

Inhoud

1. NEDERLANDS.....	3
Visie op het vak Nederlands	3
Een curriculum voor Nederlands.....	3
2. WISKUNDE	5
Visie op het vak Wiskunde	5
Een curriculum voor Wiskunde.....	5
3. WETENSCHAP EN TECHNIEK.....	9
Visie op het vak Wetenschap en Techniek	9
Een curriculum voor Wetenschap en Techniek	9
Addendum: lijst van organismen in zeven afgebakende biotopen	10
4. AARDRIJKSKUNDE	12
Visie op Aardrijkskunde	12
Een curriculum voor Aardrijkskunde.....	12
5. GESCHIEDENIS.....	14
Visie op Geschiedenis	14
Een curriculum voor Geschiedenis	15
6. MUZISCHE VORMING	17
Visie op Muzische Vorming.....	17
Een curriculum voor Muzische Vorming	17
7. LICHAMELIJKE OPVOEDING	19
Visie op Lichamelijke Opvoeding	19

Finale versie

Een curriculum voor Lichamelijke Opvoeding.....	19
8. ICT	20
Visie op ICT	20
Een curriculum voor ICT	20
9. ATTITUDES.....	22
Visie op Attitudes	22
Leerondersteunende vaardigheden.....	22
Persoonsvormende en socialiserende vaardigheden.....	23
Leren leren.....	23
10. FRANS	25
Visie op Frans	25
Een curriculum voor Frans	25
Woordenlijst Frans.....	26

1. NEDERLANDS

Visie op het vak Nederlands

Een goede beheersing van het Standaardnederlands vormt een essentieel fundament. Zodra leerlingen de fundamenteën van taal beheersen, wordt taal meer dan een communicatiemiddel: het wordt een middel om kennis te verwerven, creativiteit te stimuleren en kritisch te denken. Taal stelt leerlingen in staat hun identiteit te verkennen, te leren, zich creatief te uiten en zich te verdiepen in de literatuur. Zowel fictie als non-fictie nodigen hen uit tot reflectie en dialoog met zichzelf en de wereld. Door taal leren leerlingen emoties, ideeën en standpunten te verwoorden en delen – essentieel voor persoonlijke ontwikkeling en sociaal engagement. Zo wordt het Nederlands een verbindende kracht in een diverse samenleving.

Het vak Nederlands in het basisonderwijs beoogt de taalcompetentie van de leerlingen versterken, met specifieke aandacht voor lezen, schrijven en mondeling taalgebruik. Deze drie onderwerpen en de twee andere kennisdomeinen, taalsysteem en taalgebruik, en literatuur, zijn nauw verweven en grijpen op elkaar in. Woordenschat is een belangrijke motor van taalontwikkeling en fictie en non-fictie fungeren als brandstof voor die motor. Bepaalde doelen kunnen daardoor binnen meerdere onderwerpen terugkomen, soms in bijna identieke bewoording. In de minimumdoelen wordt het woord 'tekst' structureel gebruikt in de betekenis van een talige boodschap: een tekst in een boek, een gesprek, een mondelinge boodschap, een digitale tekst enzovoort. Leerlingen leren niet alleen taal gebruiken, maar ook erover nadenken: hoe taal werkt, hoe zinnen zijn opgebouwd, en hoe betekenis ontstaat en verandert afhankelijk van de context. Taalbewustzijn en metalinguïstisch inzicht verdiepen hun communicatievaardigheden en versterken hun cognitieve ontwikkeling. Bovendien kent het vak een spiraalstructuur: wat in de kleuterklas wordt opgebouwd, vormt het fundament voor leerjaar vier, dat op zijn beurt de basis legt voor leerjaar zes. In de kleuterklas wordt de basis gelegd met krachtig en preventief taalonderwijs, dat alle kinderen gelijke kansen biedt op een succesvolle schoolloopbaan en volwaardige deelname aan de democratische maatschappij.

Een curriculum voor Nederlands

De minimumdoelen Nederlands bepalen welke kennis en vaardigheden kleuters en leerlingen minimaal moeten beheersen voor het vak Nederlands. Sommige doelen verwijzen daarbij expliciet naar 'vakspecifieke kennis en voorkennis'. Deze kennis omvat niet alleen wat leerlingen opdoen aan kennis en ervaringen tijdens Nederlands en andere vakken, maar ook wat ze meebrengen uit hun eigen leefwereld en sociale context. Het vak Nederlands bouwt dus verder op wat leerlingen in andere vakken leren én op wat ze al weten of ervaren hebben buiten de schoolmuren. Het is niet de bedoeling dat het vak Nederlands zich beperkt tot het activeren van voorkennis of het spiegelen aan ervaringen. Via het vak Nederlands breiden leerlingen net hun wereldkennis uit door actief met teksten aan de slag te gaan.

Declaratieve kennis (weten dat...)

De leerlingen beheersen een fundamentele basis van kernconcepten zoals:

- Wordvorming en basisprincipes van betekenisrelaties.
- Letterlijk en figuurlijk taalgebruik.
- Basiselementen van het taalsysteem: klanken, spelling, woorden, zinnen en grammatica.
- Het communicatiemodel en taalvariëteiten.
- Basiselementen van literaire teksten.

Procedurele kennis (weten hoe...)

Naast feitelijke kennis is het beheersen van vaardigheden essentieel, zoals:

Finale versie

- Vlot en vloeiend lezen: fonologisch bewustzijn, fonemisch bewustzijn, klanktekenkoppeling en expressief voorlezen.
- Tekstbegrip: expliciete informatie in een tekst weergeven, informatie combineren, verbanden leggen en auteursstandpunten vergelijken.
- Een correct handschrift hanteren en een digitale tekst schrijven.
- Schrijven om te leren: informatie in eigen woorden formuleren, en schrijven om te delen: het schrijfproces doorlopen.
- Mondeling taalgebruik: luisterbegrip, spreken, presenteren, vertellen en interactievaardigheden.
- Woorden genuanceerd en gepast inzetten met steeds hogere abstractiegraad en figuurlijk taalgebruik.

Unieke denk- en werkwijzen van de vakdiscipline

Om de essentie van Nederlands over te brengen, worden specifieke denk- en werkwijzen meegenomen in de minimumdoelen:

- Inzichten in het taalsysteem toepassen en erover reflecteren.
- Inzichten uit taalwetenschap herkennen.
- In contact komen met bekroonde jeugdliteratuur, zowel fictie als non-fictie.

Coherentie binnen de vakdiscipline

De samenhang is gewaarborgd door onder meer:

- Transfer tussen de vijf onderwerpen van het vak Nederlands (lezen, schrijven, mondeling taalgebruik, taalsysteem en taalgebruik, en literatuur).
- Transfer tussen de vijf onderwerpen van het vak Nederlands en de vakspecifieke domeinen.

2. WISKUNDE

Visie op het vak Wiskunde

Wiskunde is **de wetenschap van hoeveelheden, patronen en structuren**. Het is de taal van wetenschap en techniek en een onmisbaar hulpmiddel in ons dagelijks leven. Door het herkennen en generaliseren van patronen, wordt wiskunde in uiteenlopende contexten en problemen toepasbaar. Een leerling ontdekt bijvoorbeeld dat 3 appels en 2 appels samen 5 appels vormen, en dat hetzelfde patroon geldt voor peren, stoelen of andere objecten. Dit leidt tot de abstracte notatie $3 + 2 = 5$, onafhankelijk van de context. Door deze abstractie ontstaan inzichten die de basis vormen van zowel alledaagse toepassingen als geavanceerde wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen.

Wiskunde is een fundamenteel onderdeel van menselijke kennis en speelt een cruciale rol in de moderne kennismaatschappij. De praktische, maatschappelijke en vormende waarde van het schoolvak wiskunde wordt vaak beschreven aan de hand van drie dimensies: wiskundige geletterdheid, wiskunde in een beroepscontext en wiskunde als wetenschap.

- **Wiskundige geletterdheid**

Wiskundige geletterdheid omvat de wiskundevaardigheden die nodig zijn om volwaardig te participeren in de samenleving en functionele problemen op te lossen. Het betekent dat iemand de rol van wiskunde in de wereld herkent, begrijpt en toepast om weloverwogen beslissingen te nemen. Wiskundige geletterdheid is essentieel voor kritisch burgerschap en actieve maatschappelijke deelname.

- **Wiskunde in een beroepscontext**

Naast wiskundige geletterdheid vragen veel beroepen om specifieke wiskundige vaardigheden. Een kapper rekent met verhoudingen bij het mengen van haarkleuren, terwijl een bedrijfseconoom wiskundige modellen gebruikt om winstprognoses te maken. Deze toepassingen vragen om inzicht in wiskundige concepten die verder gaan dan wiskundige geletterdheid en afgestemd zijn op de context van het beroep.

- **Wiskunde als wetenschap**

Wiskunde als wetenschap, soms 'zuivere wiskunde' genoemd, omvat de formele, deductieve opbouw van wiskunde en de onderliggende logische redeneringen. In de basisschool start dit met het proces van het leren abstraheren, wat de opbouwende waarde voor het vervolgonderwijs ondersteunt. Onze samenleving heeft een blijvende behoefte aan experts die complexe wiskundige problemen kunnen oplossen en innovatieve technologieën kunnen ontwikkelen.

Een curriculum voor Wiskunde

Een kennisrijk wiskundeonderwijs vertrekt vanuit een samenhangend geheel van concepten, feiten en procedures, in plaats van losse vaardigheden. Dit vraagt om een logische, cumulatieve opbouw binnen en tussen de verschillende domeinen, waarbij nieuwe leerinhouden voortbouwen op eerder verworven kennis. Een verticale progressie zorgt ervoor dat elk leerjaar een bouwsteen vormt voor verdere ontwikkeling, met ankerpunten die zowel herhaling, verdieping als probleemoplossend vermogen mogelijk maken. Betekenisvolle contexten spelen een belangrijke rol binnen het wiskundeonderwijs. Daarnaast is het ontwikkelen van een abstract denksysteem waarin conceptuele kennis generiek toepasbaar is, even essentieel. Dit betekent dat leerlingen niet enkel leren hoe ze bijvoorbeeld een winkelprijs berekenen, maar ook begrijpen hoe breuken, decimale getallen en procenten met elkaar samenhangen. In de vakliteratuur wordt het belang benadrukt van conceptueel inzicht, waarbij wiskunde niet vernauwd mag worden tot het toepassen van regeltjes. Bij de

ontwikkeling van de minimumdoelen wiskunde is uitgegaan van onderstaand model, geïnspireerd door de kennis taxonomie van Van Streun (2001), de vijf strengen van wiskundige bekwaamheid van Kilpatrick (2001) en het Nieuw-Zeelandse curriculum (2025):



We maken een onderscheid tussen declaratieve kennis ('kennen') die verder toegepast wordt in procedurele kennis ('kunnen'), waarbij de declaratieve kennis verder wordt opgesplitst in inzichtelijke en feitelijke kennis.

Feitelijke kennis bereik je niet door te memoriseren, maar door te automatiseren. Daarbij maakt een leerling zich een strategie eigen, die hij steeds opnieuw oefent en verkort. Op een gegeven moment gaat dit proces zo snel dat een leerling het antwoord paraat ter beschikking heeft.

Het onderscheid tussen inzichtelijke, feitelijke en procedurele kennis is niet strikt, maar een iteratief proces. Ook als leerlingen een concept nog niet volledig doorgronden, kan oefenen toch al waardevol zijn. Het ontwikkelen van procedurele kennis is belangrijk om procedures efficiënt en nauwkeurig uit te voeren. Dit stelt leerlingen in staat om complexere problemen aan te pakken zonder overbelasting van het werkgeheugen. Inzichtelijke, feitelijke en procedurele kennis zijn verstrengd en kunnen, mits voldoende gespreide herhaling, uitgroeien tot een samenhangend geheel en zo bijdragen aan kwalitatief wiskundeonderwijs.

In de doelen wordt een onderscheid gemaakt tussen *kennen* en *kunnen*. Binnen de doelzinnen onder *kennen* wordt steeds aangegeven of het over inzichtelijk kennen **[I]**, feitelijke kennis **[F]** of beide gaat **[I/F]**. De dubbele aanduiding **[I/F]** vermijdt onnodige herhalingen. Hoewel 'kennen' in de formulering altijd voor 'kunnen' staat, betekent dit niet dat inzichten en feiten noodzakelijk voorafgaan aan vaardigheid. Oefenen kan al voordat een concept volledig begrepen is. Door regelmatig en gevarieerd te oefenen, versterken kennis en vaardigheid elkaar.

Vakspecifieke domeinen

De minimumdoelen wiskunde voor het basisonderwijs zijn ingedeeld in zes domeinen: getalbegrip, bewerkingen, meten & metend rekenen, meetkunde, statistiek & kansrekenen en vraagstukken & probleemoplossend denken. We hanteren hierbij de klassieke opdeling die in Vlaanderen gangbaar is, zodat de minimumdoelen herkenbaar en toegankelijk zijn. Andere raamwerken, zoals PISA, hanteren een iets andere, maar erg gelijkaardige indeling van wiskundige domeinen.

Voor elk domein zijn er voor drie mijlpalen minimumdoelen geformuleerd: het einde van de kleuterschool, het 4e leerjaar en het 6e leerjaar. Hieronder worden de domeinen omschreven, evenals de kernconcepten die verworven worden voor de overstap naar het secundair onderwijs.

- **Getallenkennis**

Het domein **getallenkennis** omvat kennis en inzichten in hoeveelheden. Dit gaat over inzicht in het tientallig stelsel, in de verschillende getalverzamelingen en in de diverse verschijningsvormen van getallen, zoals breuken, procenten en decimale getallen. Ook eigenschappen van getallen en hun onderlinge verbanden – zoals herstructureren, vergelijken en afronden – maken deel uit van dit domein. Het domein is onderverdeeld

in de verschillende getalverzamelingen. *Natuurlijke getallen* verwijzen naar discrete aantallen met telbare elementen – vandaar het gebruik van het begrip ‘aantallen’. *Gehele getallen* breiden dit domein uit met negatieve waarden, die vooral voorkomen in contexten zoals temperatuur. *Positieve rationale getallen*, zoals breuken, procenten en decimale getallen, hebben een continu (niet-telbaar) karakter. In deze verzameling spreken we dan ook van ‘hoeveelheden’ in plaats van ‘aantallen’.

- **Bewerkingen**

Het domein **bewerkingen** gaat over optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen. Dit domein bevat een overkoepelend deel rond begripsvorming over bewerkingen, hun eigenschappen en de relaties tussen bewerkingen. Zowel de onderdelen standaardprocedures (hoofdrekenen), handig rekenen (hoofdrekenen) en de andere rekenwijzen (schattend rekenen, cijferen, rekenen met digitale rekentool) steunen hierop. Leerlingen kunnen flexibel een doelmatige een voor hen passende rekenmethode uitkiezen, uitvoeren en verantwoorden op basis van hun inzicht in de getalstructuur en begrip van de rekenhandelingen. De bewerkingen met breuken & procenten zijn een apart onderdeel binnen het domein, maar dienen ook het vermenigvuldigen en delen van decimale getallen.

- **Meten & metend rekenen**

Het domein **meten & metend rekenen** bestudeert het inzicht in de grootheden lengte, oppervlakte, inhoud/volume, massa, geld, tijdstip & tijdsduur, temperatuur en hoekgrootte. Het domein bevat deze grootheden als aparte onderdelen die steunen op een overkoepelend deel. Dit overkoepelend deel bundelt de meetinzichten en vaardigheden die breed inzetbaar zijn over de verschillende grootheden heen. De ontwikkeling binnen dit domein verloopt geleidelijk: in de beginfase ligt de nadruk op concrete meetactiviteiten waarbij handelen centraal staat. Pas in een latere fase verschuift de focus naar het abstractere metend rekenen. De meetinzichten worden doorheen het hele kleuter- en lager onderwijs systematisch opgebouwd en verdiept.

- **Meetkunde**

Het domein **meetkunde** bestudeert vlakke en ruimtelijke objecten. Binnen het domein worden vier grote onderdelen onderscheiden: vormleer, plaatsbepaling, transformaties en meetkundige relaties. Deze onderdelen zijn opgebouwd volgens de Van Hiele-niveaus. De *vormleer* richt zich op de eigenschappen, classificatie, definities en constructies van objecten – met de centrale vraag: wat is het object? *Plaatsbepaling* behandelt waar het object zich in de ruimte bevindt en krijgt ook zijn toepassing binnen de vakdiscipline aardrijkskunde. *Meetkundige transformaties* gaan in op hoe een object verandert onder bewerkingen zoals spiegeling, verschuiving, draaiing, vergroting of verkleining. *Meetkundige relaties*, zoals congruentie, gelijkvormigheid en symmetrie, sluiten hierop aan. Ze vergelijken het origineel en het beeld na een transformatie, en leggen verbanden tussen beide. Daarnaast bevat het domein een aanvullend onderdeel *logica en verzamelingen*. Dit onderdeel werd bewust bij meetkunde geplaatst, waar het helpt om structuur aan te brengen in redeneringen en bijdraagt aan het opbouwen van inzicht. Het onderdeel *logica en verzamelingen* zou ook bij de andere domeinen (zoals getallenkennis) en binnen computationeel denken (ICT) kunnen ingezet worden.

- **Kansrekenen & Statistiek**

Het domein **kansrekenen & statistiek** start in de kleuterschool met begripsontwikkeling rond (on)zekere gebeurtenissen. In het lager onderwijs wordt het kansbegrip verder uitgebouwd en in verband gebracht met kennis over breuken en procenten. Statistiek richt zich op het verzamelen, ordenen, interpreteren en voorstellen van gegevens. Hierbij worden tabellen, diagrammen, grafieken en centrummaten ingezet om inzichten te verwerven uit data en er conclusies uit te trekken.

- **Probleemoplossend denken & Vraagstukken**

Het domein **probleemoplossend denken & vraagstukken** omvat het oplossen van (niet-)routineuze opgaven. Probleemoplossend denken richt zich op opgaven waarbij de oplossingsweg niet meteen voor de hand ligt, er soms meerdere oplossingswegen zijn en meerdere oplossingen. Wiskundige problemen zijn problemen die opgelost kunnen worden door het toepassen van wiskundige kennis (principes, concepten), bewerkingen of handelingen. Het kan hierbij gaan om zuiver wiskundige problemen of geïntegreerde (STEM-)problemen met een wiskundige insteek of component (Wetenschap & Techniek). Denkstappen kunnen het probleemoplossend proces ondersteunen. Daarnaast spelen specifieke heuristieken een rol, zoals het maken van een tekening, patroonherkenning, abstractie, (de)compositie en algoritmen. Denkstappen en heuristieken mogen niet gezien worden als afgebakende inhouden of afvinklijstjes. Deze dragen ook bij tot computationeel denken. Het onderdeel vraagstukken omvat contextopgaven die nauw aansluiten bij de leerinhouden zoals procenten, recht/omgekeerd evenredige grootheden, ongelijke verdeling, schaal.

3. WETENSCHAP EN TECHNIEK

Visie op het vak Wetenschap en Techniek

Wetenschap en techniek (W&T) helpt leerlingen om de wereld rondom hen te begrijpen en actief vorm te geven. In het basisonderwijs leggen we hiervoor de fundamentele van wetenschappelijke en technologische geletterdheid, door nieuwsgierigheid aan te wakkeren, verwondering te stimuleren en kritisch, probleemoplossend en creatief denken te ondersteunen.

Wetenschap en techniek zijn voortdurend in ontwikkeling. Ze beïnvloeden ons dagelijks leven en bepalen hoe we als samenleving omgaan met uitdagingen zoals klimaatverandering, gezondheid en energie. Daarom is het van cruciaal belang dat leerlingen inzicht verwerven in de concepten, principes, fundamentele werkwijzen en basiskennis van deze disciplines.

Wetenschap en techniek dragen bij aan de brede vorming van leerlingen door hen actief te laten nadenken, onderzoeken en ontwerpen. Kennis groeit door expliciet onderwezen te worden, kritisch te observeren, vragen te stellen, te onderzoeken en gefundeerde conclusies te trekken. Tegelijkertijd zien leerlingen hoe technologische oplossingen voortkomen uit menselijke creativiteit en samenwerking.

Het hogere doel van W&T-onderwijs op basisscholen is dus tweeledig: enerzijds een stevige basis leggen in natuurwetenschappelijke en technologische kennis en anderzijds de attitude en vaardigheden ontwikkelen die nodig zijn om die kennis bewust, ethisch en doelgericht te gebruiken. Zo bereiden we leerlingen voor om hun plaats in de wereld in te nemen als nieuwsgierige, vindingrijke, innovatieve en ondernemende burgers en om voor de wereld te zorgen.

Een curriculum voor Wetenschap en Techniek

Binnen Wetenschap en Techniek bouwen we systematisch aan fundamentele kennis, begrip en vaardigheden. Een kennisrijke aanpak zorgt ervoor dat leerlingen niet alleen losse feiten verwerven, maar verbanden leren te leggen en een dieper inzicht krijgen in hoe de wereld in elkaar zit.

Declaratieve kennis ('weten dat'): leerlingen verwerven essentiële concepten en principes uit de biologie, chemie, natuurkunde en technologie. Ze leren bijvoorbeeld dat stoffen kunnen veranderen, dat krachten beweging beïnvloeden of dat organismen onderling afhankelijk zijn. Bij techniek leren ze hoe systemen functioneren en welke principes aan de basis liggen van ontwerpen.

Procedurele kennis ('weten hoe'): leerlingen leren onderzoeken en ontwerpen. Ze gaan systematisch te werk: van het stellen van vragen tot het opzetten van een onderzoek, van het bedenken van een oplossing tot het evalueren van een prototype. Deze kennis is onlosmakelijk verbonden met concrete contexten waarin ze actief redeneren, testen en verbeteringen aanbrengen. Belangrijk hierbij is dat leerlingen de wetenschappelijke taal met precisie aanleren en gebruiken.

Unieke denk- en werkwijzen: wetenschap en techniek vereisen specifieke manieren van denken. In wetenschap leren leerlingen redeneren op basis van bewijs en kritische vraagstelling. In techniek leren ze probleemoplossend denken, ontwerpen en creatief handelen. Communicatie speelt een centrale rol: ideeën onderbouwen met argumenten en resultaten helder presenteren.

Progressie en coherentie: de opbouw verloopt van eenvoudig naar complex, van concrete ervaringen naar abstracte begrippen. Observatie leidt tot experiment; basiskennis vormt de opstap naar toepassing. Door concepten stapsgewijs aan te bieden, bouwen leerlingen een duurzaam inzicht op en verkleinen we de kans op misconcepties.

Binnen wetenschap onderscheiden we biologie (leven en ecologie), chemie (stoffen en reacties) en natuurkunde (energie, krachten, materie). Binnen techniek richten we ons op technische systemen, principes en ontwerpen.

Een kennisrijk W&T-curriculum legt zo de basis voor levenslang leren, het begrijpen van maatschappelijke uitdagingen en het actief bijdragen aan oplossingen. Het moedigt leerlingen niet alleen aan om nieuwsgierig te zijn, maar ook om vaardig, inzichtelijk en verantwoordelijk te handelen.

Addendum: lijst van organismen in zeven afgebakende biotopen

Deze exemplarische lijst biedt een aanzet voor scholen om veel voorkomende organismen in de omgeving van de school te bestuderen.

De lijst heeft betrekking op de onderwerpen 'organismen' en 'relaties tussen organismen onderling en tussen organismen en omgevingsfactoren in een biotoop'. Progressie van concepten wordt opgebouwd door deze herhaaldelijk en gespreid aan te bieden. Voor biologie en ecologie helpen de organismen in de lijst om invulling aan concepten te geven, zoals daar zijn: classificatie van organismen, biotopen en organismen die er in leven, ontwikkeling en voortplanting van organismen, relaties tussen organismen onderling (bv. voedselketens) en tussen organismen en omgevingsfactoren (bv. aanpassingen in bouw).

Belangrijk voor de gebruiker van deze lijst is om te begrijpen dat veel van deze organismen niet strikt voorkomen in één biotoop. Veel soorten kunnen in meerdere biotopen leven en zich aanpassen aan verschillende omgevingen. Deze flexibiliteit is een cruciaal aspect van ecologische kennis en ondersteunt het begrip van de dynamiek van een ecosysteem.

		grasland	bos	heide	zee en kust	stadslandschap	agrarisches landschap	zoet water
FAUNA	zoogdieren	haas	eekhoorn, vos, ree, konijn, boomarter	edelhert	zeehond, bruinvis	dwergvleermuis, huismuis	egel, mol, steenmarter	bruine rat, bever, muskrat
	vogels	veldleeuwrik, kwikstaart, steenuil	vink, gaai, ekster, buizerd, boomklever, bosuil	nachtzwaluw, roodbortapuit, blauwborst	scholekster, kokmeeuw, zilvermeeuw, grauwe gans, strandplevier	gierzwaluw, koolmees, pimpelmees, huismus, kauw, slechtvalk, kerkuil, merel, Turkse tortel	torenvalk, ringmus, steenuil, patrijs, kievit, boerenzwaluw	wilde eend, ijsvogel, waterhoen, meerkoet, aalscholver
	reptielen		hazelworm	gladde slang, zandhagedis				waterschildpad*
	amfibieën	gewone pad	alpenwatersalamander, vuursalamander	heikikker, rugstreeppad	boomkikker		bruine kikker	groene kikker, gewone pad
	vissen				tong,			snoek, baars, stekelbaars, karper, voorn
	insecten	gele weidemier, bij, sprinkhaan	loopkever, rode bosmier, boomblauwtje	heideblauwtje, vuurjuffer	zandbij	7-stippelig lieveheersbeestje, wesp, atalantavinder, metselbij, dagpauwoog	koolwitje, honingbij	libel, waterjuffer, geelgerande watertor, ruggenzwemmer
	spinachtigen		kruisspin, hooiwagen	wolfspin				waterspin
	duizendpotigen	miljoenpoot	duizendpoot			duizendpoot, miljoenpoot		
	kreeftachtigen		pissebed		grijze garnaal, zeepok, strandkrab	pissebed		zoetwaterkreeft
	andere ongewervelden	regenworm	naaktslak		zeepier, oorkwal, kokkel, zeeappel	huisjesslak	regenworm	zoetwaterspons, zwanemossel
FLORA	zaadplanten	pinksterbloem, boterbloem, paardenbloem, madeliefje, brandnetel	beuk, eik, tamme kastanje, hazelaar, grove den, spar, lariks, es, esdoorn, paardekastanje, braam, klimop, kamperfoelie, maagdenpalm, daslook, speenkruid	struikhei, dopheide, berk, zonnedaauw, pijpestrootje, brem	helmgras, biestwegras, duindoorn, abeel, zeekraal	herderstasje, vlier, plataan, grote weegbree, straatgras, muurpeper, muurleeuwbeek, vlinderstruik, gewone paardenbloem	klaproos, linde, zwarte populier, meidoorn, margriet, sleedoorn	lisdodde, eendenkroos, els, wilg, riet, waterranonkel, waterpest
	sporenplanten		adelaarsvaren, dubbelloof, sterretjesmos	rendiermos		parapluitjesmos, muurmos		blauwalg
SCHIMMELS	schimmels	weidechampignon	vliegenzwam, kastantjebollet		vals judasoor,			

4.AARDRIJKSKUNDE

Visie op Aardrijkskunde

Aardrijkskunde bestudeert de aarde in brede zin: het gaat zowel om de aarde als plaats (natuurlijke en menselijke aspecten en hun oorzaken en gevolgen) als om de plaats die de aarde inneemt in het heelal. Het hogere doel van aardrijkskunde is vooreerst om de leerlingen **een correct en breed wereldbeeld** bij te brengen. Enerzijds met beelden die zijn gevormd door hun eigen ervaringen maar vooral met de kennis en ervaringen die ze op school opdoen. Leerlingen leren daardoor hoe gebieden en plaatsen dichtbij en veraf eruitzien.

Vanuit kennis en inzicht in aardrijkskundige concepten is het doel evenzeer bewust te maken van het feit dat aardrijkskunde in het dagelijks leven vaak zichtbaar is. Het maakt dat verwondering over de wereld om hen heen opgewekt wordt. Gaandeweg krijgen leerlingen inzicht in of leren zij nadenken over (actuele) ruimtelijke vraagstukken en leren zij ook kritisch denken over de impact van menselijke activiteiten.

Om tot kennis van de wereld te komen, zijn topografie, het kunnen onderscheiden van fysische en menselijke kenmerken en het beheersen van aardrijkskundige vaardigheden cruciaal. Het is immers niet mogelijk over elke plaats op de wereld parate kennis te hebben. Daarom leren leerlingen gegevens opzoeken, bestuderen en interpreteren met behulp van kaarten en andere aardrijkskundige hulpbronnen. Dit helpt hen om niet enkel kennis over plaatsen te verwerven, maar ook om betekenisvolle reflecties te maken over ruimtelijke vraagstukken en actuele gebeurtenissen wereldwijd. Op deze manier ontwikkelen leerlingen kennis en inzicht dat bijdraagt aan hun persoons- en sociale vorming.

Aardrijkskunde gaat niet alleen over hoe de wereld nu is, maar ook over hoe deze zou kunnen worden en hoe we met die wereld zouden moeten omgaan. De leerlingen denken bewust na over hun eigen verantwoordelijkheid en engagement en die van anderen in de samenleving, waarbij zij als burger de wereld van morgen actief mee vormgeven. Ze leren zo ook **denken in verschillende toekomstscenario's**: hoe willen we dat onze leefomgeving eruitziet? Wat zijn de alternatieven? En hoe kunnen we samen de inrichting van onze samenleving duurzaam optimaliseren?

Een curriculum voor Aardrijkskunde

In eerste instantie hebben de leerlingen declaratieve kennis nodig over aardrijkskundige onderwerpen, waarbij aandacht wordt besteed aan precieze vaktaal: kenmerken van de aarde, landschappen met zowel aandacht voor natuurlijke als menselijke aspecten, weer en klimaat, en kosmografie.

Daarnaast wordt ook procedurele kennis zoals typische kaartvaardigheden aangeleerd. Het mag echter niet bij het leren van geïsoleerde aardrijkskundige terminologie of vaardigheden blijven. Het uiteindelijke doel is dat **de declaratieve en procedurele kennis geïntegreerd aan bod komt, en dat tijdens de lessen systematisch aardrijkskundige vragen gesteld worden**. Dit voorkomt dat leerlingen een hele lijst met weinig relevante begrippen leren en zorgt ervoor dat ze vertrouwd raken met aardrijkskundige denkwijzen.

Steeds dient er **ruimtelijk gesitueerd** te worden: de waar?-vraag. Hiervoor is kennis van relatief en absoluut situeren nodig. Naast een basis topografisch referentiekader moeten andere plaatsnamen uit de verschillende aardrijkskundige lessen, maar ook tijdens de lessen van andere vakken, ruimtelijk gesitueerd worden. Leerlingen kunnen dus een plaats situeren op een kaart en beschrijven waar iets ligt.

Deze ruimtelijke situering is noodzakelijk om informatie over die plaats of dat gebied te kunnen verzamelen in het kader van de **plaatsbeschrijving**: de wat?-vraag. Hierbij worden de kenmerken van die plaats beschreven. Het is belangrijk dat leerlingen hierbij naar het landschap leren kijken vanuit verschillende

Finale versie

perspectieven: reliëf, vegetatie, bebouwing, landgebruik enz. De eigenheid van plaatsen wordt niet enkel beschreven, maar er wordt ook gezocht naar **eenvoudige relaties**: de waarom daar?-vraag. Leerlingen leren zo om de interactie en samenhang tussen mens en natuur te begrijpen.

Door dit aardrijkskundig denken toe te passen, leren leerlingen eveneens **de diversiteit en de verandering in plaatsen en gebieden** herkennen. Kijken naar verandering beperkt zich niet enkel tot vergelijken met het verleden (cf. de discipline geschiedenis), maar houdt evenzeer nadenken over de toekomst in. **Leerlingen weten dus dat natuurlijke en menselijke aspecten vorm geven aan wat je waar ziet, waarom je het daar ziet, en dat geen enkele plaats onveranderlijk is.**

Leerlingen zullen leren om diverse aardrijkskundige bronnen te raadplegen: kaarten, foto's, grafieken enz. Voorbeelden hiervan zijn een neerslagkaart raadplegen om te verklaren waarom er in Egypte woestijn voorkomt; een eenvoudige bodemkaart van België raadplegen om te verklaren waarom de warmste plek in de zomer in de Kempen ligt.

Er wordt aandacht besteed aan zowel de concentrische kennisopbouw van plaatsen en gebieden — van de eigen regio, naar enkele streken in België en via Europa naar de rest van de wereld — als aan het planten van mondiale zaadjes bij kleuters en leerlingen uit de eerste en tweede graad. Elk schaalniveau kent een link met het dagelijkse leven en de omgeving. Het verzamelen van data is in de lagere school eerder beperkt. Dit gaat over het direct waarnemen en schetsen van aspecten uit de omgeving in de nabijheid van de school, of op basis van foto's.

Leerlingen hebben krachtige, samenhangende, systematisch opgebouwde kennis nodig, op basis waarvan door middel van aardrijkskundig denken disciplinaire vragen gesteld worden, wat bijdraagt aan het vormen van een beeld over de wereld dichtbij en veraf. Aardrijkskundige kennis kan ondersteunend zijn bij het bestuderen van een historische beschaving, of wetenschappelijke kennis kan ondersteunend zijn bij het beter begrijpen van aardrijkskundige processen. Het komt erop neer dat over de disciplines heen een spiraalgewijze coherentie verweven is, waardoor leerlingen tot een (volledig) wereldbeeld komen.

5. GESCHIEDENIS

Visie op Geschiedenis

Het centrale doel van het curriculum geschiedenis in het basisonderwijs is gericht op **het ontwikkelen van elementair historisch bewustzijn**. We onderscheiden hierin drie componenten die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn: (1) kennis van het verleden, (2) kennis van de geschiedenis en (3) reflectie en dialoog over het verleden en geschiedenis.

Doelen van component 1 hebben betrekking op de inhoud van het vak, uitgedrukt in samenhangende feiten, verhalen en woordenschat. Deze inhoud stelt leerlingen in staat om referentiepunten te herkennen. Doelen van component 2 zijn de disciplinaire kennis van het vak. Dit gaat over hoe historici en anderen historische beweringen maken, toetsen en debatteren. Ten slotte zijn er ook doelen waarbij leerlingen de relatie leggen tussen de hedendaagse samenleving en het verleden, en die nauw verbonden zijn met aspecten van burgerschapscompetentie.

Bij de implementatie van de minimumdoelen in de praktijk (vb. in klaslokalen en in leermiddelen) zullen de doelen van componenten 2 en 3 normaal gezien verweven zijn met de inhoudelijke doelen.

Component 1: Kennis van het verleden

Een hoogwaardig, kennisrijk geschiedeniscurriculum in het basisonderwijs legt een sterke basis van referentiekennis over het verleden. Die **referentiekennis heeft betrekking op zowel de Lage Landen, West-Europa als de wereld, die elkaar wederzijds beïnvloedden**. Geschiedenis is een basis voor leerlingen om de complexiteit van het leven van mensen in het verleden te leren begrijpen. Sleutelvragen over het verleden vormen het uitgangspunt voor het selecteren van inhoud. Ze zijn leidend bij het afbakenen van kennis over het verleden:

- Hoe gingen mensen om met de omringende natuur?
- Hoe overleefden mensen?
- Hoe organiseerden ze zichzelf?
- Hoe dachten ze?

Een kennisrijk geschiedeniscurriculum in het basisonderwijs moet niet proberen alle tijden en perioden uitputtend te behandelen. Een coherent kader van historische referentiekennis zorgt er echter voor dat leerlingen naar het secundair onderwijs gaan met gemeenschappelijke, identificeerbare, coherente kennis waarop alle leerkrachten in het secundair onderwijs kunnen terugvallen bij het opnieuw bestuderen van eerder onderwezen periodes of samenlevingen of nieuwe behandelen.

Kleuters maken aan de hand van de tijdsperioden prehistorie en oudheid kennis met een aantal basisbegrippen die bouwstenen vormen voor verdere verkenning van het verleden. Op de basisschool gaan we uit van een periodisering met zes tijdvakken [prehistorie, oudheid, middeleeuwen, vroegmoderne tijd, moderne tijd, hedendaagse tijd]. Deze periodisering komt overeen met het secundair onderwijs, maar zonder onderscheid tussen het oude nabije oosten en de klassieke oudheid.

Leerlingen tot en met het vierde leerjaar maken kennis met samenlevingen uit tijdsperioden tot en met de middeleeuwen. De vroegmoderne tijd komt voor Europa eerst aan bod in L4, en wordt uitgebreid buiten Europa in L6. Leerlingen tot en met het zesde leerjaar maken ook kennis met de moderne en hedendaagse tijd.

Voor elke tijdsperiode geven de doelen aan welke samenlevingen aan bod moeten komen en welke ontwikkelingen de kennis minimaal afbakenen. **Het is expliciet niet de bedoeling om deze ontwikkelingen in hun volledige historische betekenis te behandelen; geassocieerde plaatsen, personen,**

Finale versie

groepen en gebeurtenissen – die het best in samenhang kunnen worden beschouwd – bieden kader en houvast.

Het is dus niet noodzakelijk om de volledige Egyptische samenleving te behandelen, maar wel het bouwen en schrijven in deze samenleving. Het hoeft ook niet de hele Eerste Wereldoorlog te omvatten, maar in ieder geval wel het Verdrag van Versailles. Op dezelfde manier moet op zijn minst de Kazerne Dossin worden behandeld als voorbeeld van ongelijkheid tussen mensen, zonder noodzakelijkerwijs de Holocaust in elk mogelijk perspectief te behandelen.

Component 2: Kennis van geschiedenis

Geschiedenis leert leerlingen typische denkwijzen van historici en archeologen. In het bijzonder zijn er doelen over het identificeren van overeenkomsten en verschillen tussen samenlevingen uit verschillende tijdsperioden, over het herkennen van continuïteit en verandering, over causaal redeneren en over het leren gebruiken van meerdere perspectieven.

Leerlingen leren over verschillende soorten bronnen. Ze gebruiken die bronnen om typische denkwijzen toe te passen en ze stellen kritische vragen over de maker en het doel van bronnen. Het is belangrijk om deze doelen als cumulatief te beschouwen. Ze vormen de bouwstenen voor het redeneren over kennis uit de inhoudelijke doelen.

Component 3: Reflectie en dialoog vanuit verleden en geschiedenis voor heden en toekomst

Kennis van het verleden en van geschiedenis stelt leerlingen in staat om zinvol na te denken over de relatie tussen heden, verleden en toekomst. Dit maakt de discipline geschiedenis relevant voor het burgerschapsonderwijs.

Geschiedenis draagt op die manier bij aan de vorming van leerlingen tot geïnformeerde en kritische burgers, evenals aan hun persoonlijke (meervoudige identiteit) en sociale vorming (zich openstellen voor de wereld en leren zich daartoe te verhouden). Met deze kennis denken leerlingen bewust na over hun eigen verantwoordelijkheid en betrokkenheid, en die van anderen, in de samenleving.

Een curriculum voor Geschiedenis

Het geschiedeniscurriculum moet leerlingen in staat stellen **chronologische en geografische verbanden** te zien, zodat ze zich kunnen oriënteren in historisch begrepen tijd en ruimte. Hoewel niet alle geschiedenis in chronologische volgorde hoeft te worden onderwezen — dat zou zelfs onmogelijk zijn, gezien de (on)gelijktijdige ontwikkelingen in verschillende delen van de wereld — legt een kennisrijk geschiedenisleerplan de nadruk op de chronologische kaders die geschiedenis betekenisvol maken en zoekt het naar mogelijkheden om onderwerpen te ordenen.

Hierdoor kunnen leerlingen de relatie zien tussen de ene periode of omgeving en een andere. Veel samenlevingen in de oudheid waren bijvoorbeeld onderling verbonden en deelden belangrijke gemeenschappelijke kenmerken. Door de expliciete en opvallende verschillen met het heden kunnen oude culturen reeds op jonge leeftijd behandeld worden op een manier die kinderen begrijpen én die hen fascineert.

Het geschiedeniscurriculum specificeert **terugkerende abstracte sleutelconcepten**, zodat leerlingen meer concrete concepten leren beheersen die van toepassing zijn in specifieke samenlevingen. Een abstract sleutelbegrip kan bijvoorbeeld irrigatielandbouw zijn, dat vervolgens concreet wordt uitgewerkt voor de Egyptische samenleving met een sjadoef en voor de Lage Landen met drooglegging. Dit stelt leerlingen in staat om de ene samenleving te interpreteren door de lens van een andere. Zo begrijpen zij geleidelijk dat de betekenis van sleutelbegrippen verschuift in verschillende historische contexten en tijdvakken.

Het geschiedenisleerplan moet leerlingen in staat stellen zich een mentaal beeld van het verleden te vormen. Door middel van **rijk narratief en visueel materiaal** wordt het verleden op levendige wijze opgeroepen, om de verbeelding van leerlingen te stimuleren en een gevoel van periode op te bouwen.

Finale versie

Verschillende soorten erfgoed en familiegeschiedenis bieden uitstekende vertrekpunten om het verleden vandaag betekenisvol te maken en om na te denken over de relatie tussen heden, verleden en toekomst.

Geschiedenis zelf krijgt pas betekenis door in elkaar grijpende verhalen betekenisvol te maken vanuit meerdere perspectieven. Bij het selecteren van leermateriaal binnen het curriculum is het daarom aangewezen aandacht te besteden aan het inbedden van verhalen, op verschillende schalen, om inhoud vorm te geven.

6.MUZISCHE VORMING

Visie op Muzische Vorming

Binnen muzische vorming nodigen we leerlingen uit om de wereld van kunst en cultuur intens te ervaren en ervan te genieten. Dit biedt hen een basis binnen elke expressievorm, en motiveert hen om de ervaren expressievorm opnieuw op te zoeken, er meer over te leren of er zelf mee aan de slag te gaan. Door naar kunst te kijken, in dialoog te gaan over de boodschap ervan, zelf creaties te maken, er betekenis aan te geven en het werk van anderen te bekijken en beleven, ontdekken leerlingen de mogelijkheden en unieke kenmerken van de verschillende muzische domeinen: muziek, beeld, dans, drama en media. Aan de basis van elke muzische ervaring ligt verbeelding. In de eerste plaats verwijst 'verbeelden' naar het mentale proces waarbij de verbeelding geactiveerd wordt om nieuwe ideeën en contexten te verzinnen. In de tweede plaats betekent verbeelden ook doen: creëren. Wanneer leerlingen muzische vaardigheden en technieken inzetten om iets nieuws te maken, brengen ze een nieuwe werkelijkheid tot stand.

Leerlingen worden aangemoedigd om hun muzische ervaringen met elkaar te delen. Zo ontwikkelen ze een taal die hen helpt om deze ervaringen te verwoorden en vast te leggen. Deze taal groeit geleidelijk en ondersteunt hen bij het begrijpen, interpreteren en waarderen van nieuwe muzische ervaringen. Muzische vorming vertrekt vanuit een brede en gevarieerde initiatie in de vijf muzische domeinen.

De hogere doelen van muzische vorming zijn:

- Muzische ervaringen kunnen beleven en kunst kunnen beschouwen.
- Muzisch bewustzijn ontwikkelen in beeld, muziek, dans, drama en media.
- Muzische technieken en vaardigheden oefenen en beheersen, om tot creatieve expressie te komen.
- Creatieve denk- en maakstrategieën, en fantasierijk denken ontwikkelen om originele oplossingen te formuleren.
- Ervaren dat muzische expressie bijdraagt aan zelfvertrouwen en eigenwaarde.
- Gevoeligheid voor kunst en cultuur ontwikkelen.
- De waarde van kunst en cultuur voor zichzelf en de samenleving leren inzien.

In de kleuterklas zijn de muzische talen van bijzonder belang. Ze bieden jonge kinderen een alternatieve taal die hen toelaat hun gevoelswereld en ervaringen creatief tot uitdrukking te brengen.

Een curriculum voor Muzische Vorming

Kennis in muzische vorming omvat in de eerste plaats inzicht in de bouwstenen van elk muzisch domein. Leerkrachten worden gestimuleerd om met leerlingen een breed scala aan kunstfenomenen te verkennen. Ze behouden hierin keuzevrijheid, maar krijgen bij elk domein richtinggevende suggesties. Zo kunnen ze bijvoorbeeld focussen op specifieke technieken of vormgevingsmiddelen, of stilstaan bij belangrijke kunststromingen, kunstenaars en kunstuitingen. Het is niet de bedoeling een overzicht van de kunstgeschiedenis te geven, maar wel om deze kennis functioneel te gebruiken, zodat kunst begrepen wordt in haar maatschappelijke, historische en geografische context.

Een tweede kennisvorm zijn de vaardigheden: de praktische toepassing van kennis. Deze worden ontwikkeld via exploratie, experiment en herhaalde oefening.

Finale versie

Het muzisch proces

Een centraal principe in muzische vorming is het steeds terugkerende muzisch proces:

- **Gericht beschouwen:** leerlingen nemen kunst waar, experimenteren met materialen, analyseren het resultaat en sturen bij. Ze oefenen technieken en ontdekken zo hun eigen stijl.
- **Betekenis geven aan:** leerlingen staan stil bij, en denken na over, kunstwerken – zowel hun eigen werk als dat van anderen – en verbeelden wat dit met hen doet.
- **Presenteren:** leerlingen delen hun ideeën via presentaties. Ze leren creatieve opdrachten plannen, uitvoeren en presenteren.

Essentiële declaratieve kennis – bouwstenen per domein

- **Beeld:** compositie, kleur, licht, lijn, ruimte, textuur, vorm
- **Muziek:** dynamiek, klankkleur, melodie, ritme, samenklank, structuur/vorm, tempo
- **Drama:** rol, handeling/taal, ruimte, structuur, tijd, samenspel
- **Dans:** kracht, ruimte, relatie, tijd, structuur/vorm
- **Media:** geluid, kader, licht, montage, beeldbewerking

Essentiële procedurele kennis – vaardigheden

- Experimenteren met materialen en inoefenen van technieken
- Improviseren met en hanteren van klank, stem, beweging en taal
- Creëren van beeldend werk, muziekstukken, dramamomenten, dansen en stop-motion
- Reflecteren op eigen werk en dat van anderen
- Samenwerken in creatieve projecten

Leerlijnen binnen muzische vorming

- **Beeld:** van het herkennen van beeldelementen tot het creëren van complexe beeldende werken
- **Muziek:** van het ervaren van klanken en zingen tot het improviseren en componeren
- **Drama:** van het uitbeelden van eenvoudige situaties tot het spelen van complexere rollen en creëren van een toonmoment
- **Dans:** Van spontaan bewegen op muziek tot het creëren van eigen dansen en bewegingsverhalen
- **Media:** Van het begrijpen van audiovisuele boodschappen tot het creëren ervan
- **Alle domeinen:** van reflecteren vanuit gevoel tot reflecteren vanuit opgedane kennis
- **Alle domeinen:** van exploratie en experiment naar betekenisvol verbeelden

7. LICHAMELIJKE OPVOEDING

Visie op Lichamelijke Opvoeding

Lichamelijke opvoeding draagt in belangrijke mate bij tot de brede ontwikkeling van elk kind. Het vak ondersteunt zowel de motorische als de persoonlijke ontwikkeling, bevordert sociale vaardigheden en speelt een rol in de vorming van de persoonlijkheid. **Door kinderen te laten bewegen in uiteenlopende contexten, versterken ze hun zelfredzaamheid, hun competentie om zich doelgericht en veilig te bewegen, en hun vermogen tot samenwerking, zelfregulatie en doorzettingsvermogen.**

Het doel van lichamelijke opvoeding is dat elk kind een basis van motorische en fysieke competenties ontwikkelt die het in staat stelt om actief, gezond en met vertrouwen deel te nemen aan bewegingscultuur. De onderliggende ambitie is de verwerving van fysieke en motorische competentie, zelfvertrouwen, motivatie, kennis en inzicht die nodig zijn om levenslang actief te zijn in een bewegingsrijk leven – en daarvoor ook verantwoordelijkheid op te nemen.

Kinderen bewegen van nature graag. Lichamelijke opvoeding voedt en ontwikkelt die natuurlijke bewegingsdrang. Het brengt leerlingen in contact met een breed en gevarieerd aanbod aan sport- en spelvormen, en biedt een veilige omgeving waarin ze kunnen verkennen, experimenteren en oefenen. Door te werken met uiteenlopende bewegingscontexten die een brede variëteit aan motorische acties uitlokken, wordt een rijke motorische basis gelegd. Die basis maakt transfer en integratie naar andere contexten mogelijk.

Beweging stopt niet aan de grenzen van het vak lichamelijke opvoeding. Ook in andere leergebieden kunnen motorische vaardigheden en actieve werkvormen aan bod komen. Zo wordt bewegend leren gestimuleerd en wordt het belang van een actieve levensstijl versterkt.

Een curriculum voor Lichamelijke Opvoeding

Lichamelijke opvoeding is meer dan het uitvoeren van bewegingen. Het vak focust expliciet op het verwerven van inzicht in hoe en waarom bewegen bijdraagt aan een gezonde en veilige levensstijl, het versterken van motorische competenties, het ontwikkelen van zelfvertrouwen en het hanteren van sociale omgangsvormen. Binnen dit vak maakt men een doordachte selectie van bewegingen, sportvormen en spelpraktijken, op basis van hun pedagogische waarde en afgestemd op het ontwikkelingsniveau van elk kind.

Binnen lichamelijke opvoeding onderscheiden we twee inhoudelijke klemtonen:

1. Motorische en fysieke competenties

Kinderen starten hun motorische ontwikkeling vanuit natuurlijke basisbewegingen. Ze leren deze verfijnen en toepassen in contexten zoals spel, sport, ritmisch en expressief bewegen, en bewegen in een natuurlijke omgeving. Ze leren hun lichaam inschatten en ervaren het effect van inspanning en ontspanning. In deze diverse bewegingscontexten bouwen ze geleidelijk een rijke motorische basis op die bijdraagt aan hun algemene fysieke geletterdheid.

2. Zelfconcept en sociale interactie

In bewegingssituaties leren kinderen zichzelf en anderen beter begrijpen. Ze ervaren emoties zoals plezier, spanning of teleurstelling, leren omgaan met regels en afspraken, ontdekken het belang van samenwerking en leren omgaan met winnen en verliezen. In deze interacties ontwikkelen ze sociale vaardigheden zoals empathie, respect en hulpvaardigheid. Zo bouwen ze aan een positief zelfbeeld.

Finale versie

8.ICT

Visie op ICT

Het vak ICT bereidt leerlingen voor op een samenleving waarin digitale technologie een steeds grotere rol speelt. Het richt zich op **de ontwikkeling van een brede digitale basis, zodat leerlingen bewust, kritisch en creatief leren omgaan met digitale technologie.**

Computationeel denken, digitale informatievaardigheid, mediawijsheid en digitale creatie vormen de kern van deze ontwikkeling. ICT ondersteunt leerlingen bij het oplossen van problemen, het verwerken van informatie en het doelgericht en creatief inzetten van digitale tools in uiteenlopende vakgebieden en contexten. Het vak is daarmee van nature geïntegreerd.

ICT gaat ook over het verantwoord gebruiken van digitale technologie. Het vak focust daarom op de ontwikkeling van een digitale identiteit en een kritische, verantwoordelijke houding ten opzichte van digitale toepassingen en online omgevingen. Leerlingen leren zich veilig en zelfverzekerd te bewegen in een snel evoluerende digitale wereld.

ICT draait niet alleen om het hanteren van technologie, maar ook om het begrijpen ervan. Een kennisrijke invulling van ICT draagt bij aan gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen. Zij zijn immers de actieve makers van morgen. De minimumdoelen ICT beogen dan ook dat leerlingen niet alleen bewuste gebruikers van digitale technologie worden, maar ook verantwoordelijke en creatieve makers van digitale inhoud in brede zin. Dit versterkt hun zelfstandigheid en veerkracht in een wereld die voortdurend verandert.

Een curriculum voor ICT

De minimumdoelen ICT reiken verder dan praktische vaardigheden. Kennis van en inzicht in digitale systemen en computationeel denken vormen de kern van digitale geletterdheid, informatievaardigheid, mediawijsheid en digitaal creëren. Zonder een stevige kennisbasis blijft ICT beperkt tot het bedienen van afzonderlijke technologieën. Inzicht in fundamentele principes stelt leerlingen in staat om zich snel nieuwe digitale technologieën eigen te maken, en deze kritisch, doelgericht en doordacht toe te passen in diverse contexten.

De declaratieve kennis omvat:

- de bouwstenen en structuur van digitale systemen,
- de basisprincipes van computationeel denken,
- de invloed van digitale media,
- de mogelijkheden van digitale tools voor het bewerken of creëren van digitale inhoud.

De procedurele kennis richt zich op het functioneel toepassen van begrippen en concepten in concrete situaties. Leerlingen gebruiken hun digitale inzicht om systemen te bedienen en in te stellen. Ze passen computationeel denken toe bij het ontwerpen van algoritmen die leiden tot werkende oplossingen. Ze hanteren gerichte zoekstrategieën om betrouwbare bronnen te vinden en raadplegen. Ze handelen mediawijs door kritisch om te gaan met digitale media. Tot slot bewerken of creëren en delen ze digitale inhoud met geschikte tools, afgestemd op hun leerdoelen of creatieve ideeën.

De minimumdoelen ICT voorzien een opbouw waarbij leerlingen evolueren van nieuwsgierige en intuïtieve gebruikers tot bewuste, kritische en creatieve digitale makers. Binnen elk ICT-domein bouwen zij eerst een stevige kennisbasis op, waarna ze deze kennis leren toepassen in betekenisvolle contexten.

Finale versie

Naarmate zij zich persoonlijk ontwikkelen, groeit ook hun digitale zelfredzaamheid. Die groei weerspiegelt zich in een toenemende complexiteit van de digitale uitdagingen en opdrachten waarmee ze geconfronteerd worden.

Door deze systematische opbouw en de doordachte integratie binnen het curriculum, wordt ICT geen verzameling van losse vaardigheden, maar een volwaardig en geïntegreerd geheel. Digitale technologie wordt zo een instrument voor probleemoplossing, informatieverwerking en creatie — waarmee leerlingen voorbereid worden op een digitaal gedreven samenleving.

9. ATTITUDES

Visie op Attitudes

Goed leren en goed leven vereist dat kinderen beschikken over de juiste attitudes en levenskennis. Attitudes zoals doorzettingsvermogen zijn zowel in de schoolse context als in het verdere leven van belang, en kennis over onderwerpen zoals gezond bewegen en veilig omgaan in het verkeer is voor elk kind noodzakelijk om stevig in het dagelijkse leven te staan.

In deze minimumdoelen zetten we daarom in op het aanleren van attitudes en kennis, zowel *naast* als *in* de vakken. Daarbij worden drie facetten centraal gesteld:

- Leerondersteunende vaardigheden
- Persoonsvormende en socialiserende vaardigheden
- Leren leren

Leerondersteunende vaardigheden

Leerondersteunende vaardigheden omvatten gedragingen die nodig zijn om op een efficiënte en constructieve wijze deel te nemen aan het sociale leven, zowel op maatschappelijk als op intra- en interpersoonlijk vlak, en in het bijzonder binnen de schoolcontext.

Gedrag dat sociale vaardigheden ondersteunt in de klas en op school vormt de basis voor een effectieve leeromgeving. Het is gestoeld op duidelijke structuren, expliciete gedragsverwachtingen en consequente opvolging. Goed gedrag is geen vanzelfsprekendheid, maar staat evenwaardig naast cognitieve ontwikkeling. Het dient expliciet aangeleerd, onderhouden en ingebed te worden in het pedagogisch project. Het doel is om elke leerling, ook de meest kwetsbare, optimale leerkansen en ontwikkelingsmogelijkheden te bieden. Leerondersteunend gedrag vormt zo een cruciale voorwaarde voor kwalitatief onderwijs en een veilige leeromgeving.

Kenmerkend voor een positieve schoolcultuur is dat de aandacht voor onderwijskwaliteit en -visie doorwerkt tot in de haarvaten van de school.

Sterke leerondersteunende vaardigheden berusten op een combinatie van kennis, vaardigheden, competenties, gewoontes, neigingen en waarden. De opbouw van een rijke woordenschat waarmee leerlingen taal kunnen geven aan emoties, is doorheen de basisschool onlosmakelijk verbonden met de ontwikkeling van deze vaardigheden.

Voor het aanleren ervan zijn vier elementen essentieel:

- **Expliciet:** leerlingen weten welke kennis, vaardigheid of attitude wordt aangeleerd.
- **Focus:** er is voldoende en gerichte instructie- en oefentijd.
- **Sequentieel:** leeractiviteiten bouwen voort op elkaar en nemen in complexiteit toe.
- **Actief:** sociale vaardigheden worden het best ontwikkeld via actieve werkvormen zoals rollenspel en gedragsoefeningen.

Leerondersteunende vaardigheden als curriculum zijn essentieel, maar op zichzelf niet voldoende. Ze moeten ingebed zijn in een consistent schoolbeleid inzake gedrag en sociale vaardigheden, met vertaling naar klasmanagement en effectieve didactiek. Daarom verwijzen de minimumdoelen expliciet naar school- en klasafspraken; uiteraard geldt dit ook voor doelen waar dit impliciet blijft.

De omschrijving van leerondersteunende vaardigheden binnen de minimumdoelen laat toe:

Finale versie

- begripsverwarring te vermijden en de doelen eenduidig te formuleren, zodat ontwikkelaars van leerplannen en leermiddelen, evenals leerkrachten, duidelijk weten wat minimaal aan bod moet komen;
- doelen te formuleren die enerzijds ruimte laten voor eigen pedagogische accenten, en anderzijds een stevig gemeenschappelijk kennisfundament bieden.

De minimumdoelen voor leerondersteunende vaardigheden zijn opgesteld rond twee fundamentele thema's: veiligheid en verantwoordelijkheid opnemen om optimaal te kunnen leren. Dit draagt bij aan een evenwichtige, respectvolle omgang met elkaar, en creëert maximale leerkansen voor alle leerlingen en leerkrachten.

De minimumdoelen voor leerondersteunende vaardigheden zijn vakoverschrijdend geformuleerd. Ze zijn relevant op elk moment en op elke plaats binnen de school en binnen elk leergebied in de klas.

Persoonsvormende en socialiserende vaardigheden

Kinderen moeten kennis verwerven over veiligheid en gezondheid, die zij in hun dagelijkse leven kunnen toepassen.

We vertrekken hierbij vanuit domeinen waarmee kinderen dagelijks in aanraking komen en die maatschappelijk relevant zijn. De volgende domeinen worden daarbij onderscheiden:

- Veilig verplaatsen in het verkeer
- Een gezonde levensstijl ontwikkelen
- Identiteit en respect ontwikkelen
- Kinder- en mensenrechten kennen

De verkeersdoelen omvatten de kennis die kinderen nodig hebben om zich veilig in het verkeer te begeven, in de eerste plaats als voetganger. Het ontwikkelen van een gezonde levensstijl omvat verschillende aspecten, zoals basishygiëne, gezond bewegen, verantwoord omgaan met digitale media, en aandacht voor seksueel grensoverschrijdend gedrag. Respect voor identiteit en onderlinge verschillen tussen mensen wordt reeds vanaf de kleuterklas gestimuleerd. Vanaf het vierde leerjaar worden kinderen expliciet vertrouwd gemaakt met hun rechten.

Vele van deze kennisdomeinen en vaardigheden kunnen geïntegreerd worden in schooluitstappen, zoals een uitstap naar het bos of een cultureel centrum, tijdens busritten, of in samenhang met andere vakken zoals aardrijkskunde, geschiedenis of wetenschappen.

Leren leren

Onderwijs is meer dan het louter overbrengen van vakdisciplinaire kennis. Het ondersteunt ook het leren zelf, en de vaardigheid om doeltreffend te leren in uiteenlopende leersituaties.

In essentie betekent 'leren leren' dat leerlingen inzicht verwerven in hoe leren werkt, welke leerstrategieën bijdragen aan duurzaam leren en waarom dat zo is. Bovendien leren zij deze strategieën bewust en doelgericht inzetten tijdens hun leerproces.

Binnen leren leren worden drie componenten onderscheiden:

1. **Cognitieve leerstrategieën** die leerlingen hanteren om kennis en vaardigheden te verwerven.
2. **Metacognitieve kennis en leerstrategieën**: dit omvat inzicht in het eigen leerproces (kennis over zichzelf, de taak en het leren), alsook het kunnen plannen, monitoren, bijsturen en evalueren van het leerproces.

3. Motivationale of affectieve strategieën: deze helpen leerlingen om hun motivatie en emoties te reguleren tijdens het leren.

Deze componenten beïnvloeden elkaar voortdurend. Zo bepalen de cognitieve strategieën die een leerling inzet of hij een accuraat beeld ontwikkelt van waar hij zich in het leerproces bevindt, en of hij het proces effectief kan bijsturen. Leren leren is dus een cyclisch proces: leerlingen doorlopen verschillende fasen (voorbereiding, uitvoering, reflectie) en leren daarbij strategieën op een steeds meer doordachte manier toepassen om een leerdoel te bereiken in een gegeven context. De hierboven geschetste componenten vormen de basis voor de minimumdoelen met betrekking tot leren leren.

Deze set minimumdoelen wordt hier als een afzonderlijke discipline beschreven, maar staat nooit los van de vakdisciplinaire context waarin ze tot uiting komt. Het versterken van het vermogen tot leren leren in de ene context leidt niet automatisch tot vooruitgang in een andere. Daarom is het essentieel dat de minimumdoelen voor leren leren geïntegreerd worden in de klaspraktijk, binnen de leercontext van de verschillende vakgebieden. Zo wordt horizontale coherentie gegarandeerd. Aparte lesjes 'leren leren' volstaan dus niet, al hoeft ook niet in elke les expliciete aandacht besteed te worden aan de strategieën. Vanaf het kleuteronderwijs wordt intentioneel ingezet op zowel cognitie als metacognitie, met leerdoelen die aansluiten bij het ontwikkelingsniveau. Deze toenemende complexiteit in de leerlijn wordt zichtbaar in de geleidelijke introductie van specifieke handelingswerkwoorden. In de formulering van de doelen wordt bewust gesproken over 'informatie opnemen en verwerken' en over 'kennis opslaan en ophalen'. Informatie wordt immers pas kennis zodra ze betekenisvol verwerkt is. In overeenstemming met de uitgangspunten van kennisrijk onderwijs verwijst informatie hier dus niet louter naar 'feiten', maar naar leerinhouden die leiden tot declaratieve en procedurele kennis.

Omwille van de moeilijke aanleerbaarheid en evalueerbaarheid zijn in deze set geen minimumdoelen opgenomen rond het expliciet beheersen van motivationele leerstrategieën. Dat betekent echter geenszins dat motivatie geen essentieel onderdeel is van leren leren – integendeel. Via degelijk klasmanagement en effectieve didactiek kunnen leraren de motivatie van leerlingen ondersteunen. Op die manier wordt de interesse voor leerinhouden gestimuleerd en de bereidheid tot leren versterkt.

10. FRANS

Visie op Frans

Het doel van het vak Frans in het lager onderwijs is **om leerlingen op het niveau A1 van het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen (ERK) te brengen in vijf taalvaardigheden: luisteren, lezen, spreken, mondeling interageren en schrijven**. Naast receptie, productie en interactie vermeldt het ERK ook bemiddeling als vierde taalactiviteit: het communicatief vertalen, dat interactie mogelijk maakt tussen anderstaligen. Dit betreft zowel mondelinge (tolken) als schriftelijke vertaalvaardigheid, en is een uniek kenmerk van meertaligheid. Leerlingen leren hoe een veelzijdige Nederlandse formulering reeds met elementair Frans uitgedrukt kan worden, en omgekeerd hoe basaal Frans in het Nederlands op diverse manieren kan worden vertaald. De minimumdoelen geven aan wat leerlingen daarvoor minstens moeten kennen en kunnen tegen het einde van het zesde leerjaar.

Het vak Frans vormt een essentieel onderdeel van de minimumdoelen, omdat het:

1. meertaligheid stimuleert in het kader van het EU-meertalenbeleid;
2. via taalontleding en nauwkeurige vertaling ook het vak Nederlands versterkt;
3. een duidelijk afgebakende maar solide basis legt voor het secundair onderwijs, waar verder gebouwd wordt aan de hogere ERK-niveaus.

Formeel Frans is uitsluitend verplicht in het vijfde en zesde leerjaar van het lager onderwijs. Daarom wordt er binnen deze minimumdoelen geen doorlopende leerlijn over het volledige basisonderwijs voorzien.

Een curriculum voor Frans

Een kennisrijke aanpak is essentieel voor het verwerven van taalvaardigheid. Volgens het ERK wordt de vooruitgang binnen de onderscheiden taalniveaus in grote mate bepaald door de hoeveelheid verworven woordenschat en grammaticale structuren. Declaratieve kennis — de woordenschat en grammatica — is duidelijk definieerbaar en aan te leren, en vormt de noodzakelijke basis voor procedurele kennis, zijnde de taalvaardigheden.

Declaratieve kennis

De woordenschat op A1-niveau wordt bepaald volgens de criteria van het ERK. Dit niveau omvat doorgaans 700 à 1000 woorden, afhankelijk van de bron en de manier van tellen. De Woordenlijst Frans in de bijlage maakt integraal deel uit van de minimumdoelen. De grammatica omvat kennis over woordsoorten, genus en getal, congruentie, vervoegingen en zinsbouw, in overeenstemming met de minimumdoelen Nederlands. Daarnaast zijn ook elementen uit de Franstalige wereld en cultuur opgenomen. Deze zijn, per definitie, kennisrijk.

Procedurele kennis

De procedurele kennis betreft het verwerven van vijf onderscheiden taalvaardigheden: luisteren, lezen, spreken, mondeling interageren en schrijven. Deze vaardigheden worden als gelijkwaardig beschouwd en versterken elkaar wederzijds.

Werkwijze

Een vreemde taal leren binnen een schoolcontext vereist specifieke aanpakken. De gebruikte teksten moeten aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen en bestaan uit een gevarieerd aanbod teksttypes: instructies, mededelingen, beschrijvingen, uitnodigingen, verhalen, eenvoudige gedichten en liedjes. Deze teksttypes worden ingebed in duidelijk herkenbare contexten, afgestemd op het leerdoel.

Finale versie

Per taalvaardigheid gelden bijkomende tekstkenmerken:

- **Luisteren:**
 1. traag en helder uitgesproken, met duidelijke articulatie;
 2. gebruik van aangeleerde woorden en structuren;
 3. lengte aangepast aan het doel en het teksttype.
- **Lezen:**
 1. gebruik van aangeleerde woorden en structuren;
 2. lengte aangepast aan het doel en het teksttype.
- **Spreken:**
 1. gebruik van aangeleerde woorden en structuren;
 2. aanzet tot verstaanbare uitspraak;
 3. zorgvuldige articulatie en natuurlijke intonatie;
 4. lengte aangepast aan het doel en het teksttype.
- **Mondeling interageren:**
 1. variatie in teksttypes, zowel formeel als informeel;
 2. gepast gebruik van registers (tu/vous).
- **Schrijven:**
 1. gebruik van aangeleerde woorden en structuren;
 2. lengte aangepast aan het doel en het teksttype.

Woordenlijst Frans

Deze woordenlijst Frans omvat de woorden die leerlingen als minimumdoel op het einde van het basisonderwijs actief en in zinsverband moeten kunnen gebruiken.

De lijst volgt de notionele indeling van het Drempelniveau (Van Ek & Trim, 1998). Die indeling in woordvelden weerspiegelt de communicatieve behoeften van beginnende taalleerders. De keuze van de woorden is gebaseerd op het criterium van beschikbaarheid (*availability of disponibility*) voor de communicatieve behoeften op het A1-niveau van het *Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen* (ERK), toegespitst op onze doelgroep.

Alle woorden van de *Gemeenschappelijke actieve woordenlijst Frans basisonderwijs* (GAW) van drie onderwijsnetten zijn opgenomen in de woordenlijst Frans. Daarnaast zijn er een aantal hoogfrequente algemene woorden en nuttige woorden voor de klaspraktijk toegevoegd. Soms worden dezelfde woorden in meer dan één woordveld vermeld.

Voor de spelling worden de aanbevelingen van 1990 gevolgd (*Rectifications de l'orthographe*), zoals die ook prioritair worden onderwezen in het onderwijs van de Franse Gemeenschap van België.

Finale versie

De onderdelen weerspiegelen geenszins een volgorde of een groepering voor het onderwijs. Communicatieve situaties die in het onderwijs aan bod komen, hebben woorden uit meerdere woordvelden nodig. Woorden worden ook nooit “op zich” geleerd, maar steeds in zinsverband en in context.

Zoals in de GAW staan rechts van sommige woorden structuren en voorbeeldzinnen. Structuren met voorzetsels, zoals *au printemps*, *à vélo*, *penser à*, *avoir envie de* horen tot de te kennen leerstof. Dit geldt ook voor een frequente werkwoordsvorm als *voudrais*. Bij een aantal woorden zoals voorzetsels, bijwoorden en onbepaalde voornaamwoorden, staan voorbeeldzinnen om het communicatief gebruik ervan te verduidelijken.

Deze lijst sluit niet uit dat leerlingen nog andere woorden leren, maar de toevoeging van veel bijkomende en niet-frequente woorden kan tot overbelasting leiden en tot het risico dat leerlingen het vak Frans vooral gaan zien als “woordjes leren”.

Conventies:

- (m.) mannelijk - (v.) vrouwelijk
- (j'h) (l'h) wijst op de stomme h (un hôpital > l'hôpital; habiter > j'habite).
- Binnen een blokje zijn woorden soms alfabetisch soms semantisch geordend.
- Een woord tussen haakjes is vervangbaar door een ander. Bv. avec (moi).
- Er wordt geen spatie voor een vraag- of uitroepeteken geplaatst. In Frankrijk is hier een halve spatie gebruikelijk (l'espace fine insécable), maar dat geldt niet in andere landen zoals Canada of Zwitserland. In Franstalig België is de spatie niet toegelaten in administratieve en commerciële documenten (norm NBN Z01-002). Tekstverwerking plaatst die spatie soms automatisch, maar dan te breed voor de eigenlijke Franse norm van de Imprimerie Nationale.

Verwijzing

Van Ek, J. A., & Trim, J. L. M. (1998). *Threshold level 1990*. Council of Europe.

Overzicht

1 Algemene noties

1.1 Bestaan

1.2 Ruimte

1.3 Tijd

1.3.1 Tijdsindeling

1.3.2 Tijdsverloop

1.4 Hoeveelheid

1.4.1 Telwoorden

1.4.2 Maten

1.4.3 Voornaamwoorden en bijwoorden van hoeveelheid

Finale versie

- 1.5 Kwaliteit
- 1.5.1 Waarneming
- 1.5.2 Waardering
- 1.6 Relaties
- 1.7 Deixis

2 Specifieke noties

- 2.1 Persoon
 - 2.1.1 Persoonsgegevens
 - 2.1.2 Familie
 - 2.1.3 Uiterlijke kenmerken
 - 2.1.4 Persoonlijkheid, wil en gevoelens
- 2.2 Huis en thuis, omgeving
 - 2.2.1 Huis
 - 2.2.2 Streek en land
 - 2.2.3 Flora en fauna
- 2.3 Dagelijks leven
 - 2.3.1 Thuis
 - 2.3.2 Op het werk
- 2.4 Vrijtijdsbesteding
 - 2.4.1 Spel en sport
 - 2.4.2 Andere vormen
- 2.5 Verplaatsingen
 - 2.5.1 Bewegingen
 - 2.5.2 Transportmiddelen
 - 2.5.3 Verkeer
- 2.6 Relaties met anderen
 - 2.6.1 Relatievormen
 - 2.6.2 Interactievormen
- 2.7 Lichaam en gezondheid
 - 2.7.1 Lichaamsdelen
 - 2.7.2 Gezondheid
- 2.8 Onderwijs
- 2.9 Winkelen
 - 2.9.1 Winkelfaciliteiten
 - 2.9.2 Kleding
- 2.10 Eten en drinken
 - 2.10.1 Maaltijden

Finale versie

2.10.2 Voeding
 2.10.3 Drank
 2.11 Diensten
 2.12 Taal
 2.13 Weer

1 Algemene noties

1.1 Bestaan

être	<i>zijn</i>	
il y a	<i>er is, er ligt, er staat</i>	Il y a un livre sur la table.

qui?	<i>wie?</i>	Qui est là?
quoi?	<i>wat?</i>	On mange quoi?
qu'est-ce que?	<i>wat?</i>	Qu'est-ce que tu vois?
quel, quelle?	<i>welk? wat voor?</i>	C'est quel mot? Quel est ce mot?
quel! quelle!	<i>wat een! wat voor een!</i>	Quel jardin! Quelle fête!

une personne	<i>een persoon</i>	Qui est cette personne?
une chose	<i>een ding</i>	Quel est le mot pour cette chose?
quelqu'un	<i>iemand</i>	Il y a quelqu'un en classe?
quelque chose	<i>iets</i>	Tu entends quelque chose?

voici (un euro)	<i>ziehier, hier is (een euro)</i>	
voilà (le bus)	<i>ziedaar, daar is (de bus)</i>	

oui	<i>ja</i>	
non	<i>nee</i>	

ne ... pas	<i>niet, geen</i>	Il n'y a pas de lait.
------------	-------------------	-----------------------

Finale versie

ne ... plus	<i>niet meer, geen meer</i>	Il n'y a plus de pain.
ne ... personne	<i>niemand</i>	Il n'y a personne en classe.
ne ... rien	<i>niets</i>	Je n'entends rien.
ne ... jamais	<i>nooit</i>	Il n'y a jamais de sucre.

1.2 Ruimte

où?	<i>waar?</i>
ici	<i>hier</i>
là	<i>daar</i>

droit, droite	<i>rechts, rechter</i>	Tu as mal à ta main droite?
gauche, gauche	<i>links, linker</i>	Mon pied gauche fait mal.
à droite	<i>rechts, rechtsaf, naar rechts</i>	Prenez la porte à droite.
à gauche	<i>links, linksaf, naar links</i>	Le magasin est à gauche.
tout droit	<i>rechtdoor</i>	Allez tout droit.

à (Dinant)	<i>te, in (Dinant)</i>
dans (la classe)	<i>in (de klas)</i>
devant (le tableau)	<i>voor (het bord)</i>
derrière (la table)	<i>achter (de tafel)</i>
en (Belgique)	<i>in (België)</i>
sur (le bureau)	<i>op (het bureau)</i>
sous (le cahier)	<i>onder (het schrift)</i>
contre (la porte)	<i>tegen (de deur)</i>
entre (la porte et la fenêtre)	<i>tussen (de deur en het raam)</i>

à côté de (l'école)	<i>naast (de school)</i>
près de (l'école)	<i>dichtbij (de school)</i>
loin de (l'école)	<i>ver van (de school)</i>

Finale versie

un coin	<i>een hoek</i>
un mètre	<i>een meter</i>
un kilomètre	<i>een kilometer</i>

court, courte	<i>kort</i>
long, longue	<i>lang</i>

1.3 Tijd

1.3.1 Tijdsindeling

quand?	<i>wanneer?</i>	
le temps	<i>de tijd</i>	Je n'ai pas le temps maintenant.

un an	<i>een jaar</i>	Karen a 12 ans.
une année	<i>een jaar (periode, duur)</i>	Il y a douze mois dans l'année.

le printemps	<i>de lente</i>	Nous sommes au printemps.
l'été (m.)	<i>de zomer</i>	Les grandes vacances sont en été.
l'automne (m.)	<i>de herfst</i>	Il pleut souvent en automne.
l'hiver (m.)	<i>de winter</i>	Il neige parfois en hiver.

un mois	<i>een maand</i>	Le mois de janvier commence.
janvier (m.)	<i>januari</i>	La fête est au mois de mars.
février (m.)	<i>februari</i>	On part en vacances en juillet.
mars (m.)	<i>maart</i>	
avril (m.)	<i>april</i>	
mai (m.)	<i>mei</i>	
juin (m.)	<i>juni</i>	
juillet (m.)	<i>juli</i>	

Finale versie

août (m.)	<i>augustus</i>	
septembre (m.)	<i>september</i>	
octobre (m.)	<i>oktober</i>	
novembre (m.)	<i>november</i>	
décembre (m.)	<i>december</i>	

une semaine	<i>een week</i>	
un weekend	<i>een weekend</i>	
un jour	<i>een dag</i>	On a trois jours de vacances.
une journée	<i>een dag (periode, duur)</i>	La journée est longue.
lundi (m.)	<i>maandag</i>	
mardi (m.)	<i>dinsdag</i>	
mercredi (m.)	<i>woensdag</i>	
jeudi (m.)	<i>donderdag</i>	
vendredi (m.)	<i>vrijdag</i>	
samedi (m.)	<i>zaterdag</i>	
dimanche (m.)	<i>zondag</i>	

le matin	<i>de ochtend, 's ochtends</i>	Le matin, je me lève à 7 heures.
l'après-midi (m./v.)	<i>de namiddag, 's namiddags</i>	
le soir	<i>de avond, 's avonds</i>	
la nuit	<i>de nacht, 's nachts</i>	

une heure (l'h)	<i>een uur</i>	Quelle heure est-il? Il est 8 h 10.
une minute	<i>een minuut</i>	Il est 8 heures et demie.
une seconde	<i>een seconde</i>	C'est à quelle heure? C'est à 9 h.
midi	<i>middag (12 uur)</i>	Il est midi.
minuit	<i>middernacht</i>	C'est à minuit.

Finale versie

1.3.2 Tijdsverloop

une date	<i>een datum</i>	Quelle est la date?
aujourd'hui	<i>vandaag</i>	Aujourd'hui, nous sommes (le premier mai / le deux mai).
hier	<i>gisteren</i>	
demain	<i>morgen</i>	

un anniversaire	<i>een verjaardag</i>	
le nouvel an	<i>Nieuwjaar</i>	
le carnaval	<i>carnaval</i>	

commencer	<i>beginnen</i>	
continuer	<i>voortdoen, verderzetten</i>	
passer	<i>doorbrengen</i>	Je passe l'après-midi chez un copain.
arrêter	<i>stoppen</i>	
finir	<i>eindigen, gedaan zijn</i>	La leçon finit à 4 heures. Les vacances finissent le 31 aout. C'est fini.

d'abord	<i>eerst, vooreerst</i>	
puis	<i>vervolgens, daarna, dan</i>	
enfin	<i>eindelijk, ten slotte</i>	

avant (la leçon)	<i>voor (de les)</i>	
pendant (la leçon)	<i>tijdens (de les)</i>	
après (la leçon)	<i>na (de les)</i>	
jusqu'à (3 heures)	<i>tot (drie uur)</i>	

tôt	<i>vroeg</i>	Il est encore tôt.
tard	<i>laat</i>	Il est déjà tard.
déjà	<i>al, reeds</i>	Il est déjà 16 heures.

Finale versie

presque	<i>bijna</i>	Il est presque midi.
---------	--------------	----------------------

une fois	<i>een keer</i>	Je dis la phrase deux fois.
maintenant	<i>nu</i>	Je peux entrer maintenant?
tout de suite	<i>onmiddellijk</i>	J'arrive tout de suite.
peut-être	<i>misschien</i>	Nous allons peut-être danser.
toujours	<i>altijd</i>	Il fait toujours froid ici.
souvent	<i>dikwijls, vaak</i>	Tu joues souvent au foot?
parfois	<i>soms</i>	Je joue parfois, mais pas souvent.
ne ... jamais	<i>nooit</i>	Je ne bois jamais de coca.

1.4 Hoeveelheid

combien?	<i>hoeveel?</i>
combien de (stylos)?	<i>hoeveel (pennen)?</i>
compter	<i>tellen</i>

1.4.1 Telwoorden

De schrijfwijze van de telwoorden volgt de *Orthographe rectifiée*.

un, une	<i>één</i>
deux	<i>twee</i>
trois	<i>drie</i>
quatre	<i>vier</i>
cinq	<i>vijf</i>
six	<i>zes</i>
sept	<i>zeven</i>
huit	<i>acht</i>
neuf	<i>negen</i>
dix	<i>tien</i>

Finale versie

onze	<i>elf</i>
douze	<i>twaalf</i>
treize	<i>dertien</i>
quatorze	<i>veertien</i>
quinze	<i>vijftien</i>
seize	<i>zestien</i>
dix-sept	<i>zeventien</i>
dix-huit	<i>achttien</i>
dix-neuf	<i>negentien</i>

vingt	<i>twintig</i>
vingt-et-un	<i>éénentwintig</i>
vingt-deux	<i>tweeëntwintig</i>
trente	<i>dertig</i>
trente-et-un	<i>éénendertig</i>
trente-deux	<i>tweeëndertig</i>
quarante	<i>veertig</i>
cinquante	<i>vijftig</i>
soixante	<i>zestig</i>
septante	<i>zeventig</i>
quatre-vingts	<i>tachtig</i>
nonante	<i>negentig</i>

cent	<i>honderd</i>
deux-cents	<i>tweehonderd</i>
mille	<i>duizend</i>
deux-mille	<i>tweeduizend</i>

un zéro	<i>een nul</i>
un million	<i>een miljoen</i>

Finale versie

premier, première	<i>eerste</i>	Janvier est le premier mois de l'année.
deuxième	<i>tweede</i>	
troisième	<i>derde</i>	
quatrième	<i>vierde</i>	
cinquième	<i>vijfde</i>	
dernier, dernière	<i>laatste</i>	Le dernier bus est à 23 heures.

1.4.2 Maten

un kilo	een kilo	Il y a trois kilos de poires.
un gramme	een gram	Je voudrais 250 grammes de fromage.
un litre	een liter	Je prends une bouteille d'un litre.
demi, demie	half	Pour moi, un demi-litre.

1.4.3 Voornaamwoorden en bijwoorden van hoeveelheid

beaucoup	<i>veel</i>	
beaucoup de (fleurs)	<i>veel (bloemen)</i>	
peu	<i>weinig</i>	
peu de (livres)	<i>weinig (boeken)</i>	

chaque, chaque	<i>elk</i>	Je dois lire chaque mot?
quelques	<i>enkele</i>	Lis d'abord quelques mots.
tout	<i>alles</i>	Je ne comprends pas encore tout.
tout le monde	<i>iedereen</i>	Tout le monde peut venir à la fête.

encore	<i>nog</i>	Il y a encore du pain?
ne ... plus	<i>niet meer, geen meer</i>	Non, il n'y a plus de pain.
assez	<i>genoeg</i>	Merci! J'ai assez mangé.
assez (de chaises)	<i>genoeg (stoelen)</i>	Il n'y a pas assez de chaises.

Finale versie

trop	<i>te, te veel</i>	Pas trop vite, s'il vous plait!
trop (de tables)	<i>te, te veel (tafels)</i>	Il y a trop de tables.
presque	<i>bijna</i>	Il y a presque cent personnes.

1.5 Kwaliteit

1.5.1 Waarneming

Attention!	<i>Opgelet! Let op!</i>	
faire attention (à)	<i>opletten, oppassen (voor)</i>	Fais attention au tram!

entendre	<i>horen</i>	
écouter	<i>luisteren (naar)</i>	Nous écoutons une chanson.
montrer	<i>tonen</i>	
regarder	<i>kijken (naar)</i>	Tu regardes quel film?
voir	<i>zien</i>	

une couleur	<i>een kleur</i>	
blanc, blanche	<i>wit</i>	
bleu, bleue	<i>blauw</i>	
blond, blonde	<i>blond</i>	
brun, brune	<i>bruin</i>	
gris, grise	<i>grijs</i>	
jaune, jaune	<i>geel</i>	
mauve, mauve	<i>paars</i>	
noir, noire	<i>zwart</i>	
orange, orange	<i>oranje</i>	
rose, rose	<i>roze</i>	
rouge, rouge	<i>rood</i>	
roux, rousse	<i>ros, rossig</i>	

Finale versie

vert, verte	<i>groen</i>
-------------	--------------

1.5.2 Waardering

bien	<i>goed</i>	Ça va bien?
mal	<i>slecht</i>	Non, ça va mal.
très (grand)	<i>heel, zeer (groot)</i>	Le bureau n'est pas très grand.
vite	<i>snel</i>	Faites vite, on a peu de temps.

bon, bonne	<i>goed</i>
beau, belle	<i>mooi</i>
joli, jolie	<i>mooi</i>
fort, forte	<i>sterk</i>
mauvais, mauvaise	<i>slecht, verkeerd, niet goed</i>

nouveau, nouvelle	<i>nieuw</i>
vieux, vieille	<i>oud</i>

grand, grande	<i>groot</i>
petit, petite	<i>klein</i>

facile, facile	<i>makkelijk</i>
difficile, difficile	<i>moeilijk</i>

chaud, chaude	<i>warm</i>	Le thé est encore trop chaud.
froid, froide	<i>koud</i>	La soupe est déjà froide.

chouette, chouette	<i>tof</i>
formidable, formidable	<i>geweldig</i>
intéressant, intéressante	<i>interessant</i>
super, super	<i>super, geweldig</i>

Finale versie

1.6 Relaties

avoir	<i>hebben</i>
-------	---------------

comment?	<i>hoe? hoezo?</i>
pourquoi?	<i>waarom?</i>

(toi) et (moi)	<i>(jij) en (ik)</i>
(toi) ou (moi)	<i>(jij) of (ik)</i>
avec (moi)	<i>met (mij)</i>
pour (toi)	<i>voor (jou)</i>
sans (toi)	<i>zonder (jou)</i>
chez (un ami)	<i>bij (een vriend)</i>

alors	<i>daarom, welnu, dan</i>	Il neige! Alors, faites attention!
aussi	<i>ook</i>	Je viens aussi.
donc	<i>dus</i>	Il n'y a pas de bus, donc on va à pied.
mais	<i>maar</i>	Il fait beau, mais froid.

plus (vite)	<i>meer (snel = sneller)</i>	Nous allons plus vite en métro.
moins (vite)	<i>minder (snel)</i>	Ça va moins vite en bus.
comme	<i>zoals</i>	Amir est petit comme sa sœur.
mieux	<i>beter</i>	Ça va déjà mieux?

même, même	<i>zelfde</i>	Ces enfants ont le même âge.
autre, autre	<i>ander</i>	C'est une autre couleur.

pour (travailler)	<i>om te (werken)</i>	On est ici pour travailler.
parce que	<i>omdat</i>	Je porte un pull parce qu'il fait froid.
quand	<i>wanneer</i>	Je porte un short quand il fait chaud.

Finale versie

si	<i>indien</i>	Si tu veux, on joue au foot.
----	---------------	------------------------------

1.7 Deixis

<i>De bepaalde en onbepaalde lidwoorden.</i>	le, la, l', les un, une, des
<i>De persoonlijke voornaamwoorden als onderwerp.</i>	je, tu, il, elle, on nous, vous, ils, elles
<i>De persoonlijke voornaamwoorden als lijdend voorwerp (enkel derde persoon).</i>	le, la, l', les
<i>De beklemdoende persoonlijke voornaamwoorden.</i>	(avec) moi, toi, lui, elle (pour) nous, vous, eux, elles Moi, je suis Aïsha. Lui, c'est Geert.
<i>De vormen van het bijvoeglijk bezittelijk voornaamwoord.</i>	mon, ton, son ma, ta, sa mes, tes, ses notre, votre, leur nos, vos, leurs
<i>De vormen van het bijvoeglijk aanwijzend voornaamwoord.</i>	ce, cet, cette, ces
<i>Het betrekkelijk voornaamwoord qui.</i>	J'entends Ali qui chante. C'est Maryse qui est malade?

2 Specifieke noties

2.1 Persoon

2.1.1 Persoonsgegevens

Dit onderdeel van het Drempelniveau omvat de gebruikelijke gegevens voor identificatie: naam, adres, telefoon, leeftijd, geslacht, nationaliteit.

un nom	<i>een naam</i>	Quel est ton nom?
un prénom	<i>een voornaam</i>	C'est comment, ton prénom?
s'appeler	<i>heten</i>	Comment tu t'appelles? Moi, je m'appelle Liesbeth. Cette fille s'appelle Edith.

Finale versie

habiter (j'h)	<i>wonen</i>	Tu habites où?
une adresse	<i>een adres</i>	Quelle est ton adresse?
une rue	<i>een straat</i>	J'habite rue de l'École, numéro 2.
une avenue	<i>een laan</i>	
une place	<i>een plein</i>	
un numéro	<i>een nummer</i>	Mon adresse est place Napoléon, numéro 13.

un téléphone	<i>een telefoon</i>	
un numéro de téléphone	<i>een telefoonnummer</i>	Quel est ton numéro de téléphone?
un GSM	<i>een GSM</i>	Le numéro de mon (GSM) est le ...
un portable	<i>een GSM, smartphone</i>	
un mobile	<i>een smartphone</i>	
un e-mail	<i>een e-mail</i>	Quelle est ton adresse e-mail?

un âge	<i>een leeftijd</i>	Tu as quel âge?
avoir (11) ans	<i>(11) jaar oud zijn</i>	J'ai (11) ans.

un homme (l'h)	<i>een man</i>	Le directeur est un homme.
un monsieur	<i>een heer</i>	Qui est ce monsieur? C'est Jo Duval.
Monsieur (aanspr.)	<i>Mijnheer</i>	Bonjour, Monsieur Duval.
une femme	<i>een vrouw</i>	Le directeur est une femme.
une dame	<i>een dame</i>	Qui est cette dame? C'est Bila Demir.
Madame (aanspr.)	<i>Mevrouw</i>	Bonjour, Madame Demir.
Mademoiselle (aanspr.)	<i>Juffrouw</i>	Bonjour, Mademoiselle Aziz.

un garçon	<i>een jongen</i>	
une fille	<i>een meisje</i>	
un enfant	<i>een kind</i>	
un bébé	<i>een baby</i>	

Finale versie

un Belge	<i>een Belg</i>	Je suis Belge.
une Belge	<i>een Belgische</i>	Elle est Belge.
un Français	<i>een Fransman</i>	Vous êtes Français?
une Française	<i>een Franse</i>	Madame Wins est Française.

2.1.2 Famille

une famille	<i>een familie</i>
un père	<i>een vader</i>
un papa	<i>een papa</i>
une mère	<i>een moeder</i>
une maman	<i>een mama</i>
des parents (m.)	<i>ouders</i>

un frère	<i>een broer</i>
une sœur	<i>een zus</i>
un fils	<i>een zoon</i>
une fille	<i>een dochter</i>

un grand-père	<i>een grootvader</i>
une grand-mère	<i>een grootmoeder</i>
des grands-parents (m.)	<i>grootouders</i>

un oncle	<i>een oom</i>
une tante	<i>een tante</i>

2.1.3 Uiterlijke kenmerken

grand, grande	<i>groot</i>
petit, petite	<i>klein</i>

Finale versie

beau, belle	<i>mooi</i>	
joli, jolie	<i>mooi</i>	

avoir les cheveux (noirs)	<i>(zwart) haar hebben</i>	Kerim a les cheveux noirs.
avoir les cheveux courts	<i>kort haar hebben</i>	
avoir les cheveux longs	<i>lang haar hebben</i>	

avoir les yeux (bleus)	<i>(blauwe) ogen hebben</i>	Ellen a les yeux bleus.
------------------------	-----------------------------	-------------------------

des lunettes (v.)	<i>een bril</i>	Suzy porte des lunettes.
-------------------	-----------------	--------------------------

2.1.4 Persoonlijkheid, wil en gevoelens

gentil, gentille	<i>lief, vriendelijk</i>	
sympa, sympa	<i>sympathiek</i>	
méchant, méchante	<i>stout, boosaardig</i>	

content, contente	<i>blij, tevreden</i>	
amoureux, amoureuse	<i>verliefd</i>	
heureux, heureuse	<i>gelukkig</i>	
malheureux, malheureuse	<i>ongelukkig</i>	
triste, triste	<i>droevig</i>	
avoir peur de	<i>bang zijn voor, schrik hebben van</i>	J'ai peur de ce chien.

aimer	<i>houden van</i>	
aimer (lire)	<i>graag (lezen)</i>	
avoir envie de	<i>zin hebben in</i>	J'ai envie de chocolat.
vouloir	<i>willen</i>	Tu voudrais une glace? Oui, je voudrais bien.
pouvoir	<i>kunnen, mogen</i>	

Finale versie

devoir	<i>moeten</i>
il faut (partir)	<i>je moet / men moet / we moeten (vertrekken)</i>

2.2 Huis en thuis, omgeving

2.2.1 Huis

une maison	<i>een huis</i>	Nous habitons une maison à Bruges.
un appartement	<i>een appartement, flat</i>	L'appartement est à quel étage?
un étage	<i>een verdieping</i>	Il est au premier étage.

une porte	<i>een deur</i>
une fenêtre	<i>een raam</i>

une chambre	<i>een kamer</i>	
une cuisine	<i>een keuken</i>	
un garage	<i>een garage</i>	
un jardin	<i>een tuin</i>	
un living	<i>een woonkamer</i>	
une salle de bains	<i>een badkamer</i>	
une douche	<i>een douche</i>	
des toilettes (v.)	<i>een toilet, wc</i>	Où sont les toilettes, s.v.p.? Je peux aller aux toilettes?

une armoire	<i>een kast</i>
un banc	<i>een bank</i>
un bureau	<i>een bureau</i>
une table	<i>een tafel</i>
une chaise	<i>een stoel</i>
un fauteuil	<i>een zetel</i>
un lit	<i>een bed</i>

Finale versie

une lampe	<i>een lamp</i>
un ordinateur	<i>een computer</i>
un portable	<i>een laptop</i>
une radio	<i>een radio</i>
une télé	<i>een tv</i>

2.2.2 Streek en land

un village	<i>een dorp</i>	
une ville	<i>een stad</i>	Tu aimes habiter en ville?

un pays	<i>een land</i>	
la Belgique	<i>België</i>	Mons est une ville en Belgique.
la France	<i>Frankrijk</i>	Ma tante habite en France.
la Flandre	<i>Vlaanderen</i>	
la Wallonie	<i>Wallonië</i>	
l'Europe (v.)	<i>Europa</i>	

la campagne	<i>het platteland</i>	Nous habitons à la campagne.
l'eau (v.)	<i>het water</i>	La maison est près de l'eau.
la mer	<i>de zee</i>	On passe nos vacances à la mer.
un bois	<i>een bos</i>	
une montagne	<i>een berg</i>	

2.2.3 Flora en fauna

la nature	<i>de natuur</i>
un arbre	<i>een boom</i>
une feuille	<i>een blad</i>
une fleur	<i>een bloem</i>

Finale versie

un animal	<i>een dier</i>
un oiseau	<i>een vogel</i>
un poisson	<i>een vis</i>

un chat	<i>een kat</i>
un chien	<i>een hond</i>
un lapin	<i>een konijn</i>
un cochon	<i>een varken</i>
un cheval	<i>een paard</i>
une vache	<i>een koe</i>
un coq	<i>een haan</i>
une poule	<i>een kip</i>

2.3 Dagelijks leven

2.3.1 Thuis

se lever	<i>opstaan</i>
se laver	<i>zich wassen</i>
prendre une douche	<i>een douche nemen</i>
s'habiller	<i>zich aankleden</i>
prendre (un repas)	<i>(een maaltijd) nemen</i>
aller (au travail)	<i>(naar het werk) gaan</i>
dormir	<i>slapen</i>

2.3.2 Op het werk

travailler	<i>werken</i>
le travail	<i>het werk</i>
faire (un travail)	<i>(een werk) doen, maken</i>

Finale versie

2.4 Vrijtijdsbesteding

2.4.1 Spel en sport

un jeu	<i>een spel</i>	
jouer	<i>spelen</i>	jouer à la balle / au foot / aux cartes
s'amuser	<i>zich amuseren</i>	
gagner	<i>winnen</i>	

un sport	<i>een sport</i>	
faire du sport	<i>sporten, sport beoefenen</i>	
une balle	<i>een (kleine) bal</i>	
un ballon	<i>een (grote) bal</i>	
un ballon de foot	<i>een voetbal</i>	
un match	<i>een match</i>	jouer un match de foot

le basket	<i>het basketbal</i>	jouer au basket / faire du basket
le foot, le football	<i>het voetbal</i>	
la gym	<i>het turnen</i>	faire de la gym
le tennis	<i>het tennis</i>	jouer au tennis / faire du tennis
le vélo	<i>het fietsen</i>	faire du vélo

nager	<i>zwemmen</i>	
-------	----------------	--

2.4.2 Andere vormen

se promener	<i>wandelen</i>	
une promenade	<i>een wandeling</i>	faire une promenade

la musique	<i>de muziek</i>	jouer de la musique
un piano	<i>een piano</i>	jouer du piano

Finale versie

une guitare	<i>een gitaar</i>	jouer de la guitare
une chanson	<i>een lied(je)</i>	
chanter	<i>zingen</i>	
danser	<i>dansen</i>	

un film	<i>een film</i>	
un cinéma	<i>een cinema, bioscoop</i>	
la télé	<i>de tv</i>	
un CD	<i>een cd</i>	
un DVD	<i>een dvd</i>	

les vacances (v.)	<i>de vakantie</i>	Nous sommes en vacances.
les vacances de Noël (v.)	<i>de kerstvakantie</i>	
les vacances de Pâques (v.)	<i>de paasvakantie</i>	
un voyage	<i>een reis</i>	
une valise	<i>een koffer, valies</i>	
une photo	<i>een foto</i>	

une fête	<i>een feest</i>	
----------	------------------	--

2.5 Verplaatsingen

2.5.1 Bewegingen

aller	<i>gaan</i>	
On y va!	<i>We vertrekken!</i>	
sortir	<i>buitengaan</i>	
partir	<i>vertrekken, weggaan</i>	
passer	<i>langskomen, voorbijgaan</i>	Je peux passer chez toi à 3 h.
s'arrêter	<i>stilstaan, stoppen</i>	

Finale versie

attendre	<i>wachten (op)</i>	J'attends le bus.
courir	<i>lopen</i>	
tomber	<i>vallen</i>	
arriver	<i>komen, aankomen</i>	
venir	<i>komen</i>	
entrer	<i>binnenkomen</i>	
rester	<i>blijven</i>	
rentrer	<i>(terug) naar huis gaan, thuiskomen</i>	

une entrée	<i>een ingang</i>	
une sortie	<i>een uitgang</i>	

chercher	<i>zoeken</i>	
trouver	<i>vinden</i>	
donner	<i>geven</i>	
passer	<i>doorgeven</i>	Tu peux passer ton livre à Laïla?
prendre	<i>nemen</i>	
préparer	<i>voorbereiden, klaarmaken</i>	
mettre	<i>leggen, plaatsen, zetten</i>	
ouvrir	<i>openen, opendoen</i>	
fermer	<i>sluiten</i>	

(aller) à (Paris)	<i>naar (Parijs gaan)</i>	
(venir) de (Mons)	<i>van (Bergen komen)</i>	

2.5.2 Transportmiddelen

un avion	<i>een vliegtuig</i>	Nous allons en avion.
un bateau	<i>een boot</i>	en bateau
une voiture	<i>een auto</i>	en voiture

Finale versie

un camion	<i>een vrachtwagen</i>	en camion
-----------	------------------------	-----------

un bus	<i>een bus</i>	Je vais en bus.
un autobus	<i>een autobus</i>	en autobus
un métro	<i>een metro</i>	en métro
un train	<i>een trein</i>	en train
un tram	<i>een tram</i>	en tram

un vélo	<i>een fiets</i>	Hans va à vélo.
une moto	<i>een motor</i>	à / en moto

2.5.3 Verkeer

un carrefour	<i>een kruispunt</i>	
un rond-point	<i>een rotonde</i>	
un feu	<i>een verkeerslicht</i>	Attention au feu rouge!
des feux (m.)	<i>verkeerslichten</i>	Attention aux feux!

2.6 Relaties met anderen

2.6.1 Relatievormen

un ami	<i>een vriend</i>	
une amie	<i>een vriendin</i>	
un copain	<i>een vriend</i>	
une copine	<i>een vriendin</i>	
un voisin	<i>een buurman</i>	
une voisine	<i>een buurvrouw</i>	

aimer	<i>houden van, liefhebben</i>	Roméo aime Juliette.
aider	<i>helpen</i>	

Finale versie

donner	<i>geven</i>	Tu donnes un cadeau à Emma?
un cadeau	<i>een cadeau, geschenk</i>	

2.6.2 Interactievormen

bonjour	<i>dag, goeiedag</i>
salut	<i>hallo, dag, hoi</i>
ça va (bien)?	<i>gaat het (goed)?</i>
comment ça va?	<i>hoe gaat het?</i>

pardon	<i>pardon, sorry</i>
excusez-moi	<i>excuseer mij, sorry</i>

merci	<i>dank je, dank u, bedankt</i>
merci beaucoup	<i>veel dank</i>
merci bien	<i>hartelijk bedankt</i>
d'accord	<i>akkoord</i>
de rien	<i>graag gedaan, zonder dank</i>

s'il vous plait? (s.v.p.)	<i>alstublieft? (bij vragen)</i>
s'il te plait? (s.t.p.)	<i>alsjeblief? (bij vragen)</i>

au revoir	<i>tot (weer)ziens</i>
à demain	<i>tot morgen</i>
à bientôt	<i>tot binnenkort</i>

Bravo!	<i>Bravo!</i>
Bon anniversaire!	<i>Gelukkige verjaardag!</i>
Bonne chance!	<i>Veel geluk!</i>
Joyeux Noël!	<i>Vrolijk kerstfeest!</i>

Finale versie

Bonne année!	<i>Gelukkig nieuwjaar!</i>
--------------	----------------------------

2.7 Lichaam en gezondheid

2.7.1 Lichaamsdelen

une tête	<i>een hoofd</i>
un cheveu	<i>een haar</i>
des cheveux (m.)	<i>haren</i>
un œil	<i>een oog</i>
des yeux (m.)	<i>ogen</i>
une oreille	<i>een oor</i>
un nez	<i>een neus</i>
une bouche	<i>een mond</i>
une dent	<i>een tand</i>

un bras	<i>een arm</i>
une main	<i>een hand</i>
un doigt	<i>een vinger</i>
une jambe	<i>een been</i>
un genou	<i>een knie</i>
un pied	<i>een voet</i>
un ventre	<i>een buik</i>
un dos	<i>een rug</i>

2.7.2 Gezondheid

la santé	<i>de gezondheid</i>	
malade, malade	<i>ziek</i>	
avoir mal	<i>pijn hebben</i>	J'ai mal au ventre. à la tête / aux dents

Finale versie

2.8 Onderwijs

une école	<i>een school</i>
une classe	<i>een klas</i>
un tableau	<i>een bord</i>

apprendre	<i>leren</i>
une leçon	<i>een les</i>
un exercice	<i>een oefening</i>
un devoir	<i>een huiswerk, huistaak</i>

un livre	<i>een boek</i>
un cahier	<i>een schrift</i>
une feuille	<i>een blad</i>
une page	<i>een bladzijde</i>
un stylo	<i>een pen</i>
un crayon	<i>een potlood</i>
une gomme	<i>een gom</i>

un ordinateur	<i>een computer</i>
---------------	---------------------

un prof	<i>een leerkracht, leraar</i>
une prof	<i>een leerkracht, lerares</i>
un élève	<i>een leerling</i>
une élève	<i>een leerlinge</i>
un directeur	<i>een directeur</i>
une directrice	<i>een directeur, directrice</i>

Finale versie

2.9 Winkelen

2.9.1 Winkelfaciliteiten

une course	<i>een boodschap</i>
faire des courses	<i>boodschappen doen</i>

un magasin	<i>een winkel</i>
un marché	<i>een markt</i>
un supermarché	<i>een supermarkt</i>

ouvert	<i>open</i>
fermé	<i>gesloten</i>

vendre	<i>verkopen</i>	
acheter	<i>kopen</i>	
payer	<i>betalen</i>	
la caisse	<i>de kassa</i>	
un prix	<i>een prijs</i>	
l'argent (m.)	<i>het geld</i>	
un euro	<i>een euro</i>	Ça fait combien? Ça fait huit euros.
un (euro) cent	<i>een (euro)cent</i>	Uitspraak: /sɛnt/
un centime	<i>een centiem</i>	
une carte	<i>een kaart</i>	Je peux payer avec la carte?

2.9.2 Kleding

s'habiller	<i>zich aankleden</i>	
mettre (un T-shirt)	<i>(een T-shirt) aandoen</i>	Tu mets un short?
porter (un pull)	<i>(een trui) dragen</i>	Non, je vais porter un jean.
un vêtement	<i>een kledingstuk</i>	

Finale versie

des vêtements (m.)	<i>kleren</i>
--------------------	---------------

une chemise	<i>een hemd</i>	
un jean	<i>een jeans</i>	
une jupe	<i>een rok</i>	une jupe courte
un pantalon	<i>een (lange) broek</i>	
un pull	<i>een trui</i>	un pull long
un pyjama	<i>een pyjama</i>	
une robe	<i>een jurk</i>	
un short	<i>een short</i>	
un T-shirt	<i>een T-shirt</i>	
une veste	<i>een vest</i>	

une basket	<i>een sport-, basket(bal)schoen</i>
une botte	<i>een laars</i>
une chaussette	<i>een sok</i>
une chaussure	<i>een schoen</i>

2.10 Eten en drinken

2.10.1 Maaltijden

un repas	<i>een maaltijd</i>
un petit déjeuner	<i>een ontbijt</i>
un diner	<i>een middagmaal</i>
un souper	<i>een avondmaal</i>

mettre la table	<i>de tafel dekken</i>
une assiette	<i>een bord</i>
un couteau	<i>een mes</i>

Finale versie

une cuillère	<i>een lepel</i>
une fourchette	<i>een vork</i>

une tasse (de thé)	<i>een kopje (thee)</i>	Tu veux une tasse de thé?
une bouteille (d'eau)	<i>een fles (water)</i>	Achète une bouteille d'eau.
un verre (de coca)	<i>een glas (cola)</i>	

À table!	<i>Aan tafel!</i>
Bon appétit!	<i>Smakelijk!</i>
C'est bon!	<i>Het is lekker!</i>
Passe-moi (le pain).	<i>Geef me (het brood) door.</i>
Santé!	<i>Gezondheid!</i>

un menu	<i>een menu</i>
un restaurant	<i>een restaurant</i>

2.10.2 Voeding

avoir faim	<i>honger hebben</i>
manger	<i>eten</i>

un légume	<i>een groente</i>
une carotte	<i>een wortel</i>
un champignon	<i>een paddenstoel</i>
une pomme de terre	<i>een aardappel</i>
une salade	<i>een sla</i>
une tomate	<i>een tomaat</i>

un fruit	<i>een stuk fruit</i>
une banane	<i>een banaan</i>

Finale versie

un kiwi	<i>een kiwi</i>
une orange	<i>een sinaasappel</i>
une poire	<i>een peer</i>
une pomme	<i>een appel</i>

une baguette	<i>een stokbrood</i>
un croissant	<i>een croissant</i>
un pain	<i>een brood</i>
une tartine	<i>een boterham</i>

le chocolat	<i>de chocolade</i>	J'ai mangé du chocolat.
la confiture	<i>de jam</i>	J'ai pris de la confiture.
le sucre	<i>de suiker</i>	Il n'y a plus de sucre.

la viande	<i>het vlees</i>
la charcuterie	<i>de fijne vleeswaren</i>
le jambon	<i>de ham</i>
le poisson	<i>de vis</i>

le fromage	<i>de kaas</i>
le beurre	<i>de boter</i>
un œuf	<i>een ei</i>

des frites (v.)	<i>frietten</i>
la mayonnaise	<i>de mayonaise</i>
une pizza	<i>een pizza</i>
une sauce	<i>een saus</i>
la soupe	<i>de soep</i>
des spaghettis (m.)	<i>spaghetti</i>

Finale versie

un dessert	<i>een dessert</i>
une glace	<i>een ijsje</i>

2.10.3 Drank

avoir soif	<i>dorst hebben</i>
boire	<i>drinken</i>

l'eau (v.)	<i>het water</i>	Tu veux boire de l'eau?
le lait	<i>de melk</i>	Il y a encore du lait?
le vin	<i>de wijn</i>	Je ne bois pas de vin.

une bière	<i>een bier(tje)</i>
un coca	<i>een cola</i>
un jus de fruit(s)	<i>een fruitsap</i>
une limonade	<i>een limonade</i>
un café	<i>een koffie</i>
un chocolat (chaud)	<i>een (warme) chocolademelk</i>
un thé	<i>een thee</i>

2.11 Diensten

Dit onderdeel van het Drempelniveau omvat diensten zoals post, bank, communicatie, politie en hulpverlening. Voor de minimumdoelen worden enkel de volgende vermeld.

téléphoner (à)	<i>telefoneren (naar)</i>	
un appareil	<i>een toestel</i>	Allo? Qui est à l'appareil?
allo?	<i>hallo?</i>	Allo? Je peux parler à Micha?
surfer	<i>surfen</i>	
l'Internet (m.)	<i>het internet</i>	surfer sur (l')Internet
un agent (de police)	<i>een (politie)agent</i>	

Finale versie

un docteur	<i>een dokter</i>
un médicament	<i>een geneesmiddel</i>
un hôpital (l'h)	<i>een ziekenhuis</i>

2.12 Taal

le néerlandais	<i>(het) Nederlands</i>
le français	<i>(het) Frans</i>
l'anglais (m.)	<i>(het) Engels</i>

un mot	<i>een woord</i>
une phrase	<i>een zin</i>
un texte	<i>een tekst</i>
un message	<i>een boodschap</i>
une histoire (l'h)	<i>een verhaal, geschiedenis</i>

comprendre	<i>begrijpen</i>	Pardon, je n'ai pas compris.
connaître	<i>kennen</i>	Je ne connais pas cette adresse.
savoir	<i>kennen, weten</i>	Je ne sais pas où c'est.
penser (à)	<i>denken (aan)</i>	

dire	<i>zeggen</i>	Qu'est-ce que tu veux dire?
parler	<i>spreken</i>	Je ne parle pas français.
raconter	<i>vertellen</i>	Je peux raconter quelque chose?
demander	<i>vragen</i>	Je veux demander quelque chose.
une question	<i>een vraag</i>	J'ai une question.
une réponse	<i>een antwoord</i>	Je ne sais pas la réponse.
une faute	<i>een fout</i>	Il y a une faute dans l'exercice.

lire	<i>lezen</i>
------	--------------

Finale versie

écrire	<i>schrijven</i>
chatter	<i>chatten</i>

<i>De volgende zinnestjes kunnen door leerlingen gebruikt worden, maar de vervoeging van de werkwoorden traduire en répéter is geen deel van de leerstof.</i>	Vous pouvez traduire, s'il vous plait? Vous pouvez répéter? Vous pouvez parler moins vite? Je ne comprends pas. / Je n'ai pas compris. Je ne sais pas. Comment on dit ... en français? Qu'est-ce que ... veut dire en néerlandais?
---	--

2.13 Weer

le temps	<i>het weer</i>	Quel temps fait-il?
le soleil	<i>de zon</i>	Il y a du soleil.
le vent	<i>de wind</i>	Il y a du vent.
la neige	<i>de sneeuw</i>	Il y a de la neige.

Il fait beau.	<i>Het is mooi weer.</i>
Il fait chaud.	<i>Het is warm.</i>
Il fait mauvais.	<i>Het is slecht weer.</i>
Il fait froid.	<i>Het is koud.</i>

neiger	<i>sneeuwen</i>	Il neige. Il va neiger.
pleuvoir	<i>regenen</i>	Il pleut. Il va pleuvoir.
un parapluie	<i>een paraplu, regenscherm</i>	