

Visietekst Aardrijkskunde

Inhoud

1	Inleiding	1
2	Hoger doel van de discipline aardrijkskunde	2
3	Kennisrijk aardrijkskundeonderwijs	3
4	Coherentie als kernprincipe	3
4.1	Domeinen, subdomeinen en clusters als ordenend principe	3
4.1.1	Topografie	4
4.1.2	Aardrijkskundige kennis	4
4.1.3	Aardrijkskundige vaardigheden, onderzoek & denken	4
4.2	Verticale coherentie	5
4.3	Horizontale coherentie binnen de discipline	5
4.4	Horizontale coherentie over disciplines heen	5
4.5	Diagonale coherentie	5
5	Aardrijkskunde evalueren	6
6	Materiële vereisten	6
7	Slot	7
	Referenties	7

1 Inleiding

Deze tekst beschrijft de visie van Katholiek Onderwijs Vlaanderen op kennisrijk aardrijkskundeonderwijs, die voortbouwt op de visietekst van de Vlaamse overheid bij de nieuwe minimumdoelen. Leraren en schoolteams krijgen hiermee houvast bij het begrijpen en uitvoeren van de doelenset voor aardrijkskunde in de klaspraktijk, door de onderliggende keuzes en principes te expliciteren. De discipline aardrijkskunde is onderdeel van [Op.stap, leerroutes voor iedereen](#).

Eerst wordt het hogere doel van de discipline aardrijkskunde geschetst. Daarbij staat het verwerven van een geografisch wereldbeeld, kennis en inzicht in ruimtelijke vraagstukken en het hanteren van een geografische benadering centraal.

Vervolgens wordt toegelicht wat onder kennisrijk aardrijkskundeonderwijs wordt verstaan: onderwijs gericht op het in samenhang verwerven van declaratieve en procedurele kennis over aardrijkskundige concepten.

Daarna staat coherentie centraal als sleutelbegrip van het leerplan, uitgewerkt voor de discipline aardrijkskunde. De tekst verduidelijkt hoe domeinen, subdomeinen en clusters zorgen voor overzicht en structuur, en hoe verticale coherentie (over de leerjaren heen), horizontale coherentie (binnen de discipline en over disciplines heen) en diagonale coherentie (over leerjaren en disciplines heen) samen bijdragen aan een logisch en samenhangend geheel. Daarbij wordt telkens

geïllustreerd hoe declaratieve en procedurele kennis over aardrijkskunde doelgericht wordt opgebouwd, verbonden en verdiept.

In de voorlaatste paragraaf wordt de rol van evaluatie binnen kennisrijk aardrijkskundeonderwijs toegelicht, als ondersteuning van leren, bijsturing en duurzame kennisopbouw.

2 Hoger doel van de discipline aardrijkskunde

Aardrijkskunde bestudeert de aarde in brede zin: het gaat zowel om de aarde als plaats als om de plaats die de aarde inneemt in het heelal. Aardrijkskunde in het basisonderwijs is meer dan het aanleren van losse feiten over de aarde.

Om grip te krijgen op de wereld is het belangrijk dat leerlingen een geografisch wereldbeeld verwerven, kennis en inzicht in ruimtelijke vraagstukken verwerven en een geografische benadering hanteren. Via de kennisrijke leerplandoelen aardrijkskunde binnen *Op.stap: leerroutes voor iedereen* voor katholiek basisonderwijs krijgen de leerlingen die benodigde gedeelde kennisbasis mee, ondersteunen we hun verwerving van geografisch besef en dragen we bij tot de brede persoonsvorming en maatschappelijke participatie.

Aardrijkskundeonderwijs beoogt de vorming van een correct en breed **wereldbeeld**. Daartoe hebben de leerlingen in eerste instantie kennis nodig waarmee het mogelijk is om plaatsen en ruimtelijke fenomenen te kunnen lokaliseren. Denk daarbij aan het kennen van de werelddelen en deze kunnen aanwijzen op een kaart of het kennen van de grote rivieren in België.

Daarnaast is ook nood aan meer intensieve kennis over de wereld: over hoe het op een bepaalde plaats is, waarom het daar zo is en wat dat voor de mensen betekent. Kennis dus van aardrijkskundige concepten over natuurlijke en menselijke aspecten, bijhorende processen en hun onderlinge verbanden. Kennis van aardrijkskundige concepten over natuurlijke en menselijke aspecten draagt bij tot inzicht in, verwondering over en respect voor de wereld dichtbij en veraf. Dit helpt leerlingen om betekenis te geven aan de wereld.

Leerlingen hebben inzicht in **ruimtelijke vraagstukken** als ze problemen op aarde kunnen beschrijven en verklaren. Denk daarbij aan problemen rond welvaart, klimaat, grondstoffen enzovoort. Het doel van onderwijs over ruimtelijke vraagstukken in een context van duurzame ontwikkeling gaat echter verder dan kennis van vraagstukken, maar beoogt ook het stimuleren van betrokkenheid bij de omgeving dichtbij en veraf. Vanuit inzicht in ruimtelijke vraagstukken, de wil om bij te dragen, vertrouwen hebben in het eigen kunnen en vertrouwen hebben in de impact van een actie kunnen actiecompetente leerlingen de wereld van vandaag en morgen immers zelf mee vormgeven vanuit duurzame ontwikkeling. De discipline aardrijkskunde wordt beschouwd als de logische plek voor desbetreffende leerplandoelen omdat zowel het ruimtelijk aspect als de relatie van mensen met hun natuurlijke omgeving en de relatie tussen het lokale en het mondiale daarbij een rol spelen.

De **geografische benadering** (of denkwijze) verwijst naar het kunnen stellen van geografische vragen, geografische werkwijzen kunnen hanteren, met geografische informatie kunnen omgaan en ruimtelijke oriëntatie. Daarbij worden -al dan niet bewust- geografische kernconcepten of big ideas gebruikt. Denk daarbij aan ruimte, plaats, schaal, verandering, natuurlijke en menselijke aspecten enzovoort. Het toepassen van een geografische benadering draagt niet enkel bij tot het verwerven van kennis over plaatsen, maar ook tot het kunnen maken van betekenisvolle reflecties over (actuele) ruimtelijke vraagstukken en gebeurtenissen wereldwijd.

3 Kennisrijk aardrijkskundeonderwijs

De in de leerplandoelen opgenomen declaratieve kennis ('de leerlingen weten dat/kennen...') omvat kennis over aardrijkskundige concepten, waarbij in functie van het opbouwen van diepgaande kennisschema's aandacht wordt besteed aan precieze vaktaal over onder meer kenmerken van de aarde, landschappen met zowel aandacht voor natuurlijke als menselijke aspecten, weer en klimaat en kosmografie. Daarnaast komt ook procedurele kennis ('de leerlingen kunnen...') aan bod, bijvoorbeeld met betrekking tot ruimtelijke vaardigheden, weerkunde en systeemdenken.

De declaratieve en procedurele kennis komt bij voorkeur geïntegreerd aan bod in de lessen, dit in functie van het beantwoorden van ruimtelijke vraagstukken en het kunnen oordelen over de effectiviteit van oplossingen. In het kader van het stimuleren van de geografische benadering bij de leerlingen is het bovendien noodzakelijk dat tijdens de lessen systematisch aardrijkskundige vragen gesteld worden. Denk daarbij aan vragen zoals 'waar is dat?', 'wat is daar?', 'waarom is dat daar?', enzovoort.

In elke aardrijkskundeles worden de plaatsen en ruimtelijke fenomenen die aan bod komen ruimtelijk gesitueerd ('waar is dat?'). Daartoe is zowel kennis van relatief als absoluut situeren noodzakelijk. In de doelenset is de basis voor het topografisch referentiekader in het basisonderwijs opgenomen, maar uiteraard is het wenselijk om naast die plaatsen en ruimtelijke fenomenen ook plaatsen en fenomenen die in andere disciplines aan bod komen te situeren.

De ruimtelijke situering is noodzakelijk in het kader van een plaatsbeschrijving waarbij de kenmerken van een plaats en de ruimtelijk fenomenen beschreven worden ('wat is daar?'). Met betrekking tot landschappen bijvoorbeeld, kunnen leerlingen dit vanuit verschillende invalshoeken doen: het reliëf, de vegetatie, het wonen, de industrie enzovoort. Eveneens is het zinvol om ook eens te wisselen van schaalniveau en na te gaan wat je bijvoorbeeld op het vlak van klimaat ziet al je in- en uitzoomt (Vlaanderen versus een tropisch gebied).

Overigens wordt in de aardrijkskundeles niet louter de typische eigenheid van plaatsen en ruimtelijke fenomenen beschreven, maar wordt er ook gezocht naar eenvoudige relaties ('waarom is dat daar?'). Zo leren de leerlingen de interactie en samenhang tussen natuurlijke en menselijke aspecten begrijpen. Het is ook van belang dat er regelmatig aandacht besteed wordt aan het (h)erkennen van de diversiteit en verandering in plaatsen en bij ruimtelijke fenomenen. Dit beperkt zich trouwens niet louter tot het vergelijken van plaatsen en ruimtelijke fenomenen met het verleden, maar houdt evenzeer nadenken over de toekomst in. Om een genuanceerd wereldbeeld te kunnen vormen is het tenslotte noodzakelijk dat de leerlingen plaatsen en ruimtelijke fenomenen leren bekijken vanuit verschillende invalshoeken of perspectieven.

4 Coherentie als kernprincipe

4.1 Domeinen, subdomeinen en clusters als ordenend principe

Coherentie of samenhang is een kernprincipe van een kennisrijk leerplan. De discipline aardrijkskunde hanteert daarvoor een duidelijk ordeningskader van domeinen, subdomeinen en clusters dat zorgt voor overzicht en structuur in de inhoudelijke opbouw van de discipline. Domeinen brengen samenhang aan rond de verschillende onderwerpen, subdomeinen structureren de bijhorende deelonderwerpen en clusters groeperen leerplandoelen rond nauw verwante leerplandoelen of concepten. Op die manier zijn leerplandoelen steeds ingebed in een coherent inhoudelijk bouwwerk waarin kennis cumulatief en samenhangend wordt opgebouwd.

Aardrijkskunde is opgebouwd rond drie samenhangende domeinen: **topografie**, **aardrijkskundige kennis** en **aardrijkskundige vaardigheden, onderzoek & denken**. Bijlage 1 bij deze visietekst geeft een overzicht van alle domeinen, subdomeinen en clusters in de discipline aardrijkskunde en verduidelijkt hoe deze ordening bijdraagt aan een systematische kennisopbouw.

4.1.1 Topografie

Via de leerplandoelen over topografie bouwen de leerlingen een **topografisch referentiekader** op waarbij ze de naam en de ligging van voor het basisonderwijs relevante plaatsen en ruimtelijke fenomenen op het niveau van de gemeente, België, Europa en de wereld leren kennen. Daarnaast verwerven ze kennis over **relatieve en absolute ligging** met daarbij expliciete aandacht voor de daarmee verband houdende begrippen.

4.1.2 Aardrijkskundige kennis

Via de leerplandoelen over **aarde en atmosfeer** bouwen de leerlingen kennis op over de overeenkomstige kenmerken en wordt ingezoomd op daarbij horende aardrijkskundige concepten zoals water, lagen en platen. Veel aandacht gaat ook uit naar **landschappen**, waarbij de leerlingen kennis verwerven over de natuurlijke aspecten in landschappen en de menselijke interactie in die landschappen. Vanaf de tweede graad komen de leerlingen voor het eerst in contact met aardrijkskundige **indicatoren** waarbij concepten als bevolking, welvaart en oppervlakte centraal staan. Kennis over **weer en klimaat** beperkt zich niet tot de daarbij horende verschijnselen, maar veronderstelt ook inzicht in relaties van het klimaat met bijvoorbeeld ligging, reliëf en vegetatie. Kennis over het heelal en de relatie tussen de bewegingen van hemellichamen en tijdskaders tenslotte wordt aangereikt via de leerplandoelen over **kosmografie**.

In alle subdomeinen wordt naast het opbouwen van diepe kennischema's rond de aardrijkskundige concepten, ook veel aandacht besteed aan de daarmee verband houdende begrippen.

4.1.3 Aardrijkskundige vaardigheden, onderzoek & denken

Via de leerplandoelen over **ruimtelijke vaardigheden** leren de leerlingen diverse voorstellingen van ruimtes en plaatsen hanteren in functionele contexten. Denk daarbij aan een werelddbol, een maquette, kaarten enzovoort. Ook zichzelf oriënteren met behulp van verschillende methoden is een belangrijke vaardigheid.

Het subdomein **aardrijkskundig onderzoek** kent een smalle invulling met ten eerste leerplandoelen over weerkunde, waarbij de leerlingen de eerder opgedane kennis over het weer toepassen. Ten tweede worden de leerlingen hun vaardigheden op het vlak van het gebruik van kwantitatieve gegevens in een aardrijkskundige context versterkt.

De leerplandoelen over **aardrijkskundig denken** hebben dan weer betrekking op ruimtelijke posities, relaties en contrasten. Vanuit de pedagogische traditie van het katholiek basisonderwijs vinden we het daarnaast van essentieel belang dat leerlingen op hun niveau verantwoordelijkheid leren opnemen in het kader van duurzame ontwikkeling. De leerplandoelen over actiecompetentie en systeemdenken kunnen daartoe bijdragen.

Het leerplan *Op.stap, leerroutes voor iedereen* werkt met routedoelen die verschillende leerwegen zichtbaar maken. Naast de **gemeenschappelijke leerplandoelen** (G-doelen) zijn er ook aanvullende leerplandoelen voor leerlingen die meer uitdaging nodig hebben: **plusdoelen** (+-doelen). Daarnaast voorzien **precurriculaire** (P-doelen) en **specifieke leerplandoelen** (S-doelen) ondersteuning bij de

opbouw van een individueel aangepast curriculum (IAC). Zo combineert het leerplan een gedeelde kennisbasis met gerichte ondersteuning, in functie van gelijke onderwijskansen.

4.2 Verticale coherentie

Verticale coherentie verwijst naar de logische en cumulatieve opbouw van kennis binnen één discipline over de leerjaren heen. Binnen de discipline aardrijkskunde worden de meeste verticale leerlijnen expliciet opgebouwd vanaf de jongste kleuters. Er wordt zowel aandacht besteed aan de concentrische kennisopbouw van plaatsen en gebieden – van de eigen gemeente, 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.

Voor bepaalde domeinen en subdomeinen worden ook precurriculaire doelen beschreven. Deze doelen maken zichtbaar welke voorbereidende kennis en ervaringen belangrijk zijn om latere leerplandoelen voor aardrijkskunde succesvol te realiseren, en versterken zo de coherente kennisopbouw en gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen in het kader van scholen voor iedereen.

De discipline aardrijkskunde sluit aan bij het leerplan aardrijkskunde voor de 1^{ste} graad A-stroom met als krachtlijnen ‘inzicht verwerven in het landschap als systeem en in de impact van fysische en socio-economische processen op de verandering van landschappen’, ‘klimaatverandering plaatsen binnen de maatschappelijke context’, ‘een ruimtelijk referentiekader opbouwen’ en ‘geografische methoden, technieken, denkvaardigheden aanwenden om ruimtelijke verschijnselen te onderzoeken’.

4.3 Horizontale coherentie binnen de discipline

Naast verticale coherentie realiseert de discipline aardrijkskunde ook een sterke horizontale coherentie binnen de discipline. Horizontale coherentie verwijst naar de inhoudelijke afstemming van leerinhouden binnen hetzelfde leerjaar, waarbij verschillende domeinen elkaar versterken en samen bijdragen aan de opbouw van een samenhangend denksysteem.

De horizontale coherentie binnen de discipline aardrijkskunde krijgt vorm via de samenhang tussen de drie domeinen - topografie, aardrijkskundige kennis en aardrijkskundige vaardigheden, onderzoek & denken - die ook via de eerder beschreven aardrijkskundige vragen geoperationaliseerd wordt. Voorbeelden hiervan zijn een neerslagkaart raadplegen om te verklaren waarom er in Egypte woestijn voorkomt of een eenvoudige bodemkaart van België raadplegen om te verklaren waarom de warmste plek in de zomer in de Kempen ligt.

4.4 Horizontale coherentie over disciplines heen

De discipline aardrijkskunde streeft, waar zinvol, ook naar horizontale coherentie over disciplines heen. Dit betekent dat gedeelde concepten en denkstrategieën in verschillende disciplines op elkaar worden afgestemd, zodat leerlingen deze herkennen, verdiepen en functioneel kunnen inzetten in uiteenlopende contexten. Deze vakkenintegratie versterkt betekenisvol leren. Zo kan aardrijkskundige kennis bijvoorbeeld ondersteunend zijn bij het bestuderen van een historische beschaving in de discipline geschiedenis, of draagt wetenschappelijke kennis uit de discipline wetenschappen en techniek bij tot het beter begrijpen van aardrijkskundige processen.

4.5 Diagonale coherentie

Diagonale coherentie is het resultaat van de gecombineerde inzet op verticale en horizontale samenhang. Het duidt op een consistente en geïntegreerde kennisopbouw over verschillende

leerjaren en disciplines heen. Een concreet voorbeeld hiervan is hoe de in wiskunde aangeleerde basiskennis over statistiek later toegepast wordt in een aardrijkskundige context.

5 Aardrijkskunde evalueren

De discipline aardrijkskunde is opgebouwd rond drie samenhangende domeinen: topografie, aardrijkskundige kennis en aardrijkskundige vaardigheden, onderzoek & denken. De daarmee verband houdende declaratieve en procedurele kennis in de leerplandoelen komt bij voorkeur geïntegreerd aan bod, dit in functie van het beantwoorden van ruimtelijke vraagstukken en het kunnen oordelen over de effectiviteit van oplossingen.

De evaluatie van de leerplandoelen is daarom naar analogie ten eerste gericht op het nagaan van in welke mate de leerlingen gememoriseerde inhouden weer kunnen ophalen (declaratieve kennis). Denk daarbij onder meer aan namen, liggingen, begrippen, processen en feiten die voornamelijk in de domeinen topografie en aardrijkskundige kennis vermeld staan.

Ten tweede wordt nagegaan in welke mate de leerlingen procedurele kennis kunnen toepassen die voornamelijk beschreven staan in de subdomeinen ruimtelijke vaardigheden en aardrijkskundig onderzoek. Bijvoorbeeld: kaarten hanteren, zichzelf oriënteren, aardrijkskundige staaf- en lijngrafieken bespreken, enzovoort.

Ten derde brengt de leraar in kaart in welke mate leerlingen op een functionele manier de door hen verworven declaratieve én procedurele kennis kunnen inzetten om aardrijkskundige vraagstukken te beantwoorden. In het kader van het evalueren van aardrijkskundig denken kan eveneens nagegaan worden in welke mate de leerlingen al een oordeel kunnen vormen over de manier waarop ze een aardrijkskundig vraagstuk hebben opgelost en in welke mate ze daar bepaalde (al dan niet ethische) denkpatronen hebben bij gehanteerd.

De wijze waarop de drie hierboven beschreven competenties geëvalueerd worden, kan verschillende vormen aannemen. Sowieso is het belangrijk om - ook in het kader van leren leren - een aardrijkskundeles af te sluiten door te reflecteren op het geleerde. Denk daarbij om aan de leerlingen te vragen naar hun motivatie en gedrag tijdens de les en de waarde van de nieuwe kennis en vaardigheden. Of wat er specifiek voor de context is en in welke context de kennis of vaardigheden ook toegepast kunnen worden. Of wat de leerlingen nog meer zouden moeten oefenen en welke vragen nog niet beantwoord zijn.

Het ligt voor de hand dat toetsen uitermate geschikt zijn om louter declaratieve kennis te evalueren, zoals bij topografie. Het beoordelen van procedurele kennis - en bij uitbreiding aardrijkskundig denken - kan bijvoorbeeld via opdrachten. Maar ook toetsen die opgesteld zijn naar de in de les aan bod gekomen aardrijkskundige vragen, zijn zeer waardevol. Het gebruik van een observatielijst is dan weer interessant om na te gaan of leerlingen bepaalde vaardigheden onder de knie hebben zoals het inzetten van een kompas of atlas.

6 Materiële vereisten

Het realiseren van kennisrijk, duidelijk en samenhangend aardrijkskundeonderwijs veronderstelt ook geschikte materiële randvoorwaarden. Concreet en didactisch doordacht materiaal ondersteunt het leren en helpt leerlingen concepten handelend, visueel en gestructureerd te verkennen.

Bijlage 2 bij deze visietekst geeft een overzicht van de materialen die scholen ondersteunen bij het realiseren van de leerplandoelen aardrijkskunde binnen *Op.stap, leerroutes voor iedereen*. Deze

bijlage geeft houvast bij het maken van weloverwogen keuzes, rekening houdend met de eigen schoolcontext.

7 Slot

Deze tekst is een uiteenzetting van hoe Katholiek Onderwijs Vlaanderen de visie op kennisrijke minimumdoelen aardrijkskunde vertaald heeft naar een samenhangende doelenset aardrijkskunde in *Op.Stap, leerroutes voor iedereen*.

Door het hogere doel van de discipline, de discipline-eigen kennisrijke accenten en de verschillende vormen van coherentie expliciet te maken, wordt zichtbaar hoe kennisrijk aardrijkskundeonderwijs doelgericht wordt opgebouwd, verdiept en verankerd over de leerjaren heen.

De expliciete structurering in domeinen en subdomeinen en clusters, de aandacht voor verticale, horizontale en diagonale coherentie en de bewuste inzet op herhaling en verankering ondersteunen leraren bij het realiseren van krachtige leerprocessen in de klaspraktijk. Daarbij bewaart het leerplan de eigen logica en cumulatieve opbouw van de discipline aardrijkskunde, met ruimte voor betekenisvolle verbindingen met andere disciplines.

Zo wil Katholiek Onderwijs Vlaanderen scholen ondersteunen bij het realiseren van sterk, samenhangend en inclusief aardrijkskundeonderwijs, met hoge verwachtingen voor alle leerlingen en met aandacht voor gelijke onderwijskansen voor iedereen.

Referenties

- Adang, A., & Blankman, M. (2021). *De wereld in met aardrijkskunde*. Bussem: Uitgeverij Coutinho.
- Béneker, T., van Boxtel, C., de Leur, T., Smits, A., Blankman, M., & de Groot-Reuvekamp, M. J. (2020). *Geografisch en historisch besef ontwikkelen op de basisschool. Een literatuurstudie naar onderzoek over aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs in het primair onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Catling, S., & Willy, T. (2009). *Teaching Primary Geography*. Exeter: Learning Matters Ltd.
- Muijs, D., Bortels, H., Bosman, A., Counsell, C., Heynsens, E., Kellens, N., Oates, T., Spielman, A., Surma, T., Thyssen, K., & Vancoppenolle, A. (2025). *Kennisrijke minimumdoelen in het Vlaamse basisonderwijs. Rapport van de Commissie Muijs*. Brussel: DOV.
- Gersmehl, P. (2008). *Teaching geography*. New York: Guildford Press.
- Haubrich, H. (1992). *International charter on geographic education*. Freiburg: IGU Commission on Geographical Education.
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen (2024). *Leerplan Aardrijkskunde 1^{ste} graad A-stroom*. Brussel: Katholiek Onderwijs Vlaanderen.
- Kirschner, P., & Hoof, T. (2024). *De leraar. Vakmanschap in onderwijs*. Pica.
- Kolkman, R. (2009). Het leerproces evalueren. In G. van den Berg (red.), *Handboek vakdidactiek aardrijkskunde* (pp. 269-304). Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Knag (2017). *Visie op het aardrijkskunde-onderwijs voor het primair en voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op 17 september 2024, van

https://geografie.nl/sites/default/files/paragraph/attachment/file/KNAG%20Visiedocument%20Curriculum.nu_.pdf

- Ofsted. (2011a). In A. Adang & M. Blankman, *De wereld in met aardrijkskunde*. Bussem: Uitgeverij Coutinho.
- Owens, P., Rotchell, E., Sprake, S., & Witt, S. (2022). Geography in the Early Years: Guidance for doing wonderful and effective geography with young pupils. *Primary Geography*, 109, 19-22.
- Rata, E. (2019). Knowledge-rich teaching: A model of curriculum design coherence. *British Educational Research Journal*, 45, 681-697.
- Rotchell, E., Sprake, S., Owens, P., & Witt, S. (2022). Geography in the Early Years: Guidance for doing wonderful and effective geography with young pupils. *Primary Geography*, 109.
- Sass, W. (2022). Prepared to Act for a Sustainable Future? Early adolescents' action competence as a learning outcome of education for sustainable development. Antwerpen: University of Antwerp.
- Surma, T., Vanhees, C., Wils, M., Nijlunsing, J., Crato, N., Hattie, J., Muijs, D., Rata, E., Wiliam, D., & Kirschner, P. (2025). *Developing Curriculum for Deep thinking*. Springer.
- Van der Vaart, R. (2001). *Kiezen en delen. Beschouwingen over de inhoud van het schoolvak aardrijkskunde*. Utrecht: Faculteit ruimtelijke Wetenschappen Universiteit Utrecht.
- Vlaams Parlement (2025). Minimumdoelen en visieteksten voor het derde jaar kleuteronderwijs, het vierde jaar lager onderwijs en het zesde jaar lager onderwijs. Geraadpleegd op 1 september 2025, van <https://www.vlaanderen.be/onderwijsprofessionals/lesgeven-en-begeleiden/opleidingsinhouden/opleidingsinhouden-basisonderwijs/nieuwe-minimumdoelen-basisonderwijs>