

# Leergebied

## Wereldoriëntatie

# 1 Menskundige, pedagogische en onderwijskundige opvattingen

## 1.1 Situering

Zoals de naam zelf aangeeft, is het vormingsdomein van dit leergebied zeer omvangrijk en kent het de meest uiteenlopende invullingen en benaderingswijzen. Om de visie van de R. Steinerpedagogie op Wereldoriëntatie te verduidelijken, wordt deze eerst gesitueerd ten opzichte van andere pedagogische benaderingswijzen<sup>1</sup>.

Wereldoriëntatie kan gezien worden als het brede referentiekader voor het hele onderwijs, of als specifiek vak. In de R. Steinerpedagogie krijgen beide benaderingen een plaats. Cruciaal is echter dat men niet uitgaat van de leefwereld maar van de belevingswereld van het kind. De criteria die daaruit volgen, hebben verstrekkende gevolgen; niet alleen voor de keuze van inhoud en benaderingswijze van het leergebied Wereldoriëntatie, maar ook voor de ontwikkelingsdoelen en eindtermen.

De R. Steinerpedagogie vat de term belevingswereld niet enkel op als de persoonlijke wijze waarop het kind ervaringen uit zijn leefwereld verwerkt. Men gaat ervan uit dat die onlosmakelijk verbonden is met bepaalde leeftijdsgebonden vermogens. In iedere leeftijdsfase treden namelijk specifieke vermogens op die vanuit de leefwereld, de omgeving, gevoed dienen te worden om tot volle ontwikkeling te komen.

In het opvoedingsproces ligt het accent dus niet op wat vanuit omgeving en leefwereld willekeurig op het kind af komt (bijv. het kind als doelgroep voor reclame) maar gaat men vooral in op de eisen die de ontwikkeling van het kind aan zijn omgeving stelt.

Als de leefwereld de elementen die het kind dan nodig heeft niet aanbiedt, - en dat gebeurt volgens ons steeds vaker - dan is het de taak van de opvoeder om die verrijking aan te bieden. Dat is de reden waarom de 'leefwereld' van het kind zoals de huidige maatschappij die maakt, in de R. Steinerpedagogie niet die rol krijgt die hem in andere onderwijsvormen wordt toebedeeld. De elementen die uit deze leefwereld worden afgeleid en die geen wezenlijke bijdrage betekenen voor de evenwichtige algemene ontwikkeling van het kind, worden dan ook niet opgenomen in het leergebied Wereldoriëntatie.

Binnen de R. Steinerpedagogie streeft men er immers naar om binnen elke ontwikkelingsfase die vermogens tot volle ontwikkeling te laten komen die op dat ogenblik aan de orde zijn. Men kiest voor een manier van begeleiding die het kind helpt om telkens opnieuw een evenwichtige basis te leggen voor de volgende stap naar volwassenheid.

Dit betekent niet dat de R. Steinerpedagogie kinderen opvoedt tot wereldvreemde volwassenen. Elke pedagogie gaat op eigen wijze in op maatschappelijke verwachtingen: consumentenopvoeding, zelfstandigheid, kritische zin, milieuzorg en dergelijke zijn voorbeelden van actuele maatschappelijke eisen. De eigenheid van de R. Steinerpedagogie ligt echter niet in de hoeveelheid maatschappelijke eisen waarop expliciet ingespeeld wordt, maar in de wijze waarop een antwoord op de veelheid van deze eisen impliciet aanwezig is in de verschillende leergebieden. Zo gaat men in de basisschool niet in op bepaalde, meestal snel evoluerende houdingen tegenover een specifieke maatschappelijke problematiek zoals etnische en culturele diversiteit, milieuzorg en dergelijke. Toch komt dit aan bod. Niet door specifieke uitingen van bepaalde ontwikkelingen, waarmee men als volwassene in de huidige maatschappij wordt geconfronteerd, te bespreken en te verklaren. Men laat het kind veeleer kennismaken met de ontwikkelingstendensen en basisvormen die hieraan *ten grondslag* liggen en die wél aansluiten bij zijn belevingswereld.

Zowel op cognitief vlak maar vooral op het vlak van daadwerkelijke levenservaring en oordeelsvermogen vraagt de studie van dergelijke fenomenen immers om een behoorlijke achtergrond. Deze wordt pas met de jaren verworven en overeenkomstig het ontwikkelingsniveau in het middelbaar onderwijs worden deze fenomenen daar wel besproken.

Hiermee zijn de belangrijkste verschillen met de benaderingswijze en uitgangspunten van andere onderwijssystemen genoemd. Voor een meer gedetailleerde kennismaking verwijzen wij graag naar de bibliografie van het leerplan.

Samengevat betekent dit dat de algemene ontwikkeling van het kind en de belevingswereld van het kind aangeven welke leerinhouden en onderwijsvormen het nodig heeft om zich evenwichtig verder te kunnen ontwikkelen.

De leerinhouden en onderwijsvormen worden gekozen in functie van hun bijdrage aan de evenwichtige ontwikkeling van het denken, voelen en willen van het kind.

In de leerinhouden zijn impliciet de volgende elementen aanwezig: *kennis en inzicht* in zichzelf, in hun omgeving en in hun relatie tot die omgeving; *vaardigheden* om in interactie te treden met die omgeving en een *positieve houding* ten opzichte van bepaalde aspecten van hun omgeving en zichzelf. Men gaat niet uit van concrete uitingen in de leefomgeving van het kind, maar van de algemene vormen en tendensen die daaraan ten grondslag liggen en die inspelen op wat het kind aan leerinhouden en onderwijsvormen nodig heeft.

Kennis, inzicht en vaardigheden staan in functie van het wekken en verder ontwikkelen van een houding van verwondering over, eerbied voor en interesse in de wereld.

## 1.2 Visie op mens en wereld

Om onze visie op het leergebied Wereldoriëntatie verder te verduidelijken, worden hier enkele belangrijke begrippen omschreven. Deze termen zijn algemeen gangbaar, maar krijgen met het oog op het eigen opvoedingsproject een eigen accent.

### **De algemene ontwikkeling van het kind**

Met de term 'algemene ontwikkeling' wordt hier de fysische, psychische en geestelijke ontwikkeling bedoeld, die elke mens doormaakt en die voor elk mens volgens dezelfde wetmatigheden verloopt. Hierin worden de wezenlijke veranderingen in de constitutie, het gevoelsleven, het wilsleven en de wijze van denken gedurende de verschillende fases in het menselijk leven beschreven.

Individuele verschillen die zich uiten in versnelde of vertraagde ontwikkeling worden, als men spreekt over algemene ontwikkeling, bewust even buiten beschouwing gelaten. In een ander kader zoals in concrete situaties op school-, klas- of lesniveau krijgen deze individuele aspecten de plaats die hen toekomt.

De opbouw van het leerplan houdt ook rekening met het verband tussen de ontwikkeling van kind, mensheid en wereld als geheel. Men neemt aan dat er een samenhang bestaat tussen de bewustzijnsevolutie van de mensheid en de bewustzijnsontwikkeling van het kind. Het grootste gedeelte van de leerinhouden en onderwijsvormen bestaan dan ook uit aspecten die samenhangen met essentiële dimensies en tendensen in de evolutie van de mens en de ontwikkeling van de aarde in zijn totaliteit. Dit aspect wordt in: 'Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep' verder uitgediept.

### **De belevingswereld**

Omdat men voor Wereldoriëntatie in de eerste plaats rekening houdt met de belevingswereld van het kind, is een toelichting van dit begrip hier op zijn plaats.

Algemeen gezien spelen in de belevingswereld van het kind zowel subjectieve als objectieve factoren een rol. Subjectieve factoren zijn dan individuele vermogens, voorkeuren, interesses of door de omgeving veroorzaakte ervaringen. Occasioneel spelen zij een rol in het onderwijs. Maar het belangrijkste uitgangspunt voor het leergebied Wereldoriëntatie is de objectieve factor in de wijze waarop een kind de wereld beleeft. Die wordt namelijk bepaald door de manier van denken, voelen en handelen eigen aan een bepaalde leeftijdsfase.

Ook het begrip fantasie of creativiteit wordt steeds in samenhang gezien met de algemene ontwikkeling van het kind. De elementen vrijheid, individualiteit en originaliteit zijn enkel typerend voor de fantasie of creativiteit van de volwassene. Het kind daarentegen schept vanuit een totaal andere instelling en met een totaal ander doel. Zijn fantasie en creativiteit worden vooral bepaald door zijn algemene ontwikkeling.

Doordat men inspeelt op de onbewuste interesses en vragen, eigen aan bepaalde leeftijdsfasen leert het individuele kind de wereld op zo'n wijze en onder zo'n vorm kennen dat beleving mogelijk wordt: verwondering, momenten van innerlijke aanschouwing, kennis, zintuiglijke waarnemingsmomenten, herkenning, verbondenheid en interesse treden met elkaar in wisselwerking.

### **De verhouding leefwereld - belevingswereld**

In de huidige leefwereld is steeds meer aanwezig wat niet past in de kinderlijke belevingswereld. De R. Steinerpedagogie plaatst het kind in een wereld die zowel geborgenheid als een voor het kind doorzichtig, samenhangend, veelzijdig handelingsaanbod biedt.

Zo is er bijvoorbeeld voor het jonge kind nog maar weinig gelegenheid om aan den lijve de processen van natuur en arbeid te ervaren<sup>ii</sup> (de meebewegende zintuiglijke beleving). Vele kinderen komen enkel in aanraking met de natuur als ze meegenomen worden naar park of kinderboerderij. Huishoudelijke en andere arbeid is verregaand gemechaniseerd en geëlektrificeerd waardoor de logische samenhang en de zin van handelingen zich grotendeels aan de waarneming onttrekken. Het

vullen van deze leemte is dan ook een van de doelstellingen voor het kleuteronderwijs in onze pedagogie.

Men creëert voor de kleuter bewust een onderwijssituatie die qua sfeer dicht aanleunt bij de verzorgende gezinssfeer. Zonder rolpatronen te bevestigen - alle activiteiten worden door meisjes en jongens beoefend en geleid door man of vrouw - kan men stellen dat met overleg gehanteerde huishoudelijke bezigheden<sup>iii</sup> in deze leeftijdsfase doeltreffende pedagogisch middelen zijn. Oudere kinderen worden dan weer geconfronteerd met de opgedrongen rol van consument, de vroegtijdige eis tot zelfstandigheid, zelfkennis en weerbaarheid.

Deze beknopte karakterisering velt geen waardeoordeel over de maatschappelijke evolutie zelf. Maar zoals ook in de uitgangspunten van de decretale eindtermen wordt gesteld: kinderen leven niet op een eiland. Het is dus noodzakelijk om vast te stellen welke invloeden vanuit de omgeving de ontwikkeling van het kind ondersteunen en welke een hindernis betekenen.

### **Het begrip wereld**

De term wereld kan betrekking hebben op wat er zich in de dagelijkse omgeving afspeelt - 'de leefwereld' en de subjectieve beleving ervan - 'de eigen belevingswereld'. Hierin primeren de directe zintuiglijke waarneming en de onmiddellijke ervaring van het individu.

Een geheel andere benaderingswijze ontstaat wanneer de term duidt op de aarde, als een zich ontwikkelend organisme, met zijn kosmische omgeving, zijn biosfeer, zijn cultureel-maatschappelijk leven. Dit gegeven beantwoordt uiteraard niet meer aan de directe zintuiglijke waarnemings- en ervaringsmogelijkheid van het individu. Een geoefend innerlijk voorstellingsvermogen en gedifferentieerd gevoelsmatig 'medeleven' vormen dan een noodzakelijke aanvulling.

Voor beide benaderingswijzen geldt echter dat de beperktheid van het eigen subjectieve wereldbeeld in eerste instantie afhankelijk is van de mate waarin men zowel zijn belevingswereld als zijn geestelijke horizon verwijdt.

Het leergebied Wereldoriëntatie biedt het kind de mogelijkheid om de eigen subjectieve belevingswereld om te vormen tot belevingsvermogen en objectieve wereldbeleving. In de R. Steinerpedagogie geven de kleuter- en de lagere school hiertoe een eerste aanzet. Zij nemen het begrip wereld in zijn ruime individu-overstijgende betekenis als uitgangspunt. Wereldoriëntatie in de R. Steinerpedagogie put dus niet enkel uit 'de fysieke, sociale en culturele omgeving van de kinderen', maar kiest die elementen uit het gehele ruimtelijk, tijds-, en socio-culturele bereik van de aarde die het kind voor zijn algemene ontwikkeling nodig heeft.

### **De verhouding mens en wereld in het kader van Wereldoriëntatie**

De opbouw van het leerplan beantwoordt tevens aan een specifieke visie op de samenhang van mens en wereld. De mens maakt niet alleen deel uit van de wereld maar is tevens het algemeen uitgangspunt en daardoor voortdurend als referentiepunt aanwezig. Enerzijds wordt de verbinding met de wereld doorheen de eigen gestalte, de eigen psyche, de eigen ontwikkeling beleefd. Kennis, inzicht en beleving van de wereld houden ook zelfkennis, inzicht in zichzelf en zelfbeleving in. Anderzijds beperkt men zich niet tot het in tijd en ruimte begrensde individu: men dringt door tot het algemeen menselijke niveau. Men ontdekt doorheen de rijke verscheidenheid van verschijningsvormen wat alle mensen verbindt en wat de mens met de aarde verbindt: de eenheid in verscheidenheid.

Zo kan men bijvoorbeeld de dierkunde in verband brengen met de menselijke gestalte, de plantkunde met de psychologische ontwikkeling, de geschiedenis met de bewustzijns-ontwikkeling...

### 1.3 Pedagogische consequenties

Het leergebied Wereldoriëntatie heeft ook in de R. Steinerpedagogie als belangrijkste doelstelling bij het kind een streven te wekken naar kennis en verdere verbinding met de werkelijkheid. Vermits men echter de belevingswereld benadrukt, vooral in zijn samenhang met de algemene ontwikkeling<sup>iv</sup>, evolueren functie, inhoud en benaderingswijze van het leergebied Wereldoriëntatie noodzakelijkerwijs mee met deze algemene ontwikkeling.

In de basisschool gaat het vooral om het levend houden van een attitude van verwondering, eerbied en interesse en de ontwikkeling van een flexibel, adequaat voorstellings- en inlevingsvermogen. In het middelbaar onderwijs zet men dit verder op het vlak van de begrips- en oordeelsvorming.

Voor het jonge kind biedt Wereldoriëntatie een referentiekader voor het hele onderwijsgebeuren; vanaf zeven jaar begint een geleidelijk uitsplitsings- en overgangsproces naar vakken gebaseerd op de verschillende wetenschappelijke disciplines zoals fysica, geschiedenis en geologie. Parallel met de evolutie van het kind vindt er dus een geleidelijke overgang plaats van de ene naar de andere vorm van wereldoriënterend onderwijs. Een verandering van benaderingswijze betekent ook een verandering van denkproces. Het kind evolueert van het beelddenken naar het denken in begrippen en eerste vormen van abstractie.

De overgang naar de diverse 'vakken' en denkprocessen gebeurt niet voor alle vakken in dezelfde mate en op hetzelfde moment. Men neemt aan dat elk vak, naast zijn louter cognitieve aspect, vanuit zijn eigenheid een specifieke invloed heeft op de algemene ontwikkeling van het kind. Het kind vergroot niet enkel zijn kennis en vaardigheid op bepaalde gebieden maar ontwikkelt gelijktijdig zijn gevoels- en wilsleven in een bepaalde richting door middel van de leerstof. Dus biedt men op het tijdstip van bepaalde ontwikkelingen - in zowel denken, voelen als willen - leerinhouden en leervormen aan die deze processen op een uitgebalanceerde wijze ondersteunen.

Taal en rekenen bijvoorbeeld zullen vroeger als apart vak en met een hoger abstractieniveau optreden dan andere vakken, en wel op basis van hun intrinsieke kwalitatieve kenmerken. Aardrijkskunde en geschiedenis ontwikkelen zich pas later uit de heemkunde; fysica komt pas in de zesde klas aan bod - al leerde het kind in de vorige jaren vanuit totaal andere gezichtspunten en in totaal andere contexten fenomenen kennen als warmte, koude, licht en kleur.

Deze keuze wordt gemaakt vanuit een wetenschapsbeoefening met fenomenologische grondslag. De fenomenologische benaderingswijze staat niet naast of buiten de klassieke wetenschapsbeoefening. In eerste instantie baseert zij zich op de resultaten van de klassieke wetenschap, maar zij wil deze verder voeren, vooral waar het denkwijzen en verklaringsmodellen betreft<sup>v</sup>. Vanaf twaalf jaar oefent men exact en onbevangen waarnemen van de verschijnselen; zonder er vroegtijdig theoretisch-abstracte denkmodellen mee te verbinden.

Ter illustratie hier een korte toelichting bij de evolutie in de vertelstof qua inhoud en uitgangspunt: van verhaal tot geschiedenis.

Het sprookje reikt de oudere kleuter en het net schoolrijpe kind een oriëntatie in de wereld aan waarin alles met alles verbonden is. In fabels en legenden worden de relaties tussen mens, dier en plant en mensen onderling op karakterieel vlak gedifferentieerd. Daarna maakt het kind door middel van verhalen uit onder meer het Oude Testament, Germaanse of Noorse mythologieën kennis met opvattingen die een doelgerichte mensheidsontwikkeling in de tijd beschrijven. In de volgende schooljaren bereikt men via oosterse, Griekse en Romeinse mythologische en historische verhalen een eerste vorm van geschiedenis.

Zo komt men aan het einde van de zesde klas tot het vak geschiedenis waarin een zo nauwkeurig mogelijke beeldrijke beschrijving van de feiten wordt nagestreefd en waarin oorzaak en gevolg in gebeurtenissen kunnen waargenomen worden. Men bestudeert achtereenvolgens de middeleeuwen, de nieuwe tijd en onze tijd (gespreid over de zesde klas, het eerste en tweede jaar middelbaar onderwijs)<sup>vi</sup>.

Ook met de latere vakken biologie, geologie,... zijn er verbanden. De vertelstof reikt ook hier impliciet een rijke waaier aan van opvattingen over mens, natuur, techniek en samenleving.

Naargelang van de ontwikkelingsfase onderscheidt men drie benaderingswijzen. De essentie van elk van deze drie benaderingswijzen kan men als volgt karakteriseren:

#### *Kleuters*

- de kinderen verbinden zich met de wereld via het handelen en de beleving dat de wereld goed is;
- het pedagogische principe is de bereidheid tot nabootsing;
- vooral wat de leraar doet en in mindere mate wat hij zegt, beïnvloeden het kind.

#### *Tweede zevenjaarsperiode:*

- de toegangspoort voor het zeven tot veertienjarige kind is de beleving van de schoonheid van de wereld door middel van het beeldende denken en (overwegend) kunstzinnige handelen;
- het pedagogische principe is de bereidheid tot navolging vanuit het eerbiedsgevoel;
- de leraar begeleidt het kind door middel van het beeldende verhaal en spreekt het aan in zijn gevoelsleven.

#### *Derde zevenjaarsperiode*

- bij de jongere vanaf veertien jaar staat de vraag naar waarheid en wetmatigheid in de wereld centraal, de jongere vormt zich oordelend een wereldbeeld;
- het pedagogische principe is interesse;
- de leerling wordt aangesproken door het persoonlijke engagement voor en de betrokkenheid van de leraar op zijn vakgebied.

Deze benaderingswijzen mag men niet interpreteren als een reeks statische gezichtspunten met een abrupt begin- en eindpunt. Zij evolueren geleidelijk mee met de algemene ontwikkeling van de kinderen.

Bij kinderen die bijna schoolrijp zijn, zal bijvoorbeeld een rijkere innerlijke voorstellingswereld ontstaan. De noodzaak om door het handelen te komen tot beleving en begripsvorming neemt af. Het belang van het verhalende als pedagogisch principe neemt dan toe.

Binnen de fasen is ook differentiatie wenselijk. Zo zet het kind rond zijn tiende levensjaar een nieuwe stap in zijn verhouding tot de wereld: als het door een andere ik-beleving een zelfstandiger houding tegenover de wereld kan aannemen. Dan wordt een meer nuchtere gestructureerde benadering mogelijk. In het leerplan vertaalt dit zich in de differentiatie van Wereldoriëntatie<sup>vii</sup> in aardrijkskunde, geschiedenis, mens-, dier-, plantkunde en fysica.

## **2 Kleuteronderwijs**

### **2.1 Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep**

De belevingswijze van het jonge kind wordt bepaald door een zeer gevoelig waarnemingsvermogen, een nog pril zelfbewustzijn begeleid door een hoog identificatievermogen en een sterke wilsactiviteit die zich uit in uiterlijke beweging. Het jonge kind voelt zich totaal opgenomen door de omgeving. Wat het rondom zich waarneemt, werkt direct op hem in en vormt de aanleiding voor zijn handelen. Het leeft vanuit een sensomotorische aanschouwing, met andere woorden vanuit een meebewegende zintuiglijke beleving. Het kind staat nabootsend in de wereld.



## 2.2 Algemene doelstellingen

In het leergebied Wereldoriëntatie worden de activiteiten beschreven die wat uitgangspunten, doelstellingen en inhoud betreft een oriënterend karakter in ruimte en tijd dragen. In de praktijk komen de verschillende leerinhouden en doelstellingen die omwille van de inzichtelijkheid in aparte activiteiten ondergebracht zijn, ook nog in andere verhoudingen tot elkaar voor. Deze flexibiliteit of zo men wil, complexiteit, beantwoordt evenwel geheel aan de dagdagelijkse pedagogische realiteit die zich in zijn volledigheid nooit in één onmiddellijk-inzichtelijk schema laat beschrijven.

Omdat de processen van lichaamsgroei en orgaanvorming in de kleuterleeftijd nog overheersen, staan ritme en regelmaat wegens hun invloed op de fysiologische processen van het jonge kind als pedagogische principes centraal in de kleuterwerking. Door middel van ritme en regelmaat wordt in het kind een evenwichtige wisselwerking tot stand gebracht tussen spanning en ontspanning, zowel fysisch, emotioneel, als geestelijk. Ritme, regelmaat en herhaling vormen het kader waarbinnen de gehele kleuterwerking zich afspeelt.

Binnen dit kader wordt de ervarings- en ontwikkelingsstof aangeboden in een doelgericht geheel. De activiteiten staan vrijwel nooit op zichzelf maar zijn ingebed in: het jaar met zijn wisselende seizoenen, de week met zijn verschillende dagen, de dagindeling, de klas- en schoolgemeenschap als sociaal weefsel. Het jonge kind ervaart hier de samenhang van de mens met de wereld.

*De lichamelijke en zintuiglijke ontwikkeling* wordt gestimuleerd, de grove en de fijne motoriek geoefend. Het kind leert zijn bewegingen coördineren (o.a. grove en fijne motoriek, ordening van de ademhaling) Het kind oefent meerdere zintuigen en leert de zintuigfuncties coördineren.

Het kind krijgt de mogelijkheid om *een relatie* op te bouwen met zijn omgeving: zijn klasgenootjes (sociaal, ook op taalgebied), het materiaal (maat, gewicht, hoeveelheid, ook op taalgebied), het klaslokaal, de speelplaats,... (ruimtelijke oriëntatie). Het krijgt de gelegenheid om zichzelf te ervaren zowel op het gebied van het handelen, het voelen en het denken: het kind verwerft al doende lichaamsbesef, ontwikkelt een zekere zelfstandigheid, ontwikkelt een gericht beelddenken en een doelgericht handelen.

Het kind ontwikkelt *vertrouwen in zijn omgeving en in zichzelf*, doordat het de verbondenheid van mens en wereld leert ervaren. Het wekken van de eerbiedskracht bij de kinderen en het gevoel van geborgenheid, zorg voor elkaar en met elkaar delen worden hierin als de basiselementen beschouwd. Vanuit dezelfde stemming leert het kind zich op aangepaste wijze te gedragen in verschillende omstandigheden.

Een eerste stap naar zelfstandigheid op het gevoelsgebied zet het kind door middel van de ontwikkeling van *een gevoel voor kleur en vorm*. De fantasie verrijkt zich en richt zich naar andere normen dan louter ik-gerichte of lichamelijke belevingsmomenten. In samenhang daarmee leert het kind zijn handelen doelbewust richten.

Op het gebied van het denken leert het kind zijn *waarnemingen ordenen en verbanden zien*. Het kind ontwikkelt zijn woordbegrip en leert zijn denken (dit is nog volledig een beelddenken) richten.

## 2.3 Leerplandoelstellingen: ontwikkelingsdoelen

### Samenvattend

Men kan de ontwikkeling van de realiteitsbeleving van het kind karakteriseren met de begrippen discontinuïteit en metamorfose. Het bewustwordingsproces van het jonge kind speelt zich volledig af binnen het gevoel van verbondenheid met de wereld rondom hem en via de beleving dat de wereld een samenhangend geheel is, waarin alles zijn plaats heeft. De ontwikkelingsdoelen voor de kleuters zijn daarom gericht op het geleidelijk leren ordenen van wat het jonge kind waarneemt en ervaart, via de meebewegende zintuiglijke beleving. De indeling van de ontwikkelingsdoelen geeft enkel aan welke aspecten van de wereld aan bod komen. In elk domein gaat niet alleen aandacht naar het benoemen, herkennen en respectvol omgaan met mensen en dingen, maar evenzeer naar spel- en fantasie-elementen waartoe de omgang met deze werkelijkheid telkens aanleiding geeft.

Wereldoriëntatie biedt een raamwerk waarin alle andere activiteiten tot een voor het kind zinvol en beleefbaar geheel verwerkt kunnen worden. Ook de inhouden en activiteiten die de directe basis vormen voor de latere meer gedifferentieerde en gerichte leerprocessen, de reken-, schrijf- en leesvoorwaarden krijgen een plaats. Door deze manier van integreren kunnen ook deze ontwikkelingsdoelen op een ongedwongen, ‘natuurlijke’ wijze bereikt worden. Tevens biedt dit raamwerk voldoende steun en richting om eventuele ontwikkelingsstoornissen vast te stellen en het kind de nodige ondersteuning te bieden...

Voor Wereldoriëntatie in het bijzonder staan kennis en vaardigheden in functie van een gevoel van eerbiedsvol vertrouwen in de wereld. Daartoe sluiten kennis, vaardigheden en attitudes die van het kind verwacht worden, steeds aan bij het algemeen ontwikkelingsbeeld. Zij anticiperen niet direct op de specifieke kennis en de bekwaamheden die het kind als volwassene zal nodig hebben.

De hieronder beschreven structuur van de eigen ontwikkelingsdoelen tracht een beeld te geven dat aansluit bij de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen. Uiteraard zullen in de praktijk nog andere onderverdelingen gemaakt worden, met overlappingen en dwarsverbanden. Geen enkele indeling kan daaraan recht doen.

#### **1. Mens en natuur en**

#### **2. Materialen en voorwerpen**

Hier geven de ontwikkelingsdoelen aan, welke algemene vaardigheden en kennis het kind op dit gebied verwerft. Er wordt op impliciete wijze aandacht besteed aan milieu-educatie, door een houding van respect en waardering voor elk verschijnsel in de natuur en voor de menselijke arbeid te stimuleren.

#### **3. Gewoontevorming, hygiëne en verkeer**

Hier beschrijven de ontwikkelingsdoelen hoe de oudere kleuter op zijn niveau verantwoord kan handelen in zijn vertrouwde omgeving.

#### **4. Sociaal-culturele verschijnselen**

Dit omvat ontwikkelingsdoelen m.b.t. de sociale omgang van de kleuters met leeftijdgenoten, met volwassenen en het fundamenteel gevoel van zich thuis voelen in de wereld en de bereidheid zich verder te verbinden met de wereld.

#### **5. Oriëntatie in tijd en**

#### **6. Oriëntatie in de ruimte**

Deze bevatten ontwikkelingsdoelen die, in wisselwerking met de omgeving en vanuit het handelen, een inzicht in en begrip van ruimte en tijd als basis voor het meer gerichte leerproces in de lagere school, nastreven.

## Ontwikkelingsdoelen

### 1. Mens en natuur

De kleuters

- WO 1 kunnen hen bekende en vertrouwde mensen, dieren en planten benoemen en er op een doelgerichte, aangepaste wijze mee omgaan<sup>viii</sup>.
- WO 2 tonen handelend dat zij hen bekende en vertrouwde mensen, dieren en planten op een fantasierijke, zinvolle wijze kunnen integreren in hun belevings- en voorstellingswereld.
- WO 3 kunnen in verband met de ontwikkeling van mensen, dieren en planten, getuigen van het inzicht dat de fase van jong zijn, klein zijn en verzorging behoeven vooraf gaat aan de fase van volwassen zijn, groot zijn en zorg dragen.
- WO 4 kunnen bepaalde aspecten van weersomstandigheden gericht waarnemen, en benoemen:  
- zij tonen handelend in een bewegings- of spelcontext dat zij deze aspecten van de natuur in hun belevings- en voorstellingswereld kunnen integreren;  
- zij kunnen, wanneer de situatie zich voordoet, de gevolgen voor zichzelf aangeven.
- WO 5 kunnen hen vertrouwde stoffen benoemen en er doelgericht en op aangepaste wijze mee omgaan.
- WO 6 tonen handelend in een bewegings- of spelcontext dat zij hen vertrouwde stoffen op een fantasierijke, zinvolle wijze kunnen integreren in hun belevings- en voorstellingswereld.
- WO 7 kunnen bij zichzelf aangeven welk lichaamsdeel instaat voor het horen, zien, ruiken, proeven en tasten en kunnen deze vermogens op aangepaste wijze aanwenden.
- WO 8 tonen in hun houding tegenover de natuur, processen in de natuur en kosmische verschijnselen: vertrouwen, verwondering, nieuwsgierigheid en eerbied.
- WO 9 tonen in hun omgang met mens en natuur een houding van zorg en respect.

### 2. Materialen en voorwerpen

De kleuters

- WO 10 kunnen van eenvoudige voorwerpen aangeven dat ze gemaakt zijn van 'ijzer', steen, hout, glas, papier, stof of plastic;
- WO 11 kunnen deze voorwerpen ook benoemen.
- WO 12 tonen handelend in een huishoudelijke context dat ze de functie begrijpen van eenvoudige voorwerpen uit hun omgeving.
- WO 13 tonen handelend in een bewegings- of spelcontext dat ze voorwerpen en materialen of op bepaalde voorwerpen en materialen gebaseerde handelingswijzen op een fantasierijke, zinvolle wijze kunnen integreren in hun belevings- en voorstellingswereld.
- WO 14 kunnen met hen bekende en vertrouwde materialen een eenvoudige constructie maken, waarbij ze blijk geven van inzicht in het materiaal, gereedschap en handelingsverloop.
- WO 15 tonen zich bereid om veilig en met respect om te gaan met voorwerpen, materialen en gereedschap van de klas.

### 3. Gewoontevorming, hygiëne en verkeer

De kleuters:

- WO 16 kennen de in de klas heersende gedragsregels voor veiligheid en kunnen ze toepassen.
- WO 17 tonen goede gewoonten voor dagelijkse hygiëne.

- WO 18 tonen goede gewoonten inzake eet- en drinkgedrag en weten onder meer in een voor hen vertrouwde, concrete situatie dat ze door inname van sommige producten en planten ziek kunnen worden.
- WO 19 kunnen hen vertrouwde voedingsmiddelen en kledingstukken benoemen en er respectvol en op aangepaste wijze mee omgaan.
- WO 20 kunnen in concrete situaties bij zichzelf en bij anderen het verschil tussen ziek, gezond en gewond zijn herkennen.
- WO 21 kunnen in hen vertrouwde, concrete situaties gedragingen herkennen die bevorderlijk of schadelijk zijn voor hun gezondheid.
- WO 22 weten waar ze mogen spelen en waar niet volgens de heersende regels van de school.
- WO 23 beseffen dat verkeer gevaarlijk is.
- WO 24 kunnen onder begeleiding de in de concrete schoolomgeving noodzakelijke verkeersregels toepassen.

#### 4. Sociaal-culturele verschijnselen

De kleuters

- WO 25 tonen in concrete, hen vertrouwde situaties voldoende zelfvertrouwen in eigen mogelijkheden.
- WO 26 kunnen geconcentreerd en doelgericht met iets bezig zijn, ook temidden van de anderen;  
- zij kunnen gericht kijken en waarnemen: kleur-, vorm- en richtingsverschillen;  
- zij kunnen selectief, gericht luisteren, door zich af te sluiten voor geluiden die niet van belang zijn. (zie ook TN 1, MV 8, WI 17 t.e.m. WI 24)
- WO 27 kennen en begrijpen de voor hen van toepassing zijnde omgangsvormen, leefregels en afspraken.
- WO 28 kunnen in concrete situaties binnen een verzorgende, bewegings- of spelcontext met de hulp van een hen bekende en vertrouwde volwassene afspraken maken.
- WO 29 kunnen zich bij een activiteit of spel aan de regels en afspraken houden.
- WO 30 kunnen in concrete situaties meeleven met de gevoelens van anderen.
- WO 31 kunnen helpen en zijn bereid zich indien nodig te laten helpen.
- WO 32 kunnen in een sociale, bewegings- of spelcontext respectvol angstvrij en in wederzijds vertrouwen met elkaar omgaan.
- WO 33 ontwikkelen vertrouwen in de wereld op basis van de aanwezigheid van vertrouwde volwassenen en de in de school en klas toegepaste omgangsvormen, leefregels en afspraken.
- WO 34 geven handelend blijk van een inzicht in voor hen herkenbare en vertrouwde beroepsmatige handelwijzen.
- WO 35 geven handelend blijk van inzicht in het handelingsverloop of kenmerkend bewegingsverloop van de betreffende handelwijze.
- WO 36 tonen een houding van eerbied en dankbaarheid voor menselijke arbeid.
- WO 37 tonen handelend in een sociale, bewegings- of spelcontext, dat zij in een concrete situatie een onderscheid kunnen maken tussen: geven, nemen, krijgen, kopen en verkopen, ruilen, lenen. (zie ook WI 29)

#### 5. Oriëntatie in de tijd

De kleuters:

- WO 38 begrijpen dat 'gisteren' voorbij is en dat 'morgen' nog moet komen.
- WO 39 tonen, doordat zij hen bekende en vertrouwde vaste gebeurtenissen juist kunnen situeren dat zij de begrippen vandaag, dag en nacht, ochtend en avond, voormiddag en namiddag (of synoniemen daarvan) juist begrijpen.

- WO 40 tonen tijdsbesef:
- aan de hand van het doelgericht handelen in functie van de eerstvolgende activiteit;
  - doordat zij een beperkt aantal vertrouwde vaste gebeurtenissen of activiteiten in het verloop van hun dag in een juiste volgorde kunnen aangeven;
  - door aan de hand van de opeenvolging van een beperkt aantal vertrouwde vaste gebeurtenissen of activiteiten getuigenis te geven van hun inzicht in het begrip week;
  - door een voor hen belangrijke gebeurtenis te situeren in de seizoenen, hetzij aan de hand van de begrippen lente, zomer, herfst, winter, van jaarfeesten of kenmerkende gebeurtenissen of activiteiten uit het desbetreffende seizoen.
- WO 41 kunnen terugblikken op minstens twee voorbije activiteiten door deze in de juiste volgorde te rangschikken en te verwoorden.
- WO 42 kunnen in de tijd vooruitzien door:
- zich een handeling voor te nemen en de voorgenomen handeling uit te voeren op het daarvoor bestemde tijdstip;
  - een planning van minstens twee activiteiten aan te geven.
- WO 43 kunnen hun gedrag aanpassen aan tijdsignalen.
- WO 44 kunnen hun beurt afwachten.

## 6. Oriëntatie in de ruimte

### De kleuters

- WO 45 kunnen handelend in een sociale, bewegings- of spelcontext de belangrijkste lichaamsdelen benoemen: hoofd, buik, armen, handen, vingers, benen, voeten, tenen, oren, ogen, neus, mond. (zie ook WI 1)
- WO 46 kunnen uiting geven aan hun waarneming van diepte door in hun handelingen te tonen dat zij kunnen inschatten hoeveel ruimte hun eigen lichaam inneemt. (zie ook WI 46)
- WO 47 kunnen uiting geven aan hun waarneming van diepte door handelend in een huishoudelijke, bewegings- of spelcontext te tonen dat zij kunnen inschatten hoeveel ruimte een voorwerp inneemt. (zie ook WI 8, Muzische vorming tekenen, LO)
- WO 48 tonen handelend in een huishoudelijke, bewegings- of spelcontext dat zij de juiste betekenis begrijpen van ruimtelijke richtingen en kwaliteiten zoals boven-onder, naast, achter-voor, tussen, ver-dichtbij / verder-dichter, groot-klein / groter-kleiner, dik-dun / dikker-dunner, zwaar-licht / zwaarder-lichter, vol-leeg, veel-weinig / meer-minder. (zie ook WI 27 en WI 28)
- WO 49 vinden zelfstandig hun weg in een vertrouwde omgeving. (zie WI 14)
- WO 50 kunnen een ruimte inrichten in functie van hun spel. (zie WI 15)
- WO 51 kunnen, mits aanwijzingen, orde brengen in een beperkte ruimte. (zie WI 16)

## 2.4 Leerinhouden

### 1. Ritme, regelmaat en herhaling

#### **De betekenis van ritme, regelmaat en herhaling**

Vermits de aarde zelf een sterk ritmisch georganiseerd geheel is (licht- donker, warm- koud, de wisseling van seizoenen), moet de mens zich van bij zijn geboorte aanpassen aan een toestand van ritmische afwisseling tussen polariteiten.

Zowel hartslag als ademhaling hebben aanvankelijk een onvast ritme. Maar ook andere lichaamsfuncties zoals bijv. de stofwisseling (de afwisseling tussen regeneratie en afbraak door lever en gal, door nieren, maag enz.) verwerven slecht geleidelijk hun specifieke fysiologische ritme. Ook in het gebied van de ziel verschijnen deze uitersten zoals bijv.: vreugde en verdriet, angst en vertrouwen enz. In het gebied van de geest kan gewezen worden op de tegenstellingen tussen: zichzelf bevestigen - zich laten doen, doelgericht of doelloos handelen.

De aanpassing aan het aarderitme vindt dus op lichamelijk, op zielengebied en op geestelijk vlak plaats. Hoewel deze drie gebieden elkaar voortdurend onderling beïnvloeden, verloopt het proces niet altijd met eenzelfde continuïteit. Afhankelijk van de leeftijdsfase treedt er nu eens in het ene dan weer in het andere gebied een versnelde ontwikkeling op.

Bij de opvoeding van het jonge kind houdt men rekening met de het feit dat de constitutie het gedrag en de ontwikkeling, ook die van het gevoelsleven en het denken nog overheerst. Ritme, regelmaat en herhaling zijn opvoedingsprocessen die wegens hun affiniteit met de lichamelijke ontwikkelingsprincipes en bewegingsprincipes vormend werken. Zij scheppen een dynamisch evenwicht tussen uitersten: tussen starheid en chaos, tussen spanning en ontspanning, tussen in- en uitademing. Door het direct verband tussen de fysieke en de psychische toestand worden tegelijkertijd het gevoelsleven en het denkproces gestimuleerd. Zoals reeds vermeld<sup>ix</sup> grijpt men terug naar het met de natuur verbonden ritmisch-cyclische verloop van de tijd: o.a. morgen-middag- avond, de seizoenen, aan de fysiologie gebonden ritmen.

#### **De leerinhoud**

##### *Het jaarritme*

Dit wordt door de jaarfeesten voor de kinderen beleefbaar gemaakt en geeft tevens zin en richting aan het week- en dagactiviteiten. Het maakt een kwalitatieve beleving van het jaar mogelijk. Afhankelijk van de leeftijdsfase van de kinderen krijgt de voorbereiding, de viering en de nabeleving van de jaarfeesten een eigen accent. Bij de peuters en de kleuters ligt de nadruk op het natuurbeleving

In de eerste plaats is er het jaar als ritmisch gestructureerd en natuurlijk geheel. Het kind leeft met de seizoenen mee. Het beleeft lente, zomer, herfst en winter met hun karakteristieke kenmerken en gaven. Het beleeft de planten- en dierenwereld, het weer ,en de elementen (water, aarde, lucht en warmte) in verband met de jaargetijden.

Vervolgens geeft de viering van de jaarfeesten een religieuze en cultuurhistorische dimensie aan de vier seizoenen van het jaar, waardoor het kind met grote verwachting naar ieder feest kan toelevens. Een stroom van verhalen en activiteiten, voornamelijk gegroepeerd om het Michaelsfeest, Kerstmis, Pasen en Sint Jan werkt in ritmische zin op de ziel in.

##### *Het weekritme*

Iedere weekdag bezit zijn eigen kwaliteit. Elke weekdag krijgt, binnen het normale dagverloop, een specifieke activiteit. Het weekritme drukt zich uit in de herhaling van de activiteiten maar onttaardt niet in starre regelmaat. Het blijft onderhevig aan de afwisseling van het concrete leven, het

vaste patroon zal bijvoorbeeld voor uitzonderlijke weersomstandigheden, de viering van een jarig kind,...doorbroken worden om hierop in te spelen. Afhankelijk van de leeftijdsfase en de individuele ontwikkeling zal het kind meer als meelevende waarnemer of daadwerkelijk aan de activiteiten deelnemen. Het is eveneens duidelijk dat de keuze van de activiteiten op de leeftijd en de ontwikkeling van de kinderen wordt afgestemd.

#### *Het dagritme*

Elke dag verloopt volgens eenzelfde bewust gekozen opeenvolging van handelingen en activiteiten. De herhaling van deze opeenvolging maakt de dag als boog tussen morgen en (na)middag herkenbaar voor het kind. Bij keuze van de volgorde van de handelingen en activiteiten houdt de kleuterleidster rekening met een ritmische afwisseling tussen momenten van o.a. beweging en rust, geleide activiteit en vrije activiteit, het individuele en het sociale, opnemen en weergeven,.....

## **2. Vrij spel**

### **De betekenis van vrij spel voor de ontwikkeling van het kind**

De wilsactiviteit wordt beschouwd als de sterkste uitdrukking van de persoonlijkheid van de mens. Bij het jonge kind uit de wilsactiviteit zich door het vormen van bewegingen naar de voorbeelden die het in zijn omgeving heeft waargenomen. In het vrij spel krijgt het kind de gelegenheid om deze spontane innerlijke activiteit volledig te ontplooien. Vrij spel betekent dus steeds het ontwikkelen van zelfstandigheid en persoonlijkheid.

Het kind speelt vrij en beschermd. Dit betekent dat het kind ongedwongen zijn wilsactiviteit kan ontplooien op verschillende terreinen. Het krijgt de gelegenheid om zijn leefwereld nabootsend weer te geven. De activiteiten vertonen een differentiatie volgens de leeftijd van het kind. Er is een evolutie van door uiterlijke omstandigheden bepaald handelen naar een gericht handelen vanuit een zelfgekozen doel. Ter oriëntering enkele voorbeelden:

#### 3- tot 4-jarigen:

- de contacten in het spel hebben nog vaak iets toevalligs en er wordt naast elkaar gespeeld.
- het kind speelt met materiaal uit zijn omgeving dat toevallig onder de hand komt

#### 4- tot 5-jarigen:

- het kind speelt accidenteel ook met andere kinderen
- het speelt nog met wat de omgeving toevallig biedt
- het is zeer fantasierijk en creatief

#### 5- tot 6-jarigen:

- willen graag samen het onderwerp van hun spel bedenken
- het kind bepaalt zelf vooraf wat het zal spelen of vraagt om een doel van buitenaf.
- krijgen opdrachten om wol- of weefwerkjes te maken, extra te tekenen, bezig te zijn met bijenwas, met plakken, knippen, of huishoudelijk werk.
- de oudere kleuter wordt gestimuleerd om verantwoordelijkheidszin en een verzorgende hulpvaardige houding naar de jongere kinderen toe te ontwikkelen.

### **Leerinhoud**

De huiselijke, verzorgde omgeving, waarin alles zijn eigen vertrouwde plaats heeft, geeft de kinderen een gevoel van geborgenheid. Door dit gevoel van veiligheid komt het kind tot spelen. Eenvoudige middelen zijn voldoende om de fantasie en het spel in gang te zetten. Speelgoed van natuurlijke materialen<sup>x</sup>, zoals hout, katoen, zijde, wol, stenen, schelpen, zand, water, kastanjes, dennenappels enz.. bieden onbeperkte speelmogelijkheden en nodigen de kleuters uit hun fantasie te

gebruiken. Zij bevorderen de fantasie en de realiteitszin meer dan ingewikkeld geconstrueerd speelgoed of mechanisch bewegende beelden en geluiden.

Het vrij spel wordt gekenmerkt door een sfeer van activiteit, harmonie, beweging, creativiteit, ontmoeting en ontspanning. Het kind is vrij om in het lokaal of buiten (binnen de gestelde grenzen) te gaan waar hij wil. Aan de natuurlijke en individuele behoefte aan beweging kan hierbij tegemoet gekomen worden. Bijvoorbeeld over een plank heen en weer lopen, of een trapje op en af.

Het samenspelen is niet alleen nuttig als een oefening voor de maatschappij, maar is als activiteit op zichzelf belangrijk. Naast inlevingsvermogen en flexibiliteit tegenover anderen, vraagt het van de kinderen een enorme concentratie om het spelonderwerp vast te houden. De jongsten bootsen de activiteiten van de kleuterleidster en de oudere kleuters in veel gevallen meteen na. Soms echter bewaren zij de herinnering eraan tot een later tijdstip, om dan pas na te bootsen. Daarom zorgt de kleuterleidster ervoor dat het eigen gedrag en dat van de oudere kinderen navolgenswaardig is.

Het opruimen, het opnieuw ordenen en op een vaste plaats terugbrengen worden met aandacht verzorgd en vormen een onderdeel van de groepsactiviteiten (zie ook Gewoontevorming). Een enkele keer kan bijv. een bouwwerk blijven staan omdat de oudere kleuters daarmee de volgende dag willen verder gaan.

### 3. Huishoudelijke activiteiten

#### **De betekenis van huishoudelijke activiteiten voor de ontwikkeling van het kind**

In de eerste plaats zijn deze activiteiten belangrijk in het kader van het gezinsvervangende aspect van de kleuterwerking. Niet alleen de houding van de kleuterleidster en de inrichting van de klas dragen bij tot het zich geborgen voelen, ook de aard en de kwaliteit van de activiteiten bepalen de sfeer.

Huishoudelijke activiteiten kunnen omschreven worden als activiteiten die een verzorgend en veelzijdig karakter dragen. De belangrijkste aspecten in de ontwikkeling van jonge kinderen: beweging, schepping, stroom<sup>xi</sup> en nabootsing worden door deze activiteiten ondersteund en gevormd. Enerzijds krijgen de kinderen ‘zinvolle arbeid’ om na te bootsen, anderzijds worden ze omgeven door processen van beweging, schepping en stroom.

Iedere huishoudelijke activiteit biedt haar eigen specifieke mogelijkheden om de ontwikkeling van het kind te stimuleren en waar nodig het individuele kind een extra ondersteuning te bieden.

#### **Leerinhoud**

Het is niet de bedoeling dat alle activiteiten worden beoefend. Daar elke huishoudelijke handeling een specifieke werking op het kind uitoefent, is het mogelijk de keuze van de activiteit te variëren naargelang de individuele behoeften van de kinderen; bijv. roeren heeft een heel ander effect op de motoriek en de stemming van het kind dan kneden enz. We geven hieronder dan ook een lijst van mogelijke activiteiten:

*Bakken en koken:* bijvoorbeeld

- brood bakken (rekenvoorwaarden, hoeveelheden)
- cake (rekenvoorwaarden, hoeveelheden)
- soep
- pap
- fruitsla (rekenvoorwaarden, verdelen)



*Verzorging van de maaltijd:* bijvoorbeeld

- ingrediënten halen (rekenvoorwaarden)
- tafel dekken (zie ook levensstijl, rekenvoorwaarden)
- verdelen van vruchten, brood, enz. (zie ook levensstijl, rekenvoorwaarden)
- tafelmanieren (zie ook levensstijl)

*Schoonmaken:* bijvoorbeeld

- tafel afruimen en afwassen (zie ook levensstijl)
- schoenen poetsen
- vegen
- doeken vouwen (rekenvoorwaarden)
- vellen en kleden uitkloppen
- opruimen en ordenen (zie ook levensstijl, vrijspel, rekenvoorwaarden)
- wassen: bijv. poppenkieren, enz.

*Tuinieren, planten en dieren verzorgen:* bijvoorbeeld

- composthoop verzorgen
- zaaien en planten
- oogsten: bijv. bessen, appels, bonen
- vegen, harken: bijv.. bladeren, zand
- dieren verzorgen

## **4. Handvaardigheid**

### **De betekenis van handvaardigheid voor de ontwikkeling van het kind**

Voor het jonge kind hebben de activiteiten van de handvaardigheid vooral invloed op de fijne motoriek, in het bijzonder op de vingermotoriek en als zodanig ook op het oefenen van het vermogen om kleine verschillen waar te nemen. Bij oudere kleuters treden deze activiteiten meer op de voorgrond.

De handvaardigheidsvakken helpen het kind om een verhouding tot de aarde te vinden. Het gaat niet om weten en beleven, maar om het nabootsend omgaan met materialen en technieken. Het kind ervaart zijn eigen mogelijkheden en beperkingen, aan de mogelijkheden en beperkingen van materiaal en techniek. Dit vormt een aanzet tot zelfervaring en zelfvertrouwen.

Naast de beoefening van de verschillende technieken, laat men de specifieke esthetiek die in elke vorm van handvaardigheid aanwezig is tot uiting te laten komen. Daardoor beleeft het kind het proces als een harmonisch geheel.

### **Leerinhoud**

De verscheidenheid van activiteiten en ervaringen worden tot een beleefbare, zinvolle éénheid gebracht. De kwaliteit van het jaarfeest werkt door in de keuze van de materialen en technieken. Door het praktische handelen te verbinden met de jaarfeesten krijgt dit een diepere zin, een ruimere belevings sfeer. Er ontstaat een verbinding met het natuurgebeuren, vaak ook verbinding op school-niveau. Afhankelijk van de leeftijd en de individuele ontwikkeling van het kind krijgen de drie hoofd-aspecten: de voorbereiding, het vieren zelf en de nabeleving van de jaarfeesten een plaats in de belevingswereld van het kind.

Bezig zijn met de handen bezit ook sociale kwaliteiten: enerzijds leren kinderen wachten tot ze geholpen worden anderzijds helpen de oudere kinderen de jongere, kennis en kunde worden ten dienste van de andere gesteld.

Door het cyclisch-herhalende karakter van de activiteiten en de logische opbouw van de voorbereidingen wordt het verband tussen seizoen, jaarfeest en activiteit voor het kind duidelijk: naast kennis van de seizoenen in het verloop van het jaar wordt het gerichte beelddenken van het kind gestimuleerd.

#### *Knutselen rond de jaarfeesten*

Rekening houdend met de mogelijkheden van de kinderen biedt het knutselen rond de jaarfeesten de mogelijkheid om alle activiteiten, zowel de beeldende, muzische, huishoudelijke als de andere aspecten van handenarbeid op bepaalde momenten in het jaarverloop tot een geheel te verwerken: schilderen, tekenen, boetseren, scheuren en plakken, handwerk, huishoudelijke activiteiten, muziek, enz. worden geïntegreerd.

#### *Handwerk*

Vingerhaken, vlechten, weven

#### *Timmeren (voor oudere kleuters)*

De kinderen werken met hout.

## **5. Gewoontevorming**

### **De betekenis van gewoontevorming voor de ontwikkeling van het kind**

De gewoontevorming is een van de basiselementen voor de wilsontwikkeling en een goed functionerend herinneringsvermogen. Het verwerven van goede gewoonten geeft tevens de aanzet voor een gezonde levensstijl en het latere moraliteitsbegrip. Deze activiteit is tevens een aandachtspunt in alle andere leergebieden en activiteiten.

### **Leerinhoud**

#### *Onthaal*

Meestal wordt het kind in het klasje gebracht, en dus aan de juf persoonlijk toevertrouwd, Zij verwelkomt elk kind individueel. De gemeenschappelijke opening van de dag gebeurt met een spreuk, een gedicht of een lied. De kinderen wennen al doende aan de gedragsregels die in en om de school gelden in verband met: de concrete verkeerssituatie, waar en op welke wijze ze toegang hebben tot de school, de speelplaats, de klassen, enz.

#### *Het dagverloop*

De activiteiten nemen een ander karakter aan bij jongere kinderen dan bij oudere kinderen.

- zichzelf aankleden /uitkleden: jassen, mutsen, handschoenen, schoenen
- het kind heeft aandacht voor en besef van het eigen lichaam:: bijv bij bepaalde weersomstandigheden hoort een bepaalde kledij; tafelmanieren, enz.
- onderlinge verhoudingen: elkaar helpen en toelaten dat men geholpen wordt; zich leren terughouden en wachten tot men aan de beurt is, of het omgekeerde: iets durven vragen of zijn plaats innemen; genieten van rust en stilte, enz.
- hygiëne: handen wassen, toiletbezoek, andere gewoontevorming
- gedragsregels en afspraken in en om de school maken.

#### *Afsluiten*

Evenals het onthaal krijgt het einde van de schooldag een eigen vorm, die het einde van de dag voor het jonge kind herkenbaar maakt. De kinderen wennen al doende aan de gedragsregels die in en om de school gelden in verband met de concrete verkeerssituatie, waar en op welke wijze ze de school verlaten, zich verplaatsing naar huis, enz.

## 2.5 Pedagogisch - didactische leidraad

### 1. Ritme, regelmaat en herhaling

Ritme, regelmaat en herhaling houden in dat men de hoeveelheid indrukken beperkt en dat men ervoor zorgt dat deze indrukken een bepaalde kwaliteit bezitten. De omgeving krijgt zo'n vorm dat wat het kind uit deze omgeving opneemt, zijn ontwikkeling bevordert en in harmonie is met de voorwaarden die zijn persoonlijke ontwikkeling mogelijk maakt.

Vorm, inhoud, sfeer en stemming stellen het kind in staat om zich verbonden te voelen met de wereld en vertrouwen te verwerven in de wereld.

Alles wat men aanbiedt, wordt gekenmerkt door een zekere eenvoud en soberheid, een verbondenheid met de belevingswereld van het jonge kind en veelzijdige waarnemingsmogelijkheden die de fantasie niet belemmeren. Herhaling van voor het kind doorzichtige activiteiten schept orde en duidelijkheid in de waarnemings- en denkwereld van het kind zonder vroegtijdig beroep te moeten doen op zijn abstractievermogen zowel wat oriëntering in de tijd, in de ruimte als op sociaal gebied betreft. Tevens oefent men hierdoor op een kindaangepaste wijze het herinneringsvermogen en het wilsvermogen.

### 2. Vrij spel

Tijdens het vrij spel, is de kleuterleidster meer op de achtergrond aanwezig. De kinderen nemen zelf het initiatief, de kleuterleidster observeert. Zij kijkt hoe de kinderen met de materialen omgaan, hoe de sociale contacten verlopen enz. Zo kan ze de bewegingen (de motoriek), het samenspel, de wijze van spelen van de kinderen waarnemen. Zij ziet of er door spelarmoede, taalarmoede of een overmatig spreken, bewegingsarmoede, een overbeweeglijkheid of een gebrek aan coördinatie, enz. correcties nodig zijn. Remediëring gebeurt echter niet tijdens het vrije spel, maar in de meer geleide spelen: bijv. arbeids- en kringspelen of in de euritmie.

Vaak stukt het spel van kinderen in deze leeftijdsfase door het louter toekijken van de volwassene. Door tijdens de observatie zelf een weinig concentratie vergende maar nabootswaardige activiteit uit te oefenen kan men een gunstig spelklimaat creëren zonder verlies aan waarnemingsmogelijkheden. De kleuterleidster moet ook ten allen tijde kunnen ingrijpen als dit voor de goede voortgang van het spel nodig is. Soms moet een bepaald kind geholpen, aangemoedigd, of juist afgeremd worden.

### 3. Huishoudelijke activiteiten

De begeleiding van de huishoudelijke activiteiten biedt de kleuterleidster ruime mogelijkheden om de kinderen in hun lichamelijke en psychische ontwikkeling te observeren en stimuleren:

- ontwikkeling van het waarnemingsvermogen: meerdere zintuigen worden aangesproken o.a. ruiken, proeven, tasten. en er is aandacht voor de volgorde van handelingen en voor de hoeveelheden van concrete voorwerpen.(cf. rekenvoorwaarden)
- ontwikkeling van het (doelgerichte) handelen en herinneringsvermogen: omvat de beheersing van verschillende bewegingen: grove en fijne motoriek, de opeenvolging van handelingen kennen en uitvoeren, het juiste en doelgerichte gebruik van bepaalde materialen en voorwerpen
- ontwikkeling van het denken omvat het begrip voor de logische opeenvolging van concrete handelingen, en de kennis van materialen en voorwerpen.(cf. rekenvoorwaarden)
- ontwikkeling van het gevoelsleven omvat de verwondering en bewondering voor processen die de basis vormen van het dagelijkse leven en ook het respect en de eerbied voor het geleverde werk en het resultaat ervan.

## 2.6 Minimale materiële vereisten

Deze lijst wil slechts oriënterend zijn, variaties tussen scholen zijn altijd mogelijk.

### *Ritme, regelmaat en herhaling*

- Materiaal om een seizoen- of jaarfeeststemming op te roepen, bijv.: gekleurde doeken; poppen,
- Materiaal uit de natuur bijv. :zonnebloem (nazomer), eikels, beukennotjes (herfst), mineraal (winter), wilgenkatjes (lente) enz.
- Materiaal uit de andere activiteiten: bijv. lantaarn, uitgeholde pompoen, palmpasestok met broodhaantje,...

### *Vrij spel*

- Bouwmateriaal: doeken, staanders, 'winkels', planken, bakken
- Verkleedkleden, kussens, dekens, tapijtjes
- Stokpaard/ schommelpaard/ paardenteugels
- Kruiwagen, emmertjes, schopjes, bal
- Poppenhoek: poppen, poppenwagen/ poppenbedje met laken, deken, poppenkleertjes, kasje, tafel, stoelen, huishoudelijk materiaal,...
- Bakjes, mandjes, dozen
- Houten blokken
- Houten dieren figuren, stapoppen, boomstronk
- Timmertafel, houtafval, vijl/ rasp, schuurpapier, zaagje

### *Huishoudelijke activiteiten*

- keukenmateriaal: o.a. kookplaat, oven, aanrecht
- kookgerei
- eetgerei
- poetsgerief
- ingrediënten: afhankelijk van de activiteit.

### *Handvaardigheid*

- papier, wol, bijenwas, hout
- lijm, touw
- vijl, schuurpapier, zaagje, hamer

## 2.7 Bibliografie

*Ritme, regelmaat en herhaling*

ANSCHÜTZ, M., *Omgaan met de jaarfeesten*, Christofoor, Zeist, 1983.

ID, *Over religieuze opvoeding*, Christofoor, Zeist, 1988.

BERGER, T., *Kerstversieringen*, Christofoor, Zeist, 1990.

*Blik in de Vrije School. Uit de praktijk van het leerplan. Van de kleuterklas tot de twaalfde klas*, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1985.

BOCK, E., *De jaarfeesten als kringloop door het jaar*, Christofoor, Zeist, 1983.

HEYDE BRAND, C. von, *De ziel van het kind. De vier temperamenten. De fantasie. Spel en speelgoed. Sprookjes. Spelen en leren. De rol van de opvoeder*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1980.

JAFFKE, F., *Ideeën voor de adventstijd*, Christofoor, Zeist, 1985.

KUTIK, C. en VERSCHUEREN, I., *Leven met het jaar. Verhalen, liedjes en spelletjes, recepten en knutsels*, Christofoor, Zeist, 1988.

LEEUWEN, M. van en MOESKOPS-GROENEWOUD, J., *De seizoenentafel*, Christofoor, Zeist, 1990.

STEINER, R., *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung*. Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1986

STEINER, R., *Erziehungskunst Methodisch- Didactisches*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1981.

STEINER, R., *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft. Das rhythmische Element in der Erziehung*, Rudolf Steiner Verlag Dornach,

STEINER, R., *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1989.

STEINER, R., *Geisteswissenschaftliche Menschenkunde*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach,

STEINER, R., *De vier jaarfeesten. Het jaarritme als ademproces van de aarde*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1978

SWEERTS, H., *Jaarfeesten*, Christofoor, Zeist, 1983.

*Vrij spel*

JAFFKE, F., *Speelgoed om zelf te maken*, Christofoor, Zeist, 1986.

KRAUL, W. *Spelen mit Wasser und Luft*, in *Werkbücher für Kinder, Eltern un Erzieher.7*, Freies Geistesleben, 1984.

ID, *Spelen mit Feuer und Erde*, in *Werkbücher für Kinder, Eltern un Erzieher.8*, Freies Geistesleben, 1985.

NEUSCHÜTZ, K., *Een lappenpop voor elke leeftijd. Met praktische aanwijzingen voor de opvoeding van kinderen*, Christofoor, Zeist, 1982.

ID, *Laat de poppen leven. Over kinderen, poppen en poppenspel*, Christofoor, Zeist, 1984.

ID, *Stofdieren*, Christofoor, Zeist, 1991.

WOLK, A., *Met vilt aan de slag. Vilt zelf maken en verwerken*, Christofoor, Zeist, 1996.

*Huishoudelijke activiteiten*

JONG, C. de, *Werken met kleuters. Therapeutische mogelijkheden van huishoudelijk werk in de kleuterklas. Een eerste verkenning*. Stichting onderzoek je eigen werk. dl 8, Arnhem, 1993

*Handvaardigheid*

BERGER, T., *Kerstversieringen*, Christofoor, Zeist, 1990.

*Blik in de Vrije School. Uit de praktijk van het leerplan. Van de kleuterklas t/m de twaalfde klas*, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1985.

HEYDE BRAND, C. von, *De ziel van het kind. De vier temperamenten. De fantasie. Spel en speelgoed. Sprookjes. Spelen en leren. De rol van de opvoeder*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1980.

JAFFKE, F., *Ideeën voor de adventstijd*, Christofoor, Zeist, 1985.

KUTIK, C. en VERSCHUEREN, I., *Leven met het jaar. Verhalen, liedjes en spelletjes, recepten en knutsels*, Christofoor, Zeist, 1988.

LEEUWEN, M. van en MOESKOPS-GROENEWOUD, J., *De seizoenentafel*, Christofoor, Zeist, 1990.

## 3 Lager onderwijs

### 3.1 Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep

#### Het denken en het voelen

Het algemene uitgangspunt is dat het kind in bepaalde ontwikkelingsfasen ontvankelijk is om bepaalde aspecten van de wereld onder een specifieke vorm te leren kennen. Niet alleen het cognitief kunnen opnemen van de informatie is hier bepalend. Veel belangrijker is dat die informatie ook in het gevoelsleven kan worden verwerkt. Betrokkenheid, interesse, eerbied en begrip worden pas realiteit wanneer kennis en vaardigheid ook in het gevoelsleven een basis krijgen.

Vorm en inhoud van feiten en fenomenen worden zodanig gekozen dat het kind zich gevoelsmatig betrokken voelt en zelf voorstellingen, innerlijke beelden, kan opbouwen, zonder vroegtijdig afstand te moeten nemen door oordeelsvorming of verklaringsmodellen.

Vanaf de schoolrijpheidsfase tot ongeveer het negende jaar vindt de overgang van sensomotorische aanschouwing naar innerlijke aanschouwing plaats. Processen, gebeurtenissen, verschijnselen worden tot voorstellingen verinnerlijkt en kunnen door gerichte geheugenactiviteit weer opgeroepen worden. Door middel van de fantasie bouwt het kind zelf beelden op en ontwikkelt het geleidelijk een eigen innerlijke voorstellingswereld. Men kan deze activiteit beschouwen als een naar binnen gericht waarnemingsvermogen, ook 'beelddenken' genoemd. Dit beelddenken is karakteristiek voor de gehele tweede zevenjaarsperiode (7-14 jaar). Om dit verder te ontwikkelen, kan nu het beeldende verhaal als pedagogisch middel aangewend worden.

Waarnemen en beelddenken worden in de eerste plaats door het gevoelsleven beïnvloed en geleid. De termen 'gevoel' en 'gevoelsleven' worden hier niet gebruikt in de betekenis van sentiment en emotionaliteit. Zij duiden op het vermogen om een rijk scala van gevoelens te kunnen beleven. Daardoor krijgt het kind de mogelijkheid om zich op tal van wijzen met de verschillende verschijnselen in de wereld te verbinden. Naarmate dit proces vordert, zal zijn beleving van de wereld zich differentiëren en afstandelijker worden, echter zonder dat het kind het gevoel van verbondenheid verliest.

Omstreeks het tiende levensjaar is het kind in staat om zijn beeld van de wereld door middel van het voorstellen verder te verruimen. Geleidelijk aan komt het in een vrijere en meer zakelijk-afstandelijke verhouding tot de wereld te staan.

Tussen het twaalfde en het veertiende levensjaar verwerft de mens opnieuw een andere verhouding ten opzichte van de wereld<sup>xii</sup>. In het wilsleven treedt een specifieke tendens naar zelfstandigheid op: de innerlijke drang om zich door middel van het oordelen een eigen wereldbeeld op te bouwen. Dit leidt in eerste instantie tot het waarnemingsoordeel, waardoor men een concreet object in zijn essentie kan vatten en verbinden met het overeenstemmende begrip. Deze wijze van oordelen gebruikt men bijvoorbeeld in het vak taal bij het ontdekken van grammaticaregels, de structuur van de zin, enz. Daarnaast voert een verdere intensivering van het wilsleven tot het vermogen om in de feiten en verschijnselen de innerlijke noodzaak te ontdekken, bijvoorbeeld het inzicht in causale samenhangen in natuurkundige fenomenen of geschiedkundige feiten.

Het gevoelsleven levert in deze processen een positieve bijdrage wanneer het optreedt als bezonnenheid. Dit vooronderstelt een zekere mate van sturing en beheersing van het inlevingsvermogen, zoals nagestreefd wordt in de voorgaande levensfase.

Beide vormen van oordelen stellen zowel een geoefend wilsleven als een geoefend gevoelsleven voorop waarbij men zich door middel van de gestuurde fantasie inleeft in de fenomenen, feiten of gebeurtenissen.

## **Het voelen en het handelen**

Ook op het gebied van het daadwerkelijke handelen dient het kind een verhouding tot de aarde te vinden. Het gevoelsgebied en het denken van het kind worden gestimuleerd door het beeldende karakter van de leerinhouden en onderwijsvormen. Het wilsgebied echter heeft haar eigen wetmatigheid.

Op het wilsgebied gaat het niet enkel om weten en beleven, maar om concrete verwezenlijkingen die aan bepaalde materiële eisen moeten voldoen. Het schoolkind gebruikt zijn wilskracht niet meer zo spontaan als de kleuter. Geleidelijk vormt het kind het ‘handelen vanuit de nabootsing’, om tot doelgericht handelen. Daarvoor is het nodig dat denken en handelen elkaar doordringen. Inspelend op de ontwikkeling van het kind, evolueren de activiteiten die zich specifiek op de wilsvorming richten tot handvaardigheidsvakken: handwerk, houtbewerking, tuinbouw, enz.

Deze activiteiten krijgen een zodanige vorm en inhoud dat het kind aan de mogelijkheden en beperkingen van materiaal en techniek zijn eigen mogelijkheden en beperkingen kan ervaren. Dit vormt een aanzet tot zelfkennis en zelfvertrouwen. Op basis van deze ervaringen kan het kind later, in vrijheid, op een verantwoorde wijze met de materiële wereld omgaan.

Er bestaat een streven om naast de beoefening van de verschillende technieken, de specifieke esthetiek die in elke vorm van handvaardigheid aanwezig is tot uiting te laten komen. Daardoor beleeft het kind meerdere aspecten van hetzelfde proces als een harmonisch geheel.

Handvaardigheidsvakken bieden eveneens een tegenwicht voor de vervreemdingstendens eigen aan de huidige technocratische informatiemaatschappij. De mens raakt steeds verder van de natuur, van zijn medemens en daardoor ook van zichzelf vervreemd. Door het kind handvaardigheidsvakken te bieden die aangepast zijn aan zijn belevingswereld wordt een daadwerkelijke verbinding met de wereld nagestreefd.

## **Willen, voelen, denken als pedagogische aangrijpingspunten**

De gevoelige periode voor de wilsoopvoeding ligt in de eerste zevenjaarsperiode. Deze wordt via de beweging aangesproken door middel van de nabootsing.

Een rijk gevoelsleven wordt opgebouwd in de tweede zevenjaarsperiode, waarbij wilsactiviteit en fantasie verinnerlijkt worden en mee het beweeglijke beelddenken opbouwen.

In de overgang naar de derde zevenjaarsperiode wordt de aanzet gegeven tot de progressieve opbouw van het oordeelsvermogen. Geconcentreerde, op waarneming gerichte wilsactiviteit en soepel inlevingsvermogen stellen het kind in staat om door te dringen tot de wetmatigheden die in de fenomenen zelf besloten liggen. Zonder deze vaardigheden blijft het oordelen en daarmee ook de gehele verhouding tot de realiteit oppervlakkig en subjectief<sup>cxiii</sup>.

## 3.2 Algemene doelstellingen

Vermits de R. Steinerpedagogie het algemeen ontwikkelingsbeeld van het kind als uitgangspunt neemt, evolueert wereldoriëntatie mee met de evolutie in de realiteitsbeleving van het kind. De opbouw van het leergebied wordt dus eveneens gekenmerkt door discontinuïteit en metamorfose.

Het bewustwordingsproces van het jonge kind dat zich volledig afspeelde binnen het gevoel van verbondenheid met de wereld rondom hem en via de beleving dat de wereld een samenhangend geheel is, klinkt in de eerste drie jaren van de lagere school langzaam uit. Aanvankelijk gaat de aandacht dus niet alleen uit naar het benoemen, herkennen en (respectvol) omgaan met mensen en dingen, maar evenzeer naar fantasie-elementen waartoe de omgang met en de kennis van deze werkelijkheid telkens aanleiding geeft.

Daarna vertoont het leergebied wereldoriëntatie een geleidelijke differentiatie. Deze benadering mondt in de zesde klas<sup>xiv</sup> uit in een aanzet tot de exacte, onbevungen waarneming van fenomenen en causale samenhangen (het duidelijkst in fysica). Het middelbaar onderwijs bouwt hier ook voor de andere vakken op verder.

Voor Wereldoriëntatie in het bijzonder staan feitenkennis en vaardigheden in functie van een houding van belangstelling voor en verwondering over de wereld. Daartoe sluiten kennis, vaardigheden en attitudes die van het kind verwacht worden, steeds aan bij het algemeen ontwikkelingsbeeld van een bepaalde leeftijdsfase. Zij anticiperen niet direct op de specifieke kennis en de bekwaamheden die het kind als volwassene zal nodig hebben.

Wereldoriëntatie biedt het kind de mogelijkheid om zich met de wereld, in de ruimste zin van het woord te verbinden. De wereld wordt niet uitsluitend feitelijk verkend, maar aan de hand van feiten worden gevoelens gewekt, waardoor verkenning tot beleving wordt. Via een levendig, onbevungen voorstellen en waarnemen leert het kind de verschillende natuurfenomenen en cultuurverschijnselen bewust als deel van zichzelf ervaren. Men wil bij het kind een belangstellende en verantwoordelijke houding ten aanzien van de aarde en haar ontwikkeling door de eeuwen heen bevorderen.

Ook voor het lager onderwijs blijft Wereldoriëntatie het leergebiedoverschrijdende raamwerk. Hoewel de verschillende domeinen zich scherper profileren, naarmate de schoolloopbaan vordert, behouden zij steeds een band met het geheel. Deze horizontale samenhang uit zich op inhoudelijk vlak o.a. in de jaarklathematiek, zoals reeds vermeld werd in de beschrijving van het onderwijsconcept.

Qua doelstellingen kan men op de volgende samenhangen wijzen:

- met het leergebied Lichamelijke opvoeding: LO 29 - 30\*, LO 27- 28, LO 34- 37\*,LO 42- 43\*
- met het leergebied Muzische vorming: MV3-6\*,MV 10\*-15, MV 20, MV 28, MV 32\*,MV 40 - 41,MV 49, MV 55, MV 57.
- met het leergebied Taal: TN 1-8\*, TN 14, TN 16, TN 25 - 28, TN 32 - 34\*, TF 21-24.
- met het leergebied Wiskunde: W 13, W 24, W 27, W 30 - 31, W 33 - 34, W 38, W 40- 41, W45, W47, W 51, W 53\*, W 54\* - 55\*
- het proces van het leren zelf in zijn geheel is belangrijk: indrukken opnemen via waarnemen, voorstellen en inleven<sup>xv</sup>, memoriseren, oefenen, verwerken (ook op kunstzinnige wijze) en weer laten verzinken in het lange termijngeheugen. Dan pas kan het geleerde in een latere ontwikkelingsfase, gewijzigd en ook in totaal andere toepassingsgebieden, als vaardigheid vrijkomen<sup>xvi</sup>: LL 1 - 14\*
- in sociaal opzicht wordt in Wereldoriëntatie de basis gelegd voor: SV 1- 4, SV 9- 12, SV 13\*- 16



### 3.3 Leerplandoelstellingen: eindtermen

#### Samenvattend

In de leerling-gericht geformuleerde leerplandoelstellingen kunnen slechts die kennis en vaardigheden voor Wereldoriëntatie beschreven worden, die toetsbaar aanwezig zijn. Het grootste en belangrijkste deel van de leerstof die daarvoor werd verworven, is reeds in de innerlijke ontwikkeling opgenomen en niet meer in zijn oorspronkelijke, toetsbare vorm aanwezig.

De hieronder beschreven structuur van doelstellingen tracht een beeld te geven dat aansluit bij de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen. Uiteraard zullen in de praktijk nog andere onderverdelingen gemaakt worden, met overlappingen en dwarsverbanden, waaraan geen enkele indeling recht kan doen.

In de verschillende onderdelen worden verschillende niveaus van kennis en begripsvorming bereikt. In elk onderdeel wordt, op impliciete en aan het ontwikkelingsniveau van het kind aangepaste wijze, aandacht besteed aan in de huidige maatschappij heersende problematische toestanden: bijvoorbeeld milieu, toenemend egocentrisme enz. Men werkt hieraan door bijv. de basishouding van respect en waardering voor elk verschijnsel in natuur en cultuur te stimuleren, niet enkel in het domein *'Mens en natuur'* maar ook in de andere domeinen.

In *'Technische vorming'* legt men in de basisschool het accent op de vormende wereld-oriënterende waarde die uitgaat van de beoefening van bepaalde technieken: leren door te doen. Het maken van een werkstuk creëert toegang naar theoretische kennis. De keuze van deze technieken wordt niet gemaakt uit nostalgie naar een ambachtelijk verleden, maar precies omwille van de ontwikkelingkansen die deze basistechnieken in zich dragen. Het gaat dus vooral om technieken en werktuigen waarmee een kind concreet en rechtstreeks, zelf het gehele proces kan beheersen en overzien. Ook in de materialen kan het kind de band met de natuurlijke oorsprong herkennen. Op die manier wordt ook het technische in de wereld 'beleefbaar' voor het kind. Voortbouwend op deze 'doorleefde kennis' en aanknopend bij de historische oorsprong van de techniek, kan men later de verdere evolutie van het technische kunnen van de mens schetsen.

## **Eindtermen**

### **1. Mens en natuur**

#### ***Mens***

De kinderen

- WO 1 kunnen de gestalte van de mens beschrijven.
- WO 2 kunnen de functie beschrijven
- van het hoofd m.b.t. het zenuw-zintuigstelsel, in het bijzonder de functie van de zintuigen;
  - van de romp m.b.t. het ritmische systeem en de stofwisseling, waaronder bloedsomloop en ademhaling;
  - van de ledematen m.b.t. het bewegingssysteem.

#### ***Dier***

De kinderen

- WO 3 kunnen van een aantal dieren uiterlijk, gedrag, leefwijze beschrijven.
- WO 4 kunnen een beperkt aantal dieren in hun leefmilieu (land, water, lucht) situeren.
- WO 5\* beseffen dat er een verband bestaat tussen het uiterlijke van een dier en zijn levenswijze en omgeving.
- WO 6\* beseffen dat het dier afhankelijk is van zijn omgeving.

#### ***Plant***

De kinderen

- WO 7 kunnen van een beperkt aantal planten het uiterlijk beschrijven: zij kunnen wortel, stengel, blad, bloem, vrucht lokaliseren en benoemen.
- WO 8 kunnen de functie beschrijven van wortel, stengel, blad, bloem, vrucht.
- WO 9 kunnen een beperkt aantal 'planten' benoemen volgens de ontwikkelingsgraad: wieren, paddestoelen, mossen, varens; de hogere planten exemplarisch (bijv. naaldbomen - loofbomen, bijv. lelieachtigen - roosachtigen).
- WO 10\* beseffen dat de plant afhankelijk is van bodem, lucht, licht, warmte, water en klimaat.
- WO 11\* beseffen dat mensen, dieren, planten en gesteenten elkaar voor hun voortbestaan nodig hebben.

#### ***Gesteenten en landschappen***

De kinderen

- WO 12 kunnen uitgaande van het landschap de vorm van een granietgebergte, een kalkgebergte en de kenmerken die wijzen op een vulkanische oorsprong, beschrijven en herkennen.
- WO 13 kennen het onderscheid tussen graniet en kalk en vulkanisch gesteente.
- WO 14 kunnen aan de hand van eenvoudige voorbeelden illustreren dat de vorm van een landschap beïnvloed wordt door het aanwezige gesteente en de inwerking van water, wind, warmte en van de mens.
- WO 15 kunnen aan de hand van eenvoudige voorbeelden illustreren dat de vorm van landschap en de kwaliteit van het gesteente de levenswijze van de mens beïnvloedt.
- WO 16 kunnen een beperkt aantal fenomenen in verband met het landschap met al hun zintuigen gericht en onbevangen waarnemen en hun waarnemingen op systematische wijze weergeven.
- WO 17\* tonen belangstelling voor de verscheidenheid in landschappen die op aarde voorkomen en kunnen deze waarderen in hun specifieke schoonheid.

### ***Weer en klimaat***

De kinderen

- WO 18 kunnen de volgende weersverschijnselen verwoorden en onderscheiden: neerslag, enkele eenvoudige wol kentypes, windsoorten in functie van de windstreken.
- WO 19 kunnen drie klimaatzones onderscheiden en situeren op de wereldkaart: warme, koude en gematigde zone.
- WO 20 kennen het verschil tussen weer en klimaat.
- WO 21 kunnen op eenvoudige wijze de kringloop van het water beschrijven.
- WO 22 kunnen een beperkt aantal weerkundige fenomenen op weerkundig gebied gericht en onbevangen waarnemen en hun waarnemingen weergeven. (zie ook Leren leren en Muzische vorming)

### ***Fysische verschijnselen***

De kinderen

- WO 23 kunnen aan de hand van eenvoudige voorbeelden beknopt enkele kenmerken beschrijven van de fenomenen geluid, licht, warmte, elektriciteit, magnetisme.
- WO 24 kunnen (exemplarisch) gericht en onbevangen natuurkundige fenomenen aan de hand van proeven waarnemen. (zie ook Leren leren)
- WO 25 kunnen hun waarnemingen op systematische wijze verwoorden en opschrijven. (zie ook Leren leren)
- WO 26 kunnen de fenomenen in hun causale samenhang beschrijven.

## **2. Technische vorming**

De kinderen

- WO 27 kunnen eenvoudige basismaterialen van elkaar onderscheiden en ermee omgaan: onder meer papier; wol, katoen, zijde, jute; hout.
- WO 28 gaan zorgvuldig en met respect om met de materialen.
- WO 29 kennen en beheersen op deze materialen gebaseerde eenvoudige basistechnieken en de daarvoor benodigde werktuigen.
- WO 30 kunnen de gekende werktuigen juist en veilig hanteren, onderhouden en wegbergen.
- WO 31 hebben inzicht in het proces doordat zij
- weten aan welke eisen het werkstuk moet voldoen;
  - weten welke stappen er achtereenvolgens uitgevoerd moeten worden;
  - bereid zijn hun werk te controleren door hun werk en dat van anderen op eenzelfde wijze waar te nemen, er afstand van te nemen, een onderscheid te maken en het te respecteren.
- WO 32 kunnen hun materialenkennis en kennis van technieken en werktuigen functioneel integreren.
- WO 33 kunnen een ontwerp uitvoeren, mits begeleiding ook een eigen ontwerp in de vorm van een schets of patroon.
- WO 34\* erkennen en waarderen de specifieke schoonheid van de werkstukken die met behulp van de hierboven vernoemde materialen en technieken tot stand komen.
- WO 35\* brengen waardering op voor de hierboven vernoemde basistechnieken.

### 3. Gezondheid, levensstijl en verkeer

De kinderen

- WO 36 kennen (exemplarisch) het productieproces van voedingsmiddelen, gebruiksvoorwerpen of woningbouw.
- WO 37\* beseffen dat voedsel, kleding, huisvesting en gebruiksvoorwerpen die de mens nodig heeft, afhangen van natuurlijke processen en menselijke arbeid.
- WO 38 brengen eerbied en dankbaarheid op voor deze natuurlijke processen en voor arbeid en tonen dit door zorgvuldig om te gaan met het bovenvermelde.
- WO 39 kunnen eerbied en respect opbrengen voor de mens in zijn mens-zijn en als individu in onderlinge verscheidenheid ook wat betreft constitutie en gezondheidstoestand. (zie ook Sociale vaardigheden)
- WO 40 kennen de gedragsregels en gewoonten van de school voor gezonde voeding, levensstijl en hygiëne.
- WO 41\* zijn bereid een positieve waarde toe te kennen aan dit gedrag.
- WO 42 kunnen in een voor hen overzichtelijke noodsituatie hulp inroepen, of zelf helpen en zijn bereid zich te laten helpen bij pijn of ziekte.(zie ook Sociale vaardigheden)
- WO 43 kennen de gedragsregels van de school inzake veiligheid en kunnen deze toepassen.
- WO 44\* zijn bereid een positieve waarde toe te kennen aan dit gedrag.
- WO 45 weten wat er van hen verwacht wordt bij alarm op school en kunnen dit ook uitvoeren.
- WO 46 kennen de verkeerssituatie in hun schoolomgeving en kunnen er zich veilig in verplaatsen.
- WO 47 beschikken over voldoende reactiesnelheid, evenwichtsgevoel en coördinatie en kennen de verkeersregels voor fietsers en voetgangers, om zich zelfstandig en veilig te kunnen verplaatsen langs een voor hen vertrouwde route. (zie ook Lichamelijke opvoeding)
- WO 48\* tonen zich in hun gedrag bereid rekening te houden met de andere weggebruikers.

### 4. Geschiedenis

De kinderen

- WO 49 kunnen zich een concrete voorstelling maken van historische gebeurtenissen en deze weergeven in woord en beeld.
- WO 50 kunnen de behandelde historische feiten op systematische wijze verwoorden.(in samenhang met de methode zoals die aangegeven wordt in Leren leren)
- WO 51 kunnen zich inleven in het dramatisch-epische karakter van de geschiedenis.(zie ook Leren leren, Muzische vorming: toneel, recitatie, tekenen, schilderen)
- WO 52 kunnen tijd ruimtelijk voorstellen.
- WO 53 kunnen enkele kenmerkende aardrijkskundige en geschiedkundige aspecten van hun school- of woonomgeving beschrijven.
- WO 54 kennen de chronologische volgorde en kunnen beknopt kenmerkende elementen beschrijven uit verschillende cultuurperiodes:
- Oosterse cultuur: Indië, Perzië, Tweestromenland, Egypte;
  - Griekse cultuur (o.a. opkomst en werking van de democratie);
  - Romeinse cultuur (o.a. opkomst van het recht: publiek en privaat);
  - Middeleeuwse geschiedenis.
- WO 55 hebben oog voor het element evolutie doordat zij inzien dat de mensen in het verleden en op andere plaatsen op een andere wijze leefden, voelden en dachten dan de mensen hier en nu.
- WO 56 zien in dat bepaalde voorwaarden het menselijk handelen mee bepalen, zoals tijd, aardrijkskundige gegevens, ideeën.
- WO 57 kunnen zich inleven in situaties die in tijd en plaats verder van hen af staan.
- WO 58\* zijn bereid dit te doen.
- WO 59\* tonen interesse in en een gevoel van persoonlijke verbondenheid met het verleden.
- WO 60\* beseffen dat elke cultuur typische kenmerken bezit, zichtbaar in de leefwijze van de mensen

## 5. Aardrijkskunde

### *Ruimtelijke aspecten*

De kinderen

- WO 61 kunnen uitgaande van de bewegingen en de stand van de zon bij benadering de windrichtingen bepalen en op basis daarvan een windroos tekenen waarop ze de hoofd- en tussenrichtingen kunnen aangeven.
- WO 62 kunnen bij een oriëntatie in de werkelijkheid, op een hen bekende plaats de windstreken (hoofd- en tussenrichtingen) aangeven.
- WO 63 kennen het begrip schaal en kunnen het gebruiken als eenvoudige verhouding tussen kilometer en centimeter. (zie ook W 31)
- WO 64 kennen het begrip plattegrond en kunnen die tekenen van de directe omgeving, klas, school of eigen huis.
- WO 65 kunnen aan elkaar een bekende weg beschrijven tussen twee plaatsen in de eigen gemeente of stad of die waar de school gelegen is. Ze kunnen deze reisweg ook aanduiden op een plattegrond.
- WO 66 kunnen hun eigen stad, gemeente of dorp of die waar hun school gelegen is situeren op een kaart en enkele kenmerkende aardrijkskundige en geschiedkundige aspecten ervan beschrijven.
- WO 67 kennen de hoofd rivieren van België en kunnen die op de kaart aanduiden.
- WO 68 kunnen de verschillende werelddelen, polen, evenaar, keerkringen en zeeën rond Europa op een wereldkaart aanduiden.
- WO 69 hebben een voorstelling van een wereldkaart zodat ze in een concrete toepassings situatie een werelddeel kunnen aanduiden.

### *Politieke aspecten*

De kinderen

- WO 70 kunnen begrippen zoals, dorp, stad, streek, provincie, land en werelddeel in een juiste context hanteren.
- WO70<sup>bis</sup> kennen de vier taalgebieden en kunnen de taalgebieden bij benadering aanduiden op de kaart van België en weten dat dit gegeven de grondslag vormt voor de wijze waarop België bestuurd wordt.
- WO 71 hebben een voorstelling van de kaart van Vlaanderen en van België zodat ze in een praktische toepassings situatie de provincies en de provinciehoofdplaatsen op een kaart kunnen aanduiden.
- WO 71<sup>bis</sup> weten dat de Vlaamse Gemeenschap een van de gemeenschappen is van België en dat België deel uitmaakt van de Europese Unie.
- WO 72 kennen de belangrijkste steden van Europa en kunnen deze aanduiden op een kaart.
- WO 73 hebben een voorstelling van de kaart van Europa zodat ze in een concrete toepassings situatie de betrokken landen op een kaart kunnen aanduiden.

### *Sociaal-economische aspecten*

De kinderen

- WO 74 kunnen (exemplarisch) de weg van grondstof naar consumptieproduct beschrijven van producten die zij zelf gebruiken.
- WO 75 hebben daarbij aandacht voor:
- het aspect arbeid, loon en ongelijke verdeling van welvaart;
  - het gegeven dat de grondstoffen onttrokken worden aan de aarde of de natuur;
  - de ecologische aspecten van de wijze van productie, distributie en consumptie;
  - de functie van de handel (verkoop, winst, verlies, reclame,...), het geld- en bankwezen.
- WO 76 kunnen aan de hand van eenvoudige voorbeelden illustreren dat de mensen over de hele wereld voor de voorziening in hun behoeften van elkaar afhankelijk zijn.

- WO 77 kunnen aan de hand van eenvoudige voorbeelden illustreren
- dat er een verband bestaat tussen de mens en zijn woonplaats op aarde;
  - dat de mens de mogelijkheden van klimaatsomstandigheden en landschap voor zichzelf kan benutten.
- WO 78 brengen respect en begrip op voor de leefomstandigheden en leefwijze van andere mensen en andere volkeren.

### ***Algemene vaardigheden***

De kinderen

- WO 79 kunnen plaatsen waar ze in de les kennis mee maken, opzoeken op een in de context passende kaart.
- WO 80 kunnen een atlas raadplegen en kunnen daartoe:
- het alfabetisch register hanteren (zie TN 7)
  - eenvoudige kaarten hanteren gebruik makend van windrichting, legende en schaal;
- WO 81 kunnen eenvoudige, aan hun niveau aangepaste bronnen raadplegen om meer te weten te komen over de natuur en het dagelijkse leven van de mensen in eigen streek, eigen land en elders in de wereld

## **6. Attitudes**

De kinderen

- WO 82\* tonen verwondering, innerlijke betrokkenheid, interesse en respect voor de henomringende natuur en voor natuurfenomenen die in tijd en ruimte verder van hen afstaan.
- WO 83\* tonen verwondering, innerlijke betrokkenheid, interesse en respect t.a.v. culturele, maatschappelijke en economische verschijnselen in hun omgeving en op plaatsen die in tijd en ruimte verder van hen afstaan.

### 3.4 Leerinhouden

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

In overeenstemming met de leerplandoelstellingen en eindtermen, vindt hier een geleidelijke differentiëring van leerinhouden en wijziging van benaderingswijze doorheen de schoolloopbaan plaats.

Zowel inhoudelijk als wat de verwerkingsmethodes betreft, streeft men ernaar om leergebiedoverschrijdend te werken. Het verband tussen het leergebied Wereldoriëntatie en de leerdomeinen schilderen, tekenen en boetsen wordt bij het leergebied Muzische vorming uitgewerkt, de oriënterende aspecten van het leerdomein Beweging worden beschreven in het leergebied Lichamelijke opvoeding. De leergebiedoverschrijdende werking met de leerdomeinen muziek, beweging: vorm en ritme, en de leergebieden Taal en Sociale vaardigheden worden hier in het leergebied Wereldoriëntatie als uitbreidingsinhoud beschreven.

Het domein waarin deze vier zich verbinden, kan men omschrijven als kennismaking met taal als cultuurfenomeen. Elke taal biedt nu eenmaal een heel eigen kijk op de wereld en is in die zin het expressiemiddel bij uitstek van de culturele identiteit. Hier wordt taal als onvervreemdbaar aspect van de culturele identiteit beschouwd: de eigen identiteit én die van anderen. Door middel van de schoonheid, klankrijkdom, klankkleur, melodie en ritme van de eigen en van andere talen kan men beleven dat mensen op andere plaatsen in de wereld, de wereld anders beleven, bekijken, beluisteren en verwoorden. De ervaring van deze verschillen verdiept tevens de beleving en het bewustzijn van de moedertaal als eigen taal.

#### Eerste klas

##### **Heemkunde**

In heemkunde worden de leerinhouden die later tot de leerdomeinen: mens en natuur, gezondheid, levensstijl en verkeer, geschiedenis en aardrijkskunde zullen evolueren, in hun onderlinge samenhang aangeboden. Men beschrijft de kwaliteit- en karakterdragende elementen van mens, natuur en cultuur vanuit het eenheidsbeleving van het kind. Men laat de kinderen het kwalitatieve aspect van de tijd beleven: de afwisseling van dag en nacht, het verloop van de week, de seizoenen doorheen het jaar. Zie ook Taal: de sprookjesstemming.

Binnen dit kader en via concrete toepassing geraakt het kind ook vertrouwd met de heersende gedragsregels en gewoonten van de school inzake voeding, levensstijl, hygiëne, noodsituaties en verkeer.

*Uitbreiding* leergebiedoverschrijdend met de leerdomeinen muziek, beweging: vorm en ritme, en de leergebieden Taal en Sociale vaardigheden.

Vorm en inhoud worden gekozen in functie van het intuïtief begrijpen en de ontwikkeling van een gevoel voor taal als uiting van cultuur.

Aan de hand van korte, eenvoudige spelletjes, van rijmen, liedjes, reidansen, verhaaltjes, die nauw aansluiten bij de belevingswereld van het kind, bij jaarfeesten, seizoenen, ervaart het kind het taaleigen als een levendig klankspel. Samenhang: traditionele en andere liederen die afgestemd zijn op de ontwikkelingsfase waarin het kind zich bevindt. (cf. Muzische vorming: Muziek)

Ook bij het in koor spreken ligt het accent op het kunstzinnige, op het zich in de taalstroom ingebed voelen en gedragen weten. Bewegen en spreken, bewegen en luisteren vormen hier nog een geheel. Innerlijke en uiterlijke activiteit vallen nog samen.

### **Technische vorming: handwerk**

Handwerktechniek die gekenmerkt wordt door het rechte element begeleidt de geleidelijke groei naar de beleving van de scheiding 'ik - wereld'. In tegenstelling tot technieken die door het eindeloos rondgaan van de draad een weefsel vormen, zoals bijvoorbeeld bij het vingerhaken en punniken, is er bij het breien, naaien en haken een duidelijke richting en ritmische afwisseling aanwezig. Dit betekent een extra stimulans voor het denken en voor de motorische ontwikkeling (de lateralisatie in het bijzonder). In die zin sluit handwerk aan bij o.a. vormtekenen en taalonderwijs. Een andere vereiste is dat men werkt met technieken die uitgaande van één draad een weefsel vormen. De kinderen leren kleurovergangen maken met kleine kleurintervallen.

De kinderen leren breien met twee breinaalden. Uit de breiwerkjes ontstaan eenvoudige gebruiksvoorwerpen, figuren of speelgoed.

*Uitbreiding:* naaien

Men kiest voor het borduren met vrij gekozen steken en eigen ontwerp. Deze techniek zou men kunnen omschrijven als een soort van schilderend naaien. Kleur en schoonheid zijn belangrijk, niet de technische exactheid en uniformiteit van de steken.

Afhankelijk van de vermogens van de kinderen, kan men een eenvoudige techniek aanleren van aan elkaar te naaien: zie bijv. uit de breiwerkjes ontstaan eenvoudige gebruiksvoorwerpen, figuren of speelgoed. Men kan ook kiezen voor eenvoudige weefwerkjes.

## **Tweede klas**

### **Heemkunde**

Men behandelt mens, dier, plant en de vier elementen in hun samenhang met de seizoenen. De onderlinge relaties worden nu op karakterieel vlak gedifferentieerd; vaak in tegenstellingen, polariserend. Verdere differentiatie van de kwalitatieve tijdsbeleving: bijv. de maanden. (Zie ook Taal: vertelstof: fabels en legenden)

Binnen dit kader en via concrete toepassing geraakt het kind ook vertrouwd met de heersende gedragsregels en gewoonten van de school inzake voeding, levensstijl, hygiëne, noodsituaties en verkeer.

*Uitbreiding:* leergebiedoverschrijdend met de leerdomeinen muziek, beweging: vorm en ritme en de leergebieden Taal en Sociale vaardigheden:

Vorm en inhoud worden gekozen in functie van het intuïtief begrijpen en de ontwikkeling van een gevoel voor taal als uiting van cultuur. Aan de hand van korte, eenvoudige spelletjes, van rijmen, liedjes, reidansen, verhaaltjes, welke nauw aansluiten bij de belevingswereld van het kind, bij jaarfeesten, seizoenen, ervaart het kind het taaleigen als een levendig klankspel. Men sluit aan bij het leidmotief van de tweede klas. Ook toneel en rollenspel aansluitend bij onderwerpen uit de dierenwereld en de heiligenlegenden lenen zich hiertoe. Raadsels en spelen waarin typische woorden voor lichaamsdelen, kleding, dieren en de naturomgeving vervat liggen.

Samenzang: traditionele en andere liederen die afgestemd zijn op de ontwikkelingsfase waarin het kind zich bevindt. (cf.. Muzische vorming: Muziek).

In koor spreken, ook hier ligt het accent op het kunstzinnige, op het zich in de taalstroom ingebed voelen en gedragen weten. Afhankelijk van de individuele ontwikkeling kan er ook individueel voorgedragen of gereciteerd worden.



Beweging, gebaar en de mimiek evolueren naar ondersteuning van de uitdrukingskracht van het gesproken woord.

### **Technische vorming: handwerk**

#### ***Haken***

Het haken met de haakpen is een techniek met een hogere moeilijkheidsgraad. De handen krijgen een geheel eigen functie: de ene hand voert de naald, de andere helpt. Het haken maakt de pols soepel en onafhankelijk en oefent daardoor een positieve invloed uit op het schrijven. De fijne vingermotoriek wordt verder ontwikkeld door op de juiste manier haakpen en draad te hanteren. In overeenstemming met de ontwikkeling van het kind worden de bewegingen binnenwaarts-buitenwaarts, ritmisch vanuit de pols uitgevoerd. Uit de haakwerkjes ontstaan eenvoudige figuren of gebruiksvoorwerpen, bijvoorbeeld: dier, balnet, pannenlap, mandje.

#### ***Naaien***

Men kiest voor het borduren met vrij gekozen steken, naar een eigen ontwerp. Hoewel de keuze van steken en kleuren nu worden afgeleid van het ontwerp blijft deze techniek een soort van schilderend naaien. Kleur en schoonheid zijn belangrijk, niet de technische exactheid en uniformiteit van de steken. Afhankelijk van de vermogens van de kinderen, kan men een eenvoudige techniek aanleren van aan elkaar te naaien: zie bijv. uit de haakwerkjes ontstaan eenvoudige gebruiksvoorwerpen of figuren.

#### ***Uitbreiding handwerk Breien - Poppenmaken***

Men kan het breien opnieuw opnemen. De techniek wordt beweeglijk gemaakt door: het meerderen en minderen, maken van gaatjes, eventueel averechts aan te leren.

Afhankelijk van de ontwikkeling van de klas kan men ook een popje maken. Deze poppen zijn gebaseerd op de techniek van het afbinden en eventueel afwerken met vrij gekozen siersteken.

## **Derde klas**

### **Heemkunde**

De aandacht van het kind wordt verder geleid naar het concrete leven. De wijze waarop de mens zich met de aarde en de natuur verbindt en waaruit hij de cultuur doet ontstaan. Men bespreekt: de bewerking van de grond, de graansoorten, een aantal ambachten, de huizenbouw.

Binnen dit kader en via concrete toepassing geraakt het kind ook vertrouwd met de heersende gedragsregels en gewoonten van de school inzake voeding, levensstijl, hygiëne, noodsituaties en verkeer.

#### ***Uitbreiding: vakoverschrijdend met technische vorming***

Men kan bepaalde ambachtelijke werkzaamheden samen met de kinderen beoefenen of vakoverschrijdend bepaalde ambachtelijke werkzaamheden in andere vakken samen met de kinderen beoefenen: bijv. in handwerk,...Men kan ook ambachtelijk werk ter plekke waarnemen of mee beoefenen.

#### ***Uitbreiding: leergebiedoverschrijdend met de leerdomeinen muziek, beweging: vorm en ritme, en de leergebieden Taal en Sociale vaardigheden***

Vorm en inhoud worden gekozen in functie van het intuïtief begrijpen en de ontwikkeling van een gevoel voor taal als uiting van cultuur Aan de hand van spelletjes, van rijmen, liedjes, reidansen, verhaaltjes, welke nauw aansluiten bij de belevingswereld van het kind, bij jaarfeesten, seizoenen, ervaart het kind het taaleigen als een levendig klankspel.

Ook toneel en rollenspel aansluitend bij onderwerpen uit de het landleven, het ambachtelijk leven lenen zich hiervoor. Spelen waarin typische woorden, uitdrukkingen en zinswendingen voor wat in en rond het huis gebeurt, beroepen... vervat liggen.

In koor spreken van ritmisch gestructureerde oefeningen waarin bepaalde tegenstellingen, polariteiten tot uiting komen. Samenzang: traditionele liederen ook in andere talen (cf. Muzische vorming: Muziek) Beweging, gebaar en de mimiek begeleiden en ondersteunen de uitdrukingskracht van het gesproken woord.

### **Technische vorming: handwerk**

Omstreeks het negende levensjaar is het spelende kleuterelement overwonnen, kleur en vormgevoel zijn meer ontwikkeld. Het kind staat bewuster tegenover de dingen en kan nu een groter geheel overzien. Men voert in een (of beide) aangeleerde technieken een groter weefsel uit. Voor de laatste maal spitst men zich toe op technieken die uitgaan van één draad om een weefsel op te bouwen. (later komen zij uiteraard nog in combinatie met andere technieken voor). Men maakt als het ware een afsluitende beweging, vaak gecentraliseerd rond het hoofd.

### ***Breien en/of haken***

Men maakt een groter weefsel met een omhullende functie. Vaak kiest men voor een muts, andere zaken zoals kraag, sjaal, trui of mouwloos vest zijn eveneens mogelijkheden. De kinderen ontwerpen zelf motieven en voeren deze uit in het gekozen werkstuk. Zij leren grotere kleurintervallen toepassen: intensieve kleuren, nuanceringen, tegenstellingen in bijvoorbeeld warme en koude kleuren, enz.

### ***Naaien***

Naar eigen ontwerp wordt er met eenvoudige siersteken geborduurd. De steek wordt nog vrij en individueel toegepast, draagt nog niet karakter van de exacte steek, maar wordt toch in een zekere ordening toegepast: bijv. arceertechniek. Waar in de lagere klassen de schoonheid van het werkje primeerde, kan het nu ook een gebruiksfunctie krijgen.

### ***Uitbreiding: poppenmaken - naaien***

Men sluit bij het poppenmaken aan bij de vertelstof door tegenstellingen zichtbaar te maken. Gelaatsuitdrukking, haar, kleding... worden uitdrukingsmiddel van bijv. groot-klein, oud-jong, goed-kwaad, rijk-arm, enz. Afhankelijk van de rijpheid van de kinderen kan men bij het naaien reeds overgaan naar de meer exacte steken zoals de voorsteek of siersteken (zonder overkruising) zoals de kettingsteek of de steelsteek.

## **Vierde klas**

### **Heemkunde vanuit historische en geografische gezichtspunten**

De gekende omgeving van het kind is het uitgangspunt. Het kind maakt op een levendige wijze kennis met de stad en/of streek waarin de school gelegen is. Zowel het aardrijkskundig als het historisch aspect komen aan bod. Men beschrijft de grote impulsen waardoor de stad of streek ontstaan en gegroeid is bijvoorbeeld: het ontstaan van handel, verkeer en industrie.

Op het gebied van ruimtelijke oriëntatie leert het kind de windrichtingen kennen. Het kaarttekenen wordt progressief opgebouwd, vertrekkend van de plattegrond van de leefomgeving van het kind bijvoorbeeld: de klas.

Binnen dit kader en via concrete toepassing geraakt het kind ook vertrouwd met de heersende gedragsregels en gewoonten van de school inzake voeding, levensstijl, hygiëne, noodsituaties. Verkeerssituaties kunnen in samenhang met de behandeling van de directe omgeving van de school of in een iets ruimer verband (historisch-geografisch besproken worden).

*Uitbreiding:* leergebiedoverschrijdend met de leerdomeinen muziek, beweging: vorm en ritme, en de leergebieden Taal en Sociale vaardigheden.

Vorm en inhoud worden gekozen in functie van het begrijpen en de ontwikkeling van een gevoel voor taal als uiting van cultuur: Het uitgangspunt is het gesproken woord waarin het ritmische aan bod komt Door middel van de vertelstof, welke nauw aansluit bij de belevingswereld van het kind in deze ontwikkelingsfase, ervaart het kind woorden, uitdrukkingen en zinswendingen die het taaleigen goed tot uitdrukking brengen. Dit kan bij het kind een gevoel van menselijke verbondenheid wekken. Door een juiste doorleefde uitspraak verklaart een woord zich heel dikwijls zelf.

Zingen: traditionele liederen de canonvorm (cf. Muzische vorming: Muziek)

### **Menskunde**

De menselijke gestalte in zijn drieledigheid: hoofd, romp, ledematen. Daarop verder bouwend typeert men de karakteristieke functie van hoofd, romp en ledematen.

### **Dierkunde**

Aansluitend bij menskunde de beschrijving van dieren in hun samenhang met de menselijke gestalte. cf. Muzische vorming: boetseren. Daaropvolgend de beschrijving van diersoorten uitgaande van hun omgeving en levensvoorwaarden.

### **Technische vorming: handwerk**

Vanaf nu gaat men uit van het gebruik van meerdere draden om tot een geheel te komen. De essentiële beweging is de overkruisingsbeweging. Het exacte, aan vaste wetmatigheden beantwoordende patroon ondersteunt het oriënteringsproces.

### ***Naaien***

De kinderen leren een ontwerp maken, aangepast aan de functie van het voorwerp dat zij maken. Zij leren siersteken exact uitvoeren: de belangrijkste hiervan is de kruissteek. De naailappen worden verwerkt tot gebruiksvoorwerpen waarvan de vormgeving op de functie wijst en die aansluiten bij de belevingswereld van de vierdeklasser.

### *Uitbreiding handwerk*

Eenvoudig vlechtwerk met overkruising.

## **Vijfde klas**

### **Aardrijkskunde**

Het kind leert België kennen: uitgaande van eigen dorp, stad, streek wordt het blikveld verder verruimd. De kinderen leren de geografische streken, de vier taalgebieden, economische bedrijvigheid, de rivieren, de provincies en hun hoofdplaatsen kennen.

Men wekt interesse voor andere streken, landen en werelddelen, waaronder Europa, via de economische, huishoudelijke elementen van het leven. Het zoeken naar de herkomst van producten en verbruiksgoederen voert naar vreemde landstreken, andere landen, werelddelen en volkeren. Men wekt hierdoor een gevoel van verbondenheid in het kind.

Er worden landkaarten getekend en geschilderd cf. Muzische vorming: schilderen,.

Naast de concrete toepassing van de heersende gedragsregels en gewoonten van de school inzake voeding, levensstijl, hygiëne, noodsituaties, wordt het kind geleidelijk aan bewust gemaakt van het geheel van regels dat hieraan ten grondslag ligt. Vooral onafscheidelijke aspecten als vrijheid en verantwoordelijkheid, zorg voor anderen en zichzelf. Verkeerssituaties kunnen in samenhang met de

behandeling van de directe omgeving van de school of in een ruimer verband met aardrijkskunde: de verkeerstroom als een noodzakelijke realiteit.

*Uitbreiding:* leergebiedoverschrijdend met de leerdomeinen muziek, beweging: vorm en ritme, en de leergebieden Taal en Sociale vaardigheden:

Het accent ligt steeds op die elementen en aspecten van de taal die deze taal als uiting van de eigenheid en de cultuur van een volk zichtbaar maken. Het kind moet zich hierover kunnen verwonderen. De thematiek sluit aan bij de vertelstof en het jaarritme waaronder: jaarfeesten, seizoenen, het weer,...; het typische in een taal zoals dit zich uit in bijvoorbeeld omgangsvormen specifieke wijzen van uitdrukking en woordgebruik, traditionele gedichten, liederen en dansen. Men sluit steeds aan bij de dagelijkse leefwereld van de mens in de desbetreffende cultuur, bijv. 'tijd' meer in het algemeen, de maaltijden, café, restaurant, logeren, reizen, gasten ontvangen, e.d. Lieder uit andere landen worden gezongen.

### **Geschiedenis**

De blik wordt in het eerste geschiedenisonderwijs gericht op niet-Europese culturen. De oude oosterse culturen van India, Perzië en Mesopotamië staan daarbij in het middelpunt. Zij worden gevolgd door de Egyptische en de Griekse cultuur. Deze culturen hebben geografisch gezien een groot bereik gehad en hebben grote delen van de mensheid beïnvloed. Door gebruik te maken van de literaire tradities en andere artistieke uitingen van deze culturen, worden de kinderen in aanraking gebracht met verschillende levensmotieven en levensvoorwaarden.

*Oosterse culturen: de mens leert op aarde leven en maakt de aarde vruchtbaar*

- De oud-Indische cultuur: mogelijke onderwerpen:
  - De samenhang van de Indische cultuur met het Indische continent (geografie in een historisch perspectief) en de godsdienst.
  - De sage van Manu en de zeven Rishis (eventueel Plato: Atlantis)
  - De Vedda's, de heldensagen uit de Mahabharata, o.a. de Bhagavadgita
  - Ramayana
  - Het kaststelsel in cultuur-historisch perspectief
  - Bhagavadgita: Het gesprek tussen Krishna en Arjuna
  - Boeddha
  - De resten van de oud-Indische cultuur in het hedendaagse India
- De oud-Iraanse (Perzische) cultuur: mogelijke onderwerpen
  - De samenhang van de oud-Iraanse cultuur en de overgang van de jacht naar de landbouw, de veredeling van planten en dieren
  - Zarathustra
  - De strijd tussen Iraniërs en Toeraniërs
- Het Tweestromenland: mogelijke onderwerpen
  - De steden: kleitegels
  - Landbouwmethoden tussen Tigris en Eufraat
  - Sterrenkunde
  - De tempeleconomie
  - Het schrift
  - De uiteenzetting met dood en eeuwigheid: bvb. het Gilgamesj epos

### *Egypte: mogelijke onderwerpen*

- De staatkundige en sociale vorm
- De godenwereld
- Isis- en Osirislegende
- De dodencultus
- De bouwkunst: steenbouw, geometrie
- Tempels
- Pyramide
- De landbouw aan de Nijl
- Opvattingen over de tijd, de kalender, de meetkunde

### *De Grieken:*

Het dynamische, beweeglijke evolueren in de tijd van zowel de maatschappij als de mens komt in deze beschaving sterk tot uiting. De basis voor een zelfstandig denken wordt gelegd.

Mogelijke onderwerpen: bepaalde onderwerpen kunnen ook in de vertelstof aan bod komen

- De Illias
- De Odyssee
- De tegenstelling tussen Sparta en Athene
- De tegenstelling in het landschap
- De verschillende levenswijzen die zich ontwikkelen
- De opvoeding
- De wetgeving: Lykurgos-Solon
- De Perzische oorlogen: de tegenstelling tussen twee wereldvisies, de oude Perzische grootmacht en de jonge vrijheidslovede Griekse volksstammen
- Herodotus
- Intelligentie en list in de oorlogsvoering, Themistokles
- De eeuw van Perikles
- De bloeitijd van Athene, de Olympische spelen, vijfkamp (zie L.O., Euritmie)
- De Griekse democratie
- De grote drama's van Sophokles, Äschylos, Eurypides
- De Acropolis, de bouw, de kunst
- De filosofie: Socrates, Plato, Aristoteles
- Alexander de Grote
- Biografie van Alexander, leerling van Aristoteles
- De veroveringen van Alexander; de Griekse cultuur bereikt het Tweestromenland, Egypte, Perzië en tenslotte Indië

### **Plantkunde**

Kunstzinnig karakteriserend behandelt men: de verschillende ontwikkelingsstadia van de planten: paddestoelen, zwammen, algen mossen, varens, naaktzadigen, eenzaadlobbigen, tweezaadlobbigen; de samenhang van de plant (wortel, stengel-blad en bloem-vrucht) met de mens (zenuw- zintuigstelsel, ritmisch systeem en stofwisselings-ledematensysteem); de samenhang van de plant met de vier elementen (aarde, lucht, water en warmte).

### *Uitbreiding vakoverschrijdend met technische vorming*

Tuinbouw: voortbouwend op de plantkunde in de vijfde klas kan men vakoverschrijdend werken naar technische vorming: indien het kind ook fysieke zover ontwikkeld dat het de zwaardere arbeid die tuinbouw met zich meebrengt aankan, kunnen de inhouden die in de belevingswereld en voorstellingswereld werden opgenomen op een praktisch-wilsmatig vlak benaderd worden. Ook voor wiskundige aspecten van meten, wegen, schatten is er plaats, alsook voor een andere wijze van oriënteren in tijd en ruimte; zelfs economische aspecten zoals prijsberekening, vraag en aanbod, kunnen aan bod komen. Aardrijkskundige aspecten zoals bodemgesteldheid, weersomstandigheden e.d. kunnen geïntegreerd worden.

Mogelijke onderwerpen zijn:

- algemene tuinverzorging: zoals de gereedschappen leren kennen en hanteren, maaien, snoeien, hout zagen
- teelt van kool, pastinaak, rode biet; -grovere gewassen (op grotere bedden) waarbij de evolutie (ook het resultaat)gevolgd kan worden; traditionele herfstgewassen bijv. veldsla, look; gewassen die in het najaar geoogst worden; bijv. courgettes, aardappels (dan wordt de boog over een heel jaar gespannen en wordt de aanzet in de vijfde klas gegeven)
- bewaren, opslaan en gebruik van groente en fruit, oogstverwerking: bijv. opbinden van look, kerstversiering met vruchten, zaden, bessen en blad,...

### **Technische vorming:**

Het kind wordt verder begeleid in zijn gevoelsverhouding ik - wereld. Het bouwt niet enkel door zijn denken een relatie op met de wereld, maar komt door handwerk tot een kunstzinnige beleving van die relatie. Het kind ontwerpt diervormen en voert deze ook uit (driedimensionaal). Zowel het ruimtelijk voorstellingsvermogen als het kunstzinnige handelen worden hierdoor aangesproken.

De ik- beleving en lichaamsbesef wordt verder geconcretiseerd door de aandacht van het kind op de ledematen te richten, vooral op handen en voeten. Hier worden waarnemen, denken en kunstzinnig handelen verenigd; wat men maakt, moet ook passen.

### ***Naaien***

Thema: Dieren

Technieken: patroon ontwerpen; stofkeuze; het patroon op de stof spelden; knippen met naad; ineen naaien.

### ***Breien***

Thema: Handschoen, sok of andere

Technieken: breien met vier priemen, breigaren uit natuurlijk materiaal.

*Variante:* als handschoen of sok niet in breiwerk met vier priemen wordt uitgevoerd kan men kiezen voor *naaien*: de handschoen of de sok worden genaaid met de volgende technieken: patroon ontwerpen; stofkeuze; het patroon op de stof spelden; knippen met naad; ineen naaien, eventueel versieren met siersteken of *breien*: de handschoen of de sok worden gebreid met twee priemen

### ***Uitbreiding***

#### ***Naaien***

Technieken: patroon ontwerpen; stofkeuze; het patroon op de stof spelden; knippen met naad; ineen naaien, eventueel versieren met siersteken.

Handschoen en/of sok; houtbewerkingsschort; patchwork; applicatie; eenvoudige pantoffel of want (basispatroon na observatie van hand en voet; spiegelen van het ontwerp; versieren met borduursel.

#### ***Vilten***

Eerste kennismaking met de vilttechniek: rond vilten: bijv. een bal, eventueel verdergaand in het platte vlak: bijv. een lap die tot inlegzooltje, of kaft verwerkt wordt.

### ***Houtbewerking***

Een eerste kennismaking met het materiaal: de eigenaardigheden van het hout leren kennen. Werkplaatsgewoontes aanleren: o.a. de zorg voor het gereedschap, zuinigheid op het materiaal, de zorg voor het lokaal (opruimen), de zorg voor elkaar (veiligheid). Het verloop van het werk: de opeenvolgende fases bijv.: zagen-kloven-snijden-fijn afwerken met mes of guts of zagen-kloven-raspen-vijlen-schuren. Als voorbereiding kan er geboetseerd worden.

Initiatie in de technieken: beginnen met werkzaamheden uit de hand, pas later afstand tot het werkstuk nemen door inspanning in de werkbank:

- dwars op de houtdraad zagen
- met de houtdraad mee splijten
- werken met verspanend gereedschap bijv.: zaag, rasp, vijl, schuurpapier

- werken met het houtsnijmes, met beitels en gutsen zonder hamer

Mogelijke voorwerpen:

- vormen die in de gegroeide vormen verschijnen, men zoekt het bezielde zoals het gegroeid is, in de dunnere takken
- daarna wordt het hele stuk hout aangepakt, nog zonder teveel hout te moeten wegsnijden, bijv. uit een lat of een stok een zwaard snijden, lettertekens ritsen
- uit een handzaam stuk hout bijv.: linde, wilg of populier met het houtsnijmesje uit de hand eenvoudige diervormen snijden bijv.: muis, vis, vogeltje
- uiteindelijk komt men tot bijv. mensfiguur, kandelaartje, windmolentje, botermesje

#### *Uitbreiding houtbewerking*

- zagen van brandhout, ook met zijn twee, waar kracht tekort schiet, wordt ritme gebruikt om het doel te bereiken
- bekijken en bespreken van hout en bomen in de werkplaats en de omgeving.
- de boom: groei, vorm, verschillen, plaats in het landschap.
- structuur van het hout.
- gereedschappen en werk aan de hand van ambachten: bijv. klompenmaker, houtdraaier, timmerman, meubelmaker.
- bosbouw: o.a. de groei van het hout, kappen, vervoer, zaagmethodes, drogen.

## **Zesde klas**

### **Aardrijkskunde**

Uitgaande van het werelddeel waarop de leerlingen wonen worden de werelddelen daarrond beschreven: de bergketens, rivieren, zeeën en klimaatzones. Vanuit de wederzijdse beïnvloed van klimaat en plaats op aarde wordt de kennismaking met de wereld verder gezet. Het kind beleeft de afhankelijkheid van de mens van zijn plaats op de aarde en zijn aanpassing aan het klimaat. Hiermee bereikt het ruimtelijk bewustzijn een eerste afsluiting. Het kind heeft zich een beeld gevormd van de aarde als geheel.

Op basis van de reeds behandelde economische verhoudingen gaat men over naar de samenhang van de wereldeconomie.

Landkaarten schilderen en tekenen cf. Muzische vorming: schilderen, boetseren. De landkaart van Europa, met zijn verschillende landen en hoofdsteden en de belangrijkste rivieren, wordt behandeld. De leerlingen leren zich oriënteren op de wereldkaart en een atlas gebruiken.

Het kind past nu de gedragsregels en gewoonten van de school toe (voeding, levensstijl, hygiëne, noodsituaties), maar stelt deze geleidelijke aan ook in vraag. In klasgesprekken is er ruimte voor het bespreken van het hoe en waarom in de regelgeving of eventuele gevolgen van het niet naleven van afspraken. Vooral onafscheidelijke aspecten als vrijheid en verantwoordelijkheid, zorg voor anderen en zichzelf komen in hun causale samenhang aan bod. Verkeerssituaties kunnen in samenhang met de behandeling van de directe omgeving van de school of in een ruimer verband met aardrijkskunde: de verkeerstroom als een noodzakelijke realiteit.

*Uitbreiding:* kennismaking met de globe.

*Uitbreiding:* leergebiedoverschrijdend met de leerdomeinen muziek, beweging: vorm en ritme, en de leergebieden Taal en Sociale vaardigheden:

Het accent ligt steeds op die elementen en aspecten van de taal die deze taal als uiting van de eigenheid en de cultuur van een volk zichtbaar maken. Het kind moet zich hierover kunnen verwonderen. Men kiest voor een benadering die de gehele persoon aanspreekt, verstand en fantasie worden samen aan het werk gezet. Men vertrekt vanuit het geheel, context gebonden, situatiegericht: bijv. via een gebeurtenis, een verhaal,... Bij de keuze besteedt men ook aandacht aan de praktische

toepasbaarheid in het leven van de twaalfjarige. Men sluit steeds aan bij de dagelijkse leefwereld van de mens in de desbetreffende cultuur, bijv. ruimten en gebruiksvoorwerpen uit de dagdagelijkse omgeving, 'tijd' meer in het algemeen, de maaltijden, café, restaurant, logeren, reizen, gasten ontvangen, e.d.

Taalaspecten zoals veelduidigheid en andersduidelijkheid van woorden laten toe dat het kind de taal als cultuuruiting van een ander volk ervaart. Het typische in een taal zoals dit zich uit in bijvoorbeeld omgangsvormen, traditionele gedichten, liederen, dansen specifieke wijzen van uitdrukking, woordgebruik. Zingen: traditionele liederen

## **Geschiedenis**

De leerstof omvat de cultuurgeschiedenis in het gebied rond de Middellandse Zee en Europa van de 8ste eeuw voor Christus tot de 15de eeuw na Christus.

### *Geschiedenis van het Romeinse Rijk*

Het belang van Rome voor de mensheidsontwikkeling. De beschrijving van het ontstaan, bloei en ondergang van het Romeinse Rijk. Zij ontwikkelden de speciale vaardigheid om hun leven en handelen met rechtsnormen te doordringen en een uitgesproken gevoel voor gerechtigheid. Het individu(ele gevoelsleven) wordt belangrijk.

Mogelijke onderwerpen

- ontstaan van Rome en de zeven koningen
- de Republiek; de patriciërs en de plebejers; het belang van het rechtswezen.
- Rome en Carthago:
  - Hannibal en Scipio
  - de Punische oorlogen
  - de evolutie naar grootgrondbezit en de gevolgen daarvan
- Rome en de Germanen
- Caesar en Pompeius
- Keizer Augustus - het leven van Christus in Palestina
- cultuur en architectuur - bouwwerken: cloaca, heirbanen, aquaduct, thermen, enz.
- de vroegchristelijke cultuur
  - De tegenstelling tussen de catacomben en de arena
  - Paulus en de verbreiding van het christendom in het Romeinse Rijk.

### *De Middeleeuwen de ontwikkelingen in noordwest- en midden-Europa*

Mogelijke onderwerpen

- de volksverhuizingen
  - de Oostgoten: een priestervolk
  - de Franken: een krijgsvolk
  - de Angelen en de Saksen: volkeren van zeevaarders en handelaars
- de Islam
  - Mohammed
  - het ontstaan, karakteristieken en uitbreiding van de islam
  - de verovering van Spanje door Tarik
- De kerstening van midden-Europa, het kloosterwezen
- Karel de Grote
- de strijd tussen keizer en paus
- de middeleeuwse cultuur
  - het leenwezen
  - de standenstaat: geestelijken, ridders en boeren
  - het ontstaan, de ontwikkeling en de betekenis van de steden
  - de kruistochten: de ontmoeting tussen Oost en West.
  - de tempelorden



## **Gesteenten (mineralogie)**

Vanuit de samenhang van de gesteenten met het landschap (zie aardrijkskunde) beschrijft men graniet en kalk. Kristallijne gesteenten en hun voorkomen in landschappen en gebergten.

### *Uitbreiding*

Men kan een vergelijking maken tussen granieten en gneis; het onderscheid en de parallellen laten ontdekken tussen graniet, gneis en zandsteen, schiefer of kalk.

Verder kan men bijzondere mineralen bespreken zoals kwarts, amethyst, rookkwarts, piriet, agaat, korunt, toermalijn, diamant en 'stenen' die geen stenen zijn zoals parels, barnsteen,...

Afhankelijk van de leerlingen kan men zich eventueel nog meer op de technische zijde van de mineralogie richten. Men kan dan op eenvoudige wijze de hardheid bepalen, kristalssystemen bespreken (cf. vakoverschrijdend Wiskunde geometrie), excursies maken: naar musea of gesteenten in situ bekijken, de lichtbreking bespreken (vakoverschrijdend cf. Fysica) of de indeling van de gesteenten in: stollingsgesteenten: o.a. vulkanen; sediment- en afzettingsgesteenten; omvormings- of metamorfe gesteenten bespreken.

## **Fysica**

### ***Geluid***

Vanuit de muziekbeleving: het maken en beluisteren van muziek<sup>xvii</sup> bespreekt men geluid als fysisch fenomeen. Men gaat nog niet over tot begrippen als trilling, golfbeweging (ev. met stemvork)

- ervaren van de klankkleur van instrumenten (vorm, grootte,...)
- het spraakorgaan als meest volmaakte muziekinstrument: het draagt zowel het snaarinstrument (strottenhoofd), als het blaasinstrument (in luchtpijp en mondholte), als het slaginstrument (in buik, borst en hoofd) in zich.
- onderscheid tussen hoge en lage tonen, tussen harde en zachte tonen, klankkleur, timbre van de muziek (warm, schel, helder, vol,...).

### *Uitbreiding*

melodie (viool, fluit, hobo, klarinet, xylofoon); ritme (cello, fagot, hoorn); maat (bas, koperblazers, grote trom)

*Variant:* vanuit de natuurkundige verschijnselen naar het muzikale aspect ervan (als de leraar niet echt muzikaal aangelegd is. Alle voorwerpen bezitten een eigen stem (bijv. geblinddoekt herkennen van: de menselijke stem, dierengeluiden, planten; letters(evt. gezongen, beleven in hun kwaliteit, waar worden ze gevormd,...vergelijken met de tonen van de instrumenten,...)

### *Uitbreiding variant*

harmonieleer: samenklanken (vals of zuiver); octaaf, kwint, kwart, ev. kleine en grote tertsen en hun belevingskwaliteit; snaarlengtes;

mogelijke geluidsprouwen: o.a. snaarinstrumenten, alles heeft een stem; groot en laag, klein en hoog; trillingsprouwen; klankkastje van een stemvork; gesprek van twee stemvorken; sonochord, boventonen, blaasinstrumenten; pijplengte bepaalt de toon; open en gesloten pijpen; mondstukken; slaginstrumenten; figuren van Chladni; geluidservaringen bij het menselijk lichaam.

### ***Licht***<sup>xviii</sup>

De kwalitatieve beleving en waarneming van licht en donker als dynamische polariteiten met wit en zwart als hun representanten. Het ontstaan van de kleuren in hun verhouding tot licht en donker; bijv.: zonsondergang, waarnemingen van ballonvaarders, de onderzeeër van professor Picard. De complementaire kleuren, bij nabebelden en schaduwen. de kleurencirkel van Goethe, het mengen van kleuren.

Mogelijke optica proeven:

- beleving van duisternis en licht: inkrimpend en uitdijend karakter.
- fosfenen<sup>xix</sup> maken: de kleuren in de mens (cf. Goethe), complementaire kleuren.
- proeven met een troebel medium: naar de duisternis kijken mits zijdelingse belichting en naar het licht kijken mits vertroebeling van het medium (met behulp van melk- of zeepwater en een belichtingslamp); prismaproeven: cf. Gesteenten
- het schuiven van licht over duisternis en omgekeerd: het ontstaan van twee tegengestelde kleurzomen

### **Warmte**

- het uitgangspunt is de kwalitatieve beleving van warmte en koude aan het menselijk lichaam: zon/ aarde; mens/ natuur.
- de atmosfeer en de warmte beleving.
- straling: zonnestrallen, vuur, kachel, beweging boven een warmtebron
- warmte uitbreiding
- eventueel: uitzetting: het verschijnsel op zich bijv. aan het menselijk lichaam: zwellen van de voeten bij warm weer.
- mogelijke proeven o.a.
- de ene hand in een koud medium, de andere in een warm medium; wat ervaart men als men beide handen in een lauw medium brengt: warmtestromingsrichting.
- koud en gevoelloos, koud en star
- van smeltend ijs tot kokend water
- geleiding van warmte langsheen verschillende materialen
- warmte beweging (draaiende spiraal, kaarsenmolentje,....)

### **Elektriciteit**

Het uitgangspunt is de beschrijving van elektriciteit als een toestand van onevenwicht in de natuur, die zo snel mogelijk weer in evenwicht wil komen, vormt de basis voor het latere elektriciteitsbegrip.

- de wil van de elektrische toestand om te verdwijnen langsheen een gesloten kring.
- statische elektriciteit (wrijvingselectriciteit)
- opladen- ontlading
- de omstandigheden die het verschijnsel bevorderen of verhinderen (bijv. de invloed van vochtigheid)

Mogelijke proeven o.a.

- abt Nollet: geschiedkundige, amusante proeven i.v.m. statische elektriciteit.
- statisch maken door wrijving: manueel en met wrijvingsapparaat
- vonken, knetters, lichteffecten bij ontlading
- de Leidse fles

### **Magnetisme**

- aardmagnetisme: onderscheid tussen aardrijkskundig en magnetisch noorden
- het kompas
- veldbeeld van enkele magneten

Mogelijke proeven en legenden:

- de Griekse herdersjongen Magnes
- de schipper en de magneetberg
- magnetiseren van ijzer: maken van een zeilsteen (of een gemagnetiseerde naald) en ontmagnetiseren
- gebruik van een kompas (bijv. in een speurtocht) en de reikwijdte en kracht van een magneet

## **Technische vorming**

### ***Naaien***

Omstreeks het twaalfde levensjaar komt het kind in de prepuberteit. Het kind vertoont een sterke neiging om alles wat het om zich heen waarneemt en beleeft, in vraag te stellen. Zijn interessesfeer breidt uit en de drang naar zelfstandigheid treedt op de voorgrond. Het oordeelsvermogen wint aan kracht maar wordt nog door het gevoelsleven beheerst. Dit proces zal in de puberteit tot een hoogtepunt komen, zelfs zo dat de jongere volkomen uit zijn evenwicht raakt en zichzelf dreigt te verliezen. Daarom bundelt men bij het aanbreken van deze turbulente levensfase, de vaardigheden die het kind de afgelopen jaren heeft verworven. Men laat het kind een menselijke figuur (een pop) maken. Het kind toont als het ware zijn eigen innerlijke kern.

Technieken: integratie van de technieken uit de voorgaande jaren in een werkstuk.

### ***Uitbreiding***

*Naaien*: poppenkieren; met een combinatie van technieken uit de voorgaande jaren; eventueel pantoffels.

*Breien*: poppenkieren

*Haken*: poppenkieren

*Vilten*: kennismaking met de vilttechniek: rond vilten (bal), eventueel verdergaand in het platte vlak: bijv. een lap die tot inlegzooltje, of kaft verwerkt wordt. Als deze techniek al werd aangezet in de vijfde klas kan nu verder gegaan worden met andere vilttechnieken in het platte vlak zoals bijv. lassen.

### ***Houtbewerking***

Als houtbewerking in de vijfde klas al werd ingezet, kan men er in de zesde klas ingaan op het samengaan van exact werken en gevoel voor vormgeving, schoonheid en evenwicht. De leerling ziet het verband tussen vorm en functie en leert hoe hij van het gegroeide hout een mooie, zinvolle vorm afdwingt.

Het centrale thema is de wisselwerking tussen hol en bol, plat, het verloop van de dikte. Uit goed snijbaar, vast hout (van de volle stam) wordt in de loop van het schooljaar gegutst, bijv.: ei, een eenvoudige schaal, boot, wiel uitgaande van een gekloofd stammetje, lepel, nestkastje.

### ***Uitbreiding***

werken met beitels/ gutsen met hamer

vorm en functie in grotere werken bijv. boerenwagens, houten schepen (botter, jol,...)

theoretische beschouwingen:

- kennis van inlandse bomen en houtsoorten, in hun biotoop
- kwaliteit van de verschillende houtsoorten, meer technisch karakter: welke eigenschap heeft welk soort hout
- uitvoerige kennismaking met de guts en de beitel, de soorten, ontstaan en gebruik: de beeldsnijder, de houtdraaier
- organische vormen, hoe groeit een tal uit een boom, hoe beëindig je een vorm
- hulpmiddelen bij het vastzetten van een werkstuk

### ***Tuinbouw***

(vakoverschrijdend met technische vorming): zie vijfde klas

### **3.5 Pedagogisch - didactische leidraad**

Vooraf in wereldoriëntatie komt het er op aan om interesse te wekken; om de leerling nieuwsgierig te maken naar wat er zich in die wijde wereld afspeelt. De wijze waarop een kind kennis maakt met de leerinhouden is daarbij van het grootste belang.

Dit gebeurt niet in eerste instantie door onmiddellijke zintuiglijke waarneming maar via het woord. Voor het kind in de realiteit (of via beeld- of geluidsmateriaal) geconfronteerd wordt met bepaalde fenomenen, stelt men het in staat om zich vooraf, door eigen activiteit, een innerlijk beeld van het gegeven op te bouwen. Het kind brengt hierdoor een volledig persoonlijke gevoelsrelatie met de leerinhoud tot stand. Als het kind later met het fenomeen zelf kennis maakt, treedt er een soort 'her-kenning' en een 'er-kenning' van de onvolledigheid van zulk innerlijk beeld op. Onwillekeurig streeft men naar completering ervan. Dit stimuleert, opnieuw vanuit de gevoelsbeleving de gerichte zintuiglijke activiteit en de concentratie; die op hun beurt de verdere interesse stimuleren.

Vanaf het twaalfde levensjaar leert men het kind gericht, geconcentreerd, en onbevangen - nog zonder te oordelen - de fenomenen zelf waar te nemen. Daarna gaat men over tot een zo nauwkeurig mogelijke beschrijving waarbij men bij de fenomenen en feiten blijft zonder theoretische verklaringen of generaliserende conclusies te trekken. Alleen het causaal verband wordt aangeduid.

Fysica leent zich het best om hiermee te beginnen. Het sluit aan bij de ontwikkeling van de twaalfjarige. Vanaf het veertiende levensjaar wordt de persoonlijke waarneming van de leerling meer en meer het uitgangspunt en leert hij omgaan met hypothesen.

Niet enkel in het domein van technische vorming maar overal waar het gepast is, laat men het kind zich daadwerkelijk, actief handelend, met de aarde verbinden. Niet enkel handwerktechnieken, houtbewerking en tuinbouw geven hiertoe aanleiding. Ook in leerinhouden van meer op kennismaking gerichte domeinen, liggen tal van mogelijkheden om het kind zich 'al doende' op met de wereld te laten verbinden.

### **3.6 Minimale materiële vereisten**

*Aardrijkskunde:* atlas

*Fysica:* cf. leerinhoud: afhankelijk van de keuze van de proeven

### 3.7 Bibliografie

#### Algemeen

NEUFFER, H., *Zum Unterricht des Klassenlehrers an der Waldorfschule. Ein Kompendium*, in *Menschenkunde und Erziehung. 71, Schriften der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen*, Verlag Freies Geistesleben, 1997.

#### Heemkunde

AESOPUS, *Warande der dieren. Zestig Fabels*, Foresta, Groningen, 1984.

IJZERMAN, H., *Bloemensprookjes, fabels en legenden*, in eigen beheer, 1976.

KLEIN, E., *Von Pflanzen und Tieren, Steinen und Sternen. Erzählungen*, Mellinger-Verlag, Stuttgart, 1974.

KLEIN, E., *Der Wald. Ein Lesebuch von Pflanzen und Tieren*, Urachhaus, Stuttgart, z.d.

KNIEBE, G., *Die vier Elemente. Modernen Erfahrungen mit einer alte Wirklichkeit*, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1993.

NEUFFER, H., *Zum Unterricht des Klassenlehrers an der Waldorfschule. Ein Kompendium*, in *Menschenkunde und Erziehung. 71, Schriften der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen*, Verlag Freies Geistesleben, 1997, 93- 166 en 502- 509.

RENZENBRINK, U., *Het nieuwe granenboek. Oorsprong en werking van de zeven granen*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1981.

STREIT, J., *Het bijenboekje*, Christoffor, Rotterdam, 1977.

STREIT, J., *Ich will dein Bruder sein. Die schönsten Legenden neu erzählt von Jacob Streit*, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1979.

STREIT, J., *Dierenverhalen*, Christoffor, Rotterdam, z.d.

VINCI, L. da, *Fabels en legenden*, Scriptoria, Antwerpen , 1972.

#### Mens- en dierkunde

ALBRECHT, S., BROWSKI, D., e.a., *Heemkunde. Biologie*. Geert Grote School Amsterdam. Leerplanwerkboek, 5., Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1993.

BREHMS, A.E., *Zwertocht door het rijk der dieren*, Scheltens & Giltay, Amsterdam, 1955.

BREHMS, A.E., *200 levende dieren uit de gehele wereld*, Het goede boek, Huizen, z.d.

CLAUSEN, A.U., *Plastisches Gestalten*, Mellinger Verlag, Stuttgart, 1979.

ID, *Zeichnen, sehen lernen*, Mellinger Verlag Stuttgart, 1980.

GROHMANN, G., *Zur ersten Tier- und Pflanzenkunde in der Pädagogiek Rudolf Steiners*, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1992.

ID, *Verhalen uit het dierenrijk. over dieren en hoe ze leven*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1981.

JULIUS, F.H., *Dier tussen mens en kosmos*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1977.

KLEIN, E., *Von Pflanzen und Tieren, Steinen und Sternen*, Mellinger Verlag, Stuttgart, 1974.

KRANICH, E.M., *Wesensbilder der Tiere*, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1996.

MEES, B C.J., *Dieren zijn wat mensen hebben*, Vrij Geestesleven, 1984.

NEUFFER, H., *Zum Unterricht des Klassenlehrers an der Waldorfschule. Ein Kompendium*, in *Menschenkunde und Erziehung. 71, Schriften der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen*, Verlag Freies Geistesleben, 1997, 533- 557.

POPPELBAUM, H., *Mens en dier*, Vrij Geestesleven, Zeist

SCHAD, W., *Man and Mammals. Toward a Biology of Form*, (Originally published in 1971 as *Säugetiere und Mensch. Zur Gestaltbiologie von Gesichtspunt der Dreigliederung*, Freies Geistesleben, Stuttgart), Waldorff Press-Adelphi University, Garden-New York, 1977.

ID, *Antropologie*, in *Goetheanistische Naturwissenschaft .4*, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1985.

ID, *Zoologie*, in *Goetheanistische Naturwissenschaft .3*, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1983.

STEINER, R., *Algemene Menskunde*, Vrij Geestesleven, Zeist, 10de voordracht

STEINER, R., *Praktijk van het lesgeven. Werkbesprekingen met leraren*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1989, p.82-126.

STEINER, R., *Opvoedkunst, Methodisch-didactische aanwijzingen*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1989, p. 81-94.

VERHULST, J., *De eerstgeborene*, manuscript, z.d.

#### *Plantkunde*

ALBRECHT, S., BROWSKI, D., e.a., *Heemkunde. Biologie*. Geert Grote School Amsterdam.

Leerplanwerkboek, 5, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1993.

CLAUSEN, A.U., *Plastisches Gestalten*, Mellinger Verlag, Stuttgart, 1979.

ID, *Zeichnen, sehen lernen*, Mellinger Verlag Stuttgart, 1980.

GOETHE, J. W., *De metamorfose van planten*, Christoffor, Rotterdam, 1981.

JULIUS, F.H., *Metamorfose. Een sleutel tot begrip van plantengroei en mensenleven*,

Anthroposofisch Wetenschappelijke Publicaties, s'Gravenhage, 1948.

KLEIN, E., *Von Pflanzen und Tieren, Steinen und Sternen*, Mellinger Verlag, Stuttgart, 1974.

KRANICH, E.M., *Bäume und Planeten*, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1995.

ID, *Pflanzen als Bilder der Seelenwelt*, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1993

NEUFFER, H., *Zum Unterricht des Klassenlehrers an der Waldorfschule. Ein Kompendium*, in *Menschenkunde und Erziehung. 71, Schriften der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen*, Verlag Freies Geistesleben, 1997, 564- 573.

ROMUNDE, Van R., *Planten waarnemen. Elementenwezens ervaren*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1988.

SCHAD, W., *Botanik, in Goetheanistische Naturwissenschaft .2*, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1981. *Lectuur voor de leerling*

GROHMANN, G., *Verhalen uit het dierenrijk. over dieren en hoe ze leven*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1981

#### *Gesteenten*

CLOOS, W., *Kleine Edelsteinkunde im Hinblick auf die Geschichte der Erde*, Die kommenden, Freiburg, 1983

FRIELING, R., *Van bomen, bronnen en stenen in het leven van Abraham, Jacob en Isaäk*, Christoffor, Rotterdam, 1981.

KLEIN, E., *Von Pflanzen und Tieren, Steinen und Sternen*, Mellinger Verlag, Stuttgart, 1974.

NEUFFER, H., *Zum Unterricht des Klassenlehrers an der Waldorfschule. Ein Kompendium*, in *Menschenkunde und Erziehung. 71, Schriften der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen*, Verlag Freies Geistesleben, 1997, 739-768.

#### *Aardrijkskunde*

NEUFFER, H., *Zum Unterricht des Klassenlehrers an der Waldorfschule. Ein Kompendium*, in *Menschenkunde und Erziehung. 71, Schriften der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen*, Verlag Freies Geistesleben, 1997, 509-528; 669- 708 en 729-139

#### *Geschiedenis*

ALTHOFF, K.F., *Eine neue Sammlung für den Epochenunterricht über die Kulturepochen in der Waldorfschulen. Worte, Sprüche, Texte in alten Orientalischen en Europäischen Sprachen und Schriftzeichen*, Selbstverlag, z.p., 1980.

BECKH., H., *Boeddha en zijn leer*, Christoffor, Zeist, 1979.

BOER, P.G.J., *Alexander de Grote*, Fibula- Van dishoek, Haarlem, 1982

BORGHOUTS, J.F. *Egyptische sagen en verhalen* Fibula- Van dishoek, Haarlem, 1982

CERAM, C.W., *Goden, graven en geleerden*, Meulenhoff, Baarn, 1972.

DAVIES, W.V., *Egyptische hiërogliefen*, Fibula Schriftreeks, Houten, 1989.

HAAR, J.ter, *Keltische verhalen*, Fibula- Van dishoek, Haarlem, 1988

ID, *De grote sagen van de donkere middeleeuwen*, Fibula- Van dishoek, Haarlem, 1988

HAAR, J. ter en SPREY, K., *Het Romeinse Keizerrijk*, Fibula- Van dishoek, Haarlem, 1988

HEYER, K., *Studienmaterial zur Geschichte des Abendlandes*, dl.1. *Von der Atlantis bis Rom*, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1985.

- HEYER, K., *Studienmaterial zur Geschichte des Abendlandes*, dl.2. *Mittelalter*, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1985.
- LINDENBERG, *Geschichte lehren, Thematische Anregungen zur Lehrplan*, in *Menschenkunde und Erziehung*.43, *Schriften der Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart,1981.
- LINDHOLM, D., *Aan de bron van de Ganges*.
- MAC GREGOR, M., *De geschiedenis van Rome*,  
ID, *De geschiedenis van Griekenland*, Fibula- Van dishoek, Haarlem, 1982
- MEES,L.F.C., *Helena und Penelope. Der Weg des Menschen im Bild der griechischen Mythologie*, Urachhaus, Stuttgart, 1981
- MIREAUX, E., *Zo leefden de Grieken ten tijde van Homerus*, Hollandia,Baarn, 1983.
- NEUFFER, H., *Zum Unterricht des Klassenlehrers an der Waldorfschule. Ein Kompendium*,in *Menschenkunde und Erziehung*. 71, *Schriften der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen*, Verlag Freies Geistesleben, 1997, 573-594; 624-669.
- NIEDERHÄSER, H.R., *Römische Sagen und Geschichten*, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1980.
- UEHLI, E., *Mythos und Kunst der Griechen*, Philosophisch-Anthroposophischer Verlag, Dornach,1979.
- SCHLIEMANN, H., *Selbstbiographie*, Brockhaus, Wiesbaden, 1979.
- SCHWAB, G., *Griekse en Romeinse sagen*, Holland, Haarlem,1982  
-,*Het Gilgamesj epos*, Manteau, Brussel,1978.  
-,*Herodotus. Zeer korte verhalen*, Ambo, Amsterdam,1978.

#### *Fysica*

- FALK - YTTER, H., *Das Polarlicht. Nordlicht und Südlicht in mythischen, naturwissenschaftlichen und apokalyptischen Sicht*, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1983.
- LANDWEER, P., *Natuurkunde. Leerplanwerkboek 4*, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen,1995.
- MINNAERT, M., *De natuurkunde van het vrije veld*,3dln., Thieme, Zutphen,1970.
- MACKENSEN, von M., *Klang, Hellichkeit und Wärme*, Kassel, 1980.
- NEUFFER, H., *Zum Unterricht des Klassenlehrers an der Waldorfschule. Ein Kompendium*,in *Menschenkunde und Erziehung*. 71, *Schriften der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen*, Verlag Freies Geistesleben, 1997, 779-835.
- ROMUNDE, van R., *Materie en warmte-materie en straling in ruimte en tijd*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1981.
- SOESMAN, A., *De twaalf zintuigen*, Zeist, 1994.

#### *Technische vorming*

##### *Algemeen*

- BERGER, P., *Spelen met vilt*, Christofoor, Zeist, 1994.
- HAUCK, H., *Hand-Arbeit und Kunstgewerbe. Angaben von Rudolf Steiner*, in *Menschenkunde end Erziehung*. 14, *Schriften der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1977.
- JAFFKE, F., *Speelgoed om zelf te maken*, Christofoor, Zeist, 1986.
- KRAUL, W. *Spelen mit Wasser und Luft*, in *Werkbücher für Kinder, Eltern un Erzieher*.7, Freies Geistesleben, 1984.
- ID, *Spelen mit Feuer und Erde*, in *Werkbücher für Kinder, Eltern un Erzieher*.8, Freies Geistesleben, 1985.
- LANDWEER, E., *Met de handen werken. Kunstzinnig onderwijs op de Vrije Scholen in Nederland*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1977
- WOLK, A., *Met vilt aan de slag. Vilt zelf maken en verwerken*, Christofoor, Zeist, 1996.  
-,*Practische vorming. Leerplanwerkboek 1.*, Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen,1990.

#### *Achtergrondliteratuur voor de leerkracht in het bijzonder voor handwerk in de vijfde klas*

- GLAS, N.,*Die Hände offenbaren den Menschen*, Mellinger- Verlag, Stuttgart,1994.
- GLAS, N.,*Die Füße offenbaren menschlichen Willen*, Mellinger- Verlag, Stuttgart,1994.

JULIUS, F.H., *Dier tussen mens en kosmos. De mens het dierenrijk en de dierenriem*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1977.

NEUSCHÜTZ, K., *Stofdieren*, Christofoor, Zeist, 1991.

*Achtergrondliteratuur voor de leerkracht in het bijzonder voor handwerk in de zesde klas*

NEUSCHÜTZ, K., *Een lappenpop voor elke leeftijd. Met praktische aanwijzingen voor de opvoeding van kinderen*, Christofoor, Zeist, 1982.

ID., *Laat de poppen leven. Over kinderen, poppen en poppenspel*, Christofoor, Zeist, 1984.

TIMMERMANS, T., *Tineke's poppenboek*. dl1, Esdoorn, Dordrecht, 1995.

*Houtbewerking*

CLAUSEN, A.U. en RIEDL, M., *Plastisches gestalten in Holz*, Mellinger Verlag, Stuttgart, 1984.

*Tuinbouw*

*Achtergrondliteratuur*

DE BOER, W. en ROSENWALD, F., *Enige beginselen van de biologisch-dynamische landbouwmethode*, Vrij Geestesleven, Zeist.

KOEPF, H., PETERSON, D. en SCHAUMANN, N., *Biologisch-dynamisch land- en tuinbouw*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1977.

LIEVEGOED, B.C.J., *Planetenkrachten en levensprocessen*, Vrij Geestesleven Zeist.

STEINER, R., *Geesteswetenschappelijke grondslagen voor een vruchtbare ontwikkeling van de landbouw*, De Nederlandse BD vereniging, Driebergen.

*Literatuur voor de lespraktijk*

SCHILTHUIS, W., *Biologisch-dynamisch tuinieren in de praktijk*, Zorner en Keuning, Ede, 1984.

PFEIFFER, E. en RIESE, E., *Biologisch-dynamisch tuinieren. Praktische aanwijzingen voor de teelt van groenten en kruiden*

SEYMOUR, J., *Het plezier van tuinieren*, Bosch en Keuning, Baarn, 1980.

NÄSLUND, G.K. en KLINTING, L., *Pepijn de planter*, Ploegsma - De Vries-Brouwers, Amsterdam-Antwerpen, 1988.

GELDOF, W., *Boerenwijsheid*, Het Spectrum, Antwerpen-Utrecht, 1995.

TIESING, K., *Over landbouw en volksleven in Drenthe*, Van Gorum, Assen, 1974.

NOBBE, S., *Kompost*, De Kleine Aarde, Boxtel, 1982.

STOOP, M., *Levenskunde. Exemplarisch uitgewerkt in het vak tuinbouw*, eindwerk ter behaling van het diploma van leraar aan de Vrije Pedagogische Academie Zeist.

*Tijdschriften*

*Vruchtbare aarde*, tijdschrift van de Nederlandse BD vereniging

*De ronton*, tijdschrift van de Belgische BD vereniging

*Seizoenen*, tijdschrift van de Vereniging voor Ecologische Leef- en Teeltwijze

*Kennismaking met taal als cultuurfenomeen*

*Algemeen*

BISAZ, I., *Erfahrungen aus dem Fremdsprache-Unterricht*, in *Die Menschenschule*. 3 en 4, Zbinden Druck und Verlag AG, Bazel, 1977.

*Frans*

LEIJTEN, A., e.a., *Werkmateriaal voor het onderricht in de Franse taal in de Rudolf Steinerscholen*, 2 dln., z.p., z., d..

ELTZ, H. en RITSCHARD, C., *Sous l'arbre en fleurs. Poèmes pour enfants*, Troxler-Verlag, Berne, 1972.

ID., *Entrez en scène. Dialogues, Saynètes, Jeux dramatique, Farces, Scènes de Molières*, Troxler-Verlag, Berne, 1972.

ID., *Aux jeux, les gars. Comptines, Amusettes, Devinettes, Jeux, Chansons mimées, Rondes*, Troxler-Verlag, Berne, 1972



- Recueil de poèmes, chants, jeux et comptines. A l' usage des professeurs de français pour les quatre premières classes des Ecoles Waldorf.* 2dln, Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart, 1984.
- Voor leraar en leerling:*  
 FINK, D., *La claire fontaine. Livre de lecture française.* 2dln, Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart, 1989.
- Engels*  
 JAFFKE, C., *Rhythms, Rhymes, Games and songs for the Lower School*, Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart, 1982  
 JAFFKE, C., e.a., *Plays for the Lower and Middle School*, 2dln, Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart, 1978.  
 JAFFKE, C., *More plays for the Lower and Middle School*, Bund der Freien Waldorfschulen, 1985.  
 JAFFKE, C., *Tongue Twisters and Speech Exercises*, Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart, z.d..  
 JAFFKE, C., *Early one morning .Songbook*, H.Lauten-Riddles, Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart, z.d..  
*The real Mother Goose*, Floris Books, Edinburgh, 1988.  
 POTTER, B., *Beatrix Potter's Nursery Rhyme Book*, Penguin books, Londen, 1987.  
 WYATT, I., *The seven-year-old wonder book*, Floris Books, Edinburgh, 1995.
- Voor leraar en leerling*  
*The wind in the willows*, Ladybird Classics, z.d.  
*Treasure Island*, Ladybird Classics, z.d.  
*The elves and the shoemaker*, Ladybird Books ltd, z.d.  
*Dick Whittington*, Ladybird Books ltd, z.d.  
 TAYLOR, U., *The gingerbread boy. Class 4 & 5*, Bund der Freien Waldorfschulen ,Stuttgart, ID, *The farmer and the goblin. Class 5 & 6*, Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart, z.d.  
 WYATT, I., *Hay for my ox*, The Lanthorn Press, z.p., 187.  
 FASSETT, J.H., *The pancake*, The Beacon Readers Book, Londen, z.d.  
 FASSETT, J.H., *Old Mother Hubbard*, The Beacon Readers Book, Londen, z.d.
- Duits*  
 BAUER, A., *Fliessend sprechen. Sprachspielen für Kinder von 4 bis 12 Jahren*, Novalis Verlag, Schaffhausen, 1979.  
 SLEZAK- SCHINDLER, C., *Künstlerisches Sprechen im Schulalter. Gundlegendes für Lehrer und Erzieher*, Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart, 1978.  
 MORGENSTERN, C., *Liebe Sonne. Liebe Erde*, Stalling, Oldenburg, z.d.  
 RITTER, R., *Eins und Alles. Gedichte für die Kindheit und die Jugend*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, z.d.  
 TAYLOR, U., *Sonne, Wind und Regenbogen. Arbeitsbuch Klasse 4-5*, Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart  
 ID, *Durch das Jahr. Arbeitsbuch Klasse 6-8*, Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart  
 ID, *Deutsch als Fremdsprache in der Waldorfschule. Anregungen zur Lehrplan und Methode*, Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart  
 MATTHIJSEN, M.C., *Opzet voor een leerplan Duits voor de klassen 4 t.e.m. 7. Oefeningen en onderwerpen van allerlei aard: van "Kartoffelsalat" tot "Das Geld und die Münzen"*, Vrij Pedagogische Centrum, Driebergen.

# Noten

<sup>i</sup>zie Uitgangspunten Wereldoriëntatie van de decretale eindtermen en ontwikkelingsdoelen

<sup>ii</sup>LEMS, J., *Kleuteropvoeding in 't geding*, Hilversum, 1996.

MEULEN, S. van der, *Als kleine kinderen gestimuleerd moeten worden, is er meer mis met hun omgeving dan met henzelf*, in *Vrije Opvoedkunst*, december 1996, p.14-17.

<sup>iii</sup>JONG, C. de, *Werken met kleuters. Therapeutische mogelijkheden van huishoudelijk werk in de kleuterklas. Een eerste verkenning*. Stichting onderzoek je eigen werk. dl 8, Arnhem, 1993.

<sup>iv</sup>Zie 2. Visie op mens en wereld

<sup>v</sup>Binnen het opzet en doel van deze uiteenzetting is het niet mogelijk een uitgebreide en recente bibliografie omtrent de fenomenologische wetenschapsbeoefening uit te werken. Hier wordt enkel het basiswerk van R. Steiner zelf en een voorbeeld van de uitwerking van deze basisideeën op het gebied van geschiedenis en mens- en dierkunde vermeld. Voor een uitgebreidere bibliografie verwijzen wij naar het leerplan van het middelbaar onderwijs.

STEINER, R., *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung. Mit besonderer Rücksicht auf Schiller*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1980.

LINDENBERG, C., *Geschichtserkenntnis. Zur Symptomatologie der Geschichte*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1982.

SCHAD, W., *Anthropologie*, in *Goetheanistische Naturwissenschaft* dl 4, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1985.

JULIUS, F.H., *Dier tussen mens en kosmos*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1977.

POPPELBAUM, H., *Mensch und Tier, Fünf Einblicke in ihren Wesensunterschied*, Naturwissenschaftlichen Sektion Philosophisch-Anthroposophischer Verlag Goetheanum, Dornach, 1975.

<sup>vi</sup>In de bovenbouw van het middelbaar onderwijs doorloopt men opnieuw de geschiedenis tot onze tijd. Nu echter vanuit een totaal ander gezichtspunt, aansluitend bij de huidige wetenschappelijke methodes en onderzoek, en met aandacht voor de achterliggende ideeën, geestelijke stromingen en oordeelsontwikkeling.

<sup>vii</sup>In klas 1 t.e.m. 3 heemkunde genoemd.

<sup>viii</sup>Een experimenterende, explorerende, onderzoekende aanpak wordt in de basisschool niet nagestreefd, vanwege het aspect van afstandnemen dat inherent is aan deze begrippen. Met de omschrijving 'doelgericht en op aangepaste wijze omgaan', wil men het gevoel van verbondenheid van het jonge kind met de wereld, ook wanneer het hier gaat om een kennis- en vaardigheidsaspect, ten volle tot uiting laten komen.

<sup>ix</sup>zie 2.1. Algemene Doelstellingen

<sup>x</sup>zie voor een meer uitgebreide typering: DL II Beschrijving van het onderwijsconcept 1.4. Algemene omschrijving van de materiële vereisten.

<sup>xi</sup>Dit aspect van de psychologie van het jonge kind kan ook omschreven worden als een door de fantasie geleide, vloeiende organisch verbonden opeenvolging van handelingen. Door huishoudelijke activiteiten wordt het fantasie-element overgeleid in een praktisch denken.

<sup>xii</sup>KRANICH, E.M., *Die Bildung der Urteilsfähigkeit in ihrem Zusammenhang mit dem ganzen Menschen*, in *Erziehungskunst*. 9, Stuttgart, september 1983, p.493-501.

<sup>xiii</sup>Voor het twaalfde jaar kan het kind uiteraard een bepaalde mening hebben over iets. Dit is echter geen oordeel in de werkelijke zin van het woord, omdat die mening voornamelijk gebaseerd is op emotioneel getinte waarnemingen en conclusies.

<sup>xiv</sup>Het onderwijsconcept van de R. Steinerpedagogie is eigenlijk gebaseerd op zevenjaarsperiodes. Pas op 14 jaar komen bepaalde processen, waaraan men vanaf het zevende jaar werkt tot een afronding.

<sup>xv</sup>Voor de kleuters situeert dit leerproces zich in de meebewegende zintuiglijke beleving.

<sup>xvi</sup>GESLER, L., *Bildungserfolg im Spiegel von Bildungsbiographien. Begegnungen mit Schülerinnen und Schülern der Hiberniaschule Wanne-Eickel*, in *Studien zur Bildungsreform*. 15, Lang, Frankfurt a. M., 1988.

<sup>xvii</sup>cf. Muziek: indien nodig, is het mogelijk om samen te werken met de vakleerkracht muziek.

<sup>xviii</sup>GOETHE, J.W., *Kleurenleer*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1991.

STEINER, R., *Das Wesen der Farben*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1980

BÜHLER, W., *Nordlicht, Blitz und Regenbogen*, Dornach, 1977.

PROSKAUER, H.O., *Zum Studium van Goethes Farbenlehre*, Zbinden Verlag, Basel, 1985.

cf.. schilderen

<sup>xix</sup>Fosfenen: het fenomeen van het zien van kleuren met gesloten ogen.