

## LEERPLAN

Project algemene vakken  
met inbegrip van moderne vreemde talen

(algemeen vak, lestijd: 7 uur per week)

Beroeps Secundair Onderwijs – Derde graad

ingediend door: Federatie van R. Steinerscholen in Vlaanderen vzw  
lid van de European Council for Steiner Waldorf Education  
p/a Gitschotellei 188  
2140 Antwerpen  
03/213 23 33  
[steinerscholen@telenet.be](mailto:steinerscholen@telenet.be)

datum: 31 januari 2011

## Inhoud

<i>I. Algemeen deel:</i>	p. 3
1. Lessentabel	p. 3
2. Bepaling van de leerlingengroep en beginsituatie	p. 4
3. Visie op het beroepssecundair onderwijs	p. 4
<i>II. Vakspecifiek deel:</i>	p. 14
4. Algemene doelstellingen en visie op PAV	p. 14
5. Minimale materiële vereisten	p. 16
6. Specifieke doelstellingen en leerinhouden	p. 17
7. Evaluatie	p. 38
8. Eindtermen PAV, vreemde talen en vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen	p. 42
9. Bibliografie	p. 54
Bijlage: Het rentmeesterschap van de aarde en “Wieg tot Wieg”	p. 55

*I. Algemeen deel:*

**1. Lessentabel van de studierichting duurzaam wonen**

<i>Pedagogische vakbenaming</i>	<i>lesuren/week</i>	<i>Administratieve vakbenaming</i>
<b>Totaal</b>	<b>34</b>	
<b>Pedagogische benamingen</b>		<b>administratieve benamingen</b>
<b>Basisvorming:</b>	<b>10</b>	
Cultuurbeschouwing	1	AV Cultuurbeschouwing
Lichamelijke opvoeding	2	AV Lichamelijke opvoeding
Project Algemene vakken	7	AV Project Algemene Vakken
Frans of Engels		AV Frans of Engels
<b>Specifiek gedeelte:</b>	<b>20</b>	
<b>Bio-ecologische technieken TV : 6</b>		<b>PV + stage : 14</b>
Warmte- en geluidsisolatie		TV bouw PV praktijk bouw
Houttechnieken		TV hout PV praktijk hout
Leembeplevings- schilderen		TV plastische en decoratieve technieken PV plastische en decoratieve technieken TV schilderen en decoratie PV schilderen en decoratie
Groenbeheer (incl. grasdaken & rietvelden)		TV tuinbouw PV praktijk tuinbouw
<b>Complementair gedeelte</b>	<b>4</b>	
Muziek		AV Muziek
Tekenen, boetsen, steenkappen		KV beeldende vorming

**Leerplan in deze brochure**

## **2. Bepaling van de leerlingengroep en beginsituatie**

In het eerste jaar van de derde graad van het beroepssecundair onderwijs stromen leerlingen binnen die de tweede graad van het secundair onderwijs hebben gevolgd. Toch kan de groep uitermate heterogeen worden. Zo zijn er leerlingen die met een oriënteringsattest A of B de 3<sup>de</sup> graad aanvangen:

- vanuit de tweede graad BSO
- of die overkomen van de tweede graad KSO/TSO/ASO

Het kan ook zijn dat ze in het eerste jaar van de 3<sup>de</sup> graad KSO/TSO/ASO een B-attest met clausulering kregen.

De heterogeniteit van de klasgroep kan worden versterkt door leeftijdsverschillen omdat de leerlingen in de vorige jaren achterstanden hebben opgelopen. De steinerpedagogie steunt voor een groot stuk op een leeftijdsgerichte aanpak van de leerinhouden zodat deze situatie niet als ideaal wordt beschouwd. Het verdient aanbeveling om de doorstroming naar de derde graad BSO zo weinig mogelijk vertragingen te laten oplopen. Dit vraagt om een zorgvuldige oriëntering na de tweede graad.

Tenslotte kunnen er ook leerlingen bij zijn die de eindtermen van de tweede graad van de A-stroom hebben behaald en die expliciet kiezen vanuit interesse voor een welbepaalde beroepsrichting. Ook leerlingen met ernstige leerproblemen en leerstoornissen horen vaak tot deze groep.

De leraar moet dus rekening houden met een complexe klassituatie. Hij zal zoveel mogelijk differentiatiemethoden en individualiseringsmethoden en – technieken moeten inbouwen in de lessen. Dit alles moet gebeuren vanuit een respectvolle houding naar de jongere toe en dat houdt in dat men ten volle moet vertrekken vanuit de talenten en de mogelijkheden die de leerling heeft. Daarbij moet men er o.a. rekening mee houden dat deze leerlingen gericht zijn op het doen. Ze leren doorgaans weinig van lange theoretische uiteenzettingen, maar ze leren vooral van het handelen in concrete situaties. Vanuit dit handelen komen ze tot begripsvorming.

## **3. Visie op het beroepsonderwijs**

De visie van het beroepssecundair onderwijs van de steinerscholen kadert in de algemene visie op onderwijs van de steinerpedagogie.

Zo gaat de steinerpedagogie bij de beroepsopleiding ook uit van een grote eerbied voor de individuele ontwikkeling. De steinerpedagogie is geïnspireerd door het mensbeeld van de antroposofie. Deze ziet de mens als een burger in twee werelden: zowel een geestelijke als een materiële. Vanuit deze geestelijke wereld komt hij als kind op aarde met een verborgen, uniek levensplan. Het doel van de opvoeding is het kind te helpen om dit plan te ontvouwen en te realiseren. Vandaar de grote eerbied voor de eigen ontwikkelingsweg van elke leerling. Het uiteindelijke doel is dat de jongere zich kan ontplooien als volledige mens en tot een vrij en verantwoordelijk handelend individu.

De steinerpedagogie hecht er vooreerst belang aan dat het innerlijk leven, de daadkracht en het sociale voelen van de leerling tot ontplooiing komt. Leerlingen moeten zich in de school als individu gewaardeerd kunnen voelen. Dit geldt zeker voor leerlingen uit het beroepsonderwijs die vaak al een gestoorde schoolloopbaan achter de rug hebben, wat niet zelden schade heeft toegebracht aan hun zelfvertrouwen. Het is belangrijk om ruimte te geven aan

emotionele geborgenheid voor de leerlingen waarin ze zich erkend en aanvaard voelen. Zo krijgt de totale persoonlijkheid kansen om tot ontwikkeling te komen.

Een tweede belangrijk principe is de leeftijdsgerichtheid. Doorheen opeenvolgende leeftijdsfasen ontwikkelt de leerling achtereenvolgens de basis voor een eigen wilsleven, een persoonlijk gevoelsleven en een eigen oordeelsvermogen en moraliteit. Elk van deze fasen biedt unieke, soms eenmalige kansen, en stelt eigen opgaven. De steinerpedagogie wil daarom vooral een leeftijdsgerichte pedagogie zijn. Bij de keuze van de doelen, de leerinhouden en de methodiek en didactiek zullen leraren zich daarom mede laten leiden door inzichten vanuit het eigen mensbeeld en de wetenschappelijke uitwerking ervan naar groei en ontwikkeling door latere antroposofen, zoals de Nederlandse prof. dr. B. Lievegoed<sup>1</sup>. Met name ook de beroepsleerlingen moeten deze kans krijgen.

De puberteit wordt gekenmerkt door het ontwaken van het zelfbewust denken. Er doet zich een overgang voor van een beeldend, “kinderlijk” denken, naar een causaal, oordelend en objectiverend denken.

In de tweede graad krijgen de leerlingen een sterkere behoefte aan exact denken, aan beleving van causaliteit en aan objectivering van de wereld. Ook wanneer men bij het denken vanuit het doen start, gelden deze algemene principes van de persoonlijke ontwikkeling bij de jongere.

In de derde graad komt daar een gerichtheid op het volwassen leven bij. De leerling leert geleidelijk aan op eigen benen te staan en vanuit zijn ik te handelen.

Naast de meer beroepsgerichte opleiding hebben deze algemene ontwikkelingsmatige fenomenen hun consequenties voor de lesinhoud.

In concreto zijn de twee **hoofddoelen** voor het BSO:

- de leerlingen opleiden om de kansen op de arbeidsmarkt zo ruim mogelijk te maken en hen sterk maken zodat ze in de toekomst een waardevolle bijdrage kunnen leveren aan de maatschappij of meer concreet:
  - de diverse individuele competenties van de leerlingen te onderkennen en verder te ontwikkelen;
  - het studiegebied pas te versmallen in de derde graad om zich te richten op een beroep.
- integratie van cognitief, kunstzinnig en beroepsgericht onderwijs ter bevordering van:
  - een brede inzetbaarheid op de arbeidsmarkt door het verruimen van de interesses en vergroten van de motivatie;
  - een voortdurende en volgehouden persoonlijke ontplooiing;
  - de vorming van een evenwichtige persoonlijkheid.

---

<sup>1</sup> Lievegoed, Bernard, J. C., Ontwikkelingsfasen van het kind, Christoffor, 2003

## **Motivatie**

Om de bovenstaande doelen te bereiken moet men sterk rekening houden met de totale persoonlijkheid van de leerling en zijn beginsituatie. De jongeren motiveren in een positieve leeromgeving moet de prioriteit zijn. Van de leraar wordt verwacht dat hij tot een open en constructieve communicatie komt met de leerlingen. De grote uitdaging is om door een goed klasmanagement een evenwicht te vinden tussen respect en belangstelling voor iedere leerling afzonderlijk en aandacht voor de klasgroep als geheel.

Voor de motivatie van de leerlingen is het belangrijk dat de leraar gebruikt maakt van interactieve werkvormen, handelingsgericht vaardigheidsonderricht met de klemtoon op **leren door doen**. Opdrachten die gericht zijn op samenwerking, in combinatie met het leren opnemen van verantwoordelijkheid voor het eigen leren, zijn absoluut aan te bevelen. De leraar treedt daarbij op als coach en trainer.

In het beroepsonderwijs is het bij uitstek belangrijk dat de school ruimte creëert voor emotionele geborgenheid waarin de leerling zich erkend en aanvaard weet. Dat wekt positieve verwachtingspatronen op en kan uitzicht op de toekomst doen ontstaan. De totale persoonlijkheid krijgt maximale kansen tot ontwikkeling en leraars en leerlingen gaan samen op weg.

## **Vorbereiding op de arbeidswereld**

In de derde graad moet men het einddoel van het kwalificatiecertificaat aan het einde van de derde graad voor ogen houden. Toch moet men de opleiding ook nog ontwikkelingsgericht houden zodat de jongeren ervaringen opdoen die levenslang leren bevorderen. De vakkennis die ze opdoen in het beroepssecundair onderwijs vormt een fundament voor de verdere uitbouw van een beroepsleven dat niet voorspelbaar is. De jongere moet ook oplossingsmethodes leren die hem/haar geleidelijk aan in staat stellen om zich in nieuwe projecten in te werken of nieuwe problemen aan te pakken.

De steinerpedagogie wil daarom op een aan het leerling-profiel aangepaste wijze, binnen drie gebieden werken: het zuiver beroepsvormende, het kunstzinnige en het meer theoretisch - algemeen vormende gebied.

## ***Belang van de beroepsvormende vakken voor de persoonlijke ontwikkeling***

Naast de einddoelstelling om de leerlingen een beroep aan te leren kunnen de beroepsvormende vakken ook op deze leeftijd nog gezien worden in het licht van de pedagogische bijdrage die ze kunnen leveren aan de persoonlijke ontwikkeling van de leerling. Deze vakken moeten afgestemd zijn op hun opgave om goede vaklui te vormen maar ze werken daarnaast ook ‘opvoedend’. Vaak gebeurt dit op een eerder onbewuste manier en wel zo dat men in dit verband wel eens de term ‘verborgen leerplan’ of ‘hidden curriculum’ gebruikt.<sup>2</sup> Zo gebeurt het dat leerlingen bepaalde zaken leren die men niet bedoeld had omdat men ze niet bewust voor ogen had gehouden. Daarom is het belangrijk om zich wel degelijk bewust te worden van de opvoedende werking van de

---

<sup>2</sup> Dit is een soort leren dat eerder onbewust tot stand komt en zonder dat men het bedoeld had. Vaak is het een gevolg van maatschappelijke fenomenen die langs een omweg waardeoordelen en bepaalde houdingen in het schoolleven veroorzaken. Bijvoorbeeld: ‘Kunst is niet belangrijk’ of ‘een intellectuele opleiding is meer waard dan een praktische’.

verschillende vakken. Bij een beroepsopleiding moet idealiter een zuiver vakgeoriënteerd leeraanbod ook pedagogische antwoorden op algemene ontwikkelingsvragen geven.

Het is een expliciete vraag uit de sector dat de leerlingen naast vakgerichte competenties ook algemene competenties verwerven:

- Voor zeer veel beroepen, en met name ook voor een beroep in de bouwsector, is geduld en uithouding van groot belang. In de hele vakopleiding oefent de leerling zelfbeheersing. In de onmiddellijke confrontatie met de kwaliteit van het product, de dienst of het resultaat van hun lerend handelen, leren de jongeren geduldig en geconcentreerd te blijven. Dit werkt ordenend in op de jonge mens.
- De zintuiglijke waarneming moet blijvend geoefend worden. Men moet gevoel voor het materiaal krijgen en wel zo dat men zelfs de kleinste nuances kan waarnemen.
- De werkopgaven en de technische afhandeling ervan vragen een aangepaste discipline gekoppeld aan een handelen volgens bepaalde wetmatigheden. De leerlingen leren allerlei benodigdheden gebruiken, gereedschappen hanteren en machines bedienen op een veilige en efficiënte manier. Zorg om orde en netheid en om de goede staat van hun werktuigen zijn essentieel.
- Voorzichtigheid en alertheid voor de veiligheid van zichzelf en anderen staan voorop.<sup>3</sup>
- De leerlingen leren dat zij in de uitvoering van hun opdrachten van elkaar afhankelijk zijn en evolueren zo tot betrouwbare medewerkers die hun plaats kunnen innemen in een arbeidsteam.
- De jongeren leren verder ook omgaan met de mensen aan wie ze diensten verlenen.

De levenskwaliteit van mensen hangt ontegenzeggelijk samen met de mate waarin ze betrokken of **verbonden** zijn met hun werk (en hun andere levenskringen). Maar ook de kwaliteit van het geleverde werk hangt hier vaak sterk mee samen. Deze betrokkenheid kan gevoelig verhoogd worden door mensen in te schakelen bij grotere arbeidsprocessen dan bij enkel uitvoerende opdrachten. Om tot een goed evenwicht te komen tussen het strikt beroepsgerichte vaardigheidsonderricht en de ontwikkelingsgerichte aanpak is het daarom van belang om in de praktijkvakken alle nodige fasen van de beroepsuitoefening steeds weer te doorlopen.

Een **arbeidsproces** kan ingedeeld worden in een achttal fases, waarbij telkens andere vaardigheden moeten worden ingezet:

**1. het ontdekken van de opgave**

(waarnemen, jezelf buiten beschouwing laten, interesse, engagement)

**2. het plannen**

(hoofdzaken van bijzaken kunnen onderscheiden, doelgericht en adequaat kunnen denken, in gedachten de hele procedure doordenken)

**3. tot het doen besluiten**

(het afsluiten van het denken/plannen, weerstanden overwinnen, kunnen starten, vinden van de overgang van het denken naar het doen)

**4. het uitvoeren**

(vakbekwaamheid, doelgerichtheid, zelfbeheersing, wilskracht, doorzettingsvermogen)

---

<sup>3</sup> Een VCA-certificaat halen hoort tot de doelstellingen aan het einde van de 3<sup>de</sup> graad.

**5. het controleren**

(waarneming, zelfkritiek, kritisch vermogen)

**6. het corrigeren**

(kunnen oordelen, bijsturen op basis van het eigen oordeel, het redden van iets, het bruikbaar maken)

**7. het afsluiten van het proces**

(iets klaar of af vinden = het weggeven ervan, bijv. aan de klant, in ieder geval: het afzien van eigen gebruik, er afstand van kunnen doen)

**8. het terugblikken en evalueren**

(het leren uit het voorbije arbeidsproces)

Men kan het arbeidsproces ook anders indelen, maar deze onderverdeling in acht fases heeft haar nut bewezen in een **pedagogische** context<sup>4</sup>, wat precies voor deze leeftijd belangrijk is. Verder kunnen deze acht stappen van beroep tot beroep verschillen, maar altijd zijn ze wel in een of andere vorm terug te vinden.

De verleiding bestaat om in een beroepsopleiding zo goed als alle aandacht aan fase vier te besteden, met verwaarlozing van de zeven andere. Met een ‘brede’ vorming bedoelen we hier dat zowel in de aangeboden praktijklessen als in de gekozen *beroepsdomeinen zo volledig mogelijke arbeidsprocessen* aanwezig zijn, d.w.z. dat ook steeds aandacht gaat naar de eerste én naar de laatste fases van het proces, zonder natuurlijk de uitvoeringsfase uit het oog te verliezen. Belangrijk hierbij is ook dat leerlingen worden begeleid in het leren onderscheiden van deze fases en in het vinden van hun eigen sterktes en zwaktes.

Waar werken onmiddellijk met **samenwerken** is verbonden, komt bovenop de genoemde vaardigheden uit de acht fases van het arbeidsproces nog een rij sociale vaardigheden die in het werk geleerd kunnen worden: de waarneming van de andere, het ingaan op de andere, het vertrouwen en zelfvertrouwen, de betrouwbaarheid, de conflictoplossende vaardigheid, het omgaan met afhankelijkheden, leiding geven en leiding ontvangen enz.

In de hierboven beschreven strikt vakgeoriënteerde opleiding schuilt echter ook een gevaar van eenzijdigheid. Een doelgerichte stringente planning van middelen om een doel te bereiken is geen vrije en zelf besliste handeling maar ze zit vast aan een uiterlijke dwang. Natuurlijk zijn deze vaardigheden nodig maar om een gezond oordeelsvermogen te ontwikkelen moet deze eenzijdigheid overwonnen worden. Het is nodig dat de jongere daarnaast ook leert omgaan met een open proces dat hij zelf vorm kan geven. Daarvoor zijn de kunstzinnige activiteiten van belang.

---

<sup>4</sup> *Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung* M. Brater, U. Büchele, E. Fücke en G. Herz., Verlag Freies Geistesleben 1988 en andere werken van de medewerkers van GAB München [www.gab-muenchen.de](http://www.gab-muenchen.de)



Bovendien zijn zuiver beroepsgerichte activiteiten vaak gericht op economische principes. Jongeren zijn uit zichzelf al gericht op het nut van hun bezigheden. Ze hebben sowieso de neiging om te komen tot een materiële, egoïstische behoeftebevrediging. Als er geen tegengewicht gegeven wordt, dreigen ze te komen tot een verabsoluteren van de eigen subjectieve aspiraties. En daarvoor zijn de algemene thema's dan weer van belang (zie hieronder).

### ***Kunstzinnige activiteiten als tegengewicht voor eenzijdige ontwikkeling***

Het kunstzinnige handelingsparadigma staat tegenover het doelgerichte handelingschema. Bij een doelgerichte handeling weet men op voorhand precies welk resultaat men wil verkrijgen. Men maakt een secuur plan en dat wordt volgens vaste regels gevolgd. De motivatie wordt van buitenaf opgelegd.

Door kunstzinnige oefeningen in te zetten, kan men in pedagogische zin een tegengewicht vormen voor de hierboven beschreven eenzijdigheden. Bij kunstzinnige activiteiten komt de motivatie uit de zaak zelf en uit de overgave aan de activiteit: 'omdat ik wil dat het mooi wordt, zet ik me ervoor in'. Het 'mooi maken' gaat verder dan een zuivere vervulling van de plicht, men neemt een eigen verantwoordelijkheid op vanuit een eigen wilsimpuls. Ook geduld en uithoudingsvermogen worden zelf gewild. Doordat ze uit de eigen motivatie groeien, kunnen deze vermogens sterker verankerd worden in de persoonlijkheid. Zich in alle vrijheid voornemen om de opdracht op zich te nemen, is waarschijnlijk de belangrijkste leerstap die hiermee gezet wordt.<sup>5</sup> Er gaat echter ook een specifieke werking van uit op de beroepsbekwaamheid.

In het begin van de 21ste eeuw en in onze westerse maatschappij zijn nauwelijks nog arbeidsplaatsen te vinden waar mensen 'mechanisch' (kunnen) worden ingezet. Die arbeidsplaatsen zijn (zo goed als) allemaal verdwenen door verregaande en nog steeds voortdurende automatisering. Bijgevolg worden mensen voornamelijk nog ingezet op plaatsen waar zij het verschil maken, d.w.z. op plaatsen waar zij niet door machines of computergestuurde robots kunnen worden vervangen. Heel in het algemeen gesteld gaat het dan over twee soorten plaatsen:

- situaties waarin een beroep moet worden gedaan op de (nog steeds niet geëvenaarde vermogens van de) menselijke zintuigen;
- situaties waarin adequaat moet worden gereageerd op onvoorziene en/of onvoorzienbare gebeurtenissen.

Kunstzinnige **praktijk** (in al zijn vormen: toneelspelen, euritmie, dans, musiceren maar ook schilderen, tekenen, boetseren e.d.) is dé methode bij uitstek om:

- de menselijke waarnemingsvermogens aan te scherpen, te verfijnen en bewust te maken;
- mensen te bevrijden van sjabloonachtige handelingspatronen en deze in te ruilen voor een open geest, bereidheid tot verandering en bekwaamheid om adequaat te handelen in nieuwe situaties;
- mensen begrip bij te brengen voor duurzame technieken en sociale verhoudingen (voor zover de kunst in groep wordt beoefend).

Door kunstzinnig **oefenen** leren mensen:

---

<sup>5</sup> Onderzoek in Duitsland van de 'Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung' - GAB München ([www.gab-muenchen.de](http://www.gab-muenchen.de)) toont aan dat in onze huidige maatschappij kunstzinnige vakken een belangrijke bijdrage leveren aan beroepsgerichte opleidingen. (Op dit moment is de GAB verantwoordelijk voor de kwaliteit van meer dan 50 beroepsscholen in de omgeving van München en sinds 2005 leiden ze ook begeleiders voor beroepsleraren op.)

- omgaan met open processen;
- door waarneming gestuurd handelen;
- geweldloos communiceren;
- elkaar ontmoeten;
- adequate aan de situatie aangepaste keuzes maken;
- esthetisch oordelen.

Kunstzinnige oefeningen leiden *niet* rechtstreeks op tot vakkennis of tot vakbekwaamheid, maar wel tot basisvoorwaarden om dergelijke kennis en/of bekwaamheid op te doen. Kunstzinnig werken vraagt dat de leerling zich eerst een voorstelling maakt maar zich daarna aanpast aan wat de realiteit vraagt. Het maakt mogelijk dat er iets kan ontstaan wat men niet op voorhand had kunnen bedenken. De leerling worstelt met de materie, overwint moeilijkheden, leert zich aan het materiaal aan te passen, accepteert mislukkingen en ontwikkelt uithoudingsvermogen en creativiteit in de ruimste zin van het woord.

De leerlingen oefenen daarbij sterk hun waarnemingsvermogen maar ook hun vermogen om oplossingen te vinden voor niet voorziene obstakels. Deze vermogens worden ook in zuiver vakgerichte oefeningen aangescherpt maar daar worden ze geoefend door werkregels die van buitenaf opgelegd worden. In de kunstvakken krijgen de leerlingen de kans om vanuit zichzelf de motivatie op te brengen om deze vaardigheden in te zetten omdat de opdracht zelf dat van hen vraagt. Zo leren ze kunstzinnig handelen.

**Kunstzinnig handelen** zal in de toekomst steeds meer noodzakelijk worden. Deze nieuwe manier van handelen reikt veel verder dan een beroepsopleiding. Het is nodig voor het persoonlijke leven, zoals in persoonlijke relaties met mensen, maar ook voor het werkende leven en zelfs voor het omgaan met de eigen biografie. **In de steinerpedagogie wordt bovendien uitdrukkelijk gevraagd dat de leraar dit kunstzinnig handelen ook toepast in het lesgeven.** Als men ervan uitgaat dat de leraar maximaal ruimte wil geven aan de ontwikkeling en de ontplooiing van de leerling moet dit soort handelen bij uitstek toegepast worden.

Het kunstzinnig handelen kan gekarakteriseerd worden door vier fases:

- fase 1: onbevangen beginnen
- fase 2: vragend handelen
- fase 3: het nieuwe, de verborgen mogelijkheid waarnemen
- fase 4: onderzoekend oordelen

**Fase 1: Onbevangen** beginnen betekent de eigen oordelen en vooroordelen opzij kunnen zetten bij het aanpakken van een bepaalde situatie of een bepaalde relatie met een mens.

**Fase 2: Vragend** handelen betekent dat men uiterst opmerkzaam blijft voor wat de situatie of de andere mens ‘antwoordt’. Dit houdt niet in dat men er afstandelijk over nadenkt maar wel dat men actief op de zaak ingaat.

**Fase 3:** In de derde fase kan dan iets nieuws waargenomen worden dat de verborgen mogelijkheden kan openbaren. De **ontdekking** ontstaat door wakkerheid en onbevangen en secuur waarnemen met alle zintuigen. De oplossing ontstaat uit de zaak zelf en niet uit de theorie.

**Fase 4:** Ten slotte is men in staat om op een objectieve manier te handelen omdat men uitgegaan is van de zaak zelf en niet vanuit vooraf gevormde meningen en voorstellingen. Men oordeelt vanuit een praktisch en niet vanuit een theoretisch **oordeel**.

De bovenstaande manier van ‘luisterend handelen’ wordt bij uitstek geoefend door kunst **pedagogisch** in te zetten. Kunstzinnig oefenen met kleur, klei, hout e.d. legt een degelijke basis voor de vaardigheden die voor het hierboven beschreven kunstzinnig handelen nodig zijn. Deze vaardigheden moeten uiteraard verder uitgroeien tot competenties, dus ook overdraagbaar zijn naar andere situaties dan die waarin men ze geleerd heeft.

### *Algemene thema's die ontwikkeling bevorderen in een meer theoretisch-algemeen vormend gebied*

Vanuit de steinerpedagogie worden inhouden aangegeven die voor een bepaalde leeftijd een waarde hebben voor de ontwikkeling van de persoonlijkheid. Na het tumult en de rebellie van de puberteit treedt de 16/17-jarige in de fase van de adolescentie, waarin het gevoelsleven de synthese met de wereld zoekt. De jongeren kunnen zich denkend reeds goed losmaken van de waargenomen realiteit; ze beschikken over een grotere mate van abstractievermogen.

In het eerste leerjaar van de derde graad staat het begrip ontwikkeling centraal. Daarmee wordt bedoeld : alles wat zich in tijdsprocessen afspeelt, bijvoorbeeld de levensloop van de leerlingen zelf. Voor het eerst duiken ook grote levensvragen op zoals: ‘Waarom zijn wij hier op deze wereld?’ ‘Wat is mijn plaats in deze wereld?’ De leerlingen van deze leeftijd vragen zich af waar hun eigen plaats is in de wereld en in de kosmos. In de loop van dit eerste jaar komen antipathieën en sympathieën tot een evenwicht, heftige en scherpe kantjes worden afgerond, er wordt getracht een verbinding tussen innerlijk en uiterlijk tot stand te brengen. Dit is een thema dat bijvoorbeeld in het Parcivalverhaal aan bod komt, wat ondersteunend werkt op de ontwikkeling van de jonge adolescent. Het denkgebaar van dit eerste leerjaar van de derde graad, is het denken in levendige begrippen. Voor het eerst wordt een echt gesprek over begrippen mogelijk. De leerlingen zijn op deze leeftijd zeer gevoelig voor dilemma's, voor polariteiten en ze gaan graag in op filosofische thema's. Het zelfbewustzijn van de jongeren groeit en ze komen tot een verdiepte en meer objectieve kennis van zichzelf. Ze zijn zeer ontvankelijk voor en bezitten een groot inlevingsvermogen in stemmingen. Er ontwikkelt zich een nieuw innerlijk evenwicht, gekenmerkt door een zich ontplooiend sociaal oordeelsvermogen.

Het tweede jaar van de derde graad is een jaar van overzicht en synthese. Het jaar staat voor velen immers ook in het teken van het afsluiten van de schooltijd. De achttienjarige heeft behoefte aan een overzicht van wat de school hem tot nu als houvast heeft geboden. Vandaar dat er overzichten en totaalbeelden geboden worden. Daarnaast verlangt de leerling ernaar om tijdgenoot te zijn. Centraal staat het zoeken van een eigen weg in het sociale. De leerlingen zijn stilaan klaar om hun denkbeelden in daden om te zetten. Hun individualiteit ontwaakt in een opstuwende wilskracht om aan het beroeps(vorbereidend) leven te beginnen. Het is zaak om tijdens dit laatste jaar nog een aantal vragen bij de leerlingen wakker te roepen die van kapitaal belang zijn voor hun oriëntatie in het latere leven. Dit oproepen van vragen is op zich belangrijker dan het geven van pasklare antwoorden. Deze vragen zijn: waar komen mens en mensheid vandaan? waar gaan ze naartoe? wat is ieders individuele rol op aarde? Juist in onze tijd is het wel een van de belangrijkste pedagogische doelstellingen, om het besef van de immense draagkracht van het wilsprincipe aan een leerling van het laatste jaar SO mee te geven op zijn individuele levens- en ontwikkelingsweg. Het typische denkgebaar van dit tweede leerjaar van de derde graad is dan ook het globale denken,

m.a.w. het denken in grote samenhangen. De vragen die de jongeren zich stellen, komen uit een innerlijke behoefte om te komen tot een persoonlijk gevormd oordeel. In het tweede leerjaar moeten de jongeren met hun ontwakende persoonlijkheid hun eigen individuele weg kunnen zoeken. Ze worden zich bewust van hun eigen idealen en maken een begin met het afstemmen van hun handelen op basis van hun inzichten. Er wordt gezocht naar de samenhang tussen deze ontwakende persoonlijkheden en de wereld waarin zij zeer binnenkort als volwassene zullen binnenstappen.

### **Differentiatie en integratie**

De brede basisvorming en de specifieke vorming voor een beroep staan in voortdurende wisselwerking. De belangstelling voor de praktijk en de daarbij horende technisch - technologische vorming is de kapstok waaraan men het meer theoretische kan ophangen. Via praktijklessen, die niet uitgaan van een lange theoretische inleiding maar zo opgebouwd worden dat de leervragen stelselmatig ontstaan op het moment dat ze aan de orde zijn, worden de leerlingen wakker voor de wereld van begrippen en ideeën. De vraag naar theoretische kennis wordt zo het gevolg van het wilsproces. Het is belangrijk om tijdens het leerproces de leerbegier van de leerlingen te stimuleren waarbij het werkend leren en het lerend werken telkens weer een openende en sluitende beweging maken.

Uitgaan van de belangstelling van de leerling en de praktische leerweg vraagt om rekening te houden met de persoonlijkheid van de jongere in een heterogene klasgroep. Interne differentiatie is de regel. Daarbij neemt men de individuele leerlingen zoals ze zijn en vertrekt men vanuit hun kwaliteiten. Hun tekorten worden in de mate van het mogelijke gereduceerd maar indien dit niet mogelijk is, gaat men op zoek naar compensaties voor die tekorten vanuit hun kracht. Die kracht ontdekt men door gebruik te maken van waarderend onderzoek: bij het terugkijken naar het verleden vooral zien waar het goed ging. Daarna zoekt men door zoveel mogelijk te vertrekken vanuit deze positieve ervaringen naar welke middelen de leerling nodig heeft om een toekomstig doel te bereiken. De leraar heeft daarbij oog voor de eigen aanleg van de leerlingen en staat open voor hun eigen manier van denken, handelen en zijn. Hierbij speelt het 'aanpassingsvermogen' of m.a.w. het kunstzinnig handelen (zie hierboven) van de betrokken leraar een zeer grote rol.

Ontwikkeling in het beroepsonderwijs krijgt bij uitstek gestalte in een geïntegreerde aanpak. De vakken uit PAV in de derde graad houden ook rekening met maatschappelijke relevantie en zijn gericht op de sociale zelfstandigheid van de leerlingen. Algemene vakken, aangebracht op een geëigende en geëngageerde manier, vertrekken vanuit concrete en praktische ervaringen van de leerling zelf. Ruimte wordt waar mogelijk gemaakt voor incidenteel leren, voor verrassende leersituaties en ingrijpende leermomenten. Hoe meer zintuigen daarbij aan bod kunnen komen hoe beter. Zo'n aanpak vraagt om integratie van doen en denken, technische en praktische vakken, project algemene vakken, projectonderwijs in het algemeen, vakken die in periodes gegeven worden, thematische aanpak e.d. meer. Ook hier vraagt dit in hoge mate dat de leraar kunstzinnig handelen toepast in zijn lesgeven.

Om zo'n gedifferentieerde en geïntegreerde aanpak in de klas te realiseren heeft de leraar en het hele lerarenteam in het BSO ook nood aan een goede ondersteuning op schoolniveau.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Waarbij een goed uitgewerkt zorgbeleid van groot belang is.

## **De structuur en organisatie van het BSO**

De beroepsopleiding start in de tweede graad. Een geheel van inhouden en vaardigheden wordt opgebouwd rond praktijkervaring en is gekoppeld aan de noodzakelijke technisch-theoretische ondersteuning. Theorie en praktijk worden voortdurend gecoördineerd. Om de pedagogisch-didactische aanpak van het beroepsonderwijs een kans te geven zijn kleine klasgroepen noodzakelijk.

Waar in de tweede graad de absolute basis wordt aangereikt, wordt in de derde graad verder gespecialiseerd om aan het einde te voldoen aan de vereisten van een beroepscompetentieprofiel. De opleidingsprofielen laten zich daardoor leiden zodat de instap in de arbeidsmarkt mogelijk wordt.

Het derde leerjaar van de derde graad van het beroepsonderwijs is facultatief. Gemotiveerde leerlingen kunnen voor dit bijkomende jaar kiezen. Dit versterkt de tewerkstellingskansen door specialisatie in een bepaald domein van het beroep. Ze kunnen op die manier ook het diploma secundair onderwijs behalen.

## *II. Vakspecifiek deel:*

### **4. Algemene doelstellingen en visie op PAV**

Het AV Project Algemene Vakken (PAV) heeft als hoofddoel de algemene vorming van de jongeren in het beroepssecundair onderwijs te ontwikkelen opdat zij zowel in het kader van hun latere beroepsuitoefening als in de context van hun persoonlijk leven op een actieve en zelfredzame manier kunnen optreden en handelen.

Aan de klassieke combinatie van vakken voor PAV wordt in dit leerplan ook nog functioneel Frans en Engels toegevoegd. Het is de bedoeling om die vreemde talen in een soort zelfredzaamheidspakket aan te bieden waarbij mondeling taalgebruik prioritair moet zijn.<sup>7</sup> Dit past ook in het kader van de algemene visie van de steinerscholen op vreemdetalenonderwijs. Waar mogelijk wordt immers al van de eerste klas van het basisonderwijs met vreemde talen op een speelse manier gestart. Reeds in het leerplan van de tweede graad waren de talen Frans en Engels opgenomen. In dit leerplan wordt er vooruitgelopen op de eindtermen vreemde talen BSO die pas in 2012 algemeen van kracht worden. Dit is mogelijk omdat de basis voor vreemde talen reeds eerder gelegd werd.

In totaal gaat het in dit leerplan om een gemiddeld aantal PAV-lesuren van 9 per week, inbegrepen de lessen die aan vreemde talen besteed worden. PAV wordt hierbij opgevat als een steunvak. Het is de bedoeling dat een zo groot mogelijke integratie wordt nagestreefd met de specifieke vakken maar ook met het vak cultuurbeschouwing. Aan de ene kant helpt wat de leerling hier traint en leert (inzichten, vaardigheden, attitudes) hem/haar om de basisdoelstellingen van de beroepsopleiding te bereiken. Aan de andere kant kunnen de leerinhouden en de ervaringen in de specifieke vakken een inhoudelijke basis vormen voor PAV. Om dit alles te bereiken is een hechte samenwerking tussen de PAV-leraar en de praktijkleraar van groot belang.

Naast de specifieke eindtermen PAV (zie verder in dit leerplan) leent dit leerplan zich ook voor integratie van het grootste gedeelte van de vakoverschrijdende eindtermen. (Zie ook verder in dit leerplan) Context 1 (Lichamelijke gezondheid en veiligheid) en context 2 (mentale gezondheid) zullen echter een plaats krijgen in het leerplan “Duurzaam Wonen”. De steinerscholen streven deze vakoverschrijdende eindtermen na op de wijze die eigen is aan hun pedagogisch project. Daarbij wordt er sterk van uit gegaan dat de mens in ontwikkeling blijft, ook na de schoolloopbaan. Het spreekt immers vanzelf dat men van jongeren geen volledig gevormde volwassenen kan maken tegen het einde van hun schoolloopbaan. Vele waarden die in de vakoverschrijdende eindtermen aan bod komen, zijn nog een leven lang een thema in de ontwikkeling van de volwassenen. De school kan enkel een context creëren waarin ze de leerling op weg helpt om aan de eigen verdere ontwikkeling te werken, ook na de schooltijd.

#### **Integratie met praktische vakken**

Deze integratie gaat uit van het principe van ‘werkend leren’ en ‘lerend werken’. Leerlingen uit het BSO hebben een grote behoefte aan het concrete. Dit betekent dat men in de mate van het mogelijke steeds uitgaat van de leervragen die ontstaan op het moment dat er praktisch gewerkt wordt. Hierbij speelt “het

---

<sup>7</sup> Zie ook de aanbevelingen van de talennota van voormalig minister van onderwijs en werk Frank Vandenbroucke om in het BSO zelfredzaamheidspakketten aan te bieden voor Frans en Engels. (2007)

aanpassingsvermogen” van de betrokken leraar een zeer grote rol. Er wordt immers verwacht dat hij kan inspelen op leervragen die ontstaan uit de praktijkvakken. Men moet dus in staat zijn om lesvoorbereidingen aan te passen aan de situatie of ze zelfs spontaan los te laten.

Om tegemoet te komen aan het hiervoor vermelde principe wordt het klassieke uurrooster omgegooid. In grote trekken betekent dit dat er tijdens de schoolweken in principe ‘s ochtends gestart wordt met de praktische vorming, dan volgt de theoretische vorming en ten slotte de kunstzinnige. Van het werkend leren naar lerend werken om het dan te verwerken. In de derde graad zullen stage en werkplekleren ook een prominente plaats innemen in het rooster. De daar opgedane ervaringen zullen tijdens de schoolweken een verwerking moeten krijgen en vice versa. Natuurlijk moet er ook rekening gehouden worden met de realiteit van het opgestelde uurrooster. Als meerdere mensen samenwerken moeten er afspraken komen en werkverdeling. Deze zullen ongetwijfeld het principe ‘Muren weg tussen de vakken’ doorkruisen. Van belang is echter dat het ideaal als streefdoel overeind kan blijven en dat er voortdurend inspanningen geleverd worden om dat te realiseren. Permanent overleg en uitwisseling van ideeën in het lerarenteam is een noodzaak.

Deze geïntegreerde werkwijze vraagt veel van de leraar algemene vakken: kennis van de leerplannen, kennis van de te behandelen inhoud en veel inventiviteit in het leggen van verbindingen tussen de praktijk (waaruit de leervraag ontstond) en de theorie. Daarbij is het de bedoeling om in de mate van het mogelijke levensecht en met projecten te werken. Daarnaast is het vaak zo dat de leervraag van enkele leerlingen niet altijd die is van alle leerlingen. Een gedifferentieerde aanpak is dan aan de orde.

### **Principe van algemene vorming**

In de tweede en derde graad zullen doorheen alle vakken, maar met name in cultuurbeschouwing en het project algemene vakken, dezelfde of gelijkaardige leeftijdsgerichte ontwikkelingsthema’s worden aangeboden als in de ASO-richting ‘R.Steinerpedagogie’, weliswaar aangepast aan de noden en eigen leerwegen van BSO-leerlingen. Dit met het doel om ook de jongeren wiens ingang tot het leren meer via het concrete doen en denken gaat, een culturele vorming te geven zodat ze als vrije volwassenen op dezelfde manier in de maatschappij kunnen participeren als jongeren die gemakkelijk leren via het abstracte denken of voorstellen. Daarbij wordt steeds uitgegaan van de leeftijdgebonden ontwikkelingsthema’s die deel uitmaken van de leerplanopbouw van de steinerpedagogie.

Objectief gezien maakt de individuele arbeid deel uit van een wereldomvattende werkverdeling en is als dusdanig in essentie sociaal gericht. Het is belangrijk de leerlingen zoveel mogelijk het besef te geven dat we in essentie bij het leveren van arbeid nuttig werk doen voor anderen. Op die manier kan arbeid een bijdrage leveren aan het gevoel deel uit te maken van de omvorming van de wereld en van het sociale weefsel. Dit bevordert de gezonde ontwikkeling van de leerlingen tot verantwoordelijke volwassenen die een zinvol leven leiden. Daarbij helpt het om zich heel bewust de vragen te stellen: ‘Hoe kan mijn werk de wereld beter maken?’ of ‘Hoeveel kan ik teruggeven voor alles wat ik krijg?’ Dit zijn belangrijke aspecten van een algemene vorming die in de richting van een duurzame ontwikkeling gaat.

## **5. Minimale materiële vereisten**

### **Infrastructuur:**

- Ruim klaslokaal met stoelen en tafels,
- Kasten, computer(s) met internetaansluiting,
- Een aangepaste bibliotheek en mediatheek zodat er ter plekke informatiebronnen kunnen geraadpleegd worden.

### **Benodigheden**

- Bord en krijt
- Eventueel overheadprojector en transparanten;
- Aangepast audiovisueel materiaal;
- Woordenboeken;
- Actuele atlanten en wandkaarten;
- Woordenlijst van de Nederlandse taal;
- ICT-materiaal (met spellingsprogramma's en extra programma's voor vreemde talen om differentiatie toe te laten).



## 6. Specifieke doelstellingen en leerinhouden

Tussen haakjes staan de eindtermen PAV en de VOET (LeLe = leren leren)

<i>Specifieke leerplandoelstellingen</i>	<i>Leerinhouden</i>	<i>Didactische en pedagogische wenken</i>
<b>Deel 1: Taal- communicatie en expressievaardigheid</b>		
<i>De leerlingen</i>		
halen uit mondelinge en schriftelijke informatie de essentie (PAV 1); kunnen over die informatie reflecteren en ze evalueren (PAV 2); gebruiken ingewonnen informatie mondeling (PAV 3 ) mondeling argumenteren (PAV 4); formuleren eenvoudige informatie schriftelijk (PAV 5); kunnen zich mondeling duidelijk uiten (PAV 6) brengen belangrijke elementen van communicatief handelen in de praktijk (VOET stam 1).	Functionele taalvaardigheid: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Luisteren</li> <li>• Lezen</li> <li>• Spreken</li> <li>• Schrijven</li> </ul>	De PAV-leraar werkt voor deze doelstellingen samen met de vakleraars van het specifiek gedeelte.
gebruiken hulpmiddelen om taalvaardig te handelen en hun communicatie te verbeteren.	Werkwoordschema's, woordenboeken, spellingsprogramma's op computer e.d.	Media-educatie in ruime zin is hier belangrijk, zie ook deel 3 informatieverwerving en – verwerking.
leren genietend lezen en ervaren de schoonheid van literaire teksten (VOET Stam 6); leren juist en mooi voorlezen, met gevoel voor de kwaliteit van de betreffende tekst (VOET Stam 7); breiden hun woordenschat uit; leren deelnemen aan een leer- en klasgesprek n.a.v. een literair werk (VOET Stam 17);	Literatuur: Tekstsoorten zoals poëzie, korte verhalen, redevoeringen, toneel, jeugdliteratuur en moderne romans.  Thema's: - aan de hand van epische beelden zich een	Hiervoor kan men projecten doen al dan niet met de A-stroom klassen omdat deze thema's ook daar aan bod komen.  Zie daarom ook voor achtergrond hierover de leerplannen van de A-stroom.

<p>maken kennis met individuele gevoelens en sociale bekommernissen in literaire teksten en kunnen gegeven, handelwijzen en redeneringen ter discussie stellen a.d.v. relevante gegevens (VOET stam 5, 11);  zijn bekwaam om alternatieven af te wegen en een bewuste keuze te maken (VOET stam 12);  herkennen ethische en morele aspecten in teksten en kunnen onderwerpen vanuit verschillende invalshoeken benaderen (Voet Stam 13);  beargumenteren, in dialoog met anderen, de dynamiek in hun voorkeur voor bepaalde cultuur- en kunstuitingen; (VOET context 3 ET 10);  gebruiken cultuur- en kunstuitingen om begrip op te brengen voor de leefwereld van anderen. (VOET context 3 ET 11).</p>	<p>voorstelling vormen van:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de individuele ontwikkelingsweg van een mens waarop zich ontmoetingen, onderrichtingen, strijd, geluk, tegenslagen en verzuim voordoen en, na niet aflatend zoeken, de vervulling volgt</li> <li>• de grote stadia die elk mens doorloopt als een biografische 'wetmatigheid'</li> </ul> <p>en ingaan op levensbeschouwelijke vragen.  Dit bijv. via elementen uit het Parcivalverhaal;  - kennismaken met een diepzinnige, artistieke uitwerking van een aantal belangrijke levensthema's zoals:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de liefde in haar verschillende vormen,</li> <li>• erotiek en schuld,</li> <li>• de ethiek van de wetenschap,</li> <li>• zelfdoding,</li> <li>• de zin van het bestaan,</li> <li>• de overwinning van de grenzen van de kennis,</li> <li>• de ontmoeting met het kwaad,</li> </ul> <p>Dit bijv. via elementen uit het Faustusverhaal.</p>	
<p>kunnen luisteren in interactie met anderen (VOET stam 5);  kunnen de confrontatie met het publiek aangaan (VOET Stam 9, 25);  kunnen taal en zang gebruiken als onderdeel van handeling, beweging, het gehele lichaamsproces; leren zich inleven in een ander (personage) (= zich beheersen) (VOET Stam 5, 9, 16).</p>	<p>Presenteren van werkstukken  Theaterprojecten  Poëzieprojecten  Muzikale projecten (onder meer koorzang)  Dans- en bewegingsprojecten</p>	<p>Hier passen projecten samen met de A-stroomklassen.</p>
<p>verwerven zekerheid in het schrijven van zakelijke teksten (korte verslagen, brieven, enz.) (verwijzing naar</p>	<p>Zakelijke brieven</p>	<p>In levensechte opdrachten/projecten</p>

ET of VOET).	Korte verslagen	
gebruiken ICT om op een veilige, verantwoorde, doelmatige en sociaal aanvaardbare manier te communiceren (VOET Stam 1).	ICT communicatie	
gaan alert om met media (VOET Lele 14).		
participeren doordacht via de media aan de publieke ruimte (VOET Lele 15).		
<b>Deel 2: Rekenvaardigheid</b>		
<i>De leerlingen kunnen</i>		
evenredigheid functioneel toepassen met o.a. het principe van de regel van drieën, procentrekenen, schaalgebruik (PAV 7); in praktische situaties de verworven wiskundige denkmethodes uit de tweede graad zelfstandig toepassen (o.a. ordenen, schematiseren, structureren) (PAV 8); in functionele situaties op adequate wijze spontaan en zelfstandig metingen uitvoeren (PAV 9); spontaan en zelfstandig metingen, rekeningen en bewerkingen controleren (PAV 10*).		De PAV-leraar werkt voor deze doelstellingen samen met de vakleraars van het specifiek gedeelte.
bij een meetopdracht op een verantwoorde manier een juiste keuze maken tussen meetinstrumenten.	Functionele keuze en correcte hantering van meetinstrumenten	In levensechte opdrachten/ projecten
met plattegrond en plan werken.	Het gebruik van plattegrond en plan (bijv. van een tuin, een stukje bos...)	In levensechte opdrachten/ projecten

met tekeningen en modellen op schaal werken.	Tekeningen en modellen op schaal	In levensechte opdrachten/ projecten
geld beheren en bankieren, een gezinsbudget opmaken en reflecteren over het beheer ervan ( PAV 26, 27 ).		In levensechte opdrachten/ projecten
<b>Deel 3: Functionele informatieverwerving en –verwerking</b>		
<i>De leerlingen</i>		
kunnen diverse informatiebronnen en –kanalen kiezen en raadplegen en relevante informatie vinden, selecteren en gebruiken (PAV 11 en VOET Lele 3); informatie uit uiteenlopend tekstmateriaal begrijpen, samenvatten en gebruiken (PAV 12 en VOET Lele 5); verwerkte informatie vakoverschrijdend en in verschillende situaties functioneel toepassen (VOET Lele 4); spontaan gebruik maken van voor hen relevante informatie- en communicatietechnologie (ICT) (PAV 13*).	Media-educatie/ informatieverwerving: <ul style="list-style-type: none"> <li>• soorten zoekvragen</li> <li>• soorten informatiebronnen (boeken, internet, musea, film, verenigingen, toeristische diensten, etc.)</li> <li>• zoekstrategieën</li> <li>• verwerking info</li> <li>• citeren en bronvermelding</li> </ul>	De leraar organiseert interactieve werkvormen zoals binnenklasdifferentiatie en tutoring om de leerlingen ICT-vaardigheden te brengen. Hij gaat hierbij taakgericht te werk. Het resultaat van een opdracht maakt duidelijk of de leerling ICT-vaardigheden onder de knie krijgt. Samenwerking met leraren specifieke vorming is nodig. Ook het gebruik van andere informatiebronnen moet geoefend worden.
kunnen zelfstandig oefenen in een door ICT ondersteunde leeromgeving.	- spellingstraining met computerprogramma - ondersteunende oefeningen bij vreemde talen	
kunnen ICT gebruiken om creatief en kunstzinnig vormgegeven ideeën of werkstukken te documenteren.	Documenteren van ideeën of werkstukken in een portfolio o.a. met ICT.	
verwerven een zinvol overzicht over studie- en beroepsmogelijkheden, dienstverlenende instanties met betrekking tot de arbeidsmarkt of de verdere studieloopbaan (VOET Lele 13).		O.m. in het kader van werken met portfolio

zijn bereid alle studierichtingen en beroepen naar waarde te schatten (VOET Lele 14).		Idem Mede i.s.m. stagebegeleiding
houden rekening met hun interesses en mogelijkheden bij hun studie- of beroepskeuze (VOET Lele 15).		Idem Mede i.s.m. stagebegeleiding
kunnen reflecteren over hun studie- of beroepskeuze (VOET Lele 16).		Idem Mede i.s.m. stagebegeleiding
<b>Deel 4: Organisatiebekwaamheid, maatschappelijke weerbaarheid en verantwoordelijkheid</b>		
<i>De leerlingen</i> zien in dat ze keuzes moeten maken om hun leven adequaat te organiseren en erkennen de invloed van hun interesses en waarden op hun motivatie (PAV 14 en VOET Lele 12).		In levensechte opdrachten/projecten
kunnen opdrachten zelfstandig plannen, organiseren, uitvoeren, evalueren en indien nodig bijsturen (PAV 15)		Deze competentie wordt met name ook geoefend door het werken met de 8 arbeidsfasen in de specifieke vakken. Samenwerken met de leraars van de specifieke vorming rond planning e.d. is aangeraden o.a. in het kader van ontwikkelingsportfolio.
kunnen systematisch werken en hun leerstrategie gericht kiezen met het oog op te bereiken doelen (VOET Lele 1,2).		
blijven, ondanks moeilijkheden, een doel nastreven (VOET Stam 4).		
kunnen feedback geven en ontvangen over hun leerervaringen en hun eigen aandeel in slagen en mislukken inschatten (VOET Lele 10,11).	methode van waarderend onderzoek	Mede in het kader van het ontwikkelingsportfolio

verwerven inzicht in de eigen zwakke en sterke punten (VOET Stam 21).		Idem
kunnen op basis van hypothesen en verwachtingen mogelijke oplossingswijzen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• realistisch inschatten</li> <li>• uitvoeren</li> <li>• evalueren en eventueel op zoek gaan naar een alternatief (VOET Lele 6, 7).</li> </ul>		Transfer vanuit de specifieke vorming
kunnen bij groepsopdrachten: <ul style="list-style-type: none"> <li>• overleggen en actief deelnemen</li> <li>• in teamverband instructies uitvoeren</li> <li>• reflecteren en bijsturen</li> <li>• actief bijdragen tot het realiseren van gemeenschappelijke doelen. (PAV 16 en VOET stam 19) ).</li> </ul>		Transfer vanuit de specifieke vorming
kunnen originele ideeën en oplossingen ontwikkelen en uitvoeren en engageren zich spontaan (VOET Stam 2, 10).		
ondernemen zelf stappen om vernieuwingen te realiseren (VOET Stam 3).		
benutten leerkansen in diverse situaties (VOET stam 8).		
zien het belang in van levenslang leren ( PAV 28).		
doen beroep op maatschappelijke diensten en instellingen en maken gebruik van gepaste kanalen om hun problemen, ideeën of meningen kenbaar te maken. (VOET stam 23, 24 en PAV 21).		Link met specifieke vorming

zien het belang in van maatschappelijk relevante formulieren en procedures (PAV 22).		
kunnen maatschappelijk relevante formulieren lezen, invullen en controleren (PAV 23).		
kunnen maatschappelijk relevante procedures toepassen (PAV 24).		
kunnen solliciteren (PAV 20).		
kennen de voor hen relevante aspecten van de sociale wetgeving en het arbeidsrecht (PAV 25).		
<b>Deel 5: Tijd- en ruimtewustzijn</b>		
<b>Gisteren, vandaag en morgen – Verleden, heden en toekomst</b>		
<i>De leerlingen</i>		
zien in op grond van de actualiteit en eigen ervaringen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- dat er een verband bestaat tussen verleden, heden en toekomst;</li> <li>- dat er culturele verschillen zijn in het dagelijks leven van mensen. (PAV 17).</li> </ul>	Ontwikkelingen uit de 20 <sup>e</sup> en 21 <sup>e</sup> eeuw (met steeds grotere technische mogelijkheden) en de gevolgen ervan voor nu. Mogelijke toekomstscenario's in positieve zin.	Het gaat hier niet om een theoretische benadering maar om verhalend en beeldend werken.
Illustreer de wederzijdse beïnvloeding van kunst, cultuur en techniek, politiek, economie, wetenschappen en levensbeschouwing (VOET context 7 ET 7).		
kennen relevante aspecten van hun eigen streek (PAV 18).		

kunnen belangrijke wereldproblemen herkennen en bespreken (PAV 19).		
trekken lessen uit historische en actuele voorbeelden van onverdraagzaamheid, racisme en xenofobie (VOET context 7 ET 4).	Actualiteit in samenhang met de historische achtergrond van de actuele gebeurtenissen.	
<b>Onze maatschappij, een samenleving om samen in te leven</b>		
<i>De leerlingen</i>		
Houden rekening met ontwikkelingen bij zichzelf en anderen, in samenleving en wereld en gedragen zich respectvol ( VOET stam 16, 18).		
Nemen verantwoordelijkheid op voor het eigen handelen, in relaties met anderen en in de samenleving (VOET stam 20).		
Beschrijven de dynamiek in leef- en omgangsgewoonten, opinies, waarden en normen in eigen en andere sociale en culturele groepen (VOET context 7 ET 1 ).		Aangepaste literatuur (verhaalvorm) kan hierbij helpen.
Gaan constructief om met verscheidenheid tussen mensen en levensopvattingen (VOET context 7 ET 2 en stam 26).		
Geven voorbeelden van de potentieel constructieve en destructieve rol van conflicten (VOET context 7 ET 5).	Conflictvaardigheid	
Ontwikkelen een eigen identiteit als authentiek individu behorend tot verschillende groepen (VOET stam 22).		
Stellen kwaliteitseisen aan hun eigen werk en dat van anderen (VOET stam 25).		



Illustreren het belang van sociale samenhang en solidariteit (VOET context 7 ET 3).		
Dragen zorg voor de toekomst van zichzelf en de ander. (VOET stam 27).		
* zijn ingesteld op een bewust en verantwoord consumentengedrag (PAV 29).		
* zijn verkeersverantwoordelijk (PAV 30).	Vorbereiding op het halen van het rijbewijs.	Link met Rijbewijs op School.
* zijn gemotiveerd om te zorgen voor de eigen gezondheid en het eigen welzijn en die van anderen (PAV 31).		
* nemen spontaan een veilige houding aan in dagelijkse situaties (PAV 32).	Onder meer VCA zie ook specifieke vorming	Transfer vanuit de specifiek vorming
<b>Socio-economische samenleving</b>		
<i>De leerlingen</i>		
leggen met voorbeelden uit hoe welvaart wordt gecreëerd en hoe een overheid inkomsten verwerft en aanwendt (VOET context 6 ET 1);	Belastingsaangifte basisprincipes Sociale zekerheid basisprincipes	
toetsen de eigen opvatting aan de verschillende opvattingen over welzijn en verdeling van welvaart (VOET context 6 ET 2).		
zetten zich in voor de verbetering van het welzijn en de welvaart in de wereld (VOET context 6 ET3).		In projecten bij voorkeur in de hele school opgezet.

hebben bij het kopen van goederen en het gebruiken van diensten zowel oog voor prijs-kwaliteit en duurzame ontwikkeling als voor de rechten van de consument (VOET context 6 ET 4).		
geven voorbeelden van het veranderlijke karakter van arbeid en economische activiteiten (VOET context 6 ET 5).	Evoluties in de tijd:bijv. evolutie naar een dienstenmaatschappij	
geven voorbeelden van factoren die de waardering van goederen en diensten beïnvloeden; (VOET context 6 ET 6).	Elementair begrip van vraag en aanbodregels Kwaliteit en gezondheid Duurzaamheid en consumptie	
kunnen het eigen budget en de persoonlijke administratie beheren; (VOET context 6 ET 7).	Mede als voorbereiding op het bedrijfsbeheer	
geven kenmerken, mogelijke oorzaken en gevolgen van armoede aan (VOET context 6 ET 8).	Band met aardrijkskundige gegevens zowel als sociale (kansarmoede)	
lichten de rol toe van ondernemingen, werkgevers- en werknemersorganisaties in een nationale en internationale context (VOET context 6 ET 9).	Band met aardrijkskundige gegevens en een globale wereldhandel, en de plaats daarin van duurzaamheid en globalisering.	
<b>Politiek-juridische samenleving</b>		
<i>De leerlingen</i>		
geven aan hoe zij kunnen deelnemen aan besluitvorming in en opbouw van de samenleving (VOET context 5 ET 1).	Kiesstelsel, politieke partijen, verenigingsleven	
passen inspraak, participatie en besluitvorming toe in reële schoolse situaties (VOET context 5 ET 2).		

tonen het belang en dynamisch karakter aan van mensen- en kinderrechten (VOET context 5 ET 3).		
zetten zich actief en opbouwend in voor de eigen rechten en die van anderen (VOET context 5 ET 4).		
tonen aan dat het samenleven in een democratische rechtsstaat gebaseerd is op rechten en plichten die gelden voor burgers, organisaties en overheid (VOET context 5 ET 5).		
erkennen de rol van controle en evenwicht tussen de wetgevende, uitvoerende en rechterlijke macht in ons democratisch bestel (VOET context 5 ET 6).		
illustreer de rol van de media en organisaties in het functioneren van ons democratisch bestel (VOET context 5 ET 7).		
onderscheiden de hoofdzaken van de federale Belgische staatsstructuur (VOET context 5 ET 8).		
toetsen het samenleven in ons democratisch bestel aan het samenleven onder andere regeringsvormen (VOET context 5 ET 9).		
illustreer hoe een democratisch beleid het algemeen belang nastreeft en rekening houdt met ideeën, standpunten en belangen van verschillende betrokkenen (VOET context 5 ET 10).		
kunnen van Europese samenwerking, van het beleid en de instellingen van de Europese Unie de betekenis voor de eigen leefwereld toelichten (VOET context 5 ET 11).		

tonen het belang aan van internationale organisaties en instellingen (VOET context 5 ET 12).		
geven voorbeelden die duidelijk maken hoe de mondialisering voordelen, problemen en conflicten inhoudt (VOET context 5 ET 13).	Zie ook onder de rubriek socio- economische samenleving.	
<b>Onze internationale leefgemeenschap: vreemde talen Frans en/ of Engels</b>		
<i>De leerlingen</i>		
bouwen een taalportfolio op.	Beginniveau vaststellen, individuele leerdoelen stellen, vorderingen bijhouden, reflecteren op het leerproces en leeractiviteiten binnen en buiten de school documenteren	Het referentiekader kan het Europees taalportfolio voor kinderen tussen 12 en 15 zoals uitgebouwd in Nederland <sup>8</sup> zijn. Vertrekken vanuit een basisperiode, waarin het beginniveau wordt vastgesteld. Daarna een regelmatige oefening en verdere opvolging van het leerproces.
<b>LUISTEREN</b>		
<p>In teksten met de volgende kenmerken:</p> <p>Onderwerp</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- concreet</li> <li>- eigen leefwereld en dagelijks leven</li> <li>- vertrouwd</li> </ul> <p>Taalgebruikssituatie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- met visuele ondersteuning</li> </ul> <p>Structuur/samenhang/lengte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- enkelvoudige zinnen en eenvoudig samengestelde zinnen</li> </ul>		

<sup>8</sup> (<http://www.taalportfolio.nl/main.php>)

<ul style="list-style-type: none"> <li>- elementaire tekststructuur</li> <li>- vrij korte teksten</li> </ul> <p>Uitspraak, articulatie, intonatie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- heldere uitspraak</li> <li>- zorgvuldige articulatie</li> <li>- duidelijke, natuurlijke intonatie</li> <li>- standaardtaal</li> </ul> <p>Tempo en vlotheid</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- langzaam tempo</li> </ul> <p>Woordenschat en taalvariëteit</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- overwegend frequente woorden</li> <li>- standaarduitdrukkingen</li> <li>- informeel en formeel</li> </ul> <p>kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:</p>		
het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten (VT ET 1). <sup>9</sup>		Binnen projecten (o.a. uit de specifieke vorming) ook aandacht besteden aan tekstmateriaal uit vreemde talen.
de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten (VT ET 2).		Idem
relevante informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve en narratieve teksten (VT ET 3).		Idem
en indien nodig passen de leerlingen de volgende strategieën toe: <ul style="list-style-type: none"> <li>- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen</li> <li>- zeggen dat ze iets niet begrijpen en vragen wat iets betekent</li> <li>- gebruik maken van aangeboden beeldmateriaal en context</li> </ul>		

<sup>9</sup> Deze nieuwe eindtermen gaan pas in vanaf september 2012 voor de derde graad BSO, maar omdat er ook al vreemde talen werden geven in de tweede graad wordt er in dit leerplan nu al naar verwezen. In het leerplan PAV tweede graad van 2008 heeft men reeds rekening gehouden met het ERK.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen</li> <li>- de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden.</li> </ul> (VT ET 4).		
<b>LEZEN</b>		
<p>In teksten met de volgende kenmerken:</p> <p>Onderwerp</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- concreet</li> <li>- eigen leefwereld en dagelijks leven</li> <li>- vertrouwd</li> </ul> <p>Taalgebruikssituatie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- met visuele ondersteuning</li> </ul> <p>Structuur/samenhang/lengte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- enkelvoudige zinnen en eenvoudig samengestelde zinnen</li> <li>- elementaire tekststructuur</li> <li>- vrij korte teksten</li> </ul> <p>Woordenschat en taalvariëteit</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- overwegend frequente woorden</li> <li>- standaarduitdrukkingen</li> <li>- standaardtaal</li> <li>- informeel en formeel</li> </ul> <p>kunnen de leerlingen de volgende taken beschrijvend uitvoeren:</p>		
eenvoudige literair waardevolle teksten luidop lezen;	Lezen	Gestart wordt vanuit het echt begrijpen van de tekst via navertellen in de eigen taal.
het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten (VT ET 5).		Binnen projecten (o.a. uit de specifieke vorming) ook aandacht besteden aan tekstmateriaal uit vreemde talen.
de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten (VT ET 6).		Idem

relevante informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve en narratieve teksten (VT ET 7).		Idem
<p>en indien nodig passen de leerlingen de volgende strategieën toe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;</li> <li>- onduidelijke passages herlezen;</li> <li>- het leesdoel bepalen;</li> <li>- een eenvoudig woordenboek of woordenlijst raadplegen;</li> <li>- de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden;</li> <li>- de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context;</li> <li>- gebruik maken van aangeboden ondersteunend visueel materiaal en van lay-out (VT ET 8).</li> </ul>		
<b>SPREKEN</b>		
In literaire teksten:		
vervolmaken hun uitspraak aan de hand van recitatieoefeningen.	Sprekken	Regelmaat strekt tot aanbeveling, een grote tijdbesteding niet.
<p>In teksten met de volgende kenmerken:</p> <p>Onderwerp</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- concreet</li> <li>- eigen leefwereld en dagelijks leven</li> </ul> <p>Structuur/samenhang/lengte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- enkelvoudige zinnen</li> <li>- elementaire tekststructuur</li> <li>- vrij korte teksten</li> </ul> <p>Uitspraak, articulatie, intonatie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- uitspraak die het begrip niet in de weg staat</li> </ul> <p>Tempo en vlotheid</p>		

- met eventuele herhalingen en onderbrekingen

Woordenschat en taalvariëteit

- frequente woorden
- standaarduitdrukkingen
- standaardtaal
- informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:

informatie geven over zichzelf (VT ET 9).		
de volgende strategieën toepassen indien nodig: een spreekplan opstellen (VT ET 10).		Kan in het kader van een korte presentatie

**MONDELINGE INTERACTIE**

In teksten met de volgende kenmerken:

Onderwerp

- concreet
- eigen leefwereld en dagelijks leven

Taalgebruikssituatie

- met en zonder visuele ondersteuning met inbegrip van non-verbale signalen

Structuur/samenhang/lengte

- enkelvoudige zinnen
- elementaire tekststructuur
- vrij korte teksten

Uitspraak, articulatie, intonatie

- uitspraak die het begrip niet in de weg staat

Tempo en vlotheid

- met eventuele herhalingen en onderbrekingen

Woordenschat en taalvariëteit

- frequente woorden
- standaarduitdrukkingen



<ul style="list-style-type: none"> <li>- standaardtaal</li> <li>- informeel en formeel</li> </ul> <p>kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:</p>		
standaarduitdrukkingen en beleefdheidsconventies gebruiken (VT ET 11).		
informatie vragen of geven in informatieve en prescriptieve teksten (VT ET 12).		
een spontane mening verwoorden in een informatieve tekst (VT ET 13).		
indien nodig volgende strategieën toepassen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- het doel van de interactie bepalen;</li> <li>- gebruik maken van non-verbaal gedrag;</li> <li>- zeggen dat ze iets niet begrijpen;</li> <li>- vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen;</li> <li>- iets aanwijzen om na te gaan of ze de gesprekspartner begrepen hebben;</li> <li>- eenvoudige technieken toepassen om een kort gesprek te beginnen, gaande te houden of te beëindigen (VT ET 14).</li> </ul>		
<b>SCHRIJVEN</b>		
In teksten met de volgende kenmerken: Onderwerp <ul style="list-style-type: none"> <li>- concreet</li> <li>- eigen leefwereld en dagelijks leven</li> <li>- zeer vertrouwd</li> </ul> Structuur/samenhang/lengte <ul style="list-style-type: none"> <li>- enkelvoudige zinnen</li> <li>- elementaire tekststructuur</li> <li>- zeer korte teksten</li> </ul> Woordenschat en taalvariëteit <ul style="list-style-type: none"> <li>- frequente woorden</li> </ul>		

<ul style="list-style-type: none"> <li>- standaarduitdrukkingen</li> <li>- standaardtaal</li> <li>- informeel en formeel</li> </ul> <p>kunnen de leerlingen de volgende taaltaken beschrijvend uitvoeren:</p>		
standaarduitdrukkingen en vaste frasen gebruiken (VT ET 15).		
mededelingen schrijven (VT ET 16).		
informatie over zichzelf geven (VT ET 17).		
indien nodig de volgende strategieën toepassen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- gebruik maken van een model of van een in de klas behandelde tekst</li> <li>- een passende lay-out gebruiken</li> <li>- de eigen tekst nakijken</li> <li>- eenvoudig woordenboek of woordenlijst gebruiken (VT ET 18).</li> </ul>		
<b>KENNIS EN ATTITUDES</b>		
Om bovenvermelde taaltaken uit te voeren kunnen de leerlingen op hun niveau functionele beheersing van de volgende taalelementen inzetten:		
Vorm, betekenis en reëel gebruik in context van frequente woorden en woordcombinaties uit de volgende domeinen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- persoonlijke gegevens</li> <li>- dagelijks leven</li> <li>- relatie tot anderen (VT ET 19).</li> </ul>		
belangrijke grammaticale constructies, eventuele schema's en overzichten (VT ET 20).		
reeds in de klas gebruikte vormen en structuren herkennen en inzetten in nieuwe contexten (VT ET 21).		

de spreektaal: kennis van verschillende taalregisters (informeel, formeel) (VT ET 22).		
het eigen van de tekstsoorten die aan bod komen (VT ET 23).		
De leerlingen werken aan de volgende attitudes:		
tonen bereidheid en durf om te luisteren, te lezen, te spreken, gesprekken te voeren en te schrijven in de doeltaal (VT ET 24 *).		
tonen bereidheid tot taalverzorging (VT ET 25 *).		
tonen belangstelling voor de aanwezigheid van vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school (VT ET 26 *).		
staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze, werden en normen tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal geschreven wordt (VT ET 27 *).		
<b>Omgeving en duurzame ontwikkeling</b>		
<i>De leerlingen</i>		
participeren aan milieubeleid en -zorg op school (VOET context 4 ET 1).		In levensechte opdrachten/projecten
herkennen in duurzaamheidsvraagstukken de verwevenheid tussen economische, sociale en ecologische aspecten en herkennen de invloed van techniek en beleid (VOET context 4 ET 2).		Idem
zoeken naar mogelijkheden om zelf duurzaam gebruik te maken van ruimte, grondstoffen,		Idem

goederen, energie en vervoermiddelen (VOET context 4 ET 3).		Eigen aan de richting.
zoeken naar duurzame oplossingen om de lokale en globale leefomgeving te beïnvloeden en te verbeteren (VOET context 4 ET 4).		Idem
tonen interesse en uiten hun appreciatie voor de natuur, het landschap en het cultureel erfgoed (VOET context 4 ET 5).		Idem
voelen de waarde aan van de natuurbeleving en het genieten van de natuur (VOET context 4 ET 3).		Idem
<b>Socio-relatieve ontwikkeling</b>		
<i>De leerlingen</i>		
kunnen een relatie opbouwen, onderhouden en beëindigen (VOET context 3 ET 1).		Voor dit onderdeel geldt bij uitstek dat vele waarden die in de vakoverschrijdende eindtermen aan bod komen, zijn nog een leven lang een thema in de ontwikkeling van de volwassenen. De school kan enkel een context creëren waarin ze de leerling op weg helpt om aan de eigen verdere ontwikkeling te werken, ook na de schooltijd.
erkennen het bestaan van gezagsverhoudingen en het belang van gelijkwaardigheid, afspraken en regels in relaties (VOET context 3 ET 2).		
accepteren verschillen en hechten belang aan respect en zorgzaamheid binnen een relatie (VOET context 3 ET 3).		
kunnen ongelijk toegeven en zich verontschuldigen (VOET context 3 ET 4).		
handelen discreet in situaties die dat vereisen (VOET context 3 ET 5).		
doorprikken vooroordelen, stereotypering, ongepaste beïnvloeding en machtsmisbruik (VOET context 3 ET 6).		

bespreken opvattingen over medische, psychische en sociale aspecten van samenlevingsvormen, veilig vrijen, gezinsplanning, zwangerschap en zwangerschapsafbreking (VOET context 3 ET 7).		
uiten onbevangen en constructief hun wensen en gevoelens binnen relaties en stellen en aanvaarden hierin grenzen (VOET context 3 ET 8).		
zoeken naar constructieve oplossingen voor conflicten (VOET context 3 ET 9).		
gebruiken cultuur- en kunstuitingen om begrip op te brengen voor de leefwereld van anderen.		

## **7. Evaluatie**

### **a. Studiebegeleiding, remediëring en evaluatie**

Met studiebegeleiding wordt bedoeld het geheel van activiteiten waarbij de leerling hulp bij het leren ondervindt. Deze activiteiten worden vanuit gerichte doelstellingen opgezet en kunnen georganiseerd worden voor individuele leerlingen, voor klasgroepen, voor alle leerlingen op schoolniveau. Studiebegeleiding houdt in dat het lerarenteam aandacht heeft voor de hele ontwikkeling van de leerling en oog heeft voor verstandelijke en emotionele factoren bij het leren. Het betekent eveneens dat het team rekening houdt met verschillende leerstijlen.

Met remediëring wordt bedoeld het bieden van hulp om tekorten op te vangen of weg te werken. Ook hier is het belangrijk om de doelstelling van de activiteiten precies te omschrijven.

Studiebegeleiding en remediëring zijn, als het goed gaat, uitnodigingen voor de leerling tot zelfevaluatie, tot reflectie over eigen studie- en leergedrag. Zo krijgen ze de kans om geleidelijk aan verantwoordelijkheid op te nemen voor het eigen leren.

Studiebegeleiding en remediëring kunnen met de evaluatie deel uitmaken van het hele evaluatie- of feedbacksysteem. De didactische evaluatie afgestemd op de doelstellingen in het leerplan biedt informatie over de wijze waarop de leerling deelneemt aan het leren op school maar biedt eveneens informatie over de wijze waarop de leraar hen bij het leerproces begeleidt. Ook voor de leraar is de didactische evaluatie een bron voor zelfevaluatie. Openheid, tolerantie en humor t.a.v. het eigen leer- en lesgedrag bieden een goede garantie om samen met de leerlingen te onderzoeken op welke wijze hun leerproces het beste kan verlopen, om feedback te geven en te ontvangen.

### **b. Afstemming op de doelstellingen**

Evaluatie heeft pas zin als er gewaardeerd wordt vanuit criteria: vanuit doelstellingen. Hoe nauwkeuriger de na te streven doelstellingen worden geformuleerd, hoe gemakkelijker het wordt om ze te evalueren. Het is daarbij in de praktijk ook belangrijk om de doelstellingen in een taal te hertalen die de leerlingen begrijpen. Als zij precies verstaan wat er van hen verwacht wordt, dan bevordert dit een juiste evaluatie. Bij voorkeur mondt dit daarna uit in een doelenrapport.

### **c. Procesevaluatie/productevaluatie**

Om de doelstellingen van het leerplan te bereiken wordt er bij de evaluatie steeds uitgegaan van de beginsituatie. Het is nodig om die beginsituatie zo helder mogelijk in kaart te brengen binnen de concrete context van de klasgroep om het leerproces dat de leerlingen doorlopen, optimaal te begeleiden. Wanneer men eenmaal de beginsituatie heeft verkend, kan men het leerproces in de richting van een doel opstarten. Men kan daarbij gebruik maken van leerbegeleidingsgesprekken. In de loop van het proces kunnen er ijkpunten afgesproken worden. Op deze momenten past een productevaluatie.

#### **d. Fasen van het evaluatieproces**

1. Het verzamelen van **gegevens**:
  - gebeurt door het observeren en evalueren van opdrachten, taken, oefeningen, groepswork e.d.
  - de leerling kan via portfolio mee gegevens leren verzamelen die een bewijs leveren van wat hij al kan
2. Het **interpreteren**:
  - de gegevens worden getoetst aan de criteria die de leraar **vooraf** duidelijk heeft bepaald en aan de leerlingen heeft meegedeeld. (Ze kunnen ook opgenomen zijn in een ‘doelenrapport’)
  - De leraar houdt hierbij rekening met de eindtermen en met de vakoverschrijdende eindtermen die hij in zijn vak heeft geïntegreerd.
3. Het **beslissen**
  - in eerste instantie zal de individuele leraar een beslissing nemen over de vorderingen en de eindresultaten van de leerling,
  - die individuele beslissing wordt besproken en geïntegreerd in de besluiten van de klassenraad
4. Het **rapporteren**
  - De leerling krijgt duidelijke informatie over zijn vorderingen
  - Dit gebeurt enerzijds in geregelde momenten van feedback voor de leerlingen en anderzijds in een schriftelijke rapportering. Deze schriftelijke rapportering maakt gebruik van een heldere en eenvoudige taal. Het is aan te raden om uit te gaan van een registratie van het al dan niet bereiken van bepaalde doelen.

#### **e. Evaluatie in de derde graad van het beroepssecundair onderwijs**

Niet de leerstof staat centraal maar het leerproces dat de leerling in een bepaalde klasgroep voor een bepaald vak met een bepaalde leerkracht doormaakt. De leerkracht is zijn coach, zijn trainer die hem steunt en motiveert om steeds vaardiger taken en opdrachten uit te voeren en hem begeleidt om bewuster met het leren zelf om te gaan. Procesdenken en dialoog staan daarbij voorop.

Vanuit dit perspectief is het wenselijk dat de leerlingen voortdurend worden opgevolgd en begeleid en dat men gebruik maakt van een procesevaluatie. De specifieke beginsituatie van de leerling vormt het uitgangspunt. Via intakegesprekken met de leerlingen en met hun ouders kan het schoolteam relevante informatie verzamelen om een gepaste leerling-gerichte en leerling-gestuurde begeleiding in de klas te realiseren.

De productevaluatie betreft naast het product of de inhoud zelf van een oefening, ook de afwikkeling van het proces. Naast quoteringen geeft ze beschrijvingen, waarnemingen en communicatieve aspecten aan. In zijn rapportering zoekt de leraar naar een evenwicht tussen verschillende methodes van evalueren. Het is de bedoeling om evaluatievormen in te zetten die het leren van jongeren stimuleren. Ook zelfevaluatie, peerevaluatie en co-evaluatie kunnen daar een waardevolle bijdrage toe leveren. Bij deze vormen van evaluatie worden de normen voor succes op voorhand aan de leerlingen bekend gemaakt en vormen ze de leidraad. Dat stimuleert de zin voor afwerking en de correcte uitvoering en naleving van methodes en voorschriften. Succeservaring verhoogt de motivatie, de kans op slagen en uiteindelijk het zelfwaardegevoel.

Om de evaluatie te documenteren kan men mede uitgaan van een ontwikkelingsportfolio met ingebouwde technieken van zelfevaluatie en peerevaluatie. Ook de buitenschoolse (leer)ervaringen kunnen dan aan bod komen. De leerling verzamelt verschillende soorten 'bewijsstukken' van zijn kunnen en selecteert daarna die zaken die zijn competenties weergeven. Hierna kan de leerling zich ook een nieuw leerdoel stellen en nadenken over zijn leerweg. Uiteraard gebeurt dit in dialoog met de leraar en/of de begeleider op de stageplaats of andere experts. Het feit dat de leerling daardoor uitgedaagd wordt om zelf mee te reflecteren over wat hij geleerd heeft, hoe hij leert, wat hij nodig heeft om de vooropgestelde doelen te halen en hoe hij die leerweg moet plannen, vergroot zijn eigen mogelijkheden en leert hem/haar verantwoordelijkheid nemen over het eigen leren. Dit versterkt op zijn beurt dan weer keuzebekwaamheid en biedt tegelijk kansen voor een levenslang leren.

Toetsen van cognitieve elementen via schriftelijke opdrachten als 'Verklaar...', 'Omschrijf...' 'Leg uit met je eigen woorden...' 'Leg het verband tussen...' brengen heel veel BSO-leerlingen, ook al kennen ze het antwoord, niet tot een goed einde. Ze leveren dus vaak een foutieve beoordeling op. Ook memoriseren en het verwoorden en afleiden van conclusies kan problemen geven. Men moet dus op een aangepaste manier kennis toetsen. Bij het toetsen van cognitieve elementen varieert men best de manier van vragen stellen.

Van de leraar wordt verwacht dat hij op een constructieve manier met de leerlingen communiceert. Een echte dialoog moet daarbij het belangrijkste principe zijn. "Leren", d.w.z. kennis, vaardigheden en attitudes verwerven kan alleen in een veilige omgeving waarin de leerling zich goed voelt en zich gewaardeerd voelt om wie hij is. Het rapporteren van de vorderingen moet gebeuren in een heldere, eenvoudige en directe taal en gericht zijn op tops en tips. Of met andere woorden: aangeven wat reeds goed is en tips geven voor wat er kan verbeteren en hoe dat dan kan gebeuren. Dit houdt dus in dat men werkt volgens de principes van het waarderend onderzoek. Dit begint bij het onderzoeken van de positieve kant van de werkelijkheid. Dat maakt positieve energie los en stimuleert onderlinge betrokkenheid. Zo kan een basis gelegd worden om aan de slag te gaan met de minder positieve kanten van de werkelijkheid. Het is niet de bedoeling om voorbij te gaan aan problemen maar om ze van een andere kant uit te benaderen.

#### **f. Competentie ontwikkelende evaluatie**

Evalueren is geen doel op zich. Het maakt deel uit van het didactisch proces. Via allerlei vormen van evaluatie krijgen de leerlingen en de leraar informatie over de bereikte en niet-bereikte leerdoelen. Evaluatie is geen afzonderlijke activiteit en is meer een leermoment dan een beoordelingsmoment. Daardoor wordt het leerproces geoptimaliseerd.

Zowel het proces als het product worden geëvalueerd. De klemtoon ligt daarbij uiteraard op het proces.

Bij het evalueren wordt aandacht besteed aan:

- cognitieve vaardigheden (kennen, begrijpen, inzien, toepassen)
- psychomotorische vaardigheden (nadoen, oog-hand-coördinatie, juistheid, ritme, snelheid van uitvoering, nauwkeurigheid, beheersingsniveau)
- attitudes (doorzettingsvermogen, efficiëntie, ordelijk werken, sociale gerichtheid enz.)

De einddoelstelling is dat de leerling door zelfevaluatie zijn (haar) eigen handelen leert bijsturen om te komen tot kwaliteitsverbetering. Het zelf kunnen deelnemen aan de evaluatie op basis van op voorhand gekende doelstellingen, werkt stimulerend en motiverend.



Het toetsen van het kunnen heeft een einddoelstelling op zich: ze moeten immers in staat zijn om zelf te zien of hun werk aan de vooropgestelde normen voldoet. Het is de bedoeling om in de richting van competentie-ontwikkende evaluatie of assesment te gaan wat tot een didactisch instrument kan uitgroeien om het leerproces te bevorderen. Of zoals in een probleemverkenning van de VLOR wordt uitgedrukt: “Integratie van leren, instructie en toetsing behoort tot de kern van het didactisch instrumentarium van competentie-ontwikkende leeromgevingen. Men spreekt dan ook eerder van evaluatie *voor* het leren in plaats van evaluatie *van* het leren. Het evaluatiegebeuren beoogt mede het leerpotentieel in te schatten in plaats van enkel te beoordelen welk competentieniveau een lerende bereikt.”<sup>10</sup>

Het lerend bezig zijn van leerlingen en de vorderingen die ze maken worden permanent geëvalueerd en beoordeeld. Daarbij kunnen leerlingen ook nog periodiek, aan de hand van duidelijk omschreven opdrachten, bewijzen dat ze bepaalde vaardigheden en ondersteunende kennis verworven hebben. Ook onafhankelijke assessoren of mensen uit de praktijk kunnen hier hun bijdrage aan leveren, bijvoorbeeld n.a.v. exploratieweken.

“Bij assessment worden de lerenden beoordeeld op basis van hun capaciteiten om actief en creatief problemen op te lossen. De problemen die in een toetsing worden aangeboden, moeten daarom op hun beurt reële, veelzijdige problemen zijn die niet via bepaalde routineuze handelingen of voor de hand liggende antwoorden kunnen opgelost worden. Het moet gaan om authentieke voorstellingen van problemen die ingebed zijn in het studiedomein of in de reële wereld van de tewerkstelling of het maatschappelijk functioneren. De beoordeling wordt met andere woorden, net als de leeromgeving en de leerdoelen, gecontextualiseerd.

Een sleutelvraag betreft de mogelijkheid om toetssituaties te creëren waarin alle aspecten van een competentie op een significante én geïntegreerde manier aan bod komen. Essentieel is dat de beoordelingsinhoud in overeenstemming is met de inhoud van de authentieke leer- en werkcontext.

- Attitudes toetsen is niet altijd even vanzelfsprekend vermits dit raakt aan de identiteit van de lerende. De authenticiteit van een attitude moet blijken in meerdere te observeren situaties. Het blijvend “faken” van attitudes is niet houdbaar.
- Toetsing op afzonderlijke elementen of op onderdelen levert weinig informatie op over de mate waarin de lerende in staat is om probleemoplossend te handelen. Daarom zal de toetsing best gebeuren op het niveau van de globale competentie.

Een ander kenmerk van competentie-ontwikkende beoordeling is dat ze leerwegaafhankelijk wordt opgezet. We stelden eerder dat niet-formeel leren en eerdere leerervaringen volop dienen gewaardeerd te worden. Bovendien primeren de leerresultaten en niet het gevolgde leertraject. Valorisering van eerder verworven competenties speelt in dit proces zeker een rol.

Kenmerkend is ook de nadruk die gelegd wordt op de interactie tussen beoordelaar en beoordeelde. Deze dialoog vormt een onderdeel van het hele beoordelingsproces. Als we een competentiegerichte benadering nastreven, is de actieve betrokkenheid van lerenden bij de evaluatievormen belangrijk.”<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Uit ‘Competentieontwikkend onderwijs, Perspectieven voor het debat’ VLOR, 28 juni 2007. AR/HBA-RHE/DOC/039bis

<sup>11</sup> Idem 13

## **8. Eindtermen**

### **8.1. Eindtermen PAV**

#### **1. Functionele taalvaardigheid**

De leerlingen kunnen

- 1 uit mondelinge en schriftelijke informatie de essentie halen.
- 2 over die informatie reflecteren en ze evalueren.
- 3 ingewonnen informatie mondeling gebruiken.
- 4 mondeling argumenteren.
- 5 eenvoudige informatie schriftelijk formuleren.
- 6 zich mondeling duidelijk uiten.

#### **2 Functionele rekenvaardigheid**

De leerlingen kunnen

- 7 evenredigheden functioneel toepassen met o.a.:
  - het principe van de regel van drieën
  - percentrekenen
  - schaalgebruik
- 8 in praktische situaties de verworven wiskundige denkmethodes uit de tweede graad zelfstandig toepassen (o.a. ordenen, schematiseren, structureren).
- 9 in functionele situaties op adequate wijze spontaan en zelfstandig metingen uitvoeren.
- 10\* spontaan en zelfstandig metingen, rekeningen en bewerkingen controleren.

#### **3 Functionele informatieverwerving en -verwerking**

De leerlingen kunnen

- 11 relevante informatie in concrete situaties vinden, selecteren en gebruiken.
- 12 informatie uit uiteenlopend tekstmateriaal begrijpen en gebruiken.
- 13\* spontaan gebruik maken van voor hen relevante informatie- en communicatietechnologie (ict).

#### **4 Organisatiebekwaamheid**

De leerlingen

- 14 zien in dat ze keuzes moeten maken om hun leven adequaat te organiseren.
- 15 kunnen opdrachten zelfstandig plannen, organiseren, uitvoeren, evalueren en indien nodig bijsturen.

- 16 kunnen bij groepsopdrachten  
overleggen en actief deelnemen  
in teamverband instructies uitvoeren  
reflecteren en bijsturen

### **5 Tijd- en ruimtebewustzijn**

De leerlingen

- 17 zien in op grond van de actualiteit en eigen ervaringen:  
dat er een verband bestaat tussen verleden, heden en toekomst  
dat er culturele verschillen zijn in het dagelijks leven van mensen
- 18 kennen relevante facetten van hun eigen streek.
- 19 kunnen belangrijke wereldproblemen herkennen en bespreken.

### **6 Maatschappelijk en ethisch bewustzijn, weerbaarheid en verantwoordelijkheid**

De leerlingen

- 20 kunnen solliciteren.
- 21 kennen in hun eigen regio de dienstverlening van de belangrijkste maatschappelijke instellingen en kunnen er gebruik van maken.
- 22 zien het belang in van maatschappelijk relevante formulieren en procedures.
- 23 kunnen maatschappelijk relevante formulieren lezen, invullen en controleren.
- 24 kunnen maatschappelijk relevante procedures toepassen.
- 25 kennen de voor hen relevante aspecten van de sociale wetgeving en het arbeidsrecht.
- 26 kunnen geld beheren en bankieren.
- 27 kunnen een gezinsbudget opmaken en reflecteren over het beheer ervan.
- 28 zien het belang in van levenslang leren.
- 29\* zijn ingesteld op een bewust en verantwoord consumentengedrag.
- 30\* zijn verkeersverantwoordelijk.
- 31\* zijn gemotiveerd om te zorgen voor de eigen gezondheid en het eigen welzijn en dat van anderen.
- 32\* nemen spontaan een veilige houding aan in dagelijkse situaties.

*\* Met het oog op de controle door de inspectie werden de attitudes met een \* aangeduid.*

## 8.2. Eindtermen moderne vreemde talen BSO

Op het moment dat dit leerplan ingediend wordt, zijn de eindtermen vreemde talen derde graad BSO nog niet van toepassing. Ze zullen pas ingevoerd worden vanaf september 2012. Doch doordat we reeds in het leerplan van de tweede graad leerplandoelstellingen hebben ingeschreven voor de twee vreemde talen, kan er voor de derde graad reeds op voort gebouwd worden en wel vanaf september 2010. We verwijzen in de tekst dus met VT ET naar de nieuwe eindtermen die reeds bepaald zijn.

## 8.2. De vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen

Op het moment dat dit leerplan ingediend wordt hebben de steinerscholen nieuwe vervangende eindtermen ingediend. Wat de vakoverschrijdende eindtermen betreft, is het de bedoeling om dezelfde eindtermen te nemen als die van de overheid, net als voor alle eindtermen van het BSO. Wel is het zo dat vanuit de steinerscholen de eigen wijze van omgaan met de eindtermen van groot belang blijft. Of zoals in de motivering naar de overheid toe staat<sup>12</sup>: “De steinerscholen zullen deze eindtermen nastreven op de wijze die eigen is aan hun pedagogisch project. Daarbij wordt er sterk van uit gegaan dat de mens in ontwikkeling blijft, ook na de schoolloopbaan. Het spreekt immers vanzelf dat men van jongeren geen volledig gevormde volwassenen kan maken tegen het einde van hun schoolloopbaan. Vele waarden die in de vakoverschrijdende eindtermen aan bod komen, zijn nog een leven lang een thema in de ontwikkeling van de volwassenen. De school kan enkel een context creëren waarin ze de leerling op weg helpt om aan de eigen verdere ontwikkeling te werken, ook na de schooltijd. In het scheppen van deze context komen de vakoverschrijdende eindtermen tot hun recht. “

De volgende VOET zijn bij uitstek van belang voor dit leerplan:

### Gemeenschappelijke stam

<p>De leerlingen:</p> <p><b>(communicatief vermogen)</b></p> <p>1 brengen belangrijke elementen van communicatief handelen in praktijk;</p> <p><b>(creativiteit)</b></p> <p>2 kunnen originele ideeën en oplossingen ontwikkelen en uitvoeren;</p> <p>3 ondernemen zelf stappen om vernieuwingen te realiseren;</p> <p><b>(doorzettingsvermogen)</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Leren leren</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Contexten</b></p>
--	--

<sup>12</sup> Uit de aanvraag tot het bekomen van vervangende eindtermen van 11 januari 2010.

4 blijven, ondanks moeilijkheden, een doel nastreven;

**(empathie)**

5 houden rekening met de situatie, opvattingen en emoties van anderen;

**(esthetische bekwaamheid)**

6 kunnen schoonheid ervaren;

7 kunnen schoonheid creëren;

**(exploreren)**

8 benutten leerkansen in diverse situaties;

**(flexibiliteit)**

9 zijn bereid zich aan te passen aan wisselende eisen en omstandigheden;

**(initiatief)**

10 engageren zich spontaan;

**(kritisch denken)**

11 kunnen gegevens, handelwijzen en redeneringen ter discussie stellen a.d.h. van relevante criteria;

12 zijn bekwaam om alternatieven af te wegen en een bewuste keuze te maken;

13 kunnen onderwerpen benaderen vanuit verschillende invalshoeken;

**(mediawijsheid)**

14 gaan alert om met media;

15 participeren doordacht via de media aan de publieke ruimte.

**(open en constructieve houding)**

16 houden rekening met ontwikkelingen bij zichzelf en bij anderen, in samenleving en wereld;

17 toetsen de eigen mening over maatschappelijke gebeurtenissen en trends aan verschillende standpunten;

**(respect)**

18 gedragen zich respectvol;

- *lichamelijke gezondheid en veiligheid*
- *mentale gezondheid*
- *sociorelationele ontwikkeling*
- *omgeving en duurzame ontwikkeling*
- *politiek-juridische samenleving*
- *socio-economische samenleving*
- *socioculturele samenleving*

**(samenwerken)**

19 dragen actief bij tot het realiseren van gemeenschappelijke doelen;

**(verantwoordelijkheid)**

20 nemen verantwoordelijkheid op voor het eigen handelen, in relaties met anderen en in de samenleving;

**(zelfbeeld)**

21 verwerven inzicht in de eigen sterke en zwakke punten;

22 ontwikkelen een eigen identiteit als authentiek individu, behorend tot verschillende groepen;

**(zelfredzaamheid)**

23 doen een beroep op maatschappelijke diensten en instellingen;

24 maken gebruik van de gepaste kanalen om hun vragen, problemen, ideeën of meningen kenbaar te maken;

**(zorgvuldigheid)**

25 stellen kwaliteitseisen aan hun eigen werk en aan dat van anderen;

**(zorgzaamheid)**

26 gaan om met verscheidenheid.;

27 dragen zorg voor de toekomst van zichzelf en de ander.

### Context 3: Sociorelationele ontwikkeling

<div data-bbox="206 331 539 437" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"><b>Stam</b></div> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>communicatief vermogen</i></li><li>• <i>creativiteit</i></li><li>• <i>doorzettingsvermogen</i></li><li>• <i>empathie</i></li><li>• <i>esthetische bekwaamheid</i></li><li>• <i>exploreren</i></li><li>• <i>flexibiliteit</i></li><li>• <i>initiatief</i></li><li>• <i>kritisch denken</i></li><li>• <i>mediawijsheid</i></li><li>• <i>open en constructieve houding</i></li><li>• <i>respect</i></li><li>• <i>samenwerken</i></li><li>• <i>verantwoordelijkheid</i></li><li>• <i>zelfbeeld</i></li><li>• <i>zelfredzaamheid</i></li><li>• <i>zorgvuldigheid</i></li><li>• <i>zorgzaamheid</i></li></ul> <div data-bbox="206 1117 539 1222" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"><b>Leren leren</b></div>	<p><b>Eindtermen</b></p> <p>De leerlingen:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1 kunnen een relatie opbouwen, onderhouden en beëindigen;</li><li>2 erkennen het bestaan van gezagsverhoudingen en het belang van gelijkwaardigheid, afspraken en regels in relaties;</li><li>3 accepteren verschillen en hechten belang aan respect en zorgzaamheid binnen een relatie;</li><li>4 kunnen ongelijk toegeven en zich verontschuldigen;</li><li>5 handelen discreet in situaties die dat vereisen;</li><li>6 doorprikken vooroordelen, stereotypering, on gepaste beïnvloeding en machtsmisbruik;</li><li>7 bespreken opvattingen over medische, psychische en sociale aspecten van samenlevingsvormen, veilig vrijen, gezinsplanning, zwangerschap en zwangerschapsafbreking;</li><li>8 uiten onbevangen en constructief hun wensen en gevoelens binnen relaties en stellen en aanvaarden hierin grenzen;</li><li>9 zoeken naar constructieve oplossingen voor conflicten;</li><li>10 beargumenteren, in dialoog met anderen, de dynamiek in hun voorkeur voor bepaalde cultuur- en kunstuitingen;</li><li>11 gebruiken cultuur- en kunstuitingen om begrip op te brengen voor de leefwereld van anderen.</li></ol>
--	---

#### Context 4: Omgeving en duurzame ontwikkeling

<p><b>Stam</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>communicatief vermogen</i></li><li>• <i>creativiteit</i></li><li>• <i>doorzettingsvermogen</i></li><li>• <i>empathie</i></li><li>• <i>esthetische bekwaamheid</i></li><li>• <i>exploreren</i></li><li>• <i>flexibiliteit</i></li><li>• <i>initiatief</i></li><li>• <i>kritisch denken</i></li><li>• <i>mediawijsheid</i></li><li>• <i>open en constructieve houding</i></li><li>• <i>respect</i></li><li>• <i>samenwerken</i></li><li>• <i>verantwoordelijkheid</i></li><li>• <i>zelfbeeld</i></li><li>• <i>zelfredzaamheid</i></li><li>• <i>zorgvuldigheid</i></li><li>• <i>zorgzaamheid</i></li></ul> <p><b>Leren leren</b></p>	<p><b>Eindtermen</b></p> <p>De leerlingen:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1 participeren aan milieubeleid en -zorg op school;</li><li>2 herkennen in duurzaamheidsvraagstukken de verwevenheid tussen economische, sociale en ecologische aspecten en herkennen de invloed van techniek en beleid;</li><li>3 zoeken naar mogelijkheden om zelf duurzaam gebruik te maken van ruimte, grondstoffen, goederen, energie en vervoermiddelen;</li><li>4 zoeken naar duurzame oplossingen om de lokale en globale leefomgeving te beïnvloeden en te verbeteren;</li><li>5 tonen interesse en uiten hun appreciatie voor de natuur, het landschap en het cultureel erfgoed;</li><li>6 voelen de waarde aan van natuurbeleving en het genieten van de natuur.</li></ol>
---	--



## Context 5: Politiek-juridische samenleving

<div data-bbox="206 300 539 403" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"><b>Stam</b></div> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>communicatief vermogen</i></li><li>• <i>creativiteit</i></li><li>• <i>doorzettingsvermogen</i></li><li>• <i>empathie</i></li><li>• <i>esthetische bekwaamheid</i></li><li>• <i>exploreren</i></li><li>• <i>flexibiliteit</i></li><li>• <i>initiatief</i></li><li>• <i>kritisch denken</i></li><li>• <i>mediawijsheid</i></li><li>• <i>open en constructieve houding</i></li><li>• <i>respect</i></li><li>• <i>samenwerken</i></li><li>• <i>verantwoordelijkheid</i></li><li>• <i>zelfbeeld</i></li><li>• <i>zelfredzaamheid</i></li><li>• <i>zorgvuldigheid</i></li><li>• <i>zorgzaamheid</i></li></ul> <div data-bbox="206 1082 539 1185" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"><b>Leren leren</b></div>	<p><b>Eindtermen</b></p> <p>De leerlingen:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1 geven aan hoe zij kunnen deelnemen aan besluitvorming in en opbouw van de samenleving;</li><li>2 passen inspraak, participatie en besluitvorming toe in reële schoolse situaties;</li><li>3 tonen het belang en dynamisch karakter aan van mensen- en kinderrechten;</li><li>4 zetten zich actief en opbouwend in voor de eigen rechten en die van anderen;</li><li>5 tonen aan dat het samenleven in een democratische rechtsstaat gebaseerd is op rechten en plichten die gelden voor burgers, organisaties en overheid;</li><li>6 erkennen de rol van controle en evenwicht tussen de wetgevende, uitvoerende en rechterlijke macht in ons democratisch bestel;</li><li>7 illustreren de rol van de media en organisaties in het functioneren van ons democratisch bestel;</li><li>8 onderscheiden de hoofdzaken van de federale Belgische staatsstructuur;</li><li>9 toetsen het samenleven in ons democratisch bestel aan het samenleven onder andere regeringsvormen;</li><li>10 illustreren hoe een democratisch beleid het algemeen belang nastreeft en rekening houdt met ideeën, standpunten en belangen van verschillende betrokkenen;</li><li>11 kunnen van Europese samenwerking, van het beleid en de instellingen van de Europese Unie de betekenis voor de eigen leefwereld toelichten;</li><li>12 tonen het belang aan van internationale organisaties en instellingen;</li><li>13 geven voorbeelden die duidelijk maken hoe de mondialisering voordelen, problemen en conflicten inhoudt.</li></ol>
--	--

## Context 6: Socio-economische samenleving

<p><b>Stam</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>communicatief vermogen</i></li><li>• <i>creativiteit</i></li><li>• <i>doorzettingsvermogen</i></li><li>• <i>empathie</i></li><li>• <i>esthetische bekwaamheid</i></li><li>• <i>exploreren</i></li><li>• <i>flexibiliteit</i></li><li>• <i>initiatief</i></li><li>• <i>kritisch denken</i></li><li>• <i>mediawijsheid</i></li><li>• <i>open en constructieve houding</i></li><li>• <i>respect</i></li><li>• <i>samenwerken</i></li><li>• <i>verantwoordelijkheid</i></li><li>• <i>zelfbeeld</i></li><li>• <i>zelfredzaamheid</i></li><li>• <i>zorgvuldigheid</i></li><li>• <i>zorgzaamheid</i></li></ul> <p><b>Leren leren</b></p>	<p><b>Eindtermen</b></p> <p>De leerlingen:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1 leggen met voorbeelden uit hoe welvaart wordt gecreëerd en hoe een overheid inkomsten verwerft en aanwendt;</li><li>2 toetsen de eigen opvatting aan de verschillende opvattingen over welzijn en verdeling van welvaart;</li><li>3 zetten zich in voor de verbetering van het welzijn en de welvaart in de wereld;</li><li>4 hebben bij het kopen van goederen en het gebruiken van diensten zowel oog voor prijs-kwaliteit en duurzame ontwikkeling als voor de rechten van de consument;</li><li>5 geven voorbeelden van het veranderlijke karakter van arbeid en economische activiteiten;</li><li>6 geven voorbeelden van factoren die de waardering van goederen en diensten beïnvloeden;</li><li>7 kunnen het eigen budget en de persoonlijke administratie beheren;</li><li>8 geven kenmerken, mogelijke oorzaken en gevolgen van armoede aan;</li><li>9 lichten de rol toe van ondernemingen, werkgevers- en werknemersorganisaties in een nationale en internationale context.</li></ol>
---	---

## Context 7: Socioculturele samenleving

<div data-bbox="161 331 497 437" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"><b>Stam</b></div> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>communicatief vermogen</i></li><li>• <i>creativiteit</i></li><li>• <i>doorzettingsvermogen</i></li><li>• <i>empathie</i></li><li>• <i>esthetische bekwaamheid</i></li><li>• <i>exploreren</i></li><li>• <i>flexibiliteit</i></li><li>• <i>initiatief</i></li><li>• <i>kritisch denken</i></li><li>• <i>mediawijsheid</i></li><li>• <i>open en constructieve houding</i></li><li>• <i>respect</i></li><li>• <i>samenwerken</i></li><li>• <i>verantwoordelijkheid</i></li><li>• <i>zelfbeeld</i></li><li>• <i>zelfredzaamheid</i></li><li>• <i>zorgvuldigheid</i></li><li>• <i>zorgzaamheid</i></li></ul> <div data-bbox="161 1117 497 1222" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"><b>Leren leren</b></div>	<p><b>Eindtermen</b></p> <p>De leerlingen:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1 beschrijven de dynamiek in leef- en omgangsgewoonten, opinies, waarden en normen in eigen en andere sociale en culturele groepen;</li><li>2 gaan constructief om met verschillen tussen mensen en levensopvattingen;</li><li>3 illustreren het belang van sociale samenhang en solidariteit;</li><li>4 trekken lessen uit historische en actuele voorbeelden van onverdraagzaamheid, racisme en xenofobie;</li><li>5 geven voorbeelden van de potentieel constructieve en destructieve rol van conflicten;</li><li>6 gaan actief om met de cultuur en kunst die hen omringen;</li><li>7 illustreren de wederzijdse beïnvloeding van kunst, cultuur en techniek, politiek, economie, wetenschappen en levensbeschouwing.</li></ol>
---	--

<b>Leren leren</b>
<b>Opvattingen over leren</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>1 De leerlingen werken systematisch.</li> <li>2 De leerlingen kiezen hun leerstrategieën gericht met het oog op te bereiken doelen.</li> </ul>
<b>Informatieverwerving</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>3 De leerlingen kunnen diverse informatiebronnen en –kanalen kritisch kiezen en raadplegen met het oog op te bereiken doelen.</li> </ul>
<b>Informatieverwerking</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>4 De leerlingen kunnen verwerkte informatie vakoverstijgend en in verschillende situaties functioneel toepassen.</li> <li>5 De leerlingen kunnen informatie samenvatten.</li> </ul>
<b>Problemen oplossen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>6 De leerlingen kunnen op basis van hypothesen en verwachtingen mogelijke oplossingswijzen realistisch inschatten en uitvoeren.</li> <li>7 De leerlingen evalueren de gekozen oplossingswijze en de oplossing en gaan eventueel op zoek naar een alternatief.</li> </ul>
<b>Regulering van het leerproces</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>8 De leerlingen kunnen een realistische werkplanning op langere termijn maken.</li> <li>9 De leerlingen sturen hun leerproces, beoordelen het op doelgerichtheid en passen het zonedig aan.</li> <li>10 De leerlingen kunnen feedback geven en ontvangen over hun leerervaringen.</li> <li>11 De leerlingen kunnen het eigen aandeel in slagen en mislukken inschatten.</li> <li>12 De leerlingen erkennen de invloed van hun interesses en waarden op hun motivatie.</li> </ul>
<b>Studie- en beroepsgerichte keuzebekwaamheid</b>

- 13 De leerlingen verwerven een zinvol overzicht over studie- en beroepsmogelijkheden, dienstverlenende instanties met betrekking tot de arbeidsmarkt of de verdere studieloopbaan.
- 14 De leerlingen zijn bereid alle studierichtingen en beroepen naar waarde te schatten.
- 15 De leerlingen houden rekening met hun interesses en mogelijkheden bij hun studie- of beroepskeuze.
- 16 De leerlingen kunnen reflecteren over hun studie- of beroepskeuze.

## Bibliografie

De leerplannen van de derde graad A steinerpedagogie

Brochures gemaakt n.a.v. reflectiedagen voor het middelbaar onderwijs van de Federatie in 2006, *Wegen naar individualisering van de didactiek* en 2007 *Leerbegeleiding voor de bovenbouw, Materiaal voor de leraars*

*Geïntegreerde scholing, integratie van taal- en vakopleidingen*, Nederlandse taalunie, conferentie 11 december 1998 te Antwerpen.

*Inspiratiehandboek zelfgestuurd leren*. VLOR, Garant, Antwerpen-Apeldoorn, 2003

De Richtlijnen van het Europees Portfolio Certificaat (Comeniusproject van 2008-2010)

**Bosman, L., Detrez, C. en Gombeir, D.** *Jongeren aanspreken op hun leerkracht*. Over de praktijk van zelfsturend leren in het onderwijs. ACCO, Leuven - Amersfoort, 1998.

**Brater, M. Büchele, U. Fücke E. en Herz G.** *“Künstlerisch Handeln, die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit durch künstlerische Prozesse”* Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1989.

**Bauer, H. Brater, M. Büchele, U. Dufter-Weis, A. Maurus, A. Munz C.** *Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann*. W. Bertelsman Verlag, Bielefeld, 2006

**Götte, Wenzel, M.** red. (met bijdragen van Wenzel M. Götte, Alexandra Hoffend, Peter Leobell, Walter Riethmüller, Joachim Scholz und Uta Stolz) *Hochbegabte und Waldorfschule*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 2005.

**Heylen, L.** red. (met bijdragen van Hans Stoop, Wilma Van Esch, Erik Bakkers, Filip Paelman, Jan Saveyn en Koen Van Gorp) *Differentiatie in de klas, omgaan met verschillen*. EE Cahier.

CEGO Publishers, Leuven, 2006

**Hoogeveen, P. en Winkels J.** *Het didactische werkvormenboek. Variatie en differentiatie in de praktijk*. Van Gorcum, Assen, 2005.

**Götte, W.M., Loebell, P. en Maurer K.M.** *Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Zum Bildungsplan der Waldorfschule*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 2009.

**Iwan, R.** *Toon wat je kunt, portfoliowerk als spel van de steinerpedagogie*. R.Steineracademie, Antwerpen, 2006.

**Lindenau, Christoph,** *Der übende Mensch*, Freies Geistesleben; Auflage: 3, 2001.

**Mc Donough, W. en Braungart, M.** *Cradle to cradle, remaking the way we make things*. North Point Press, New York, 2002.

**Steiner, R.** *Die Pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis.*, Dornach, 1991.

**Vanderhoeven, J.** *Positief omgaan met verschillen in de leeromgeving*. Garant, Antwerpen – Apeldoorn, 2004.

websites:

<http://www.taalportfolio.nl/main.php>

<http://www.margoo.be/margoo/index>

[http://www.cego.be/CEGO\\_C01](http://www.cego.be/CEGO_C01)

<http://www.vanin.be/pav>

<http://epc-group.org>

<http://appreciativeinquiry.case.edu/>

## **Bijlage: Het rentmeesterschap van de aarde en “van wieg tot wieg” principe**

### **De plaats van de mens in het aardrijk**

De bijzondere verhouding van de mens tot het aardrijk kan geïllustreerd worden uitgaande van de ecologische vraagstukken. Meestal wordt het ecologische vraagstuk vanuit twee polaire situaties bekeken.

Enerzijds is er de mens die nu eenmaal economische behoeften heeft en die bijgevolg noodzakelijkerwijs de aarde gebruikt, verbruikt, omvormt, vervuult. Wie de mens bestaansrecht toekent, moet aanvaarden dat de mens de aarde beïnvloedt, en ook verbruikt.

Maar anderzijds lijkt dit bestaansrecht van de mens toch op grenzen te botsen, die zeer snel ernstige morele vragen doen oprijzen. Wanneer bijvoorbeeld de hele wereldbevolking dezelfde levensstandaard zou verwerven als de onze, ontstaat dan geen onaanvaardbaar verbruiksniveau? Moet de natuur niet tegen de mens beschermd worden? Heeft de natuur ook geen bestaansrecht, net als de mens?

En zo naderen we de andere, conserverende pool: hier wordt het bestaansrecht van de natuur benadrukt. De natuur moet behouden blijven; de mens moet in zijn activiteit worden teruggedrongen. Het icoon van deze pool is het ‘natuurreservaat’. Maar het natuurreservaat, hoe nuttig ook, heeft eigenlijk een verkeerde naam. Natuur kan per definitie niet in een reservaat gestopt worden; dan is ze al geen natuur meer, maar een soort tuin of artificieel milieu. Natuur is immers juist wat niet in een reservaat zit.

Noch de consumptie van de natuur, noch de ‘conservering’ van de natuur, bieden als zodanig echt perspectief. Wij ervaren een zekere verantwoordelijkheid tegenover de aarde en verzetten ons daarom instinctief tegen ongebreidelde, economische consumptie. Maar anderzijds moeten we toch erkennen dat loutere natuurconservatie een logische onmogelijkheid is. De mens moet, doordat hij er is, nu eenmaal met de natuur handelen; dat kan hij niet vermijden. Anderzijds heeft hij verantwoordelijkheid tegenover die natuur.

### **De bron van de verantwoordelijkheid: de majesteit van de natuur**

Het is, willen we consequent doordenken, ook nodig om ons even te bezinnen over de herkomst van onze verantwoordelijkheidszin tegenover de natuur. Blijkbaar schuilt er iets in de natuur dat maakt dat zij de moeite waard is en ons overstijgt, en daarom niet zomaar mag geplunderd worden.

Er zijn veel goede argumenten om te pleiten voor natuurbehoud. Men zegt bijvoorbeeld dat het nodig is om – met het oog op de toekomst – de ‘biodiversiteit’ van de natuur te behouden, waarbij verwezen wordt naar de vele medische toepassingen, die nog kunnen verscholen zitten in allerlei met uitroeiing bedreigde organismen. Toch raken zo’n argumenten, hoe juist ze op zich ook zijn, de kern van de zaak niet.

In werkelijkheid verzetten wij ons tegen de plundering en verdrukking van de natuur omdat wij in de natuur iets ervaren dat ons overstijgt. We kunnen zeggen dat de natuur ‘majestatisch’ is. Deze majesteit van de natuur is niet subjectief. We hebben gemakkelijk de neiging om te beweren dat alleen die aspecten van de natuur die in de fysica en scheikunde worden onderzocht, ‘objectief’ zijn. De majesteit van de natuur zou alleen maar een ‘subjectieve indruk’ zijn. Deze benadering is principieel onjuist. De meetbare aspecten van de natuur, die in de natuurkunde en de chemie worden beschreven, zijn ons juist alleen maar

toegankelijk doorheen ons bewustzijn, dat als zodanig niet uit de wetten van de natuurkunde of scheikunde kan voorspeld worden. Het verschijnen van een zintuiglijke indruk als bewustzijnsinhoud is onmogelijk zonder de ervaring van het majestatische. Een zintuiglijke waarneming vooronderstelt altijd betrokkenheid met de werkelijkheid, met het waargenomene. Het majestatische is datgene wat deze betrokkenheid en aandacht oproept. De natuur zoals zij ons zintuiglijk is gegeven, is dus per definitie majestatisch.

### **Rentmeesterschap**

De mens kan de aarde niet bezitten zoals men een of ander banaal voorwerp bezit. Het majestatische laat zich niet bezitten. Strikt genomen laat het majestatische zich zelfs niet vernietigen. Wie het wil vernietigen, kapselt een cocon van banaliteit en vernieling rond zichzelf, en vernietigt daardoor uiteindelijk zichzelf.

Maar anderzijds kan de mens ook niet in de gebruikelijke zin objectiverend, afstandelijk staan tegenover het majestatische. De mens maakt deel uit van het aardrijk, neemt deel aan het majestatische (het majestatische van de mens is trouwens de uiteindelijke verantwoording voor de mensenrechten). Bovendien neemt de mens in het aardrijk geen willekeurige plaats in: de mens is de bewuste verschijningsvorm van het majestatische (in de mens wordt het aardrijk zich bewust van zijn majesteit) en de mens bevindt zich objectief in de positie om de majesteit van het aardrijk verder te ontwikkelen. De mens is geen bezitter van het aardrijk, maar ook geen buitenstaander. Hij is per definitie de scheppende speerpunt van het aardrijk, het verantwoordelijke wezen dat de majesteit van het aardrijk verder tot ontvouwing brengt. Deze bijzondere positie kunnen we aanduiden met het bekende begrip 'rentmeesterschap'. We krijgen de aarde niet van onze ouders; we hebben ze in bruikleen van onze kinderen (Saint-Exupéry). Vladimir Solovjov formuleerde deze derde mogelijke verhouding tussen aarde en mens als volgt: *“De relatie van de mens tot de Natuur kan op drie wijzen gestalte krijgen: in een passieve onderwerping aan de Natuur zoals zij nu bestaat; in een actief gevecht met de Natuur om haar te onderwerpen en te gebruiken als louter middel om een doel te bereiken; ten derde, in de bevestiging van de ideale, de potentiële toestand van de Natuur, van wat zij behoort te worden door de activiteit van de mens. Volstrekt normaal en beslissend is de derde relatie waarin de mens zich inzet voor de verheffing van de Natuur, waardoor hij zichzelf mede verheft. Het grote ideaal is de Aarde cultiveren, haar te verzorgen, haar te dienen op zo’n wijze dat zij kan hernieuwen en herleven.”*

### **Het wezen van het aardrijk: verbinding tussen natuur en socialiteit**

De mens staat in principe in een actieve, deelnemende relatie van rentmeesterschap tot het aardrijk. Maar tegelijk moet de individuele mens vaststellen, dat hij in deze relatie niet als geïsoleerde persoon betrokken is. Alleen de mensheid als zodanig kan optreden als rentmeester van het aardrijk.

Dit stelt de vraag naar het sociale. Het sociale maakt deel uit van het aardrijk. Mensen vormen samen de aarde om en de wijze waarop het sociale gestalte krijgt, bepaalt hoe het aardrijk kan evolueren.



We kunnen het sociale organisme beschouwen als het geheel van verhoudingen die de mensen onderling opbouwen. Dit sociaal organisme, nl. de menselijke verhoudingen, vormt de eigenlijke kern van het aardrijk. Het zijn de verhoudingen in het sociale organisme die bepalen op welke wijzen en binnen welke grenzen en mogelijkheden de mensen het rentmeesterschap in het aardrijk kunnen opnemen.

### **De mens als sociaal kunstenaar: het aardrijk als kunstwerk**

Het begrip rentmeesterschap is nauw verbonden met het begrip van 'verruimd kunstenaarschap'. De kunstzinnige activiteit is een heel bepaalde vorm van omgaan met de werkelijkheid, die de werkelijkheid niet aan zich onderwerpt (en daardoor miskent) maar die op de werkelijkheid met ontzag en open oog ingaat, en daardoor onvermoede potenties die in de werkelijkheid sluimeren, aan het licht brengt.

In die zin kan de activiteit van de rentmeester ook alleen maar als een kunstzinnige activiteit, in de verruimde zin, begrepen worden. Het besef van het majestatische van het aardrijk leidt tot de ontdekking van de grenzeloze ontwikkelingsmogelijkheden die in het aardrijk besloten liggen.

Rentmeesterschap impliceert dat de mens het aardrijk volgens zijn eigen aanleg tot een kunstwerk omvormt. De middenactiviteit tussen enerzijds uitbuiting en anderzijds activiteitloze 'conservering', ligt in de sociale kunst.

Deze kunstvorm is in twee opzichten wezenlijk verruimd ten opzichte van de traditionele kunstvormen. Ten eerste is deze kunst gericht op het aardrijk in zijn geheel. Alle andere kunstvormen vragen trouwens steeds meer om deze verruimde kunstvorm, opdat zijzelf weer volwaardig kunst zouden kunnen zijn (hoe kan men van een muziekconcert genieten wanneer in de nabije omgeving van het concertgebouw mensen honger lijden?). Ten tweede is iedere mondige mens geroepen om kunstenaar te zijn in deze verruimde zin: men kan zeggen dat het begrip 'verruimd kunstenaarschap' de mens karakteriseert.

Het concept van het verruimd kunstenaarschap biedt de oplossing voor de paradox: mens als noodzakelijke consument/ vraag om natuurbehoud. De mens is geroepen om het aardrijk om te vormen tot een kunstwerk; om het kunstwerk dat in het aardrijk sluimert, tot zichtbaarheid te brengen.

### **De aarde verrijken: van wieg tot wieg**

De natuur kent allang het principe dat afval voedsel is. Zo biedt bijvoorbeeld de boom bij het afsterven voedingsstoffen door te vergaan en mineralen te vormen waarmee nieuw leven zich voedt. In die zin is er sprake van een 'cradle to cradle' of 'van wieg tot wieg' cyclus. Na een nuttig leven dient de boom dus als voedingsbron voor iets nieuws. Men kan zoeken naar mogelijkheden om dit principe ook toe te passen op wat er geproduceerd wordt. Alles wat de mens omvormt, blijft immers in het milieu. Verreweg de meeste productieprocessen werken nog volgens het 'cradle to grave' of 'van wieg naar graf' principe. Verbruikte materialen en schadelijke uitstoot volgen producten van de wieg in de fabriek naar het graf in de lokale vuilnishoop, waarbij de producten zelf zijn 'verbruikt' en worden weggegooid of verbrand voor energie. Het huidige afvalprobleem toont aan dat een economie die vooral gericht is op produceren maar nauwelijks rekening houdt met geproduceerd afval, uiteindelijk geen stand kan houden. Het afval dat we produceren blijft aanwezig hetzij in water, lucht of aarde. Indien producten en materialen worden ontworpen als voedingsstoffen, zullen de productie en de consumptie een verrijking (voedsel) betekenen voor de natuurlijk wereld.

### *Het sociale weefsel van arbeid*

Naast ecologische principes zijn ook sociale aspecten van groot belang bij het aanbieden van de leerinhouden. Objectief gezien zorgt bijvoorbeeld de boer ervoor dat de aarde vruchtbaar blijft en dat er gezond voedsel op onze tafel kan komen; de bejaardenhelper zorgt ervoor dat de oude mens begeleid wordt tot aan de drempel van de dood; of de kinderverzorger zorgt ervoor dat de kinderen zich kunnen ontwikkelen. Maar in de realiteit is het vaak zo dat de boer de aarde moet uitbuiten om genoeg opbrengst te krijgen terwijl de bejaardenhelper en de kinderverzorger zich moeten beperken tot oppervlakkige zorgen. Objectief gezien maakt de individuele arbeid dus deel uit van een wereldomvattende werkverdeling en is als dusdanig in essentie sociaal gericht. In deze zin moet de economie gebaseerd zijn op het principe van broederlijkheid: ieder van ons werkt voor de anderen en de anderen werken voor ons. Maar het overgrote deel van de mensen is zich niet bewust van onze fundamentele betrokkenheid op elkaar door ons werk. Werken wordt zeer vaak vooral gezien in het licht van geld verdienen om in ons levensonderhoud te voorzien. Het geld dat men krijgt voor het geleverde werk wordt ook niet gezien als het symbool voor het gepresterde werk dat ons in staat stelt om het in te ruilen tegen het werk van de anderen of tegen de noodzakelijke voeding en huisvesting. Dit onderscheid tussen schijn en wezen van de arbeid veroorzaakt vervreemding. Het is belangrijk de leerlingen zoveel mogelijk het besef te geven dat we in essentie bij het leveren van arbeid nuttig werk doen voor anderen. Op die manier kan arbeid een bijdrage leveren aan het gevoel deel uit te maken van de omvorming van de wereld en van het sociale weefsel. Dit bevordert de gezonde ontwikkeling van de leerlingen tot verantwoordelijke volwassenen die een zinvol leven leiden. Daarbij helpt het om zich heel bewust de vragen te stellen: ‘Hoe kan mijn werk de wereld beter maken?’ of ‘Hoeveel kan ik teruggeven voor alles wat ik krijg?’

Dit zijn grote idealen maar men kan de leerlingen helpen om klein te beginnen. Zo kan men de leerlingen stimuleren om nuttige producten te maken die aan anderen geschonken worden.