Pre-ambule
Eindtermen voor de 21ste eeuw: “Een baken met een vliegwiel”

Deze pre-ambule wil u op weg zetten voor een boeiende, gezamenlijke tocht rond het herzien van de eindtermen voor de basisvorming van het leerplichtonderwijs. Het parlement neemt daarin het voortouw.

Als Minister van Onderwijs en Vorming bied ik u hierbij een bundel met informatie aan over de inhoud van en de wijze waarop het debat zou kunnen gevoerd worden en over de inspiratie die in het buitenland beschikbaar is. In vele landen is momenteel immers een gelijkaardige herziening bezig/net afgerond/of loopt ze zelfs quasi parallel met de onze. De drijfveren voor deze herzieningen zijn eveneens méér dan gelijklopend.

We geven u ook graag een aantal cruciale inhoudelijke én technische vragen mee die volgens ons essentieel zijn voor een noodzakelijk en fundamenteel debat, over de kennis, vaardigheden en attitudes die we als maatschappij via het onderwijs willen meegeven aan de kinderen en jongeren die in Vlaanderen school lopen.

Het herijken van de eindtermen gaat over het evenwicht tussen innovatie en fundament; het gaat over vertrouwen in de vakkennis van de leerkracht (en deze dus ruimte geven om zijn opdracht geïnspireerd waar te maken) en over de nood aan het bewaken van de basiskwaliteit. Het is een debat over kijken in de toekomst, over 21ste eeuwse vaardigheden, maar met kennis van het verleden, en zorg over de aandachtspunten die diverse maatschappelijke geledingen aanwijzen. Het is vooral een debat dat we samen met alle betrokkenen moeten voeren. Maar waarin de overheid ook wel de richting moet geven.

Ik wil daarom vragen zéker de volgende vragen mee te nemen. De lijst is uiteraard niet exhaustief, maar mijns insziens wel uitermate fundamenteel. Een breed veld moet een stem gegeven worden, maar de overheid moet wel de richting aangeven.

- Welke bijdrage moet het onderwijs leveren aan persoonsvorming en interesseontwikkeling? En hoe moet dit tot uitdrukking komen in de eindtermen?
- Hoe kunnen eindtermen eraan bijdragen dat leerlingen optimaal kunnen functioneren in hun rol van burger in een diverse en snel veranderende maatschappij?
- Welke kennis, vaardigheden en attitudes moeten een stevigere plek krijgen in de eindtermen zodat leerlingen optimaal worden voorbereid op het vervolg-onderwijs en de toekomstige arbeidsmarkt? Wat kan worden geschrapt?

We kijken zeer uit naar het maatschappelijke debat over deze belangrijke materie. Wij hadden reeds het genoegen 2 klankbordgroepen te horen, onder voorzitterschap van Guy Tegenbos: de ene samengesteld uit technische onderwijsexperten, de andere met vertegenwoordigers uit diverse maatschappelijke geledingen met een professionele onderwijsbelangstelling. Zonder uitzondering waren de deelnemers uiterst enthousiast om aan deze gesprekken deel te nemen. U vindt beide verslagen in de bundel. Hopelijk kunnen de standpunten die deze deskundigen innemen, inspireren bij een boeiend debat, en zijn hun belangstelling en inzet synoniem voor de maatschappelijke respons die we hopelijk de komende maanden mogen verwachten.

Ik hoop dat deze bundel u van dienst kan zijn bij dit belangrijke onderwijsdebat en voor het formuleren van antwoorden op de bovenstaande vragen.

Hilde Crevits

Eindtermen en maatschappelijke uitdagingen

Een debat over de eindtermen en dus over de inhoudelijke kwaliteit van wat moet worden geleerd, is wellicht één van de meest omvattende debatten die zich binnen onderwijs kunnen aandienen. Het gaat immers over het vormgeven van de samenleving van de toekomst, waarbij bovendien ruimte dient gelaten voor het opvangen van maatschappelijke ontwikkelingen die men op het ogenblik van het debat zelf onmogelijk allemaal reeds kan kennen. Elk van ons is zich bovendien bewust van vele mismatches en tegenstrijdige ontwikkelingen, waar we met zijn allen en als maatschappij mee geconfronteerd worden bv. die tussen de grote jeugdwerkloosheid en de talloze openstaande werkaanbiedingen; die tussen een samenleving waarin mensen steeds meer mogelijkheden hebben en er toch een bijzonder groot onbehagen aangevoeld wordt; de discrepantie tussen een toenemende gezondheid aan de ene kant en meer beschavingsziektes aan de andere kant; tussen mondiale uitdagingen en persoonlijke onmacht er iets aan te doen…

Van onderwijs wordt veelal verwacht dat het die tegenstrijdigheden mee kan verhelpen of zelfs voorkomen. In de meeste gevallen wordt hierbij echter van onderwijs te veel verwacht. Wat wel kan is dat we samen afspreken wàt we jonge mensen aanbieden om ze met een sterkere basis op pad te laten gaan.

Het democratisch belang om als zorgzame samenleving in te zetten op onderwijs als baken en fundament, mag duidelijk zijn.

Het moet zeker gezegd worden, dat we in Vlaanderen inzake het samen nadenken over de uitdagingen die ons allemaal aangaan, al ver staan. Ik ben er ook van overtuigd dat het onderwijs bruist van de dynamiek, om zaken anders, innovatiever, meer geïntegreerd… aan te pakken. Alleen moeten we deze dynamiek als overheid ook erkennen, stimuleren en er een helder inhoudelijk kader voor bieden.

Het is de verantwoordelijkheid van het Parlement om in een dergelijk kader te voorzien door het “wat” van het onderwijs vast te leggen. De eindtermen hebben ondertussen bewezen hiervoor een goed instrument te zijn. Daarom is het belangrijk om ze samen opnieuw onder de loep te nemen. De manier waarop we samenleven, de persoonlijke ontplooiing binnen dat grotere maatschappelijke geheel, de wijzigende vragen van de arbeidsmarkt en de zorg hoe dit alles zo coherent en evenwichtig mogelijk aan te bieden aan jongeren, moet onze grootste zorg krijgen bij het formuleren van eindtermen. Eindtermen zijn in deze snel wijzigende tijden zowel een fundament van zekerheid als één van openheid dat de uitdagingen van de toekomst een plaats biedt.

We moeten ons tevens de vraag stellen of we ook niet moeten stilstaan bij de frequentie inzake actualisering van de eindtermen. Misschien moeten er een aantal duidelijk afgesproken momenten komen, waarop we de eindtermen updaten en

upgraden. De fragmentaire toevoeging van steeds nieuwe thema's en aandachtspunten maken het werk in de klas immers moeilijk en dragen ook sterk bij tot het gevoel van planlast.

De eindtermen moeten in het brede onderwijsverhaal dus een stevig baken zijn, zij het mét een vliegwiel erop dat de toekomst aanstuurt.

Deze prachtige dubbelheid zit mooi vervat in de titel van het momenteel lopende Nederlandse Eindtermendebat: "Onderwijs 2032". Met de niet mis te verstane onderliggende vraag "zijn we zeker dat wàt we vandaag aanbieden in het onderwijs het best denkbare en mogelijke is, wat wij kunnen aanbieden aan een kind dat vandaag op 4 jarige leeftijd het onderwijs binnenstapt, in functie van wat er nodig zal zijn, wanneer dat kind zal uitstappen in 2032?"

Eindtermen als element van kwaliteitszorg

De eindtermen zijn een cruciaal element in de algemene kwaliteitszorg binnen onderwijs. Ze bieden een kader om een gelijke basis te creëren voor alle lerenden, op hun specifieke niveau en in hun specifieke vorming.

De Vlaamse eindtermen zijn ondertussen echter meer dan 20 jaar oud. De samenleving stond bepaald niet stil. We stellen ook vast dat de huidige eindtermen ook lang niet allemaal worden gehaald. Zowel internationaal vergelijkend onderzoek als Vlaams peilingsonderzoek tonen aan dat het verwerven van brede en transfereerbare competenties waarvan de maatschappij vindt dat ze essentieel zijn om aan de samenleving te participeren, momenteel niet voor iedereen in Vlaanderen ten volle gegarandeerd is..

We merken dat er systematisch eindtermen bijkomen (of minstens: dat er vragen naar nieuwe, bijkomende eindtermen blijven ontstaan – zie de bijdrage over de parlementaire vragen van de afgelopen 10 jaar), zodanig dat de druk op de implementatie ervan in de klas, onder druk komt.

Nieuw zijn de stemmen die uit brede maatschappelijke geledingen komen die bezorgd zijn over wat het onderwijs aanbiedt en hoé dat gebeurt. Deze kritische stemmen zijn onze bondgenoten; we moeten ze verzamelen en ruimte geven, teneinde het onderwijs in het algemeen en voor iedereen, sterker en aantrekkelijker te maken. We horen de stem vanuit burgerbewegingen, maar evengoed vanuit de leerlingen zelf. Ook de leerkrachten nemen standpunten in: de initiatieven rond STEM die aan een onstuitbare opmars bezig zijn, zijn indicaties dat mensen zélf de onderwijsinhouden in handen nemen, dat ze in teamverband op zoek gaan naar kwaliteit, interdisciplinariteit en maatschappelijke relevantie en dit met een eigentijdse, didactische invulling.

We moeten met andere woorden een aantal cruciale vragen durven stellen: wàt moeten jonge mensen vandaag kennen? Wat inspireert en "voedt" hen, in een wereld waarin kennis vele vormen aanneemt, en tegen een snelheid toeneemt, die we ons nauwelijks kunnen inbeelden? Kunnen we in deze kennismaatschappij nog op dezelfde manier over kennis spreken als vroeger het geval was?[1] Is de manier waarop tegenwoordig over kennis wordt gesproken niet fundamenteel veranderd? Gaat het naast het verwerven van fundamentele kennis ook niet om leren omgaan met kennis? Hieronder wordt dan verstaan 'leren selecteren en kritisch interpreteren' van het ruime kennisaanbod en een gepaste attitude hebben t.a.v. informatie en inzicht. Is kennis vandaag ook niet eerder iets dat samen wordt opgebouwd in teams en in interactie tussen mensen waardoor het constant verandert, evolueert en telkens nieuwe vormen aanneemt? En uiteraard blijft daarvoor een kern van fundamentele kennis uit de bekende referentiekaders essentieel. Maar bestaat ook hier niet ruimte voor verbetering en vorderingen? Moeten we dus ook niet heel nauwgezet stilstaan bij die kern én bij de toegang die hij biedt tot de lagen errond. In elk geval is kennis veel gelaagder dan ooit. Het is meer dan de 'vaste' materie gecodeerd in disciplines. Het is ook niet alleen maar de 'stof" die kan worden geleerd en opgeslagen om later te gebruiken. Kennis kan ook worden gezien als een proces van kennisontwikkeling dat expliciet naast de vaste elementen een plaats krijgt in de eindtermen. Uiteraard blijft een basissokkel van ijkpunten daarbij essentieel. Maar moeten we ook niet durven denken aan méér geïntegreerde kennis, met veel toegepaste componenten? Brede interdisciplinariteit maar met diepgang per onderdeel? Met wellicht meer aandacht voor de 21ste eeuwse vaardigheden? En dit alles in een formule die de gelijke toegang tot kennis én contextrijk omgaan met die kennis garandeert voor iedereen.

Al deze vragen illustreren dat vaardigheden en 'kennis' -in hun gekende vorm èn in alle nieuwe vormen- belangrijke elementen zijn van de eindtermen en die er zichtbaar een plaats in moeten krijgen. Het is dan ook cruciaal dat hierover in het maatschappelijk debat verder van gedachten wordt gewisseld.

Eindtermen en vrijheid van onderwijs: richting, ruimte en rekenschap

In het maatschappelijk debat over eindtermen spelen twee belangrijke grondrechten, die niet zelden met elkaar in conflict zijn.[1] Aan de ene kant is er *'vrijheid van onderwijs'* waarbij elke natuurlijke of wettelijke persoon een school mag opstarten en organiseren (vrijheid van organisatie). Vrijheid van onderwijs betekent ook dat ouders vrij kunnen kiezen in welke school zij hun kind inschrijven (vrijheid van schoolkeuze). De

[1] Gilbert, Jane. Catching the Knowledge Wave? Redefining Knowledge for the Post-Industrial Age. Education Canada, v47 nr3 p 4-8, sum 2007

1 Departement Onderwijs en Vorming, Speech - Vrijheid van onderwijs versus kwaliteit van onderwijs, Conferentie Tilburg (14 juni 2012), intern document

schoolbesturen beschikken dankzij de vrijheid van onderwijs over een aanzienlijke autonomie. Ze beschikken over het recht om een eigen visie op de kwaliteit van onderwijs en een schoolspecifiek pedagogisch project na te streven. Ze zijn ook volledig vrij in de keuze van hun lesmethoden. De schoolbesturen kunnen daarnaast hun eigen curricula en lestabellen ontwikkelen en autonoom leraren aanstellen. Deze vrijheid moet ook toelaten te differentiëren, door kinderen die het nodig hebben extra te ondersteunen, en anderen extra te stimuleren.

Aan de andere kant is er het *'recht op onderwijs'*. Het is het fundamentele recht dat een kind of jongere heeft in een welbepaalde en sterk bepalende fase van zijn of haar leven. Het is echter niet voldoende dat kinderen en jongeren onderwijs krijgen maar vooral dat ze kwaliteitsvol onderwijs krijgen. Wanneer er in het leerproces iets misloopt valt dat later niet altijd goed te maken. We zijn maar één keer zes jaar oud in ons leven. Als er dan al leerachterstand wordt opgelopen, dat valt dat later maar moeilijk goed te maken, zo leren ons de talrijke studies over schoolloopbanen. Wie met andere woorden geen kwaliteitsvol onderwijs krijgt, blijft dit gedurende zijn of haar hele schoolloopbaan en zelfs in het latere leven meeslepen. Daarmee wordt een enorme hypotheek op de toekomst van jonge mensen gelegd.

Schoolbesturen zijn verantwoordelijk voor de kwaliteit van hun scholen en moeten hierover verantwoording afleggen aan leerlingen, ouders en de overheid. Zij zijn als eerste verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs. De overheid heeft de plicht erop toe te zien dat het door de scholen aangeboden onderwijs van goede kwaliteit is en dit in elke school in Vlaanderen. Het volstaat derhalve niet dat de overheid garant staat dat de gemiddelde kwaliteit van ons onderwijs goed is, maar ze heeft de plicht ervoor te zorgen dat elke school voor elk kind, voor elke jongere de toets van de kwaliteit kan doorstaan. Het gelijkheidsbeginsel -en dus van gelijke toegang tot kwaliteit- is daarbij van cruciaal belang.

Vraag is hoe de overheid vanuit haar maatschappelijke opdracht kwaliteitsvol onderwijs voor allen kan garanderen zonder de grenzen van de vrijheid van onderwijs te overschrijden. Het gaat hier om het zoeken van de juiste balans tussen richting geven aan het onderwijs en ruimte geven aan scholen en leraren voor een eigen pedagogisch project en een eigen pedagogische en didactische aanpak.

We gaan ervan uit dat een stevig kader nodig is om vrijheid toe te laten. Het is de taak van de overheid om bereikbare kwaliteit voor iedereen te benoemen, te garanderen en te bewaken, als solide fundament voor de ontwikkelingen waar we allemaal deel van zijn. De eindtermen vormen een dergelijk stevig kader. Daarnaast willen we ook dat leraren sleutelfiguren zijn in het initiëren van vernieuwingen in de klaspraktijk. Om dat mogelijk te maken is enige terughoudendheid in het aantal eindtermen nodig. Het maatschappelijk debat moet ervoor zorgen dat we samen beslissen waaruit het eindtermenkader bestaat.

We moeten dit debat over de balans tussen respect voor de beroepsernst van scholen en leraren en het toezicht erop omwille van de basisgarantie voor gelijke toegang tot kwaliteit voor alle lerenden, evenwel ook breder dan de loutere eindtermen durven voeren: wanneer we meer ruimte willen geven aan de leraar en zijn/haar dynamieken in de klas, dan moeten we ook de leerplannen in het debat meenemen. Ruimte voor meer vrijheid van handelen -en dus minder planlast- gebeurt immers vanuit meerdere invalshoeken.

Eindtermen en vrijheid van handelen

Vrijheid krijgen en vrijheid nemen

Betekent meer vrijheid krijgen in het bepalen van doelen en inhouden ook dat scholen en leraren meer vrijheid nemen? Eigen ervaringen en buitenlandse voorbeelden tonen dat dit niet altijd het geval is. Een CIDREE-studie[2] uit 2013 geeft daar meerdere redenen voor op. Directies en leraren voelen zich vaak onvoldoende competent en onzeker of vinden dat ze onvoldoende tijd hebben om zelf inhouden en een didactische aanpak uit te werken. Leraren voelen zich ook vaak geremd in hun handelen omdat ze rekenschap moeten afleggen bij ouders, directie en onderwijsoverheid over de resultaten van hun leerlingen en over hun aanpak. Heel wat leraren steunen daarom liever voor inhoud en aanpak op handboeken. Dat is zo gegroeid en ook stevig geworteld. Hierdoor limiteren leraren echter zelf de vrijheid die ze hebben voor het bepalen van de onderwijspraktijk.

We zullen bijgevolg ook moeten nadenken op welke manier we scholen en leraren zullen ondersteunen in hun vrijheid van handelen. De laatste jaren is evenwel een kentering zichtbaar: leerkrachten verenigen zich in lerende netwerken, ze maken gebruik van nieuwe media om zelf ontwikkelde leermaterialen te delen, binnen scholen zijn meer en meer leerkrachtenteams de facto aan het werk om nieuwe benaderingen samen vorm te geven. Dit alles is niet in strijd met het begrip “eindtermen”, wel integendeel. Deze aanpak combineert de nood aan globaal toezicht aan lokaal, innovatief en continu doordenken over de manier waarop de vooropgestelde en erkende kwaliteit best behaald wordt.

Eindtermen en Planlastvermindering

De voorbereidende stappen in dit dossier duiden op onvrede in het veld over teveel eindtermen, maar ook over zeer volle leerplannen, de daardoor extreem beperkte ruimte voor de leerkracht en het als zinloos ervaren “afvinken” van de gehaalde onderdelen. Al deze zorgen van het veld zijn terug te brengen naar een vraag voor

[2] Kuiper, W., & Berkvens, J. (Eds.). Balancing curriculum regulation and freedom across Europe. CIDREE Yearbook 2013. Enschede, the Netherlands: SLO

groter “eigenaarschap” van de les die in de klas wordt gegeven. Beslissingen rond de eindtermen van de 21ste eeuw dienen dus ook gepaard te gaan met een open gesprek over de leerplandoelen en de leerplannen, en zelfs het format van de handboeken: als deze vervolgtrajecten op verminderde/geactualiseerde eindtermen niet analoog lopen, zal de eindtermenoefening voor het overgrote deel een maat voor niets zijn.

Eindtermen en de modernisering secundair onderwijs

De visie en de operationele keuzes omtrent de leerinhouden dienen uiteraard vertaald in de architectuur van het studie-aanbod en nadien ook in de organisatie van de schoolse tijd. Dit geldt zowel voor het basis- als voor secundair onderwijs. Eindtermen zullen ook deel uitmaken van onderwijskwalificaties zoals voorzien in de verdere uitrol van de Vlaamse kwalificatiestructuur.

Eindtermen en de Lerarenopleiding

Nieuwe leerinhouden en de visie erachter dienen uiteraard zo spoedig mogelijk de uitgangsbasis te vormen voor de herziene lerarenopleiding. Het is belangrijk dat de lerarenopleidingen hierbij de handen in elkaar slaan. Een nieuw model voor de ondersteuning van de lerarenopleidingen zal voluit inzetten op samenwerking, kennisdeling en de functie van de lerarenopleidingen als hefboom voor onderwijsontwikkelingen.

Eindtermen een zorg van iedereen

In de Vlaamse Beleidsnota Onderwijs 2014-2019 geef ik aan dat werken aan onderwijs, op alle niveaus, alleen dàn vruchten afwerpt, wanneer alle betrokken partners er voluit hun schouders onder zetten. Dialoog en overleg zijn hierbij basisvoorwaarden. Zo ontstaat een breed gedragen consensus over de richting die we willen uitgaan. Het ideaal is dan ook een aanpak te kiezen, waarbij in het debat maatschappelijke uitdagingen, haalbaarheid van uitvoering en toekomstgerichte planning samenkomen. Evengoed ideaal zou zijn, indien in het debat het bij elkaar brengen van kennis, ervaringen, toekomstvisies en een netwerklogica centraal zouden staan. Helemaal sterk zou zijn, indien de aanpak van het debat de eindgebruikers meteen ook aanzet om de nieuwe visie een operationele vertaalslag te geven.

Dan krijgen de kinderen, de jongeren en de leerkrachten, de ouders en de directies… en finaal wij allemaal, weer zuurstof om dit fundament van onze samenleving met trots en betrokkenheid alle vertrouwen te geven.

Hierbij aansluitend, pleit ik dan ook om het maatschappelijke debat niet alleen in het parlement te voeren maar het ruime publiek heel actief te betrekken via een brede dialoog. Het onderwijs van de toekomst belangt de hele maatschappij aan. Leerlingen en lesgevers in de eerste plaats, onderwijsverstrekkers en –partners, onderwijsexperten uit onderzoeksinstellingen uiteraard ook, maar bovenal ons allemaal: kinderen en ouders, werknemers en werkgevers, visionairen van de toekomst, middenveldorganisaties, arbeidsmarktactoren… De maatschappij wordt immers fundamenteel bepaald door wat het onderwijs aanbiedt. De samenleving moet dan ook uitgenodigd worden er mee vorm aan te geven.

Bovendien biedt deze oefening een unieke kans om buiten de muren van het parlement te treden, om aan te sluiten bij een breed gevarieerd veld, en zelfs aan kennisdeling te doen met het buitenland.

Het debat rond de actualisering van de Eindtermen loopt momenteel van Finland tot Nieuw-Zeeland, van Nederland, over Schotland tot de VS. Daar moet Vlaanderen zijn voordeel mee doen.

Het momentum is uniek om maximaal van al deze ervaringen en opportuniteiten gebruik te maken.

Inhoud van deze bundel

- Pre-ambule: Eindtermen voor de 21ste eeuw: Een baken met een vliegwiel
- Aanpak maatschappelijk debat en timing van het debat
- Hoofdstuk I: Eindtermen: de basics
- Hoofdstuk II: Eindtermen en maatschappelijke uitdagingen
- Hoofdstuk III: Eindtermen formuleren, vormgeven en implementeren
- Hoofdstuk IV: Evaluatie van het bereiken van de eindtermen als instrument voor kwaliteitszorg: afstemming tussen interne en externe evaluatie
- Hoofdstuk V: Wat leren de parlementaire vragen ons over de eindtermen?

Bijlagen:

- Bijlage 1: Inleiding bij de verslagen van de klankbordgroepen
- Bijlage 2: Verslag van de Inhoudelijke Klankbordgroep Eindtermen van 8/6/2015 onder voorzitterschap van Guy Tegenbos
- Bijlage 3: Verslag van de Technische Klankbordgroep Eindtermen van 10/6/2015 onder voorzitterschap van Guy Tegenbos
- Bijlage 4: Opdracht - Review Eindtermen

Organisatie maatschappelijk debat over eindtermen

Inhoud

Inleiding 2
Onderdelen van het debat 3
Gedetailleerde bespreking van de onderdelen van het debat 3
Voorbereidende stappen 3
Debat in het Vlaams Parlement 5
Startdiscussie 5
Informatiegaring in andere landen, bij internationale organisaties en individuele experten 5
Publiek debat: opties voor de aanpak 7
Optie: Expertenmodel 7
Optie: Participatief publiek debat 8
Optie: Task Forces 9
Vervolg van het parlementaire debat 10
Bespreking advies van de expertengroep 10
Meta-analyse bevindingen publiek debat 10
Aftoetsing met bevindingen studiereizen en/of experts 10
Resultaten 11
Kalender maatschappelijk debat 11

Inleiding

Het debat over de inhoud van ons onderwijs belangt iedereen aan: de eindgebruikers (leerkrachten en leerlingen) uiteraard, maar ook de ouders, de werkgevers en werknemers, de bredere onderwijswereld… iedereen is er in één of andere functie bij betrokken. Onderwijs belangt eenvoudigweg de hele maatschappij aan.
Het co-creëren staat centraal in de beleidsnota Onderwijs 2014-2019. Het spreekt voor zich dat de dialoog over de onderwijsinhouden van de toekomst dan ook een voorbeeld bij uitstek moet zijn van deze visie.
Voorliggende nota doet een aantal voorzetten hoe het debat kan georganiseerd worden. Uiteraard hebben alle voorstellen een eigen ritme, uitstraling en kostenplaatje. Er is bij de voorgestelde opties zorgzaam omgegaan met de betaalbaarheid van het traject, net zoals met de tijdspanne.

We pleiten er ten zeerste voor om het debat zéker ook buiten de parlementsmuren te voeren, precies omdat het symbool moet staan om samen de maatschappij van de toekomst vorm te geven. Dat men er klaar voor is, mag overigens blijken uit een aantal initiatieven die alvast de aftrap lijken te geven: bv. het BEL10-debat van Radio 1 "Wat moeten we wel en niet leren op school" van 22 juni 2015.
Het is volgens ons zeer belangrijk voor de insteek en organisatie van het Vlaamse debat om voor ogen te houden dat de herziening van de eindtermen zéér actueel is in Europees en internationaal verband, waar een heel aantal landen en regio's eveneens heel recent met hun herzieningstraject zijn gestart dan wel het recent hebben afgerond, en dat zowel de OESO als de Europese Commissie referentiedocumenten hebben voorbereid, die daarbij 'lokale' vertalingen kregen.

Samenvattend, adviseert onderstaande nota:

- Een breed informatief en co-creatief dialoogmodel over eindtermen met directe en indirecte partners, afgebakend in de tijd en met een praktische, enthousiasmerende uitkomst;
- Actieve kennisdeling met Europese partners op inhouden en vormgeving van eindtermen, maar ook qua organisatie en opvolging van het debat (in functie van efficiëntie en effectiviteit).

Onderdelen van het debat

1. Voorbereidende stappen

2. Het debat in het Vlaams Parlement
   Start van het debat op basis van de nota van de Minister van Onderwijs, discussiefiches aangeleverd door het Departement Onderwijs en Vorming met sleutelvragen voor het debat, een oriënterende nota van de VLOR, en een samenvatting van de voorbereidende ontmoetingen, Opties voor deze fase zijn actieve informatiegaring in het buitenland en hoorzittingen met externe genodigden.

3. Publieke debat
   Diverse opties zijn mogelijk: ze worden in deze nota verder uitgewerkt.

4. Vervolg van het debat in het Vlaams Parlement en parlementaire besluitvorming
   Bespreking van de resultaten van het publieke debat en de bevindingen van eventuele studiereizen en/of gesprekken met buitenlandse experten. Formulering van conclusies.

Gedetailleerde bespreking van de onderdelen van het debat

Voorbereidende stappen

Een preambule en 3 inleidende discussiefiches rond diverse aspecten van het eindtermendebat worden door de Minister aan het Vlaams Parlement overhandigd. Hier volgt een overzicht van de inhoud van deze preambule en de fiches:

- Preambule: "Het onderwijs in de 21ste eeuw"

- Fiche 1: Eindtermen en maatschappelijke uitdagingen

    - Maatschappelijke uitdagingen en ontwikkelingen gekoppeld aan fundamentele vragen en prioriteiten die hieruit voortkomen (toekomstgericht);
    - Scope: basisvorming;
    - Probleemanalyse rond het feit dat het verwerven van brede competenties niet voor iedereen gegarandeerd is;

- Planlast en overladenheid van het curriculum toont de nood aan voor het maken van keuzes, en het bepalen wat prioritair is in het curriculum;
- Theoretische en buitenlandse raamwerken: om een onderbouwde uitspraak te doen over de kern van de basisvorming en hierin keuzes te maken en als bron om de inhoud te ordenen.

- Fiche 2: Eindtermen formuleren, vormgeven en implementeren

    - Begrippenkader herbekijken;
    - Formuleren van eindtermen: concreet/algemeen, vakgebonden/ vakoverschrijdend/los van vakken, per graad of over graden heen, beheersingsniveaus of niet, eindtermen en competenties, statuut van eindtermen (te bereiken of te ontwikkelen), doelgroep (alle leerlingen of voor de meerderheid van de leerlingen);
    - Verhouding eindtermen/leerplannen/leerdoelen;
    - Procedure tot stand komen van eindtermen: wie is betrokken en hoe;
    - Welke ruimte krijgen partners om aanpassingen te doen en hoe planlast vermijden;
    - Rol van het parlement en de overheid: Hoe ziet het parlement zijn rol; Wat moet het parlement beoordelen en bekrachtigen i.v.m. eindtermen;
    - Rol van andere partners op verschillende niveaus: scholen, leraren, leerlingen, Vlor, koepels, enz.;
    - Toepassingsgebied van eindtermen: kwalificaties, certificering en bewijzen, enz.;
    - Uitwerking in scholen: pedagogische projecten, convenanten, rol van KlasCement.

- Fiche 3: Evaluatie van het bereiken van de eindtermen

    - Eindtermen/leerplannen als toetssteen voor onderwijsinstellingen;
    - Rol van eindtermen/leerplandoelen als ijkpunt bij evaluatie;
    - Rol van eindtermen/leerplandoelen in kwaliteitszorg: intern en extern;
    - Eindtermen als instrument op systeem-, school-, klas en leerlingenniveau;
    - Expertise voor evaluatie verhogen: schoolfeedback, informatierijke omgeving, gestandaardiseerde proeven, peilingen, internationaal vergelijkend onderzoek.

Het Departement Onderwijs en Vorming heeft ter voorbereiding van het debat over de actualisering van de eindtermen een aantal onderwijsexperten en experten uit de brede maatschappelijke geledingen gehoord in 2 klankbordgroepen: 1 technische en 1 maatschappelijke. Daarnaast werden ook gesprekken gevoerd met buitenlandse experten.

Een samenvatting van al deze ontmoetingen wordt door de Minister samen met de andere documenten aan het Parlement bezorgd bij de aanvang van het debat.

Debat in het Vlaams Parlement

Startdiscussie

Timing: oktober 2015 – midden november 2015

Het debat start in het Vlaams Parlement met een toelichting door de Minister op basis van de preambule, de 3 inleidende discussiefiches rond diverse aspecten van het eindtermendebat en de oriënterende nota van de VLOR. Tot slot legt de minister een aantal sleutelvragen voor aan het Parlement waarmee de discussie wordt aangevat. Voorts kan er tijdens deze startfase al voor worden geopteerd om experten van internationale organisaties uit te nodigen voor een hoorzitting. (zie ook verder).

Informatiegaring in andere landen, bij internationale organisaties en individuele experten

Timing: midden november 2015 – maart 2016

Na de startdiscussie op basis van de gebundelde informatie, hierboven opgesomd, kan een fase volgen van actieve informatiegaring via buitenlandse voorbeelden en experten. Het Vlaams parlement kan informatie verzamelen bij een beperkt aantal internationale organisaties (OESO/CERI, UNESCO, Cedefop, …) en enkele buurlanden die heel recent eveneens hebben ingezet op de herziening van hun eindtermen (Nederland, Schotland, Nieuw-Zeeland). Dit zal zonder enige twijfel bijdragen aan een verdieping van het Vlaamse debat, en bovendien is het – gezien de groeiende internationalisering van het onderwijsveld – logisch om acte te nemen van de meest actuele tendensen in de ons omringende landen en daarbuiten. Verder kan het parlement er tijdens deze fase voor kiezen om in directe dialoog te treden met het brede onderwijsveld. Het parlement kan daarin ondersteund en begeleid worden door een externe organisatie via een participatieve methodiek en kan daarvoor ook rekenen op een eigen budget. Dergelijke aanpak biedt een uitgelezen kans voor het Vlaams parlement om rechtstreeks het gesprek aan te gaan over dit actuele en dynamische thema.

Doel van deze informatiegaring:

- informatie verzamelen over de keuzes die gemaakt worden in het debat rond de eindtermen en de scope waarbinnen die keuzes zich situeren, om o.a. het ambitieniveau voor het Vlaamse debat te bepalen;
- informatie verzamelen over de uitvoering van de gemaakte keuzes om de contouren van het vervolgtraject in kaart te brengen;
- zorgen voor een inhoudelijke insteek over nieuwe Europese en internationale denkkaders en innovatieve modellen rond eindtermen;
- bespreken van mogelijke modellen voor interne en externe evaluatie, kwaliteitsbewaking en resultaatopvolging op basis van strategische bevindingen en aanbevelingen van andere landen.

Argumentatie voor de voorgestelde selectie van landen en internationale organisaties:

In Nederland is gekozen voor een grondige, gefaseerde aanpak van het publieke debat. Het gestructureerde strategische traject, dat in 2014 is gestart en tot 2017 loopt, is dus uiterst informatief voor het Vlaams Parlement, omdat a.h.w. kan ingezoomd worden op een "lopend proces". Daardoor kunnen uit eerste hand aanbevelingen meegenomen worden voor de Vlaamse aanpak. Bovendien is het uiteraard handig – door de gedeelde kennis over elkaars onderwijssysteem – om heel praktisch en grondig ideeën uit te wisselen.

Schotland heeft zijn nieuwe eindtermenkader dan weer recent afgewerkt en is volop bezig met de implementatie ervan. In Schotland is geopteerd voor een eenvoudig ordeningskader op 4 capaciteiten, die vervolgens vertaald worden in competenties. Die worden op hun beurt onder meer verder uitgewerkt in de vakdisciplines.

Nieuw-Zeeland heeft ook een interessant ontwikkelingstraject doorlopen en is volop bezig met de invoering van het vernieuwde curriculum. Een bezoek is hier minder voor de hand liggend. Het is echter wel mogelijk een videoconferentie te organiseren met één van de hoofdonderzoekers die nauw betrokken was bij de totstandkoming van het nieuwe curriculum.

Tot slot is de OESO/CERI goed geplaatst om de meest actuele, internationale eindtermen-gerelateerde tendensen te kaderen in een breder perspectief. Zo zullen zij zeker ook stilstaan bij het Europese kader van de sleutelcompetenties; de OESO kan dit model vergelijken met de bevindingen van eigen studies rond "Key Competencies", en tevens analyseren hoe de bestaande modellen om het curriculum te ordenen momenteel vertaald worden in diverse partnerlanden.

Bij wijze van alternatief kunnen vertegenwoordigers van de te bezoeken landen of organisaties uiteraard ook naar het Vlaamse Parlement uitgenodigd worden.
Naast bezoeken aan buurlanden of internationale organisaties kunnen in het Vlaams Parlement een aantal hoorzittingen worden georganiseerd met genodigden die vanuit een bijzondere expertise of vanuit hun functie interessante inzichten kunnen meegeven aan het Parlement met betrekking tot de kernvragen die de basis vormen voor het debat. We denken hierbij bijvoorbeeld aan Sander Dekker (Nederlandse staatsecretaris voor Onderwijs), Dirk Van Damme (OESO/CERI), Frans Timmermans (Europese Commissie), Charles Fadel (Centre for Curriculum Redesign, US), Jo Boaler (Stanford Graduate School of Education.

Advies voor de aanpak van het debat in het Vlaams Parlement

We adviseren het Parlement om minstens één studiereis te organiseren naar Nederland/Schotland en om minstens één internationale organisatie/vertegenwoordiger en een aantal individuele experten uit te nodigen voor een toelichting en gedachtewisseling in het Vlaams Parlement., Ook momenten voor directe gedachtewisseling met het brede onderwijsveld zouden kunnen worden voorzien en begeleid door een extern bureau. Er kan een ad hoc commissie/kerngroep worden opgericht binnen de onderwijscommissie van het Parlement om het debat te trekken en op te volgen. Die kerngroep verzekert ook de afstemming met een kerngroep van het onderwijskabinet en de onderwijsadministratie die intussen het brede publieke debat voorbereiden, opzetten en opvolgen (zie verder).

Publiek debat: opties voor de aanpak

Optie: Expertenmodel

Timing: september 2015 – midden juni 2016

Een groep experten (ongeveer 15 personen) wordt samengesteld in oktober 2015 en komt in de periode tussen oktober/november 2015 - april 2016 een aantal keer samen om een beargumenteerd en gecoördineerd advies aan te leveren over de actualisering van de eindtermen zowel inhoudelijk als vormelijk. Dat gebeurt op basis van specifieke vragen van de Minister/het Vlaams Parlement. Ook de input van andere stakeholders die intussen beschikbaar wordt, kan worden meegenomen in het advies. Het Vlaams Parlement kan de minister de opdracht geven een dergelijk advies te laten opstellen. In april-mei 2016 kan de strategische expertengroep tussentijds over de bevindingen terugkoppelen aan het Vlaams Parlement. Het is op dat moment ook een optie om

opnieuw dezelfde of andere internationale experts uit te nodigen om te reflecteren op het voorlopige advies en bepaalde valkuilen en opportuniteiten in kaart te brengen.

De expertengroep bestaat uit een combinatie van inhoudelijke en technische experten, maar ook scholieren, studenten, leraren, directeurs en arbeidsmarktactoren moeten zeker vertegenwoordigd zijn in de groep.
Voor het voorzittersprofiel wordt gezocht naar iemand die ervaring heeft met het leiden van dergelijke processen en die in staat is om maatschappelijke tendensen te herkennen en naar waarde in te schatten. De keuze voor de voorzitter dient breed gedragen te zijn. Er wordt best gezocht naar een figuur met aanzien binnen en buiten het onderwijs.

Voordelen: het gaat om een bekend en uitgetest model dat een zekere zichtbaarheid en status kan verlenen aan het proces. Er wordt gecoördineerd gewerkt naar één eindpunt van aflevering en overhandiging. Het is een overzichtelijke aanpak die beperkt is in de tijd.

Nadelen: gezien de beperkte samenstelling van de groep kan het zijn dat bepaalde partners zich niet rechtmatig vertegenwoordigd voelen in het debat en kan men de indruk krijgen dat externe commentaar geen deel vormt van het traject.

Als antwoord op dit nadeel is het aangewezen dat een dergelijke kerngroep van experten op korte termijn weliswaar een strategische visie/debat-tekst aanlevert, die dan vervolgens als insteek dient voor een meer operationele uitwerking door een ander gremium. (zie verder: Task Forces)

Optie: Participatief publiek debat

Timing: september 2015 – maart 2016

Met een beperkt aantal kernvragen als uitgangspunt, volgt een reeks publieke dialoogmomenten. Die kunnen hetzij face-to-face plaatsvinden, hetzij, of in combinatie met, een digitaal luik (twitter; facebook, webinars…). Een face-to-face luik kan op verschillende manieren georganiseerd worden, bijvoorbeeld naar het eerder traditionele model van de Ronde van Vlaanderen, de dialoogmomenten die binnen de media worden opgezet (cf. BEL10-initiatief van Radio 1), panelgesprekken op verplaatsing met (leden van) de expertengroep (cf. Nederland), … .

Voordelen: deze manier van werken verhoogt het participatieve karakter van de besluitvorming en bijgevolg ook het vertrouwen in het proces. Het stelt ons in staat om op een efficiënte manier gezamenlijk een programma te ontwikkelen en tot een goed einde te brengen. Op die manier groeit de gedragenheid voor de uiteindelijke

voorstellen. Een dergelijk interactief proces is ook een leerproces voor alle betrokken actoren. Het biedt ruimte om bepaalde prioriteiten en bekommernissen expliciet aan bod te laten komen.

Nadelen: mogelijk een hoge kostprijs, aangezien een digitaal luik een bepaalde technische expertise vereist en een face-to-face luik organisatorische kosten met zich meebrengt zoals de huur van locaties en dergelijke. Niettemin zou dit o.i. binnen de voorziene budgetten ondervangen kunnen worden.

Optie: Task Forces

Timing: april 2016 – midden juni 2016

Een aantal inhoudelijke werkgroepen wordt samengebracht met vakspecialisten/ leraren/mensen uit het bedrijfsleven of de sociaal-culturele sector, die thematisch op hoofdlijnen aan de slag gaan op basis van de strategische voorzet van de groep experten en de bevindingen van het brede publieke debat. Op operationeel niveau verdiepen ze die voorzet door, los van de bestaande eindtermen, het curriculum voor een bepaald vakgebied of domein onder de loep nemen in het licht van het strategische kader van de expertengroep. Ze doen in dit kader voorstellen om de inhoud van dat curriculum te reduceren, te actualiseren en te verdiepen. Het resultaat van die opdracht wordt teruggekoppeld naar de dienst binnen de Vlaamse overheid die verantwoordelijk is voor het ontwikkelen van eindtermen (AHOVOKS) die de bevindingen dan verder kan integreren in de werkzaamheden rond de ontwikkeling van de eindtermen.

Voordeel: het betreft een praktische en doelgerichte aanpak die beperkt is in de tijd. Deze manier van werken zorgt voor een verdere vertaalslag van het strategische kader en de uitkomsten van het publieke debat, waarop dan verder kan worden gebouwd bij het formuleren van eindtermen.

Nadeel: er moet over gewaakt worden dat het strategische (en wellicht vernieuwende) bredere kader niet verloren gaat.

Advies voor de aanpak van het publieke debat

We stellen voor om een combinatie van opties te organiseren bestaande uit een participatief publiek debat dat minstens digitaal en idealiter ook face-to-face wordt gevoerd, een strategische expertengroep, en een aanzet voor operationalisering door thematische task forces. We adviseren verder dat het traject, in elk geval het digitale debat, extern begeleid wordt, zodat het proces kan worden bewaakt en de bevindingen kunnen worden opgevolgd. De timing van de combinatie aan opties is opgenomen in bijgevoegd schema en loopt van september 2015 tot midden juni 2016. Het is van belang dat een kerngroep van het kabinet Onderwijs en van de onderwijsadministratie dit proces opvolgt en op geregelde tijdstippen afstemt met de parlementaire kerngroep die het parlementaire luik van het debat in goede banen leidt.

Vervolg van het parlementaire debat

Timing: april 2016 – september 2016

In een volgende fase is het van belang dat de uitkomsten van het publieke debat terugvloeien naar het Vlaams Parlement. We adviseren dat daarbij de volgende stappen aan bod komen:

Bespreking advies van de expertengroep

De expertengroep overhandigt zijn advies aan de onderwijscommissie van het Vlaams Parlement waarna hierover in de commissie een bespreking en debat volgen met de leden van de expertengroep.

Meta-analyse bevindingen publiek debat

Op basis van de verschillende oefeningen die gebeuren tijdens het bredere publieke debat, worden rapporten opgemaakt en zal er een meta-analyse gebeuren van de onderwerpen die over de oefeningen heen bij de verschillende doelgroepen terugkeren en duidelijk op de voorgrond treden. De rapporten worden eveneens aan het Parlement bezorgd voor verdere bespreking.

Aftoetsing met bevindingen studiereizen en/of experts

Die resultaten en analyses worden in het Vlaams Parlement best opnieuw tegen het licht gehouden van de bevindingen uit de studiereizen en/of de gesprekken met

experten die het Parlement ondernam. Op die manier kan bekeken worden hoe de standpunten die leven in Vlaanderen kunnen verenigd worden met de ervaringen van de buitenlandse voorbeelden die al een stap verder staan in het proces en met de aanbevelingen van de experts.

Resultaten

De belangrijkste uitkomsten van dit afrondende debat in het Vlaams Parlement zijn:

(1) antwoorden op de reeks kernvragen die aan het begin van het debat geformuleerd zijn;
(2) capteren van eventuele andere aandachtspunten die naar boven kwamen tijdens de onderdelen van het debat;
(3) een opdracht aan de Vlaamse Regering/Minister van Onderwijs om een actieplan met tijdspad uit te werken met inbegrip van de nodige wijzigingen in de regelgeving.

Kalender maatschappelijk debat

Zie hierna

KALENDER MAATSCHAPPELIJK DEBAT EINDTERMEN

<table>
<tr><th colspan="6">2015</th><th colspan="7">2016</th></tr>
<tr><th>september</th><th>oktober</th><th>november</th><th>december</th><th>januari</th><th>februari</th><th>maart</th><th>april</th><th>mei</th><th>juni</th><th>juli</th><th>augustus</th><th>september</th><th>oktober</th></tr>
<tr><td></td><td colspan="13">DEBAT opgezet en opgevolgd door het Vlaams Parlement</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Start debat d.m.v. hoorzittingen met aanzet van de Minister[i] , inbreng van de VLOR en andere (internationale) sprekers</td><td colspan="4">Volgende opties zijn relevant:
- studiereizen buitenlandse voorbeelden (Nederland, Schotland)
- hoorzittingen internationale experten (vb.. Sander Dekker - Nederlandse staatsecretaris voor Onderwijs, Dirk Van Damme - OESO/CERI, Frans Timmermans - Europese Commissie, Charles Fadel - Centre for Curriculum Redesign, Jo Boaler – Stanford,
- eigen initiatieven: ontmoetingen met het onderwijsveld (volgens een bepaalde methodiek en ondersteund door een externe organisatie)</td><td colspan="3">Optie: terugkoppeling door strategische expertengroep

Optie: internationale experten (opnieuw) uitnodigen als klankbord voor tussentijdse bevindingen van de expertengroep</td><td colspan="3">Verwerking en conclusies debat</td><td>Beslissing: opdracht aan Minister/ VLAREG</td></tr>
<tr><td colspan="14">BREED PUBLIEK DEBAT opgezet en opgevolgd door onderwijskabinet en –administratie</td></tr>
<tr><td colspan="3">Samenstelling strategische expertengroep</td><td colspan="4">Optie: strategische expertengroep[ii]</td><td colspan="3">Finaal advies door strategische expertengroep[iii]</td><td colspan="3">Verwerking en conclusies debat</td></tr>
<tr><td colspan="3">Voorbereiding participatief breed debat</td><td colspan="4">Optie: participatief breed debat dat kan bestaan uit:
- minstens digitaal luik[iv]
- idealiter face-to-face luik[v]

(ondersteund door externe organisatie)</td><td colspan="3">Optie: operationele task forces[vi]</td></tr>
</table>

[i] Voorbereiding door Departement Onderwijs en Vorming en AHOVOKS onder de vorm van preambule, 3 discussiefiches en bevindingen voorbereidende bijeenkomsten (met experten, klankbordgroepen, ...).

[ii] Een groep experten komt min. 6 keer samen en creëert een breed kader op basis van de input van andere stakeholders die intussen beschikbaar wordt en op basis van de eigen expertise. Dat strategische kader dient als insteek voor een meer operationele uitwerking door thematische task forces (zie hieronder).

[iii] De strategische expertengroep formuleert op basis van de verschillende onderdelen van het debat een advies aan het Vlaams Parlement.

[iv] Dit digitale luik via een toegankelijk platform dient extern te worden opgezet en opgevolgd.

[v] Regionale ontmoetingen met het brede publiek (naar het voorbeeld van de Ronde van Vlaanderen of andere vormen voor gesprek), ondersteund door het Departement Onderwijs en Vorming, in samenwerking met de strategische expertengroep.

[vi] Een aantal inhoudelijke/thematische werkgroepen die min. 3 keer samenkomen en aan de slag gaan met het curriculum voor hun vakgebied/domein op basis van de strategische voorzet van de strategische expertengroep.

Hoofdstuk I:
Eindtermen – de basics

Inhoud

Inleiding 2
Gewoon lager onderwijs 2
Kleuteronderwijs 2
Gewoon secundair onderwijs 3
Buitengewoon onderwijs 4
Overzichtstabel 6

Inleiding

Het begrip eindtermen werd in 1991 geïntroduceerd. De eindtermen zelf werden ontwikkeld en zijn van toepassing vanaf 1996. Sindsdien zijn er voor de verschillende onderwijsniveaus eindtermen en ontwikkelingsdoelen opgesteld of werden basiscompetenties voorzien. Sommige hiervan zijn ondertussen herzien en bijgewerkt. Er is een grote verscheidenheid in 'eindtermen' in ons onderwijs. Hieronder voorzien we een introductie in de eindtermen.

Gewoon lager onderwijs

In het gewoon lager onderwijs legt de overheid eindtermen vast. Dat zijn minimumdoelen met betrekking tot kennis, inzicht en vaardigheden die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie m.n. de alle leerlingen uit het lager onderwijs. Eindtermen voor het lager onderwijs worden geformuleerd per leergebied. Elke school heeft de maatschappelijke opdracht de leergebiedgebonden eindtermen bij de leerlingen te bereiken tegen het einde van het lager onderwijs. De keuze om eindtermen te formuleren voor het einde van de lagere school is ingegeven vanuit het ontwikkelingsgerichte karakter van het lager onderijs. Er zijn ook leergebiedgebonden eindtermen met betrekking tot attitudes. Die moeten niet worden bereikt maar nagestreefd. Een voorbeeld van zo'n attitudinale eindterm is "De leerlingen zijn bereid verstandige zoekstrategieën aan te wenden die helpen bij het aanpakken van wiskundige problemen met betrekking tot getallen, meten, ruimtelijke oriëntatie en meetkunde". (ET 1.29 Wiskunde) Naast de leergebiedgebonden eindtermen legt de overheid ook leergebiedoverschrijdende eindtermen vast. Elke school heeft de maatschappelijke opdracht de leergebiedoverschrijdende eindtermen bij de leerlingen na te streven. De school toont aan dat ze met een eigen planning aan de leergebiedoverschrijdende eindtermen werkt.

In het gewoon lager onderwijs worden de volgende leergebieden voorzien: lichamelijke opvoeding, muzische vorming, Nederlands, wiskunde, wereldoriëntatie (vanaf 1/9/2015 'wetenschappen en techniek' en 'mens en maatschappij'), Frans; en volgende leergebiedoverschrijdende thema's: leren leren, sociale vaardigheden, informatie en communicatietechnologie. Daarnaast omvat het onderwijsaanbod ook godsdienst of zedenleer.

Kleuteronderwijs

In het kleuteronderwijs legt de overheid ontwikkelingsdoelen vast per leergebied. Dat zijn minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de overheid wenselijk acht voor een leerlingenpopulatie m.n. alle kinderen uit het

kleuteronderwijs. De school moet ze nastreven. Er is voor 'nastreven' in plaats van 'bereiken' gekozen omdat er dan nog geen leerplicht is en omwille van de specifieke kenmerken van het kleuteronderwijs. Het eigen ontwikkelingstempo van kleuters is hierbij heel belangrijk. Er kan niet worden verwacht of geëist dat de meerderheid van de Vlaamse kleuters op het einde van het kleuteronderwijs allemaal even ver staan.

In het kleuteronderwijs worden de volgende leergebieden voorzien: lichamelijke opvoeding, muzische vorming, Nederlands, wereldoriëntatie (vanaf 1/9/2015 'wetenschappen en techniek' en 'mens en maatschappij'), en wiskundige initiatie.

Gewoon secundair onderwijs

In het gewoon secundair onderwijs legt de overheid voor de vakken van de basisvorming eindtermen of ontwikkelingsdoelen vast, behalve voor godsdienst/ zedenleer. In de eerste graad wordt een onderscheid gemaakt tussen eindtermen voor de A-stroom en ontwikkelingsdoelen voor de B-stroom. In de tweede en derde graad worden er eindtermen vastgelegd per graad en onderwijsvorm. Voor de derde graad bso gelden er aparte eindtermen voor het 5de en 6de leerjaar enerzijds en voor het 7de leerjaar anderzijds. Naast de vakgebonden eindtermen zijn er ook vakoverschrijdende eindtermen.

Net zoals in het basisonderwijs zijn de eindtermen te bereiken en de ontwikkelingsdoelen na te streven. De attitudinale en vakoverschrijdende eindtermen zijn ook na te streven.

Voor het specifieke gedeelte van een opleiding gelden specifieke eindtermen en erkende beroepskwalificaties. Specifieke eindtermen zijn doelen met betrekking tot specifieke kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes waarover een leerling moet beschikken om vervolgonderwijs aan te vatten. Specifieke eindtermen zijn van toepassing voor individuele leerlingen en niet voor een leerlingenpopulatie zoals bij eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Specifieke eindtermen worden ontwikkeld uit de kenmerkende onderdelen van een bepaald wetenschapsdomein. Voor het aso zijn ze al ontwikkeld, voor het tso en kso moeten ze nog ontwikkeld worden. Ze moeten bereikt worden op het einde van de derde graad. Beroepskwalificaties zijn afgeronde en ingeschaalde gehelen van competenties waarmee een beroep kan worden uitgeoefend.
Naast de basisvorming en het specifieke gedeelte, wordt tenslotte ook een complementair gedeelte onderscheiden in het secundair onderwijs. Voor het complementaire gedeelte legt de overheid geen eindtermen vast.

Elke studierichting bestaat uit drie inhoudelijke onderdelen:
- de basisvorming (waarvoor de vakken decretaal vastliggen per graad en onderwijsvorm)
- het specifieke gedeelte (dat wat de studierichting specifiek maakt)
- het complementaire gedeelte (vrij te bepalen door de school). Er wordt geen complementair gedeelte onderscheiden in het eerste jaar van de eerste graad. Vb. Een leerling die de studierichting Handel volgt in de tweede graad tso, krijgt basisvorming (aardrijkskunde, Engels, Frans, geschiedenis, godsdienst of zedenleer, lichamelijke opvoeding,

natuurwetenschappen, Nederlands, wiskunde) een specifiek gedeelte (extra Frans, extra wiskunde, informatica, bedrijfseconomie) en een complementair gedeelte (toegepaste informatica en toegepaste economie). Voor een overzicht van de vakoverschrijdende eindtermen: http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/vakoverschrijdend/index.htm

Buitengewoon onderwijs

In het buitengewoon onderwijs legt de overheid ontwikkelingsdoelen vast. Dit zijn doelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de overheid wenselijk acht voor zoveel mogelijk leerlingen van de leerlingenpopulatie. In samenspraak met het centrum voor leerlingenbegeleiding en zo mogelijk in overleg met de ouders en eventueel andere betrokkenen, kiest de klassenraad de ontwikkelingsdoelen die aan individuele leerlingen of groepen leerlingen worden aangeboden en uitdrukkelijk nagestreefd. De keuze voor ontwikkelingsdoelen volgt uit de doelstellingen van het buitengewoon onderwijs dat een aanbod wil realiseren voor leerlingen met specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften. Men wil de totale persoonlijkheidsontwikkeling stimuleren waarbij integratie in het onderwijs en de maatschappij centraal staan.

Binnen het buitengewoon onderwijs wordt gewerkt met handelingsplannen. Het handelingsplan bevat voor een bepaalde periode de pedagogisch-didactische planning voor een individuele leerling en legt onder meer de keuze aan ontwikkelingsdoelen vast, die de klassenraad voor de leerling(en) wil nastreven. Het handelingsplan geeft weer hoe het multidisciplinair teamwerk wordt gepland en hoe de sociale, psychologische, orthopedagogische, medische en paramedische hulpverlening in het opvoedings- en onderwijsaanbod wordt geïntegreerd.

In het buitengewoon onderwijs onderscheidt men drie onderwijsniveaus: buitengewoon kleuteronderwijs (BKO) voor kleuters van 2,5 tot 6 jaar, buitengewoon lager onderwijs (BLO) voor kinderen tussen 6 en 13 jaar en buitengewoon secundair onderwijs (BUSO) voor jongeren van 13 tot 21 jaar (deze leeftijdsgrens kan eventueel verhoogd worden).

Het buitengewoon onderwijs wordt georganiseerd in meerdere types:

- Type 1 voor kinderen met een licht verstandelijke beperking
- Type 2 voor kinderen met een matig of ernstig verstandelijke beperking
- Type 3 voor kinderen met gedragsstoornissen, ernstige emotionele en/of gedragsproblemen
- Type 4 voor kinderen met een fysieke beperking
- Type 5 voor kinderen die opgenomen zijn in een ziekenhuis of in een preventorium
- Type 6 voor kinderen met een visuele beperking
- Type 7 voor kinderen met een auditieve beperking
- Type 8 voor kinderen met ernstige leerstoornissen

Type 1 en type 8 komen niet voor in het buitengewoon kleuteronderwijs. In het buitengewoon secundair onderwijs. komt type 8 niet voor. Op 1 september 2015 zijn twee nieuwe types gestart:

- Type basisaanbod voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften voor wie het gemeenschappelijk curriculum met redelijke aanpassingen niet haalbaar is in een school voor gewoon onderwijs. Dit type vervangt de types 1 en 8.

- Type 9: voor jongeren met een autismespectrumstoornis, maar zonder verstandelijke beperking.

In het buitengewoon secundair onderwijs komen naast types ook opleidingsvormen voor. Elke opleidingsvorm heeft eigen doelstellingen:

- Opleidingsvorm 1 (OV1) heeft tot doel om een sociale vorming te geven met het oog op integratie in een beschermd leefmilieu
- Opleidingsvorm 2 (OV2) heeft tot doel om een algemene en sociale vorming te geven in combinatie met een training in arbeidsvaardigheden zodat de jongere in een beschermde leef- en werkomgeving kan functioneren.
- Opleidingsvorm 3 (OV3) heeft tot doel om een algemene, sociale en beroepsvorming mee te geven zodat de jongere zich kan integreren in een gewone leef- en arbeidsomgeving (cf. het normaal economisch circuit).
- Opleidingsvorm 4 (OV4) heeft tot doel om jongeren voor te bereiden op maatschappelijk functioneren en participeren, en op het aanvatten binnen de context van het gemeenschappelijk curriculum, van vervolgonderwijs (Se-n-Se, HBO5, hoger onderwijs) of op tewerkstelling in een gewone arbeidsomgeving. Hierbij gelden de eindtermen, de ontwikkelingsdoelen, de specifieke eindtermen en de erkende beroepskwalificaties van het overeenstemmende niveau van het gewoon secundair onderwijs.

Voor een totaaloverzicht van types en opleidingsvormen in het buitengewoon basis- en secundair onderwijs zie:

http://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/default.aspx/bao/buo

http://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/default.aspx/so/buso

Overzichtstabel

Begrip	Definitie	Statuut	Toepassingsgebied
Ontwikkelingsdoelen voor het kleuteronderwijs	Minimumdoelen (kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes) die de overheid wenselijk acht voor een leerlingenpopulatie	Na te streven bij een leerlingenpopulatie	Gewoon kleuteronderwijs Niet voor levensbeschouwelijke vakken
Eindtermen voor het lager onderwijs	Minimumdoelen (kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes) die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie	Leergebiedgebonden eindtermen met betrekking tot kennis, inzicht en vaardigheden: te bereiken bij een leerlingenpopulatie (afgewogen tegenover schoolcontext en kenmerken schoolpopulatie) Leergebiedgebonden eindtermen met betrekking tot attitudes: na te streven bij een leerlingenpopulatie Leergebiedoverschrijdende eindtermen: na te streven bij een leerlingenpopulatie	Gewoon lager onderwijs Niet voor levensbeschouwelijke vakken
Ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs	Doelen (kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes) die de overheid wenselijk acht voor zoveel mogelijk leerlingen van de leerlingenpopulatie	Na te streven bij een leerlingenpopulatie Selectie opgenomen in individueel handelingsplan, eventueel samen met eindtermen gewoon secundair onderwijs	Buitengewoon basisonderwijs Niet voor levensbeschouwelijke vakken
Eindtermen gewoon secundair onderwijs	Minimumdoelen (kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes) die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie	Vakgebonden eindtermen met betrekking tot kennis, inzicht en vaardigheden: te bereiken bij een leerlingenpopulatie (afgewogen tegenover de schoolcontext en de kenmerken van de schoolpopulatie) Vakgebonden eindtermen met betrekking tot attitudes: na	Gewoon secundair onderwijs – vakgebonden eindtermen voor basisvorming per graad en per onderwijsvorm (behalve voor derde graad bso apart voor 1ste en 2de jaar

		te streven bij een leerlingenpopulatie Vakoverschrijdende eindtermen: na te streven bij een leerlingenpopulatie	enerzijds en 3de jaar anderzijds) Niet voor eerste leerjaar B en beroepsvoorbereidend leerjaar Vakoverschrijdende eindtermen worden vastgelegd per graad of globaal voor het secundair onderwijs. vakoverschrijdende eindtermen zijn uitsluitend van toepassing op structuuronderdelen waarvoor vakgebonden eindtermen gelden. In het eerste leerjaar B en beroepsvoorbereidend leerjaar van de eerste graad, vakoverschrijdende ontwikkelingsdoelen genoemd. Niet voor levensbeschouwelijke vakken
Ontwikkelingsdoelen voor het gewoon voltijds secundair onderwijs	Minimumdoelen (kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes) die de overheid wenselijk acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie	Na te streven bij een leerlingenpopulatie	Basisvorming in het eerste leerjaar B, beroepsvoorbereidend leerjaar en onthaaljaar van het voltijds secundair onderwijs Niet voor levensbeschouwelijke vakken
Specifieke eindtermen	Doelen met betrekking tot de de specifieke kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes waarover een leerling van het voltijds secundair onderwijs beschikt om vervolgonderwijs aan te vatten	Te bereiken door individuele leerlingen	Tweede leerjaar van de derde graad van het aso, kso en tso (niet-beroepsgericht)
Beroepskwalificaties	een afgerond en ingeschaald geheel van competenties waarmee een beroep kan worden uitgeoefend	Te bereiken door individuele leerlingen	Specifieke gedeelten van opleidingen SO, die gericht zijn op beroepsuitoefening

Ontwikkelingsdoelen buitengewoon secundair onderwijs	Doelen (kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes) die de overheid wenselijk acht voor zoveel mogelijk leerlingen van de leerlingenpopulatie	Na te streven bij een leerlingenpopulatie Selectie opgenomen in individueel handelingsplan, eventueel samen met eindtermen gewoon secundair onderwijs	Buitengewoon secundair onderwijs In OV 4 van het buitengewoon secundair onderwijs gelden de eindtermen, de ontwikkelingsdoelen en de specifieke eindtermen van het overeenstemmende niveau van het gewoon secundair onderwijs Niet voor levensbeschouwelijke vakken

Hoofdstuk II:
Eindtermen en maatschappelijke uitdagingen

Vragen aan het Vlaams Parlement

1. Wat is de bijdrage van onderwijs aan de persoonlijke ontwikkeling en vorming van mensen, om mensen te laten deelnemen aan de maatschappij en voor deelname aan de arbeidsmarkt?
2. Welke inhouden moeten dan door de eindtermen worden gevat?
3. Wat moet meer aandacht krijgen? Wat krijgt geen aandacht?
4. Wat kan minder aandacht krijgen of worden geschrapt?
5. Volstaat het kader van sleutelcompetenties van de Europese Commissie om de toekomstige eindtermen aan op te hangen? Zijn er nog andere relevante kaders die moeten meegenomen worden of kunnen worden gebruikt?

Inhoud

Inleiding 3

Stand van zaken 4

Verwerven van een brede vorming is niet voor iedereen gegarandeerd 4

Fundamentele vragen over de inhoud 6

Visie en ordeningskader 6

Uitgangspunten 6

Kaders 7

Europese Raamwerk van Sleutelcompetenties voor LLL 8

OESO – Deseco raamwerk voor sleutelcompetenties 8

OESO/CERI – Euducation and Social Progress 10

Center for Curriculum Redesigning 11

Buitenlandse voorbeelden 11

Bijkomende informatie over onderzoek naar het bereiken van competenties 14

Vlaamse resultaten in recent internationaal onderzoek 14

Resultaten Vlaamse peilingsonderzoeken 16

Inleiding

De uitdagingen verbonden aan onze gemondialiseerde, hoogtechnologische, superdiverse en vergrijzende samenleving zijn groot. Informatie is overal en ogenblikkelijk aanwezig. De dagelijkse realiteit in de meeste steden en in meer en meer gemeenten in Vlaanderen kan steeds vaker met de term superdiversiteit geduid worden, met een waaier aan culturele kaders, talen, levensbeschouwingen… die de opbouw en samenhang van de bevolking wijzigen. Wetenschap, techniek en technologie, in het bijzonder informatie- en communicatietechnologie evolueren razendsnel. Onderzoek en innovatie, op diverse terreinen, worden steeds belangrijker. Vormen van nieuw werken, o.a. mogelijk gemaakt door internettechnologie, laten medewerkers steeds meer toe plaats- en tijdonafhankelijk een job uit te oefenen. Ze kunnen hierdoor hun werk zelf meer regelen. De vergrijzing geeft aanleiding tot een stijgende vraag naar zorg en verandert de zorgnoden. Andere vormen van samenwonen en nieuwe vormen van solidariteit zoals het delen van diensten en middelen zijn het gevolg van minder beschikbare openbare ruimte en een groeiend milieubesef. Duurzaamheid is geen leeg of abstract begrip meer maar wordt een leidend motief in onze samenleving.

Al deze ontwikkelingen beïnvloeden onvermijdelijk ons denken over onderwijs. We willen vanzelfsprekend dat onze jongeren zich via het onderwijs maximaal kunnen ontplooien en ten volle aan die samenleving kunnen participeren. Daarom heeft elke leerling recht op kwaliteitsvol onderwijs. Dat is niet enkel een basisrecht, maar ook een noodzaak in een democratische samenleving. Maar wat houdt kwaliteitsonderwijs voor de 21ste eeuw precies in?

Kwaliteitsonderwijs impliceert de nood aan een brede en evenwichtige vorming, een breed basiscurriculum dat iedereen toelaat zich veelzijdig te ontwikkelen. Daarnaast zorgt kwaliteitsonderwijs voor een goede balans tussen kwalificatie, socialisatie en persoonlijke vorming. Het gaat om het verwerven van kennis, vaardigheid, inzicht, enzovoorts), maar ook om socialisatie (het ingeleid worden in, zich plaatsen in en zich verbinden met bestaande tradities en praktijken), en om de vorming van de persoon (om manieren en kwaliteiten van 'zijn,' met anderen in de wereld) (Biesta, 2015[1]).

In de toekomst willen we niet alleen een basisvorming die tegemoet komt aan nieuwe maatschappelijke uitdagingen maar die ook meer garantie geeft dat jongeren de noodzakelijke kennis, vaardigheden en attitudes effectief verwerven. Dat gaat onvermijdelijk gepaard met het gerichter nadenken over wat mensen echt moeten

[1] 'Een existentieel curriculum voor volwassen in-de-wereld-zijn': bijdrage van Gert Biesta > *Professor of Education Brunel University, London* aan de studieochtend van NIVOZ op 28 mei 2015 over "Het Curriculum en de geëngageerde leerling".

kennen en kunnen, wat essentieel is vanuit de hoger geschetste uitdagingen. We zullen meer dan ooit duidelijke keuzes moeten maken in wat we van leerlingen verwachten. Naarmate er meer eindtermen geformuleerd worden, dringt de nood zich ook op om deze meer systematisch op te stellen en meer coherent te formuleren en dit over alle onderwijsniveaus heen.

Een fundamenteel en grondig debat over de inhoud van de eindtermen, laat ook toe om ze daarna langere tijd stabiel te houden, wat de perceptie van planlast bij leraren en directies kan doen verminderen. Het inhoudelijke debat zorgt er ook voor dat nadien ook aan het instrument 'eindtermen' en aan het begrippenkader kan worden gesleuteld.

Stand van zaken

Verwerven van een brede vorming is niet voor iedereen gegarandeerd

De Vlaamse regelgeving voorziet dat elke jongere en volwassene die het onderwijs verlaat over een minimaal pakket van kennis, vaardigheden en attitudes beschikt. Toch toont zowel internationaal vergelijkend onderzoek als Vlaams peilingsonderzoek aan dat het verwerven van brede en transfereerbare competenties waarvan de maatschappij vindt dat ze essentieel zijn momenteel niet voor iedereen in Vlaanderen ten volle gegarandeerd is. Uit beschikbare onderzoeken en bevragingen lijken uiteenlopende factoren een invloed te hebben op het al dan niet realiseren van de eindtermen (segregatie, early tracking, demotivatie van leerlingen in waterval, verwachtingen van leerkrachten, leerplannen die andere accenten leggen,...).

Zo toont PIAAC[2] -onderzoek dat het met het probleemoplossend vermogen in digitale contexten niet zo goed gesteld is bij jongeren en volwassenen, wijzen de PISA[3]-resultaten op problemen met wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid èn met leesvaardigheid, toont de ERA[4] bevraging problemen met de digitale leesvaardigheid, duiden de TIMSS[5] resultaten op tekorten in wetenschappen en wiskunde, toont ICCS[6]-studie dat een aantal aspecten van burgerschapseducatie niet verworven zijn en toont tenslotte ESLC[7] een aantal problemen met Frans. Achteraan in dit hoofdstuk wordt op deze studies dieper ingegaan.

Vlaams peilingsonderzoek gaat sinds 2002 na in welke mate leerlingen de eindtermen met betrekking tot bepaalde vakken en leergebieden (Nederlands, wiskunde, Frans, Natuurkunde, Wereldoriëntatie, Biologie, ...) in het secundair onderwijs en het

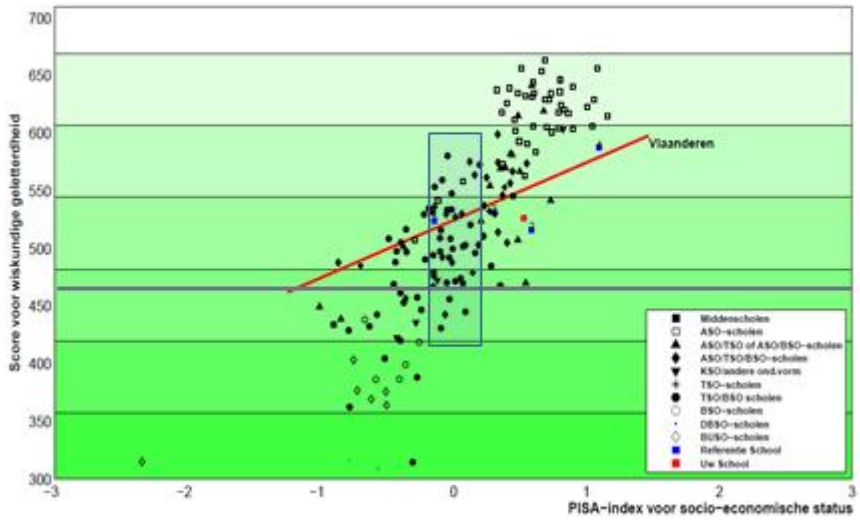
[2] PIAAC: Programme for the International Assessment of Adult Competencies
[3] PISA: Programme for International Student Assessment
[4] ERA: European Research Area
[5] TIMSS: Trends in Mathematics and Science Study
[6] ICCS: International Civic and Citizenship. Education Study
[7] ECSL: European Survey on Language Competences

basisonderwijs beheersen. Bij elk nieuw peilingsonderzoek worden een aantal belangrijke pijnpunten blootgelegd.

De problemen die worden gesignaleerd vinden hun oorsprong gedeeltelijk in het feit dat een aantal jongeren er niet in slagen brede competenties te verwerven in de tijd die daarvoor binnen ons onderwijs is voorzien. Daarnaast heeft het ook te maken met de wijze waarop die competenties in ons onderwijs aan bod komen. Moeten bepaalde competenties niet vroeger in het curriculum worden aangeboden? Hebben we bijvoorbeeld in het verleden niet te snel geoordeeld dat sommige competenties voor bepaalde groepen jongeren niet nodig zijn? Voor een aantal leerlingen zijn de verwachtingen veel te laag en bevatten de eindtermen niet alle noodzakelijke te verwerven competenties. Er is ook een groep sterke jongeren waar we voldoende oog voor moeten hebben, zodat die niet afhaken omdat ze onvoldoende worden uitgedaagd. Ook die jongeren dreigen hierdoor een aantal noodzakelijke competenties niet te verwerven.

Bovendien merken we in het secundair onderwijs grote verschillen tussen onderwijsvormen, studierichtingen en basisopties en ook tussen de Vlaamse scholen zijn er grote verschillen. De volgende OESO-grafiek rond wiskundige geletterdheid (PISA 2012) dient ons bijvoorbeeld zorgen te baren. Hieruit blijkt overduidelijk dat een aantal scholen zeer goed performeert, maar dat het pakket "middenmoot"-scholen wel zéér breed is en er daarnaast ook een groot aantal scholen absoluut onder performeert. Concreet betekent dit dus dat het voor leerlingen in Vlaanderen belangrijk is waar ze school lopen.

Resultaten Vlaamse scholen voor wiskundige geletterdheid



Definitieve schoolfeedback 2012

Fundamentele vragen over de inhoud

We moeten ook de inhoud van de eindtermen kritisch durven bekijken. Is wat we binnen de eindtermen vooropstellen dat wat in de 21e eeuw maatschappelijk essentieel geacht wordt?

Zijn alle belangrijk geachte kennis, vaardigheden en attitudes gevat? Zijn transfereerbare competenties voldoende verwerkt in de curricula? Is in het verleden, bij aanpassingen aan de eindtermen, ook niet te gemakkelijk ingegaan op de wens van bepaalde drukkingsgroepen zonder het geheel in het oog te houden? Is de vraag ook niet wat precies de visie of de grote doelstelling is van ons onderwijs en – daaruit voortvloeiend – wat de belangrijk geachte kennis, vaardigheden en attitudes dan zijn?

Met andere woorden hoe moet, wat belangrijk geacht wordt, worden bepaald en door wie? Elke persoon en ook de hele samenleving is immers eigenaar van het onderwijs en dus moet ook iedereen en de gehele samenleving er baat bij hebben

Visie en ordeningskader

Uitgangspunten

Om een antwoord te kunnen geven op de bovenstaande vragen hebben we nood aan een duidelijke visie op wat we met ons onderwijs willen bereiken en aan een overzichtelijk en hanteerbaar ordeningskader om de eindtermen voor de 21ste eeuw te bepalen.
Het is natuurlijk niet de eerste keer dat dergelijke oefeningen worden gedaan. Ze zijn van alle tijden. Ook in de 20ste eeuw en daarvoor zijn er heel wat kaders ontwikkeld. De vraag is echter of die nog voldoen om jongeren voor te bereiden om zich in de 21ste eeuw als persoon te ontwikkelen, om te leren, te leven en te werken? De kennis, vaardigheden en attitudes voor de 20ste eeuw zijn een noodzakelijke basis maar we moeten leren om ze efficiënter en fundamenteler te gebruiken, zo stelt Rosemary Hipkins[8] (2008). We illustreren deze stelling verder aan de hand van een voorbeeld van Hipkins over het verwerven van 'denkvaardigheden'. Ze vertrekt hierbij van het onderscheid tussen -wat men zou kunnen noemen- alledaagse denkvaardigheden en 'discipline-gerelateerde' denkvaardigheden. Het eerste gaat over vaardigheden zoals identificeren, classificeren, vergelijken, selecteren/kiezen, samenvatten, vragen, veronderstellen, concluderen, beslissen. Het laatste betreft echter een meer diepgaande manier van denken die mensen niet spontaan gebruiken in hun dagelijks leven zoals bestaande denkpatronen doorbreken, problemen bedenken, in vraag stellen van uitgangspunten, ontdekken van vooroordelen in het eigen en andermans denken, enz.

[8] Hipkins Rosemary, The" something more" in key competencies. In Research Information for Teachers, 3, 35-37, 2008. Rosemary Hipkins was/is betrokken bij de herziening van het Nieuw Zeelandse curriculum

Dergelijke vaardigheden moet men leren en men moet ook leren wanneer ze te gebruiken. Verschillende disciplines hebben verschillende manieren om hiermee om te gaan. We zouden er moeten kunnen toe komen dat alle leerlingen het meer 'alledaagse denken' versterken met verschillende vormen van meer fundamenteel denken vanuit verschillende domeinen (Hipkins, 2008).

Laten we dit verder toelichten aan de hand van twee concrete voorbeelden: één voor talen en één wetenschappen.

Talen

Zo is het leren van de standaardregels voor goed taalgebruik absoluut belangrijk. In een 20ste eeuws denkkader wordt verwacht dat we deze regels gebruiken wanneer we schrijven, dat we nadenken over hoe we de regels gebruiken voor correcte zinsconstructies, enz. In een 21ste eeuws denkkader wordt een andere niveau van denken hieraan toegevoegd nl. een die ervoor zorgt dat we gaan nadenken over de rol die regels spelen in het geven van betekenis. Wat is het doel van de regels en hoe zijn ze ontstaan? Wat gebeurt er als we de regels vrij gebruiken? Hoe gebruiken anderen de regels om subtiele nuances aan te brengen bijvoorbeeld om anderen te overtuigen van standpunten die er niet onmiddellijk staan, enz.

(Hipkins, 2008)

Wetenschappen

Kinderen leren al heel vroeg om verschillen te ontdekken bijvoorbeeld tussen spinnen (8 acht poten en twee lichaamsdelen) en insekten (zes poten en drie lichaamsdelen). In een 20ste eeuw denkkader wordt dit ook zo op school geleerd. Een spin is … Een insekt is …. In een 21ste eeuws denkkader kan classificatie worden gezien als manier om de diversiteit in de levende natuur te organiseren en te verklaren, die zijn oorsprong vindt in de evolutieleer. Classificeren wordt dan meer dan alleen maar een dagelijkse manier van dingen ordenen en het onder de knie krijgen van de regels om te ordenen. Er wordt hier een 'nature-of-science' - idee aan toegevoegd.

(Hipkins, 2008)

De vragen die we hier hebben gesteld en geïllustreerd voor 'denkvaardigheden' gelden echter niet alleen voor cognitieve vaardigheden maar even goed voor sociale vaardigheden. De vraag is of er kaders beschikbaar zijn waarin een meer fundamenteel gebruik van basisvaardigheden is voorzien.

Kaders

We kunnen voor het bepalen van de eindtermen voor de 21ste eeuw gebruik maken van bestaande Europese en internationale kaders. Daarnaast kan ook inspiratie worden gevonden in buitenlandse voorbeelden. We gaan hieronder wat dieper op in op een aantal bestaande kaders. Alle kaders hebben met elkaar gemeen dat ze sleutelcompetenties/vaardigheden bevatten die nodig zijn voor persoonlijke ontwikkeling en vorming en persoonlijk welbevinden, tot actief burgerschap en sociale inclusie en voor het vinden en behouden van werk. Welk kader we ook gebruiken of ontwikkelen we zullen ons steeds de vraag moeten stellen of ze jongeren voorzien van

kennis, vaardigheden en attitudes voor de 21ste eeuw en voldoen aan de visie en doelen die we met ons onderwijs vooropstellen.

Europese Raamwerk van Sleutelcompetenties voor LLL

Het Europese Raamwerk[9] dat in 2006 werd opgemaakt, bestaat uit acht sleutelcompetenties. Elke sleutelcompetentie wordt erin gedefinieerd met zijn samenstellende componenten.

1. Communicatie in de moedertaal[10];
2. Communicatie in vreemde talen;
3. Wiskundige competentie en basiscompetentie op het gebied van exacte wetenschappen en technologie;
4. Digitale competenties;
5. Leercompetenties;
6. Sociale en burgerschap competenties;
7. Ontwikkeling van initiatief en ondernemerschap; en
8. Cultureel bewustzijn en culturele expressie.

De sleutelcompetenties zijn geselecteerd op basis van overleg tussen de lidstaten. Dit kader is een goede poging om over de Europese lidstaten heen en vanuit de bestaande praktijk een gemeenschappelijk lijst aan sleutelcompetenties te formuleren, Maar dit overzicht moet vanuit de eigen context kritisch worden bekeken, verder aangevuld en uitgewerkt. Zo ontbreken bijvoorbeeld in het Europese kader motorische competenties. We stellen ook voor om vanuit eigen onderzoek en praktijk de invulling van ondernemingszin en ondernemerschap, burgerschap en burgerzin, cultureel bewustzijn en – expressie verder aan te vullen. Ook de invulling van digitale competenties en leercompetenties dient nader bekeken. Leercompetenties moeten ook 'loopbaanleren' bevatten. Loopbaanleren slaat zowel op het leren sturen van de studieloopbaan als de arbeidsloopbaan. Voor het gezondheidsbeleid is het van belang dat aan een gezonde levensstijl bij kinderen en jongeren en volwassenen wordt gewerkt. Dit raamwerk heeft ook het voordeel van de herkenbaarheid door zijn verwantschap met het bestaande curriculum. Maar de talrijke aanvullingen dreigen te leiden tot een versnipperd en weinig overzichtelijk kader.

OESO – Deseco raamwerk voor sleutelcompetenties

In het raamwerk van de OESO (Deseco-project, 2006) werden slechts drie algemene sleutelcompetenties geselecteerd[11]. De keuze voor deze drie sleutelcompetenties is sterk theoretisch onderbouwd vanuit verschillende onderzoeksdomeinen (sociologisch, economisch, cultureel, antropologisch, onderwijskundig, enz.). Daarnaast werd het ook

[9] Europees Raamwerk voor Levenslang Leren, 2006
[10] Vlaanderen vult dit in als "Nederlands".
[11] Rychen & Salganik, 2005

onderbouwd vanuit theoretische inzichten en praktijkontwikkelingen in de OESO-landen die aan het project hebben meegewerkt, waaronder België (NL). De drie sleutelcompetenties werden verder uitgewerkt in meer concrete competenties[12]. Dit referentiekader vraagt eveneens een verdere vertaling, zoals men dat bijvoorbeeld in Nieuw-Zeeland heeft gedaan[13]. De uitdaging van dit kader is dat het echt aanzet om het curriculum te herdenken, te herschrijven en te herordenen. Het zorgt ervoor dat met meer aandacht wordt gekeken naar wat echt nodig is. Het betekent echter niet dat hierdoor de vakkenindeling zoals we die kennen zal verdwijnen. De sleutelcompetenties vormen eerder de rode draad doorheen het hele curriculum.

1. Autonoom en reflectief handelen

Dit betekent dat men opkomt voor eigen rechten, interesses en belangen, zelf(standig) denkt en handelt, initiatief neemt voor interacties met zijn omgeving, strategieën ontwikkelt om doelen te bereiken en dit vanuit onderzoek van en reflectie op de specifieke omgeving waarin gehandeld wordt. Dat veronderstelt dat mensen in staat zijn om los te komen van sociale druk, vanuit verschillende perspectieven kunnen denken, tot een eigen oordeel kunnen komen en verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen acties. Bijvoorbeeld nadenken over wie of wat gedragingen van mensen stuurt en wie beslist welk gedrag gewenst is en op basis daarvan zelf tot een oordeel komen voor het eigen handelen.

2. Interactief gebruiken van instrumenten

Dit betekent dat men instrumenten, in de breedste zin van het woord, zoals materiaal, taal, ICT, kennis, wetten, e.d. effectief gebruikt om te voldoen aan de vele dagelijkse en professionele eisen van de moderne samenleving. De instrumenten zijn nodig voor het voeren van een actieve dialoog met de omgeving. Het is daarbij niet alleen belangrijk dat men over de nodige instrumenten beschikt en dat men ze effectief kan hanteren, maar ook dat men begrijpt hoe ze een invloed uitoefenen op de manier waarop men in interactie gaat met de omgeving. Bijvoorbeeld weten dat een boodschap anders overkomt of tot een verschillende reactie leidt als ze via een brief, de telefoon of een e-mail wordt overgebracht.

3. Functioneren in sociaal heterogene groepen

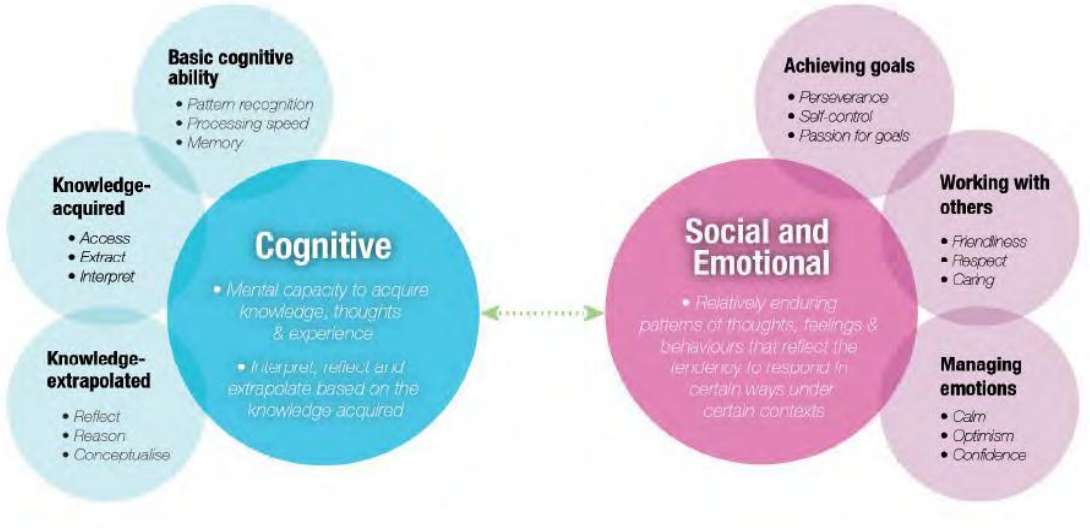
Dit betekent dat men over de capaciteit beschikt om diverse, complexe en sociaal heterogene groepen te vormen, er lid van te worden en er ook effectief en democratisch in te functioneren. Belangrijk hierbij is dat men de specifieke positie van de andere ziet en begrijpt; bij conflicterende interesses/belangen kan onderhandelen om tot oplossingen te komen die door alle partijen aanvaard worden; democratisch in

[12] Deseco, 2006
[13] Rosemary Hipkins The Nature of the Key Competencies, A Background Paper, 2006

groep kan werken; ondanks culturele en sociale verschillen gezamenlijke regels kan opstellen en bereid is om gezamenlijke strategieën te ontwikkelen. Dit vereist dat men een evenwicht zoekt tussen het engagement ten opzichte van de groep en zijn normen én de eigen autonomie. Bijvoorbeeld samen met anderen een oplossing zoeken voor een bepaald samenlevingsprobleem in de eigen buurt.

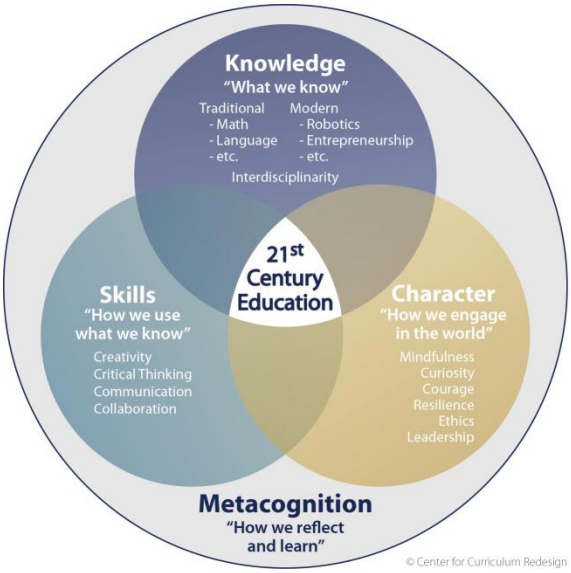
OESO/CERI – Euducation and Social Progress

OESO/CERI lanceerde in 2014 op de High Level Policy Forum in Sao Paulo 'The Education and Social Progress (ESP) project' als bijdrage aan the OECD Skills Strategy (2012). Dit project ontwikkelde een kader waarbij een onderscheid wordt gemaakt in cognitieve vaardigheden en sociale en emotionele vaardigheden, die elk verder worden opgedeeld. Dit kader legt sterk de nadruk op het belang en de kracht van sociale en emotionele vaardigheden voor mens en maatschappij. Andere kaders leggen immers volgens dit project van OESO/CERI te veel de nadruk op cognitieve vaardigheden, m.n. geletterdheid, gecijferdheid en probleemoplossend vermogen. Sociale en emotionele vaardigheden zijn naast cognitieve echter ook belangrijk voor mensen. Ze maken het verschil hoe mensen alledaagse problemen aankunnen. Ze zorgen daarenboven (zo wordt gesteld) ook voor economische groei en dragen bij aan een sterk sociaal weefsel in de samenleving. Sociale en emotionele vaardigheden bestaan uit intellectuele openheid, nauwgezetheid, extraversie (naar buiten gerichte oriëntatie), aangenaamheid en emotionele stabiliteit. Openheid bijvoorbeeld is dan de mate waarin men open staat voor nieuwe esthetische, culturele of intellectuele vernieuwingen en experimenten. Het omvat facetten als fantasie, artistieke vaardigheden, brede interesse, prikkelbaarheid, nieuwsgierigheid, onconventioneel denken, … Het uit zich bij kinderen door een voorkeur voor laag intensieve activiteiten, grote nieuwsgierigheid en leergierigheid en emotionele gevoeligheid. Elke sociale en emotionele vaardigheid wordt in het project op deze manier verder uitgewerkt en onderzocht.



Center for Curriculum Redesigning

Het Center for Curriculum Redesign (VS) ontwikkelde recent een kader waarin de volgende vier dimensies van onderwijs vervat zitten: kennis, vaardigheden, "character" en metacognitie. Volgens dit model moet er op het vlak van kennis een beter evenwicht worden gevonden tussen traditionele en moderne onderwerpen (zoals robotica en ondernemerschap), en moet de kenniscomponent aandacht hebben voor interdisciplinariteit. Vaardigheden verwijzen naar het *gebruik* van kennis. Vaardigheden en kennis zijn verbonden door wederzijdse feedback. Onder 'character' wordt verstaan de manier waarop men omgaat met en zich gedraagt in de wereld. Metacognitie, tot slot, bevordert het zelf-reflectieve proces en het leren leren, en ondersteunt de ontwikkeling van de drie andere dimensies.



Buitenlandse voorbeelden

In Frankrijk[14] werkt men met een lijst van sleutelcompetenties die verwant is met de Europese sleutelcompetenties. In Frankrijk is een gemeenschappelijke basis (*soccle commun*) geformuleerd die voor alle leerplichtige jongeren van toepassing is. Die bevat zeven sleutelcompetenties. Vijf daarvan zijn verwant met bestaande disciplines m.n. kennis van de Franse taal, kennis van een levende vreemde taal, basiscompetenties van wiskunde, natuurwetenschappen en technologie, ict- vaardigheden en basiscompetenties rond humane wetenschappen. Twee sleutelcompetenties vallen daarbuiten, met name sociale en burgerschapscompetenties aan de ene kant en autonomie en ondernemingszin aan de andere kant. Elke sleutelcompetentie bestaat uit fundamentele kennis, de vaardigheid om die kennis in te zetten in gevarieerde situaties

[14] http://media.education.gouv.fr/file/27/02/7/livret_personnel_competences_149027.pdf; http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html

en uit attitudes zoals zich openstellen voor de mening van anderen, zin voor onderzoek, respect voor zichzelf en voor anderen, nieuwsgierigheid en creativiteit. De sleutelcompetenties worden progressief verworven vanaf de kleuterschool tot het einde van de leerplicht (16 jaar). Naast de sleutelcompetenties uit de *soccle commun* zijn er ook domein/vakspecifieke doelen geschreven.

Nieuw- Zeeland[15] maakte voor het ontwerpen van haar nieuwe curriculum in 2006 in belangrijke mate gebruik van het Deseco-kader. De drie Deseco-sleutelcompetenties werden er besproken over alle onderwijsniveaus heen, van kleuteronderwijs tot hoger onderwijs. Ze werden ook getoetst aan eigen onderzoek en maatschappelijke ontwikkelingen.

Dit alles startte met een duidelijke visie rond wat men met onderwijs bij jongeren wil realiseren. Die verwachtingen werden vervolgens gebruikt bij de ontwikkeling van het nieuwe curriculum en de keuze van sleutelcompetenties.

We want our young people to be..	
Confident Positive in their own identity Motivated and reliable Resourceful Enterprising and entrepreneurial Resilient	**Actively involved** Participants in a range of life contexts Contributors to the well-being of New Zealand: social, cultural, economic, and environmental
Connected Able to relate well to others Effective users of communication tools Connected to the land and environment Members of communities International citizens	**Lifelong learners** Literate and numerate Critical and creative thinkers Active seekers, users, and creators of knowledge Informed decision makers

De Nieuw-Zeelandse discussie leidde uiteindelijk naar vijf sleutelcompetenties die in een bepaalde volgorde aan elkaar verbonden zijn: (1) denken, (2) gebruik van taal, symbolen en teksten, (3) zelfsturing, (4) omgaan met anderen en (5) participatie en bijdragen aan. De vijf sleutelcompetenties werden vervolgens verder geconcretiseerd. Elke sleutelcompetentie werd verder beschreven aan de hand van een definitie, theoretische achtergronden, waarom het nodig is om aan de sleutelcompetentie te werken, een concretisering van de inhoud en de opportuniteiten dat het biedt voor het leren.

[15] http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum/Key-competencies

Hiermee wordt in scholen en klassen effectief gewerkt via leergebieden/vakken, projecten en andere schoolse activiteiten. De sleutelcompetenties vormen de rode draad doorheen het Nieuw-Zeelandse basiscurriculum.

Het Schotse curriculum voor de basisvorming[16] wordt gevat in vier capaciteiten. De vier capaciteiten zorgen dat elk kind en elke jongere (1) een succesvolle leerder, (2) een zelfzeker individu, (3) een verantwoordelijke burger en (4) een effectieve participant is. De capaciteiten worden gebruikt als ordeningskader voor het beschrijven van eigenschappen en bekwaamheden die men bij kinderen en volwassenen wil ontwikkelen en realiseren. Het Schotse kader kan worden gezien als een inspirerend voorbeeld om (sleutel)competenties te ordenen in een overzichtelijk en bevattelijk kader.



[16] http://www.educationscotland.gov.uk/thecurriculum/whatiscurriculumforexcellence/index.asp

Bijkomende informatie over onderzoek naar het bereiken van competenties

Zowel internationaal onderzoek als Vlaams peilingsonderzoek wijzen er ons op dat een aanzienlijk aantal jongeren en volwassenen niet over de verwachte competenties beschikken om aan de samenleving te kunnen participeren.

Vlaamse resultaten in recent internationaal onderzoek

Het recente *PIAAC- onderzoek 2013* laat zien dat de Vlaamse geletterdheid- en gecijferdheid- prestaties bij onze volwassenen globaal gezien goed zijn, maar dat het probleemoplossende vermogen in digitale contexten van een grote groep Vlamingen verontrustend is. 19 procent Vlaamse volwassenen hebben een laag probleemoplossend vermogen. De probleemgroep is aanzienlijk groter dan in een gemiddeld OESO-land. Deze prestaties zijn des te verontrustender omdat probleemoplossend denken en de ICT-setting waarin de toets is afgenomen heel toekomstgerichte competenties zijn. Ouderen doen het hier minder goed dan jongeren, wat er mogelijk op wijst dat ons onderwijs onvoldoende inzet op toekomstgerichte competenties waarmee men een leven lang 'mee' kan.

De PISA-resultaten 2012 voor wiskundige, wetenschappelijke geletterdheid en leesvaardigheid tonen een aantal problemen bij 15-jarigen. De prestaties van Vlaamse leerlingen blijven degelijk tegenover de internationale resultaten. Maar tegenover vroegere metingen bevestigen de Vlaamse resultaten wel de eerder ingeslagen dalende trend. Deze achteruitgang is over de ganse lijn vast te stellen en beperkt zich niet tot een bepaald deel van ons onderwijs of een bepaald deel van onze leerlingenpopulatie: alle leerlingengroepen, zowel de sterkst als de zwakst presterende en alle groepen daartussen, scoren significant slechter in de loop van de opeenvolgende PISA-metingen.

Daarnaast zijn er minder Vlaamse leerlingen die de hoogste PISA-niveaus bereiken: in 2012 behaalt één leerling op vier de status van 'toppresteerder' voor wiskunde tegenover 2003 toen nog één op drie een topprestatie neerzette. Aan de andere kant van het spectrum haalt een kwart meer leerlingen niet meer het niveau 2. Internationaal gezien wordt niveau 2 beschouwd als het minimumniveau voor wie later als volwassene optimaal gebruik kan maken van maatschappelijke mogelijkheden (een goeie job vinden, verder studeren, ...). In PISA 2012 is dit voor wiskunde het geval voor 15% van onze leerlingen. In 2003 bedroeg dit aandeel nog maar 12%.

De ERA-bevraging van PISA 2009 onderzoekt in detail de vaardigheden van 15 –jarigen in het omgaan met, het begrijpen, evalueren en integreren van digitale teksten om een accuraat beeld te krijgen van hun digitale leesvaardigheid. Uit het Vlaamse ERA-rapport blijkt dat Vlaanderen over het algemeen goed scoort. Maar er zijn een aantal opmerkelijke vaststellingen. Meer dan de helft van de variantie in prestatie voor digitale leesvaardigheid bevindt zich tussen scholen. De overige prestatieverschillen zijn

verschillen tussen leerlingen. Verdere analyse leert ons dat de verschillen kunnen verklaard worden door de onderwijsvorm waarin leerlingen zitten. Daarnaast verklaart ook de migratiestatus een betekenisvol deel van de variantie in prestatie voor digitale leesvaardigheid. Eerste- en tweedemigratieleerlingen presteren minder goed op digitale leesvaardigheid. Naast de sociaal-economische status (SES) van de individuele leerlingen, draagt ook de gemiddelde SES van de leerlingen in een school significant bij tot de totale verklaarde variantie.

Het TIMSS-onderzoek (Trends in Mathematics and Science Study) in 2011 vergelijkt over onderwijssystemen heen de prestaties van leerlingen in het vierde leerjaar lager onderwijs in wiskunde en (natuur-)wetenschappen. Wat wiskunde betreft staan we in de top en die resultaten liggen ook in lijn met die van 2003. De spreiding tussen de sterkst en de zwakst presterende leerlingen voor wiskunde is relatief klein, wat positief lijkt, maar die kleine kloof is vooral te wijten aan het feit dat onze kopgroep vrij klein is en niet zo sterk presteert. De resultaten voor wetenschappen daarentegen zijn veel minder goed, zowel in de internationale vergelijking als in vergelijking met de Vlaamse cijfers van 2003. Vooral meisjes en anderstaligen doen het minder goed. Voor wetenschappen zegt 41% van de leerlingen niet alle topics uit de toets in de klas gekregen te hebben.

Het ICCS -onderzoek van 2009 is een internationale studie naar burgerschapseducatie bij 14-jarige leerlingen. Het onderzoekt of en op welke manier jongeren voorbereid zijn op hun rol als burger. Meer bepaald werden de competenties van jongeren om democratisch politiek burgerschap op te nemen, onder de loep genomen. Vlaamse jongeren scoren op of rond het West-Europese gemiddelde voor wat betreft hun burgerschapskennis, hun vertrouwen in politieke instellingen, en hun houding ten aanzien van gendergelijkheid. Ronduit slecht doen Vlaamse leerlingen het wat betreft hun houding tegenover de rechten van immigranten, hun politieke interesse, hun politiek zelfbeeld, de mate waarin ze over politiek discussiëren met vrienden en familie, hun verwachte politieke participatie als volwassene, hun verwachte participatie als jongere en hun attitudes ten opzichte van het eigen land.

In juni 2012 werden de Vlaamse resultaten bekendgemaakt van de "European Survey on Language Competences" (ESLC)[17]. In opdracht van de Europese Commissie onderzocht de ESLC in 14 landen de beheersing van vreemde talen door Europese jongeren. In elk land werd tijdens het schooljaar 2010-2011 de beheersing van de twee meest onderwezen vreemde talen uit de lijst van de vijf meest onderwezen vreemde talen binnen Europa onderzocht. Voor Vlaanderen namen leerlingen van het tweede jaar van de eerste graad deel voor het Frans en leerlingen van het tweede jaar van de tweede graad voor het Engels. De Vlaamse jongeren scoorden voor het Engels in de top 3 voor lezen, luisteren en schrijven. Een opvallend resultaat, aangezien het Engels voor de Vlaamse leerlingen de tweede vreemde taal is, terwijl dat voor de andere deelnemende landen

[17] ESLC (2012). Geraadpleegd op 24 mei 2014 van http://www.kuleuven.be/eslc/

buiten België de eerste vreemde taal is. Voor het Frans zijn de resultaten eerder gemiddeld. Daarbij dient opgemerkt te worden dat de Vlaamse leerlingen die deelnamen voor het Frans tot twee jaar jonger waren dan de leerlingen van de andere landen waar het Frans dan meestal niet de eerste, maar de tweede vreemde taal is.

Resultaten Vlaamse peilingsonderzoeken

De Vlaamse peilingsonderzoeken geven al meerdere jaren inzicht in het bereiken van de eindtermen door onze leerlingen in het basis- en secundair onderwijs en dit voor meerdere leergebieden en vakken. Bij elk peilingonderzoek komt aan het licht welke eindtermen door (de meerderheid van) de leerlingen worden bereikt en welke niet. Opvallend hierbij is dat leraren over het algemeen overschatten hoeveel leerlingen de eindtermen in werkelijkheid beheersen. Sommige van de vastgestelde problemen blijven ook hardnekkig voortbestaan. We illustreren dit aan de hand van de peiling informatieverwerving en -verwerking (IVV) uit 2011 in de eerste graad SO (A-stroom). Met deze peiling werd voor het eerst in het secundair onderwijs een eerdere peiling herhaald. Via deze herhaling konden we een vergelijking maken met de resultaten op de eerste peiling m.b.t. de eindtermen over informatieverwerking en –verwerving. Daarmee konden we nagaan of onze leerlingen er in 2011 in geslaagd zijn om betere resultaten neer te zetten dan hun collega's in 2004. Deze peiling is ook bijzonder omdat ze niet inzoomt op eindtermen van één specifiek vak. In 2004 baarden vooral de resultaten voor het functioneel werken met plannen, tekeningen en kaarten en met tabellen en grafieken ons zorgen. In 2011 hebben we moeten vaststellen dat net voor deze onderdelen de leerlingen nog minder goed presteren. Daar waar in de eerste peiling 57 procent van de leerlingen plannen, tekeningen en kaarten kon raadplegen is dat nu nog slechts 46 procent van de leerlingen. Voor tabellen en grafieken is er een daling van 50 procent naar 45 procent. Dus minder dan de helft van onze tweedejaars haalt deze eindtermen. Dat is verontrustend.

Maar dit peilingsonderzoek IVV brengt nog een ander verontrustend aspect over het bereiken van de eindtermen aan het licht. In ons Vlaams onderwijs hebben leerlingen eerste graad SO met dezelfde achtergrondkenmerken (o.a. intelligentie) in de ene basisoptie meer kans om de eindtermen te bereiken dan in een andere basisoptie. Dat zou erop kunnen wijzen dat leerlingen in de verschillende basisopties van de eerste graad niet dezelfde 'basisvorming' krijgen of anders geformuleerd dat de verwachtingen van leraren niet hetzelfde zijn. Nochtans gelden de eindtermen voor alle leerlingen van de A-stroom en worden ze voor al deze leerlingen noodzakelijk en bereikbaar geacht. Uit de achtergrondvragenlijsten leerden we ook dat sommige graadcoördinatoren vinden dat hun leerkrachten soms te lage verwachtingen hebben van de leerlingen. Misschien leggen leerkrachten de lat daarom lager in bepaalde basisopties.

Het peilingsonderzoek Project Algemene Vakken (PAV) uit 2014 toont ons hoe het gesteld is met het bereiken van de eindtermen voor lezen, luisteren, rekenen en informatieverwerving en –verwerking in het zesde jaar van het beroepssecundair onderwijs. De resultaten van dit peilingsonderzoek zijn ronduit ontnuchterend. Slechts 38 %van de jongeren beheerst de eindtermen voor functionele leesvaardigheid en 39 % beheerst de eindtermen voor functionele luistervaardigheid en functionele rekenvaardigheid. Voor functionele informatieverwerving en – verwerking liggen de resultaten wat beter: 62 % van de leerlingen behaalde hier de eindtermen. Maar ook deze 'betere' cijfers betekenen dat ondanks het feit dat IVV gaat om iets dat zeer goed aansluit bij het dagelijkse leven en de uitdagingen die daarmee gepaard gaan, toch nog 38% van de leerlingen de minimale doelen niet bereikt.

Hoofdstuk III:
Eindtermen formuleren, vormgeven en implementeren

Vragen aan het Vlaams Parlement

1. Hoe moeten eindtermen er in de toekomt uit zien? Welke kenmerken hebben ze?
2. Hoe verhouden eindtermen zich tot onderwijskwalificaties en de studiebekrachtiging in het basis- en secundair onderwijs?
3. Hoe kunnen we zorgen voor meer systematiek en meer duidelijkheid in de formulering van eindtermen?
4. Hoe kunnen we de procedure voor het ontwikkelen van eindtermen efficiënter maken?
5. Hoe bewaken dat eindtermen en leerplannen niet leiden tot planlast en overladenheid? Wat is de rol van beide?
6. Hoe kunnen scholen en leraren worden ondersteund bij het implementeren van eindtermen?

Inhoud

Huidige stand van zaken ... 3
- Kenmerken van eindtermen ... 3
- Eindtermen en kwalificaties ... 3
- Eindtermen, leerplannen en leerdoelen ... 4
- Formuleren van eindtermen ... 5
- Procedure totstandkoming eindtermen ... 6
- Implementatie van eindtermen ... 7

Eindtermen een krachtig instrument voor meer onderwijskwaliteit ... 8
- Zorgen voor meer transparantie in het begrippenkader ... 8
- Verduidelijken van de relatie tussen eindtermen en onderwijskwalificaties ... 9
- Versterken van de band tussen eindtermen en studiebekrachtiging ... 9
- Zorgen voor meer systematiek in het formuleren van eindtermen ... 10
  - Verduidelijken van de uitgangspunten bij de eindtermen ... 10
  - Eindtermen operationeel en evalueerbaar formuleren ... 10
- Een vernieuwde procedure voor het ontwikkelen van eindtermen voorzien ... 11
  - Maatschappelijke betrokkenheid vergroten ... 11
  - Ontwikkelproces en referentiekader(s) decretaal vastleggen ... 11
- Terugdringen van planlast en overladenheid van de eindtermen ... 12
- Een andere rol geven aan leerplannen ... 12
- Zorgen voor een kwaliteitsvolle implementatie van eindtermen ... 13

Huidige stand van zaken

Kenmerken van eindtermen

Er zijn eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Die worden opgesplitst in leergebied- of vakgebonden en leergebied- of vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Er wordt ook -rekening houdend met de structuur van het onderwijs- een onderscheid gemaakt tussen eindtermen voor de basisvorming en specifieke eindtermen (voor het specifieke gedeelte van een opleiding). Sommige eindtermen zijn te bereiken andere na te streven. In sommige gevallen is de keuze voor een verschillend statuut verdedigbaar zoals in het kleuter- en buitengewoon onderwijs, in andere gevallen echter minder zoals in de B-stroom van de eerste graad secundair onderwijs.

De meeste eindtermen en ontwikkelingsdoelen moeten bereikt of nagestreefd worden door een bepaalde leerlingenpopulatie. Een leerlingenpopulatie kunnen bijvoorbeeld de leerlingen van het lager onderwijs zijn of de leerlingen van de eerste graad secundair onderwijs. Het is echter onduidelijk wat dat concreet betekent voor het bereiken van de eindtermen. Hoeveel leerlingen uit de leerlingenpopulatie moeten precies de eindtermen bereiken om te kunnen zeggen dat een minimum aan onderwijskwaliteit gegarandeerd is? De vaagheid heeft als voordeel dat er minder rigide met de eindtermen wordt omgesprongen, ze worden niet gebruikt als afvinklijstjes. Het nadeel is dat er onduidelijkheid is over wat er precies verwacht wordt. Eindtermen kunnen pas echt hun rol als kwaliteitsinstrument vervullen als ook duidelijk is door wie ze bereikt moeten worden.

Er zijn dus nogal wat verschillen tussen eindtermen. Het door de jaren heen steeds uitgebreidere begrippenkader en de invulling ervan leidt tot een steeds toenemende complexiteit en tot weinig transparantie over de verwachte eindresultaten.
Voor een totaaloverzicht over de verschillende soorten 'eindtermen', hun statuut en de doelgroep waarvoor ze bedoeld zijn, verwijzen we naar het hoofdstuk 'Eindtermen: de basics'.

Eindtermen en kwalificaties

Het decreet betreffende de Vlaamse kwalificatiestructuur (VKS-decreet) heeft er in 2009 voor gezorgd dat eindtermen al dan niet samen met beroepskwalificaties een plaats krijgen in onderwijskwalificaties. Een kwalificatie is volgens het VKS- decreet een afgerond geheel van competenties. Er worden in de VKS zowel beroepskwalificaties als onderwijskwalificaties opgenomen. Een beroepskwalificatie bepaalt wat je moet kennen en kunnen om een bepaald beroep uit te oefenen. Een onderwijskwalificatie geeft weer wat je moet kennen en kunnen om verdere studies aan te vatten, te functioneren in onze maatschappij of een bepaald beroep uit te oefenen. De Vlaamse Regering erkent

de beroeps- en onderwijskwalificaties. In de Vlaamse kwalificatiestructuur[1] worden de kwalificaties ondergebracht op 8 niveaus, van basisonderwijs tot universiteit. Een kwalificatie van een bepaald niveau voldoet aan de kenmerken opgenomen in de niveaudescriptor voor dat niveau. De VKS bevordert de transparantie en uitwisselbaarheid van kwalificaties in het opleidingslandschap en op de arbeidsmarkt. Toch blijft een verdere uitklaring van de rol van eindtermen in onderwijskwalificaties nodig.

Eindtermen, leerplannen en leerdoelen

De overheid leidt het voorbereidend proces om tot eindtermen en ontwikkelingsdoelen te komen in goede banen. Na bespreking in het Vlaams Parlement worden de eindtermen decretaal vastgelegd. De overheid legt geen lesuren vast per leergebied of per vak. Enkel voor de eerste graad secundair onderwijs en het zevende jaar bso is de verhouding tussen de basisvorming en het specifiek gedeelte vastgelegd.

Op basis van de door de overheid vastgelegde eindtermen, ontwikkelen de onderwijskoepels en het GO! leerplannen. Leerplannen zorgen voor een pedagogisch-didactische verwerking van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen en ondersteunt hiermee leraren en scholen om de lessen te organiseren. Een leerplan kan ook het gemeenschappelijk curriculum uitbreiden en doelstellingen bevatten die verder gaan dan wat nodig is om de eindtermen te bereiken. Desgewenst kunnen koepels samenwerken bij het opstellen van hun leerplannen. Leerplanmakers mogen afwijken van de onderverdeling in vakken die bij de eindtermen of ontwikkelingsdoelen gebruikt wordt. Ze mogen de eindtermen of ontwikkelingsdoelen dus anders ordenen en bijvoorbeeld de eindtermen wiskunde in andere vakken onderbrengen dan in het vak wiskunde. In de praktijk gebeurt dat echter zelden.
De koepels en het GO! stellen aan de scholen uren per vak voor in de lessentabellen. De scholen kunnen hiervan afwijken, maar volgen meestal de voorgestelde lessentabellen. De pedagogische begeleidingsdiensten van de koepels en het GO! ondersteunen scholen en leerkrachten bij hun opdracht voor het realiseren van de leerplannen.

De onderwijsinspectie geeft advies over de leerplannen. Op basis van dat advies worden de leerplannen al dan niet goedgekeurd. Bij de beoordeling houdt de onderwijsinspectie rekening met de volgende criteria[2]:

- De doelgroep moet vermeld worden.

[1] VKS-decreet: http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14111
[2] Besluit van de Vlaamse Regering tot vaststelling van de goedkeuringscriteria en indieningsmodaliteiten van de leerplannen, 10 november 2006.; http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13879

- De doelstellingen die noodzakelijk zijn om de eindtermen te bereiken of om de ontwikkelingsdoelen na te streven, moeten herkenbaar zijn. Als er geen eindtermen zijn, bepaalt het leerplan zelf doelen.
- Er moet aangegeven worden welke ruimte gelaten wordt voor de inbreng van de scholen, de leraren en de lerarenteams.
- Er mogen geen doelstellingen opgenomen worden die tegenstrijdig zijn met de vastgelegde eindtermen en ontwikkelingsdoelen.
- Er moet vermeld worden welke materiële vereisten noodzakelijk zijn voor een goede uitvoering.

De scholen organiseren het onderwijs. Ze bieden bepaalde studierichtingen aan en leggen zelf de lesuren per vak vast. Doorgaans volgen zij het voorstel van de koepels en het GO!. Scholen worden gestimuleerd om een eigen pedagogisch-didactische visie te ontwikkelen. Ook het beleid voor vakoverschrijdende eindtermen wordt door de school vastgelegd.

Leraren kiezen volgens de visie van de school en via gezamenlijk overleg in de vakgroep de educatieve aanpak in de klas. De educatieve uitgeverijen baseren zich op de eindtermen en leerplandoelen om methodes te ontwikkelen. Die methodes zijn bedoeld om leraren te ondersteunen. In de praktijk gebruiken de meeste leraren ze ook.

De wijze waarop het curriculum tot stand komt zorgt er voor dat leerlingen uiteindelijk veel meer moeten verwerven dan de eindtermen. Dat zorgt ervoor dat zowel leerlingen als leraren klachten hebben over de overladenheid van het curriculum. Hierbij worden vooral naar de leerplannen verwezen. Aan die overladenheid zijn twee grote nadelen verbonden:

1. Leraren hebben te weinig ruimte voor eigen initiatief en kunnen te weinig inspelen op verschillen tussen leerlingen.
2. Wat boven op de eindtermen wordt geformuleerd moet eveneens door leerlingen worden verworven om een getuigschrift of diploma te krijgen. Dat maakt de band tussen eindtermen en studiebekrachtiging erg onduidelijk.

Deze situatie vraagt niet alleen om een herbekijken van de eindtermen maar stelt ook de rol van leerplannen in vraag.

Formuleren van eindtermen

Per onderwijsniveau worden eindtermen op een verschillende manier opgemaakt. In het secundair onderwijs zijn ze veelal per graad geschreven, in het lager onderwijs zijn ze voor het einde van het lager onderwijs geformuleerd.

Per reeks eindtermen worden uitgangspunten voorzien[3]. Die uitgangspunten zijn bedoeld ter ondersteuning van wie moet werken met de eindtermen. Ze bevatten onder meer informatie over de totstandkoming ervan, de gemaakte keuzes, de samenhang (intern maar ook met andere reeksen eindtermen) en de manier waarop ze gelezen moeten worden. De uitgangspunten die een verantwoording zijn van de geselecteerde eindtermen zijn echter niet decretaal verankerd en hebben dus niet hetzelfde statuut als de eindtermen. Dat leidt wel eens tot verwarring in scholen.

Naarmate er meer eindtermen geformuleerd worden, dringt de nood zich op om deze meer systematisch op te stellen en meer coherent te formuleren en dit over alle onderwijsniveaus heen.

Het decreet VKS voorziet bovendien dat eindtermen in de toekomst geformuleerd worden gebruik makend van descriptorelementen en niveaudescriptoren uit de kwalificatiestructuur en ook het masterplan secundair onderwijs voorziet in een aantal aanpassingen om de eindtermen in de toekomst anders (competentiegericht) te formuleren.
Daarnaast zijn sommige reeksen eindtermen erg lang en vrij gedetailleerd, terwijl andere beknopt en algemeen zijn. Veel hangt af van de aard van het vak waarvoor eindtermen worden geformuleerd, maar toch zou ernaar gestreefd kunnen worden de reeksen meer gelijklopend te maken. Het is daarom belangrijk om een duidelijk antwoord te geven op de vraag hoe operationeel en evalueerbaar de eindtermen geformuleerd moeten worden, wetende dat eindtermen naast de ontwikkeling van jongeren ook de basis vormen voor het toekennen van de onderwijskwalificaties,

Procedure totstandkoming eindtermen

Met de minister wordt jaarlijks een set van te ontwikkelen of te actualiseren eindtermen of ontwikkelingsdoelen vastgelegd, met inbegrip van de ontwikkeltermijn per set. Het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS) stelt ad hoc een ontwikkelcommissie samen met leden die enerzijds inhoudelijke expertise hebben en anderzijds over ontwikkelingspsychologische expertise beschikken. De commissie bestaat meestal uit vertegenwoordigers van de onderwijskoepels en het GO!, de lerarenopleiding, pedagogisch begeleiders, directieleden, vakdeskundigen, … waarbij gestreefd wordt naar evenwicht en representativiteit. De ontwikkelcommissie wordt meestal voorgezeten door een vertegenwoordiger van AHOVOKS, soms door een externe voorzitter. Als men grote verschillen in visies verwacht, wordt een resonansgroep samengesteld die het werk van de ontwikkelcommissie becommentarieert. Tussen de eerste samenkomst van de

[3] De eindtermen en hun uitgangspunten worden op de website van AHOKVOS (Curriculum) gepubliceerd: http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/

ontwikkelcommissie en het eerste ontwerp van eindtermen of ontwikkelingsdoelen ligt ongeveer twee jaar.

Nadat het dossier met de eindtermen door AHOVOKS op punt is gesteld, wordt het voor advies aan de VLOR bezorgd. Dat advies kan ertoe leiden dat het eindtermenvoorstel door AHOVOKS nog wordt bijgestuurd. Na het niet-bindend advies van de VLOR worden volgende documenten opgemaakt die samen één dossier vormen:

- een ontwerp Besluit Vlaamse Regering (BVR) waarin het voorstel van eindtermen is opgenomen;
- een toelichtende nota aan de leden Vlaamse Regering;
- een ontwerp bekrachtigingsdecreet over het ontwerp van BVR voor het Vlaams Parlement;
- een ontwerp memorie van toelichting bij het decreet en
- een nota adviesvraag inspectie van Financiën (IF).

Na het advies van IF wordt het globale dossier de eerste keer geagendeerd voor principiële goedkeuring door de Vlaamse Regering en met het oog op de machtiging om het advies van de Raad van State aan te vragen. Na het advies van de Raad van State (binnen een termijn van 1 maand uit te brengen) wordt het volledige dossier definitief door de Vlaamse Regering goedgekeurd en in zijn geheel ingediend in het Vlaams Parlement. Het Vlaams Parlement keurt het dossier goed en bepaalt in het bekrachtigingsdecreet de datum van inwerkingtreding van de eindtermen, dat kan de Vlaamse Regering niet doen. Het Vlaams Parlement kan indien ze dat nodig vindt ook nog via amendementen een laatste wijziging in het eindtermenvoorstel doorvoeren. Dat gebeurt echter zelden.

Nadat het parlement de eindtermen heeft goedgekeurd, hebben schoolbesturen het recht om een afwijkingsprocedure te starten en alternatieve eindtermen te formuleren.

De procedure voor het ontwikkelen van eindtermen is zeker voor verbetering vatbaar onder meer op het vlak van een evenwichtige vertegenwoordiging van betrokken partners als wat betreft de doorlooptijd.

Implementatie van eindtermen

Scholen slagen er soms niet in om bepaalde eindtermen te realiseren omwille van praktische bezwaren. Hier stellen de eindtermen op zich geen probleem. Ze zijn voldoende duidelijk en operationeel geformuleerd en haalbaar voor de groep waarvoor ze bedoeld zijn. Maar scholen beschikken niet over de nodige expertise of materialen om de eindtermen aan te bieden. Het gevolg hiervan is dat leerlingen deze eindtermen uiteindelijk niet halen.

We willen dit illustreren aan de hand van het concrete voorbeeld rond de eindtermen EHBO. Het fundament om in onderwijs aan EHBO te werken is voorzien. Er zijn leergebied-/vakgebonden en leergebied-/vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen voorzien. Die maken het mogelijk om in scholen vanaf de kleuterklas tot en met het laatste jaar in het secundair onderwijs rond EHBO te werken.
Op basis van de eindtermen zijn er door de pedagogische begeleidingsdiensten leerlijnen uitgewerkt. Ook het Rode Kruis Vlaanderen zorgde in 2014 voor inspiratie via het ter beschikking stellen van een leerlijn waarin is aangeduid wat leerlingen volgens hun leeftijd moeten kennen en kunnen en wat er moet herhaald worden over de verschillende jaren heen.
Uit de vele reacties van scholen komt echter naar voren dat scholen nog drempels ervaren om rond EHBO te werken. Zo is er onder meer nood aan extra lesgevers die in de scholen zowel aan leerlingen als aan leerkrachten opleidingen kunnen geven. Tevens is er nood aan extra oefenmateriaal en aan extra middelen om met het materiaal aan de slag te kunnen gaan. Voor de scholen is het helemaal niet duidelijk op wie ze daarvoor een beroep kunnen doen[4].. Een aantal scholen geven ook aan dat het moeilijk is om tegelijkertijd rond alle vakoverschrijdende thema's in het secundair onderwijs te werken

Eindtermen een krachtig instrument voor meer onderwijskwaliteit

Zorgen voor meer transparantie in het begrippenkader

De huidige terminologie is weinig transparant. Er worden heel wat begrippen gebruikt en die hebben elk hun invulling. Een goede onderbouwing van die keuzes ontbreekt. We stellen daarom voor de begrippen te vereenvoudigen, éénduidig te formuleren en de gemaakte keuzes niet alleen goed te onderbouwen maar ze ook goed te communiceren. We doen hieronder een aantal voorstellen om tot meer transparantie te komen.

Er kan overwogen worden om enkel nog met 'te bereiken eindtermen' te werken. Enkel voor specifieke doelgroepen zoals het buitengewoon onderwijs of het kleuteronderwijs, zou men zich kunnen beperkten tot' na te streven eindtermen'. In het kleuteronderwijs is er geen leerplicht, wat het moeilijk maakt de eindtermen het statuut 'te bereiken' te geven. In het buitengewoon onderwijs is het aangewezen rekening te houden met de grote verschillen in mogelijke ontwikkelingen bij leerlingen.
Voor de eindtermen met betrekking tot attitudes kan geopteerd worden die zo te formuleren dat ze ook te bereiken zijn, door bijvoorbeeld het handelingswerkwoord 'tonen' te gebruiken. (Bv. 'de leerlingen hebben respect voor …' wordt 'de leerlingen tonen respect voor …').

[4] De minister van Onderwijs lanceerde op 17 september 2015 het nieuwe online luik' EHBO op school' om dit probleem te verhelpen: http://onderwijs.vlaanderen.be/nieuw-online-luik-ondersteunt-scholen-bij-ehbo-educatie

We stellen ook voor geen onderscheid meer te maken tussen leergebied- of vakgebonden en leergebied- of vakoverschrijdende eindtermen. Dit onderscheid leidt ertoe dat er de facto een hiërarchie tussen eindtermen ontstaat, waarbij de leergebied- en vakoverschrijdende eindtermen als minder belangrijk worden gezien.

Het begrip 'leerlingenpopulatie' in relatie tot eindtermen wordt nergens gedefinieerd. Dat is niet zonder reden. Het is immers heel moeilijk om hiervoor een sluitende en billijke definitie te ontwikkelen. Ook in de beginjaren van de eindtermen (jaren '90) is men daar niet in geslaagd. Het is immers heel lastig om eindtermen zo te formuleren dat ze voor een volledige groep van leerlingen kunnen gelden. Hiermee komen leerlingen en leraren soms voor een moeilijke opdracht te staan. De neiging bestaat om eindtermen voor de gemiddelde leerling te schrijven. Hierbij wordt dan onvoldoende nagedacht over wat echt voor elke leerling nodig is. We stellen daarom voor het begrip leerlingenpopulatie niet te gebruiken wanneer het om eindtermen gaat. De eindtermen kunnen het best op het niveau van de individuele leerling geformuleerd worden. Het gaat dan om minimumdoelen die in principe door elke leerling bereikt moeten worden. De delibererende klassenraad oordeelt dan of een leerling de eindtermen in voldoende mate heeft bereikt en of de leerling een getuigschrift/diploma haalt.

Verduidelijken van de relatie tussen eindtermen en onderwijskwalificaties

Onderwijskwalificaties van niveau 1 tot en met 4 bestaan uit een combinatie van eindtermen, specifieke eindtermen of beroepskwalificaties. Per onderwijskwalificatie moet beslist worden welk pakket van eindtermen (per sleutelcompetentie) er deel van uitmaakt. Het gekozen pakket eindtermen, samen met de geselecteerde beroepskwalificatie(s) of specifieke eindtermen, bepaalt het niveau van de onderwijskwalificatie[5]. Alle sleutelcompetenties maken echter wel deel uit van alle onderwijskwalificaties.

Versterken van de band tussen eindtermen en studiebekrachtiging

Getuigschriften en diploma's worden nu uitgereikt op basis van het oordeel van de delibererende klassenraad. De mate waarin leerlingen de leerplandoelen hebben bereikt, is daarbij doorslaggevend. Het uitreiken door de klassenraad van het getuigschrift basisonderwijs is reeds gekoppeld aan de eindtermgerelateerde leerplandoelstellingen[6] en dus de facto aan de eindtermen. Is een gelijkaardige toekenning van getuigschriften en diploma's in het secundair onderwijs dan ook niet mogelijk?.

Bovenop de eindtermen (minimumdoelen) die voor kwalificatie in aanmerking komen en dus voor elke leerling gelden, worden ook streefdoelen geformuleerd. zodat kan worden

[5] Decreet betreffende de kwalificatiestructuur (30/04/2009)
[6] Masterplan hervorming secundair onderwijs, D20 (p.16).

ingespeeld op verschillen tussen leerlingen. Ze worden dus niet in rekening gebracht voor het verwerven van een getuigschrift of diploma. Ze leggen de nadruk op het leerproces van leerlingen, op leervorderingen en komen tegemoet aan de leergierigheid van leerlingen. Het is ook niet de bedoeling hiermee de vrijheid van leraren aan banden te leggen. De streefniveaus moeten worden gezien als een manier om leraren en leerlingen te ondersteunen. Die streefniveaus kunnen per protocol tussen de onderwijskoepels en het GO! worden vastgelegd.

Voorts is ook het moment waarop de eindtermen moeten worden bereikt een discussiepunt. Moeten alle leerlingen de eindtermen op hetzelfde moment bereiken of kan daar enige soepelheid inzitten? Het is immers belangrijk dat alle leerlingen de eindtermen bereiken. Sommige leerlingen zullen daarvoor meer tijd nodig hebben, andere minder. Kunnen scholen m.a.w. zelf bepalen of leerlingen meer of minder tijd krijgen om de eindtermen te bereiken?

Zorgen voor meer systematiek in het formuleren van eindtermen

Verduidelijken van de uitgangspunten bij de eindtermen

De uitgangspunten bij de eindtermen hebben niet hetzelfde statuut als de eindtermen zelf. Daardoor zijn ze minder bekend en worden ze minder vaak geraadpleegd. Nochtans zijn ze noodzakelijk om de eindtermen en ontwikkelingsdoelen juist te interpreteren en kaderen.
We stellen daarom voor de uitgangspunten voor het formuleren van eindtermen decretaal te verankeren. We zien hier twee soorten uitgangspunten. Sleutelcompetenties (zie hoofdstuk 1) vormen het overkoepelende kader voor het geheel van de eindtermen. De sleutelcompetenties worden vervolgens verder uitgewerkt in eindtermen. Per sleutelcompetentie wordt daarvoor in een eigen referentiekader voorzien. Er zal ook moeten worden nagedacht op welke manier de referentiekaders worden ontwikkeld en wie daarbij wordt betrokken. Er moet worden gezocht naar een voldoende groot draagvlak ondersteund door wetenschappelijke en onderwijspraktijkgerichte expertise.

Eindtermen operationeel en evalueerbaar formuleren

Zoals reeds werd opgemerkt zijn er nogal wat verschillen in formulering tussen reeksen eindtermen. Sommige reeksen zijn erg lang en vrij gedetailleerd, andere zijn beknopt en algemeen. Er kan worden nagegaan hoe de eindtermen op een meer gelijklopende manier te beschrijven. Gelijktijdig hiermee kan ook worden nagedacht over de vraag hoe operationeel en evalueerbaar de eindtermen en ontwikkelingsdoelen geformuleerd moeten worden. Dat is belangrijk voor de eindgebruikers m.n. de leraren Als eindtermen de basis vormen voor het uitreiken van de getuigschriften en diploma's, is het noodzakelijk dat ze voldoende operationeel en evalueerbaar zijn, in elk geval meer dan nu het geval is.

Daarnaast zijn operationele en evalueerbare eindtermen ook belangrijk voor de peilingsonderzoeken en het opstellen van de toets-items.

Er kan overwogen worden om een commissie aan te stellen die erover waakt dat de eindtermen over de verschillende sleutelcompetenties heen op een vergelijkbare manier geformuleerd worden.

Een vernieuwde procedure voor het ontwikkelen van eindtermen voorzien

Maatschappelijke betrokkenheid vergroten

Het vastleggen van een voorstel tot eindtermen is tot op heden voornamelijk een onderwijsinterne aangelegenheid: voornamelijk betrokkenen uit het onderwijsveld, en veelal vakspecialisten, zijn aan zet bij het formuleren van de eindtermen.
Bij een mogelijke toekomstige procedure is het belangrijk dat de eindtermen een goede weerspiegeling zijn van wat maatschappelijk belangrijk geacht wordt. Dit vereist dat andere maatschappelijke actoren, extern aan het onderwijsveld, nauwer betrokken worden in het proces van opstellen van eindtermen.

Ontwikkelproces en referentiekader(s) decretaal vastleggen

Op dit moment neemt het ontwikkel- en goedkeuringsproces veel tijd in beslag en worden eindtermen en ontwikkelingsdoelen afzonderlijk per vak/leergebied goedgekeurd door het parlement.
Over het ontwikkelwerk voor de eindtermen en ontwikkelingsdoelen ligt momenteel decretaal niets vast. Nochtans zou het goed zijn enkele criteria vast te leggen waaraan het ontwikkelwerk moet voldoen, zoals wie minstens betrokken is in welke fase van het ontwikkelingsproces.
Voor de totstandkoming van de beroepskwalificaties is het precieze proces met benoeming van de betrokkenen decretaal[7] en via BVR[8] gepreciseerd. We vragen ons af of het proces voor het tot stand komen van eindtermen ook niet decretaal moet worden vastgelegd. Hierdoor verloopt het proces voor alle eindtermen die worden ontwikkeld gelijkvormiger en wordt ook gegarandeerd dat steeds alle nodige actoren betrokken zijn.
Om zowel de tijdsintensieve procedure te verkorten als te garanderen dat parlementaire beslissingen m.b.t. eindtermen genomen worden met een goed zicht op het totale plaatje van eindtermen, kan worden overwogen om te werken met (een) referentiekader(s). Het/de referentiekader(s) legt/leggen dan de inhoudelijke contouren vast waarbinnen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen worden ontwikkeld. Een

[7] Decreet betreffende de kwalificatiestructuur, 30 april 2009.
[8] Besluit van de Vlaamse Regering houdende de uitvoering van het decreet van 30 april 2009 betreffende de kwalificatiestructuur, wat betreft de erkenning van onderwijskwalificaties van niveau 1 tot en met niveau 4, en tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 11 januari 2013 houdende de uitvoering van het decreet betreffende de kwalificatiestructuur van 30 april 2009 inzake de erkenning van onderwijskwalificaties voor het secundair na secundair onderwijs en het hoger beroepsonderwijs, 10 januari 2014.

ontwikkelcommissie kan zich vervolgens buigen over de precieze formulering, rekening houdend met het/de referentiekader(s) en ontwikkelingspsychologische aspecten. Zo worden enkel het/de referentiekader(s) door het parlement goedgekeurd en hoeft het parlement zich niet over alle individuele eindtermen te buigen.
Het totstandkomingsproces van de eindtermen moet wel voldoende gedetailleerd worden vastgelegd, net zoals bij het proces om tot erkende beroepskwalificaties te komen, om te garanderen dat voldaan wordt aan het legaliteitsbeginsel. Werken met een of meerdere goedgekeurd(e) referentiekader(s) en de betrokken partners in het ontwikkelproces kunnen bijvoorbeeld dergelijke criteria zijn.

Terugdringen van planlast en overladenheid van de eindtermen

Een eerste manier om planlast en overladenheid aan te pakken is het reduceren en concretiseren van de eindtermen. Voorts kan samenwerking tussen onderwijskoepels/-net ervoor zorgen dat niet elke onderwijskoepel/-net verschillende leerplandoelen formuleert. Hier valt te overwegen of het werken met studierichtingsprofielen waarin de eindtermen en de uitbreidingsdoelstellingen opgenomen worden, een oplossing kan bieden. De uitbreidingsdoelstellingen worden netoverschrijdend vastgelegd. Leerplannen beperken zich tot hun essentie: het geven van didactische wenken en het ondersteunen van leraren in het opzetten van het leerproces (zie verder).

Tot slot kan het maken van afspraken over de actualisatietermijn van de eindtermen bijdragen tot een vermindering van de planlast en tot minder overladenheid. Als leraren, leerplanmakers en educatieve uitgeverijen weten wanneer de eindtermen wijzigen, kunnen ze daarmee rekening houden. De referentiekaders die bij de eindtermen horen hoeven bovendien niet met dezelfde frequentie herbekeken te worden als de eindtermen zelf.

Een andere rol geven aan leerplannen

In het masterplan SO is opgenomen dat de leerplannen zowel een eindtermgerelateerd basisaanbod moet bevatten, als uitbreidingsdoelstellingen. Gelet echter op de evolutie waarbij eindtermen, specifieke eindtermen en beroepskwalificaties, als enige referentie gelden om het getuigschrift BaO of een diploma SO uit te reiken en de vraag van leraren naar meer ondersteuning, kunnen leerplannen ook een nieuw statuut krijgen. Het leerplan kan evolueren naar een pedagogisch-didactisch instrument dat tot de autonomie van de instellingen behoort en niet langer controle door de overheid behoeft. In de nieuwe leerplannen zou dan volop aandacht gaan naar de didactiek nl. hoe men de eindtermen zal realiseren. De leerplannen bevatten dan ook richtlijnen die de leerprocessen faciliteren en leerkrachten ondersteunen bij het lesgeven.

Zorgen voor een kwaliteitsvolle implementatie van eindtermen

Om een kwaliteitsvolle implementatie van de eindtermen te garanderen, is er nood aan een continuüm van professionele ontwikkeling voor leraren, bijvoorbeeld via ondersteunende online platformen (zoals KlasCement) en lerende netwerken waarin ook universiteiten/hogescholen betrokken zijn. Ook de lerarenopleidingen moeten een belangrijke rol krijgen in de verdere professionalisering van leraren, in samenwerking met de pedagogische begeleidingsdiensten.

Het vergt heel wat expertise van leraren om leermiddelen te ontwikkelen. In Nederland bestaat daarom het CLU, een adviescentrum voor leermiddelenontwikkeling, verbonden aan de universiteit van Utrecht. Zij adviseren schoolteams bij het ontwikkelen van eigen lesmateriaal en organiseren cursussen met het zelfde doel (http://clu.nl/over-clu/). Een dergelijk expertisecentrum ontbreekt in Vlaanderen, maar de overheid zou ook hier een sterkere professionalisering op dat vlak kunnen stimuleren via lerarenopleidingen, pedagogische begeleidingsdiensten, ….

Hoofdstuk IV:
Evaluatie van het bereiken van de eindtermen als instrument voor kwaliteitszorg: afstemming tussen interne en externe evaluatie

Vragen aan het Vlaams Parlement

1. De eindtermen als toetssteen voor de kwaliteit van scholen. Welke rol spelen de eindtermen wanneer scholen hun leerlingen toetsen?
2. Welke rol speelt de evaluatie van het bereiken van de eindtemen in de kwaliteitszorg?
3. Hoe maken we van eindtermen een sterk instrument voor kwaliteitszorg op leerlingen-, school- en systeemniveau?

Inhoud

Inleiding 3

Eindtermen als toetssteen voor onderwijsinstellingen 3

Eindtermen of leerplandoelen 3

Bereiken van eindtermen/leerplandoelen als ijkpunt bij evaluatie 4

Rol van de eindtermen/leerplandoelen in de kwaliteitszorg 5

Interne kwaliteitszorg 5

Externe kwaliteitszorg 6

Conclusie 7

Eindtermen als een sterk instrument voor kwaliteitszorg op leerlingen-, school- en systeemniveau 7

Expertise verhogen: instrumenten delen, schoolfeedback, informatierijke omgeving, meer toetsen 7

Samen doelgericht en doeltreffend 9

Conclusie 9

Overzicht eindtermen en evaluatie 10

Inleiding

Met de volgende bepalingen legt het Decreet betreffende kwaliteit van het onderwijs (2009[1]) de verantwoordelijkheid om kwaliteitsonderwijs vorm te geven, te ondersteunen, te onderzoeken en te bewaken bij de onderwijsinstellingen.

'Elke onderwijsinstelling is, rekening houdend met haar pedagogisch of agogisch project, ervoor verantwoordelijk kwaliteitsonderwijs te verstrekken en het geboden onderwijs kwaliteitsvol te ondersteunen. (...) Het verstrekken van kwaliteitsonderwijs houdt minimaal in dat de onderwijsinstelling de onderwijsreglementering respecteert. Dit veronderstelt dat de instelling beschikt over het beleidsvoerend vermogen dat haar in staat stelt om zelfstandig een kwaliteitsvol beleid te voeren. Dat zelfstandige beleid respecteert de beleidscontext die door de overheid wordt vastgelegd in de regelgeving. Elke instelling onderzoekt en bewaakt op systematische wijze haar eigen kwaliteit. De instelling kiest zelf de wijze waarop zij dit doet.' (naar Decreet betreffende kwaliteit van het onderwijs, 2009)'.

Het bereiken van de eindtermen maakt deel uit van de onderwijsreglementering (erkenningsvoorwaarde) en vormt daarom een belangrijke indicator voor de kwaliteit van het onderwijs. Dit verklaart de vraag naar eindtermen die ook 'evalueerbaar' zijn.

In dit hoofdstuk onderzoeken we welke rol de eindtermen spelen wanneer scholen hun leerlingen toetsen. We bekijken welke rol de evaluatie van het bereiken van eindtermen speelt in de kwaliteitszorg. Verder buigen we ons over de vraag hoe we van eindtermen een sterk instrument kunnen maken voor kwaliteitszorg op leerlingen-, school-, en systeemniveau.

Eindtermen als toetssteen voor onderwijsinstellingen

Eindtermen of leerplandoelen

In alle onderwijsniveaus komt de erkenningsvoorwaarde 'beantwoorden aan de decretale en reglementaire bepalingen inzake eindtermen, ontwikkelingsdoelen, (...) de erkende onderwijskwalificaties, leerplannen en handelingsplannen' op min of meer op identieke wijze terug. Voor scholen is het belangrijk om hun onderwijs vorm te geven op basis van een gemeenschappelijk erkend curriculum. Dit biedt hen immers de kans om 'erkende' studiegetuigschriften met een civiel effect uit te reiken.

[1] Decreet van 8 mei 2009 betreffende de kwaliteit van onderwijs met betrekking tot de wijze waarop sommige bevoegdheden van de inspectie worden uitgevoerd: http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=14129

Het parlement beslist per Decreet over het gemeenschappelijk curriculum van eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Maar scholen krijgen het gemeenschappelijk curriculum opgelegd via een 'goedgekeurd leerplan.' Dit leerplan zorgt voor een pedagogisch-didactische verwerking van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Het ondersteunt de leerkrachten en de scholen om de lessen te organiseren. Het leerplan kan ook het gemeenschappelijk curriculum uitbreiden en doelstellingen bevatten die verder gaan dan wat nodig is om de eindtermen te bereiken (zie ook hoofdstuk 'Eindtermen formuleren, vormgeven en implementeren').

Op dit ogenblik gelden dus twee referentiekaders voor het opgelegde gemeenschappelijk curriculum: de eindtermen en de leerplannen. Dit zorgt voor verwarring. Bijvoorbeeld wanneer het gaat over wat scholen zullen evalueren om een beslissing te nemen over attestering, uitreiken van getuigschriften en diplomering. Ligt de cesuur bij de eindtermen of bij het leerplan? Of kan men beide combineren en de lat leggen op de leerplandoelen die het bereiken van de eindtermen beogen? Recentelijk (april 2014) koos de Decreetgever voor deze laatste optie voor de beslissing over het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs[2].

Zowel de eindtermen/ontwikkelingsdoelen als de leerplannen krijgen vandaag een bekrachtiging door de overheid. Dit verhoogt de dubbelzinnigheid. Enerzijds legt het Parlement een gemeenschappelijk curriculum vast via eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Tegelijkertijd keurt ze ook een 'apart' curriculum goed via goedgekeurde leerplannen. Deze dubbelzinnigheid trok de aandacht van het Rekenhof bij haar onderzoek naar het toezicht op de kwaliteit van het onderwijs door de onderwijsinspectie[3] (2011). Daarbij komt dat het creëren van verschillende kwaliteitsniveaus binnen één kwaliteitsniveau haaks staat op de filosofie van de kwalificatiestructuur.

Bereiken van eindtermen/leerplandoelen als ijkpunt bij evaluatie

Leraren toetsen hun leerlingen om verschillende redenen. We focussen ons in dit deel op de evaluatie met het oog op studiebekrachtiging en oriëntering (wanneer leraren de leerprestaties van hun leerlingen evalueren om gefundeerd te beslissen over hun verdere schoolloopbaan en toekomst). We bekijken in hoeverre de onderwijsinstellingen de eindtermen/leerplandoelen gebruiken als ijkpunt bij deze evaluatie.
De onderwijsinspectie onderzoekt bijna systematisch de evaluatiepraktijk in de onderwijsinstellingen omdat dit een kritische factor vormt in ons onderwijssysteem. Ze stelt positieve evoluties vast maar ook blijvende pijnpunten. Over het secundair

[2] Decreet basisonderwijs, artikel 53: http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=12254

[3] Verslag Rekenhof pagina 24: http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2011-2012/g37-1.pdf

onderwijs rapporteert ze dat 'scholen zich zelden de vraag stellen of de onderwijsdoelstellingen voldoende volledig en evenwichtig aan bod komen en of de evaluatie is afgestemd op het verwachte beheersingsniveau. Dit zorgt ervoor dat de evaluatie in vele gevallen geen goede basis vormt voor het bijsturen van het onderwijsleerproces, noch voor de oriëntatie van leerlingen(Onderwijsspiegel, 2015)[4]. Over het basisonderwijs lezen we dat scholen 'niet alle leergebieden laten meewegen in hun beslissing over het toekennen van het getuigschrift'.

Deze vaststellingen zijn erg zorgwekkend. Ze leren ons dat de gemeenschappelijke eindtermen/leerplandoelen voor scholen op dit ogenblik onvoldoende hun rol vervullen van gemeenschappelijk ijkpunt bij evaluatie. Dit heeft niet alleen een impact op de betrouwbaarheid van de resultaten maar hypothekeert ook de kwaliteit van de interne kwaliteitszorg.

Rol van de eindtermen/leerplandoelen in de kwaliteitszorg

Interne kwaliteitszorg

De leraar is de kernfiguur die het onderwijs dag in dag uit vorm geeft in zijn klas aan de leerlingen die hem zijn toevertrouwd. Het professionalisme van de leraar toont zich onder meer in het waakzaam blijven om de klaspraktijk blijvend te bevragen en te verbeteren met het oog op het optimaal ondersteunen van elke leerling om de eindtermen te bereiken. Daartoe moeten leraren beschikken over instrumenten om hun klaspraktijk en de resultaten van leerlingen te evalueren. We weten dat evaluatie voornamelijk een gunstig effect heeft op het bereiken van eindtermen wanneer leerkrachten dit gebruiken als input voor het eigen handelen en voor het gepast bijsturen van het eigen handelen.
Ook leerlingen hebben baat bij het voor zichzelf nagaan in welke mate de eindtermen zijn bereikt en/of welke vorderingen zijn gemaakt. Dit bevordert de doeltreffendheid van hun inspanningen.
Betrouwbare informatie over het al dan niet bereiken van de eindtermen geeft de scholen een beeld van de effectiviteit van hun onderwijsprocessen, organisatie en werking. Scholen kunnen zo zélf de nodige acties ondernemen om het effect van het onderwijs dat door de leerkrachten en de school wordt aangeboden om de eindtermen te bereiken, te evalueren, kritisch te bevragen en te optimaliseren. Zo ook dient evaluatie op schoolniveau gebruikt te worden om de eigen schoolpraktijk te bevragen en na te gaan wat het effect is van het geboden onderwijs bij de leerlingen. Scholen die op een betrouwbare wijze hun resultaten in kaart brengen, nemen initiatieven voor verbetering waarvan ze de effecten kunnen nagaan op het bereiken van de eindtermen.

[4] http://www.ond.vlaanderen.be/inspectie/Organisatie/Documenten/spiegel/Onderwijsspiegel_2015.pdf

Ze zijn in staat om snel in te spelen op een veranderende context. Ze kunnen zich toeleggen op het maximaliseren van leerwinst van zwakke én sterke leerlingen.
Dit alles bevestigt dat in het proces van interne kwaliteitszorg het beschikken over betrouwbare informatie over het bereiken van eindtermen zowel voor leerlingen, leraren en scholen een hefboom vormt voor ontwikkeling en verbetering.

Externe kwaliteitszorg

De overheid besteedt bijzonder veel aandacht aan het bereiken van de eindtermen wanneer ze de kwaliteit van het onderwijs op school- en systeem niveau opvolgt via de doorlichtingen en de peilingen/ internationaal onderzoek. Ze beschikt hierdoor over zeer uitgebreide kennis die ze gebruikt in het ontwikkelen van nieuw beleid.

Voor het leerplichtonderwijs verzekert de onderwijsinspectie de externe kwaliteitszorg op schoolniveau. Het bereiken van eindtermen of andere vastgelegde doelenkaders vormt daarbij een zeer belangrijk uitgangspunt. De onderwijsinspectie brengt dit in verband met vaststellingen over onderwijsprocessen en organisatie, input en contextgegevens van de school. Op basis van deze informatie wijst ze op sterke, minder sterke en verbeterpunten.
De inspectie rapporteert ook op systeemniveau aan het Parlement via de Onderwijsspiegel. De vaststellingen over het bereiken van eindtermen vormen een vast onderdeel in deze jaarlijkse publicatie.

Via het peilingsonderzoek meet de overheid in welke mate de leerlingen in het Vlaamse onderwijs de eindtermen hebben bereikt. De anonimiteit van deelnemende leerlingen en scholen is volledig gegarandeerd. De peiling geeft een zicht op het percentage leerlingen dat de eindtermen uit een bepaald leer- of vakgebied behaalt. Het peilingsonderzoek laat dus toe de sterke en de zwakke punten in het curriculum te detecteren. Dit kan ook een indicatie geven aan scholen. Het loont de moeite voor scholen om na te gaan of zij in hun onderwijs dezelfde sterktes en zwaktes terugvinden. Het gebruik van paralleltoetsen kan hen daarbij helpen. De resultaten van het peilingsonderzoek kunnen m.a.w. een aanleiding zijn en gebruikt worden voor acties op schoolniveau.

Zowel de doorlichtingen als de peilingsonderzoeken baseren zich op het bereiken van de eindtermen. Beide hebben zicht op de mate waarin leerlingen en scholen verschillen in het bereiken van de eindtermen en kunnen dit in verband brengen met leerling-, klas-, of schoolkenmerken.
Bij het beoordelen van de kwaliteit van onderwijs worden de resultaten van de peilingen (kwantitatieve informatie) gekoppeld aan de bevindingen van de inspectie over dezelfde vakken (kwalitatieve informatie). Deze koppeling op systeemniveau creëert een preciezer beeld over de kwaliteit van het onderwijs en laat toe om de oorzaken van eventueel lage leerresultaten te identificeren en om de knelpunten te

verhelpen. Dit is zeer waardevolle informatie voor het vormgeven van het onderwijsbeleid op strategisch en operationeel niveau.

Conclusie

We kunnen concluderen dat betrouwbare informatie over het bereiken van de eindtermen van essentieel belang is in het opzetten van processen van kwaliteitszorg. Op dit ogenblik stellen we vast dat de Vlaamse overheid in haar externe kwaliteitszorg hoog inzet op het verwerven van betrouwbare informatie over het bereiken van de eindtermen. Maar de onderwijsinspectie wijst er op dat scholen zelf het bereiken van eindtermen nog niet voldoende adequaat opvolgen. Dit kan het fundament van de interne kwaliteitszorg in scholen verzwakken. We stuiten hier op een gebrek aan afstemming tussen de scholen (de begeleidingsdiensten) enerzijds en de onderwijsinspectie en de overheid anderzijds. Ze geven immers niet hetzelfde gewicht aan de eindtermen/leerplandoelen als ijkpunt bij evaluatie. Dit manco kwam ook aan het licht in de OESO review (2011 [5]).

Bij het opstellen van een gemeenschappelijk opgelegd curriculum is het van belang om de eindtermen ook te benaderen vanuit hun belang voor interne en externe evaluatie en kwaliteitszorg (Tenzij men eindtermen en standaarden voor evaluatie apart formuleert). De peilingsonderzoeken en paralleltoetsen tonen aan dat mits enige creativiteit en heel veel deskundigheid het mogelijk is om op een betrouwbare wijze te toetsen of leerlingen op het eerste zicht 'moeilijk te evalueren' eindtermen bereiken. In het volgende deel gaan we dieper in op mogelijke hefbomen om van eindtermen een sterk instrument te maken voor zowel interne als externe kwaliteitszorg.

Eindtermen als een sterk instrument voor kwaliteitszorg op leerlingen-, school- en systeemniveau

Expertise verhogen: instrumenten delen, schoolfeedback, informatierijke omgeving, meer toetsen

De ontwikkeling van een systeem van peilingproeven verhoogde de academische expertise in het ontwikkelen van toetsen om het bereiken van de eindtermen te evalueren. Om deze expertise te delen met de scholen kiest de onderwijsoverheid ervoor om de peilingsinstrumenten ter beschikking te stellen van scholen als een indicator van de output die ze bij hun leerlingen realiseren. Vertrekkend van deze toetsen en de paralleltoetsen die voortkomen uit de 67 peilingsproeven, zorgt de

[5] http://www.oecd.org/edu/school/49177884.pdf en http://www.oecd.org/edu/school/49177679.pdf

overheid voor een 'toolkit met gevalideerde toetsen' waar scholen naar eigen keuze gebruik van kunnen maken in het kader van interne kwaliteitszorg.

Ook bij het internationaal vergelijkend onderzoek waaraan Vlaanderen regelmatig deelneemt zoals PISA, TIMSS, PIRLS, PIAAC, ..., wordt de nodige aandacht besteedt aan het verbeteren van de schoolfeedback voor de deelnemende scholen. Dit stimuleert scholen om ook zelf het bereiken van eindtermen op te volgen en te integreren in hun kwaliteitszorg.

De overheid zet verder in op de ontwikkeling van toetsen en het creëren van informatierijke omgevingen die scholen ondersteunen in hun interne kwaliteitszorg en zelfevaluatie.

Initiatieven zoals 'Mijn Onderwijs' stimuleren scholen om met data om te gaan in hun interne kwaliteitszorg.

De overheid zet in om bestaande toetsen te valideren zodat ze als betrouwbare toetsen voor het bereiken van eindtermen kunnen gebruikt worden. Zoals voorzien in het masterplan secundair onderwijs zullen alle leerlingen op het einde van het basisonderwijs worden getoetst. Met de onderwijsverstrekkers gaat de overheid na hoe de huidige toetsen van het Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap (OVSG) en de interdiocesane proeven kunnen worden gevalideerd door het Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen.

Door meer betrouwbare toetsen in omloop te brengen en door de expertise te verhogen om betrouwbare toetsen voor het bereiken van eindtermen te ontwikkelen, kunnen de eindtermen meer betekenis krijgen in de interne kwaliteitszorg van scholen en hun rol als ijkpunt vervullen.

De overheid zet momenteel sterk in op het verhogen van de expertise om te komen tot valide instrumenten waarmee het bereiken van de eindtermen op verschillende niveaus kan worden geëvalueerd. Daarnaast wordt ook werk gemaakt van het zoeken naar oplossingen wanneer blijkt dat bepaalde eindtermen door grote aantallen leerlingen niet worden bereikt. De resultaten uit het peilingsonderzoek worden steeds publiek gemaakt en besproken met onderwijsexperts (onderwijsdeskundigen, lerarenopleidingen, directies en leraren) om tot een mogelijke verklaring te komen. Er worden door AHOVOKS ook werkseminaries georganiseerd met de pedagogische begeleidingsdiensten en scholen waarbij de resultaten verder worden geanalyseerd en binnen de bestaande onderwijspraktijk naar oplossingen wordt gezocht. Er kunnen ook meer structurele ingrepen worden gedaan zoals het herbekijken van het statuut van de eindtermen voor de B-stroom in de eerste graad secundair onderwijs of het herbekijken van de uitgangspunten van eindtermen voor bepaalde 'vakken' zoals voor Project

Algemene Vakken. Misschien dat in sommige gevallen zelfs moet worden gedacht aan heel gerichte actieplannen om bepaalde problemen grondig en in samenhang aan te pakken, waarbij ook partners buiten de school kunnen worden betrokken. Afhankelijk van de vastgestelde problemen zal telkens moet worden afgewogen worden welke maatregelen op welk niveau effectief tot verandering kunnen leiden[6].

Samen doelgericht en doeltreffend

Eindtermen kunnen een krachtig instrument zijn voor kwaliteitszorg zowel intern als extern wanneer ze door alle betrokkenen als zodanig worden ervaren. Dit betekent dat de overheid, de inspectie, begeleidingsdiensten en scholen samen de eindtermen als ijkpunt voor evaluatie bekijken. Via co-creatie kunnen we het eigenaarschap van de eindtermen opnieuw dichter bij de leraren en scholen leggen. Door vanuit dezelfde bril naar eindtermen te kijken en er met een gemeenschappelijke taal over te spreken kunnen we bruggen slaan.

Wanneer scholen hun interne kwaliteitszorg baseren op betrouwbare informatie over het bereiken van de eindtermen kunnen die bevindingen het startpunt zijn van een doorlichting. Dit zal de doelgerichtheid en doeltreffendheid van de interne en externe kwaliteitszorg versterken.

De onderwijsinspectie is gestart met de ontwikkeling van een gezamenlijk Referentiekader voor OnderwijsKwaliteit (ROK). Ze pakt dit aan in partnerschap met de onderwijsverstrekkers, de begeleidingsdiensten en de overheid. Via een zeer intensieve stakeholdersbenadering kan een stevig en breed draagvlak worden gecreëerd. In dit ROK kunnen kwaliteitskenmerken van adequaat evalueren van het bereiken van eindtermen niet ontbreken.

Conclusie

Om van eindtermen een krachtig instrument te maken is het belangrijk dat leerkrachten en scholen zich 'eigenaar' voelen van de nieuw te ontwikkelen eindtermen. Maar dat alleen volstaat niet. De eindtermen moeten zich ook lenen (direct of indirect) tot een betrouwbare evaluatie. Via opleiding kan de expertise van het evalueren opgedreven worden. Het ter beschikking stellen van betrouwbare instrumenten is eveneens een belangrijke stimulans. Dit alles zal binnen een context van gezamenlijk kwaliteitsdenken de drijvende motor worden van ontwikkeling. Wanneer zowel interne en externe kwaliteitszorg het bereiken van eindtermen als uitgangspunt nemen, elkaar aanvullen en versterken, mogen we hopen dat meer leerlingen de eindtermen zullen bereiken.

[6] K. Bellens, G. Van Landeghem, Bieke De Fraine (Promotor), 2012, Review naar indicatoren Beleidssamenvatting.
http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/kijker/Onderzoeken/ReviewIndicatoren/Beleidssamenvatting.pdf

Overzicht eindtermen en evaluatie

Hieronder Niveau	Wie evalueert?	Wat wordt geëvalueerd?	Waarom wordt geëvalueerd?	Hoe wordt geëvalueerd?
Systeemniveau	Vlaamse Overheid en Onderwijsinspectie	Effectiviteit, efficiëntie van onderwijs Trends in onderwijsbeleid en onderwijsontwikkelingen Analyses van de onderwijssituatie vanuit internationaal perspectief	Realiseren van het onderwijsbeleid Bereiken van eindtermen Informatie over het bereikte niveau van vaardigheden en kennis Opvolgen van vernieuwingen binnen onderwijs Zicht op ontwikkelingsnoden in het onderwijs Verhogen van het algemene niveau van het onderwijs Zicht op de publieke opvattingen m.b.t. onderwijs	Evaluatiestudies en -projecten Situationele beschrijvingen, vergelijkende en thematische evaluaties Statistieken en indicatoren Nationale peilingstoetsen Internationale vergelijkende studies Verzamelen van standpunten van experten Concreet gevat in volgende documenten/activiteiten: • Onderwijsspiegel, • Peilingsonderzoeken, • Internationaal vergelijkend onderzoek (PISA, TIMSS, PIAAC, enz. • OESO reviews van het onderwijssysteem, • DAR enquêtes • Audits Rekenhof • Dataverzameling bv. aantal getuigschriften basisonderwijs, aantal diploma's SO, instroomgegevens, enz.

Sub - systeemniveau	Koepels/Netten	Effectiviteit, efficiëntie van het onderwijs dat behoort tot koepel/net Analyses van de onderwijssituatie vanuit koepel/netperspectief	Voldoen aan noden voor onderwijs en ontwikkeling van de onderwijsinstellingen die tot de koepel/net horen Realiseren van het eigen onderwijsbeleid Realiseren van de eindtermen/leerplannen	Monitoring van resultaten voor de scholen behorende tot de koepel/net Concreet via: • de pedagogische begeleidingsdiensten • bevragingen in scholen • overleg met scholen/schoolbesturen • eigen dataverzameling • ontwikkeling van eigen toetsen (OVSG toetsen, diocesane toetsen, CLB-toetsen, …
Schoolniveau	Onderwijsinstellingen Inspectie	Leerresultaten van leerlingen, bekeken vanuit de specifieke schoolkenmerken en in vergelijking met soortgelijke scholen Effecten van activiteiten op leerresultaten van leerlingen Functionaliteit van schoolgebonden curricula Schoolcultuur en de sfeer op school Welbevinden op school	Zicht krijgen op de effectiviteit van activiteiten rekening houdend met de eigen schooldoelen Zicht op ontwikkelingsnoden binnen de eigen school Voor de ontwikkeling van nieuwe activiteiten of de verbetering van bestaande Follow-up van vernieuwingen binnen de school	Zelfevaluatie Externe doorlichting Benchmarking Participatie in externe evaluaties die Vlaanderen breed wordt opgezet Vergelijken van eigen leerresultaten met soortgelijke scholen Discussies/Gesprekken met het personeel en leerlingen over ontwikkelingen en vorderingen Enquêtes bij leerlingen, ouders, externe betrokkenen Toetsen van leerlingen Gebruik van nationale evaluaties Concreet door gebruik te maken van: • Doorlichtingsverslagen

				• Paralleltoetsen • Gevalideerde OVSG toetsen en interdiocesane toetsen • 'Mijn Onderwijs' • Schoolfeedback aan scholen die deelnemen aan internationaal vergelijkend onderzoek (PISA, TIMSS, PIRLS, PIAAC, ...)
Klasniveau	Leraar/Lerarenteam	Bereiken van leerdoelen en leerresultaten van leerlingen Eigen lesgeven: inhouden en methodes Leeromgevingen en materialen (faciliteiten en uitrusting)	Bevorderen van het leren bij leerlingen Ondersteuning voor eigen ontwikkeling Ontwikkeling van het eigen lesgeven Ontwikkeling van onderwijsmethodes	Leerlingenevaluaties Beschikbare Toetsen (Toolkit) Reflectie en zelfevaluatie Enquêtes en lesevaluaties
Individu-niveau	Leerling	Persoonlijke vooruitgang Leerresultaten	Ondersteuning van het leren Verbeteren van de leeromgeving	Portfolio's en vragenlijsten voor zelfevaluatie Individuele leerlingenresultaten en groepsresultaten Discussies/gesprekken over leervorderingen tussen leraar, leerling en ouders

Hoofdstuk V:
Wat leren de parlementaire vragen ons over de eindtermen?

Om na te gaan welke maatschappelijke verwachtingen er zijn t.a.v. de eindtermen[1] en hoe men naar de eindtermen kijkt, werden de parlementaire vragen vanaf 2004-2005 tot nu gescreend[2]. Hieruit komen een aantal interessante vaststellingen naar boven.

Eindtermen worden belangrijk geacht

Er wordt veel belang gehecht aan de eindtermen. Sinds 2004 werden maar liefst 736 parlementaire vragen gesteld waarbij in de vraag of het antwoord erop de eindtermen vernoemd worden. Dit betekent dat er per jaar gemiddeld meer dan 60 parlementaire vragen gesteld worden die gerelateerd zijn aan de eindtermen.
De eindtermen krijgen dus erkenning voor hun rol als kwaliteitsinstrument (zie verder) én voor hun functie van wegwijzer van goede onderwijsinhouden.

Eindtermen worden gepercipieerd als instrument om te garanderen dat maatschappelijk belangrijk geachte thema's in het onderwijs aan bod komen

De overgrote meerderheid van de vragen die gerelateerd zijn aan de eindtermen, vragen naar de aanwezigheid van een specifiek onderwerp in het onderwijs. Heel wat thema's komen terug en de actualiteit sijpelt door in de gevraagde thema's. Dit wijst erop dat er vraag is naar een periodieke herziening van de inhouden.

[1] Om frequente herhaling te vermijden, wordt in dit document over eindtermen gesproken, terwijl het over het geheel van zowel eindtermen, als ontwikkelingsdoelen en basiscompetenties gaat.
[2] De screening verliep op basis van een selectie van alle vragen en antwoorden waarin de termen 'eindtermen', 'competenties' en/of 'ontwikkelingsdoelen' gebruikt worden. Het betreft een selectie op basis van parlementaire vragen gesteld vanaf 2004-2005 en tot en met eind maart 2015.

Hieronder geven we een overzicht van de onderwerpen waar meer dan eenmalig naar gevraagd werd. Ze werden ingedeeld in 12 rubrieken. Op die manier zien we waar zich in de afgelopen tien jaar de zwaartepunten bevinden in de gevraagde thema's.

Gezondheid en gezondheidsbeleid	Burgerschap
- Obesitas en gezonde voeding - Rugklachten vermijden - Roken en druggebruik - Geestelijke gezondheid (suïcide) - Pesten en cyberpesten - Omgaan met geweld - Veiligheid (veilig gedrag) - Hygiëne en voedselveiligheid - Reanimatie / EHBO	- Democratie - Eerste WO - Vrede - Holocaust - Ontwikkelingseducatie en fairtrade - Racisme - Armoede - Politiek
Cultuur en Kunst	**Economie**
- Erfgoededucatie - Esthetica - Muzische vorming - Kunst- en cultuureducatie	- Economische geletterdheid - Financiële opvoeding – schulden vermijden – budgetbeheer
Talen	**Wetenschappen/Wiskunde**
- Frans, Duits - Nederlands: grammatica, taalbeschouwing, basisleesvaardigheid, spelling - Gebrekkig Nederlands - Meertaligheid	- Fysica - Wiskunde - Biologie en evolutieleer (tegenover creationisme)
Seksualiteit en relaties	**Verkeerseducatie**
- Homoseksualiteit - Seksuele voorlichting - Genderdiversiteit	- Rijopleiding - Verkeersveiligheid
ICT en mediawijsheid	**Milieu – klimaat**
- Wapenen tegen misleidende reclame - Kritisch omgaan met informatie - Weerbaarheid (online) - Internetgebruik en computergebruik	- Klimaat - Duurzame ontwikkeling/duurzaamheid
Bewegen	**Ondernemerschap**
- Zwemmen - Lichamelijke Opvoeding	Techniek en technologie

De gevraagde thema's kunnen dan wel onder bredere rubrieken ingedeeld worden, toch zijn ze veelal erg gedetailleerd van aard. De veelheid en gedetailleerdheid van de gevraagde thema's wijzen er op dat een reductie van eindtermen geen evidentie is en dat eventuele wijzigingen aan de eindtermen best gelijktijdig en afgestemd gebeuren om een onrealiseerbare toename van eindtermen te vermijden. Desondanks werd de vraag naar een globale denkoefening over de eindtermen slechts eenmalig gesteld.

Bovendien valt op dat de gevraagde onderwerpen absoluut al aan bod kunnen komen in scholen, binnen het bestaande brede kader dat de (vakoverschrijdende) eindtermen nu bieden, maar dit lijkt als onvoldoende gepercipieerd te worden.

Eindtermen worden gezien als instrument voor kwaliteitsbewaking

Eindtermen (en de erop gebaseerde leerplannen) worden gezien als basis voor de controle door de inspectie. Dit wordt niet in vraag gesteld: er zijn geen parlementaire vragen waarin gevraagd wordt naar alternatieve manieren om de kwaliteit van ons onderwijs te bewaken.
Uit de vragen mag dan wel blijken dat allerlei andere topics óók in de eindtermen moeten, het systeem op zich waarbij door de overheid eindtermen worden vastgelegd, wordt niet bekritiseerd.

Wel zijn er twee aspecten die regelmatig in vraag gesteld worden: dit betreft het verschil tussen vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen en het verschil tussen eindtermen met resultaatsverplichting en die waarvoor een inspanningsverplichting geldt.

Eindtermen: einddoelen of nood aan tussentijdse doelen?

Eindtermen worden nu geconcipieerd als doelen waaraan tegen het einde van een traject (bv. het lager onderwijs, de eerste graad secundair onderwijs, het einde van het secundair onderwijs) gewerkt moet zijn. Uit een aantal parlementaire vragen blijkt echter dat dit ook nadelen heeft die ervoor kunnen pleiten om meer gedetailleerde leerlijnen vast te leggen, waarbij de doelen geleidelijk bereikt worden en waarbij tussenstappen vastgelegd worden.
Sommige overgangen worden immers als bruusk beschouwd en een vaste leerlijn zorgt ervoor dat men overal op eenzelfde geleidelijke manier aan bepaalde dingen kan werken. Een vraag in het verlengde hiervan die regelmatig terug opduikt is of de inspectie kan sturen in de manier waarop de eindtermen bereikt worden.

Men vraagt ook een afstemming op de begintermen van het hoger onderwijs, zodat ook daar sprake is van een geleidelijke overgang.

Het realiseren van alle thema's is niet zomaar een evidentie

De vraag naar het behandelen van specifieke thema's of het uitvoeren van de eindtermen, wordt regelmatig gekoppeld aan de vraag naar externe ondersteuning voor de scholen. Het lijkt niet voor alle scholen eenvoudig om aan alle thema's aandacht te kunnen besteden.

Bij het vastleggen van eindtermen dient daarom steeds rekening gehouden te worden met de expertise van de leraren en moet nagedacht worden over manieren om bijkomende expertise te verwerven en/of in ondersteuning te voorzien van externe organisaties die deze expertise in huis hebben. Er zijn dan ook heel wat vragen naar de ontwikkeling van didactisch materiaal en overige ondersteuningswijzen, al dan niet met steun van de overheid. Daar volgt meteen ook een bijkomende vaststelling uit, met name dat er nood is aan afstemming van het gehele ondersteuningsaanbod.

Daarnaast wordt de aandacht erop gevestigd dat er ook zaken zijn die onder de verantwoordelijkheid van de ouders vallen, naast de school. Bij het herzien van de eindtermen dient dan in elk geval ook goed nagedacht te worden over de afbakening van de verantwoordelijkheden van de school ten opzichte van de verantwoordelijkheden van ouders. Voor die aspecten waarvan geoordeeld wordt dat de school verantwoordelijk is, moet vervolgens bekeken worden op welke manier de scholen ondersteund kunnen worden om de eindtermen die hierover worden geformuleerd ook te realiseren.

Eindtermen en kosten

Werken aan de realisatie van de eindtermen, brengt kosten met zich mee. In het basisonderwijs wordt een totale kostenloosheid vooropgesteld voor het realiseren van de eindtermen. De vele vragen over de kosten, doen vermoeden dat het niet voor alle scholen vanzelfsprekend is om deze kosten te dekken met de werkingsmiddelen.
Het herzien van de eindtermen moet dus ook steeds gebeuren in het licht van de betaalbaarheid ervan.

Eindtermen als voorwaarde voor erkenning en subsidiëring

Door de jaren heen blijft men vasthouden aan het werken aan de eindtermen als voorwaarde voor erkenning en subsidiëring. Heel wat vragen vestigen de aandacht daarop. Zo zijn er de terugkerende vragen over de eindtermenkwestie in de faciliteitengemeenten, waar gevraagd wordt om andere voorwaarden te laten gelden dan beschreven in de Vlaamse eindtermen. Daarnaast zijn er de vele vragen naar de verhouding tussen de eindtermen en het levensbeschouwelijke. Meer specifiek gaat het erover of er in het kader van de levensbeschouwing eindtermen weggelaten kunnen worden en of er in het kader van de levensbeschouwelijke vakken dingen aan bod kunnen komen die tegenstrijdig zijn met de eindtermen. In beide gevallen is men ongerust als dit het geval kan zijn. Ook over het kunnen afwijken van eindtermen worden verschillende informatieve vragen gesteld.

Eindtermen zijn belangrijk geachte voorwaarden voor erkenning en subsidiëring. Het toestaan van afwijkingen moet dus met de nodige voorzichtigheid gebeuren en de verhouding tussen het levensbeschouwelijke en de eindtermen moet duidelijk geëxpliciteerd worden.

Het bereiken van de eindtermen is soms problematisch

Sinds 2004 werden ongeveer 71 vragen door het parlement behandeld over prestaties van leerlingen[3]. De zorg over het bereiken van de eindtermen komt meestal naar boven naar aanleiding van de resultaten op peilingsonderzoeken of de resultaten op internationaal vergelijkend onderzoek zoals PISA, PIAAC, TIMSS en ander OESO-onderzoek. Ook de doorlichtingsverslagen van de inspectie en de publicatie van de 'Onderwijsspiegel' kunnen een aanleiding zijn voor vragen over het bereiken van de eindtermen.

De thema's die in de vragen aan bod komen volgen logischerwijze de onderwerpen die in de onderzoeken wordt getoetst. Een eerste reeks vragen gaan over de prestaties voor Wiskunde, Wetenschappen en Wereldoriëntatie. Daarnaast worden heel wat vragen gesteld over het gebruik van taaltoetsen in scholen, de (vreemde) talenkennis van jongeren en het talenbeleid op school. Hierbij gaat veel aandacht naar het tekort in luister- en leesvaardigheden en schriftelijke taalvaardigheden, zowel in het lager onderwijs als bij het verlaten van het secundair onderwijs. Men stelt zich ook vragen bij het internetgebruik en webgedrag door jongeren, gekoppeld aan het belang van het verwerven van kritische zin.
De onderzoeken geven ook aanleiding tot vragen van meer algemene aard zoals het toetsenbeleid van de Vlaamse overheid, het gebruik van paralleltoetsen, de invoering van taaltoetsen en de rol van het Steunpunt voor Toetsontwikkeling. Voorts gaat ook nogal wat aandacht naar de leerachterstand bij Brusselse jongeren, de geletterdheid bij BSO leerlingen, de onderwijskloof tussen autochtone en allochtone leerlingen en de situatie van vroege schoolverlaters. Ook het genderverschil in leerprestaties voor lezen, wiskunde en wetenschappen -zoals het in internationaal vergelijkend onderzoek naar boven komt- is een aspect dat vragen oproept. De zorg over het prestatieniveau van het lager onderwijs duikt ook af en toe op. Vragen over prestaties van onze leerlingen gaan bovendien onvermijdelijk samen met vragen over de rol, de kwaliteit en de nascholing van leraren.

Peilingstoetsen en internationaal vergelijkend onderzoek naar leerlingenprestaties hebben meestal tot gevolg dat aan de overheid wordt gevraagd welke acties zullen worden opgezet om ervoor te zorgen dat de resultaten in de toekomst beter zijn. Een

[3] De screening verliep op basis van een selectie van alle vragen en antwoorden waarin de termen 'peilingen en eindtermen', gebruikt worden. Het betreft een selectie op basis van parlementaire vragen gesteld vanaf 2004-2005 en tot en met mei 2015.

grondige analyse van de resultaten voor de getoetste onderdelen staat hierbij altijd voorop. Eén enkele keer werd ook geopperd of het niet tijd is voor een globale analyse van de resultaten op de peilingstoetsen. Daarnaast wordt gewezen op de rol van de leraren en het belang om leraren goed te ondersteunen. Wat echter nooit wordt gevraagd is dat de eindtermen minder veeleisend moeten zijn of dat de lat lager moet liggen.

Conclusies

- De eindtermen worden erkend als kwaliteitsinstrument én als wegwijzer voor onderwijsinhouden. Wél wordt de vraag gesteld om een veelheid aan bijkomende, veelal gedetailleerde topics, ook in de eindtermen aan bod te laten komen.

- Het systeem op zich waarbij eindtermen door de overheid vastgelegd worden, wordt niet bekritiseerd. Wel dringt de vraag zich op of een onderscheid tussen enerzijds vakgebonden en vakoverschrijdende doelen en anderzijds te bereiken en na te streven doelen niet voor verbetering vatbaar is. Daarenboven vraagt men ook te overwegen of de leerlijnen meer geëxpliciteerd moeten worden.

- Bij het herzien van eindtermen dient goed nagedacht te worden over de afbakening van de verantwoordelijkheden van de school ten opzichte van de verantwoordelijkheden van ouders, waarbij ook bekeken moet worden op welke manier de scholen ondersteund kunnen worden bij het realiseren van de eindtermen. Daarnaast moet een herziening ook gebeuren in het licht van de betaalbaarheid.

- Men blijft vasthouden aan het werken aan de eindtermen als voorwaarde voor erkenning en subsidiëring.

- Bij slechte resultaten op peilingen of minder goede prestaties op internationaal vergelijkend onderzoek worden de eisen vervat in de eindtermen niet in vraag gesteld, in de zin dat de lat lager moet worden gelegd.

Bijlage 1:
Inleiding verslagen inhoudelijke en technische klankbordgroep

Het maatschappelijke debat rond de eindtermen krijgt een participatieve aanpak. Ook binnen de voorbereidende fase werd participatief gewerkt. Daarom hebben we enkele centrale vragen afgetoetst met twee klankbordgroepen. Via reflectiegesprekken wilden we op die manier poolshoogte nemen van wat er leeft bij een beperkt aantal stakeholders. Eén klankbordgroep heeft zich meer toegespitst op de inhoudelijke aspecten van eindtermen. De andere groep ging in op de technische aspecten.

Volgende personen namen deel aan de klankbordgroepen en leverden een belangrijke bijdrage aan de voorbereiding van het maatschappelijke debat rond de eindtermen:

Inhoudelijke klankbordgroep

- Tinneke Beeckman
- Katrien Bruggeman
- Jordi Casteleyn
- Carlos Dekeyrel
- Anton Derks
- Mohamed El Khalfioui
- Mario Fleurinck (schriftelijke bijdrage vooraf)
- Fouad Gandoul
- Riet Jeurissen
- Patrick Loobuyck
- Bern Martens
- Nieke Nouwen
- Joris Philips
- Lies Roels
- Maarten Simons

- Jessy Siongers
- Maya Van Leemput
- Kris Vander Velpen
- Bruno Vanobbergen
- Irina Veretennicoff
- Mieke Vermeiren

Technische klankbordgroep

- Inge De Meyer
- Anton Derks
- Bart Horemans
- Wilmad Kuiper
- Elly Quanten
- Katrien Struyven
- Piet Van den Bussche

Hierna volgt het verslag van de inhoudelijke en technische klankbordgroep. Schriftelijke bijdragen die de leden nadien werden bezorgd, worden meegenomen in het maatschappelijk debat. Ze werden niet verwerkt in het verslag.

De verslagen zijn van de hand van dhr. **Guy Tegenbos**, die de klankbordgroepen voorzat.

Bijlage 2:
Verslag Maatschappelijke klankbordgroep van 8 juni 2015

Ze spraken niet over 'de vakken', tenzij helemaal op het einde.
Dat is wat het meest opviel in de gesprekken van de maatschappelijke klankbordgroep over de vernieuwing van de eindtermen. De leden van de groep spraken gepassioneerd en overtuigend over allerlei competenties en vaardigheden die van belang zijn voor de jongeren die morgen in de samenleving treden. Pas op het eind kwamen ze tot de 'vakken' en 'disciplines' die vandaag centraal staan in de eindtermen en de curricula. Ze vragen de onderwijswereld na te denken over doorgaande leerlijnen die de zeer ruime kennisinhouden, vaardigheden en attitudes die ze schetsten, overdragen maar niet noodzakelijk geordend in de vakken en de jaarklassen die we nu kennen.

Maatschappij verandert

Die vaststelling deed de groep meteen aansluiten bij het internationale gebeuren hierover. De herziening of actualisering van de eindtermen en van het curriculum, is brandend actueel in veel landen en internationale organisaties. En dat is logisch. De samenleving verandert in hoog tempo en dus ook wat jongeren nodig hebben.

De leden van deze klankbordgroep herkenden zich in grote mate in de modellen van de OESO (*21st century skills,* OESO/CERI) en van het *Center for Curriculum Redesign*. Die modellen horen dus bij het rapport van deze groep. De deelnemers legden een reeks klemtonen die hieronder thematisch worden samengevat.

Veel scenario's

Welke uitrusting hebben jongeren nodig voor de maatschappij van morgen? Wat moet er in hun rugzak zitten?

De groep vond die vraag uiteindelijk zeer moeilijk. De toekomst is onzeker. En er is niet één toekomstscenario. Er bestaat een waaier aan scenario's. De toekomst is onduidelijk, onvoorspelbaar en complex, ze heeft telkens nieuwe positieve en negatieve kanten; er zullen nieuwe evenwichten én nieuwe onevenwichten groeien.
Er zijn wel wat 'zekere' elementen. Die geven enig houvast, maar geen algehele zekerheid. 'Zeker' is bijvoorbeeld dat de demografie – de samenstelling van de bevolking - wijzigt, dat de vormen van samenleven veranderen, dat de zorgvraag zal wijzigen, dat de interculturaliteit zal toenemen, dat de mondialisering nog sterker zal worden, dat de technologische ontwikkelingen nog zullen versnellen, dat de nood aan duurzaamheid zal toenemen en dat er nieuwe vormen van insluiting en van uitsluiting zullen groeien. Daarmee zullen we rekening moeten houden, ook in de eindtermen en de curricula.

'Zeker' is echter vooral – en dat was de eerste centrale conclusie van de groep - **dat de toekomst mede door mensen wordt gemaakt. Van belang is daarom dat jongeren nu en straks in staat moeten zijn om mee vorm te geven aan de samenleving en dat ze zichzelf nu en straks moeten kunnen plaatsen in die veranderende en uitdagende omgeving die ook een permanente leeromgeving is.**

Rugzak

Wat is essentieel om jongeren in staat te stellen om vorm te geven aan mogelijke samenlevingen in de toekomst en om zichzelf daarin een plaats te geven?
De klankbordgroep identificeert daarvoor in drie 'bewegingen' een aantal clusters van competenties of vaardigheden die belangrijker moeten worden in de eindtermen en die ook dwingend en afdwingbaar moeten zijn of worden. Het gaat niet meer om enkele 'bijkomende' competenties en vaardigheden waaraan met 'ook nog even moet denken' als alle ernstige zaken – de vakken en de officiële leerplannen – gepasseerd zijn. Het gaat om kerncompetenties en vaardigheden die het onderwijs veel meer prioritair moet stellen dan het nu doet.

- In het algemeen is men ervan overtuigd dat scholen de klemtoon moeten leggen op de **ontdekking en de ontwikkeling van de talenten** van de jongeren, vertrekkend van hun concrete behoeften en van de uitdagingen die ze relevant vinden.

- Toekomstgerichte curricula en eindtermen moeten daarnaast de nadruk leggen op **nieuwsgierigheid en leergierigheid**. Naast een plaats van talentontdekking en –ontwikkeling moet de school ook de plaats zijn waar interesses worden gevormd, opgewekt en gestimuleerd.

- Laat er geen twijfel over bestaan: het **cognitieve moet een centrale plaats bekleden** in de eindtermen. Maar ook **de emotionele en sociale component** moeten daarin een plaats vinden. Er moet ruimte zijn om **enthousiasme** te ontwikkelen, en **ondernemingszin,** en men moet jongeren ook leren omgaan met **onvoorspelbaarheid en complexiteit**.

- Tot slot moeten ook **creativiteit en verwondering** deel uitmaken van het curriculum. Jongeren moeten ook **out-of-the-box** leren denken

Dit leidt tot een tweede reeks van competenties en vaardigheden:

- Het ontwikkelen van een **kritische ingesteldheid** wordt gezien als een cruciaal onderdeel van de eindtermen. Het **historisch perspectief** kan daarbij niet ontbreken.

- Jongeren moeten kunnen groeien tot verantwoordelijke **burgers** die in staat zijn om actief te participeren aan de samenleving en het democratische proces. Tot burgers die met iedereen kunnen samenleven ongeacht hun geslacht, genderidentiteit, afkomst, seksuele geaardheid, vermogen, levensbeschouwing, taal, handicap, huidskleur, etc Tot burgers die bekwaam zijn om verschillende vormen van discriminatie te herkennen en tegen te gaan. Dat vraagt **empathisch vermogen** en **'zelfdenkzaamheid'**, het vermogen om zelf naar oplossingen te zoeken en zelf positie te kiezen.

- **Analytisch denken** wordt uiterst belangrijk in de kennismaatschappij: het helpt jongeren zichzelf en hun mogelijkheden te ontdekken, verbanden te leggen tussen reeds opgedane kennis en nieuwe ervaringen, (studie)keuzes te maken, de problemen te plaatsen in een groter geheel en zichzelf te plaatsen in de samenleving.

- Onmisbaar is het **probleemoplossend denken** en zijn variant in deze hoogtechnologische wereld: het **computationeel denken.** Dat moet het onderwijs beter

oppikken. Een volgende stap is dat technologische ontwikkelingen onder meer in de robotica, de relaties tussen mens en machine zullen veranderen; jongeren moeten leren nadenken daarover.

- Het onderwijs moet ook veel meer inzetten op **samenwerken, samen zaken uitzoeken, deel uitmaken van een team.** De school moet dit ook 'voorleven' en jongeren moeten dit ook onderling en met hun leerkrachten kunnen beleven.

- De eindtermen moeten zorgen dat ook **niet-traditioneel-Westerse perspectieven** aan bod komen in het onderwijs onder meer om traditionele dichotomieën en wij-zij-denken te doorbreken. Eindtermen hebben daarnaast aandacht voor het inzicht in de structurerende werking van diverse sociale ordeningsmechanismen (zoals gender, leeftijd, afkomst,...)..

Maar ook het perspectief moet veranderen.

- Traditioneel wordt er in eindtermendiscussies uitgegaan van de stelling dat onderwijs in de eerste plaats moet voorbereiden op werk en op de **arbeidsmarkt.** Uiteraard is dat een belangrijk perspectief. Maar het denken daarover moet evolueren, meent de klankbordgroep. Dat perspectief moet erg verruimd worden. Het traditionele denken daarover vertrekt van een lineair levenspatroon waarbij leerlingen studenten worden, die vervolgens werknemer en/of werkgever worden tot aan hun pensioen en dan houdt het op. Zo was dat in het industriële tijdperk. Maar dat tijdvak is voorbij. Er zijn **geen lineaire loopbanen meer**, zoals er ook geen lineaire levensloop meer is. Periodes van werken en niet werken , van zorgen en leren zullen door mekaar lopen. Mensen zullen evenzeer werkgever als werknemer zijn, en **de arbeidsmarkt en hun positie daarop zal voortdurend wijzigen**. Onderwijs moet jongeren voorbereiden op het **omgaan met transities** en levens(loopbaan)vragen, die verschillende domeinen

van het leven omvatten. Verder kan het ook niet de bedoeling zijn dat het onderwijs uitsluitend voorbereidt op werk, het moet **voorbereiden op het leven**, op **participatie** aan de samenleving in het algemeen, ook op **burgerschap** en het politieke leven. En wat het onderwijs meegeeft, moet ook van nut zijn voor de jongeren op het moment dat zij dat onderwijs volgen.
Dat verruimt het perspectief totaal.

Voorwaarden

De klankbordgroep is van mening dat men bovengenoemde eindtermen maar kan bereiken als voldaan is aan een reeks voorwaarden.

Een aantal van die voorwaarden hangen samen met de **leeromgeving.**
Zo leven vragen over de rolverdeling tussen het formele onderwijs en het domein van het **informele leren**. Ook in de vrije tijd en buiten de school wordt gewerkt aan bepaalde competenties en aan interessevorming.
De school moet ruimte bieden om linken te leggen met dat buitenschools leren.

Een school die toekomstgericht wil werken, moet ook **anders georganiseerd** zijn en bijvoorbeeld meer afgestemd zijn op **interdisciplinair** werken, over vakken en vakgebieden heen.

Ook op het vlak van **evaluatie** moet er vernieuwingen komen, aangezien een aantal van de hogergenoemde competenties niet vatbaar zijn voor traditionele vormen van evaluatie. Misschien zijn ze niet eens allemaal meetbaar.

Ook de **lerarenopleiding** en de **professionele ontwikkeling** van leerkrachten behoeven innovaties.

Ook aan de eindtermen zelf dient gesleuteld te worden.
Eindtermen zijn het instrument waarmee de maatschappij bepaalt wat belangrijk is voor iedereen. Ze mogen dan ook geen theorie blijven. Ook de niet-vakgebonden eindtermen – die de klankbordgroep zelfs centraal stelt - moeten worden gerealiseerd. Dat moet afdwingbaar zijn.

Men moet echter ook **zuinigheid** aan de dag leggen bij het vastleggen van de eindtermen. Het gaat om minimumdoelstellingen die voor iedereen haalbaar moeten zijn.

Dat eindtermen als minimumdoelen gesteld worden, betekent niet dat leerkrachten geen **hoge verwachtingen** mogen tonen ten aanzien van hun leerlingen. Het impliciet reduceren van verwachtingen voor bepaalde groepen leerlingen, is een van de cruciale elementen in de dramatische **reproductie van ongelijkheid** die ons onderwijs genereert. Onderwijs moet **uitsluiting op basis van diversiteit en leertempo** tegengaan en moet **insluitend** werken.

Ook de toenemende **vervreemding** tussen leraar en leerling moet worden aangepakt. Dit is bijvoorbeeld mogelijk door de kansen tot **intergenerationeel** leren en samenwerken te benutten die door een schoolomgeving worden geboden, zonder daarbij de hiërarchie tussen generaties te benadrukken.

Vakken

Aan het slot van het gesprek werd de vraag gesteld hoé dit allemaal moet georganiseerd worden en toch eens **een opsomming te maken** van de grote en kleine dingen die zeker zou moeten figureren in de eindtermen en de curricula voor het basisonderwijs. Dat geeft een opsommende aanvulling op de eerder methodische inbreng die voordien gebeurde.

Taal (lezen en schrijven) en wiskunde (rekenen) blijven de basis.
Bij schrijven hoort niet alleen de techniek van het schrijven maar ook het typen.
Cijfers en letters moeten aangevuld worden met beelden en beeldcultuur.
Aardrijkskunde en geschiedenis (Mens en Maatschappij) en Natuur en Techniek blijven ook deel uitmaken van de eindtermen voor het basisonderwijs. Wel vraagt men meer aandacht voor bepaalde aspecten zoals oorzaak en gevolg in geschiedenis en kennis van de evolutieleer in natuur en techniek.
Godsdienst en zedenleer willen sommigen vervangen door filosoferen.
Er werden sterke pleidooien gehouden voor het vroeg aanleren van twee vreemde talen.

Andere competenties die werden vermeld, zijn:

- brede ICT-geletterdheid, multimodale informatieverwerking, coderen,
- communicatie, expressie, conflicthantering, groepsdynamica,
- het niet-conformistisch, creatief denken,
- leren keuzes maken (grote en kleine),
- identiteitsvorming en burgerschap,
- overlevingstechnieken (omgaan met veranderingen),
- duurzaamheid,
- bewegen.

Opgemerkt werd dat dit hoge verwachtingen formuleert tav. de leerkracht: hij/zij moet worden erkend voor zijn/haar vakmanschap om dit multidisciplinaire perspectief in praktijk om te zetten.

Slotbedenkingen

Volgens de klankbordgroep moeten we durven nadenken over een doorgaande leerlijn van kerninhouden, vaardigheden en attitudes die niet noodzakelijk geordend moeten zijn in de vakken zoals we die nu kennen.
Vertrekkend van de eindtermen die behaald moeten worden, zijn er per domein leerlijnen nodig die daartoe leiden.
Als je rekening houdt met diversiteit, interesses en talenten, met de wijze en het ritme waarmee verschillende leerlingen de leerlijn doorlopen, krijg je verschillende leerroutes.
Dan doorbreek je het jaarklassysteem en stippel je de te volgen weg (wat, waar, wanneer en hoe) per leerling uit.
De groep beseft dat de diversiteit van leerroutes in de praktijk beperkt moet zijn, en organisatorisch en didactisch haalbaar moet blijven voor school en leraren.

De klankbordgroep vraagt ook nadrukkelijk verder na te denken over de links tussen binnen- en buitenschools leren.

Niet alleen de eindtermen dienen bekeken te worden maar ook de leerplannen.
De klankbordgroep vroeg nadrukkelijk meer ruimte voor de leraren, binnen de eindtermen èn zeker binnen de leerplannen.
Kennisuitwisseling tussen leraren en de ontwikkeling van een stevig set didactische hulpmiddelen, kan helpen.

Guy Tegenbos
8 juli 2015

Bijlage 3:

Verslag Technische klankbordgroep

10 juni 2015

De vraag naar een herziening van de eindtermen/het curriculum dringt zich op, net als in vele landen. Maar daar rijzen toch wel vragen bij. Zijn eindtermen wel nodig? Zijn ze het geschikte instrument om te bereiken wat de maatschappij daarmee wil bereiken? Moeten ze niet anders geformuleerd worden? Moet de politiek daar wel een rol in spelen? Houden eindtermen geen bedreiging in voor de vrijheid van Onderwijs?

Vrijheid van onderwijs? Of de bevrijding van leerkrachten?

De klankbordgroep 'technici' zag in de eindtermen weinig of geen elementen die de grondwettelijke 'vrijheid van onderwijs' zouden kunnen aantasten. Die mogelijke kritiek legde hij terzijde.
Hij zag wel een zware aantasting van de vrijheid van de leerkracht en de school. Zij hebben nood aan bevrijding!
Correctie: niet zozeer de eindtermen bedreigen die vrijheid, maar wel de **leerplannen en de leerboeken** die zich op de eindtermen baseren of zeggen te baseren.
Leerplannen en leerboeken zijn zeer eerbare zaken, vindt de klankbordgroep, maar ze hebben in Vlaanderen een te zware rol en betekenis gekregen.

De klankbordgroep was scherp in zijn analyse. Leerkrachten zijn niet bezig met de eindtermen; ze kennen die doorgaans zelfs niet, luidt het. Ze zijn heel het jaar intens bezig om het veel uitgebreidere leerplan af te ronden, om het 'gezien te krijgen' in de klas.
De druk die daarvan uitgaat, is zeer groot. Handboeken doen zich voor als de ideale handleiding om het leerplan te realiseren maar zijn vaak nog uitgebreider dan de al te uitgebreide leerplannen, mede omdat de handboeken soms pogen het leerplan van meer dan één onderwijsnet te incorporeren om zo de afzetmarkt te verruimen.

De gevolgen van het overgewicht van de leerplannen, zijn zwaar.
Zo blijkt in de praktijk dat pedagogisch-didactische vernieuwingen, zoals differentiatie, maar moeilijk hun weg vinden tot op de klasvloer omdat leerkrachten **wegens de**

overladen en stringente leerplannen, geen tijd overhouden om bezig te zijn met het leerproces van de leerlingen.
Nieuwe inhoudelijke aspecten die in de eindtermen zitten, worden soms niet geïmplementeerd in de klas omdat ze niet (voldoende) in de leerplannen en handboekmethodes zijn opgenomen.

Het feit dat de **Inspectie** niet het behalen van de eindtermen komt controleren in de scholen, maar wel of de leerplannen zijn gevolgd, versterkt deze ontsporing nog. Het gebeurt dat leerkrachten zelfs geen specifieke lesdoelen meer formuleren, maar de leerplandoelen daarvoor in de plaats stellen.
De Inspectie zou – volgens de klankbordgroep - moeten nagaan of scholen aan iedereen het minimum (de eindtermen) bezorgen - verschillende wegen zijn hierbij mogelijk - en dat voor de volle breedte van het curriculum.
Eens dat is nagegaan en vastgesteld, kan de inspectie nagaan of leraren meer bereikt en aangereikt hebben dan de eindtermen. Dan kan in termen van leerwinsten gesproken worden.

De hele ruimte die zit tussen wat er in de eindtermen staat en wat er gebeurt in de klas, is ingevuld door de leerplannen. De leerkracht heeft geen ruimte meer die hij creatief kan invullen, vertrekkend van de leernoden van de leerlingen.
De leerplannen staan centraal, niet het leerproces van de leerlingen.
De klankbordgroep is van mening dat de **leerkrachten als het ware bevrijd moeten worden** van het juk van de leerplannen, zodat ze zich kunnen focussen op het leren van de leerlingen. Dan, en pas dan kan ook de aandacht voor de diversiteit van de leerlingen toenemen. Dan kan er aandacht zijn voor de verschillende leerpaden. Dan kan men stilstaan bij wat nu vaak helemaal ontbreekt: leren wat je kan doèn met wat je leert.

Misschien bieden **leerlijnen** een waardevol alternatief voor leerplannen, zo oppert de klankbordgroep van technici: leerlijnen geven de richting aan voor het leerproces zonder een keurslijf te zijn. Ze bieden we leerkrachten wel hulp en dat is nodig: men kan van hen immers niet verwachten dat ze alles in de vingers hebben.

Balans tussen richting geven en ruimte laten

De klacht over de druk van de leerplannen is immens. Maar er is een troost: de klacht van leraren en scholen 'dat ze geen ruimte meer hebben', is ook elders te horen. Vlaanderen staat dus niet alleen met dit spanningsveld. De publicatie "Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe"[1] vertelt dat **zowat alle landen**

1Wilmad Kuiper & Jan Berkvens, eds; *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe*, 2013, SLO, Enschede, Nederland

zoeken naar een juiste balans tussen enerzijds van boven uit richting geven aan het curriculum en anderzijds scholen de ruimte geven om hun eigen keuzes te maken.

In de meeste landen ligt dit spanningsveld tussen de eindtermen van de overheid en de klaspraktijk. In Vlaanderen is er een bijkomende speler: de onderwijsnetten die uit de (al zeer uitvoerige) eindtermen, leerplannen destilleren en vastleggen en daarmee de invulruimte voor de leerkrachten en de scholen geheel wegnemen.

Handelingsverlegenheid

Een evenwicht vinden tussen sturen en ruimte geven, daar gaat het om. Maar dat is niet eenvoudig, zegt de klankbordgroep van de technici. Uit het eerder geciteerde internationaal overzicht blijkt ook dat als er ruimte gegeven wordt aan scholen en leerkrachten, die niet altijd genomen of ingevuld wordt.
Ook in Vlaanderen is dat vast te stellen. Als er al eens wat ruimte is, blijkt er bij scholen en leerkrachten soms sprake van een soort **handelingsverlegenheid,** ze aarzelen om de keuzes te maken die ze mogen maken en die ze zouden moeten maken. Hoe komt dat?

Uit Noorwegen kwam de opmerking dat "teachers cry for freedom and call for specification". Dit leert dat scholen en leerkrachten hoe dan ook **ondersteuning** moeten kunnen krijgen voor de invulling van die ruimte.
Het zal eeuwig een spanningsveld blijven.
Leerkrachten zien soms een houvast, bijvoorbeeld in een bepaalde methode, maar soms leidt die methode er op haar beurt toe dat de leerkracht opnieuw het gevoelen heeft dat er geen ruimte is om zelf accenten te leggen en om creatief te zijn.
In elk geval wordt gepleit voor het aanreiken van instrumenten die leerkrachten in de vrijgekomen ruimte creatief aan de slag laten gaan, volgens de noden van hun klas, niet op basis van een generiek pakket leerplannen. De creërende leerkracht is de beheerder van een stimulerend leerklimaat, met als grootste opdracht te leren inspelen op de verschillen tussen zijn leerlingen.

Wat voor eindtermen en wie moet ze bepalen?

De klankbordgroep neemt geen afstand van het concept eindtermen. Eindtermen dienen om en duidelijk te maken wat de maatschappij mínimaal van het onderwijs verwacht; eindtermen moeten de maatschappij ook de zekerheid geven dat het onderwijs zorgt dat jonge mensen de vaardigheden ontwikkelen die ze nodig hebben om goed te functioneren in de samenleving.

De groep neemt wel enige afstand van het woord eindterm. Eén van de belangrijkste aspecten van die basisvaardigheden is dat men de jongeren de capaciteit moet bijbrengen om een leven lang te leren. In die zin is het woord eindterm fout. Er is geen einde aan het leren.

Welke zekerheid moeten eindtermen geven? Welke minimale kwaliteiten moeten ze garanderen voor alle leerlingen?
Eindtermen mogen niet worden afgestemd op de waan van de dag, meent de groep. Het moet hoe dan ook gaan om **sleutelcompetenties** die generiek genoeg zijn en toch adequaat voor de vaardigheden die aan de orde zijn in de 21ste eeuw. In de klankbordgroep werd verwezen naar een studie over de generieke competenties die centraal staan in de bacheloropleiding[2]. Daaruit kwamen 10 competenties[3] naar voren waaraan eigenlijk al kan gewerkt worden vanaf de kleuterklas. Dat vond de groep een hoogst interessante gedachte.

Bij het formuleren van en werken met eindtermen, moet men zich echter realiseren dat competenties **ook in andere domeinen** dan het onderwijs verworven kunnen worden: via cultuurparticipatie, via de media, op de arbeidsmarkt, in het verenigingsleven. Als scholen zich moeten concentreren op eindtermen, betekent dit ook dat ze ruimte moeten laten daarvoor. Dat levert hen ook tijd op. Tegelijk moeten de eindtermen de maatschappelijke rol van onderwijs meer op de voorgrond zetten: burgerschapsvorming, het meegeven van een culturele bagage, …

Wie moet eindtermen vastleggen?
Beslissingen over de inhoud rond inhoud en vorm van eindtermen vragen hoe dan ook een breed gedragen visie; dus moeten alle stakeholders van het onderwijs daarin worden betrokken, vindt de klankbordgroep.
Dat het politieke niveau echter ook een belangrijke rol te spelen in de besluitvorming over eindtermen, werd na discussie bevestigd.
De rol die de onderwijsnetten vervullen bij het vastleggen van de eindtermen en vooral bij het invullen via de leerplannen van de vrije ruimte die de eindtermen nog laten, zou de groep liever inperken.

Een belangrijke opmerking die nog gemaakt werd, is dat de gefragmenteerde formulering van de eindtermen erg problematisch is, maar dat hangt ook samen met het gebrek aan samenwerking tussen vakgebieden.

---

[2] Strijbos, J., Engels, N., Struyven, K. (2015) Criteria and standards of generic competences at bachelor degree level: A review study. *Educational Research Review, 14*, p.18-32.
[3] Communication skills, creativity, critical reflection, thinking skills, information processing, leadership, lifelong learning, problem solving, social responsibility, teamwork

Naleving, controle en monitoring

Als er normen – in dit geval eindtermen – vastgelegd worden, moet ook nagegaan worden of die behaald worden, moet ook bepaald worden welke gevolgen er zijn als ze niet behaald worden en moet ook duidelijk zijn wie daarvoor verantwoordelijk wordt gesteld.

Er is volgens de klankbordgroep, op die punten nog veel werk aan de winkel.
De waarheid is wellicht dat nauwelijks iemand een diploma krijgt op basis van het behaald hebben van de eindtermen; er wordt vooral en mogelijk zelfs uitsluitend getoetst op basis van de leerplannen.

Daarnaast werd de vraag gesteld of alle eindtermen **evenwaardig** zijn. In de praktijk worden ze niet allemaal als gelijkwaardig benaderd. Sommige eindtermen raken ondergesneeuwd; de muzische vorming in het basisonderwijs moet vaak het hoofd buigen omdat een (te) grote aandacht gaat naar taal en wiskunde.
Een verklaring daarvoor kan gevonden worden in de voorspellende waarde van bv. wiskunde voor academisch succes en het gewicht dat aan dat laatste wordt gegeven. Maar dat is een verklaring, geen verantwoording of rechtvaardiging.

Het komt ook voor dat bepaalde eindtermen niet helemaal worden gehaald. Wereldoriëntatie en Frans in het lager onderwijs, bijvoorbeeld. De recente peiling wiskunde (Derde graad aso/kso/tso) toonde ook dat een groot deel van de leerlingen de eindtermen niet halen.
Zijn de eindtermen dan niet verkeerd?
Men moet de vinger aan de pols houden en de eindtermen **monitoren.**
Maar de genoemde verontrustende vaststellingen kunnen evenzeer te maken hebben met de leerplannen of met de wijze waarop de eindtermen vertaald worden in de klaspraktijk.

En er kan ook een structureel probleem zijn, leren internationale ervaringen. Als de overheid te gedetailleerd bepaalt wat er door scholen moet bereikt worden, is de kans dat die doelen niet bereikt worden, groter. Voor de eindtermen zou men dus beter werken met een model waarin het leren en de **leervorderingen centraal** staan. Het bewijs van leervorderingen hoeft niet altijd op papier of via examens worden aangetoond.

Tot slot werd ook gewezen op de risico's die verbonden zijn aan het feit dat de eindtermen moeten behaald worden binnen een beperkte tijd. Leerlingen die daar meer tijd voor nodig hebben, vallen af en de schoolmoeheid dreigt dan vaak.
Kan het ook anders, door in te zetten en verder te bouwen op wat iemand wél kan?

Rapportage en bijhorende evaluatie zouden meer moeten worden afgestemd op het leerproces en zouden moeten **tonen wat leerlingen wél kunnen.** Zo kan formatieve toetsing worden ingebouwd om tussentijds na te gaan of de leerling op de goede weg is om de eindtermen te behalen. Op die manier kunnen eindtermen ook een leermogelijkheid bieden aan het leerkrachtenkorps doordat ze op basis van de resultaten van die formatieve assessment aan de slag kunnen gaan met de leerlingen en bovendien de resultaten kunnen gebruiken om het schoolbeleid uit te werken. Zo luidt het in de groep.

Het is van belang dat bij evaluatiepraktijken wordt gekeken naar de **leerwinst.**
De kernvraag zou moeten zijn: welk niveau van leren kan je genereren bij elke leerling? Niet het einddoel staat dan voorop, **niet de eindterm of het leerplandoel, maar het leertraject en de leerwinst.** Ook andere manieren van assessment, zoals observatie, kunnen daartoe bijdragen. Centrale toetsen bieden in dit verhaal geen antwoorden, aangezien ze niet noodzakelijk meten wat leerlingen kunnen.

Professionele ontwikkeling van de leraar

Een laatste opmerking die de klankbordgroep maakte luidt: om een kwaliteitsvolle implementatie van de eindtermen te garanderen, is er nood aan een continuüm van professionele ontwikkeling voor leerkrachten, bijvoorbeeld via ondersteunende online platformen en lerende netwerken waarin ook universiteiten betrokken zijn. Ook de lerarenopleidingen moeten een rol krijgen in de verdere professionalisering van leerkrachten, in samenwerking met de pedagogische begeleidingsdiensten.

Guy Tegenbos
8 juli 2015

Bijlage 4: Onderzoeksopdracht Wetenschappelijke review naar de doeltreffendheid van de eindtermen

Situering en probleemstelling

Vanuit verschillende hoeken zijn er indicaties dat een evaluatie van de eindtermen als systeem nodig is. Ten eerst stellen we vast dat de eindtermen en leerplannen vaak onvoldoende gekend zijn of opzij worden geschoven (Onderwijsspiegel 2005-2006). Het merendeel van de leerkrachten maakt gebruik van handboeken waarbij ervan wordt uitgegaan dat de eindtermen en de doelstellingen uit het leerplan daarin zijn opgenomen. Ten tweede leeft in het onderwijsveld de perceptie dat het curriculum overladen is. De vraag is of dit aan de eindtermen ligt. Ten derde ervaart men bepaalde eindtermen als te vaag of te complex geformuleerd.

Op basis hiervan werd beslist een onderzoeksopdracht uit te schrijven. De opdracht omvat een review waarvan het rapport zal worden gebruikt in het maatschappelijke debat over eindtermen als input voor het Vlaams Parlement en voor de strategische expertengroep en de task forces.

Opdracht

Het onderzoek betreft een onderbouwde analyse van het systeem van de huidige eindtermen (en ontwikkelingsdoelen) met als doel het bewaken van de kwaliteit van ons onderwijs. Het onderzoek bevat een analyse van de sterke en zwakke punten van dit systeem als middel voor het garanderen van een vergelijkbare minimumkwaliteit voor alle leerlingen en om een evaluatie van die minimumkwaliteit mogelijk te maken. De opdracht gaat niet over de inhoud van de eindtermen maar over de doeltreffendheid

van eindtermen als systeem. In dit onderzoek wordt niet het bestaan van eindtermen in vraag gesteld.
Naast een sterkte-zwakte analyse vragen we ook om na te gaan hoe andere landen de inhoudelijke kwaliteit van het onderwijs bewaken via vergelijkbare systemen als eindtermen. Wat zijn de voor- en nadelen van zulke (alternatieve) systemen van kwaliteitsbewaking?

De volgende onderzoeksvragen komen aan bod:

1. Slagen eindtermen, ontwikkelingsdoelen en kwalificaties erin de gelijkwaardigheid van diploma's en studiebewijzen en de onderlinge gelijkwaardigheid tussen onderwijsinstellingen te garanderen. In welke mate zorgen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor een vergelijkbaar minimumaanbod voor iedereen en laten de eindtermen toe het minimumaanbod te evalueren? Zorgen eindtermen, ontwikkelingsdoelen en kwalificaties voor meer samenhang of afstemming in wat van lerenden wordt verwacht?
2. Zijn eindtermen een goed instrument om maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van de inhoud van ons onderwijs te vertolken?
3. In welke mate hebben vaststellingen rond de doeltreffendheid van eindtermen als systeem te maken met de manier waarop de huidige eindtermen tot stand komen, wie betrokken is bij het tot stand komen, de hoeveelheid, de formulering/kenmerken ervan (abstractieniveau, samenhang, …)? Dit is een vraag naar de sterktes en zwaktes van het proces van het tot stand komen van eindtermen.
4. Welke factoren bevorderen of verhinderen dat eindtermen hun functie naar behoren kunnen vervullen? Dit gaat over de kritische succesfactoren en randvoorwaarden van het huidige systeem van eindtermen. Hier dient onder andere de hoeveelheid en de formulering van de eindtermen aan bod te komen.
5. In welke mate zijn ze de eindtermen gekend door leerkrachten? En hoe worden ze geïmplementeerd in de leerplannen, handboeken en de dagelijkse school- en klaspraktijk?

Het onderzoeksproject

Het onderzoek werd toegekend aan **Maarten Simons** en **Geert Kelchtermans**. Ze werden allebei ook als expert uitgenodigd op een VLOR-seminarie (28 april 2015) over de hervorming van de eindtermen. Bij de uitvoering van dit project kan de expertise van beide promotoren op een systematische wijze complementair worden ingezet.

Maarten Simons is als hoofddocent verbonden aan de onderzoekseenheid Educatie, Cultuur en Samenleving van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen. In zijn onderzoek bestudeert hij het Vlaamse onderwijsbeleid, met aandacht voor invloeden van globalisering/Europa en het gebruik van nieuwe beleidsinstrumenten

(informatie, kwaliteitszorg, …) (bv. Simons & Masschelein, 2007). Daarnaast richt zijn onderzoek zich naar de rol en betekenis van onderwijs in een gewijzigde maatschappelijke context (bv. competenties, kwalificaties, levenslang leren, feedback, …) (bv. Simons, 2014).

Geert Kelchtermans is als gewoon hoogleraar verbonden aan de onderzoekseenheid Onderwijskunde van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen. Zijn onderzoek richt zich op processen van onderwijsvernieuwing (beleidsimplementatie), de relatie met schoolontwikkeling en de ondersteuning ervan (zowel intern in de school als via externen) (zie o.m. Kelchtermans, 2004). Met name enerzijds de organisatorische werkcondities en anderzijds de processen van interpretatie (sense-making) als determinanten van beleidsimplementatie staan centraal in zijn onderzoek (o.m. Kelchtermans, 2006-2007; März et al., 2013). 2017)

Het project onderzoekt de doeltreffendheid van de eindtermen aan de hand van 5 criteria: (1) legitimiteit/legaliteit, (2) evalueerbaarheid, (3) operationaliseerbaarheid, (4) hanteerbaarheid en (5) realiseerbaarheid. Gebruik makend van een literatuurstudie zal het onderzoek het feitelijk gebruik van de ET beschrijven en de sterke en zwakke punten evalueren. Dit wordt aangevuld met een comparatieve analyse (Schotland, Nederland) om uiteindelijk te komen tot een inventaris van condities voor het optimaal gebruik van ET als (beleids)instrument. Het onderzoekskader zal ook later kunnen worden gebruikt als kader (na toetsing/verfijning) voor het formuleren van (minimale) voorwaarden als basis voor de optimale werking van eindtermen als beleidsinstrument

Vraagstuk	Perspectief	Instrument/procedure	criterium
Democratische besluitvorming	Samenleving	Maatschappelijk debat	Legitimeerbaarheid
	Democratisch besluit	Democratische besluitvorming (bijv. parlement; VLOR)	Legaliteit
Beleidsvoering	Overheid/inspectie	Kwaliteitscontrole (bijv. goedkeuring leerplannen, doorlichtingen, onderwijsspiegels)	Evalueer- of toetsbaarheid
	Koepels/Scholen	Interne kwaliteitszorg (bijv. leerplannen)	Operationaliseer-baarheid
Pedagogisch-onderwijskundig	Leerkrachten/ schoolteam	Professionalisering/lerarenopleiding	Hanteerbaarheid
	Leerlingen	Leer- en vormingsprocessen (bijv. concrete leerresultaten, toetsen)	Realiseerbaarheid (en leerbaarheid)

Timing en opvolging

Het onderzoek loopt van september 2015 tot eind februari 2016. De onderzoeksactiviteiten worden opgevolgd door een stuurgroep samengesteld door de Secretaris-generaal van het Departement Onderwijs en Vorming. Eind december wordt door de onderzoekers in een tussentijds verslag voorzien dat -in afwachting van het definitieve rapport- kan worden gebruikt bij het maatschappelijk debat over de eindtermen.