

Inhoudsopgave

1.	Inleiding	4
2.	Methodologie	5
2.1.	Hoe onderzoeken we een concept als “eindtermen basisgeletterdheid”?	5
2.2.	Wie interviewden we?.....	6
3.	Geschiedenis	7
3.1.	Van Schoolstrijd naar eindtermen (1950-1988).....	7
3.2.	Eindtermen als richtlijn voor de klassenraden (1988-1998)	9
3.3.	Afwijkingsmogelijkheid voor specifieke pedagogische projecten (1996)	11
3.4.	De school als kwaliteitsproject: vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen (1997-2010).....	12
3.5.	Modernisering secundair onderwijs en de nieuwe onderwijsdoelen (2017-heden).....	14
3.5.1.	Niet over één nacht ijs.....	14
3.5.2.	Naar 16 sleutelcompetenties	16
3.5.3.	Met de gelaagde onderwijsdoelen komt basisgeletterdheid op het toneel.....	18
3.5.4.	Minimumdoelen	19
3.5.5.	Keuzegedeelte	20
3.5.6.	Wanneer worden de nieuwe eindtermen ingevoerd?.....	22
4.	Het ABC van de basisgeletterdheid	23
4.1.	Waarom eindtermen basisgeletterdheid?	23
4.2.	Wat is basisgeletterdheid?	25
4.3.	Van basisgeletterdheid naar eindtermen en sleutelcompetenties.....	26
5.	Analyse van de eindtermen basisgeletterdheid.....	27
5.1.	Dubbelzinnigheid in de formulering van de eindtermen	27
5.2.	Bespreking sleutelcompetenties die behoren tot de basisgeletterdheid	29
5.3.	Sleutelcompetenties die niet behoren tot de basisgeletterdheid	31
5.4.	Vergelijking eindtermen basisgeletterdheid A- en B-stroom.....	35
5.5.	Eindtermen die alle leerlingen moeten halen om bepaalde eindtermen basisgeletterdheid te bereiken	35
5.6.	Evaluatie van de eindtermen basisgeletterdheid.....	38
6.	Mogelijke scenario's van gevolgen door de eindtermen basisgeletterdheid	41
6.1.	Scenario 1: Aantal zittenblijvers eerste graad schiet de hoogte in.....	41
6.2.	Scenario 2: Basisgeletterdheid wordt breed geïnterpreteerd	42
6.3.	Scenario 3: Basisgeletterdheid wordt het nieuwe minimum.....	45
6.4.	Scenario 4: Naar het grondwettelijk hof	47

7.	Besluit	49
8.	Beperkingen van het onderzoek	51
9.	Literatuurlijst	52
10.	Bijlagen	56
10.1.	Eindtermen basisgeletterdheid	56
10.2.	Vergelijking tussen de eindtermen van de A-stroom en de B-stroom.....	58
10.3.	Eindtermen die alle leerlingen moeten halen om bepaalde eindtermen basisgeletterdheid te bereiken	61
10.3.1.	Eindtermen voor de A-stroom.....	61
10.3.2.	Eindtermen voor de B-stroom.....	65
10.4.	Gepubliceerd artikel in vaktijdschrift 'Impuls - editie 49(4) juni 2019	69

Woord vooraf

Deze bachelorproef werd geschreven naar aanleiding van het behalen van het diploma 'Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs'. Het werd de laatste grote stap in de opleiding. Wij kozen ervoor om ons eindwerk te maken in kader van de vakgroep pedagogische wetenschappen.

Zonder de hulp van een aantal personen zou dit eindwerk nooit gerealiseerd kunnen worden. In eerste instantie werd ons proefstuk mogelijk gemaakt door Pedro De Bruyckere, onze promotor, die ons steeds bijstond met zijn expertise, ons begeleidde doorheen dit proces en vooral ons telkens een duwtje in de rug gaf zodat we er vanaf dag één erin vlogen. Bedankt voor de vele waardevolle feedback! Vervolgens danken we de opleiding, bestaande uit onze docenten en alle andere medewerkers, om ons zo goed mogelijk voor te bereiden op deze niet te onderschatten taak.

Daarnaast willen we Roger Standaert, Goele Cornelissen, Bieke De Fraine, Elisabeth Meuleman, Ingrid Vanhooren, Nathalie Vanden Bossche, Nel Labeeuw, Paul Buyck en Dominiek Desmet bedanken omdat deze tijd vrijmaakten voor een interview voor ons onderzoek. Wij willen hen bedanken voor het delen van hun meningen, inzichten en vakkundige kennis.

Daarbij willen we Roger Standaert in het bijzonder bedanken om ons de kans te geven een artikel over basisgeletterdheid op basis van onze werk te publiceren in het vaktijdschrift Impuls. Dit artikel kunt u vinden in bijlage 10.4.

Tot slot willen we onze familie, vrienden en geliefden bedanken voor hun vele steun en geduld tijdens deze periode opdat wij dit tot een goed einde konden brengen.

Sarah Sap en Marlies Tuttens

Gent, juni 2019

1. Inleiding

Op 1 september 2019 worden in de eerste graad van het secundair onderwijs nieuwe eindtermen ingevoerd. Onder deze eindtermen bevindt zich een belangrijke vernieuwing: eindtermen met het label basisgeletterdheid. Deze zullen in tegenstelling tot de 'gewone' eindtermen zoals deze vandaag bestaan op individueel niveau behaald moeten worden en niet op populatieniveau. Dit wil zeggen dat alle leerlingen van de eerste graad alle eindtermen basisgeletterdheid moeten bereiken.

In deze bachelorproef leggen we de nadruk op die eindtermen basisgeletterdheid als nieuw concept binnen het Vlaams onderwijssysteem. We onderzoeken de geschiedenis van het ontstaan van de eindtermen, waarom deze specifieke eindtermen nu worden ingevoerd en hoe ons onderwijs hierop voorbereid is. Daarnaast formuleren we vier mogelijke scenario's met mogelijke gevolgen van deze eindtermen basisgeletterdheid.

De weg naar het onderwerp was in het begin hobbelig. Het was wel meteen duidelijk dat we een onderwerp wilden uitwerken voor de vakgroep pedagogische wetenschappen, maar in de beginfase leken we meer aan te leunen bij een onderzoek rond de onderwijsinspectie. Door de inzichten en voorkennis over de komst van dit kersverse concept van onze promotor, besloten we om een bachelorproef te schrijven rond de eindtermen basisgeletterdheid. Een thema waarin we vooral onderzoekend te werk konden gaan.

Het feit dat basisgeletterdheid toen een nieuw onderwerp was, is de eerste en belangrijkste reden om hiervoor te kiezen. De nieuwe eindtermen basisgeletterdheid vormen een zeer actueel thema. Wij – als leraren in opleiding – wisten over dit onderwerp nog niets. Het gehele proces was een eyeopener. Het decreet werd op het moment van onze keuze nog maar net goedgekeurd en tijdens ons proces werd de invoering voorbereid door de verschillende onderwijskoepels, de leerplanmakers, de uitgeverijen van verschillende leermethoden,

Preventie is een tweede reden. De Vlaamse Overheid zal de eindtermen invoeren, maar weliswaar anekdotische ervaringen tijdens onze zoektocht, doen vermoeden dat er heel wat onzekerheid onder scholen heerst en dit onderwerp nog relatief onbekend is. Hoe zullen leerlingen de eindtermen bereiken? Wat gebeurt er als leerlingen deze eindtermen niet bereiken? ... Door onze bachelorproef hopen we hier een antwoord op te kunnen vinden en betrokkenen meer te informeren.

Daarom kozen we voor de onderzoeksvraag: **“Welke gevolgen zullen de eindtermen basisgeletterdheid met zich meebrengen?”**. Door onze bachelorproef hopen we hier een antwoord op te kunnen vinden en betrokkenen meer te informeren. Tenzij anders vermeld heeft wat volgt betrekking op het secundair onderwijs. Wij hopen dat ons afgewerkt product gedurende de zomervakantie nog een meerwaarde kan bieden voor de invoering ervan in september 2019.

2. Methodologie

2.1. Hoe onderzoeken we een concept als “eindtermen basisgeletterdheid”?

Onze zoektocht naar de nieuwe eindtermen basisgeletterdheid begint bij een grondig literatuuronderzoek. Van decreetsvoorstellen en memories van toelichting, tot proefschriften en artikels uit kranten of vaktijdschriften. Ze passeren allemaal de revue. Omdat dit echter een zeer actueel thema is, schiet de literatuur te kort. Daarom kiezen we ervoor om naast het literatuuronderzoek ook diepte-interviews af te nemen met verschillende belangrijke stakeholders. We zullen spreken met onderwijskundigen, politici, een lid van de valideringscommissie en verschillende verantwoordelijken binnen onderwijskoepels. Deze personen behoren allemaal tot het macroniveau omdat we eerst de ‘wat’, ‘waarom’, ‘hoe’, ... willen vatten. Dit geeft de mogelijkheid aan andere studenten om volgend academiejaar dit thema op meso- en microniveau te onderzoeken. We kiezen voor semigestructureerde interviews waarbij de vragen en volgorde op voorhand vastlagen. Indien het van toepassing is, zullen we extra vragen stellen of veranderen we de volgorde van de vragen om zo een vlotter gesprek te houden. Zo krijgen we een beter inzicht in verschillende opinies rond de modernisering van het onderwijs.

In een tweede onderzoek analyseren we de eigenlijke eindtermen. We starten met een verduidelijking over het woord basisgeletterdheid en zoeken uit wat de bedoeling van de nieuwe eindtermen is. Daarna gaan we op zoek naar dubbelzinnigheden in de formulatie van de eindtermen. Vervolgens bekijken we welke sleutelcompetenties het wel of niet tot de lijst van de basisgeletterdheid maken. We sommen ook enkele eindtermen basisgeletterdheid op en vergelijken de eindtermen basisgeletterdheid van de A-stroom met de B-stroom. Daarbij ontdekken we ook welke eindtermen bereikt moeten worden om de basisgeletterdheid te kunnen bereiken. Ten slotte analyseren we de mogelijkheden om de individuele doelen te evalueren. Deze kritische analyse zal telkens worden gestaafd met de resultaten uit de diepte-interviews van onze stakeholders.

Tot slot gebruiken we beide onderzoeken om vier mogelijke scenario's te schrijven. Ze geven weer wat de mogelijke gevolgen kunnen zijn van de invoering van de basisgeletterdheid. Wordt de basisgeletterdheid het nieuwe minimum? Of zal het onderwijsniveau door deze individuele doelen stijgen? Per scenario staven we ook waarom deze waarschijnlijk zijn en geven we ook enkele meningen van onze stakeholders weer.

2.2. Wie interviewden we?

Om ons literatuuronderzoek aan te vullen, interviewden we eerst professor Roger Standaert, pedagoog die in de jaren 90 mee de eindtermen uittekende. Hij gaf ons heel wat nuttige informatie over de totstandkoming van eindtermen waarbij rekening moest gehouden worden met de vrijheid van onderwijs. We vroegen naar zijn bevindingen rond de eindtermen basisgeletterdheid. Daarbij verwierven we heel wat kritische inzichten.

Daarna spraken we met Goele Cornelissen, postdoctoraal onderzoeker verbonden aan het Laboratorium voor Educatie en Samenleving. Bovendien is ze ook verantwoordelijk voor de studiedienst bij de Christelijke Onderwijscentrale of onderwijsvakbond in Vlaanderen (COC). Zij gaf ons net zoals Roger Standaert heel wat kritische inzichten om onze literatuurstudie aan te vullen.

Verder interviewden we professor onderwijskunde Bieke De Fraine, hoofd van Onderwijseffectiviteit en -evaluatie en hoofddocent in de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de KU Leuven. Ze was ook deel van de valideringscommissie bij het goedkeuren van de nieuwe eindtermen. Dit gaf ons een nieuwe invalshoek om naar de eindtermen te kijken.

We probeerden enkele politici van verschillende partijen te interviewen, maar wegens de drukke agenda's rond de verkiezingsperiode was het niet makkelijk om een datum te vinden. Hierdoor hoorden we enkel Elisabeth Meuleman, Belgische politica voor Groen. Ze is een vast lid van de Commissie voor Onderwijs. Zij gaf ons haar opinie rond de nieuwe eindtermen en de totstandkoming.

We vonden het ook belangrijk om iemand te spreken van AHOVOKS (Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen). We maakten een afspraak met Ingrid Vanhooren, afdelingshoofd voor Kwalificaties en Curriculum bij AHOVOKS. Door haar kwamen we heel wat te weten over de totstandkoming van de nieuwe eindtermen.

Een andere belangrijke groep op beleidsniveau zijn de verschillende onderwijsnetten en -koepels. We wilden hen specifiek bevragen welke voorbereidingen al ondernomen werden om de nieuwe eindtermen te integreren in het komende schooljaar. We interviewden Nathalie Vanden Bossche, coördinerend directeur bij GO! Scholengroep Gent en Nel Labeeuw, een pedagogisch medewerker bij GO! Scholengroep Gent.

Daarnaast spraken we met Paul Buyck, directeur van de Vlaamse middelbare Steinerscholen. Ten slotte stuurden we onze gegevens ook door naar het Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Dominiek Desmet, stafmedewerker en ondersteuner voor de modernisering van het secundair onderwijs, stuurde ons de antwoorden op onze vragen via mail door. Binnen het katholiek onderwijs werkt bij de dienst Identiteit en Kwaliteit. Hij werkte ook mee als generalist in de ontwikkelcommissies van de nieuwe eindtermen.

3. Geschiedenis

Om te begrijpen wat eindtermen zijn en waarom eindtermen basisgeletterdheid worden ingevoerd, moeten we teruggaan naar de ontstaansgeschiedenis. Daarvoor startten we dit onderzoek eerst met het uitdiepen van de tweede schoolstrijd die dateert van 1950. De vrije onderwijsnetten en de officiële netten kregen overheidssubsidiëring op voorwaarde dat ze aan bepaalde voorwaarden voldeden. Zo werden in 1959 voor het eerst leerplannen en minimumlessenroosters ontwikkeld.

Vervolgens bespreken we hoe vanaf 1988 een nieuw systeem van kwaliteitsbewaking in zicht kwam. Men voerde in 1990 eindtermen en ontwikkelingsdoelen in als doel de kwaliteit van onderwijs op schoolniveau te bewaken. Daarnaast controleerde de onderwijsinspectie of de eindtermen effectief bereikt werden op populatieniveau en moest pedagogische begeleiding voor externe ondersteuning zorgen.

Door de invoering van de eindtermen ontvingen scholen de bevoegdheid om geldige studiebewijzen uit te reiken. Zo zullen we zien dat de eerste set aan eindtermen echter pas in het schooljaar van 1997-1998 werden ingevoerd. Dit kwam door de nood aan een afwijkingsmechanisme voor onderwijsvertrekkers waarbij hun onderwijs gebaseerd is op een specifiek pedagogisch of levensbeschouwelijk project, iets waar we ook dieper op zullen ingaan.

De eindtermen die toen ingevoerd werden, hebben de volgende twintig jaar dienst bewezen. In 2017 bereikte de Vlaamse Regering een akkoord over nieuwe eindtermen. In '3.5 Modernisering secundair onderwijs en de nieuwe onderwijsdoelen (2017-heden)' staan we stil over de totstandkoming van deze nieuwe set eindtermen die op 1 september 2019 zullen worden toegepast.

3.1. Van Schoolstrijd naar eindtermen (1950-1988)

In de jaren 1950 woedde de tweede schoolstrijd tussen het vrije onderwijs en het officiële onderwijs. De schoolstrijd is een beginsel over het tekort aan werkingsmiddelen en dus over overheidssubsidiëring tussen de verschillende netten. Het Schoolpact en de daaropvolgende Schoolpactwet van 1958 zorgden ervoor dat de (katholieke) vrije onderwijsnetten zich aan een vergelijkbare onderwijsreglementering als die van de officiële netten zouden houden in ruil voor voldoende subsidiëring (Herbots, 2004).

Zo zegt artikel 6 van de schoolpactwet:

“Op voorwaarde dat een wettelijk bepaald minimumleerplan en minimumlesrooster in acht worden genomen, beschikt elke inrichtende macht over de vrijheid voor haar onderwijsnet en zelfs voor elke onderwijsinrichting de lesroosters vast te stellen en, onder voorbehoud van goedkeuring door de Minister met het oog op het waarborgen van het studiepeil, haar leerplannen op te stellen. Elke inrichtende macht kiest vrij haar pedagogische methodes.” (Het Ministerie van Openbaar Onderwijs, 1959)

In mensentaal wil dit zeggen dat de inrichtende machten enerzijds de vrijheid hebben hun eigen leerplannen op te stellen, maar dat anderzijds de subsidies afhankelijk zijn van de inhoud van die leerplannen. Onvermijdelijk volgde hierop een jarenlange discussie over wat dan wel de inhoud van een minimumleerplan diende te zijn. Daardoor duurde het tot 1971 tot de minister van Onderwijs de goedkeuring van de leerplannen van het secundair onderwijs doorvoerde. Bovendien namen door de oprichting van afzonderlijke adviescommissies voor het rijksonderwijs en het gesubsidieerd onderwijs voor de goedkeuring van de leerplannen, de inhoudelijke verschillen tussen het aangeboden onderwijs geleidelijk toe.

Door dit ongewenste effect drong een geactualiseerde kwaliteitsbewaking van het onderwijs zich op. Zo kwamen in 1988 de eindtermen in zicht als één van de drie pijlers van een nieuw systeem van kwaliteitsbewaking. Eindtermen en ontwikkelingsdoelen werden zo een eerste pijler en zorgden voor een inhoudelijke standaardisering vanaf de jaren 1990 (Lievens, 2018). Anders dan vroeger werd nu ook naar de “outputzijde” gekeken, door enerzijds bijkomende controle vanuit de inspectie (tweede pijler) en anderzijds de pedagogische begeleiding die voor externe ondersteuning moest zorgen (derde pijler).

De onderwijsinspectie kreeg dus naast o.a. de controle op de minimumlessenrooster en het goedkeuren van leerplannen, ook de bevoegdheid om na te gaan of de nieuwe eindtermen werden bereikt. Zo werden ook peilingstoetsen ingevoerd. Dit zijn toetsen die elk jaar worden afgenomen bij een representatieve steekproef van scholen en leerlingen om na te gaan of leerlingen bepaalde eindtermen of ontwikkelingsdoelen bereikt hebben. (het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2018; Onderzoeksgroep Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (KU Leuven), 2018).



Belangrijk daarin is dat door de invoering van de eindtermen de vereiste voor een minimumleerplan wegviel. Onderwijsnetten en -koepels zijn dus vanaf dat moment niet verplicht een minimumleerplan op te stellen. Daarentegen bleef een minimumlessenrooster wel nog van kracht om het bestaan van een basisvorming te garanderen. Zo werd de organisatie van het secundair onderwijs toch nog grotendeels van hoger af bepaald. Voor het eerste jaar van de eerste graad van het secundair onderwijs moeten scholen 27 uur van de 32-wekelijkse lessen voorzien voor vakken die tot de basisvorming behoren. In het tweede jaar van de eerste graad is dit 24 uur. De overige lessen worden door scholen vrij ingevuld naar gelang het eigen onderwijsconcept (Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 1991).

3.2. Eindtermen als richtlijn voor de klassenraden (1988-1998)

Vanaf schooljaar 1988-1989 verkreeg ook het gemeenschapsonderwijs een zekere autonomie om vorm te geven aan het eigen onderwijs. Met deze evolutie werd pedagogische vrijheid toegekend aan alle onderwijsnetten. De invoering van de eindtermen is bovendien ook verbonden met de bevoegdheid van scholen om geldige studiebewijzen uit te reiken. In Vlaanderen zijn er geen centrale examens die door de overheid zijn ingericht¹, maar hebben de klassenraden de verantwoordelijkheid gekregen om over de toekenning van studiebewijzen te oordelen. Deze toekenning is wel deels afhankelijk van de door overheid bepaalde minimumdoelen, de eindtermen (Lievens, 2018).

Schooljaar 1989-1990 bracht alweer een grote verandering met zich mee. De eenheidsstructuur werd bij het decreet ingevoerd. Deze onderwijsstructuur bestaat nog tot op vandaag. Er zijn vier onderwijsvormen: aso, bso, tso en kso. Daarnaast bestaan er drie graden in het secundair onderwijs van telkens twee jaar of drie jaar². De eerste graad is daarbij oriënterend waarbij leerlingen kiezen tussen de A-stroom of B-stroom (het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2019). Aangezien dit thema voor onze bachelorproef minder relevant is, beslissen we hier niet over uit te weiden.

¹ Toelichting centrale examens in België: Er bestaan wel verschillende toelatingsexamens voor enkele opleidingen in het Hoger Onderwijs. Denk maar aan het toelatingsexamen arts en tandarts. Naast toelatingsexamens, bestaat in België de Examencommissie. Het is een instelling die examens inricht voor iedereen die een getuigschrift of diploma secundair onderwijs wil behalen. Kandidaten zijn zelfverantwoordelijk om de eindtermen te bereiken. Dit kan volledig zelfstandig met schriftelijke cursussen, maar ook via privéonderwijs of volwassenenonderwijs. (het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties & Studietoelagen (AHOVOKS), 2017)

² In de derde graad tso en bso bestaat er ook een 7^{de} specialisatiejaar.

In het inspectiedecreet van 17 juli 1991 staan eindtermen als volgt gedefinieerd:

“De minimumdoelstellingen die op het einde van het kleuter-, lager, secundair en hoger onderwijs van het korte type moeten worden nagestreefd en bereikt (...) kwaliteiten inzake kennis, inzicht, onderwijsattitudes en eventueel vaardigheden die wenselijk worden geacht voor de meerderheid van de leerlingen, en dat het uitreiken van rechtswege geldende studiebewijzen wettigt.” (Het Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming, 1991, Art. 3.§2)

Deze nog te ontwikkelen eindtermen zouden gecontroleerd worden door onderwijsinspectie. Voor onderwijskoepels en -netten die ervoor kozen een leerplan te ontwikkelen, bleef ook de goedkeuring van de leerplannen vereist (Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 1991).

Later zou blijken dat de ambitie om alle eindtermen tegen 1993 te ontwikkelen te hoog gegrepen was. De eerste set eindtermen voor het basisonderwijs werd in 1995 voor het eerst aangenomen en pas in het schooljaar van 1997-1998 ingevoerd. Aangezien de eindtermen pas op het einde van het lager onderwijs bereikt zouden worden, werd het realiseren van de eerste set eindtermen verschoven tot juni 2004. Voor de eerste graad van het secundair onderwijs vroeg het eindtermenconcept een verdere verfijning. In tegenstelling tot het basisonderwijs – waar een algemene set eindtermen voor het gehele onderwijsniveau van kracht was – werden voor het secundair onderwijs eindtermen vastgesteld per graad en per onderwijsvorm. Bovendien zouden per studierichting specifieke eindtermen worden aangenomen (Lievens, 2018).

De vakgebonden eindtermen en de vakgebonden ontwikkelingsdoelen van de eerste graad van het secundair onderwijs werden goedgekeurd op 20 juni 1996. Hierover geven we verdere uitleg in ‘3.4 De school als kwaliteitsproject: vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen (1997-2010)’. In september 1997 werden de eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs ingevoerd.

Door de grote verscheidenheid tussen leerlingen in de A- en B-stroom werd een onderscheid gemaakt tussen eindtermen voor de A-stroom en ontwikkelingsdoelen voor de B-stroom. Zoals hierboven vermeld zijn eindtermen en ontwikkelingsdoelen bepaalde minimumdoelen van ons onderwijs die door de overheid bepaald zijn. Zo zijn de minimumdoelen geschreven op het gebied van kennis, inzicht, attitudes en vaardigheden. Het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS) beschrijft eindtermen anno 2018 als de minimumdoelen die een bepaalde leerlingengroep in Vlaanderen op een bepaald ogenblik moeten bereiken. Scholen moeten kunnen aantonen dat ze nodige inspanningen leveren om hun leerlingen de gestelde eindtermen te laten behalen. Wanneer individuele leerlingen de eindtermen niet halen, kunnen scholen zich hierop baseren voor het uitschrijven van een getuigschrift. Het is wel zo dat het niet halen van de eindtermen nooit kan gebruikt worden tegen de individuele leerling. Scholen kunnen dit bijvoorbeeld niet gebruiken als weigeringsgrond bij een inschrijving (Wikipedia, 2017).

Ontwikkelingsdoelen in het gewoon onderwijs zijn beschreven als de minimumdoelen die door de overheid wenselijk geacht worden en die de school aan alle leerlingen van de B-stroom moet aanbieden. De leerlingen van de B-stroom moeten die niet noodzakelijk bereiken, maar de school moet deze ontwikkelingsdoelen wel nastreven. Eindtermen en ontwikkelingsdoelen kunnen worden ingedeeld in vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen.

We kunnen dus samenvatten dat eindtermen zijn ingevoerd met als doel de kwaliteit van onderwijs op schoolniveau te bewaken. Scholen moeten deze eindtermen nastreven en bereiken bij het grootste deel van de leerlingen. Dit is op populatieniveau. Daarbij bewaakt de onderwijsinspectie de inspanningen van scholen om deze eindtermen na te streven en te bereiken.

3.3. Afwijkingsmogelijkheid voor specifieke pedagogische projecten (1996)

Dat de eindtermen nog een tijdje bleven liggen voor ze ingevoerd werden, heeft vooral te maken met enkele beroepen tot vernietiging bij het Arbitragehof. Er was duidelijk nood aan een afwijkingsmechanisme voor onderwijsvertrekkers waarbij hun onderwijs gebaseerd is op een specifiek pedagogisch of levensbeschouwelijk project. Denk maar aan de Steinerscholen. Die hadden tijdens een parlementaire hoorzitting in 1993 concrete inhoudelijke bezwaren en kritiek op de algemene omvang van de voorliggende minimumdoelen (Lievens, 2018). Bovendien hadden de Steinerscholen behoefte aan een pedagogische visie die uitging van een mensbeeld waarbij de onderwijsdoelen moesten aangepast worden aan de specifieke leeftijds mogelijkheden. De Steinerscholen verwezen naar de vrijheid van onderwijs toen ze drie manieren formuleerde om een afwijkingsregeling aan te vragen:

“(1) een uitstel van bepaalde eindtermen die als strijdig werden ervaren met het mens- en wereldbeeld van een bepaalde leeftijdsgroep naar een latere leeftijd, (2) het vervangen van bepaalde eindtermen, waarvan de formulering strijdig was met de eigen pedagogische methode, en (3) het vervangen van bepaald voorgeschreven attitudes door ontwikkelingsdoelen op basis van het eigen pedagogisch concept.” (Lievens, 2018, p. 167)

Uiteindelijk haalden de Steinerscholen in 1996 hun slag thuis en maakte het Vlaams Parlement het mogelijk dat onderwijsverstrekkers een afwijking van de eindtermen kunnen vragen. Volgens Roger Standaert, pedagoog die als hoofd van Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO) in de jaren negentig mee de eindtermen uittekende, is dit vooral te wijden aan de goede advocaat die ze toen hadden (Standaert geciteerd in Moens, 2017).

Het decreet dat werd goedgekeurd op 15 juli 1997 voorzag de mogelijkheid een afwijkingsaanvraag in te dienen voor elke onderwijsverstrekker die vond dat de vastgelegde eindtermen onvoldoende ruimte boden voor eigen pedagogische opvattingen (Vlaams Parlement, 1997).

3.4. De school als kwaliteitsproject: vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen (1997-2010)

Vakgebonden eindtermen en de vakgebonden ontwikkelingsdoelen van de eerste graad van het secundair onderwijs werden goedgekeurd op 20 juni 1996. In september 1997 werden deze eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs ingevoerd.

Vakgebonden eindtermen of ontwikkelingsdoelen zijn minimumdoelen die specifiek tot een vakgebied behoren. Zo zijn er in de A-stroom vakgebonden eindtermen voor de vakken Aardrijkskunde, Artistieke opvoeding, Geschiedenis, Lichamelijke opvoeding, Moderne vreemde talen Frans-Engels, Natuurwetenschappen, Nederlands, Techniek en Wiskunde.

In de B-stroom spreken we over vakgebonden ontwikkelingsdoelen voor de vakken Artistieke opvoeding, Frans, Lichamelijke opvoeding, Maatschappelijke vorming of geschiedenis en aardrijkskunde, Natuurwetenschappen, Nederlands, Techniek en Wiskunde.

“Elke school heeft de maatschappelijke opdracht de vakgebonden eindtermen met betrekking tot kennis, inzicht en vaardigheden bij de leerlingen te bereiken. Het bereiken van de eindtermen zal worden afgewogen tegenover de schoolcontext en de kenmerken van de schoolpopulatie.” (Vlaams Parlement, 2002)

In 1997 werden naast de vakgebonden eindtermen ook vakoverschrijdende eindtermen ingevoerd.

“Vakoverschrijdende eindtermen of ontwikkelingsdoelen zijn minimumdoelen met betrekking tot kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die niet specifiek behoren tot een vakgebied, maar onder meer door middel van diverse vakken, onderwijsprojecten en andere activiteiten worden nagestreefd.” (Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (AKOV) , 2009)

De Vlaamse Regering heeft deze vakoverschrijdende eindtermen ingevoerd nadat men twee opvallende vaststellingen deed. Ten eerste streefde men naar een accentverschuiving na van vakgerichte ordening naar meer totaliteitsonderwijs. Ten tweede stelde men vast dat een brede basisvorming onvoldoende gereflecteerd werd in de huidige eindtermen. De vakoverschrijdende eindtermen bieden een antwoord om de maatschappelijk relevante inhouden structureel te behandelen.

De vakoverschrijdende eindtermen werden ingevoerd in dezelfde periode waarin de onderwijsvisie evolueerde naar een grotere aandacht van het functioneren van de school als geheel. Ook de onderwijsinspectie evolueerde mee naar een kwaliteitscontrole van de school als geheel in plaats van het controleren van vakken bij individuele leraren.

In de beleidsnota Onderwijs en Vorming 2004-2009 werd duidelijk dat de vakoverschrijdende eindtermen nood hadden aan een grondige evaluatie en bijsturing. De Vlaamse overheid stelde vast dat de diversiteit van de vakoverschrijdende eindtermen was toegenomen. Er werd vanuit de maatschappij meer beroep gedaan op het onderwijs om jongeren competenties in zeer uiteenlopende domeinen bij te brengen (Vandenbroucke, 2005). Om die reden zouden de vakoverschrijdende eindtermen geëvalueerd worden. Een onderzoeksteam van de Vrije Universiteit Brussel voerde deze evaluatie uit via een grootschalige bevraging van 949 leraren, 57 directeurs, 5955 leerlingen en 168 'stakeholders van het onderwijs' (Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming & AKOV, 2010). Tijdens het onderzoek werd het maatschappelijk belang, de onderwijskundige relevantie en de haalbaarheid van vakoverschrijdende thema's in vraag gesteld. De nieuwe vakoverschrijdende eindtermen zijn onder meer op de resultaten van dit onderzoek gebaseerd (Elchardus, Op de Beeck, Duquet, & Roggemans, 2008).

Op 13 februari 2009 heeft het Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming nieuwe, geactualiseerde eindtermen (VOET'en) vastgelegd in een decreet betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basis- en secundair onderwijs. Met deze actualisering werden de vakoverschrijdende eindtermen onder meer verminderd in aantal. Daarbij werd wel steeds rekening gehouden met het behoud van een voldoende brede basisvorming. Daarnaast was er een inhoudelijke bijsturing en actualisering nodig van de vakoverschrijdende eindtermen.

“De actualisering van de eindtermen moet in de eerste plaats een antwoord bieden op de vraag welke capaciteiten elke burger in Vlaanderen minimaal nodig heeft om actief aan de samenleving te kunnen participeren en om een persoonlijk leven uit te bouwen. Ook op het niveau van de Europese Unie is hierover nagedacht. Er is immers een aanbeveling van het Europees Parlement en de Raad inzake sleutelcompetenties voor levenslang leren. Dit was een belangrijke inspiratiebron bij het actualiseren van de vakoverschrijdende eindtermen.” (Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming & AKOV, 2010)

Ten slotte wil het Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming meer autonomie voor scholen voorzien met de actualisering van de vakoverschrijdende eindtermen. De vakoverschrijdende eindtermen moeten het beleidsvoerend vermogen van scholen stimuleren.

De vakoverschrijdende eindtermen anno 2010 worden ingedeeld in een nieuw ordeningskader met daarin zeven contexten, een gemeenschappelijke stam en leren leren. De zeven contexten bevatten eindtermen die essentieel en typisch zijn voor de betrokken context:

1. Lichamelijke gezondheid en veiligheid
2. Mentale gezondheid
3. Sociorelationele ontwikkeling
4. Omgeving en duurzame ontwikkeling

5. Politiek-juridische samenleving
6. Socio-economische samenleving
7. Socioculturele samenleving

(Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming & AKOV, 2010)

In de gemeenschappelijke stam bevinden zich eindtermen die gericht zijn op een aantal sleutelcompetenties en vrij algemeen geformuleerd werden. ‘Leren leren’ heeft als doel leerlingen te helpen een manier van leren te verwerven die past bij hun persoon (Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming & AKOV, 2010).

Sinds 1 september 2010 zijn deze vakoverschrijdende eindtermen van kracht in het secundair onderwijs.

3.5. Modernisering secundair onderwijs en de nieuwe onderwijsdoelen (2017-heden)

3.5.1. Niet over één nacht ijs

Op 26 oktober 2017 bereikte de Vlaamse Regering een akkoord over nieuwe eindtermen. Na een goede 20 jaar hadden de huidige eindtermen nood aan een actualisering aangezien ze dateren uit het pre-smartphone tijdperk en onaangepast zijn om jongeren voor te bereiden voor deze VUCA – wereld³ (Kraaijenbrink, 2018). Hier ging een heel proces aan vooraf.

Goele Cornelissen (COC) gaf aan dat de aanloop naar nieuwe eindtermen al zeker tien jaar op gang is. Het onderwijs in Vlaanderen evolueerde langzaam in de richting van competentiegericht onderwijs. Zij geeft aan dat men vond dat doelstellingen als leerresultaten of als competenties moesten geformuleerd worden. Zo hadden al heel wat vakoverschrijdende eindtermen die gedaante aangenomen.

Voor de eerste graad secundair onderwijs werd reeds een nieuwe set aan eindtermen ontwikkeld. Het AKOV (Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming) publiceerde op 23 april 2015 hun verslag rondom een screening van alle 29 studiegebieden in het voltijds onderwijs. Hieruit kwamen drie opvallende conclusies tot uiting: (AKOV, 2015)

- Studierichtingen hebben bijna altijd een eenduidige finaliteit. Ze bereiden voor op hoger onderwijs of op de arbeidsmarkt en slechts in een zeldzaam geval op beide.

³ Volatility, uncertainty, complexity and ambiguity.

- Rationaliseren in het studieaanbod is beslist mogelijk. Enkele studierichtingen zijn niet langer relevant op de arbeidsmarkt en hoeven niet meer aangeboden te worden. Bepaalde studierichtingen hebben zo'n gelijklopend profiel qua instroom, inhoud en doorstroom naar hoger onderwijs of arbeidsmarkt dat ze beter kunnen worden samengevoegd.
- Structurele en inhoudelijke verbeteringen zijn nodig. De evolutie van het leerlingenaantal in de verschillende studiegebieden en de doorstroomcijfers naar het hoger onderwijs en de arbeidsmarkt leggen enkele pijnpunten bloot.

Na deze screening stelde AKOV een onderzoeksteam samen aan de KU Leuven, onder leiding van Maarten Simons en Geert Kelchtermans. Ze deden onderzoek naar de werking en doeltreffendheid van de eindtermen als beleidsinstrument. Eindtermen worden vanuit een eigen perspectief gebruikt door verschillende actoren en dit kan spanningen veroorzaken. Denk maar aan de leraren, scholen, onderwijskoepels, leerplanmakers en onderwijsinspectie. Het onderzoeksteam bekeek de eindtermen vanuit deze verschillende invalshoeken en ontwikkelde een aantal scenario's om met die spanningen om te gaan. Beleidsmakers en belanghebbenden kregen een houvast om inzicht te krijgen in mogelijke toekomstige ontwikkelingen en geïnformeerde standpunten in te nemen (AKOV, 2016).

Na het eindtermenonderzoek volgde een maatschappelijk eindtermendebat. Tussen 1 februari en 23 maart 2016 vond een grootschalige lancering plaats van het brede maatschappelijke online- en offlinedebat. Op de website onsonderwijs.be kon iedereen die er belang bij had, 50 dagen lang op verschillende manieren deelnemen aan het debat. Men kon ideeën delen, reageren op ideeën of ideeën delen rond verwachtingen van de inhoud van ons onderwijs. Deze meningen werden vooraf goedgekeurd door moderatoren.

Om het debat te structureren, zijn vier centrale vragen naar voor geschoven: (Bamps, et al., 2016)

- Wat moet elke jongere op school leren om deel te nemen aan de maatschappij van morgen?
- Wat moet elke jongere op school leren om zich persoonlijk te ontwikkelen?
- Wat moet elke jongere op school leren om later aan het werk te kunnen?
- Wat moet elke jongere op school meekrijgen om levenslang verder te kunnen leren?

In het persbericht van het kabinet Vlaams minister van Onderwijs vinden we het vervolg van het proces:

“Ook de ouders werden gehoord in samenwerking met de Koning Boudewijnstichting en er werd een debat met de Vlaamse scholierenkoepel opgestart. Er kwamen adviezen van strategische adviesraden en het resultaat van het publiek debat werd gebundeld in het eindrapport “Van LeRensbelang”.” (kabinet Vlaams minister van Onderwijs, 2018)

Dit eindrapport werd gepubliceerd in juni 2016. Er hebben aan dit onderzoek meer dan 5000 burgers actief hebben meegewerkt (Bamps, et al., 2016).

3.5.2. Naar 16 sleutelcompetenties

Op basis van het eindtermenonderzoek, het maatschappelijk eindtermendebat en 8 Europese sleutelcompetenties⁴ selecteerde het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming 16 sleutelcompetenties. Ze werden vastgelegd in een decretaal kader en gebruikt om de nieuwe eindtermen en ontwikkelingsdoelen te formuleren. De competenties worden niet gekoppeld aan leergebieden of vakken. Het zijn de leerplanmakers die kiezen welke competenties in welke leergebieden, vakken of vakkenclusters geplaatst worden (Helsen, Daniëls, & De Ro, 2017, p. 3).

Goele Cornelissen (COC) had over het maatschappelijke eindtermendebat enkele twijfels. Volgens haar zou het debat niet ernstig gebruikt zijn om sleutelcompetenties af te leiden.

“Men heeft zich voor het afbakenen van de sleutelcompetenties gebaseerd op dat grootschalig publiek debat. Nu ja, ik wil daar wel een kritische kanttekening bijzetten. Want ik ben nog altijd niet overtuigd of de input van dat debat effectief ernstig gebruikt werd om sleutelcompetenties af te leiden. Noch van de zinvolheid van het debat zoals het hier werd opgezet, noch van het feit dat er effectief gebruik werd gemaakt van de input om sleutelcompetenties af te bakenen.” (Cornelissen, 2019)

Nathalie Vanden Bossche en Nel Labeeuw waren hier niet mee akkoord. Volgens hen zijn er vanuit het veld genoeg mogelijkheden geweest zijn tot inspraak. De communicatiecampagne is volgens hen ook goed op gang getrokken. Zo verduidelijkt Nathalie Vanden Bossche:

“Er was een stuk vrije instroom. Eigenlijk ben ik daar heel gerust in. Degene die zeggen dat het niet genoeg was, hebben hun kans niet gegrepen. Denk ik dan.” (Vanden Bossche, 2019)

De sleutelcompetenties zijn een verzameling van algemene en overdraagbare kennis, vaardigheden en houdingen die bijdragen tot de verbetering van het leren en presteren (het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2018). In functie van deze sleutelcompetenties werden volgende eindtermen geformuleerd:

⁴ De 8 Europese sleutelcompetenties zijn: competenties voor communicatie in het Nederlands, competenties voor communicatie in vreemde talen, wiskundige competenties en competenties in exacte wetenschappen en technologie, digitale competenties, leercompetenties, sociale en burgerschapscompetenties, initiatief en ondernemerschap-competenties, competenties voor cultureel bewustzijn. (Vlaams Parlement, 2013)

- competenties op het vlak van lichamelijk, geestelijk en emotioneel bewustzijn en op vlak van lichamelijke, geestelijke en emotionele gezondheid;
- competenties in het Nederlands;
- competenties in andere talen;
- digitale competentie en mediawijsheid;
- sociaal-relatieve competenties;
- competenties inzake wiskunde, exacte wetenschappen en technologie;
- burgerschapscompetenties met inbegrip van competenties inzake samenleven;
- competenties met betrekking tot historisch bewustzijn;
- competenties met betrekking tot ruimtelijk bewustzijn;
- competenties inzake duurzaamheid;
- economische en financiële competenties;
- juridische competenties;
- leercompetenties met inbegrip van onderzoekscompetenties, innovatiedenken, creativiteit, probleemoplossend en kritisch denken, systeemdenken, informatieverwerking en samenwerken;
- zelfbewustzijn en zelfexpressie, zelfsturing en wendbaarheid;
- ontwikkeling van initiatief, ambitie, ondernemingszin en loopbaancompetenties;
- cultureel bewustzijn en culturele expressie.

(kabinet Vlaams minister van Onderwijs, 2018; Bulckaert, 2017)

In die sleutelcompetenties zijn heel wat hedendaagse uitdagingen opgenomen: burgerschap, digitale vaardigheden en mediawijsheid en bijvoorbeeld ook financiële geletterdheid. De 16 sleutelcompetenties weerspiegelen wat er op dat moment in Vlaanderen aan het spelen was. We spraken met Ingrid Vanhooren, afdelingshoofd voor Kwalificaties en Curriculum bij AHOVOKS.

“Bij de bepaling van de sleutelcompetenties is met verschillende referentiekaders rekening gehouden. Er is rekening gehouden met de Europese sleutelcompetenties, goed wetende dat deze ook in herziening waren. Je ziet heel goed de invloed van de ‘21st century skills’ van OESO. Dat zie je toch wel binnensijpelen in die sleutelcompetenties. Ook de sustainable development goals van de UN (Verenigde Naties) zie je daarin. Je ziet dat dit impact heeft op de afbakening van de sleutelcompetenties en een aantal accenten.” (Vanhooren, 2019)

Om de totstandkoming op het formuleren van de eindtermen te vereenvoudigen, werden relevante referentiekaders gezocht per cluster van sleutelcompetenties. Deze bakenen bepaalde wetenschapsdomeinen af, karakteriseren de relevante componenten ervan en maken het mogelijk ze te distingueren van de andere sleutelcompetenties, referentiekaders of wetenschapsgebieden. Er werd hier zowel van binnenlandse als van buitenlandse expertise gebruik gemaakt. Een van de referentiekaders is het rapport ‘referentiekaders’ dat door experts samen met AHOVOKS werd

opgesteld. De verschillende referentiekaders werden gehanteerd voor het afbakenen en formuleren van de eindtermen binnen de ontwikkelingscommissies. Per sleutelcompetentie werden er enkele bouwstenen afgebakend, om de consistentie en coherentie van de eindtermen over de verschillende graden heen te bewaken. De bouwstenen geven een inhoudelijke richting aan voor de verschillende graden van het secundair onderwijs. Ze dragen dus geen niveau in zich (Vlaamse Regering, 2018).

We spraken Elisabeth Meuleman, Belgische politica van Groen en vast lid van de Commissie voor Onderwijs, over de keuze van de 16 sleutelcompetenties. Volgens haar zien leerlingen vaak de relevantie van de leerstof niet als leerinhouden worden opgedeeld in vakjes. Als je vak-doorbrekend en projectmatig kan werken, kan het onderwijs een stuk relevanter worden voor leerlingen.

Goele Cornelissen voegt hieraan toe dat de doelstellingen die in een clusterleerplan zouden zitten, moeten worden aangeboden door mensen die daar vakinhoudelijk voor zijn opgeleid. Het is perfect mogelijk om een didactisch team samen te stellen met mensen die verschillende bekwaamheidsbewijzen hebben. Ze geeft ook aan dat ze hier, als vakbond, voor pleiten. Dus: niet één leraar voor een hele cluster, eerder een didactisch team.

Op 17 januari 2018 werden de sleutelcompetenties goedgekeurd door het Vlaams Parlement. Het decreet stelde vast dat de Vlaamse Regering zeven ontwikkelcommissies samenstelde bestaande uit leerkrachten, experts, vertegenwoordigers van de onderwijskoepels en -netten en de administratie. Deze ontwikkelcommissies zijn verantwoordelijk voor de ontwikkeling van de nieuwe eindtermen en ontwikkelingsdoelen (Vlaams Parlement, 2018; Bulckaert, 2017).

Naast de zeven ontwikkelcommissies, functioneerde een valideringscommissie om toezicht te houden op de consistentie en evalueerbaarheid van de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen. Deze bestond uit leden van de onderwijsinspectie en experts. Op 13 juli 2018, zes maanden later, werden de nieuwe eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs voorlopig goedgekeurd door de Vlaamse Regering. Hierna ging de Vlaamse Onderwijsraad, de SERV (Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen) en de Raad van State aan de slag om een advies te formuleren over deze nieuwe eindtermen (kabinet Vlaams minister van Onderwijs, 2018; Vlaams Parlement, 2018).

3.5.3. Met de gelaagde onderwijsdoelen komt basisgeletterdheid op het toneel

Binnen de sleutelcompetenties, een verzameling van algemene en overdraagbare kennis, vaardigheden en houdingen die bijdragen tot de verbetering van het leren en presteren, komt er een gelaagd systeem van onderwijsdoelen dat mee de kwaliteit van de algemene vorming in de eerste graad versterkt: basisgeletterdheid, eindtermen en uitbreidingsdoelen. Het grote verschil tussen de doelen zit in het doelpubliek (het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2018).

		1 A&B	2A	2B
Algemene vorming	Uitbreidingsdoelen (zoveel mogelijk leerlingen)			
	Minimumdoelen (grote meerderheid)	27 u.	+ 1 u. 25 u.	+ 4 u. 20 u.
	Basisgeletterdheid (elke leerling)			

(Vlaams ministerie van onderwijs en vorming, 2018)

In bovenstaande tabel wordt duidelijk weergegeven dat er veel nadruk wordt gelegd op een brede algemene vorming. In het eerste middelbaar A- en B-stroom blijven de leerlingen 27u algemene vorming hebben. In het tweede middelbaar A-stroom verandert het aanbod algemene vorming naar 25 uren (+1), in het beroepsvoorbereidend leerjaar worden 20 uren (+4) voorzien. Er blijft dus een A- en B-stroom in de eerste graad gebaseerd op Europese sleutelcompetenties, enkel de eindtermen en ontwikkelingsdoelen verschillen.

Het onderwijs in Vlaanderen wordt gemoderniseerd en dit uit zich met een nieuwe grondlaag van onderwijsdoelen, eindtermen basisgeletterdheid. Naast deze grondlaag worden scholen verplicht om in het keuzegedeelte een remediërsaanbod te bieden voor leerlingen te begeleiden die moeite hebben met de algemene vorming.

3.5.4. Minimumdoelen

Eindtermen zijn de door de overheid bepaalde minimumdoelen van ons onderwijs. Zoals al eerder vermeld gebruikt het Vlaams Parlement de sleutelcompetenties om eindtermen te formuleren voor A- en B-stroom. Dankzij het maatschappelijk eindtermendebat in 2016 worden de nieuwe eindtermen geactualiseerd en ambitieus geformuleerd (het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2018). Zo benadrukt Roger Standaert dat eindtermen eenvoudig geschreven moeten zijn omdat ook buitenstaanders die moeten kunnen begrijpen (Roger Standaert, 2019).

Bovendien moeten de eindtermen duidelijk verwerkt zijn in de leerplannen, ontwikkelt door het GO! en de koepelorganisaties van de onderwijsnetten die de school gebruikt. Goele Cornelissen (COC) zegt dat in tegenstelling tot de huidige situatie (januari 2018), de eindtermen en ontwikkelingsdoelen die vanuit de sleutelcompetenties ontwikkeld zullen worden, niet langer gekoppeld worden aan leergebieden in het basisonderwijs of aan vakken in het secundair onderwijs. Het onderscheid tussen leergebied- en vakgebonden eindtermen enerzijds en leergebied- en vakoverschrijdende eindtermen

anderzijds valt daarmee ook weg. Het zijn de leerplanmakers die kiezen welke competenties in welke leergebieden, vakken of vakkencluster geplaatst worden (Cornelissen, 2018; Informatie Vlaanderen, sd).

Het komt erop neer dat er voor de A-stroom 180 eindtermen zijn en voor de B-stroom 152 (Bulckaert, 2017). Alle nieuwe eindtermen zijn te bereiken, op 14 attitudinale eindtermen na die na te streven zijn. Zo legt men de lat hoog voor zowel leerlingen als leerkrachten en scholen. Attitudinale eindtermen zijn minimumdoelen die omschrijven welke houdingen wenselijk worden geacht voor een bepaalde leerlingpopulatie. Elke school heeft de maatschappelijke opdracht om de attitudinale eindtermen bij de leerlingenpopulatie na te streven.

Naast attitudinale eindtermen zijn er nog transversale eindtermen die een minimum aan kennis, inzicht en vaardigheden bepalen voor de leerlingen uit het secundair onderwijs. De eindtermen die transversaal zijn en als dusdanig worden aangeduid in de sleutelcompetenties ‘Competenties op vlak van lichamelijk, geestelijk en emotioneel bewustzijn en op het vlak van lichamelijke, geestelijke en emotionele gezondheid’, ‘Burgerschapscompetenties met inbegrip van competenties inzake samenleven’ en ‘Cultureel bewustzijn en culturele expressie’, worden gerealiseerd in samenhang met inhoudelijke eindtermen van meerdere sleutelcompetenties. Ze zijn afgeleid van de vorige vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen, met dat verschil dat de vakoverschrijdende eindtermen moesten nagestreefd worden door populatie en de transversale eindtermen moeten bereikt worden door populatie. We merken op dat geen enkele eindterm basisgeletterdheid transversaal is. De transversale eindtermen zijn identiek voor de A-stroom en de B-stroom. De (inhoudelijke) eindtermen zijn verschillend voor A- en B-stroom (Bulckaert, 2017).

Ook in onze interviews kwamen de transversale eindtermen aan bod. Nathalie Vanden Bossche legde de nadruk op het grote verschil tussen de VOET'en en de transversale eindtermen. Ook Paul Buyck kaartte dit aan. Hij benadrukt dat transversale eindtermen naast de eindtermen basisgeletterdheid een zeer grote uitdaging zullen vormen voor het onderwijs.

3.5.5. Keuzegedeelte

In het eerste jaar A- en B-stroom worden vijf uren keuzegedeelte voorzien dat de leerlingen de kans geeft om te versterken, verdiepen en verkennen. Voor het tweede jaar A-stroom worden zeven uren vrijgemaakt voor het keuzegedeelte. In 2B, het beroepsvoorbereidend leerjaar, voorzien scholen twaalf uren in het keuzegedeelte. Net zoals in het eerste jaar worden die uren ingevuld voor

1 A&B	2A	2B
5 u	7 u (5 u + 2 u)	12 u

(het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2018)

remediëring of verdieping en voor de basisoptie. In de eerste graad kan remediëring van algemene vorming op drie manieren aangevraagd worden. Ten eerste kan het op vraag van de leerling. Ten tweede kan de klassenraad een advies geven voor de remediëring. Ten slotte kan het op het einde van het schooljaar aanbevolen worden voor het volgende schooljaar (het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2018).

- **Uitbreidingsdoelen**

Zoals eerder al vermeld maken de onderwijsverstrekkers leerplannen op aan de hand van de eindtermen. Een leerplan bestaat uit eindtermen basisgeletterdheid, minimumdoelen en uitbreidingsdoelen. Die uitbreidingsdoelen zullen een groter abstractieniveau hebben of een hogere moeilijkheidsgraad. Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming meldt het volgende:

“Het masterplan 2013 stelt dat het de scholen vrij staat om te kiezen hoe zij het aanbod van de basisvorming in verschillende abstractieniveaus en moeilijkheidsgraden realiseren. Om de transparantie en uitwisselbaarheid tussen netten te verhogen, vraagt de overheid dat de onderwijsverstrekkers de uitbreidingsdoelen wel gezamenlijk afbakenen.” (het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2018)

Dit wil zeggen dat ook de uitbreidingsdoelen voor alle onderwijsnetten hetzelfde moeten zijn. Er zijn drie beheersingsniveaus terug te vinden in de leerplannen, namelijk minimum, basis en verdieping. Het niveau ‘verdieping’ veronderstelt een grotere beheersingsgraad en is niet voor alle leerlingen haalbaar. Het realiseren van de doelstellingen op dit niveau kan maar voor een deelgroep van de leerlingen. De leerlingen die dit niveau aankunnen of graag opnemen, geven blijk van een grotere taalbeheersing en hebben duidelijk interesse en aanleg voor algemene richtingen, eventueel met een sterkere taalcomponent. Naast de drie beheersingsniveaus (minimum, basis en verdieping) formuleert het leerplan soms ook doelstellingen als uitbreiding (U). Het gaat om leerstof die niet meteen tot het basispakket behoort. De drie niveaus vertonen zeker een stijgende graad van beheersing. In die zin is uitbreiding niet een nog hoger niveau. Op zich kan uitbreiding uitgewerkt worden op verschillende beheersingsniveaus (VVKSO, 2012).

De uitbreidingsdoelen worden door de onderwijsverstrekkers geformuleerd in het curriculumdossier voor de eerste graad. Daarna moeten deze worden goedgekeurd door de Vlaamse Regering. Voor de sleutelcompetentie ‘competenties in het Nederlands’ zijn voor het eerst uitbreidingsdoelen Nederlands decretaal vastgelegd. De uitbreidingsdoelen voor Nederlands zijn gelijk voor de A- en B-stroom. Voor leerlingen uit de eerste graad B-stroom moeten de uitbreidingsdoelen Nederlands in combinatie met de differentiële doelen voor andere sleutelcompetenties toelaten dat ze in de tweede graad nog kunnen instappen in studierichtingen met een andere finaliteit dan ‘arbeidsmarkt’ (Vlaamse Regering, 2018).

3.5.6. Wanneer worden de nieuwe eindtermen ingevoerd?

De nieuwe eindtermen voor de eerste graad werden na het advies van de Vlaamse Onderwijsraad, de SERV (Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen) en de Raad van State definitief goedgekeurd op 9 november 2018 door de Vlaamse Regering (kabinet Vlaams minister van Onderwijs, 2018). Op 5 december 2018 werd het dossier goedgekeurd door het Vlaams Parlement (BELGA, 2018). Daarna wordt een curriculumdossier opgesteld voor de A- en B-stroom door de onderwijsverstrekkers. Deze ontwikkelen ook de leerplannen waarin de nieuwe eindtermen letterlijk in opgenomen worden. Ten slotte kunnen de onderwijskoepels, het GO! en de uitgeverijen van leerwerkboeken aan de slag gaan om de eindtermen te vertalen binnen de klaspraktijk. Op 1 september 2019 komen de nieuwe eindtermen, waaronder basisgeletterdheid, in voege. Het komt er eigenaardig genoeg op neer dat er heel wat minder eindtermen worden ingevoerd als voordien. Er waren oorspronkelijk 688 eindtermen die nu gereduceerd worden naar 382 eindtermen. Het grote verschil is zoals hoger uitgelegd dat de nieuwe eindtermen geactualiseerd zijn en ambitieus geformuleerd zijn op basis van het maatschappelijk eindtermendebat in 2016. Bovendien is men volop bezig om nieuwe eindtermen te ontwikkelen voor de 2^e en 3^e graad. Die van de 2^e graad zouden ingaan op 1 september 2021, en die van de 3^e graad op 1 september 2023 (kabinet Vlaams minister van Onderwijs, 2018).

In het volgende hoofdstuk bekijken we de nieuwe eindtermen basisgeletterdheid met een kritische blik. We doen bovendien onderzoek naar de verschillende sleutelcompetenties die wel of niet gebruikt werden om de nieuwe eindtermen basisgeletterdheid te ontwikkelen.

4. Het ABC van de basisgeletterdheid

4.1. Waarom eindtermen basisgeletterdheid?

Waarom de Vlaamse overheid opteerde voor eindtermen basisgeletterdheid zullen we in dit hoofdstuk proberen te verduidelijken. Zo wil de Vlaamse overheid met de nieuwe eindtermen ook in de toekomst kwaliteitsvol én actueel onderwijs garanderen:

1. Voor de leerling: om goed te kunnen functioneren in een vluchtige samenleving zijn een aantal basiscompetenties vereist.
2. Voor de scholen en de netten: een betere allocatie van de zeldzame middelen dringt zich op.
3. Voor de bovenbouwscholen of de arbeidsmarkt: de uitstroom aan leerlingen en hun competenties moeten daarbij zo optimaal mogelijk aansluiten

Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits zegt dat ze met de nieuwe set eindtermen willen dat we onze jongeren de noodzakelijke rugzak meegeven om met kennis sterk, kritisch en weerbaar in de samenleving te staan.

“Om zich persoonlijk te ontwikkelen en om gewapend te zijn voor het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt. Vandaar de expliciete aandacht voor bv. financiële geletterdheid maar ook burgerschap. De nieuwe eindtermen zijn ambitieuze doelen, concreet en duidelijk geformuleerd. Ze vormen een samenhangend geheel waarbij ze een houvast zijn voor leerkrachten. Samen met de eerdere goedkeuring van de modernisering van het secundair onderwijs bereiden we ons zo voor op de uitdagingen van de toekomst” (kabinet Vlaams minister van Onderwijs, 2018).

Ook volgens het kabinet van de Vlaamse minister van Onderwijs was de boodschap duidelijk: beperkt in aantal, eindtermen, helder geformuleerd, duidelijk en sober. Ze moeten competentiegericht en evalueerbaar zijn en zowel kennis, vaardigheden en inzichten moeten aan bod komen. De expliciete vermelding van kennis in eindtermen is nieuw en het onderscheid tussen vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen valt weg. (kabinet Vlaams minister van Onderwijs, 2018)

Volgens Emeritus professor Jan Van Damme, is het onderwijs in Vlaanderen de voorbije jaren erop achteruitgegaan. Volgens hem was het Vlaamse onderwijs absolute wereldtop in 2003. Vlaanderen scoorde sterk op het vlak van begrijpend lezen en wiskunde in de PISA-studie⁵ van de OESO. Hij schreef samen met Kim Bellens en Wim Van den Noortgate (KU Leuven) een analyse die verscheen in het

⁵ PISA: een internationaal vergelijkend onderzoek naar het niveau van het onderwijs

vaktijdschrift TORB waaruit blijkt dat het Vlaams onderwijs sindsdien alleen maar bergaf gaat. De analyse werd gebaseerd op een combinatie van resultaten van PISA en twee andere internationale onderzoeken: PIRLS⁶ en TIMSS⁷ (Van Damme, Bellens & Van den Noortgate, 2019). Deze achteruitgang begon bij het lager onderwijs en is uitgedijd naar het secundair onderwijs. Een van de eerste stappen om van “ons” onderwijs terug wereldtop te maken, was het ontwikkelen van de nieuwe eindtermen voor basisgeletterdheid. (Van Damme, De achteruitgang is begonnen bij ons lager onderwijs en is nu uitgedijd naar het secundair onderwijs (prof. em. J. Van Damme), 2018)

Wij vroegen Bieke De Fraine of de niveaudaling van het onderwijs in Vlaanderen een reden was voor de nieuwe eindtermen. Zij zei het volgende:

“Uit een heel aantal studies blijkt dat de Vlaamse leerlingen achteruitgaan. Dat is wel een reden geweest om bij deze eindtermen de lat hoog te leggen en ambitieus te maken, dat wel. Maar of het echt de reden was voor de nieuwe eindtermen, dat denk ik niet. Want uiteindelijk denk ik dat ze er sowieso waren gekomen als het niveau stabiel was gebleven.” (De Fraine, 2019)

Goele Cornelissen vraagt zich af wie er immers tegen een minimaal basisniveau voor iedereen kan zijn. Dat een toenemend aandeel jonge mensen niet over de minimale geletterdheid beschikt om in onze samenleving te kunnen functioneren, is niet alleen sociaal onrechtvaardig maar ook een economische ramp, aldus Cornelissen (Cornelissen, 2018). Toch vraagt ze zich ook af waarom een nieuw soort eindtermen nodig is. Want oorspronkelijk betekenden de eindtermen toch wat de samenleving minimaal voor alle leerlingen vooropstelt.

Volgens Ingrid Vanhooren (AHOVOKS) is er ook een reden waarom de eindtermen basisgeletterdheid werden ontwikkeld per graad en niet voor het volledige secundaire onderwijs.

“Er zijn heel veel discussies geweest over wanneer we eigenlijk eindtermen basisgeletterdheid moeten formuleren. Er zijn scenario’s geweest om pas eindtermen geletterdheid te formuleren op het einde van de derde graad. De politiek wou dit niet want dan is het kalf al verdronken. Als dan blijkt dat in de derde graad een aantal fundamentele geletterdheidscompetenties niet bereikt zijn, dan zitten we ermee.” (Vanhooren, 2019)

⁶ PIRLS: een internationaal onderzoek dat zich richt op het niveau van taal- en leesvaardigheid

⁷ TIMSS: een internationaal onderzoek dat zich richt op het niveau van wiskunde en wetenschappen

4.2. Wat is basisgeletterdheid?

Vooraleer we de term basisgeletterdheid kunnen verduidelijken, moeten we eerst het verschil duiden tussen geletterdheid en functionele geletterdheid. Daarvoor gebruiken we de bron 'Les in Taal' van het Expertisecentrum Nederlands:

“In het algemeen omschrijven we het begrip ‘geletterdheid’ als het vermogen om te lezen en te schrijven. We spreken van ‘functionele geletterdheid’ om te benadrukken dat het om kennis en vaardigheden gaat die noodzakelijk zijn om te functioneren in de maatschappelijke context: een geletterde samenleving die hoge eisen stelt aan schriftelijke communicatie en schriftelijke informatieverwerking.” (Expertisecentrum Nederlands, sd)

Functionele geletterdheid heeft vooral als doel om zelfstandig te functioneren en participeren in de samenleving. Het gaat over het verwerven en verwerken van informatie om deze gericht te gebruiken. Dit betekent met taal, cijfers en grafische gegevens kunnen omgaan en gebruik maken van ICT. (Vocvo, 2011). Hieronder geven we meer uitleg over basisgeletterdheid.

In hoofdstuk 2.3.3 Gelaagde onderwijsdoelen haalden we reeds aan dat er een gelaagd systeem van onderwijsdoelen bestaat, namelijk basisgeletterdheid, minimumdoelen en uitbreidingsdoelen. Naast de transversale en attitudinale eindtermen en de uitbreidingsdoelen werden 23 eindtermen basisgeletterdheid ontwikkeld door de ontwikkelcommissies waarin de focus ligt op het functionele (Bulckaert, 2017). Deze eindtermen basisgeletterdheid werden in functie van vijf sleutelcompetenties geformuleerd: competenties in het Nederlands, wiskundige competenties, digitale competenties en mediawijsheid, financiële competenties en leercompetenties met inbegrip van onderzoekscompetenties, innovatiedenken, creativiteit, probleemoplossend en kritisch denken, systeemdenken, informatieverwerking en samenwerken (Bulckaert, 2017).

Het verschil met de minimumdoelen en de uitbreidingsdoelen zit men in het doelpubliek. Eindtermen basisgeletterdheid moeten door elke individuele leerling van de eerste graad bereikt worden.

Alle eindtermen zijn te bereiken op populatieniveau. De eindtermen basisgeletterdheid (Nederlands, wiskunde, digitale en financiële competenties) moeten door iedereen afzonderlijk bereikt worden op het einde van de eerste graad. Zo zal bijvoorbeeld iedere leerling voor de eindtermen van de sleutelcompetentie financiële geletterdheid volgend doel moeten bereiken: “De leerling maakt budgettaire keuzes voor zichzelf rekening houdend met een eigen budget en een gezinsbudget”.

Roger Standaert verduidelijkt dit:

“De basisgeletterdheid zijn dus die minimumdoelen en vormen dus de basis voor differentiatie. En de andere eindtermen zijn die essentiële. Hoe meer ze dat bereiken, hoe beter.

Maar als er een aantal die niet bereiken, dan is dat maar zo. Dat kan. Maar dan hebben ze er tenminste kennis mee gemaakt.” (Standaert, 2019)

Volgens Goele Cornelissen (COC), moeten deze doelen het absolute minimumniveau van functionele geletterdheid afdekken dat men nodig heeft om in een samenleving te functioneren. In de context van de PISA-metingen spreekt men hier over niveau twee. De invoering van deze nieuwe methodiek zal geëvalueerd worden op haar effectiviteit om op basis daarvan eventueel uit te breiden naar andere graden of onderwijsniveaus (Cornelissen, 2018). Het Vlaams Parlement duidt voor de sleutelcompetenties van basisgeletterdheid (zoals communicatie in het Nederlands, wiskundige competenties, digitale geletterdheid ...) duidelijk aan welke eindtermen elke leerling moet bereiken om van een basisgeletterdheid te kunnen spreken. Dit zorgt ervoor dat klassenraden en leerplanmakers duidelijk weten welke eindterm elke leerling moet bereiken (het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2018).

De nieuwe eindtermen basisgeletterdheid werden niet door iedereen even goed ontvangen. Zo zegt Paul Buyck, directeur van de Vlaamse middelbare Steinerscholen, het volgende:

“Steinerscholen handelen nooit tegen de wet. Wij hebben er lang op aangedrongen dat die eindtermen basisgeletterdheid er niet zouden komen. Het Vlaams Parlement beslist dat dit moet, dus zullen wij dit doen.” (Buyck, 2019)

4.3. Van basisgeletterdheid naar eindtermen en sleutelcompetenties

Als we de eindtermen basisgeletterdheid doornemen, stellen we vast dat ervoor werd gekozen ze te ontwikkelen voor 5 van de 16 sleutelcompetenties. Hieronder treft u een lijst van de gekozen competenties.

- Competenties in het Nederlands
- Digitale competentie en mediawijsheid
- Competenties inzake wiskunde, exacte wetenschappen en technologie
- Economische en financiële competenties
- Leercompetenties met inbegrip van onderzoekscompetenties, innovatiedenken, creativiteit, probleemoplossend en kritisch denken, systeemdenken, informatieverwerking en samenwerken.

Een lijst van de gekozen eindtermen basisgeletterdheid en tot welke sleutelcompetentie ze behoren, vindt u in bijlage 10.1.

5. Analyse van de eindtermen basisgeletterdheid

In het vorige hoofdstuk beschreven we waarom eindtermen basisgeletterdheid werden ingevoerd en wat ze precies inhouden. In het hoofdstuk dat volgt, onderzoeken we deze nieuwe eindtermen kritisch.

Zo gaan we op zoek naar dubbelzinnigheden in de formulatie van de eindtermen. Daarnaast bekijken we welke sleutelcompetenties het wel of niet tot de lijst van de basisgeletterdheid maakten. Vervolgens sommen we enkele eindtermen basisgeletterdheid op en vergelijken we de eindtermen basisgeletterdheid van de A-stroom met de B-stroom. Daarbij ontdekken we ook welke eindtermen bereikt moeten worden om de basisgeletterdheid te kunnen bereiken. Ten slotte analyseren we de mogelijkheden om de individuele doelen te evalueren. Deze kritische analyse wordt telkens gestaafd met de resultaten uit de diepte-interviews van onze stakeholders.

5.1. Dubbelzinnigheid in de formulering van de eindtermen

Zoals eerder al vermeld was er de intentie om minder eindtermen in te voeren als voordien. Er waren oorspronkelijk 688 eindtermen die nu gereduceerd werden naar 382 eindtermen. Toch hadden we hier enkele kritische opmerkingen over gekregen tijdens onze interviews.

Ten eerste willen we Bieke De Fraine, lid van de valideringscommissie aan het woord laten.

“Er zijn zagezegd minder eindtermen, maar het zijn heel complexe uitgebreide eindtermen, maar het aantal moest minder zijn. Dat was een van de taken die de valideringscommissie heeft gekregen. Dat voelde je meteen. We kunnen toch geen dingen schrappen? Dus eigenlijk zijn er vooral dingen samengevoegd.” (De Fraine, 2019)

We kunnen dus vaststellen dat het een moeilijke opdracht was om de juiste eindtermen te selecteren en goed te keuren. Zo werden er vaak eindtermen samengevoegd en anders geformuleerd.

Paul Buyck benadrukte sterk het feit dat de invoering van de nieuwe eindtermen erg snel moest gebeuren door de verkiezingen van mei 2019. Daarbij geeft hij toe dat de Steinerscholen zich tot het bot hebben moeten verdedigen om nog een gelijkwaardigheidsaanvraag in het decreet te krijgen. De Vlaamse Regering was namelijk van plan om hen de mogelijkheid tot aanvragen van afwijkingen te ontnemen.

Roger Standaert sprak over de dubbelzinnigheid in formulering van de eindtermen:

“Maar het venijn zit in de staart. Bij die algemene formulering gaan ze dan precies toevoegen welke inhoud moet gegeven worden. Met ieder van die inhouds moet je iets doen natuurlijk. Dus maak je er een doelstelling van. Dus krijg je in plaats van 300 eindtermen, 1500 eindtermen. Die dubbelzinnigheid zit erin. (...) Zoals de nu bestaande zijn, zijn het er te weinig. Maar zoals ze nu geformuleerd zijn, zijn het er te veel. Je moet een tussenweg zoeken. Door ze concreet te formuleren zal je die tussenweg vinden.” (Standaert, 2019)

Paul Buyck verduidelijkte waarom de Steinerscholen een afwijking hebben aangevraagd en gekregen op de eindtermen. Volgens hen waren de eindtermen zoals die toen geformuleerd waren geen minimumdoelen. Minimumdoelen zijn hetgeen wat leerlingen minimaal moeten bereiken.

“Als je nu naar deze nieuwe eindtermen gaat kijken dan bestaat daar discussie over. Er zijn minder eindtermen, maar als je naar het aantal bladzijden kijkt die de eindtermen beslaan, kan je moeilijk zeggen dat dit ook minimumdoelen zijn.” (Buyck, 2019)

Professor Standaert had ook heel wat bemerkingen rond het feit dat de taxonomie van Bloom verwerkt zit in de nieuwe eindtermen. Hij vindt dat de taxonomie van Bloom een didactisch instrument is om het niveau te bepalen van leerlingen. Hij verduidelijkt:

“Op een algemeen doel kan je geen niveau zetten, want je weet niet wat ze er in de praktijk van gaan maken.” (Standaert, 2019)

Verrassend genoeg deelt Standaert hier dezelfde mening als Paul Buyck. Als grondlegger van de eindtermen kreeg Standaert in de jaren 90 veel tegenwind van de Steinerscholen. Paul Buyck staat als vertegenwoordiger van de Steinerscholen, kritisch tegenover de taxonomie van Bloom. Hij maakte duidelijk dat ze een sterk pleidooi gaan houden over het feit dat de taxonomie een didactische aanpak oplegt voor Vlaanderen. Zij vinden dat er andere taxonomieën als alternatief gebruikt kunnen worden bij de nieuwe eindtermen.

Goele Cornelissen ging ook niet akkoord met de manier waarop de eindtermen evalueerbaar geformuleerd werden. De valideringscommissie was op die manier samengesteld en men heeft op die criteria de eindtermen laten evalueren. Volgens haar wil competentiegericht geformuleerd zeggen dat er ook wel meestal indicatie gegeven wordt van op welk manier het moet worden toegepast in een bepaalde context. Dit staat voor haar haaks op het belang van vorming in het onderwijs.

Bieke De Fraine ging op haar beurt hier niet meteen mee akkoord. We vroeger haar of de nieuwe eindtermen op een bepaalde manier een didactische aanpak impliceren. Volgens haar is de taxonomie van Bloom geen didactische aanpak, maar een inschatting van doelen. Ook Ingrid Vanhooren (AHOVOKS) had hier een ander standpunt over.

“Het is ook belangrijk dat jullie weten dat de eindterm niet dit ene zinnetje is, maar alles wat eronder zit. Dat is ook nieuw ten opzichte van de oude eindtermen. Waar de oude eindtermen algemeen geformuleerd waren, is er nu de boodschap geweest dat we eindtermen moeten maken die competentiegericht en evalueerbaar zijn. Uw handelingswerkwoord moet juist gekozen zijn, uw eindterm moet geschreven zijn in concreet waarneembaar gedrag. Dat zit daar allemaal in. Uw onderliggende kennis moet er ook aan gekoppeld zijn. Leerkrachten moeten weten wat ze moeten doen en moeten weten op welk niveau de leerlingen het moeten bereiken. Dat is de essentie.” (Vanhooren, 2019)

5.2. Bespreking sleutelcompetenties die behoren tot de basisgeletterdheid

We namen het ‘Voorontwerp van decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs’ eens grondig onder de loep. We ontdekten enkele voor de hand liggende zaken omtrent de eindtermen basisgeletterdheid, maar ook enkele opvallende zaken. Eerst en vooral is het voor de hand liggend dat bepaalde sleutelcompetenties werden opgenomen in de lijst. Alle competenties die men reeds tot eindtermen basisgeletterdheid heeft gedoopt, zijn competenties die elke jongere in de eerste graad reeds ontwikkeld zou moeten hebben om te kunnen functioneren in de maatschappij. In wat volgt, wordt de redenering achter het kiezen voor bepaalde sleutelcompetenties.

Voor competenties in het Nederlands is het functionele aspect van taal belangrijk. Bij functioneel taalgebruik (zowel receptief, productief als interactief) staat de context centraal. Zowel de mondelinge als de schriftelijke communicatie komen aan bod, zodat elke leerling individueel in staat is om aan het maatschappelijke leven deel te nemen voor wat hun communicatieve competenties betreft. De niet-fictionele of informatieve teksten komen hier op de voorgrond omdat die bepalen in welke mate taalgebruikers toegang krijgen tot maatschappelijke diensten en faciliteiten.

De snelle ontwikkelingen in de informatie - en communicatietechnologie ontketenen een revolutie in de omgang met informatie. We zullen in de toekomst, meer nog dan nu al het geval is, in een netwerk- en informatiesamenleving terechtkomen. Om iedereen daarop voor te bereiden is het van belang om kennis en vaardigheden aan te reiken om snel gegevens en informatie te kunnen identificeren en lokaliseren. Het verwerven, opslaan en organiseren van informatie wordt door de exponentiële toename van gegevens en informatie een steeds grotere uitdaging. Digitale inhoud kan creëren en delen in functionele contexten is, in het kader van het leren en de ontwikkeling van de leerling, fundamenteel. Tieners communiceren in grote mate via de digitale wereld en nemen deel via digitale media en toepassingen aan binnen- en buitenschoolse activiteiten. Nu de privacywetgeving verstrengd werd, is het noodzakelijk dat elke jongere de privacy van anderen respecteert en portretrecht van auteurs naleeft. Hier tegenstaande is het opvallend dat een eindterm basisgeletterdheid zoals

bijvoorbeeld "BG 4.4: De leerling past in functionele contexten een aangereikt algoritme toe om een probleem digitaal en niet-digitaal op te lossen." werd toegevoegd omdat deze reeds een hoog niveau eist van de leerling.

Van de uitgangspunten van de eindtermen 'Wiskunde, Wetenschappen en Technologie' is het enkel wiskunde die werd opgenomen bij de eindtermen basisgeletterdheid. In staat zijn om kleine bewerkingen met natuurlijke getallen en positieve decimale getallen uitvoeren in realistische situaties is erg zinvol: korting berekenen in de solden, de aankoopprijs per koper berekenen in geval van een gezamenlijke aankoop of inschatten dat men 7 blikken verf nodig heeft als er berekend wordt dat men 6,23 blikken nodig heeft. Tabellen leren gebruiken is van belang omdat tegenwoordig veel informatie zo wordt voorgesteld. Denk bijvoorbeeld aan een uurrooster van het openbaar vervoer, eenheidsprijzen van verschillende materialen in een doe-het-zelf zaak... Daarnaast is het gebruik van maatgetallen en eenheden van lengte, oppervlakte, volume, tijd en massa essentieel in het dagelijks leven. In staat zijn om in een realistische context de juiste eenheid met de juiste grootte te gebruiken, alsook een maatbesef hebben van deze grootheden is een must! Een voorbeeld hiervan is in staat zijn om de tijdsduur van een film uit te drukken in minuten of uren en niet in kilometer, gram of seconden. Weten dat een film doorgaans 2 uren duurt en geen 5 uren hoort hier ook bij. Met de eindterm 'De leerling gebruikt wiskundige verhoudingen in functionele contexten' wil men bereiken dat elke leerling de nodige ingrediënten uit een recept voor twee personen kan omrekenen naar bijvoorbeeld een recept voor vijf personen. Hiernaast is het opvallend dat er niet meer eindtermen als eindterm basisgeletterdheid werden opgenomen zoals bijvoorbeeld het uitvoeren van bewerkingen met natuurlijke, gehele en rationale getallen, het gebruiken van de eigenschappen, teken- en rekenregels van de bewerkingen om bewerkingen met natuurlijke, gehele en rationale getallen uit te voeren, conclusies trekken op basis van grafieken, tabellen, determineertabellen en diagrammen,... Bepaalde van deze eindtermen zijn noodzakelijk om de eindtermen basisgeletterdheid te behalen. We gaan hier verder op in. Opvallend is dus dat er niet meer doelen worden opgesteld voor wiskunde én dat er helemaal geen zijn voor wetenschap en technologie.

Er werden drie eindtermen geselecteerd in verband met consumptiegedrag, inkomensverwerving en financiële producten als eindtermen basisgeletterdheid. De maatschappij en sociale media beïnvloeden tegenwoordig zodanig ons koopgedrag dat ze van pas kunnen komen om helder na te denken over bepaalde aankopen. Specifiek hebben we het over het begrijpen en verklaren van keuzes in persoonlijke aankopen rekening houdend met zijn/haar behoeften en beïnvloedende factoren zoals bijvoorbeeld reclame. Begrijpen en verklaren van veiligheid, risico's en kosten bij het gebruik van betaalmiddelen en verkoopkanalen. Zo is het belangrijk om meteen cardstop te bellen, wanneer uw bankkaart zoek is en om uw persoonlijke code niet aan Jan en alleman te vertellen. Beseffen dat je best geen tweemaal per week op restaurant gaat indien je budget het niet toelaat, is hier ook een voorbeeld van. Net zoals weten dat het kopen van merkproducten in plaats van witte producten een goede manier kan zijn om te sparen voor een duurdere aankoop.

Het is ook cruciaal dat leerlingen vaardig zijn met informatie. De leerlingen moeten vaardigheden aanleren om efficiënt en doeltreffend informatie te kunnen verwerven én verwerken in functionele contexten. Bij het zoeken van digitale informatie moeten leerlingen eerst en vooral zicht hebben op hun informatiebehoefte. Ondanks het feit dat leerlingen al op relatief jonge leeftijd beschikken over zoekvaardigheden voor internet, gaan ze vaak nog niet kritisch genoeg om met de resultaten van zoekmachines en teksten op websites. Het formuleren van een goede zoekvraag en systematisch zoeken gaat vaak erg moeizaam. Helaas is niet alle informatie die in het breed aanbod van interactieve media terug te vinden is, even waardevol. Leerlingen dienen kritisch om te gaan met bronnen, bijvoorbeeld een recensie van een restaurantbezoek zal niet even betrouwbaar zijn indien de recensent zelf ook restauranthouder (lees concurrentie) is en een bron van een Neonazi over de gebeurtenissen van de Holocaust zal ook niet objectief zijn. Om informatie te kunnen verwerken en een antwoord te kunnen vormen op een informatievraag, dienen de leerlingen te beschikken over volgende vaardigheden: selecteren, analyseren en concluderen. Opdat men deze gevonden informatie opnieuw zou kunnen raadplegen, is het nodig dat deze informatie kan teruggevonden worden. Hiervoor moeten de leerlingen de bronnen kunnen beheren en de informatie digitaal klasseren door middel van een aangereikte structuur (Vlaamse Regering, 2018).

Volgens Nathalie Vanden Bossche zijn deze 5 sleutelcompetenties echt het noodzakelijke basispakket om u als 14-jarige staande te kunnen houden in een functionele context.

“Je hebt taal nodig, je hebt rekenvaardigheden nodig, je moet kunnen omgaan met geld, je financiën beheren, zonder IT vind je al helemaal je weg niet. Wat mij betreft is het een goed setje.” (Vanden Bossche, 2019)

Ook Nel Labeeuw volgt haar hierin.

“Ik denk dat ik daar ook een deel vertrouwen op hoe de eindtermen in het algemeen bepaald zijn. Hoe die ontwikkeld zijn. Ik denk dat voldoende mensen daar een inspraak in gehad hebben. Waardoor wat er nu uitkomt ook een afspiegeling is van wat de maatschappij verwacht van die leerling. Als dan daaruit blijkt dat dat die 5 sleutelcompetenties zijn, kan ik mij daar wel in vinden.” (Labeeuw, 2019)

5.3. Sleutelcompetenties die niet behoren tot de basisgeletterdheid

In tegenstelling tot deze reeks voor de hand liggende zaken, hebben we ook enkele opvallende mogelijke hiaten vastgesteld. Zo werden er bijvoorbeeld slechts voor vijf van de zestien sleutelcompetenties eindtermen basisgeletterdheid ontworpen. De competenties ‘Competenties op vlak van lichamelijk, geestelijk en emotioneel bewustzijn/gezondheid’, ‘Competenties in andere talen’, ‘digitale competentie en mediawijsheid’, ‘Sociaal-relatieve competenties’,

‘Burgerschapscompetenties met inbegrip van competenties inzake samenleven’, ‘Competenties met betrekking tot historisch bewustzijn’, ‘Competenties met betrekking tot ruimtelijk bewustzijn’, ‘Competenties inzake duurzaamheid’, ‘Juridische competenties’, ‘Zelfbewustzijn en zelfexpressie, zelfsturing en wendbaarheid’, ‘Ontwikkeling van initiatief, ambitie, ondernemingszin en loopbaancompetenties’ en ‘Cultureel bewustzijn en culturele expressie’ komen allemaal niet aan bod wat betreft de eindtermen basisgeletterdheid, maar hebben wel hun eigen eindtermen.

Het is opvallend dat de ontwikkelcommissies geen oog hebben gehad voor ‘competenties op vlak van lichamelijk, geestelijk en emotioneel bewustzijn/gezondheid’. Een jongere die zich niet goed in zijn vel voelt, psychische problemen heeft, zich ongewenst of ongemakkelijk voelt in een bepaalde klas zal het moeilijker hebben om zich te kunnen concentreren en voldoende aandacht te hebben voor de leerstof. Is het dan niet belangrijk dat jongeren hier mee leren omgaan? Voor een beginnende puber is het enerzijds ook zeer opvallend dat er geen eindtermen basisgeletterdheid zijn ontworpen op vlak van ‘Sociaal-relatieve competenties’, anderzijds is het evengoed niet opvallend. De sociaal-emotionele ontwikkeling van een kind begint al vanaf de geboorte. Als baby, peuter en kleuter zijn ze voortdurend bezig met de band met hun vader, moeder, broers, zussen, vriend(inn)en. In de pubertijd is de sociaal-emotionele ontwikkeling nog steeds heel belangrijk, voornamelijk de sociale vaardigheden en het zelfbeeld komen hier naar voren. Toch moet niet elke leerling competenties verwerven om zich bijvoorbeeld veilig in het verkeer te verplaatsen of te weten welke effecten verslavende middelen en handelingen hebben op zichzelf en de directe omgeving of hun gevoelens respectvol te uiten. Langs de andere kant zou het een hele uitdaging zijn om deze competenties te meten, wat een verklaring kan zijn waarom ze niet zijn opgenomen.

‘Competenties inzake zelfbewustzijn en zelfexpressie, zelfsturing en wendbaarheid’ houdt in dat leerlingen in staat zijn om weerstand te bieden aan onzekerheid en complexiteit, te leren leren, het eigen fysieke en emotioneel welzijn te ondersteunen, de eigen fysieke en mentale gezondheid in stand te houden, een gezondheidsbewust en toekomstgericht leven te leiden, empathie te tonen en om te gaan met conflicten in een inclusieve en ondersteunende context (Vlaamse Regering, 2018). Vaardigheden die wederom moeilijk te meten zijn, maar desalniettemin wel belangrijk. Toch moeten ze volgens het Vlaams Parlement dus niet noodzakelijk behaald worden door elke leerling.

Dat er geen ‘competenties in andere talen’ zijn, is toch wel zeer opvallend aangezien elk kind reeds lessen Frans krijgt sinds het basisonderwijs en in de eerste graad van het secundair onderwijs. Frans was al jaren een onderdeel van de basisvorming binnen de eerste graad in de A-stroom, in 2010 werd Frans ook toegevoegd voor de B-stroom. De aanzet hiervoor was het herzien van de eindtermen Frans in het basisonderwijs. In de A-stroom van de eerste graad secundair onderwijs behoren Engels en Frans decretaal tot de verplichte vakken. Dat is zo gebleven. De eindtermen Frans moeten verder bouwen op de eindtermen Frans van het basisonderwijs. Hiervoor werden ze aangepast, maar ze zijn niet compatibel genoeg.

Voor de B-stroom van de eerste graad werden de bestaande ontwikkelingsdoelen voor Frans herzien in het kader van het nieuwe statuut van verplicht vak. Zij zijn geherformuleerd als gebruiksklare doelstellingen, op een niveau dat niet hoger ligt dan de eindtermen Frans van het basisonderwijs, aangezien niet verwacht kan worden dat de meeste leerlingen bij de start in de B-stroom deze eindtermen hebben gehaald. Voor deze leerlingen gaat het over een verplicht minimum van 1 lesuur per week. Doorheen de eerste graad komt er voor beide stromen vanaf het tweede leerjaar Engels als verplicht vak bij. Alle leerlingen krijgen naast het Nederlands twee andere, vreemde talen erbij, maar er moet geen enkele competentie van deze talen verworven worden op populatieniveau bij leerlingen. Het verschil in nagestreefd worden of bereikt worden kan een doorslag zijn waarom ze niet worden toegevoegd als eindterm basisgeletterdheid. Maar toch neemt het belang van meerdere talen te kennen toe naarmate de samenleving meer multicultureel wordt en naarmate landen geconfronteerd worden met de gevolgen van de globalisering. Een land dat erin slaagt zijn bevolking op een minimaal niveau van meertaligheid te brengen voorkomt het gevaar dat eentaligheid een risicofactor wordt van maatschappelijke uitsluiting voor het individu en van isolement in de wereldgemeenschap (AHOVOKS). Zou het dan toch de moeite zijn om ook de andere talen te betrekken bij de basisgeletterdheid?

‘Competenties met betrekking tot historisch bewustzijn’ hebben het merkwaardig genoeg niet gemaakt tot de lijst van de eindtermen basisgeletterdheid. Is het dan niet belangrijk dat elke jongere zich ervan bewust is in welke eeuw hij/zij leeft, weet dat de oermensen uit de Klassieke Oudheid reeds veel langer geleden leefden dan de kasteelheren en ridders uit de Middeleeuwen, ...? Het gaat hier dus vooral om het situeren van mens en maatschappij in een langetermijnperspectief.

De Europese sleutelcompetenties verwijzen volgens ‘De memorie van toelichting over het ontwerp van decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs’ naar het belang van inzicht van mensen in hun eigen tijd en in hun plaats in de samenleving. Dat kan niet zonder het verleden, dat mee de persoonlijke en sociale identiteit bepaalt, in beeld te brengen. Het verwondert dan ook niet dat er duidelijke sporen terug te vinden zijn in twee sleutelcompetenties: ‘Competentie inzake cultureel bewustzijn en culturele expressie’ en ‘Burgerschapscompetenties met inbegrip van competenties inzake samenleven’. Het ontwikkelen van de culturele basisvaardigheid ‘conceptualiseren’ staat bij deze eerstgenoemde competenties centraal. Via woorden, klanken, beelden, geuren, smaken, ... die voor hem of haar betekenis hebben, bouwt iemand een conceptueel kader op. Om flexibel op de veranderingen in de samenleving te kunnen inspelen, is het van belang dat men zich bewust is van dit kader en van het dynamische karakter ervan. Concepten zijn steeds in evolutie door de ontmoetingen van iemand met de eigen en andere culturen. In de maatschappij waarin (sub)culturen steeds sneller wijzigen en evolueren is dit een noodzaak. De laatstgenoemde competenties betreft “Burgerschapscompetentie is het vermogen om te handelen als verantwoordelijke burger en ten volle deel te nemen aan het burgerlijke en sociale leven, op basis van inzicht in de sociale, economische, juridische en politieke begrippen en structuren, alsook in mondiale ontwikkelingen en in de duurzaamheid” (Vlaamse Regering, 2018). Het is dus moeilijk om deze

vaardigheden te bereiken zonder historisch bewustzijn. ‘Juridische competenties’ zijn nauw verbonden met de vaardigheden die verband houden met burgerschap en economie.

‘Competenties met betrekking tot ruimtelijk bewustzijn’ zijn nodig om inzicht te krijgen in de huidige samenleving en om constructief bij te dragen aan die van morgen. Elke activiteit van de mens vindt ergens op aarde plaats, en dus ook in het heelal. Mensen maken gebruik van hun persoonlijke leefruimte, maar het is belangrijk dat ze zich ook bewust worden van hun plaats in de wereld, van de kenmerken van andere leefruimtes. Deze ruimte wordt overigens niet alleen door de mens, maar uiteraard ook door de natuur gevormd. Het verwerven van inzicht in de grote vraagstukken van deze tijd, zoals klimaatsverandering, ongelijke voedselverdeling, energievoorziening en mobiliteitsproblematiek is dan ook onlosmakelijk verbonden met ruimtelijk bewustzijn.

‘Competenties inzake duurzaamheid’ zijn in de huidige maatschappij cruciaal om bewust zorg te dragen voor onze planeet. Leerlingen moeten kunnen beargumenteren waarom ze voor bepaalde systemen kiezen en welke invloed dit kan hebben op de klimaatverandering, de plasticproblematiek, het lokale niveau, ... In de schoolse context dienen ze duurzaam te handelen en de complexiteit van duurzaamheidskwesties toelichten (Vlaamse Regering, 2018).

We bevroegden enkele stakeholders rond dit thema. Zo had Bieke De Fraine het volgende te zeggen:

“Daar kunnen we over blijven discussiëren. Misschien dat we binnen 10 jaar opnieuw nieuwe eindtermen hebben. Dan zullen die andere competenties misschien meer op de voorgrond staan. Dat hangt ervan af hoe de maatschappij verandert. Dit is echt een tijdsdocument anno 2018. Er staat in wat toen essentieel was. Als je dat 50 jaar geleden had bekeken, zaten daar misschien godsdienstige competenties in. Inderdaad, op dat moment was milieu wel belangrijk, maar het sprong er niet uit.” (De Fraine, 2019)

Het bespeuren en herkennen van kansen en het afbakenen van een uitdaging is een eerste stap in het creatief denkproces dat gelinkt wordt met ‘Ontwikkeling van initiatief, ambitie, ondernemingszin en loopbaancompetenties’. Met behulp van brainstormtechnieken en/of andere methodieken worden op gerichte wijze ideeën ontwikkeld, zonder oordeel over bruikbaarheid of haalbaarheid. Creatief denken speelt hier een aanzienlijk belangrijke rol in verschillende sectoren en types van organisaties. Ideeën vervolgens omzetten naar daden betekent in eerste instantie het onderzoeken van de uitvoerbaarheid en het maken van effectieve en efficiënte keuzes. Rekening houden met gevolgen op korte en lange termijn is hierbij ook zeker van belang (Vlaamse Regering, 2018).

5.4. Vergelijking eindtermen basisgeletterdheid A- en B-stroom

Hiernaast maakten we ook een vergelijking van de eindtermen basisgeletterdheid tussen de A-stroom en de B-stroom. Deze kan u vinden in bijlage 10.2. Het sprong meteen in het oog dat de eindtermen basisgeletterdheid gelijk zijn voor de A-stroom en de B-stroom. Na grondige controle merkten we dat ook het deel ‘met inbegrip van kennis, context, tekstkenmerken, dimensies eindterm’ van de eindtermen basisgeletterdheid hetzelfde bleek te zijn.

Dit is vanzelfsprekend omdat elke jongere, of hij/zij nu A-stroom of B-stroom volgt, even goed ontwikkeld moet zijn om te kunnen meedraaien in de maatschappij. Ook Roger Standaert gaf aan dat dit een goede kwestie was. Er is wel nog steeds een verschil in aantal minimumdoelen/eindtermen tussen de A- en B-stroom. Zoals we zelf ook van mening zijn, zei Bieke De Fraine dat de meeste leerlingen uit de A-stroom de eindtermen basisgeletterdheid logischerwijs zouden moeten halen. Het zal vooral een uitdaging worden voor leerlingen uit de B-stroom en eventueel ex-OKAN-leerlingen.

Goele Cornelissen en Ingrid Vanhooren waren van dezelfde mening:

“Ik vind het aan de andere kant ook een verdienste dat men nu toch ook minstens voor leerlingen uit de B-stroom wat ambitieuzer wordt naar hun basisvorming toe. Dat zal natuurlijk wel ook inspanningen vragen. Ik denk dat dit wel tijd nodig heeft en dat we daar wel met vallen en opstaan door moeten, maar dat men er ook wel middelen voor moet uitrekken.”
(Cornelissen, 2019)

“Eigenlijk is dit gewoon een eindterm voor de B-stroom die zo essentieel is dat dit een eindterm basisgeletterdheid is ofwel is het eerder een afgeleide van de eindterm van de B-stroom.”
(Vanhooren, 2019)

5.5. Eindtermen die alle leerlingen moeten halen om bepaalde eindtermen basisgeletterdheid te bereiken

In de A-stroom moet reeds 16,7% van de eindtermen, ofwel 30 van de 180 eindtermen door alle leerlingen bereikt worden opdat ze elk individueel de eindtermen basisgeletterdheid kunnen bereiken. In de B-stroom is dat reeds 17,8% ofwel 27 van de 152 eindtermen.

Hierdoor wordt het aantal eindtermen dat elke leerling moet behalen vergroot. Ze moeten elk alle 23 eindtermen basisgeletterdheid behalen, maar ook de eindtermen die ze moeten beheersen opdat ze de eindtermen basisgeletterdheid kunnen behalen. Nochtans moesten alle eindtermen aanvankelijk slechts door een groot deel van de leerlingenpopulatie bereikt worden.

Het is tevens ook opvallend dat de leerlingen uit de B-stroom dezelfde eindtermen basisgeletterdheid moeten bereiken als de A-stroom terwijl ze niet dezelfde eindtermen voorgeschoteld krijgen.

Hieronder kan u drie voorbeelden lezen. We kozen ervoor om voorbeelden te nemen die zowel in de A-stroom als in de B-stroom van toepassing zijn. De eindtermen basisgeletterdheid zijn (zoals u in de voorgaande paragraaf reeds kon lezen) gelijk voor beide stromen, maar regelmatig kunnen de eindtermen verschillen. Telkens geven we een eindterm basisgeletterdheid weer en eronder volgen 1 of meerdere eindtermen die zouden moeten behaald worden door elke leerling.

BG 2.1: De leerling haalt het onderwerp en relevante informatie uit geschreven en gesproken niet-fictionele teksten in functie van doelgerichte informatieverwerking en communicatie.

-> ET 2.2: De leerlingen bepalen het onderwerp en de globale inhoud van geschreven en gesproken teksten in functie van doelgerichte informatieverwerking en communicatie.

-> ET 2.3: De leerlingen bepalen wat de hoofdgedachte en de hoofdpunten zijn in geschreven en gesproken teksten in functie van doelgerichte informatieverwerking en communicatie.

-> ET 2.4: De leerlingen selecteren relevante informatie in geschreven en gesproken teksten in functie van doelgerichte informatieverwerking en communicatie.

BG 6.4: De leerling herkent meetkundige objecten en meetkundige relaties in functionele contexten.

-> ET 6.5: De leerlingen analyseren meetkundige relaties en eigenschappen van meetkundige objecten in het vlak.

-> ET 6.6: De leerlingen onderscheiden aan de hand van 2D- en 3D-voorstellingen meetkundige objecten in de ruimte.

BG 11.2: De leerling licht de veiligheid, risico's en kosten verbonden aan het gebruik van betaalmiddelen en verkoopkanalen toe.

-> ET 11.2: De leerlingen beoordelen de veiligheid, risico's en kosten verbonden aan het gebruik van betaalmiddelen en verkoopkanalen.

Indien u graag alle voorbeelden bekijkt, kan u deze vinden in bijlage 10.3.

Tijdens onze interviews kregen we de uitgelezen kans om deze kwestie aan te kaarten bij de verschillende stakeholders. Zo kwamen we met heel wat verschillende opinies in aanraking. We benadrukten telkens het feit dat dit niet per se de waarheid is, maar gewoon onze opmerking rond de basisgeletterdheid. Zo was Roger Standaert niet te spreken over de totstandkoming van de nieuwe eindtermen.

“Hierbij zie je het amateurisme waarmee de eindtermen tot stand zijn gekomen. Dat is in een minimum van tijd gebeurd, op een paar maanden tijd. Het moest af zijn, want ze moesten er nog mee scoren in deze legislatuur.” (Standaert, 2019)

Hij gaat er van uit dat de verschillende ontwikkelcommissies en valideringscommissies te weinig interactief zijn geweest bij de totstandkoming waardoor de formulering van de basisgeletterdheid niet altijd correct is. Toen we dit voorlegden aan een lid van die valideringscommissie, Bieke De Fraine, had ze het volgende te zeggen:

“Ik vind het wel een fijne oefening om deze onder elkaar te zetten. Dat heeft nooit iemand gedaan. Het is echt de bedoeling geweest om aan de eindtermen basisgeletterdheid ‘in functionele contexten’ toe te voegen. Dit maakt het duidelijk dat dit de basis is en het niet te abstract mag zijn. Het moet heel toegepast zijn en het niveau mag niet torenhoog liggen. (...) Ik weet niet goed wat ik moet zeggen. Nu denk ik: “Misschien hadden we deze oefening ook beter gedaan.”” (De Fraine, 2019)

Elisabeth Meuleman verdedigde de eindtermen in zijn nieuwe vorm. Daarbij legde ze de nadruk dat het grote verschil tussen de basisgeletterdheid en de eindtermen in het toepasbare zit. Bij heel wat basisgeletterdheid staat effectief vermeld dat een bepaalde kennis of vaardigheid moet kunnen toegepast worden in een functionele context. Ze benadrukte sterk het feit dat leerlingen eerst iets moeten kunnen toepassen in een functionele context voor ze analyseren wat het is.

“Je kan iets doen en achteraf zien hoe je het aan het doen bent. En dan stukje voor stukje analyseren. Maar de basisgeletterdheid zal altijd zijn: ik kan het gebruiken, ik kan functioneren in een context, ik kan op mijn bankrekening een overschrijving doen en pas daarna analyseren dat ik dat aan het doen ben in een economische context’. (...) Soms kan het zijn dat de basisgeletterdheid overeenkomt met de eindtermen, maar dat er dan toch nog een aantal extra eindtermen zijn voor bij de basisgeletterdheid. Ik weet niet of het niet logisch is opgebouwd. Het kan zijn hier en daar.” (Meuleman, 2019)

Ook Nathalie Vanden Bossche en Nel Labeeuw volgen dezelfde mening als mevrouw Meuleman. Zo gaven ze duidelijk het verschil aan tussen de werkwoorden ‘halen’ (basisgeletterdheid) en ‘bepalen’ (eindterm). Het onderwerp uit een tekst halen is niet hetzelfde als de kern van de tekst bepalen. Ze geven wel ook toe dat sommige eindtermen dubbelzinnig geformuleerd worden.

Na een verdere kritische blik op de eindtermen basisgeletterdheid⁸, spreken wij dit tegen. In deze drie competenties: wiskundige competenties, digitale competenties en mediawijsheid en leercompetenties met inbegrip van onderzoekscompetenties, innovatiedenken, creativiteit,

⁸ Een opsomming van de eindtermen basisgeletterdheid kan u terugvinden in de bijlage 10.1.

probleemoplossend en kritisch denken, systeemdenken, informatieverwerking en samenwerken wordt duidelijk het belang van de 'functionele context' vermeld. Daarentegen staat bij de competenties in het Nederlands aangegeven dat de doelen in functie van 'doelgerichte communicatie' moeten zijn. Men zou hieruit kunnen afleiden dat men ook diezelfde 'functionele context' bedoelt. Maar waarom gebruikt men dan niet dezelfde omschrijving? Is elke leerling zich bewust van zijn doel? In de vijfde reeks, nl. economische en financiële competenties, wordt bij geen van de eindtermen het functionele vermeld. Dit kan begrepen worden dat de eindtermen en de eindtermen basisgeletterdheid hier eenzelfde zijn.

Volgens ons kan men bepaalde concepten pas gebruiken in functionele contexten na een stevige basiskennis. Deze basiskennis of minimumdoelen staan weergegeven in de 'gewone' eindtermen en moet volgens ons dus eerst gekend zijn alvorens men deze kan hanteren in een maatschappelijke context. Dit geeft zeker een aanzet voor een verder debat!

5.6. Evaluatie van de eindtermen basisgeletterdheid

Om te mogen overgaan naar de tweede graad moet een leerling alle eindtermen basisgeletterdheid bereiken. Dat roept bij ons vragen op rond de evaluatie ervan. Hoe zal men controleren of leerlingen al deze doelen effectief op individuele basis bereikt hebben? Welke instrumenten zullen hiervoor gebruikt worden? Wat zal dit betekenen voor leraren en klassenraden?

In de ogen van Ingrid Vanhooren zal het evaluatiebeleid alvast een belangrijk punt zijn in de doorlichting.

Het GO! (Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap) verklaart het volgende op hun website:

“Een leerling dient in principe alle leerplandoelen basisgeletterdheid te bereiken om de overgang te maken naar de tweede graad. In uitzonderlijke gevallen kan de klassenraad gemotiveerd beslissen dat een individuele leerling een eindterm basisgeletterdheid niet moet bereiken.” (GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2019)

Het is de taak van de klassenraad om te oordelen of een leerling de eindtermen basisgeletterdheid behaald heeft of niet. Het is logisch dat een eindterm basisgeletterdheid bereikt wordt als de bovenstaande gerelateerde eindterm bereikt werd. Wanneer deze niet bereikt werd, moet de school kunnen aantonen of de eindterm basisgeletterdheid bereikt werd of niet. Als dat niet het geval blijkt, moet de school hier eerst en vooral op inzetten via een geïndividualiseerd leertraject.

Dominiek Desmet van het katholiek onderwijs Vlaanderen bevestigt deze manier van evaluatie door nadruk te leggen op een individueel traject van de leerling.

“De begeleidende klassenraad kan in de loop van het eerste of het tweede leerjaar A/B bij een leerling vaststellen dat het bijzonder moeilijk zal worden om de doelen van de algemene vorming op het einde van de eerste graad op voldoende wijze te behalen. Op dat moment kan het zinvol zijn om iets gerichter in te zetten op sommige doelen van de basisgeletterdheid. De delibererende klassenraad blijft wel het geheel van de algemene vorming bekijken.” (Desmet, 2019)

Als het lerarenteam merkt dat een leerling heel wat tekortkomingen heeft, kan deze onmogelijk overgaan naar de volgende graad, maar wanneer er niet kan aangetoond worden dat de school maximale inspanning leverde om de leerling de eindtermen basisgeletterdheid te laten bereiken, kan de leerling ook geen C-attest krijgen volgens het Gemeenschapsonderwijs (GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2019).

Zoals in bovenstaande citaat vermeld kunnen er ook uitzonderingen bestaan. Zo kan een leerling overstappen naar het eerste leerjaar van de tweede graad BSO als de leerling de leeftijd van 15 jaar heeft bereikt uiterlijk op 31 december volgend op de aanvang van het schooljaar (GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2019).

Volgens Goele Cornelissen (COC) komt de klassenraad naar aanleiding van de eindtermen basisgeletterdheid onder grote druk staan.

“Eigenlijk vraag ik me af op welke manier dat klassenraden daar mee omgaan, want zo ondergraaf je het oordeel dat een klassenraad nog mag vellen. (...) Men maakt daar letterlijk een soort professionele afweging. Eigenlijk staat die klassenraad zeer onder druk. Welk argument kan men nog gebruiken om iemand toch te laten passeren?” (Cornelissen, 2019)

Volgens Paul Buyck is het invoeren van basisgeletterdheid een zeer gevaarlijke opstap richting centrale examens. Hij voegt eraan toe dat scholen er heel waakzaam mee moeten omgaan. Uit dit standpunt kan je afleiden dat hij geen voorstander is van centrale examens. Ook politica Meuleman deelt deze mening en denkt dat centrale examens in andere landen heel vaak teaching-to-the-test⁹ met zich meebrengen. Ze vindt dat er hierdoor vergelijkingen tussen scholen gemaakt worden die niet betrouwbaar zijn:

“Je kan een volledig ander publiek in een school hebben waardoor de resultaten ook beïnvloed worden. Dan krijg je nog meer de trend waarbij scholen proberen om sterkere leerlingen te selecteren. Op deze manier oogt dit beter naar buiten toe en kunnen ze de beste school zijn. Dat kan ertoe leiden dat scholen die dan echt moeite doen voor een moeilijker publiek, er nog slechter uitkomen. Als gevolg kan dit leiden tot een soort Mattheüseffect.” (Meuleman, 2019)

⁹ Teaching-to-the-test: een verschijnsel waarbij leraren hun didactiek afstemmen op de evaluatiemethode

Goele Cornelissen voegt haar daarin aan door te zeggen dat ze niet gelooft in de kracht van centrale examens. Ze gelooft niet in het argument dat centrale examens de kwaliteit van onderwijs zou doen stijgen.

“Er is trouwens geen enkele reden om dat aan te nemen want we hebben zo lang goed internationaal gescoord. We hebben nooit centrale examens gehad, dus waarom zouden we nu ineens de niveaudaling gaan oplossen door ze wel te integreren?” (Cornelissen, 2019)

Bieke De Fraine, hoofddocent aan het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –evaluatie aan de KUL, heeft een erg tegenstrijdige mening over centrale examens:

“Vaak hoor je in de media: centraal examen of geen centraal examen. Maar er zijn nog heel veel tussenwegen.” (De Fraine, 2019)

Over deze tussenkomsten had Nel Labeeuw een idee over hoe men centrale examens over de eindtermen basisgeletterdheid zouden kunnen gebruiken:

“Ik zie een centraal examen als een soort tussentijdse test om te kunnen nagaan waar de leerling staat. Er zullen leerlingen zijn die door het centrale examen duidelijk maken dat ze de doelen van de basisgeletterdheid bereikt hebben. Het geeft je als school de kans om die leerlingen die de lat van het centraal examen nog niet behalen, verder te begeleiden zodat ze op een volgende test het niveau van die leerlingen kunnen verhogen.” (Labeeuw, 2019)

Collega Vanden Bossche uit het GO! voegde er nog belangrijke criteria aan toe. Volgens haar moeten centrale examens in functie staan van het kind en niet om scholen te ranken of af te wegen. Ze vindt het belangrijk dat het centrale examen op kindniveau een meerwaarde heeft om te beslissen of het kind de eindterm of basisgeletterdheid bereikt. Tot slot hoopt ze dat het een goed opgebouwd feedbackinstrument is om datzelfde kind te helpen richting een grotere basisgeletterdheid.

Om een laatste gedifferentieerde mening toe te voegen laten we Goele Cornelissen aan het woord:

“Ofwel heb je eindtermen ofwel heb je centrale examens. Het model van de centrale examens ligt heel moeilijk in onze Vlaamse context, waar dat wij eigenlijk geen centraal curriculum hebben. We zeggen dat die minimumdoelen er moeten zijn, maar er moet ook een zekere variatie zijn omdat we verschillende pedagogische projecten hebben.” (Cornelissen, 2019)

Goele Cornelissen is ervan overtuigd dat er met de komst van de basisgeletterdheid, nieuwe instrumenten zullen komen om de eindtermen basisgeletterdheid te toetsen.

6. Mogelijke scenario's van gevolgen door de eindtermen basisgeletterdheid

Op basis van het literatuuronderzoek, de gesprekken en de daar opgedane inzichten, bespreken we vier mogelijke scenario's die kunnen gebeuren bij het invoeren van de eindtermen basisgeletterdheid.

6.1. Scenario 1: Aantal zittenblijvers eerste graad schiet de hoogte in

De eerste mogelijkheid is de meest ambitieuze. Hierbij worden de eindtermen door de scholen streng opgevolgd. Dit zal betekenen dat bepaalde eindtermen basisgeletterdheid zoals bijvoorbeeld de eindterm basisgeletterdheid 2.2: De leerling produceert schriftelijke en mondelinge teksten in functie van doelgerichte communicatie, door het grootste deel van de leerlingen moeilijk bereikt zal worden. De leerlingen die hier de meeste moeite mee zullen hebben zijn leerlingen uit de B-stroom en ex-OKAN leerlingen. Zoals de eindtermen nu omschreven zijn, zullen de leerlingen die deze eindterm niet bereiken niet mogen overgaan naar de tweede graad. Indien er niet wordt ingegrepen, kan dit na enkele jaren leiden tot meer zittenblijvers en daaraan verbonden toenemende daling van leermotivatie bij die leerlingen. Nieuwe cijfers over de stijging van de ongekwalificeerde uitstroom, maken dit scenario niet erg aantrekkelijk.

In 'De memorie van toelichting over het ontwerp van decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs' werd het volgende vastgelegd:

“De eindtermen basisgeletterdheid moeten door elke individuele leerling worden bereikt op het einde van de eerste graad, zowel in de A-stroom als in de B-stroom.” (Vlaamse Regering, 2018)

Hierdoor kan je afleiden dat als de leerling, zowel uit de A-stroom als uit de B-stroom, de eindtermen basisgeletterdheid niet behaald; de leerling niet mag overgaan naar de volgende graad.

Bedenkingen

De Fraine heeft alvast twijfels of de eindtermen basisgeletterdheid voor iedereen even haalbaar zijn.

“Ik denk dat de meeste leerlingen uit de a-stroom die logischerwijs wel zouden moeten halen. Ik denk dat het vooral een uitdaging zal zijn voor de B-stroom en ex-OKAN-leerlingen.” (De Fraine, 2019)

Daarnaast geeft Meuleman duidelijk aan dat het vanuit de politiek niet de intentie is dat door dit decreet meer jongeren een jaar dubbelen. Ze geeft aan dat dit goed bewaakt moet worden, want ze

wil niet dat leerlingen, die de eindtermen niet onder de knie hebben, toch zouden mogen overgaan naar de volgende graad.

Dit staat echter haaks op haar standpunt over de eindtermen uit 2017. Caroline Gennez (sp.a) en Elisabeth Meuleman (Groen) zouden de nieuwe eindtermen 'geen verbetering' genoemd hebben. In dezelfde periode zouden bovenstaande politici beweerd hebben dat Vlaams minister Crevits de meerderheidspartijen van de commissie onder druk zou gezet hebben om een tekst goed te keuren die van de minister zelf komt (Temmerman & Calluy, 2017).

Indien men laks zou omgaan met de eindtermen, is Labeeuw alvast niet te spreken als de reputatie van de school hier als belangrijker wordt aanzien dan de ontwikkeling van het kind.

“Als je redeneert vanuit een scenario 1 dan redeneer je vanuit een school-denken en niet vanuit een kind-denken. Ik moet als school die lat behalen want dat zijn de regels voor mij als school. Dan hou je geen rekening met het kind.” (Labeeuw, 2019)

6.2. Scenario 2: Basisgeletterdheid wordt breed geïnterpreteerd

Uit een analyse van de interviews met de betrokken partijen, lijkt dit scenario het meest waarschijnlijke: “Met de invoering van de nieuwe eindtermen wordt met ruime marges omgegaan.”. Wanneer we spreken dat er laks met de eindtermen basisgeletterdheid zal omgegaan worden, kan dit zijn om twee redenen. Ten eerste kan het zijn dat men dit doet in voordeel van leerplanmakers, uitgevers, scholen en vooral leerkrachten. De nieuwe eindtermen zijn erg ambitieus en dat vraagt veel voorbereidingen, aanpassingen en bijscholingen van hen. De nieuwe eindtermen werden op 5 december 2018 goedgekeurd door het Vlaamse Parlement. Dit wil zeggen dat scholen en leraren een goede 9 maanden de tijd hebben om zich voor te bereiden op de nieuwe eindtermen. Het is begrijpelijk dat de politiek de hervormingen wil doorvoeren voor de verkiezingen, maar ook daar begint men nu te beseffen dat dit een erg korte termijn is om alles klaar te krijgen voor het nieuwe schooljaar. Juist daarom is het heel goed mogelijk dat scholen en leerkrachten laks zullen omgaan met de nieuwe eindtermen. Het katholiek onderwijs heeft daarom reeds een inlooperperiode van ongeveer twee jaar aangevraagd. Deze periode zou men kunnen gebruiken om de nieuwe leerplannen vorm te laten geven binnen een school. In de regelgeving staat dat de klassenraad nog altijd een mogelijkheid tot beoordeling heeft. Hieronder kan u dit artikel nalezen uit het ontwerp van decreet:

Art. 13. Artikel 53 van hetzelfde decreet, vervangen bij het decreet van 16 juni 2017 en gewijzigd bij het decreet van 23 maart 2018, wordt vervangen door wat volgt:

“**Art. 53.** Het schoolbestuur van een erkende school kan, op voordracht en na beslissing van de klassenraad, een getuigschrift basisonderwijs uitreiken aan de regelmatige leerlingen in het gewoon lager onderwijs, die vóór 1 januari van het lopende schooljaar al acht jaar geworden zijn.

De klassenraad oordeelt hierbij autonoom of een leerling in voldoende mate de doelen uit het leerplan die het bereiken van de eindtermen beogen, heeft bereikt.”.

Het Vlaams Parlement voegde in de wetgeving toe dat de scholen een aanpassingsperiode krijgen waardoor ze op hun ritme de nodige aanpassingen kunnen treffen. In het groeipad van de onderwijsinspectie kan men zien dat er een inlooperperiode van twee jaar komt voor de eerste graad. Tijdens het schooljaar 2019-2020 kan er doorlichting plaatsvinden voor de leerplanrealisatie van het voorbije schooljaar 2018-2019 en tijdens schooljaar 2020-2021 kan er doorlichting plaatsvinden voor het systeemonderzoek, BVH en het kwaliteitsgebied¹⁰ van het komende schooljaar 2019-2020.

Daarentegen kan het ook zijn dat men soepel met het decreet zal omgaan met de leerling op het oog. Daarbij zal de klassenraad uiteindelijk beslissen om een leerling die enkele eindtermen basisgeletterdheid niet behaald heeft, alsnog door te laten. Bij deze motivatie is de keuze vooral in het voordeel van de leerling, maar ook de school. Denk maar eens aan de reputatie die een school zal krijgen wanneer vele leerlingen blijven zitten.

Bedenkingen

Goele Cornelissen dacht in januari ook dat scholen absoluut niet voorbereid zijn door een kwestie van tijd. Volgens haar zal er een soort van overgangssituatie zijn het komende jaar. Zullen ze in september

¹⁰ **Systeemonderzoek:** Het systeemonderzoek is gericht op de kwaliteitsontwikkeling van de school, het centrum of de academie. Het systeemonderzoek biedt een antwoord op de onderzoeksvraag In welke mate ontwikkelt de school haar eigen kwaliteit, met bijzondere aandacht voor de aansturing en de kwaliteitsbewaking van de onderwijsleerpraktijk? De conclusie van het systeemonderzoek gebeurt aan de hand van de ontwikkelingsschalen ‘Kwaliteitsontwikkeling’ en ‘Bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne’. (Onderwijsinspectie, 2018)

BVH: Bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne. (Onderwijsinspectie, 2018)

Kwaliteitsgebied: Een kwaliteitsgebied is een samenhangend geheel van één of meerdere kwaliteitsverwachtingen uit het OK. Bij de start van Inspectie 2.0 (2018) zijn er vier kwaliteitsgebieden gedefinieerd: (1) rapportering en oriëntering, (2) leerlingenbegeleiding, (3) omgaan met diversiteit en (4) personeelsbeleid en professionalisering. (Onderwijsinspectie, 2018)

van start kunnen gaan met nieuwe leerplannen? Zullen er nog leerplannen zijn? De tijd dringt in elk geval. Scholen zijn niet voorbereid.

Ook Elisabeth Meuleman deelt dezelfde opinie. Ze geeft toe dat de snelheid van de invoering één van de voornaamste kritieken van haar partij was. Ze zegt dat de inspectie in dit geval nog wat door de vingers zal zien omdat het nog niet allemaal perfect zal lopen vanaf het eerste moment. Hier spreekt ze zichzelf tegen, want in scenario 1 zegt ze dat ze niet wil dat dingen door de vingers worden gezien.

De Fraine versterkt deze twee meningen met onderstaand citaat:

“Het zal niet gemakkelijk zijn en het zal wat tijd vragen van scholen, leerplanmakers, ... Maar ik hoop, misschien wel een naïeve hoop, dat het wel een effect zal hebben.” (De Fraine, 2019)

Nel Labeeuw vermoed dat vele leerkrachten niet goed weten hoe ze het moeten aanpakken omdat het over iets nieuws gaat. Ze denkt dat vele leerkrachten denken:

“Oei, dat wordt van mij als leerkracht verwacht. Ik wil dat gerust gaan evalueren en remediëren en leerlingen daarbij helpen verdiepen en excelleren, maar hoe moet ik dat allemaal doen? Ik ben daar als leerkracht niet sterk genoeg voor.” (Labeeuw, 2019)

Roger Standaert nam geen blad voor de mond:

“Als je slim bent, ga je daar als leraar met gezond verstand mee om. Die eindtermen moet je dan niet al te serieus nemen. Als je leerling loodgieter gaat worden, dan maakt het niet uit als die wat minder goed Nederlands spreekt. Als die in het beroepsonderwijs zit, dan kan het mij weinig schelen of die nu een onderscheid kan maken tussen hoofd- en bijzaken in een literaire tekst. (...) De inspectie is ook niet van gisteren en die heeft ook geen zin om iedereen onvoldoende te geven. Die spelen het spel dan wel mee. Die zijn ook wel wat voorzichtig geworden. Men gaat zich van dat decreet eigenlijk weinig aantrekken.” (Standaert, 2019)

Professor De Fraine had hier dan weer een volledig andere wens waarbij ze scenario 1 en 2 combineert. Ze hoopt dat scholen hier op een wijze manier mee omgaan, want ze zou het jammer vinden als scholen de basisgeletterdheid links lieten liggen. Dat betekent dat ze dit echt wel zien als basisgeletterdheid, als essentieel voor elke leerling. Ze vertrouwt erop dat klassenraden toch een A-attest geven aan individuele leerlingen of ex-OKAN-leerlingen, zelfs als die misschien niet alle eindtermen basisgeletterdheid behalen maar wel veel potentieel hebben. Dat is volgens haar het voordeel van de vrijheid van onderwijs, dat er daar wel heel veel flexibiliteit in mogelijk is. Ze benadrukte dat ze hoopt dat ze alles op alles gaan zetten voor die leerlingen.

In beide gevallen van scenario 2 zouden risicoleerlingen uit scenario 1 wel kunnen overgaan naar de tweede graad.

6.3. Scenario 3: Basisgeletterdheid wordt het nieuwe minimum

De derde optie is er één waar het ministerie voor Onderwijs en de ontwikkelcommissies van de nieuwe eindtermen veel schrik voor hebben, namelijk dat de nieuwe eindtermen basisgeletterdheid het nieuwe minimum worden. Dat bleek ook uit een mediahype in april 2019, waarbij de geponeerde daling van de kwaliteit van het onderwijs in verband werd gebracht met de eindtermen. Door te sterk te fixeren op de minimumdoelen zouden de meer uitdagende doelen in verdrukking kunnen komen. In dit geval zouden zowel scholen, leerkrachten en leerlingen alles op alles zetten om de eindtermen basisgeletterdheid te halen. Dit omwille van het belang van de individueel afgerekende basisgeletterdheid als toegangsticket voor de tweede graad. Hierdoor zouden de andere eindtermen verwaarloosd worden opdat alle tijd en middelen zouden ingezet worden om de basisgeletterdheid te bereiken. In dit geval zouden aan het einde van de eerste graad de nieuwe eindtermen basisgeletterdheid dus bereikt zijn. Maar het algemene niveau zou in dit geval dalen. Dit is een scenario dat Lieven Boeve ook schetst in zijn recent boek (Boeve, 2019).

Bedenkingen

Onze respondenten hopen dat dit scenario geen werkelijkheid wordt. De Fraine verwoordde het zo:

“Dat zou een ramp zijn! We moeten er alles aan doen om dit te voorkomen.” (De Fraine, 2019)

Vanhooren deelde met ons de grote kritiek van politieke partij sp.a, waarbij Caroline Gennez wou dat alle eindtermen te behalen zijn door de individuele leerling. (Vanhooren, 2019)

De mening van Meuleman (Groen) stond daar recht tegenover:

“Daar zaten we niet op één lijn met de sp.a, want die wilden geen eindtermen basisgeletterdheid. Hun standpunt was dat alle eindtermen op leerlingenniveau behaald moeten worden en we moeten van dat niveau vanaf. We vreesden dat de lat dan te hoog zou liggen en dat we daar niet iedereen over zouden krijgen. We kozen ervoor om toch met het concept basisgeletterdheid te werken met als argument dat we de minimumlat ook hoog genoeg leggen. Dat zal natuurlijk op te volgen zijn. We moeten daar nu mee zitten dat die basisgeletterdheid niet te laag is, maar ook weer niet te hoog zal zijn. (...) Het is nog altijd het doel om met de meerderheid van de populatie die algemene eindtermen te bereiken.” (Meuleman, 2019)

In 'De Morgen' reageerde Jan Van Damme op een uitspraak van Lieven Boeve, topman van het katholieke onderwijs, waarin hij zei dat de eindtermen voor het secundair onderwijs te hoog liggen:

"Ik denk dat hij gelijk heeft. Toen ik de nieuwe eindtermen las, heb ik ook met de wenkbrauwen gefronst. Er wordt veel te veel verwacht van leerlingen op vlakken waar de school een minder grote invloed heeft, zoals burgerzin. Daardoor gaat er veel te veel energie verloren die naar de echte kerntaken van ons onderwijs zouden moeten gaan." (De Morgen, 2019)

Dominiek Desmet (Katholiek Onderwijs Vlaanderen) had hier volgende opinie over:

"Dit is plausibel, met dien verstande dat we het hier vooral hebben over het niveau van de B-stroom en niet van de A-stroom, want voor het ontwikkelen van de eindtermen basisgeletterdheid heeft men zich gericht op de eindtermen voor de B-stroom." (Desmet, 2019)

Dit wijst erop dat bepaalde eindtermen basisgeletterdheid in de B-stroom reeds het minimum zijn.

In een tweede artikel in 'De Morgen' gaf Jan Van Damme een mogelijke hypothese over het feit dat volgens zijn analyse het GO! Het altijd al slecht deed op lees-en taalvaardigheid, maar het katholiek onderwijs een ferme daling toonde op dat vlak:

"Mijn hypothese - en meer dan dat is het ook nog niet - is dat het GO! zich altijd al strikter gehouden heeft aan de eindtermen. Die stipuleren wat het absolute minimum is wat leerlingen moeten kennen en kunnen. Het katholieke onderwijs trok zich daar vroeger veel minder van aan, zij legden de lat een stuk hoger. Wat we nu volgens mij zien, is dat ook het katholiek onderwijs zich veel meer gaan spiegelen is aan die lage eindtermen." (De Morgen, 2019)

Hieruit kunnen we concluderen dat volgens Van Damme, professor emeritus aan de KU Leuven en vooraanstaand onderzoeker naar de effectiviteit van het onderricht, het katholiek onderwijs dezelfde weg is opgegaan door de eindtermen als lat te gaan gebruiken. Als dit het geval is, maakt het dit scenario bij basisgeletterdheid niet onmogelijk.

6.4. Scenario 4: Naar het grondwettelijk hof

Iedereen lijkt het erover eens dat de eindtermen basisgeletterdheid hoog gegrepen zijn. Dat komt omdat ze door elke individuele leerling behaald moeten worden. Er is een kans op weerstanden bij leraren en directies, omdat de realiteit aan de basis er anders uitziet. Daarnaast is het niet uitgesloten dat schoolbesturen of koepels niet tevreden zijn met de individuele interpretatie van de basisgeletterdheid. Het gaat dan niet meer om minimumdoelen, maar om maximumdoelen. Deze opvatting brengt dan het eigen pedagogisch project in het gedrang en afgeleid daarvan ook de vrijheid van onderwijs. Men zou naar het grondwettelijk hof kunnen trekken zoals in de vorige eeuw ook al gebeurde. De vraag is wel of de lat dan lager gelegd wordt of het concept van basisgeletterdheid op zich kan aangevallen worden. De vraag kan inderdaad worden gesteld of iedere leerling alle eindtermen van de basisgeletterdheid moet kunnen bereiken. De indruk is aanwezig dat die eis de heterogeniteit van risicoleerlingen onderschat.

Bedenkingen

Deze breuklijn tekent zich dus af bij de Steinerscholen. In 1996 besliste het Grondwettelijk Hof dat de eindtermen “zo omvangrijk en gedetailleerd” waren dat er geen ruimte overbleef voor het project van de Steinerscholen. Zij krijgen een uitzonderingspositie. “We kunnen niet een groep leerlingen een uitzondering blijven geven”, zegt Vlaams Parlementslid Elisabeth Meuleman (Groen). “Er zijn een aantal minimumdoelen die iedereen zal moeten halen.”

Haar collega Caroline Gennez (sp.a) geeft aan dat de overheid vastlegt ‘wat’ er moet worden behandeld. “Het ‘hoe’ valt onder het pedagogisch project van de onderwijsverstrekkers.” N-VA wenst dat de Steinerscholen in de toekomst eindterm per eindterm aangeven of er een conflict bestaat met het eigen project. “De eindtermen zijn er zodat jongeren in de samenleving kunnen functioneren”, zegt onderwijsspecialist Koen Daniëls. “Waarom zouden eindtermen over financiële geletterdheid conflicteren met dat project?”

De reactie van Paul Buyck, directeur van de Vlaamse middelbare Steinerscholen, op de nieuwe eindtermen luidde in 2017 als volgt:

“Het onderwijs is vrij, zo staat in de Grondwet. Maar de eindtermen van de overheid vertrekken vanuit een bepaalde visie. Het gaat voor ons om een onverzoenbaarheid die speelt op een globaal niveau, niet op het niveau van enkele eindtermen. Wij menen, en dat is ook gestipuleerd door het Arbitragehof, dat onderwijs zowel naar vorm als inhoud mag worden bepaald door wie het onderwijs verstrekt en dat afwijkingen mogelijk zijn. Stellen dat wij alleen het ‘hoe’ mogen invullen, is dus een totale misvatting.” (Buyck geciteerd Amkreutz, 2017)

De Steinerscholen krijgen alvast steun van CD&V, want Kathleen Helsen, voorzitter van de commissie Onderwijs onder de voorbije legislatuur, geeft aan dat een afwijking in de toekomst in het decreet moet blijven staan. Daarnaast spreekt onderwijsminister Crevits (CD&V) duidelijke taal en wijst ze op het regeerakkoord.

“De vrijheid laten aan scholen om een eigen pedagogisch project te hebben, impliceert uiteraard dat er ook steeds een afwijking mogelijk moet zijn. We willen bij de actualisering van de eindtermen net de vrijheid van het onderwijs vrijwaren.” (Helsen geciteerd in Amkreutz, 2017)

Naast de Steinerscholen zijn er geen andere methodescholen of anderen die ooit al een poging ondernomen hebben.

Wij zijn alvast benieuwd of dit scenario werkelijkheid wordt. Minstens twee contactpersonen, die anoniem wensen te blijven, gaven aan dat het gevaar van het grondwettelijk hof niet geweken is. Dit duidt erop dat we niet de enigen zijn die met dit scenario in het hoofd spelen.

7. Besluit

In deze bachelorproef legden we de nadruk op de eindtermen basisgeletterdheid als nieuw concept binnen het Vlaams onderwijssysteem. Deze zullen in tegenstelling tot de 'gewone' eindtermen zoals deze vandaag bestaan op individueel niveau behaald moeten worden en niet op populatieniveau. Dit wil zeggen dat alle leerlingen van de eerste graad alle eindtermen basisgeletterdheid moeten bereiken.

We onderzochten de geschiedenis van het ontstaan van de eindtermen. Voor dit literatuuronderzoek gingen we actief aan de slag met heel wat belangrijke bronnen. We gebruikten decreetsvoorstellen, memories van toelichting, proefschriften en artikels uit kranten of vaktijdschriften. Naast de literatuur gebruikten we ook onze analyses van diepte-interviews met belangrijke stakeholders op macroniveau.

Daarna gingen we op zoek naar een antwoord op wat deze eindtermen inhouden en waarom deze specifieke eindtermen nu worden ingevoerd. We analyseerden deze kritisch. Zo zochten we dubbelzinnigheden in de formulatie van de eindtermen en bekeken we welke sleutelcompetenties het wel of niet tot de lijst van de basisgeletterdheid maakten. We vergeleken de eindtermen basisgeletterdheid van de A-stroom met de B-stroom. Daarbij ontdekten we ook welke eindtermen bereikt moeten worden om de basisgeletterdheid te kunnen bereiken. Bovendien analyseerden we de mogelijkheden om de individuele doelen te evalueren. Deze kritische analyse werd opnieuw telkens gestaafd met de resultaten uit de diepte-interviews van onze stakeholders.

Ten slotte formuleerden we vier mogelijke scenario's met mogelijke gevolgen van deze eindtermen basisgeletterdheid. Ze geven weer wat de mogelijke gevolgen kunnen zijn van de invoering van de basisgeletterdheid. Per scenario staaften we ook waarom deze waarschijnlijk zijn en gaven we ook enkele meningen van onze stakeholders weer.

De eerste schooldag van het nieuwe schooljaar 2019 zal ongetwijfeld spannender worden dan normaal. Door de invoering van de nieuwe eindtermen verandert er heel wat voor onderwijskoepels, scholen en leerkrachten. Er zijn diverse mogelijke scenario's over wat de vernieuwde eindtermen in de toekomst zullen brengen. Een combinatie van verschillende scenario's kunnen we bovendien ook niet uitsluiten.

Zullen de nieuwe leerplannen goed ontvangen worden of hebben scholen meer tijd nodig om zich aan te passen? Of moet echt besloten worden dat alle eindtermen van basisgeletterdheid voor alle leerlingen een vrome wens is? Volgens onze verwachtingen zal er een inlooperperiode zijn van enkele jaren. We vermoeden dat leerlingen, niet afgestraft worden wanneer het hun niet lukt om alle eindtermen basisgeletterdheid te behalen. Ze zullen met andere woorden mogen doorgaan naar de tweede graad. Daarentegen vermoeden we dat vooral de inzet van de leerlingen doorslaggevend zal zijn om ze al dan niet een C-attest te geven voor onvoldoende beheersing van de basisgeletterdheid.

Vermoedelijk zal men soepel omgaan met de eindtermen basisgeletterdheid omdat na verloop van tijd, na voldoende ervaring en na peilingen zal blijken dat een individueel te bereiken eis niet strookt met de groeiende diversiteit bij de leerlingenpopulaties. De leerlingen zouden door de strikte individuele eis, inboeten aan motivatie en in toenemende mate komt schoolmoeheid dan om de hoek kijken. De regeling zou dan ook ingaan tegen het streven naar het verhinderen van de ongekwalificeerde uitstroom.

Zijn de Vlaamse scholen voldoende voorbereid? We konden niet alle koepels ondervragen, dus uit onze interviews kunnen we niet afleiden dat alle koepels goed zijn voorbereid. We kunnen wel al concluderen dat meerdere koepels hun scholen voldoende hebben voorbereid op de komst van de nieuwe eindtermen. Er werden acties ondernomen om deze zo goed mogelijk te integreren in de scholen. Maar vooral van de scholen zelf zal dit nog veel energie vergen. Door de ingewikkelde formulering van de nieuwe eindtermen zullen de meeste scholen zich vooral baseren op de leerplannen van de koepels om geen risico's te lopen. De leerplannen worden namelijk eerst goedgekeurd door de inspectie voor ze in gebruik gaan.

Wij kijken alvast vol spanning uit naar 1 september 2019.

8. Beperkingen van het onderzoek

Na de onderzoeken en het schrijven van de bachelorproef, waren er enkele gedachten die in ons opkwamen. We analyseren hier onze gemaakte keuzes, methodes en onderzoeksstappen.

De eerste beperking bleek meteen ook één van onze motivaties om voor dit onderwerp te kiezen. Aangezien we met een heel actueel thema werken, hebben we dan ook alle bronnen goed moeten opvolgen om geen updates te mislopen. Bepaalde tekstdelen pasten we vaak meerdere keren aan omdat het nieuws ons inhaalde. Zo vond de goedkeuring van het decreet midden tijdens onze onderzoeken plaats en was het cruciaal om wekelijks de website van de Vlaamse Overheid te controleren.

Ten tweede konden we niet uitbreiden naar een meso- of microniveau door de beperkingen die bij een bachelorproef met twee horen. We moesten eerst het onderwerp met zijn geschiedenis, betekenis en andere bijkomstigheden uitspitten om voldoende informatie te kennen voor onze vervolgonderzoeken. De opgedane informatie hadden we nodig om onze interviews af kunnen nemen en te weten waarover we spraken.

Vervolgens bleek het ook een uitdaging te zijn om onze bachelorproef te combineren met een binnen- en buitenlandse stage. Ondanks dat het ons eindverslag wat in de weg kwam staan, zijn we Arteveldehogeschool uitermate dankbaar voor deze kans. Alvorens aan onze stages te beginnen, werkten we reeds de achtergrondinformatie, enkele analyses en twee interviews af. Op deze manier waren we genoeg voorbereid om tijdens de binnenlandse stage de overige interviews af te nemen. We hadden graag nog meer onderwijskundigen, politici en onderwijsverstekkers kunnen spreken, er was ongetwijfeld nog meer te ontdekken. Door onze planning slaagden we er wel in om daar alle interviews uit te schrijven en grondig door te nemen.

Alle interviews zijn op aanvraag te verkrijgen, maar worden vanwege de privacy niet toegevoegd.

9. Literatuurlijst

- Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (AKOV). (2009). *Secundair onderwijs - Vakoverschrijdende eindtermen globaal voor het secundair onderwijs*. Opgehaald van Onderwijsdoelen: <https://www.onderwijsdoelen.be/secundair-onderwijs-vakoverschrijdende-eindtermen-globaal-voor-het-secundair-onderwijs>
- AHOVOKS. (sd). *Moderne vreemde talen Frans-Engels*. Opgehaald van www.onderwijsdoelen.be: <https://www.onderwijsdoelen.be/secundair-onderwijs-eerste-graad-a-stroom-moderne-vreemde-talen-frans-engels>
- AKOV. (2015, april 23). *Screening studiegebieden secundair onderwijs*. Opgehaald van eindtermen.vlaanderen.be: <http://eindtermen.vlaanderen.be/secundair-onderwijs/screening.htm>
- AKOV. (2016, juni 9). *Onderzoek: hoe en in welke mate werken onze eindtermen?* Opgehaald van onderwijs.vlaanderen.be: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderzoek-hoe-en-in-welke-mate-werken-de-eindtermen>
- AKOV. (2016). *Van LeRensbelang: een maatschappelijk debat dat zich uitstrekt over 5 maanden*. Opgehaald van [onsonderwijs.be](http://www.onsonderwijs.be): <http://www.onsonderwijs.be/overzicht>
- Amkreutz, R. (2017, september 1). *Steinerscholen komen in het gedrang*. Opgehaald van www.demorgen.be: <https://www.demorgen.be/nieuws/steinerscholen-komen-in-het-gedrang~bc9a694f/>
- Bamps, H., Steyaert, S., Vanrespaille, L., Steyaert, J., Nuytemans, M., & Erwin, B. (2016). *Onsonderwijs.be - Van leRensbelang: Participatief publiek debat over de eindtermen*. Brussel: De Commissie Onderwijs van het Vlaams Parlement. Opgehaald van https://cdn.kangacoders.com/direct/dep_onderwijs_be/da_files/items/000/000/094/original/Van_Lerensbelang_eindrapport.pdf?1475585999
- BELGA. (2018, december 5). *Vlaams Parlement keurt nieuwe eindtermen goed*. Opgehaald van [standaard](http://www.standaard.be): http://www.standaard.be/cnt/dmf20181205_04011998
- Bulckaert, W. (2017, oktober 27). *Basisprincipes voor de nieuwe eindtermen*. Opgehaald van [Klasse](http://www.klasse.be): <https://www.klasse.be/114462/basisprincipes-nieuwe-eindtermen/>
- Cornelissen, G. (2018, januari). De toekomst van de eindtermen. *Brandpunt*, pp. 16-18.
- Elchardus, M., Op de Beeck, S., Duquet, F., & Roggemans, L. (2008). *Vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs. Een onderzoek naar de relevantie en de haalbaarheid van de vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs*. Brussel: Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR.
- Expertisecentrum Nederlands. (sd). *Fuctionele geletterdheid*. Opgehaald van [Les in Taal Kennisplatform Taaldidactiek](http://www.lesintaal.nl): https://www.lesintaal.nl/documents/doc_32752.htm
- GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. (2019, maart 1). *De modernisering van het secundair onderwijs*. Opgehaald van www.pro.g-o.be: <https://pro.g-o.be/beleidsthemas/modernisering-secundair-onderwijs/veelgestelde-vragen>

- Helsen, K., Daniëls, K., & De Ro, J. (2017, november 9). *Voorstel van decreet*. Opgehaald van www.vlaamsparlement.be: <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1342962>
- Herbots, K. (2004, april 5). Wat is het Schoolpact? *De Morgen*, p. pagina 5.
- het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties & Studietoelagen (AHOVOKS). (2017, November). *Examencommissie secundair onderwijs in 15 vragen*. Opgehaald van examencommissiesecundaironderwijs.be/sites/default/files/atoms/files/Brochure-EC-2017-WEB-FINAL.pdf
- Het Ministerie van Openbaar Onderwijs. (1959, mei 29). *OPGEHEVEN: Wet tot wijziging van sommige bepalingen van de onderwijswetgeving. (uitreksel - NO/Schoolpact)*. Opgehaald van data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=12373
- het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2019). *Modernisering secundair onderwijs: Tijdlijn*. Opgehaald van www.onderwijs.vlaanderen.be: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/tijdlijn>
- Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (1991, juli 17). *OPGEHEVEN: Decreet betreffende inspectie, Dienst voor Onderwijsontwikkeling en pedagogische begeleidingsdiensten*. Opgehaald van [onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=12308](https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=12308)
- het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2012, november). *Strategisch Plan Geletterdheid Verhogen 2012-2016*. Opgehaald van www.onderwijs.vlaanderen.be: <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/StrategischPlanGeletterdheidVerhogen2012-2016.pdf>
- het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2018). *Algemene vorming versterken in de 1ste graad*. Opgehaald van Vlaanderen is onderwijs en vorming: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/algemene-vorming-versterken-in-de-1ste-graad>
- het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2018). *Paralleltoetsen van peilingen*. Opgehaald van [onderwijs.vlaanderen.be](http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/paralleltoetsen-van-peilingen): <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/paralleltoetsen-van-peilingen>
- het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2018). *Verrijkend en oriënterend keuzegedeelte in 1ste graad*. Opgehaald van [Onderwijs Vlaanderen](https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/verrijkend-en-oriënterend-keuzegedeelte-in-1ste-graad): <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/verrijkend-en-oriënterend-keuzegedeelte-in-1ste-graad>
- Informatie Vlaanderen. (sd). *Eindtermen en ontwikkelingsdoelen*. Opgehaald van Vlaanderen: <https://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsbeleid/eindtermen-en-ontwikkelingsdoelen>
- kabinet Vlaams minister van Onderwijs. (2018, november 8). *Decreet nieuwe eindtermen krijgt definitief groen licht van de Vlaamse Regering*. Opgehaald van [onderwijs.vlaanderen.be](https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/decreet-nieuwe-eindtermen-krijgt-definitief-groen-licht-van-de-vlaamse-regering): <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/decreet-nieuwe-eindtermen-krijgt-definitief-groen-licht-van-de-vlaamse-regering>
- kabinet Vlaams minister van Onderwijs. (2018, juli 13). *Nieuwe eindtermen: ambitieus, duidelijk en coherent*. Opgehaald van [onderwijs.vlaanderen.be](https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/nieuwe-eindtermen-ambitieuw-duidelijk-en-coherent): <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/nieuwe-eindtermen-ambitieuw-duidelijk-en-coherent>

- Kraaijenbrink, J. (2018, december 19). *What Does VUCA Really Mean?* Opgehaald van Forbes: <https://www.forbes.com/sites/jeroenkraaijenbrink/2018/12/19/what-does-vuca-really-mean/#1503cccc17d6>
- Lievens, J. (2018, juli 8). De vrijheid van onderwijs. *Een onderzoek naar de betekenis van de vrijheid van richting en de doorwerking ervan in het Vlaamse onderwijsbeleid*. Leuven : KU Leuven - Faculteit Rechtsgeleerdheid.
- Moens, B. (2017, september 1). *Politiek zet onderwijsproject van steinerscholen op de helling*. Opgehaald van tijd: <https://www.tijd.be/politiek-economie/belgie/vlaanderen/politiek-zet-onderwijsproject-van-steinerscholen-op-de-helling/9927854.html>
- Onderwijsinspectie. (2019, maart 8). *Doorlichten in SO vanaf 2019-2020*. Opgehaald van www.onderwijsinspectie.be: <https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/20190327%20-%20groeipad%20eindtermen%20OI-PBD-Kabinet.pdf>
- Onderwijsinspectie. (2018). *ABC van Inspectie 2.0*. Opgehaald van www.onderwijsinspectie.be: <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/abc-van-inspectie-20>
- Onderzoeksgroep Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (KU Leuven). (2018). *Paralleltoetsen van peilingen*. Opgehaald van [paralleltoetsen](http://paralleltoetsen.be): file:///C:/Users/marltutt/Downloads/Paralleltoetsen_brochure_2018.pdf
- Temmerman, M., & Calluy, K. (2017, oktober 26). *Akkoord over eindtermen in het onderwijs*. Opgehaald van www.vrt.be: <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2017/10/26/akkoord-over-eindtermen-in-het-onderwijs/>
- Van Damme, J. (2018, augustus 28). *De achteruitgang is begonnen bij ons lager onderwijs en is nu uitgedijd naar het secundair onderwijs (prof. em. J. Van Damme)*. Opgehaald van KU Leuven: <https://ppw.kuleuven.be/home/PPWindepers/28-08-2018-de-achteruitgang-is-begonnen-bij-ons-lager-onderwijs-en-is-nu-uitgedijd-naar-het-secundair-onderwijs-prof-em-j-van-damme>
- Van Damme, J., Bellens, K., & Van den Noortgate, W. (2019). Evolutie van de effectiviteit van Belgische en Vlaamse onderwijssystemen. *TORB*, 20.
- Van Den Broek, A. (2019, april 1). *Kwaliteit onderwijs daalt fors, katholiek onderwijs krijgt de zwaarste klappen*. Opgehaald van www.demorgen.be: <https://www.demorgen.be/nieuws/kwaliteit-onderwijs-daalt-fors-katholiek-onderwijs-krijgt-de-zwaarste-klappen~b2f5e7bd/>
- Van Den Broek, A. (2019, april 1). *Onderwijsexpert Jan Van Damme: "Toen ik de nieuwe eindtermen las, heb ik ook met de wenkbrauwen gefronst"*. Opgehaald van www.demorgen.be: https://www.demorgen.be/nieuws/onderwijsexpert-jan-van-damme-toen-ik-de-nieuwe-eindtermen-las-heb-ik-ook-met-de-wenkbrauwen-gefronst~b36492c5/?utm_source=link
- Vandenbroucke, F. (2005, januari 4). *Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2004-2009*. Opgehaald van [vlaamsparlement](http://vlaamsparlement.be): <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1026519>
- Vlaams Parlement. (2018, februari 8). *Commissievergadering*. Opgehaald van [Vlaamsparlement.be](http://vlaamsparlement.be): <https://www.vlaamsparlement.be/commissies/commissievergaderingen/1226849/verslag/1230957>

- Vlaams Parlement. (1997, juli 15). *Decreet betreffende het onderwijs VIII*. Opgehaald van vlaamsparlement: <https://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/1996-1997/g697-6.pdf>
- Vlaams Parlement. (2002, januari 18). *Ontwerp van decreet tot bekrachtiging van de decretale specifieke eindtermen voor het algemeen secundair onderwijs*. Opgehaald van vlaamsparlement: <https://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2003-2004/g2210-2.pdf>
- Vlaams Parlement. (2013, juni 5). *Nota van de Vlaamse Regering: Masterplan Hervorming Secundair Onderwijs*. Opgehaald van www.vlaamsparlement.be: <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2012-2013/g2111-1.pdf>
- Vlaams Parlement. (2019, februari 1). *Decretenbundel 2019*. Opgehaald van onderwijs.vlaanderen.be: <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1458872>
- Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming , & AKOV. (2010, januari). *VOET @2010 Nieuwe vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs*. Opgehaald van [eindtermen.vlaanderen.be](http://eindtermen.vlaanderen.be/publicaties/voet/voet2010.pdf): <http://eindtermen.vlaanderen.be/publicaties/voet/voet2010.pdf>
- Vlaamse overheid. (sd). *Eindtermen en ontwikkelingsdoelen*. Opgeroepen op november 10, 2018, van Vlaanderen: <https://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsbeleid/eindtermen-en-ontwikkelingsdoelen>
- Vlaamse Regering. (2018, juli 13). *Ontwerp van decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs*. Opgehaald van [vlaanderen.be](https://www.vlaanderen.be/fr/nbwa-news-message-document/document/09013557802465bc): <https://www.vlaanderen.be/fr/nbwa-news-message-document/document/09013557802465bc>
- Vlaamse Regering. (2018, november 9). *Secundair onderwijs - Memorie van toelichting*. Opgehaald van www.onderwijsdoelen.be: <https://www.onderwijsdoelen.be/secundair-onderwijs>
- Vlaamse Regering. (2018, november 9). *Secundair onderwijs - Voorontwerp van decreet einddoelen 1e graad*. Opgehaald van www.onderwijsdoelen.be: <https://www.onderwijsdoelen.be/secundair-onderwijs>
- Vocvo. (2011, februari 14). *Visie en missie Plan Geletterdheid*. Opgehaald van www.vocvo.be: <https://www.vocvo.be/sites/default/files/Visie%20en%20missie%20Plan%20Geletterdheid.pdf>
- VVKSO. (2012, september). *Biologie - tweede graad ASO wetenschappen, sport-wetenschappen en wetenschappen-topsport*. Opgehaald van Katholiek onderwijs Vlaanderen: <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc/Biologie-2012-004.pdf>
- Wikipedia. (2017, maart 28). *Eindtermen*. Opgehaald van Wikipedia: <https://nl.wikipedia.org/wiki/Eindtermen>

10. Bijlagen

10.1. Eindtermen basisgeletterdheid

Hieronder treft u een lijst van de gekozen eindtermen basisgeletterdheid en tot welke sleutelcompetentie ze behoren.

2. Competenties in het Nederlands

BG 2.1: De leerling haalt het onderwerp en relevante informatie uit geschreven en gesproken niet-fictionele teksten in functie van doelgerichte informatieverwerking en communicatie.

BG 2.2: De leerling produceert schriftelijke en mondelinge teksten in functie van doelgerichte communicatie.

BG 2.3: De leerling neemt deel aan mondelinge en schriftelijke interactie in functie van doelgerichte communicatie.

4. Digitale competentie en mediawijsheid

BG 4.1: De leerling demonstreert in functionele contexten basisvaardigheden om digitaal inhoud te creëren en te delen.

BG 4.2: De leerling demonstreert in functionele contexten basisvaardigheden om digitaal te communiceren en te participeren.

BG 4.3: De leerling herkent in functionele contexten bouwstenen van digitale systemen.

BG 4.4: De leerling past in functionele contexten een aangereikt algoritme toe om een probleem digitaal en niet-digitaal op te lossen.

BG 4.5: De leerling past in functionele contexten aangereikte regels van de digitale wereld toe.

BG 4.6: De leerling evalueert in functionele contexten de mogelijkheden en risico's van eigen mediagedrag.

6. Competenties inzake wiskunde, exacte wetenschappen en technologie

BG 6.1: De leerling voert met behulp van ICT-bewerkingen uit in functionele contexten.

BG 6.2: De leerling gebruikt informatie uit eenvoudige tabellen in functionele contexten.

BG 6.3: De leerling gebruikt maatgetallen en eenheden van grootheden in functionele contexten.

BG 6.4: De leerling herkent meetkundige objecten en meetkundige relaties in functionele contexten.

BG 6.5: De leerling berekent omtrek en oppervlakte van een rechthoek in functionele contexten.

BG 6.6: De leerling gebruikt wiskundige verhoudingen in functionele contexten.

BG 6.7: De leerling haalt informatie uit diagrammen in functionele contexten.

11. Economische en financiële competenties

BG 11.1: De leerling verklaart zijn keuzegedrag bij aankopen rekening houdend met zijn behoeften en beïnvloedende factoren.

BG 11.2: De leerling licht de veiligheid, risico's en kosten verbonden aan het gebruik van betaalmiddelen en verkoopkanalen toe.

BG 11.3: De leerling maakt budgettaire keuzes voor zichzelf rekening houdend met een eigen budget en een gezinsbudget.

13. Leercompetenties met inbegrip van onderzoekcompetenties, innovatiedenken, creativiteit, probleemoplossend en kritisch denken, systeemdenken, informatieverwerking en samenwerken.

BG 13.1: De leerling hanteert in functionele contexten een aangereikte zoekstrategie bij het selecteren van digitale bronnen en informatie om een aangereikte informatievraag te beantwoorden.

BG 13.2: De leerling beoordeelt in functionele contexten en aan de hand van aangereikte richtvragen de geselecteerde digitale bronnen en informatie op bruikbaarheid, correctheid en betrouwbaarheid.

BG 13.3: De leerling verwerkt in functionele contexten digitale informatie uit één of een beperkt aantal bronnen om een antwoord te geven op een informatievraag.

BG 13.4: De leerling beheert in functionele contexten informatie digitaal volgens een aangereikte structuur.

10.2. Vergelijking tussen de eindtermen van de A-stroom en de B-stroom

	Eerste graad A - stroom	Eerste graad B - stroom	
2. Competenties in het Nederlands	BG 2.1: De leerling haalt het onderwerp en relevante informatie uit geschreven en gesproken niet-fictionele teksten in functie van doelgerichte informatieverwerking en communicatie.	BG 2.1: De leerling haalt het onderwerp en relevante informatie uit geschreven en gesproken niet-fictionele teksten in functie van doelgerichte informatieverwerking en communicatie.	=
	BG 2.2: De leerling produceert schriftelijke en mondelinge teksten in functie van doelgerichte communicatie.	BG 2.2: De leerling produceert schriftelijke en mondelinge teksten in functie van doelgerichte communicatie.	=
	BG 2.3: De leerling neemt deel aan mondelinge en schriftelijke interactie in functie van doelgerichte communicatie.	BG 2.3: De leerling neemt deel aan mondelinge en schriftelijke interactie in functie van doelgerichte communicatie.	=
4. Digitale competentie en mediawijsheid	BG 4.1: De leerling demonstreert in functionele contexten basisvaardigheden om digitaal inhoud te creëren en te delen.	BG 4.1: De leerling demonstreert in functionele contexten basisvaardigheden om digitaal inhoud te creëren en te delen.	=
	BG 4.2: De leerling demonstreert in functionele contexten basisvaardigheden om digitaal te communiceren en te participeren.	BG 4.2: De leerling demonstreert in functionele contexten basisvaardigheden om digitaal te communiceren en te participeren.	=
	BG 4.3: De leerling herkent in functionele contexten bouwstenen van digitale systemen.	BG 4.3: De leerling herkent in functionele contexten bouwstenen van digitale systemen.	=
	BG 4.4: De leerling past in functionele contexten een aangereikt algoritme toe om een probleem digitaal en niet-digitaal op te lossen.	BG 4.4: De leerling past in functionele contexten een aangereikt algoritme toe om een probleem digitaal en niet-digitaal op te lossen.	=

	BG 4.5: De leerling past in functionele contexten aangereikte regels van de digitale wereld toe.	BG 4.5: De leerling past in functionele contexten aangereikte regels van de digitale wereld toe.	=
	BG 4.6: De leerling evalueert in functionele contexten de mogelijkheden en risico's van eigen mediagedrag.	BG 4.6: De leerling evalueert in functionele contexten de mogelijkheden en risico's van eigen mediagedrag.	=
6. Competenties inzake wiskunde, exacte wetenschappen en technologie	BG 6.1: De leerling voert met behulp van ICT-bewerkingen uit in functionele contexten.	BG 6.1: De leerling voert met behulp van ICT-bewerkingen uit in functionele contexten.	=
	BG 6.2: De leerling gebruikt informatie uit eenvoudige tabellen in functionele contexten.	BG 6.2: De leerling gebruikt informatie uit eenvoudige tabellen in functionele contexten.	=
	BG 6.3: De leerling gebruikt maatgetallen en eenheden van grootheden in functionele contexten.	BG 6.3: De leerling gebruikt maatgetallen en eenheden van grootheden in functionele contexten.	=
	BG 6.4: De leerling herkent meetkundige objecten en meetkundige relaties in functionele contexten.	BG 6.4: De leerling herkent meetkundige objecten en meetkundige relaties in functionele contexten.	=
	BG 6.5: De leerling berekent omtrek en oppervlakte van een rechthoek in functionele contexten.	BG 6.5: De leerling berekent omtrek en oppervlakte van een rechthoek in functionele contexten.	=
	BG 6.6: De leerling gebruikt wiskundige verhoudingen in functionele contexten.	BG 6.6: De leerling gebruikt wiskundige verhoudingen in functionele contexten.	=
	BG 6.7: De leerling haalt informatie uit diagrammen in functionele contexten.	BG 6.7: De leerling haalt informatie uit diagrammen in functionele contexten.	=

11. Economische en financiële competenties	BG 11.1: De leerling verklaart zijn keuzegedrag bij aankopen rekening houdend met zijn behoeften en beïnvloedende factoren.	BG 11.1: De leerling verklaart zijn keuzegedrag bij aankopen rekening houdend met zijn behoeften en beïnvloedende factoren.	=
	BG 11.2: De leerling licht de veiligheid, risico's en koten verbonden aan het gebruik van betaalmiddelen en verkoopkanalen toe.	BG 11.2: De leerling licht de veiligheid, risico's en koten verbonden aan het gebruik van betaalmiddelen en verkoopkanalen toe.	=
	BG 11.3: De leerling maakt budgettaire keuzes voor zichzelf rekening houdend met een eigen budget en een gezinsbudget.	BG 11.3: De leerling maakt budgettaire keuzes voor zichzelf rekening houdend met een eigen budget en een gezinsbudget.	=
13. Leercompetenties met inbegrip van onderzoekcompetenties, innovatiedenken, creativiteit, probleemoplossend en kritisch denken, systeemdenken, informatieverwerking en samenwerken.	BG 13.1: De leerling hanteert in functionele contexten een aangereikte zoekstrategie bij het selecteren van digitale bronnen en informatie om een aangereikte informatievraag te beantwoorden.	BG 13.1: De leerling hanteert in functionele contexten een aangereikte zoekstrategie bij het selecteren van digitale bronnen en informatie om een aangereikte informatievraag te beantwoorden.	=
	BG 13.2: De leerling beoordeelt in functionele contexten en aan de hand van aangereikte richtvragen de geselecteerde digitale bronnen en informatie op bruikbaarheid, correctheid en betrouwbaarheid.	BG 13.2: De leerling beoordeelt in functionele contexten en aan de hand van aangereikte richtvragen de geselecteerde digitale bronnen en informatie op bruikbaarheid, correctheid en betrouwbaarheid.	=
	BG 13.3: De leerling verwerkt in functionele contexten digitale informatie uit één of een beperkt aantal bronnen om een antwoord te geven op een informatievraag.	BG 13.3: De leerling verwerkt in functionele contexten digitale informatie uit één of een beperkt aantal bronnen om een antwoord te geven op een informatievraag.	=
	BG 13.4: De leerling beheert in functionele contexten informatie digitaal volgens een aangereikte structuur.	BG 13.4: De leerling beheert in functionele contexten informatie digitaal volgens een aangereikte structuur.	=

10.3. Eindtermen die alle leerlingen moeten halen om bepaalde eindtermen basisgeletterdheid te bereiken

10.3.1. Eindtermen voor de A-stroom

2. Competenties in het Nederlands

BG 2.1: De leerling haalt het onderwerp en relevante informatie uit geschreven en gesproken niet-fictionele teksten in functie van doelgerichte informatieverwerking en communicatie.

- ➔ ET 2.2: De leerlingen bepalen het onderwerp en de globale inhoud van geschreven en gesproken teksten in functie van doelgerichte informatieverwerking en communicatie.
- ➔ ET 2.3: De leerlingen bepalen wat de hoofdgedachte en de hoofdpunten zijn in geschreven en gesproken teksten in functie van doelgerichte informatieverwerking en communicatie.
- ➔ ET 2.4: De leerlingen selecteren relevante informatie in geschreven en gesproken teksten in functie van doelgerichte informatieverwerking en communicatie.

BG 2.2: De leerling produceert schriftelijke en mondelinge teksten in functie van doelgerichte communicatie.

- ➔ ET 2.6: De leerlingen produceren schriftelijke en mondelinge teksten in functie van doelgerichte communicatie.
- ➔ ET 2.9: De leerlingen gebruiken het inzicht in de belangrijkste regels en kenmerken van het Standaardnederlands als taalsysteem ter ondersteuning van hun communicatieve handelingen.
- ➔ ET 2.10: De leerlingen gebruiken kenmerken, mogelijkheden en principes van het Standaardnederlands als communicatiemiddel in functie van doelgerichte communicatie.

BG 2.3: De leerling neemt deel aan mondelinge en schriftelijke interactie in functie van doelgerichte communicatie.

- ➔ ET 2.8: De leerlingen nemen deel aan mondelinge en schriftelijke interactie in functie van doelgerichte communicatie.
- ➔ ET 2.9: De leerlingen gebruiken het inzicht in de belangrijkste regels en kenmerken van het Standaardnederlands als taalsysteem ter ondersteuning van hun communicatieve handelingen.
- ➔ ET 2.10: De leerlingen gebruiken kenmerken, mogelijkheden en principes van het Standaardnederlands als communicatiemiddel in functie van doelgerichte communicatie.

4. Digitale competentie en mediawijsheid

BG 4.1: De leerling demonstreert in functionele contexten basisvaardigheden om digitaal inhouden te creëren en te delen.

- ➔ ET 4.1: De leerlingen demonstreren basisvaardigheden om digitaal inhouden te creëren en te delen.

BG 4.2: De leerling demonstreert in functionele contexten basisvaardigheden om digitaal te communiceren en te participeren.

- ➔ ET 4.2: De leerlingen demonstreren basisvaardigheden om digitaal samen te werken, te communiceren en te participeren aan initiatieven.

BG 4.3: De leerling herkent in functionele contexten bouwstenen van digitale systemen.

- ➔ ET 4.3: De leerlingen onderscheiden bouwstenen van digitale systemen.

BG 4.4: De leerling past in functionele contexten een aangereikt algoritme toe om een probleem digitaal en niet-digitaal op te lossen.

- ➔ ET 4.4: De leerlingen passen een eenvoudig zelfontworpen algoritme toe om een probleem digitaal en niet-digitaal op te lossen.

BG 4.5: De leerling past in functionele contexten aangereikte regels van de digitale wereld toe.

- ➔ ET 4.6: De leerlingen passen aangereikte regels van de digitale wereld toe.

BG 4.6: De leerling evalueert in functionele contexten de mogelijkheden en risico's van eigen mediagedrag.

- ➔ ET 4.5: De leerlingen lichten de invloed van digitale en niet-digitale media op mens en samenleving toe.
- ➔ ET 4.7: De leerlingen evalueren de mogelijkheden en risico's van eigen en andermans mediagedrag.

6. Competenties inzake wiskunde, exacte wetenschappen en technologie

BG 6.1: De leerling voert met behulp van ICT-bewerkingen uit in functionele contexten.

- ➔ ET 6.1: De leerlingen voeren bewerkingen uit met natuurlijke, gehele en rationale getallen.
- ➔ ET 6.2: De leerlingen gebruiken de eigenschappen, teken- en rekenregels van de bewerkingen om bewerkingen met natuurlijke, gehele en rationale getallen uit te voeren.
- ➔ ET 6.3: De leerlingen ordenen natuurlijke, gehele en rationale getallen.

BG 6.2: De leerling gebruikt informatie uit eenvoudige tabellen in functionele contexten.

- ➔ ET 6.3: De leerlingen ordenen natuurlijke, gehele en rationale getallen.
- ➔ ET 6.13: De leerlingen analyseren recht- en omgekeerd-evenredige verbanden tussen grootheden.
- ➔ ET 6.45: De leerlingen trekken conclusies op basis van grafieken, tabellen, determineertabellen en diagrammen. (OPMERKING: enkel tabellen)

BG 6.3: De leerling gebruikt maatgetallen en eenheden van grootheden in functionele contexten.

- ➔ ET 6.9: De leerlingen berekenen omtrek en oppervlakte van vlakke figuren en oppervlakte en inhoud van ruimtefiguren.
- ➔ ET 6.44: De leerlingen gebruiken in wiskunde, natuurwetenschappelijke, technologische en STEM-contexten gepaste grootheden en eenheden in een correcte weergave.

BG 6.4: De leerling herkent meetkundige objecten en meetkundige relaties in functionele contexten.

- ➔ ET 6.5: De leerlingen analyseren meetkundige relaties en eigenschappen van meetkundige objecten in het vlak.
- ➔ ET 6.6: De leerlingen onderscheiden aan de hand van 2D- en 3D-voorstellingen meetkundige objecten in de ruimte.

BG 6.5: De leerling berekent omtrek en oppervlakte van een rechthoek in functionele contexten.

- ➔ ET 6.9: De leerlingen berekenen omtrek en oppervlakte van vlakke figuren en oppervlakte en inhoud van ruimtefiguren. (OPMERKING: enkel rechthoek)

BG 6.6: De leerling gebruikt wiskundige verhoudingen in functionele contexten.

- ➔ ET 6.3: De leerlingen ordenen natuurlijke, gehele en rationale getallen.

BG 6.7: De leerling haalt informatie uit diagrammen in functionele contexten.

- ➔ ET 6.45: De leerlingen trekken conclusies op basis van grafieken, tabellen, determineertabellen en diagrammen. (OPMERKING: enkel diagrammen)

11. Economische en financiële competenties

BG 11.1: De leerling verklaart zijn keuzegedrag bij aankopen rekening houdend met zijn behoeften en beïnvloedende factoren.

- ➔ ET 11.1: De leerlingen beargumenteren hun keuzegedrag bij aankopen rekening houdend met zijn behoeften en beïnvloedende factoren.

BG 11.2: De leerling licht de veiligheid, risico's en kosten verbonden aan het gebruik van betaalmiddelen en verkoopkanalen toe.

- ➔ ET 11.2: De leerlingen beoordelen de veiligheid, risico's en kosten verbonden aan het gebruik van betaalmiddelen en verkoopkanalen.

BG 11.3: De leerling maakt budgettaire keuzes voor zichzelf rekening houdend met een eigen budget en een gezinsbudget.

- ➔ ET 11.4: De leerlingen maken budgettaire keuzes voor zichzelf rekening houdend met een eigen budget en een gezinsbudget.

13. Leercompetenties met inbegrip van onderzoekscompetenties, innovatiedenken, creativiteit, probleemoplossend en kritisch denken, systeembenken, informatieverwerking en samenwerken.

BG 13.1: De leerling hanteert in functionele contexten een aangereikte zoekstrategie bij het selecteren van digitale bronnen en informatie om een aangereikte informatievraag te beantwoorden.

- ➔ ET 13.3: De leerlingen hanteren een geschikte zoekstrategie uit een aantal aangereikte bij het selecteren van digitale en niet-digitale bronnen en informatie om een aangereikte informatievraag te beantwoorden.
- ➔ ET 13.4: De leerlingen gebruiken verklarende en oriënterende overzichten om informatie in een digitale en niet-digitale bron terug te vinden.

BG 13.2: De leerling beoordeelt in functionele contexten en aan de hand van aangereikte richtvragen de geselecteerde digitale bronnen en informatie op bruikbaarheid, correctheid en betrouwbaarheid.

- ➔ ET 13.5: De leerlingen beoordelen aan de hand van de aangereikte richtvragen de geselecteerde digitale en niet-digitale bronnen en informatie op bruikbaarheid, correctheid en betrouwbaarheid.

BG 13.3: De leerling verwerkt in functionele contexten digitale informatie uit één of een beperkt aantal bronnen om een antwoord te geven op een informatievraag.

- ➔ ET 13.6: De leerlingen verwerken digitale en niet-digitale informatie uit één of een beperkt aantal bronnen volgens een aangereikt stappenplan tot een samenhangend en bruikbaar geheel.
- ➔ ET 13.13: De leerlingen formuleren een antwoord op een onderzoeksvraag of hypothese aan de hand van aangereikte richtlijnen.

BG 13.4: De leerling beheert in functionele contexten informatie digitaal volgens een aangereikte structuur.

- ➔ ET 13.8: De leerlingen beheren informatie digitaal en niet-digitaal volgens een aangereikte structuur.

10.3.2. Eindtermen voor de B-stroom

2. Competenties in het Nederlands

BG 2.1: De leerling haalt het onderwerp en relevante informatie uit geschreven en gesproken niet-fictionele teksten in functie van doelgerichte informatieverwerking en communicatie.

- ➔ ET 2.2: De leerlingen bepalen het onderwerp en de globale inhoud van geschreven en gesproken teksten in functie van doelgerichte informatieverwerking en communicatie.
- ➔ ET 2.3: De leerlingen bepalen wat de hoofdgedachte en de hoofdpunten zijn in geschreven en gesproken teksten in functie van doelgerichte informatieverwerking en communicatie.
- ➔ ET 2.4: De leerlingen selecteren relevante informatie in geschreven en gesproken teksten in functie van doelgerichte informatieverwerking en communicatie.

BG 2.2: De leerling produceert schriftelijke en mondelinge teksten in functie van doelgerichte communicatie.

- ➔ ET 2.6: De leerlingen produceren schriftelijke en mondelinge teksten in functie van doelgerichte communicatie.
- ➔ ET 2.9: De leerlingen gebruiken het inzicht in de belangrijkste regels en kenmerken van het Standaardnederlands als taalsysteem ter ondersteuning van hun communicatieve handelingen.
- ➔ ET 2.10: De leerlingen gebruiken kenmerken, mogelijkheden en principes van het Standaardnederlands als communicatiemiddel in functie van doelgerichte communicatie.

BG 2.3: De leerling neemt deel aan mondelinge en schriftelijke interactie in functie van doelgerichte communicatie.

- ➔ ET 2.8: De leerlingen nemen deel aan mondelinge en schriftelijke interactie in functie van doelgerichte communicatie.
- ➔ ET 2.9: De leerlingen gebruiken het inzicht in de belangrijkste regels en kenmerken van het Standaardnederlands als taalsysteem ter ondersteuning van hun communicatieve handelingen.
- ➔ ET 2.10: De leerlingen gebruiken kenmerken, mogelijkheden en principes van het Standaardnederlands als communicatiemiddel in functie van doelgerichte communicatie.

4. Digitale competentie en mediawijsheid

BG 4.1: De leerling demonstreert in functionele contexten basisvaardigheden om digitaal inhouden te creëren en te delen.

- ➔ ET 4.1: De leerlingen demonstreren basisvaardigheden om digitaal inhouden te creëren en te delen.

BG 4.2: De leerling demonstreert in functionele contexten basisvaardigheden om digitaal te communiceren en te participeren.

<p>→ ET 4.2: De leerlingen demonstreren basisvaardigheden om digitaal samen te werken, te communiceren en te participeren aan initiatieven.</p>
<p>BG 4.3: De leerling herkent in functionele contexten bouwstenen van digitale systemen.</p> <p>→ ET 4.3: De leerlingen onderscheiden bouwstenen van digitale systemen.</p>
<p>BG 4.4: De leerling past in functionele contexten een aangereikt algoritme toe om een probleem digitaal en niet-digitaal op te lossen.</p> <p>→ ET 4.4: De leerlingen passen een eenvoudig zelfontworpen algoritme toe om een probleem digitaal en niet-digitaal op te lossen.</p>
<p>BG 4.5: De leerling past in functionele contexten aangereikte regels van de digitale wereld toe.</p> <p>→ ET 4.6: De leerlingen passen aangereikte regels van de digitale wereld toe.</p>
<p>BG 4.6: De leerling evalueert in functionele contexten de mogelijkheden en risico's van eigen mediagedrag.</p> <p>→ ET 4.5: De leerlingen lichten de invloed van digitale en niet-digitale media op mens en samenleving toe.</p> <p>→ ET 4.7: De leerlingen evalueren de mogelijkheden en risico's van eigen en andermans mediagedrag.</p>

6. Competenties inzake wiskunde, exacte wetenschappen en technologie

<p>BG 6.1: De leerling voert met behulp van ICT-bewerkingen uit in functionele contexten.</p> <p>→ ET 6.1: De leerlingen rekenen functioneel met natuurlijke getallen, negatieve getallen, breuken, decimale getallen en procenten.</p>
<p>BG 6.2: De leerling gebruikt informatie uit eenvoudige tabellen in functionele contexten.</p> <p>→ ET 6.29: Leerlingen gebruiken aangereikte modellen in wiskundige, natuurwetenschappelijke, technologische en STEM-contexten om te visualiseren en te beschrijven. (OPMERKING: enkel tabellen)</p>
<p>BG 6.3: De leerling gebruikt maatgetallen en eenheden van grootheden in functionele contexten.</p> <p>→ ET 6.28: De leerlingen gebruiken in wiskundige, natuurwetenschappelijke, technologische en STEM-contexten gepaste grootheden en eenheden in een correcte weergave.</p>
<p>BG 6.4: De leerling herkent meetkundige objecten en meetkundige relaties in functionele contexten.</p> <p>→ ET 6.2: De leerlingen onderscheiden meetkundige objecten en relaties in het vlak.</p> <p>→ ET 6.3: De leerlingen onderscheiden aan de hand van 2D- en 3D-voorstellingen meetkundige objecten in de ruimte.</p>

BG 6.5: De leerling berekent omtrek en oppervlakte van een rechthoek in functionele contexten.

- ➔ ET 6.5: De leerlingen berekenen omtrek en oppervlakte van vlakke figuren en inhoud van ruimtefiguren. (OPMERKING: enkel rechthoek)

BG 6.6: De leerling gebruikt wiskundige verhoudingen in functionele contexten.

- ➔ ET 6.1: De leerlingen rekenen functioneel met natuurlijke getallen, negatieve getallen, breuken, decimale getallen en procenten.

BG 6.7: De leerling haalt informatie uit diagrammen in functionele contexten.

- ➔ ET 6.29: Leerlingen gebruiken aangereikte modellen in wiskundige, natuurwetenschappelijke, technologische en STEM-contexten om te visualiseren en te beschrijven. (OPMERKING: enkel diagrammen)

11. Economische en financiële competenties

BG 11.1: De leerling verklaart zijn keuzegedrag bij aankopen rekening houdend met zijn behoeften en beïnvloedende factoren.

- ➔ ET 11.1: De leerlingen beargumenteren hun keuzegedrag bij aankopen rekening houdend met zijn behoeften en beïnvloedende factoren.

BG 11.2: De leerling licht de veiligheid, risico's en kosten verbonden aan het gebruik van betaalmiddelen en verkoopkanalen toe.

- ➔ ET 11.2: De leerlingen beoordelen de veiligheid, risico's en kosten verbonden aan het gebruik van betaalmiddelen en verkoopkanalen.

BG 11.3: De leerling maakt budgettaire keuzes voor zichzelf rekening houdend met een eigen budget en een gezinsbudget.

- ➔ ET 11.4: De leerlingen maken budgettaire keuzes voor zichzelf rekening houdend met een eigen budget en een gezinsbudget.

13. Leercompetenties met inbegrip van onderzoekscompetenties, innovatiedenken, creativiteit, probleemoplossend en kritisch denken, systeembenken, informatieverwerking en samenwerken.

BG 13.1: De leerling hanteert in functionele contexten een aangereikte zoekstrategie bij het selecteren van digitale bronnen en informatie om een aangereikte informatievraag te beantwoorden.

- ➔ ET 13.3: De leerlingen hanteren een geschikte zoekstrategie uit een aantal aangereikte bij het selecteren van digitale en niet-digitale bronnen en informatie om een aangereikte informatievraag te beantwoorden.
- ➔ ET 13.4: De leerlingen gebruiken verklarende en oriënterende overzichten om informatie in een digitale en niet-digitale bron terug te vinden.

BG 13.2: De leerling beoordeelt in functionele contexten en aan de hand van aangereikte richtvragen de geselecteerde digitale bronnen en informatie op bruikbaarheid, correctheid en betrouwbaarheid.

- ET 13.5: De leerlingen beoordelen aan de hand van de aangereikte richtvragen de geselecteerde digitale en niet-digitale bronnen en informatie op bruikbaarheid, correctheid en betrouwbaarheid.

BG 13.3: De leerling verwerkt in functionele contexten digitale informatie uit één of een beperkt aantal bronnen om een antwoord te geven op een informatievraag.

- ET 13.6: De leerlingen verwerken digitale en niet-digitale informatie uit één of een beperkt aantal bronnen volgens een aangereikt stappenplan tot een samenhangend en bruikbaar geheel.
- ET 13.13: De leerlingen formuleren een antwoord op een onderzoeksvraag of hypothese aan de hand van aangereikte richtlijnen.

BG 13.4: De leerling beheert in functionele contexten informatie digitaal volgens een aangereikte structuur.

- ET 13.8: De leerlingen beheren informatie digitaal en niet-digitaal volgens een aangereikte structuur.

Basisgeletterdheid

Eindtermen basisgeletterdheid: vier mogelijke scenario's

Hoe zal de eerste graad omgaan met de nieuwe eindtermen basisgeletterdheid?

Sarah Sap, Marlies Tuttens

Op 1 september 2019 start het eerste jaar van het gemoderniseerde secundair onderwijs met de nieuwe eindtermen voor de eerste graad. Binnen het kader van het onderzoek voor onze bachelorproef analyseerden wij de mogelijke valkuilen van de nieuwe eindtermen. De focus lag daarbij op de nieuwe eindtermen basisgeletterdheid voor de eerste graad. We onderzochten waarom die specifieke eindtermen worden ingevoerd, hoe ze worden ingevoerd, of het onderwijs hierop is voorbereid, enzovoort. We analyseerden de nieuwe eindtermen diepgaand en hielden diepte-interviews met verschillende stakeholders. Op basis van die gesprekken en de daar opgedane inzichten bespreken we enkele mogelijke scenario's voor het komende schooljaar.

Modernisering secundair onderwijs

Op 26 oktober 2017 bereikte de Vlaamse regering een akkoord over nieuwe eindtermen. Na twintig jaar hadden de huidige eindtermen nood aan een actualisering, aangezien ze dateren uit de tijd waar nog niemand van 'smartphones' of 'whatsappen' gehoord had. Voor de eerste graad secundair onderwijs werd al een nieuwe set eindtermen ontwikkeld.

Situering van de eindtermen basisgeletterdheid

Eindtermen zijn de door de overheid bepaalde minimumdoelen van het onderwijs. Ze

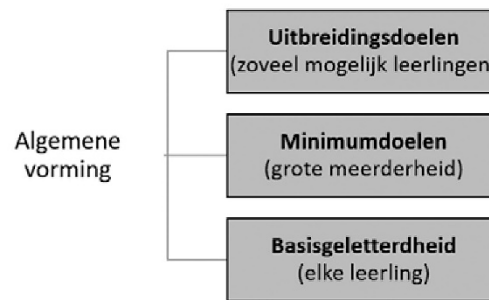
bepalen onder andere voor de leerlingen uit het secundair onderwijs een minimum aan kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes. Op basis van het maatschappelijke eindtermendebat in 2016 werden er 16 sleutelcompetenties vastgelegd in een decretaal kader (Decreet 5 december 2018):

- competenties op het vlak van lichamelijk, geestelijk en emotioneel bewustzijn en op het vlak van lichamelijke, geestelijke en emotionele gezondheid;
- competenties in het Nederlands;
- competenties in andere talen;
- digitale competentie en mediawijsheid;
- sociaal-relatieve competenties;
- competenties inzake wiskunde, exacte wetenschappen en technologie;

- burgerschapscompetenties met inbegrip van competenties inzake samenleven;
- competenties met betrekking tot historisch bewustzijn;
- competenties met betrekking tot ruimtelijk bewustzijn;
- competenties inzake duurzaamheid;
- economische en financiële competenties;
- juridische competenties;
- leercompetenties met inbegrip van onderzoekscompetenties, innovatiedenken, creativiteit, probleemoplossend en kritisch denken, systeemdenken, informatieverwerking en samenwerken;
- zelfbewustzijn en zelfexpressie, zelfsturing en wendbaarheid;
- ontwikkeling van initiatief, ambitie, ondernemingszin en loopbaancompetenties;
- cultureel bewustzijn en culturele expressie.

In die sleutelcompetenties zijn heel wat hedendaagse uitdagingen opgenomen: burgerschap, digitale vaardigheden, mediawijsheid en bijvoorbeeld ook financiële geletterdheid.

Het Vlaams Parlement gebruikt de sleutelcompetenties om eindtermen te formuleren voor de A- en B-stroom. Volgens de minister ligt het maatschappelijke eindtermendebat aan de oorsprong van de actualisering en van het ambitieuzer formuleren van de eindtermen (Vlaams Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Vorming, 2018). De sleutelcompetenties zijn een verzameling van algemene en overdraagbare kennis, vaardigheden en houdingen. Daarbinnen komt een gelaagd systeem van onderwijsdoelen dat mee de kwaliteit van de algemene vorming in de eerste graad versterkt: basisgeletterdheid, eindtermen en uitbreidingsdoelen (figuur 1). Het grote verschil tussen de doelen zit in het doelpubliek (Ibid.) De eindtermen moeten voor het grootste deel van de leerlingen haalbaar zijn, op 'populatie-niveau'. Een school moet kunnen aantonen dat ze inspanningen levert om de leerlingen die eindtermen te laten bereiken. Het is de taak van de onderwijsinspectie om in de scholen en centra na te gaan of de onderwijsdoelstellingen worden nagestreefd of bereikt en in welke mate dat gebeurt.



Figuur 1. Het gelaagde systeem van onderwijsdoelen.

Naast de 'gewone' eindtermen of minimumdoelen wordt een nieuwe grondlaag van onderwijsdoelen ingevoerd, namelijk de eindtermen basisgeletterdheid. Die zullen vermoedelijk heel wat teweegbrengen, aangezien wordt verwacht dat iedere leerling uit de eerste graad die doelen behaalt.

Naast die grondlaag worden scholen verplicht om in het keuzegedeelte een remediëringaanbod te bieden, om leerlingen te begeleiden die moeite hebben met de algemene vorming.

Bovendien moeten de eindtermen duidelijk verwerkt zijn in de leerplannen die de school gebruikt en die vaak door de koepelorganisaties ontwikkeld worden. In tegenstelling tot de situatie in januari 2018, zullen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen die vanuit de sleutelcompetenties ontwikkeld worden, niet langer gekoppeld worden aan leergebieden in het basisonderwijs of aan vakken in het secundair onderwijs. Het onderscheid tussen leergebied- en vakgebonden eindtermen enerzijds en leergebied- en vakoverschrijdende eindtermen anderzijds valt daarmee ook weg. Het zijn de leerplanmakers die kiezen welke competenties in welke leergebieden, vakken of vakkencluster geplaatst worden. De nieuwe leerplannen werden ontwikkeld door leerplancommissies binnen de koepelorganisaties. In principe kan elk schoolbestuur een leerplan ontwikkelen, maar buiten bepaalde methodescholen, laten de scholen dat over aan hun koepel.

Ontwikkelen en valideren van de nieuwe eindtermen

De aanzet om de eindtermen te vernieuwen, stond in het regeerakkoord. Vlaams Parlementslid Koen Daniëls (NV-A) zegt:

“Een eindterm – een minimumdoel – is niet langer een zwevend hol zinnetje, maar bevat nu ook expliciet de minimumkennis en de context waarin de leerling die kennis moet kunnen gebruiken. Het is ook een goede zaak dat bepaalde eindtermen worden aangeduid als basisgeletterdheid. Daardoor maken we duidelijk dat bepaalde eindtermen door elke individuele leerling moeten worden bereikt.”

Er werden ontwikkelcommissies samengesteld. Ze bestonden uit leraren, experts uit het hoger onderwijs en vertegenwoordigers van de onderwijskoepels. De aansturing gebeurde door de administratie van het ministerie via het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS). De eindtermen moesten binnen een erg kort tijdsbestek worden ontwikkeld: van januari tot begin juni 2018. Daardoor was er ook geen tijd of plaats om ze te toetsen bij resonansgroepen, die vooral uit leraren bestonden. Dat was bij de vorige eindtermen wel inbegrepen in de procedure van de ontwikkeling. Ondanks enige onenigheid werd de timing gerespecteerd en konden de eindtermen worden voorgelegd aan de zogenaamde valideringscommissie. Die was samengesteld uit experts en de Vlaamse Onderwijsinspectie. De valideringscommissie controleert of de eindtermen valabel en consistent zijn. Verder zal er vooral worden ingegaan op de nieuwste loot aan de eindtermenboom: de eindtermen basisgeletterdheid, die door elke individuele leerling bereikt zullen moeten worden.

Wat is basisgeletterdheid?

Ge-letterdheid (zelfstandig naamwoord): Geletterdheid omvat vele facetten en is ruimer dan ‘kunnen lezen en schrijven’. Het is de competentie om met informatie om te gaan, te begrijpen en doelgericht te gebruiken. (Wikipedia)

Eindtermen basisgeletterdheid zijn bepaalde eindtermen van de eerste graad die door elke individuele leerling bereikt moeten worden. Volgens Goele Cornelissen, diensthoofd van de studiedienst bij de Christelijke Onderwijscentrale, moeten deze doelen het absolute minimumniveau van functionele geletterdheid dat nodig is om in een samenleving te functioneren, afdekken. In de context van de PISA-metingen is er sprake van niveau 2. De invoering van die nieuwe methodiek zal geëvalueerd worden op haar effectiviteit, om op basis daarvan eventueel uit te breiden naar andere graden of onderwijsniveaus (Cornelissen, 2018). Het Vlaams Parlement duidt voor de sleutelcompetenties van basisgeletterdheid (zoals communicatie in het Nederlands, wiskundige competenties, digitale geletterdheid, ...) duidelijk aan welke eindtermen elke leerling moet bereiken om van een basisgeletterdheid te kunnen spreken. Dat zorgt ervoor dat klassenraden en leerplanmakers duidelijk weten welke eindterm elke leerling moet bereiken (Vlaams Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Vorming, 2018).

De invoering van eindtermen basisgeletterdheid heeft al tot controverses geleid. Onder meer de Vlaamse Onderwijsraad formuleerde in een advies van 17 september 2018 dat de verplichting voor iedere leerling afzonderlijk (en dus niet op populatieniveau) niet haalbaar is. Je kunt immers niet op voorhand weten in welke mate een eindterm al dan niet wordt behaald. Soms wordt die door een grote meerderheid wel behaald en in andere gevallen dan weer niet. Dat moet precies worden uitgemaakt op basis van ervaring, bijvoorbeeld via peilingproeven. Het is best mogelijk dat de overheid hoopt dat zoveel mogelijk leerlingen die eindterm halen, maar een honderdprocentbeheersing kun je onmogelijk voorspellen binnen de grote heterogeniteit van leerlingen en klasgroepen. Anders gezegd, wat alle eindtermen en dus ook die van basisgeletterdheid betreft, stelt de VLOR:

“Het zijn geen individueel meetbare leerresultaten, maar doelen die het merendeel van de leerlingen moet bereiken.” (p. 12)

Of:

“Eindtermen zijn dus niet tegenstelbaar aan individuele leerlingen, klassen of scholen.”

Het niet behalen van de eindtermen basisgeletterdheid heeft uiteraard een invloed op de scholen en de leerlingen. Wat de leerlingen betreft, is het uitgangspunt legitiem. Wanneer leerlingen ze niet behalen, zijn ze – zo wordt gesteld – niet genoeg voorbereid op de huidige samenleving. De leerling is dan kwetsbaar en vatbaar voor allerlei valstrikken. Een taal machtig zijn, percentages berekenen tijdens de solden, media kunnen gebruiken, zijn zaken die een jongere in de 21^e eeuw moet kunnen om sterk te staan tegen allerlei moeilijkheden in de maatschappij, zoals bijvoorbeeld misleidende reclame.

Daarnaast zijn er gevolgen voor de scholen. Wanneer een groot aantal leerlingen in dezelfde school de eindtermen basisgeletterdheid niet bereikt, kan die school al snel worden aangezien als onvoldoende effectief. Een dergelijke situatie geeft aan dat de school niet genoeg middelen, kennis of achtergrond heeft om de leerlingen genoeg voor te berei-

den op de maatschappij. Hoewel de school en de leerling inspanningen kunnen hebben geleverd, zal de eis dat iedere leerling individueel alle eindtermen basisgeletterdheid moet behalen, een grote rol spelen.

Welke eindtermen behoren tot de basisgeletterdheid?

Welke eindtermen kregen het label basisgeletterdheid (BG)? Op dit moment zijn er BG's voor 5 van de 16 sleutelcompetenties. Dit zijn concreet:

- competenties in het Nederlands;
- digitale competentie en mediawijsheid;
- competenties inzake wiskunde, exacte wetenschappen en technologie;
- economische en financiële competenties;
- leercompetenties met inbegrip van onderzoekskompetenties, innovatiedenken, creativiteit, probleemoplossend en kritisch denken, systeemdenken, informatieverwerking en samenwerken.

Hieronder volgt een lijst van de gekozen eindtermen basisgeletterdheid en tot welke sleutelcompetentie ze behoren.

2. Competenties in het Nederlands	
BG 2.1	De leerling haalt het onderwerp en relevante informatie uit geschreven en gesproken niet-fictionele teksten in functie van doelgerichte informatieverwerking en communicatie.
BG 2.2	De leerling produceert schriftelijke en mondelinge teksten in functie van doelgerichte communicatie.
BG 2.3	De leerling neemt deel aan mondelinge en schriftelijke interactie in functie van doelgerichte communicatie.

4. Digitale competentie en mediawijsheid	
BG 4.1	De leerling demonstreert in functionele contexten basisvaardigheden om digitaal inhoud te creëren en te delen.
BG 4.2	De leerling demonstreert in functionele contexten basisvaardigheden om digitaal te communiceren en te participeren.
BG 4.3	De leerling herkent in functionele contexten bouwstenen van digitale systemen.
BG 4.4	De leerling past in functionele contexten een aangereikt algoritme toe om een probleem digitaal en niet-digitaal op te lossen.
BG 4.5	De leerling past in functionele contexten aangereikte regels van de digitale wereld toe.
BG 4.6	De leerling evalueert in functionele contexten de mogelijkheden en risico's van eigen mediagedrag.

6. Competenties inzake wiskunde, exacte wetenschappen en technologie	
BG 6.1	De leerling voert met behulp van ICT bewerkingen uit in functionele contexten.
BG 6.2	De leerling gebruikt informatie uit eenvoudige tabellen in functionele contexten.
BG 6.3	De leerling gebruikt maatgetallen en eenheden van grootheden in functionele contexten.
BG 6.4	De leerling herkent meetkundige objecten en meetkundige relaties in functionele contexten.
BG 6.5	De leerling berekent omtrek en oppervlakte van een rechthoek in functionele contexten.
BG 6.6	De leerling gebruikt wiskundige verhoudingen in functionele contexten.
BG 6.7	De leerling haalt informatie uit diagrammen in functionele contexten.

11. Economische en financiële competenties	
BG 11.1	De leerling verklaart zijn keuzegedrag bij aankopen, rekening houdend met zijn behoeften en beïnvloedende factoren.
BG 11.2	De leerling licht de veiligheid, risico's en kosten verbonden aan het gebruik van betaalmiddelen en verkoopkanalen toe.
BG 11.3	De leerling maakt budgettaire keuzes voor zichzelf, rekening houdend met een eigen budget en een gezinsbudget.

13. Leercompetenties met inbegrip van onderzoekcompetenties, innovatiedenken, creativiteit, probleemoplossend en kritisch denken, systeemdenken, informatieverwerking en samenwerken.	
BG 13.1	De leerling hanteert in functionele contexten een aangereikte zoekstrategie bij het selecteren van digitale bronnen en informatie om een aangereikte informatievraag te beantwoorden.
BG 13.2	De leerling beoordeelt in functionele contexten en aan de hand van aangereikte richtvragen de geselecteerde digitale bronnen en informatie op bruikbaarheid, correctheid en betrouwbaarheid.
BG 13.3	De leerling verwerkt in functionele contexten digitale informatie uit één of een beperkt aantal bronnen om een antwoord te geven op een informatievraag.
BG 13.4	De leerling beheert in functionele contexten informatie digitaal volgens een aangereikte structuur.

Kritische blik op de eindtermen basisgeletterdheid

Bespreking sleutelcompetenties die behoren tot de basisgeletterdheid

We namen het 'Voorontwerp van decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs' eens grondig onder de loep. We ontdekten enkele voor de hand liggende zaken omtrent de eindtermen basisgeletterdheid, maar ook enkele opvallende zaken. Eerst en vooral is het voor de hand liggend dat bepaalde sleutelcompetenties werden opgenomen in de lijst. Alle competenties die al tot eindtermen basisgeletterdheid waren gedoopt, zijn

competenties die elke jongere in de eerste graad al ontwikkeld zou moeten hebben om te kunnen functioneren in de maatschappij. In wat volgt, wordt de redenering achter het kiezen voor bepaalde sleutelcompetenties geanalyseerd.

Voor competenties in het Nederlands is het functionele aspect van taal belangrijk. Bij functioneel taalgebruik (zowel receptief, productief als interactief) staat de context centraal. Zowel de mondelinge als de schriftelijke communicatie komen aan bod, zodat elke leerling individueel in staat is om aan het maatschappelijke leven deel te kunnen nemen op het vlak van hun communicatieve competenties. De niet-fictionele of informa-

tieve teksten komen hier op de voorgrond, omdat die bepalen in welke mate taalgebruikers toegang krijgen tot maatschappelijke diensten en faciliteiten.

De snelle ontwikkelingen in de informatie- en communicatietechnologie ontketenen een revolutie in de omgang met informatie. We zullen in de toekomst, meer nog dan nu al het geval is, in een netwerk- en informatiesamenleving terechtkomen. Om iedereen daarop voor te bereiden, is het van belang om kennis en vaardigheden aan te reiken om snel gegevens en informatie te kunnen identificeren en lokaliseren. Het verwerven, opslaan en organiseren van informatie wordt door de exponentiële toename van gegevens en informatie een steeds grotere uitdaging. Digitale inhouden kunnen creëren en delen in functionele contexten is fundamenteel in het kader van het leren en de ontwikkeling van de leerling. Tieners communiceren in grote mate via de digitale wereld en nemen via digitale media en toepassingen deel aan binnen- en buitenschoolse activiteiten. Nu de privacywetgeving verstrengd werd, is het noodzakelijk dat elke jongere de privacy van anderen respecteert en het portretrecht van auteurs naleeft. Toch is het opvallend dat een eindterm basisgeletterdheid zoals 'BG 4.4: De leerling past in functionele contexten een aangereikt algoritme toe om een probleem digitaal en niet-digitaal op te lossen' werd toegevoegd. Dat lijkt toch wel erg hoog gegrepen.

Van de uitgangspunten van de eindtermen 'Wiskunde, exacte wetenschappen en technologie' is het enkel wiskunde die werd opgenomen bij de eindtermen basisgeletterdheid. Het is erg zinvol om in staat te zijn om kleine bewerkingen met natuurlijke getallen en positieve decimale getallen uit te voeren in realistische situaties. Voorbeelden zijn een korting berekenen in de solden, de aankoopsprijs per koper berekenen in geval van een gezamenlijke aankoop of inschatten dat men 7 blikken verf nodig heeft als er berekend wordt dat men 6,23 blikken nodig heeft. Tabellen leren gebruiken is van belang omdat tegenwoordig veel informatie zo wordt voorgesteld. Denk bijvoorbeeld aan een uurrooster van het openbaar vervoer, eenheidsprij-

zen van verschillende materialen in een doehet-zelf-zaak, ... Daarnaast is het gebruik van maatgetallen en eenheden van lengte, oppervlakte, volume, tijd en massa essentieel in het dagelijks leven. In staat zijn om in een realistische context de juiste eenheid met de juiste grootte te gebruiken en een maatbesef te hebben van die grootheden is een must! Een voorbeeld hiervan is in staat zijn om de tijdsduur van een film uit te drukken in minuten of uren en niet in kilometer, gram of seconden. Weten dat een film doorgaans 2 uur duurt en geen 5 uur, hoort hier ook bij. Met de eindterm 'De leerling gebruikt wiskundige verhoudingen in functionele contexten' is het doel dat elke leerling de nodige ingrediënten uit een recept voor twee personen kan omrekenen naar bijvoorbeeld een recept voor vijf personen. Daarnaast is het opvallend dat er niet meer eindtermen als eindterm basisgeletterdheid werden opgenomen, bijvoorbeeld bewerkingen met natuurlijke, gehele en rationale getallen uitvoeren, de eigenschappen, teken- en rekenregels van de bewerkingen gebruiken om bewerkingen met natuurlijke, gehele en rationale getallen uit te voeren, conclusies trekken op basis van grafieken, tabellen, determineertabellen en diagrammen, enzovoort. Sommige van die eindtermen zijn noodzakelijk om de eindtermen basisgeletterdheid te behalen. We gaan hier verder op in. Opvallend is dus dat er niet meer doelen worden opgesteld voor wiskunde én dat er helemaal geen zijn voor wetenschap en technologie.

Er werden drie eindtermen geselecteerd als eindtermen basisgeletterdheid in verband met consumptiegedrag, inkomensverwerving en financiële producten. De maatschappij en sociale media beïnvloeden tegenwoordig zodanig ons koopgedrag dat ze van pas kunnen komen om helder na te denken over bepaalde aankopen. Specifiek hebben we het over keuzes in persoonlijke aankopen kunnen begrijpen en verklaren, rekening houdend met persoonlijke behoeften en beïnvloedende factoren zoals bijvoorbeeld reclame. Ook het begrijpen en verklaren van veiligheid, risico's en kosten bij het gebruik van betaalmiddelen en verkoopkanalen is belangrijk. Zo moet je weten dat je meteen Card Stop moet bellen

wanneer je bankkaart zoek is en dat je je persoonlijke code niet aan Jan en alleman mag vertellen. Beseffen dat je best geen tweemaal per week op restaurant gaat als je budget dat niet toelaat, is hier ook een voorbeeld van. Net zoals weten dat witte producten in plaats van merkproducten kopen een goede manier kan zijn om te sparen voor een duurdere aankoop.

Het is ook cruciaal dat leerlingen vaardig zijn met informatie. De leerlingen moeten vaardigheden aanleren om efficiënt en doeltreffend informatie te kunnen verwerven én verwerken in functionele contexten. Bij het zoeken van digitale informatie moeten leerlingen allereerst zicht hebben op hun informatiebehoefte. Hoewel leerlingen al op relatief jonge leeftijd beschikken over zoekvaardigheden op het internet, gaan ze vaak nog niet kritisch genoeg om met de resultaten van zoekmachines en teksten op websites. Een goede zoekvraag formuleren en systematisch zoeken, gaan vaak erg moeizaam. Helaas is niet alle informatie die in het brede aanbod van interactieve media terug te vinden is, even waardevol. Leerlingen moeten kritisch omgaan met bronnen. Zo zal een recensie van een restaurantbezoek bijvoorbeeld niet even betrouwbaar zijn als de recensent zelf ook restauranthouder (lees: concurrentie) is en een bron van een neonazi over de gebeurtenissen van de Holocaust zal ook niet objectief zijn. Om informatie te kunnen verwerken en een antwoord te kunnen vormen op een informatievraag, moeten de leerlingen beschikken over de volgende vaardigheden: selecteren, analyseren en concluderen. Zodat de leerlingen de gevonden informatie opnieuw zouden kunnen raadplegen, moeten ze die informatie kunnen terugvinden. Daarvoor moeten de leerlingen de bronnen kunnen beheren en de informatie digitaal klasseren door middel van een aangereikte structuur (Vlaamse Regering, 2018).

Sleutelcompetenties die niet behoren tot de basisgeletterdheid

In tegenstelling tot deze reeks voor de hand liggende zaken, hebben we ook enkele opvallende mogelijke hiaten vastgesteld. Zo

werden er bijvoorbeeld slechts voor vijf van de zestien sleutelcompetenties eindtermen basisgeletterdheid ontworpen. De competenties 'Competenties op het vlak van lichamelijk, geestelijk en emotioneel bewustzijn/gezondheid', 'Competenties in andere talen', 'Sociaal-relatieve competenties', 'Burgerschapscompetenties met inbegrip van competenties inzake samenleven', 'Competenties met betrekking tot historisch bewustzijn', 'Competenties met betrekking tot ruimtelijk bewustzijn', 'Competenties inzake duurzaamheid', 'Juridische competenties', 'Zelfbewustzijn en zelfexpressie, zelfsturing en wendbaarheid', 'Ontwikkeling van initiatief, ambitie, ondernemingszin en loopbaancompetenties' en 'Cultureel bewustzijn en culturele expressie' komen allemaal niet aan bod wat de eindtermen basisgeletterdheid betreft, maar hebben wel hun eigen eindtermen.

Het is merkbaar dat de ontwikkelcommissies geen oog hebben gehad voor 'Competenties op het vlak van lichamelijk, geestelijk en emotioneel bewustzijn/gezondheid'. Een jongere die zich niet goed in zijn vel voelt, psychische problemen heeft of zich ongewenst of ongemakkelijk voelt in een bepaalde klas, zal het moeilijker hebben om zich te kunnen concentreren en voldoende aandacht te hebben voor de leerstof. Is het dan niet belangrijk dat jongeren daarmee leren omgaan? Voor een beginnende puber is het enerzijds ook zeer opvallend dat er geen eindtermen basisgeletterdheid zijn ontworpen op het vlak van 'Sociaal-relatieve competenties', anderzijds is het evengoed niet opvallend. De sociaal-emotionele ontwikkeling van een kind begint al vanaf de geboorte. Als baby, peuter en kleuter zijn kinderen voortdurend bezig met de band met hun vader, moeder, broers, zussen en vriend(inn)en. In de pubertijd is de sociaal-emotionele ontwikkeling nog steeds heel belangrijk, voornamelijk de sociale vaardigheden en het zelfbeeld komen dan naar voren. Toch moet niet elke leerling competenties verwerven om zich bijvoorbeeld veilig in het verkeer te verplaatsen of om te weten welke effecten verslavende middelen en handelingen hebben op zichzelf en de directe omgeving of om hun gevoelens respectvol te uiten. Langs de andere kant zou

het een hele uitdaging zijn om die competenties te meten, wat een verklaring kan zijn waarom ze niet zijn opgenomen.

Welke eindtermen moeten al door alle leerlingen bereikt worden om bepaalde eindtermen basisgeletterdheid te bereiken?

We vonden de verwoording van enkele eindtermen basisgeletterdheid opvallend en bekeken die met een kritische blik. Wanneer we de eindtermen basisgeletterdheid naast de minimumdoelen (eindtermen) van de A-stroom leggen, lijkt het dat sommige minimumdoelen al vereist zijn om de daaraan verwante eindtermen basisgeletterdheid te bereiken. Anders gezegd, de eindtermen op populatieniveau zijn al vereist voor de eindtermen op individueel niveau. Daardoor verhoogt de moeilijkheidsgraad van de doelen basisgeletterdheid. We stellen enkele zaken vast.

In de A-stroom moet al 16,7% van de eindtermen, ofwel 30 van de 180 eindtermen, door alle leerlingen bereikt worden, zodat ze elk individueel de eindtermen basisgeletterdheid kunnen bereiken. In de B-stroom is dat al 17,8%, ofwel 27 van de 152 eindtermen.

Daardoor wordt het aantal eindtermen dat elke leerling moet behalen, vergroot. Ze moeten elk alle 23 eindtermen basisgeletterdheid behalen, maar ook de eindtermen die ze moeten beheersen zodat ze de eindtermen basisgeletterdheid kunnen behalen. Toch moesten alle eindtermen aanvankelijk slechts door een groot deel van de leerlingenpopulatie bereikt worden.

Het is verder ook opvallend dat de leerlingen uit de B-stroom dezelfde eindtermen basisgeletterdheid moeten bereiken als die uit de A-stroom, terwijl ze niet dezelfde eindtermen voorgeschoteld krijgen.

Hieronder enkele voorbeelden.

BG 2.1: De leerling haalt het onderwerp en relevante informatie uit geschreven en gesproken niet-fictionele teksten in functie

van doelgerichte informatieverwerking en communicatie.

- ET 2.2: *De leerlingen bepalen het onderwerp en de globale inhoud van geschreven en gesproken teksten in functie van doelgerichte informatieverwerking en communicatie.*
- ET 2.3: *De leerlingen bepalen wat de hoofdgedachte en de hoofdpunten zijn in geschreven en gesproken teksten in functie van doelgerichte informatieverwerking en communicatie.*
- ET 2.4: *De leerlingen selecteren relevante informatie in geschreven en gesproken teksten in functie van doelgerichte informatieverwerking en communicatie.*

BG 2.2: De leerling produceert schriftelijke en mondelinge teksten in functie van doelgerichte communicatie.

- ET 2.6: *De leerlingen produceren schriftelijke en mondelinge teksten in functie van doelgerichte communicatie.*
- ET 2.9: *De leerlingen gebruiken het inzicht in de belangrijkste regels en kenmerken van het Standaardnederlands als taalsysteem ter ondersteuning van hun communicatieve handelingen.*
- ET 2.10: *De leerlingen gebruiken kenmerken, mogelijkheden en principes van het Standaardnederlands als communicatiemiddel in functie van doelgerichte communicatie.*

BG 4.6: De leerling evalueert in functionele contexten de mogelijkheden en risico's van eigen mediagedrag.

- ET 4.5: *De leerlingen lichten de invloed van digitale en niet-digitale media op mens en samenleving toe.*
- ET 4.7: *De leerlingen evalueren de mogelijkheden en risico's van eigen en andermans mediagedrag.*

BG 6.3: De leerling gebruikt maatgetallen en eenheden van grootheden in functionele contexten.

- ET 6.9: *De leerlingen berekenen omtrek en oppervlakte van vlakke figuren en oppervlakte en inhoud van ruimtefiguren.*
- ET 6.44: *De leerlingen gebruiken in wiskunde, natuurwetenschappelijke, technologische en STEM-contexten gepaste grootheden en eenheden in een correcte weergave.*

BG 6.6: *De leerling gebruikt wiskundige verhoudingen in functionele contexten.*

- ET 6.3: *De leerlingen ordenen natuurlijke, gehele en rationale getallen.*

BG 11.1: *De leerling verklaart zijn keuzegedrag bij aankopen, rekening houdend met zijn behoeften en beïnvloedende factoren.*

- ET 11.1: *De leerlingen beargumenteren hun keuzegedrag bij aankopen, rekening houdend met zijn behoeften en beïnvloedende factoren.*

BG 11.2: *De leerling licht de veiligheid, risico's en kosten verbonden aan het gebruik van betaalmiddelen en verkoopkanalen toe.*

- ET 11.2: *De leerlingen beoordelen de veiligheid, risico's en kosten verbonden aan het gebruik van betaalmiddelen en verkoopkanalen.*

BG 13.1: *De leerling hanteert in functionele contexten een aangereikte zoekstrategie bij het selecteren van digitale bronnen en informatie om een aangereikte informatievraag te beantwoorden.*

- ET 13.3: *De leerlingen hanteren een geschikte zoekstrategie uit een aantal aangereikte bij het selecteren van digitale en niet-digitale bronnen en informatie om een aangereikte informatievraag te beantwoorden.*
- ET 13.4: *De leerlingen gebruiken verklarende en oriënterende overzichten om informatie in een digitale en niet-digitale bron terug te vinden.*

BG 13.2: *De leerling beoordeelt in functionele contexten en aan de hand van aangereikte richtvragen de geselecteerde digitale bronnen en informatie op bruikbaarheid, correctheid en betrouwbaarheid.*

- ET 13.5: *De leerlingen beoordelen aan de hand van de aangereikte richtvragen de geselecteerde digitale en niet-digitale bronnen en informatie op bruikbaarheid, correctheid en betrouwbaarheid.*

Deze constatering kan een gevolg zijn van een slechte verwoording, oppervlakkige samenstelling van de eindtermen basisgeletterdheid, een gebrek aan tijd, of iets dergelijks. Consistent kan dit niet worden ge-

noemd. Het doet ons dan ook twijfelen of de ontwikkelcommissies en valideringscommissie hier rekening mee hielden.

Interviews

Naast een literatuuronderzoek deden we interviews met verschillende stakeholders. We spraken met onderwijskundigen, politici, een lid van de valideringscommissie en enkele verantwoordelijken binnen onderwijskoepels. Zo kregen we een beter inzicht in verschillende opinies rond de modernisering van het onderwijs. We konden nog niet alle koepels ondervragen, dus uit onze interviews kunnen we niet afleiden dat alle koepels goed zijn voorbereid. We kunnen wel al concluderen dat meerdere koepels hun scholen voldoende hebben voorbereid op de komst van de nieuwe eindtermen. Er werden acties ondernomen om die zo goed mogelijk te integreren in de scholen. Maar vooral van de scholen zelf zal dat nog veel energie vergen. Door de ingewikkelde formulering van de nieuwe eindtermen zullen de meeste scholen zich vooral baseren op de leerplannen van de koepels om geen risico's te lopen. De leerplannen worden namelijk eerst goedgekeurd door de inspectie voor ze in gebruik worden genomen.

Vier mogelijke scenario's

Op basis van het literatuuronderzoek, de gesprekken en de daar opgedane inzichten bespreken we enkele mogelijke scenario's bij het doorvoeren van de eindtermen basisgeletterdheid.

Scenario 1: Aantal zittenblijvers eerste graad schiet de hoogte in

De eerste mogelijkheid is de ambitieuste. Daarbij worden de eindtermen door de scholen streng opgevolgd. Dat zal betekenen dat bepaalde eindtermen basisgeletterdheid, zoals de eindterm 'BG 2.2: De leerling produceert schriftelijke en mondelinge teksten in functie van doelgerichte communicatie', door het grootste deel van de leerlingen moeilijk bereikt

zal worden. De leerlingen die hier het meeste moeite mee zullen hebben, zijn leerlingen uit de B-stroom en leerlingen die uit het onthaalonderwijs voor anderstalige kinderen komen (ex-OKAN-leerlingen). Zoals de eindtermen nu omschreven zijn, zullen de leerlingen die deze eindterm niet bereiken, niet mogen overgaan naar de tweede graad. Als er niet wordt ingegrepen, kan dat na enkele jaren leiden tot meer zittenblijvers en de daaraan verbonden toenemende daling van leermotivatie bij die leerlingen. Nieuwe cijfers over de stijging van de ongekwalificeerde uitstroom maken dat scenario niet erg aantrekkelijk.

Scenario 2: Basisgeletterdheid wordt breed geïnterpreteerd

Uit een analyse van de interviews met de betrokken partijen, lijkt dit scenario het waarschijnlijkst: “Met de invoering van de nieuwe eindtermen wordt met ruime marges omgegaan.” De nieuwe eindtermen zijn erg ambitieus en dat vraagt veel van leerplanmakers, uitgever, scholen en vooral van leerkrachten. De nieuwe eindtermen werden op 5 december 2018 goedgekeurd door het Vlaams Parlement. Dat wil zeggen dat scholen en leraren zo’n negen maanden de tijd hadden om zich voor te bereiden op de nieuwe eindtermen. Het is begrijpelijk dat de politiek de hervormingen wil doorvoeren voor de verkiezingen, maar ook daar begint het besef te dagen dat dit een erg korte termijn is om alles klaar te krijgen voor het nieuwe schooljaar. Juist daarom is het heel goed mogelijk dat scholen en leerkrachten laks zullen omgaan met de nieuwe eindtermen. Het katholieke onderwijs heeft daarom al een inlooperperiode van ongeveer twee jaar aangevraagd. In die periode zouden de nieuwe leerplannen vorm kunnen worden gegeven binnen een school. In dat geval zouden risicoleerlingen uit scenario 1 wel kunnen overgaan naar de tweede graad.

Scenario 3: Basisgeletterdheid wordt het nieuwe minimum

De derde optie is er één waar het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming en de

ontwikkelcommissies van de nieuwe eindtermen erg bang voor zijn, namelijk dat de nieuwe eindtermen basisgeletterdheid het nieuwe minimum worden. Dat bleek ook uit een mediahype in april 2019, waarbij de geponeerde daling van de kwaliteit van het onderwijs in verband werd gebracht met de eindtermen. Door te sterk te fixeren op de minimumdoelen, zouden de uitdagendere doelen in verdrukking kunnen komen. Onze zagslieden hopen dat dit scenario geen werkelijkheid wordt. Een lid van de valideringscommissie verwoordde het zo: “Dat zou een ramp zijn! We moeten er alles aan doen om dit te voorkomen.” In dat geval zouden zowel scholen, leerkrachten en leerlingen alles op alles zetten om de eindtermen basisgeletterdheid te halen, wegens het belang van de individueel afgerekende termen basisgeletterdheid als toegangsticket voor de tweede graad. Daardoor zouden de andere eindtermen verwaarloosd worden en zouden alle tijd en middelen worden ingezet om de basisgeletterdheid te bereiken. Dan zouden de nieuwe eindtermen basisgeletterdheid op het einde van de eerste graad bereikt worden, maar het algemene niveau zou dalen. Dit is een scenario dat Lieven Boeve ook schetst in zijn recente boek (Boeve, 2019).

Scenario 4: Nieuwe eindtermen basisgeletterdheid worden op populatieniveau gesteld

Ten slotte lijkt iedereen het erover eens dat de eindtermen basisgeletterdheid hoog gegrepen zijn. Dat komt omdat ze door elke individuele leerling behaald moeten worden. Er is een kans op weerstand bij leraren en directies, omdat de realiteit aan de basis er anders uitziet. Daarnaast is het niet uitgesloten dat schoolbesturen of koepels niet tevreden zijn met de individuele interpretatie van de basisgeletterdheid. Het gaat dan niet meer om minimumdoelen, maar om maximumdoelen. Die opvatting brengt dan het eigen pedagogische project en afgeleid daarvan ook de vrijheid van onderwijs in het gedrang. Men zou naar het Grondwettelijk Hof kunnen trekken, zoals in de vorige eeuw ook al gebeurde. De vraag is wel of de lat dan la-

ger gelegd wordt of het concept van basisgeletterdheid op zich kan worden aangevallen. De vraag kan inderdaad worden gesteld of iedere leerling alle eindtermen van de basisgeletterdheid moet kunnen bereiken. De indruk is aanwezig dat die eis de heterogeniteit van risicoleerlingen onderschat.

Concluderende opmerkingen

De eerste schooldag van het nieuwe schooljaar 2019 zal ongetwijfeld spannender zijn dan normaal. Door de invoering van de nieuwe eindtermen verandert er heel wat voor onderwijskoepels, scholen en leerkrachten. Er zijn diverse mogelijke scenario's over wat de vernieuwde eindtermen in de toekomst zullen brengen. Een combinatie van verschillende scenario's kunnen we bovendien ook niet uitsluiten.

Zullen de nieuwe leerplannen goed ontvangen worden of hebben scholen meer tijd nodig om zich aan te passen? Of moet echt besloten worden dat alle eindtermen van basisgeletterdheid voor alle leerlingen een vrome wens is? Volgens onze verwachtingen zal er een inlooperperiode zijn van enkele jaren. We vermoeden dat leerlingen niet afgestraft worden wanneer het hun niet lukt om alle eindtermen BG te halen. Met andere woorden, ze zullen mogen doorgaan naar de tweede graad. Daarentegen vermoeden we dat vooral de inzet van de leerlingen doorslaggevend zal zijn om ze al dan niet een C-attest te geven voor onvoldoende beheersing van de basisgeletterdheid. Vermoedelijk zal men soepel omgaan met de eindtermen basisgeletterdheid, omdat na verloop van tijd, na voldoende ervaring en na peilingen zal blijken dat een individueel te bereiken eis niet strookt met de groeiende diversiteit bij de leerlingenpopulaties. De leerlingen zouden door de strikte individuele eis inboeten aan motivatie en dan komt schoolmoeheid in toenemende mate om de hoek kijken. De regeling zou dan ook ingaan tegen het streven naar het verhinderen van de ongekwalificeerde uitstroom.

Sarah Sap
student Artevelde Hogeschool Gent
Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs, fysica
en biologie
sarah.sap@student.arteveldehs.be

Marlies Tuttens
student Artevelde Hogeschool Gent
Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs, Engels
en biologie
marlutt@student.arteveldehs.be

Literatuur

De volledige literatuurlijst kunt u via de auteurs krijgen.

Boeve, L. (2019). *Het Evangelie volgens Lieven Boeve*. Leuven: LannooCampus.

Cornelissen, G. (2018). De toekomst van de eindtermen. *Brandpunt* (januari), pp. 16-18.

Daniëls, K. (2018). *Nieuwe eindtermen belangrijke stap om onderwijs te versterken*. Geraadpleegd via <https://www.n-va.be/nieuws/nieuwe-eindtermen-belangrijke-stap-om-onderwijs-te-versterken>

KU Leuven. (2018). *De achteruitgang is begonnen bij ons lager onderwijs en is nu uitgedijd naar het secundair onderwijs (prof. em. J. Van Damme)*. Geraadpleegd via <https://ppw.kuleuven.be/home/PPWindepers/28-08-2018-de-achteruitgang-is-begonnen-bij-ons-lager-onderwijs-en-is-nu-uitgedijd-naar-het-secundair-onderwijs-prof-em-j-van-damme>

Lievens, J. (2018). *De vrijheid van onderwijs. Een onderzoek naar de betekenis van de vrijheid van richting en de doorwerking ervan in het Vlaamse onderwijsbeleid*. Leuven: KU Leuven – Faculteit Rechtsgeleerdheid.

Vlaams Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Vorming. (2018). *Nieuwe eindtermen: ambitieus, duidelijk en coherent*. Geraadpleegd via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/nieuwe-eindtermen-ambitieuw-duidelijk-en-coherent>