

ingediend op **798** (2025-2026) – Nr. 1
9 april 2026 (2025-2026)

Ontwerp van decreet

over vervangende minimumdoelen
in het basisonderwijs,
wat de vakdisciplines Nederlands, wiskunde,
wetenschap en techniek, aardrijkskunde,
geschiedenis, muzische vorming,
ICT en attitudes betreft,
op initiatief van de Federatie
Steinerscholen Vlaanderen vzw

INHOUD

Memorie van toelichting	3
Bijlagen bij de memorie van toelichting:	
– Bijlage 1: Aanvraag tot gelijkwaardigheid van vervangende minimumdoelen.....	31
– Bijlage 2: Advies aan de Vlaamse Regering, opgesteld door de commissie van deskundigen	75
– Bijlage 3: Advies aan de Vlaamse Regering, opgesteld door het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen.....	79
Ontwerp van decreet.....	88
Bijlage bij het ontwerp van decreet: Vervangende minimumdoelen voor het basisonderwijs	90

MEMORIE VAN TOELICHTING

Samenvatting

De decreetgever heeft op 18 juli 2025 de nieuwe minimumdoelen voor het basisonderwijs goedgekeurd.

De decreetgever voorziet de mogelijkheid voor schoolbesturen om de gelijkwaardigheid van vervangende minimumdoelen aan te vragen.

De Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw diende in december 2025 een aanvraag tot gelijkwaardigheid in van vervangende minimumdoelen voor het basisonderwijs.

Op basis van de adviezen van een commissie van deskundigen en van het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS) worden de vervangende minimumdoelen gelijkwaardig verklaard en kunnen ze door de Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw worden ingevoerd vanaf 1 september 2026.

I. ALGEMENE TOELICHTING

A. Situering

De vervangende minimumdoelen van het basisonderwijs, uitgaande van de Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw, passen binnen het hieronder geschetste juridische kader.

Met het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997 voorziet de decreetgever de mogelijkheid voor schoolbesturen om de gelijkwaardigheid van vervangende minimumdoelen aan te vragen. Die bepalingen zijn ingeschreven in artikel 44bis van het decreet basisonderwijs.

De mogelijkheid op vervangende minimumdoelen moet tegemoetkomen aan de situatie waarin een schoolbestuur oordeelt dat de minimumdoelen onvoldoende ruimte laten voor zijn eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen of ermee onverzoenbaar zijn. Daartoe moet ze bij de Vlaamse Regering een aanvraag indienen, voor het schooljaar 2026-2027 uiterlijk op 15 januari 2026.

De aanvraag is slechts ontvankelijk indien precies wordt aangegeven waarom minimumdoelen voor de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen onvoldoende ruimte laten of waarom ze ermee onverzoenbaar zijn. Het schoolbestuur stelt in dezelfde aanvraag vervangende minimumdoelen voor.

De Vlaamse Regering beoordeelt of de aanvraag ontvankelijk is en, zo ja, of de vervangende minimumdoelen in hun geheel gelijkwaardig zijn met die, goedgekeurd door het Vlaams Parlement, en derhalve toelaten gelijkwaardige studiebewijzen af te leveren. De advisering van de voorgelegde vervangende minimumdoelen is gebeurd op grond van de criteria die zijn opgenomen in het decreet basisonderwijs en die deels en retroactief vanaf 1 januari 2026 worden gewijzigd door het voorontwerp van decreet over het onderwijs XXXVI. De Vlaamse Regering moet uiterlijk op 1 april 2026 beslissen over de ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van desbetreffende minimumdoelen (cf. decreet basisonderwijs, artikel 44bis). De noodzakelijke goedkeuring van deze vervangende minimumdoelen door het Vlaams Parlement kan evenwel niet vroeger dan de goedkeuring van het voorontwerp van decreet over het onderwijs XXXVI dat er het kader voor vormt.

De Vlaamse Regering hanteert daarbij de volgende criteria:

"De gelijkwaardigheid wordt in haar geheel beoordeeld aan de hand van de volgende criteria:

- 1° het respect voor de fundamentele rechten en vrijheden;
- 2° de vereiste inhoud:
 - a) het onderwijsaanbod in de minimumdoelen voor het kleuteronderwijs omvat de inhouden van de vakdisciplines Nederlands, wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde, wetenschap en techniek, lichamelijke opvoeding, muzische vorming, attitudes;
 - b) het onderwijsaanbod in de minimumdoelen voor het lager onderwijs omvat de inhouden van de vakdisciplines Nederlands, wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde, wetenschap en techniek, ICT, lichamelijke opvoeding, muzische vorming, attitudes, en Frans naargelang van het geval;
- 3° de formulering:
 - a) gebeurt in de vorm van te bereiken of na te streven minimumdoelen, naargelang van het geval;
 - b) laat toe om na te gaan in welke mate bij een leerlingenpopulatie of een leerling minimumdoelen worden bereikt of nagestreefd, naargelang van het geval;
- 4° de ordening van de minimumdoelen, vermeld in artikel 44, §1, 1°."

Voorafgaand aan haar beslissing wint de Vlaamse Regering het advies in enerzijds van een commissie van deskundigen en anderzijds van AHOVOKS die elk de aanvrager horen. Finaal wordt het dossier met vervangende minimumdoelen ter goedkeuring ingediend bij het Vlaams Parlement.

In aansluiting op voormelde decretale rechtsgrond legt het besluit van de Vlaamse Regering (BVR) van 26 april 2019 de procedure vast voor de aanvraag tot gelijkwaardigheid van onderwijsdoelen. Vermeldenswaard uit dit besluit zijn de bepalingen met betrekking tot de samenstelling van de adviesorganen, namelijk een commissie van deskundigen en AHOVOKS. De deskundigen mogen maximaal voor de helft in ontwikkelcommissies van de minimumdoelen hebben gezeteld waarvoor vervangende minimumdoelen zijn ingediend. Op deze wijze wordt de objectiviteit en onpartijdigheid in het te adviseren dossier bewaakt.

De schoolbesturen van de secundaire steinerscholen, verenigd in de Federatie van Steinerscholen vzw, hebben geoordeeld dat bepaalde minimumdoelen van de vakdisciplines Nederlands, wiskunde, wetenschap en techniek, aardrijkskunde, geschiedenis, muzische vorming, ICT en attitudes zoals vastgelegd in bijlage 1 bij het decreet van 18 juli 2025 tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, wat de vaststelling en inwerkingtreding van de minimumdoelen betreft, onvoldoende ruimte laten voor hun eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen en er onverzoenbaar mee zijn.

B. Inhoud

1. Inhoudelijke motivering: onvoldoende ruimte voor en onverzoenbaarheid met de steinerpedagogie

Hier volgt de inhoudelijke motivering bij het dossier, zoals opgenomen in het aanvraagdossier van de Federatie van Steinerscholen vzw, p. 44 tot en met 48.

1.1. De architectuur van het curriculum is een wezenlijk kenmerk van de steinerpedagogie

Het steineronderwijs kan niet gereduceerd worden tot een onderwijsmethode waarmee om het even welke leerinhouden didactisch kunnen worden onderwezen.

Een essentieel element van het pedagogisch onderwijsconcept bestaat immers uit een eigen genuanceerde visie op de inhoud van de lessen.

Doordachte keuzes van ontwikkelingsgerichte, leeftijdsgerelateerde leerinhouden zorgen voor een samenhangend coherent geheel. 'Wat' de leerlingen 'wanneer' onderwezen moeten krijgen, is verweven met 'hoe' men hun ontwikkeling pedagogisch-didactisch wil ondersteunen.

De architectuur van dit curriculum heeft niet alleen oog voor de verticale dimensie (de leerlijnen binnen een vakdiscipline doorheen de leerjaren), maar ook voor de horizontale dimensie (kruisbestuiving tussen verschillende vakdisciplines binnen hetzelfde leerjaar) en de diagonale dimensie (waardoor leervorderingen in één gebied ook voor later in andere vakdisciplines vruchten afwerpen). Het feit dat ook de commissie-Muijs uitging van een architectuur met horizontale, verticale en diagonale verbanden toont aan dat er met dit uitgangspunt verschillende concepten mogelijk zijn. De keuze van de leerinhouden kan dus niet alleen hiervan afhankelijk zijn.

1.2. Knelpunten

Enerzijds kan men stellen dat de geschiedenis van de gelijkwaardig verklaarde eindtermen een erkenning van de kwaliteit van het steineronderwijs inhoudt, met behoud van de eigenheid ervan. De in het verleden aangevoerde argumenten om afwijkingen toe te staan zijn nog steeds van kracht.¹

Anderzijds geldt duidelijk de actuele opgave om na te gaan of deze eigenheid ook bewaard kan blijven binnen de nieuwe context van het decreet van 18 juli 2025. Dit blijkt niet het geval te zijn. Bij het nieuwe decreet komen de steinerscholen tot de hierna volgende opsomming van bezwaren. Dit hangt samen met – zoals in punt 1.3 en 1.4 wordt uiteengezet – de grote impact van de nieuwe minimumdoelen en de uitgesproken keuzes bij de uitgangspunten van hun ontwerp.

In het onderstaande schema worden de knelpunten opgelijst. Op deze punten creëren de minimumdoelen van de overheid een regelgevende context waarin het eigen onderwijspedagogisch project onvoldoende ruimte krijgt en/of tegen onverzoenbare elementen aanloopt.

knelpunt	onvoldoende ruimte	onverzoenbaarheid
1. De steinerscholen hechten bijzonder veel waarde aan een ontwikkelingsgericht, leeftijdsgerelateerd curriculum .	x	x
2. Een essentieel element in het curriculum van het steineronderwijs is persoonsvorming .	x	x
3. De steinerscholen beogen in hun curriculum een verwevenheid van cognitieve, praktische en kunstzinnige dimensies .	x	x

¹ Voor een uitvoerige inleiding bij een van de vorige eindtermendossiers van de steinerscholen, zie: besluit van de Vlaamse Regering van 16 september 2005 tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking op de decretale specifieke eindtermen voor het algemeen secundair onderwijs, gepubliceerd in het Belgisch Staatsblad van 5 december 2005. De basisargumentatie tot het verkrijgen van een recht op afwijking werd door het Arbitragehof samengevat in zijn arrest van 18 december 1996 (Belgisch Staatsblad, 21 januari 1997, p. 1754), beschikbaar: www.const-court.be (naar 1996 gaan en klikken bij arrest nr. 76).

In de volgende punten worden de bovenstaande drie knelpunten, meteen ook de drie motieven voor deze gelijkwaardigheidsaanvraag, verduidelijkt.

1.3. Ontwikkelingsgericht, leeftijdsgerelateerd curriculum

Elke pedagogie is afhankelijk van het mensbeeld dat men hanteert. Het steiner-pedagogisch mensbeeld knoopt aan bij het eeuwenoude inzicht dat de mens een wezen is met drie onderscheiden facetten: lichaam, ziel en geest. Binnen de steiner-pedagogie streeft men ernaar om bij de opvoeding van de jonge mens gepaste zorg te besteden aan de begeleiding van elk van deze drie componenten. Hoe deze vermogens zich in 'golven' ontwikkelen, maakt deel uit van het steinerpedagogisch mensbeeld.²

In het steineronderwijs wordt uitgegaan van de belevingswereld van de kinderen, die geleidelijk aan wordt opengetrokken naar de leefwereld. Belangrijk in dit opzicht is een onderscheid te maken tussen leefwereld en belevingswereld. Met leefwereld wordt de omgeving bedoeld waarin kinderen opgroeien, deels thuis en deels ook op school, met inbegrip van de sociale of mediaomgeving. Met 'belevingswereld' wordt datgene bedoeld waar de innerlijke ontwikkeling van de kinderen hen vatbaar en toegankelijk voor maakt. De belevingswereld wordt in de eerste plaats bepaald door de manier van denken, voelen en handelen eigen aan een bepaalde leeftijdsfase. Het is de wereld die kinderen voor zichzelf creëren, innerlijk, met hun eigen fantasie, op basis van eigen zich ontwikkelende cognitieve vermogens. Uiteraard kleurt elk kind dit grondpatroon in door zijn individuele geaardheid. Men kan het vergelijken met wat de Ierse onderwijsfilosoof Kieran Egan 'ways of understanding' noemt³ – alleen wordt dit in de steinerpedagogie nog veel verfijnder en gedetailleerder uitgewerkt.

De steinerscholen gaan in het onderwijs voor peuters en kleuters uit van het motorische handelen, als grondslag voor het ontwikkelen van kennis over zichzelf en de wereld.⁴ De principes van het leer- en ontwikkelingsproces in deze leeftijdsfase zijn de zintuiglijke waarneming en de nabootsing.

In de eerste leerjaren van het lager onderwijs nemen de steinerscholen de belevingswereld van de kinderen tot uitgangspunt – vanaf het vierde leerjaar komen daar geleidelijk aan ook aspecten van de leefwereld van de kinderen bij.

Een aantal nieuwe minimumdoelen van de overheid leggen een timing van leerinhouden op die dwars staat op deze uitgangspunten. Een typisch voorbeeld kan men vinden bij de leerstof geschiedenis waar gekozen werd voor een lineair-chronologische benadering die start in de kleuterschool en eindigt bij de actuele tijd in het zesde leerjaar, zonder enige rekening te houden met de vraag welke leerstof het best aansluit bij de belevingswereld van de leerlingen. Een ander voorbeeld vindt men bij de natuurwetenschappen waar abstracte leerstof zoals het deeltjesmodel volgens de steinerscholen nog niet aan de orde is in de lagere school.

1.4. Persoonsvorming

Leerdoelen schragen de systematische opbouw van een pedagogisch project, maar naast de gerichtheid op vooraf vastgelegde doelen willen de steinerscholen binnen de onderwijsleerpraktijk voldoende ruimte en tijd openlaten voor pedagogische initiatieven en interacties die niet vooraf geprogrammeerd zijn. Het steinerpedagogisch

² Zie LEBER, S., *Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik. Anthropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1993.

³ EGAN, K., *An Imaginative Approach to Teaching*, Jossey-Bass, San Francisco, 2005. De vijf 'ways of understanding' die Egan onderscheidt, zijn: somatisch, mythisch, romantisch, filosofisch en ironisch begrijpen.

⁴ SCHOOREL, E., *Zichtlijnen*, Christofoor, Zeist, 2021.

project houdt in dat zowel de school als de leraar over voldoende vrije ruimte beschikken om een deel van het daadwerkelijke curriculum door procesonderzoek⁵ vorm te geven, zodat de hierboven besproken open pedagogische praktijk kan bloeien ten voordele van een persoonsvorming in creatieve vrijheid en morele verantwoordelijkheid. Onderzoekers wijzen al jaren op het belang van deze vrije ruimte voor de school en de pedagogische wisselwerking tussen leraar en leerlingen.⁶ De eigenheid van het schoolse leren moet worden beschermd. "Geef het lesgeven terug aan het onderwijs" vraagt Gert Biesta.⁷ Maarten Simons en Jan Masschelein maken de vergelijking tussen de school en de democratie. Inperking van de eigenheid van de school vormt een bedreiging van haar fundamentele onderwijspedagogische uitgangspunten: vrijheid, gelijkheid en vorming.⁸

Door de grote omvang en impact van het totale pakket minimumdoelen in het decreet dreigt alle aandacht in de klaspraktijk naar vooraf vastgelegde doelen te gaan. Zo blijft er onvoldoende ruimte voor de steinerpedagogische klemtoon op procesmatige curriculumontwikkeling, broodnodig voor de begeleiding van de persoonsontwikkeling. Er rest te weinig tijd voor de situationele pedagogische interactie en de creatieve aanpassing van het curriculum aan de feitelijke leerprocessen. Dankzij een speelruimte in het curriculum kan de leraar zijn pedagogische acties afstemmen op de concrete didactische context (de actualiteit, de concrete onvoorzienbare pedagogische interacties, de persoonlijke leerlingenprofielen, de dynamiek in een klasgroep of schoolgemeenschap).

1.5. Verwevenheid van cognitieve, praktische en kunstzinnige dimensies

De steinerpedagogie vraagt van een toekomstgericht curriculum dat het (ook) ruimte en aandacht heeft voor andere dan puur cognitieve activiteiten. In het steineronderwijs gaat het daarbij niet zomaar om een evenwicht in de lessentabel tussen cognitieve, kunstzinnige en praktische vakken. In de meeste lessen vindt men een verwevenheid van deze drie types activiteiten. Dat leidt tot een bijzondere lescultuur waarin men de volgende elementen kan waarnemen:

- Praktisch-technische activiteiten zorgen voor een link tussen wat men in gedachten kan uitdenken en de realiteit, die zich niet zomaar aan banden laat leggen door een intellectueel plan of een kunstzinnig idee. Het oefenen van vaardigheden op dit gebied veronderstelt het zich onderwerpen aan bepaalde wetmatigheden van de materie en de werktuigen waar men mee werkt. Dit volhouden tot men er ook echt vaardig in wordt, werkt ook door tot in de persoonsvorming.⁹
- Kunstzinnige activiteiten (die dus niet alleen in de expliciete kunstvakken aan bod komen) zorgen ook voor de ontwikkeling van heel diverse vermogens. Met name de kunstzinnige vermogens zullen van steeds groter belang worden om de toekomstige uitdagingen aan te kunnen. De grote uitdaging voor de mens is om te leren omgaan met alles wat onvoorspelbaar en onberekenbaar is. De loopbaanopbouw is evenzeer aan die veranderingen onderhevig. Ontwikkelen van competenties (disposities voor het zelforganiserend handelen) betekent kennis en vaardigheden kunnen inzetten in de veranderende situaties. Die competentie heeft twee componenten: men moet ze kunnen inzetten en men moet daarbij

⁵ MCKERNAN, J., Curriculum and Imagination. Process Theory, Pedagogy and Action Research, Routledge, London & New York, 2008.

⁶ Bv. MASSCHELEIN, J., SIMONS, M., Apologie van de school, een publieke zaak, Acco, Leuven/Den Haag, 2012.

⁷ BIESTA, G., Het prachtige risico van Onderwijs, Phronese, Culemborg, 2015, p. 73.

⁸ SIMONS, M., MASSCHELEIN, J., De leerling centraal in het onderwijs? Acco, Leuven/ Den Haag, 2017.

⁹ BRATER, M., BÜCHELE, U., FÜCKE, E., HERZ, G., Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1988 en recente werken van de medewerkers van GAB München (www.gab-muenchen.de) die op dit pionieronderzoek gebaseerd zijn.

kunnen inspelen op de veranderende situatie. En dit wordt bij uitstek geoefend in kunstzinnige processen waarbij het doel niet op voorhand vastligt.

De verwevenheid van cognitieve, praktische en kunstzinnige dimensies vormt in die zin een absoluut basisingrediënt van de steinerpedagogische benadering die de moderne eisen aangaande cognitieve competenties in gezond evenwicht wil brengen met een harmonieus gevoelsleven, een krachtige wil en een praktisch handelingsvermogen. De praktische en kunstzinnige activiteiten staan daarbij grotendeels in dienst van de ontwikkeling van de cognitieve vermogens (en de kennis-vergaring): ze zorgen ervoor dat de verwerking van de kennis in de diepte gebeurt, dat wil zeggen dat leerlingen niet alleen kennis vergaren (opdoen), maar deze ook verankeren in hun lichaam en in hun gevoelsleven. Het is evident dat daarvoor voldoende onderwijstijd beschikbaar moet blijven.

De minimumdoelen van de overheid beklemtonen heel sterk de cognitieve component van de menselijke ontwikkeling. De steinerscholen kunnen zich op vele terreinen wel terugvinden in de selectie van de leerinhouden, maar als alle aspecten van de voorgeschreven declaratieve en procedurele kennis met de vooropgestelde cognitieve diepgang moet worden opgenomen, dan blijft er te weinig ruimte voor hun pedagogisch project. De verwevenheid van cognitieve, kunstzinnige en praktische dimensies zorgt ervoor dat niet enkel expliciet ruimte wordt gevraagd voor kunst- of praktijklessen, maar dat ook de hoeveelheid kennis die wordt aangeboden, afgestemd moet kunnen worden op de praktische en kunstzinnige processen die tegelijk plaatsvinden. Zij zorgen er immers voor dat die kennis beklijft. Het is deze ruimte voor verdiepende verwerking van de leerstof die tot duurzame ontwikkeling van vermogens leidt, nodig voor vervolgonderwijs en het verdere leven.

2. Uitgangspunten van de vervangende minimumdoelen

Hier volgt de toelichting van de vervangende minimumdoelen, zoals opgenomen in het aanvraagdossier van de Federatie van Steinerscholen vzw, p. 49 tot en met 58.

2.1. Aansluiting bij maatschappelijke verwachtingen

2.1.1. *Sociale mobiliteit*

De steinerscholen onderschrijven ten volle de noodzaak om kinderen in het basis-onderwijs voor te bereiden op het volgen van secundair onderwijs. De vervangende minimumdoelen beogen aansluiting bij gangbare maatschappelijke verwachtingen, zoals de dertien thema's die het publieke debat in het voorjaar van 2016 heeft voortgebracht,¹⁰ alsook bij de doelstelling van 'sociale mobiliteit':

- (1) zelfvertrouwen;
- (2) op eigen benen staan;
- (3) creatief problemen oplossen;
- (4) engagement opnemen in de samenleving, in de wereld;
- (5) graag leren;
- (6) filosoferen;
- (7) functioneren op een werkvloer;
- (8) talen gebruiken;
- (9) denken als een wetenschapper;
- (10) genieten van kunst en cultuur;
- (11) mediawijsheid;

¹⁰ GOVAERTS, S., 13 dingen die we op school willen leren (online), Beschikbaar: <https://www.klasse.be/41955/debat-eindtermen-13-clusters/> (13 mei 2016, geraadpleegd op 11 maart 2019): "Wat moeten kinderen en jongeren op school leren om mee te kunnen in de maatschappij van morgen? Daarover woedde in het voorjaar van 2016 een publiek debat. De uitkomst: een lijst met 13 verwachtingen van de samenleving ten aanzien van het onderwijs. Wat moeten kinderen en jongeren leren op school?"

- (12) duurzaam leven;
- (13) respectvol omgaan met elkaar.

Verder wil de steinerpedagogie zich ook richten op een aantal internationale referentiekaders voor onderwijsdoelstellingen.

Wat de sociale mobiliteit betreft, onderschrijven de steinerscholen dat het onderwijs een correctie moet bieden op sociale ongelijkheid. Voor leerlingen uit minder kansrijke milieus is school de belangrijkste, soms enige plek waar ze toegang krijgen tot kennis en vaardigheden, die ze van thuis uit niet of onvoldoende mee krijgen. Het is uiterst belangrijk dat scholen alle mogelijke inspanningen doen om alle kinderen de basisvaardigheden aan te leren die in onze maatschappij nodig zijn om, in het geval van het basisonderwijs, met kans op succes secundair onderwijs te volgen. Voor de vaardigheidsvakken Nederlands, wiskunde, attitudes en Frans is het belangrijk dat alle leerlingen eenzelfde basis verwerven inzake kennis en vaardigheden.

De steinerscholen zijn echter van oordeel dat dit voor de zaakvakken zoals wetenschappen, aardrijkskunde en geschiedenis en al helemaal voor de vakdiscipline muzische vorming toch anders ligt. Op het niveau van het basisonderwijs moet het hier gaan om het verwerven van basisprincipes, zodat de leerlingen vertrouwd worden met de wereld waarin ze leven. Uiteraard wordt daarmee ook kennis verworven, maar deze moet volgens de eigen onderwijspedagogische opvattingen van de steinerscholen veel meer leeftijdsgericht zijn en dus gebaseerd op inzicht in de ontwikkeling van algemene, cognitieve en psychomotorische vermogens. Daardoor zullen voornamelijk voor deze vakdisciplines fundamenteel alternatieve leerinhouden worden voorgesteld.

2.1.2. Tijdige remediëring

Wat de minimumdoelen voor het vierde leerjaar basisonderwijs betreft, staat in de toelichting bij het decreet van 18 juli 2025 dat de bedoeling daarvan is om een tijdige remediëring mogelijk te maken. Aangezien de steinerpedagogie bijzondere pedagogische en onderwijskundige opvattingen inhoudt, verschilt het leertraject dat kinderen in de steinerscholen doormaken op heel wat punten van het leertraject dat door de minimumdoelen wordt vooropgesteld. Met name het sequentiële karakter daarvan wordt in de steinerpedagogie slechts ten dele gevolgd, namelijk voor de vakdisciplines Nederlands, wiskunde, attitude en Frans. Voor de andere vakdisciplines volgt de steinerpedagogie andere inhoudelijke leertrajecten. Uiteraard staat dat niet in de weg dat ook in steinerscholen tijdig geremedieerd wordt wanneer vastgesteld wordt dat bepaalde leerlingen achterstand dreigen op te lopen. De voorgestelde minimumdoelen uit deze gelijkwaardigheidsaanvraag moeten dan ook in dat licht worden gezien: ze zijn gelijkwaardig in die zin dat ze het mogelijk maken om na de lagere school vervolgonderwijs aan te vatten in het secundair onderwijs en in die zin dat ze het mogelijk maken tijdig te remediëren indien leerlingen dreigen een achterstand op te lopen – er is niet naar gestreefd om ze naar omvang, aantal of inhoud gelijk te maken aan de minimumdoelen uit het decreet van 18 juli 2025.

2.1.3. Levenslange ontwikkeling

Succesvol voortstuderen na de lagere school is van vier factoren afhankelijk:

- 1° leercapaciteit;
- 2° motivatie;
- 3° zelfdiscipline;
- 4° voorkennis.

Het heeft geen zin om een van deze factoren speciaal te benadrukken – ze zijn alle vier nodig, maar wel in verschillende mate voor de verschillende vakdisciplines (en het is ook uiteraard verschillend voor elk kind individueel). In de steinerscholen wordt zeer bewust aan deze vier factoren gewerkt, met als bedoeling een grondslag te leggen voor levenslang leren.

Wat de factor 'voorkennis' betreft, is in de visie van de steinerscholen een gemeenschappelijke kennisbasis nodig voor wat in punt 3.1.1 'vaardigheidsvakken' werden genoemd: Nederlands, wiskunde, attitudes en Frans. Indien die voorkennis onvoldoende werd ontwikkeld, legt dit een ernstige hypotheek op de kansen op succesvol voortgezet onderwijs.

Dat ligt anders bij de zaakvakken, die in de lagere school in de eerste plaats gericht zijn op het ontwikkelen van leercapaciteit, motivatie en zelfdiscipline. Of leerlingen daarin veel of weinig basiskennis verwerven en vooral ook welke basiskennis, is van minder belang en al helemaal niet van aard om, bij gebrek aan basiskennis, van een ernstige hypotheek op de kansen op succesvol voortgezet onderwijs te kunnen spreken.

2.2. Doelen gericht op kennis

2.2.1. *Steinerpedagogische visie op de rol van kennis in het onderwijs*

De minimumdoelen die de Vlaamse overheid heeft ingevoerd, en waarvoor hier vervangende minimumdoelen worden voorgesteld, zijn gebaseerd op een welbepaalde visie op kennisrijke minimumdoelen, zoals die uitvoerig beschreven staat in de toelichting bij het decreet van 18 juli 2025 tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, wat de vaststelling en inwerkingtreding van de minimumdoelen betreft.

Als visie wordt daar geformuleerd dat het gaat om:

- een gestructureerde inhoud aan vakspecifieke kennis;
- in een logische en coherente structuur;
- voortbouwend op inzichten uit de cognitieve wetenschap over de rol van het geheugen bij leren.

Deze inzichten uit de cognitieve wetenschap worden door de steinerscholen niet betwist maar in belangrijke en relevante mate verruimd met inzichten gebaseerd op de bijzondere pedagogische en onderwijskundige opvattingen die aan de basis van de steinerpedagogie liggen. De vormgeving van concreet onderwijs kan nooit rechtstreeks afgeleid worden uit wetenschappelijke inzichten – wat steevast en onvermijdelijk een (grote) rol speelt, is de visie op mens en maatschappij van waaruit dat onderwijs wordt vormgegeven. De bijzondere pedagogische en onderwijskundige opvattingen die aan de basis van de steinerpedagogie liggen, omvatten een duidelijk geëxpliciteerde visie op de mens en op de (in fasen verlopende) ontwikkeling van de jeugdige mens.

Een van de basisprincipes van de steinerpedagogie is dat kant-en-klare kennis geen pedagogische waarde heeft; wat wel pedagogische waarde heeft, dat wil zeggen tegelijk ook opvoedingswaarde heeft voor het gevoels- en wilsleven van de leerlingen, is kennis waarmee de leerlingen zich innerlijk kunnen verbinden. Dat veronderstelt niet alleen dat de leraar met die kennis een innerlijke verbinding heeft, maar ook dat de leerlingen daartoe de gelegenheid, de tijd en de ruimte krijgen.

In steinerscholen gebeurt dat op veel verschillende manieren: het zelf schrijven (in plaats van het gebruik van handboeken), het kunstzinnig verwerken (via doelgerichte tekenopdrachten bijvoorbeeld), het beleven van de kennis via aangeboden

ervaringen (dat kan zeer uiteenlopend zijn: van experimenten tot technische opdrachten, van leeruitstappen tot dialoog- en toneel oefeningen enzovoort).

De in het decreet van 18 juli 2025 vastgelegde kennis is niet alleen te omvangrijk maar ook te versnipperd om leerlingen de gelegenheid te geven zich met die kennis te kunnen verbinden. Dat geldt met name voor de zaakvakken (wetenschappen, geschiedenis, aardrijkskunde, ten dele ook muzische vorming). De in het decreet opgenomen kennis voor Nederlands, wiskunde en Frans staat ten dienste van een zich ontwikkelende beheersing van die vakken; kennis als basis voor vaardigheden. Dat is echter niet zo voor de genoemde zaakvakken. In de toelichting bij het decreet staat te lezen dat het belangrijk is dat alle kinderen dezelfde kennis opbouwen voor deze zaakvakken. Excellentie ontstaat echter niet uit eenheid, maar uit diversiteit en divergentie. Maar nog belangrijker: in een pluralistische, sociaal en cultureel diverse maatschappij hoort met betrekking tot kennis inzake geschiedenis, wetenschappen en aardrijkskunde geen eenheidsdenken of eenheidskennis thuis, maar eerder een diverse, levendige, steeds ontwikkelende en met de actualiteit meegaande kennis. Daarom opteren de steinerscholen voor kennisgerichte minimumdoelen die generiek zijn geformuleerd en bijgevolg geen gedetailleerde lijstjes met leerinhouden bevatten, maar met voorbeelden aangeven welke kennis aan de orde kan komen.

Het kleuteronderwijs in de steinerscholen wordt niet vormgegeven met het oog op kennisopbouw vanuit vakdisciplines (wel diverse kennis) maar is gericht op de ondersteuning van de basisontwikkeling (fysiek, psychisch, mentaal). De selectie van onderwijsinhouden (en dus ook van minimumdoelen) gebeurt op basis van de mate waarin deze doelen aansluiten bij de wijze waarop kleuters de wereld ervaren en beleven (de belevingswereld). De inhoud van de vakdisciplines heeft hier nog geen enkele relevantie of sturende en bepalende rol.

In de lagere school vindt de overgang plaats van die belevingswereld over de verkenning van de leefwereld naar de intrede in de wereld van wetenschappen en vakdisciplines. De oudere term 'wereldoriëntatie' geeft vrij precies aan waar het in de lagere steinerscholen om te doen is: hoe plaatst men zich als groeiende persoon in de wereld (waarbij kennisopbouw van die wereld uiteraard cruciaal is)?

In het secundair gaat de omslag verder en worden uiteindelijk de inhouden en structuren van de wetenschappen/vakdisciplines fundamenteel.

2.2.2. *Het belang van levende begrippen*

In de visie van de steinerscholen is de hoofdzaak de manier waarop de begrippen worden verworven. Voor het verwerven van 'levende' begrippen zijn drie facetten belangrijk:

- de direct in het ogenblik gegeven individuele ervaring, die in haar voorlopigheid en relativiteit uitdaagt tot een veelzijdig, open proces van het begrijpen, dat veel verder gaat dan het enkel maar verklaren of definiëren;¹¹
- de bewuste subjectiviteit van de directe ervaring, rijker en veelzijdiger dan de niet in vraag gestelde meetbare of cijfermatige objectiviteit die vaak als norm wordt vooropgezet;
- het niet afgesloten zijn van het voorgenomen kennisproces: veelzijdig karakteriseren, door wisselende standpunten in te nemen, zowel inzake tijd als perspectief: levende begrippen kunnen een heel leven lang blijven groeien, ze zoeken aansluiting bij het geheel van de wereldverschijnselen en worden door elke kennende/lerende op individuele manier in de loop van haar/zijn bijzondere leven stap voor stap gevonden en gevormd.

¹¹ In de steinerpedagogie wordt gewerkt met een 'systeem' van twaalf onderscheiden, maar met elkaar in samenhang zijnde zintuigen. Zie daarvoor bijvoorbeeld: STEINER, R., Zintuigen en levensprocessen, Vrij Geestesleven, Zeist, 2012.

Begrippen die op die manier ontstaan, hebben als eigenschap dat ze gedurende het hele leven kunnen worden aangevuld, verrijkt, genuanceerd enzovoort in functie van verdere en nieuwe ervaringen. Begrippen die worden 'overgedragen' zonder op ervaring gebaseerd te zijn, hebben die eigenschap niet of veel minder, waardoor ze in het latere leven groei en nieuw leren eerder in de weg staan dan bevorderen.

Er bestaan natuurlijk ook begrippen die geen (levenslange) verandering behoeven: rekenkundige begrippen zoals optelling, vermenigvuldiging, de woordsoorten en zinsdelen uit de grammatica en basisbegrippen uit andere vakken vormen een kennis-instrumentarium dat men nodig heeft om zich in de cultuur te oriënteren. Maar zelfs dan: het begrip optelling bijvoorbeeld krijgt een nieuwe dimensie van zodra leerlingen leren om breuken (met verschillende noemers) op te tellen. En later, wanneer ze complexe getallen, matrices enzovoort leren optellen, krijgt ook zo'n op het eerste gezicht eenvoudig en afgesloten begrip toch weer nieuwe dimensies.

De methode van de steinerscholen bestaat er nu juist in om door zorgvuldig gekozen leerinhouden die overeenstemmen met de innerlijke ontwikkelingsstadia en ontwikkelingsbehoeften van de leerlingen op specifieke leeftijden de begrippen op zo'n manier aan te brengen dat ze in het latere leven (levenslang leren) blijvend vatbaar zijn voor verrijking, nuanceren en aanvulling.

2.2.3. *Begrensde en onbegrensde vaardigheden*

Aan de hand van het onderzoek van S.G. Paris¹² inzake de ontwikkeling van leesvaardigheid, verbreden K. Bransby and M. Rawson in hun waldorf-curriculum-onderzoek¹³ dit gezichtspunt tot dat van de 'constrained' en 'unconstrained' skills, hier vertaald als begrensde en onbegrensde vaardigheden. Het gaat over een spectrum: zeer begrensde vaardigheden zijn vaardigheden die men volledig onder de knie kan krijgen, terwijl onbegrensde vaardigheden open-ended en in principe nooit voltooid zijn. Een voorbeeld (van Paris) is het leren lezen: daarvoor heeft een kind een reeks specifieke begrensde vaardigheden nodig, maar zodra een persoon deze heeft geleerd, hangt de verdere ontwikkeling af van gelegenheid, motivatie, begeleiding, feedback enzovoort, waarbij er geen theoretische grens is aan wat een persoon kan lezen.

Het leren op (de steiner)school is in belangrijke mate gericht op het leren van begrensde vaardigheden, maar onderwijs dat 'levenslang leren' echt belangrijk vindt, moet steeds het perspectief houden op het leren van onbegrensde vaardigheden. Daarvoor is niet alleen een didactische methode nodig die daarmee rekening houdt, maar ook een formulering van leerdoelen die voldoende 'open-ended' is om leraren en leerlingen te motiveren om zich niet te beperken tot de instructie van wat in 'minimumdoelen' geformuleerd staat.

Zowel in de voorgestelde minimumdoelen als in de leerplannen opteren de steinerscholen ervoor om zoveel mogelijk gedetailleerde opsommingen van leerinhouden te vermijden, precies om aan te geven dat de essentie van het leren niet de begrensde maar wel de onbegrensde vaardigheden zijn.

2.2.4. *Betrokkenheid op de mens*

Zeker in de basisschool is het in de visie van de steinerpedagogie van uitermate groot belang dat alle op school behandelde begrippen op de mens betrokken (kunnen) worden en het menselijke (het humane) steeds als richtsnoer geldt voor de keuze van de leerinhouden. Het is immers op die manier dat het begrip 'mens'

¹² PARIS, S.G., 'Reinterpreting the development of reading skills', in: Reading Research Quarterly, 2005, 40 (2), blz. 184-202.

¹³ BRANSBY, K., RAWSON, M., Waldorf Education for the Future: A framework for curriculum practice, februari 2021, beschikbaar op: <https://www.steinerwaldorf.org/steiner-resources/academic-articles/>.

geleidelijk wordt opgebouwd, zonder het met definities in te snoeren. Het mooiste om een kind mee te geven op school is de zo veelzijdig en zo rijk mogelijke idee van de mens.

Ook hierdoor ontstaat een selectie van minimumdoelen die (ten dele) verschilt van de selectie die gemaakt werd in het decreet van 18 juli 2025. Het is echter een selectie die net zo goed gestructureerd, vakspecifiek, logisch en coherent is, maar dan op een andere manier. Het is deze selectie die in deel 3 verder toegelicht zal worden.

Voor de keuze van de leerinhouden/onderwijsdoelen hanteren de steinerscholen een ontwikkelingsbeeld van kinderen, waarvan de basis werd gelegd door Rudolf Steiner, maar dat nadien door veel andere onderzoekers en leraren verder is uitgewerkt en tegenwoordig ook wordt geactualiseerd. De grote lijnen van dat ontwikkelingsbeeld lopen trouwens gelijk met de ontwikkeling van de 'ways of understanding' zoals curriculumonderzoeker Kieran Egan die definieert, en waarop ook hij zijn voorstel tot curriculum bouwt.

In grote lijnen hanteren de steinerscholen volgende ontwikkelingsstappen om de onderwijsdoelen te ordenen:¹⁴

- in de kleuterklas is leren en ontwikkelen gericht op de fysieke groei en motorische ontwikkeling, de ontwikkeling van de zintuigen, het leren van sociale vaardigheden en gezonde ritmes – op de voorgrond komen: geheugen, verbeelding, plezier in ritmische herhaling, concepten in beeldvorm uitmondend in het vermogen om te leren door instructies (terwijl het nabootsen ook belangrijk blijft);
- klas 1: het leren is in de eerste plaats gericht op het vestigen van goede, gezonde leergewoonten en ritmes, leren door middel van beelden en verhalen, geletterdheid wordt aangeleerd via het schrijven (het lezen volgt), rekenen vanuit de beweging en het aanleren van de vier bewerkingen vanuit concrete handelingen;
- klas 2: verderzetting van schrijven, lezen en rekenen, opbouwen van vaardigheden voor het sociale leven en het werken op school, basis voor moraliteit, veel verschillende leermogelijkheden exploreren (van instructie tot autonoom werken), kloklezen;
- klas 3: begrijpend lezen, rekenen tot 1000, leren over de regels in menselijke samenlevingen, verantwoordelijkheden voor elkaar en voor de (school)omgeving, leren samenwerken met anderen, exploratie van de wereld te beginnen bij de eigen leefomgeving;
- klas 4: leren omgaan met nieuwe emoties en eigen interesses, delen en gehelen met elkaar in verband leren brengen (in rekenen: de breuken; in taal: grammatica), verkennen van de omgeving om geografische, historische, economische en culturele kenmerken te identificeren, het leren vertalen van directe ervaringen naar abstracties (bv. het maken en gebruiken van kaarten), de dierenwereld;
- klas 5: decimale getallen, de expressieve mogelijkheden van taal in poëzie en beschrijving, leren harmoniseren van ritmische beweging, spraak en zang, uitbreiding van het verbeeldend denken in een reeks ruimtelijke en temporele dimensies, complex vormtekenen, geschiedenis van oude culturen en Griekenland, de plantenwereld;
- klas 6: leren causaal en logisch denken, intelligentie leren toepassen op praktische probleemoplossing, sociale 'technieken' zoals geweldloze communicatie en omgaan met conflicten, gezondheids- en welzijnskwesties, de overgang naar abstractie in de geometrie, geschiedenis van het Romeinse Rijk en de middeleeuwen, mineralogie en fysica.

¹⁴ De hier vermelde ontwikkelingsstappen werden grotendeels gehaald uit het 'common curriculum', ontwikkeld door de European Council for Steiner Waldorf Education (ECSWE), hoofdstuk 'Macro-level: Developmental themes'.

2.3. Eigenheid van een volgroeide internationale schoolbeweging

Eerder werd reeds vermeld dat de Vlaamse steinerscholen sinds 1997 en telkens opnieuw aangetoond hebben dat zij daadwerkelijk een gelijkwaardig curriculum kunnen opbouwen dat beantwoordt aan de kwaliteitscriteria die de overheid vooropstelt. De praktijk toont dat leerlingen tijdens hun schoolloopbaan met kleine moeite overstappen kunnen maken van reguliere scholen naar steinerscholen en omgekeerd. De oud-leerlingen maken de overgang naar het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt.

Wereldwijd kunnen de steinerscholen steunen op meer dan honderd jaar ervaring met hun ontwikkelingsgerichte aanpak waarvan het effect door bevraging van oud-leerlingen wordt geëvalueerd.¹⁵ Daarnaast zijn er ook individuele getuigenissen, zoals bijvoorbeeld die van Andreas Schleicher van het Directorate for Education and Skills van de OESO.¹⁶ De veelzijdigheid van het curriculum wordt door hen als overwegend positief ervaren.¹⁷ Er is ook onderzoek voorhanden naar de mening van ouders over dit onderwijs in Duitsland en Zwitserland.¹⁸ Deze recente studies geven ook aan waar verbetering mogelijk is en kunnen inspiratie bieden voor actualiseringen.

Naast bevragingen bij ouders en scholieren is een aantal jaar geleden in de internationale Steiner/Waldorfbeweging een kritisch bevragen van de eigen kwaliteit gestart. Enerzijds ligt heel wat wetenschappelijk onderzoek voor uit verschillende universiteiten en onderzoeksinstituten die zich in het bijzonder voor deze pedagogie interesseren.¹⁹ Anderzijds wordt er hard gewerkt aan interne kwaliteitscontrole. De Duitse Bund der Waldorfschulen heeft sinds 2011 een eigen procedure voor het vaststellen van de kwaliteit van een school ontwikkeld dat in 2013 een DIN/EN 45001 productcertificaat kreeg.²⁰ Dit heeft mede met het Vlaamse Referentiekader

¹⁵ BARZ, H., RANDOLL, D., Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung, VS Verlag für Sozialwissenschaften (Springer), Wiesbaden, 2007. Recent werd dit onderzoek opnieuw uitgevoerd; de resultaten ervan zijn gepubliceerd in: RANDOLL, D., PETERS, J. (Hrsg.), 'Wir waren auf der Waldorfschule' Ehemalige als Experten in eigener Sache, Belt-Juventa, Weinheim Basel, 2021.

RANDOLL, D., BARZ, H. (Hrsg.), Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Schüler von Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz. Eine Absolventenbefragung, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2007.

GERWIN, D., MITCHELL, D., 'Standing Out without Standing Alone: Profile of Waldorf School Graduates', in: Research Bulletin, Spring 2007, Volume 12 # 2, Beschikbaar: <https://www.waldorfresearchinstitute.org/research-from-waldorf-education/>.

RIBEIRO, W., JESUS PEREIRA, J.P., 'Seven "myths" about the social participation of Waldorf graduates', Beschikbaar: <https://www.waldorfresearchinstitute.org/research-from-waldorf-education/>.

¹⁶ In zijn voorwoord bij: LIEBENWEIN, S., BARZ, H., RANDOLL, D., Bildungserfahrungen an Waldorfschulen. Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen, Springer Verlag für Sozialwissenschaften, 2012.

¹⁷ Zo is bijvoorbeeld bij het eerder geciteerde werk omtrent Zwitserse oud-leerlingen (RANDOLL, D., BARZ, H. (Hrsg.), o.c.) te lezen: "63.5% (N=734) aller positiven Stellungnahmen beziehen sich auf verschiedene Aspekte des Bildungsangebots, auf das Lernen und den Unterricht sowie auf die dadurch wahrgenommene Förderung der eigenen Persönlichkeit." en bij een gelijkaardig onderzoek onder Amerikaanse oud-leerlingen (GERWIN, D., MITCHELL, D., o.c.): "But most respondents felt the full range of subjects required of all students served them well." "It is the well-rounded approach that stands out the most," wrote one graduate. "For me, exposure to the arts and music, and learning by doing, are the characteristic traits of Waldorf education."

¹⁸ KOOLMANN, S., PETERSEN, L., EHRLER P. Waldorf-Eltern in Deutschland: Status, Motive, Einstellungen, Zukunftsideen, Beltz Juventa, Weinheim-Basel, 2018.

BRODBECK, H. Rudolfsteiner Schule im Elterntest. Lob-Kritik-Zukunft, Verlag PubliQation – Academic Publishing, Norderstedt bei Hamburg, 2018.

¹⁹ Zoals de Alanus Hochschule in Duitsland (<https://www.alanus.edu/de/home/>), de Auckland University of Technology in Nieuw Zeeland (<http://www.aut.ac.nz>), de Hogeschool Leiden in Nederland (<https://www.hsleiden.nl/waarden-van-vrijeschool-onderwijs/over-het-lectorat/kenniskring>), Faculdade Rudolf Steiner in Brazilië (<http://faculdaderudolfsteiner.edu.br>), Freie Hochschule Stuttgart in Duitsland (<https://www.freie-hochschule-stuttgart.de>), Rudolf Steiner University College in Noorwegen (<https://www.steinerhoyskolen.no>), Waldorf Research Institute in de Verenigde Staten van Amerika (<https://www.waldorfresearchinstitute.org>).

²⁰ <https://www.waldorfschule.de/waldorfpaedagogik/qualitaet/verfahren-zur-qualitaetsentwicklung/#-main-content>

voor Onderwijskwaliteit (OK) de Pedagogische Begeleidingsdienst van de steinerscholen geïnspireerd om zijn eigen visie daaromtrent te ontwikkelen.

De laatste decennia heeft de internationale steiner- (of 'waldorf')beweging, gericht op haar 100^{ste} verjaardag²¹, extra inspanningen geleverd om vanuit haar pedagogische inzichten in dialoog te komen met het ruimere pedagogisch-wetenschappelijke en maatschappelijke forum.²² Er wordt kennisgenomen van moderne inzichten omtrent de belangrijke invloeden op de ontwikkeling van de menselijke vermogens. Deze inzichten worden geïntegreerd in een transparante visie op moderne onderwijsthema's zoals wilsoopvoeding, breed evalueren en media-educatie. Op die wijze vernieuwt de pedagogie zichzelf en wordt getoond hoeveel potentieel de oorspronkelijke impuls in zich draagt voor opvoeding in de 21^{ste} eeuw. Voor de samenstelling van dit eigentijdse voorstel voor vervangende minimumdoelen zijn leerplannen van buitenlandse zusterbewegingen geraadpleegd, alsook de ontwerp teksten van het 'common curriculum' waar binnen de European Council for Steiner Waldorf Education wordt gewerkt.²³ Verder is een beroep gedaan op naslagwerken²⁴ binnen de internationale steinerschoolbeweging.

2.4. Visie op kwaliteitszorg

In samenwerking met hun pedagogische begeleidingsdienst zorgen steinerscholen voor een eigen invulling en professionele opvolging van hun onderwijskwaliteit, met het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit²⁵ als toetssteen. Zoals de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) in zijn advies van 20 december 2018 in herinnering brengt: "Dat (OK-kader) bevat 37 kwaliteitsverwachtingen die duidelijk maken wat onderwijskwaliteit kan betekenen. Deze verwachtingen gaan over veel meer dan het bereiken van resultaten en effecten."

Waarneming, evaluatie, terugkoppeling en opvolging van de leervorderingen van leerlingen maken uiteraard deel uit van kwaliteitsvol onderwijs, naast andere facetten die in deze aanvraag minder ter zake doen. En zoals de Vlor ook in hetzelfde advies opmerkt: "Metingen van leerprestaties (zoals peilingen en internationaal vergelijkend onderwijsonderzoek) geven een te enge kijk wanneer ze niet naast andere informatiebronnen geplaatst worden en binnen een ruimere analyse passen. Bovendien richten ze de aandacht op leeruitkomsten die relatief eenvoudig te meten zijn. Daardoor blijven andere leeruitkomsten buiten beeld."

Binnen het comprehensieve onderwijs, gericht op de brede ontwikkeling van menselijke vermogens, zijn brede evaluatievormen duidelijk aan de orde. Naast de meer gebruikelijke toetsen werken de steinerscholen ook meer en meer met andere, brede evaluatievormen.

2.5. Gelijkwaardige visies

In navolging van de decretale onderwijsdoelen werd een indeling gevolgd in functie van de vakdisciplines die zijn bepaald in het decreet van 13 juni 2025 tot wijziging

²¹ Zie <https://www.waldorf-100.org/>.

²² Zie bijvoorbeeld: SCHIEREN, J. (Hrsg.), Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft, Beltz Juventa, Weinheim & Basel, 2016.

²³ Zie bijvoorbeeld: <https://ecswe.eu/developing-a-layered-and-flexible-curriculum-framework/>.

²⁴ RICHTER, T. (Red.), Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule, 4., erweiterte und aktualisierte Auflage, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 2016.

GÖTTE, W.M., LOEBELL, P., MAURER, K.M., Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Zum Bildungsplan der Waldorfschule, Freies Geistesleben, Stuttgart, 2016 (+ de aanvullingen die via een website ter beschikking worden gesteld: <https://www.forschung-waldorf.de/lehrplan/>).

AVISON, K., RAWSON, M., The tasks and content of the Steiner-Waldorf Curriculum (2e ed.), Floris Books, Edinburgh, 2014.

RAWSON, M., Steiner Waldorf Pedagogy in Schools. A Critical Introduction, Routledge, London, New York, 2021.

²⁵ <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Referentiekader%20OK.pdf>

van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997.²⁶ Bij elke vakdiscipline wordt omschreven hoe de steinerpedagogie daar invulling aan geeft. Deze visieteksten bij de vakdisciplines (zie deel 'fundering bij de voorgestelde vervangende minimumdoelen') maken expliciet deel uit van de voorgelegde vervangende minimumdoelen. Het is immers op basis van gelijkwaardige (maar verschillende) visies op deze vakdisciplines dat besloten kan worden tot gelijkwaardigheid van de vervangende minimumdoelen.

Voor een aantal vakdisciplines werden behoorlijk wat minimumdoelen uit het decreet van 18 juli 2025 overgenomen. Dat behelst echter geen overname van de visie die aan de basis van de decretale minimumdoelen ligt, maar wel de vaststelling dat er een overlapping is tussen doelen die vanuit die visie en doelen die vanuit de visie van de steinerscholen tot stand kunnen komen.

3. Fundering bij de voorgestelde vervangende minimumdoelen

Hier volgt de toelichting van de vervangende minimumdoelen, zoals opgenomen in het aanvraagdossier van de Federatie van Steinerscholen vzw, p. 60 tot en met 74.

3.1. Visie op Nederlands

Taal stelt de mens in staat om zich in een samenleving thuis te voelen, eraan deel te nemen en bij te dragen aan haar ontwikkeling. Taalvaardigheden dienen de sociale, culturele en maatschappelijke interactie. Een goede beheersing van het Standaardnederlands vormt in dat opzicht een essentieel fundament voor al het overige leren.

3.1.1. Visie op taalonderwijs Nederlands

In de steinerpedagogie wordt taal niet enkel beschouwd als communicatiemiddel, maar als uitdrukking van de scheppende menselijke geest. De taalontwikkeling weerspiegelt de cognitieve ontwikkeling van het kind, die op haar beurt nauw samenhangt met de fysiek-motorische en psychische ontwikkeling. Volgens de pedagogische en didactische opvattingen van de steinerscholen moeten de onderwijsdoelen voor het vak Nederlands daarom afgestemd zijn op de algemene ontwikkeling van het kind.

Het vermogen om betekenis te geven maakt taal tot een geschikt medium voor het denken. De ontwikkeling van het taalvermogen is daardoor nauw verbonden met de ontwikkeling van het denken. Dankzij denken in taal ontstaat ook de mogelijkheid om te reflecteren en orde te scheppen, wat een kind zekerheid en vertrouwen biedt.

Naast deze cognitieve dimensie heeft taal ook een kunstzinnig en gevoelsmatig aspect. Poëtische of literaire taal biedt de mogelijkheid om via klankvormen, ritme, spraakmelodie, rijm en stijlfiguren een inhoud beleefbaar te maken. Zo bemiddelt taal tussen de binnen- en buitenwereld van de mens. Deze beleving en het voeden van de verbeelding gaan meestal vooraf aan een latere begripsmatige analyse. In die zin vormt taal een brug tussen voorstelling en begrip.

De kunstzinnige dimensie van taal is van groot belang, zowel voor de verbindende en scheppende kwaliteit (communicatie), als ten behoeve van zijn vormende kwaliteit (grammatica). Daarom dient het aanbod van gesproken en geschreven taal steeds een verzorgde, betekenisvolle eigenheid te bezitten. In steinerscholen worden talrijke bronnen gebruikt die beeldend en mensvormend zijn, zoals verhalen

²⁶ Decreet van 13 juni 2025 tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, Belgisch Staatsblad, 27 juni 2025.

uit de Griekse, Germaanse en Noorse mythologie, sagen, legenden en sprookjes. De verhalen ondersteunen taal- en stijlontwikkeling, verrijken woordenschat en expressie, en bevorderen mondelinge taalvaardigheid en sociale interactie.

De minimumdoelen Nederlands bepalen welke kennis en vaardigheden leerlingen minimaal moeten beheersen. Ze omvatten zowel vakspecifieke kennis als wat leerlingen uit andere vakken en hun eigen leefwereld meebrengen, waarop het vak Nederlands voortbouwt. Taalontwikkeling voltrekt zich dus in samenhang met het hele leerplan. Ook andere vakken vormen een voedingsbodem voor het leren van Nederlands.

Het vakgebied Nederlands draagt bij tot correct en expressief spreken, lezen en schrijven, maar helpt kinderen ook om te denken, te voelen en te handelen vanuit innerlijke samenhang ten opzichte van de wereld. Het helpt de leerlingen daarnaast bij ontmoetingen, het vormen van begrippen en creativiteitsontwikkeling in onze diverse samenleving.

3.1.2. Opbouw van het curriculum

In de kleuterklas berust taalonderwijs op het spontane vermogen tot nabootsing. Taal wordt daar vooral beleefd in liedjes, versjes, verhalen, rijmpjes, spelletjes en gesprekken. Deze rijke, ritmische taalomgeving voedt het taalgevoel en breidt de woordenschat op natuurlijke wijze uit. In de steinerpedagogie is taal steeds verbonden met beweging en zintuiglijke ervaring: kinderen leren via de handeling, het spreken en het beleven. Taalonderwijs is in deze fase nog impliciet: er wordt niet gestart met formeel lezen of schrijven. De nadruk ligt op het ontwikkelen van lees- en schrijfvoorwaarden via spel, ritme en beweging, zoals oriëntatie in ruimte en tijd, auditieve en visuele discriminatie en geheugenontwikkeling.

Wanneer het kind naar de lagere school gaat, dan is dat op de leeftijd dat het kind niet langer vanzelf leert door nabootsing, maar uit eigen innerlijke kracht. In het eerste leerjaar sluit het lees- en schrijfonderwijs aan bij deze natuurlijke ontwikkeling. Het schrijven (als motorische activiteit) gaat vooraf aan het lezen (als cognitieve activiteit): vanuit de handeling groeit gaandeweg het begrip. Hier wordt werkelijk ruimte en tijd voor gemaakt, wetende dat het lezen op lange termijn dan niet enkel een technisch karakter heeft, maar ook het begrijpend lezen daarbij wordt geïntegreerd. De leerlingen schrijven aanvankelijk gekende woorden en zinnen uit liedjes en verhalen en herkennen die later als letter- en/of woordbeeld.

De taalbeleving ondergaat door het leren lezen van een alfabetisch schrift een grondige transformatie. Er vindt een abstractieproces plaats waar taal ontdaan wordt van zijn beleefde betekenis naar een abstracte en kunstmatige opdeling in klankonderdelen (foneembewustzijn). Die overgang wordt in de steinerschool in het eerste leerjaar betekenisvol gemaakt door de lettertekens niet enkel als abstracties aan te reiken maar de klank-tekenkoppeling nog aanvankelijk te laten aansluiten bij de belevingswereld. De letters worden vanuit het beeldende (medeklinkers) en het muzikale (de klinkers) aangebracht.

In het taalonderwijs ligt vanaf het vierde leerjaar de nadruk op taalbewustzijn en grammatica: leerlingen onderzoeken zinsstructuren, woordsoorten, spelling, en leren hoe taal hun denken ordent. Dit bereidt hen voor op zelfstandig, waarheidsgetrouw en kritisch denken.

Tegen het einde van de lagere school groeit taalgebruik uit tot een instrument van zelfstandig denken en leren. Leerlingen ontwikkelen vaardigheden als ordenen, samenvatten, argumenteren en reflecteren. Daarnaast wordt taal ook een oefening in ethische en sociale vorming: luisteren, zorgvuldig formuleren en waarachtig spreken komen aan bod. Deze vaardigheden bereiden hen voor op het secundair onderwijs en op een bewuste deelname aan het maatschappelijke leven.

In de voorgestelde vervangende minimumdoelen Nederlands werden de decretale minimumdoelen grotendeels overgenomen. De minimumdoelen Nederlands zesde leerjaar zijn te bereiken op individueel niveau.

3.2. Visie op wiskunde

3.2.1. *Visie op wiskundeonderwijs*

Net zoals voor de andere vakdisciplines leggen de steinerscholen ook voor wiskunde het accent op een geleidelijke en brede ontwikkeling van vermogens. Deze brede ontwikkeling houdt niet enkel de ontwikkeling van fysieke, psychische en geestelijke vermogens in, maar met name ook van sociaal-morele kwaliteiten. De opbouw van het curriculum sluit inhoudelijk bij deze ontwikkeling aan. Het uitgangspunt bij de selectie van de kennis en vaardigheden in de curriculumopbouw is de wijze waarop de leerlingen de werkelijkheid beleven en ervaren en er betekenis aan kunnen verlenen. Centraal aandachtspunt daarbij is het ondersteunen van en het aansluiten bij de beoogde brede ontwikkeling. Niet de wetmatigheden van de wiskunde staan centraal in de curriculumopbouw in het basisonderwijs, wel de wijze waarop de beheersing van deze wetmatigheden bij de brede ontwikkeling aansluiten en deze ook ondersteunen.

In het algemeen beschouwen de steinerscholen wiskunde als element in een dynamische, leeftijdsadequate denkontwikkeling, wat verder gaat dan een geheel van tools en abstracte principes om problemen op te lossen. Het ontwikkelen van wiskundige kennis en vaardigheden vindt niet enkel plaats in een op zichzelf staand wiskundig denkkader, maar is ingebed in veel verschillende contexten. Het onderwijzen van wiskunde beweegt zich steeds tussen het leren beheersen van algemeen geldende wetmatigheden en de zich ontwikkelende individuele vermogens van de kinderen. Tevens beweegt het zich tussen de omgang met conventies en de kunstzinnige dimensie van wiskunde. De steinerscholen streven ernaar met het wiskundeonderwijs al deze verschillende invalshoeken te integreren, wat ook doorwerkt op een veelzijdige vorming van de leerling als persoon.

3.2.2. *Opbouw van het curriculum*

De opbouw van de wiskundige kennis en vaardigheden sluit aan bij de wijze waarop leerlingen de werkelijkheid beleven, kunnen begrijpen en erin handelen. Binnen deze context worden inzichten geleidelijk opgebouwd.

In het wiskundige leer- en ontwikkelingsproces in de kleuterschool staan ritme, regelmaat en ordening via lichaams- en gevoelsgebonden activiteiten centraal. In handelingen en bewegingen ervaren kleuters de concepten hoeveelheid, tijd, opeenvolging, maat, gewicht en de concreet-praktische verbanden daartussen. Het wiskundig handelen is ingebed in het dagelijkse schoolleven waardoor het verweven is met de betekenisvolle activiteiten van alle leergebieden.

In de loop van de lagere school gaat deze ontwikkeling over in het begrijpen van abstracte wetmatigheden. In de eerste jaren richt het wiskundeonderwijs in de steinerscholen zich op de kennis en vaardigheden die al doende kunnen worden verworven en geoefend. De ritmes en patronen die bijvoorbeeld in de tafels van vermenigvuldiging en andere bewerkingen geleerd worden, dragen niet enkel bij tot wiskundige kennis en vaardigheid, maar ondersteunen in belangrijke mate de ruimere bewustzijnsontwikkeling. In de mate dat de inhouden diepgaand worden verworven, werken ze in bredere zin als ontwikkelingsstof. Zeker in de eerste leerjaren van de lagere school – maar niet enkel daar – vormt de kennisontwikkeling een harmonisch geheel met de motorische, kunstzinnige, psychische en sociale ontwikkeling.

In de curriculumopbouw van de steinerscholen start het werken met breuken in het vierde leerjaar. Zodra de principes daarvan op basisniveau beheerst worden (eind vierde leerjaar), volgen de decimale getallen.

Vanaf het zesde leerjaar wordt in de steinerscholen het causaliteitsprincipe in zijn expliciete betekenis aangewend. De wiskunde kan dan geleidelijk losgekoppeld worden van de onderliggende beleefbare realiteiten waarbij het abstractieniveau (het loslaten van de verbinding met concrete voorstellingen) nog beperkt wordt gehouden. Hierbij sluit het rekenen met procenten aan. Dit wordt aangeleerd en geoefend, mede als voorbereiding op de algebra in de eerste graad secundair.

In de tweede graad vindt er vaak voorbereidend werk voor de derde graad plaats. Aan heel wat doelen wordt dan al gewerkt, dit terwijl ze als minimumdoel eind zesde leerjaar pas gekend dienen te zijn. Op die manier komt bijvoorbeeld vanuit contextvol leren de verhoudingstabel reeds via vraagstukken tot leven in de vierde klas. Dit terwijl het werkelijke abstracte gebruik en het toepassen ervan binnen meten en metend rekenen pas in de zesde klas verankerd en dus als evalueerbaar wordt gezien.

Het voorstellingsvrij rekenen met negatieve getallen en kubieke maten vraagt een hoger abstractieniveau en zijn daarom pas in het secundair onderwijs aan de orde. Het begrippenkader aangaande kubieke maten wordt wel al in het zesde leerjaar aangebracht. Maar het oefenen van rekenkundige principes zonder voldoende onderliggend en geïntegreerd inzicht, sluit niet aan bij de visie van de steinerscholen dat leerinhouden best zo nauw mogelijk aansluiten bij de brede ontwikkeling. De integratie van het motorische en kunstzinnige beleven speelt een belangrijke rol in het leerproces.

In de voorgestelde vervangende minimumdoelen wiskunde werden de decretale minimumdoelen grotendeels overgenomen. De minimumdoelen wiskunde zesde leerjaar zijn te bereiken op individueel niveau.

3.3. Visie op wetenschap en techniek

3.3.1. Visie op onderwijs in wetenschap en techniek

De vakdisciplines wetenschap en techniek, aardrijkskunde en geschiedenis steunen in de steinerscholen in grote lijnen op een gemeenschappelijke visie. Samen vormen ze een essentieel onderdeel van het pedagogische doel: de kleuters en leerlingen ontdekken stapsgewijs de wereld waarin ze opgroeien en vinden er geleidelijk hun eigen plaats in. Ze leren de wereld waarin de mens leeft in zijn vele facetten kennen. Daarbij wordt aangesloten bij de leeftijdsgebonden wijze waarop kleuters en leerlingen zich tot de wereld verhouden en hoe ze deze begrijpen. De gekozen inhouden en werkvormen ondersteunen ook de kwalitatieve ontwikkeling van dit begripsvermogen.

Specifiek met betrekking tot techniekonderwijs is dat het uitgaat van het zelf handelen en leren hanteren van technische processen. De stappen van technische processen worden door de leerlingen zelf doorlopen: experimenteren, ontwerpen, plannen, bijsturen en creëren. Daardoor worden deze stappen transparant en als menselijk handelen ervaren.

3.3.2. Opbouw van het curriculum

De kleuters worden steeds meer vertrouwd met de wereld door erin te handelen, door deze spelenderwijs te ontdekken, door taal en verhaal. Binnen de ordening van het dagelijkse leven vindt een veelzijdige omgang plaats met ruimte, tijd, de levende en niet-levende natuur, de techniek.

Ook in de eerste drie leerjaren van de lagere scholen komen alle aspecten van de vakdisciplines aardrijkskunde, geschiedenis, wetenschap en techniek nog geïntegreerd aan bod. Vanaf het vierde leerjaar wordt een begin gemaakt met een verzelfstandiging van vakinhouden die thematisch gebundeld en onderwezen worden.

Kleuters worden uitgedaagd om in een rijke en betekenisvolle omgeving spelend te handelen, waar te nemen, creatief te experimenteren en te exploreren en krijgen hier ook de ruimte voor. De omgang met de wereld en techniek leren ze in belangrijke mate door nabootsing. Er is een diversiteit aan materialen aanwezig zoals een poppenhoek, een werktafel, een keukentje, molentjes, planken, blokken, een weefraam, wol en doeken. Ze ontdekken tijdens het buiten spelen ook tal van natuurlijke verschijnselen zoals planten, dieren, de lucht, de wolken, de zon enzovoort.

Het schoolse jaar-, week- en dagritme hangt nauw samen met de seizoenen en bijbehorende ontwikkelingen in de natuur. Er worden seizoensgebonden verhalen verteld en de kleuters gaan in aansluitende activiteiten creatief aan de slag.

De opbouw van het curriculum wetenschappen en techniek in de lagere school vertrekt vanuit dezelfde visie. In de eerste drie leerjaren komen aan wetenschap en techniek gerelateerde aspecten geïntegreerd aan bod, zoals door het leren kennen van ambachten of het bouwproces. Het uitgangspunt hierbij is hoe de mens leeft in verbinding met de wereld in zijn vele facetten, de levende en niet-levende natuur.

Vanaf het vierde leerjaar vormen belangstelling voor en verwondering over de wereld het uitgangspunt om een nieuwe verhouding aan te gaan en er zich op een andere wijze mee te verbinden. Via de dierkunde wordt hier in het vierde leerjaar aan gewerkt. In het vijfde leerjaar komt plantkunde aan bod; het laat een eerste gericht oefenen van observatie toe. In het zesde leerjaar ten slotte worden fysica en mineralogie behandeld. Door de observatie van de dode natuur kunnen het causaliteitsprincipe en de fysische wetmatigheden ontdekt en begrepen worden. Inhouden die niet vanuit deze principes behandeld kunnen worden, zoals het deeltjesmodel en evolutietheorie, komen pas in het secundair onderwijs aan bod.

In vakken als handwerk, tuinbouw en houtbewerking worden technische vaardigheden op een geïntegreerde en betekenisvolle manier ontwikkeld.

In handwerk oefenen leerlingen met technieken zoals breien, haken, naaien, weven en borduren. Precisie, geduld en doorzettingsvermogen staan centraal. Handwerk verbindt praktisch handelen met creatief denken en ondersteunt zo de motorische ontwikkeling, het probleemoplossend vermogen en een verantwoord omgaan met materialen.

In tuinbouw ontdekken leerlingen natuurlijke cycli door bijvoorbeeld te zaaien, te verzorgen en te oogsten. Ze ervaren seizoensgebonden processen, leren zorg en verantwoordelijkheid dragen, ontwikkelen duurzaamheidsbewustzijn en krijgen inzicht in de samenhang tussen mens, plant en omgeving.

In houtbewerking leren leerlingen houtsoorten en materialen kennen en passen ze technieken toe, zoals zagen, schuren en verbinden. Ze ontwikkelen precisie, ruimtelijk inzicht, probleemoplossend vermogen en vakmanschap, en verbinden praktisch handelen met creatieve en technische uitdagingen.

Binnen de vervangende minimumdoelen werden bepaalde wetenschappelijke begrippen (zoals massadichtheid, chemische energie, kernenergie, biodiversiteit, erfelijkheid enzovoort) niet expliciet als begrip opgenomen in de lagere school. Deze keuze betreft geen inhoudelijke reductie, maar een ontwikkelingsgerichte ordening in de tijd.

In de lagere school ligt de nadruk op de concrete waarneming, ervaringsgericht leren, handelend onderzoeken.

Het systematisch hanteren van abstracte wetenschappelijke begrippen veronderstelt een ontwikkeld vermogen tot formeel en causaal denken, dat zich manifesteert in de eerste graad van het secundair onderwijs.

Om die reden hoort de expliciete begripsmatige en theoretische uitwerking daar thuis.

De betreffende inhouden zijn in de lagere school wel al aanwezig op concreet niveau. Enkele voorbeelden:

- Massa en gewicht worden lichamelijk ervaren via tillen, dragen, wegen en werken met natuurlijke materialen.
- Krachten en technische principes worden onder meer beleefd in handwerk, houtbewerking en praktische vaardigheden.
- Samenhang in ecosystemen wordt waargenomen binnen mens- en dierkunde, plantkunde en tuinbouw.
- Ongeslachtelijke voortplanting bij planten komt aan bod in de vijfde klas (o.a. via uitlopers, knollen en bollen), binnen een context van directe observatie.

Het onderscheid ligt dus in het moment van introductie van de abstracte terminologie, niet in de inhoudelijke aanwezigheid ervan binnen concrete context.

De didactische opbouw volgt hierbij consequent het principe dat de wetenschappelijke begrippen op het moment van introductie moeten aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van de leerling en zo duurzaam kunnen worden verankerd.

In de voorgestelde vervangende minimumdoelen wetenschap en techniek werden de decretale minimumdoelen deels herwerkt en deels overgenomen.

3.4. Visie op aardrijkskunde

3.4.1. Visie op aardrijkskundeonderwijs

De vakdisciplines wetenschap en techniek, aardrijkskunde en geschiedenis steunen in de steinerscholen in grote lijnen op een gemeenschappelijke visie. Samen vormen ze een essentieel onderdeel van het pedagogische doel: de kleuters en leerlingen ontdekken stapsgewijs de wereld waarin ze opgroeien en vinden er geleidelijk hun eigen plaats in. Ze leren de wereld waarin de mens leeft in zijn vele facetten kennen. Daarbij wordt aangesloten bij de leeftijdsgebonden wijze waarop kleuters en leerlingen zich tot de wereld verhouden en hoe ze deze begrijpen. De gekozen inhouden en werkvormen ondersteunen ook de kwalitatieve ontwikkeling van dit begripsvermogen.

In de steinerscholen sluit het aardrijkskundeonderwijs aan bij de ontwikkeling van het kind. Hierbij is de ontwikkelingsstof opgebouwd volgens een spiraalvormig principe: telkens terugkerend maar op een hoger abstractieniveau en vanuit een breder perspectief. De aanpak is concentrisch en start bij de beleving en subjectieve leefwereld van het kind (huis, school, buurt). Dit breidt zich geleidelijk uit naar een meer objectieve beleving van de regio, het eigen land, het continent en de hele wereld. Deze concentrische opbouw bevordert een diepe, ervaringsgerichte verbinding met de leerstof.

Het vak aardrijkskunde biedt leerlingen de mogelijkheid om de eigen belevingswereld te ontwikkelen en zo hun leefwereld te vergroten en te groeien naar wereldburgerschap. De steinerscholen willen leerlingen kennis van de wereld bijbrengen

naast een diepgaand begrip en respect voor de aarde en haar bewoners, en de vaardigheden om de wereld, dichtbij en veraf, te begrijpen en vorm te geven.

De vakinhoudelijke progressie leidt tot het vermogen om verschijnselen in de ruimte te begrijpen, veranderingen te duiden en relaties te leggen tussen mens, natuur en landschap.

3.4.2. *Opbouw van het curriculum*

De kleuters worden steeds meer vertrouwd met de wereld door erin te handelen, door deze spelenderwijs te ontdekken, door taal en verhaal. Binnen de ordening van het dagelijkse leven vindt een veelzijdige omgang plaats met ruimte, tijd, de levende en niet-levende natuur, de techniek.

Ook in de eerste drie leerjaren van de lagere scholen komen alle aspecten van de vakdisciplines aardrijkskunde, geschiedenis, wetenschap en techniek nog geïntegreerd aan bod. Vanaf het vierde leerjaar wordt een begin gemaakt met een verzelfstandiging van vakinhouden die thematisch gebundeld en onderwezen worden.

Bij de kleuters gaat het er in aardrijkskunde in eerste instantie om zich in tijd en ruimte te leren oriënteren. Daarnaast leren zij al doende een heel aantal begrippen om datgene wat ze in hun leef- en beleavingswereld aantreffen te benoemen.

In de lagere school ontstaat de vakdiscipline aardrijkskunde (in de hogere leerjaren) uit het vak 'heemkunde' (in de lagere leerjaren). In de heemkunde wordt alles nog al doende, verhalend en in samenhang aangeboden. Kinderen nemen hun natuurlijke omgeving nog als een vanzelfsprekend geheel waar. Pedagogische doelen hierbij zijn vertrouwen, dankbaarheid en zekerheid.

In het vierde leerjaar wordt de omliggende wereld 'in kaart gebracht'. De leerlingen maken een plattegrond van de klas, van de school en gaan op verkenning in hun schoolomgeving. Ze leren over het dorp of de stad waar de school gelegen is, hun streek en bespreken daarbij aardrijkskundige en geschiedkundige aspecten. Ook België komt (staatkundig) aan bod.

In het vijfde en zesde leerjaar verruimen de leerlingen hun blikveld door te leren over België, Europa en uiteindelijk de hele wereld.

In de voorgestelde vervangende minimumdoelen aardrijkskunde werden de decreta-
le minimumdoelen deels herwerkt en deels overgenomen.

3.5. Visie op geschiedenis

3.5.1. *Visie op geschiedenisonderwijs*

De vakdisciplines wetenschap en techniek, aardrijkskunde en geschiedenis steunen in de steinerscholen in grote lijnen op een gemeenschappelijke visie. Samen vormen ze een essentieel onderdeel van het pedagogische doel: de kleuters en leerlingen ontdekken stapsgewijs de wereld waarin ze opgroeien en vinden er geleidelijk hun eigen plaats in. Ze leren de wereld waarin de mens leeft in zijn vele facetten kennen. Daarbij wordt aangesloten bij de leeftijdsgebonden wijze waarop kleuters en leerlingen zich tot de wereld verhouden en hoe ze deze begrijpen. De gekozen inhouden en werkvormen ondersteunen ook de kwalitatieve ontwikkeling van dit begripsvermogen.

Historisch bewustzijn wakkert de burgerzin van leerlingen aan en levert een bijdrage aan de overdracht van cultuur, de overdracht van waarden en normen en burgerschapsvorming. Geschiedenis wordt gezien als een verhaal van mensen. De

nadruk ligt op het leren begrijpen van menselijke motieven, keuzes en gevolgen. Dit helpt om de wereld en het eigen leven te begrijpen en om te ontdekken hoe er een samenhang bestaat tussen de interpretatie van het verleden, het begrijpen van het heden en het perspectief op de toekomst.

Geschiedkundige inhouden worden in de steinerscholen verhalend gebracht, waarbij de focus ligt op de belevingswereld van de leerlingen en hun eigen persoonlijke ontwikkeling. Er wordt hierbij gebruikgemaakt van cultuur, kunst, literatuur, architectuur, techniek en de leefwereld van de leerlingen om historisch-culturele gebeurtenissen in de beleving van de leerlingen te integreren. Voor het basisonderwijs geldt in dit opzicht in het algemeen: van verhaal tot geschiedenis. Vanuit beeldrijke verhalen en mythische motieven groeit geleidelijk een tijdsbesef, dat zich pas later ontwikkelt tot historisch denken in meer abstracte zin.

Het curriculum in de lagere school is daarom diepgaand en intensief gericht op de oude tijd.

Deze brede en betekenisvolle kennismaking met de oorsprong van de menselijke cultuur vormt de noodzakelijke voedingsbodem waarop later, in het secundair onderwijs, de moderne tijd en de actuele geschiedenis begripsmatig kunnen worden opgebouwd.

3.5.2. Opbouw van het curriculum

De kleuters worden steeds meer vertrouwd met de wereld door erin te handelen, door deze spelenderwijs te ontdekken, door taal en verhaal. Binnen de ordening van het dagelijkse leven vindt een veelzijdige omgang plaats met ruimte, tijd, de levende en niet-levende natuur, de techniek.

Ook in de eerste drie leerjaren van de lagere scholen komen alle aspecten van de vakdisciplines aardrijkskunde, geschiedenis, wetenschap en techniek nog geïntegreerd aan bod. Vanaf het vierde leerjaar wordt een begin gemaakt met een verzelfstandiging van vakinhouden die thematisch gebundeld en onderwezen worden.

Bij de kleuters en de eerste leerjaren van de lagere school, gaat het bij geschiedenis in eerste instantie over oriëntatie in tijd en ruimte, waarbij voornamelijk van de eigen leef- en belevingswereld wordt uitgegaan. De historische dimensie komt nog geïntegreerd aan bod. In het vierde leerjaar worden ook reeds historische verhalen en gegevens gebruikt.

Vanaf het vijfde leerjaar start de chronologische opbouw van het historisch referentiekader. Het vak geschiedenis is een zelfstandig vak waarbinnen een zo nauwkeurig mogelijke, beeldrijke beschrijving van de historische gebeurtenissen wordt nagestreefd. Dat gebeurt in de steinerscholen in Europa volgens dezelfde periodisering. De voorgestelde minimumdoelen zijn hieraan gekoppeld.

1 ^{ste} fase	Doorloop 1: historische oriëntering in tijd en ruimte – chronologisch opbouwende cultuurgeschiedenis van voorgeschiedenis en prehistorie tot heden	
	klas 5 BaO	Prehistorie (mythische tijden) tot Griekse oudheid
	klas 6 BaO	Romeinse oudheid en middeleeuwen
	1 ^{ste} lj 1 ^{ste} gr SO	Vroegmoderne tijd tot 18 ^{de} eeuw
	2 ^{de} lj 1 ^{ste} gr SO	Franse Revolutie & eerste industriële revolutie
	1 ^{ste} lj 2 ^{de} gr SO	Moderne tijd tot 21 ^{ste} eeuw

2 ^{de} fase	Doorloop 2: historische oordeelsvorming	
	2 ^{de} lj 2 ^{de} gr SO	Prehistorie tot Griekse oudheid
	1 ^{ste} lj 3 ^{de} gr SO	Romeinse oudheid en middeleeuwen
3 ^{de} fase	Overzicht en reflectie op het historisch bewustzijn	
	2 ^{de} lj 3 ^{de} gr SO	Overzicht en analyse van recente geschiedenis en het heden

Steinerscholen werken vanaf klas 5 met een visuele weergave van het historisch continuüm door middel van het gebruik van een tijdslijn. Hierbij worden de meest kenmerkende historische leerinhouden voor leerlingen duidelijk zichtbaar. Zo wordt ook visueel een brug geslagen tussen het verhalende, beeldende karakter van het geschiedeniscurriculum in de basisschool en de meer analytisch reflectieve benadering van historisch bewustzijn in het secundair onderwijs.

Het behandelen van tijdsvakken vanaf de vroegmoderne tijd komt volgens de curriculumopbouw van de Europese steinerscholen aan bod vanaf de eerste graad secundair onderwijs. Deze tijdsvakken vragen, met hun nadruk op analyse, individualisme en maatschappelijke structuren, een verdere ontwikkeling van begripmatig denken en moreel oordeel. Deze vermogens worden pas volledig werkzaam in de adolescentie, waardoor de behandeling van de moderne en vroegmoderne tijd in het secundair onderwijs pedagogisch verantwoord is.

In de voorgestelde vervangende minimumdoelen geschiedenis werden de decreta minimumdoelen deels herwerkt en deels overgenomen.

3.6. Visie op muzische vorming

3.6.1. Visie op onderwijs in muzische vorming

De steinerpedagogie beoogt in haar curriculum een procesmatige verwevenheid van cognitieve, praktisch-ambachtelijke en muzisch-kunstzinnige activiteiten. Kunstzinnig wordt hierbij opgevat als enerzijds verwondering en bewondering hebben voor de wereld om ons heen en het schone ervan ontdekken en anderzijds een creatieve, onderzoekende manier van denken en handelen ontwikkelen. Muzische processen leveren hier waardevolle bijdragen aan een algemene en persoonlijke vorming. Leerlingen verwerven kennis en vaardigheden binnen de domeinen muziek, dans, drama en beeldende kunst. Ze leren zelf artistiek-creatief verbeelden en dit te beleven door te exploreren, te experimenteren en op een creatieve wilskrachtige manier tot vorm te komen. Ze leren op eigen werk en op werk van anderen reflecteren. De vrijheid die hierin geboden wordt en vooral ook de delicate manier waarop dat proces wordt begeleid staat garant voor echtheid, authenticiteit en waarachtigheid waarmee leerlingen zich kunnen leren uitdrukken. Daardoor leren ze zich kritisch verhouden tot cultuuruitingen, deze te interpreteren en te plaatsen in een breed maatschappelijk perspectief.

3.6.2. Opbouw van het curriculum

De voorgestelde minimumdoelen volgen een fasering die rekening houdt met de leeftijdsgebonden ontwikkeling en de individuele vraag van ieder kind. In muzische vorming ligt het accent op de eigenheid van elk kind, zowel afzonderlijk als in groep. Voor kleuters is het actief fantasierijk omgaan met kleur, vorm, ritme, melodie, taal en beweging het belangrijkste. In de wijze waarop ze hierin actief zijn, tonen ze hun individuele en sociale ontwikkeling.

Zeven- tot veertienjarige leerlingen ervaren door het schilderen, tekenen, musiceren en bewegen de verschillende aspecten van het muzische en de verschillende

vormen waarin creativiteit zich in de wereld kan manifesteren. Die creativiteit, vrijheid, vindingrijkheid en authenticiteit zijn waarneembaar. Ook bij de uitvoering van bepaalde muzische werken (composities, liederen, toneelspelen, dansen), het creatief vormgeven binnen de beeldende kunsten of de voordracht van poëzie of proza kan men waarnemen in hoeverre de uitvoerende personen in het kunstzinnig project 'scheppend aanwezig' zijn. De processen die zich afspelen tijdens het oefenend muzisch-kunstzinnige handelen zijn het belangrijkste; het resultaat geeft een beeld van de doorlopen individuele en sociaal-maatschappelijke ontwikkeling.

De steinerscholen kiezen ervoor om alles wat digitale media-educatie betreft, onder te brengen in de vakdiscipline ICT.

In de steinerscholen basisonderwijs wordt media niet gehanteerd als een vijfde muzische bouwsteen naast muziek, beeld, drama (taal) en dans (beweging). Media hangt immers steeds samen met een of meerdere van deze basiselementen. Het doel in het basisonderwijs is het verwerven van basiservaringen met en praktische inzichten in deze vier fundamentele elementen. Het technisch-digitaal genereren of bewerken van beeld (stil of bewegend), geluid of taal is daarom geen muzische doelstelling. Dit betekent niet dat technische toepassingen per definitie vermeden worden. De leerlingen zijn bijvoorbeeld ook betrokken bij de technische aspecten van een toneelopvoering (belichting, decor, achtergrondgeluiden), waar bovendien beeld, taal, beweging en muziek geïntegreerd en creatief vorm krijgen.

In de voorgestelde vervangende minimumdoelen muzische vorming werden de decretale minimumdoelen volledig herschreven.

3.7. Visie op lichamelijke opvoeding

3.7.1. *Visie op onderwijs in lichamelijke opvoeding*

De bewegingscultuur heeft de afgelopen decennia een grote transformatie ondergaan. Door de toegenomen verkeersdruk en de alomtegenwoordigheid van verschillende beeldschermen, is er veel minder vrije bewegingsruimte dan vroeger. Kinderen spelen (bijna) niet meer op straat of in andere open ruimtes.

In de steinerscholen is de lichamelijke opvoeding een onderdeel van de algemene vorming. Lichaamstraining gaat hand in hand met de ontwikkeling van de bewegingsmogelijkheden in functie van de ontwikkeling van de gehele persoon. Bij lichamelijke opvoeding is ook de sociale interactie belangrijk, naast oriëntatie in tijd en ruimte.

Binnen de steinerpedagogie streeft men een volledige ontplooiing van de kind-eigen bewegingsmogelijkheden na binnen elke ontwikkelingsfase. Deze hangen op hun beurt af van de verschillende groeifases van het kinderlichaam en van de psychische ontwikkeling die ook gefaseerd verloopt.

3.7.2. *Opbouw van het curriculum*

In de kleuterklas nodigt de bewegingsopvoeding voornamelijk uit tot bewegingsvormen waarin ontwikkeling en beheersing van fijne en grove motoriek verweven zijn met elementen die de gevoelsrijkdom en de scheppende fantasie aanspreken. Er wordt ingezet op het vergroten van het lichaamsbesef en de bewegingsbeheersing naast het verfijnen van het coördinatievermogen en de motorische vaardigheden. Dit uit zich in verschillende kringspelen, evenwichtsoefeningen, touwtjespringen, en gelegenheid tot hinkelen, kruipen, klimmen, glijden, lopen enzovoort, zowel binnen als buiten.

In de eerste klassen van de lagere school wordt hierop verder gebouwd en ligt het accent op ritmisch bewegen in kringspelen, bewegingsspelen en traditionele kinderspelen zoals hinkelen en hoepelen.

Vanaf het derde leerjaar sluit de lichamelijke opvoeding aan bij het motief van grenzen afbakenen en het beleven van grenzen, dat rond die leeftijd zijn intrede doet. Het kind krijgt de gelegenheid om de eigen mogelijkheden en beperkingen te verkennen en daaraan een waarheidsgetrouw zelfbeeld te ontwikkelen. De kringen- en bewegingsspelen worden uitgebreid met volksdansen, balspelen en tikspelen. Balbeheersing wordt geoefend en er wordt geturnd met en zonder toestellen.

In de hogere klassen komen moeilijkere turnoefeningen en verschillende atletiekvormen aan bod.

In voorgestelde vervangende minimumdoelen lichamelijke opvoeding werden alle decretale minimumdoelen overgenomen.

3.8. Visie op ICT

3.8.1. Visie op ICT-onderwijs

Een hedendaagse pedagogie is zich ervan bewust dat kinderen en jongeren opgroeien in een door digitale media doordrongen wereld. Daarom is elk onderwijs in de huidige tijd tegelijk ook mediaonderwijs. Steineronderwijs wil leerlingen aan het eind van de middelbare school in staat stellen om digitale media bewust, kritisch en creatief te gebruiken, vanuit een innerlijke autonomie en sociaal verantwoordelijkheidsbesef. Mediaonderwijs omvat ook het leren herkennen van beïnvloeding, algoritmen, digitale veiligheid en privacy. Leerlingen ontwikkelen een kritisch, reflectief vermogen dat hen in staat stelt om bewust te handelen in een digitale samenleving.

Het mediaonderwijs van de steinerpedagogie is gebaseerd op de ontwikkeling van het kind. Deze pedagogie houdt er rekening mee dat er periodes in de ontwikkeling zijn waarin het intensieve gebruik van allerlei digitale media de gezonde ontwikkeling belemmert. In die periodes zet ze geen digitale apparaten in voor de opvoeding en het onderwijs.

In de vroege kindertijd is de belangrijkste opgave van de school om kinderen te stimuleren om de eigen motoriek, taalvaardigheid en creatieve fantasie te ontwikkelen. Daartoe behoren vooral de ontwikkeling van de zintuigen en vervolgens die van de hersenen.

3.8.2. Opbouw van het curriculum

Met het leren schrijven en lezen in het eerste leerjaar start de media-educatie al. De leerlingen leren om het medium schrift te beheersen, dat nog altijd de basis is van elke vorm van mediacompetentie.

Ook de twee andere mediavormen – beeld en geluid – kenmerken sinds oertijden de menselijke cultuur. Daarom is het zinvol dat kinderen vroeg leren om zelf beelden te schilderen en zelf een muziekinstrument te bespelen. Dat eigen vermogen is de grondslag om later mediaproducten te kunnen beoordelen. Analoge handelingen helpen de kinderen om dingen in de ware zin van het woord te begrijpen. Doordat de kinderen eerst analoge technieken leren kennen, wordt de basis gelegd om uit eigen ervaring te beoordelen wanneer en hoe digitale technieken zinvol ingezet kunnen worden.

In de hogere klassen van het lager onderwijs (klas 5 en 6) worden digitale media stapsgewijs geïntroduceerd als hulpmiddel om te onderzoeken, te creëren en samen te werken.

Leerlingen bouwen daarbij voort op hun analoge ervaringen: inzicht in vorm, taal en ritme vormen de basis voor digitale geletterdheid, kritisch denken en verantwoord online handelen. Deze eerste stappen bereiden hen voor op het secundair onderwijs, waar digitale technologie een grotere rol krijgt in onderzoek, ontwerp en communicatie. Zo ontwikkelen leerlingen niet alleen praktische vaardigheden, maar ook een bewuste, autonome en toekomstgerichte omgang met technologie, passend bij een snel veranderende samenleving.

De Federatie van Steinerscholen ziet het als haar opdracht om eigentijdse, mensgerichte en inclusieve vormen van mediaonderwijs te ontwikkelen, in samenwerking met partners in binnen- en buitenland. Daarom was ze in de jaren 2022-2025 actief betrokken bij het ontwikkelen van een internationaal curriculum inzake media-educatie, inclusief ICT. Dit gebeurde in een Erasmus+-project, getiteld HERMMES (Holistic Education, Resilience and Media Maturity in Educational Settings). De resultaten daarvan zijn te vinden op www.hermmes.eu. Succesvolle presentaties daarvan vonden reeds plaats op bijeenkomsten van de UNESCO, de Raad van Europa en in de Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten.

Op de website van HERMMES kan men doelen vinden voor kinderen van alle leeftijden tussen 0 en 18 jaar, gekoppeld aan leerstrategieën, good practices en uitleg over de verbanden tussen de cognitief-psychologische ontwikkeling en de betreffende doelen inzake ICT en media.

Onderstaande minimumdoelen zijn deels overgenomen uit de decretale minimumdoelen, deels eigen minimumdoelen, geïnspireerd op de resultaten van het HERMMES-project. Ze omvatten tevens de doelen uit het deel 'media' van de vakdiscipline 'muzische vorming'.

In voorgestelde vervangende minimumdoelen ICT werden de decretale minimumdoelen grotendeels overgenomen.

3.9. Visie op attitudes

3.9.1. Visie op onderwijs in attitudes

In de steinerscholen staat de ontwikkelingsgerichte persoonsvorming van jonge mensen in creatieve vrijheid, cognitieve zelfstandigheid en morele verantwoordelijkheid centraal. In het kleuter- en basisonderwijs worden de fundamentele gelegd voor welzijn, integriteit, lichamelijke gezondheid en levenslange sociale, emotionele, intellectuele en spirituele ontwikkeling. Dit vraagt van kinderen dat ze gaandeweg leren beschikken over de juiste attitudes, sociale vaardigheden en levenskennis. Persoonsvormende attitudes zoals respect, gezondheid, veiligheid en doorzettingsvermogen zijn naast socialiserende vaardigheden, zowel in de schoolse context als in het verdere leven, van wezenlijk belang.

3.9.2. Opbouw van het curriculum

Net zoals bij andere vakdisciplines, waarbij de individuele ontmoeting en de pedagogische integriteit tussen leerlingen en leerkrachten doorslaggevend zijn, gebeurt het aanleren van attitudes op kleuterleeftijd voornamelijk door de nabootsing. Een gezonde levensstijl, een respectvolle omgang en het creëren van een warm en veilig schoolklimaat wordt door de kleuterleerkracht voorgeleefd.

In de lagere school worden leerlingen in hun denken en doen meer en meer onafhankelijk. Jonge kinderen zoeken hierbij in eerste instantie een autoriteit om zich aan te spiegelen; de leerkracht is de gids. De autoriteit van de leerkracht is geworteld in inspiratie en gezag vanuit innerlijke kracht, niet in macht, maar als een liefdevolle, stevige gids die zich verbindt met de ontwikkeling van het kind. Gaandeweg ontwikkelen leerlingen daarmee het vermogen om zich in hun gedrag als autonoom persoon op verantwoordelijke wijze tot de maatschappij te verhouden.

Constructief omgaan met diversiteit en bouwen aan een diversiteitscultuur tonen zich elke dag in de manier waarop met kinderen wordt omgegaan en hoe kinderen met elkaar leren omgaan. Door zowel zelfstandig als samen te werken thuis en op school groeien leerlingen in sociale interactie. Vanaf het vierde leerjaar gaan de leerlingen er klassikaal over in gesprek en leren ze hierover reflecteren onder begeleiding van de leraar.

De sociale structuur van de school, de omgang van de leerkrachten met elkaar, met kinderen en ouders plaatst de leerlingen in een sociale situatie die hen de noodzakelijke steun en vrijheid biedt om hun vermogens te ontplooien. Het streven naar het behoud van de klasgroep als sociaal geheel doorheen de schoolloopbaan maakt hiervan deel uit.

Omgangs- en gedragsregels en veiligheidsvoorschriften 'groeien' mee met de wereld van de kinderen die jaar na jaar vergroot. Zo komen eerst de klasregels, dan de schoolregels en pas later maatschappelijke wetten en normen aan bod. Ook het leren leren verloopt in de lagere klassen eerder impliciet, de leerkracht geeft bijvoorbeeld zelf een spreekbeurt en vertelt nadien hoe dit werd voorbereid. In de hogere klassen worden leer- en werkstrategieën expliciet gemaakt. Dan gaan leerlingen hun werkwijze verwoorden, tips uitwisselen of klassikaal hun werk inplannen.

Leerlingen hebben recht op zorg, bescherming en een gezonde en veilige ontwikkeling. In de minimumdoelen wordt gefocust op domeinen waarmee kinderen dagelijks in aanraking komen en die maatschappelijk relevant zijn zoals een gezonde levensstijl, identiteit en diversiteit, kinder- en mensenrechten en verkeersveiligheid.

In de voorgestelde vervangende minimumdoelen attitudes werden de decretale minimumdoelen grotendeels overgenomen.

3.10. Visie op Frans

3.10.1. Visie op vreemdetalenonderwijs

Taal is een belangrijk uitdrukkingsmiddel. Taal weerspiegelt de nuances van hoe de realiteit wordt beleefd. Het leren van een vreemde taal en zich er gaandeweg mee verbinden, is als een ontdekkingsreis. Intonatie, cadans, woordenschat en structuur kunnen erg verschillen van taal tot taal. In de steinerscholen komen kinderen vanaf de kleuterklas in aanraking met meerdere vreemde talen: er worden liedjes en versjes geleerd in het Frans, Engels, Duits, Italiaans, Noors enzovoort. Vreemdetalenonderwijs is gericht op interculturaliteit en vredesopvoeding. Het reeds vroeg oefenen van vreemde talen vergroot de algemene cognitieve vermogens.

3.10.2. Opbouw van het curriculum Frans

Vanaf het eerste leerjaar zijn er lessen Frans en Engels. Doorheen de verschillende leerjaren in de lagere school wordt de vreemde taal geleerd zoals dat bij het leren van de moedertaal verloopt, volgens het schema: fonologie – morfologie – syntaxis. In de eerste leerjaren ligt het accent op het vertrouwd worden met de eigen klankkleur en uitspraak van het Frans respectievelijk het Engels. De kinderen leren

liedjes, versjes en eenvoudige woorden die aansluiten bij de leerstof, de seizoenen of de jaarfeesten. Ze kennen de kleuren, enkele dieren en kunnen mondeling tellen tot 20, korte teksten opzeggen en zingen. Als ze teksten nazeggen, wat ze veelal spontaan doen, valt op hoe precies ze hetgeen voorgezegd werd, herhalen.

Naarmate kinderen ouder worden, krijgen ze belangstelling voor betekenis. De taalstroom wordt opgedeeld in eenheden met een inhoud: woorden die zinnen vormen. Aan deze interesse wordt bij kinderen begin vierde leerjaar tegemoetgekomen door het aanwijzen en benoemen van concrete voorwerpen en door te beginnen met schrijven in het Frans en Engels. Vanaf het vierde leerjaar worden er ook woordenlijsten geleerd en breidt het inhoudelijke aanbod uit met poëzie, verhalen, toneel en/of uitdrukkingen. Een volgende stap in het vreemdetalenonderwijs is het leren van vormelijke regelmatigheden en het ontdekken van hun functie in de andere taal.

Uitspraakregels, basiswoordenschat en grammatica leggen een stevig basis voor het beheersen van het Frans en het Engels.

In de voorgestelde vervangende minimumdoelen Frans werden alle decretale minimumdoelen overgenomen.

C. Totstandkomingsprocedure

Op 19 december 2025 diende de Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw een aanvraag tot gelijkwaardigheid in van vervangende minimumdoelen met betrekking tot de minimumdoelen, zoals vastgelegd in het decreet van 18 juli 2025 tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, wat de vaststelling en inwerkingtreding van de minimumdoelen betreft.

AHOVOKS en een commissie van deskundigen formuleerden hun advies op respectievelijk 6 maart 2026 en 3 maart 2026. Beide instanties adviseerden dat de aanvraag van de Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw ontvankelijk is. In beide adviezen staat een aanbeveling tot een gunstige beslissing wat de gelijkwaardigheid betreft. AHOVOKS koppelt aan haar beslissing twee randvoorwaarden:

- de haalbaarheid van het pakket minimumdoelen voor het einde van het lager onderwijs zal blijken uit de expliciete opbouw van deze doelen in het toekomstige leerplan;
- de integratie van doorgeschoven leerinhouden in het curriculum (van het secundair onderwijs) wordt gewaarborgd, ook bij mogelijke toekomstige wijzigingen van de onderwijsdoelen voor het secundair onderwijs.

De aandacht wordt er hierbij op gevestigd dat een dossier minimumdoelen op zich geen budgettaire implicaties heeft omdat het niet raakt aan financierings- en subsidiëeringsmechanismen. Een dossier vervangende minimumdoelen wordt als niet-regelgevend (niet-normerend) beschouwd vermits het gericht is tot een of meer specifieke individuen of instanties, wat toepasselijk is op de scholen aangesloten bij de Steinerfederatie; hierdoor is een advies van de Raad van State niet vereist.

De Vlaamse Regering heeft op basis van beide adviezen de vervangende minimumdoelen op 27 maart 2026 gelijkwaardig verklaard met het oog op indiening in het Vlaams Parlement.

II. TOELICHTING BIJ DE ARTIKELEN

Artikel 1

Dit artikel bevat de gebruikelijke inleidende bepaling bij een ontwerp van decreet.

Artikel 2

Dit artikel definieert de indiener en het voorwerp van de aanvraag.

Artikel 3

Dit artikel verwijst naar de bijlage bij het ontwerp van decreet die de vervangende minimumdoelen vermeldt.

Artikel 4

Dit artikel bevat als slotbepaling de inwerkingtredingsdatum.

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Matthias DIEPENDAELE

De Vlaamse minister van Onderwijs, Justitie en Werk,

Zuhal DEMIR

BIJLAGE 1
bij de memorie van toelichting:

Aanvraag tot gelijkwaardigheid van vervangende minimumdoelen

Aanvraag tot gelijkwaardigheid van vervangende minimumdoelen

voor de minimumdoelen vastgelegd in het
*decreet van 18 juli 2025 tot wijziging van het decreet
basisonderwijs van 25 februari 1997, wat de
vaststelling en inwerkingtreding van de
minimumdoelen betreft*

met als bijlagen:

1. Vervangende minimumdoelen voor het
basisonderwijs
2. Lijst van schoolbesturen die deze aanvraag
indienen

Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw
Diksmuidelaan 127
2600 Antwerpen

Inhoud

Inhoud	33
Voorwoord	35
1 Het wettelijk perspectief	36
1.1 Juridische situering van de aanvraag tot gelijkwaardigheid	36
1.2 Aard en betekenis van de mogelijkheid tot aanvraag van gelijkwaardigheid	37
1.3 Onvoldoende ruimte voor de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen	39
1.4 Onverzoenbaarheid met de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen	41
1.5 Beoordelen van de gelijkwaardigheid van het geheel	42
2 Inhoudelijke motivering: onvoldoende ruimte en onverzoenbaarheid	44
2.1 De architectuur van het curriculum is een wezenlijk kenmerk van de steinerscholen	44
2.2 Knelpunten	44
2.3 Ontwikkelingsgericht, leeftijdsgerelateerd curriculum	45
2.4 Persoonsvorming	46
2.5 Verwevenheid van cognitieve, praktische en kunstzinnige dimensies	47
3 Uitgangspunten van de vervangende minimumdoelen	49
3.1 Aansluiting bij maatschappelijke verwachtingen	49
3.1.1 <i>Sociale mobiliteit</i>	49
3.1.2 <i>Tijdige remediëring</i>	51
3.1.3 <i>Levenslange ontwikkeling</i>	51
3.2 Doelen gericht op kennis	51
3.2.1 <i>Steinerpedagogische visie op de rol van kennis in het onderwijs</i>	51
3.2.2 <i>Het belang van levende begrippen</i>	53
3.2.3 <i>Begrensde en onbegrensde vaardigheden</i>	54
3.2.4 <i>Betrokkenheid op de mens</i>	54
3.3 Eigenheid van een volgroeide internationale schoolbeweging	55
3.4 Visie op kwaliteitszorg	57
3.5 Gelijkwaardige visies	58
3.6 Criteria ter beoordeling van de aanvraag tot gelijkwaardigheid	58
3.6.1 <i>Criteria</i>	58
4 Fundering bij de voorgestelde vervangende minimumdoelen	60
4.1 Visie op Nederlands	60
4.1.1 <i>Visie op taalonderwijs Nederlands</i>	60
4.1.2 <i>Opbouw van het curriculum</i>	61
4.2 Visie op wiskunde	62
4.2.1 <i>Visie op wiskundeonderwijs</i>	62
4.2.2 <i>Opbouw van het curriculum</i>	62
4.3 Visie op wetenschap en techniek	63
4.3.1 <i>Visie op onderwijs in wetenschap en techniek</i>	63
4.3.2 <i>Opbouw van het curriculum</i>	64
4.4 Visie op aardrijkskunde	65
4.4.1 <i>Visie op aardrijkskundeonderwijs</i>	66
4.4.2 <i>Opbouw van het curriculum</i>	66
4.5 Visie op geschiedenis	67

4.5.1	<i>Visie op geschiedenisonderwijs</i>	67
4.5.2	<i>Opbouw van het curriculum</i>	67
4.6	Visie op muzische vorming	69
4.6.1	<i>Visie op onderwijs in muzische vorming</i>	69
4.6.2	<i>Opbouw van het curriculum</i>	69
4.7	Visie op lichamelijke opvoeding	70
4.7.1	<i>Visie op onderwijs in lichamelijke opvoeding</i>	70
4.7.2	<i>Opbouw van het curriculum</i>	70
4.8	Visie op ICT	71
4.8.1	<i>Visie op ICT- onderwijs</i>	71
4.8.2	<i>Opbouw van het curriculum</i>	71
4.9	Visie op attitudes	72
4.9.1	<i>Visie op onderwijs in attitudes</i>	72
4.9.2	<i>Opbouw van het curriculum</i>	72
4.10	Visie op Frans	73
4.10.1	<i>Visie op vreemdetalenonderwijs</i>	73
4.10.2	<i>Opbouw van het curriculum Frans</i>	73

Voorwoord

Deze aanvraag tot gelijkwaardigheid van vervangende eindtermen is ontstaan nadat de in de bijlage 18 opgesomde schoolbesturen samen hebben geoordeeld dat de minimumdoelen van het op 18 juli 2025 goedgekeurde decreet van de Vlaamse Regering, tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, wat de vaststelling en inwerkingtreding van de minimumdoelen betreft¹, onvoldoende ruimte laten voor hun eigen pedagogische opvattingen en daar op meerdere wijzen onverzoenbaar mee zijn.

Met het nieuwe decreet is zeker een nieuwe context met opmerkelijke veranderingen ontstaan. Maar de argumenten voor de gelijkwaardigheid van vervangende minimumdoelen, die de steinerscholen in opeenvolgende aanvragen tijdens de laatste decennia hebben verkregen, blijven nog actueel. De knelpunten zijn deels dezelfde maar er zijn er ook nieuwe ontstaan. Met de bespreking van verschillende argumenten wordt aangegeven waarin het gebrek aan ruimte en de onverzoenbaarheid zich situeren.

In de bijlage worden vervangende minimumdoelen voorgesteld, volgens de tien vakdisciplines uit het genoemde decreet en volgens de indeling in minimumdoelen voor het einde van het kleuteronderwijs, voor het einde van het vierde jaar lager onderwijs en het einde van het basisonderwijs. Deze voorstelling gebeurt onder alle voorbehoud en zonder enige nadelige erkenning.

18 december 2025

¹ *Belgisch Staatsblad*, 27 augustus 2025.

1 Het wettelijk perspectief

1.1 Juridische situering van de aanvraag tot gelijkwaardigheid

Het decreet basisonderwijs en het *decreet tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997*², voorzien in art. 44bis de mogelijkheid voor schoolbesturen om de gelijkwaardigheid van vervangende minimumdoelen aan te vragen.

Oordeel schoolbestuur

Een schoolbestuur kan *oordelen* dat “de minimumdoelen onvoldoende ruimte laten voor de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen of ermee onverzoenbaar zijn.”³

Motivering

Een aanvraag tot gelijkwaardigheid is slechts ontvankelijk indien precies wordt aangegeven waarom de minimumdoelen voor de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen onvoldoende ruimte laten of waarom ze ermee onverzoenbaar zijn.⁴

Beoordeling van de gelijkwaardigheid

“De regering beoordeelt of de aanvraag ontvankelijk is en, zo ja, of de vervangende minimumdoelen in hun geheel gelijkwaardig zijn met die minimumdoelen goedgekeurd door het Vlaams Parlement, en bijgevolg toelaten gelijkwaardige studiebewijzen af te leveren. [...]”

De gelijkwaardigheid wordt beoordeeld aan de hand van de volgende criteria:

1° het respect voor de fundamentele rechten en vrijheden;

2° de vereiste inhoud, in functie van de sleutelcompetenties, zoals bepaald in artikel 44;

3° de formulering

a) gebeurt onder de vorm van na te streven of te bereiken minimumdoelen, naargelang van het geval;

b) laat toe om na te gaan in welke mate bij een leerlingenpopulatie minimumdoelen worden nagestreefd of bereikt.

Voor de beoordeling van de ontvankelijkheid van de gelijkwaardigheid wordt het gemotiveerd advies ingewonnen van een commissie van deskundigen en van de onderwijsinspectie en wordt telkens de aanvrager gehoord. De regering bepaalt de verdere regels voor de samenstelling van de commissie van deskundigen en van de procedure.”⁵

² Decreet van 13 juni 2025, *Belgisch Staatsblad*, 27 juni 2025.

³ Decreet basisonderwijs art. 44bis, §1, eerste lid.

⁴ Decreet basisonderwijs art. 44bis, §1, laatste lid.

⁵ Decreet basisonderwijs art. 44 bis, §2 eerste en tweede lid.

1.2 Aard en betekenis van de mogelijkheid tot aanvraag van gelijkwaardigheid

De arresten van het Grondwettelijk Hof

Het voorzien in een mogelijkheid tot afwijking vindt zijn oorsprong in het arrest van het Grondwettelijk Hof van 18 december 1996.

Het Grondwettelijk Hof stelde enerzijds dat de (toenmalige) ontwikkelingsdoelen en eindtermen zo omvangrijk en gedetailleerd waren dat men niet kon aanhouden dat dit minimumdoelstellingen waren en dat zij daardoor onvoldoende ruimte lieten om de doelstellingen van het eigen pedagogisch project te verwezenlijken. Daarmee werd aan de onderwijsvrijheid geraakt. Anderzijds gaf het Hof aan dat het bekrachtigen van de voorgelegde ontwikkelingsdoelen en eindtermen, zonder te voorzien in een procedure waarbij afwijkingen kunnen worden toegestaan, een schending van de grondwettelijk gewaarborgde onderwijsvrijheid inhield.⁶

Raad van State

De Raad van State stelde in zijn advies 77.887/1 van 30 juni 2025 vast dat de minimumdoelen in het decreet van 18 juli 2025, decreet tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, wat de vaststelling en inwerkingtreding van de minimumdoelen betreft,

«omvangrijker en gedetailleerder zijn dan de eindtermen en ontwikkelingsdoelen die momenteel van kracht zijn voor het basisonderwijs.»

Maar ook:

«Hoewel met de 70/30 verhouding lijkt vermeden te worden dat de overheid een volledig of nagenoeg volledig onderwijsprogramma vaststelt, is de Raad van State van oordeel dat die nagestreefde verhouding, op zichzelf genomen, nog geen garantie vormt dat de onderwijsvrijheid *in concreto* wordt gewaarborgd. De minimumdoelen die 70% van de onderwijstijd in beslag zouden nemen, moeten het immers op zichzelf mogelijk maken dat de onderwijsverstrekkers ook bij het bereiken van die minimumdoelen de doelstellingen van het eigen pedagogisch project kunnen verwezenlijken. Die onderwijsdoelen mogen bijgevolg niet zo gedetailleerd zijn dat zij die realisatie van het eigen onderwijsproject onmogelijk maken. Zoals het Grondwettelijk Hof immers uitdrukkelijk heeft aangenomen in punt 23 van arrest nr. 82/2022, volstaat het op dat vlak niet dat er een aanvraag tot gelijkwaardigheid van vervangende minimumdoelen kan worden gedaan. De onderwijsdoelen moeten aldus, op grond van de vrijheid van onderwijs, in beginsel op zich het verwezenlijken van een eigen pedagogisch project mogelijk maken.»

En:

⁶ Arbitragehof 18 december 1996, nr. 76/96, B9, en B10. In het arrest 49/2001 van 18 april 2001 (B12) met betrekking tot het referentiesysteem voor de basisvaardigheden van de Franstalige gemeenschap wordt die bepaling hernomen.

«Samen met sommige onderwijsverstrekkers moet worden vastgesteld dat in het kader van het bereiken van sommige minimumdoelen wel heel gedetailleerde en specifieke onderwijsinhouden (namen, plaatsen, ...) worden opgelegd, in het bijzonder met betrekking tot geschiedenis. Die onderwijsinhouden zijn weliswaar niet exhaustief en laten ruimte aan onderwijsverstrekkers om die onderwijsinhouden aan te vullen met eigen voorbeelden, maar de betrokken gedetailleerde onderwijsinhouden worden wel degelijk opgelegd aan alle onderwijsverstrekkers, waardoor minder ruimte in de onderwijstijd overblijft om andere inhouden aan te reiken waarvan de onderwijsverstrekker van oordeel zou zijn dat die meer geschikt zijn om het geformuleerde minimumdoel te bereiken of die nauwer aansluiten bij het eigen pedagogisch project. Daarnaast moet worden vastgesteld dat minstens één onderwijsverstrekker van oordeel is dat (bepaalde) minimumdoelen incompatibel zijn met zijn pedagogisch project, onder meer omdat de niet-afstemming op de onderwijsdoelen in het secundair onderwijs een zogenaamd leeftijdsgericht curriculum bemoeilijken.⁷ Mogelijk maken de vastgestelde minimumdoelen door de sequentiële opbouw ervan de volledige verwezenlijking van bepaalde pedagogische projecten onmogelijk.»

De Vlaamse Onderwijsraad

In zijn advies van 11 juni 2025⁸ stelde ook de VLOR de hoge mate van specificiteit in vraag. De Vlaamse Onderwijsraad verwijst daarbij niet alleen 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.” De VLOR maakt zich zelfs zorgen over de haalbaarheid van de minimumdoelen tout court: “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.” Met als conclusie: “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.”

In hoofdstuk 3.3 van zijn advies dringt de VLOR erop aan dat de overheid de te bereiken minimumdoelen voor kleuters zou omzetten in *na te streven* minimumdoelen voor kleuters. Dat voorstel werd door de overheid niet gevolgd. Wél werd in het uiteindelijke decreet een iets langere overgangperiode ingeschreven dan in het eerste voorstel stond, waarop het VLOR-advies gebaseerd is.

Geen minimumdoelen

Uit bovenstaande beoordelingen kan gesteld worden dat er gerede twijfel bestaat of de minimumdoelen vastgelegd door het decreet van 18 juli 2025, decreet tot

⁷ In een voetnoot verwijst de Raad van State naar: Advies federatie Steinerscholen, *Parl. St.* VI.Parl. 2024-25, nr. 386/1, 518. Vgl. Vlor-advies, *Parl.St.* VI.Parl. 2024-25, nr. 386/1, 425.

⁸ VLOR, *Gedragen aanpak nodig voor kwaliteitsvolle minimumdoelen basisonderwijs. Advies over het voorstel van minimumdoelen voor het basisonderwijs*, 11 juni 2025.

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

Aangezien deze minimumdoelen zo uitgebreid en gedetailleerd zijn dat ze nagenoeg een volledig curriculum vormen, zijn de steinerscholen genooddaakt, ter vrijwaring van hun eigen pedagogische visie, om een ruime en uitgebreide aanvraag tot gelijkwaardige minimumdoelen in te dienen.

Onvoldoende ruimte en/of onverzoenbaarheid

Artikel 44bis van het decreet basisonderwijs voorziet twee mogelijke gronden voor het aanvragen van gelijkwaardigheid:

- wanneer de door het Vlaams Parlement bepaalde minimumdoelen onvoldoende ruimte laten voor de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen;
- wanneer de door het Vlaams Parlement bepaalde onderwijsdoelen onverzoenbaar zijn met de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen.

De afwijkingsmogelijkheid dient daarom als een middel gezien te worden om – binnen duidelijke wettelijke kaders en na het doorlopen van een procedure – het gebrek aan ruimte en een mogelijke inhoudelijke onverzoenbaarheid te compenseren.

Onder de punten 3 en 4 van dit hoofdstuk geven we aan waarom de door het Vlaams Parlement bepaalde onderwijsdoelen onvoldoende ruimte kunnen laten of onverzoenbaar kunnen zijn met specifieke pedagogische en onderwijskundige opvattingen en wel op zo'n wijze dat de onderwijsvrijheid erdoor geschonden kan worden. De schoolbesturen van de steinerscholen oordelen dat beide ten aanzien van hun project inderdaad het geval zijn. De motivering daartoe wordt uitgewerkt in hoofdstuk 2.

1.3 Onvoldoende ruimte voor de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen

Minimumdoelen

Artikel 44 van het decreet basisonderwijs definieert de onderwijsdoelen nog steeds als minimumdoelen. Welke betekenis we ook aan het begrip 'minimum' geven, spreken van minimumdoelen houdt in dat niet beoogd wordt de hele inhoud van het onderwijs exhaustief te bepalen. Naarmate onderwijsdoelen omvangrijker en gedetailleerder geformuleerd worden, waardoor hun impact op de onderwijspraktijk en onderwijstijd stelselmatig vergroot, wordt de ruimte voor het vormgeven van onderwijs op basis van de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen kleiner. Het Grondwettelijk Hof oordeelde dat te omvangrijke en te gedetailleerde onderwijsdoelen reeds op zich aan de onderwijsvrijheid raken.

De pedagogische en onderwijskundige opvattingen hebben immers niet enkel betrekking op de aangewende methodes. Het Grondwettelijk Hof stelde reeds in

1996: “De aldus door artikel 24, §1, van de Grondwet gewaarborgde onderwijsvrijheid (...) impliceert de mogelijkheid voor privépersonen om – zonder voorafgaande toestemming en onder voorbehoud van de eerbiediging van de fundamentele rechten en vrijheden – naar eigen inzicht onderwijs in te richten en te laten verstrekken, *zowel naar de vorm als naar de inhoud*, bijvoorbeeld door scholen op te richten die hun eigenheid vinden in bepaalde pedagogische of onderwijskundige opvattingen.”⁹

De onderwijsvrijheid omvat daardoor meer dan enkel het ontwikkelen van een eigen pedagogische methode ter realisering van de minimumdoelen. Het vormgeven van eigen inhoud en het aanwenden van pedagogische of onderwijskundige methodes zijn twee onderscheiden aspecten van de onderwijsvrijheid.

Toch heerst er nog vaak de overtuiging dat de overheid het *wat* bepaalt en de onderwijsverstrekkers (enkel) het *hoe*.¹⁰ Juister is om te stellen dat de overheid het ‘minimale’ *wat* bepaalt. Het spreekt voor zich dat hier steeds gezocht moet worden naar een evenwicht en: “hoe gedetailleerder (en omvangrijker) het eindtermenarsenaal wordt, hoe groter de nood aan afwijkingsmogelijkheden.”¹¹ Een eenvoudige telling van het aantal minimumdoelen volstaat niet om tot een oordeel te komen over de *impact* van nieuwe minimumdoelen op de klas- en schoolpraktijk. Voor een dergelijke inschatting is professionele expertise nodig.

Het invoeren van nieuwe te bereiken minimumdoelen Nederlands (woordenschat en luistervaardigheden) en wiskunde (getalbegrip) op kleuterleeftijd en eind vierde leerjaar (voor alle vakdisciplines) houdt een inperking van de onderwijsvrijheid in, die totaal nieuw is.

Hetzelfde geldt voor de minimumdoelen Nederlands en wiskunde die voor het einde van het lager onderwijs niet alleen op populatieniveau maar op individueel niveau, dat wil zeggen: door elke leerling individueel, bereikt moeten worden.

Aangezien de Raad van State reeds heeft vastgesteld¹² dat de minimumdoelen van het decreet van 18 juli 2025 omvangrijker en gedetailleerder zijn dan de eindtermen en ontwikkelingsdoelen die tot nu toe in het basisonderwijs van kracht waren, hoeft hier niet aangetoond te worden dat de impact van de nieuwe minimumdoelen evenredig groter is dan die van de bestaande eindtermen en ontwikkelingsdoelen, waarvoor de steinerscholen ook een afwijking hebben aangevraagd en verkregen.¹³ Op basis van deze vaststelling kan in vraag gesteld worden of redelijkerwijze mag aangenomen worden dat het om minimumdoelen gaat die voldoende ruimte laten voor de realisatie van onderwijs op basis van eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen.

De bewering dat de overheid bij het vastleggen van deze nieuwe minimumdoelen een 70/30-verhouding heeft gerespecteerd, waarbij de minimumdoelen maximaal 70% van de onderwijstijd innemen, zodat er 30% ruimte blijft voor de

⁹ Arbitragehof 18 december 1996, nr. 76/96, B 4.2 (eigen cursivering). Zie ook LIEVENS, J., *De vrijheid van Onderwijs*, p. 421.

¹⁰ Vlaamse Regering, *Vertrouwen, verbinden, vooruitgaan. Regeerakkoord van de Vlaamse Regering*, 2014-2019, p. 95.

¹¹ LIEVENS, J., *De vrijheid van onderwijs*, Lefebvre Belgium, 2019, p. 430.

¹² Advies 77.887/1 van 30 juni 2025, zie supra.

¹³ Decreet van 12 mei 1998 (Decreet tot bekrachtiging van twee besluiten van de Vlaamse regering die de aanvragen tot afwijking op de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het gewoon basisonderwijs en de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs gelijkwaardig hebben verklaard), *B.S.*, 30 juni 1998.

pedagogische projecten van de onderwijsverstrekkers, doet hieraan geen afbreuk. Ten eerste is die 70/30-verhouding een willekeurige norm, aangevoerd in het verzoekschrift van Katholiek Onderwijs Vlaanderen en door het Grondwettelijk Hof illustratief overgenomen in zijn arrest van 16 juni 2022.¹⁴ Ten tweede is de methode waarmee de impact op de onderwijstijd van de minimumdoelen werd ingeschat niet transparant en hoogst discutabel. De verbinding tussen minimumdoelen en onderwijstijd berust op zichzelf reeds op een bepaalde visie op onderwijs en steunt op een consecutieve reeks inschattingen met een hoge foutenmarge. Dat werd zo ook beoordeeld door de Vlaamse Onderwijsraad, die stelt dat de nieuwe minimumdoelen niet binnen de beschikbare onderwijstijd gerealiseerd kunnen worden. Ten derde heeft het Grondwettelijk Hof in het eerdergenoemde arrest duidelijk gesteld dat minimumdoelen derwijze moeten zijn opgesteld dat het mogelijk is om elk pedagogisch project binnen het kader van die minimumdoelen te realiseren.

Het is duidelijk dat de Vlaamse overheid het advies van onderwijsjurist Johan Lievens niet ter harte heeft genomen: “Ook meer algemeen lijkt de ambitie om voor een sobere set eindtermen te gaan niet onwijs. Geconfronteerd met de haperende prestaties van het Vlaamse onderwijs zou de decreetgever de begrijpelijke reflex kunnen hebben *meer en gedetailleerdere* onderwijsdoelen in te voeren. Hoewel die analyse de grenzen van het juridische overstijgt, lijkt het risico ons niet irreëel dat daarmee net het omgekeerde wordt bereikt. Als een bandarbeider die z’n leven lang deuren en ramen in auto’s heeft gestoken voortaan – op dezelfde tijd – ook wielen en de boordcomputer moet installeren, zou dat wel eens in een *slechter* productieproces kunnen resulteren, waarbij meer auto’s met productiefouten van de band rollen. Of zoals Déom het stelde: “*Dans une situation de crise, pourquoi ne pas parier plus sur l’autonomie, au lieu de réagir par des régulations détaillées et uniformes?*” Ook juridisch zijn er evenwel risico’s: hoe ruimer de uniforme vakinhoudelijke opdracht van het onderwijs is, hoe kleiner de ruimte is die onderwijsverstrekkers wordt gelaten om – in het kader van het eigen pedagogisch project – aan waardevorming en -overdracht te doen.”¹⁵

1.4 Onverzoenbaarheid met de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen

Het decreet basisonderwijs houdt rekening met de mogelijkheid – net zoals voorheen – dat de minimumdoelen die conform art. 44 van het decreet basisonderwijs werden geformuleerd, in meer of mindere mate *onverzoenbaar* kunnen zijn met de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen van een schoolbestuur.

Deze onverzoenbaarheid kan zich op verschillende wijzen manifesteren.

1. Eerst en vooral zouden bepaalde minimumdoelen een inhoud kunnen bevatten die op ideologisch of levensbeschouwelijk vlak strijdig is met de eigen ideologische of levensbeschouwelijke overtuiging. Voor de steinerscholen is deze mogelijke grond voor onverzoenbaarheid feitelijk

¹⁴ Grondwettelijk Hof, 16 juni 2022, nr. 82/2022.

¹⁵ LIEVENS, J., o.c., p. 430 - 431.

- niet aan de orde, aangezien de steinerscholen geen bepaalde levensbeschouwelijke of ideologische overtuigingen willen overdragen.
2. Een tweede mogelijkheid tot onverzoenbaarheid kan erin bestaan dat een minimumdoel weliswaar geen ideologisch contesteerbare inhoud bevat, maar op basis van de eigen onderwijsopvattingen pedagogisch of onderwijskundig op het vooropgestelde onderwijsniveau resp. leeftijd van de kinderen (nog) niet aan de orde is.
 3. De derde mogelijkheid is echter de belangrijkste. De minimumdoelen werden geselecteerd en geformuleerd per vakdiscipline. Het is onvermijdelijk dat de selectie en formulering van minimumdoelen in meer of mindere mate op bepaalde visies (in casu het concept 'kennisrijk curriculum') berust, die vanuit een neutraal perspectief arbitrair kunnen worden genoemd. Het spreekt vanzelf dat er ook andere visies mogelijk zijn, op basis waarvan alternatieve, evenwaardige keuzes gemaakt kunnen worden. Vanuit andere pedagogische en onderwijskundige opvattingen ten aanzien van de vakdisciplines (in samenhang met een andere visie op wat kennis is, maar ook met een andere visie op mens en samenleving) zou telkens een andere set van minimumdoelen kunnen geselecteerd worden. Het is dan de gemaakte selectie die onverzoenbaar kan zijn met de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen met betrekking tot de relevante inhoud van het geboden onderwijs. In de mate dat de geselecteerde minimumdoelen ook nog gedetailleerd en omvangrijk zijn, vergroot dit de kans op onverzoenbaarheid. Beide gronden (onvoldoende ruimte en onverzoenbaarheid) komen hier samen.

Met betrekking tot de pedagogische en onderwijskundige opvattingen waar de steinerscholen zich op willen baseren, situeert de onverzoenbaarheid zich ten aanzien van de tweede en derde mogelijkheid.

1.5 Beoordelen van de gelijkwaardigheid van het geheel van de voorgestelde minimumdoelen

Met betrekking tot de gelijkwaardigheid stelt het decreet basisonderwijs in art. 44bis § 2: "De regering beoordeelt of de aanvraag ontvankelijk is en, zo ja, of de vervangende minimumdoelen **in hun geheel** gelijkwaardig zijn met die minimumdoelen goedgekeurd door het Vlaams Parlement, en bijgevolg toelaten gelijkwaardige studiebewijzen af te leveren."

Hiermee werd de oude formulering behouden, zoals die in 1997 tot stand is gekomen. In de gesprekken tussen voormalig minister van onderwijs Luc Van den Bossche naar aanleiding van het arrest van het Grondwettelijk Hof van 18 december 1996 en de betrokken partijen, was snel duidelijk dat het probleem zich niet situeerde op het niveau van individuele eindtermen, maar vooral te maken had met de visie op de inhoud van een leergebied of vakdiscipline en derhalve de selectie van eindtermen in functie van die pedagogische en onderwijskundige opvattingen. Daarom werd van bij het begin gesproken van een gelijkwaardigheid *in zijn geheel*.

Het kan dus niet de bedoeling zijn de hier voorgestelde minimumdoelen puntsgewijs te vergelijken met de minimumdoelen die in artikel 44 bedoeld zijn. Bij de voorgestelde vervangende minimumdoelen wordt per vakdiscipline verduidelijkt wat de eigen onderwijspedagogische uitgangspunten zijn en waar de essentiële verschillen liggen die nopen tot het formuleren van vervangende minimumdoelen. Deze duiding bij de vervangende minimumdoelen per vakdiscipline maakt integraal deel uit van de motivering.

2 Inhoudelijke motivering: onvoldoende ruimte voor en onverzoenbaarheid met de steinerpedagogie

2.1 De architectuur van het curriculum is een wezenlijk kenmerk van de steinerscholen

Het steineronderwijs kan niet gereduceerd worden tot een onderwijsmethode waarmee om het even welke leerinhouden didactisch kunnen worden onderwezen. Een essentieel element van het pedagogisch onderwijsconcept bestaat immers uit een eigen genuanceerde visie op de inhoud van de lessen.

Doordachte keuzes van ontwikkelingsgerichte, leeftijdsgerelateerde leerinhouden zorgen voor een samenhangend coherent geheel. 'Wat' de leerlingen 'wanneer' onderwezen moeten krijgen, is verweven met 'hoe' men hun ontwikkeling pedagogisch-didactisch wil ondersteunen.

De architectuur van dit curriculum heeft niet alleen oog voor de verticale dimensie (de leerlijnen binnen een vakdiscipline doorheen de leerjaren), maar ook voor de horizontale dimensie (kruisbestuiving tussen verschillende vakdisciplines binnen hetzelfde leerjaar) én de diagonale dimensie (waardoor leervorderingen in één gebied ook voor later in andere vakdisciplines vruchten afwerpen). Het feit dat ook de Commissie Muijs uitging van een architectuur met horizontale, verticale en diagonale verbanden toont aan dat er met dit uitgangspunt verschillende concepten mogelijk zijn. De keuze van de leerinhouden kan dus niet alléén hiervan afhankelijk zijn.

2.2 Knelpunten

Enerzijds kan men stellen dat de geschiedenis van de gelijkwaardig verklaarde eindtermen een erkenning van de kwaliteit van het steineronderwijs inhoudt, met behoud van de eigenheid ervan. De in het verleden aangevoerde argumenten om afwijkingen toe te staan zijn nog steeds van kracht.¹⁶

Anderzijds geldt duidelijk de actuele opgave om na te gaan of deze eigenheid ook bewaard kan blijven binnen de nieuwe context van het decreet betreffende de minimumdoelen voor het kleuter- en lager onderwijs van 18 juli 2025. Dit blijkt niet het geval te zijn. Bij het nieuwe decreet komen de steinerscholen tot de hierna volgende opsomming van bezwaren. Dit hangt samen met – zoals in paragrafen 1.3 en 1.4 werd uiteengezet – de grote impact van de nieuwe

¹⁶ Voor een uitvoerige inleiding bij een van de vorige eindtermendossiers van de steinerscholen, zie: Besluit van de Vlaamse Regering tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking op de decretale specifieke eindtermen voor het algemeen secundair onderwijs dd 16 september 2005, gepubliceerd in het *Belgisch Staatsblad* van 5 dec. 2005. De basisargumentatie tot het verkrijgen van een recht op afwijking werd door het Arbitragehof samengevat in zijn arrest van 18 december 1996 (*Belgisch Staatsblad*, 21 jan. 1997, p. 1754), beschikbaar: <https://www.const-court.be> (naar 1996 gaan en klikken bij arrest nr. 76).

minimumdoelen en de uitgesproken keuzes bij de uitgangspunten van hun ontwerp.

In het onderstaande schema lijsten we de knelpunten op. Op deze punten creëren de minimumdoelen van de overheid een regelgevende context waarin het eigen onderwijspedagogisch project onvoldoende ruimte krijgt en/of tegen onverzoenbare elementen aanloopt.

knelpunt	onvoldoende ruimte	onverzoenbaarheid
1. De steinerscholen hechten bijzonder veel waarde aan een ontwikkelingsgericht, leeftijdsgerelateerd curriculum .	x	x
2. Een essentieel element in het curriculum van het steineronderwijs is persoonsvorming .	x	x
3. De steinerscholen beogen in hun curriculum een verwevenheid van cognitieve, praktische en kunstzinnige dimensies .	x	x

In de volgende paragrafen worden de bovenstaande drie knelpunten, meteen ook de drie motieven voor deze gelijkwaardigheidsaanvraag, verduidelijkt.

2.3 Ontwikkelingsgericht, leeftijdsgerelateerd curriculum

Elke pedagogie is afhankelijk van het mensbeeld dat men hanteert. Het steinerpedagogisch mensbeeld knoopt aan bij het eeuwenoude inzicht dat de mens een wezen is met drie onderscheiden facetten: lichaam, ziel en geest. Binnen de steinerpedagogie streeft men ernaar om bij de opvoeding van de jonge mens gepaste zorg te besteden aan de begeleiding van elk van deze drie componenten. Hoe deze vermogens zich in 'golven' ontwikkelen, maakt deel uit van het steinerpedagogisch mensbeeld.¹⁷

In het steineronderwijs wordt uitgegaan van de belevingswereld van de kinderen, die geleidelijk aan wordt opengetrokken naar de leefwereld. Belangrijk in dit opzicht is een onderscheid te maken tussen leefwereld en belevingswereld. Met leefwereld bedoelen we de omgeving waarin kinderen opgroeien, deels thuis en deels ook op school, met inbegrip van de sociale of media-omgeving. Met 'belevingswereld' bedoelen we datgene waar de innerlijke ontwikkeling van de kinderen hen vatbaar en toegankelijk voor maakt. De belevingswereld wordt in de eerste plaats bepaald door de manier van denken, voelen en handelen eigen aan een bepaalde leeftijdsfase. Het is de wereld die kinderen voor zichzelf creëren, innerlijk, met hun eigen fantasie, op basis van eigen zich ontwikkelende

¹⁷ Zie LEBER, S., *Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik. Anthropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1993.

cognitieve vermogens. Uiteraard kleurt elk kind dit grondpatroon in door zijn individuele geaardheid. Je kunt het vergelijken met wat de Ierse onderwijsfilosoof Kieran Egan ‘ways of understanding’ noemt¹⁸ – alleen wordt dit in de steinerpedagogie nog veel verfijnder en gedetailleerder uitgewerkt.

De steinerscholen gaan in het onderwijs voor peuters en kleuters uit van het motorische handelen, als grondslag voor het ontwikkelen van kennis over zichzelf en de wereld.¹⁹ De principes van het leer- en ontwikkelingsproces in deze leeftijdsfase zijn de zintuiglijke waarneming en de nabootsing.

In de eerste leerjaren van het lager onderwijs nemen de steinerscholen de belevingswereld van de kinderen tot uitgangspunt – vanaf het vierde leerjaar komen daar geleidelijk aan ook aspecten van de leefwereld van de kinderen bij.

Een aantal nieuwe minimumdoelen van de overheid leggen een timing van leerinhouden op die dwars staat op deze uitgangspunten. Een typisch voorbeeld kan men vinden bij de leerstof geschiedenis waar gekozen werd voor een lineair-chronologische benadering die start in de kleuterschool en eindigt bij de actuele tijd in het zesde leerjaar, zonder enige rekening te houden met de vraag welke leerstof het best aansluit bij de belevingswereld van de leerlingen. Een ander voorbeeld vinden we bij de natuurwetenschappen waar abstracte leerstof zoals het deeltjesmodel volgens de steinerscholen nog niet aan de orde is in de lagere school.

2.4 Persoonsvorming

Leerdoelen schragen de systematische opbouw van een pedagogisch project, maar naast de gerichtheid op vooraf vastgelegde doelen willen de steinerscholen binnen de onderwijsleerpraktijk voldoende ruimte en tijd openlaten voor pedagogische initiatieven en interacties die niet vooraf geprogrammeerd zijn. Het steinerpedagogisch project houdt in dat zowel de school als de leraar over voldoende vrije ruimte beschikken om een deel van het daadwerkelijke curriculum door proces-onderzoek²⁰ vorm te geven, zodat de hierboven besproken open pedagogische praktijk kan bloeien ten voordele van een persoonsvorming in creatieve vrijheid en morele verantwoordelijkheid. Onderzoekers wijzen al jaren op het belang van deze vrije ruimte voor de school en de pedagogische wisselwerking tussen leraar en leerlingen.²¹ De eigenheid van het schoolse leren moet worden beschermd. “Geef het lesgeven terug aan het onderwijs” vraagt Gert Biesta.²² Maarten Simons en Jan Masschelein maken de vergelijking tussen de school en de democratie. Inperking van de eigenheid van de school vormt een bedreiging van haar fundamentele onderwijspedagogische uitgangspunten: vrijheid, gelijkheid en vorming.²³

¹⁸ EGAN, K., *An Imaginative Approach to Teaching*, Jossey-Bass, San Francisco, 2005. De vijf ‘ways of understanding’ die Egan onderscheidt, zijn: somatisch, mythisch, romantisch, filosofisch en ironisch begrijpen.

¹⁹ SCHOOREL, E., *Zichtlijnen*, Christofoor, Zeist, 2021.

²⁰ MCKERNAN, J., *Curriculum and Imagination. Process Theory, Pedagogy and Action Research*, Routledge, London & New York, 2008.

²¹ bv. MASSCHELEIN, J., SIMONS, M., *Apologie van de school, een publieke zaak*, Acco, Leuven/Den Haag, 2012.

²² BIESTA, G., *Het prachtige risico van Onderwijs*, Phronese, Culemborg, 2015, p. 73.

²³ SIMONS, M., MASSCHELEIN, J., *De leerling centraal in het onderwijs?* Acco, Leuven/ Den Haag, 2017.

Door de grote omvang en impact van het totale pakket minimumdoelen in het decreet dreigt alle aandacht in de klaspraktijk naar vooraf vastgelegde doelen te gaan. Zo blijft er onvoldoende ruimte voor de steinerpedagogische klemtoon op procesmatige curriculumontwikkeling, broodnodig voor de begeleiding van de persoonsontwikkeling. Er rest te weinig tijd voor de situationele pedagogische interactie en de creatieve aanpassing van het curriculum aan de feitelijke leerprocessen. Dankzij een speelruimte in het curriculum kan de leraar zijn pedagogische acties afstemmen op de concrete didactische context (de actualiteit, de concrete onvoorzienbare pedagogische interacties, de persoonlijke leerlingenprofielen, de dynamiek in een klasgroep of schoolgemeenschap).

2.5 Verwevenheid van cognitieve, praktische en kunstzinnige dimensies

De steinerpedagogie vraagt van een toekomstgericht curriculum dat het (ook) ruimte en aandacht heeft voor andere dan puur cognitieve activiteiten. In het steineronderwijs gaat het daarbij niet zomaar om een evenwicht in de lessentabel tussen cognitieve, kunstzinnige en praktische vakken. In de meeste lessen vindt men een verwevenheid van deze drie types activiteiten. Dat leidt tot een bijzondere lesscultuur waarin men de volgende elementen kan waarnemen:

- Praktisch-technische activiteiten zorgen voor een link tussen wat men in gedachten kan uitdenken en de realiteit, die zich niet zomaar aan banden laat leggen door een intellectueel plan of een kunstzinnig idee. Het oefenen van vaardigheden op dit gebied veronderstelt het zich onderwerpen aan bepaalde wetmatigheden van de materie en de werktuigen waar men mee werkt. Dit volhouden tot men er ook echt vaardig in wordt, werkt ook door tot in de persoonsvorming.²⁴
- Kunstzinnige activiteiten (die dus niet alleen in de expliciete kunstvakken aan bod komen) zorgen ook voor de ontwikkeling van heel diverse vermogens. Met name de kunstzinnige vermogens zullen van steeds groter belang worden om de toekomstige uitdagingen aan te kunnen. De grote uitdaging voor de mens is om leren gaan met alles wat onvoorspelbaar en onberekenbaar is. De loopbaanopbouw is evenzeer aan die veranderingen onderhevig. Ontwikkelen van competenties (disposities voor het zelforganiserend handelen) betekent kennis en vaardigheden kunnen inzetten in de veranderende situaties. Die competentie heeft twee componenten: ik moet ze kunnen inzetten en ik moet daarbij kunnen inspelen op de veranderende situatie. En dit wordt bij uitstek geoefend in kunstzinnige processen waarbij het doel niet op voorhand vastligt.

De verwevenheid van cognitieve, praktische en kunstzinnige dimensies vormt in die zin een absoluut basisingrediënt van de steinerpedagogische benadering die de moderne eisen aangaande cognitieve competenties in gezond evenwicht wil brengen met een harmonieus gevoelsleven, een krachtige wil en een praktisch handelingsvermogen. De praktische en kunstzinnige activiteiten staan daarbij grotendeels in dienst van de ontwikkeling van de cognitieve vermogens (en de

²⁴ BRATER, M., BÜCHELE, U., FÜCKE, E., HERZ, G., *Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung*, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1988 en recente werken van de medewerkers van GAB München (www.gab-muenchen.de) die op dit pionieronderzoek gebaseerd zijn.

kennisvergaring): ze zorgen ervoor dat de verwerking van de kennis in de diepte gebeurt, dat wil zeggen dat leerlingen niet alleen kennis vergaren (opdoen), maar deze ook verankeren in hun lichaam en in hun gevoelsleven. Het is evident dat daarvoor voldoende onderwijstijd beschikbaar moet blijven.

De minimumdoelen van de overheid beklemtonen heel sterk de cognitieve component van de menselijke ontwikkeling. De steinerscholen kunnen zich op vele terreinen wel terugvinden in de selectie van de leerinhouden, maar als alle aspecten van de voorgeschreven declaratieve en procedurele kennis met de vooropgestelde cognitieve diepgang moet worden opgenomen, dan blijft er té weinig ruimte voor hun pedagogisch project. De verwevenheid van cognitieve, kunstzinnige en praktische dimensies zorgt ervoor dat niet enkel expliciet ruimte wordt gevraagd voor kunst- of praktijklessen, maar dat ook de hoeveelheid kennis die wordt aangeboden, afgestemd moet kunnen worden op de praktische en kunstzinnige processen die tegelijk plaatsvinden. Zij zorgen er immers voor dat die kennis beklijft. Het is deze ruimte voor verdiepende verwerking van de leerstof die tot duurzame ontwikkeling van vermogens leidt, nodig voor vervolgonderwijs en het verdere leven.

3 Uitgangspunten van de vervangende minimumdoelen

3.1 Aansluiting bij maatschappelijke verwachtingen

3.1.1 Sociale mobiliteit

De steinerscholen onderschrijven ten volle de noodzaak om kinderen in het basisonderwijs voor te bereiden op het volgen van secundair onderwijs. De vervangende minimumdoelen beogen aansluiting bij gangbare maatschappelijke verwachtingen, zoals de 13 thema's die het publieke debat in het voorjaar van 2016 heeft voortgebracht,²⁵ alsook bij de doelstelling van 'sociale mobiliteit':

- (1) zelfvertrouwen,
- (2) op eigen benen staan,
- (3) creatief problemen oplossen,
- (4) engagement opnemen in de samenleving, in de wereld,
- (5) graag leren,
- (6) filosoferen,
- (7) functioneren op een werkvloer,
- (8) talen gebruiken,
- (9) denken als een wetenschapper,
- (10) genieten van kunst en cultuur,
- (11) mediawijsheid,
- (12) duurzaam leven,
- (13) respectvol omgaan met elkaar

Verder wil de steinerpedagogie zich ook richten op een aantal internationale referentiekaders voor onderwijsdoelstellingen.

Wat de sociale mobiliteit betreft, onderschrijven de steinerscholen dat het onderwijs een correctie moet bieden op sociale ongelijkheid. Voor leerlingen uit minder kansrijke milieus is school de belangrijkste, soms enige plek waar ze toegang krijgen tot kennis en vaardigheden, die ze van thuis uit niet of onvoldoende mee krijgen. Het is uiterst belangrijk dat scholen alle mogelijke inspanningen doen om *alle* kinderen de basisvaardigheden aan te leren die in onze maatschappij nodig zijn om, in het geval van het basisonderwijs, met kans op succes secundair onderwijs te volgen. Voor de vaardigheidsvakken Nederlands, wiskunde, attitudes en Frans is het belangrijk dat alle leerlingen eenzelfde basis verwerven inzake kennis en vaardigheden.

De steinerscholen zijn echter van oordeel dat dit voor de zaakvakken zoals wetenschappen, aardrijkskunde en geschiedenis en al helemaal voor de vakdiscipline muzische vorming toch anders ligt. Op het niveau van het basisonderwijs moet het hier gaan om het verwerven van basisprincipes, zodat de leerlingen vertrouwd worden met de wereld waarin ze leven. Uiteraard wordt daarmee ook kennis verworven, maar deze moet volgens de eigen onderwijspedagogische opvattingen van de steinerscholen veel meer leeftijdsgerecht zijn en dus gebaseerd op inzicht in de ontwikkeling van algemene, cognitieve en psycho-motorische vermogens. Daardoor zullen voornamelijk voor

²⁵ GOVAERTS, S., *13 dingen die we op school willen leren* (online), Beschikbaar: <https://www.klasse.be/41955/debat-eindtermen-13-clusters/> (13 mei 2016, geraadpleegd op 11 maart 2019): "Wat moeten kinderen en jongeren op school leren om mee te kunnen in de maatschappij van morgen? Daarover woedde in het voorjaar van 2016 een publiek debat. De uitkomst: een lijst met 13 verwachtingen van de samenleving ten aanzien van het onderwijs. Wat moeten kinderen en jongeren leren op school?"

deze vakdisciplines in onderhavige aanvraag fundamenteel alternatieve leerinhouden worden voorgesteld.

3.1.2 Tijdige remediëring

Wat de minimumdoelen voor het vierde leerjaar basisonderwijs betreft, staat in de toelichting bij de decreet van 18 juli 2025 dat de bedoeling daarvan is om een tijdige remediëring mogelijk te maken. Aangezien de steinerpedagogie bijzondere pedagogische en onderwijskundige opvattingen inhoudt, verschilt het leertraject dat kinderen in de steinerscholen doormaken op heel wat punten van het leertraject dat door de minimumdoelen wordt vooropgesteld. Met name het sequentiële karakter daarvan wordt in de steinerpedagogie slechts ten dele gevolgd, namelijk voor de vakdisciplines Nederlands, wiskunde, attitude en Frans. Voor de andere vakdisciplines volgt de steinerpedagogie andere inhoudelijke leertrajecten. Uiteraard staat dat niet in de weg dat ook in steinerscholen tijdig geremedieerd wordt wanneer vastgesteld wordt dat bepaalde leerlingen achterstand dreigen op te lopen. De voorgestelde minimumdoelen uit deze gelijkwaardigheidsaanvraag moeten dan ook in dat licht worden gezien: ze zijn **gelijkwaardig** in die zin dat ze het mogelijk maken om na de lagere school vervolgonderwijs aan te vatten in het secundair onderwijs én in die zin dat ze het mogelijk maken tijdig te remediëren indien leerlingen dreigen een achterstand op te lopen – er is niet naar gestreefd om ze naar omvang, aantal of inhoud **gelijk** te maken aan de minimumdoelen uit het decreet van 18 juli 2025!

3.1.3 Levenslange ontwikkeling

Succesvol voortstuderen na de lagere school is van vier factoren afhankelijk:

1. leercapaciteit
2. motivatie
3. zelfdiscipline
4. voorkennis

Het heeft geen zin om één van deze factoren speciaal te benadrukken – ze zijn alle vier nodig, maar wel in verschillende mate voor de verschillende vakdisciplines (en het is ook uiteraard verschillend voor elk kind individueel). In de steinerscholen wordt zeer bewust aan deze vier factoren gewerkt, met als bedoeling een grondslag te leggen voor levenslang leren.

Wat de factor ‘voorkennis’ betreft, is in de visie van de steinerscholen een gemeenschappelijke kennisbasis nodig voor wat in 3.1.1. ‘vaardigheidsvakken’ werden genoemd: Nederlands, wiskunde, attitudes en Frans. Indien die voorkennis onvoldoende werd ontwikkeld, legt dit een ernstige hypotheek op de kansen op succesvol voortgezet onderwijs.

Dat ligt anders bij de zaakvakken, die in de lagere school in de eerste plaats gericht zijn op het ontwikkelen van leercapaciteit, motivatie en zelfdiscipline. Of leerlingen daarin veel of weinig basiskennis verwerven en vooral ook welke basiskennis, is van minder belang en al helemaal niet van aard om, bij gebrek aan basiskennis, van een ernstige hypotheek op de kansen op succesvol voortgezet onderwijs te kunnen spreken.

3.2 Doelen gericht op kennis

3.2.1 Steinerpedagogische visie op de rol van kennis in het onderwijs

De minimumdoelen die de Vlaamse overheid heeft ingevoerd, en waarvoor hier vervangende minimumdoelen worden voorgesteld, zijn gebaseerd op een welbepaalde visie op kennisrijke minimumdoelen, zoals die uitvoerig beschreven staat in de toelichting bij het Decreet tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, wat de vaststelling en inwerkingtreding van de minimumdoelen betreft.

Als visie wordt daar geformuleerd dat het gaat om

- een gestructureerde inhoud aan vakspecifieke kennis
- in een logische en coherente structuur
- voortbouwend op inzichten uit de cognitieve wetenschap over de rol van het geheugen bij leren.

Deze inzichten uit de cognitieve wetenschap worden door de steinerscholen niet betwist maar in belangrijke en relevante mate verruimd met inzichten gebaseerd op de bijzondere pedagogische en onderwijskundige opvattingen die aan de basis van de steinerpedagogie liggen. De vormgeving van concreet onderwijs kan nooit rechtstreeks afgeleid worden uit wetenschappelijke inzichten – wat steevast en onvermijdelijk een (grote) rol speelt, is de visie op mens en maatschappij van waaruit dat onderwijs wordt vormgegeven. De bijzondere pedagogische en onderwijskundige opvattingen die aan de basis van de steinerpedagogie liggen, omvatten een duidelijk geëxpliciteerde visie op de mens en op de (in fasen verlopende) ontwikkeling van de jeugdige mens.

Een van de basisprincipes van de steinerpedagogie is dat kant en klare kennis geen pedagogische waarde heeft; wat wel pedagogische waarde heeft, dat wil zeggen tegelijk ook opvoedingswaarde heeft voor het gevoels- en wilsleven van de leerlingen, is kennis waarmee de leerlingen zich innerlijk kunnen verbinden. Dat veronderstelt niet alleen dat de leraar met die kennis een innerlijke verbinding heeft, maar ook dat de leerlingen daartoe de gelegenheid, de tijd en de ruimte krijgen.

In steinerscholen gebeurt dat op veel verschillende manieren: het zelf schrijven (in plaats van het gebruik van handboeken), het kunstzinnig verwerken (via doelgerichte tekenopdrachten bijvoorbeeld), het beleven van de kennis via aangeboden ervaringen (dat kan zeer uiteenlopend zijn: van experimenten tot technische opdrachten, van leeruitstappen tot dialoog- en toneel oefeningen, enz.).

De in het decreet van 18 juli 2025 vastgelegde kennis is niet alleen te omvangrijk maar ook te versnipperd om leerlingen de gelegenheid te geven zich met die kennis te kunnen verbinden. Dat geldt met name voor de zaakvakken (wetenschappen, geschiedenis, aardrijkskunde, ten dele ook muzische vorming). De in het decreet opgenomen kennis voor Nederlands, wiskunde en Frans staat ten dienste van een zich ontwikkelende beheersing van die vakken; kennis als basis voor vaardigheden. Dat is echter niet zo voor de genoemde zaakvakken. In de toelichting bij het decreet staat te lezen dat het belangrijk is dat alle kinderen *dezelfde* kennis opbouwen voor deze zaakvakken. Excellentie ontstaat echter niet uit eenheid, maar uit diversiteit en divergentie. Maar nog belangrijker: in een pluralistische, sociaal en cultureel diverse maatschappij hoort met betrekking tot kennis inzake geschiedenis, wetenschappen en aardrijkskunde geen eenheidsdenken of eenheidskennis thuis, maar eerder een diverse, levendige, steeds ontwikkelende en met de actualiteit mee gaande kennis. Daarom opteren de steinerscholen voor kennisgerichte minimumdoelen die *generiek* zijn geformuleerd en bijgevolg géén gedetailleerde lijstjes met leerinhouden bevatten, maar met voorbeelden aangeven welke kennis aan de orde kan komen.

Het kleuteronderwijs in de steinerscholen wordt niet vormgegeven met oog op kennisopbouw vanuit vakdisciplines (wel diverse kennis) maar is gericht op de ondersteuning van de basisontwikkeling (fysiek, psychisch, mentaal). De selectie van onderwijsinhouden (en dus ook van minimumdoelen) gebeurt op basis van de mate waarin deze doelen aansluiten bij de wijze waarop kleuters de wereld ervaren en beleven (de belevingswereld). De inhoud van de vakdisciplines heeft hier nog geen enkele relevantie of sturende en bepalende rol.

In de lagere school vindt de overgang plaats van die belevingswereld over de verkenning van leefwereld naar de intrede in de wereld van wetenschappen en vakdisciplines. De oudere term 'wereldoriëntatie' geeft vrij precies aan waar het in de lagere steinerscholen om te doen is: hoe plaats ik mij als groeiende persoon in de wereld (waarbij kennisopbouw van die wereld uiteraard cruciaal is).

In het secundair gaat de omslag verder en worden uiteindelijk de inhouden en structuren van de wetenschappen/vakdisciplines fundamenteel.

3.2.2 Het belang van levende begrippen

In de visie van de steinerscholen is de hoofdzaak de manier waarop de begrippen worden verworven. Voor het verwerven van 'levende' begrippen zijn drie facetten belangrijk:

- de direct in het ogenblik gegeven individuele ervaring, die in haar voorlopigheid en relativiteit uitdaagt tot een veelzijdig, open proces van het begrijpen, dat veel verder gaat dan het enkel maar verklaren of definiëren;²⁶
- de bewuste subjectiviteit van de directe ervaring, rijker en veelzijdiger dan de niet in vraag gestelde meetbare of cijfermatige objectiviteit die vaak als norm wordt vooropgezet;
- het niet afgesloten zijn van het voorgenomen kennisproces: veelzijdig karakteriseren, door wisselende standpunten in te nemen, zowel inzake tijd als perspectief: levende begrippen kunnen een heel leven lang blijven groeien, ze zoeken aansluiting bij het geheel van de wereldverschijnselen en worden door elke kennende/lerende op individuele manier in de loop van haar/zijn bijzondere leven stap voor stap gevonden en gevormd.

Begrippen die op die manier ontstaan, hebben als eigenschap dat ze gedurende het hele leven kunnen aangevuld, verrijkt, genuanceerd enz. worden in functie van verdere en nieuwe ervaringen. Begrippen die worden 'overgedragen' zonder op ervaring gebaseerd te zijn, hebben die eigenschap niet of veel minder, waardoor ze in het latere leven groei en nieuw leren eerder in de weg staan dan bevorderen.

Er bestaan natuurlijk ook begrippen die geen (levenslange) verandering behoeven: rekenkundige begrippen zoals optelling, vermenigvuldiging, de woordsoorten en zinsdelen uit de grammatica en basisbegrippen uit andere vakken vormen een kennisinstrumentarium dat we nodig hebben om ons in de cultuur te oriënteren. Maar zelfs dan: het begrip optelling bijvoorbeeld krijgt een nieuwe dimensie van zodra leerlingen leren om breuken (met verschillende noemers) op te tellen. En later, wanneer ze complexe getallen, matrices enz. leren optellen, krijgt ook zo'n op het eerste gezicht eenvoudig en afgesloten begrip toch weer nieuwe dimensies.

²⁶ In de steinerpedagogie wordt gewerkt met een 'systeem' van twaalf onderscheiden, maar met elkaar in samenhang zijnde zintuigen. Zie daarvoor bijvoorbeeld: STEINER, R., *Zintuigen en levensprocessen*, Vrij Geestesleven, Zeist, 2012.

De methode van de steinerscholen bestaat er nu juist in om door zorgvuldig gekozen leerinhouden die overeenstemmen met de innerlijke ontwikkelingsstadia en ontwikkelingsbehoeften van de leerlingen op specifieke leeftijden de begrippen op zo'n manier aan te brengen dat ze in het latere leven (levenslang leren!) blijvend vatbaar zijn voor verrijking, nuanceren en aanvulling.

3.2.3 Begrensde en onbegrensde vaardigheden

Aan de hand van het onderzoek van S.G. Paris²⁷ inzake de ontwikkeling van leesvaardigheid, verbreden K. Bransby and M. Rawson in hun waldorf-curriculumonderzoek²⁸ dit gezichtspunt tot dat van de 'constrained' en 'unconstrained' skills, hier vertaald als *begrensde* en *onbegrensde* vaardigheden. Het gaat over een spectrum: zeer begrensde vaardigheden zijn vaardigheden die men volledig onder de knie kan krijgen, terwijl onbegrensde vaardigheden open-ended en in principe nooit voltooid zijn. Een voorbeeld (van Paris) is het leren lezen: daarvoor heeft een kind een reeks specifieke begrensde vaardigheden nodig, maar zodra een persoon deze heeft geleerd, hangt de verdere ontwikkeling af van gelegenheid, motivatie, begeleiding, feedback enz., waarbij er geen theoretische grens is aan wat een persoon kan lezen. Het leren op (de steiner)school is in belangrijke mate gericht op het leren van begrensde vaardigheden, maar onderwijs dat 'levenslang leren' écht belangrijk vindt, moet steeds het perspectief houden op het leren van onbegrensde vaardigheden. Daarvoor is niet alleen een didactische methode nodig die daarmee rekening houdt, maar ook een formulering van leerdoelen die voldoende 'open-ended' is om leraren en leerlingen te motiveren om zich niet te beperken tot de instructie van wat in 'minimumdoelen' geformuleerd staat. Zowel in de voorgestelde minimumdoelen als in de leerplannen opteren de steinerscholen ervoor om zoveel mogelijk gedetailleerde opsommingen van leerinhouden te vermijden, precies om aan te geven dat de essentie van het leren niet de begrensde maar wel de onbegrensde vaardigheden zijn.

3.2.4 Betrokkenheid op de mens

Zeker in de basisschool is het in de visie van de steinerpedagogie van uitermate groot belang dat alle op school behandelde begrippen op de mens betrokken (kunnen) worden en het menselijke (het humane) steeds als richtsnoer geldt voor de keuze van de leerinhouden. Het is immers op die manier dat het begrip 'mens' geleidelijk wordt opgebouwd, zonder het met definities in te snoeren. Het mooiste om een kind mee te geven op school is de zo veelzijdig en zo rijk mogelijke idee van de mens.

Ook hierdoor ontstaat een selectie van minimumdoelen die (ten dele) verschilt van de selectie die gemaakt werd in het decreet van 18 juli 2025. Het is echter een selectie die net zo goed gestructureerd, vakspecifiek, logisch en coherent is, maar dan op een andere manier. Het is deze selectie die in hoofdstuk 4 verder toegelicht zal worden.

²⁷ PARIS, S.G., 'Reinterpreting the development of reading skills', in: *Reading Research Quarterly*, 2005, 40 (2), blz. 184-202.

²⁸ BRANSBY, K., RAWSON, M., *Waldorf Education for the Future: A framework for curriculum practice*, feb. 2021, beschikbaar op: <https://www.steinerwaldorf.org/steiner-resources/academic-articles/>

Voor de keuze van de leerinhouden/onderwijsdoelen hanteren de steinerscholen een ontwikkelingsbeeld van kinderen, waarvan de basis werd gelegd door Rudolf Steiner, maar dat nadien door veel andere onderzoekers en leraren verder is uitgewerkt en tegenwoordig ook wordt geactualiseerd. De grote lijnen van dat ontwikkelingsbeeld lopen trouwens gelijk met de ontwikkeling van de 'ways of understanding' zoals curriculumonderzoeker Kieran Egan die definieert, en waarop ook hij zijn voorstel tot curriculum bouwt.

In grote lijnen hanteren de steinerscholen volgende ontwikkelingsstappen om de onderwijsdoelen te ordenen:²⁹

- in de kleuterklas is leren en ontwikkelen gericht op de fysieke groei en motorische ontwikkeling, de ontwikkeling van de zintuigen, het leren van sociale vaardigheden en gezonde ritmes – op de voorgrond komen: geheugen, verbeelding, plezier in ritmische herhaling, concepten in beeldvorm uitmondend in het vermogen om te leren door instructies (terwijl het nabootsen ook belangrijk blijft)
- klas 1: het leren is in de eerste plaats gericht op het vestigen van goede, gezonde leergewoonten en ritmes, leren door middel van beelden en verhalen, geletterdheid wordt aangeleerd via het schrijven (het lezen volgt), rekenen vanuit de beweging en het aanleren van de vier bewerkingen vanuit concrete handelingen
- klas 2: verderzetting van schrijven, lezen en rekenen, opbouwen van vaardigheden voor het sociale leven en het werken op school, basis voor moraliteit, veel verschillende leermogelijkheden exploreren (van instructie tot autonoom werken), kloklezen
- klas 3: begrijpend lezen, rekenen tot 1.000, leren over de regels in menselijke samenlevingen, verantwoordelijkheden voor elkaar en voor de (school)omgeving, leren samenwerken met anderen, exploratie van de wereld te beginnen bij de eigen leefomgeving
- klas 4: leren omgaan met nieuwe emoties en eigen interesses, delen en gehelen met elkaar in verband leren brengen (in rekenen: de breuken, in taal: grammatica), verkennen van de omgeving om geografische, historische, economische en culturele kenmerken te identificeren, het leren vertalen van directe ervaringen naar abstracties (bv. het maken en gebruiken van kaarten), de dierenwereld
- klas 5: decimale getallen, de expressieve mogelijkheden van taal in poëzie en beschrijving, leren harmoniseren van ritmische beweging, spraak en zang, uitbreiding van het verbeeldend denken in een reeks ruimtelijke en temporele dimensies, complex vormtekenen, geschiedenis van oude culturen en Griekenland, de plantenwereld
- klas 6: leren causaal en logisch denken, intelligentie leren toepassen op praktische probleemoplossing, sociale 'technieken' zoals geweldloze communicatie en omgaan met conflicten, gezondheids- en welzijnskwesties, de overgang naar abstractie in de geometrie, geschiedenis van het Romeinse rijk en de Middeleeuwen, mineralogie en fysica

3.3 Eigenheid van een volgroeide internationale schoolbeweging

²⁹ De hier vermelde ontwikkelingsstappen werden grotendeels gehaald uit het 'common curriculum', ontwikkeld door de European Council for Steiner Waldorf Education (ECSWE), hoofdstuk 'Macro-level: Developmental themes'.

Eerder werd reeds vermeld dat de Vlaamse steinerscholen sinds 1997 en telkens opnieuw aangetoond hebben dat zij daadwerkelijk een gelijkwaardig curriculum kunnen opbouwen dat beantwoordt aan de kwaliteitscriteria die de overheid vooropstelt. De praktijk toont dat leerlingen tijdens hun schoolloopbaan met kleine moeite overstappen kunnen maken van reguliere scholen naar steinerscholen en omgekeerd. De oud-leerlingen maken de overgang naar het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt.

Wereldwijd kunnen de steinerscholen steunen op meer dan honderd jaar ervaring met hun ontwikkelingsgerichte aanpak waarvan het effect door bevraging van oud-leerlingen wordt geëvalueerd.³⁰ Daarnaast zijn er ook individuele getuigenissen, zoals bijvoorbeeld die van Andreas Schleicher van het Directorate for Education and Skills van de OESO.³¹ De veelzijdigheid van het curriculum wordt door hen als overwegend positief ervaren.³² Er is ook onderzoek voorhanden naar de mening van ouders over dit onderwijs in Duitsland en Zwitserland.³³ Deze recente studies geven ook aan waar verbetering mogelijk is en kunnen inspiratie bieden voor actualiseringen.

Naast bevragingen bij ouders en scholieren is een aantal jaar geleden in de internationale Steiner/Waldorfbeweging een kritisch bevragen van de eigen kwaliteit gestart. Enerzijds ligt heel wat wetenschappelijk onderzoek voor uit verschillende universiteiten en onderzoeksinstituten die zich in het bijzonder voor deze pedagogie interesseren.³⁴ Anderzijds wordt er hard gewerkt aan interne

³⁰ BARZ, H., RANDOLL, D., *Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften (Springer), Wiesbaden, 2007. Recent werd dit onderzoek opnieuw uitgevoerd; de resultaten ervan zijn gepubliceerd in: RANDOLL, D., PETERS, J. (Hrsg.), «*Wir waren auf der Waldorfschule» Ehemalige als Experten in eigener Sache*, Belt-Juventa, Weinheim Basel, 2021. RANDOLL, D., BARZ, H. (Hrsg.), *Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Schüler von Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz. Eine Absolventenbefragung*, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2007.

GERWIN, D., MITCHELL, D., 'Standing Out without Standing Alone: Profile of Waldorf School Graduates', in: *Research Bulletin*, Spring 2007, Volume 12 # 2, Beschikbaar: <https://www.waldorfresearchinstitute.org/research-from-waldorf-education/>

RIBEIRO, W., JESUS PEREIRA, J.P., 'Seven "myths" about the social participation of Waldorf graduates', Beschikbaar: <https://www.waldorfresearchinstitute.org/research-from-waldorf-education/>

³¹ In zijn voorwoord bij: LIEBENWEIN, S., BARZ, H., RANDOLL, D., *Bildungserfahrungen an Waldorfschulen. Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen*, Springer Verlag für Sozialwissenschaften, 2012.

³² Zo lezen we bijvoorbeeld bij het eerder geciteerde werk omtrent Zwitserse oud-leerlingen (RANDOLL, D., BARZ, H. (Hrsg.), o.c.): "63.5% (N=734) aller positiven Stellungnahmen beziehen sich auf verschiedene Aspekte des Bildungsangebots, auf das Lernen und den Unterricht sowie auf die dadurch wahrgenommene Förderung der eigenen Persönlichkeit." en bij een gelijkaardig onderzoek onder Amerikaanse oud-leerlingen (GERWIN, D., MITCHELL, D., o.c.): "But most respondents felt the full range of subjects required of all students served them well." "It is the well-rounded approach that stands out the most," wrote one graduate. "For me, exposure to the arts and music, and learning by doing, are the characteristic traits of Waldorf education."

³³ KOOLMANN, S., PETERSEN, L., EHRLER P. *Waldorf-Eltern in Deutschland: Status, Motive, Einstellungen, Zukunftsideen*, Beltz Juventa, Weinheim-Basel, 2018.

BRODBECK, H. *Rudolfsteiner Schule im Elterntest. Lob-Kritik-Zukunft*, Verlag PubliQation - Academic Publishing, Norderstedt bei Hamburg, 2018.

³⁴ Zoals de Alanus Hochschule in Duitsland (<https://www.alanus.edu/de/home/>), de Auckland University of Technology in Nieuw Zeeland (<http://www.aut.ac.nz>), de Hogeschool Leiden in Nederland (<https://www.hsleiden.nl/waarden-van-vrijeschool->

kwaliteitscontrole. De Duitse Bund der Waldorfschulen heeft sinds 2011 een eigen procedure voor het vaststellen van de kwaliteit van een school ontwikkeld dat in 2013 een DIN/EN 45001 productcertificaat kreeg.³⁵ Dit heeft mede met het Vlaamse Referentiekader Onderwijskwaliteit de Pedagogische Begeleidingsdienst van de steinerscholen geïnspireerd om zijn eigen visie daaromtrent te ontwikkelen.

De laatste decennia heeft de internationale steiner- (of 'waldorf-') beweging, gericht op haar 100^{ste} verjaardag³⁶, extra inspanningen geleverd om vanuit haar pedagogische inzichten in dialoog te komen met het ruimere pedagogisch-wetenschappelijke en maatschappelijke forum.³⁷ Er wordt kennisgenomen van moderne inzichten omtrent de belangrijke invloeden op de ontwikkeling van de menselijke vermogens. Deze inzichten worden geïntegreerd in een transparante visie op moderne onderwijsthema's zoals wilsopvoeding, breed evalueren en media-educatie. Op die wijze vernieuwt de pedagogie zichzelf en toont zich hoeveel potentieel de oorspronkelijke impuls in zich draagt voor opvoeding in de 21^{ste} eeuw. Voor de samenstelling van dit eigentijdse voorstel voor vervangende minimumdoelen zijn leerplannen van buitenlandse zusterbewegingen geraadpleegd, alsook de ontwerp teksten van het 'common curriculum' waar binnen de European Council for Steiner Waldorf Education wordt gewerkt.³⁸ Verder is een beroep gedaan op naslagwerken³⁹ binnen de internationale steinerschoolbeweging.

3.4 Visie op kwaliteitszorg

In samenwerking met hun pedagogische begeleidingsdienst zorgen steinerscholen voor een eigen invulling en professionele opvolging van hun onderwijskwaliteit, met het referentiekader Onderwijskwaliteit⁴⁰ als toetssteen. Zoals de VLOR in haar advies van 20 dec 2018 in herinnering brengt: "Dat (OK-

onderwijs/over-het-lectoraat/kenniskring), Faculdade Rudolf Steiner in Brazilië (<http://faculdaderudolfsteiner.edu.br>) , Freie Hochschule Stuttgart in Duitsland (<https://www.freie-hochschule-stuttgart.de>), Rudolf Steiner University College in Noorwegen (<https://www.steinerhoyskolen.no>), Waldorf Research Institute in de Verenigde Staten van Amerika (<https://www.waldorfresearchinstitute.org>)

³⁵ <https://www.waldorfschule.de/waldorfpädagogik/qualitaet/verfahren-zur-qualitaetsentwicklung/#main-content>

³⁶ Zie <https://www.waldorf-100.org/>

³⁷ Zie bijvoorbeeld: SCHIEREN, J. (Hrsg.), *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft*, Beltz Juventa, Weinheim & Basel, 2016.

³⁸ Zie bijvoorbeeld: <https://ecswe.eu/developing-a-layered-and-flexible-curriculum-framework/>

³⁹ RICHTER, T. (Red.), *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule, 4., erweiterte und aktualisierte Auflage*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 2016.

GÖTTE, W.M, LOEBELL, P., MAURER, K.M., *Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Zum Bildungsplan der Waldorfschule*, Freies Geistesleben, Stuttgart, 2016 (+ de aanvullingen die via een website ter beschikking worden gesteld:

<https://www.forschung-waldorf.de/lehrplan/>)

AVISON, K., RAWSON, M., *The tasks and content of the Steiner-Waldorf Curriculum (2e ed.)*, Floris Books, Edinburgh, 2014.

RAWSON, M., *Steiner Waldorf Pedagogy in Schools. A Critical Introduction*, Routledge, London, New York, 2021.

⁴⁰ <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Referentiekader%20OK.pdf>

kader) bevat 37 kwaliteitsverwachtingen die duidelijk maken wat onderwijskwaliteit kan betekenen. Deze verwachtingen gaan over veel meer dan het bereiken van resultaten en effecten.”

Waarneming, evaluatie, terugkoppeling en opvolging van de leervorderingen van leerlingen maken uiteraard deel uit van kwaliteitsvol onderwijs, naast andere facetten die in deze aanvraag minder ter zake doen. En zoals de VLOR ook in hetzelfde advies opmerkt: “Metingen van leerprestaties (zoals peilingen en internationaal vergelijkend onderwijsonderzoek) geven een te enge kijk wanneer ze niet naast andere informatiebronnen geplaatst worden en binnen een ruimere analyse passen. Bovendien richten ze de aandacht op leeruitkomsten die relatief eenvoudig te meten zijn. Daardoor blijven andere leeruitkomsten buiten beeld.”

Binnen het comprehensieve onderwijs, gericht op de brede ontwikkeling van menselijke vermogens, zijn brede evaluatievormen duidelijk aan de orde. Naast de meer gebruikelijke toetsen werken de steinerscholen ook meer en meer met andere, brede evaluatievormen.

3.5 Gelijkwaardige visies

In navolging van de decretale onderwijsdoelen werd een indeling gevolgd in functie van de vakdisciplines die zijn bepaald in het decreet van 13 juni 2025.⁴¹ Bij elke vakdiscipline wordt omschreven hoe de steinerpedagogie daar invulling aan geeft. Deze visieteksten bij de vakdisciplines (zie hoofdstuk ‘fundering bij de voorgestelde vervangende minimumdoelen’) maken expliciet deel uit van de voorgelegde vervangende minimumdoelen. Het is immers op basis van gelijkwaardige (maar verschillende) visies op deze vakdisciplines dat besloten kan worden tot gelijkwaardigheid van de vervangende minimumdoelen.

Voor een aantal vakdisciplines werden behoorlijk wat minimumdoelen uit het decreet van 18 juli 2025 overgenomen. Dat behelst echter geen overname van de visie die aan de basis van de decretale minimumdoelen ligt, maar wel de vaststelling dat er een overlapping is tussen doelen die vanuit die visie en doelen die vanuit de visie van de steinerscholen tot stand kunnen komen.

3.6 Criteria ter beoordeling van de aanvraag tot gelijkwaardigheid

3.6.1 Criteria

De beoordeling van de gelijkwaardigheid van deze minimumdoelen door de Vlaamse regering dient te gebeuren op basis van decretaal bepaalde criteria. In het huidige decreet basisonderwijs zijn daarvoor volgende criteria vastgelegd:

§2 “De regering beoordeelt of de aanvraag ontvankelijk is en, zo ja, of de vervangende minimumdoelen **in hun geheel** gelijkwaardig zijn met die minimumdoelen goedgekeurd door het Vlaams Parlement, en bijgevolg toelaten gelijkwaardige studiebewijzen af te leveren. [...]”

De gelijkwaardigheid wordt beoordeeld aan de hand van de volgende criteria:

⁴¹ Decreet van 13 juni 2025, *Belgisch Staatsblad*, 27 juni 2025.

1° het respect voor de fundamentele rechten en vrijheden;
2° de vereiste inhoud, in functie van de sleutelcompetenties, zoals bepaald in artikel 44;
3° de formulering
a) gebeurt onder de vorm van na te streven of te bereiken minimumdoelen, naargelang van het geval;
b) laat toe om na te gaan in welke mate bij een leerlingenpopulatie minimumdoelen worden nagestreefd of bereikt.
Voor de beoordeling van de ontvankelijkheid en van de gelijkwaardigheid wordt het gemotiveerd advies ingewonnen van een commissie van deskundigen en van de onderwijsinspectie en wordt telkens de aanvrager gehoord. [...]"⁴²

De voorgestelde vervangende minimumdoelen respecteren de fundamentele rechten en vrijheden. Ze zijn geformuleerd in de vorm van na te streven of te bereiken minimumdoelen, naargelang het geval. Hun formulering laat toe om na te gaan in welke mate bij een leerlingenpopulatie de minimumdoelen worden nagestreefd of bereikt.

Het is belangrijk dat de voorgestelde vervangende minimumdoelen in hun geheel worden beoordeeld zoals staat geformuleerd in §2 van art. 44bis van het Decreet Basisonderwijs, hierboven geciteerd.

⁴² Decreet basisonderwijs art. 44bis, §2.

4 Fundering bij de voorgestelde vervangende minimumdoelen

4.1 Visie op Nederlands

Taal stelt de mens in staat om zich in een samenleving thuis te voelen, eraan deel te nemen en bij te dragen aan haar ontwikkeling. Taalvaardigheden dienen de sociale, culturele en maatschappelijke interactie. Een goede beheersing van het Standaardnederlands vormt in dat opzicht een essentieel fundament voor al het overige leren.

4.1.1 Visie op taalonderwijs Nederlands

In de steinerpedagogie wordt taal niet enkel beschouwd als communicatiemiddel, maar als uitdrukking van de scheppende menselijke geest. De taalontwikkeling weerspiegelt de cognitieve ontwikkeling van het kind, die op haar beurt nauw samenhangt met de fysiek-motorische en psychische ontwikkeling. Volgens de pedagogische en didactische opvattingen van de steinerscholen moeten de onderwijsdoelen voor het vak Nederlands daarom afgestemd zijn op de algemene ontwikkeling van het kind.

Het vermogen om betekenis te geven maakt taal tot een geschikt medium voor het denken. De ontwikkeling van het taalvermogen is daardoor nauw verbonden met de ontwikkeling van het denken. Dankzij denken in taal ontstaat ook de mogelijkheid om te reflecteren en orde te scheppen, wat een kind zekerheid en vertrouwen biedt.

Naast deze cognitieve dimensie heeft taal ook een kunstzinnig en gevoelsmatig aspect.

Poëtische of literaire taal biedt de mogelijkheid om via klankvormen, ritme, spraakmelodie, rijm en stijlfiguren een inhoud beleefbaar te maken. Zo bemiddelt taal tussen de binnen- en buitenwereld van de mens. Deze beleving en het voeden van de verbeelding gaat meestal vooraf aan een latere begripsmatige analyse. In die zin vormt taal een brug tussen voorstelling en begrip.

De kunstzinnige dimensie van taal is van groot belang, zowel voor de verbindende en scheppende kwaliteit (communicatie), als ten behoeve van zijn vormende kwaliteit (grammatica). Daarom dient het aanbod van gesproken en geschreven taal steeds een verzorgde, betekenisvolle eigenheid te bezitten. In steinerscholen worden talrijke bronnen gebruikt die beeldend en mensvormend zijn, zoals verhalen uit de Griekse-, Germaanse- en Noorse mythologie, sagen, legenden en sprookjes. De verhalen ondersteunen taal- en stijlontwikkeling, verrijken woordenschat en expressie, en bevorderen mondelinge taalvaardigheid en sociale interactie.

De minimumdoelen Nederlands bepalen welke kennis en vaardigheden leerlingen minimaal moeten beheersen. Ze omvatten zowel vakspecifieke kennis als wat leerlingen uit andere vakken en hun eigen leefwereld meebrengen, waarop het vak Nederlands voortbouwt.

Taalontwikkeling voltrekt zich dus in samenhang met het hele leerplan. Ook andere vakken vormen een voedingsbodem voor het leren van Nederlands.

Het vakgebied Nederlands draagt bij tot correct en expressief spreken, lezen en schrijven, maar helpt kinderen ook om te denken, te voelen en te handelen vanuit innerlijke samenhang ten opzichte van de wereld. Het helpt de leerlingen daarnaast bij ontmoetingen, het vormen van begrippen en creativiteitsontwikkeling in onze diverse samenleving.

4.1.2 Opbouw van het curriculum

In de kleuterklas berust taalonderwijs op het spontane vermogen tot nabootsing. Taal wordt daar vooral beleefd in liedjes, versjes, verhalen, rijmpjes, spelletjes en gesprekken. Deze rijke, ritmische taalomgeving voedt het taalgevoel en breidt de woordenschat op natuurlijke wijze uit. In de steinerpedagogie is taal steeds verbonden met beweging en zintuiglijke ervaring: kinderen leren via de handeling, het spreken en het beleven. Taalonderwijs is in deze fase nog impliciet: er wordt niet gestart met formeel lezen of schrijven. De nadruk ligt op het ontwikkelen van lees- en schrijfvoorwaarden via spel, ritme en beweging, zoals oriëntatie in ruimte en tijd, auditieve en visuele discriminatie en geheugenontwikkeling.

Wanneer het kind naar de lagere school gaat, dan is dat op de leeftijd dat het kind niet langer vanzelf leert door nabootsing, maar uit eigen innerlijke kracht. In het eerste leerjaar sluit het lees- en schrijfonderwijs aan bij deze natuurlijke ontwikkeling. Het schrijven (als motorische activiteit) gaat vooraf aan het lezen (als cognitieve activiteit): vanuit de handeling groeit gaandeweg het begrip. Hier wordt werkelijk ruimte en tijd voor gemaakt, wetende dat het lezen op lange termijn dan niet enkel een technisch karakter heeft, maar ook het begrijpend lezen daarbij wordt geïntegreerd. De leerlingen schrijven aanvankelijk gekende woorden en zinnen uit liedjes en verhalen en herkennen die later als letter- en/of woordbeeld.

De taalbeleving ondergaat door het leren lezen van een alfabetisch schrift een grondige transformatie. Er vindt een abstractieproces plaats waar taal ontdaan wordt van zijn beleefde betekenis naar een abstracte en kunstmatige opdeling in klankonderdelen (foneembewustzijn). Die overgang wordt in de steinerschool in het eerste leerjaar betekenisvol gemaakt door de lettertekens niet enkel als abstracties aan te reiken maar de klank-tekenkoppeling nog aanvankelijk te laten aansluiten bij de belevingswereld. De letters worden vanuit het beeldende (medeklinkers) en het muzikale (de klinkers) aangebracht.

In het taalonderwijs ligt vanaf het vierde leerjaar de nadruk op taalbewustzijn en grammatica: leerlingen onderzoeken zinsstructuren, woordsoorten, spelling, en leren hoe taal hun denken ordent. Dit bereidt hen voor op zelfstandig, waarheidsgetrouw en kritisch denken.

Tegen het einde van de lagere school groeit taalgebruik uit tot een instrument van zelfstandig denken en leren. Leerlingen ontwikkelen vaardigheden als ordenen, samenvatten, argumenteren en reflecteren. Daarnaast wordt taal ook een oefening in ethische en sociale vorming: luisteren, zorgvuldig formuleren en waarachtig spreken komen aan bod. Deze vaardigheden bereiden hen voor op het secundair onderwijs en op een bewuste deelname aan het maatschappelijk leven.

In de voorgestelde vervangende minimumdoelen Nederlands werden de decretale minimumdoelen grotendeels overgenomen. **De minimumdoelen Nederlands zesde leerjaar zijn te bereiken op individueel niveau.**

4.2 Visie op wiskunde

4.2.1 Visie op wiskundeonderwijs

Net zoals voor de andere vakdisciplines leggen de steinerscholen ook voor wiskunde het accent op een geleidelijke en brede ontwikkeling van vermogens. Deze brede ontwikkeling houdt niet enkel de ontwikkeling van fysieke, psychische en geestelijke vermogens in, maar met name ook van sociaal- morele kwaliteiten. De opbouw van het curriculum sluit inhoudelijk bij deze ontwikkeling aan. Het uitgangspunt bij de selectie van de kennis en vaardigheden in de curriculumopbouw is de wijze waarop de leerlingen de werkelijkheid beleven en ervaren en er betekenis aan kunnen verlenen. Centraal aandachtspunt daarbij is het ondersteunen van en het aansluiten bij de beoogde brede ontwikkeling. Niet de wetmatigheden van de wiskunde staan centraal in de curriculumopbouw in het basisonderwijs, wel de wijze waarop de beheersing van deze wetmatigheden bij de brede ontwikkeling aansluiten en deze ook ondersteunen.

In het algemeen beschouwen de steinerscholen wiskunde als element in een dynamische, leeftijdsadequate denkontwikkeling, wat verder gaat dan een geheel van tools en abstracte principes om problemen op te lossen. Het ontwikkelen van wiskundige kennis en vaardigheden vindt niet enkel plaats in een op zichzelf staand wiskundig denkkader, maar is ingebed in veel verschillende contexten. Het onderwijzen van wiskunde beweegt zich steeds tussen het leren beheersen van algemeen geldende wetmatigheden en de zich ontwikkelende individuele vermogens van de kinderen. Tevens beweegt het zich tussen de omgang met conventies en de kunstzinnige dimensie van wiskunde. De steinerscholen streven ernaar met het wiskundeonderwijs al deze verschillende invalshoeken te integreren, wat ook doorwerkt op een veelzijdige vorming van de leerling als persoon.

4.2.2 Opbouw van het curriculum

De opbouw van de wiskundige kennis en vaardigheden sluit aan bij de wijze waarop leerlingen de werkelijkheid beleven, kunnen begrijpen en erin handelen. Binnen deze context worden inzichten geleidelijk opgebouwd. In het wiskundige leer- en ontwikkelingsproces in de kleuterschool staan ritme, regelmaat en ordening via lichaams- en gevoelsgebonden activiteiten centraal. In handelingen en bewegingen ervaren kleuters de concepten hoeveelheid, tijd, opeenvolging, maat, gewicht en de concreet-praktische verbanden daartussen. Het wiskundig handelen is ingebed in het dagelijkse schoolleven waardoor het verweven is met de betekenisvolle activiteiten van alle leergebieden.

In de loop van de lagere school gaat deze ontwikkeling over in het begrijpen van abstracte wetmatigheden. In de eerste jaren richt het wiskundeonderwijs in de steinerscholen zich op de kennis en vaardigheden die 'al doende' kunnen verworven en geoefend worden. De ritmes en patronen die bijvoorbeeld in de tafels van vermenigvuldiging en andere bewerkingen geleerd worden, dragen niet enkel bij tot wiskundige kennis en vaardigheid, maar ondersteunen in

belangrijke mate de ruimere bewustzijnsontwikkeling. In de mate dat de inhouden diepgaand worden verworven, werken ze in bredere zin als ontwikkelingsstof. Zeker in de eerste leerjaren van de lagere school – maar niet enkel daar – vormt de kennisontwikkeling een harmonisch geheel met de motorische, kunstzinnige, psychische en sociale ontwikkeling.

In de curriculumopbouw van de steinerscholen start het werken met breuken in het vierde leerjaar. Zodra de principes daarvan op basisniveau beheerst worden (eind vierde leerjaar), volgen de decimale getallen.

Vanaf het zesde leerjaar wordt in de steinerscholen het causaliteitsprincipe in zijn expliciete betekenis aangewend. De wiskunde kan dan geleidelijk losgekoppeld worden van de onderliggende beleefbare realiteiten waarbij het abstractieniveau (het loslaten van de verbinding met concrete voorstellingen) nog beperkt wordt gehouden. Hierbij sluit het rekenen met procenten aan. Dit wordt aangeleerd en geoefend, mede als voorbereiding op de algebra in de eerste graad secundair.

In de tweede graad vindt er vaak voorbereidend werk voor de derde graad plaats. Aan heel wat doelen wordt dan al gewerkt, dit terwijl ze als minimumdoel eind zesde leerjaar pas gekend dienen te zijn. Op die manier komt bijvoorbeeld vanuit contextvol leren de verhoudingstabel reeds via vraagstukken tot leven in de vierde klas. Dit terwijl het werkelijke abstracte gebruik en het toepassen ervan binnen meten en metend rekenen pas in de zesde klas verankerd en dus als evalueerbaar wordt gezien.

Het voorstellingsvrij rekenen met negatieve getallen en kubieke maten vraagt een hoger abstractieniveau en zijn daarom pas in het secundair onderwijs aan de orde. Het begrippenkader aangaande kubieke maten wordt wel al in het zesde leerjaar aangebracht. Maar het oefenen van rekenkundige principes zonder voldoende onderliggend en geïntegreerd inzicht, sluit niet aan bij de visie van de steinerscholen dat leerinhouden best zo nauw mogelijk aansluiten bij de brede ontwikkeling. De integratie van het motorische en kunstzinnige beleven speelt een belangrijke rol in het leerproces.

In de voorgestelde vervangende minimumdoelen wiskunde werden de decretale minimumdoelen grotendeels overgenomen. De minimumdoelen wiskunde zesde leerjaar zijn te bereiken op individueel niveau.

4.3 Visie op wetenschap en techniek

4.3.1 Visie op onderwijs in wetenschap en techniek

De vakdisciplines wetenschap & techniek, aardrijkskunde en geschiedenis steunen in de steinerscholen in grote lijnen op een gemeenschappelijke visie. Samen vormen ze een essentieel onderdeel van het pedagogische doel: de kleuters en leerlingen ontdekken stapsgewijs de wereld waarin ze opgroeien en vinden er geleidelijk hun eigen plaats in. Ze leren de wereld waarin de mens leeft in zijn vele facetten kennen. Daarbij wordt aangesloten bij de leeftijdsgebonden wijze waarop kleuters en leerlingen zich tot de wereld verhouden en hoe ze deze begrijpen. De gekozen inhouden en werkvormen ondersteunen ook de kwalitatieve ontwikkeling van dit begripsvermogen.

Specifiek met betrekking tot techniekonderwijs is dat het uitgaat van het zelf handelen en leren hanteren van technische processen. De stappen van technische processen worden door de leerlingen zelf doorlopen: experimenteren, ontwerpen, plannen, bijsturen en creëren. Daardoor worden deze stappen transparant en als menselijk handelen ervaren.

4.3.2 Opbouw van het curriculum

De kleuters worden steeds meer vertrouwd met de wereld door erin te handelen, door deze spelenderwijs te ontdekken, door taal en verhaal. Binnen de ordening van het dagelijkse leven vindt een veelzijdige omgang plaats met ruimte, tijd, de levende en niet-levende natuur, de techniek.

Ook in de eerste drie leerjaren van de lagere scholen komen alle aspecten van de vakdisciplines aardrijkskunde, geschiedenis, wetenschap & techniek nog geïntegreerd aan bod. Vanaf het vierde leerjaar wordt een begin gemaakt met een verzelfstandiging van vakinhouden die thematisch gebundeld en onderwezen worden.

Kleuters worden uitgedaagd om in een rijke en betekenisvolle omgeving spelend te handelen, waar te nemen, creatief te experimenteren en te exploreren en krijgen hier ook de ruimte voor. De omgang met de wereld en techniek leren ze in belangrijke mate door nabootsing. Er is een diversiteit aan materialen aanwezig zoals een poppenhoek, een werktafel, een keukentje, molentjes, planken, blokken, een weefraam, wol en doeken. Ze ontdekken tijdens het buiten spelen ook tal van natuurlijke verschijnselen zoals planten, dieren, de lucht, de wolken, de zon....

Het schoolse jaar-, week- en dagritme hangt nauw samen met de seizoenen en bijhorende ontwikkelingen in de natuur. Er worden seizoensgebonden verhalen verteld en de kleuters gaan in aansluitende activiteiten creatief aan de slag.

De opbouw van het curriculum wetenschappen en techniek in de lagere school vertrekt vanuit dezelfde visie. In de eerste drie leerjaren komen aan wetenschap en techniek gerelateerde aspecten geïntegreerd aan bod, zoals door het leren kennen van ambachten, het bouwproces. Het uitgangspunt hierbij is hoe de mens leeft in verbinding met de wereld in zijn vele facetten, de levende en niet-levende natuur.

Vanaf het vierde leerjaar vormen belangstelling voor en verwondering over de wereld het uitgangspunt om een nieuwe verhouding aan te gaan en er zich op een andere wijze mee te verbinden. Via de dierkunde wordt hier in het vierde leerjaar aan gewerkt. In het vijfde leerjaar komt plantkunde aan bod, het laat een eerste gericht oefenen van observatie toe. In het zesde leerjaar tenslotte worden fysica en mineralogie behandeld. Door de observatie van de dode natuur kunnen het causaliteitsprincipe en de fysische wetmatigheden ontdekt en begrepen worden. Inhouden die niet vanuit deze principes behandeld kunnen worden, zoals het deeltjesmodel en evolutietheorie, komen pas in het secundair onderwijs aan bod.

In vakken als handwerk, tuinbouw en houtbewerking worden technische vaardigheden op een geïntegreerde en betekenisvolle manier ontwikkeld. In handwerk oefenen leerlingen met technieken zoals breien, haken, naaien, weven en borduren. Precisie, geduld en doorzettingsvermogen staan centraal. Handwerk verbindt praktisch handelen met creatief denken en ondersteunt zo

de motorische ontwikkeling, het probleemoplossend vermogen en een verantwoord omgaan met materialen.

In tuinbouw ontdekken leerlingen natuurlijke cycli door bijvoorbeeld te zaaien, te verzorgen en te oogsten. Ze ervaren seizoensgebonden processen, leren zorg en verantwoordelijkheid dragen, ontwikkelen duurzaamheidsbewustzijn en krijgen inzicht in de samenhang tussen mens, plant en omgeving.

In houtbewerking leren leerlingen houtsoorten en materialen kennen en passen ze technieken toe, zoals zagen, schuren en verbinden. Ze ontwikkelen precisie, ruimtelijk inzicht, probleemoplossend vermogen en vakmanschap, en verbinden praktisch handelen met creatieve en technische uitdagingen.

Binnen de vervangende minimumdoelen werden bepaalde wetenschappelijke begrippen (zoals massadichtheid, chemische energie, kernenergie, biodiversiteit, erfelijkheid,...) niet expliciet als begrip opgenomen in de lagere school. Deze keuze betreft geen inhoudelijke reductie, maar een ontwikkelingsgerichte ordening in de tijd.

In de lagere school ligt de nadruk op de concrete waarneming, ervaringsgericht leren, handelend onderzoeken.

Het systematisch hanteren van abstracte wetenschappelijke begrippen veronderstelt een ontwikkeld vermogen tot formeel en causaal denken, dat zich manifesteert in de eerste graad van het secundair onderwijs.

Om die reden hoort de expliciete begripsmatige en theoretische uitwerking daar thuis.

De betreffende inhoud is in de lagere school wel al aanwezig op concreet niveau. Enkele voorbeelden:

- Massa en gewicht worden lichamelijk ervaren via tillen, dragen, wegen en werken met natuurlijke materialen.
- Krachten en technische principes worden onder meer beleefd in handwerk, houtbewerking en praktische vaardigheden.
- Samenhang in ecosystemen wordt waargenomen binnen mens- en dierkunde, plantkunde en tuinbouw.
- Ongeslachtelijke voortplanting bij planten komt aan bod in de vijfde klas (o.a. via uitlopers, knollen en bollen), binnen een context van directe observatie.

Het onderscheid ligt dus in het moment van introductie van de abstracte terminologie, niet in de inhoudelijke aanwezigheid ervan binnen concrete context.

De didactische opbouw volgt hierbij consequent het principe dat de wetenschappelijke begrippen op het moment van introductie moeten aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van de leerling en zo duurzaam kunnen worden verankerd.

In de voorgestelde vervangende minimumdoelen wetenschap en techniek werden de decretale minimumdoelen deels herwerkt en deels overgenomen.

4.4 Visie op aardrijkskunde

4.4.1 Visie op aardrijkskundeonderwijs

De vakdisciplines wetenschap & techniek, aardrijkskunde en geschiedenis steunen in de steinerscholen in grote lijnen op een gemeenschappelijke visie. Samen vormen ze een essentieel onderdeel van het pedagogische doel: de kleuters en leerlingen ontdekken stapsgewijs de wereld waarin ze opgroeien en vinden er geleidelijk hun eigen plaats in. Ze leren de wereld waarin de mens leeft in zijn vele facetten kennen. Daarbij wordt aangesloten bij de leeftijdsgebonden wijze waarop kleuters en leerlingen zich tot de wereld verhouden en hoe ze deze begrijpen. De gekozen inhoud en werkvormen ondersteunen ook de kwalitatieve ontwikkeling van dit begripsvermogen.

In de steinerscholen sluit het aardrijkskundeonderwijs aan bij de ontwikkeling van het kind. Hierbij is de ontwikkelingsstof opgebouwd volgens een spiraalvormig principe: telkens terugkerend maar op een hoger abstractieniveau en vanuit een breder perspectief. De aanpak is concentrisch en start bij de beleving en subjectieve leefwereld van het kind (huis, school, buurt). Dit breidt zich geleidelijk uit naar een meer objectieve beleving van de regio, het eigen land, het continent en de hele wereld. Deze concentrische opbouw bevordert een diepe, ervaringsgerichte verbinding met de leerstof.

Het vak aardrijkskunde biedt leerlingen de mogelijkheid om de eigen belevingswereld te ontwikkelen en zo hun leefwereld te vergroten en te groeien naar wereldburgerschap. De steinerscholen willen leerlingen kennis van de wereld bijbrengen naast een diepgaand begrip en respect voor de aarde en haar bewoners, en de vaardigheden om de wereld, dichtbij en veraf, te begrijpen en vorm te geven.

De vakinhoudelijke progressie leidt tot het vermogen om verschijnselen in de ruimte te begrijpen, veranderingen te duiden en relaties te leggen tussen mens, natuur en landschap.

4.4.2 Opbouw van het curriculum

De kleuters worden steeds meer vertrouwd met de wereld door erin te handelen, door deze spelenderwijs te ontdekken, door taal en verhaal. Binnen de ordening van het dagelijkse leven vindt een veelzijdige omgang plaats met ruimte, tijd, de levende en niet-levende natuur, de techniek.

Ook in de eerste drie leerjaren van de lagere scholen komen alle aspecten van de vakdisciplines aardrijkskunde, geschiedenis, wetenschap & techniek nog geïntegreerd aan bod. Vanaf het vierde leerjaar wordt een begin gemaakt met een verzelfstandiging van vakinhouden die thematisch gebundeld en onderwezen worden.

Bij de kleuters gaat het er in aardrijkskunde in eerste instantie om zich in tijd en ruimte te leren oriënteren. Daarnaast leren zij al doende een heel aantal begrippen om datgene wat ze in hun leef- en belevingswereld aantreffen te benoemen.

In de lagere school ontstaat de vakdiscipline aardrijkskunde (in de hogere leerjaren) uit het vak 'heemkunde' (in de lagere leerjaren). In de heemkunde wordt alles nog al doende, verhalend en in samenhang aangeboden. Kinderen nemen hun natuurlijke omgeving nog als een vanzelfsprekend geheel waar. Pedagogische doelen hierbij zijn vertrouwen, dankbaarheid en zekerheid. In het vierde leerjaar wordt de omliggende wereld 'in kaart gebracht'. De leerlingen maken een plattegrond van de klas, van de school en gaan op verkenning in hun schoolomgeving. Ze leren over het dorp of de stad waar de

school gelegen is, hun streek en bespreken daarbij aardrijkskundige en geschiedkundige aspecten. Ook België komt (staatkundig) aan bod. In het vijfde en zesde leerjaar verruimen de leerlingen hun blikveld door te leren over België, Europa en uiteindelijk de hele wereld.

In de voorgestelde vervangende minimumdoelen aardrijkskunde werden de decretale minimumdoelen deels herwerkt en deels overgenomen.

4.5 Visie op geschiedenis

4.5.1 Visie op geschiedenisonderwijs

De vakdisciplines wetenschap & techniek, aardrijkskunde en geschiedenis steunen in de steinerscholen in grote lijnen op een gemeenschappelijke visie. Samen vormen ze een essentieel onderdeel van het pedagogische doel: de kleuters en leerlingen ontdekken stapsgewijs de wereld waarin ze opgroeien en vinden er geleidelijk hun eigen plaats in. Ze leren de wereld waarin de mens leeft in zijn vele facetten kennen. Daarbij wordt aangesloten bij de leeftijdsgebonden wijze waarop kleuters en leerlingen zich tot de wereld verhouden en hoe ze deze begrijpen. De gekozen inhoud en werkvormen ondersteunen ook de kwalitatieve ontwikkeling van dit begripsvermogen.

Historisch bewustzijn wakkert de burgerzin van leerlingen aan en levert een bijdrage aan de overdracht van cultuur, de overdracht van waarden en normen en burgerschapsvorming. Geschiedenis wordt gezien als een verhaal van mensen. De nadruk ligt op het leren begrijpen van menselijke motieven, keuzes en gevolgen. Dit helpt om de wereld en het eigen leven te begrijpen en om te ontdekken hoe er een samenhang bestaat tussen de interpretatie van het verleden, het begrijpen van het heden en het perspectief op de toekomst. Geschiedkundige inhoud wordt in de steinerscholen verhalend gebracht, waarbij de focus ligt op de belevingswereld van de leerlingen en hun eigen persoonlijke ontwikkeling. Er wordt hierbij gebruik gemaakt van cultuur, kunst, literatuur, architectuur, techniek en de leefwereld van de leerlingen om historisch-culturele gebeurtenissen in de beleving van de leerlingen te integreren. Voor het basisonderwijs geldt in dit opzicht in het algemeen: van verhaal tot geschiedenis. Vanuit beeldrijke verhalen en mythische motieven groeit geleidelijk een tijdsbesef, dat zich pas later ontwikkelt tot historisch denken in meer abstracte zin.

Het curriculum in de lagere school is daarom diepgaand en intensief gericht op de oude tijd.

Deze brede en betekenisvolle kennismaking met de oorsprong van de menselijke cultuur vormt de noodzakelijke voedingsbodem waarop later, in het secundair onderwijs, de moderne tijd en de actuele geschiedenis begripsmatig kunnen worden opgebouwd.

4.5.2 Opbouw van het curriculum

De kleuters worden steeds meer vertrouwd met de wereld door erin te handelen, door deze spelenderwijs te ontdekken, door taal en verhaal. Binnen de ordening van het dagelijkse leven vindt een veelzijdige omgang plaats met ruimte, tijd, de levende en niet-levende natuur, de techniek.

Ook in de eerste drie leerjaren van de lagere scholen komen alle aspecten van de vakdisciplines aardrijkskunde, geschiedenis, wetenschap & techniek nog geïntegreerd aan bod. Vanaf het vierde leerjaar wordt een begin gemaakt met een verzelfstandiging van vakinhouden die thematisch gebundeld en onderwezen worden.

Bij de kleuters en de eerste leerjaren van de lagere school, gaat het bij geschiedenis in eerste instantie over oriëntatie in tijd en ruimte, waarbij voornamelijk van de eigen leef- en beleavingswereld wordt uitgegaan. De historische dimensie komt nog geïntegreerd aan bod. In het vierde leerjaar worden ook reeds historische verhalen en gegevens gebruikt. Vanaf het vijfde leerjaar start de chronologische opbouw van het historisch referentiekader. Het vak geschiedenis is een zelfstandig vak waarbinnen een zo nauwkeurig mogelijke, beeldrijke beschrijving van de historische gebeurtenissen wordt nagestreefd. Dat gebeurt in de steinerscholen in Europa volgens dezelfde periodisering. De voorgestelde minimumdoelen zijn hieraan gekoppeld.

1 ^{ste} fase	Doorloop 1: historische oriëntering in tijd en ruimte – chronologisch opbouwende cultuurgeschiedenis van voorgeschiedenis en prehistorie tot heden	
	klas 5 BaO	Prehistorie (mythische tijden) tot Griekse oudheid
	klas 6 BaO	Romeinse oudheid en middeleeuwen
	1 ^{ste} lj 1 ^{ste} gr SO	Vroegmoderne tijd tot 18 ^{de} eeuw
	2 ^{de} lj 1 ^{ste} gr SO	Franse Revolutie & eerste industriële revolutie
	1 ^{ste} lj 2 ^{de} gr SO	Moderne tijd tot 21 ^{ste} eeuw
2 ^{de} fase	Doorloop 2: historische oordeelsvorming	
	2 ^{de} lj 2 ^{de} gr SO	Prehistorie tot Griekse oudheid
	1 ^{ste} lj 3 ^{de} gr SO	Romeinse oudheid en middeleeuwen
3 ^{de} fase	Overzicht en reflectie op het historisch bewustzijn	
	2 ^{de} lj 3 ^{de} gr SO	Overzicht en analyse van recente geschiedenis en het heden

Steinerscholen werken vanaf klas 5 met een visuele weergave van het historisch continuüm door middel van het gebruik van een tijdslijn. Hierbij worden de meest kenmerkende historische leerinhouden voor leerlingen duidelijk zichtbaar. Zo wordt ook visueel een brug geslagen tussen het verhalende, beeldende karakter van het geschiedeniscurriculum in de basisschool en de meer analytisch reflectieve benadering van historisch bewustzijn in het secundair onderwijs.

Het behandelen van tijdsvakken vanaf de Vroegmoderne tijd komt volgens de curriculumopbouw van de Europese steinerscholen aan bod vanaf de eerste graad secundair onderwijs. Deze tijdsvakken vragen, met hun nadruk op analyse, individualisme en maatschappelijke structuren, een verdere ontwikkeling van begripmatig denken en moreel oordeel. Deze vermogens worden pas volledig

werkzaam in de adolescentie, waardoor de behandeling van de moderne en vroegmoderne tijd in het secundair onderwijs pedagogisch verantwoord is.

In de voorgestelde vervangende minimumdoelen geschiedenis werden de decretale minimumdoelen deels herwerkt en deels overgenomen.

4.6 Visie op muzische vorming

4.6.1 Visie op onderwijs in muzische vorming

De steinerpedagogie beoogt in haar curriculum een procesmatige verwevenheid van cognitieve, praktisch-ambachtelijke en muzisch-kunstzinnige activiteiten. Kunstzinnig wordt hierbij opgevat als enerzijds verwondering en bewondering hebben voor de wereld om ons heen en het schone ervan ontdekken en anderzijds een creatieve, onderzoekende manier van denken en handelen ontwikkelen. Muzische processen leveren hier waardevolle bijdragen aan een algemene en persoonlijke vorming. Leerlingen verwerven kennis en vaardigheden binnen de domeinen muziek, dans, drama en beeldende kunst. Ze leren zelf artistiek-creatief verbeelden en dit te beleven door te exploreren, te experimenteren en op een creatieve wilskrachtige manier tot vorm te komen. Ze leren op eigen werk en op werk van anderen reflecteren. De vrijheid die hierin geboden wordt en vooral ook de delicate manier waarop dat proces wordt begeleid staat garant voor echtheid, authenticiteit en waarachtigheid waarmee leerlingen zich kunnen leren uitdrukken. Daardoor leren ze zich kritisch verhouden tot cultuuruitingen, deze te interpreteren en te plaatsen in een breed maatschappelijk perspectief.

4.6.2 Opbouw van het curriculum

De voorgestelde minimumdoelen volgen een fasering die rekening houdt met de leeftijdsgebonden ontwikkeling en de individuele vraag van ieder kind. In muzische vorming ligt het accent op de eigenheid van elk kind, zowel afzonderlijk als in groep. Voor kleuters is het actief fantasierijk omgaan met kleur, vorm, ritme, melodie, taal en beweging het belangrijkste. In de wijze waarop ze hierin actief zijn, tonen ze hun individuele en sociale ontwikkeling.

Zeven- tot veertienjarige leerlingen ervaren door het schilderen, tekenen, musiceren en bewegen de verschillende aspecten van het muzische en de verschillende vormen waarin creativiteit zich in de wereld kan manifesteren. Die creativiteit, vrijheid, vindingrijkheid en authenticiteit zijn waarneembaar. Ook bij de uitvoering van bepaalde muzische werken (composities, liederen, toneelspelen, dansen), het creatief vormgeven binnen de beeldende kunsten of de voordracht van poëzie of proza kan men waarnemen in hoeverre de uitvoerende personen in het kunstzinnig project 'scheppend aanwezig' zijn. De processen die zich afspelen tijdens het oefenend muzisch-kunstzinnige handelen zijn het belangrijkste; het resultaat geeft een beeld van de doorlopen individuele en sociaal-maatschappelijke ontwikkeling.

~~De steinerscholen kiezen ervoor om alles wat digitale media-educatie betreft, onder te brengen in de vakdiscipline ICT.~~

In de steinerscholen basisonderwijs wordt media niet gehanteerd als een vijfde muzische bouwsteen naast muziek, beeld, drama (taal) en dans (beweging).

Media hangt immers steeds samen met een of meerdere van deze basiselementen. Het doel in het basisonderwijs is het verwerven van

basiservaringen met en praktische inzichten in deze vier fundamentele elementen. Het technisch-digitaal genereren of bewerken van beeld (stil of bewegend), geluid of taal is daarom geen muzische doelstelling. Dit betekent niet dat technische toepassingen per definitie vermeden worden. De leerlingen zijn bijvoorbeeld ook betrokken bij de technische aspecten van een toneelopvoering (belichting, decor, achtergrondgeluiden), waar bovendien beeld, taal, beweging en muziek geïntegreerd en creatief vorm krijgen.

In de voorgestelde vervangende minimumdoelen muzische vorming werden de decretale minimumdoelen volledig herschreven.

4.7 Visie op lichamelijke opvoeding

4.7.1 Visie op onderwijs in lichamelijke opvoeding

De bewegingscultuur heeft de afgelopen decennia een grote transformatie ondergaan. Door de toegenomen verkeersdrukke en de alomtegenwoordigheid van verschillende beeldschermen, is er veel minder vrije bewegingsruimte dan vroeger. Kinderen spelen (bijna) niet meer op straat of in andere open ruimtes.

In de steinerscholen is de lichamelijke opvoeding een onderdeel van de algemene vorming. Lichaamstraining gaat hand in hand met de ontwikkeling van de bewegingsmogelijkheden in functie van de ontwikkeling van de gehele persoon. Bij lichamelijke opvoeding is ook de sociale interactie belangrijk, naast oriëntatie in tijd en ruimte.

Binnen de steinerpedagogie streeft men een volledige ontplooiing van de kind-eigen bewegingsmogelijkheden na binnen elke ontwikkelingsfase. Deze hangen op hun beurt af van de verschillende groeifases van het kinderlichaam en van de psychische ontwikkeling die ook gefaseerd verloopt.

4.7.2 Opbouw van het curriculum

In de kleuterklas nodigt de bewegingsopvoeding voornamelijk uit tot bewegingsvormen waarin ontwikkeling en beheersing van fijne en grove motoriek verweven zijn met elementen die de gevoelsrijkdom en de scheppende fantasie aanspreken. Er wordt ingezet op het vergroten van het lichaamsbesef en de bewegingsbeheersing naast het verfijnen van het coördinatievermogen en de motorische vaardigheden. Dit uit zich in verschillende kringspelen, evenwichtsoefeningen, touwtjespringen, en gelegenheid tot hinkelen, kruipen, klimmen, glijden, lopen, ... zowel binnen als buiten.

In de eerste klassen van de lagere school wordt hierop verder gebouwd en ligt het accent op ritmisch bewegen in kringspelen, bewegingsspelen en traditionele kinderspelen zoals hinkelen en hoepelen.

Vanaf het derde leerjaar sluit de lichamelijke opvoeding aan bij het motief van grenzen afbakenen en het beleven van grenzen, dat rond die leeftijd zijn intrede doet. Het kind krijgt de gelegenheid om de eigen mogelijkheden en beperkingen te verkennen en daaraan een waarheidsgetrouw zelfbeeld te ontwikkelen. De kring- en bewegingsspelen worden uitgebreid met volksdansen, balspelen en tikspelen. Balbeheersing wordt geoefend en er wordt geturnd met en zonder toestellen.

In de hogere klassen komen moeilijkere turnoefeningen en verschillende atletiekvormen aan bod.

In voorgestelde vervangende minimumdoelen lichamelijke opvoeding werden alle decretale minimumdoelen overgenomen.

4.8 Visie op ICT

4.8.1 Visie op ICT- onderwijs

Een hedendaagse pedagogie is zich ervan bewust dat kinderen en jongeren opgroeien in een door digitale media doordrongen wereld. Daarom is elk onderwijs in de huidige tijd tegelijk ook media-onderwijs. Steineronderwijs wil leerlingen aan het eind van de middelbare school in staat stellen om digitale media bewust, kritisch en creatief te gebruiken, vanuit een innerlijke autonomie en sociaal verantwoordelijkheidsbesef. Media-onderwijs omvat ook het leren herkennen van beïnvloeding, algoritmen, digitale veiligheid en privacy. Leerlingen ontwikkelen een kritisch, reflectief vermogen dat hen in staat stelt om bewust te handelen in een digitale samenleving.

Het media-onderwijs van de steinerpedagogie is gebaseerd op de ontwikkeling van het kind. Deze pedagogie houdt er rekening mee dat er periodes in de ontwikkeling zijn waarin het intensieve gebruik van allerlei digitale media de gezonde ontwikkeling belemmert. In die periodes zet ze geen digitale apparaten in voor de opvoeding en het onderwijs.

In de vroege kindertijd is de belangrijkste opgave van de school om kinderen te stimuleren om de eigen motoriek, taalvaardigheid en creatieve fantasie te ontwikkelen. Daartoe behoren vooral de ontwikkeling van de zintuigen en vervolgens die van de hersenen.

4.8.2 Opbouw van het curriculum

Met het leren schrijven en lezen in het eerste leerjaar start de media-educatie al. De leerlingen leren om het medium schrift te beheersen, dat nog altijd de basis is van elke vorm van mediacompetentie.

Ook de twee andere mediavormen – beeld en geluid – kenmerken sinds oertijden de menselijke cultuur. Daarom is het zinvol dat kinderen vroeg leren om zelf beelden te schilderen en zelf een muziekinstrument te bespelen. Dat eigen vermogen is de grondslag om later mediaproducten te kunnen beoordelen.

Analoge handelingen helpen de kinderen om dingen in de ware zin van het woord te begrijpen. Doordat de kinderen eerst analoge technieken leren kennen, wordt de basis gelegd om uit eigen ervaring te beoordelen wanneer en hoe digitale technieken zinvol ingezet kunnen worden.

In de hogere klassen van het lager onderwijs (klas 5 en 6) worden digitale media stapsgewijs geïntroduceerd als hulpmiddel om te onderzoeken, te creëren en samen te werken.

Leerlingen bouwen daarbij voort op hun analoge ervaringen: inzicht in vorm, taal en ritme vormen de basis voor digitale geletterdheid, kritisch denken en verantwoord online handelen. Deze eerste stappen bereiden hen voor op het secundair onderwijs, waar digitale technologie een grotere rol krijgt in onderzoek, ontwerp en communicatie. Zo ontwikkelen leerlingen niet alleen praktische vaardigheden, maar ook een bewuste, autonome en toekomstgerichte omgang met technologie, passend bij een snel veranderende samenleving.

De Federatie van Steinerscholen ziet het als haar opdracht om eigentijdse, mensgerichte en inclusieve vormen van media-onderwijs te ontwikkelen, in samenwerking met partners in binnen- en buitenland. Daarom was ze in de jaren 2022-2025 actief betrokken bij het ontwikkelen van een internationaal curriculum inzake media-educatie, inclusief ICT. Dit gebeurde in een Erasmus+project, getiteld HERMMES (Holistic Education, Resilience and Media Maturity in Educational Settings). De resultaten daarvan zijn te vinden op www.hermmes.eu. Succesvolle presentaties daarvan vonden reeds plaats op bijeenkomsten van de UNESCO, de Raad van Europa en in de Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten.

Op de website van HERMMES kan men doelen vinden voor kinderen van alle leeftijden tussen 0 en 18 jaar, gekoppeld aan leerstrategieën, good practices en uitleg over de verbanden tussen de cognitief-psychologische ontwikkeling en de betreffende doelen inzake ICT en media.

Onderstaande minimumdoelen zijn deels overgenomen uit de decretale minimumdoelen, deels eigen minimumdoelen, geïnspireerd op de resultaten van het HERMMES-project. Ze omvatten tevens de doelen uit het hoofdstuk 'media' van de vakdiscipline 'muzische vorming'.

In voorgestelde vervangende minimumdoelen ICT werden de decretale minimumdoelen grotendeels overgenomen.

4.9 Visie op attitudes

4.9.1 Visie op onderwijs in attitudes

In de steinerscholen staat de ontwikkelingsgerichte persoonsvorming van jonge mensen in creatieve vrijheid, cognitieve zelfstandigheid en morele verantwoordelijkheid centraal. In het kleuter- en basisonderwijs worden de fundamentele gelegd voor welzijn, integriteit, lichamelijke gezondheid en levenslange sociale, emotionele, intellectuele en spirituele ontwikkeling. Dit vraagt van kinderen dat ze gaandeweg leren beschikken over de juiste attitudes, sociale vaardigheden en levenskennis. Persoonsvormende attitudes zoals respect, gezondheid, veiligheid en doorzettingsvermogen zijn naast socialiserende vaardigheden, zowel in de schoolse context als in het verdere leven van wezenlijk belang.

4.9.2 Opbouw van het curriculum

Net zoals bij andere vakdisciplines, waarbij de individuele ontmoeting en de pedagogische integriteit tussen leerlingen en leerkrachten doorslaggevend zijn, gebeurt het aanleren van attitudes op kleuterleeftijd voornamelijk door de nabootsing. Een gezonde levensstijl, een respectvolle omgang en het creëren van een warm en veilig schoolklimaat wordt door de kleuterleerkracht voorgeleefd. In de lagere school worden leerlingen in hun denken en doen meer en meer onafhankelijk. Jonge kinderen zoeken hierbij in eerste instantie een autoriteit om zich aan te spiegelen; de leerkracht is de gids. De autoriteit van de leerkracht is geworteld in inspiratie en gezag vanuit innerlijke kracht, niet in macht, maar als een liefdevolle, stevige gids die zich verbindt met de ontwikkeling van het kind.

Gaandeweg ontwikkelen leerlingen daarmee het vermogen om zich in hun gedrag als autonoom persoon op verantwoordelijke wijze tot de maatschappij te verhouden.

Constructief omgaan met diversiteit en bouwen aan een diversiteitscultuur tonen zich elke dag in de manier waarop met kinderen wordt omgegaan en hoe kinderen met elkaar leren omgaan. Door zowel zelfstandig als samen te werken thuis en op school groeien leerlingen in sociale interactie. Vanaf het vierde leerjaar gaan de leerlingen er klassikaal over in gesprek en leren ze hierover reflecteren onder begeleiding van de leraar.

De sociale structuur van de school, de omgang van de leerkrachten met elkaar, met kinderen en ouders plaatst de leerlingen in een sociale situatie die hen de noodzakelijke steun en vrijheid biedt om hun vermogens te ontplooien. Het streven naar het behoud van de klasgroep als sociaal geheel doorheen de schoolloopbaan maakt hiervan deel uit.

Omgangs- en gedragsregels en veiligheidsvoorschriften 'groeien' mee met de wereld van de kinderen die jaar na jaar vergroot. Zo komen eerst de klasregels, dan de schoolregels en pas later maatschappelijke wetten en normen aan bod. Ook het leren leren verloopt in de lagere klassen eerder impliciet, de leerkracht geeft bijvoorbeeld zelf een spreekbeurt en vertelt nadien hoe dit werd voorbereid. In de hogere klassen worden leer- en werkstrategieën expliciet gemaakt. Dan gaan leerlingen hun werkwijze verwoorden, tips uitwisselen of klassikaal hun werk inplannen.

Leerlingen hebben recht op zorg, bescherming en een gezonde en veilige ontwikkeling. In de minimumdoelen wordt gefocust op domeinen waarmee kinderen dagelijks in aanraking komen en die maatschappelijk relevant zijn zoals een gezonde levensstijl, identiteit en diversiteit, kinder- en mensenrechten en verkeersveiligheid.

In de voorgestelde vervangende minimumdoelen attitudes werden de decretale minimumdoelen grotendeels overgenomen.

4.10 Visie op Frans

4.10.1 Visie op vreemdetalenonderwijs

Taal is een belangrijk uitdrukkingsmiddel. Taal weerspiegelt de nuances van hoe de realiteit wordt beleefd. Het leren van een vreemde taal en zich er gaandeweg mee verbinden, is als een ontdekkingsreis. Intonatie, cadans, woordenschat en structuur kunnen erg verschillen van taal tot taal. In de steinerscholen komen kinderen vanaf de kleuterklas in aanraking met meerdere vreemde talen: er worden liedjes en versjes geleerd in het Frans, Engels, Duits, Italiaans, Noors, ... Vreemdetalenonderwijs is gericht op interculturaliteit en vredesopvoeding. Het reeds vroeg oefenen van vreemde talen vergroot de algemene cognitieve vermogens.

4.10.2 Opbouw van het curriculum Frans

Vanaf het eerste leerjaar zijn er lessen Frans én Engels. Doorheen de verschillende leerjaren in de lagere school wordt de vreemde taal geleerd zoals dat bij het leren van de moedertaal verloopt, volgens het schema: fonologie – morfologie – syntaxis. In de eerste leerjaren ligt het accent op het vertrouwd worden met de eigen klankkleur en uitspraak van het Frans respectievelijk het Engels. De kinderen leren liedjes, versjes en eenvoudige woorden die aansluiten bij de leerstof, de seizoenen of de jaarfeesten. Ze kennen de kleuren, enkele dieren en kunnen mondeling tellen tot 20, korte teksten opzeggen en zingen. Als ze teksten nazeggen, wat ze veelal spontaan doen, valt op hoe precies ze hetgeen voorgezegd werd, herhalen.

Naarmate kinderen ouder worden, krijgen ze belangstelling voor betekenis. De taalstroom wordt opgedeeld in eenheden met een inhoud: woorden die zinnen vormen. Aan deze interesse wordt bij kinderen begin vierde leerjaar tegemoetgekomen door het aanwijzen en benoemen van concrete voorwerpen en door te beginnen met schrijven in het Frans en Engels. Vanaf het vierde leerjaar worden er ook woordenlijsten geleerd en breidt het inhoudelijk aanbod uit met poëzie, verhalen, toneel en/of uitdrukkingen. Een volgende stap in het vreemdetalenonderwijs is het leren van vormelijke regelmatigheden en het ontdekken van hun functie in de andere taal.

Uitspraakregels, basiswoordenschat en grammatica leggen een stevig basis voor het beheersen van het Frans en het Engels.

In de voorgestelde vervangende minimumdoelen Frans werden alle decretale minimumdoelen overgenomen.

BIJLAGE 2

bij de memorie van toelichting:

Advies aan de Vlaamse Regering,
opgesteld door de commissie van deskundigen

Advies van de commissie van deskundigen aan de Vlaamse Regering over de aanvraag tot gelijkwaardigheid van de door de Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw ingediende minimumdoelen ter vervanging van de minimumdoelen van het basisonderwijs, wat de vakdisciplines Nederlands, wiskunde, wetenschap en techniek, aardrijkskunde, geschiedenis, muzische vorming, ICT en attitudes betreft, zoals vastgelegd in het decreet van 18 juli 2025.

Gelet op :

- het ministerieel besluit van 26 januari 2026 tot vaststelling van de lijst van deskundigen ter beoordeling van aanvragen tot gelijkwaardigheid van de minimumdoelen basisonderwijs;
- het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, artikel 44bis;
- het besluit van de Vlaamse Regering van 26 april 2019 tot bepaling van de procedure voor de aanvraag tot gelijkwaardigheid voor de eindtermen, de uitbreidingsdoelen Nederlands, de ontwikkelingsdoelen en de specifieke eindtermen, artikels 4 en 6.

1. De ontvankelijkheid van de aanvraag

De commissie van deskundigen is van oordeel dat de aanvraag tot gelijkwaardigheid van de Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw (hierna “de aanvrager” genoemd) ontvankelijk is omdat voldaan wordt aan alle hierna vermelde voorwaarden:

- De aanvraag werd op 18 december 2025 ingediend. Het decreet bepaalt dat de indiening voor het schooljaar 2026-2027 uiterlijk op 15 januari 2026 gebeurt.
- De aanvraag bevat een uitgebreide inhoudelijke motivering waarom de minimumdoelen onvoldoende ruimte laten voor de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen van de aanvrager of waarom ze ermee onverzoenbaar zijn (zie decreet basisonderwijs artikel 44bis, §1). De aanvrager onderbouwt zijn motivering met het feit dat de steinerpedagogie veel waarde hecht aan een leeftijdsgerichte keuze van bepaalde leerinhouden (p. 12 tot en met p. 15 in de aanvraag).
- De aanvrager stelde in dezelfde aanvraag vervangende minimumdoelen voor (zie decreet basisonderwijs artikel 44bis, §1).

2. De gelijkwaardigheid van de aanvraag

2.1 Om de gelijkwaardigheid van de vervangende minimumdoelen te beoordelen baseerde de commissie van deskundigen zich op de volgende (decretale) uitgangspunten:

- De criteria voor de beoordeling van een gelijkwaardigheidsaanvraag zoals opgenomen in artikel 44bis, § 2 van het decreet basisonderwijs worden gewijzigd via Onderwijsverzameldecreet XXXVI. Het regelgevend traject hiervoor loopt parallel met de termijn van de adviesopdracht van de commissie van deskundigen. In overleg met het kabinet Onderwijs en Vorming en de aanvrager van de vervangende minimumdoelen baseert de commissie van deskundigen haar advies op de gewijzigde criteria (zie onderstaand) voor de beoordeling van de gelijkwaardigheid.

“De Vlaamse Regering beoordeelt of de aanvraag ontvankelijk is en, zo ja, of de vervangende minimumdoelen in hun geheel gelijkwaardig zijn met de minimumdoelen goedgekeurd door het Vlaams Parlement, en bijgevolg toelaten gelijkwaardige studiebewijzen af te leveren. De Vlaamse Regering beslist voor het schooljaar 2025-2026 uiterlijk op 1 april over de aanvraag. De gelijkwaardigheid wordt beoordeeld aan de hand van de volgende criteria:

1° het respect voor de fundamentele rechten en vrijheden;

2° de vereiste inhoud:

- a) het onderwijsaanbod in de minimumdoelen voor het kleuteronderwijs omvat de inhouden van de vakdisciplines Nederlands, wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde, wetenschap en techniek, lichamelijke opvoeding, muzische vorming, attitudes;
- b) het onderwijsaanbod in de minimumdoelen voor het lager onderwijs omvat de inhouden van de vakdisciplines Nederlands, wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde,

wetenschap en techniek, ICT, lichamelijke opvoeding, muzische vorming, attitudes, en Frans naargelang van het geval;

3° de formulering:

a) gebeurt in de vorm van te bereiken of na te streven minimumdoelen, naargelang van het geval;

b) laat toe om na te gaan in welke mate bij een leerlingenpopulatie of een leerling minimumdoelen worden bereikt of nagestreefd, naargelang van het geval;

4° de ordening van de minimumdoelen, vermeld in artikel 44, §1, 1°. ”.

- De toelichting tijdens de hoorzitting van 2 maart 2026.
- Na de hoorzittingen werd op 27/02/2026 en 03/03/2026 een aangepaste versie van het aanvraagdossier ter attentie van de commissie van deskundigen en AHOVOKS bezorgd per e-mail. Het advies van de commissie van deskundigen is gebaseerd op de aangepaste versie van het aanvraagdossier van 03/03/2026.

2.2 De commissie van deskundigen is van oordeel dat aan de vier voornoemde criteria wordt voldaan:

1. Het respect voor de fundamentele rechten en vrijheden

De voorgestelde minimumdoelen zijn niet in strijd met de fundamentele rechten en vrijheden. Ook al wordt een beperkt aantal inhouden overgedragen naar het secundair onderwijs, de commissie is van oordeel dat dit de vrije schoolkeuze van ouders en leerlingen niet hypothekeert.

2. De vereiste inhoud

De commissie vindt dat de omschrijving ‘omvat de inhouden van de vakdisciplines’ veel ruimte voor interpretatie toelaat. De commissie oordeelt dat de inhouden in de voorgestelde vervangende doelen passen binnen de betreffende vakdisciplines zonder evenwel gelijk te zijn aan alle inhouden van de decretale minimumdoelen.

3. De formulering

De commissie oordeelt dat de formulering van de voorgestelde vervangende minimumdoelen gebeurt in de vorm van te bereiken of na te streven minimumdoelen, naargelang van het geval; en toelaat om na te gaan in welke mate bij een leerlingenpopulatie of een leerling minimumdoelen worden bereikt of nagestreefd, naargelang van het geval.

4. De ordening van de minimumdoelen

De commissie oordeelt dat de voorgestelde vervangende minimumdoelen geordend zijn volgens drie ijkpunten:

- einde kleuteronderwijs;
- vierde leerjaar lager onderwijs;
- einde lager onderwijs.

De commissie observeert weliswaar dat sommige vervangende minimumdoelen naar een later ijkpunt worden verschoven.

Door het feit dat de voorgestelde vervangende minimumdoelen beantwoorden aan de vier criteria is de commissie van oordeel dat op basis van deze vervangende minimumdoelen een getuigschrift kan uitgereikt worden dat gelijkwaardig is.

4. Slotbeschouwing

De commissie vindt de vier criteria op basis waarvan ze moet oordelen over de gelijkwaardigheid *niet eenduidig* - in het bijzonder de zinsnede 'de inhouden van de vakdisciplines' uit criterium 2 - en is in het besef dat een andere interpretatie van deze vier criteria tot een ander advies kan leiden.

2° De vereiste inhoud:

- a) het onderwijsaanbod in de minimumdoelen voor het kleuteronderwijs omvat *de inhouden van de vakdisciplines* Nederlands, wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde, wetenschap en techniek, lichamelijke opvoeding, muzische vorming, attitudes;
- b) het onderwijsaanbod in de minimumdoelen voor het lager onderwijs omvat *de inhouden van de vakdisciplines* Nederlands, wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde, wetenschap en techniek, ICT, lichamelijke opvoeding, muzische vorming, attitudes, en Frans naargelang van het geval;

5. Advies

De commissie van deskundigen adviseert de Vlaamse Regering de aanvraag tot gelijkwaardigheid van de Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw ontvankelijk te verklaren en de vervangende minimumdoelen van het basisonderwijs in hun geheel gelijkwaardig te verklaren met die goedgekeurd door het Vlaams Parlement op 18 juli 2025.

Dit advies werd door de commissie van deskundigen uitgebracht op 3 maart 2026.

BIJLAGE 3
bij de memorie van toelichting:

Advies aan de Vlaamse Regering,
opgesteld door het Agentschap voor Hoger Onderwijs,
Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen

AHOVOKS

Agentschap
Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs
Kwalificaties & Studietoelagen

Afdeling Kwalificaties & Curriculum
Koning Albert II-laan 15
1210 BRUSSEL
T 02 553 89 53
KenC@vlaanderen.be
www.ond.vlaanderen.be/curriculum

Aan mevrouw Zuhail Demir
Vlaams minister van Onderwijs, Justitie en
CC Ann Verhaegen
Secretaris-generaal

vragen naar
Ingrid Vanhoren
Ingrid.vanhoren@ond.vlaanderen.be
0476/36 49 72
Hannelore Baeyens
Hannelore.baeyens@ond.vlaanderen.be
0496 56 46 15

referentie
KC-2026-009

datum
6/3/2026
bijlage

Advies AHOVOKS over de aanvraag door de Federatie Steinerscholen vzw tot gelijkwaardigheid van vervangende minimumdoelen voor de minimumdoelen vastgelegd in het decreet van 16 juli 2025 tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, wat de vaststelling en de inwerkingtreding van de minimumdoelen betreft.

1. Opdracht van AHOVOKS vanuit de regelgeving

De inhoud van de adviesopdracht voor AHOVOKS bij een aanvraag tot gelijkwaardigheid van vervangende minimumdoelen staat beschreven in het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, artikel 144bis. Op basis van gedefinieerde criteria geeft AHOVOKS advies over de **ontvankelijkheid van de aanvraag** en desgevallend over **de gelijkwaardigheid van de aangevraagde vervangende minimumdoelen**. De criteria voor de beoordeling van de gelijkwaardigheid van vervangende minimumdoelen zoals opgenomen in artikel 114bis, §2 worden gewijzigd via Onderwijsverzameldecreet XXXVI. Het regelgevend traject hiervoor loopt parallel met de termijn van de adviesopdracht van AHOVOKS. In overleg met het kabinet Onderwijs en Vorming en de aanvrager van de vervangende minimumdoelen baseert AHOVOKS haar advies op de gewijzigde criteria (zie onderstaand) voor de beoordeling van de gelijkwaardigheid.

De gelijkwaardigheid wordt in haar geheel beoordeeld aan de hand van de volgende criteria:
1° het respect voor de fundamentele rechten en vrijheden;

2° de vereiste inhoud:

a) het onderwijsaanbod in de minimumdoelen voor het kleuteronderwijs omvat de inhouden van de vakdisciplines Nederlands, wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde, wetenschap en techniek, lichamelijke opvoeding, muzische vorming, attitudes;

b) het onderwijsaanbod in de minimumdoelen voor het lager onderwijs omvat de inhouden van de vakdisciplines Nederlands, wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde, wetenschap en techniek, ICT, lichamelijke opvoeding, muzische vorming, attitudes, en Frans naargelang van het geval;

3° de formulering:

a) gebeurt in de vorm van te bereiken of na te streven minimumdoelen, naargelang van het geval;

b) laat toe om na te gaan in welke mate bij een leerlingenpopulatie of een leerling minimumdoelen worden bereikt of nagestreefd, naargelang van het geval;

4° de ordening van de minimumdoelen, vermeld in artikel 44, §1, 1°.

2. Advies over de ontvankelijkheid

AHOVOKS adviseert conform artikel 44bis, §1 van het decreet basisonderwijs om de aanvraag als **ontvankelijk** te beschouwen.

- De Federatie Steinerscholen vzw geeft in haar aanvraagdossier expliciet aan waarom de decretale minimumdoelen onvoldoende ruimte laten voor de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen of waarom ze er onverzoenbaar mee zijn.
- De Federatie Steinerscholen vzw stelt in haar aanvraagdossier vervangende minimumdoelen voor.
- De aanvraag tot gelijkwaardigheid voor het schooljaar 2026-2027 werd ingediend op 18 december 2025. Dat is voor de uiterste indieningsdatum van 15 januari 2026.

3. Advies over de gelijkwaardigheid

AHOVOKS adviseert om de aanvraag **gelijkwaardig** te beschouwen.

Om tot dit advies te komen, heeft AHOVOKS de aanvraag ‘in haar geheel’ onderzocht. AHOVOKS heeft zoals de regelgeving het voorschrijft, ook de indieners gehoord. Dat gesprek vond plaats op 25 februari 2026. Op basis van dat gesprek en het gesprek met de commissie van deskundigen hebben de indieners hun aanvraagdossier nog in beperkte mate aangepast. Het advies van AHOVOKS is gebaseerd op de aangepaste versie van het aanvraagdossier, door de indieners bezorgd op 3 maart 2026.

AHOVOKS onderbouwt dit advies op basis van een antwoord op de verschillende criteria voor gelijkwaardigheid. De operationalisering van de criteria die AHOVOKS hanteerde bij het ‘in het geheel’ beoordelen van de vervangende minimumdoelen wordt daarbij telkens verduidelijkt.

1) Criterium 1: De vervangende minimumdoelen respecteren de fundamentele rechten en vrijheden.

Bij de beoordeling van dit criterium onderzoekt AHOVOKS of de vervangende minimumdoelen in overeenstemming zijn met erkende fundamentele rechten en vrijheden zoals vastgelegd in de grondwet, internationale mensenrechtenverdragen en relevante onderwijsregelgeving. AHOVOKS analyseert of de doelen geen elementen bevatten die discriminerend, beperkend of strijdig zijn met principes zoals gelijke behandeling, vrijheid van meningsuiting, culturele en levensbeschouwelijke diversiteit en recht op onderwijs.

De vervangende minimumdoelen voldoen aan criterium 1.

2) Criterium 2: De vervangende minimumdoelen omvatten de vereiste inhoud:

- a) het onderwijsaanbod in de minimumdoelen voor het kleuteronderwijs omvat de inhouden van de vakdisciplines Nederlands, wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde, wetenschap en techniek, lichamelijke opvoeding, muzische vorming, attitudes;
- b) het onderwijsaanbod in de minimumdoelen voor het lager onderwijs omvat de inhouden van de vakdisciplines Nederlands, wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde, wetenschap en techniek, ICT, lichamelijke opvoeding, muzische vorming, attitudes, en Frans naargelang van het geval.

Bij de beoordeling van criterium 2 gaat AHOVOKS na of de vervangende minimumdoelen de vereiste vakdisciplinaire inhoud daadwerkelijk omvatten.

AHOVOKS operationaliseerde dit als volgt:

- *De vervangende minimumdoelen zijn functioneel in relatie tot de vakdiscipline en:*
 - *behouden het specifieke perspectief van de vakdiscipline;*
 - *geven uitdrukking aan de unieke denk- en werkwijzen van de vakdiscipline;*
 - *hollen de inhoud van de vakdiscipline niet uit;*
 - *ondersteunen de conceptuele kaders en methodische benaderingen die eigen zijn aan de vakdiscipline.*
- *De vervangende minimumdoelen dragen bij aan gelijke (ontwikkelings)kansen en:*
 - *maken het mogelijk dat leerlingen maatschappelijk kunnen functioneren en verder leren op een wijze die vergelijkbaar is met leerlingen die de decretale minimumdoelen volgen;*
 - *zorgen ervoor dat de noodzakelijke basis voor levenslang leren aanwezig is;*
 - *bevatten geen lacunes die moeilijk in te halen zijn;*
 - *bereiken een vergelijkbare mate van abstractie en verdieping.*
- *De vervangende minimumdoelen en de eventuele verschuivingen in de leerloopbaan verhinderen niet dat leerlingen vlot kunnen overstappen naar een curriculum dat de decretale minimumdoelen volgt en:*
 - *er is geen nadeel door het verschil in positionering in de leerlijn;*
 - *leerlingen kunnen met redelijke inspanningen vlot overstappen naar een curriculum dat de decretale minimumdoelen volgt;*
 - *er is een garantie dat leerinhouden die verschoven worden van basis- naar secundair onderwijs daar worden gerealiseerd.*

De vervangende minimumdoelen voldoen aan criterium 2. AHOVOKS verduidelijkt onderstaand haar beslissing en koppelt deze aan volgende randvoorwaarden:

- **de haalbaarheid van het pakket minimumdoelen voor het einde van het lager onderwijs zal blijken uit de expliciete opbouw van deze doelen in het toekomstige leerplan;**
- **de integratie van doorgeschoven leerinhouden in het curriculum (van het secundair onderwijs) wordt gewaarborgd, ook bij mogelijke toekomstige wijzigingen van de onderwijsdoelen voor het secundair onderwijs.**

De indieners kiezen in hun aanvraagdossier voor vervangende minimumdoelen volgens een eigen pedagogisch-didactisch project. In hun visie worden het 'wat' en 'wanneer' van het leren nauw verbonden met het 'hoe' van de pedagogische ondersteuning. Een ontwikkelingsgericht curriculum staat daarbij centraal. In de hoorzitting benadrukten de indieners het belang van flexibiliteit in leertrajecten en wezen ze op het verschil tussen de kennisgebaseerde benadering van de decretale minimumdoelen en de ontwikkelingsgerichte benadering van de vervangende minimumdoelen. De indieners willen niet voor elk kind een uniform traject vastleggen, maar ruimte laten voor individuele ontwikkeling.

Volgens de indieners botsen de indeling van de decretale minimumdoelen volgens de drie scharniermomenten enerzijds en verschillende decretale minimumdoelen anderzijds met deze aanpak. Zo strookt een lineair-chronologische benadering van geschiedenis of het vroeg aanbrengen van abstracte natuurwetenschappelijke concepten, zoals het deeltjesmodel, bijvoorbeeld niet met hun ontwikkelingsgerichte benadering. Bovendien vrezen ze dat de omvang en het gewicht van het geheel aan minimumdoelen ertoe zouden leiden dat de klaspraktijk voornamelijk gericht raakt op vooraf vastgelegde eindpunten. Hierdoor zou er te weinig ruimte overblijven voor de procesmatige curriculumontwikkeling die volgens hen essentieel is voor de persoonsvorming binnen de steinerpedagogie.

De decretale minimumdoelen leggen volgens de indieners ook te sterk de nadruk op cognitieve kennis. Binnen de steinerpedagogie wordt een degelijke kennisbasis als cruciaal gezien voor vakken als Nederlands, wiskunde en Frans. In de zaakvakken (wetenschap en techniek, aardrijkskunde en geschiedenis) en muzische vorming ligt de focus vanuit hun visie echter vooral op het ontwikkelen van leercapaciteit, motivatie en zelfdiscipline. Volgens de indieners bepaalt daar vooral het leerproces, en minder de hoeveelheid of aard van de basiskennis, de latere onderwijskansen.

AHOVOKS stelt op basis van het aanvraagdossier en de hoorzitting vast dat de indieners als gevolg van hun ontwikkelingsgerichte visie in de eerste plaats **andere inhoudelijke keuzes** hebben gemaakt, vooral voor de zaakvakken: exacte begrippen of leerinhouden die AHOVOKS terugvindt in de decretale minimumdoelen ontbreken in de vervangende minimumdoelen. Het gaat bijvoorbeeld om begrippen zoals 'fauna en flora', 'algoritme', 'taxonomie', 'De blauwe planeet', 'Ring Van Vuur'.

Rekening houdend met bovenstaand beschreven operationalisering van het criterium die AHOVOKS gehanteerd heeft, is AHOVOKS van mening dat ondanks de andere inhoudelijke keuzes de vervangende minimumdoelen functioneel zijn in relatie tot de vakdiscipline. AHOVOKS illustreert dit onderstaand met enkele voorbeelden uit de zaakvakken. Niettegenstaande de positieve inschatting van AHOVOKS, merkt zij ook op dat de keuze om minder in te zetten op concrete begripkennis en op andere inhoudelijke keuzes impact heeft op de opbouw van het curriculum, de kennisgerichtheid ervan en op toetsen en peilingen (zie verder).

De grootste verschillen tussen de decretale minimumdoelen en de vervangende minimumdoelen voor de zaakvakken situeren zich binnen de vakdiscipline wetenschap en techniek. Binnen deze vakdiscipline worden verschillende, volgens de indieners abstractere leerinhouden zoals ongeslachtelijke voortplanting, voedselrelaties, evolutie en erfelijkheid, druk ... niet opgenomen in het curriculum voor het lager onderwijs. Tijdens de hoorzitting maakten de indieners duidelijk dat bepaalde van deze leerinhouden echter wel al aan bod komen op een basaal, concreet niveau in het lager onderwijs (zie verder). De indieners geven aan dat op deze conceptuele kaders later kan worden verder gebouwd. Omdat deze basale leerinhouden in de eerste versie van het aanvraagdossier niet zichtbaar waren in de vervangende minimumdoelen, werden deze na de hoorzitting op vraag nog toegevoegd.

Binnen de vakdiscipline aardrijkskunde en geschiedenis zijn de doorgevoerde aanpassingen en verschuivingen niet van die aard dat aan het perspectief of de unieke denk- en werkwijzen van de vakdiscipline geraakt worden. Onderstaande voorbeelden maken dit duidelijk:

- Binnen de vakdiscipline aardrijkskunde geven de vervangende minimumdoelen aan dat leerlingen ‘enkele landen uit Europa’ moeten kennen, terwijl de landen van de Europese Unie in de decretale minimumdoelen eenduidig worden afgebakend. Ook al kan de aardrijkskundige kennis hier verschillend zijn, toch zijn de aardrijkskundige vaardigheden en het aardrijkskundig denken hierover wel aanwezig.
- Binnen de vakdiscipline geschiedenis leggen de vervangende minimumdoelen geen specifieke ontwikkelingen, personen, plaatsen of gebeurtenissen vast voor de te bestuderen samenlevingen, maar de unieke denkwijzen van historisch denken blijven wel overeind.

Binnen de vakdiscipline muzische vorming worden de decretale minimumdoelen sterk herschreven. Voor het muzische domein media zijn er geen vervangende minimumdoelen omdat de indieners menen dat de bouwstenen van media ook in de andere muzische domeinen aan bod komen en de essentie van het domein media, namelijk ‘digitale creatie’ niet past bij hun visie. Niettegenstaande dat bereiken de vervangende minimumdoelen wel een vergelijkbare mate aan abstractie en verdieping en blijven de unieke denk- en werkwijzen in de andere muzische domeinen wel behouden.

Ten tweede hebben de indieners gekozen voor een **andere opbouw van het curriculum in het basisonderwijs**. Heel wat **leerinhouden** die in de decretale minimumdoelen aan bod komen in een bepaalde leeftijdsgroep worden **doorgeschoven** naar een volgende leeftijdsgroep. Dit kan zowel een andere leeftijdsgroep zijn binnen het basisonderwijs als een leeftijdsgroep binnen het secundair onderwijs. In de visieteksten argumenteren de indieners dat bepaalde leerinhouden te abstract zijn en dat leerlingen daar cognitief nog niet aan toe zijn op een bepaalde leeftijd. In de hoorzitting verduidelijken ze dat ze vertrekken vanuit concrete waarneming en ervaringsgericht onderwijs, waarbij abstracte begrippen pas systematisch benoemd worden wanneer het abstractievermogen van kinderen voldoende ontwikkeld is. Bepaalde onderwerpen komen wel impliciet aan bod, maar worden pas later expliciet benoemd.

Voor de vakdisciplines wiskunde, wetenschap en techniek en geschiedenis worden heel wat minimumdoelen **van het vierde leerjaar doorgeschoven naar het einde van het lager onderwijs**. Op die manier wordt het aantal vervangende minimumdoelen voor het einde van het lager onderwijs een aanzienlijk pakket. AHOVOKS is bezorgd over de haalbaarheid hiervan. Bovendien is het statuut van de (vervangende) minimumdoelen voor wiskunde en Nederlands anders in het vierde jaar lager onderwijs (te bereiken op populatieniveau) dan op het einde van het lager onderwijs (te bereiken op individueel niveau).

Als gevolg van de verschuiving van leerinhouden stelt AHOVOKS ook vast dat de indieners vanuit hun ontwikkelingsgerichte visie op curriculumopbouw afwijken van het principe van **cumulatieve kennisopbouw** die eigen is aan een kennisrijk curriculum. Door verschillende leerinhouden te verschuiven naar het einde van het lager onderwijs en naar het secundair onderwijs, is een stelselmatige verdieping en geleidelijke opbouw en uitbreiding van kennis niet gegarandeerd door de vervangende minimumdoelen.

In de hoorzitting geven de indieners aan dat bepaalde minimumdoelen inderdaad pas aan het einde van het lager onderwijs expliciet moeten worden bereikt, maar dat er in de lagere jaren voorbereidend en ervaringsgericht werk wordt verricht. Ze erkennen wel dat de druk in de derde graad van het lager onderwijs daardoor hoog is.

De leerplannen zullen volgens de indieners de opbouw wel expliciteren en rekening houden met de haalbaarheid. Ze wijzen daarbij ook op het belang van flexibiliteit in het leertraject, waarbij niet alle

leerlingen via een uniform pad dezelfde doelen op hetzelfde moment moeten bereiken, maar er ruimte is voor individuele ontwikkeling. AHOVOKS merkt op dat ruimte voor differentiatie evenwel niet uniek is voor de steinerpedagogie, maar ook toegepast wordt door scholen die de decretale minimumdoelen implementeren.

Vanuit de operationalisering van het criterium die AHOVOKS hanteert, is AHOVOKS van mening dat verschuivingen binnen de onderwijsniveaus kunnen toegelaten worden, mits de verschuivingen de haalbare realisatie van de vervangende minimumdoelen niet in de weg staan. Voor AHOVOKS kan de verhouding tussen de vervangende minimumdoelen voor het vierde jaar van het lager onderwijs en de vervangende minimumdoelen voor het einde van het lager onderwijs verschillen van de verhouding bij de decretale minimumdoelen, maar moet (1) een vlotte overstap voor leerlingen mogelijk blijven naar scholen die het decretale curriculum volgen en moet (2) via een expliciete opbouw in de leerplannen garantie geboden worden over de haalbaarheid van het pakket vervangende minimumdoelen voor het einde van het lager onderwijs. AHOVOKS zal dit laatste meenemen bij de beoordeling van de leerplannen. Wat de vlotte overstap naar andere scholen betreft, geven de indieners aan dat hun ervaringen positief zijn en leerlingen mits een korte aanpassingsperiode vlot kunnen aanhaken.

In het bijzonder voor **Nederlands** wijst AHOVOKS op het **doorschuiven** van minimumdoelen rond fonemisch bewustzijn en klankletterkoppeling **van de kleuterschool naar het lager onderwijs**. Vanuit wetenschappelijke evidentie wordt aangetoond dat vanaf de kleuterschool inzetten op fonemisch bewustzijn in combinatie met letterkennis, het risico op moeilijkheden met lees- en schrijfvaardigheden op latere leeftijd verlaagt.

In de hoorzitting verduidelijken de indieners dat formeel leesonderwijs start in het eerste leerjaar en de vervangende minimumdoelen m.b.t. fonemisch bewustzijn en klankletterkoppeling daar aan bod zullen komen ook al zullen ze decretaal maar te bereiken zijn op het einde van het vierde leerjaar. Fonemisch bewustzijn beschouwen de indieners als een onderdeel van het leesleerproces zelf en niet als een noodzakelijke voorafgaande stap. In het kleuteronderwijs wordt volgens de indieners wel sterk ingezet op randvoorwaarden voor lezen en schrijven, zoals taalontwikkeling, klank- en ritmespelletjes, motorische ontwikkeling, verhaalbegrip en luistervaardigheid. Deze brede voorbereiding moet ervoor zorgen dat het formele leesonderwijs in het eerste leerjaar vlot kan starten.

De indieners geven verder nog aan in de hoorzitting dat zij op basis van praktijkervaring en onderzoek geen aanwijzingen zien dat het later starten met formeel leesonderwijs leidt tot structurele achterstanden. Ze verwijzen hierbij naar hun resultaten op de paralleltoetsen die bovengemiddeld zijn, echter de overheid beschikt niet over een rapportage m.b.t. de afname en de resultaten van deze toetsen.

Vanuit de operationalisering van het criterium die AHOVOKS hanteert, blijft AHOVOKS bezorgd over het mogelijk nadeel dat bepaalde leerlingengroepen kunnen ondervinden door de verschuiving van deze leerinhouden. Toekomstige onderzoeks- en toetsresultaten zullen hier evidentie moeten bieden.

Wat het doorschuiven van leerinhouden specifiek **naar het secundair onderwijs** betreft, merkt AHOVOKS nog enkele bijkomende bezorgdheden op. Verschuivingen van leerinhouden zijn het meest opvallend voor de vakdiscipline wetenschap en techniek. Concreet gaat het bijvoorbeeld om inhouden zoals fotosynthese, biodiversiteit, druk, massa en gewicht ...

De minimumdoelen van het secundair onderwijs zijn opgesteld vanuit een andere onderwijsvisie. Het curriculum van het secundair onderwijs is een competentiegericht curriculum, en geen kennisrijk curriculum. Leerinhouden worden minder kennisrijk en cumulatief uitgewerkt.

De vervangende minimumdoelen die nu ingediend worden, zijn afgestemd op het huidige curriculum van het secundair onderwijs. Bij een mogelijke afstemming van dat curriculum op een kennisrijke aanpak (en dus op de nieuwe minimumdoelen van het basisonderwijs), kunnen ook inhoudelijke aanpassingen doorgevoerd worden. Daarbij kunnen bepaalde leerinhouden geschrapt worden omdat ze al in het basisonderwijs voorkomen. In de hoorzitting geven de indieners aan dat ze de volledige leerlijn (basisonderwijs - secundair onderwijs) als één geheel beschouwen. Op dit moment

kunnen ze geen rekening houden met mogelijke toekomstige wijzigingen aan het curriculum in het secundair onderwijs. Indien inhoud in het secundair onderwijs zouden verdwijnen of wijzigen, zullen de indieners op dat moment bekijken waar deze leerinhouden best worden opgenomen, zodat ze niet verdwijnen uit het curriculum.

Vanuit de operationalisering van het criterium die AHOVOKS hanteert, worden de verschuivingen van lager naar secundair onderwijs aanvaard onder de voorwaarde dat bepaalde leerinhouden die de indieners nu doorschuiven naar het secundair onderwijs wel degelijk in de toekomst ook nog aan bod komen. Dit impliceert dat AHOVOKS desgevallend zal nagaan of die leerinhouden toch nog opgenomen worden in de vervangende minimumdoelen voor het basisonderwijs ofwel bijkomend opgenomen worden in de toekomstig aangevraagde vervangende doelen voor het secundair onderwijs.

3) Criterium 3: de formulering van de vervangende minimumdoelen:

- a) gebeurt in de vorm van te bereiken of na te streven minimumdoelen, naargelang van het geval;**
- b) laat toe om na te gaan in welke mate bij een leerlingenpopulatie of een leerling minimumdoelen worden bereikt of nagestreefd, naargelang van het geval;**

Bij de beoordeling van criterium 3 onderzoekt AHOVOKS of de vervangende minimumdoelen correct geformuleerd zijn volgens te bereiken en na te streven minimumdoelen en of de vervangende minimumdoelen voldoende evalueerbaar geformuleerd zijn om te kunnen vaststellen of leerlingen ze bereiken of er vorderingen in maken.

De vervangende minimumdoelen voldoen aan criterium 3.

De formulering van de vervangende minimumdoelen is soms generieker dan de decretale minimumdoelen, waarbij een concrete afbakening ontbreekt. Bij aardrijkskunde gaat het bijvoorbeeld om landen van Europa, rivieren, bergketens ... die niet nader gespecificeerd worden.

Dit beïnvloedt de eenduidigheid en evalueerbaarheid van de vervangende minimumdoelen, maar niet in die mate dat in zijn geheel bekeken geen voldoende aan dit criterium gegeven zou kunnen worden.

4) Criterium 4: De vervangende minimumdoelen zijn geformuleerd volgens de ordening van de minimumdoelen, vermeld in artikel 44, §1, 1°.

Bij de beoordeling van criterium 4 gaat AHOVOKS na of de vervangende minimumdoelen geordend zijn volgens de structuur die het Decreet Basisonderwijs voorschrijft voor de decretale minimumdoelen. Artikel 44, §1, 1° legt vast dat de minimumdoelen vastgelegd worden voor het einde van het kleuteronderwijs, het vierde jaar van het lager onderwijs en het einde van het lager onderwijs.

De vervangende minimumdoelen voldoen aan criterium 4.

5) Randbemerkingen bij het advies over de gelijkwaardigheid

AHOVOKS voegt in haar advies nog enkele randbemerkingen toe die vallen buiten de criteria voor de beoordeling van de gelijkwaardigheid en die dus ook niet meegenomen werden, maar wel belangrijke aandachtspunten vormen.

De verschuiving van leerinhouden binnen en tussen de onderwijsniveaus en het gebruik van andere begrippen zullen mogelijk impact hebben op de afname en/of interpretatie van de KOALA-taalscreening en de Vlaamse toetsen. Bij het beoordelen van de gelijkwaardigheid heeft AHOVOKS met deze mogelijke impact geen rekening gehouden.

AHOVOKS stelt ten slotte vast dat er in verschillende vakdisciplines extra leerinhouden worden toegevoegd. AHOVOKS stelt zich de vraag in welke mate sommige van die toevoegingen fundamenteel zijn voor de vakdiscipline en als vervangend minimumdoel moeten gelden of eerder tot het specifieke pedagogisch project van de indieners behoren en aldus het karakter van een leerplandoel hebben. Deze leerinhouden worden in het advies buiten beschouwing gelaten omdat ze geen decretaal minimumdoel vervangen.

Getekend door: Parmentier Peter Camiel
Getekend op: 2026-03-09 10:39:26 +01:0
Reden: Ik keur dit document goed

Parmentier Peter   Vlaamse
overheid

Peter Parmentier
Administrateur-generaal AHOVOKS

ONTWERP VAN DECREET

ONTWERP VAN DECREET

Op voorstel van de Vlaamse minister van Onderwijs, Justitie en Werk;

Na beraadslaging,

DE VLAAMSE REGERING BESLUIT:

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

Artikel 1. Dit decreet regelt een gemeenschapsaangelegenheid.

Art. 2. De aanvraag van vervangende minimumdoelen in het basisonderwijs die de Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw, Diksmuidelaan 127 in 2600 Berchem, heeft ingediend voor de volgende vakdisciplines is ontvankelijk:

- 1° vakdiscipline Nederlands;
- 2° vakdiscipline wiskunde;
- 3° vakdiscipline wetenschap en techniek;
- 4° vakdiscipline aardrijkskunde;
- 5° vakdiscipline geschiedenis;
- 6° vakdiscipline muzische vorming;
- 7° vakdiscipline ICT;
- 8° vakdiscipline attitudes.

De vervangende minimumdoelen, vermeld in het eerste lid, worden gelijkwaardig verklaard.

Art. 3. De vervangende minimumdoelen, vermeld in artikel 2, zijn opgenomen in de bijlage die bij dit decreet is gevoegd.

Art. 4. Dit decreet treedt in werking op 1 september 2026.

Brussel, 3 april 2026.

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Matthias DIEPENDAELE

De Vlaamse minister van Onderwijs, Justitie en Werk,

Zuhal DEMIR

BIJLAGE
bij het ontwerp van decreet:

Vervangende minimumdoelen voor het basisonderwijs

Bijlage. Vervangende minimumdoelen voor het basisonderwijs, vermeld in artikel 3

1. NEDERLANDS

De minimumdoelen Nederlands zesde leerjaar zijn te bereiken op individueel niveau.

1.1 Lezen

Vlot en vloeiend lezen

Kleuter	1.1.1 De kleuters kunnen rijm herkennen, rijmwoorden bedenken en woorden in klankgroepen verdelen. 1.1.2. De kleuters kunnen een bepaalde klank in gesproken woorden op verschillende posities herkennen. 1.1.3 Kleuters tonen dat zij vorm- en richtingsverschillen gericht en selectief kunnen waarnemen. 1.1.4 Kleuters tonen dat zij het onderscheid tussen links en rechts kunnen herkennen.
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 tekst een doel hebben: iets te onthouden, iets te doen, te 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 > < 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 tonen in hun handelingen: • een soepele vinger- en polsbeweging; • een goede oog-handcoördinatie. 1.2.2 De kleuters kunnen een dynamische pengreep hanteren. 1.2.3 De kleuters kunnen in een correcte schrijfhouding zitten. 1.2.4 De kleuters kunnen rechte en gebogen lijnen maken. 1.2.5 De kleuters kunnen schrijfpatronen maken. 1.2.6 De kleuters kunnen een huis en een driedig mensfiguur tekenen met hoofd, romp en ledematen. 1.2.7 De kleuters kunnen diverse vormen tekenen, zoals cirkels, kruisen, spiralen, vierkanten, diagonalen en lussen. 1.2.8 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: - o open en onbeklemtoonde lettergrepen; - o voor- en achtervoegsels; - o -eren, -elen, -enen; - o 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 en toekomstige 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 -ische(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, voltooid en toekomstige 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

1.2.9 De kleuters kunnen door middel van getekende vormen 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	1.2.10 De kleuters kennen de functie van schriftelijke taal om te informeren of te communiceren. 1.2.11 De kleuters kunnen ideeën aanbrengen voor een tekst vanuit aangeboden inhoud, 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. 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 doelgericht formuleren met:

- variatie in zinsbouw;
- gepaste woordkeuze met gebruik van figuurlijke taal;
- 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 opeenvolgende handelingen chronologisch navertellen 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. 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 met argumenten onderbouwen op basis van zijn/haar ervaring en 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 kan hierbij: <ul style="list-style-type: none"> • 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 kan hierbij: <ul style="list-style-type: none"> • 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 | <p>DE MINIMUMDOELEN VAN DIT SUBTHEMA MOETEN DOOR DE KLEUTERS BEREIKT WORDEN OP POPULATIENIVEAU</p> <p>1.4.1 De kleuters kunnen basiswoordenschat en eenvoudige betekenisrelaties inzetten met betrekking tot de leefomgeving en de school.</p> <p>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.</p> <p>1.4.3 De kleuters kunnen onder begeleiding hun woordenschat uitbreiden.</p> |
| 4de jaar | <p>1.4.1 De leerlingen kennen woordvorming: samenstellingen, afleidingen.</p> <p>1.4.2 De leerlingen kennen basisprincipes van betekenisrelaties: synoniemen, antoniemen en trappen van vergelijking.</p> <p>1.4.3 De leerlingen kennen figuurlijk taalgebruik.</p> <p>1.4.4 De leerlingen kunnen woorden genuanceerd en gepast inzetten.</p> <p>1.4.5 De leerlingen kunnen aangeboden school-, instructie- en vaktaal hanteren in de vakdisciplines.</p> <p>1.4.6 De leerlingen kunnen nieuwe woordbetekenissen en -relaties achterhalen uit gesproken en geschreven contexten door gebruik te maken van woordleerstrategieën: <ul style="list-style-type: none"> • om verduidelijking vragen; • belang van het woord in de tekst nagaan; • vergelijken met een bekend woord; • de context inzetten; • de woordopbouw analyseren. </p> |
| 6de jaar | <p>1.4.1 De leerling kent basisprincipes van betekenisrelaties: hyponiemen.</p> <p>1.4.2 De leerling kan formeel en informeel taalgebruik conform de context inzetten.</p> <p>1.4.3 De leerling kan woorden genuanceerd en gepast inzetten met steeds hogere abstractiegraad en figuurlijk taalgebruik.</p> |

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, rijm, klank, letter. 1.4.5 De kleuters kunnen basiselementen van het taalsysteem toepassen in taal(spel): klanken, klankgroepen, rijm, woorden.
4de jaar	1.4.7 De leerlingen kennen klanken: korte, lange, tweetekenslinkers, medeklinkers, woorddeel, klankgroep en uitspraak. 1.4.8 De leerlingen kunnen spelling toepassen: • klanktekenkoppeling, letters, alfabetisch principe; • interpunctietekens: punt, vraagteken, uitroepetekens, komma, dubbele punt, spatie. 1.4.9 De leerlingen kennen: • woordvorming: enkelvoud, meervoud en verbuiging, vervoeging, samenstelling, afleiding; • woordsoorten: zelfstandig naamwoord, bijvoeglijk naamwoord, lidwoord, telwoord, voorzetsel, voegwoord, werkwoord; • werkwoordstijden: tegenwoordige tijd, verleden tijd, toekomstige tijd. 1.4.10 De leerlingen kennen zinnen en zinsdelen: • zin, onderwerp, persoonsvorm; • 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: • woordsoorten: voornaamwoord, bijwoord; • werkwoordtijden: voltooiden tijden. 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 weten dat een verhaal door iemand geschreven en getekend werd en weten dat een boek bestaat uit een kapt en titel. 1.5.2 De kleuters kunnen gedachten of gevoelens verwoorden bij het in contact komen met leeftijdsgerichte jeugdliteratuur, zowel fictie als non-fictie. 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 herkennen verschillende tekstsoorten zoals poëzie, verhalen, sprookjes, fabels, toneelstukken, ... 1.5.5 De leerlingen kunnen voor hen geschikte boeken kiezen uit een variatie aan genres, passend bij het leesdoel en de eigen leesvoorkeur.

	1.5.6 De leerlingen kunnen aangereikte en zelfgekozen leeftijdsgerichte jeugdliteratuur lezen, zowel fictie als non-fictie.
	1.5.7 De leerlingen kunnen verwoorden waarom een tekst aanspreekt.
	1.5.8 De leerlingen kunnen verbanden leggen tussen elementen uit de tekst en emoties en gedachten tijdens het lezen van de tekst.
	1.5.9 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 leeftijdsgerichte (waaronder bekroonde) jeugdliteratuur lezen, zowel fictie als non-fictie.
	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.
	1.5.6 De kleuters kunnen spontaan kleine stukjes uit een verhaal, vers of sprookje dramatiseren.
	1.5.7 De kleuters hanteren in momenten van creatieve expressie zoveel mogelijk Standaardnederlands, ondersteund door volwassenen.
4de jaar	1.5.10 De leerlingen kunnen op basis van voorbeelden een eigen talige creatie maken. < bv. een verhaal, een gedicht, een toneeldialoog, een lied >
6de jaar	1.5.5 De leerling kan een eigen talige creatie mondeling of schriftelijk presenteren. < bv. een verhaal, een gedicht, een toneeldialoog >
	1.5.6 De leerlingen herkennen kwaliteiten van tekstsoorten door onder andere recitatie, toneelspel en voordracht.

2. WISKUNDE

De minimumdoelen wiskunde zesde leerjaar zijn te bereiken op individueel niveau.

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]:

- even veel, niet even veel;
- 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;
- van weinig naar veel om omgekeerd ordenen (seriëren).

2.1.9 De kleuter kan hoeveelheden tot en met tien herkennen, vergelijken en benoemen.

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.

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? >
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 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 op de deelbaarheid en de rest te bepalen; • 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. 2.1.7 De leerling kan orde, regelmaat, verbanden en patronen tussen getallen herkennen, beschrijven, maken, verderzetten en opvullen.

Gehele getallen

Kleuter /

4de jaar /

- 6de jaar
- 2.1.8 De leerling kent de uitbreiding van de getallenas met negatieve getallen [I].
- 2.1.9 De leerling kent de volgende begrippen en wiskundige notaties [F]:
- het positief getal, het negatief getal;
 - het minteken (-).
- 2.1.10 De leerling kan teruggellen vanaf nul met eenheden tot en met -10.
- 2.1.11 De leerling kan in herkenbare contexten:
- negatieve getallen lezen en interpreteren;
 - gehele getallen vergelijken en ordenen.
- 2.1.12 De leerling kan negatieve getallen tot -20 plaatsen, vergelijken en ordenen op de getallenas door deze te koppelen aan een concrete voorstelling, zoals temperaturen op een thermometer.
- 2.1.13 De leerling kan de afstand tussen twee negatieve getallen bepalen binnen concrete situaties, zoals het stijgen van verdieping -4 naar verdieping -2.

Positieve rationale getallen

Kleuter /

- 4de jaar
- 2.1.8 De leerlingen kennen een breuk als operator en als deel van een geheel, hierbij is het geheel [I]:
- continu;
 - een aantal;
 - een getal.
- 2.1.9 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 >
- 2.1.10 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 (,).
- 2.1.11 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 ($\frac{3}{4}$) als horizontale ($\frac{3}{4}$) breukstreep;
 - noteren met horizontale breukstreep ($\frac{3}{4}$);
 - 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 >

- 6de jaar
- 2.1.14 De leerling kent een breuk als een deling [I].
- 2.1.15 De leerling kent decimale getallen als uitbreiding van het plaatswaardesysteem via de breuken $1/10$ en $1/100$ [I].
- 2.1.16 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. $9/3$, $6/6$, $3/1$ >
- 2.1.17 De leerling kent een rationaal getal als aanduiding voor een hoeveelheid en een verhouding [I].
- 2.1.18 De leerling kent een procent als een breuk met noemer 100 [I].
- 2.1.19 De leerling kent het verband tussen een breuk, een decimaal getal en procent [I].
- 2.1.20 De leerling kent van de breuken $1/2$, $1/4$, $3/4$, $1/5$, $1/10$, $1/100$ hun uitdrukking als decimale vorm en als procenten paraat [F].
- 2.1.21 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) >
- 2.1.22 De leerling kent de volgende begrippen en wiskundige notaties [F]:
- d (duizendste);
 - verhouding;
 - procent (%).
- 2.1.23 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).
- 2.1.24 De leerling kan decimale getallen (tot op 1 duizendste):
- in tienden, honderdsten en duizendsten tellen, doortellen en terugtellen;
 - in tienden, honderdsten en duizendsten splitsen en samenstellen;
 - in herkenbare contexten interpreteren.

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;
 - even veel, gelijkmaken, (gelijke) groepjes maken;
 - keer nemen;
 - (eerlijk) verdelen.

- 2.2.2 De kleuters kunnen materiaal of voorwerpen structureren volgens het correspondentieprincipe en rekenkundige handelingen kunnen uitvoeren met betrekking tot aantal en hoeveelheid; zoals optellen, aftrekken en delen - zonder deze als zodanig te kunnen benoemen.
- 2.2.3 De kleuters kunnen bij rekenhandelingen passende begrippen hanteren:
- geven - nemen
 - bijdoen - wegdoen
 - verdelen
 - erbij - eraf
- 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].
- 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, ..., tot en met 12 [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. $3 \times 36 = 36 + 36 + 36$ >

- opgaande en niet-opgaande delingen: het quotiënt bepalen door sprongen te tellen (herhaalde aftrekking);

< bv. $74 : 12 = \dots (12, 24, 36, 48, 60, 72 \text{ dus } 6) 74 : 12 = 6$ 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 ($E \times HTE$, $TE \times TE$).

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 herhaalde optelling.

< bv. $3 \times 0,4 = 0,4 + 0,4 + 0,4$ >

- vermenigvuldigen met een natuurlijk getal op basis van de keerhandeling;

< bv. $0,6 \times 3 = 3 \times 0,6 = 3 \times 6 \text{ t}$ >

- delen door een natuurlijk getal op basis van de verdelingsdeling.

Hoofdrekenen: handig rekenen

Kleuter

/

4de jaar

2.2.20 De leerlingen kennen een werkwijze voor het vermenigvuldigen met en delen door 10, 100, 1 000 [I].

2.2.21 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. $20 + 30 = \dots$ $600 - 300 = \dots$ >

- aftrekken door aanvullend optellen;

< bv. $801 - 796 = 5$ als $797 + \dots = 801$ >

- vermenigvuldigen en delen naar analogie met de tafels;

< bv. $80 \times 60 = \dots$ $120 : 20 = \dots$ >

- 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 $32 \times 5 = 32 \times 10 : 2 = 160$ >

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. $31 + 19 = (31 - 1) + (19 + 1) = 30 + 20$

$73 - 19 = (73 + 1) - (19 + 1) = 74 - 20$

$12 \times 5 = (12 : 2) \times (5 \times 2) = 6 \times 10$

$48 : 12 = (48 : 2) : (12 : 2) = 24 : 6$

$98 \times 12 = (100 - 2) \times 12 = (100 \times 12) - (2 \times 12) = 1\,200 - 24$ (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. $25 \times 32 = 25 \times 4 \times 8 = 100 \times 8 = 800$

$3000 : 12 = 3\,000 : 3 : 4 = 1\,000 : 4 = 250$ >

2.2.12 De leerling kan decimale getallen (tot op 1 duizendste) vermenigvuldigen en delen door om te zetten naar breuken.

$$< \text{bv. } 4 \times 0,7 = 4 \times 7/10 = 28/10 = 2,8$$

$$0,4 \times 7 = 4/10 \times 7 = 28/10 = 2,8$$

$$0,18 \times 4 = 18/100 \times 4 = 72/100 = 0,72$$

$$0,4 \times 0,7 = 4/10 \times 7/10 = 28/100 = 0,28$$

$$5,4 : 9 = 54/10 : 9 = 6/10 = 0,6$$

$$0,72 : 0,8 = 72/100 : 8/10 = 72/100 \times 10/8 = 720/800 = 9/10 = 0,9$$

$$70 : 3,5 = 70 : 35/10 = 70 \times 10/35 = 700/35 = 20$$

$$5,4 : 1,2 = 54/10 : 12/10 = 54/10 \times 10/12 = 540/120 = 9/2 = 4,5 >$$

Bewerkingen met breuken en procenten

Kleuter

/

4de jaar

2.2.22 De leerlingen kennen een schematische voorstelling voor de oplossingsstrategie van optellen/afrekken met breuken [I].

2.2.23 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]:

o optellen en aftrekken van (on)gelijknamige breuken;

o breuk x breuk;

o 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

2.2.24 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].

- 2.2.25 De leerlingen kennen de wiskundige notatie [F]: $\approx$ (aanduiding schatting).
- 2.2.26 De leerlingen kunnen cijferalgoritmes voor optellen en aftrekken gebruiken voor natuurlijke getallen tot en met 10 000.
- 2.2.27 De leerlingen kunnen schatten door gebruik te maken van afrondingsregels.
- 2.2.28 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]:
- bij een meting gaan we na hoe vaak de natuurlijke maateenheid in de te meten grootte 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 bekertjes 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, inhoud, massa, geld, tijdstip en tijdsduur, positieve temperatuur (zie verder) en met zelfgevonden maateenheden voor oppervlakte met inbegrip van: • het zinvol afronden van het resultaat; • het ordenen van meetresultaten (seriëren).
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 kan een verhoudingstabel gebruiken voor berekeningen met recht evenredige grootheden en vaste verhoudingen. 2.3.3 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 > 2.3.4 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 en inhoud-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 >
4de jaar	2.3.5 De leerlingen kunnen lengte en inhoud kwantitatief: • meten met meetinstrumenten voor natuurlijke maten (eventueel zelfgemaakt); • schematisch noteren. 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); • inhoud (tot en met l). 2.3.7 De leerlingen kennen referentiematen en referentiepunten voor lengte en inhoud [F]. < bv. 1 melkfles als referentiemaat voor 1l, de lengte van een volwassen persoon als referentiepoint voor het schatten van de hoogte van een gebouw > 2.3.8 De leerlingen kennen lengte (en omtrek) als een eendimensionale grootheid [I]. 2.3.9 De leerlingen kennen het principe dat de lengte 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 (vloeï-)stof die een recipiënt kan bevatten [I]. 2.3.11 De leerlingen kennen de volgende maateenheden en hun wiskundige notaties [F]: • km, hm, dam, m, dm, cm, mm; • l, dl, cl, ml. 2.3.12 De leerlingen kennen de volgende begrippen [F]: • de lengte, de basis, de hoogte, de diepte, de omtrek en de afstand; • de inhoud. 2.3.13 De leerlingen kunnen een geschikt meetinstrument voor lengte en inhoud kiezen en een lengte tot op 1 mm nauwkeurig meten en tekenen; een oppervlakte meten met roosterpapier,

- 6de jaar
- 2.3.14 De leerlingen kunnen referentiematen voor lengte en inhoud gebruiken om een schatting te maken en deze te vergelijken met het meetresultaat.
- 2.3.5 De leerling kent de uitbreiding van het metriek stelsel voor oppervlaktematen [I/F].
- 2.3.6 De leerling kent referentiematen en referentiepunten voor oppervlakte- en inhoudsmaten [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 oppervlakte als een tweedimensionale grootte en het volume als een driedimensionale grootte [I].
- 2.3.9 De leerling kan de omtrek en de oppervlakte berekenen van:
- een vierkant;
 - een rechthoek;
 - samengestelde figuren (bestaande uit vierkanten/rechthoeken) via omstructureren.
- 2.3.10 De leerling kent in woorden de formules van (afleiden en paraat kennen) [I/F]:
- de omtrek van een cirkel met pi 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;
- 2.3.11 De leerling kent de samengestelde grootte 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]:
- km^2 , hm^2 , dam^2 , m^2 , dm^2 , cm^2 , mm^2 ;
 $< \text{hm}^2, \text{dam}^2$ zijn geen veelgebruikte maten, maar ondersteunen de opbouw van het metriek stelsel $>$
 - kl , hl , dal , l , dl , cl , ml ;
 $< \text{kl}, \text{hl}, \text{dal}$ 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;
 - de oppervlakte, het volume;
 - π (inclusief de waarde $\pi \approx 3,14$).
- 2.3.14 De leerling kent het principe dat de oppervlakte ook van een gebroken, gebogen of grillige vorm kan gemeten worden [I]
- 2.3.15 De leerlingen kent het volume van een object als de ruimte die dat object inneemt [I].
- 2.3.16 De leerling kan 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.

2.3.17 De leerling kan 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 >

2.3.18 De leerling kan referentiematen voor oppervlakte gebruiken om een schatting te maken en deze te vergelijken met het meetresultaat.

2.3.19 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 >

2.3.20 De leerling kan formules toepassen om een omtrek en oppervlakte te berekenen.

2.3.21 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;

4de jaar

2.3.15 De leerlingen kennen de opbouw van het metriek stelsel en de verbanden tussen opeenvolgende maten voor massa (van kg tot g) [I/F].

2.3.16 De leerlingen kennen referentiematen en referentiepunten voor massa [F].

< bv. een zak suiker weegt 1 kg >

2.3.17 De leerlingen kennen de volgende maateenheden en hun wiskundige notaties [F]: kg, g.

2.3.18 De leerlingen kennen de volgende begrippen [F]: de massa, de balans, de weegschaal.

2.3.19 De leerlingen kunnen een geschikt weeginstrument voor massa kiezen en een massa wegen tot op een vooraf bepaalde nauwkeurigheidsgraad.

2.3.20 De leerlingen kunnen referentiematen voor massa gebruiken om een schatting te maken en deze te vergelijken met het meetresultaat.

	2.3.21 De leerlingen kunnen herleidingen tussen veelgebruikte standaardmaateenheden voor massa uitvoeren met natuurlijke getallen tot en met 10 000.
6de jaar	2.3.22 De leerling kent de uitbreiding van het metriek stelsel voor massa [I/F]. 2.3.23 De leerling kent het verband tussen inhoudsmaten en massa [I/F]. < bv. 1l water heeft een massa van 1 kg > 2.3.24 De leerling kent de volgende maateenheden en hun wiskundige notaties [F]: • ton; • hg, dag • dg, cg, mg; • bruto, netto, tarra. 2.3.25 De leerling kan herleidingen tussen verschillende, veelgebruikte maateenheden voor massa (inclusief inhoudsmaten) uitvoeren. 2.3.26 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 in een spelcontext aan- en verkopen met gebruik van alternatieve zelfgevonden betaalmiddelen als kralen, noten, ...
4de jaar	2.3.22 De leerlingen kennen de waarde van alle muntstukken en bankbiljetten van de euro [F]. 2.3.23 De leerlingen kennen de volgende maateenheden en hun wiskundige notaties [F]: euro (€, EUR), eurocent. 2.3.24 De leerlingen weten dat 1 euro evenveel is als 100 eurocent [F]. 2.3.25 De leerlingen kunnen tot op 1 eurocent nauwkeurig betalen, wisselen, teruggeven, inschatten. 2.3.26 De leerlingen kunnen de totaalprijs van verschillende artikelen berekenen.
6de jaar	2.3.27 De leerling kent de volgende begrippen [F]: • de inkoopprijs, de verkoopprijs, de winst, het verlies; • de oude prijs, de nieuwe prijs, de korting (percentage). 2.3.28 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	2.3.13 De kleuters kennen de dagen van de week [F]. 2.3.14 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. 2.3.15 De kleuters kunnen zeggen welke dag van de week het vandaag is, welke dag het gisteren was en welke dag het morgen zal zijn. 2.3.16 De kleuters kunnen gebeurtenissen tijdens de dag chronologisch ordenen (seriëren). 2.3.17 De kleuters kunnen aftellen tussen nu en speciale gebeurtenissen binnen de periode van een week. < bv. ik ben over 2 dagen jarig >
4de jaar	2.3.27 De leerlingen kennen het uur (en afgeleide maateenheden) als aanduiding van een tijdstip en tijdsduur [F]. 2.3.28 De leerlingen kennen een analoge klok en een digitale klok [I/F]. 2.3.29 De leerlingen kennen 1 uur als 60 minuten, 1 minuut als 60 seconden [F]. 2.3.30 De leerlingen kennen de maanden van het jaar [F]. 2.3.31 De leerlingen kennen het aantal dagen van de maanden [F]. 2.3.32 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. 2.3.33 De leerlingen kunnen zowel een analoge als digitale klok tot op één minuut nauwkeurig aflezen. 2.3.34 De leerlingen kunnen een datum lezen en noteren. 2.3.35 De leerlingen kunnen een tijdsduur berekenen in dagen/maanden/jaren (van ... tot en met ...). 2.3.36 De leerlingen kunnen een tijdsduur berekenen in uren en minuten.
6de jaar	2.3.29 De leerling kent de samengestelde grootte snelheid als de verhouding van de afstand per tijdseenheid [I/F]. 2.3.30 De leerling kent de volgende maateenheden en hun wiskundige notaties [F]: km/uur, m/s. 2.3.31 De leerling kent de volgende begrippen [F]: • het trimester, het semester; • het decennium, de eeuw en het millennium; • de (gemiddelde) snelheid. 2.3.32 De leerling kan een tijdsduur meten. 2.3.33 De leerling kan een tijdsduur berekenen in uren, minuten, seconden.

2.3.34 De leerling kan een jaartal situeren in een eeuw.

2.3.35 De leerling kan de gemiddelde snelheid, de afstand of de tijd bepalen wanneer twee van de drie grootheden gegeven zijn.

Temperatuur

Kleuter 2.3.18 De kleuters kennen de begrippen heet, warm, koud.

4de jaar 2.3.37 De leerlingen kennen de volgende maateenheid en wiskundige notatie [F]: graden Celcius (°C).

2.3.38 De leerlingen kunnen de temperatuur tot op 1 °C nauwkeurig meten, aflezen en noteren.

6de jaar 2.3.36 De leerling kan temperatuurintervallen bepalen.
2.3.37 De leerling kent 0 °C als het vriespunt van water en het smeltpunt van ijs, 100 °C als het kookpunt van water [F].

Hoekgrootte

Kleuter /

4de jaar 2.3.39 De leerlingen kennen de volgende begrippen [F]: scherpe, rechte en stompe hoeken.

2.3.40 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 2.3.38 De leerling kent een graad als de hoek die negentig keer in een rechte hoek past [I].
2.3.39 De leerling kent de volgende maateenheid en wiskundige notatie [F]: graden (°).
2.3.40 De leerling kan met een geodriehoek hoeken tot op 1° nauwkeurig meten en tekenen.
2.3.41 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, het vierkant, de cirkel (vlakke figuren);
- opnieuw, hetzelfde, anders.

2.4.2 De kleuters kunnen vanuit handelen meetkundige objecten (vlakke figuren en ruimtefiguren) herkennen, tekenen 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 kunnen de structuur en opbouw van een vorm herkennen en weergeven door: • met de vrije hand d.m.v. rechte en gebogen lijnen vormen te tekenen • een nauwkeurige, zekere lijnvoering. 2.4.2 De leerlingen tonen inzicht in de structuur en opbouw van een vorm door vormen en meetkundige figuren te tekenen, rekening houdend met ruimtelijke richting en tekenvolgorde zoals diverse cirkelverdelingen en geometrische vormen. 2.4.3 De leerlingen kunnen complexe patronen figuratief weergeven zoals spiegelvormen in 2 en in 4, vlechtmotieven, transformatievormen, ... 2.4.4 De leerlingen kunnen exacte vormelementen toepassen in kunstzinnige processen.
6de jaar	2.4.1 De leerling kent 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 leerling kent 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; • ruimtefiguren: de kubus, de balk, de cilinder, de kegel, de bol, de piramide; • herhalende en veranderende patronen, de eenheid. 2.4.3 De leerling kan 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 leerling kan vlakke figuren sorteren op basis van eigenschappen. < bv. verzamel alle figuren met 4 rechte hoeken >

2.4.5 De leerling kan vlakke figuren opdelen in en samenstellen uit andere vlakke figuren als voorbereiding op het afleiden van formules voor oppervlakte.

2.4.6 De leerling kan vlakke meetkundige objecten tekenen met hulpmiddelen zoals lat, passer en ruitjespapier.

2.4.7 De leerling toont inzicht in de structuur en opbouw van een vorm door vormen en meetkundige figuren te tekenen, rekening houdend met ruimtelijke richting en tekenvolgorde zoals vier-, zes-, zeven-, acht-, twaalf- en zestiendeling van de cirkel.

2.4.8 De leerling kan complexe patronen figuratief weergeven zoals symmetrie en asymmetrie in drie-, vijf- of zesvoud.

2.4.9 De leerling kan ruimtefiguren benoemen.

2.4.10 De leerling kan herhalende en veranderende patronen hanteren voor meetkundige objecten/figuren: patronen

- herkennen;
- beschrijven;
- maken;
- verderzetten;
- opvullen.

2.4.11 De leerling kent definities als uitspraken die bepalen welke elementen tot een verzameling horen en welke niet [I].

2.4.12 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 ($\triangle ABC$, 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 ribbe, het gebogen oppervlak;
- het veelvlak.

2.4.13 De leerling kan eigenschappen in verband met diagonalen vaststellen en formuleren op verschillende types van eenzelfde vlakke figuur.

2.4.14 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 >

2.4.15 De leerling kan vanuit het classificeren de definities formuleren, beoordelen en corrigeren voor:

- soorten driehoeken;
- soorten vierhoeken;
- (on)regelmatige veelhoeken.

2.4.16 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 >

Plaatsbepaling

- | | |
|----------|--|
| Kleuter | <p>2.4.5 De kleuters kennen de volgende begrippen [F]:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. <p>2.4.6 De kleuters kunnen zichzelf oriënteren in een vertrouwde omgeving.</p> <p>2.4.7 Kleuters kunnen handelend inschatten hoeveel ruimte een voorwerp nodig heeft.</p> <p>2.4.8 De kleuters kunnen zelfstandig orde brengen in een ruimtelijk geheel bv stoelen in de kring zetten zodat de plaatsen evenredig verdeeld zijn.</p> <p>2.4.9 De kleuters kunnen driedimensioneel bouwen in binnen- en buitenruimte.</p> <p>2.4.10 De kleuters kunnen pictogrammen die onder meer een richting aanduiden lezen en gebruiken.</p> |
| 4de jaar | <p>2.4.5 De leerlingen kennen het volgende begrip en de wiskundige notatie [F]: coördinaat (notatie: D5).</p> <p>2.4.6 De leerlingen kunnen in concrete situaties verwoorden wat ze zien vanuit een ander gezichtspunt door zich mentaal te verplaatsen in de ruimte.</p> |
| 6de jaar | <p>2.4.17 De leerling kan kijklijnen aangeven op een schets en gebruiken om de plaats van de waarnemer te bepalen.</p> |

Meetkundige transformaties

- | | |
|----------|--|
| Kleuter | <p>2.4.11 De kleuters kennen de volgende begrippen [F]:</p> <ul style="list-style-type: none"> • verschuiven, draaien; • vervormen, vergroten, verkleinen; • de voorkant, de achterkant, de zijkant, de onderkant, de bovenkant. <p>2.4.12 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 ></p> |
| 4de jaar | <p>2.4.7 De leerlingen kennen een verschuiving, draaiing en spiegeling [I].</p> <p>2.4.8 De leerlingen kennen een aanzicht als een 2D projectie van een 3D figuur [I].</p> <p>2.4.9 De leerlingen kennen de volgende begrippen [F]:</p> <ul style="list-style-type: none"> • het origineel, het beeld; • het spiegelbeeld, de spiegelas; |

	• het grondplan, het vooraanzicht, het bovenaanzicht, het zijaanzicht.
	2.4.10 De leerlingen kunnen een verschuiving, draaiing of spiegeling herkennen.
	2.4.11 De leerlingen kunnen figuren spiegelend tekenen om een spiegelas.
	2.4.12 De leerlingen kunnen aanzichten van een 3D model tekenen.
	< bv. aanzichten tekenen van een blokkenbouwsel >
6de jaar	2.4.18 De leerling kent een vergroting/verkleining met een vaste verhouding [I].
	2.4.19 De leerling kent schaal als het verband tussen lengtes van het origineel en die van zijn vergroting/verkleining [I].
	2.4.20 De leerling kent de volgende begrippen [F]: de schaal, de lijnschaal, de breukschaal, de verhouding.
	2.4.21 De leerling kan figuren om een spiegelas spiegelen, gebruik makend van de eigenschappen van een spiegeling.
	2.4.22 De leerling kan figuren vergroten/verkleinen met een vaste verhouding.
	2.4.23 De leerling kan op basis van een grondplan of aanzichten een 3D model bouwen.
Meetkundige relaties	
Kleuter	2.4.13 De kleuters kennen de volgende begrippen [F]: dezelfde vorm, even groot.
	2.4.14 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).
	2.4.15 De kleuters kunnen symmetrie in eenvoudige figuren herkennen.
	< bv. door te plooien/vouwdruk >
4de jaar	/
6de jaar	2.4.24 De leerling kent de onderlinge ligging van rechten/lijnstukken in een vlak [I].
	2.4.25 De leerling kent de volgende begrippen en wiskundige notaties [F]: evenwijdig ($\parallel$), loodrecht ($\perp$), snijdend ($\#$).
	2.4.26 De leerling kan rechten en lijnstukken tekenen die loodrecht, evenwijdig en snijdend zijn.
	2.4.27 De leerling kan symmetrieassen in figuren tekenen door gebruik te maken van een geospiegel.
	2.4.28 De leerling kan met concrete materialen gelijkheid van vorm en grootte vaststellen bij een verschuiving, draaiing en spiegeling.
	2.4.29 De leerling kent symmetrie als een spiegeling die een figuur op zichzelf afbeeldt [I].

2.4.30 De leerling kent de volgende begrippen [F]:

- congruent, gelijkvormig;
- de (a)symmetrie, (a)symmetrisch, de symmetrieas.

2.4.31 De leerling kan congruentie vaststellen bij een spiegeling.

2.4.32 De leerling kan congruente figuren tekenen.

2.4.33 De leerling kan symmetrieassen in figuren tekenen.

2.4.34 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

Kleuter

2.4.16 De kleuters kennen de volgende begrippen [F]:

- in, uit, binnen, buiten;
- als ... dan ... ;
- en, of, niet.

2.4.17 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 >

2.4.18 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

2.4.13 De leerlingen kennen de volgende begrippen [F]:

- de verzameling, de deelverzameling;
- behoort (niet) tot;
- sommige, geen enkele;
- en, of, niet;
- waar/niet waar.

6de jaar

2.4.35 De leerling kan 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 >

2.4.36 De leerling kent de volgende begrippen [F]:

- als ... dan ... ;
- alle, niet alle, juist één, geen, ten minste, ten hoogste.

2.4.37 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 >

2.4.38 De leerling kan classificeren volgens meerdere criteria.

< bv. de vierhoeken classificeren volgens hoeken en zijden >

2.4.39 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	/
4de jaar	2.5.1 De leerlingen kunnen gegevens over de klas verzamelen, ordenen en voorstellen in een breuk of een cirkel- of lijndiagram.
6de jaar	2.5.5 De leerling kent de volgende begrippen [F]: • de tabel; • het staafdiagram, het beelddiagram, de lijngrafiek, het cirkeldiagram. 2.5.6 De leerling kan informatie uit tabellen en beeld-, staaf-, lijn- en (op zicht afleesbare) cirkeldiagrammen aflezen, interpreteren en vergelijken om daarmee afwegingen te maken en dit met één of twee grootheden. < op zicht afleesbare cirkeldiagrammen zijn cirkeldiagrammen met delen $1/2$, $1/4$, $1/8$, $1/3$, $1/6$ of veelvoudigen hiervan > 2.5.7 De leerling kan tabellen en staafdiagrammen opstellen op basis van (zelf)verzamelde gegevens. 2.5.8 De leerling kent het verband tussen een cirkeldiagram en de kennis van hoeken, breuken, procenten [I].

2.5.9 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 >

2.5.10 De leerling kent het gemiddelde als de verhouding van de som van alle waarden op het aantal waarden [I].

2.5.11 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). >

2.5.12 De leerling kent de mediaan als de middelste waarde in geordende gegevens [I].

2.5.13 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. >

2.5.14 De leerling kent de volgende begrippen [F]:

- het cirkeldiagram;
- de verticale as, de horizontale as;
- het gemiddelde, de mediaan.

2.5.15 De leerling kan lijngrafieken en cirkeldiagrammen opstellen op basis van (zelf)verzamelde gegevens.

2.5.16 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 aanknopingspunt 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), 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;
- verhoudingen met behulp van een verhoudingstabel waarbij:
 - o vaste verhoudingen worden vastgesteld;
 - < bv. verhouding blauwe en rode kralen in kralenkettingen >
 - o gelijkwaardige verhoudingen bepaald worden;
 - o het ontbrekende verhoudingsgetal berekend wordt;
 - o recht evenredige grootheden een rol spelen.
 - < bv. aantal-prijs, massa-prijs, een recept van 2 personen omzetten naar 6 personen >
- één grootheid: lengte, inhoud, massa, tijd, geld.

- 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:
 - o een breuk als operator of deel/geheel;
 - o groeipercentages;
 - < bv. een bevolkingstoename >
 - o 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):
 - o natuurlijke getallen;
 - o decimale getallen, breuken, procenten.
 - ongelijke verdeling waarbij:
 - o de som en het verschil gegeven zijn;
 - o de som en de verhouding van de delen gegeven zijn.
 - mengsels;
 - verhoudingen met behulp van een verhoudingstabel (waaronder de regel-van-drie) waarbij:
 - o gelijkwaardige verhoudingen bepaald worden;
 - o het ontbrekende verhoudingsgetal berekend wordt;
 - o 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):
 - o prijsberekeningen: winst/verlies, korting, prijsstijging, enkelvoudige interest;
 - o bruto/tarra/netto;
 - o afstand, snelheid en tijd;
 - o 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 Algemeen

kleuter

/

4de jaar

/

6de jaar

3.1.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de wisselwerking, de wetenschap, de technologie, de technologische ontwikkeling, de wetenschappelijke ontdekking, de innovatie, de uitvinding.

3.1.2 De leerlingen kunnen onderzoek voeren aan de hand van een wetenschappelijke methode om kennis te ontwikkelen en om vragen te beantwoorden.

3.1.3 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.

3.2 Natuur

Landbouw en ecosysteem

Kleuter

3.2.1 De kleuters ontdekken het jaar-, week- en dagritme.

3.2.2 De kleuters ontdekken verschillende levenscycli van planten en dieren.

4de jaar

3.2.1 De leerlingen kunnen het werk van boeren beschrijven in samenhang met seizoenen en elementen.

3.2.2 De leerlingen kennen het verbouwproces van graangewassen (bv. ploegen, zaaien, oogsten, dorsen, ...).

3.2.3 De leerlingen kennen verschillende graansoorten.

3.2.4 De leerlingen kennen productieprocessen van meerdere basisproducten bv. van graan tot brood, van melk tot kaas, ...

3.2.5 De leerlingen kennen het belang van preventie, hergebruik, sorteren, recycleren, verbranden en storten van afval.

3.2.6 De leerlingen kunnen zorgzaam omgaan met materiaal.

3.2.7 De leerlingen kunnen zorgzaam omgaan met planten, dieren, mensen en het milieu in hun omgeving.

6de jaar

3.2.1 De leerlingen kennen het belang van het ecosysteem voor de mens.

3.2.2 De leerlingen weten dat mensen een positieve en negatieve impact kunnen hebben op het ecosysteem.

3.2.3 De leerlingen kunnen aan de hand van biotische en abiotische factoren de volgende biotopen identificeren: zee en kust, grasland, heide, rivier, moeras, bos, agrarisch landschap, stadslandschap,

3.2.4 De leerlingen kunnen verwoorden dat omgevingen kunnen veranderen.

3.2.5 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de duurzaamheid, de ecologische voetafdruk.

3.2.6 De leerlingen kennen de zon als primaire energiebron.

Mensen

Kleuter

3.2.3 De kleuters kennen volgende lichaamsdelen en kunnen ze op het eigen lichaam aanduiden: ogen, oren, neus, mond, huid.

3.2.4 De kleuters kennen de zintuigen: zien, horen, ruiken, proeven, tasten.

3.2.5 De kleuters kennen lichaamsfuncties: bewegen, honger en dorst voelen.

3.2.6 De kleuters kennen verschillende voedingsmiddelen.

3.2.7 De kleuters kennen aspecten van verzorging van het lichaam en het belang ervan.

4de jaar

3.2.8 De leerlingen kunnen de gestalte van de mens beschrijven.

3.2.9 De leerlingen kunnen de functie beschrijven van het hoofd m.b.t. het zenuw-zintuigstelsel, in het bijzonder de functie van de zintuigen.

3.2.10 De leerlingen kennen de begrippen waarneming, zintuigen, hersenen.

3.2.11 De leerlingen kunnen de functie beschrijven van de romp m.b.t. de stofwisseling, bloedsomloop en ademhaling.

3.2.12 De leerlingen kennen de begrippen spijsvertering, slokdarm, maag, darmen, ademhaling, keel, luchtpijp, longen, hart, aders, bloedsomloop.

3.2.13 De leerlingen kunnen de functie beschrijven van de ledematen m.b.t. het bewegingssysteem.

3.2.14 De leerlingen kennen de begrippen skelet, spieren, pezen, gewrichten.

6de jaar

3.2.7 De leerlingen kunnen de volgende begrippen situeren m.b.t. de menselijke voortplanting: de teelbal, de zaadlei, de penis, het sperma, de eierstok, de eileider, de eikel, de baarmoeder, de vagina.

Dieren

Kleuter

3.2.8 De kleuters kennen vanuit hun omgeving en verhalen verschillende dieren.

3.2.9 De kleuters kennen het principe van eten en gegeten worden.

4de jaar

3.2.15 De leerlingen kunnen van een aantal dieren uiterlijk, gedrag en leefwijze beschrijven in relatie tot de omgeving.

3.2.16 De leerlingen kunnen typevoorbeelden van dieren uit de eigen leefwereld benoemen als vis, amfibie, reptiel, insect, spinachtige, zoogdier of vogel.

3.2.17 De leerlingen kunnen het proces beschrijven hoe dieren zich voeden met dieren en/of planten.

3.2.18 De leerlingen kunnen aan de hand van voorbeelden uitleggen hoe planten en dieren met elkaar verbonden zijn via voedselrelaties.

3.2.19 De leerlingen kunnen een aantal dieren in hun leefmilieu (land, water, lucht) situeren.

3.2.20 De leerlingen beseffen dat er een verband bestaat tussen het uiterlijk van een dier en zijn levenswijze en omgeving.

3.2.21 De leerlingen kennen voorbeelden van de levenscyclus en/of metamorfose van zoogdieren, vogels, amfibieën, reptielen en insecten.

3.2.22 De leerlingen kennen voorbeelden van diersoorten die in de loop der tijd zijn uitgestorven.

6de jaar /

Planten

Kleuter 3.2.10 De kleuters kennen vanuit hun omgeving en verhalen verschillende planten.

4de jaar 3.2.22 De leerlingen beseffen dat de plant afhankelijk is van bodem, lucht, licht, warmte, water en klimaat.
3.2.23 De leerlingen kunnen onderzoeken dat planten groeien wanneer ze zonlicht, water en warmte krijgen.
3.2.24 De leerlingen kunnen eenvoudige verzorgende handelingen uitvoeren met betrekking tot de planten uit hun omgeving.

6de jaar 3.2.8 De leerlingen onderscheiden schimmels, paddenstoelen, algen, korstmossen, mossen, paardenstaarten, varens, naald- en loofbomen en bloeiende planten.
3.2.9 De leerlingen kunnen voorbeelden geven van schimmels, paddenstoelen, algen, korstmossen, mossen, paardenstaarten, varens, naald- en loofbomen en bloeiende planten.
3.2.10 De leerlingen kunnen van een aantal planten het uiterlijk beschrijven: zij kunnen wortel, stengel, blad, bloem en vrucht lokaliseren en benoemen.
3.2.11 De leerlingen weten dat stoffen worden getransporteerd binnen dieren en planten.
3.2.12 De leerlingen kennen het belang van wortel, stengel, blad, bloem, vrucht in de levenscyclus van een plant.
3.2.13 De leerlingen kunnen de volgende delen van de plant aanduiden: bloem, kelkbladeren kroonbladeren, stamper, meeldraden, vruchtbeginsel, vrucht en zaad.
3.2.14 De leerlingen kunnen typevoorbeelden van planten uit de eigen leefwereld herkennen als zaad- of sporenplant.
3.2.15 De leerlingen kunnen de processen bestuiving en bevruchting bij planten beschrijven.

3.2.16 De leerlingen kunnen geslachtelijke en ongeslachtelijke voortplanting onderscheiden

3.2.17 De leerlingen kennen het belang van o.a. insecten bij bestuiving van zaadplanten.

Gesteenten

Kleuter /

4de jaar /

6de jaar 3.2.17 De leerlingen kennen het onderscheid tussen graniet en kalk en vulkanisch gesteente.

3.2.18 De leerlingen kennen de drie grote groepen gesteenten: stollingsgesteenten, sediment- of afzettingsgesteenten en metamorfe gesteenten.

3.2.19 De leerlingen kunnen voorbeelden geven van stollingsgesteenten, sediment- of afzettingsgesteenten en metamorfe gesteenten en kunnen verklaren hoe deze gesteenten ontstaan.

3.2.20 De leerlingen kennen de samenstellende mineralen van graniet en gneiss en kunnen deze herkennen in hun afzonderlijke verschijningsvorm.

3.2.21 De leerlingen kennen meerdere veelvoorkomende mineralen en edelstenen zoals veldspaat, glimmer, kwarts, amethyst, piriet, agaath,

Fysische verschijnselen

Kleuter 3.2.11 De kleuters ontdekken verschillende fysische verschijnselen zoals magnetisme, elektriciteit, zwaartekracht, ...

3.2.12 De kleuters kunnen materie sorteren op basis van waarneembare eigenschappen.

3.2.13 De kleuters kennen de volgende begrippen ivm licht en donker:

- de zon, de maan, de sterren, licht, donker
- de schaduw, de lamp, de spiegel

3.2.14 De kleuters kennen geluid: hard, zacht.

4de jaar 3.2.25 De leerlingen kennen door gebruik ervan, eigenschappen van verschillende materialen zoals wol, garen, vilt.

6de jaar 3.2.22 De leerlingen kunnen aan hun leeftijd aangepaste proeven rond geluid, licht, warmte, elektriciteit of magnetisme uitvoeren aan de hand van een stappenplan.

3.2.23 De leerlingen kunnen verschillende soorten materie proefondervindelijk onderzoeken op basis van hun eigenschappen: de hardheid, de breekbaarheid, de waterdichtheid, de thermische geleidbaarheid, de oplosbaarheid.

3.2.24 De leerlingen kunnen natuurkundige proeven gericht en onbevangen waarnemen.

3.2.25 De leerlingen kunnen hun waarnemingen op systematische wijze verwoorden en opschrijven.

3.2.26 De leerlingen kunnen de fenomenen in hun causale samenhang beschrijven.

3.2.27 De leerlingen kennen de volgende begrippen:

- de plaats, de beweging, de snelheid, de weerstand, versnellen, vertragen, de richting;
- 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;
- vast, vloeibaar, gasvormig, smelten, stollen, verdampen, condenserende, het smeltpunt, het kookpunt.

3.2.28 De leerlingen kennen licht: rechte lijnige beweging, reflecteren, absorberen en doorlaten van licht.

3.2.29 De leerlingen kennen geluid: ontstaan van geluid: trilling; toonhoogte of frequentie; geluidssterkte; de relatie tussen geluidssterkte en afstand tot de geluidsbron.

3.2.30 De leerlingen kennen magnetisme: polen, noordpool, zuidpool, magnetische kracht; aarde als magneet.

3.2.31 De leerlingen kennen elektriciteit: opladen, ontladen, statische elektriciteit, aantrekkingskracht.

3.2.32 De leerlingen kennen door gebruik ervan, eigenschappen van verschillende houtsoorten.

3.3 Techniek

Algemeen

Kleuter

3.3.1 De kleuters kunnen voorwerpen en technische systemen benoemen en aantonen dat verschillende onderdelen in relatie staan tot elkaar.

3.3.2 De kleuters weten welk voorwerp of technisch systeem zoals een schaar, een katrol, een slot, een hefboom, ... het best tegemoetkomt aan een bepaalde behoefte.

3.3.3 De kleuters kunnen eenvoudige technische systemen construeren en deze creatief inzetten.

3.3.4 De kleuters kunnen door middel van exploratie en experiment eenvoudige technische oplossingen bedenken zoals het verstevigen van een kamp.

3.3.5 De kleuters kunnen bij het maken van een eenvoudig technisch systeem passende gereedschappen (zoals hark, rasp, hamer, naald, ...) en materialen (zoals planken, doeken, blokken, ...) kiezen.

3.3.6 De kleuters kunnen bij het maken van een eenvoudige technische constructie een zelf bedacht ontwerp volgens een stappenplan realiseren.

3.3.7 De kleuters kunnen nagaan of een zelfgemaakt technisch systeem beantwoordt aan (zelf) bepaalde vereisten en hoe het zo nodig verbeterd kan worden.

3.3.8 De kleuters beheersen eenvoudige basistechnieken zoals vouwen, knippen, scheuren, lijmen, weven, vlechten, knopen, timmeren, malen, snijden, kneden, ... enz.

3.3.9 De kleuters zijn bereid om zorgzaam, veilig en hygiënisch om te gaan met voorwerpen, materialen en technische systemen en zien het belang daarvan in.

4de jaar

3.3.1 De leerlingen beheersen basistechnieken voor het hanteren, onderhouden en wegbergen van eenvoudige technische systemen.

3.3.2 De leerlingen kunnen op een veilige en duurzame manier met materialen, stoffen en technische systemen werken.

3.3.3 De leerlingen beheersen bouw-, sjoer-, weef-, en vlechttechnieken.

3.3.4 De leerlingen beheersen handwerktechnieken zoals breien, stof knippen, naaien, binden, knopen, haken en eenvoudige vilttechnieken.

3.3.5 De leerlingen maken kennis met de basis van het houtsnijden.

3.3.6 De leerlingen maken kennis met enkele ambachten door bijhorende handelingen uit te voeren zoals potten bakken, smeden, dorsen, graan malen, schoenmaken, glasblazen, manden vlechten, ...

6de jaar

3.3.1 De leerlingen kunnen met behulp van handwerktechnieken diverse voorwerpen maken zoals handschoenen, sokken, een pop, poppenkleertjes, ...

3.3.2 De leerlingen beheersen houtbewerkingstechnieken zoals zagen, gutsen, vijlen, schuren.

3.3.3 De leerlingen beheersen tuinbouwtechnieken zoals schuppen, harken, schoffelen, zaaien, wieden, oogsten.

3.3.4 De leerlingen kunnen basisonderhoud en kleine herstellingen uitvoeren.

3.3.5 De leerlingen tonen respect voor materiaal, de technische vaardigheden en technische realisaties van zichzelf en van anderen en kunnen technische systemen ook vanuit een esthetisch oogpunt benaderen.

Inzicht in technische systemen

Kleuter /

4de jaar	3.3.7 De leerlingen kunnen een probleemstelling begrijpen en een oplossing ontwikkelen zoals bij handwerk en houtbewerking. 3.3.8 De leerlingen weten aan welke eisen een werkstuk moet voldoen en welke materialen, gereedschappen en technieken zij nodig hebben. 3.3.9 De leerlingen kunnen een eenvoudig plan begrijpen, ontwerpen en uitvoeren. 3.3.10 De leerlingen kunnen de technische kwaliteiten en de werking van bepaalde technische systemen nauwgezet observeren, beschrijven, controleren en verbeteren indien nodig.
6de jaar	3.3.6 De leerlingen kunnen een probleemstelling vaststellen, verwoorden en zelfstandig tot een oplossing komen. 3.3.7 De leerlingen kunnen een plan bedenken, ontwerpen, uitvoeren en bijsturen. 3.3.8 De leerlingen kunnen de werking van een technisch systeem beschrijven aan de hand van onderdelen en materialen. 3.3.9 De leerlingen kunnen verwoorden hoe vormgeving en design een rol spelen bij het gebruik van technische systemen.

4. AARDRIJKSKUNDE

4.1 Topografie

Topografisch referentiekader

Kleuter	4.1.1 De kleuters kennen de begrippen water, land, zee, wolken. 4.1.2 De kleuters kennen de naam van belangrijke landschapselementen uit hun leefomgeving. 4.1.3 De kleuters kennen het verschil tussen water en land.
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; • Schelde, Maas en IJzer en een plaatselijke rivier; • Noordzee en Middellandse Zee.
6de jaar	4.1.1 De leerlingen kennen de naam en de ligging van: • de gewesten en gemeenschappen van België • een aantal regio's van België: Kempen, Hoge Venen, kunststreek, Ardennen; • een aantal landen van Europa en hun hoofdsteden; • een aantal grote bergketens en rivieren in Europa.

4.1.2 De leerlingen kennen de naam en de ligging van:

- de zeven werelddelen: Afrika, Antarctica, Azië, Europa, Oceanië, Noord-Amerika en Zuid-Amerika;
- de Grote Oceaan, Atlantische Oceaan en Indische Oceaan;
- de grote bergketens en rivieren van de wereld;
- vulkanen zoals de Etna, de Vesuvius.

4.1.3 De leerlingen kennen de naam en de ligging van enkele belangrijke landen van de zeven werelddelen.

Relatieve en absolute ligging

Kleuter	4.1.4 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.
4de jaar	4.1.2 De leerlingen kunnen een kompas gebruiken, zich zelfstandig oriënteren, en een route beschrijven. 4.1.3 De leerlingen kennen de stad en/of streek waarin de school gelegen is, zowel vanuit ruimtelijk als vanuit historisch perspectief. 4.1.4 De leerlingen kennen op het gebied van ruimtelijke oriëntatie 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. 4.1.5 De leerlingen kunnen water, land, de noord-en zuidpool op de wereldbol aanduiden. 4.1.6 De leerlingen kennen de volgende begrippen met betrekking tot absolute plaatsbepaling: • de thuisgemeente en de postcode, de schoolgemeente en de postcode.
6de jaar	4.1.4 De leerlingen kennen de volgende begrippen met betrekking tot absolute plaatsbepaling: • de nulmeridiaan, de evenaar; • het noordelijk halfrond, het zuidelijk halfrond, het oostelijk halfrond en het westelijk halfrond. 4.1.5 De leerlingen kennen de begrippen Noordpool, Zuidpool, Noordpoolcirkel, Zuidpoolcirkel, evenaar, Kreeftskeerkring, Steenbokskeerkring en kunnen deze aanduiden op een wereldkaart en wereldbol.

4.2 Aardrijkskundige kennis

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 begrippen verdamping, condensatie, wolken, regen, sneeuw, hagel, ijzel, grondwater, oppervlaktewater.
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 kunnen de kringloop van het water beschrijven.
- 4.2.4 De leerlingen kennen de aardlagen.
- 4.2.5 De leerlingen kennen aan de hand van eenvoudige voorbeelden de invloed van aanwezige gesteenten en van de inwerking van water, wind, warmte en van de mens op de vorm van een landschap.
- 4.2.6 De leerlingen kennen de kenmerken, oorzaken en gevolgen van aardbevingen:
- voorbeelden van platen, plaatgrens, principe van platentektoniek;
 - kenmerken van aardbevingen: epicentrum, trillingen, magnitude, naschok;
 - voorbeelden van aardbevingen, ligging en mogelijke effecten: verwoesting, tsunami, aardverschuiving;
- 4.2.7 De leerlingen kennen de werking van vulkanen:
- types van vulkanen;
 - de begrippen magma, lava, stollingsgesteenten.
- 4.2.8 De leerlingen kunnen de ruimtelijke spreiding van aardbevingen, vulkanen en bergketens in verband brengen met de ligging van plaatgrenzen.
- 4.2.9 De leerlingen kennen de invloed van aanwezige gesteenten en van de inwerking van water, wind en warmte op de vorm van een landschap.

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: zand, steen, gras.
- 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	4.2.2 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 speeltuin. 4.2.3 De leerlingen kennen verschillende soorten huizen en gebouwen en ontdekken hoe de omgeving en het landschap mee bepalend zijn voor de manier van wonen.
6de jaar	4.2.10 De leerlingen kennen natuurlijke landschapselementen zoals reliëf en vegetatie, en begrijpen hoe deze samenhangen met klimaat, bodem en levende wezens. 4.2.11 De leerlingen kennen de volgende begrippen met betrekking tot natuurlijke aspecten van landschappen: • het reliëf: de hellingsgraad; • de kustprocessen en de gerelateerde landvormen en habitats: de golfslag, de kustlijn, de landtong, de kiezel, de zandduin, de koraalrif, de kusthabitat; • de vegetatie en het verband met bodem, vegetatietype en klimaat: de woestijn, de woestijnvorming, de steppe, de savanne, het regenwoud. 4.2.12 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: zand, klei, leem, rots, kei. 4.2.13 De leerlingen kennen de volgende menselijke landschapselementen: • 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.
Economische aardrijkskunde	
Kleuter	/

4de jaar	/
6de jaar	4.2.14 De leerlingen kunnen exemplarisch de weg van grondstof naar consumptieproduct beschrijven van producten die zij zelf gebruiken. 4.2.15 De leerlingen kennen de volgende begrippen: • arbeid, loon en welvaart; • productie, distributie en consumptie; • handel, verkoop, winst, verlies, reclame; • geld, banken. 4.2.16 De leerlingen kennen het belang van delfstoffen vanuit verschillende perspectieven. 4.2.17 De leerlingen kunnen aan de hand van eenvoudige voorbeelden illustreren dat de mensen over de hele wereld voor de voorziening in hun behoeften van elkaar afhankelijk zijn. 4.2.18 De leerlingen kunnen de economische processen van grondstofontginning, landbouw en industrie situeren in een historische context van in de moderne tijd.

Aardrijkskundige indicatoren

Kleuter	4.2.4 De kleuters kennen het gegeven dat de samenstelling van hun klasgroep in de loop van een schooljaar verandert.
4de jaar	4.2.4 De leerlingen kennen het principe van bevolkingsspreiding in het kader van het verhaal van hun dorp of stad. 4.2.5 De leerlingen kennen aspecten van verstedelijking, bevolkingsdichtheid en diversiteit in het verhaal van hun dorp of stad.
6de jaar	4.2.19 De leerlingen weten dat er verschillende niveaus van welvaart zijn. 4.2.20 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. 4.2.21 De leerlingen kennen verklarende factoren die verandering in bevolkingsaantallen beïnvloeden: • migratie; • geboortecijfer; • industrialisatie en verstedelijking. 4.2.22 De leerlingen kunnen vergelijkingen maken binnen en tussen landen door middel van aardrijkskundige indicatoren: • oppervlakte; • bevolkingsaantal; • bevolkingsdichtheid; • welvaartsniveau.

Weer en klimaat

Kleuter	4.2.5 De kleuters kennen volgende begrippen met betrekking tot weersverschijnselen: wolken, wind, regen, sneeuw, hagel, warmte, koude, vriesweer, hitte.
---------	--

	4.2.6 De kleuters ontdekken dat wolken in de lucht soms regen, sneeuw of hagel kunnen geven, en kunnen vertellen wat ze ervaren.
4de jaar	4.2.6 De leerlingen kennen volgende begrippen met betrekking tot weersverschijnselen: storm, hittegolf, overstroming. 4.2.7 De leerlingen kennen het verschil tussen weer en klimaat.
6de jaar	4.2.23 De leerlingen kennen het concept vegetatietype. 4.2.24 De leerlingen kennen de relatie tussen de ligging van de breedtecirkels en klimaatzones: polair, tropisch, gematigd. 4.2.25 De leerlingen kunnen voorbeelden geven van hoe reliëf en seizoensgebonden oceaantemperaturen het weer beïnvloeden: luchtdruk, landmassa. 4.2.26 De leerlingen kunnen meerdere wol kentypes onderscheiden en benoemen. 4.2.27 De leerlingen kunnen meerdere weerkundige fenomenen gericht en onbevangen waarnemen en deze waarnemingen weergeven. 4.2.28 De leerlingen kennen de volgende begrippen met betrekking tot klimaatspecifieke en extreme weersverschijnselen: sneeuwstorm, orkaan, tyfoon, tsunami.

Kosmografie

Kleuter	4.2.7 De kleuters kennen de volgende begrippen: • de aarde, de maan, de zon, de sterren; • de dag en de nacht. 4.2.8 De kleuters kunnen het ritme van de seizoenen in de directe omgeving herkennen.
4de jaar	4.2.8 De leerlingen kennen de namen, kenmerken en de begin- en einddatum van de seizoenen.
6de jaar	4.2.29 De leerlingen kennen kenmerken en verschijnselen van het heelal: planeten, zonnestelsel, sterren. 4.2.30 De leerlingen kennen de getijden: eb, vloed, laagwater, hoogwater. 4.2.31 De leerlingen kennen de maanfasen: eerste kwartier, volle maan, laatste kwartier, nieuwe maan. 4.2.32 De leerlingen kennen de eclipsen: zonsverduistering, maansverduistering. 4.2.33 De leerlingen kennen de duur van de beweging van de aarde om haar as. 4.2.34 De leerlingen kennen de duur van de beweging van de aarde rond de zon.

4.3 Aardrijkskundige vaardigheden, onderzoek en denken

Aardrijkskundige bronnen en vaardigheden

Kleuter	4.3.1 De kleuters weten hoe een kamer of buitenruimte is ingedeeld en kunnen vertellen wat ze zien en zich dit herinneren. 4.3.2 De kleuters kunnen een neerslagvorm observeren: regen, sneeuw, hagel, mist.
---------	---

4de jaar	4.3.1 De leerlingen kunnen met betrekking tot aardrijkskundige vaardigheden: • verschillende soorten kaarten hanteren, inclusief werken met legende, oriëntatie, (tussen)windrichtingen; • werken met register en vakcoördinaten; • zichzelf oriënteren met behulp van verschillende methoden: kompas, kaart en zon; • eenvoudige kaarten tekenen om ruimtelijke informatie te situeren en structureren; • landschappen schetsen met menselijke en natuurlijke aspecten.
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; • aardrijkskundige staaf- en lijngrafieken bespreken; • klimatogrammen lezen. 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.
Aardrijkskundig denken	
Kleuter	4.3.3 De kleuters kunnen een ruimte indelen door het verplaatsen van voorwerpen waardoor het gebruik ervan verandert en kunnen dit laten zien en erover vertellen. 4.3.4 De kleuters kunnen vanuit hun beleving creatief omgaan met ruimten en indelingen ervan.
4de jaar	4.3.2 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. hoe is op een bepaalde plaats een vallei of waterval ontstaan, hoe verschilt het leven in een welbepaalde stad van het leven op het platteland eromheen >

6de jaar	4.3.3 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 woestijnvorming 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 Geschiedenis algemeen

Kleuter	5.1.1 De kleuters kunnen herkennen dat mensen vroeger anders leefden. 5.1.2 De kleuters kunnen herkennen dat er oudere generaties mensen bestaan. 5.1.3 De kleuters ontdekken aan de hand van verhalen hoe mensen vroeger leefden en samenleefden. 5.1.4 De kleuters ontwikkelen verwondering en interesse voor veranderingen in de tijd. 5.1.5 De kleuters ontdekken 'cyclische' tijdsritmen: het dag-, week-, maand- en jaarverloop en de seizoenen. 5.1.6 De kleuters ontwikkelen tijdsbesef door het doelgericht handelen in functie van cyclische activiteiten.
4de jaar	5.1.1 De leerlingen kunnen herkennen dat hun leefomgeving ingebed is in een historische context. 5.1.2 De leerlingen kennen historische aspecten van hun dorp, stad of streek en hoe mensen er samenleefden. 5.1.3 De leerlingen kennen enkele lokale karakteristieke tradities van hun dorp, stad of streek. 5.1.4 De leerlingen kennen een lokale legende of sage van hun dorp, stad of streek. 5.1.5 De leerlingen ontdekken hoe dorpen of steden ontstaan zijn vanuit plaatselijke leefgemeenschappen. 5.1.6 De leerlingen ontwikkelen een tijdsbewustzijn als continuüm van verleden, heden en toekomst. 5.1.7 De leerlingen ontdekken aan de hand van verhalen, voorwerpen of gebouwen hoe mensen in vroegere tijden leefden en samenleefden. 5.1.8 De leerlingen kunnen zich inleven in het dramatisch-epische karakter van de geschiedenis.

- 6de jaar
- 5.1.1 De leerlingen kennen de relatie tussen verleden en heden en dat mens en maatschappij door de tijd heen veranderen en evolueren.
- 5.1.2 De leerlingen kunnen herkennen dat geschiedenis de reflectie is op de ontwikkeling van mensen, hun omgeving en behoeften.
- 5.1.3 De leerlingen ontdekken hoe geschiedenis vanuit verschillende invalshoeken kan bekeken worden.
- 5.1.4 De leerlingen kunnen uit verhalen en literaire tradities geschiedkundige inzichten verwerven.
- 5.1.5 De leerlingen kunnen zich inleven in het dramatisch-epische en sociaal- maatschappelijke karakter van de geschiedenis.

5.2 Kennis van het verleden

Kleuter /

- 4de jaar
- 5.2.1 De leerlingen ontdekken de lotsbestemming van grote figuren alsook impulsen uit bijvoorbeeld de Noors-Germaanse mythologie.
- 5.2.2 De leerlingen kunnen enkele geschiedkundige aspecten van hun stad of streek herbeleven in ambachtelijke activiteiten.
- 5.2.3 De leerlingen ontdekken doorheen mythologische verhalen de historische gevolgen van bepaalde acties.
- 6de jaar
- 5.2.1 De leerlingen kunnen evoluties van de mens beschrijven: van jager-verzamelaar naar pastorale nomade tot sedentaire levenswijze, met inbegrip van domesticatie van dieren en landbouw.
- 5.2.2 De leerlingen weten hoe mensen in de oude Indische cultuur leefden, samenwerkten en welke culturele tradities zij ontwikkelden.
- Ontwikkelingen: bijvoorbeeld taal (het Sanskriet), religieuze boeken (Veda's, Upanisjads, Bhagavad-Gita), karma en reïncarnatie, hindoeïsme en boeddhisme, kastenstelsel, de indusbeschaving, irrigatielandbouw, sedentair leven, het 'achtvoudige pad', ...
 - Plaatsen: bijvoorbeeld de Indus, de Indusvallei, tempels, ...
 - Personen, figuren en groepen: bijvoorbeeld Siddhartha Gautama (Boeddha), Manu, Rama, Krishna, Vishnu, Brahmanen (priesters), Kshatrui's (ridders), Vaisija's (handwerkslieden), Sudra's (boeren), Paria's (kastelozen), ...

5.2.3 De leerlingen weten hoe mensen in de oude Perzische cultuur leefden en samenleefden en welke ontwikkelingen, personen en gebeurtenissen kenmerkend waren.

- Ontwikkelingen: bijvoorbeeld landbouw, veeteelt, huizenbouw, kunst, ...
- Plaatsen: bijvoorbeeld Susa, Persepolis, ...
- Personen, figuren en groepen: bijvoorbeeld Ahoera Mazdao, Meden en Perzen, Zarathustra ...

5.2.4 De leerlingen weten hoe mensen in het oude Mesopotamië leefden en samenleefden en welke ideeën, overtuigingen en culturele gebruiken zij hadden.

- Ontwikkelingen: bijvoorbeeld het spijkerschrift, irrigatielandbouw, spijkerschrift, wiskunde (twaalfdelig stelsel), astronomie en astrologie (beelden van de dierenriem), ...
- Plaatsen: bijvoorbeeld stroomgebied van Tigris en Eufraat, stadstaat, Sumerië, Babylonië, belangrijke steden zoals Ur, Babylon, ...
- Personen en groepen: bijvoorbeeld slaafgemaakten, priesters, schriftgeleerden, koningen; boeren, ambachtslieden, ...
- Gebeurtenissen: bijvoorbeeld ontstaan van steden, codificatie van wetten (Code van Hammurabi), ontwikkeling van schrift en wetenschap, het Gilgamesj-epos, ...

5.2.5 De leerlingen weten hoe mensen in de oude Egyptisch-Babylonische cultuur leefden, samenleefden en welke ideeën, overtuigingen en culturele gebruiken zij hadden.

- Ontwikkelingen: bijvoorbeeld meetkunde, sterrenkunde, hiërogliefen, bouw- en beeldhouwkunst, de dodencultus, geneeskunst, ...
- Plaatsen: bijvoorbeeld de Nijl, Memphis, Piramiden van Gizeh, Luxor, ...
- Personen, figuren en groepen: bijvoorbeeld Isis en Osiris, Horus, Re en Keb, Geb en Nut, Seth, Thoth, farao's, ...

5.2.6 De leerlingen weten hoe mensen in de Griekse Oudheid leefden, samenleefden en welke ideeën, overtuigingen en culturele gebruiken zij hadden.

- Ontwikkelingen: bijvoorbeeld het Griekse alfabet, mythologie, filosofie, democratie, ...
- Plaatsen: bijvoorbeeld Sparta, Athene, de Akropolis, de Olympos, ...
- Personen, figuren en groepen: bijvoorbeeld de aristocratie, Socrates, Archimedes, Hippocrates, Odysseus, vrouwen in de Griekse oudheid, Alexander de Grote, ...
- Gebeurtenissen: bijvoorbeeld de Trojaanse oorlog, Perzische oorlogen, de gouden eeuw van Pericles, de wetten van Solon, de Olympische spelen

5.2.7 De leerlingen weten hoe mensen in de Romeinse oudheid leefden, samenwerkten en welke culturele, politieke en maatschappelijke structuren zij ontwikkelden.

- Ontwikkelingen: bijvoorbeeld politiek (Republiek en Keizerrijk), Romeins recht, imperialisme, bouwkunde, handel over lange afstanden, culturele uitwisseling, voedselproductie, mythologie, wegennetwerk, ...
- Plaatsen: bijvoorbeeld Rome, Pompeii, Carthago, Tongeren, Constantinopel ...
- Personen en groepen: bijvoorbeeld Hannibal, Lucretia, Caesar, keizer Augustus, Constantijn, slaafgemaakten, de Kelten, de Germanen, ...
- Gebeurtenissen: bijvoorbeeld ontstaan van het christendom, Pax Romana, ...

5.2.8 De leerlingen kunnen herkennen hoe mensen in de Middeleeuwen overleefden, samenwerkten en welke culturele, politieke en maatschappelijke structuren zij ontwikkelden.

- Ontwikkelingen: bijvoorbeeld rurale en stedelijke samenleving, agrarische revolutie, handel, christendom en kerstening van Midden- Europa; het ontstaan en de verspreiding van de islam, Arabische kunst, kruistochten, feodaliteit, middeleeuwse kloosterwezen, ...
- Plaatsen: bijvoorbeeld Brugge, Gent, Iper, Medina, Mekka, Bagdad, kloosters en abdijen, moskeeën, ...
- Personen en groepen: bijvoorbeeld Karel de Grote, Hildegard van Bingen, Mohammed, geleerden en kaliefen, de Bourgondiërs, begijnen, gilden, ambachtslieden, kooplieden, ...
- Gebeurtenissen: bijvoorbeeld de kruistochten, het drieslagstelsel, volksverhuizingen, strijd tussen keizer en paus, ...

5.3 Kennis van geschiedenis

Bronnengebruik

Kleuter	5.3.1 De kleuters kunnen zich een beeld vormen van heden en verleden aan de hand van verhalen, foto's en prentenboeken.
4de jaar	5.3.1 De leerlingen kunnen zich een beeld vormen van de geschiedenis van hun leefomgeving, bijvoorbeeld door verhalen, prentenboeken, boeken, manuscripten, foto's, video's, sieraden, artefacten, fresco's, standbeelden, monumenten, ruïnes, gebouwen.
6de jaar	5.3.1 De leerlingen kunnen aangereikt bewijs uit bronnen gebruiken bij het antwoorden op historische vragen. 5.3.2 De leerlingen kunnen diverse, veelgebruikte bronnen relevant voor de oudheid en de middeleeuwen noemen. 5.3.3 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. 5.3.4 De leerlingen kennen het verschil tussen bron en bewijs.

5.3.5 De leerlingen weten wat archeologen en historici doen.

Historisch redeneren

Kleuter 5.3.2 De kleuters kunnen enkele veranderingen tussen verleden en heden opnoemen.

4de jaar /

6de jaar 5.3.6 De leerlingen kunnen gelijkenissen en verschillen onderscheiden binnen en tussen behandelde samenlevingen.

5.3.7 De leerlingen kunnen typische historische vragen gestructureerd beantwoorden met betrekking tot:

- continuïteit-verandering;
- oorzaak-gevolg.

Perspectieven

Kleuter /

4de jaar 5.3.2 De leerlingen kunnen een onderscheid tussen een perspectief van mensen in het verleden en een hedendaags perspectief op het verleden begrijpen.

6de jaar 5.3.8 De leerlingen kunnen hun historische kennis gebruiken om vragen te stellen over de perspectieven van mensen en groepen in het verleden.

5.3.9 De leerlingen kunnen redeneringen over personen, groepen, gebeurtenissen en ontwikkelingen in het verleden verwoorden vanuit verschillende perspectieven.

Chronologisch bewustzijn

Kleuter 5.3.3 De kleuters kennen de volgende begrippen: heel lang geleden, lang geleden, oud, nu, later, nieuw.

5.3.4 De kleuters kunnen gebeurtenissen en eigen ervaringen chronologisch ordenen.

4de jaar 5.3.3 De leerlingen kennen de volgende begrippen: het verleden, het heden, de toekomst, de periode, de duur, geschiedenis.

6de jaar 5.3.10 De leerlingen kennen de tijdsaanduidingen: voor (v.Chr.) en na Christus (n. Chr.).

5.3.11 De leerlingen kennen de zes periodes van het gehanteerde historische referentiekader: prehistorie, voorgeschiedenis; oudheid, middeleeuwen, vroegmoderne tijd, moderne tijd, hedendaagse tijd.

5.3.12 De leerlingen kunnen aangereikte historische gebeurtenissen op een tijdslijn situeren.

5.3.13 De leerlingen begrijpen dat culturen elkaar historisch en geografisch beïnvloeden, zoals:

- Egyptische en Griekse cultuur
- Griekse en Romeinse cultuur
- Christelijke en islamitische cultuur

5.4 Reflectie en dialoog over verleden en geschiedenis

Burgerschap

kleuters	5.4.1 De kleuters respecteren afspraken en gewoontes van het klas- en schoolleven. 5.4.2 De kleuters kunnen respect tonen voor uitingen van leeftijdsgenoten.
4de jaar	5.4.1 De leerlingen kunnen respect tonen voor beroepskennis en vakmanschap. 5.4.2 De leerlingen weten dat hun eigen mening anders kan zijn dan de mening van anderen. 5.4.3 De leerlingen tonen begrip voor verschillende samenlevingsvormen uit heden en verleden.
6de jaar	5.4.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen met betrekking tot de principes van de democratische rechtsstaat: verkiezingen, vertegenwoordiging, macht, rechten, plichten, regels, afspraken, gelijkheid, democratie, regering, parlement, rechtbank, bescherming, wetten, grondwet, vrijheid. 5.4.2 De leerlingen kunnen principes van een democratische rechtsstaat herkennen in de bestudeerde samenlevingen uit het verleden.

Erfgoed, identiteit, relatie verleden-heden

Kleuter	5.4.3 De kleuters kunnen begrijpen waarom iets uit het verleden wordt bewaard.
4de jaar	5.4.4 De leerlingen kunnen uitleggen hoe persoonlijke identiteit mee gevormd wordt door het verleden: • familiebanden; • aandenken.
6de jaar	5.4.3 De leerlingen weten dat ontwikkelingen uit de geschiedenis een invloed hebben uitgeoefend op hedendaagse samenlevingen: • (on)vrijheid, (on)gelijkheid, (on)verdraagzaamheid, oorlog en vrede; • erfgoed. 5.4.4 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. 5.4.5 De leerlingen kunnen uitleggen wat historische gebeurtenissen, ontwikkelingen, plaatsen, en/of personen voor de samenleving kunnen betekenen: erfgoed: standbeelden, straatnamen, verhalen, feestdagen.

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 een artistieke en muzische creatie situeren in de geografische, historische en maatschappelijke context.

Repertoire

Kleuter 6.1.1 De kleuters kunnen muzische activiteiten verkennen vanuit de beleving.

4de jaar 6.1.2 De leerlingen kunnen enkele kunststromingen en artistiek muzische creaties uit de eigen leefwereld verkennen.

<bijvoorbeeld lokaal aanbod concert, tentoonstelling, dansvoorstelling, toneel, kunstenaars in de klas, enz.>

6de jaar 6.1.2 De leerlingen kunnen enkele kunststromingen en artistieke creaties vanuit kunstzinnig artistieke en muzische activiteiten verkennen.

<bijvoorbeeld: klasconcert, school- of klastoneel, toonmomenten, liedjes in verband met jaarfeesten, optredens (plaatselijk aanbod), dansvoorstelling, kooroptreden, museumbezoek, film, volksverhalen, legenden, sagen)

Vaardigheden en vormelementen

Kleuter 6.1.2 De kleuters kunnen, vanuit de beleving, vaardigheden binnen verschillende muzische domeinen verkennen.
6.1.3 De kleuters kunnen vanuit de beleving vormelementen van verschillende muzische domeinen verkennen:

- muziek: instrumenten (stem, klein slagwerk, snaar-en blaasinstrumenten) liederen;
- beeld: het potlood, het penseel, de verf, de stempel, het tekenpapier, de bijenwas;
- drama: de handpop, het toneel, de verkleedkleden;
- dans: de dans, de beweging, de kring, de rij.

4de jaar 6.1.3. De leerlingen kunnen binnen verschillende muzische domeinen vaardigheden en technieken gebruiken.

6.1.4. De leerlingen kunnen binnen verschillende muzische domeinen vormelementen creatief gebruiken

- muziek: instrumenten (stem, slagwerk, snaar-en blaasinstrumenten) liederen, grafische muzieknotaties, notenleer;

- beeld: waterverf, plakkaatverf, krijt, kleurpotloden, natuurschilderij, lijn, kleur, vorm, compositie, affiches;
- drama: poppenspel, schimmenspel, toneelspel;
- dans: volksdans, dansverhaal.

6de jaar	6.1.3. De leerlingen kunnen binnen verschillende muzische domeinen vaardigheden en technieken toepassen. 6.1.4. De leerlingen kunnen binnen verschillende muzische domeinen vormelementen creatief toepassen • muziek: instrumenten (stem, klein slagwerk, snaar- en blaasinstrumenten) liederen, grafische muzieknotaties, notenleer; • beeld: optische illusie, beeldhouwen, houtskool, textuur, illustraties; • drama: het rollenspel, de toneeltekst, het verhaal, de dialoog, improvisatie, het personage, de kledij, grime, decorbouw, belichting en geluid; • dans: klassieke, moderne dansen en andere bewegingsvormen;
----------	--

6.2 Muziek

Bouwstenen

Kleuter	6.2.1 De kleuters kennen de stem, het lied en enkele instrumenten uit hun leefwereld (vb van thuis of in de klas). 6.2.2 De kleuters kennen dynamische variaties als hard, zacht, luid, stil, zachter, luider, stiller.
4de jaar	6.2.1 De leerlingen kennen de basiselementen van muziek en de grafische notatie ervan. 6.2.2 De leerlingen kunnen klankverhoudingen op een beeldende wijze weergeven. 6.2.3 De leerlingen kennen de verschillende notenwaarden. 6.2.4 De leerlingen kunnen variaties in dynamiek herkennen en toepassen. 6.2.5 De leerlingen kunnen de vormvariaties herhaling, contrast, strofe en refrein herkennen. 6.2.6 De leerlingen kennen diverse volks- en orkestinstrumenten.
6de jaar	6.2.1. De leerlingen kennen volgende begrippen: melodie, interval, ritme, maat of metrum, tempo, dynamiek, muzikale vorm/structuur, het motief, het thema, instrumenten, zangstemmen, klankkleur, samenklank, canon, orkest, componist, solist. 6.2.2. De leerlingen kennen de bouwstenen van muziek: ritme, melodie, klankkleur, samenklank, dynamiek en vorm. 6.2.3 De leerlingen kunnen variaties in tempo, versnellen/vertragen, onderbreken uitvoeren. 6.2.4 De leerlingen kunnen families van instrumenten onderscheiden. 6.2.5 De leerlingen kennen diverse wereldmuziek-, volksmuziek- en orkestinstrumenten.

Vaardigheden en vormelementen

Kleuter	6.2.3 De kleuters kunnen het verschil onderscheiden tussen kort-lang, snel-langzaam, hoog-laag, hard-zacht, gaan-lopen, geluid-muziek. 6.2.4 De kleuters kunnen hoge en lage tonen onderscheiden in verhalen en gezongen liederen. 6.2.5 De kleuters kennen een gevarieerd repertoire aan Nederlands- en anderstalige liederen in verband met seizoenen en jaarfeesten.
4de jaar	6.2.7 De leerlingen kunnen het verschil tussen maat, metrum en ritme herkennen en toepassen. 6.2.8 De leerlingen kunnen tempoversnellingen, -vertragingen, toonhoogte verhogingen, -verlagingen herkennen en toepassen. 6.2.9 De leerlingen kennen een gevarieerd repertoire aan streekliederen, volksliederen, liederen in andere talen en liederen aansluitend bij andere leergebieden. 6.2.10 De leerlingen kunnen in canon zingen. 6.2.11 De leerlingen kunnen klassikaal een bepaald instrument bespelen. 6.2.12 De leerlingen kunnen diverse volksmuziek-, en orkestinstrumenten herkennen.
6de jaar	6.2.6 De leerlingen kennen de basis van het notenschrift en de muziekterminologie. 6.2.7 De leerlingen kunnen tempovariaties zoals versnellingen, vertragingen of onderbrekingen uitvoeren. 6.2.8 De leerlingen kunnen meerstemmig zingen. 6.2.9 De leerlingen kunnen meerstemmig musiceren. 6.2.10 De leerlingen kunnen diverse wereldmuziek-, volksmuziek- en orkestinstrumenten herkennen. 6.2.11 De leerlingen kunnen muziek beluisteren en beoefenen met aandacht voor de bouwstenen en de specifieke schoonheid. 6.2.12 De leerlingen kunnen een divers repertoire instrumentale muziek verkennen, gekoppeld aan 'instrumentenleer'.

6.3 Beeld**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. 6.3.2 De kleuters kennen de volgende begrippen: het potlood, het penseel, de verf, de stempel, het tekenpapier.
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.

6.3.2 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de waterverf, de plakkaatverf, de houtskool, de natuurschilderij.

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.

6.3.2 De leerlingen kennen de bouwstenen van beeld: ruimte, kleur, licht, textuur, vorm, compositie, lijn.

6.3.3 De leerlingen kennen de kleurencirkel en kunnen hierbij kleur-, toon- en tintwaarden gebruiken.

6.3.4 De leerlingen kennen de volgende begrippen: de optische illusie.

Vaardigheden en vormelementen

Kleuter

6.3.3 De kleuters kunnen verschillende lijnsoorten toepassen.

6.3.4 De kleuters kunnen met verschillende materialen texturen verkennen.

6.3.5 De kleuters kunnen de primaire en secundaire kleuren herkennen.

4de jaar

6.3.3 De leerlingen kunnen creatief omgaan met lijn en kleur, licht en schaduw, verschillende materialen en kleurnuances.

6.3.4 De leerlingen kunnen effecten van ordeningswijzen in composities herkennen.

6de jaar

6.3.5 De leerlingen kunnen met lijnsoorten en -structuren (kort, zigzag, lang, gebogen, recht, dun, spiraal, dik, stippellijn, streeplijn, golvend, gekarteld, verticaal, diagonaal, horizontaal,...) beeldend werken.

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 standpunt en horizon gebruiken.

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.

6.4 Drama

Bouwstenen

Kleuter

6.4.1 De kleuters kennen de volgende begrippen: verzinne, de rol, het decor, het kostuum, de acteur.

6.4.2 De kleuters kennen de volgende begrippen: handpop, toneel, verkleedkleden.

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 kennen de volgende begrippen: poppenspel, schimmenspel, toneelspel.
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 kennen de volgende begrippen: het rollenspel, de theatertekst, improviseren.

Vaardigheden en vormelementen

Kleuter	6.4.3 De kleuters kunnen zich inleven in een bepaalde rol binnen een verhaal, een decor, een kostuum. 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	6.4.3 De leerlingen kunnen zich inleven in een personage en de rol vasthouden. 6.4.4 De leerlingen kunnen lichaamstaal gebruiken. 6.4.5 De leerlingen kunnen zich richten naar en rekening houden met het publiek tijdens het spelen. 6.4.6 De leerlingen kunnen op het juiste moment inspelen op de ander.
6de jaar	6.4.4 De leerlingen kunnen een personage geloofwaardig neerzetten. 6.4.5 De leerlingen kunnen een scenario ontwerpen.

6.5 Dans

Bouwstenen

Kleuter	6.5.1 De kleuters kennen volgende bewegingen: snel en traag; groot en klein; zwaar en licht; kort en lang; voor en achter; opzij; recht en krom; bogen lopen. 6.5.2 De kleuters kennen de volgende begrippen: dans, beweging, kring, rij.
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 kennen de volgende begrippen: de volksdans, het dansverhaal.
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.

6.5.2 De leerlingen kennen de bouwstenen van beweging en dans: tijd, vorm, kracht, relatie, ruimte en structuur.

Vaardigheden en vormelementen

Kleuter	6.5.3 De kleuters kunnen in een bepaald ritme en tempo bewegen. 6.5.4 De kleuters kunnen een bepaald grondpatroon uitvoeren. 6.5.5 De kleuters kunnen in een bepaalde richting bewegen. 6.5.6 De kleuters kunnen een bewegingszin in een bepaalde volgorde uitvoeren.
4de jaar	6.5.3 De leerlingen kunnen ritmische bewegingen versnellen en vertragen. 6.5.4 De leerlingen kunnen in een specifieke opstelling bewegen. 6.5.5 De leerlingen kunnen zelf bewegingszinnen ontwerpen en uitvoeren. 6.5.6 De leerlingen kunnen synchroon bewegen. 6.5.7 De leerlingen kunnen bewegen binnen bewegingskwaliteiten als slap, gespannen, zwaar of licht, hard of zacht. 6.5.8 De leerlingen kunnen bewegingen vervormen in groot of klein, hoekig of rond, open of gesloten.
6de jaar	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 beweging of dans 6.5.6 De leerlingen kunnen bewegingen overdrijven.

8. ICT**8.1 Computatoneel denken****Inzicht in digitale systemen**

Kleuter	/
4de jaar	/
6de jaar	8.1.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: digitaal, internet, hardware, software, invoer, verwerking, uitvoer, opslag, verzenden, ontvangen, offline, online, de informatieverwerking, het netwerk, de verbinding. 8.1.2 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 computer een bericht verwerkt: je typt iets (invoer), het toestel verwerkt dit en toont het bericht op het scherm (uitvoer). * Leerlingen begrijpen dat bij online werken meerdere gebruikers tegelijk in verbinding staan via het internet, zodat ze samen kunnen werken aan een document en communiceren (realtime gegevensuitwisseling). >

Principes van computationeel denken

Kleuter	/
4de jaar	8.1.1 De leerlingen kunnen gepland te werk gaan bij een opdracht, eventueel met tussentijdse versies van het eindproduct. 8.1.2 De leerlingen kunnen eenvoudige sequentiële patronen voorspellen, voortzetten en creëren, ze kunnen fouten of anomalieën vinden en deze rechtzetten. 8.1.3 De leerlingen kunnen logische, sequentiële instructies (algoritmes) opvolgen, zoals voor het volgen van een recept of een stappenplan.
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, voortbouwend op de vaardigheden uit de vierde klas waarbij zij leerden gepland werken, sequentiële patronen te herkennen en volgen en eenvoudige algoritmes uit te voeren: • de principes van computationeel denken: abstractie, decompositie, patroonherkenning, algoritme; • opbouw van algoritme: combinatie van sequentie, herhaling, keuze.

8.2 Digitale informatieveiligheid

Digitale geletterdheid

Kleuter	/
4de jaar	/
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	8.2.1 De leerlingen kennen zoekstrategieën om verschillende bronnen te vinden en te raadplegen. 8.2.2 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. 8.2.7 De leerlingen kunnen aan de hand van aangereikte criteria digitale bronnen beoordelen op bruikbaarheid, en onder begeleiding op betrouwbaarheid en correctheid. 8.2.8 De leerlingen kunnen voorbeelden geven van toepassingen waarin AI gebruikt wordt. < bv. spraakherkenning, vertaaltools, aanbevelingssysteem >

8.3 Mediawijsheid

Kleuter

/

4de jaar

8.3.1 De leerlingen kennen de basisprincipes van (online) privacy en het al dan niet delen van de persoonlijke gegevens.

6de jaar

8.3.1 De leerlingen kennen de volgende begrippen: het auteursrecht, het portretrecht, de online veiligheid, het nepnieuws.

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.* weten met wie je omgaat

* weten bij wie je terecht kunt voor hulp

* account: digitale toegang om in te loggen op een leerplatform, website of spel, vaak met een gebruikersnaam, sterk wachtwoord en/of code >

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

* situaties herkennen waarin veel schermtijd leidt tot vermoeidheid of afleiding

* cookies herkennen als het gevolg van de privacywet >

8.4 Digitale creatie

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 >

9. ATTITUDES

9.1 Persoonsvormende en socialiserende vaardigheden

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;
- aanwijpsborden 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;
- voorrangregels voor de tram en de bus;
- voorrangregels 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, haaiantanden, 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 respecteren sterktes, talenten en voorkeuren van anderen. 9.1.6 De kleuters kunnen respectvol omgaan met verschillen tussen mensen in hun omgeving en op school. Bv verschillen in sekse, etniciteit, geloof, uiterlijk en geaardheid. 9.1.7 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 indeling van België in gewesten en gemeenschappen. Ze weten dat elk een 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 weten dat volwassenen met de belangen van kinderen rekening moeten houden.
6de jaar	9.1.14 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. 9.1.15 De leerlingen kunnen in hun eigen leefwereld herkennen hoe kinderrechten gewaarborgd of geschonden worden. 9.1.16 De leerlingen kennen organisaties die zich inzetten voor kinder- en mensenrechten. 9.1.17 De leerlingen weten wat de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens is.

9.1.18 De leerlingen weten hoe mensenrechten en kinderrechten zich tot elkaar verhouden.

< bv. kinderen hebben geen stemrecht >

9.1.19 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

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 >

4de jaar

9.2.1 De leerlingen 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.

9.2.2 De leerlingen kennen cognitieve leerstrategieën om kennis actief en gespreid in de tijd in te oefenen.

< bv. gespreid herhalen, kennis ophalen, voorspellen >

9.2.3 De leerlingen kunnen aangereikte en aangeleerde cognitieve leerstrategieën functioneel inzetten.

< bv. generatieve leerstrategieën zoals schema's maken, zelftoetsen >

9.2.4 De leerlingen kunnen een leeromgeving optimaal gebruiken in functie van de leeractiviteit en het leerdoel.

< bv. een prikkelarme ruimte, gepaste leermiddelen >

6de jaar

9.2.1 De leerlingen kennen de rol en het belang 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 verschillende fasen in een leerproces.

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 metacognatieve 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 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) zelfbepoering, verklaringen voor leerprestaties >

9.3 Leerondersteunende vaardigheden

Veiligheid

Kleuter	9.3.1 De kleuters kunnen emoties herkennen, uiten, benoemen en erop reageren.
	9.3.2 De kleuters kunnen een vertrouwde 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.

Gezien om gevoegd te worden bij het decreet van [...] over vervangende minimumdoelen in het basisonderwijs, wat de vakdisciplines Nederlands, wiskunde, wetenschap en techniek, aardrijkskunde, geschiedenis, muzische vorming, ICT en attitudes betreft, op initiatief van de Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw.

Brussel, 3 april 2026.

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Matthias DIEPENDAELE

De Vlaamse minister van Onderwijs, Justitie en Werk,

Zuhal DEMIR