

# VLAAMSE RAAD

---

ZITTING 1993-1994

11 OKTOBER 1994

---

## ONTWERP VAN DECREET

tot wijziging van de wet van 29 mei 1959  
tot wijziging van sommige bepalingen van de onderwijswetgeving  
en tot wijziging van het decreet van 17 juli 1991  
betreffende inspectie en pedagogische begeleidingsdiensten

## VERSLAG

namens de Commissie voor Onderwijs, Vorming en Wetenschapsbeleid  
uitgebracht door de heer G. Vanleenhove

---

**Samenstelling van de commissie :**

**Voorzitter :** de heer C. Moors.

**Vaste leden :**

de heer J. De Meyer, mevrouw A. Leysen en de heren L. Martens,  
C. Moors en G. Vanleenhove ;

de heren P. Hostekint, A. Schellens, R. Swinnen en I. Verleyen ;

de heer R. Deswaene, mevrouw J. Leduc en mevrouw A.-M.  
Neyts-Uyttebroeck ;

de heer G. Annemans ;

de heer L. Appeltans ;

de heer J. Tavernier.

**Plaatsvervangers :**

de heren P. Breyne, H. Candries, P. Deprez, F. Sarens en M.  
Van Peel ;

de heren E. Baldewijns, E. Pinoie, W. Seeuws en R. Vanlerberghe ;

de heren E. Beysen, A. Denys en J. Eeman ;

mevrouw Dillen ;

de heer R. Van Hooland ;

de heer M. Maertens.

---

**Zie :**

**599** (1993-1994)

— Nr. 1 : Ontwerp van decreet

— Nrs. 2 en 3 : Amendementen

INHOUDSTAFEL

|                                                                                                                |   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| 1. Inleidende uiteenzetting door de heer L. Van den Bossche, Vlaamse minister van Onderwijs en Ambtenarenzaken | 3 |
| 11. Artikelsgewijze bespreking                                                                                 | 4 |
| Tekst aangenomen door de Commissie                                                                             | 7 |
| Bijlage : “De eindtermen. Wat heb je vandaag op school geleerd ?”                                              | 9 |

**DAMES EN HEREN,**

De Commissie voor Onderwijs, Vorming en Wetenschapsbeleid besprak voorliggend ontwerp van decreet tijdens zijn vergadering van dinsdag 27 september en dinsdag 11 oktober 1994. Het voorliggend ontwerp van decreet vormt de rechtsbasis voor het ontwerp van decreet tot bekrachtiging van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen van het gewoon kleuter- en lager onderwijs (Stuk 583(1993-1994)-Nr.1) en werd in samenhang met dit ontwerp van decreet besproken.

**1. Inleidende uiteenzetting door de heer L. Van denBosche, Vlaamse minister van Onderwijs en Ambtenarenzaken**

De minister stelt dat dit decreet tot doel heeft de eindtermen te verduidelijken en te verfijnen voor het buitengewoon onderwijs, onder meer door een wijziging van het begrip *ontwikkelingsdoelen*.

Zoals voor het kleuteronderwijs, gaat de definitie van eindtermen als minimumdoelstellingen te bereiken door de meerderheid van de kinderen niet op voor het Buitengewoon Onderwijs (BuO). In het BuO wordt gepoogd ieder kind optimaal te laten ontplooiën, rekening houdend met zijn mogelijkheden en beperkingen. Het haalbare niveau is voor elke leerling verschillend. Enerzijds door de enorme verscheidenheid aan handicaps zelfs binnen eenzelfde type en anderzijds door de grote verscheidenheid van intellectuele mogelijkheden van de leerlingen binnen elk type.

In bijvoorbeeld scholen voor leerlingen type 4 (fysieke handicap) vindt men zowel leerlingen met matige tot zeer ernstige fysieke handicap als meervoudig gehandicapten. Kinderen met zowel fysieke als mentale handicap komen geregeld voor. Een voorbeeld van uitgesproken intellectuele verschillen binnen één type zijn type 3-leerlingen (karakterstoornissen). Daar vindt men zowel normaalbegaafde leerlingen met ernstige karaktermoeilijkheden als zwakbegaafde leerlingen, bij wie de karaktermoeilijkheden primeren op de mentale handicap. Het leerprogramma zal uiteraard enorm uiteenlopend zijn, gezien de aanzienlijke verschillen tussen deze leerlingen.

Dat maakt het onmogelijk eindleerdoelen voorop te stellen voor alle leerlingen. Door het formuleren van ontwikkelingsdoelen is het voor het BuO mogelijk om met de heterogeniteit van de leerlingen rekening te houden zodat voldoende gedifferentieerd kan worden.

Ontwikkelingsdoelen in het BuO zijn te beschouwen als doelen die *nagestreefd* dienen te worden voor alle betrokken leerlingen maar waarbij het aan het schoolteam in overleg met PMS, ouders, ... wordt overgelaten te bepalen aan welke individuele leerlingen of groepen leerlingen ze worden aangeboden. De geselecteerde ontwikkelingsdoelen dienen dan ook zoveel mogelijk bereikt te worden bij die leerling of leerlingengroep. Kwaliteitszorg in het BuO betekent dan ook dat een maximum aan dergelijke doelen bij de leerlingen nagestreefd wordt om een optimale integratie te bereiken.

Vermits het denkproces voor het vastleggen van eindtermen voor het Buitengewoon Onderwijs nog in volle ontwikkeling is, heeft de decreetgever enigszins op veilig gespeeld door het inbouwen van „of”. Dit biedt de mogelijkheid om zowel ontwikkelingsdoelen als eindtermen te formuleren afhankelijk van het type van BuO of van de opleidingsvorm.

Voor bepaalde types en opleidingsvormen is er voldoende aansluiting met het gewoon onderwijs en dient het BuO waar mogelijk zoveel mogelijk te opteren voor integratie in het gewoon onderwijs. Vanuit deze mogelijkheid tot integratie enerzijds en de mogelijkheid tot het bereiken van een gelijkwaardig studieniveau anderzijds kunnen voor bepaalde leerlingen in het BuO de eindtermen het streefdoel zijn om te komen tot schoolse integratie zoals bij onder meer leerlingen uit type 8 (kinderen met leermoeilijkheden, leerlingen uit type 3, leerlingen uit Buitengewoon Secundair met Opleidingsvorm 4 . . .)

In vergelijking met de andere onderwijsvormen krijgt het BuO een zeer grote **autonomie**. Bij het kleuteronderwijs zijn ontwikkelingsdoelen de minimumdoelstellingen die aan alle leerlingen moeten worden aangeboden, maar die niet verplicht maar wenselijk worden bereikt. In het buitengewoon onderwijs zijn ontwikkelingsdoelen door de school geselecteerde minimumdoelstellingen uit de overheid opgelegde lijsten van **streefdoelen** voor een **bepaalde leerling** of leerlingengroep.

Die bijkomende vrijheid maakt het wel nodig een minimale kwaliteitsbewaking door de overheid te plannen. Vermits de BuO-scholen in teamverband de ontwikkelingsdoelen selecteren in functie van de noden van de leerlingen, zal de **inspanningsverplichting** de parameter worden van de kwaliteitscontrole. Om de controle van de inspanningsverplichting mogelijk te maken, dient het kiezen van de gepaste ontwikkelingsdoelen voor een leerling of een leerlingengroep te worden verantwoord. Gezien de tradities van het BuO is een handelingsplan daartoe de aangewezen weg. Het handelingsplan is de beperkte maar efficiënte schriftelijke neerslag van het proces van de handelingsplanning.

Om de mogelijke onduidelijkheid hieromtrent tegen te gaan, is er voor geopteerd een definitie van handelingsplan in de Memorie van Toelichting op te nemen.

## 11. Artikelsgewijze bespreking

### Artikelen 1 en 2

Bij deze artikelen worden geen opmerkingen geformuleerd.

De artikelen worden met 12 stemmen unaniem aangenomen.

### Artikel 3

Een lid stelt dat de in dit artikel gehanteerde terminologie verwarring kan stichten. Uit de lezing van de eerste twee zinnen van paragraaf 1 zou men kunnen afleiden dat ontwikkelingsdoelen, eindtermen en minimumdoelstellingen synoniemen zijn omdat de drie termen door elkaar gebruikt worden. De minister weerlegt deze interpretatie. Het verschil tussen ontwikkelingsdoelen en eindtermen bestaat hierin dat ontwikkelingsdoelen moeten nagestreefd worden, eindtermen daarentegen moeten bereikt worden. Indien men uitgaat van de term 'minimumdoelstellingen', geldt dezelfde beperking: indien de term minimumdoelstellingen wordt gebruikt als synoniem van eindtermen, moeten deze minimumdoelstellingen worden bereikt, indien de term wordt gebruikt als synoniem van ontwikkelingsdoelen, moeten ze worden nagestreefd. De minister meent dat het aangewezen is dit verschil expliciet in de tekst in te schrijven. Hierop dienen de heren L. Appeltans, R. Swinnen en J. Tavernier, mevrouw A.

Leysen en mevrouw J. Leduc een amendement in (Stuk 599-2) ertoe strekkend de tekst van paragraaf 1 als dusdanig aan te passen.

Hetzelfde lid merkt op dat voor het buitengewoon onderwijs blijkbaar zowel eindtermen als ontwikkelingsdoelen bepaald kunnen worden, wat hem niet logisch lijkt. De minister herhaalt dat voor het buitengewoon onderwijs beide situaties zich kunnen voordoen. Gezien de grote niveauverschillen in dit type van onderwijs zal het voor bepaalde niveaus mogelijk zijn om eindtermen vast te leggen – bv. BUSO, opleidingsvorm 4 – terwijl men zich voor andere niveaus zal moeten beperken tot ontwikkelingsdoelen – bijvoorbeeld BLO, type 3.

Hierbij aansluitend vraagt een lid of het niet aangewezen zou zijn een apart artikel in het decreet in te voegen waarin de verschillende begrippen gedefinieerd worden. De minister is dit voorstel niet ongenegen, maar hij wijst erop dat een korte definitie elke nuancering uitsluit, terwijl de gehanteerde termen afhankelijk van de context waarin ze gebruikt worden juist belangrijke nuanceverschillen kunnen vertonen. De minister geeft er dan ook de voorkeur aan om een meer uitgebreide nota over de term ‘eindtermen’ als bijlage bij het verslag op te nemen. De Commissie stemt in met dit voorstel en de door de minister geciteerde nota wordt als bijlage bij het verslag opgenomen (Bijlage : „Wat heb je vandaag op school geleerd ? Algemene toelichting bij de eindtermen”).

Een lid merkt op dat de term ‘hoger onderwijs van het korte type’ achterhaald is. Ingevolge het HOBU-decreet van 13 juli 1994 wordt voortaan gesproken over ‘hoger onderwijs van 1 cyclus’. Andere leden stellen dat het indruist tegen de geest van het recent goedgekeurde HOBU-decreet om enkel voor het hoger onderwijs van één cyclus eindtermen vast te leggen. De minister is het hiermee eens, en na enig overleg komt de commissie in samenspraak met de minister tot de conclusie dat het aangewezen is om voor het HOBU géén eindtermen vast te stellen. Hierop wordt door de heren L. Appeltans, R. Swinnen en J. Tavernier, mevrouw A. Leysen en mevrouw J. Leduc een amendement ingediend (Stuk 599-2) ertoe strekkend in paragraaf 1 de wending ‘hoger onderwijs van het korte type’ tweemaal te schrappen. Dit amendement wordt verwerkt met het eerste amendement van dezelfde indieners op dit artikel.

De minister stemt in met de door de heren L. Appeltans, R. Swinnen en J. Tavernier, mevrouw A. Leysen en mevrouw J. Leduc voorgestelde amendementen, maar hij stelt zelf een verfijnde formulering voor (Stuk 599-3). Hierop trekken de heren L. Appeltans, R. Swinnen en J. Tavernier, mevrouw A. Leysen en mevrouw J. Leduc hun amendement terug in.

Het amendement van de Vlaamse regering en het aldus gewijzigde artikel 3 worden met 12 stemmen unaniem aangenomen.

#### Artikelen 4 en 5

Bij deze artikelen worden geen opmerkingen geformuleerd.

De artikelen worden met 12 stemmen unaniem aangenomen.

#### Artikel 6

Aanknopen bij de discussie bij artikel 3, stelt een lid dat de eerste zin van 2<sup>o</sup> eerder ongelukkig geformuleerd is. Deze

zin insinueert dat het nastreven van ontwikkelingsdoelen en het bereiken van eindtermen deel uitmaken van één en hetzelfde proces, terwijl uit de toelichting bij artikel 3 duidelijk gebleken is dat het hier twee duidelijk verschillende processen betreft. Ofwel streeft men ontwikkelingsdoelen na en evalueert men een proces, ofwel dient men de eindtermen te bereiken en is er sprake van een resultaatverbintenis. De spreker besluit dat het koppelwoordje 'en' hier niet op zijn plaats staat. Hierop wordt door de heren L. Martens, L. Appeltans, R. Swinnen, J. Tavernier en mevrouw J. Leduc een amendement ingediend ertoe strekkend de formulering van de eerste zin van artikel 6, 2° te verfijnen (Stuk 599-2). De minister beaamt de interpretatie van de spreker, maar hij stelt ook hier een verfijnde versie van het amendement voor (Stuk 599-3). Hierop trekken de heren L. Martens, L. Appeltans, R. Swinnen, J. Tavernier en mevrouw J. Leduc hun amendement terug in.

Het amendement van de Vlaamse regering en het aldus geamendeerde artikel worden met 12 stemmen unaniem aangenomen.

#### Artikel 7

De voorzitter van de Commissie meent dat op de eerste regel de term 'besluit' werd gebruikt terwijl 'decreet' wordt bedoeld. De minister beaamt dat het hier een materiële vergissing betreft, en de commissie stemt in met de door de voorzitter voorgestelde tekstcorrectie.

Artikel 7 wordt zonder verdere opmerkingen met 12 stemmen unaniem aangenomen.

#### Artikel 8

Bij dit artikel worden geen opmerkingen geformuleerd.

Artikel 8 wordt met 12 stemmen unaniem aangenomen.

#### 111. Eindstemming

Het geamendeerde ontwerp van decreet wordt met 12 stemmen unaniem aangenomen.

*De verslaggever,*

G. VANLEENHOVE

*De voorzitter,*

C. MOORS

---

**TEKST AANGENOMEN DOOR DE COMMISSIE**

## Artikel 1

Dit decreet regelt een aangelegenheid bedoeld in artikel 127 van de Grondwet.

## Artikel 2

§ 1. In artikel 6 van de wet van 29 mei 1959 tot wijziging van sommige bepalingen van de onderwijswetgeving, zoals gewijzigd door het decreet van 1 december 1993, worden in het eerste lid de woorden „met inachtneming van de eindtermen” vervangen door de woorden „met inachtneming van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen”.

§ 2. In hetzelfde artikel worden in het tweede lid de woorden „van de vakken waarvoor eindtermen” vervangen door de woorden „van de onderwijsactiviteiten en vakgebieden waarvoor ontwikkelingsdoelen en eindtermen”.

## Artikel 3

Artikel 6bis, § 1 van dezelfde wet, ingevoegd bij decreet van 17 juli 1991, wordt vervangen door de volgende bepaling :

„§ 1. De Vlaamse regering bepaalt, op eensluidend advies van de Vlaamse Onderwijsraad, de ontwikkelingsdoelen, dit wil zeggen de minimumdoelstellingen die voor het kleuteronderwijs moeten worden nagestreefd. De Vlaamse regering bepaalt, op eensluidend advies van de Vlaamse Onderwijsraad, de eindtermen, dit wil zeggen de minimumdoelstellingen die op het einde van het lager en secundair onderwijs moeten worden nagestreefd en bereikt. Voor het buitengewoon onderwijs kan de Vlaamse regering zowel ontwikkelingsdoelen als eindtermen bepalen. De Vlaamse regering legt de ontwikkelingsdoelen en eindtermen binnen één maand voor aan de Vlaamse Raad. De Vlaamse Raad bekrachtigt deze ontwikkelingsdoelen en eindtermen, met uitzondering van de specifieke eindtermen van het secundair onderwijs.”

## Artikel 4

In artikel 6bis, § 2 van dezelfde wet wordt de zin „Voor het buitengewoon onderwijs worden de eindtermen vastgesteld per type en per opleidingsvorm” vervangen door de zin „Voor het buitengewoon onderwijs worden ontwikkelingsdoelen of eindtermen voor types en opleidingsvormen vastgelegd.”

## Artikel 5

In artikel 6ter van de wet van 29 mei 1959 tot wijziging van sommige bepalingen van de onderwijswetgeving wordt de volgende bepaling ingevoegd tussen de woorden „bevoegd om” en de woorden „de van rechtswege” :

„aan de leerlingen die de door de Vlaamse regering opgelegde eindtermen én de eigen specifieke doelen bereiken”.

## Artikel 6

Artikel 5, § 1, 2° van het decreet van 17 juli 1991 betreffende inspectie en pedagogische begeleidingsdiensten wordt vervangen door de volgende bepaling :

„2º het nagaan of de onderwijsinstelling de nodige inspanning heeft gedaan om de ontwikkelingsdoelen na te streven en de eindtermen na te streven en te bereiken ; het toezicht op de toepassing van de taalwetgeving, de hygiëne en de bewoonbaarheid van de lokalen, het didactisch materiaal en de schooluitrusting ;,,

#### Artikel 7

In artikel 9, § 1 van hetzelfde decreet wordt tussen de woorden „inzake” en „eindtermen” de woorden „ontwikkelingsdoelen en” ingevoegd en worden de woorden „onder meer inzake het bereiken van de eindtermen” vervangen door de woorden „onder meer inzake het nastreven van de ontwikkelingsdoelen of het bereiken van de eindtermen.”

#### Artikel 8

De artikelen 2, 3, 4, 5, 6 en 7 treden in werking met ingang van 1 september 1991.

---

## BIJLAGE



## ***DE EINDTERMEN***

***“WAT HEB JE VANDAAG OP SCHOOL GELEERD ?”***

***- Algemene toelichting bij de eindtermen -***

***MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP  
DEPARTEMENT ONDERWIJS***

***Dienst voor Onderwijs-  
ontwikkeling***



***Centrum voor Informatie  
en Documentatie***

***AUGUSTUS 1993***

## INLEIDING

Deze brochure wil een duidelijke, algemene toelichting verschaffen bij de lectuur van de eindtermen. Concreet betreft het de eindtermen die ter advisering aan de Vlaamse Onderwijsraad worden voorgelegd. Het gaat om de eindtermen van:

- het basisonderwijs (met inbegrip van het kleuteronderwijs);
- de eerste graad van het secundair onderwijs, met inbegrip van het leerjaar B en het beroepsvoorbereidend leerjaar (BVL.);
- de vakoverschrijdende eindtermen.

De eindtermen van het basisonderwijs zullen eerst ter advisering worden voorgelegd. Nadien volgen die van de eerste graad secundair onderwijs.

Het begrip “eindtermen” is nieuw in de geschiedenis van het Vlaamse onderwijs. Binnen de tradities van evenwicht tussen de impact van de overheid en het vrije initiatief heeft het een heel eigen juridische omschrijving gekregen. Daarnaast is het zo dat reeds lang nagedacht en overlegd is over de eindtermen hetgeen heeft geleid tot een aantal uitgangspunten voor de formulering ervan. Dit alles wijst erop dat er behoefte bestaat aan een algemene toelichting voor de gebruikers van en de geïnteresseerden in de eindtermen.

Deze toelichting is opgedeeld in tien hoofdstukken. In een eerste hoofdstuk wordt de herkomst van de eindtermen beschreven. In een tweede hoofdstuk wordt ingegaan op de situering van de eindtermen zoals ze uit de juridische teksten dienaangaande kan worden afgeleid. In een *derde* hoofdstukje volgt dan de definiëring van de eindtermen. Ten vierde wordt geïllustreerd hoe de eindtermen, als instrumenten voor kwaliteitsbewaking, kunnen bijdragen tot kwaliteitsverhoging van het onderwijs. Op de *vijfde* plaats wordt uiteengezet welke procedure is uitgestippeld om tot de eindtermen te komen. Gezien het belang van de eindtermen stond de overheid op een dergelijke werkwijze opdat het eindtermenpakket representatief en evenwichtig samengesteld zou zijn.

In ons onderwijs is er steeds veel aandacht geweest voor een harmonisch samengaan tussen overheid en vrij initiatief. Daarom is het belangrijk af te lijnen op basis waarvan er tot een concrete invulling van de inhoud wordt beslist. Die criteria voor een concrete formulering van de eindtermen worden behandeld in een *zesde* hoofdstuk.

In een *zevende* hoofdstuk worden de uitgangspunten en de achtergronden beschreven die aan de basis liggen van de selectie en formulering van de eindtermen. Ten *achtste* wordt concreet beschreven hoe de Dienst voor Onderwijsontwikkeling is te werk gegaan bij het formuleren van zijn voorstellen. Het *negende* en *tiende* hoofdstuk hebben betrekking op een algemene, oriënterende commentaar bij de eindtermen van respectievelijk het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs.

## 1. WAT VOORAF GING

Alhoewel het begrip “eindtermen” nieuw is in het Vlaamse onderwijs, kan er toch aange-toond worden dat ze het resultaat zijn van een logische evolutie die reeds geruime tijd impliciet bestond.

Voor een goed begrip van wat volgt, kunnen eindtermen zeer beknopt **worden** geformuleerd als ***minimumdoelstellingen die door de meerderheid van de leerlingen in het niveau en de richting waarin ze zich bevinden, moeten kunnen worden bereikt.*** Verdere **definiëring** volgt, zoals gezegd, in het tweede hoofdstuk van deze toelichting.

Reeds in het **schoolpact** van 1958 behield de overheid zich het recht voor een minimum-lessenrooster en -leerplan te bepalen. Aan de andere kant werd, conform de grondwet, wel de vrijheid van “**lessenrooster**” en “pedagogische methode” gegarandeerd.

Binnen dit kader moesten de inrichtende machten van het gesubsidieerd onderwijs hun leerplannen en lessenrooster ter goedkeuring voorleggen aan de Minister. De Minister, toen het hoofd van het rijksonderwijs, liet zich hierbij zo mogelijk inspireren door de leerplan-nen die in het toenmalige rijksonderwijs bestonden. Vandaar een zekere analogie **tussen** de leerplannen van het gesubsidieerd en van het **rijksonderwijs**.

In 1971 werd voor de programma's van het gesubsidieerd - uitsluitend secundair - onderwijs een adviescommissie opgericht, paritair samengesteld uit vertegenwoordigers van het officieel gesubsidieerd en vrij gesubsidieerd onderwijs. De ministers volgden meestal soepel de uitgebrachte adviezen op.

Door deze ontwikkeling gingen de leerplannen van de inrichtende machten en dus de inhouden van het onderwijs meer en meer uit elkaar lopen. De verschillen konden kleiner of groter zijn naargelang van de vakken en de inspiratoren van de opvulling ervan. Diversiteit in wat de kinderen op school leerden, werd dan ook meer en meer een feit. De soepelheid van de ministers had wellicht ook te maken met een andere bepaling van het schoolpact, die stelde dat de inspectie het “peil van de studiën” diende te controleren. Het schoolpact bevatte dus reeds duidelijk een controlemogelijkheid van de overheid op de inhouden van het onderwijs. Bovendien functioneerde er een homologatiecommissie die onder meer diende na te gaan of het werkelijk gevolgde leerplan een leerplan was van het rijksonderwijs of een goedgekeurd of gelijkwaardig leerplan.

Meer recent, zijn er op onderwijspolitiek vlak twee belangrijke beleidsdaden te melden die mede de nieuwe regeling van de eindtermen hebben bepaald.

Vooreerst was er de grondwetsherziening van 1989, waarbij het onderwijsbeleid werd toevertrouwd aan de drie Gemeenschappen. Daardoor kon voor het Vlaamse onderwijs een eigen kwaliteitsbeleid worden ontwikkeld. Een van de eerste prioriteiten van de Vlaamse regering was immers een eigentijds concept van kwaliteitszorg voor het onderwijs.

Vervolgens was er het politieke akkoord en het daaruit volgende decreet waarbij het rijksonderwijs werd onttrokken aan de leiding van de minister en omgevormd tot het **gemeenschapsonderwijs** met als inrichtende macht de Autonome Raad van het Gemeen-schapsonderwijs (ARGO). Aangezien de minister nu niet meer het hoofd van dit onderwijs was, kon hij ook niet meer de lessenroosters en leerplannen van de nieuwe inrichtende

macht als criterium voor goedkeuring nemen tegenover de andere koepelorganisaties. Het gemeenschapsonderwijs is sindsdien ook onderworpen aan de verplichting leerplannen en lessentabellen ter goedkeuring voor te leggen.

De minister diende dus voortaan eigen criteria voor goedkeuring te ontwerpen.

De bekommernis voor een duidelijke impact van de overheid **op** de kwaliteit van het onderwijs was inmiddels ook **internationaal** sterk op de voorgrond getreden. Vooral de westers geïnspireerde landen, voornamelijk binnen de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling, waren daar druk mee bezig. Binnen deze kring werd de roep naar “verantwoording” van de immense uitgaven voor onderwijs altijd maar groter. Sloganmatig zou men kunnen stellen dat in dergelijke kringen werd gesteld : “Wie betaalt, bepaalt”.

De controle van de overheid werd daarbij in verschillende gradaties van intensiteit doorgevoerd.

**Er** waren landen die volstonden met de leerplannen centraal vast te leggen. Andere landen gingen een stap verder en legden niet alleen de leerplannen maar ook de examens en toetsen centraal vast. Nog sterker was de controle in bepaalde landen waar men, naast de centrale leerplannen en de centrale toetsen, ook nog de methodische instructies centraal verplichtte. Dat is b.v. het geval in Engeland. In heel wat landen ontstonden er ook diverse combinaties en varianten. Ons buurland Nederland bijvoorbeeld voerde onlangs de “kerndoelen” in en laat daarnaast centrale eindtoetsen de uitslagen van de leerling voor de helft bepalen.

Ons land bekleedde in dit gezelschap een unieke plaats. In geen enkel land was de overheidsimpact op de inhouden van het onderwijs zo bescheiden.

## 2. HET DECREET VAN 17 JULI 1991 EN ZIJN SITUERING

Onder meer op basis van de geschetste achtergronden gaf de Vlaamse regering in 1989 opdracht aan een onafhankelijke commissie van deskundigen om voorstellen te doen voor een eigentijdse en aan de Vlaamse situatie aangepaste kwaliteitsbewaking.

De **adviescommissie** stond onder leiding van Secretaris-generaal Monard. Ze leverde een eerste conceptrapport af in februari 1990 en, nadat de Minister van Onderwijs daarop had gereageerd, een tweede concretiserend rapport in juli 1990. De rapporten van de adviescommissie werden in grote mate verwerkt in het **decreet** op de inspectie en de pedagogische begeleiding van 17 juli 1991. Daarin werd ook het begrip eindtermen **geïntroduceerd**.

De belangrijkste krachtlijnen van dit decreet waren de volgende:

- Er werd een duidelijk onderscheid gemaakt tussen inspectie en begeleiding. De overheid **voorzag voor** zichzelf in een korps inspecteurs, maar stelde tegelijkertijd een evenredig aantal pedagogische begeleiders ter beschikking van de koepelorganisaties van scholen (de netten).
  - De overheid zal voortaan eindtermen bepalen, in feite minimumdoelstellingen, die voor alle scholen en inrichtende machten zullen gelden.
  - De inspectie zal het bereiken van de eindtermen controleren. Scholen die de **eindtermen** in voldoende mate bereiken zullen gefinancierd of gesubsidieerd worden en krijgen het recht getuigschriften en diploma's uit te reiken. De vroeger bestaande homologatiecommissie wordt hierdoor overbodig.
  - Om voorstellen inzake eindtermen te formuleren, evenals om analyse- en evaluatie-instrumenten te ontwikkelen om scholen door te lichten (onder meer inzake het bereiken van de eindtermen), wordt een wetenschappelijke stafdienst opgericht, de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO).
  - De wijze waarop in de scholen de eindtermen worden aangeboden kan vrij bepaald worden. Het behoort immers tot de vrijheid van onderwijs dat de inrichtende machten zelf de methodes bepalen die hun onderwijs gestalte geven.
- In diezelfde geest kunnen - zoals overigens ook vandaag reeds het geval is - de inrichtende machten zelf de leerplannen uitwerken. Deze dienen geadviseerd te worden door de inspectie, vooraleer ze door de Vlaamse Executieve goedgekeurd kunnen worden. Bij haar adviesverstrekking zal de inspectie uiteraard rekening houden met de eindtermen. Bij de ontwikkeling van de leerplannen treedt de DVO op als dienstverlenend bij het ontwikkelen van methoden daaromtrent.

Het decreet van 17 juli 1991 heeft op die wijze de verhouding tussen en het harmonisch samenleven van overheid en privé-initiatief geherformuleerd. Die verhouding vraagt om een evenwicht, dat evenwel, rekening houdend met tijdsomstandigheden en maatschappelijke ontwikkelingen, in evolutie is. Men kan op die wijze spreken van een dynamisch evenwicht.

Eindtermen worden als **voorstel** ontwikkeld door de Dienst voor Onderwijsontwikkeling. De voorstellen worden **aan** de Vlaamse Minister van Onderwijs overhandigd, die ze ter advisering aan de VLOR voorlegt. De Vlaamse Executieve bepaalt de eindtermen **op**

eensluitend advies van de Vlaamse' Onderwijsraad. De eindtermen worden dan door de Vlaamse Raad bekrachtigd (behalve de eindtermen die specifiek zijn voor de studierichtingen in het secundair onderwijs en voor afdelingen in het hoger onderwijs).

De Dienst voor Onderwijsontwikkeling ontwikkelt ook de analyse- en **evaluatie-instrumenten** om scholen door te lichten o.m. inzake het bereiken van de eindtermen.

Ten slotte ontwikkelt de Dienst ook methoden voor het opstellen van leerplannen en lessentabellen o.m. in het licht van beroepsprofielen.

Het minimuml **essenrooster** voor het secundair onderwijs, voorzien in de schoolpactwet, is decretaal vertaald in een opsomming van vakken die aan elke leerling van een bepaald leerjaar zonder uitzondering dienen te worden onderwezen. Enkel in de eerste graad wordt hier globaal een minimum aantal lestijden aan gekoppeld. Voor het uitwerken van het feitelijk lessenrooster beschikt de inrichtende macht binnen deze decretale grenzen verder over een autonome bevoegdheid.

De leerplannen worden bepaald door de inrichtende macht; ze moeten wel door de Vlaamse Regering worden goedgekeurd op advies van de **onderwijsinspectie**. Hierbij zal die zich laten leiden door het "peil van de studiën" en de controle van de expliciete aanwezigheid van de eindtermen, naar de letter en de geest, zowel in de leerplannen als in de geëxpliciteerde doelstellingen.

De pedagogische methoden worden autonoom door de inrichtende macht bepaald.

Uit wat voorafgaat kan worden afgeleid dat het evenwicht tussen overheid en vrij initiatief werd behouden, maar dat het vertaald werd in een eigentijdse vormgeving.

### 3. WAT ZIJN EINDTERMEN ?

#### 3.1. De decretale omschrijving

Essentieel bij de definitie van eindtermen is artikel 3 § 2 van het decreet **over** inspectie en pedagogische begeleidingsdiensten van 17 juli 1991. Dit artikel voegt een artikel 6 bis toe aan de schoolpactwet van 29 mei **1959**. Het luidt als volgt :

***“§ 1. De Vlaamse Executieve bepaalt, op eensluidend advies van de Vlaamse Onderwijsraad, de eindtermen: dit wil zeggen de minimumdoelstellingen die op het einde van het kleuter-, lager, secundair en hoger onderwijs van het korte type moeten worden bereikt en legt ze binnen één maand voor aan de Vlaamse Raad. De Vlaamse Raad bekrachtigt deze eindtermen, behoudens de specifieke eindtinnen betreffende het secundair onderwijs en het hoger onderwijs van het korte type.***

***§ 2. Voor het secundair onderwijs worden de eindtermen vastgesteld per onderwijsvorm, per graad en per cyclus; aanvullend kunnen deze eindtermen gespecificeerd worden rekening houdend met het fundamenteel gedeelte van de optie, zoals bepaald in artikel 48 van het decreet betreffende het onderwijs-11 van 31 juli 1990. Voor het buitengewoon onderwijs worden de **eindtermen** vastgesteld per type en per opleidingsvorm. Voor het hoger onderwijs van het korte type worden de eindtermen vastgesteld per categorie zoals bepaald in de wet van 7 juli 1970 betreffende de algemene structuur van het hoger onderwijs; aanvullend kunnen die eindtermen worden gespecificeerd per afdeling?***

#### 3.2. Betekenis van deze omschrijving

Op een kernachtige en uitermate beknopte wijze zegt dit artikel dus het volgende:

- De Vlaamse Onderwijsraad moet vooraf advies geven aan de Vlaamse Executieve, die op haar beurt de eindtermen laat bekrachtigen in de Vlaamse Raad.
- De eindtermen hebben kracht van decreet, behalve de aanvullende specificeringen voor de studierichtingen in het secundair onderwijs (b.v. studierichtingen Economie - moderne talen (ASO), Elektriciteit (TSO), Kinderverzorging (BSO)) en de afdelingen in het hoger onderwijs (b.v. graduaat secretariaat-talen, logopedie, opleiding tot onderwijzer). In die gevallen volstaat een Besluit van de Vlaamse Executieve. Dit is gedaan om met de eindtermen vlugger te kunnen inspelen op tendensen in de maatschappij en het bedrijfsleven.
- Er worden eindtermen geformuleerd voor het onderwijs vanaf de kleuterschool tot en met het hoger onderwijs van het korte type. Concreet betekent het dat er eindtinnen zullen zijn voor:
  - het einde van de kleuterschool;
  - het einde van de lagere school;
  - het einde van een graad in het secundair onderwijs en dit per onderwijsvorm (ASO -

BSO - KSO - TSO) en zoals gezegd, aanvullend per studierichting.

- het einde van het hoger onderwijs van het korte type dat nu minimaal drie jaar bedraagt.
  - Ook voor het volwassenenonderwijs zullen immers eindtermen worden geformuleerd. De verwijzing “per cyclus” is overigens gericht op de structuur van het volwassenenonderwijs (en het aanvullend secundair beroepsonderwijs).
- Voor het buitengewoon onderwijs worden de acht wettelijk vooropgestelde types beoogd, waarbij eveneens geldt dat ze volgens de vier opleidingsvormen op het niveau secundair onderwijs moeten worden geformuleerd. Bij de formulering van de eindtermen moet hier rekening worden gehouden met het individualiserend karakter van het buitengewoon onderwijs.
- Meer onderwijskundig bekeken zijn eindtermen gekenmerkt door een koppeling van leerinhouden aan een erop betrokken gedrag van de leerling.

Het zijn ook minimumdoelstellingen. Dit is op zich geen eenduidig begrip. Vanuit de context van het decreet en wat eraan voorafgaat komt het begrip overeen met wat wel eens “communale” doelstellingen genoemd wordt. Het gaat dan om de doelstellingen die door de gemeenschap aan de school opgelegd worden.

Als besluit kan dan worden gesteld:

*“Eindtermen zijn door de gemeenschap vastgestelde doelstellingen die minimaal door de school voor de meerderheid van leerlingen, studenten en cursisten moeten gerealiseerd worden aan het einde van de niveaus zoals ze hierboven onder 3.1 par. 1 werden omschreven.\**

### 3.3. De wijze waarop eindtermen worden geformuleerd

Het decreet zelf blijft vrij vaag over de manier waarop de eindtermen moeten worden geformuleerd.

In de memorie van toelichting wordt bij artikel 3 evenwel gezegd dat het om “*kwaliteiten inzake kennis, inzicht, Onderwijsattitudes en eventueel vaardigheden (bijv. in het Buitengewoon Onderwijs)* gaat die wenselijk worden geacht voor de meerderheid der leerlingen...”

In dezelfde toelichting wordt er ook op gewezen dat eindtermen op diverse wijzen kunnen worden geformuleerd, rekening houdend met het niveau van onderwijs en het soort van onderwijs. Als voorbeeld wordt het kleuteronderwijs aangehaald, waar men in de Memorie van Toelichting spreekt van “*vormingspatronen*” In elk geval heeft de decreetgever hier gearzeld om een voor iedereen geldende definitie in het decreet zelf op te nemen. De concretisering wordt overgelaten aan de Dienst voor Onderwijsontwikkeling.

Inmiddels is gebleken dat deze beslissing zinvol was. Er moet inderdaad rekening worden gehouden met de eigenheid van het kleuteronderwijs. Ook het buitengewoon onderwijs kan

moeilijk dezelfde definitie hanteren, omdat het van nature een individualiserend **onderwijs** is. Anderzijds geeft de toelichting bij artikel 3 wel een waardevolle indeling in kennis, inzicht, attitudes en vaardigheden. De toelichting bij het decreet spreekt van **“onderwijsattitudes”**, een niet courante term in de **onderwijskunde**. Daarmee is het ook duidelijk dat eindtermen zich niet mogen beperken tot cognitieve doelstellingen. Door ook attitudes op te nemen in deze omschrijving, wordt meteen geopteerd voor formulering van eindtermen op dat gebied.

Uit deze Memorie van Toelichting blijkt dat:

- eindtermen, wat de inhoud betreft, niet tot kennisdoelen mogen beperkt blijven;
- eindtermen, wat het beoogde gedrag van de leerlingen betreft, niet alleen tot cognitief reproducerend gedrag mogen leiden.

In het licht van de eigen opvoedingsprojecten van de inrichtende machten zal dat echter met de nodige voorzichtigheid moeten gebeuren.

### 3.4. Implicaties

a. De overheid heeft in de hoger genoemde artikelen duidelijk haar positie ten opzichte van de kwaliteit van het onderwijs bepaald. Met het invoeren van het begrip “eindtermen” heeft zij duidelijk de maatschappelijke verantwoordelijkheid van de school versterkt. Het door de overheid financieel ondersteunen van het aanbieden van onderwijs impliceert dat een aantal maatschappelijk verantwoorde kwaliteitseisen ook effectief **uitvoerbaar** worden gemaakt.

Wanneer terzake garanties kunnen geboden worden door de school, dan zal de overheid die school ook ten volle erkennen, wat impliceert dat die school het recht verkrijgt om studiebewijzen uit te reiken die van rechtswege geldend zullen zijn.

Om dit als overheid te kunnen realiseren, heeft de decreetgever in twee diensten voorzien die mekaar terzake aanvullen.

Vooreerst is er de Dienst voor Onderwijsontwikkeling, die wordt belast met volgende opdrachten (artikel 9):

- het formuleren van voorstellen inzake eindtermen;
- de ontwikkeling van **analyse-** en evaluatie-instrumenten om scholen door te lichten, onder meer inzake het bereiken van de eindtermen;
- de ontwikkeling van methodes voor het opstellen van leerplannen en lessenroosters, onder meer in het licht van beroepsprofielen;
- het uitwerken van voorstellen inzake de introductie en bijscholing van inspectieleden.

Vervolgens is er de inspectie, die o.m. bevoegd is voor **“het nagaan of de eindtermen worden bereikt”**.

b. Wat de implicaties van de eindtermen op de rechtszekerheid van de leerlingen betreft, dient er op gewezen te worden dat eindtermen geformuleerd worden als een opdracht voor de school. Bij haar bewakingsopdracht zal de inspectie dan ook onderzoeken of de school die opdracht uitvoert, niet of de individuele leerling deze eindtermen ook effectief bereikt. De school zal dus wel degelijk inspanningen moeten doen opdat een **normaal**-getalenteerde leerling deze eindtermen zou halen. De inspectie zal daarom juist haar controletaak opvatten als een doorlichting van de school. Daarbij zal de inspectie ook gebruik kunnen maken van specifieke analysemethoden zoals omschreven door de DVO, b.v. klassegerekeningen en -ondervragingen of toetsen waarvan echter alleen het globale resultaat in de beoordeling opgenomen wordt. Wat het afnemen van toetsen betreft, betekent dit dat ~~die~~ per school moeten worden geïnterpreteerd. In geen geval kunnen ze dienen voor het vergelijken van scholen. Dóór op die wijze de kwaliteitsbewaking uit te voeren, kan met de eigenheid van iedere school o.m. inzake populatie rekening worden gehouden.

De individuele beoordeling van de leerling behoort ten volle toe aan andere organen dan de inspectie, (bv. in het secundair onderwijs de klasseraad). Op grond van het verband dat bestaat tussen eindtermen (minimum) en leerplan (pedagogisch vrije uitwerking) kan gesteld worden dat het slagen van de individuele leerling, zoals bepaald door de klasseraad, ten minste het globaal voldoen aan de eindtermen impliceert.

De inrichtende machten zullen echter op autonome wijze verdere uitwerking en verdieping of uitbreiding **geven** aan de eindtermen in leerplannen. Elke individuele, leerjaargebonden deliberatievraag zal dan ook slechts beantwoord kunnen worden op grond van het geheel van de vorming, vervat in de leerplannen. Het voldoen aan de eindtermen zal naar de individuele leerling toe dus een noodzakelijke, maar niet voldoende voorwaarde zijn om te slagen, i.c. een van rechtswege geldig studiebewijs te behalen.

#### 4. DOORHEEN KWALITEITSCONTROLE OP GROND VAN EINDTERMEN NAAR KWALITEITSVERBETERING

Het invoeren van eindtermen heeft tot doel te waken over de kwaliteit van het **onderwijs**. Het zijn minimumnormen voor scholen. Zij moeten inspanningen leveren opdat zoveel mogelijk leerlingen deze eindtermen zouden bereiken.

De bedoeling van het invoeren van eindtermen impliceert dat de overheid, doorheen het bepalen van eindtinnen, meteen een uitspraak zal doen over wat volgens haar in het onderwijs essentieel is, wat als minimum voorwaarde voor kwaliteit moet worden beschouwd. Dit op zich zelf is reeds kwaliteitsverhogend. Op deze manier verzekert de overheid zich ervan dat men minstens energie zal steken in die inhouden die zij noodzakelijk acht.

De eindtermen bieden verder een herkenbare **basis** voor kwaliteitsbewaking. Externe kwaliteitscontrole kan door de onderwijs inspectie gebeuren aan de hand van analyse- en evaluatie-instrumenten die moeten reveleren of er in de scholen krachtige leeromgevingen **gecreëerd** worden teneinde de eindtermen maximaal bij de leerlingen te realiseren. Men kan echter ook investeren in het stimuleren van goede en hoogwaardige toetsen en evaluatie-instrumenten ten dienste van de scholen waarmee schoolteams zichzelf kunnen evalueren in het licht van deze eindtermen. Via dergelijke zelfevaluatie-instrumenten worden scholen op verantwoorde wijze gestimuleerd om aan interne kwaliteitsbewaking te doen.

Neveneffecten van die duidelijkheid zijn er ook te verwachten voor de “inrichters” van het onderwijs. Zij zullen de maatschappelijke verwachtingen die in de eindtermen worden verwoord, een plaats moeten geven in hun eigen onderwijsvisie, gebaseerd op het specifiek opvoedingsproject, van waaruit de eigen fundamentele doelstellingen worden gedistilleerd. Bij het uitwerken van hun leerplannen zullen de inrichtende machten een evenwicht tussen beide moeten nastreven.

Een ander neveneffect van deze duidelijkheid heeft niet alleen een gunstige weerslag op de opdracht van de leerplanmakers, maar ook op het moreel van leraars en directeurs. Wij denken hier aan de klachten over de **overbevraging** van het onderwijs door de overheid. Alle onderwijsbetrokkenen worden voortdurend heen en weer geslingerd tussen allerlei vragen vanuit de samenleving, zodat zij vaak niet goed meer weten wat essentieel is. De eindtinnen zullen daarin uiteraard uitspraken moeten doen. De school kan niet meer alles verwerken wat van haar wordt gevraagd.

Door zich te informeren over de eindtermen zullen ook de ouders en de buitenstaanders van het onderwijs nu beter kunnen inschatten wat de leerlingen van overheidswege te verwerken krijgen. Aldus zullen zij kunnen beoordelen hoe de verschillende inrichtende machten dit verder concreet inkleuren vanuit hun specifiek opvoedingsproject. Ouders zullen dus beter kunnen volgen wat er gebeurt.

De schooldrempel wordt verlaagd. In die zin wordt het onderwijs toegankelijker en dus ook democratischer.

Kwaliteitsverhogend zal ook het beleid van **begeleiding** en navorming kunnen worden. Prioriteiten zullen duidelijker zijn en daardoor kan er een gunstig effect optreden in het bijwonen van nascholingsessies en in het organiseren van doelgerichte begeleiding.

Eindtermen zijn minimumdoelstellingen die de meerderheid van de leerlingen moeten bereiken in kwaliteitsvolle scholen. In functie van hun erkenning door de overheid zijn de scholen er dus toe verplicht zoveel mogelijk leerlingen over deze meet te krijgen. De kans is dan ook **reëel** dat de zorgbreedte van het onderwijs vermeerderd. Aan alle leerlingen wordt eenzelfde kernprogramma gegarandeerd. Daar op de eerste plaats zal in een aantal individuele gevallen geremedieerd worden. Meer leerlingen zullen over de drempel van de minimumdoelstellingen geholpen worden.

Per niveau (en graad in het secundair onderwijs) zullen de afsluitingseisen in geofficiële eindtermen worden vastgelegd. Doordat men duidelijk weet wat de meerderheid van de leerlingen op elk niveau minimaal moeten beheersen, zal de **samenhang** in het onderwijs groter worden.

We wezen reeds op het effect van de eindtermen op de leerplanconstructie. Op basis van deze leerplannen worden hulpmiddelen en schoolboeken uitgewerkt. Het decretaal vastleggen van een kernprogramma zal de uitgevers een zekere stabiliteit garanderen. In die omstandigheden is het **economisch** gezien interessanter te investeren in hoogwaardige media: men loopt minder **financiële** risico's, de oplage kan groter worden. Dit komt zowel de kwaliteit als de prijs van de produkten ten goede.

Uiteraard zal het invoeren van de eindtermen niet alle inhoudelijke problemen in het onderwijs oplossen. Er zijn immers nog allerlei andere factoren die mede de kwaliteit van het onderwijs bepalen (b.v. kwaliteit van leerkrachten, de groepering van leerlingen, de samenwerking tussen leerkrachten, het functioneren van de participatie, het schoolklimaat e.d.). Toch is het duidelijk dat de eindtermen onrechtstreeks kwaliteitsbevorderend zullen werken.

## 5. HOE KOMEN EINDTERMEN TOT STAND ?

Een onderwijs dat door een gemeenschap in stand gehouden wordt, moet functioneren **in** die gemeenschap. In een democratische maatschappij moet er dan ook een bestendig streven aanwezig zijn om het onderwijs voeling te laten houden met de doelstellingen van die maatschappij. Het onderwijs mag zich niet geïsoleerd opstellen ten overstaan van die maatschappij en moet daarin een legitimering vinden. Het probleem is evenwel dat het niet steeds even duidelijk is wie deze maatschappij vertegenwoordigt bij de noodzakelijke beslissingsprocessen.

Dit is eigen aan de complexiteit van een democratische maatschappij waarin diverse belangen en partijen door dit onderwijs moeten worden gediend. Men denke aan ouders, leerlingen, de socio-economische en de socio-culturele milieus, de Staat, de **inrichtende** machten, de wetenschapsbeoefenaars, de professionals (leerkrachten, directeurs), politieke partijen. Daaruit ontstaat een typisch krachtenspel dat voortdurend in beweging is en waarvoor er op gepaste tijden door het beleid moet worden gearbitreerd.

Het ontkennen van deze diverse belangen en wensen zou in een democratie een spijtige vergissing zijn. Integendeel, het creatief omgaan met deze krachten is precies kenmerkend voor een democratie en vraagt van de bewindslieden een complexe en moeilijke arbitrage-taak.

In dit maatschappelijk krachtenspel heeft de overheid er in het decreet voor geopteerd dat er ook een ruime inbreng vanuit een deskundigencircuit zou zijn.

De diverse elementen samen geven de hoofdlijnen weer van de procedure. Het gaat om vier belangrijke momenten: eerst de ontwerpformulering en constructie van de eindtermen door de Dienst voor Onderwijsontwikkeling; verder de advisering door de Vlaamse Onderwijsraad, ten derde de beslissing door de politieke overheid en ten vierde de bekrachtiging door de Vlaamse Raad. Die vier fasen worden hier afzonderlijk toegelicht. Het vermelden van deze vier fasen mag **niet** de indruk wekken dat de eindtermen dan eens en voor altijd zullen zijn vastgelegd. Ze zullen op hun toepassing en haalbaarheid steeds moeten worden geëvalueerd.

### 5.1. De voorbereidingsfase

De Dienst voor Onderwijsontwikkeling werd opgericht als een wetenschappelijke stafdienst. Hij is belast met de constructiefase. De twintig medewerkers van de DVO worden verondersteld wetenschappelijk verantwoorde voorstellen voor eindtermen te ontwikkelen.

Het wetenschappelijk karakter van die constructiefase houdt o.m. in dat criteria, uitgangspunten en achtergronden worden bepaald van waaruit de selectie van de eindtermen gebeurt. In feite gaat het hier om een doorgedreven theorievorming over het begrip kwaliteit, rekening houdend met de historisch-ruimtelijke situering van het Vlaamse onderwijs en met het in evenwicht houden van de belangen van de leerlingen en jongeren enerzijds en die van de maatschappij anderzijds. Anders gezegd, de ontwikkeling van de persoonlijkheid van de leerlingen moet worden bevorderd, evenwel rekening houdend met de rechtmatige belangen van de samenleving. Het ontwikkelen van een dergelijk theoretisch raamwerk is een werk dat nooit af is. Het geschetste evenwicht is immers, net zoals de evolutie van de samenleving, dynamisch. De ontworpen criteria en uitgangspunten

worden verder in het zesde en zevende hoofdstuk behandeld.

Een wetenschappelijke aanpak veronderstelt ook een grondige kennis van het ~~weten-~~schappelijk onderzoek dat zowel in het **buitenland als** in eigen land **op het** gebied van curriculumontwikkeling aanwezig is. Het gaat vaak **over** de mogelijke structurering van de leerinhouden; ook over de haalbaarheid van de gestelde inhouden; verder ook over de mogelijkheden van het onderwijsbestel om op veranderingen in te spelen e.d.m. Alhoewel ook het buitenlandse onderzoek moet worden ingestudeerd, is het op de eerste plaats wenselijk het eigen onderzoek in Vlaanderen, België en wellicht ook Nederland als uitgangspunt te nemen. Dergelijk onderzoek past immers het best bij de eigen inbedding van het' onderwijs in onze historisch-maatschappelijke context. Buitenlands onderzoek moet telkens worden vertaald naar de eigen situatie; dit is niet steeds een eenvoudige zaak.

Het ligt ook voor de hand dat de DVO in dit verband buitenlandse ontwikkelingen inzake eindtermen, nationale leerplannen en kwaliteitsbewaking bestudeert.

Ook daaruit kan heel wat inspiratie worden opgedaan.

De DVO doet zelf geen experimenteel wetenschappelijk onderzoek, maar kan wel adviseren voor het opzetten van gericht wetenschappelijk onderzoek dat dienstig kan zijn voor de kwaliteitsbewaking van het onderwijs. Bij de toelichting op het decreet van 17 juli 1991 in de Vlaamse Raad verwees de toenmalige minister uitdrukkelijk naar de middelen voor wetenschappelijk onderzoek die o.m. bij de Vlaamse Minister van Onderwijs voorhanden zijn ten behoeve van "ministeriële initiatieven". Het gaat hier om het Fonds voor Collectief Fundamenteel Onderzoek op ministerieel initiatief. Vanuit dit fonds zouden dan, aldus de Minister, specifieke opdrachten i.v.m. ondersteuning van de DVO kunnen worden uitbesteed. De DVO heeft reeds een aantal van dergelijke onderzoeken kunnen verwerken in de voorstellen voor eindtermen.

Rekening houdend met deze elementen, heeft de DVO voorafgaand aan de advisering in de Vlaamse Onderwijsraad, een aantal voorzorgen genomen als bijkomende legitiëring .

ZO werd er toegezien op de haalbaarheid van de eindtermen. Daarom werd de inbreng van de beroepsmensen, in dit geval leerkrachten en directies, zeer ernstig genomen. Zij beschikken immers over de expertise om principes en eindtermen om te zetten naar de vaak complexe onderwijswerkelijkheid.

Een andere bijkomende legitiëring kan worden gevonden in de interne inhoudelijke logica of opbouw van vakgebieden of thema's.

Verder moet ook de inbreng van de onderwijskunde worden gegarandeerd. Uit die hoek moeten immers aanwijzingen komen van de leerpsychologie (de haalbaarheid, de moeilijkheidsgraad), de kinder- en jeugdpsychologie en de didactiek.

Ten slotte is het niet onbelangrijk een bijkomende toetsing in te lassen in het raam van de Europese **Gemeenschap**. Gezien de toenemende internationalisering van het onderwijs moet daarmee **zeker** rekening worden gehouden. De groeiende mobiliteit en de open grenzen maken een Europese dimensie noodzakelijk. Dat blijkt bv. reeds duidelijk bij de ontwikkeling van beroepsprofielen.

Op die wijze wordt het construeren van de eindtermen dus benaderd en wordt het begrip

“wetenschappelijk” geconcretiseerd.

## 5.2. De adviseringsfase

Eerder in deze rubriek werd er reeds op gewezen dat het onderwijs in een maatschappelijk krachtenveld beweegt. Daarom volstaat de aanpak van de deskundigen **van** de Dienst voor Onderwijsontwikkeling niet.

Het decreet heeft voorzien in een procedure waarbij de eindtermen door de Vlaamse Executieve bepaald worden op “eensluidend advies” van de Vlaamse **Onderwijsraad**. Dit gebeurt via de Vlaamse Minister van Onderwijs die, volgens het decreet betreffende het onderwijs-11, de dossiers, voorafgaand aan de bespreking in de Vlaamse Raad, ter advisering aan de Vlaamse Onderwijsraad voorlegt. De Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) wordt beschouwd als de juridisch gemandateerde vertegenwoordiging van het maatschappelijk krachtenveld.

Om geen strikte scheiding tussen de voorbereidings- en adviseringsfase te veroorzaken en ook om de advisering vlotter te laten verlopen, is reeds op voorhand een samenwerkingsverband tussen de VLOR en de DVO opgezet. De twee instanties hebben elkaar constant op de hoogte gehouden van de wederzijdse ontwikkelingen, zonder dat evenwel de eigen verantwoordelijkheid van de twee geledingen in het gedrang kwam.

In dat verband werden lees- en resonansgroepen uit de VLOR uitgenodigd om reeds voor het indienen van de eindtermen, aanvullende suggesties en commentaar te geven op de ontwerpen. Ook op die wijze wordt de procedure van advies vanwege de Vlaamse Onderwijsraad vergemakkelijkt.

In de adviseringsfase moet naast de VLOR de gemeenschap in al haar componenten worden betrokken.

Het is ook zo dat de advisering verder moet gaan dan de onderwijswereld. Als eerste deskundige instantie ligt het voor de hand dat het onderwijs een adviserende rol vervult, voornamelijk op het gebied van de haalbaarheid van de voorgestelde inhouden en doelen.

Het is echter niet de taak van het onderwijs zelf zijn eigen eindtermen te bepalen. Die moeten het resultaat zijn van een brede maatschappelijke discussie. Een breed maatschappelijk debat is dan ook wenselijk. Een dergelijk debat komt neer op het vertalen van de **ideeën** achter de eindtermen **voor** een breed publiek. Het geeft de kans ons aan talrijke groepen met wensen en eisen die nu vaak ongeordend aan het onderwijs gesteld worden, zich op een coherente wijze met de problematiek bezig te houden. De resultaten daarvan vormen op die wijze een belangrijk aanvullend gegeven ten behoeve van de VLOR. In die zin ondersteunt een dergelijke discussie de advisering door de Vlaamse Onderwijsraad.

## 5.3. De beslissingsfase

Nadat de Vlaamse Onderwijsraad - binnen de door de Minister gestelde termijn - over de voorgestelde eindtermen advies heeft uitgebracht aan de Vlaamse Regering, beslist deze of ze al dan niet ter bekrachtiging worden voorgelegd aan de Vlaamse Raad. In geval van goedkeuring worden de dossiers binnen de maand ter bekrachtiging overgemaakt aan de

Vlaamse Raad. In geval van niet-goedkeuring worden de betrokken dossiers terug verwezen naar een van de vorige fasen om een nieuw voorstel te formuleren.

#### 5.4. De bekrachtigingsfase

Volgens het decreet worden de eindtermen door de Vlaamse Executieve binnen de maand, aan de Vlaamse Raad overgemaakt “ter bekrachtiging”.

## 6. DE MATE VAN CONCREETHEID

Het begrip “eindtermen” schaadt nergens de autonomie van de inrichtende **machten** om mede op basis van een eigen opvoedingsproject leerplannen uit **te werken**. Het begrip “eindtermen” verduidelijkt als minimumdoelstellingen houdt in dat de inrichtende machten er op autonome wijze verdere uitwerking **en** verdieping of uitbreiding aan geven. Het begrip “eindtermen” past daarom in de tradities van ons onderwijs waarin de onderwijsvrijheid steeds voldoende werd gerespecteerd. Het past **ook in** de huidige tendensen in het onderwijsbeleid waarbij ook de lokale school meer autonomie en impact krijgt. De verhouding tussen enerzijds de eindtermen en anderzijds de netgebonden en lokale opvoedingsprojecten zal daarom in de leerplannen een balans in evenwicht moeten zijn. De verhoudingen tussen de twee rubrieken zullen verschillen naargelang van het niveau en het soort onderwijs dat beoogd wordt. Een aantal factoren zullen een duidelijke invloed hebben op de geschetste verhouding. Anders gezegd, de mate van concreetheid van de eindtermen is afhankelijk van een aantal **criteria**

Vooraf moet worden gesteld dat de criteria zoals ze hier worden geformuleerd, gelden voor de eindtermen van het basisonderwijs en de eerste graad secundair onderwijs. Ze zullen aan een nieuw onderzoek worden onderworpen wanneer de eindtermen van de tweede en derde graad secundair onderwijs aan bod komen.

Een eerste criterium is het zogenaamde civiele effect van bepaalde competenties voor de latere beroepsloopbaan van de toekomstige burgers. Er zijn een aantal inhouden, inzichten, vaardigheden en attitudes, die onmisbaar zijn om een zinvolle beroepsloopbaan te kunnen opbouwen. Men kan hier denken aan leesvaardigheid, rekenvaardigheid, minimale concentratie, verantwoordelijkheidzin e.d.m.

Een tweede criterium is de plaats van de eindtermen in de logische opbouw van een systematisch geheel van een vakgebied of thema. Eindtermen in die beginfase zullen samen met de goedgekeurde leerplannen de aansluitingen verbeteren.

Het zal duidelijk zijn dat de eerste graad van het secundair onderwijs voor een aantal vakken een duidelijke, systematische start inhoudt. Het moet dan ook niet verwonderen dat de eindtermen daar precies meer concreet zullen worden geformuleerd (b.v. aardrijkskunde, geschiedenis, technologische opvoeding). Hetzelfde geldt voor **essentiële** basisvaardigheden in het begin van het basisonderwijs (bv. aanvankelijk lezen, aanvankelijk rekenen). Decretaal is er echter niet voorzien dat er buiten het einde van het lager onderwijs in eindtermen wordt voorzien.

Een derde criterium is de parate **kennis** die voor iedere burger onontbeerlijk wordt geacht om als burger zinvol te kunnen functioneren. Men kan **denken** aan het lezen van pictogrammen, het lezen van plattegronden enz.

Het gaat vaak ook om maatschappelijke **redzaamheid**, die prioritair gesteld wordt voor iedere burger. Hier zit voor een stuk de sleutel voor het tegengaan van de overbevraging van de school. Het ligt voor de hand dat hierover wellicht discussies zullen ontstaan. Belangrijk is evenwel dat de politieke overheid daarin arbitreert, zodat het probleem van

de overbevraging wordt gemilderd. Men kan hier denken aan het gebruik van het openbaar vervoer, verkeersonderricht, roldoorbreking, wellevendheid enz.

Een vierde criterium betreft de inschakeling van de eindtermen in beroepskwalificaties, die afgeleid worden van beroepsprofielen. Het is zonder meer duidelijk dat de speling daarbij geringer wordt. Er is minder speling in bijvoorbeeld de technieken van lassen, van programmeren of van logopedische hulp.

Een vijfde criterium heeft te maken met het **prioriteitenbeleid van de overheid**. Hier wordt bedoeld, dat de democratisch gekozen overheid het recht heeft prioriteiten te stellen voor wat er op school wordt geleerd en waar dat precies wordt geleerd. Dit prioriteitenbeleid ziet men b.v. sterk aanwezig in de wens tot **minder** mislukkingen in het onderwijs en dus in de lijn van een grotere zorgbreedte. Men vindt het ook terug in de uitdrukkelijke vraag van de Vlaamse Minister van Onderwijs naar **vakkencoördinatie** en vakoverschrijdende themata (milieu-educatie, gezondheidseducatie, politieke vorming, intercultureel onderwijs, leren leren). Onrechtstreeks vindt men dit prioriteitenbeleid ook terug in de structuren. Wanneer de eerste graad van het secundair onderwijs geen onderwijsvormen meer omvat (misschien met uitzondering van het beroepsvoorberedend leerjaar), betekent dit dat er inhouden en eindtermen moeten worden geformuleerd voor alle leerlingen, eventueel gedifferentieerd. Men kan daar dus niet meer denken in termen van algemeen secundair onderwijs, technisch onderwijs, kunstonderwijs of beroepsonderwijs. Dat vraagt uiteraard een nieuw soort denken.

Als besluit kan dus gelden dat al wat tot deze criteria behoort concreet zal worden ingevuld. Wat daar niet toe behoort zal ofwel in algemene termen ofwel niet worden geformuleerd. Daar bevindt zich dan ook de vrije ruimte voor de inrichtende machten.

## 7. ACHTERGRONDEN EN UITGANGSPUNTEN

Onder punt vier werd reeds gesteld, dat eindtermen niet zomaar uit de lucht kunnen worden geplukt. Men moet beschikken over een **theoretisch** kader, een **visie** die uitdrukt wat er onder kwaliteit van het onderwijs wordt verstaan.

De Dienst voor Onderwijsontwikkeling heeft sinds oktober 1991 (de **officiële** oprichting) voorrang gegeven aan het uitwerken van een dergelijk concept. Men vindt het terug in een aantal achtergronden en uitgangspunten, die hieronder worden **beschreven**. Verder zal men die visie ook terugvinden bij de algemene doelstellingen en de visieteksten per onderwijsniveau en per vakgebied, in de desbetreffende brochures. De hiernavolgende uitgangspunten zijn uiteraard mede tot stand gekomen op basis van de in het vijfde hoofdstuk geschetste wetenschappelijke werkwijze en verder rekening houdend met de criteria voor specificatie die in hoofdstuk zes werden beschreven.

### ‘7.1. Een consecutieve opbouw

In het onderwijs zou een **vertikale** samenhang vanaf de kleuterschool tot en met het hoger onderwijs aanwezig moeten zijn.

Dit betekent dat men zich zeer goed moet bezinnen over de vraag welke eindtermen men precies waar zet, rekening houdend met de rijpheid van de leerlingen en met de verdere aansluitingen en de mogelijke geleding van de schoolloopbanen.

Die samenhang vraagt opnieuw een niet-courant denken. Overlappingsen, hiaten, onterechte plaatsingen en overbodigheden moeten worden onderzocht en weggewerkt.

Het verzorgen van de verticale samenhang en continuïteit van het onderwijs pleit voor een consecutieve opbouw van de eindtermen. Daaronder wordt verstaan dat de opeenvolgende onderwijsniveaus op systematische wijze **geënt** worden op hun onmiddellijk voorafgaand onderwijsniveau. Zo zal de eerste graad secundair onderwijs volgen en inspelen op de eindtermen van de basisschool. De tweede graad van het S.O. zal inspelen op de eindtermen van de eerste. Hetzelfde geldt voor de derde graad. Ten slotte zullen de eindtermen van het hoger onderwijs (tenminste die van het korte type) afgeleid worden uit de beroepsprofielen en rekening houden met de eindtermen van het secundair onderwijs.

Dit principe mag de eenvoud zelf lijken, toch is het in het verleden nauwelijks toegepast. Daardoor zijn er allerlei misverstanden ontstaan vanuit bepaalde, al dan niet overspannen verwachtingen omtrent een hoger niveau.

Daaruit vloeide het bekende psychologische “afschuifmechanisme” voort, waarbij leerkrachten van niveau y de leerlingen van het net onderliggende niveau x onvoldoende voorbereid vonden, of het onderwijs van x niet degelijk inschatten, of het onderwijs van x eenzijdig achtten enz. Dit mechanisme leidde niet zelden tot overspannen reacties van bovenmatige voorbereidingsactiviteiten, die dan vaak in een sfeer van peilverhoging werden gedompeld.

Nog onduidelijker werden dan vaak pogingen van andere scholen om in concurrentie evenzeer goed voor te bereiden en eveneens een denkbeeldig peil te bereiken.

Door het eenvoudige principe van consecutieve opbouw consequent toe te passen wordt ook recht gedaan aan de eigen finaliteit van de diverse onderwijsniveaus.

Tegelijkertijd wordt de psychologische druk op voornamelijk leerkrachten van het basisonderwijs en de eerste graad S.O. in aanzienlijke mate verminderd. De duidelijke sequentiëring die op die manier **onstaat**, zal niet alleen de transparantie van het onderwijs vergroten maar ook de eigen professionaliteit en de gelijkwaardigheid van de diverse **types** van leerkrachten benadrukken.

Concreet betekent het dat in principe de eindtermen van het basisonderwijs en het secundair onderwijs een coherent beeld moeten tonen. In de praktijk **is** het natuurlijk zo dat men nu al bezig' is met de elndtermen van alle geledingen, maar dan met bestendig overleg tussen de redactiegroepen van de diverse niveaus. Het gaat dus in de realiteit om een overleg-werkwijze.

Het is eveneens zo dat er eerst nagedacht wordt over de uiteindelijke doelstellingen van het onderwijs of van bijvoorbeeld het basis- en secundair onderwijs vooraleer men met een niveau begint. Dit alles doet echter niets af van het feit dat de eerste niveaus prioriteit krijgen op de daarop volgende.

## 7.2. Keuze voor brede vorming

Bij de toelichting op het decreet werden eindtermen bepaald als kwaliteiten van kennis, inzicht, onderwijsattituden en vaardigheden. Daaruit blijkt dat eindtermen ook attituden zullen bevatten. Voor de definiëring van de begrippen "waarde" en "attitude" hanteert de DVO een samenhangend concept, afkomstig van Rokeach (1975). Daarbij worden waarden gezien als overkoepelende, vrij abstract geformuleerde waarden (b.v. burgerzin, samenwerking, kritische zin, . .). Attituden zijn dan de vertaling van die algemeen geformuleerde waarden naar het concrete niveau van de klas of leergroep. Attituden refereren steeds aan waarden en in die zin betekent dat ook een keuze voor het formuleren van waarden als eindtermen. Een dergelijke keuze kan overlgens worden verantwoord vanuit psychologische motieven (de eenheid van de menselijke persoon), sociologische (het functieverlies van de traditionele opvoedingsmilieus) en antropologische (de mens als denkend en ethisch handelend wezen).

Gezien de tradities van ons onderwijs zal de overheid er zich toe beperken slechts die waarden en attitudes te formuleren waarover een voldoende maatschappelijke consensus bestaat, b.v. de fundamentele rechten van de mens of democratisch burgerschap. De overheid zal daarom de eigen opvoedingsprojecten moeten respecteren.

## 7.3. Onderwijskundige principes

Wie er de onderwijskundige literatuur van de laatste decennia op naslaat, kan een aantal duidelijke krachtlijnen terugvinden die vaak in een aantal principes worden vertaald. Ze worden veelal in een polaire tegenstelling geplaatst zodat het lijkt alsof het om een exclusieve keuze onder de vorm van "of...of" gaat. De realiteit is meestal complexer. Meestal gaat het om de uitersten van een bepaalde schaal waarbij een plaats op die schaal, hetzij aan de ene, hetzij aan de andere zijde wordt ingenomen. In feite gaat het om een "en...en"-beslissing waarbij alleen de dosering wordt aangepast. Wanneer gekozen wordt

voor dergelijke principes betekent het dat een zekere verschuiving wordt voorgesteld van de linkerkant van de schaal naar de rechterkant. Het leidt tot steriele discussies wanneer men nauwkeurig zou willen vastleggen hoever de verschuiving moet gaan. Er **wordt** alleen gezegd dat de plaats in het huidige onderwijs teveel naar de ene kant helt.

De volgende principes hebben de formulering van de eindtermen door de D.V.O. **beïnvloed**. Tegenover elkaar in schema voorgesteld gaat het om volgend overzicht.

Schema : verschuivingen in onderwijsprincipes

|                      |       |                         |
|----------------------|-------|-------------------------|
| Specialisatie        | ----- | Algemene vorming        |
| Zuivere kennis       | ----- | Toegepaste kennis       |
| Cognitief leren      | ----- | Harmonische vorming     |
| Vakgerichte ordening | ----- | Totallteltsonderwijs    |
| Sequentiële opbouw   | ----- | Exemplarisch onderricht |
| Korte-termijnleren   | ----- | Bekl jvend leren        |

De figuur illustreert dat de te sterke situering aan de ene zijde moet worden gemllderd door een verschuiving in de andere richting.

Toegepast op een eerste schaal van specialisatie tegenover **algemene vorming**, betekent het dat specialisatie relatief minder belangrijk wordt dan een brede, meer algemene en polyvalente vorming.

In een tweede tegenstelling van theoretische, zuivere leerstof tegenover toegepaste wordt gesteld dat er te weinig toegepaste kennis in het onderwijs aanwezig is. Leerinhouden moeten concreet worden toegepast naar de technische wereld of naar het **reële** leven toe. Oefeningen, concrete toepassingen, praktijkvoorbeelden, ervaringen, proeven, stages enz. horen, naargelang van het geval, bij elke leerstof thuis. Zuivere kennis die niet toegepast kan worden blijft vaak dode kennis, zonder transferwaarde.

In een derde pool van cognitieve tegenover brede vorming werd hierboven reeds gesteld dat de school ook mede instaat voor waardenvorming, maar ook voor lichamelijke en muzische vorming.

In een vierde tegenstelling van vakgerichte Ordening tegenover **totaliteitsonderwijs** wordt een verschuiving naar meer vakkencoördinatie en samenhang voorgesteld. Dit wordt onder 7.4 verder uitgewerkt.

Een vijfde schaal heeft te maken met een systematische, **cursorische opbouw van een vakgebied** of leergebied tegenover een exemplarische. Daardoor wordt gesteld dat de reusachtige toename van de kennis het onmogelijk maakt om *nog alles mee te geven* op school. Meer en meer zal men - althans voor vele vakken - zijn toevlucht moeten nemen tot representatieve voorbeelden uit het vakgebied, die een grote transferwaarde hebben. Zo zal men in het vak technologische opvoeding niet alles van de techniek kunnen aanbieden, maar technische mechanismen of processen selecteren die zeer representatief zijn voor de technische wereld en tegelijkertijd ook een grote transferwaarde hebben. Men denke aan het tandwielmechanisme, de hefboomfunctie, de elektrische kringloop.

Tenslotte is er nog een continuüm dat te maken heeft met leren **voor een onmiddellijk resultaat** of leren **op lange termijn**. Daarbij zal het duidelijk zijn dat de leerstof die vlug vergeten wordt weinig effect heeft op het verdere leren. Uitsluitend leren voor toetsen kan wel eens leiden tot het nadien afvoeren van het geleerde.

Wanneer men meer investeert in leren met beklijvend resultaat zal een krachtige leeromgeving (met veel oefeningen, praktijk, ondersteuning in een sfeer van gemotiveerd zijn voor het leren) erg belangrijk zijn. Dikwijls zal het dan ook gaan om wat vroeger vaak formele vorming tegenover materiële vorming werd genoemd. Het gaat in feite om de bril waardoor men de feiten heeft leren bekijken: aanpakwijzen, competenties, basisvaardigheden, houdingen enz.

#### 7.4. Horizontale samenhang

De verschillende vak- en leergebieden die op een bepaald niveau worden aangeboden in een bepaald leerjaar of onderverdeling moeten voldoende samenhang tonen. Er moet worden gezocht naar onderlinge verbanden en verwijzingen. Daarnaast moeten overlappingen zoveel mogelijk worden weggewerkt.

in zijn toelichting bij het decreet en de eindtermen hechtte de Minister van Onderwijs bijzonder veel belang aan deze samenhang: ***“Het klassieke denken in functie van vakken, waarbij de synthese van de totaliteit der vakken zou ontbreken, dient dus te worden geruild voor een benadering van het totaal aangeboden leerprogramma?”***

Een dergelijke visie heeft uiteraard consequenties op de formulering van eindtermen. In principe kunnen eindtermen zowel per vak als per thema worden gerubriceerd. Ook tussenposities zijn mogelijk. In de praktijk zien we echter duidelijk de overhand van het principe van vakkensplitsing.

Ook de organisatie van het onderwijs bevordert het vakkenprincipe: men denke aan het juridisch vastleggen van de vakken voor het basisonderwijs en secundair onderwijs, de lerarenopleiding, de bevoegdheidsbewijzen, de weekprestaties uitgedrukt in vakken en lestijden, de vakkenbegeleiding. . . Daardoor is het denken in meer overkoepelende gehelen wat in de verdrukking geraakt.

Voor de Vlaamse situatie ligt het voorlopig voor de hand, de juridisch bepaalde vakkenindelingen, zoals ze bestaan voor het secundair onderwijs, te hanteren. Naar de toekomst toe

kan er naar openingen worden gezocht voor bredere en meer overkoepelende indelingen. Dit zal dan wel gepaard moeten gaan met het verminderen van de strakke, organisatorische vakcontouren. Die openingen zullen er wellicht komen als **men nu reeds** bepaalde signalen opmerkt, zoals de nieuwe aanpak van de inspectie, die veel **meer vakoverschrijdend** is, het denkwerk rond de lerarenopleiding, rond de bekwaamheidsbewijzen, rond het “project algemene vakken” (PAV).

Uiteindelijk is gekozen voor vijf leergebieden in het basisonderwijs. Het blijft evenwel mogelijk het K.B. van 20 augustus 1957 houdende **coördinatie** van de wetten op het lager onderwijs artikel 50 en 50 bis toe te passen.

Voor het S.O. werd gekozen voor tien juridisch vastgelegde vakken in de eerste graad. Voor het leerjaar B en het **BVL** werd er gekozen voor een ordening van de algemene vakken onder de vorm van PAV. Ook hier kan men echter de eindtermen per vak beschouwen. Die laatste optie is genomen vanuit de bezorgdheid voor horizontale samenhang en ook vanuit de positieve ervaringen met PAV in de tweede en derde graad **BSO**.

Om te vermijden dat een aantal waardevolle inhouden en doelstellingen tussen de “**mazen van het vakkennet**” verdwijnen, worden evenwel ook thematisch geordende eindtermen gepland. Het gaat vooral om:

- Vorming tot burgerzin;
- Milieu-educatie;
- Leren leren;
- Gezondheidsopvoeding;
- Sociale vaardigheden;

...

Deze vakoverschrijdende **eindtermen** zullen per onderwijsniveau samen in een brochure worden opgenomen. Het wordt aan de scholen en de inrichtende machten overgelaten om via hun schoolwerkplan respectievelijk de leerplannen, vulling te geven aan die vakoverschrijdende eindtermen. Een dergelijke benadering legt een stuk professionaliteit en autonomie bij de lokale scholen, waarbij de lokale school- en participatieraden een belangrijke rol kunnen spelen.

#### 7.5. Bewaking van de studiebelasting

Door een vrij grote fragmentarisering van het curriculum in gescheiden niveaus, onderdelen en vakken, gebeurt het vaak dat de inhouden per vak of vakgebied onvoldoende verband houden met het relatieve gewicht van een vak in het totale programma.

Opvallend is daarbij vaak het grote contrast tussen het enthousiasme van de vakleerkrachten en hun leerplanmakers en de inzet en belangstelling van de leerlingen.

Door te sterk in het eigen vakgebied te denken ontstaan er niet alleen teveel vakken, maar ook overladen leerplannen.

## 8. CONCRETE AANPAK

Zoals reeds vermeld was de eerste taak binnen de DVO, het ontwikkelen van een visie op eindtermen. Onmiddellijk daarna werden de ordeningskaders voor de eindtermen bepaald, rekening houdend met de visie en met de studie van buitenlandse equivalenten van eindtermen.

Voor het basisonderwijs kwam men tot vijf leergebieden en voor de eerste graad secundair onderwijs tot tien vakken of vakgebieden waarbij voor het leerjaar B en het beroepsvoorbereidend leerjaar werd gekozen voor Project Algemene Vakken.

Daarnaast werden ook vakoverschrijdende thema's en eindtermen afgebakend.

Vervolgens verzamelden de medewerkers van de DVO buitenlandse, uitgewerkte equivalenten voor verdere inspiratie. Vooral de voorbeelden uit Schotland, Engeland, Nederland en de Verenigde Staten hebben erg gediend. Tegelijkertijd werd het bestaande en bereikbare onderzoek rond de afgebakende gebieden geïnventariseerd en ingestudeerd. Dit gebeurde met de medewerking van universitaire pedagogische instituten en vakdidactici aan de universiteiten en het pedagogisch hoger onderwijs. De studie van het wetenschappelijk onderzoek bleef sindsdien een vaste opdracht.

Onmiddellijk daarna werden de leerplannen van de koepelorganisaties en inrichtende machten bestudeerd om zo mogelijk van daaruit te kunnen vertrekken voor de formulering van de eindtermen.

Na deze operatie was de tijd rijp om werkgroepen van deskundigen samen te stellen. De samenstelling daarvan gebeurde na een ruime exploratie van het onderwijsveld. De leden werden verzocht onafhankelijk te functioneren en dus niet te handelen vanuit een of ander mandaat. Dit zou niet passen in de voorbereidingsfase die, zoals beschreven in hoofdstuk vijf, los staat van belangengroepen. De discussie voor de participanten in het onderwijsbeleid is immers voorbehouden voor de reeds geschetste adviseringsfase.

De werkgroepen werden geleid door een externe voorzitter die vanuit een algemeen erkend aanzien in het betrokken vakgebied werd aangezocht.

Bij iedere groep hoorde ook een redakteur, die telkens een adviseur van de DVO was.

Verder bestonden de werkgroepen uit deskundigen uit diverse sectoren van het onderwijs : ervaren leerkrachten, directieleden, vakdidactici uit het pedagogisch hoger en het universitair onderwijs, hoogleraren en wetenschappelijke medewerkers en meermaals ook specialisten van buiten het onderwijs.

De werkgroepen werkten aan de hand van een zogenaamde schrijfwijzer.

Een dergelijke samenstelling van werkgroepen en een procedure zoals beschreven, moesten waarborgen dat de eindtermen geen breuk met het verleden zouden betekenen. Het moest **er** vooral op aankomen het goede dat in ons onderwijs bestaat voor iedereen te veralgemenen. Verder zou er niet zozeer op een grondige wijziging van inhouden worden aangestuurd, maar wel op een herschikking of een herordening van inhouden die voor de leerkrachten

bekend en vertrouwd zijn. Wel zou de in deze brochure beschreven visie leiden tot een selectie en uitzuivering van een aantal inhouden en doelstellingen.

De eindtermen worden telkens gesitueerd, toegelicht en in een visie gekaderd voorafgegaan door algemene doelstellingen.

De eindtermen zelf kunnen, zoals in hoofdstuk zes aangeduid, concreet of meer algemeen zijn.

De eindtermen voor het basisonderwijs worden in september door de Vlaamse Minister van Onderwijs aan de VLOR ter advisering overhandigd. In de huidige vorm worden ze nog per leergebied gebundeld. Tijdens het schooljaar 1993-'94 zullen ze in een meer definitieve vorm worden gepubliceerd. Ook in de loop van het schooljaar **1993-'94** zullen de eindtermen voor de eerste graad secundair onderwijs aan de VLOR worden overgemaakt.

## 9. COMMENTAAR BIJ DE EINDTERMEN BASISONDERWIJS

De eindtermen voor het basisonderwijs **worden** gebundeld in vijf leergebieden:

- lichamelijke opvoeding;
- muzische vorming;
- taal (Nederlands en Frans);
- wereldoriëntatie (onderwijs over natuur, mens en maatschappij);
- wiskunde.

Dit ordeningskader voor de eindtermen basisonderwijs weerspiegelt in feite vijf gebieden van ontwikkeling bij jonge kinderen.

Deze gebieden verwijzen echter veel minder dan dit bijvoorbeeld het geval is voor het secundair onderwijs, naar een indeling in vakken. De eindtermen voor de basisschool moeten eerder gelezen worden als een totaalpakket van doelstellingen die zoveel als mogelijk in een functionele **samenhang** dienen te worden gerealiseerd.

Zo moeten bijvoorbeeld vaardigheden van taal of wiskunde niet alleen functioneren binnen specifiek daarvoor voorziene lesuren maar moeten ze ook een ondersteuning zijn voor de vereiste vaardigheden in de overige leergebieden. Bovendien ontleen taal en wiskunde hun inhoud ook aan contexten die aangereikt worden bijvoorbeeld vanuit wereldoriëntatie.

Of nog: de doelstellingen inzake muzische vorming of lichamelijke opvoeding worden niet alleen nagestreefd binnen daartoe speciaal voorziene momenten, maar moeten in de basisschool rijke kansen krijgen doorheen alle activiteiten.

Bij de formulering van de eindtermen voor de basisschool stelden zich twee specifieke moeilijkheden. Ten eerste voorziet het decreet dat er eindtermen worden geschreven voor het einde van de **kleuterschool**. Dit is geen vanzelfsprekendheid, zowel vanuit ontwikkelingspsychologisch standpunt als omwille van wettelijke overwegingen: kinderen zijn pas leerplichtig vanaf zes jaar.

Consequent met de reeds onder punt 2 gemaakte onderscheiden in formulering van eindtermen wordt voor het kleuteronderwijs gesproken van ontwikkelingsdoelen.

Een tweede moeilijkheid die zich specifiek voor het basisonderwijs stelde en waarmee men goed moet rekening houden bij de lectuur van de eindtermen, is dat volgens het decreet de eindtermen moeten worden beschreven voor het einde van de lagere school. Het zal bijgevolg niet voor alle leerkrachten onmiddellijk duidelijk zijn hoe zij in hun klas kunnen werken naar de eindtermen toe. Uiteraard is hier een belangrijke taak weggelegd voor zowel leerplanmakers als op het niveau van de school door het ontwikkelen van een schoolwerkplan. De DVO onderzoekt echter zelf ook op dit ogenblik hoe hij de wenselijke tussenstappen binnen de basisschool best zou kenbaar maken. Volgens de decretale regeling kan dit niet onder de vorm van eindtermen.

Wellicht kan gedacht worden aan suggesties van doelstellingen die opgebouwd zijn in een continuüm van opstijgende trappen. Een dergelijk continuüm zou een houvast kunnen bieden voor de leerkrachten uit de lagere leerjaren waardoor o.a. op een vroegtijdige en

gerichte wijze zou kunnen worden omgegaan met leerproblemen.  
Er moet nogmaals worden bevestigd dat een dergelijke publikatie geen enkele verplichting inhoudt voor de inrichtende machten.

## 10. **COMMENTAAR BIJ DE EINDTERMEN VOOR DE EERSTE GRAAD SECUNDAIR ONDERWIJS**

De eindtermen voor de eerste graad secundair onderwijs zijn opgesteld in elf deeltjes:

Aardrijkskunde;  
Biologie;  
Geschiedenis;  
Lichamelijke opvoeding;  
Moderne vreemde talen (Frans en Engels);  
Muzikale en **plastische** opvoeding;  
Nederlands;  
Project Algemene Vakken (PAV);  
Technologische opvoeding;  
Technologische opvoeding leerjaar B;  
Wiskunde.

De eindtermen voor deze vakken werden geformuleerd binnen de context van de visie op de eenheidsstructuur. Concreet betekent dit dat zij geen dwingende implicaties kunnen hebben m.b.t. de verdere studieloopbaan van de leerlingen. De eindtermen kunnen dus niet gedacht worden in termen van ASO, BSO, KSO en TSO. Alleen m.b.t. het beroepsvoorbereidend leerjaar werden de eindtermen geconcipieerd i.f.v. een aansluiting. In het BSO: dat is conform met de eenheidsstructuur.

Men moet dus anders denken en zich de vraag stellen welke basisdoelen in een vakgebied bereikt moeten worden door leerlingen die later eventueel geen of nog slechts zeer weinig vorming in die vakgebieden zullen krijgen.

Zoals reeds vermeld zullen de eindtermen basisonderwijs in september 1993 worden voorgelegd.

Die voor de eerste graad secundair onderwijs komen aan de beurt in het eerste trimester van het schooljaar 1993-'94.

---