



Vlaams  
Parlement

ingediend op **1756** (2018-2019) – Nr. 1  
14 november 2018 (2018-2019)

## **Verslag van de gedachtewisseling**

namens de Commissie voor Onderwijs  
uitgebracht door Koen Daniëls

over de methodologie en het procesverloop  
van de eindtermen eerste graad secundair onderwijs

*Samenstelling van de Commissie voor Onderwijs:*

*Voorzitter:* Kathleen Helsen.

*Vaste leden:*

Vera Celis, Paul Cordy, Koen Daniëls, Ingeborg De Meulemeester, Kathleen Krekels, Kris Van Dijck;  
Jos De Meyer, Jenne De Potter, Jan Durnez, Kathleen Helsen;  
Franc Bogovic, Jo De Ro;  
Caroline Gennez, Tine Soens;  
Elisabeth Meuleman.

*Plaatsvervangers:*

Björn Anseeuw, Peter Persyn, Grete Remen, Willy Segers, Miranda Van Eetvelde, Manuela Van Werde;  
Sabine de Bethune, Vera Jans, Katrien Schryvers, Orry Van de Wauwer;  
Jean-Jacques De Gucht, Francesco Vanderjeugd;  
Katia Segers, Steve Vandenberghe;  
Elke Van den Brandt.

Documenten in het dossier:

**1752** (2018-2019) – Nr. 1: Ontwerp van decreet

## INHOUD

I.	Toelichting door AHOVOKS.....	4
1.	Aanpak ontwikkelcommissies.....	4
1.1.	Inhoudelijke organisatie ontwikkelcommissies .....	4
1.2.	Samenstelling ontwikkelcommissies .....	6
1.3.	Opdracht en werkwijze ontwikkelcommissies.....	6
2.	Aanpak valideringscommissie .....	8
2.1.	Samenstelling .....	8
2.2.	Opdracht en werkwijze .....	8
3.	Format onderwijsdoelen.....	8
4.	Aantal onderwijsdoelen.....	10
II.	Bespreking.....	10
1.	Tussenkomen van de leden.....	10
2.	Antwoorden van AHOVOKS .....	14
3.	Replieken van de leden en bijkomende antwoorden.....	16
	Gebruikte afkortingen.....	18

Op 25 oktober 2018 organiseerde de Commissie voor Onderwijs een gedachte-wisseling over de methodologie en het procesverloop van de eindtermen eerste graad secundair onderwijs, met Ingrid Vanhoren, afdelingshoofd Afdeling Kwalificaties en Curriculum, en Hannelore Baeyens, coördinator Onderwijsdoelen, peilingen en onderwijskwalificaties binnen de Afdeling Kwalificaties en Curriculum van het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen.

Deze gedachtewisseling over de methodologie en het procesverloop was een voorbereiding op de behandeling van het ontwerp van decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs (*Parl.St. VI.Parl. 2018-19, nr. 1752/1*).

## **I. Toelichting door AHOVOKS**

*Ingrid Vanhoren* schetst het gelopen proces voor de ontwikkeling van de eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs en de gehanteerde methode. De inhoud van de eindtermen is dus geen onderdeel van de toelichting.

Het kaderdecreet betreffende de onderwijsdoelen werd door het Vlaams Parlement goedgekeurd op 17 januari 2018 (decreet tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997 en de Codex Secundair Onderwijs, wat onderwijsdoelen betreft, en tot wijziging van de decreten Rechtspositie onderwijspersoneel). AHOVOKS is op 18 januari gestart met de ontwikkelcommissies. Tot half juni werd gewerkt aan de ontwikkeling en validering van de eindtermen voor de eerste graad, gevolgd door de principiële goedkeuring van het voorontwerp van decreet door de Vlaamse Regering op 13 juli 2018.

Het kaderdecreet, waarin zestien sleutelcompetenties vermeld staan, was het startpunt voor AHOVOKS voor de ontwikkeling van de eindtermen. Bij de operationalisering van de sleutelcompetenties als ordeningskader werd duidelijk dat de sleutelcompetenties een verschillende aard hebben. Er zijn inhoudspecifieke sleutelcompetenties, bijvoorbeeld over Nederlands of wiskunde, wetenschappen en techniek. Maar daarnaast zijn er sleutelcompetenties die gaan over leercompetenties, duurzaamheid of juridische competenties.

### **1. Aanpak ontwikkelcommissies**

#### **1.1. Inhoudelijke organisatie ontwikkelcommissies**

De Afdeling Kwalificaties en Curriculum van AHOVOKS heeft gezocht naar het juiste kader om de zestien sleutelcompetenties te ordenen in ontwikkelcommissies, schetst de spreker. Het resultaat waren zeven ontwikkelcommissies, gekoppeld aan de sleutelcompetenties uit het decreet.

Er werd een onderscheid gemaakt tussen transversale en inhoudelijke sleutelcompetenties. Twee commissies gingen over de transversale sleutelcompetenties en vijf over de inhoudelijke.

De transversale sleutelcompetenties hebben geen inhoud op zich, maar moeten gekoppeld worden aan inhouden en contexten die te vinden zijn in de inhoudelijke sleutelcompetenties. Zoekstrategieën hanteren om informatie te selecteren, is een transversale eindterm, maar die moet gekoppeld worden aan de inhouden van verschillende inhoudelijke sleutelcompetenties.

Het onderscheid tussen transversaal en inhoudelijk werd geïntroduceerd om te kunnen omgaan met de verschillende aard van de sleutelcompetenties van het kaderdecreet, legt de spreker uit.

AHOVOKS heeft ook gezocht naar zinvolle koppelingen van de sleutelcompetenties. Dat gebeurde zowel om praktisch-organisatorische als om inhoudelijke redenen. Er zijn inhoudelijke verbanden tussen sleutelcompetenties en het is niet de bedoeling om overlappingen van eindtermen tussen verschillende sleutelcompetenties te creëren.

#### *1.1.1. Transversaal*

Ingrid Vanhoren legt uit dat er twee transversale ontwikkelcommissies zijn.

Ontwikkelcommissie 1 is zuiver transversaal en gaat over digitale competentie en mediawijsheid; leercompetenties met inbegrip van onderzoekscompetenties, innovatiedenken, creativiteit, probleemoplossend denken, systeemdenken, informatieverwerking en samenwerken; en ontwikkeling van initiatief, ambitie, ondernemingszin en loopbaancompetenties. Deze sleutelcompetenties zouden in het hele curriculum aanwezig moeten zijn, gekoppeld aan verschillende inhouden.

Ontwikkelcommissie 2 behelst de sociale competenties en de burgerschapscompetenties: competenties op het vlak van lichamelijk, geestelijk en emotioneel bewustzijn en op vlak van lichamelijke, geestelijke en emotionele gezondheid; sociaal-relatieve competenties; burgerschapscompetenties met inbegrip van competenties inzake samenleven; competenties inzake duurzaamheid; juridische competenties; zelfbewustzijn en zelfexpressie, zelfsturing en wendbaarheid; en cultureel bewustzijn en culturele expressie.

Verschiedende sleutelcompetenties werden hierin gegroepeerd. Er werd hierbij in concentrische cirkels gewerkt: van eindtermen die eerder over de persoon gaan, over interpersoonlijke relaties tot relaties in de samenleving, verduidelijkt de spreker.

#### *1.1.2. Inhoudelijk*

De vijf inhoudelijke ontwikkelcommissies zijn meer herkenbaar, merkt de spreker op, want ze komen meer overeen met de gekende vakken van het secundair onderwijs.

Ontwikkelcommissie 3 gaat over wiskunde, exacte wetenschappen en technologie, met inbegrip van de STEM-eindtermen. Met daarnaast ook competenties inzake duurzaamheid. In deze ontwikkelcommissie werd gezocht naar linken en interactie tussen wiskunde en wetenschappen en technologie.

Ontwikkelcommissie 4 concentreerde zich op de talen, zowel Nederlands als andere talen, en op cultureel bewustzijn en culturele expressie. Ook dat was zinvol, want in de formulering van eindtermen voor Nederlands en andere talen werd dezelfde werkwijze gebruikt. Cultureel bewustzijn en culturele expressie gaan bijvoorbeeld over literatuur, vandaar de logische koppeling met talen.

Ontwikkelcommissie 5 heeft gelijkaardige sleutelcompetenties (competenties op het vlak van lichamelijk, geestelijk en emotioneel bewustzijn en op vlak van lichamelijke, geestelijke en emotionele gezondheid; sociaal-relatieve competenties; burgerschapscompetenties met inbegrip van competenties inzake samenleven; competenties inzake duurzaamheid; juridische competenties; en zelfbewustzijn en zelfexpressie, zelfsturing en wendbaarheid) als de transversale ontwikkelcommissie 2. Maar hier gaat het over meer inhoudelijke eindtermen.

Een eindterm bij burgerschap bijvoorbeeld gaat over democratische besluitvorming, met verschillende eindtermen voor de A- en de B-stroom.

Ontwikkelcommissie 6 handelt over economische en financiële competenties en juridische competenties.

Ontwikkelcommissie 7 gaat over competenties met betrekking tot historisch en ruimtelijk bewustzijn. Ook dit was volgens AHOVOKS een logische koppeling, in het bijzonder voor de 'menselijke aardrijkskunde'.

Op deze manier werden de sleutelcompetenties in inhoudelijk zinvolle verbanden geclusterd, vat Ingrid Vanhoren samen.

## 1.2. Samenstelling ontwikkelcommissies

Ook voor de samenstelling van de ontwikkelcommissies was het kaderdecreet, waarin een driedelige vertegenwoordiging wordt vooropgesteld, richtinggevend, schetst de spreker. Het gaat om de vertegenwoordiging van de onderwijsverstrekkers, de vertegenwoordiging van de leraren en wetenschappelijke experts.

Om de ontwikkelcommissies overzichtelijk en werkbaar te houden, werden ze samengesteld uit acht vertegenwoordigers van de onderwijsverstrekkers (drie generalisten en vijf vakdeskundigen), vijf vertegenwoordigers van de leraren (vanuit de lerarenverenigingen en de onderwijsverstrekkers) en twee of drie wetenschappelijke experts.

AHOVOKS stond in voor de inhoudelijke voorbereiding van de bespreking van de eindtermen binnen de ontwikkelcommissies en de procesbegeleiding.

De ontwikkelcommissies verschilden inzake sleutelcompetentiebreedte, wat ook tot uiting kwam in het aantal vergaderingen. In totaal waren er 54 vergaderingen van de ontwikkelcommissies.

## 1.3. Opdracht en werkwijze ontwikkelcommissies

### 1.3.1. Referentiekaders

De inhoudelijke voorbereiding voor de ontwikkelcommissies, met name het nadenken over inhoudelijke referentiekaders voor de ontwikkeling van eindtermen, was al enkele jaren aan de gang, aldus de spreker. AHOVOKS heeft samen met wetenschappelijke experts per wetenschapsdomein veertien referentiekaders ontwikkeld. Daarin wordt de inhoud van een wetenschapsdomein omschreven, wat als toetssteen gebruikt kan worden bij de ontwikkeling van eindtermen.

Daarnaast werden ook Europees en internationaal erkende referentiekaders gebruikt, zoals vastgelegd door de UNESCO, de WHO of Europese kaders inzake digitale competenties en ondernemerschap.

### 1.3.2. Bouwstenen

Na de ontwikkeling van de referentiekaders moesten de bouwstenen voor het secundair onderwijs vastgelegd worden. De eerste opdracht is het uitwerken van eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs, maar daarna volgen natuurlijk de tweede en derde graad, merkt de spreker op. De kapstokken waaraan de eindtermen voor de eerste graad worden opgehangen, moeten duidelijk zijn. Coherentie en verticale samenhang zijn belangrijk als toetssteen

voor de eindtermen. Daarom werden een zeventigtal bouwstenen omschreven, als kapstukken voor de eindtermen.

De bouwstenen zijn niet gekoppeld aan een onderwijsvorm, een graad of finaliteit, maakt de spreker duidelijk. Het zijn inhoudelijke rode draden. De eindtermen geven het niveau en de concrete invulling weer.

Ingrid Vanhoren geeft een voorbeeld van een bouwsteen: 'Inzicht ontwikkelen in en omgaan met ruimte en vorm: meetkunde en metend rekenen'.

### *1.3.3. Eindtermen A- en B-stroom*

Na de referenties als voorbereiding en de bouwstenen als start binnen de ontwikkelcommissies, werden de eindtermen voor de A-stroom en de B-stroom geformuleerd.

Aangezien de eindtermen voor de transversale sleutelcompetenties niet gekoppeld zijn aan inhouden, werden ze identiek geformuleerd voor de A- en de B-stroom. Dan gaat het bijvoorbeeld over het kunnen hanteren van leerstrategieën.

Een aantal sleutelcompetenties is overwegend identiek, waarbij de spreker verwijst naar burgerschapscompetenties.

De inhoudelijke sleutelcompetenties zijn uiteraard verschillend voor de A- en de B-stroom.

### *1.3.4. Eindtermen basisgeletterdheid*

Naast de minimumdoelen op populatieniveau, moesten ook eindtermen geformuleerd worden inzake basisgeletterdheid. Als referentiekader werd het Strategisch Plan Geletterdheid gebruikt. De eindtermen basisgeletterdheid focussen op competenties Nederlands, wiskundige competenties, digitale competenties en financiële competenties. De eindtermen basisgeletterdheid moeten functioneel gehanteerd kunnen worden en moeten bereikt worden door elke leerling.

De eindtermen basisgeletterdheid werden geselecteerd uit de eindtermen voor de B-stroom of ervan afgeleid.

### *1.3.5. Uitbreidingsdoelen*

Binnen de betreffende ontwikkelcommissies dienden specifiek voor Nederlands ook uitbreidingsdoelen geformuleerd te worden. Dat betekent verdiepingsdoelen.

Voor de A-stroom was dit volgens de spreker geen evidente opdracht, want de uitbreidingsdoelen Nederlands mogen geen voorafname zijn op de eindtermen van de tweede graad.

Voor Nederlands werden dus specifieke uitbreidingsdoelen geformuleerd. Voor de andere competenties werden geen uitbreidingsdoelen geformuleerd. Die differentiële doelen zullen worden geformuleerd door de onderwijsverstrekkers in het curriculumdossier.

Voor de B-stroom was het formuleren van de uitbreidingsdoelen niet moeilijk, aangezien in het kaderdecreet staat dat de uitbreidingsdoelen voor de B-stroom gelijk zijn aan de eindtermen van de A-stroom.

### 1.3.6. *Uitgangspunten*

Voor de eindtermen, de eindtermen basisgeletterdheid en de uitbreidingsdoelen competenties in het Nederlands werden ook uitgangspunten geformuleerd, licht Ingrid Vanhoren toe. Er is een algemene toelichting over het algemeen kader, het conceptuele kader en de methodologie, en daarnaast een toelichting per sleutelcompetentie (overzicht gehanteerde referentiekaders; samenhang sleutelcompetenties, bouwstenen en onderwijsdoelen; en toelichting per bouwsteen en onderwijsdoel). De uitgangspunten zijn opgenomen in de memorie van toelichting bij het ontwerp van decreet, geeft de spreker mee.

## **2. Aanpak valideringscommissie**

In het kaderdecreet werd de nieuwe valideringscommissie ingeschreven, schetst de spreker.

### 2.1. Samenstelling

De valideringscommissie wordt gevormd door mensen van de onderwijsinspectie (een generalist en vier vakdeskundigen) en wetenschappelijke experts. De wetenschappelijke inhoudelijke vakexperten zitten in de ontwikkelcommissies, in de valideringscommissie zitten experts die vanuit een helikopterperspectief zicht hebben op taal, onderwijskunde, evaluatie of ontwikkelingspsychologie.

### 2.2. Opdracht en werkwijze

De valideringscommissie moet de eindtermen beoordelen naar coherentie, consistentie en evalueerbaarheid.

De eerste opdracht bestond erin deze drie criteria te operationaliseren. Coherentie gaat over een horizontaal en verticaal samenhangend en evenwichtig geheel. Consistentie betreft een inhoudelijke samenhang met één of meerdere sleutelcompetenties en helder en gelijkvormig geformuleerde eindtermen. Evalueerbaarheid betekent dat leraar, school, onderwijsinspectie en peilingen aan de hand van een evaluatie kunnen nagaan of de onderwijsdoelen bereikt zijn.

De spreker wijst op het vastgelegde tijdspad voor de ontwikkeling van de eindtermen en op het feit dat de ontwikkelcommissies, gelet op de breedte van hun opdracht, gespreid eindtermen aan de valideringscommissie overmaakten. De valideringscommissie heeft ervoor gekozen om een informele tussentijdse feedback in te lassen, met specifieke aandacht voor de evalueerbaarheid van elke eindterm. De ontwikkelcommissie ging met de opmerkingen aan de slag, waarna een formele tussentijdse validering gebeurde, met specifieke focus op de evalueerbaarheid van elke eindterm en de coherentie en consistentie van het geheel van eindtermen. Daarna volgde de formele eindvalidering.

In totaal heeft de valideringscommissie twintig keer vergaderd. AHOVOKS stond hierbij in voor het secretariaat en de inhoudelijke voorbereiding, besluit Ingrid Vanhoren.

## **3. Format onderwijsdoelen**

*Hannelore Baeyens* gaat in op de gehanteerde format voor de onderwijsdoelen. Het werd belangrijk geacht om te werken met één format voor alle eindtermen van de eerste graad. Dat vergroot de samenhang, maar is ook goed voor de duidelijkheid en de interpretatie.



De spreker verduidelijkt het format met een voorbeeld uit de wiskundige competenties.

De leerlingen rekenen met lettervormen	<p>Met inbegrip van kennis</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Conceptuele kennis</li> <li>- Eigenschappen, reken- en tekenregels van bewerkingen</li> <li>* Procedurele kennis</li> <li>- Optelling, vermenigvuldiging en vereenvoudiging van één-, twee- en drietermen</li> <li>- Uitwerking van merkwaardige producten tot een som: <math>(a+b)^2</math> en <math>(a+b)(a-b)</math></li> </ul> <p>Met inbegrip van context</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* De eindterm wordt zowel met als zonder context gerealiseerd</li> </ul> <p>Met inbegrip van dimensies eindterm</p> <p>Cognitieve dimensie: beheersingsniveau toepassen</p>
--	---

In de linkerkolom staat het doel omschreven. Bij de opmaak van het format werd rekening gehouden met de vereisten die het kaderdecreet oplegt: de eindterm moet competentiegericht en evalueerbaar geformuleerd zijn. Maar daarnaast dient kennis expliciet zichtbaar gemaakt te worden. De nieuwe eindterm is dus het geheel van het doel en de explicitering van de kennis, met bovendien de formulering van de dimensies waarbinnen het beheersingsniveau van de eindterm wordt verduidelijkt. Soms wordt nog een context toegevoegd die voor een extra afbakening van het toepassingsgebied van de eindterm zorgt. Heel specifiek voor de talen komen daar nog tekstkenmerken bij die het niveau verduidelijken.

Elke eindterm is zelfstandig te realiseren, tenzij anders vermeld in de eindterm zelf. Zo kunnen richtlijnen, hulpmiddelen of een stappenplan vermeld worden in de eindterm. Elke eindterm moet bereikt worden, met uitzondering van een aantal attitudinale eindtermen.

Hannelore Baeyens benadrukt dat in de formulering van de eindtermen kennis geïnterpreteerd moet worden als de kennis die minimaal noodzakelijk is om de eindterm te realiseren.

Om het format op te maken, werd gebruikgemaakt van de herwerkte taxonomie van Bloom, geeft de spreker mee. Die keuze werd gemaakt om drie redenen: de herwerkte taxonomie van Bloom is zeer gekend; ze biedt niet enkel een indeling op cognitief vlak, maar ook affectief en psychomotorisch wordt een ordening in beheersingsniveaus weergegeven; en er worden niet enkel beheersingsniveaus weergegeven, maar er is ook een indeling van de kennis, wat volgens de spreker nuttig was bij de formulering van de kennis.

Een taxonomie is een classificatie van doelstellingen die helpt om bewust na te denken bij de formulering van leerdoelen en het vaststellen van het beheersingsniveau. Het beheersingsniveau wordt in grote mate bepaald door het handelingswoord, maar niet exclusief. In de cognitieve taxonomie is er een ordening in zes niveaus: onthouden, begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren en creëren.

Elke eindterm met een cognitieve dimensie krijgt een plaats in één van de zes niveaus. De aanduiding van het niveau bakent het doel af van de eindterm in de

eerste graad. Het beheersingsniveau begrijpen is dus iets anders dan bijvoorbeeld analyseren of evalueren. Om het beheersingsniveau te bepalen, is het in de eindterm opgenomen handelingswerkwoord doorslaggevend, maar ook kennis, context en de mate van autonomie bepalen mee het beheersingsniveau van de eindterm.

Hannelore Baeyens wijst er ook op dat het niet de bedoeling was dat een bepaald beheersingsniveau uit de taxonomie toegeschreven zou worden aan een bepaald onderwijsniveau. Alle zes de niveaus komen dus terug in de eindtermen. De spreker merkt nog op dat begrijpen niet altijd eenvoudiger hoeft te zijn dan toepassen. Het begrijpen van een complexe theorie zal moeilijker zijn dan het toepassen van bepaalde zaken binnen een afgebakende opdracht met een beperkte complexiteit.

Inzake kennis is er een indeling op basis van de herwerkte taxonomie van Bloom in feitenkennis, conceptuele kennis, procedurele kennis en metacognitieve kennis. Bij het bepalen van de kennis die minimaal noodzakelijk is om een eindterm te bereiken, was het nuttig om de kennis in een categorie onder te brengen, om de verwachte kennis duidelijk te omschrijven.

Bij feitenkennis gaat het over termen, begrippen en elementen. Conceptuele kennis bevat begrip en inzicht in classificaties, theorieën, modellen en principes. Procedurele kennis gaat over technieken, methodes, algoritmen en selectiecriteria. Metacognitieve kennis gaat over zelfkennis, kennis over kennis en strategische kennis, legt de spreker uit.

#### **4. Aantal onderwijsdoelen**

Hannelore Baeyens geeft nog cijfers over het aantal onderwijsdoelen. Op dit moment zijn er 688 eindtermen voor de eerste graad, waarvan 304 voor de A-stroom, 261 voor de B-stroom en 123 vakoverschrijdende eindtermen die gedeeltelijk al in de eerste graad aan bod komen.

De nieuwe set eindtermen zorgt voor 382 eindtermen voor de eerste graad. Daarvan zijn er 122 transversale eindtermen gemeenschappelijk voor de A- en B-stroom (61 unieke eindtermen) en 260 inhoudelijke eindtermen, apart voor de A- en B-stroom.

Er zijn 350 eindtermen te bereiken, naast 32 attitudinale, dus na te streven, eindtermen. 180 eindtermen behoren tot de A-stroom en 152 tot de B-stroom. Er werden 23 eindtermen basisgeletterdheid geformuleerd, gemeenschappelijk voor de A- en B-stroom. Er zijn 14 uitbreidingsdoelen Nederlands voor de A-stroom en 13 voor de B-stroom, besluit Hannelore Baeyens.

## **II. Bespreking**

### **1. Tussenkomsten van de leden**

*Caroline Gennez* benadrukt dat de eindtermen de basis vormen van de inhoud die het Vlaamse onderwijs de jongeren wil meegeven aan kennis, vaardigheden en attitudes. Volgens de spreker deelt iedereen de ambitie om de lat hoog te leggen en er tegelijkertijd voor te zorgen dat alle leerlingen ook over de lat geraken. De oefening om de onderwijsdoelen en eindtermen te actualiseren, is dan ook van levensbelang voor de toekomst van het onderwijs, stelt de spreker. Er kan dus maar beter een groot draagvlak voor gezocht worden, stipt ze aan. Tot op heden is dat geprobeerd, maar niet altijd even succesvol verlopen. Nu de invulling van

het kader gebeurt, is het volgens Caroline Gennez belangrijk om de basisdoelstellingen nog even te duiden.

Het lid heeft een aantal informatieve vragen. AHOVOKS stond in voor de procesbegeleiding en de inhoudelijke voorbereiding. Zij vraagt meer duiding bij wat AHOVOKS als voorbereidend materiaal heeft voorgelegd aan de ontwikkelcommissies.

Bij de samenstelling van de ontwikkelcommissies informeert de spreker naar de specifieke competenties van de generalisten die namens de onderwijsverstrekkers deel uitmaakten van de ontwikkelcommissies. Ging het om verschillende competenties afhankelijk van de ontwikkelcommissie?

Caroline Gennez is van mening dat de attitudinale eindtermen voor de A-stroom minder zijn uitgewerkt. Wat is de reden daarvoor? Er is het besef dat er in het verleden met de vakoverschrijdende en attitudinale eindtermen vaak een probleem was met het bereiken van de eindtermen. Hoe wordt gegarandeerd dat de performantie nu hoger is, als de attitudinale eindtermen minder zijn uitgewerkt?

De spreker vraagt ook meer toelichting bij de basis van het onderscheid tussen eindtermen, basisgeletterdheid en uitbreidingsdoelen. Werden daarvoor vaste criteria gehanteerd?

Waarom zijn er voor aparte sleutelcompetenties geen aparte eindtermen gedefinieerd?

Een ontwikkelcommissie is vrij breed samengesteld. Het lid wil meer inzicht verwerven in de manier waarop finaal werd beslist wat in een eindterm werd opgenomen. Gebeurde dat bij consensus? Was er een uniforme standaardprocedure voor de verschillende ontwikkelcommissies?

Caroline Gennez verwijst naar het kaderdecreet en de initiële doelstellingen uit het regeerakkoord en vraagt of de uiteindelijke onderwijsdoelen en eindtermen volgens AHOVOKS aan de gestelde doelstellingen beantwoorden. Er is een kleiner aantal eindtermen, maar ze worden wel breder, stelt het lid vast. Hoe verhoudt zich dat tot de initiële ambitie? Zijn de eindtermen helderder? Welk evenwicht is er tussen generiek en duidelijk en hanteerbaar? Is het ambitieniveau opgetrokken of is er nog verbetering mogelijk?

De spreker heeft specifiek het concept basisgeletterdheid Nederlands onder de loep genomen. Dat is volgens haar essentieel voor kennisverwerving, ook op andere domeinen. Het lid is van mening dat basisgeletterdheid Nederlands heel summier is opgevat en de lat zeer laag ligt. Deze zorg heeft Caroline Gennez al gedurende het hele proces geuit. Kan volgens AHOVOKS hiermee de niveaudaling vermeden worden?

*Franc Bogovic* gaat in op de eindtermen voor talen, die voor het Nederlands en andere talen identiek zijn. Hoe zorgt deze definitie van competenties ervoor dat er gelijke aandacht is voor andere talen? Is dit een garantie dat er vanaf de eerste graad voldoende aandacht zal zijn voor andere talen?

Wat wordt verstaan onder digitale competenties? Dat kan heel breed gaan, van sociale media tot programmeren en alle tussenliggende aspecten. Wat willen de eindtermen specifiek bereiken? Welke minimumvereisten worden gesteld?

*Paul Cordy* stelt vast dat de competenties van de transversale ontwikkelcommissie 2 in grote mate overlappen met de inhoudelijke ontwikkelcommissie 5. Hoe verschilt het werk tussen de twee commissies?

Is elke ontwikkelcommissie volledig anders samengesteld of zetelen sommige mensen in meerdere commissies?

De valideringscommissie heeft ervoor gekozen om in verschillende stappen te werken. Was de enige reden voor deze keuze het feit dat de door de ontwikkelcommissies voorgestelde eindtermen niet gelijktijdig werden aangeleverd?

*Koen Daniëls* benadrukt dat het geleverde werk een huzarenstuk is. Het plan opvatten om nieuwe eindtermen te maken, klinkt eenvoudig. Een maatschappelijke bevraging levert een enorme lijst op van wat in het onderwijs zou moeten gebeuren, en er moet natuurlijk ook rekening worden gehouden met de leerlingen, want zij moeten het doen. Het gaat om de eerste graad en het aantal lessen is niet onbeperkt, dus moeten keuzes gemaakt worden van wat wel of niet opgenomen wordt in de eindtermen, merkt de spreker op.

De Vlor is van mening dat een aantal ambities te hoog ligt, terwijl sommige commissieleden stellen dat de ambitie soms te laag ligt, stelt het lid vast.

De spreker stelt een aantal vragen bij de procedure. Er zijn twee transversale en vijf inhoudelijke ontwikkelcommissies. Wat is de samenhang? Hoe gebeurde de indeling? Duurzaamheid bijvoorbeeld, komt in een aantal commissies aan bod. De operationalisering in het veld interesseert het lid, waarbij hij verwijst naar de peilingsproeven en andere evaluatie-instrumenten. Op een bepaald moment zal de vraag gesteld worden of de doelstelling wordt bereikt. Aangezien de competentie gedeeltelijk transversaal en gedeeltelijk inhoudelijk is opgevat, vraagt het lid zich af hoe die vraag zuiver beantwoord zal kunnen worden. Als de beginsituatie goed omschreven wordt, kan nadien goed geëvalueerd worden. Koen Daniëls wil vermijden dat er bij peilingsproeven discussies ontstaan omdat onduidelijk is wat gemeten wordt.

Ontwikkelcommissie 2 bevat de transversale competentie cultureel bewustzijn en culturele expressie, maar de parallelle inhoudelijke ontwikkelcommissie 5 bevat die competentie niet.

De competenties met betrekking tot ruimtelijk bewustzijn van ontwikkelcommissie 7 worden vertaald als Aardrijkskunde. Waarom is die competentie niet toegevoegd aan ontwikkelcommissie 3? Het lid kan hiervoor goede redenen aandragen en acht het ook wenselijk om die competentie daar niet toe te voegen. Tussen competenties in het Nederlands en competenties in andere talen is er volgens de spreker een verschil, zeker in verband met cultureel bewustzijn en culturele expressie. Cultureel bewustzijn en culturele expressie hadden ook ondergebracht kunnen worden bij ontwikkelcommissie 7 en historisch bewustzijn, meent het lid.

De samenstelling van de ontwikkelcommissies bepaalt volgens Koen Daniëls veel. Hoe breed of beperkt de zaken bekeken worden, bepaalt het eindresultaat.

Om de vijf vertegenwoordigers van de leraren aan te duiden, is gekozen voor lerarenverenigingen en de onderwijskoepels en het GO!, maar niet voor de vakorganisaties. De onderwijskoepels en het GO! zijn al vertegenwoordigd via de acht vertegenwoordigers van het gemeenschapsonderwijs en de vereniging van schoolbesturen van het gesubsidieerd onderwijs, stelt de spreker. Waarom werden de vertegenwoordigers van de leraren niet gerekruteerd uit de lerarenverenigingen en de vakbonden?

Over de wetenschappelijke experts vraagt de spreker hoe ze werden gekozen, met het oog op de dikwijls uitgebreide en diverse competenties per ontwikkelcommissie. Hoe is erover gewaakt dat voor de competentie waarvoor geen expert aanwezig is, wel expertise in de ontwikkelcommissie aanwezig is?

Het lid kijkt ook al naar de tweede en derde graad. In de derde graad zijn er ook specifieke eindtermen. Zullen die dezelfde procedure volgen? Zullen er voor de tweede en derde graad andere profielen zijn of niet? De spreker veronderstelt van wel, want de uitstroom van de eerste graad heeft een ander profiel dan de uitstroom van de tweede en derde graad.

Bij de toelichting van de uitbreidingsdoelen competenties in het Nederlands werd gezegd dat het geen voorafname mag zijn van de eindtermen van de tweede graad. Koen Daniëls wil daarbij meer toelichting. In het decreet en de besluiten van de Vlaamse Regering over de modernisering van het secundair onderwijs is duidelijk opgenomen dat voor leerlingen na het eerste jaar van de eerste graad de klassenraad kan beslissen dat zij bepaalde basisopties niet kunnen volgen. Na de eerste graad is er ook een oriëntering, gebaseerd op wat de leerling al dan niet heeft bereikt. Er is volgens de spreker logischerwijs dan ook een link met de tweede graad, en dus staat de eerste graad niet op zich.

De valideringscommissie moest toezien op de coherentie, de consistentie en de evalueerbaarheid van de eindtermen. Het lid focust op de beoordeling van de evalueerbaarheid door peilingen en vraagt zich af hoe sommige transversale eindtermen in een peilingsproef getoetst zullen kunnen worden. Met de explicitering van de kennis kunnen daarover wel duidelijke uitspraken gebeuren, maar voor de dimensies lijkt dat volgens het lid veel moeilijker. Wordt voor de evalueerbaarheid vooral naar de kennis gekeken of naar de dimensies?

De gekozen taxonomie van Bloom dateert uit 1956, en bij de herwerking in 2001 werden de twee laatste elementen van plaats gewisseld. Koen Daniëls stelt de vraag of met de taxonomie van Bloom alles wordt gevat. Marzano en Kendall hebben in 2001 een ander concept naar voren geschoven. Dat bevat ongeveer dezelfde elementen, maar het motivationele aspect wordt meegenomen. Bloom focust op de grenzeloze mogelijkheden van het onderwijs om alles aan te pakken. Marzano en Kendall zeggen dat ook de motivatie in rekening moet worden gebracht en dat metacognitieve kennis ook een niveau van kennis is. Waarom werd voor de herwerkte taxonomie van Bloom gekozen en niet voor een meer recent model?

Inzake de format van de eindtermen verwijst het lid naar de toelichting dat er geen lineaire opbouw van kennis is. Wat wordt bedoeld met lineair? Door de eerste graad van het secundair eruit te lichten, wordt eigenlijk ook iets gezegd over het basisonderwijs aan de ene kant, en de tweede en derde graad secundair aan de andere kant. De stelling dat er geen lineaire opbouw is van kennis komt bij het lid raar over, want het gaat om het leggen van de verschillende bouwstenen.

Koen Daniëls begrijpt waarom de cijfers over de reductie van het aantal eindtermen in de toelichting zijn opgenomen, maar hij stelt dat in het onderwijs de kwaliteit telt en niet de kwantiteit.

Wat was het criterium om te bepalen welke competenties behoren tot basisgeletterdheid?

*Kathleen Helsen* gaat in op de valideringscommissie, een nieuw instrument. In de opdracht van de commissie staat het beoordelen van de coherentie, de consistentie en de evalueerbaarheid van de eindtermen, niet de haalbaarheid.

Het lid veronderstelt dat een ontwikkelingspsycholoog in de valideringscommissie is opgenomen precies om na te gaan of de vooropgestelde doelen voor de leeftijdsgroep ook haalbaar zijn, rekening houdend met de ontwikkeling van jongeren op die leeftijd. Kwam de haalbaarheid aan bod?

Hoe verliep de werking van de valideringscommissie? Het was een bewuste keuze om de valideringscommissie op te richten, want de doelen moeten evalueerbaar zijn. De ervaring uit het verleden leerde dat het voor een ontwikkelcommissie niet eenvoudig is om evalueerbare doelen te formuleren. Heeft deze procedure vruchten afgeworpen?

## 2. Antwoorden van AHOVOKS

*Ingrid Vanhoren* gaat eerst in op de procedurele aspecten.

De inhoudelijke voorbereiding is al enkele jaren bezig, stipt de spreker aan, en is gestart met de referentiekaders. Die hebben ervoor gezorgd dat de inhoudelijke basis vanuit de verschillende wetenschapsdomeinen aanwezig was om de eindtermen inhoudelijk voor te bereiden. De Afdeling Kwalificaties en Curriculum van AHOVOKS heeft een netwerk van inhoudelijke en academische experts, waaraan advies werd gevraagd bij de inhoudelijke voorbereidingen. Uiteraard baseert AHOVOKS zich ook op andere referentiekaders en beschikbare publicaties.

Gelet op de beschikbare tijd is ervoor gekozen om een inhoudelijke voorbereiding aan de ontwikkelcommissie toe te lichten en een eerste discussie te voeren. Op basis van de schriftelijke feedback op de eindtermen, zowel naar inhoud, formulering en relevantie, volgde een nieuwe bespreking in de ontwikkelcommissies en een aanpassing van de eindtermen.

AHOVOKS nam het voorzitterschap waar van de ontwikkelcommissies. Ook alle inhoudelijke experts waren telkens betrokken. Sommige commissies hebben twaalf keer vergaderd om de eindtermen af te werken. Op enkele uitzonderingen na werden beslissingen steeds in consensus genomen. Het streefdoel om consensus te bereiken, zorgde natuurlijk ook voor een intensief proces, stipt de spreker aan.

*Ingrid Vanhoren* gaat vervolgens in op de vragen over de ontwikkelcommissies 2 en 5, met deels transversale en deels inhoudelijke eindtermen. De transversale eindtermen zijn gelijk voor de A- en de B-stroom, de inhoudelijke verschillen. De samenstelling van die twee ontwikkelcommissies was vrij gelijklopend. Bij een evaluatie werd ook geopperd dat het misschien niet nodig was om de transversale en de inhoudelijke commissie te scheiden. Voor de tweede en derde graad is het voorstel om die twee ontwikkelcommissies samen te brengen, met uitzondering van de competentie cultureel bewustzijn en culturele expressie, want om hiervoor inhoudelijke eindtermen vast te leggen, wordt beter met specifieke experts overlegd.

De spreker geeft mee dat in de beginfase werd gezocht waar ruimtelijk bewustzijn best ondergebracht zou worden. De ontwikkelcommissie voor STEM was al zwaar en breed. AHOVOKS beseft dat er bij ruimtelijk bewustzijn ook een link is met wetenschappen, maar binnen de afdeling was er een goede afstemming van ruimtelijk bewustzijn met de STEM-commissie.

De drie criteria voor de valideringscommissie staan in het kaderdecreet, geeft de spreker mee. Bij de start van de werking heeft de valideringscommissie geoordeeld dat eerst werk gemaakt moest worden van de operationalisering van die criteria om het werk ernstig te kunnen nemen. In de bespreking per eindterm

in de informele fase was het mogelijk dat de ontwikkelingspsycholoog aangaf dat een eindterm voor de doelgroep wel of niet moeilijk was.

De verschillende stappen van de valideringscommissie worden door AHOVOKS positief ervaren. De informele fase met feedback kwam de kwaliteit ten goede. Het functioneren van de valideringscommissie was voor iedereen een leerproces, maar iedereen heeft een duidelijke en gescheiden rol gekregen, met een onderscheid tussen ontwikkeling en beoordeling en validering.

De samenstelling van de ontwikkelcommissies kwam tot stand op basis van de bepalingen in het kaderdecreet. Met de academische experts had AHOVOKS al regelmatig contact tijdens de voorbereiding. Van de STEM-commissie bijvoorbeeld waren er aparte vergaderingen die meer gericht waren op wiskunde of techniek. Als het ging over de samenhang tussen wiskunde, wetenschappen en techniek waren alle experts aanwezig.

In het kaderdecreet staat dat in de ontwikkelcommissie een selectie van leraren moet zetelen, rekening houdend met de aangrenzende graden en niveaus. Dat was volgens de spreker niet evident. De gekozen rekrutering via de lerarenverenigingen was positief en zorgde voor een zeer actieve afvaardiging. De aanvulling door de onderwijsverstrekkers was belangrijk om de spreiding over de niveaus en graden te garanderen.

Voor AHOVOKS was het belangrijk om over de zestien sleutelcompetenties de horizontale samenhang te bewaken. Ook de onderwijsverstrekkers vonden dat belangrijk. Daarom hebben zij ervoor gekozen om drie generalisten af te vaardigen.

Er werd gewezen op de complexiteit om transversale en inhoudelijke eindtermen te peilen. Bijvoorbeeld de peiling van de eindterm informatie verwerven en verwerken, zal steeds gekoppeld zijn aan bepaalde inhouden, waardoor de transversale eindtermen wel te peilen zijn. De spreker is van mening dat de nieuwe format methodologisch niet problematisch zal zijn voor de peilingen. Dat geldt ook voor de doorlichting door de onderwijsinspectie.

Ook de ontwikkeling van de eindtermen voor de tweede en de derde graad en de specifieke eindtermen voor de derde graad zal nu starten. Hiervoor wordt dezelfde procedure en dezelfde format gevolgd, zoals vastgelegd in het kaderdecreet. In de ontwikkelcommissies zullen wel voor een deel andere profielen aanwezig zijn. Er zal meer specialistische kennis en expertise nodig zijn, zeker voor de specifieke eindtermen van de derde graad.

*Hannelore Baeyens* gaat in op de vragen over de aandacht voor andere talen. Bij de inhoudelijke samenstelling van de commissies moesten keuzes worden gemaakt. Nederlands en andere talen werden gebundeld, maar dat wil volgens de spreker niet zeggen dat er geen afzonderlijke aandacht voor beide is geweest. Er werden eindtermen voor Nederlands en voor andere talen ontwikkeld. Een reden om de sleutelcompetenties samen te brengen en dus de ontwikkeling van eindtermen voor Nederlands en andere talen in één ontwikkelcommissie te doen, was de nood aan afstemming over onder andere de gehanteerde terminologie. Er zijn aparte eindtermen voor beide, beklemtoont de spreker, en dus voldoende aandacht voor andere talen.

Voor de precieze afbakening van de brede competentie digitale competenties zijn de referentiekaders heel belangrijk. In nationale en internationale referentiekaders komen bepaalde componenten steeds terug. Die werden vertaald in de bouwstenen, waar de eindtermen later aan zijn gekoppeld. Het gaat concreet over informatieverwerving en -verwerking op een digitale manier; het gebruik

van specifieke media en toepassingen om te creëren, participeren, communiceren en interageren; mediawijsheid; en computationeel denken en handelen. Voor die vier blokken werden eindtermen ontwikkeld.

Vier commissies hebben eindtermen basisgeletterdheid uitgewerkt: competenties in het Nederlands, wiskundige competentie, financiële competentie en digitale competentie. Het Strategisch Plan Geletterdheid werd als kader vooropgesteld. De focus werd gelegd op de zaken die een leerling nodig heeft om maatschappelijk te kunnen participeren. Dan staat het functionele en het toepassingsgerichte voorop, beklemtoont de spreker.

Over de lineariteit van de opbouw van kennis zegt Hannelore Baeyens dat de tweede en derde graad uiteraard zullen voortbouwen op de eerste graad. De spreker bedoelde dat feitenkennis, conceptuele kennis, procedurele kennis en metacognitieve kennis afzonderlijk werden bekeken binnen de eindtermen. Als bijvoorbeeld een bepaald kennisgegeven op zowel conceptuele en inzichtelijke manier als procedureel beheerst moet worden, werd dat twee keer gespecificeerd. Er werd dus niet gesteld dat met metacognitieve kennis ook de andere aspecten verworven zijn.

Er werd gekozen voor de herwerkte taxonomie van Bloom. De spreker bevestigt dat er verschillende taxonomieën zijn, met elk hun voor- en nadelen. Het grote voordeel van de taxonomie van Bloom is de aanwezigheid van de drie dimensies: cognitief, affectief en psychomotorisch. De taxonomie van Bloom biedt de handvaten om de indeling in beheersingsniveaus te introduceren. Bovendien is Bloom een herkenbare taxonomie in veel geledingen en ook het specifieke kennisaspect speelde mee.

*Ingrid Vanhoren* gaat nog in op de attitudinale doelen. In het kaderdecreet is aangegeven dat vooral gestreefd wordt naar eindtermen die te bereiken zijn en competentiegericht en evalueerbaar omschreven zijn. Bij attitudes rijst steeds de vraag hoe ze omschreven moeten worden, of ze te bereiken of na te streven zijn en hoe ze geëvalueerd kunnen worden. Ze zijn dus van een andere orde dan eindtermen die uitgedrukt worden in observeerbaar gedrag. Attitudinale doelen zijn zeer belangrijk, stelt de spreker, en het moet een streefdoel zijn om ze te bereiken binnen onderwijs, maar het is moeilijk om bepaalde attitudes af te dwingen.

Zeker in ontwikkelcommissie 2 over sociale competenties en burgerschapscompetenties werd de methode gehanteerd om enerzijds te bereiken eindtermen en anderzijds ook een attitudinaal doel dat daarmee verwant is te formuleren. Het is moeilijk om in attitudinale doelen die na te streven, maar niet af te dwingen zijn, kenniselementen toe te voegen.

### **3. Replieken van de leden en bijkomende antwoorden**

*Jan Durnez* noemt het geleverde werk indrukwekkend. De decreetgever heeft omschreven hoe en door wie gewerkt moest worden. De format zorgt voor eenvormigheid. Het lid prijst de grondige voorbereiding.

De transversale competenties hebben de bedoeling om een bijdrage te leveren aan de inhoudelijke competenties. De inhoudelijke competenties moeten gemeten worden, maar het is moeilijk om bijdragen te meten.

De stapsgewijze werking van de valideringscommissie, waarbij feedback werd verwerkt, wordt door de spreker eveneens positief onthaald. Zijn fractie benadrukt dat belangrijke en onderbouwde stappen vooruit worden gezet.



*Koen Daniëls* wijst nog op zijn vraag waarom de vakorganisaties geen leerkrachten konden aanduiden voor de ontwikkelcommissies.

Ook zijn vraag over de voorafname op de eindtermen van de tweede graad brengt hij in herinnering.

Het lid merkt nog op dat Marzano en Kendall de taxonomie van Bloom gebruiken voor hun model, dus de verschillende kennisniveaus zijn opgenomen. Er is enkel een verschil in het feit dat metacognitie ook als kennisniveau wordt genomen en het aspect van de motivatie. Metacognitie wordt nu als een apart gegeven gezien en niet als onderdeel van de kennis, wat volgens de spreker een gemis is.

*Ingrid Vanhoren* geeft mee dat de samenstelling van de ontwikkelcommissies voor AHOVOKS een keuze was om actieve leerkrachten te betrekken. De vakorganisaties werden niet opgenomen in de selectie.

De toelichting dat deze eindtermen geen voorafname zijn op de eindtermen van de tweede graad, heeft betrekking op de passage over de uitbreidingsdoelen Nederlands. Na de eerste graad gebeurt de oriëntering, waarbij rekening moet worden gehouden met de resultaten op de eindtermen en de uitbreidingsdoelen. Dat wordt niet in vraag gesteld door AHOVOKS. De formulering van de eindtermen en de uitbreidingsdoelen zal niet noodzakelijk dezelfde zijn voor de tweede graad, besluit de spreker.

Kathleen HELSEN,  
voorzitter

Koen DANIELS,  
verslaggever

**Gebruikte afkortingen**

AHOVOKS	Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen
GO!	onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
Vlor	Vlaamse Onderwijsraad
WHO	World Health Organization