

Dit leerplan gewoon Basisonderwijs bestaat uit 2 deelleerplannen:

een deelleerplan voor het KLEUTERONDERWIJS en

een deelleerplan voor het LAGER ONDERWIJS.

De deelleerplannen zijn geordend volgens de leergebieden
LICHAMELIJKE OPVOEDING, MUZISCHE VORMING, TAAL,
WERELDORIENTATIE EN WISKUNDE.

Binnen elk leergebied is de aansluiting verzekerd tussen het niveau
KLEUTER- en LAGER ONDERWIJS, zodat een verticale ordening
van 2^e jaar tot 12 jaar mogelijk is.

Het leergebied TAAL/FRANS is bedoeld voor de leerlingen
van de derde graad van het LAGER ONDERWIJS.

Deel I

1. ALGEMENE SITUERING VAN HET LEERPLAN	5
1.1. De einddoelstellingen	6
1.2. De eindtermen en de ontwikkelingsdoelen	6
1.3. Het Pedagogisch Project van het Gemeenschapsonderwijs (PPGO)	7
2. HET LEERPLAN	8
2.1. Functies van het leerplan	8
2.2. Beginsituatie	9
2.2.1. Leerlingkenmerken	11
2.2.2. Persoonlijkheidskenmerken	13
2.2.3. Omgevingsinvloeden	14
2.2.4. Zelfbeeld en zelfsturing	17
2.3. Leergebiedoverschrijdende eindtermen	19
2.4. Evaluatie	26
2.4.1. Algemeen	26
2.4.2. De onderwijskundige componenten	26
2.4.3. Factoren die het leerresultaat beïnvloeden	29
2.5. Onderwijstijd	31
3. DOELSTELLINGEN EN UITGANGSPUNTEN VAN HET BASISONDERWIJS	34
3.1. Het Pedagogisch Project van het Gemeenschapsonderwijs	34
3.2. De opdracht van de school in het globale PPGO	35
3.2.1. Maatschappelijke dialoog	35
3.2.2. Het onderwijsaanbod	35
3.2.3. Continuïteit	36
3.3. Consequenties voor het leerplan	36

3.3.1. Aandacht voor een brede basisvorming	36
3.3.2. Nadruk op (inter)-actief leren	37
3.3.3. Bekommernis voor de zorgbreedte	37
3.3.4. Samenhang	38
3.4. Verschuivingen in de gangbare onderwijspraktijk door dit nieuwe leerplan	39
3.4.1. Naar het ontwikkelen van krachtige onderwijsleeromgevingen	39
3.4.2. Naar een procesmatige benadering	39
3.4.3. Naar een taakanalytische benadering	42
3.5. Verhogen van het zelfsturend vermogen van de school	44
4. Bibliografie	45

Deel II

1. LEERGEBIEDEN KLEUTERONDERWIJS

- Lichamelijke opvoeding (LO)
- Muzische vorming (MV)
- Taal
 - Nederlands (T/N)
- Wereldoriëntatie (WO)
- Wiskunde
 - Wiskundige initiatie (WIS/WI)

2. LEERGEBIEDEN LAGER ONDERWIJS

- Lichamelijke opvoeding (LO)
- Muzische vorming (MV)
- Taal
 - Nederlands (T/N)
 - Frans (T/F)
- Wereldoriëntatie (WO)
- Wiskunde (WIS)

1. ALGEMENE SITUERING VAN HET LEERPLAN

Het leerplan vormt de schakel tussen de einddoelstellingen (de doelstellingen opgelegd door de overheid en de doelstellingen van het net) en de doelstellingen van de lokale school uitgeschreven in het schoolwerkplan (SWP).

Het leerplan bevat de door de overheid controleerbare componenten met het oog op het nastreven van de ontwikkelingsdoelen en het realiseren van de eindtermen en de vormgevende componenten voor het oriënteren en begeleiden van het didactisch handelen van de leerkrachten. Deze richtlijnen handelen over de didactische beginsituatie, de didactische en methodologische oriënteringpunten, de media, de evaluatie, de onderwijs-tijd en de bibliografie.

Het leerplan wil een leidraad zijn bij de vormgeving van het onderwijs. In de handen van de schoolteams is het een praktisch instrument om daadwerkelijk vorm te geven aan hun onderwijs in relatie met hun SWP.

Het leerplan is het juridisch-inhoudelijk contract tussen de overheid en de inrichtende macht. Daarin wordt bepaald met welke algemene en leergebiedgebonden doelstellingen de scholen van een bepaalde inrichtende macht de eindtermen zullen bereiken. Dit contract wordt bezegeld door de goedkeuring door de minister.

De doelstellingen van het leerplan omvatten de algemene doelstellingen, de basisdoelstellingen en de differentiële doelstellingen van elk leergebied.

De basisdoelstellingen concretiseren de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen. Ze specificeren de inhoud en het leergedrag in longitudinaal verband : de opbouw van een ontwikkelings- of een leerlijn.

De ontwikkelingslijnen worden per leeftijdsgroep(en) voor het kleuteronderwijs ontwikkeld en de leerlijnen per graad voor het lager onderwijs. Ze bieden een éénduidige basis voor het ontwerpen van onderwijsleersituaties en het opstellen van evaluatie-instrumenten.

De basisdoelstellingen vormen het minimumprogramma: ze zijn imperatief. Ze vertalen de minimumdoelstellingen (de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen) in ontwikkelings- en leerlijnen, gezamenlijk opgesteld voor kleuteronderwijs en lager onderwijs en dit t.a.v. de meerderheid van de leerlingen. Ze verzekeren de noodzakelijke eenheid in het schoolwezen en maken het overstappen van de ene school naar de andere mogelijk. Ze houden echter geen rekening met de individuele verschillen tussen de leerlingen, ze zijn enkel gericht op het realiseren van de eindtermen t.o.v. "alle" leerlingen. Vandaar een tweede soort van doelstellingen.

De differentiële doelstellingen zijn meer indicatief i.v.m. de noodzakelijke differentiatie en individualisering. Binnen de differentiële doelstellingen onderscheiden we :

- in de eerste plaats *verdiepingsdoelstellingen*, gericht op een hoger gedragsniveau;
- in de tweede plaats *uitbreidingsdoelstellingen* t.o.v. de didactische wenselijkheid, gericht op andere inhouden (op meer van wat anders), bijvoorbeeld. t.a.v. hoogbegaafden.

Het verdient aanbeveling hierbij *verdiepingsdoelstellingen* na te streven eerder dan *uitbreidingsdoelstellingen* (andere inhouden) omdat het "samen vorderen" anders zeer snel grote problemen schept.

Bij het uitdrukken van een oordeel over de graad van wenselijkheid van de differentiële doelstellingen kan men rekening houden met de volgende factoren :

• de reële mogelijkheden van de huidige school, wat betreft de leerkrachten, de leerlingen, de didactische middelen en de beschikbare onderwijstijd;

• de actuele opvattingen inzake persoonlijkheidsontwikkeling:

- het streven naar het realiseren van basiskennis, -inzichten en -vaardigheden;
- het streven naar inzichtelijke kennis, ter bevordering van de verstandelijke ontwikkeling;
- het streven naar functionele kennis en de actuele nuttigheidswaarde in het licht van het praktische leven;
- het streven naar intellectuele vaardigheid bij de leerlingen;
- het streven naar een leergebiedoverschrijdende i.p.v. een leergebiedgerichte benadering van de leerinhouden.

In het kader van de **zorgbreedte** richten differentiële doelstellingen zich op speciale groepen van leerlingen zoals de minder snel lerende of de hoogbegaafde leerlingen i.v.m. de noodzakelijke differentiatie en individualisering.

1.1. De einddoelstellingen

De doelstellingen omschrijven in algemene bewoordingen wat men moet bereiken op het einde van een jarenlange leerperiode of leercyclus. Het zijn oriënteringspunten verstrekt door het onderwijsbeleid en de algemene didactiek. De functie van de einddoelstellingen is dat zij aan het gebeuren *perspectief* verlenen, zij maken duidelijk in welke zin de meer specifieke leerdoelen gehanteerd moeten worden om werkelijk vormend te zijn.

De einddoelstellingen omvatten zowel de **eindtermen en de ontwikkelingsdoelen** (minimumdoelstellingen opgelegd door de overheid) als de **doelstellingen van het PPGO**: non-discriminatiecode, raamcurriculum OETC, protocol veiligheid ...

1.2. De eindtermen en de ontwikkelingsdoelen

De regering bepaalt ontwikkelingsdoelen voor het gewoon kleuteronderwijs en eindtermen voor het gewoon lager onderwijs.

Ontwikkelingsdoelen zijn minimumdoelen inzake kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de school bij haar leerlingen moet nastreven.

Eindtermen zijn minimumdoelen die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingengroep in Vlaanderen.

Met minimumdoelen wordt bedoeld: enerzijds een minimum aan kennis, inzicht en vaardigheden die alle leerlingen van de leerlingengroep verwerven tijdens het leerproces en anderzijds een minimum aan attitudes die de school nastreeft bij de leerlingen.

Eindtermen kunnen leergebiedgebonden of leergebiedoverschrijdend zijn.

Leergebiedgebonden eindtermen, met uitzondering van de attitudinale eindtermen, zijn minimumdoelen die de leerlingen moeten bereiken.

Leergebiedoverschrijdende eindtermen zijn minimumdoelen, die niet specifiek tot één leergebied behoren, maar door middel van onderwijsleersituaties binnen verschillende leergebieden of onderwijsprojecten kunnen gerealiseerd worden.

Leergebiedoverschrijdende en attitudinale eindtermen moet de school bij haar leerlingen nastreven.

1.3. Het Pedagogisch Project van het Gemeenschapsonderwijs

Het Pedagogisch Project van het Gemeenschapsonderwijs is een basisdocument met grondbeginselen en algemene doelstellingen. Het is een referentiekader dat door de betrokkenen en door de scholen verder kan worden ingevuld. Het project drukt uit welke doelstellingen en waarden het Gemeenschapsonderwijs nastreeft en hoe die kunnen worden gerealiseerd.

2. HET LEERPLAN

2.1. Functies van het leerplan

De functies van het leerplan situeren zich op verschillende niveaus:

- op het niveau van de initiële opleiding;
- op schoolniveau;
- op het niveau van de begeleiding;
- op het niveau van de inspectie.

In het kader van de initiële opleiding is het leerplan een basisdocument om de toekomstige leerkrachten **te oriënteren op het leren en onderwijzen**, zowel naar inhoud als naar vorm, in de basisschool van het Gemeenschapsonderwijs.

Op schoolniveau is het in de eerste plaats **een handreiking** gericht op het nastreven van de ontwikkelingsdoelen, het realiseren van de eindtermen en de doelstellingen van het PPGO. Daarnaast is het **een leidraad en een werkinstrument** voor het ontwikkelen van onderwijsleersituaties, voor het kiezen/ontwikkelen van media, voor het ontwikkelen van de eigen schoolidentiteit en voor zelfevaluatie. In de totaliteit kan het een hefboom zijn om het zelfsturend vermogen van de school te vergroten.

Voor de begeleidingsdienst is het in de eerste plaats **een werkinstrument** voor het adviseren, ondersteunen en begeleiden van scholen en leerkrachten.

Voor de inspectie betekent het, samen met het SWP, een waardevol **referentiekader** bij de doorlichting van de basisscholen van het Gemeenschapsonderwijs.

2.2. BEGINSITUATIE...

een totaliteit van factoren

Ter inleiding

Sabine was vaak ziek in de tweede kleuterklas. Zal ze meekunnen in de groep ? Dit schooljaar komen er onverwacht drie kinderen van een groep vluchtelingen in mijn klas. Kennen ze voldoende Nederlands ? Welke wiskunde-inhouden beheersen ze ? Elke, Saïd en Pieter begrijpen alles heel snel en vervelen zich. Zijn dit hoogbegaafde kinderen ? Wat moet ik doen opdat ze zich voldoende aangesproken zouden voelen ?

Een leerkracht die zichzelf dergelijke vragen stelt, heeft oog voor de individuele verschillen binnen de groep en voor de continue ontwikkeling van elk kind (ontwikkeland onderwijs). Het permanent in kaart brengen van de beginsituatie is van belang voor de uitbouw van een kwalitatief hoogstaand onderwijsaanbod.

Voor het bepalen van de reële beginsituatie, kan de leerkracht een beroep doen op allerlei informatie: begeleidingsdossiers, kindvolgsystemen, toetsen, observatie,...

De beginsituatie van het kind wordt bepaald door een **totaliteit** van factoren met betrekking tot:

DE SCHOOL

Zo bijvoorbeeld: lokalisatie, infrastructuur, schoolcultuur, schoolorganisatie, leerkrachtenteam, leerlingenpopulatie,...

De informatie over deze specifieke schoolkenmerken wordt systematisch geactualiseerd in het schoolwerkplan.

DE LEERKRACHT

Juf. Katrien van de derde kleuterklas heeft veel ervaring met zelfstandig werk.

De leerkracht van het zesde leerjaar is tweetalig en geeft de lessen Frans in de beide parallelklassen.

Meester Jos is erg op orde en tucht gesteld. Meester Eddy daarentegen is zelf nogal aan de slordige kant. Hij relativeert graag een en ander.

Elke leerkracht brengt in de leersituatie ook zijn/haar eigen persoonlijkheid in: verwachtingen, specifieke mogelijkheden en beperkingen.

DE LEERLING

- is lid van een (klas)-groep waarin hij al dan niet samen vordert in een leerproces;
- vertoont individuele kenmerken die gegroeid zijn vanuit zijn persoonlijkheidsontwikkeling.

Op deze leerlingkenmerken gaan we dieper in.

2.2.1. Leerlingkenmerken

De leerkracht bepaalt zijn/haar didactisch handelen in functie van de reële leerlingkenmerken. Dit zijn zowel groepskenmerken als individuele kenmerken, die elk kind afzonderlijk in de groep typeren.

- **Leerlingen vormen samen een klas- (leef-) groep**

De groepskenmerken zijn méér dan de som van de individuele kenmerken. Het groepsgebeuren is een gegeven waar elke leerkracht dagelijks mee te maken heeft. De leerkracht moet voldoende zicht hebben op de reële groep om er gepast op in te kunnen spelen. Elke groep kent zijn eigen dynamiek die, naast de grotere schoolcultuur, onder meer bepaald wordt door de:

- **voorgeschiedenis**

*Acht kinderen van de klas kennen elkaar al sinds de kribbe.
Geert komt van de kleuterschool uit de wijk.
Een deel van de klas zat vorig jaar samen in een klas waar veel in kleine groepjes werd gewerkt en waar onderlinge communicatie erg belangrijk was.*

- **groepsgrootte**

Doordat de klas dit jaar extra groot is, worden de werkhoeven anders georganiseerd.

- **samenstelling (intellectuele en relationele mogelijkheden)**

*Erik en Marie zijn snel klaar met hun taken en storen dan de andere kinderen.
Kirsten voert het hoge woord en duldt geen tegenspraak.
Margot laat de moed zakken, ze heeft er niet veel van begrepen.
Lisa neemt geen initiatief omdat ze bang is om uitgelachen te worden.
Willem speelt altijd alleen.
Pablo staat dikwijls klaar om Freek te helpen.
François, Jeannot en Amaury zijn Franstalig en zoeken elkaar altijd op.*

- **gemeenschappelijke ervaringen**

*Sedert die geslaagde uitstap draait de klas veel beter.
Toen Johan geopereerd werd, kregen allerlei zaken die met het lichaam te maken hebben ineens veel meer aandacht.
De oplopende ruzie heeft de klas in twee rivaliserende kampen verdeeld.*

- **Leerlingen zijn individuen met persoonlijkheidskenmerken**

Elk lid van de klasgroep heeft ook zijn eigen persoonlijkheid. Verschillen in leerresultaten zullen voor een groot deel te wijten zijn aan verschillen in individuele kenmerken. De leerkracht moet zijn/ haar didactisch handelen hierbij aansluiten. Daarom is het noodzakelijk inzicht te verwerven in het gedrag van de individuele leerlingen. Dit kan alleen door informatie te vergaren over de diverse factoren die de individuele ontwikkeling beïnvloeden en mee bepalen.

Het individueel leerpotentieel wordt in zijn ontwikkeling beïnvloed door omgevingsfactoren. We geven deze weer in een schematisch overzicht.



persoonlijkheidskenmerken en zelfbeeld (identiteit)



omgevingsfactoren

2.2.2. Persoonlijkheidskenmerken:

een subtiel samenspel van psychomotorische, cognitieve en dynamisch-affectieve componenten.

- **Psychomotorische component**

de ontwikkeling van alle kenmerken die samen beweging mogelijk maken: het verband tussen waarneming en gedrag. Een beweging is vloeiend of stuntelig, snel of traag, al dan niet gecoördineerd, impulsief of beheerst.

*Megane leeft in een klein appartement. Ze heeft een vlotte fijne motoriek, maar bij balspelen doet ze nog niet mee.
Jonas tekent nu eens met zijn rechter-, dan eens met zijn linkerhand.*

- **Dynamisch-affectieve component**

de kenmerken die samen de emoties en de motivaties van de kinderen bepalen.

*Silke is een vinnig baasje. Als ze de kans heeft eist ze de hele bouwhoek voor zichzelf op. Ze bouwt er prachtige kastelen, waarin monsters, prinsessen en koene ridders wilde avonturen beleven.
Domien is bang om uitgelachen te worden.
Joke imiteert heel sterk de leerkracht.
Marlies voelt zich op haar best met een boekje in een hoekje.*

- **Cognitieve component**

de elementen die samen de 'denkhandelingen' bepalen.

*Yussuf rekt als de beste.
Charlotte begint met alle puzzelstukjes tegelijk en kijkt niet naar de prent op de doos.
Titus blijft last hebben met hoeveelheden en inhouden.
Leentje weet heel veel af van ruimtevaart en insecten, maar is niet zo intelligent.*

Deze componenten staan nooit alleen. Ze bepalen samen de mate waarin iemand competent in de wereld staat. Bij elk van de componenten zijn bovendien stadia te herkennen en elk kind doorloopt deze in zijn eigen tempo. Samen maakt dit het **globale ontwikkelingsniveau** van het kind uit.

*Christel is motorisch heel snel, maar kan nog met niemand samenspelen.
Bij Simon is het net andersom.
Marian praat heel vlot, maar heeft voor alle schriftelijk werk veel tijd nodig.*

Bij de behandeling van leerproblemen wordt men geconfronteerd met de complexiteit waarmee deze factoren in elkaar verweven zijn.

*Dyslectische problemen worden nog verward met intelligentie.
Nils werkt niet goed mee. Heeft hij 'een slecht karakter' ? Misschien kan hij niet goed volgen, of is hij juist hoog begaafd ? Is hij wel 'ongemotiveerd'?*

Ook de taalontwikkeling (zowel verbaal als non-verbaal) heeft met deze drie componenten te maken. Dit communicatiemiddel is een onschatbare bron van informatie, waardoor de leerkracht de interactie van het kind met zijn omgeving kan begrijpen.

Elk kind bezit een individueel **leerpotentieel** (geheugen, reactievermogen, leersnelheid, karakter, enz). Door de samenhangende ontwikkeling van de persoonlijkheidskenmerken na te gaan, kunnen we proberen om dit in te schatten.

2.2.3. Omgevingsinvloeden

De directe omgeving waarin een kind leeft, bepaalt mee op welke manier de buitenwereld op hem/haar afkomt. Ze filtert a.h.w. de invloeden vanuit de brede maatschappelijke buitenwereld. Voor wat het leergedrag betreft, zijn vooral de volgende invloedssferen van belang:

- **Gezin**

Tot aan de instap in de (kleuter-) school is het gezin de eerste omgeving die de ontwikkeling van een kind beïnvloedt. Hiertoe behoren zowel psycho-dynamische als sociaal-culturele factoren. Binnen het gezin wordt de basis gelegd van waaruit een kind de wereld tegemoet treedt.

Ook bij zorgverbreiding besteedt men terecht veel aandacht aan de gezins-problematiek.

Verskillende gezinsvormen, ouderrelaties, andere gezinsleden, beroeps-situatie en sociale afkomst van de ouders, waardepatronen, basisvertrouwen in de buitenwereld, ... het heeft allemaal zijn invloed.

Via het gezin verwerft het opgroeiende kind veel competenties. Dit gebeurt meestal op een **spontane, impliciete** manier.

*De mama van Ine leest graag. Elke avond genieten ze voor het slapengaan samen van één voorleesverhaal en één prentenboek of gedicht.
Chris woont samen met haar mama bij haar zieke grootmoeder. Ze heeft er weinig speelgoed en bewegingsruimte.
Lucas komt uit een 'warm nest', maar Joeri krijgt thuis weinig aandacht. Hij laat zich opvallen en gebruikt nogal wat scheldwoorden.
Kevin pest de andere kinderen. Hij heeft vaak blauwe plekken en hij ontwijkt gesprekken hierover.*

Anderzijds scheidt de familiale afkomst dikwijls ook **verwachtingen** in het individuele kind die echter niet altijd overeenstemmen met de reële mogelijkheden van dat kind.

*Het kind van de huisarts, ... , is niet noodzakelijk leergierig.
Migrantenkinderen kunnen evenzeer als autochtone kinderen specifieke
begaafdheden hebben.*

Ook wanneer kinderen in de kinderopvang (peuterspeelruimte, onthaalmoeders) ervaringen opdoen, blijkt dat ouders in dit geval kiezen voor een opvang die nauw aansluit bij de waarden die zij zelf belangrijk vinden.

- **School**

Voor de meeste kinderen is de basisschool het eerste onbekende milieu waarin ze terecht komen, na de beschermende omgeving van een gezin (ouders, grootouders, of onthaalgezin).

*Katia weent hartverscheurend en wil haar jas niet uitdoen.
Ismael probeert enthousiast alle wasco's en kleurpotloden.
Thomas kijkt nieuwsgierig rond en wordt onmiddellijk aangetrokken door de
grote wereldbol.
Véronique wil niet naast Arno zitten. Ze mist haar vriendjes uit de andere
klas...*

In de ontwikkeling van het kind biedt de school een meerwaarde door het creëren van '**krachtige leeromgevingen**' met volgende kenmerken:

- inhouden i.f.v. de basisvorming;
- diverse onderwijsmethoden worden gehanteerd, zoals **modelleren**, rechtstreeks helpen, coachen, veralgemenen, enz. ;
- de leertaken zijn op een welbepaalde manier geordend. Ze nemen toe in complexiteit en diversiteit en evolueren van open taken naar deelaspecten en -vaardigheden;
- het leren verloopt in een sociale context.

Het kind zal op school hoofdzakelijk via **intentionele** weg een veelheid van basiscompetenties verwerven zoals :

- geleidelijk aan het egocentrisme overstijgen en volwaardiger in interactie komen met de buitenwereld;
- ingroeien in de wereld van het geschreven woord;
- problemen kunnen structureren en oplossen (via steeds abstractere operaties);
- inzichten verwerven inzake realiteiten waar het niet persoonlijk mee geconfronteerd wordt.

- **Vriendenkring**

Vanaf het einde van de kleuterfase wordt een kind meer en meer gevoelig voor de inbreng van leeftijdsgenoten en wint deze invloed aan belang. In de groep van leeftijdsgenoten 'test' het opgroeiende kind a.h.w. een aantal verworven competenties op hun waarde. Via zijn contact met anderen ontwikkelt het kind op een **impliciete** manier sociale vaardigheden zoals:

- respect en waardering kunnen opbrengen voor anderen zonder zichzelf daarin te verliezen;

- spontaan zorg bieden of zelf hulp durven vragen;
- leiding en verantwoordelijkheid opnemen;
- in een groep functioneren (zowel inzake omgang met elkaar, als samen taakgericht werken);
- reflectief handelen ten aanzien van zichzelf, de anderen en (eventueel) maatschappelijke toestanden;
- actief kunnen deelnemen aan gesprekken.

- **Milieu**

Het milieu waarin iemand opgroeit, biedt verschillende mogelijkheden voor en/of belemmeringen in de ontwikkeling van een kind. Zowel de geografische ligging (bv. stad of platteland, natuur, ...) als de sociaal-culturele omgeving spelen hier hun rol.

Jan is een zoon van veeboeren. Hij is heel goed vertrouwd met het leven op de boerderij, met geboorte, leven en dood in de dierenwereld.

Marianne komt uit een villawijk. Ze is altijd piekfijn gekleed. Ze kan moeilijk om met Jan.

Johnny woont bij zijn moeder in een arbeidersbuurt. Hij spreekt bijna geen standaardtaal. Hij is vooral uit op alles wat veel lawaai maakt en doet graag heel stoer.

- **Wereld**

De buitenwereld beïnvloedt het opgroeiende kind op verschillende manieren. De hierboven beschreven factoren kunnen ook beschouwd worden als filters waarlangs de bredere sociaal-culturele, economische en politieke realiteiten binnensijpelen.

Tegelijk stelt men vast dat kinderen ook rechtstreeks beïnvloed worden door de (multi) media. Vooral de televisie bekleedt een belangrijke plaats in de besteding van de vrije tijd van de meeste kinderen. Maar ook computerspelletjes, net- en andere software spelen een toenemende rol. Kinderen komen dagelijks (en veelal zonder de relativerende aanwezigheid van een volwassene) in contact met allerlei (geschikte ?) programma's. Vaak spiegelen die een vertekend beeld van deze tijd voor bv. : in tekenfilms, spelprogramma's, inhoudelijk infantiele programma's, enz. Maar daarnaast kijken vele kinderen ook naar nieuwsberichten of actualiteitsprogramma's. De confrontatie met andere culturen, met oorlog en armoede, is daardoor veel reëler aanwezig dan in de vorige decennia. Andere informatieve programma's brengen de wereld - met alles wat erin leeft - dicht bij kinderen dan tot nog toe ooit het geval was.

De dagen dat Ilja bij zijn papa woont zit hij veel naar gevechtsfilms te kijken. Hij speelt dan praktisch niet buiten. In de klas tekent hij steevast monsters en is hij snel agressief, ...

Bij Korneel kijken ze zelden of nooit tv, tenzij samen naar informatieve of cultureel boeiende programma's. Hij kan niet mee vertellen over de feuilletons die 'in' zijn, maar hij weet vrij veel over actualiteit, over beeldende en andere kunst,

...

2.2.4. Zelfbeeld en zelfsturing

Doorheen de mate van succeservaringen en mislukkingen in deze ontwikkeling, bouwt het kind een beeld op van het eigen kennen, kunnen, verlangen, ... Naarmate dit **zelfbeeld** een steviger geheel geworden is, zoekt het opgroeiende kind naar bevestiging in voor hem/ haar '**relevante levensdomeinen of werkelijkheidsgebieden**'. De relevantie van deze levensdomeinen is voor een belangrijk deel sociaal en cultureel bepaald. Daarom zijn er grote verschillen mogelijk in éénzelfde klasgroep.

Zo bijvoorbeeld worden migrantenjongeren veel sterker dan autochtonen geconfronteerd met het multireferentiële binnen hun ervaringen. Sommige autochtone jongeren bouwen vanuit hun eigen leefwereld (gezin, buurt, ...) ook een grote 'achterstand' op tegenover anderen. Kinderen uit gezinnen van verschillende sociale en/of culturele groepen hebben (soms maar gedeeltelijk) uiteenlopende referentiekaders.

*Julien wil net zoals zijn vader mecanicien worden. Hij weet al heel veel van auto's af. Hij is vrij handig maar heeft het moeilijker met taalwerk.
Nabela wil samen met haar vriendin Karlien bij een voetbalclub.*

Het is van het grootste belang dat er voldoende **positieve** elementen in dit zelfbeeld aanwezig zijn. Vanuit een positief zelfbeeld streeft een individu naar verdere integratie in de realiteit, naar het verhogen van zijn competenties om greep te krijgen op de buitenwereld (en de toekomst) rondom hem. Vanuit een negatief zelfbeeld daarentegen, verliest het individu steeds meer geloof in eigen kunnen. Het verliest zijn motivatie om verder te bouwen op de verworvenheden. Uiteindelijk ontstaan er steeds meer vluchtreacties en het individu tracht zich slechts te 'realiseren' in een eigen (beperkttere) wereld, waarin het zich toch nog veilig voelt.

Daarom moet de leerkracht bijzondere aandacht besteden aan de beginsituatie van elk kind en van de klasgroep als geheel. Hij/zij moet in functie van deze beginsituatie, een leeromgeving creëren, waarin voor **elk kind** voldoende **succeservaring** mogelijk is.

*Wanneer het moeilijk wordt begint Klaas stilaan ongedurig te worden. Hij kan zich niet meer rustig houden en valt ook anderen lastig. Uiteindelijk haakt hij af en kritiseert het hele schoolse leren dat hem tot niets dient.
Tine verdraagt weinig of geen kritiek. Wanneer het haar teveel wordt trekt ze zich terug achter haar piano. Daar is ze goed in en leeft ze zich ten volle uit.
Mario is er steeds bij wanneer er voorstellen mogen komen. Hij zit met een hoofd vol ideeën, en slaagt er telkens in om die goed te verwoorden. Als hij begint, hangt de hele klas aan zijn lippen.*

De mogelijkheid om het persoonlijk leren te sturen in de richting van het verstevigen van integratie in de realiteit, noemen we **zelfsturing**.

Het is gebaseerd op een positief zelfbeeld met geloof in eigen kunnen, en op een geheel aan basiscompetenties (o.a.: kunnen reflecteren over het eigen doen en laten, over het eigen leren, enz.), die het individu doorheen zijn ontwikkeling opbouwt en die geïntegreerd zijn in zijn unieke persoonlijkheid. Dit proces is nooit af en de school speelt hierin een cruciale rol. Vele vormen van schoolmoetheid beginnen reeds in de basisschool. Het gaat dikwijls om leerlingen die zich op school onvoldoende aangesproken voelen. Bovendien krijgen dergelijke kinderen vanuit het thuismilieu en/of de vriendenkring onvoldoende stimulansen om binnen de school voldoende basiscompetenties op te bouwen.

De school moet voldoende ruimte bieden opdat elk kind zijn ontwikkeling geleidelijk aan in eigen handen kan nemen (leren leren): competenties zoals informatie verwerken, zelf problemen oplossen, eigen werk (en eigen leerprocessen) kunnen plannen en bijsturen, zijn van het grootste belang om op een creatieve en reflectieve manier in de wereld te staan.

Het uitgangspunt hiervoor is minimaal: elk kind in zijn **eigenheid** en **uniekheid** erkennen en respect opbrengen voor de **eigen referentiekaders** waar dat kind mee leeft. Dergelijk respect betekent onder andere ook dat de school als maatschappelijk instituut de taak heeft deze referentiekaders te verstevigen en uit te breiden zodat het kind geleidelijk aan weerbaarder in de wereld kan functioneren.

Het **Pedagogisch Project van het Gemeenschapsonderwijs** opteert heel expliciet voor het bouwen aan persoonlijkheden die vanuit een fundamenteel vertrouwen in zichzelf en met een kritische en open geest, emotioneel en moreel bewogen en met oog voor het so-ciale ... in de wereld staan. Zo vormen we jongeren die intellectueel nieuwsgierig blijven en vol zelfvertrouwen en hoop in de toekomst willen helpen om de fundamentele gelijkwaardigheid van alle mensen te realiseren.

2.3. LEERGEBIEDOVERSCHRIJDENDE EINDTERMEN

De leergebiedoverschrijdende eindtermen “Leren leren” en “Sociale vaardigheden” werden niet expliciet opgenomen in de doelstellingen van de onderscheiden leergebieden. Dit betekent geenszins dat niet impliciet aan deze vormingscomponenten wordt gewerkt. Zij worden nagestreefd binnen alle leergebieden. Het is de taak van het schoolteam, bijvoorbeeld binnen het eigen schoolwerkplan, om deze eindtermen te integreren in de dagelijkse praktijk.

Hieronder volgen, in **vetjes**, de decretaal vastgelegde leergebiedoverschrijdende eindtermen. De toevoegingen, in gewone druk, zijn facultatief en hebben een verduidelijkende functie.

- **LEREN LEREN**

- 1 **De leerlingen kunnen losse gegevens verwerven en gebruiken door ze:**

- 1.1 **betekenis te geven;**

- door ze te situeren in een context;
- door ze te omschrijven.

- 1.2 **te memoriseren.**

- 2 **De leerlingen kunnen op systematische wijze verschillende informatiebronnen op hun niveau zelfstandig gebruiken.**

Dit houdt in dat ze:

- 2.1 in eenvoudige naslagwerken zelfstandig informatie opzoeken via alfabetische inhoudsopgave en register.
- 2.2 bij een onderwerp trefwoorden aanduiden in een reeks.
- 2.3 onder begeleiding, een documentatiecentrum consulteren bij een concrete opdracht, waarbij catalogi worden gebruikt, materiaal doeltreffend moet worden opgespoord en informatie moet worden geselecteerd en bondig genoteerd.
- 2.4 uit opgegeven radio- en televisieprogramma's, kranten en tijdschriften, gevraagde gegevens noteren.
- 2.5 naar aanleiding van een opdracht bij de juiste personen informatie vragen.

3 De leerlingen kunnen op systematische wijze samenhangende informatie (ook andere dan teksten) verwerven en gebruiken.

Dit kan door:

- 3.1 zich te oriënteren door:
 - zich een beeld te vormen van de inhoud van een nieuwe tekst a.d.h.v. de titel, de illustraties, de tekeningen en de tabellen;
 - de structurelementen van de tekst - alinea, paragraaf en hoofdstuk - te herkennen.
- 3.2 ze te analyseren aan de hand van vragen (wie-, wat-, waar-, wanneer-, waarom- en hoe-vragen).
- 3.3 ze in eigen woorden na te vertellen of verkort weer te geven.
- 3.4 verbanden te leggen tussen:
 - nieuwe informatie en informatie waarover ze reeds beschikken;
 - afbeeldingen en de bijhorende tekst.
- 3.5 ze te structureren door in een tekst de belangrijke zaken aan te duiden.
- 3.6 ze te verwerken. De leerlingen moeten kunnen zeggen wat er precies moet gebeuren, ze moeten zelf eenvoudige schriftelijke instructies kunnen uitvoeren en verslag kunnen uitbrengen over het eigen werk.
- 3.7 ze, in functie van de gestelde eisen, in te prenten om ze te gebruiken.

4 De leerlingen kunnen eenvoudige problemen op systematische en inzichtelijke wijze oplossen.

Dit kan door:

- 4.1 ze te onderkennen als problemen die in één aspect verschillen van de standaardopgaven.
- 4.2 ze te analyseren door aan te geven wat gekend en wat te zoeken is, te herformuleren, op te splitsen in deelproblemen.
- 4.3 mogelijke oplossingswijzen te zoeken en af te wegen.
- 4.4 de gekozen oplossingswijze uit te voeren.
- 4.5 een gekozen oplossingswijze te verwoorden.
- 4.6 de oplossing te controleren door na te gaan of ze realistisch is en de oplossingsweg te controleren door na te gaan of deze de passende is.

5 De leerlingen kunnen, eventueel onder begeleiding:

5.1 hun lessen, taken en opdrachten plannen en organiseren;

- door hun schoolagenda functioneel te gebruiken;
- door te zeggen wat gevraagd wordt, en hoe ze te werk zullen gaan;
- door op basis van eigen ervaringen uit te leggen dat planning belangrijk is.

5.2 hun eigen leerproces controleren en bijsturen.

Dit kan door:

- met voorbeelden aan te geven hoé ze zelfstandig kunnen werken;
- uit te leggen dat sommige dingen geregeld herhaald moeten worden;
- uit te leggen dat gewoon herlezen of kopiëren meestal niet effectief is;
- diverse oplossingsmethoden onderling te vergelijken en de voor hem/haar meest geschikte methode te kiezen;
- in het oog te houden of ze uitvoeren wat gevraagd werd en middeljes te gebruiken om informatie in het geheugen op te roepen.
- na te gaan of de oplossing realistisch en volledig is, aan de verwachtingen werd voldaan, de fouten werden gecorrigeerd met het oog op het vermijden van die fouten.

6 Houdingen en overtuigingen

De leerlingen kunnen op hun niveau leren:

- 6.1 **met nauwkeurigheid**, door hun werkruimte en boekentas ordelijk te schikken en te organiseren, en hun taken volgens afspraak te maken.
- 6.2 **met efficiëntie**, door hun materiaal klaar te leggen voor de opdracht en het efficiënt te gebruiken.
- 6.3 **met een wil tot zelfstandigheid**, door er rekening mee te houden dat de leerkracht niet onmiddellijk komt als deze om hulp wordt gevraagd.
- 6.4 **met voldoende zelfvertrouwen**, door een nieuwe opdracht op een persoonlijke wijze aan te pakken, door niet onmiddellijk ontmoedigd te zijn, door geduld te tonen bij het oplossen van problemen en enige faalangst aan te kunnen.
- 6.5 **met voldoende weerbaarheid**, door voor hun eigen mening op te komen bij de aanpak van problemen en vragen te stellen bij wat ze niet begrijpen.
- 6.6 **met een houding van openheid**, door van elkaar te leren bij het aanpakken van nieuwe leerinhouden, door bruikbare oplossingen van anderen te aanvaarden, en door andere oplossingen met de eigen oplossing te vergelijken.
- 6.7 **met kritische zin**, door zich vragen te stellen bij de aangeboden informatie en door hun eigen leren te bevragen.

- **SOCIALE VAARDIGHEDEN**

1. SOCIALE VAARDIGHEDEN - DOMEIN RELATIEWIJZEN

1. Relatiewijzen

1.1 De leerlingen kunnen zich op een assertieve wijze voorstellen.

Dit houdt in:

- zich voorstellen " met naam en toenaam", althans in kleine groep;
- naar anderen toestappen en contact leggen;
- binnen de klasgroep naar voren treden;
- een eigen mening onder woorden brengen;
- in ik-termen spreken;
- het woord nemen in een groepsgesprek;
- tegenover anderen verwoorden wat men waarneemt, wat men zich herinnert en wat men zich voorstelt;
- spontaan iets van zichzelf vertellen.

1.2 De leerlingen kunnen in omgang met anderen respect en waardering opbrengen.

Dit houdt in:

- de ander laten uitspreken en niet onnodig in de rede vallen;
- een ander eens laten voorgaan;
- de ander het recht op diens ruimte geven (iemand niet wegpesten);
- de ander een evenwaardig deel van de beschikbare ruimte geven;
- een ander naar zijn/haar mening vragen;
- hun waardering uiten;
- bij gelegenheid een ander eens een pluimpje geven;
- een ander aanmoedigen, een schouderklopje geven.

1.3 De leerlingen kunnen zorg opbrengen voor iets of iemand anders.

Dit houdt in:

- een ander in moeilijkheden bijstaan;
- helpen als anderen elkaar niet begrijpen;
- bereid zijn een schrift, boek of gerei uit te lenen;
- zorgzaam omgaan met andermans schoolgerei, kledij, fiets;
- anderen helpen bij het opruimen;
- mee zorg dragen voor de netheid van speelpleinen, lokalen, andere ruimtes en voorzieningen;
- bedacht zijn om iets bij te dragen tot de leniging van maatschappelijke noden;
- op een adequate wijze de verdediging op zich nemen van zwakkeren die zich niet weten te handhaven.

1.4 De leerlingen kunnen hulp vragen en zich laten helpen.

Dit houdt in:

- iemands hulp inroepen;
- opkomen voor eigen wensen;
- zich laten helpen;
- genieten van hetgeen hen geboden wordt;
- dankbaarheid tonen voor wat ze krijgen;
- beleefdheid tonen bij het vragen.

1.5 De leerlingen kunnen bij groepstaken leiding geven en onder leiding van een medeleerling werken.

Dit houdt in:

- een voorstel naar voren brengen;
- in een taaksituatie tonen of zeggen wat anderen moeten doen;
- verslag uitbrengen over een taakgroep;
- in een kringgesprek een initiatief voor een gespreksonderwerp verwoorden;
- verantwoordelijkheid voor een groepstaak op zich nemen.
- het leiderschap van een klasgenoot aanvaarden;
- regels en afspraken nakomen;
- leren samenwerken in de klas;
- met inzet meespelen in een ploegspel;
- instemming betonen.

1.6 De leerlingen kunnen kritisch zijn en een eigen mening formuleren.

Dit houdt in:

- kritisch een situatie waarnemen en zó verwoorden dat ze bespreekbaar wordt;
- een medeleerling(e) confronteren met het effect van zijn/haar gedrag;
- op beleefde wijze onder woorden brengen t.o.v. anderen wat zij denken dat zij verkeerd doen;
- kritisch nadenken over bepaalde maatschappelijke toestanden;
- kritisch luisteren;
- op een passende wijze hun afkeuring laten blijken bij onrechtvaardige situaties.

1.7 De leerlingen kunnen zich weerbaar opstellen naar leeftijdgenoten en volwassenen toe door signalen te geven die voor anderen begrijpelijk en aanvaardbaar zijn.

Dit houdt in:

- woorden vinden om zich weerbaar op te stellen, onder meer tegenover plagerijen en pesterijen;
- zich niets laten ontfutselen of afnemen;
- hun rechten doen respecteren.

1.8 De leerlingen kunnen zich discreet opstellen.

Dit houdt in:

- zich op de achtergrond of afzijdig houden;
- geen roddel rondstrooien;
- het vertrouwen van een ander niet beschamen;
- het leiderschap aan iemand anders laten in plaats van zelf leider te willen zijn;
- zich onpartijdig opstellen.

1.9 De leerlingen kunnen ongelijk of onmacht toegeven, kritiek beluisteren en eruit leren.

Dit houdt in:

- de eigen onkunde of mislukking toegeven zonder valse excuses;
- zeggen wat ze niet begrepen hebben, wat ze niet weten, of waaraan ze twijfelen;
- eigen onkunde bekijken als een kans om bij te leren;
- zich verontschuldigen na een begane fout of gevecht of ruzie;
- kritiek beluisteren, eventueel aanvaarden.

2. SOCIALE VAARDIGHEDEN - DOMEIN GESPREKSCONVENTIES

2 De leerlingen kunnen in functionele situaties een aantal verbale en niet-verbale gespreksconventies naleven.

Dit houdt in:

- duidelijk hoorbaar spreken;
- vragen of de ander hen begrijpt;
- een zekere expressiviteit aanwenden;
- verbaal en non-verbaal op elkaar inhaken en niet naast elkaar praten;
- naast gesloten ook open vragen stellen;
- aangeven dat zij zelf aan het woord willen komen;
- actief luisteren en zelf spreken afwisselen;
- iemand anders laten uitspreken;
- de ander ruimte geven om zichzelf te uiten;
- nagaan of de ander wel goed begrepen werd;
- aanvaarden dat een ander anders reageert dan verwacht;
- bij het geven, vragen, gebieden ..., de ander de vrijheid gunnen om het aan te nemen, te weigeren;
- er toe komen een gesprek af te ronden;
- een gesprek voeren met een volwassene;
- respect hebben voor uitingen van leeftijdgenoten die tot een andere cultuur behoren;
- eigen verbale en non-verbale uitingen op elkaar afstemmen.

3. SOCIALE VAARDIGHEDEN - DOMEIN SAMENWERKING

3 De leerlingen kunnen samenwerken met anderen, zonder onderscheid van sociale achtergrond, geslacht of etnische origine.

Dit houdt in:

- regels en een taakverdeling afspreken met het oog op een vlotte groepswerking bij een spel of taak;
- afspraken die binnen de groep werden gemaakt, naleven;
- de anderen herinneren aan de bedoeling van het samenwerken;
- bijdragen tot een geslaagd groepsproces;
- onderling overleggen naar aanleiding van een groepsopdracht;
- andere leerlingen helpen eenvoudige problemen op te lossen;
- samenwerken met kinderen van andere sociale klassen of andere culturen.

2.4. Evaluatie

2.4.1. Algemeen

Het onderwijs moet geregeld onderzoeken in hoeverre de geleverde inspanningen en de aangewende middelen daadwerkelijk tot de realisering van de doelstellingen geleid hebben. Evalueren vormt een wezenlijk onderdeel van de planning en uitvoering van het onderwijs. Het is een van de belangrijkste middelen om het onderwijzen en leren te verbeteren.

2.4.2. De onderwijskundige componenten

Binnen de onderwijscontext kunnen we evaluatie omschrijven als de waardebepaling of de beoordeling van het didactisch handelen. De waarde zal bepaald worden door de mate waarin men de voorafbepaalde doelstellingen heeft bereikt.

- **Waarom evalueren?**

Het doel van de evaluatie bestaat erin informatie te verzamelen als basis voor het nemen van beslissingen in verband met het optimaliseren van het didactisch handelen.

- **productevaluatie**

We kunnen dit handelen evalueren op basis van de effecten bij de leerlingen of m.a.w. in welke mate zij de beoogde doelstellingen bereikt hebben. Deze vorm noemen we productevaluatie.

- **procesevaluatie**

We kunnen echter ook het didactisch handelen zelf rechtstreeks evalueren. In deze vorm zoeken we naar een éénduidige verklaring voor het bekomen product, door de verschillende componenten van het didactisch handelen en vooral de relaties tussen deze componenten nader te analyseren. Dit noemen we procesevaluatie. Beide vormen van evaluatie zijn complementair.

- **Wat evalueren?**

Een productevaluatie is gericht op het onderzoeken in hoeverre de vooropgestelde leerdoelen bereikt zijn bij de leerlingen die het leer- en vormingsproces doorgemaakt hebben.

Een belangrijk object van evaluatie is het **gedrag** en de **prestatie** van de leerlingen. Het gedrag heeft betrekking op de activiteiten die leerlingen uitvoeren, terwijl de prestatie betrekking heeft op het resultaat van het gedrag en het proces, dat aan dat gedrag ten grondslag ligt.

- **Waarmee evalueren?**

Het instrument waarmee we informatie verzamelen kiezen we in functie van het beoogde doel. Zo zijn prestatieproeven vooral geschikt voor het evalueren van cognitieve en psychomotorische doelstellingen.

Voor de dynamisch-affectieve leerdoelen wordt veeleer het interview, naast de vragenlijst en de observatie gebruikt. Voor het registreren van deze gedragsaspecten kunnen twee instrumenten gehanteerd worden : de controlelijst en de beoordelingsschaal.

Aan een verantwoorde evaluatie van de leerlingenprestaties stelt men een aantal eisen.

De belangrijkste kwaliteiten van een toets zijn : de inhoudelijke validiteit, de representativiteit, de objectiviteit en de betrouwbaarheid.

Het is duidelijk dat deze eisen vrij streng zijn en dat niet kan worden verwacht dat elke beperkte evaluatie na een didactische eenheid volledig aan deze kwaliteiten zou voldoen.

Aan deze eisen is te voldoen door beroep te doen op gestandaardiseerde en objectieve toetsen die genormeerd zijn op grote representatieve groepen.

- **Wanneer evalueren?**

Om passende beslissingen betreffende ons didactisch handelen te kunnen treffen zullen we op verschillende momenten evalueren.

- ▷ **permanent**

Tijdens het onderwijsleerproces evalueren we permanent. Permanente evaluatie is een kwestie van houding. Deze houding zal tot uiting komen tijdens het lesgeven door :

- observerend en controlerend rond te wandelen tijdens de oefenmomenten;
- leerlingen in een leergesprek te ondervragen van wie men betwijfelt of ze het antwoord kunnen geven;
- fouten onmiddellijk te bespreken met de leerlingen en hen de inzichten en middelen te laten verwerven om analoge fouten in het vervolg te vermijden.

- ▷ **korte en lange termijn**

Daarnaast plannen we systematisch specifieke evaluatiemomenten zowel op korte als op lange termijn:

- na elke productgerichte activiteit;

- na het afwerken van een geheel van leerdoelen;

- na het afwerken van een didactische eenheid: thema, project ... ;

- na de herhalingsperiode bij het begin van het schooljaar.

Met deze evaluaties hebben we de bedoeling na te gaan welke de leereffecten zijn en om een antwoord te krijgen op de volgende vragen:

- voldoet het resultaat aan de beoogde doelstellingen?
- welke correcties moeten aan de producten worden aangebracht?
- welke correcties moeten aan het proces worden aangebracht?

De vastgestelde tekorten werken we onmiddellijk weg voor we de volgende stap zetten in het onderwijsleerproces.

De leerkracht kan de leerling procédés van zelfevaluatie laten gebruiken, zodat de leerling permanent zijn vorderingen zelf kan evalueren en in een systeem van continue progressie zelf beslissingen kan nemen betreffende het verloop van zijn leerproces.

Voor het systematisch gebruik van evaluatie-instrumenten is het voor de school van belang een plan op te stellen (zie ook SWP). In dit plan worden gegevens opgenomen over:

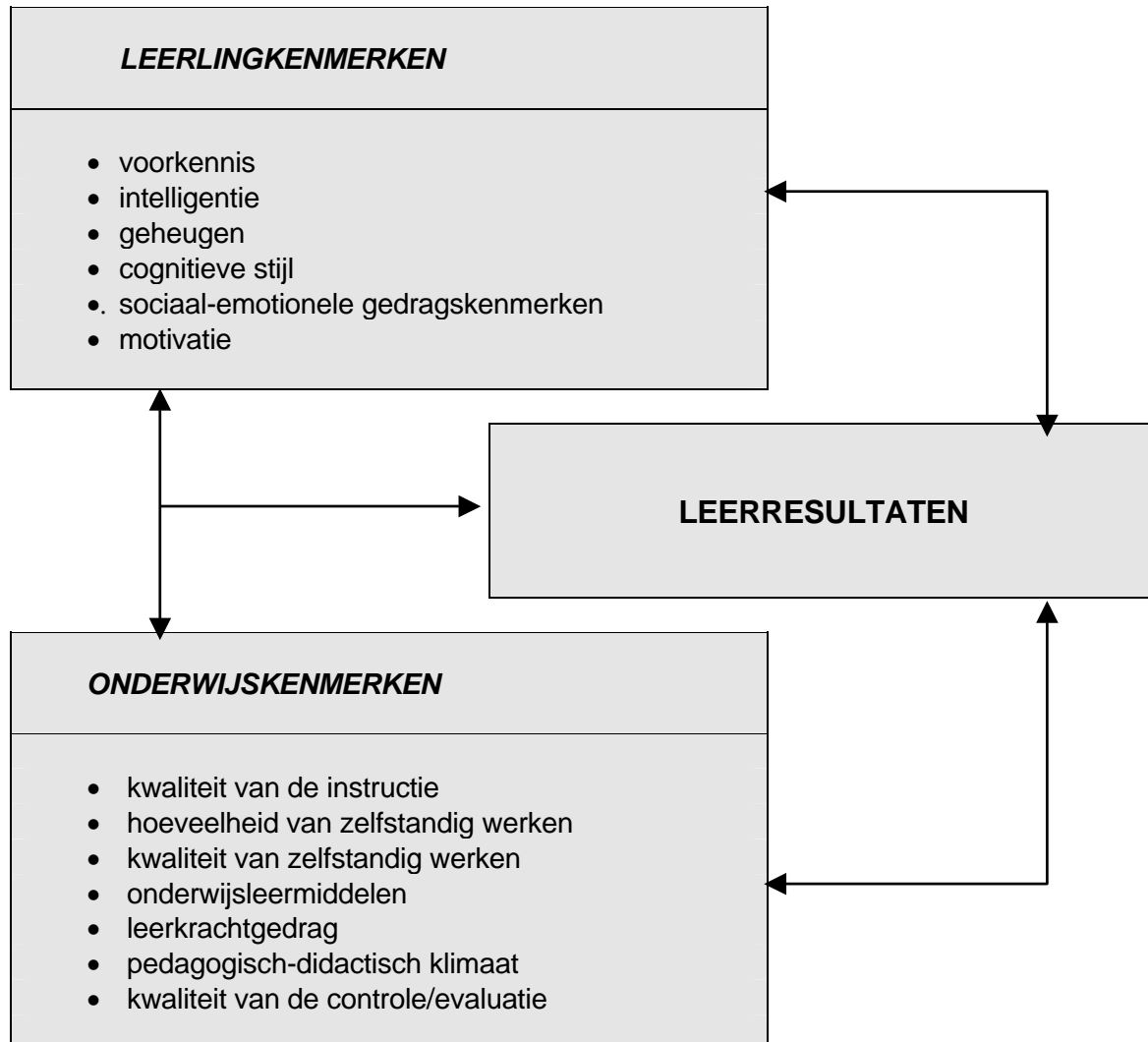
- de tijdstippen en/of situaties waarin de diverse instrumenten het beste kunnen worden gebruikt;
- aanwijzingen met betrekking tot de interpretatie van de verzamelde gegevens en
- richtlijnen voor de opvang van leerlingen, die gezien de evaluatieresultaten specifieke instructiebehoeften hebben.

Andere aandachtspunten zijn:

- het uitbouwen van een signaleringsprocedure;
- het starten van een meer diepgaande individuele diagnose en
- het aansluiten bij een uitgewerkt remediëringaanbod.

2.4.3. Factoren die het leerresultaat beïnvloeden

Vanuit de basisprincipes “aandacht voor een brede vorming” en “bekommernis voor de zorgbreedte” gaat de aandacht van de school naar de ontwikkelingszwakke en hoogbegaafde leerlingen. Wanneer de zorg van de basisschool verbreed moet worden dan moet men anticiperen op de leerling- en onderwijskenmerken.(zie figuur 1)



Figuur1. Overzicht van een aantal leerlingkenmerken en kenmerken van de onderwijsleersituatie die van invloed zijn op de leerresultaten.

Onder leerlingkenmerken verstaan we in dit verband het geheel aan factoren/eigenschappen die in het kind zelf gelegen zijn en die van invloed zijn op het leren. Het zal duidelijk zijn dat bij deze component een enorme diversiteit aan kenmerken in het geding is. Uiteraard zijn niet alle leerlingkenmerken even belangrijk. Het is dan ook raadzaam de aandacht te richten op met name die leerlingkenmerken welke belangrijk zijn bij het tot stand komen van het uiteindelijke leerresultaat. Hierbij denken we aan : de motivatie, de intellectuele capaciteiten, de benodigde leertijd, de concentratie, de creativiteit, de betrokkenheid...

Bij de onderwijskenmerken kan men denken aan factoren die in een bepaalde onderwijsleersituatie impliciet en/of expliciet aanwezig zijn.

Het moge duidelijk zijn dat de leerkracht in dit geheel niet alleen een belangrijke maar ook een dubbele rol vervult. Hij is namelijk degene die bepaalt welke factoren binnen de

onderwijsleersituatie ingebracht worden en op welke wijze ze gerealiseerd worden, maar daarenboven is hij zelf ook een factor binnen dat geheel.

De mate waarin de leerling de gewenste leerresultaten bereikt, hangt binnen zekere grenzen af van de mate waarin en de wijze waarop de kenmerken van de onderwijsleersituatie zijn afgestemd op de leerlingkenmerken.

Bij het ontwikkelen van effectieve onderwijsleersituaties, zowel klassikaal, gedifferentieerd als individueel, dient men niet enkel rekening te houden met de belangrijke leerlingkenmerken, maar dient men te streven naar optimale waarden bij alle kenmerken. Het versterken van de onderwijs- en leerlingkenmerken tezamen vormt de beste weg om te komen tot een effectieve basisvorming.

2.5. Onderwijstijd

De leerlingen krijgen, zowel in het kleuteronderwijs als in het lager onderwijs, 28 lestijden onderwijs- en opvoedingsactiviteiten per week.

Met de invoering van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen streven we naar een gemeenschappelijke basisvorming. Hierbij is differentiatie naar leertijd, instructiewijzen en groeperingsvormen nodig.

Dit impliceert:

- meer tijd voor de leerlingen die dat nodig hebben en minder tijd voor de leerlingen die zelfstandig hun weg vinden;
- meer aandacht voor de leer- en vormingsgebieden waar achterstanden zijn vastgesteld.

Wanneer de zorg van de school verbreed moet worden, dan moet men anticiperen op de leerling- en de onderwijskenmerken.

Kleuteronderwijs

Uitgaande van de geobserveerde interesses en behoeften van de kleuters, bieden we hen een zo rijk mogelijke variatie van activiteiten en materialen aan. Zo kunnen we de doelstellingen vanuit de verschillende leergebieden op een evenwichtige manier nastreven.

Het dagschema (tijdrooster) zal ruimte laten voor gezamenlijke activiteiten (waarbij de kleuteron-derwijzer(es) het initiatief neemt) en voor keuzeactiviteiten (waarbij de kleuters het initiatief kunnen nemen binnen bepaalde grenzen en afspraken).

Elke dag kan best beginnen met een warm onthaal en een kringgesprek (kalenders kunnen hier ook aan bod komen), gevolgd door een belevingsactiviteit, die gekaderd is binnen een belangstellingsthema.

Vertrekkend vanuit deze sleutelactiviteit volgen de keuzeactiviteiten in de verschillende hoeken, waarbij de kleuters de kans krijgen de opgedane ervaringen (belevingsinhouden) te uiten, ze beter te leren kennen of ze te verwerken (expressieactiviteiten en oefenmogelijkheden). De voormiddag kan afgesloten worden met een gezamenlijke activiteit.

's Namiddags begint men liefst weer met een gezamenlijk moment en worden de keuzeactiviteiten van de voormiddag verder gezet. De dag kan worden beëindigd met een sfeervolle gezamenlijke afsluiting (waarbij de daglijn kan gebruikt worden als reflectie op de voorbije dag).

Kleuters leren vooral **door** en **in** hun eigen spontane activiteiten. Een brede waaier van spelactiviteiten, waarin de doelstellingen van de verschillende leergebieden harmonieus geïntegreerd zijn, houdt voor kleuters een rijke bron van leerprocessen in.

Het is geenszins onze bedoeling met volgend dagschema een rigide kader voorop te stellen. We vinden het integendeel essentieel dat zowel bij de weekplanning als bij de dagindeling op een soepele manier wordt ingespeeld op de behoeften en interesses van de kleuters en op de specifieke klassituatie.

VOORMIDDAG

- onthaal en kringgesprek
- gezamenlijke belevingsactiviteit (bv. waarnemingsactiviteit)
- rijk aanbod van keuzeactiviteiten in goed ingerichte hoeken
- gezamenlijke activiteit (bv. bewegingsactiviteit)

NAMIDDAG

- gezamenlijke activiteit (bv. taalactiviteit)
- rijk aanbod van keuzeactiviteiten in goed ingerichte hoeken
- gezamenlijke activiteit (bv. muziek)

Lager onderwijs

In de lagere school gebruiken we een tabel met een minimum en een maximum aantal uren per leergebied. Het is een richtlijn voor de aanwending van de leertijd op school. Deze tabel biedt mogelijkheden om optimaal rekening te houden met de verschillen die er bestaan enerzijds tussen de leerjaren van de scholen en anderzijds tussen de verschillende scholen onderling. Hierbij denken we aan:

- de eigen identiteit van de school;
- de kenmerken van de schoolpopulatie;
- de kwaliteiten van het schoolteam;
- de infrastructuur;
- de onderwijskundige uitgangspunten;
- de organisatorische keuzen (zie SWP).

De meest optimale leertijd kan alleen door de school zelf worden bepaald. Wel zal de school aandacht dienen te besteden aan het feit, dat ze niet alleen tijd zal geven aan de leer- en vormingsgebieden maar ook voldoende oog zal hebben voor “leefwarmte”.

Uitgaande van de nieuwe beginsituatie, die zich elk schooljaar opnieuw aanbiedt, werkt de school een aangepast tijdschema uit op basis van de eigen behoeften en inzichten, rekening houdend met de minima en maxima voor elk leergebied.

Dit schema kan in de loop van het schooljaar aangepast worden naargelang de eigen noden:

- wegwerken van tekorten;
- zorgverbreding;
- projectwerk;
- ...

De verdeling van de onderwijstijd op weekbasis (L.O.)

	1ste graad		2de graad		3de graad	
	MIN.	MAX.	MIN.	MAX.	MIN.	MAX.
Nederlands	7	11	7	10	6	8
<i>uw keuze</i>	...		...		...
Wiskunde	6	8	6	8	5	8
<i>uw keuze</i>	...		...		...
WO	4	7	5	7	5	7
<i>uw keuze</i>	...		...		...
Frans					3	
Lichamelijke Opvoeding	2	3	2	3	2	3
<i>uw keuze</i>	...		...		...
Muzische vorming	2	4	2	4	2	4
<i>uw keuze</i>	...		...		...
Zedenleer/Godsdiens	2		2		2	
TOTAAL	28		28		28	

Overzicht van de minima en maxima aantal lestijden per leergebied.

3. DOELSTELLINGEN EN UITGANGSPUNTEN VAN HET BASISONDERWIJS

3.1. Het Pedagogisch Project van het Gemeenschapsonderwijs

Het Pedagogisch Project van het Gemeenschapsonderwijs (PPGO) is een basisdocument waarin de grondbeginselen en de algemene doelstellingen van het Gemeenschapsonderwijs zijn opgenomen. Het geeft de waarden weer die het Gemeenschapsonderwijs bewust nastreeft zonder daarom te indoctrineren. Het reikt het referentiekader aan waarbinnen de school het opvoedingsproject zal concretiseren door onderwijs, vorming en begeleiding van kinderen in hun ontwikkeling.

Het Gemeenschapsonderwijs richt **neutraal onderwijs** in. Het beperkt zich niet enkel tot onderricht, maar beoogt eveneens de opvoeding van de gehele persoonlijkheid van de leerlingen, met eerbied voor de verschillende filosofische en ideologische opvattingen van de leerlingen en hun ouders. Dit impliceert een positieve erkenning en waardering van de verscheidenheid van meningen en gedragsvormen en een nadruk op de gemeenschappelijke waarden en de ontwikkeling van een denken vrij van dogma.

Het PPGO baseert zich op **een dynamisch mens- en maatschappijbeeld**. Het Gemeenschapsonderwijs wil dan ook bijdragen tot de vorming van vrije mensen die :

- fundamenteel vertrouwen hebben in zichzelf en met openheid anderen in het wereldgebeuren kunnen benaderen met erkenning van hun authenticiteit;
- een “open” geest hebben, zonder vooroordelen, met belangstelling en respect voor ieders mening;
- “mondig “ zijn, zodat ze hun ideeën voor medemensen helder en juist kunnen vertolken;
- intellectueel “nieuwsgierig” blijven, met een levenslange bereidheid tot studie en vorming vanuit ervaringsgerichtheid;
- getuigen van emotionele, esthetische en ethische bewogenheid binnen het maatschappelijk aanvaarde waardenpluralisme. Hierbij worden kinderen gestimuleerd tot het opbouwen van een persoonlijk verantwoorde keuze, die gepaard gaat met verantwoordelijkheidsbesef ten opzichte van zichzelf en van de anderen in de samenleving en met bereidheid om zich belangstellend, maar zonder bemoeizucht in elkaars ervarings- en waardenwereld in te leven;
- open oog hebben voor de sociale werkelijkheid en de maatschappelijke ongelijkheden : geëngageerd constructief opkomen voor de eerbiediging van de rechten van de mens en zijn fundamentele vrijheden, voor sociale rechtvaardigheid en voor democratische instellingen;
- de gelijkwaardigheid van mannen en vrouwen niet enkel als uitgangspunt nemen, maar zich ook inspannen om ze te verwezenlijken.

In de ontwikkeling van kinderen wordt daarom uitgegaan van de mens als **individu** (“iedereen is uniek”) en als **gemeenschapswezen**. Een harmonische wisselwerking tussen individu en gemeenschap is onontbeerlijk : de individuele persoon moet in de samenleving maximale ontplooiingskansen krijgen.

Dergelijke vorming ondersteunt jongeren naar een rijker **zelfbewustzijn**. Ze biedt hen kansen om zich ten opzichte van zichzelf en van het maatschappelijk gebeuren kritisch op te stellen en geleidelijk aan ook aan deze maatschappelijke werkelijkheid te **participeren**. Ze biedt tevens kansen om een grote **weerbaarheid** en **zelfredzaamheid** op te bouwen en om van jongsaf te leren om, in vrijheid, **verantwoordelijkheid** te dragen.

3.2. De opdracht van de school in het globale PPGO

3.2.1 Maatschappelijke dialoog

Het PPGO baseert zich op een dynamisch mens- en maatschappijbeeld. Dit betekent dat het onderwijs de kinderen van vandaag moet voorbereiden op “de snel veranderende wereld van morgen”. Het onderwijsaanbod moet actueel en toekomstgericht georiënteerd zijn. Dit heeft consequenties voor de vooropgestelde doelen en leidt tot verschuivingen in de onderwijspraktijk:

- **van cultuuroverdracht naar transformatie en creatie van cultuur;**
- **van product- naar procesgericht onderwijs.**

De basisschool is geen op zichzelf staand gegeven. De school, als integrerend deel van die maatschappij waarin ze gesitueerd is, moet rekening houden met de verwachtingen die van hieruit in haar worden gesteld. De school moet concreet deelnemen aan de **dialoog** die er in de **lokale gemeenschap** wordt gevoerd. Dit kan op velerlei manieren gebeuren. De dialoog met de ouders die hun vertrouwen geven aan de school, als met de socio-culturele organisaties uit de regio, is belangrijk.

In die dialoog zal de school haar concrete opvoedingsproject ter sprake moeten brengen en geregeld actualiseren.

3.2.2 Het onderwijsaanbod

In de basisschool worden, op een intentionele wijze, de fundamenten voor de **basisvorming** gelegd. Deze vindt haar vervolg in het secundair onderwijs. De basisschool biedt de leerlingen kansen tot het ontwikkelen van hun totale persoonlijkheid, via onderwijsleerprocessen waarin ze **actief** en **creatief, sociaal** en **emancipatorisch** betrokken zijn. De wetgever heeft het belang van deze opvatting onder andere uitgedrukt door de leergebiedoverschrijdende eindtermen “leren leren” en “sociale vaardigheden” op te nemen. Het gehele onderwijsgebeuren moet dus van **levenslang leren** en **sociaal vaardig worden** doordrongen zijn.

Het aanbod getuigt daarom van een andere deskundigheid dan deze die in de positieve gezinsopvoeding aanwezig is. Het onderwijs in de basisschool is complementair aan de persoonlijkheidsontwikkeling die het kind van thuis uit meekrijgt.

De bijdrage van de basisschool in deze totale vorming bestaat uit het doelgericht ontwikkelen van basiscompetenties bij kinderen. Het zijn vormen van algemeen toepasbare kennis,

strategische werkwijzen en houdingen om probleemsituaties uit de(hun) realiteit aan te pakken en daarin concrete problemen op te lossen. Dergelijke basiscompetenties dragen bij tot het persoonlijk welzijn, het maatschappelijk functioneren en de wisselwerking tussen beide. Om goed te functioneren in de werkelijkheid moet een kind een beroep kunnen doen op zijn leerpotentieel.

3.2.3 Continuïteit

Continuïteit in het leerproces houdt in dat men aandacht schenkt aan de leervorderingen van de leerlingen. Daarom worden de doelstellingen in het leerplan uitgeschreven in ontwikkelings- en leerlijnen. Op het niveau van de school is het belangrijk dat het onderwijsaanbod en de organisatie zo worden gepland, dat ze de continuïteit in de ontwikkeling van het kind niet remmen, maar **stimuleren**. Hiervoor moet het onderwijsaanbod zowel naar aard als naar moeilijkheidsgraad afgestemd zijn op de mogelijkheden, behoeften, motivaties en concrete interesses van de kinderen. Een grote mate aan **succesbeleving** voor elk kind is zeer belangrijk. Indien kinderen bijzondere begeleiding nodig hebben (taakleraar,...), of eventueel moeten overgaan naar buitengewoon onderwijs, is het noodzakelijk dat de continuïteit door de school wordt bewaakt.

3.3. Consequenties voor het leerplan

We willen met dit nieuwe leerplan opnieuw uitgaan van de visie die aan de grondslag lag van de leerplannen van 1936 en 1957. Het leidende principe van deze visie, "uitgaan van de leefomgeving van het lerende kind", wordt opnieuw geactualiseerd. Aspecten zoals gemotiveerd leren, zelfstandigheid kunnen ontwikkelen, emotionele groei mogelijk maken en de sociale context van het leren, worden op het voorplan gebracht. Verder wordt er in dit leerplan aandacht besteed aan leren als een actief en constructief proces.

3.3.1 Aandacht voor een brede basisvorming

Vorming van **de totale persoonlijkheid** betekent dat naast de cognitieve componenten, de psychomotorische en de dynamisch-affectieve ook aandacht moeten krijgen. Deze drie componenten zijn nauw met elkaar verweven en spelen doorheen de hele vorming van het kind een belangrijke rol. Hierbij wordt bijzonder aandacht besteed aan de sociale ontwikkeling en aan de basiscompetenties die nodig zijn om levenslang te kunnen leren. Om dit principe te realiseren moet er op een geïntegreerde wijze aandacht worden besteed aan de verschillende leergebieden (zie horizontale samenhang).

3.3.2 Nadruk op het (inter)-actief leren

De school biedt de leerlingen een “**krachtige leeromgeving**” aan, waarbinnen het kind aangesproken en gestimuleerd wordt om actief te zijn, initiatieven te nemen en te communiceren. De leerkracht speelt in op de activiteitsdrang en de leergierigheid van de kinderen. De spontane belangstelling van het kind moet verder begeleid worden naar het volwaardig kunnen functioneren in de wereld. Het is essentieel dat er bij de uitbouw van leersituaties uitgegaan wordt van de natuurlijke omgeving van het kind en dat er rekening gehouden wordt met de ontwikkelingsmogelijkheden en behoeften van de kinderen in de groep. Kinderen moeten dus in de eerste plaats gerespecteerd worden als **productieve en creatieve wezens**. Het reproductief kunnen omgaan met verworven kennis is daaraan ondergeschikt.

Deze uitgangspunten zijn niet alleen van belang inzake leergebiedoverschrijdende eindtermen zoals “Leren Leren”. Ook in andere leergebieden is productie belangrijker dan reproductie en wordt er meer aandacht besteed aan strategische en metacognitieve aspecten.

3.3.3 Bekommernis voor de zorgbreedte

Een school die aandacht heeft voor de individuele ontwikkeling van de totale persoonlijkheid moet voldoende grote **zorgbreedte** ontplooiën, opdat zoveel mogelijk kinderen in staat zouden zijn zich een brede **basisvorming** eigen te maken. M.a.w. elk kind moet maximale kansen krijgen om op basis van het eigen potentieel evenwichtig te kunnen ontwikkelen naar hogere vormen van persoonlijk welzijn en van participatie aan de samenleving. De scholen hebben een resultaatsverplichting om de leergebiedgebonden eindtermen maximaal te realiseren en een inspanningsverplichting om de leergebiedoverschrijdende eindtermen en de ontwikkelingsdoelen na te streven. Daarom moeten zij alert zijn voor mogelijke problemen bij de kinderen. Deze problemen kunnen zich manifesteren als leerstoornis of als achterstandsverwerving en kunnen zich zowel situeren op het psychomotorische, het dynamisch -affectieve, het cognitieve als het sociale vlak. Problemen van die aard hebben altijd in min of meerdere mate weerslag op het persoonlijk functioneren van de kinderen.

Via de uitbouw van hanteerbare volgsystemen moeten problemen tijdig gesignaleerd en dan ook ernstig aangepakt worden. Daarom moet het schoolteam diverse vormen van ondersteuning voor deze kinderen voorzien of mogelijk maken, zodat er voor elk kind een optimale begeleiding kan geboden worden. Deze ondersteuning kan zowel binnen als buiten het eigenlijke schoolgebeuren liggen.

Begeleiding van deze kinderen grijpt zoveel mogelijk plaats in een positieve sfeer. Het re-mediëren moet bijdragen tot het behouden (respectievelijk weer kunnen opnemen) van zijn plaats in de groep. In vele gevallen is het belangrijk dat begeleiding van ‘zorgkinderen’ gebeurt in overleg met de gezinsverantwoordelijken. Ook hierin laat een school zien in welke mate zij in staat is de dialoog tussen school en gezin zo soepel mogelijk te laten verlopen.

3.3.4 Samenhang

Het globale onderwijsaanbod in het basisonderwijs moet getuigen van een grote samenhang. In het leerplan wordt er daarom uitgegaan van een **verticale** en een **horizontale** samenhang van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen.

Deze samenhang moet ook in het onderwijsaanbod doorheen de hele basisschool nagestreefd en grotendeels gerealiseerd worden. Daarom moet het onderwijs dagelijks in het teken staan van de ontwikkeling van basiscompetenties bij kinderen, waardoor een fundament wordt gelegd voor hun persoonlijke ontwikkeling en hun maatschappelijk functioneren. In de verschillende leergebieden moeten daarom telkens aspecten van algemene ontwikkeling en van basiskenmerken van zelfontwikkeling verweven zitten. Met algemene ontwikkeling bedoelen we: kunnen communiceren en samenwerken, zelfstandigheid aan de dag leggen, creatief en probleemoplossend omgaan met de omringende wereld en zelfgestuurd leren. Met basiskenmerken van zelfontwikkeling bedoelen we ontwikkelen van een positief zelfbeeld, positieve motivaties laten blijken en zelf initiatief nemen.

Wanneer aan deze voorwaarden voldaan wordt, kunnen de leergebiedoverschrijdende “Sociale Vaardigheden” en “Leren Leren” voortdurend doorheen de specifieke leergebieden aan bod komen. De doelen in de velden algemene vorming en specifieke ontwikkeling, moeten dan ook in hun complementariteit begrepen worden. Zo vraagt de oplossing van bijvoorbeeld een wiskundig probleem ook om exploratie en zelfsturing. Er is daarbij een nood aan communicatie en aan samenwerking.

Om dergelijk onderwijs te realiseren is het noodzakelijk dat de aanknopingspunten voor concrete activiteiten gevonden worden in de leef- en ervaringswereld van de kinderen zelf. Deze band met de realiteit legitimeert de keuze van de concrete competenties waar men zich op richt.

De realistische, levensechte en/of levensnabije situaties waar een kind op school in functioneert, vereisen van het kind dat het een beroep kan doen op meerdere competenties tegelijkertijd. Immers, elke realiteit is een complexe situatie. Dit betekent uiteindelijk ook dat er voldoende horizontale samenhang is tussen de verschillende leergebieden die aan bod komen. De keuze voor een vakgesplitst onderwijs wordt dus zoveel mogelijk uitgesteld. De nadruk op de specifieke ontwikkeling (binnen één leergebied) van de nu nog vigerende onderwijsvisie verliest dus aan belang ten voordele van een meer algemene en polyvalente vorming.

3.4. Verschuivingen in de gangbare onderwijspraktijk door dit nieuwe leerplan

3.4.1. Naar het ontwikkelen van krachtige onderwijsleeromgevingen

Met krachtige onderwijsleeromgevingen wordt bedoeld het kiezen van situaties, activiteiten en taken die kansen bieden om de vereiste **motivatie** en **leerprocessen** te **bevorderen**, zodat de beoogde leereffecten op een doelmatige wijze worden bereikt.

Een optimale leeromgeving biedt activiteiten, taken en probleemsituaties aan gericht op het verwerven en toepassen van :

- leergebiedinhoudelijke en domeinspecifieke kennis, vaardigheden en houdingen;
- heuristische strategieën;
- metacognitieve vaardigheden;
- leerstrategieën.

Deze verschillende aspecten staan niet los van elkaar, ze dienen via een geïntegreerde aanpak te worden verworven.

De leerstrategieën zijn werkwijzen voor het efficiënt verwerven van elk van de andere categorieën.

3.4.2. Naar een procesmatige benadering

- **Kenmerken van leerprocessen**

In leerprocessen van kennisverwerving, betekenisgeving, vaardigheidsontwikkeling en competentieverhoging kiezen we voor processen met de volgende kenmerken: constructief; cumulatief; doelgericht; situatiegebonden; interactief (samenwerkend leren) en zelfgestuurd.

“DE GEEST VAN EEN KIND IS GEEN VAT OM TE VULLEN,
MAAR EEN VUUR OM AAN TE WAKKEREN.”

CONFUCIUS

- **constructief**

Leerlingen zijn geen lege vaten waarin men als het ware informatie kan gieten. Integendeel, op basis van wat ze al weten en kunnen, verwerken ze actief de aangeboden informatie en bouwen zo zelf hun kennis en vaardigheden op. Leren is een actief proces dat van de leerling een cognitieve verwerking vergt. Dit proces van kennisconstructie kan worden ondersteund

zowel door begeleiding van leerkrachten als door sociale interactie en medewerking van medeleerlingen.

- **cumulatief**

Leren is cumulatief betekent dat elke nieuwe kennis en vaardigheid voortbouwt op de reeds aanwezige kennis van de leerling (voorkennis). Het is belangrijk dat de leerkracht voldoende rekening houdt met deze voorkennis. Dit betreft niet enkel de schoolse kennis en vaardigheden, maar ook deze verworven buiten de school. Het is op basis van de ervaringsachtergrond van de leerlingen, van wat ze al kennen en kunnen, dat ze nieuwe informatie verwerken en daardoor hun kennis en kunde verder ontwikkelen en uitbouwen.

- **situatiegebonden**

Leren voltrekt zich in interactie met zijn omgeving. Men moet leren zich in die omgeving te bewegen, leren welke middelen erin beschikbaar zijn en leren hoe men ze moet aanwenden om allerlei taken succesvol uit te voeren. Het leren dient te worden ingebed in levensechte situaties die representatief zijn voor de taken waarin de leerlingen achteraf hun kennis en kunnen zullen moeten toepassen. Leren kan niet losgekoppeld worden van de culturele, sociale en fysieke context waaraan ze hun echte betekenis en nut ontleen. Het is belangrijk dat leerkrachten de leerlingen er veelvuldig op wijzen dat de kennis en vaardigheden die via bepaalde en gevarieerde situaties werd verworven ook kan worden toegepast in analoge situaties. Deze expliciet op transfer gerichte instructie is noodzakelijk aangezien transfer niet vanzelf optreedt.

- **interactief - samenwerkend leren**

De individuele kennisconstructie komt tot stand tijdens leerprocessen van interactie en samenwerking, waardoor de leerlingen leden worden van eenzelfde leergemeenschap. Leren is in belangrijke mate een sociaal proces. Binnen interactief leren wordt er zowel klassikaal, als in kleine groepjes als individueel gewerkt. De groepjes (4 tot 6 leerlingen) worden **heterogeen** samengesteld op basis van de leerstijlen en de individuele niveauverschillen tussen de leerlingen. Met deze heterogene samenstelling streven we naar een optimaal functioneren. Het zo maar samenplaatsen van leerlingen in groepjes om hen tot samenwerking aan te zetten, leidt niet tot waardevolle leerprocessen en betere prestaties. Alles hangt af zowel van de aard en de kwaliteit van de groepsactiviteiten als van de begeleiding ervan. De leerkracht stimuleert het **expliciteren** en het **reflecteren**. Mentale activiteiten en processen worden als het ware zichtbaar gemaakt door veruitwendiging, zodat ze observeerbaar en bespreekbaar worden. Via leergesprekken met de hele klas of in groep krijgt men ruimte voor

- uitleg en demonstratie;

- uitwisselen van ideeën;
- vergelijken en becommentariëren van oplossingen en oplossingswegen;
- toelichten en weerleggen van argumenten;
- het hardop denkend oplossen van problemen;
- ...

De leerkracht stimuleert **eigen constructies** en **zelfreflectie** door:

- in te gaan op eigen oplossingen van leerlingen;
- te stimuleren tot verwoorden, verantwoorden van eigen inzichten;
- het ter discussie stellen van oplossingen en inzichten;
- het stimuleren van verkortingen, handige aanpakstrategieën;
- een dialoog met anderen te voeren naar een dialoog met jezelf, zodat de leerling beter inzicht krijgt in eigen ideeën en denken.

- **zelfgestuurd**

Bij zelfgestuurd leren gaat het om de metacognitieve aspecten van het effectief leren. Het komt erop aan dat de leerlingen geleidelijk aan zelf hun leerproces gaan beheren en bewaken. Hoe meer zij de controle over hun leren in eigen handen nemen, hoe minder ze afhankelijk zijn van de begeleiding en ondersteuning van de leerkracht. Het spreekt vanzelf dat dit sturen van het eigen leren, het reguleren van de eigen leeractiviteiten een langlopend proces is. Daarom is het belangrijk dit bij jonge kinderen reeds van jongsaf aan te stimuleren. Het bevorderen van de zelfsturing, de leerlingen tot meer zelfstandig leren en denken brengen is een belangrijk doel van de instructie.

- **doelgericht**

Rekening houdend met het constructief en zelfgereguleerd karakter van het effectief leren is het duidelijk dat het verwerven van nieuwe kennis en vaardigheden het meest succesvol zal verlopen als leerlingen hun eigen doelen kunnen bepalen en nastreven.

Het vooraf bepalen van de doelen door de leerkracht kan het leerproces vlot en efficiënt laten verlopen op voorwaarde dat de leerlingen deze doelstellingen onderschrijven en tot de hunne maken.

Dit richten van het leren op doelen die door de leerlingen bepaald of aanvaard zijn heeft een belangrijke motivationele waarde. Bij deze doeloriëntatie is het belangrijk dat leerlingen zich richten op het bevorderen van hun competentie (leeroriëntatie) i.p.v. op het leveren van prestaties en het bewijzen van de eigen competentie (prestatieoriëntatie).

De kwaliteit van het leren is hoger als het wordt gemotiveerd door een echte leeroriëntatie.

3.4.3. Naar een taakanalytische benadering

- **De keuze van de taak**

De keuze van de taak gebeurt vanuit een grondige analyse van de kenmerken van de taak, de kenmerken van het kind en de verhouding tussen beide. Hierbij is het erg belangrijk dat de leerkracht een goed beeld heeft van de mentale ontwikkeling die kinderen doormaken. Zodat hij kan aansluiten op het niveau van de cognitieve kennis, vaardigheden en houdingen die alle kinderen - elk kind - reeds verworven hebben doorheen hun ontwikkeling. Bij voorkeur zal de taak zich richten op de **zone van naaste ontwikkeling**. Deze staat tegenover het feitelijk ontwikkelingsniveau. De zone van naaste ontwikkeling heeft betrekking op deze prestaties en activiteiten die het kind nog net niet zelfstandig kan uitvoeren, maar waarin het wel slaagt met de ondersteuning van en de interactie met de leerkracht of een medeleerling(en). De sociale interactie met anderen in de zone van naaste ontwikkeling is belangrijk voor het leren en de ontwikkeling.

Het spanningsveld dat bestaat tussen de onderlinge verschillen van de kinderen enerzijds en de kenmerken van de taak anderzijds vormt de basis om te differentiëren.

- **Kenmerken van de taak**

- **uitdaging**

Bij de instap van een leer- of taaksituatie is het belangrijk dat de leerlingen de taak als een uitdaging ervaren. De leerling is er dan op gericht om van de taak iets te leren, er komt een **leerintentie** tot stand.

Ervaart de leerling de taak echter als bedreigend dan ontwikkelt er zich geen leerintentie. Hij is dan in de eerste plaats bekommerd om het herstel van het zich welbevinden, het verwerken van de negatieve gevoelens met betrekking tot de situatie. Indien dit lukt kan de situatiebeleving zich wijzigen en leiden tot een leerintentie. Affectieve componenten zoals emoties, attitudes en overtuigingen beïnvloeden in sterke mate de aanpak, maar ook de duur en de intensiteit van de inzet voor de taak. Daarom streven we ernaar het leerproces op te bouwen vanuit de (intrinsieke) leermotivatie van de leerling en met een goed evenwicht tussen uitdaging en succesbeleving.

- **leerfunctie**

De taak heeft in de eerste plaats een leerfunctie en niet zozeer een oefenfunctie. Dit betekent dat het kind de taak als probleemsituatie (als een uitdaging) dient te ervaren en dat de nodige kansen op succeservaring dienen aanwezig te zijn. Het ervaren van succes bevordert de intrinsieke leermotivatie.

- **moeilijkheidsgraad**

De moeilijkheidsgraad van de taak wordt enerzijds bepaald door de toegankelijkheid van de aangeboden informatie en anderzijds door de verwerking ervan. Een motiverend en succesvol leerproces stoelt op de integratie van het nieuwe aanbod in de reeds aanwezige kennis. Als dit niet gebeurt dan stagneert of loopt het leerproces vast. De oorzaak ligt in het feit dat de kinderen geen raakpunten vinden tussen hun

eigen ervaringen en de taak. Dit is het gevolg van een te grote kloof tussen de eigen ervaringswereld van de kinderen en die van de taak.

- **opklimmende moeilijkheidsgraad - diversiteit**

Het ordenen van de leertaken naar opklimmende moeilijkheidsgraad, toenemende diversiteit en vooral vertrekend vanuit open taken zijn belangrijke oriënterende principes voor het creëren van een leeruitdaging. Het toepassen van deze principes mag het constructief en zelfregulerend karakter van het leren niet in het gedrang brengen.

- **van open naar gesloten en omgekeerd**

Het aanbieden van open (globale) taken bevordert het ontwikkelen van een adequaat taakgedrag en het verwerven van inzicht in de deelaspecten en deelvaardigheden van de taak. Het spreekt vanzelf dat bij de uitvoering van de taak de kinderen ondersteuning en begeleiding krijgen, zoals bij het bewaken en onder controle houden van het oplossingsproces of het uitvoeren van deelbewerkingen die de leerlingen nog niet beheersen. Bij het sluiten van de taak houdt men rekening met het bereikte niveau van de lerende(n).

Een contextrijk, betekenisvol en gevarieerd aanbod, afgestemd op de mogelijkheden en de interesses van de kinderen, is het uitgangspunt van een ideale leersituatie. Het contextloos inoefenen van losse elementen en deelvaardigheden werkt het fragmentarisch denken in de hand en belemmert het inzicht en de wendbaarheid van het handelen. Het leerproces verliest aan efficiëntie en zingeving. De lerende krijgt noch vat op de samenhang noch op de rol van de verschillende deelaspecten en -vaardigheden.

- **De ondersteuning en begeleiding van de taak**

De taakbegeleiding is gericht op ontwikkelend en denkstimulerend handelen van de kinderen.

De leerkracht bevraagt de kinderen: wat, waar, wanneer, hoeveel... , men leert de kinderen de taak analyseren en zich oriënteren op de taak. Men stelt ook hoe- en waaromvragen om zicht te krijgen op het procesmatige van de taak. In ontwikkelend handelen leert de leerkracht de kinderen procesgericht kijken.

De kinderen leren zelfstandig informatie opnemen, verwerken en weergeven en aldus leerstrategieën ontwikkelen, afwegen en evalueren. Ze verwoorden en bespreken met de leerkracht en de medeleerlingen (sociale interactie) inzichten, denkwegen, oplossingsmethoden en aanpakstrategieën.

De correcte antwoorden bevraagt men om de efficiënte oplossingsmethoden te expliciteren en aldus te laten beklijven om in de toekomst te kunnen herhalen.

Bij foutieve antwoorden polst men waar het fout liep, om uit die fout te leren.

De kinderen leren problemen op te lossen door het probleem eerst te identificeren, dan een plan uit te werken, dit plan uit te voeren en vervolgens te evalueren.

We zoeken voorbeelden waar het geleerde nog van toepassing kan zijn.

We bevorderen zelfsturing en sociale interactie.

3.5. Verhogen van het zelfsturend vermogen van de school

Een schoolwerkplan, dat ingaat op de reële behoeften en mogelijkheden van een schoolteam, is een belangrijk instrument bij het ontwikkelen van het onderwijsaanbod in de richting die we hierboven geschetst hebben. Het uitwerken van dergelijk werkplan vereist de deelname van het **hele team**. Daarenboven kan er een dialoog met geïnteresseerde ouders op gang gebracht worden, niet alleen om hen te informeren en eventueel te overtuigen, maar in zekere mate ook om hen aan dit proces te laten participeren.

Door het uitwerken van een schoolwerkplan alleen al ontstaat er een klimaat waarbinnen het hele onderwijsaanbod bevroegd wordt. De school brengt haar eigen beginsituatie in kaart. Kwaliteiten en eventuele tekorten bij zowel de uitrusting van de school, het personeel als de populatie van leerlingen die bereikt wordt, komen aan bod. Vanuit dergelijke interne dialoog (eventueel gesteund door externe deskundigen) kan een werksfeer ontstaan waarbinnen ontwikkeling mogelijk wordt.

Op basis van dergelijke beginsituatie kan het schoolteam concrete en haalbare keuzen maken om de kwaliteit van het onderwijsaanbod te verhogen.

De introductie van het nieuwe leerplan biedt een belangrijk schakelmoment in de ontwikkeling van een school, om het eigen schoolwerkplan uit te werken tot een dynamisch en functioneel geheel. Er zullen nieuwe keuzes moeten gemaakt worden inzake leerstofplanning en werkvormen die nodig zijn om doelstellingen te realiseren. Daarbij zal er ook aandacht moeten besteed worden aan het vaststellen van de reële beginsituatie, de evaluatie van de leerlingen, de begeleiding van kinderen met problemen en de rapportering van dit alles naar de leerlingen en hun ouders.

Ook in latere fases zal het teruggrijpen naar het schoolwerkplan en de geregelde actualisering ervan ertoe bijdragen dat de school een dynamisch ontwikkelend geheel blijft. De school mag de ontwikkelingen in de samenleving niet alleen maar ondergaan. Ze moet er zelf blijvend en actief toe bijdragen.

4. Bibliografie

BOEKAERTS, M en SIMONS R., *Leren en instructie*, psychologie van de leerling en het leerproces, Van Gorcum, 1995

BOL, E., *De cultuurhistorische school in de Russische onderwijsleerpsychologie*, Onderzoek van onderwijsleerprocessen, SVO reeks 53, 's Gravenhage, 1982.

CEB, *Onderwijs op maat, Evaluatie van het basisonderwijs, Deelrapport*, Inspectie van het Onderwijs, 1994a

CEB, *Zicht op kwaliteit, Evaluatie van het basisonderwijs, Eindrapport*, Inspectie van het Onderwijs, 1994b

DE BLOCK, A./ HEENE, J. *Inleiding tot de algemene didactiek*, Standaard educatieve uitgeverij, Antwerpen, 1986.

DE BLOCK, A./ MARTENS, L., *Moderne schoolsystemen*, Standaard educatieve uitgeverij, Antwerpen, 1983.

DE BLOCK, A./ SAVEYN, J., *Didactische werkvormen en leerstrategieën*, Plantyn, 1983

DE CORTE, E., e.a., *Groeien in onderwijzen (deel 1 en deel 2)*, Wolters, Leuven, 1988.

DE CORTE, E., e.a., *Onderwijzen en leren op de basisschool*, Wolters, Leuven, 1982.

DECRAENE, en COPPENS, P., *met kleuters onderweg*, De Sikkel, Oostmalle, 1991.

FEUERSTEIN, R., *The dynamic assessment of retarded performers, the learning potential assessment device, theory, instruments, and technics*, Baltimore, University Park Press, 1979.

FEUERSTEIN, R., e.a., *Instrumental enrichment, redevelopment of cognitive functions of retarded performers*, Baltimore, University Park Press, 1979.

Gids voor het basisonderwijs, Kluwer Editorial, 1995

GOES, M, *Interne begeleiding op de basisschool, Een model voor scholing en begeleiding*, School & Begeleiding, 40 (10), 1993.

GOES, M, & VAN BEUKERING, T, *Interne begeleiding op de basisschool, Een perspectief voor Weer Samen Naar School*, Hoevelaken: CPS, 1993.

HOHMANN, B., BANET, B, en WEIKART, D.P., (Bewerking: DEPONDT, L., en VANDENBERGHE .R.), *Children in action: a manual for preschool education/Kleuters in actie op de basisschool*, Standaard Educatieve Uitgeverij, 1985.

HOUTHUYS, E, *Schets van een basisvorming voor de basisschool*, Persoon en gemeenschap (46/9) 327-337, 1993/94.

JANSEN-VOS, F., e.a., *Werken met kinderen*, Van Gorcum, Assen/Maastricht, 1981.

JANSEN-VOS, F., *Basisontwikkeling*, Van Gorcum, Assen/Maastricht, 1990.

MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP DEPARTEMENT ONDERWIJS,
Decretale tekst en uitgangspunten, Basisonderwijs: ontwikkelingsdoelen en eindtermen,
Centrum voor Informatie en Documentatie, 1995.

OUDKERK POOL, TH., *Modulair opleiden*, Basisboek voor onderwijskunde, Thieme,
Zutphen, 1994.

Procesmanagement WSNS, *Krachten gebundeld, ontwerp strategisch plan WSNS 1993-1996*, s-Hertogenbosch: Procesmanagement WSNS, 1993.

Procesmanagement WSNS, *Basisdocument WSNS-Standaards, Theoretische achtergrond en referentiekader*, 's-Hertogenbosch: Procesmanagement WSNS, 1993.

Procesmanagement WSNS, *Hoe pakken we het aan?*, 's-Hertogenbosch: Procesmanagement WSNS (WSNS-standaards) 1994.

VAN PARREREN, C., en CRAPAY, J.A.M. (red.), *Sovjetpsychologen aan het woord*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1972.

VAN PARREREN, C., *Ontwikkeland onderwijs*, Acco, Leuven, 1988.