

LEERPLAN

Project algemene vakken

(algemeen vak, lestijd: 9 uur per week)

Beroeps Secundair Onderwijs – Tweede graad

ingediend door: Federatie van R. Steinerscholen in Vlaanderen vzw
lid van de European Council for Steiner Waldorf Education
p/a Nachtegaalstraat 8
2060 Antwerpen
03/213 23 33
steinerscholen@telenet.be

datum: 30 april 2008

Inhoud

| | |
|---|-------|
| <i>I. Algemeen deel:</i> | p. 3 |
| 1. Lessentabel | p. 3 |
| 2. Bepaling van de leerlingengroep en beginsituatie | p. 5 |
| 3. Visie op het beroepssecundair onderwijs | p. 5 |
| <i>II. Vakspecifiek deel:</i> | p. 15 |
| 4. Algemene doelstellingen en visie op PAV | p. 15 |
| 5. Minimale materiële vereisten | p. 17 |
| 6. Specifieke doelstellingen en leerinhouden | p. 18 |
| 7. Evaluatie | p. 38 |
| 8. Eindtermen PAV en vakoverschrijdende eindtermen | p. 41 |
| 9. Bibliografie | p. 48 |
| Bijlage: Het rentmeesterschap van de aarde en van “Wieg tot Wieg” | p. 51 |

I. Algemeen deel:

1. Lessentabel van de studierichting duurzaam wonen

| <i>Pedagogische vakbenaming</i> | <i>lesuren/week</i> | <i>Administratieve vakbenaming</i> |
|---|---------------------|--|
| Totaal | 34 | |
| Pedagogische benamingen | | administratieve benamingen |
| <i>Basisvorming:</i> | 12 | |
| Cultuurbeschouwing | 1 | AV Cultuurbeschouwing |
| Lichamelijke opvoeding | 2 | AV Lichamelijke opvoeding |
| Project Algemene vakken | 9 | AV Project Algemene Vakken |
| Frans | | AV Frans |
| Engels | | AV Engels |
| <i>Specifiek gedeelte:</i> | 22 | |
| Vakkencluster algemene techniek: 9 | | |
| EHBO / omgangskunde | | TV verzorgingstechnieken PV verzorgingstechnieken |
| koperbewerking / verbindingstechnieken | | TV sanitair PV praktijk sanitair |
| | | TV mechanica PV praktijk mechanica |
| elektriciteit | | TV elektriciteit PV praktijk elektriciteit |
| energiehuishouding | | TV bouw PV praktijk bouw |

houtbewerking

TV hout
PV praktijk hout

Vakkencluster decoratieve woningafwerking: 6

| | |
|------------|--|
| boetseren | TV plastische en decoratieve technieken |
| schilderen | PV plastische en decoratieve technieken |
| behangen | TV schilderen en decoratie |
| tekenen | PV schilderen en decoratie |
| ontwerpen | KV beeldende vorming KV binnenhuiskunst |

Vakkencluster groenbeheer: 4

| | |
|-------------|----------------------|
| Groenbeheer | TV tuinbouw |
| Tuinbouw | PV praktijk tuinbouw |

Ervaringsweken : 3

| | |
|----------------------------------|---------------|
| land- of tuinbouw (bedrijf) | AV exploratie |
| bosbouw of natuurbeheer (natuur) | |
| sociale verzorging (instelling) | |
| bouwafwerking (in sociaal kader) | |
| handel | |

Leerplan in deze brochure

2. Bepaling van de leerlingengroep en beginsituatie

In het eerste jaar van de tweede graad van het beroepssecundair onderwijs stromen leerlingen binnen die de B-stroom met de daarbij van kracht zijnde ontwikkelingsdoelen hebben doorlopen. Verder stromen ook leerlingen binnen die voor ASO en TSO werden geclausuleerd als gevolg van een B-attest van de A-stroom.

Leerlingen die de leeftijd van 16 jaar hebben bereikt en voor wie de klassenraad een gunstig advies heeft gegeven kunnen wettelijk gezien ook aansluiten. 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 tweede graad BSO zo weinig mogelijk vertragingen te laten oplopen. Dit vraagt om een zorgvuldige oriëntering na de eerste graad.

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

Het geheel van de leerlingengroep is bijgevolg erg heterogeen. 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.

3. Visie op het beroepsonderwijs

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 het kind zich kan ontplooiën als volledige mens en tot een vrij en verantwoordelijk individu.

De steinerpedagogie hecht er 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. Lievegoed¹. 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.

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

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

- de leerlingen breed 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:
 - de diverse individuele competenties van de leerlingen te onderkennen en verder te ontwikkelen;
 - het studiegebied pas te versmallen in de derde graad en dus de daarmee samenhangende meer definitieve studiekeuze pas na de tweede graad te laten plaatshebben ;
- 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.

¹ Lievegoed, Bernard, J. C., Ontwikkelingsfasen van het kind, Christofoor, 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 beroeps onderwijs 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 tweede graad worden reeds belangrijke stappen in de richting van de arbeids- en ondernemingswereld gezet. Dat houdt aan de ene kant in dat men het einddoel van het kwalificatiecertificaat aan het einde van de derde graad voor ogen houdt. Aan de andere kant is het nodig dat de opleiding ook ontwikkelingsgericht is 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 stelt om zich in nieuwe projecten in te werken of nieuwe problemen aan te pakken.

De steinerpedagogie wil daarom op drie gebieden werken: het zuiver beroepsvormende, het kunstzinnige en het meer theoretisch - algemeen vormende gebied.

Belang van de beroepsvormende vakken voor de persoonlijke ontwikkeling

De beroepsvormende vakken kunnen 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.² 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 verschillende vakken. Bij een beroepsopleiding moet idealiter een zuiver vakgeoriënteerd leeraanbod ook pedagogisch antwoorden op algemene ontwikkelingsvragen geven. Zo kan de motoriek verbeterd worden door het oefenen en kan de puber daarbij zijn spreekwoordelijke onhandigheid leren overwinnen en thuis komen in zijn lichaam.

Maar de leerling moet ook andere vaardigheden leren. Voor zeer veel beroepen is geduld en uithouding van groot belang. In de hele vakopleiding oefent de leerling vooral ook zelfbeheersing. Verder moet ook de zintuiglijke waarneming 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. 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. Zij leren ook 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 omgaan met de mensen die ze diensten verlenen. Ze leren allerlei benodigdheden gebruiken, gereedschappen hanteren en machines bedienen op een veilige en efficiënte manier. Voorzichtigheid en alertheid voor de veiligheid van anderen staan voorop. Zorg om orde en netheid en om de goede staat van hun werktuigen zijn essentieel. Zo'n opgaven horen bij de leeftijd en zijn ook pedagogisch zeer zinvol.

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

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)

² 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’.

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)

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 ongetwijfeld ook anders indelen, maar deze onderverdeling in acht fases heeft haar nut bewezen in een **pedagogische** context³, 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.

³ *Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung* M. Brater, U. Büchele, E. Fucke en G. Herz., Verlag Freies Geistesleben 1988 en andere werken van de medewerkers van GAB München www.gab-muenchen.de

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.

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 zelf: '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.⁴ 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 alleen 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;

⁴ Onderzoek in Duitsland van de 'Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung' - GAB München (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.)

- situaties waarin adequaat moet worden gereageerd op onvoorziene en/of onvoorzienbare gebeurtenissen.

Kunstzinnige **praktijk** (in al zijn vormen: toneelspelen, euritmie, dans, musiceren wat in PAV aan bod kan komen, maar ook schilderen, tekenen, boetsen wat in de specifieke vorming is opgenomen) is dé methode bij uitstek om:

- de menselijke waarnemingsvermogens aan te scherpen, te verfijnen, bewust te maken, enz.;
- 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:

- omgaan met open processen;
- waarnemingsgestuurd 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 leren 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 handelen 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 ook nog uitgroeien tot competenties, dus ook overdraagbaar zijn naar andere situaties dan die waarin men ze geleerd heeft.

Algemene thema's die ontwikkeling bevorderen

Vanuit de steinerpedagogie worden bepaalde inhouden aangegeven die voor een bepaalde leeftijd een waarde hebben voor de ontwikkeling van de persoonlijkheid. Vanaf de tweede graad is de puberteit duidelijk ingezet, en gelden daarom ook bepaalde opvoedkundige instappen.

De veertien - vijftien jarige (eerste jaar van de tweede graad) beleeft als het ware een dieptepunt: zowel fysisch als psychisch beleven de leerlingen de zwaarte, uitendit bijvoorbeeld door ironie en sarcasme, maar zoeken ondertussen wel een nieuwe verbinding. Ze worden het sterkst angesproken door het materiële en het zintuiglijke: dat wat zich buiten hen afspeelt. Ze zijn geboeid door wat men daarbij allemaal kan denken vanuit de aanwezige feiten. Ze leren waarnemen, herinneren, structureren, en praktisch oordelen. Aan de orde zijn dan bijvoorbeeld de wording van de aardkorst met aardbevingen en vulkanisme of ernst en humor in project algemene vakken, maar ook leven en

dood in het vak cultuurbeschouwing of contrasten, zwart wit en dus houtskooltekenen in kunstzinnige activiteiten. Daarnaast kunnen ook de meer beroepsgerichte vakken op dit gebied hun waarde bewijzen.

In het gemoed van de vijftien - zestienjarige wordt het sociale en het beeldende denken terug wakkerder. De ontmoeting wordt belangrijk, en dat wat zich afspeelt tussen de waarnemingen, namelijk: de processen, de intervallen, de tijd ertussen. Lyriek en poëzie, atmosfeer, omhulling en omgeving – zowel mentaal in het vak Nederlands (poëzie), als fysisch in het vak aardrijkskunde (klimatologie, biosfeer) – worden boeiende instappen. Ook in de meer beroepgerichte vakken kan men beroep doen op de sociale krachten die ontwaken.

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 wilproces. Het is belangrijk om tijdens het leerproces de leershonger 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 mogelijk geredieerd 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. Vanuit dat wat reeds goed ging kunnen plannen gemaakt worden om een toekomstig doel te bereiken. Daarna zoekt men naar welke middelen de leerling nodig heeft om dat doel te bereiken. Om te komen tot het verwerven van nieuwe ontwikkelingsdoelen door de leerlingen vertrekt men dus zoveel mogelijk vanuit 'positieve' ervaringen. 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. 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.⁵

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.

⁵ Waarbij een goed uitgewerkt zorgbeleid van groot belang is.

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 zelfredzaamheidpakket aan te bieden waarbij mondeling taalgebruik prioritair moet zijn.⁶ 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 de basisonderwijs met vreemde talen op een speelse manier gestart.⁷

In totaal gaat het in dit leerplan om een gemiddeld aantal lessen van 9 per week. PAV wordt hierbij opgevat als een steunvak. Het is de bedoeling dat een zo groot mogelijk 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 de vakoverschrijdende eindtermen, met name de eigen vakoverschrijdende eindtermen van de steinerpedagogie. (Zie ook verder in dit leerplan)

Integratie met praktische vakken

Deze integratie gaat uit van het principe van ‘werkend leren’ en ‘lerend werken’. Leerlingen uit de B-stroom 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 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 loslaten.

⁶ Zie ook de aanbevelingen van de talennota van minister Vandenbroucke om in het BSO zelfredzaamheidpakketten aan te bieden voor Frans en Engels.

⁷ Voor inspiratie op methodisch vlak zie onder meer het leerplan Frans van de basisscholen met steinerpedagogie.

Om tegemoet te komen aan het hiervoor vermelde principe wordt het klassieke uurrooster omgegooid. In grote trekken betekent dit dat er '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.

Dit kunnen inspelen op de situatie 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 zo mogelijk levensecht en met projecten te werken.

Daarnaast is het vaak zo dat de leervaag van enkele leerlingen niet altijd die is van alle leerlingen. Een gedifferentieerde aanpak is dan aan de orde.

Natuurlijk moet er ook rekening gehouden worden met de realiteit van het opgestelde uurrooster. Waar 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.

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,
- Indien mogelijk een goed uitgeruste bibliotheek en mediatheek zodat er ter plekke informatiebronnen kunnen geraadpleegd worden.

Benodigheden

- Bord en krijt
- Eventueel overheadprojector en transparanten;
- Indien mogelijk audiovisueel materiaal;
- Woordenboeken;
- Actuele atlassen en wandkaarten;
- Woordenlijst van de Nederlandse taal;
- ICT-materiaal (indien mogelijk ook spellingsprogramma's).

6. Specifieke doelstellingen en leerinhouden

Tussen haakjes staan de eindtermen PAV en de eigen VOET van de steinerscholen (LeLe = leren leren; SoVa = Sociale vaardigheden; OpBu = opvoeden tot burgerzin; GeEd = gezondheidseducatie; MiEd= milieueducatie; MuCre = muzisch-creatieve vorming)

| <i>Specifieke leerplandoelstellingen</i> | <i>Leerinhouden</i> | <i>Didactische en pedagogische wenken</i> |
|---|--|---|
| Deel 1: Taal- communicatie en expressievaardigheid | | |
| <p><i>De leerlingen</i></p> <p>kunnen informatief lezen (PAV 1); kunnen informatief luisteren (PAV 1); kunnen luisteren in interactie met anderen en nemen de inbreng van de gesprekspartner ernstig (PAV 2, VOET SoVa7); zijn mondeling assertief: ze kunnen informatie inwinnen, samenvatten en meedelen (PAV 3); kunnen schriftelijk informatie aanvragen en meedelen in herkenbare en concrete situaties (PAV 4); kunnen hun eigen mening en gevoelens uiten (PAV 5); hanteren gepaste taal- en omgangsvormen (PAV 6);</p> | <p>Functionele taalvaardigheid:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Luisteren • Lezen • Spreken • Schrijven | <p>De PAV-leraar werkt voor deze doelstellingen zoveel mogelijk samen met de vakleraars van het specifiek gedeelte.</p> |
| <p>kunnen hulpmiddelen gebruiken om taalvaardig te handelen en hun communicatie te verbeteren (PAV 7);</p> | <p>Werkwoordschema's, woordenboeken, spellingsprogramma's op computer e.d.</p> | <p>Media-educatie in ruime zin is hier belangrijk, zie ook deel 3 informatieverwerving en –verwerking.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>leren genietend lezen; leren juist en mooi voorlezen, met gevoel voor de kwaliteit van de betreffende tekst; breiden hun woordenschat uit; leren deelnemen aan een leer- en klasgesprek; maken kennis met individuele gevoelens en sociale bekommernissen in literaire teksten; herkennen ethische en morele aspecten in teksten;</p> | <p>Literatuur: Tekstsoorten zoals sprookjes, ballades, poëzie, korte verhalen, jeugdliteratuur, biografieën Thema's: - humor en tragiek; - liefde en relaties; - trouw en vriendschap.</p> | <p>Hier zou men projecten kunnen doen samen met de A-stroom klassen omdat deze thema's ook daar aan bod komen.</p> |
| <p>kunnen luisteren in interactie met anderen; kunnen de confrontatie met het publiek aangaan; kunnen taal en zang gebruiken als onderdeel van handeling, beweging, het gehele lichaamsproces; leren zich inleven in een ander (personage) (= zich beheersen) (PAV 2; MuCre 1, 2, 3, 4);</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.);</p> | <p>Zakelijke brieven Korte verslagen</p> | <p>In de mate van het mogelijke op zoek gaan naar levensechte opdrachten</p> |
| <p>gebruiken ICT om op een veilige, verantwoorde, doelmatige en sociaal aanvaardbare manier te communiceren.</p> | <p>ICT communicatie</p> | |

Deel 2: Rekenvaardigheid

| | | |
|--|--|---|
| <p><i>De leerlingen</i></p> <p>kunnen de regel van drie functioneel toepassen (PAV 8); kunnen het begrip percent functioneel gebruiken (PAV 9); kunnen rekenen met geld in functionele situaties (PAV 10); kunnen grootheden schatten, meten en berekenen in functionele situaties (PAV 11); kunnen de schaal functioneel gebruiken (PAV 12); verwerven wiskundige denkmethodes (o.a. ordenen, schematiseren, structureren) om probleemoplossend te redeneren en problemen uit het dagelijkse leven op te lossen (PAV 13); kunnen een schematische voorstelling lezen en interpreteren (PAV 14); kunnen elektronische hulpmiddelen gebruiken om berekeningen uit te voeren (PAV 15); kunnen technische hulpmiddelen gebruiken; zijn ingesteld op inschatten van de grootteorde van resultaten, controleren van bewerkingen en resultaten, vergelijken van oplossingen (PAV 16); streven naar nauwkeurigheid en exactheid;</p> | <p>Functionele rekenvaardigheid:</p> <ul style="list-style-type: none"> • regel van drie • percentberekening • elementair handelsrekenen • rekenen met geld • grootheden • schaal • wiskundige denkmethodes • schematische voorstellingen • elektronische rekenhulpmiddelen • technische hulpmiddelen zoals passer, geodriehoek, gradenboog, lange meetlat en waterpas | <p>De PAV leraar werkt voor deze doelstellingen zoveel mogelijk samen met de vakleraars van het specifiek gedeelte.</p> |
| <p>kunnen bij een meetopdracht op een verantwoorde manier een juiste keuze maken tussen meetinstrumenten.</p> | <p>Functionele keuze en correcte hantering van meetinstrumenten</p> | <p>Link met specifieke vorming</p> |

| | | |
|--|--|--|
| kunnen hoeken meten en tekenen. | Constructie en meting van hoeken (tot op 1 graad nauwkeurig) | Link met specifieke vorming |
| kennen de stelling van Pythagoras. | Stelling van Pythagoras | Link met specifieke vorming |
| kunnen de omtrek en oppervlakte berekenen van een driehoek, een vierkant en een rechthoek. | Omtrek en oppervlakte van driehoek, vierkant en rechthoek | Link met specifieke vorming |
| kunnen met plattegrond en plan werken. | Het gebruik van plattegrond en plan (bijv. van een tuin, een stukje bos...) | Link met specifieke vorming |
| kunnen met tekeningen en modellen op schaal werken. | Tekeningen en modellen op schaal | Link met specifieke vorming |
| Deel 3: Functionele informatieverwerving en –verwerking | | |
| <p><i>De leerlingen</i></p> <p>kunnen onder begeleiding relevante en voor hen toegankelijke informatie in herkenbare concrete situaties vinden, selecteren, bewaren en gebruiken (PAV 17);</p> | <p>Media-educatie/ informatieverwerving:</p> <ul style="list-style-type: none"> • soorten zoekvragen • soorten informatiebronnen (boeken, internet, musea, film, verenigingen, toeristische diensten, etc.) • zoekstrategieën • verwerking info • citeren en bronvermelding | <p>Reeds in het kader van de vakoverschrijdende ICT eindtermen eerste graad geoefend⁸, hierop aansluiten</p> <p>Link met specifieke vorming</p> |

⁸ Zie de eigen vakoverschrijdende eindtermen ICT eerste graad.

| | | |
|--|---|--|
| kunnen informatie uit uiteenlopend voor hen bestemd tekstmateriaal en voor hen bestemde formulieren begrijpen en gebruiken (PAV 18); | Allerlei op de verschillende leerdomeinen afgestemde teksten. | Link met specifieke vorming |
| leren binnen het kader van een brede media-educatie en afhankelijk van het doel adequaat kiezen tussen ICT-toepassingen en andere leermiddelen met het oog op te bereiken doelen (VOET Lele 2, 4); | Gebruikte bronnen <ul style="list-style-type: none"> • fictie en non-fictie • internet • mondelinge mededelingen • betrouwbaarheid boeken • betrouwbaarheids-toetsing van internetbronnen en mondelinge mededelingen | Reeds in het kader van de vakoverschrijdende ICT eindtermen eerste graad geoefend ⁹ , hierop aansluiten Link met specifieke vorming |
| leren de beïnvloeding van de media op hun denken en handelen onderkennen (OpBu 6, en 7 , GeEd 6, en 15); | Invloed media i.v.m. <ul style="list-style-type: none"> • vooroordelen • seks en erotiek • genotsmiddelen • medicijnen | Link met cultuurbeschouwing |
| leren onder begeleiding van de leraar ICT gebruiken op een veilige, verantwoorde en doelmatige manier (PAV 19); | Omgaan met ICT: <ul style="list-style-type: none"> - afwegen t.o.v. andere media zoals schriftelijk materiaal - gevaren (chatten, verspreiden van persoonlijke gegevens e.d.) - verslavingsaspecten | Reeds in het kader van de vakoverschrijdende ICT eindtermen eerste graad geoefend ¹⁰ , hierop aansluiten Link met cultuurbeschouwing |

⁹ Zie de eigen vakoverschrijdende eindtermen ICT eerste graad.

¹⁰ Zie de eigen vakoverschrijdende eindtermen ICT eerste graad.

| | | |
|--|---|--|
| kunnen zelfstandig oefenen in een door ICT ondersteunde leeromgeving; | - spellingstraining met computerprogramma - ondersteunende oefeningen verwerving bij vreemde talen | Reeds in het kader van de vakoverschrijdende ICT eindtermen eerste graad geoefend ¹¹ , hierop aansluiten |
| 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. | Reeds in het kader van de vakoverschrijdende ICT eindtermen eerste graad geoefend ¹² , hierop aansluiten In het kader van projecten en werken met portfolio. |
| kunnen hun leeropvattingen, leermotieven en leerstijl in vraag stellen en zo nodig veranderen (VOET LeLe 1); | Leeropvattingen, leermotieven en leerstijl | Onder meer in het kader van werken met portfolio |
| kunnen zinvol inoefenen, memoriseren, herhalen en toepassen (VOET LeLe 3); | Inoefenen, memoriseren, herhalen en toepassen | |
| kunnen probleemoplossingsstrategieën toepassen en resultaten evalueren (VOET LeLe 5); | Probleemoplossingsstrategieën | Mogelijk in het kader van werken met portfolio Link met specifieke vorming |
| kunnen uit leerervaringen conclusies trekken voor een nieuwe leertaak (VOET LeLe 8); | | Mogelijk in het kader van werken met portfolio Link met specifieke vorming |

¹¹ Zie de eigen vakoverschrijdende eindtermen ICT eerste graad.

¹² Zie de eigen vakoverschrijdende eindtermen ICT eerste graad.

| | | |
|--|--|---|
| beseffen dat ze de oorzaak van slagen en mislukken vaak subjectief toeschrijven en dat het affectieve het leerproces beïnvloedt (VOET LeLe 9, 10); | | Mogelijk in het kader van werken met portfolio Link met specifieke vorming |
| leren hun eigen interesses, capaciteiten en waarden verwoorden (VOET LeLe 11); | | Mogelijk in het kader van werken met portfolio Link met specifieke vorming |
| leren, rekening houdend met de eigen interesses, capaciteiten en waarden, een zicht krijgen op studiemogelijkheden (VOET LeLe 13); | | Mogelijk in het kader van werken met portfolio Link met specifieke vorming |
| leren een onbevooroordeelde houding aannemen ten aanzien van studieloopbanen en beroepen (VOET LeLe 14); | | Mogelijk in het kader van werken met portfolio Link met specifieke vorming |
| leren de verschillende fasen van een keuzeprocess en kunnen ze doorlopen (VOET LeLe 15). | | Mogelijk in het kader van werken met portfolio Link met specifieke vorming |
| Deel 4: Organisatiebekwaamheid | | |
| <i>De leerlingen</i> kunnen hun dagelijkse leven organiseren (PAV 20); | | Link met specifieke vorming |

| | | |
|---|--|---|
| kunnen individuele opdrachten van beperkte omvang onder begeleiding organiseren, uitvoeren en evalueren (PAV 21); | | Mogelijk in het kader van werken met portfolio Link met specifieke vorming |
| kunnen een realistische werk- en tijdsplanning op kortere termijn maken (VOET LeLe 6); | | Mogelijk in het kader van werken met portfolio Link met specifieke vorming |
| kunnen bij groepsopdrachten onder begeleiding: <ul style="list-style-type: none"> • overleggen en actief deelnemen • instructies uitvoeren • reflecteren • gezamenlijk zoeken naar probleemoplossingswijzen • besluitvorming toepassen (PAV 22, SoVa 6 en 13, OpBu 9); | | Link met specifieke vorming |
| kunnen hun leerproces beoordelen op doelgerichtheid en zo nodig aanpassen (VOET LeLe 7); | | Mogelijk in het kader van werken met portfolio Link met specifieke vorming |
| kunnen omgaan met formele en informele afspraken, regels en procedures en oefenen inspraak en participatie in de school (PAV 23, VOET SoVa 8, OpBu 10, 11, 12); | | Link met specifieke vorming |
| kunnen een budget beheren (PAV 24); | | Link met specifieke vorming |

| | | |
|---|--|---|
| kunnen hulp invoeren (PAV 25); | | Link met specifieke vorming |
| kunnen een beroep doen op diensten of instellingen waar ze met eventuele vragen, klachten of meldingen terecht kunnen (PAV 26). | | Link met specifieke vorming. |
| Deel 5: Tijd- en ruimtebewustzijn | | |
| Gisteren, vandaag en morgen – Verleden, heden en toekomst | | |
| <i>De leerlingen</i> kennen de grote lijnen van maatschappelijke structuren en mechanismen die hun leven beheersen (PAV 27; OpBu 1, 2, 3, 4, 5, 8; GeEd 11); | - Mensen- en kinderrechten: <ul style="list-style-type: none"> • basisregels en fundamentele vrijheden • actualiteit - Gelijkheid (elementaire rechtsprincipes) - regelgeving over seksuele meerderjarigheid en ongewenst intiem gedrag | Link met specifieke vorming |
| respecteren het historisch-cultureel erfgoed (PAV 33); | Historisch-cultureel erfgoed | Link met de specifieke vorming |
| kunnen op grond van de actualiteit en de eigen ervaringen illustreren dat hun leven ingebed ligt tussen verleden en toekomst (PAV 29); | Ontwikkelingen uit de 20 ^e en 21 ^e 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. |

| | | |
|---|---|---|
| kunnen onder begeleiding aspecten van het dagelijks leven van mensen in een andere tijd met hun eigen leven vergelijken (PAV 30). | Verhalen van het leven van mensen: - uit de 19 ^e en 20 ^e eeuw - uit de oude culturen zoals Perzië, Egypte, Griekenland, Rome | Idem, zie ook leerplan geschiedenis tweede graad A-stroom voor verantwoording van keuze van tijd. |
| Onze maatschappij, een samenleving om samen in te leven | | |
| <i>De leerlingen</i> leren belangrijke elementen van overleg en gezamenlijke probleemoplossing toepassen (VOET SoVa 13); | - zoeken en aanbrengen van argumenten voor en tegen - voortbouwen op andermans inbreng - gezamenlijk zoeken naar een probleemoplossingswijze en ze toepassen - meewerken aan het proces van besluitvorming - de wijze van samenwerken evalueren | Ook van belang bij projecten in het kader van de specifieke vorming |
| leren samen met anderen een situatie of probleem verbeteren of oplossen (VOET SoVa 14); | | |
| leren zich actief en opbouwend inzetten voor hun eigen rechten en die van anderen (VOET OpvBu 7); | | |
| kunnen belangrijke wereldproblemen bondig omschrijven (PAV 31); | Actualiteit in grote trekken Verzamelen van informatie uit dagbladen, nieuwsuitzendingen, weekbladen... | |

| | | |
|---|---|---|
| kunnen zich situeren, oriënteren en verplaatsen door het gebruik van gepaste informatie (PAV 32); | Gebruik van kaart of plattegrond en GPS Schaalgrootte en windstreken Plattegrond van school, schooltuin, klaslokaal Verkeerssituatie in de omgeving Verkeers- en informatieborden Gebruik van openbaar vervoer (opzoeken info op internet) | |
| kunnen in hun eigen regio de belangrijkste maatschappelijke voorzieningen situeren (PAV 28). | Maatschappelijke voorzieningen in de regio | |
| Onze internationale leefgemeenschap: vreemde talen Frans en Engels | | |
| <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 is het Europees taalportfolio voor kinderen tussen 12 en 15 zoals uitgebouwd in Nederland ¹³ Vertrekken vanuit een basisperiode, waarin het beginniveau wordt vastgesteld. Daarna een regelmatige oefening en verdere opvolging van het leerproces. |

¹³ (<http://www.taalportfolio.nl/main.php>)

| | | |
|--|------------|---|
| kunnen eenvoudige gesprekken voeren in het Frans en Engels met een gesprekspartner die langzaam spreekt, herhaalt en helpt over directe behoeften in dagelijks leven (A 1 Europees referentiekader); | Gesprekken | Oefenen door middel van dramatische werkvormen |
| kunnen communiceren over eenvoudige en alledaagse taken in een eenvoudige en directe uitwisseling (A 2); | Gesprekken | Oefenen door middel van dramatische werkvormen |
| kunnen vertrouwde namen, woorden en zeer eenvoudige zinnen begrijpen, bijvoorbeeld in mededelingen, op posters en in catalogi (A 1); | Lezen | Binnen projecten (o.a. uit de specifieke vorming) ook aandacht besteden aan tekstmateriaal uit vreemde talen. |
| kunnen zeer korte eenvoudige zinnen lezen en specifieke voorspelbare informatie vinden in eenvoudige, alledaagse teksten (A 2); | Lezen | Binnen projecten (o.a. uit de specifieke vorming) ook aandacht besteden aan tekstmateriaal uit vreemde talen. |
| kunnen eenvoudige literair waardevolle teksten luidop lezen; | Lezen | Gestart wordt vanuit het echt begrijpen van de tekst via navertellen in de eigen taal. |
| kunnen vertrouwde woorden en basiszinnen begrijpen in concrete situaties wanneer langzaam en duidelijk gesproken wordt (A 1); | Luisteren | |

| | | |
|---|-----------|---|
| kunnen zinnen en de meest frequente woorden begrijpen die van direct persoonlijk belang zijn (A 2); | Luisteren | |
| kunnen luisteren naar eenvoudige literaire teksten; | Luisteren | |
| kunnen op formulieren persoonlijke gegevens invullen (A 1); | Schrijven | Binnen projecten (o.a. uit de specifieke vorming) ook aandacht besteden aan tekstmateriaal uit vreemde talen. |
| kunnen korte eenvoudige notities en boodschappen opschrijven (A 2); | Schrijven | Binnen projecten (o.a. uit de specifieke vorming) ook aandacht besteden aan tekstmateriaal uit vreemde talen. |
| kunnen eenvoudige uitdrukkingen en zinnen gebruiken om eigen woonomgeving te beschrijven (A 1); | Spreken | |
| kunnen in eenvoudige bewoordingen familie en leefomstandigheden beschrijven (A 2); | Spreken | |
| vervolmaken hun uitspraak aan de hand van recitatieoefeningen. | Spreken | |

| Ecologie, milieu en de aarde | | |
|--|--|--------------------------------|
| <i>De leerlingen</i> kennen het begrip ecologie als natuurlijk evenwicht; | Ecologie (natuursamenhangen) | |
| kennen het begrip biosfeer; | Biosfeer | |
| leren ecosystemen waarnemen; | Ecosystemen: - klein zoals een vijver, een biotoop in de tuin - groot zoals de heide, een bos, een akker - de aarde | Link met de specifieke vorming |
| kennen het begrip 'rentmeesterschap' en respecteren de beperkte draagkracht van de aarde in verband met voedsel, grondstoffen en niet hernieuwbare energiebronnen (VOET MiEd 2, 5, 7, 10, 11, 12; PAV 34); | Het 'rentmeesterschap' van de mens over de aarde ¹⁴ | Link met de specifieke vorming |
| kennen enkele invloeden van mens en samenleving op factoren zoals klimaat, flora en fauna (MiEd 7, 9); | Het sociaal organisme van het aardrijk en de gevolgen voor het 'rentmeesterschap' ¹⁵ | |
| herkennen de principes van 'wieg naar graf' en 'wieg naar wieg' (VOET MiEd 2, 7, 10); | 'Wieg naar graf' en 'wieg naar wieg' principes ¹⁶ | Link met de specifieke vorming |

¹⁴ Zie bijlage over 'rentmeesterschap'

¹⁵ idem

| | | |
|--|--|---|
| nemen op het terrein de interactie van een aantal levensvormen met hun omgeving waarnemen en beschrijven (VOET MiEd 8); | Interactie van levensvormen met hun omgeving | Link met de specifieke vorming |
| kunnen in functie van materiaalconstructie en duurzame constructies en van groeivoorwaarden voor planten processen van verwerking, erosie en sedimentatie waarnemen; | Processen van verwerking, erosie en sedimentatie | Link met specifieke vorming |
| kunnen een aantal landschapsoorten onderscheiden en krijgen besef van de waarde van een landschap (VOET MiEd 8); | Landschapswaarnemingen | Link met exploratieweken uit specifieke vorming |
| zien dat landschap en omgeving een invloed hebben op het menselijk leven, o.a. m.b.t. wonen, werken en landbouw (MiEd 7); | Invloed landschap en omgeving op de mens | 1 ^{ste} jaar |
| leren oog hebben voor elementen die de natuur en de mens kwetsbaar maken (MiEd7); | Verhalen over vulkanen, aardbevingen, tsunami, onweders e.d. | 1 ^{ste} jaar |
| leren beseffen dat mensen met andere historische, socio-economische of culturele achtergrond de natuur en een landschap anders kunnen ervaren (VOET MiEd 9); | <ul style="list-style-type: none"> - Gebieden met andere klimatologische omstandigheden - Stad en platteland - Berg en vlakte - Cultuurlandschappen met landbouw en/of bosbouw | 1 ^{ste} jaar |

¹⁶ idem

| | | |
|--|---|---|
| beschikken over een basiskennis inzake de atmosfeer, het weer en het klimaat; | weer en klimaat en band met atmosfeer | 2 ^{de} jaar |
| kunnen het weer beschrijven m.b.v. eigen waarnemingen; | Waarnemingen en eventueel meettoestellen (temperatuur, luchtdruk, luchtvochtigheid, windrichting, windkracht, bewolking, ...) | 2 ^{de} jaar |
| kunnen een eenvoudige weerkaart lezen en interpreteren; | Weerkaarten lezen | 2 ^{de} jaar |
| kunnen een weersituatie inschatten door rekening te houden met weerkaarten en –berichten; | Weerkaarten en weerberichten | 2 ^{de} jaar Link met specifieke vorming |
| zien de links tussen menselijk gedrag en effecten op macro en of microklimaat (VOET MiEd 7); | Effecten van menselijk gedrag op macro- en microklimaat | 2 ^{de} jaar (link met de specifieke vorming) |
| ontwikkelen een verantwoordelijkheidsgevoel voor de aarde (VOET MiEd 1, 2, 3, 4, 5, 10, 11, 12); | | Link met specifieke vorming |

Deel 6: Natuurbewustzijn

De natuurrijken: mineraal – plant - dier – mens

| | | |
|---|--|--|
| <i>De leerlingen</i> kunnen het minerale rijk, het plantenrijk, het dierenrijk en mensenrijk in grote trekken karakteriseren en kunnen verbanden leggen tussen waargenomen verschijnselen (VOET MiEd 6); | Het minerale rijk, plantenrijk, plantenrijk en mensenrijk Vergelijkingen: <ul style="list-style-type: none">- Mineraal – plant- Plant – dier- Dier – mens | |
| kunnen de delen van een plant herkennen, aanduiden en benoemen; | Macroscopische studie van de plant. Delen, kenmerken en eventueel functie van de stengel, het blad, de wortel en de bloem. | Herhaling van natuurwetenschappen 1 ^{ste} graad B Steinerscholen wat een aangepaste aanpak vraagt |
| kunnen met behulp van eenvoudige hulpmiddelen enkele veel voorkomende planten uit eigen omgeving herkennen en benoemen. | Gebruik van bijvoorbeeld een plantengids, een naamzoeklijst, een determineertabel enz. | Herhaling van natuurwetenschappen 1 ^{ste} graad B Steinerscholen wat een aangepaste aanpak vraagt |
| De voeding bij plant, dier en mens | | |
| <i>De leerlingen</i> kennen het belang van mineralen als voeding voor plant, mens en dier; | Mineralen als voeding | |

| | | |
|--|---|---|
| kunnen een onderscheid maken tussen voedingsmiddelen en voedingsbestanddelen of – stoffen; | Voedingsmiddelen en voedingsbestanddelen. | Herhaling van natuurwetenschappen 1 ^{ste} graad B Steinerscholen wat een aangepaste aanpak vraagt. |
| kennen het belang van een gezonde en evenwichtige voeding voor de mens (VOET GeEd 2). | Specifieke werking van voedingsbestanddelen. Gezonde en evenwichtige voeding. Voedselbehoefte, rekening houdend met activiteit, leeftijd, geslacht. | Herhaling van natuurwetenschappen 1 ^{ste} graad B Steinerscholen wat een aangepaste aanpak vraagt. |
| Ademhaling, transport, uitscheiding en stofwisseling. | | |
| <i>De leerlingen</i> kunnen de verschillen aantonen tussen in- en uitgeademde lucht; | Verschillen tussen in- en uitgeademde lucht: gehalte aan zuurstofgas, koolstofdioxide, waterdamp, temperatuurverschil. | Herhaling van natuurwetenschappen 1 ^{ste} graad B Steinerscholen wat een aangepaste aanpak vraagt |
| kunnen de belangrijkste organen van de mens voor de ademhaling lokaliseren, benoemen en op een eenvoudige manier uitleggen welk verband er bestaat tussen de bouw en de functie ervan; | Bouw van het ademhalingsstelsel, ziektes | Herhaling van natuurwetenschappen 1 ^{ste} graad B Steinerscholen wat een aangepaste aanpak vraagt. |
| kunnen de gaswisseling die zich bij de ademhaling afspeelt omschrijven; | Ademhaling als gaswisseling: tussen longen en bloed, tussen lichaamscellen en bloed. Borst- en buikademhaling. | Herhaling van natuurwetenschappen 1 ^{ste} graad B Steinerscholen wat een aangepaste aanpak vraagt. |

| | | |
|---|---|--|
| begrijpen koolzuurgasassimilatie en belang van na te streven evenwicht tussen koolzuurgasproductie en –verbruik; | Invloed van mens op milieu | Link met specifieke vorming |
| begrijpen verband tussen fotosynthese (planten) en ademhalingsprocessen (planten, dieren en mensen); | fotosynthese | Link met specifieke vorming |
| kunnen eenvoudig uitleggen wat stofwisseling betekent en hoe belangrijk deze is voor de instandhouding van het lichaam. (VOET GeEd 3) | Stofwisselingsstelsel Verband tussen voeding, ademhaling, transport, opbouw en uitscheiding. Ziektes. | Herhaling van natuurwetenschappen 1 ^{ste} graad B Steinerscholen wat een aangepaste aanpak vraagt |
| De voortplanting | | |
| <i>De leerlingen</i> kunnen de veranderingen tijdens de puberteit op lichamelijk en sociaal-emotioneel vlak, zowel bij jongens als bij meisjes, beschrijven; | Lichamelijke veranderingen in de puberteit. Secundaire geslachtskenmerken. Menstruatiecyclus. | Herhaling van natuurwetenschappen 1 ^{ste} graad B Steinerscholen wat een aangepaste aanpak vraagt |
| kunnen beschrijven hoe de voortplanting bij de mens verloopt; | Bevruchting Ontwikkeling van bevruchte eicel tot baby (zygote, embryo, foetus) Geboorte. | Herhaling van natuurwetenschappen 1 ^{ste} graad B Steinerscholen wat een aangepaste aanpak vraagt |
| kunnen middelen aangeven om zwangerschap te regelen en seksueel overdraagbare aandoeningen te voorkomen; | Voorbehoedsmiddelen Regeling zwangerschap Seksueel overdraagbare aandoeningen. | Herhaling van natuurwetenschappen 1 ^{ste} graad B Steinerscholen wat een aangepaste aanpak vraagt |

| | | |
|--|--|--|
| vergelijken de voortplanting van mens en dier; | Zoogdieren en de mens Zoogdieren en andere dieren (bodemdieren en andere insecten bijv.) | |
| kennen de principes van de vermeerderings- en opkweektechnieken bij planten. | Vermeerderings- en opkweekprincipes zoals: zaaien, stekken, vermeerderen van bollen, knollen, wortelstokken en uitlopers, scheuren en enten. | Link met de specifieke vorming. |
| Het zenuwstelsel en de zintuigen | | |
| <i>De leerlingen</i> hebben een elementair begrip van het zenuwstelsel van mens en dier en de invloed van spanningen en stress (GeEd 7); | Zenuwstelsel Stress, taakbelasting, teleurstellingen, druk vanuit de maatschappij | Vooraf een praktische aanpak |
| kennen de functie van zintuigen zoals oog, oor en neus. | Bouw en functie van de zintuigen Vergelijking zintuigen mens en dier | Vooraf gericht op het aspect waarnemen |

7. Evaluatie

a. Studiebegeleiding, remediëren 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 remediëren 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 remediëren 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 remediëren 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 wordt 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 tweede 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 staat 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. 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 schriftelijk 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. "Leren", d.w.z. kennis, vaardigheden en attitudes verwerven kan alleen in een veilige omgeving waarin de leerling zich goed voelt en gewaardeerd 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.

6. Eindtermen

Project algemene vakken tweede graad BSO

1. Functionele taalvaardigheid

De leerlingen

- 1 kunnen informatief luisteren en lezen.
- 2 kunnen luisteren in interactie met anderen.
- 3 zijn mondeling assertief: ze kunnen informatie inwinnen, samenvatten en meedelen.
- 4 kunnen schriftelijk informatie aanvragen en meedelen in herkenbare en concrete situaties.
- 5 kunnen hun eigen mening en gevoelens uiten.
- 6 hanteren gepaste taal en omgangsvormen.
- 7 kunnen hulpmiddelen gebruiken om taalvaardig te handelen en hun communicatie te verbeteren.

2. Functionele rekenvaardigheid

De leerlingen

- 8 kunnen de regel van drie functioneel toepassen.
- 9 kunnen het begrip percent functioneel gebruiken.
- 10 kunnen rekenen met geld in functionele situaties.
- 11 kunnen grootheden schatten, meten en berekenen in functionele situaties.
- 12 kunnen de schaal functioneel gebruiken.
- 13 verwerven wiskundige denkmethoden (o.a. ordenen, schematiseren, structureren) om probleemoplossend te redeneren en problemen uit het dagelijkse leven op te lossen.
- 14 kunnen een schematische voorstelling lezen en interpreteren.
- 15 kunnen elektronische hulpmiddelen gebruiken om berekeningen uit te voeren.

- 16* zijn ingesteld op het inschatten van de grootteorde van resultaten, het controleren van bewerkingen en resultaten, het vergelijken van oplossingen.

3. Functionele informatieverwerving en –verwerking

- De leerlingen kunnen
- 17 onder begeleiding relevante en voor hen toegankelijke informatie in herkenbare concrete situaties vinden, selecteren en gebruiken.
- 18 informatie uit uiteenlopend voor hen bestemd tekstmateriaal en voor hen bestemde formulieren begrijpen en gebruiken.
- 19 onder begeleiding gebruik maken van informatie- en communicatietechnologie.

4. Organisatiebekwaamheid

- De leerlingen kunnen
- 20 hun dagelijkse leven organiseren.
- 21 individuele opdrachten van beperkte omvang onder begeleiding organiseren, uitvoeren en evalueren.
- 22 bij groepsopdrachten onder begeleiding:
- overleggen en actief deelnemen
 - instructies uitvoeren
 - reflecteren
- 23 omgaan met formele en informele afspraken, regels en procedures.
- 24 hun zakgeld beheren.
- 25 hulp invoeren.
- 26 een beroep doen op diensten of instellingen waar ze met eventuele vragen, klachten of meldingen terecht kunnen.

5. Tijd- en ruimtebewustzijn

- De leerlingen
- 27 kennen de grote lijnen van maatschappelijke structuren en mechanismen die hun leven beheersen of beïnvloeden.
- 28 kunnen in hun eigen regio de belangrijkste maatschappelijke voorzieningen situeren.

- 29 kunnen op grond van de actualiteit en de eigen ervaringen illustreren dat hun leven ingebed ligt tussen verleden en toekomst.
- 30 kunnen onder begeleiding aspecten van het dagelijks leven van mensen in een andere tijd of op een andere plaats met hun eigen leven vergelijken.
- 31 kunnen belangrijke wereldproblemen bondig omschrijven.
- 32 kunnen zich situeren, oriënteren en verplaatsen door het gebruik van gepaste informatie.
- 33* respecteren het historisch-cultureel erfgoed.
- 34* respecteren het leefmilieu.

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

8.2. De eigen vakoverschrijdende eindtermen van de steinerscholen

Die in dit leerplan aan bod komen

1. Leren leren

De leerlingen

1. leren hun leeropvattingen, leermotieven en leerstijl in vraag stellen en zo nodig veranderen;
2. leren diverse informatiebronnen en -kanalen kritisch kiezen en raadplegen met het oog op te bereiken doelen;
3. kunnen zinvol inoefenen, memoriseren, herhalen en toepassen;
4. leren informatie kritisch analyseren en samenvatten;
5. kunnen probleemoplossingsstrategieën toepassen en de resultaten evalueren;
6. een realistische werk- en tijdsplanning op kortere termijn maken;
7. hun leerproces beoordelen op doelgerichtheid en zo nodig aanpassen;
8. uit leerervaringen conclusies trekken voor een nieuwe leertaak;
9. beseffen dat ze de oorzaak van slagen en mislukken vaak subjectief toeschrijven;
10. beseffen dat het affectieve het leerproces beïnvloedt;
11. leren hun eigen interesses, capaciteiten en waarden verwoorden;
12. een positief geformuleerd zelfbeeld ontwikkelen;
13. leren, rekening houdend met de eigen interesses, capaciteiten en waarden, een zicht krijgen op studiemogelijkheden;

14. leren een onbevooroordeelde houding aannemen ten aanzien van studieloopbanen en beroepen;
15. leren de verschillende fasen van een keuzeprocess en kunnen ze doorlopen.

2. Sociale vaardigheden

De leerlingen

1. zoeken uit welke relatievormen ze vaak gebruiken en in welke contexten;
2. oefenen zich in relatievormen die ze minder goed beheersen, bijvoorbeeld :
 - zich als persoon present stellen en respect en waardering uitdrukken voor anderen;
 - zich dienstvaardig opstellen;
 - om hulp vragen;
 - dankbaarheid tonen;
 - leiding geven, verantwoordelijkheid nemen en meewerken;
 - kritiek uiten met respect voor de anderen;
 - zich verdedigen, neen zeggen;
 - discreet en terughoudend zijn;
 - ongelijk of onmacht toegeven;
3. leren hun zelfwaardegevoel en opvattingen uiten;
4. leren zich bewust worden van en rekening houden met de effecten van hun woorden en daden;
5. leren het belang kennen van een aantal elementen van goede communicatie;
6. oefenen zich in elementen van het communicatieve proces, bijvoorbeeld :
 - actief luisteren;
 - beslissen over een mogelijke eigen reactie;
 - zich helder uitdrukken in ik-termen;
7. leren de inbreng van de gesprekspartner ernstig nemen.
8. leren het belang van : afspraken, regels, rolpatronen, machtsverhoudingen en gelijkwaardigheid;
9. leren dat men binnen een relatie keuzes maakt en rekening houdt met de kenmerken van die relatie;
10. oefenen zich in het opbouwen en onderhouden van een relatie door te leren :
 - in overleg afspraken te maken en taken te verdelen;
 - bewust bedachtzaam om te gaan met gevoelens;
 - verschillen en conflicten binnen een relatie te herkennen en er mee om te gaan;
 - zich weerbaar op te stellen en persoonlijke autonomie te behouden;

- het afwegen van het belang van een relatie t.o.v. hun andere relaties;
- om te gaan met vormen van afscheid nemen;

11. leren verschillen aanvaarden;

12. beseffen het belang van respect en zorgzaamheid binnen een relatie.

13. leren belangrijke elementen van overleg en gezamenlijke probleemoplossing toepassen, bijvoorbeeld :

- zoeken en aanbrengen van argumenten voor en tegen;
- voortbouwen op andermans inbreng;
- gezamenlijk zoeken naar een probleemoplossingswijze en ze toepassen;
- meewerken aan het proces van besluitvorming;
- de wijze van samenwerking evalueren;

14. leren samen met anderen een situatie of probleem verbeteren of oplossen.

3. Opvoeden tot burgerzin

De leerlingen

1. weten dat er een aantal basisregels bestaan, die in mensen- en kinderrechtenverdragen zijn vastgelegd;
2. kunnen in eigen woorden uitleggen dat mensenrechten onderling afhankelijk zijn;
3. kunnen het universeel karakter van mensenrechten illustreren;
4. kunnen voorbeelden geven dat mensenrechten van iedereen voortdurende aandacht en inspanningen vergen;
5. leren schendingen van mensenrechten herkennen;
6. leren vooroordelen en discriminerend optreden bij zichzelf, bij anderen en in de media herkennen;
7. leren zich actief en opbouwend inzetten voor hun eigen rechten en die van anderen;
8. leren de mensenrechtenthematiek in de actualiteit opmerken en hierbij een kritisch standpunt ontwikkelen.
9. leren besluitvorming op reële schoolse situaties toepassen;
10. oefenen inspraak en participatie in de school;
11. leren meerderheids- en minderheidsstandpunten onderscheiden en benoemen;
12. leren rechten en plichten binnen een concrete situatie uitleggen;
13. leren verschillende belangen op korte en langere termijn afwegen;
14. leren de belangstelling, de standpunten en de argumenten vat, -roderen respecteren;
15. leren voorstellen of argumenten genuanceerd benaderen;
16. leren verantwoordelijkheid opnemen en deelnemen aan initiatieven.

4. Gezondheidseducatie

De leerlingen

2. leren het belang van gezonde voeding;
3. kennen risicofactoren voor eetstoornissen en de gevolgen daarvan;
6. kunnen de risico's bij gebruik van genotsmiddelen en medicijnen inschatten en kunnen assertief reageren in verschillende aanbodsituaties;
7. leren omgaan met taakbelasting, studiestress en teleurstellingen;
8. kunnen het belang van ergonomie illustreren en kunnen een gevarieerde zithouding aannemen;
9. leren omgaan met vriendschap, verliefdheid, seksuele identiteit, seksuele gevoelens;
10. leren een opinie vormen over relaties en seksualiteit en leren reflecteren over eigen gedrag;
11. kunnen de regelgeving over seksuele meerderjarigheid en ongewenst intiem gedrag bespreken;
12. leren vormen van machtsmisbruik binnen relaties bespreekbaar maken en leren hoe ze zich mentaal en fysiek weerbaar kunnen opstellen;
13. leren het uiten van wensen en gevoelens bespreekbaar maken;
14. leren het stellen en aanvaarden van grenzen bespreekbaar maken;
15. leren een kritische houding aannemen tegenover seks en erotiek in de media.

5. Milieueducatie

De leerlingen

1. leren milieuaspecten op school identificeren en gericht zoeken naar informatie m.b.t. tot omgaan met middelen, grondstoffen en verbruiksgoederen;
2. leren op een duurzame wijze gebruik maken van grondstoffen, goederen, energie en vervoermiddelen;
3. kunnen aan een milieuzorgsysteem op school meewerken en leren initiatieven nemen die bijdragen tot een duurzame oplossing voor een bepaald milieuprobleem;
4. leren informatie opzoeken en opvragen in verband met milieusparend gedrag;
5. leren omgaan met het gegeven dat een duurzame oplossing voor een milieuprobleem afhangt van rationele en niet-rationele factoren en niet altijd beantwoordt aan hun verwachtingen;
6. leren de specificiteit en de verscheidenheid van de natuur waarnemen en beschrijven;
7. leren oog hebben voor de elementen die de natuur kwetsbaar maken;
8. beseffen de waarde van persoonlijke natuurbeleving en van het genieten van de natuur en de landschappen;

9. leren beseffen dat mensen met andere historische, socio-economische of culturele achtergrond de natuur en een landschap anders kunnen ervaren;
10. leren zich inzetten om de biodiversiteit en de waarde van een natuurgebied en van een landschap te behouden;
11. kunnen veilig gebruik maken van eigen en openbaar vervoer;
12. kunnen de voor- en nadelen van verschillende vervoerswijzen afwegen.

6. Muzisch-creatieve vorming

De leerlingen

1. exploreren muzisch-creatieve uitingen zoals muziek, toneel, literatuur, dans, schilderkunst en kleding, als elementen die het cultuurbeeld van een gemeenschap mee bepalen;
2. ervaren dat muzisch-creatieve uitingen een mondiaal verschijnsel zijn, in alle historische periodes voorkomen en op veel verschillende plaatsen, zoals musea, galerijen, publieke plaatsen, openbare gebouwen, fabrieken, kantoren, scholen, religieuze plaatsen, private huizen, tuinen en parken;
3. weten dat door het gebruik van nieuwe technologieën nieuwe mogelijkheden en tendensen voor creatieve uitingen zijn ontstaan;
4. maken kennis met muzisch-creatieve productieprocessen en de activiteiten die deze processen ondersteunen.

9. Bibliografie

De leerplannen van de tweede 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

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.

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.vanin.be/pav/>

Bijlage: Het rentmeesterschap van de aarde en van “Wieg tot Wieg”

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 natuurlijke 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 bejaardenhulp 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 bejaardenhulp 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 gepresteerde 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.