



# Vervangende eindtermen Technisch Secundair Onderwijs

Voor de derde graad

Federatie Steinerscholen Vlaanderen v.z.w.  
Gitschotellei 188  
2140 Borgerhout

31 Augustus 2018

## Vervangende eindtermen derde graad TSO

### Inhoudstafel:

1. Aanleiding indienen van afwijkingsaanvraag	p. 3
2. Algemene motivatie	p. 3
2.1. Een ontwikkelingsgerichte pedagogie	p. 4
2.2. Fenomenologie	p. 6
2.3. Evenwicht tussen cognitieve, praktische en kunstzinnige activiteiten	p. 8
3. Aardrijkskunde	p. 10
3.1. Motivering en toelichting	p. 10
3.2. Vervangende eindtermen Aardrijkskunde tweede graad TSO	p. 10
4. Geschiedenis	p. 12
5.1. Motivering en toelichting	p. 12
5.2. Vervangende eindtermen Geschiedenis tweede graad TSO	p. 13
5. Nederlands	p. 15
6.1. Motivering en toelichting	p. 15
6.2. Vervangende eindtermen Nederlands tweede graad TSO	p. 16

## 1. Aanleiding indienen van afwijkingsaanvraag

De steinerscholen zijn vanaf september 2016 gestart met technisch secundair onderwijs. Op 23 december 2016 zijn de alternatieve eindtermen TSO-tweede graad van de Federatie Steinerscholen ontvankelijk en gelijkwaardig verklaard bij besluit van de Vlaamse regering. Om de doorlopende leerlijn van de tweede graad TSO naar de derde graad TSO en de coherentie van het geheel te garanderen, is het noodzakelijk om deze aanvraag tot afwijking van de eindtermen TSO derde graad in te dienen in naam van de bij de Federatie Steinerscholen aangesloten schoolbesturen.

Voor het TSO derde graad wordt bij deze een afwijking aangevraagd voor de vakken Aardrijkskunde, Geschiedenis en Nederlands. Voor de eindtermen LO, Vreemde talen, Wetenschappen en Wiskunde wordt geen afwijking gevraagd.

## 2. Algemene motivatie

Deze algemene motivatie geldt voor alle onderdelen van de vervangende eindtermen zowel voor het basisonderwijs als voor het secundair onderwijs, zowel voor het ASO, het BSO als het TSO.

Bij het pedagogisch handelen vertrekt de steinerpedagogie van twee belangrijke uitgangspunten: de leeftijdsgebonden ontwikkeling en de individuele vraag van ieder kind. Het laatste zit mede ingebed in het eerste als latente, intrinsieke ontwikkelingsbehoefte. De uiteindelijke doelstelling van de steinerpedagogie is dat het kind zich als mens kan ontplooiën tot een *vrij individu*. Leerinhouden en methodes worden daarbij steeds als ondersteunend gezien bij de natuurlijke ontwikkeling en groei. Het curriculum van de steinerscholen vertoont van kleuteronderwijs tot het zesde leerjaar secundair onderwijs een specifieke samenhang. Als dusdanig ziet de steinerpedagogie de lagere en secundaire niveaus van het onderwijs als één consecutief geheel. De keuze van leerdoelen en aanpak is daar geheel op afgestemd.

De motiveringen uit alle voorgaande aanvragen tot afwijking op eindtermen en ontwikkelingsdoelen van de scholen die werken vanuit de steinerpedagogie, zijn nog steeds van toepassing. Drie belangrijke principes van de steinerpedagogie worden beschreven: een ontwikkelingsgerichte pedagogie, het belang van de fenomenologische benaderingswijze en het evenwicht tussen cognitieve, praktische en kunstzinnige activiteiten. Over de kunstzinnige activiteiten, als bijzonder element in de pedagogie, wordt kort uitgebreid. Enkele belangrijke tekstfragmenten uit vorige aanvragen worden hernomen. Daarnaast wordt verwezen naar wetenschappelijk onderzoek en waar nodig naar eerdere aanvragen.

## 2.1 Een ontwikkelingsgerichte pedagogie

Zoals reeds in vorige aanvragen beschreven kan men de steinerpedagogie karakteriseren als een sterk ontwikkelingsgerichte pedagogie. Daarbij wordt uitgegaan van een eigen mensbeeld, dat de mens als totaliteit wil begrijpen.

De dimensies van dit mensbeeld geven ruwweg vier kwalitatief te onderscheiden en niet-reduceerbare zijns categorieën aan:

- het anorganische zijn (de dode materie);
- het organische zijn (het levend zijn);
- het psychische zijn (het bezielde of bewust zijn);
- het geestelijke zijn (het zelfbewust zijn).

Een hoger niveau vooronderstelt steeds de aanwezigheid van de onderliggende niveaus, maar kan er nooit toe herleid worden. Deze categorieën bestaan niet afzonderlijk doch doordringen elkaar onderling, zowel in de globale werkelijkheid als bij de afzonderlijke fenomenen.

Het onderscheiden van deze zijnskwaliteiten is zowel van belang voor het begrijpen van de mens als voor het begrijpen van de wereld. Beide aspecten hebben vanzelfsprekend hun belang voor de steinerpedagogie.

Om op te voeden en te onderwijzen is inzicht nodig in de wetmatigheden die een rol spelen bij de ontwikkeling van het kind tot volwassene. Uiteraard is de visie van de steinerpedagogie op de ontwikkeling van het kind in het hierboven kort gekarakteriseerde mensbeeld ingebed.

De steinerpedagogie steunt op de opvatting dat het kind zich ontwikkelt door een samenspel van rijping en leren. Maar bij de rijping gaat het niet enkel om biologische of op biologische elementen steunende psychische processen, maar vooral om de wetmatigheden van de ontwikkeling van lichaam, ziel en geest in hun onderlinge samenhang.

De ontwikkeling kan worden benaderd vanuit verschillende invalshoeken wat resulteert in een bepaald denkkader. Elke pedagogie is afhankelijk van het mensbeeld dat men hanteert. De steinerpedagogie heeft, uitgaande van het hierboven kort beschreven mensbeeld, een lange traditie<sup>1</sup> in het bestuderen van de algemene fenomenen en de individuele verschillen, die men doorheen de ontwikkeling van kinderen en jongeren kan waarnemen. Het gaat daarbij telkens om lichamelijke, cognitieve en sociale kenmerken. Men constateert deze verschillen in de manier van waarnemen, de motivatie en het sociaal gedrag. De steinerpedagogie wil expliciet rekening houden met deze verschijnselen die men aan de zich ontwikkelende mens kan waarnemen.

De laatste decennia wint de neuro-cognitieve benadering, die steunt op onderzoek naar de rijping van het brein met behulp van MRI (neuro-imaging), aan belang. Door de snelle ontwikkeling van de hersenscanningstechnieken komt men tot interessante inzichten.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> In het schooljaar 2018-2019 viert de internationale steinerschoolbeweging haar 100 jarig bestaan zie [www.waldorf-100.org](http://www.waldorf-100.org) De steinerscholen worden in vele landen Waldorfscholen genoemd, vandaar Waldorf 100. In Nederland noemt men ze Vrije Scholen.

<sup>2</sup> In Nederland gebeurde heel wat onderzoek naar de band tussen de ontwikkeling van de hersenen en het leren door o.m. Eveline Crone, bijvoorbeeld *Het puberende brein. Over de ontwikkeling van de hersenen in de unieke periode van de adolescentie*. Uitgeverij Bert Bakker, Amsterdam 2009.

Deze recente neuro-cognitieve onderzoeken bevestigen dat het brein blijvend in ontwikkeling is, ook na 18 jaar. Ze bevestigen eveneens dat er kwalitatieve verschillen zijn tussen de manier waarop kinderen en volwassenen leren en denken.

Ook andere specialismen binnen de (neuro)psychologie en pedagogiek tot verschillende hersenwetenschappen, onderwijswetenschappen, biologie en fysiologie e.d. onderzoeken de lichamelijke, cognitieve, sociale en hersenontwikkeling van kinderen en tieners en komen tot inzichten die helpen om goede voorwaarden tot leren te creëren.<sup>3</sup>

Op basis van waarnemingen kan men in de ontwikkeling van kind tot volwassene een aantal momenten van stroomversnellingen herkennen. De eerste daarvan, van groot belang voor het schoolse leren, ligt rond de leeftijd van 6 à 7 jaar. Aan allerlei fenomenen kan men aflezen of een kind schoolrijp wordt. Een tweede, weliswaar wat kleinere, ontwikkelingsprong, kan men opmerken rond 9 à 10 jaar. Een derde fase start met de puberteit. Vele competenties, waaronder de socio-emotionele en cognitieve, komen tot ontplooiing. Hoewel de moderne maatschappij aan de 18-jarige reeds volwassen rechten en plichten geeft, duurt deze ontwikkeling nog verder tot (vaak ruim) voorbij de 20 jaar.

In elke periode heeft het zich ontwikkelende kind en de zich ontwikkelende jongere een andere manier om met het leren en met de wereld om te gaan. Met de leeftijd verandert de wijze waarop de werkelijkheid wordt ervaren, begrepen en geduid en als gevolg daarvan de wijze waarop de mens zich tot die wereld verhoudt. Er zijn ook kritieke of gevoelige periodes om bepaalde zaken te leren. Elke ontwikkelingsperiode vraagt daarom een eigen pedagogische aanpak. Op die manier kan de opvoeder effectief werken aan de weg van de jonge mens naar levenslang leren en ontwikkelen.

Van de individuele leraar wordt gevraagd dat hij zich ervan bewust is dat hij medeverantwoordelijk is voor het aanleggen van een vermogen tot levenslange ontwikkeling bij de leerlingen. Daarbij wordt uitgegaan van het principe van de salutogenese<sup>4</sup> om tot een evenwichtige ontwikkeling bij het jonge kind te komen. Als men bijvoorbeeld eenzijdig uitgaat van de cognitieve vaardigheden met veronachtzaming van de motorische of sociale vermogens, kan de gezonde ontwikkeling op langere termijn in het gedrang gebracht worden. (Zie ook verder in 2.2. en 2.3.)

Een belangrijke stem in het hedendaagse onderwijsdebat is de onderwijsfilosoof Gert Biesta<sup>5</sup>. Hij introduceert de term “subjectivatie” of persoonsvorming als doel voor het onderwijs naast kwalificatie en socialisatie. Zijn ideeën sluiten nauw aan bij wat het steineronderwijs al sinds 1919 wil bereiken. Tijdens zijn rede van 11 april 2018 sprak hij de volgende woorden:

“Een pleidooi voor een “flipped” curriculum dat begint bij aandacht voor het persoon-willen-zijn van de leerling, en dat niet beschouwt als iets extra’s voor als er nog tijd over is. Volwassen-in-de-wereld-willen-zijn vindt niet plaats in een vacuüm maar vereist ontmoeting met de wereld in haar veelzijdigheid. Dat is werk van de socialisatie: het tonen van de wereld en het verschaffen van oriëntatie in die wereld. Volwassen-in-de-wereld-willen-zijn, vereist daarnaast ook toerusting, en dat is het werk van de kwalificatie. Maar kwalificatie en socialisatie verkrijgen pas hun

---

<sup>3</sup> Zie Jelle Jolles, *Het tienerbrein, Over de adolescent tussen biologie en omgeving*. Amsterdam University Press B.V., Amsterdam 2017 en zijn website [www.tienerebrein.nl](http://www.tienerebrein.nl)

<sup>4</sup> Salutogenese of het ontstaan/ de oorsprong van gezondheid als complementair begrip t.o.v. pathogenese.

<sup>5</sup> Zie Gert Biesta, *The Beautiful Risk of Education* Taylor & Francis Ltd, 2013 en *Het leren voorbij, democratisch onderwijs voor een menselijke toekomst*. Phonese, Culemborg, 2016.

pedagogische en humane betekenis wanneer ze verbonden zijn met subjectivatie, de vorming tot persoon-willen-zijn.”<sup>6</sup>

Ook met Vlaamse onderzoekers zoals Jan Masschelein<sup>7</sup> of Maarten Simons delen de steinerscholen inzichten.

Ten slotte is er ook binnen de steinerschoolbeweging internationaal steeds meer aandacht voor wetenschappelijk onderzoek in dit veld. Voor het Nederlandse taalgebied is het lectoraat *Waarde(n) van het Vrijeschoolonderwijs* o.l.v. lector Aziza Mayo daar een goed voorbeeld van.<sup>8</sup>

In voorgaande aanvragen tot afwijking, kwam de hierboven uiteengezette visie van een ontwikkelingsgerichte pedagogie reeds aan bod. De daar gegeven motivering dient dan ook steeds mee in ogenschouw te worden genomen.

## 2.2 Fenomenologie

De fenomenologische beschouwingwijze, zoals die in de steinerpedagogie wordt nagestreefd, komt niet in de plaats van de hedendaagse wetenschappelijke benadering. Wel is het een belangrijke en noodzakelijke aanvulling. Deze benadering sluit aan bij de beschouwingwijze zoals Goethe die heeft ontwikkeld.

Bij een fenomenologische beschouwingwijze van de werkelijkheid gaan we uit van de verschijnselen zoals deze zich aan ons voordoen. Overgeleverde of aangeleerde opvattingen, concepten, modellen, constructies of oordelen spelen bij de waarneming een zo klein mogelijke rol en worden pas naderhand aangevoerd. Waarheidsgetrouwe oordelen of opvattingen worden immers pas gevormd op basis van een onbevangen waarneming van de verschijnselen.

Het belang van de fenomenologie baseert zich op drie aspecten:

- 1) er is een stevig kennistheoretisch fundament;
- 2) de fenomenologische aanpak heeft een uitgesproken pedagogische meerwaarde;
- 3) talrijke didactische aanwijzingen en praktijkervaringen laten toe om de fenomenologische onderzoeksmethode professioneel in onderwijs te integreren.

(1) Kennistheorie wijst ons op de beperkingen van de dualistische scheiding tussen object en subject. De fenomenologie tracht betrouwbare en valide kennis te verzamelen, niet vanuit het abstracte concept van een onpersoonlijk observerend standpunt, maar vanuit een reëel participerend standpunt, waarbij de onderzoeker zichzelf openstelt voor datgene wat zich aan hem ontvouwt. Processen in de werkelijkheid worden immers steeds vanuit een bepaald perspectief waargenomen en onze kennis omtrent de verschijnselen ontstaat pas door denkactiviteit in het menselijke bewustzijn. De aard van het menselijke bewustzijn als

---

<sup>6</sup> Uit “Tijd voor Pedagogiek” Rede uitgesproken bij het ambt van hoogleraar “Pedagogische dimensie van onderwijs, opleiding en vorming.” 11 april 2018 Universiteit voor Humanistiek, Utrecht Nederland.

<sup>7</sup> Zie bijvoorbeeld Jan Masschelein *De Lichtheid van opvoeden. Een oefening in kijken, lezen, denken*. Lannoo, 2008.

<sup>8</sup> <https://www.hsleiden.nl/waarden-van-vrijeschool-onderwijs/kenniskring/aziza-mayo> In Nederland wordt het steineronderwijs vrije schoolonderwijs genoemd. Zie bijvoorbeeld het artikel van Aziza Mayo en Arnout De Meyere *Intentions Towards Adulthood in Waldorf Educational Practice* (2018) [www.hsleiden.nl/binaries/content/assets/hsl/lectoraten/waarden-van-vrijeschoolonderwijs/publicaties/intentions-towards-adulthood-in-waldorf-educational-praxis\\_-arnout-de-meyere-and-aziza-mayo\\_2018.pdf](http://www.hsleiden.nl/binaries/content/assets/hsl/lectoraten/waarden-van-vrijeschoolonderwijs/publicaties/intentions-towards-adulthood-in-waldorf-educational-praxis_-arnout-de-meyere-and-aziza-mayo_2018.pdf)

bijzonder verschijnsel is daarom bepalend voor de wijze waarop wetenschap tot stand komt. De wijze waarop de verschijnselen door ons denken benaderd worden, moet in belangrijke mate door de aard van de verschijnselen zelf bepaald worden. De levende natuur vraagt bijvoorbeeld een andere benadering dan de anorganische natuur. Een materialistische benadering van de werkelijkheid (die talrijke wetmatigheden van de fysische werkelijkheid adequaat onderzoekt) neigt er vaak toe deze beschouwingwijze als uitgangspunt voor de hele werkelijkheid te nemen. Dat leidt dan onvermijdelijk tot een reductie van de werkelijkheid. Deze wordt opgesloten binnen de grenzen en beperkingen van de gekozen beschouwingwijze.

(2) De meerwaarde van de fenomenologische benaderingswijze binnen de steinerpedagogie is in meerdere opzichten merkbaar:

- De benaderingswijze van de moderne (natuur)wetenschap is zeker succesvol te noemen. Er werd echter ook een diepe kloof geslagen tussen de wijze waarop mens en wereld door deze wetenschap verklaard worden en de wijze waarop we onszelf en de wereld (als verschijnselen) ervaren en willen begrijpen. Het menselijke bewustzijn wil niet enkel (vaak abstract) verklaren, het wil ook weten welke betekenis we aan de werkelijkheid kunnen verlenen. Bovendien willen we het menselijk handelen als zinvol ervaren, ingebed in een door ons begrepen werkelijkheid. Het kunnen ervaren van deze zelf voortgebrachte betekenis en zin, vormt een voorwaarde om onszelf als vrije en verantwoordelijke individuen te kunnen begrijpen. De ontwikkeling van dit vermogen is een fundamentele doelstelling van de steinerpedagogie.
- Een fenomenologische benadering van de werkelijkheid waarborgt onzes inziens beter de ruimte voor de leeftijdgebonden beschouwingwijze van de wereld (cf. bijvoorbeeld de verschillende leeftijd gerelateerde 'wijzen van begrijpen' van Kieran Egan<sup>9</sup>). De wijze waarop een kind zich tot de wereld verhoudt, is naargelang de leeftijd kwalitatief anders, zoals ook hierboven reeds is beschreven. Een fenomenologische benaderingswijze biedt de noodzakelijke ruimte om deze specifieke aard tot zijn recht te laten komen en vermijdt dat 'a priori' concepten (al dan niet tot een aan het kind 'aangepaste' vorm herleid) over de specifieke aard van het kinderlijke bewustzijn heen worden gestulpt.
- De fenomenologische benadering kleurt ook de wijze waarop de steinerpedagoog de ontwikkeling en de opvoeding van kinderen en jongeren opvolgt. Het spreekt voor zich dat de benadering van het kind en de jongere zelf, als globaal 'verschijnsel', de voorkeur geniet op een eenzijdig optellen van leerresultaten en persoonlijkheidskenmerken op basis van een vooraf geconcipeerde classificatie.

(3) Auteurs zoals Jost Schieren<sup>10</sup> en Wilfried Sommer<sup>11</sup> beschrijven hoe de fenomenologisch-didactische werkwijze methodisch is opgebouwd. Drie fasen worden onderscheiden. In de eerste fase worden de leerlingen uitgedaagd om zich wakker en onbevangen te verbinden met aangeboden lesmateriaal, dat zij verstandig leren waarnemen. Op deze wijze ontmoeten zij de wereld. In een tweede fase gaat het er hem om dat de leerlingen zich het waargenomene op individuele wijze eigen maken: de afloop wordt in herinnering genomen, er wordt bewust gekeken hoe het ene uit het andere voortvloeide en door persoonlijke oordelen en meningen verhoudt de leerling zich tot de leerstof. In de derde fase worden de

---

<sup>9</sup> Egan, Kieran, *The Educated Mind. How Cognitive Tools Shape Our Understanding*, The University of Chicago Press, Chicago & London, 1997.

<sup>10</sup> Zie Jost Schieren, *Schluss, Urteil, Begriff – Die Qualität des Verstehens*, Research on Steiner Education Vol 1, n° 2, 2010

<sup>11</sup> Zie Wilfried Sommer, *Zur Rolle der Allgemeinen Didaktik in der Waldorfpädagogik*, in Jost Schieren (Hrsg.), *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft*, Beltz Juventa, Weinheim & Basel, 2016

wezenlijke samenhangen, de verbanden en wetmatigheden blootgelegd. Bedoeling is dat de leerlingen daar via open vragen zelf toe komen. De leraar ondersteunt dit proces door in gesprek te gaan en de gedachtegangen kritisch te bevragen. Op die manier wordt de lesinhoud met begrippen doordrongen. Deze werkwijze kan in tal van vakken worden toegepast.

### 2.3 Evenwicht tussen cognitieve, praktische en kunstzinnige activiteiten

Het consequent en gezamenlijk leren inzetten van denk-, gevoels- en wilskwaliteiten is voor de moderne mens opvoedend. Dit helpt om hem levenslang tot een evenwichtige, vrije persoonlijkheid maken. De steinerpedagogie verschuift per leeftijdsfase de accenten nl. de nadruk ligt op *doen* in de kleuterfase, op beleven en (*in*)*voelen* in de lagere schoolfase en op (*levend*) *denken* in de middelbare school.

Ook op dit gebied is er modern hersenonderzoek dat deze praktijk van de steinerpedagogie ondersteunt. De hersenonderzoeker Manfred Spitzer<sup>12</sup> bijv. heeft door neurologisch wetenschappelijk onderzoek aangetoond hoe het menselijke brein leert. Daarbij wordt het cognitieve leren bevorderd door het praktische leren (door lichamelijke zowel als kunstzinnige activiteit), tenminste als dit kan gebeuren in een positieve atmosfeer vrij van angst. Dit sluit aan bij de praktijk van de steinerpedagogie. In die praktijk spelen met name de kunstzinnige activiteiten een bijzondere rol.

In onze westerse maatschappij zijn er heden ten dage nauwelijks nog arbeidsplaatsen te vinden waar mensen 'mechanisch' (kunnen) worden ingezet. Die arbeidsplaatsen zijn immers bijna allemaal verdwenen door verregaande en nog steeds voortdurende automatisering. Bijgevolg worden mensen voornamelijk ingezet op plaatsen waar zij het verschil maken, namelijk daar waar zij niet door machines of computergestuurde robots kunnen worden vervangen. Heel in het algemeen gesteld gaat het dan over twee soorten werk:

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

Om jonge mensen te helpen de vermogens te verwerven om dergelijke situaties adequaat aan te pakken, spelen kunstzinnige activiteiten een cruciale rol.

In de steinerscholen wordt kunstzinnige praktijk – in al zijn vormen: toneelspelen, dansen, schilderen, tekenen, boetsen, musiceren e.d. – als methode gebruikt om:

- de menselijke waarnemingsvermogens aan te scherpen, te verfijnen, bewust te maken, enz.;
- leerlingen 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;
- leerlingen begrip bij te brengen voor duurzame materialen;
- leerlingen begrip bij te brengen voor sociale verhoudingen.

Door kunstzinnig oefenen leren de leerlingen:

- omgaan met open processen;

---

<sup>12</sup> Directeur van de universiteitskliniek voor psychiatrie en stichter van het Ulmer Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen. Zie bijvoorbeeld *Medizin für die Bildung : ein Weg aus der Krise* / Manfred Spitzer Heidelberg : Spektrum, Akad. Verl.2010 <https://www.youtube.com/watch?v=iVBaJGGMbTA>, <https://www.youtube.com/watch?v=vujELzwdpQ>,



- waarnemingsgestuurd handelen;
- geweldloos communiceren;
- anderen ontmoeten in een werk- of processituatie;
- adequate, aan de situatie aangepaste, keuzes maken;
- moeilijkheden overwinnen en mislukkingen accepteren;
- hun uithoudingsvermogen vergroten;
- esthetisch oordelen.

Kunstzinnig handelen, in de zin van het waarnemingsvermogen zo optimaal mogelijk gebruiken en in onverwachte en nieuwe situaties juist handelen, zal in de toekomst steeds meer noodzakelijk worden. Dit is het geval zowel voor het persoonlijke leven (omgaan met de eigen biografie) als voor het maatschappelijke leven (relaties met andere mensen, arbeidsmarkt, burgerlijke verantwoordelijkheid). In de steinerscholen wordt van de leraren uitdrukkelijk gevraagd dat ze dit kunstzinnig handelen ook toepassen in het lesgeven. Dat houdt in dat men steeds opnieuw scheppend handelt binnen de situatie zoals ze is. Het is deze manier van werken die ook in niet-kunstvakken een les tot een kunstzinnig proces kan maken. Het voorbeeld van de leraar kan zo, naast de kunstzinnige praktijk zelf, bij de leerlingen het vermogen tot kunstzinnig handelen wekken.

Uit onderzoek van Michael Brater<sup>13</sup> blijkt dat in het kunstzinnig handelen vier fases herkend kunnen worden:

- fase 1: onbevangen beginnen
  - dit betekent het opzij kunnen zetten van eigen oordelen en vooroordelen wanneer je aan iets begint;
- fase 2: vragend handelen
  - dit betekent dat je uiterst opmerkzaam blijft voor wat de situatie of de andere mens ‘antwoordt’, hoe hij reageert en daarbij niet afstandelijk nadenkt maar actief op de zaak ingaat;
- fase 3: het nieuwe, de verborgen mogelijkheid waarnemen
  - de ontdekking van het nieuwe, het verborgene, ontstaat door wakker, onbevangen en secuur waarnemen met alle zintuigen – de oplossing ontstaat uit de zaak zelf en niet uit de theorie;
- fase 4: onderzoekend oordelen
  - dit is een aanzet tot een objectieve manier van handelen, uitgaande van de zaak zelf en niet vanuit vooraf gevormde meningen, voorstellingen of theorieën.

Zo sluit het kunstzinnig handelen aan bij de principes van de fenomenologie en bij de gerichtheid op de ontwikkeling van de mens.

Evenwicht tussen cognitieve, kunstzinnige en praktische activiteiten ondersteunen ook wat Gerd Biesta de drie overlappende domeinen noemt waarbinnen onderwijskundige processen werkzaam zijn: “kwalificatie, socialisatie en subjectificatie”.<sup>14</sup> Zie ook hierboven. Naast kwalificatie heeft onderwijs immers ook andere doelstellingen in gebieden die minder meetbaar zijn dan kennis en vaardigheden.

---

<sup>13</sup> Dr. Michael Brater, Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e.V., München *Wirtschaftlicher Wandel und künstlerisches Handeln* 2000.

<sup>14</sup> Gerd Biesta, *Het prachtige risico van Onderwijs*. Uitgeverij Phronese, 2015.

## 3. Aardrijkskunde

### 3.1 Motivering en toelichting

De steinerscholen nemen het standpunt in dat leerlingen eerst de fysische aardrijkskunde grondig moeten beheersen om in een later stadium (derde graad) de sociale en humane geografie aan te kunnen. In hun visie is het zo dat de kennis van de fysische processen van platentektoniek, klimaat enz. noodzakelijk is om in de derde graad de sociale en economische problematiek van de continenten te kunnen behandelen. Ten opzichte van de door het Vlaams parlement bekrachtigde eindtermen betekent dit een omgekeerde aanpak.

Een andere – fundamentele – reden is dat de steinerpedagogie op grond van innerlijke groeiwetmatigheden van jongeren in de tweede graad de innerlijke turbulenties van de 15-16-jarigen wil ondersteunen met leerstof over de fysische turbulenties die zich op de aarde voordoen. Het bewust openstaan voor idealen, gemeenschapszin enz. situeert zich eerder bij adolescenten van de derde graad. Daarom kiest men er in de steinerpedagogie voor om in deze leeftijd de focus te leggen op sociale en economische verhoudingen, staatkundige, rechterlijke en democratische principes.

### 3.2 Vervangende eindtermen Aardrijkskunde derde graad TSO

#### *Context, autonomie en verantwoordelijkheid*

De volgende eindtermen voor de derde graad TSO worden gelezen vanuit de persoonlijke, sociale en mondiale context. Zelfstandige verantwoordelijkheid dragen, hoort daarbij.

#### 3.2.1 Algemeen

De leerlingen

ET. 1. zoeken aardrijkskundige gegevens op en ordenen deze op een eenvoudige manier, gebruik makend van beschikbare, hedendaagse informatiebronnen en –technieken;

ET 2. lezen en interpreteren geografische en thematische kaarten en grafieken met aardrijkskundige informatie.

#### 3.2.2. Economie

De leerlingen

ET 3. omschrijven in grote lijnen de voedsel- en grondstoffenstromen in de wereld met aandacht voor wereldproducenten en wereldconsumenten;

ET 4. begrijpen de ontwikkeling, de betekenis en de rol van de primaire, secundaire, tertiaire en quataire sector.

#### 3.2.3. Demografie

De leerlingen

ET 5. omschrijven in grote lijnen de bevolkingsspreiding over de wereld evenals de evolutie daarvan en de prognoses;

ET 6. leggen verbanden tussen demografische evoluties, welvaart en fysisch-geografische, socio-economische, historische en/of politieke factoren.

### **3.2.4. Ecologie**

De leerlingen

ET 7. verklaren op een eenvoudige manier de natuurlijke en menselijke oorzaken van milieuproblemen en leiden er de gevolgen voor mens, natuur en milieu uit af;

ET 8. leggen verbanden tussen duurzame ontwikkeling, levenswijze, cultuur en gebruik en ordening van de ruimte.

### **3.2.5. Staten en internationale organisaties**

De leerlingen

ET 9. kennen de basisprincipes van een democratisch bestuur, alsook de kenmerken van niet-democratische besturen;

ET 10. verklaren op een eenvoudige manier de wisselwerking tussen ruimtelijke aspecten en actuele (geo)politieke situaties.

## **4. Geschiedenis**

### **4.1 Motivering en toelichting**

#### **4.1.1 Visie en uitgangspunten**

De hieronder voorgestelde eindtermen hebben als referentiekader een eigen visie en eigen uitgangspunten. De alternatieve eindtermen ASO steinerpedagogie werden daarom waar nodig aangepast voor het TSO.

Binnen de visie van de steinerscholen op geschiedenisonderwijs wordt groot belang gehecht aan het neerzetten van een zo volledig mogelijk, exact feitelijk maar ook sprekend waarnemingsbeeld. Daarbij wordt ingespeeld op het belevingsniveau van de jongeren, dat verschillend is naargelang de leeftijd. De steinerpedagogie gaat ervan uit dat het denken zich oefent en opgebouwd wordt via de waarneming en het progressief leren ordenen ervan.

In de eerste graad werkt men in het geschiedenisonderwijs nog sterk met de narratieve methode. Daarbij wordt het causale denken geoefend. De jongeren van de tweede graad voelen een behoefte om een verbinding met de geschiedenis te leggen vanuit de vraag naar hoe de hen omringende wereld concreet, feitelijk in elkaar steekt. De leerlingen leren combinerend denken op basis van het exacte waarnemen, het ordenen en het afgrenzen en het exact weergeven van de feiten. Vervolgens ontwikkelt zich daaruit het procesdenken: opeenvolgende waarnemingen worden geplaatst in de tijd, complexe gehelen worden waargenomen, processen gevolgd en waarnemingsreeksen opgebouwd en vergeleken. In de tweede graad wordt de narratieve methode daarom aangevuld met zo authentiek mogelijke historische bronnen. Op deze manier worden de jongeren ertoe aangezet om, op grond van hun eigen waarneming en met behulp van hun eigen innerlijk voorstellings- en denkvermogen, concreet met het verleden bezig te zijn. Het waarnemings-, inlevings- en voorstellingsvermogen van de jongeren wordt geleidelijk aan geoefend en verfijnd, waardoor

het ontwikkelen van een gefundeerd oordeelsvermogen – uiteraard zeer belangrijk in onze tijd – naar het einde van de derde graad mogelijk wordt gemaakt.

Naast inzicht in de principes van temporaliteit en causaliteit (continuïteit) wordt binnen deze visie ook aandacht besteed aan het principe van discontinuïteit. Onverwachte impulsen van bewust, doelgericht, vrij menselijk individueel of collectief handelen en invloeden van de natuur kunnen immers de geschiedenis abrupt een andere wending geven. Geschiedenis evolueert met sprongen en haar onvoorspelbare toekomst is niet alleen bepaald door het verleden.

Er wordt exemplarisch en symptomatisch gewerkt. De behandelde historische periodes, feiten, gebeurtenissen, thema's en persoonlijkheden die kenmerkend en essentieel zijn voor het wordingsverhaal van de mensheid, worden op diepgaande wijze behandeld. Aan de hand hiervan vormen de jongeren zich een tijdsbewustzijn. Bij het kiezen van een bepaalde historische periode als leerinhoud wordt er rekening gehouden met de leeftijdsgebonden ontwikkeling van de leerlingen.

#### **4.1.2 Criteria in verband met het historisch referentiekader**

Het historisch referentiekader bestaat uit de dimensies socialiteit, tijd en historische ruimte en omvat een begrippenkader en een kader van maatschappelijke probleemstellingen die het niveau van de afzonderlijke samenlevingen overstijgen. Deze worden gekozen in functie van de leeftijdsgebonden interesses en mogelijkheden van de jongeren.

In de visie van de steinerpedagogie wordt ervan uitgegaan dat de jongeren van de derde graad een verbinding met de geschiedenis leggen vanuit de bereidheid en verregaande capaciteit om zich in te leven in stemmingen, om nuances te vatten, zich te verplaatsen in de ander en vervolgens de vraag te stellen naar hun plaats in de wereld. Zo wordt het denken in de derde graad verder geoefend, voortbouwend op wat in de tweede graad op het gebied van het procesdenken werd ontwikkeld. Eerst wordt het denken tot op het niveau van het invoelende denken gebracht: oefenen in het waarnemen van kwaliteiten en deze leren verwoorden in begrippen, modellen of beelden. Vervolgens wordt het denken geoefend met het oog op het verwerven van overzicht en inzicht in grote lijnen, vanuit het zien en leren relativeren van hun eigen standpunt. De ontwikkeling van dit denken levert 'begrip' op. In de visie van de steinerpedagogie is dit een onmisbare voorwaarde tot de vorming van een weloverwogen, doordacht en vrij oordeel.

Het begrippenkader dat aan de hand van deze historische werkelijkheid verder wordt op- en uitgebouwd, krijgt in de derde graad een steeds toenemende mate van abstractie.

#### **4.1.3 Criteria uitgewerkt per leerjaar**

In het eerste leerjaar van de derde graad groeit het zelfbewustzijn van de jongeren en komen ze tot een verdiepte en meer objectieve kennis van zichzelf. Ze zijn zeer ontvankelijk voor en bezitten een groot inlevingsvermogen in stemmingen. Ze krijgen interesse in psychologie en psychische fenomenen en voelen zich aangetrokken tot het metafysische en het religieuze. Ze kunnen zich reeds goed denkend losmaken van de waargenomen realiteit en beschikken over een grote mate van abstractievermogen.

De invalshoek voor dit leerjaar is de organisatie van historische samenlevingen, met aandacht voor de volgende aspecten: bestuur, recht, economie, cultuur en religie. Hiervoor wordt exemplarische leerstof gekozen uit de periode van de Oudheid tot en met de Middeleeuwen. Zo leren de jongeren aan de hand van maatschappelijke organisatie en economisch bestel hoe de verhouding tussen persoon en samenleving zich in de

verschillende bestudeerde samenlevingen ontwikkelt. Tevens leren de jongeren hoe belangrijk religie en organisatie van religie kunnen zijn.

In het tweede leerjaar van de derde graad moeten de jongeren, die dan 17-18 jaar zijn, met hun ontwakende persoonlijkheid hun eigen individuele weg kunnen zoeken. Ze worden zich bewust van hun eigen idealen en maken een begin met het afstemmen van hun handelen op basis van hun inzichten. Er wordt gezocht naar de samenhang tussen deze ontwakende persoonlijkheden en de wereld waarin zij zeer binnenkort als volwassenen zullen binnenstappen. Hun abstractievermogen is nu zodanig ontwikkeld dat ze in grote verbanden kunnen denken.

De invalshoek voor dit leerjaar is het behandelen van de geschiedenis vanuit een terugblik en grote overzichten. Hiervoor wordt exemplarisch leerstof gekozen uit de hele geschiedenis, met klemtoon op de hedendaagse geschiedenis. Het is belangrijk om daarbij verder te kijken dan onze Westerse wereld en het vak geschiedenis zelf om internationale en vakoverschrijdende verbanden te kunnen leggen. Een voortdurende actualisering van de leerinhouden is van het grootste belang.

## **4. 2. Vervangende eindtermen Geschiedenis TSO derde graad**

*Context, autonomie en verantwoordelijkheid*

De volgende eindtermen voor de derde graad TSO worden gelezen vanuit de persoonlijke, sociale en mondiale context. Zelfstandige verantwoordelijkheid dragen, hoort daarbij.

*Kennis, inzicht en vaardigheden*

### **4.2.1 Algemeen**

De leerlingen

ET 1. verruimen een aantal historische begrippen en probleemstellingen en passen deze in een bredere historische context;

ET 2. geven een overeenkomst en een verschil tussen ontwikkelingsfasen van de westerse samenleving onderling en tussen ontwikkelingsfasen van de westerse en andere samenlevingen;

ET 3. hebben oog voor de categorieën van de dimensie tijd en kennen de duur en afstand in tijd van de bestudeerde perioden;

ET 4. duiden enkele periodiseringsconcepten aan ( zoals Middeleeuwen, Renaissance);

ET 5. karakteriseren vanuit enkele categorieën van de dimensie tijd enkele maatschappelijke evoluties in de ontwikkelingsfasen van de bestudeerde samenlevingen;

ET 6. situeren de belangrijkste feiten en gebeurtenissen uit de bestudeerde samenleving binnen de dimensie historische ruimte, met oog voor de categorieën van de dimensie tijd;

ET 7. selecteren en ordenen historische informatie uit tekstueel, auditief, visueel of audiovisueel materiaal over het verleden en het heden;

ET 8. kunnen in verband met deze historische informatie uit aangebracht tekstueel, auditief, visueel of audiovisueel materiaal:

- hoofd- en bijzaken onderscheiden;
- er een standpunt uithalen en daaromtrent vragen formuleren;
- deze structureren en samenvatten;
- deze aan de hand van vragen en een op hun niveau omschreven opdracht, interpreteren;

ET 9. herkennen de historische begrippen, die opgebouwd werden vanuit de bestudeerde historische werkelijkheid en gebruiken die binnen een afgebakende context;

ET 10. kennen het belang en de subjectiviteit van de verschillende media en raken ermee vertrouwd;

ET 11. begrijpen enkele fenomenen in de actualiteit vanuit de ontwikkelingen van het verleden;

ET 12. nemen een eigen standpunt in ten opzichte van hedendaagse ontwikkelingen op basis van verworven historische inzichten;

#### **4.2.2 Voor de periodes en samenlevingen die bestudeerd worden vanuit terugblik en grote overzichten**

De leerlingen

ET 13. lichten de invloed en de uitwerking van een aantal maatschappij-ideologieën toe op de historische werkelijkheid;

ET 14. Wegen verschillende argumentaties tegen elkaar af;

ET 15. benaderen waarden en normen uit heden en verleden vanuit de historische en actuele context.

#### **4.2.3 Attitudes**

De leerlingen

ET 16. beseffen dat we erfdragers zijn van al de historische ontwikkelingen;\*

ET 17. beseffen het belang van hun eigen inbreng in de toekomstige maatschappijstructuren;\*

ET 18. illustreren stereotypen en vooroordelen uit de geschiedenis;\*

ET 19. zien de huidige situatie van vrijheid en gelijkheid in een democratische rechtstaat als een voorlopig eindpunt van een lange en moeizame strijd; \*

ET 20. respecteren de lange en moeizame strijd in de wereld voor een grotere vrijheid en gelijkheid onder de mensen ;\*

ET 21. beseffen dat ze in onze maatschappij ruimte krijgen om persoonlijk om te gaan met deze vrijheid en gelijkheid;\*

ET 22. komen tot een eigen oordeel over een historisch of actueel maatschappelijk probleem aan de hand van een coherente argumentatie; \*

## 5. Nederlands

### 5.1 Motivering en toelichting

De ingediende vervangende eindtermen Nederlands voor de steinerscholen derde graad TSO sluiten inhoudelijk nauw aan bij de reeds in voege zijnde eindtermen ASO Nederlands derde graad. Zij sluiten op hun beurt aan op de vervangende eindtermen van de steinerscholen voor de tweede graad.

De alternatieve eindtermen ASO wijken af van de reguliere ET ASO. Dit is dus ook het geval voor deze alternatieve eindtermen TSO. Wel hebben de steinerscholen, naar analogie met de laatst gewijzigde reguliere eindtermen Nederlands, de niveaubepaling scherper gesteld voor de eindtermen Nederlands TSO. Zie hiervoor de motivering en toelichting hieronder.

De volgorde van de eindtermen is aangepast volgens de logica van de reguliere eindtermen TSO. Zo zijn bijvoorbeeld de alternatieve eindtermen ASO onder het kopje verbale expressie ondergebracht onder een van de andere kopjes zoals spreken. Verder zijn de formuleringen van een aantal alternatieve ET ASO aangepast. Ten slotte zijn een aantal reguliere eindtermen TSO overgenomen.

Volgens de uitgangspunten van de door het Vlaamse Parlement bekrachtigde eindtermen Nederlands ligt het accent op de informatieve communicatie. De steinerpedagogie heeft daarnaast andere, eveneens primaire doelstellingen, voor het taalonderwijs. Meer in het bijzonder ziet de steinerpedagogie in literatuuronderwijs een mogelijkheid tot vorming van een kritisch bewustzijn, tot verfijning van het gevoelsleven en tot ontwikkeling van de creativiteit. Het beoefenen van de specifieke taalkundige vaardigheden zoals spelling, woordgebruik, formulering en zinsbouw – reeds uitvoerig behandeld in de eerste graad van de steinerscholen – kreeg in de tweede graad extra aandacht. In de derde graad worden deze vaardigheden geoefend in schrijf- en lees- en spreekopdrachten allerhande. Vooral het zakelijk schrijven moet voldoende aandacht krijgen.

Een aantal door het Vlaams parlement bekrachtigde eindtermen TSO werd in deze aanvraag tot afwijking overgenomen, maar de nadruk ligt in het steineronderwijs meer op literaire teksten. Dit stemt overeen met de internationaal gehanteerde curriculuminhoud van de steinerscholen waarbij leerinhouden ook ingezet worden voor de ontwikkeling van de persoonlijkheid.

De teksten en tekstfragmenten worden gekozen in functie van de noden van de klas, evenwel mee bepaald door de inzichten in de ontwikkeling van de jonge mens en de vragen waarmee zij op dit moment van hun ontwikkeling leven. Wat literaire meesterwerken te zeggen hebben over de stappen in de ontwikkeling van mens en mensheid, kan de leerlingen helpen een grotere objectiviteit ten aanzien van de eigen levensweg te ontwikkelen.

De door het Vlaams parlement bekrachtigde eindtermen Nederlands en Vreemde Talen onderscheiden vier verwerkingsniveaus, waarvan het volgende telkens het voorafgaande insluit<sup>15</sup>:

kopiërend niveau	geboden informatie letterlijk weergeven;
beschrijvend niveau	geboden informatie in grote lijnen achterhalen, of ook: ze op een dergelijke wijze te horen of te lezen geven;

<sup>15</sup> Uittreksel uit de teksten uitgangspunten eindtermen Nederlands van de Vlaamse Overheid.

structurerend niveau	de informatie achterhalen en op persoonlijke en overzichtelijke wijze ordenen, of ook: ze op een dergelijke wijze te horen of te lezen geven;
beoordelend niveau	de informatie achterhalen, ordenen en beoordelen op basis van informatie uit andere bronnen, of ook: ze op een dergelijke wijze te horen of te lezen geven.

De steinerscholen hebben een enigszins afwijkende visie op de verwerkingsniveaus zoals hierboven beschreven in de uitgangspunten van de overheid. Hoewel 'kopiëren' in die uitgangspunten als laagste verwerkingsniveau gezien wordt, hechten de steinerscholen er grote waarde aan. Kopiëren of nabootsen betekent meer dan uitsluitend uiterlijk nadoen. Bij het nabootsen kunnen de leerlingen ook innerlijk meebewegen. Ze kunnen op gevoelsniveau fijne nuances opvangen, ze kunnen innerlijke beelden vormen en er ontstaat een zekere opname in het geheugen. Met name als het om literaire teksten gaat kan dat nabootsen nog tot in de hoogste klassen van het secundair onderwijs een meerwaarde bieden. Theaterteksten uit het hoofd leren in het kader van een toneelvoorstelling kan, nadat de voorstelling voorbij is, tot een serieuze versteviging van het zelfvertrouwen aanleiding geven zodat men ook in andere omstandigheden gemakkelijker voor een publiek durft te spreken. Bovendien is het een oefening bij uitstek voor het zorgvuldig articuleren en om een juiste spreekhouding aan te nemen. De realiteitswaarde binnen de context van een podiumproductie verhoogt eveneens de motivatie om aan dergelijke vaardigheden te werken.

Dit alles betekent niet dat de drie andere niveaus niet als belangrijk beschouwd worden, integendeel! Het is de visie van de steinerscholen dat deze vier niveaus niet noodzakelijk een hiërarchie moeten hebben. Elk heeft zijn eigen waarde in een gegeven situatie.

## 5.2 Vervangende eindtermen Nederlands TSO derde graad

### *Context, autonomie en verantwoordelijkheid*

De volgende eindtermen voor de derde graad TSO worden gelezen vanuit de persoonlijke, sociale en mondiale context. Zelfstandige verantwoordelijkheid dragen, hoort daarbij.

#### 5.2.1 Luisteren

De leerlingen

ET 1. luisteren op structurerend niveau naar een uiteenzetting met betrekking tot de leerstof;

ET 2. toetsen het beluisterde aan eigen gevoelens, meningen, kennis en inzichten;

ET 3. nemen binnen gepaste situaties een kritische houding aan ten opzichte van hun luisterhouding.

#### 5.2.2 Spreken (koppeling Luisteren)

De leerlingen

ET 4. articuleren goed en zorgvuldig;

ET 5. kunnen op structurerend niveau:

- deelnemen aan een leer- en klasgesprek;



- een logische gedachtegang volgen bij een uiteenzetting;

ET 6. kunnen op beoordelend niveau hun eigen standpunten/meningen of hun oplossingswijzen voor problemen in een gedachteswisseling uiteenzetten en motiveren;

ET 7. kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de spreektaken:

- hun spreek- en gespreksdoel(en) bepalen;
- hun publiek beschrijven;
- hun voorkennis inzetten;
- hun taal in een aangepast register gebruiken;
- bijkomende informatie vragen;
- inhouds- en vormconventies van de taal verzorgen;
- visuele informatie gebruiken.

ET 8. kunnen op structurerend niveau t.a.v. een onbekend publiek:

- instructies geven;
- gedocumenteerde informatie presenteren;
- een sollicitatiegesprek voeren.

ET 9. kunnen binnen gepaste communicatiesituaties:

- Algemeen Nederlands spreken;
- het evenwicht houden tussen spreken en luisteren;
- een kritische houding aannemen tegenover hun eigen spreek- en gespreksgedrag. \*

### 5.2.3 Lezen

De leerlingen

ET 10. leren binnen gepaste situaties:

- te reflecteren over de inhoud van een tekst;
- zich in te leven in behandelde teksten;
- hun persoonlijke waardering voor bepaalde teksten uit te spreken, in vraag te stellen en eventueel te herzien. \*

### 5.2.4 Schrijven

De leerlingen

ET. 11. kunnen op structurerend niveau notities maken en aan de hand daarvan een geordende tekst uitschrijven (lesnotities, verslagen, samenvattingen);

ET 12. kunnen op beoordelend niveau hun eigen gedachten, standpunten of hun oplossingswijzen voor problemen helder en gestructureerd uiteenzetten en motiveren in een geschreven tekst;

ET 13. leren een scriptie samenstellen op basis van literatuuronderzoek en/of praktijkervaringen;

ET 14. kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op schrijftaken:

- hun schrijfdoel(en) bepalen;
- het bedoelde publiek beschrijven;
- hun voorkennis inzetten;
- gericht informatie zoeken, ordenen en verwerken;
- een logische tekstopbouw creëren met aandacht voor inhoudelijke en functionele relaties;
- een eigen tekst reviseren;
- correct citeren (bronvermelding);
- gebruik maken van informatie – en communicatietechnologie;

ET 15. kunnen binnen gepaste situaties:

- schriftelijk informatie verstrekken;
- reflecteren op hun eigen schrijfproces en op de inhoud en vorm van hun schrijfproduct;
- zoeken in een woordenboek bij twijfel;
- taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out verzorgen.

### **5.2.5 Literatuur**

De leerlingen

ET 16. formuleren hun waardering voor literaire mondeling en schriftelijk;

ET 17. leggen verbanden:

- binnen teksten;
- tussen teksten;
- tussen teksten en het brede socio-culturele veld;
- tussen tekst en auteur;

ET 18. kunnen informatie over literaire teksten verzamelen en verwerken met behulp van alle moderne informatiekanalen;

ET 19. herkennen en bespreken aan de hand van het Parcivalverhaal enkele ontwikkelingsfasen in een mensenleven;

ET 20. herkennen aan de hand van 'Faust' een diepzinnige en artistieke uitwerking van een aantal belangrijke levensthema's;

ET 21. komen in gesprek over levensvraagstukken zoals liefde, gewetensvorming, vrijheid en verantwoordelijkheid, biografie en lot.

## 5.2.6 Taalbeschouwing

### **Attitudes:**

De leerlingen

ET 22. leren om op hun niveau:

- bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem;
- van de verworven inzichten gebruik te maken bij verbale en non-verbale communicatie; \*

ET 23. tonen interesse in en respect voor de persoon van de ander en voor de eigen en andermans cultuur, levens- en werkwijze bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie; \*

ET 24. komen via het opvoeren van een toneelstuk en de nevenactiviteiten in een sociaal oefenvel; \*

### **Taalgebruik:**

De leerlingen

ET 25. reflecteren bewust op hun niveau op een aantal aspecten van het taalgebruik:

#### 26.1. in het tekstuele domein:

- tekststructuren en structuuraanduiders: verbindingswoorden, signaalwoorden, verwijswaarden;
- betekenisrelaties: middel – doel, chronologische relatie, oorzaak – gevolg, voordelen – nadelen, voor – tegen;
- status van een uitspraak: feit – mening;
- metaforiek en expressiviteit in de dagelijkse taal en literaire teksten;

#### 25.2. in het pragmatische domein

- het bijsturen van hun eigen lezen, schrijven en spreken;
- de gevolgen van hun verbale en non-verbale communicatie voor anderen en voor henzelf.

### **Taalsysteem:**

De leerlingen

ET 26. reflecteren bewust op hun niveau op een aantal aspecten van het taalsysteem en kunnen de hierna volgende verschijnselen herkennen en onderzoeken:

#### 26.1. in het orthografisch domein:

- vormcorrectheid, spellingconventies en hulpmiddelen bij de spelling van woorden en bij interpunctie;

26.2. in het syntactische domein:

- *zinsdelen*  
de belangrijkste zinsdelen;
- *zin*  
enkelvoudige en samengestelde zinnen;  
nevenschikte en ondergeschikte zinnen.