 Lichaam en gezondheid

2.7.1 Lichaamsdelen

une tête	*een hoofd*
un cheveu	*een haar*
des cheveux (m.)	*haren*
un œil	*een oog*
des yeux (m.)	*ogen*
une oreille	*een oor*
un nez	*een neus*

une bouche	*een mond*
une dent	*een tand*

un bras	*een arm*
une main	*een hand*
un doigt	*een vinger*
une jambe	*een been*
un genou	*een knie*
un pied	*een voet*
un ventre	*een buik*
un dos	*een rug*

2.7.2 Gezondheid

la santé	*de gezondheid*
malade, malade	*ziek*

avoir mal	*pijn hebben*	J'ai mal au ventre. à la tête / aux dents

2.8 Onderwijs

une école	*een school*
une classe	*een klas*
un tableau	*een bord*

apprendre	*leren*
une leçon	*een les*
un exercice	*een oefening*
un devoir	*een huiswerk, huistaak*

un livre	*een boek*
un cahier	*een schrift*
une feuille	*een blad*

une page	*een bladzijde*
un stylo	*een pen*
un crayon	*een potlood*
une gomme	*een gom*

un ordinateur	*een computer*

un prof	*een leerkracht, leraar*
une prof	*een leerkracht, lerares*
un élève	*een leerling*
une élève	*een leerlinge*
un directeur	*een directeur*
une directrice	*een directeur, directrice*

2.9 Winkelen

2.9.1 Winkelfaciliteiten

une course	*een boodschap*
faire des courses	*boodschappen doen*

un magasin	*een winkel*
un marché	*een markt*
un supermarché	*een supermarkt*

ouvert	*open*
fermé	*gesloten*

vendre	*verkopen*
acheter	*kopen*
payer	*betalen*
la caisse	*de kassa*
un prix	*een prijs*
l'argent (m.)	*het geld*

un euro	*een euro*	Ça fait combien? Ça fait huit euros.
un (euro) cent	*een (euro)cent*	Uitspraak: /sɛnt/
un centime	*een centiem*	
une carte	*een kaart*	Je peux payer avec la carte?

2.9.2 Kleding

s'habiller	*zich aankleden*	
mettre (un T-shirt)	*(een T-shirt) aandoen*	Tu mets un short?
porter (un pull)	*(een trui) dragen*	Non, je vais porter un jean.
un vêtement	*een kledingstuk*	
des vêtements (m.)	*kleren*	

une chemise	*een hemd*	
un jean	*een jeans*	
une jupe	*een rok*	une jupe courte

un pantalon	*een (lange) broek*	
un pull	*een trui*	un pull long
un pyjama	*een pyjama*	
une robe	*een jurk*	
un short	*een short*	
un T-shirt	*een T-shirt*	
une veste	*een vest*	

une basket	*een sport-, basket(bal)schoen*
une botte	*een laars*
une chaussette	*een sok*
une chaussure	*een schoen*

2.10 Eten en drinken

2.10.1 Maaltijden

un repas	*een maaltijd*
un petit déjeuner	*een ontbijt*
un diner	*een middagmaal*
un souper	*een avondmaal*

mettre la table	*de tafel dekken*
une assiette	*een bord*
un couteau	*een mes*
une cuillère	*een lepel*
une fourchette	*een vork*

une tasse (de thé)	*een kopje (thee)*	Tu veux une tasse de thé?
une bouteille (d'eau)	*een fles (water)*	Achète une bouteille d'eau.
un verre (de coca)	*een glas (cola)*	

À table!	*Aan tafel!*

Bon appétit!	*Smakelijk!*
C'est bon!	*Het is lekker!*
Passe-moi (le pain).	*Geef me (het brood) door.*
Santé!	*Gezondheid!*

un menu	*een menu*
un restaurant	*een restaurant*

2.10.2 Voeding

avoir faim	*honger hebben*
manger	*eten*

un légume	*een groente*
une carotte	*een wortel*
un champignon	*een paddenstoel*

une pomme de terre	*een aardappel*
une salade	*een sla*
une tomate	*een tomaat*

un fruit	*een stuk fruit*
une banane	*een banaan*
un kiwi	*een kiwi*
une orange	*een sinaasappel*
une poire	*een peer*
une pomme	*een appel*

une baguette	*een stokbrood*
un croissant	*een croissant*
un pain	*een brood*
une tartine	*een boterham*

le chocolat	*de chocolade*	J'ai mangé du chocolat.
la confiture	*de jam*	J'ai pris de la confiture.
le sucre	*de suiker*	Il n'y a plus de sucre.

la viande	*het vlees*
la charcuterie	*de fijne vleeswaren*
le jambon	*de ham*
le poisson	*de vis*

le fromage	*de kaas*
le beurre	*de boter*
un œuf	*een ei*

des frites (v.)	*frieten*
la mayonnaise	*de mayonaise*
une pizza	*een pizza*

une sauce	*een saus*
la soupe	*de soep*
des spaghettis (m.)	*spaghetti*

un dessert	*een dessert*
une glace	*een ijsje*

2.10.3 Drank

avoir soif	*dorst hebben*
boire	*drinken*

l'eau (v.)	*het water*	Tu veux boire de l'eau?
le lait	*de melk*	Il y a encore du lait?
le vin	*de wijn*	Je ne bois pas de vin.

une bière	*een bier(tje)*

un coca	*een cola*
un jus de fruit(s)	*een fruitsap*
une limonade	*een limonade*
un café	*een koffie*
un chocolat (chaud)	*een (warme) chocolademelk*
un thé	*een thee*

2.11 Diensten

Dit onderdeel van het Drempelniveau omvat diensten zoals post, bank, communicatie, politie en hulpverlening. Voor de minimumdoelen worden enkel de volgende vermeld.

téléphoner (à)	*telefoneren (naar)*	
un appareil	*een toestel*	Allo? Qui est à l'appareil?
allo?	*hallo?*	Allo? Je peux parler à Micha?
surfer	*surfen*	
l'Internet (m.)	*het internet*	surfer sur (l')Internet
un agent (de police)	*een (politie)agent*	
un docteur	*een dokter*	
un médicament	*een geneesmiddel*	
un hôpital (l'h)	*een ziekenhuis*	

2.12 Taal

le néerlandais	*(het) Nederlands*

le français	*(het) Frans*
l'anglais (m.)	*(het) Engels*

un mot	*een woord*
une phrase	*een zin*
un texte	*een tekst*
un message	*een boodschap*
une histoire (l'h)	*een verhaal, geschiedenis*

comprendre	*begrijpen*	Pardon, je n'ai pas compris.
connaitre	*kennen*	Je ne connais pas cette adresse.
savoir	*kennen, weten*	Je ne sais pas où c'est.
penser (à)	*denken (aan)*	

dire	*zeggen*	Qu'est-ce que tu veux dire?
parler	*spreken*	Je ne parle pas français.

raconter	*vertellen*	Je peux raconter quelque chose?
demander	*vragen*	Je veux demander quelque chose.
une question	*een vraag*	J'ai une question.
une réponse	*een antwoord*	Je ne sais pas la réponse.
une faute	*een fout*	Il y a une faute dans l'exercice.

lire	*lezen*
écrire	*schrijven*
chatter	*chatten*

De volgende zinnetjes kunnen door leerlingen gebruikt worden, maar de vervoeging van de werkwoorden traduire en répéter is geen deel van de leerstof.	Vous pouvez traduire, s'il vous plait? Vous pouvez répéter? Vous pouvez parler moins vite? Je ne comprends pas. / Je n'ai pas compris. Je ne sais pas. Comment on dit … en français? Qu'est-ce que ... veut dire en néerlandais?

2.13 Weer

le temps	*het weer*	Quel temps fait-il?
le soleil	*de zon*	Il y a du soleil.
le vent	*de wind*	Il y a du vent.
la neige	*de sneeuw*	Il y a de la neige.

Il fait beau.	*Het is mooi weer.*
Il fait chaud.	*Het is warm.*
II fait mauvais.	*Het is slecht weer.*
Il fait froid.	*Het is koud.*

neiger	*sneeuwen*	Il neige. Il va neiger.
pleuvoir	*regenen*	Il pleut. Il va pleuvoir.
un parapluie	*een paraplu, regenscherm*	

Gezien om gevoegd te worden bij het decreet tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, wat betreft minimumdoelen voor het basisonderwijs en de regeling van verwante maatregelen.