

De actuele werking en doeltreffendheid van de eindtermen als beleidsinstrument in Vlaanderen – BIJLAGEN

Onderzoek in opdracht van de Vlaamse Overheid –
Departement Onderwijs en Vorming

Promotor: Maarten Simons
Copromotor: Geert Kelchtermans
Wetenschappelijk medewerkers:
Joyce Leysen
Margo Vandenbroeck

INHOUDSTAFEL

INLEIDING	2
BIJLAGE 1. EERSTE HEURISTIEK	3
BIJLAGE 2: HISTORISCHE ANALYSE	4
BIJLAGE 2.1. Historische analyse: methodologie	4
BIJLAGE 2.2. Resultaten historische analyse: evolutie van criteria	6
BIJLAGE 2.3. Resultaten historische analyse: verschijnen van criteria.....	16
BIJLAGE 3. TWEEDE HEURISTIEK	18
BIJLAGE 4: BRONNENONDERZOEK	19
BIJLAGE 4.1. Bronnenonderzoek: methodologie	19
BIJLAGE 4.2. Resultaten bronnenonderzoek: fragmenten met exemplarische evidentie van mogelijkheidsvoorwaarden, randvoorwaarden, gebruikscriteria en spanningen tussen randvoorwaarden en gebruikscriteria.....	24
LEGALITEIT	25
GRONDWETTELIJKHEID	28
REPRESENTATIVITEIT	29
FINANCIERING	38
VOLGTIJDELIJKHEID	42
PROFESSIONALITEIT	47
INSCHAALBAARHEID / VERGELIJKBAARHEID	57
TOETSBAARHEID	61
EVALUEERBAARHEID	69
HANTEERBAARHEID	78
OPERATIONALISEERBAARHEID	90
REALISEERBAARHEID	100
DIFFERENTIEERBAARHEID	115
LEERBAARHEID	123
REFERENTIES	139

INLEIDING

Deze bijlagen bij het resultatenrapport hebben een tweeledig doel. Enerzijds brengen zij gedetailleerd in beeld via welke verschillende stappen het huidige werkingsmodel tot stand kwam (Bijlage 1-4). Anderzijds vormen de bijlagen (Bijlage 4) de onderbouwing van en evidentie voor de verschillende elementen van het werkingsmodel, alsook voor verwachtingen die er vanuit verschillende actoren naar de eindtermen toe leven en de daaruit voortvloeiende spanningen.

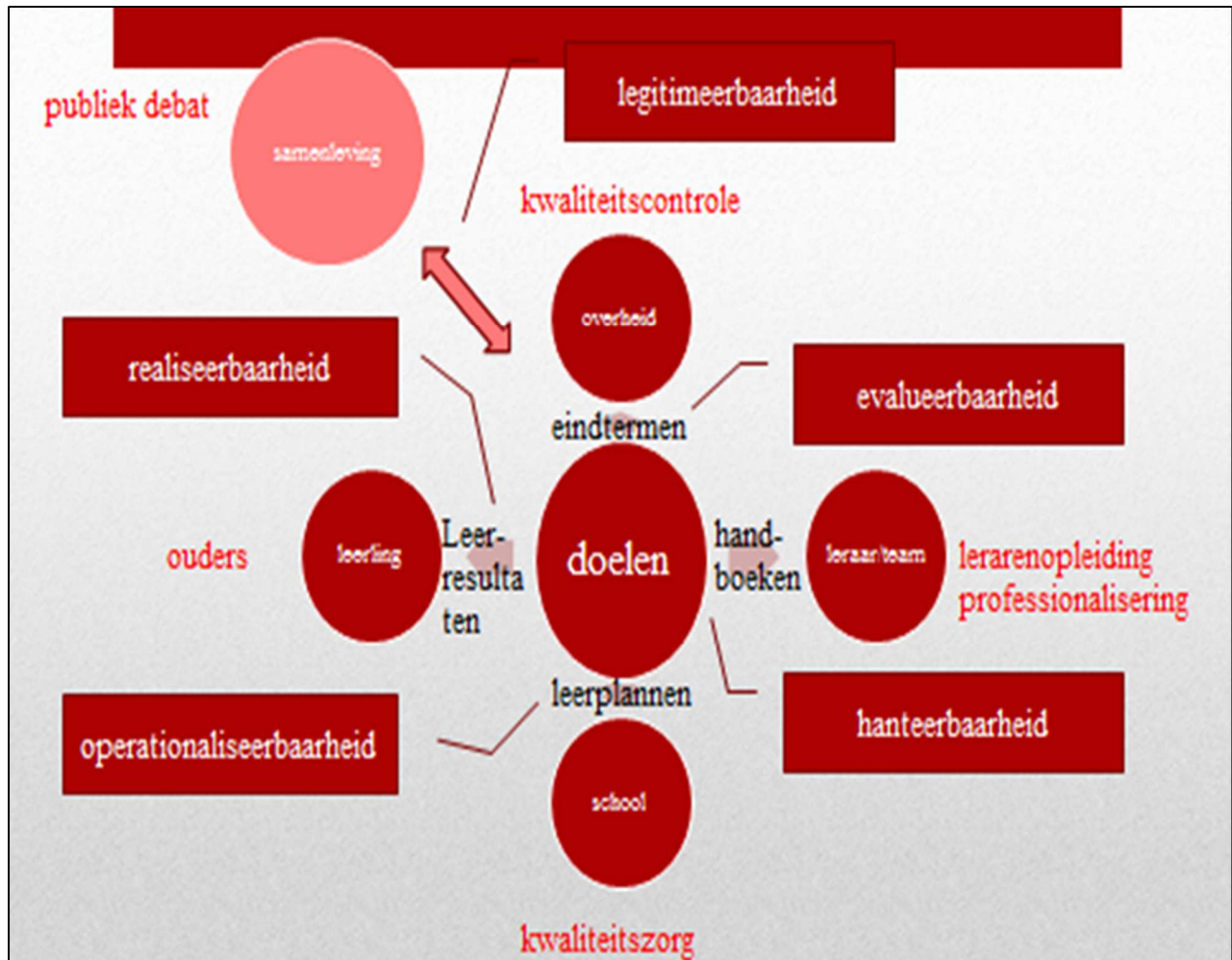
De onderstaande bijlagen geven met andere woorden een zicht op het onderzoeksproces en de verschillende onderzoeksfasen die dit project heeft doorlopen. Bij elke bijlage werd aangegeven binnen welke onderzoeksfase, en meer bepaald binnen welke maand van dit zes maanden durende project, de bijlage kan worden gesitueerd. Het is belangrijk hierbij te vermelden dat de inhoud van de bijlagen ook telkens binnen de respectievelijke onderzoeksfase moet worden gekaderd. De bijlagen hebben met anderen woorden een voorlopig karakter gelinkt aan hun onderzoeksfase. Of nog anders gezegd: gewijzigde of aanvullende inzichten hebben er doorheen het onderzoeksproces toe geleid dat de inhoud van de bijlagen niet altijd volledig strookt met wat in het resultatenrapport werd aangebracht. Een uitzondering hierop is Bijlage 4.2. waarin evidentie voor het werkingsmodel, de verwachtingen en spanningen wordt aangeleverd. Deze bijlage is wat inhoud betreft een volwaardige ondersteuning en uitbreiding van het resultatenrapport.

In wat volgt worden achtereenvolgens de eerste heuristiek (Bijlage 1), een historische analyse op basis waarvan de verschillende gebruikscriteria werden geïdentificeerd (Bijlage 2), de tweede heuristiek (Bijlage 3) en een bronnenonderzoek dat evidentie aanleverde (Bijlage 4) uitgebreider toegelicht.

BIJLAGE 1. EERSTE HEURISTIEK

Onderzoeksfase 1

Maand 1: inwerking, historische reconstructie van de evolutie van de eindtermen



Figuur 2. Visuele weergave van de eerste heuristiek

BIJLAGE 2: HISTORISCHE ANALYSE

BIJLAGE 2.1. HISTORISCHE ANALYSE: METHODOLOGIE

Onderzoeksfase 1

Maand 1: inwerking, historische reconstructie van de evolutie van de eindtermen

Om de totstandkoming en de evolutie van de eindtermen te kunnen bestuderen, werd eerst een historische reconstructie opgemaakt. Deze reconstructie baseerde zich op het historisch kader van Standaert (2011) en werd aangevuld met inzichten uit het werk van Verstegen en Verbeeck (2011), Verhoeven en Dom (2002), en bronnenmateriaal afkomstig van websites.¹ Uit de historische reconstructie werden scharniermomenten of –elementen gehaald die een cruciale verandering met betrekking tot de evolutie van de eindtermen aantoonde. Om deze scharniermomenten en –elementen te onderzoeken, werd de eerste heuristiek van Simons (2015, Figuur 2)² als basis gebruikt. Daarbij werden steeds drie elementen in rekening gebracht, namelijk welke actor op de voorgrond trad – wie er met andere woorden naar de eindtermen keek –, vanuit welk perspectief – of hoe – naar de eindtermen werd gekeken, en welk criterium – of belang – er op het spel stond.

Aan de hand van deze drie elementen contextualiseerden de scharniermomenten en –elementen zich tot kwesties. Indirecte invloeden op de eindtermen werden bij de beschrijving van de kwesties niet opgenomen. De historische reconstructie en de daaruit verkregen kwesties zouden de ontwikkelingen in de evolutie van de eindtermen anders te verregaand analyseren. Dit zou de focus van dit onderzoek naar de actuele werking van de eindtermen voorbij schieten. Bovendien is de gelaagdheid en de contextuele complexiteit van de eindtermen vanuit historisch oogpunt zo groot dat een meer omvattende analyse minstens de volledige onderzoekstermijn in beslag zou nemen. Om deze twee elementen onder controle te houden beperkte de kwestie–analyse zich dus tot die invloeden die van direct belang waren bij de evolutie van de eindtermen tot vandaag. Er kan met andere woorden geen sprake zijn van een exhaustieve analyse.

Toch maakte de kwestie–analyse uiteindelijk zichtbaar welke criteria zich wanneer in de evolutie van de eindtermen voor de eerste keer toonden. Het exemplarische karakter van de geselecteerde kwesties impliceerde immers dat criteria en hun bijhorende perspectieven duidelijk op de voorgrond werden geplaatst. Criteria werden met andere woorden blootgelegd via concrete kwesties, zoals voorkomend in decreten, voorstellen en belangenconflicten. Om een grondig begrip

¹ Voor een overzicht van de gebruikte bronnen: zie referentielijst

² Voor een beknopte beschrijving van de eerste heuristiek, zie BIJLAGE 2.3. RESULTATEN HISTORISCHE KWESTIE–ANALYSE: VERSCHIJNEN VAN CRITERIA

van de actuele werking van de eindtermen mogelijk te maken, spitste de kwestie-analyse zich toe op het inventariseren en beschrijven van twaalf kwesties. De analyse resulteerde uiteindelijk niet alleen in een overzicht van zichtbaar geworden criteria, maar zorgde gaandeweg ook voor een verfijning van de eerste heuristiek (Bijlage 1) naar een tweede heuristiek (Bijlage 3).

Oorspronkelijk werd voor de kwestie-analyse een focus bepaald vertrekkende vanuit de actoren en perspectieven van de eerste heuristiek. De verdediging van een aantal criteria gebeurde doorheen de evolutie van de eindtermen echter vanuit verschillende perspectieven. Bovendien kwamen er tijdens de analyse nog bijkomende criteria en perspectieven naar voren. Deze twee redenen leidden ertoe dat het in kaart brengen van historische verschuivingen niet langer werkbaar bleek. Wanneer de kwesties echter met een focus vanuit de criteria werden geanalyseerd, bleken die historische verschuivingen wel werkbaar. Er werd dan ook beslist om de kwestie-analyse (en de volgende onderzoeksfase) vanuit deze focus op criteria uit te werken. Dit bracht met zich mee dat het perspectief van onderzochte bronnen moest worden losgekoppeld van de criteria die naar boven kwamen in die bronnen. Zo werd het mogelijk dat een bron van de overheid, zoals een decreet, een criterium vanuit de koepels belichtte. Hierdoor focuste het omschrijven van de kwestie zich op het criterium en werd de aandacht minder op het perspectief van de overheid gericht.

BIJLAGE 2.2. RESULTATEN HISTORISCHE ANALYSE: EVOLUTIE VAN CRITERIA

Onderzoeksfase 1

Maand 1: inwerking, historische reconstructie van de evolutie van de eindtermen

De kwestie–analyse kreeg vorm vanuit de eerste heuristiek (Bijlage 1) en een historische reconstructie. In wat volgt worden de verschillende kwesties beschreven .

Roger Standaert (2011) bestempelde de Schoolpactwet van 1959 als een antecedent in het ontstaan van de eindtermen. Deze wet³ regelde voor het vrije onderwijs bestaanszekerheid via subsidiëring, en uitbreidingsmogelijkheden voor het officiële onderwijs. Via verschillen in financiering bevestigde deze wet met andere woorden de splitsing tussen het vrije en het officiële net. Met de Schoolpactwet werd ook een fundamentele basis gelegd voor de eindtermen. De wet legde immers een belangrijke voorwaarde op aan de netten: zij zouden zich aan een wettelijk bepaald minimumleerplan en minimumlessenrooster moeten onderwerpen. Gerelateerd aan de grondwettelijke vrijheid van onderwijs stond het de onderwijsinstellingen wel vrij om inhouden en methodes zelf te bepalen, mits deze zich baseerden op de (door de toenmalige minister goedgekeurde) leerplannen en lessenroosters. Op dit moment was er nog geen sprake van formele eindtermen in de vorm waarin ze vandaag de dag zijn gekend. Wel vermeldde de wet onder andere het “peil der studiën”. Via de minimumleerplannen en lessenroosters legde de overheid bepaalde kwalitatieve minimumnormen op die in het verstrekte onderwijs moeten worden geverifieerd en geëvalueerd. Er was in die jaren dus al wel sprake van kwaliteitscontrole, maar pas vanaf 17 juli 1991 werd met het decreet Inspectie en Begeleiding⁴ het **criterium evalueerbaarheid** van de eindtermen echt zichtbaar. In dit decreet verscheen het concept eindtermen immers voor de eerste keer. Naast een definiëring van de eindtermen werd de actor inspectie als de bevoegde instantie benoemd voor de controle van de eindtermen. Men kan dus zeggen dat het criterium evalueerbaarheid een voorgeschiedenis heeft die teruggaat op de Schoolpactwet, maar pas echt in voege trad in 1991.

Het genoemde decreet van 1991 weerspiegelde vanuit het overheidsperspectief nog een ander criterium. Het **criterium legaliteit** geeft weer dat de eindtermen decretaal bekrachtigde minimumnormen zijn die tot stand komen na processen van democratische besluitvorming. Het is pas vanaf hun wettelijke bekrachtiging dat de eindtermen het onderwijs daadwerkelijk kunnen aansturen. Vanaf dan kunnen ze ook als referentiekader ter controle dienen. Naast het feit dat het decreet

³ De Schoolpactwet kwam er na het Schoolpact in 1958 en luidde het einde van de tweede schoolstrijd (1955 - 1958) in.

⁴ De officiële naam van dit decreet luidt *Decreet van 17 juli 1991 betreffende Inspectie, Dienst voor Onderwijsontwikkeling en pedagogische begeleidingsdiensten*. Voor een vlotte leesbaarheid van de tekst wordt doorheen het rapport echter deze kortere benaming gebruikt.

Inspectie en Begeleiding de eerste definiëring van de eindtermen bevatte, werd dus eveneens duidelijk dat het de overheid is die de eindtermen bepaalt en bekrachtigt.

De grondwetsherziening in 1988 waarbij drie gemeenschappen met elk een eigen onderwijsbevoegdheid werden opgericht, gaf onder meer aanleiding tot de oprichting van de Vlaamse onderwijsraad (Vlor) in 1990. Dit onafhankelijk advies- en overlegorgaan bediscussieert onder andere problematieken of voorstellen omtrent de eindtermen. In 1990 kon de Vlor nog van het eensluidend advies gebruik maken. Dit betekende dat de Vlaamse regering de formulering van de raad op dezelfde wijze moest overnemen. Het eensluidend advies was in het leven geroepen om een te grote beleidsimpact op de onderwijspraktijk te vermijden. Deze zou kunnen optreden via voorstellen over eindtermen, ontwikkeld door de toenmalige Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO), het dienstverlenend studieorgaan van de overheid. Het eensluidend advies werd in 1996 afgezwakt tot een drievierde-meerderheidsadvies. In 2002 werd het in het Themadecreet verder afgezwakt tot een gewoon advies.

In de kwestie van de oprichting van de Vlor lag de focus op de kans dat men de maatschappelijke verwachtingen die men in de eindtermen weerspiegeld wilde zien voortaan ook kon uitdrukken via de Vlor. Het **criterium representativiteit**, dat de vertaling van maatschappelijke verwachtingen in de eindtermen weerspiegelt, werd hier voor de eerste keer gedeeltelijk zichtbaar. Gedeeltelijk, want binnen deze kwestie bleef de vraag naar de samenstelling van de samenleving wel spelen. Het onderwijsveld beslaat slechts een deel van mensen uit de samenleving. Wie of wat is de samenleving dus precies? En hoe kon deze vraag met de problematieken rond de eindtermen worden verbonden? Een eerste zekerheid is dat deze vraag alvast niet grondig kon worden beantwoord aan de hand van deze kwestie. De vraag blijft open om in een volgende onderzoeksfase verder onder de loep te worden genomen. Een tweede zekerheid is dat het criterium representativiteit al aanwezig was vanaf het ontstaan van de eindtermen in het decreet Inspectie en Pedagogische begeleidingsdiensten van 1991. Volgens een Vlaams Eurydice rapport (Verhoeven & Dom, 2002) refereerde dit decreet immers naar het feit dat de maatschappij minimale verwachtingen heeft naar het onderwijs toe. Dat de maatschappij het onderwijs overigens steeds met haar eigen verwachtingen heeft benaderd, blijkt ook uit verschillende andere bronnen (Cardinet, 1995; Ambiorix voor de klas, 2000).⁵

Het decreet Inspectie en Pedagogische begeleidingsdiensten van 1991 werd in 1990 door een commissie onder leiding van secretaris-generaal Monard voorbereid. Deze commissie wilde

⁵ In een uitvoerig rapport van de Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten (2010) wordt het verband tussen maatschappelijke verwachtingen en de vertaling daarvan in de formulering van de eindtermen met betrekking tot het geschiedenisonderwijs verschillende keren aangehaald. In het rapport blijkt eveneens dat de relatie tussen beide regelmatig onder spanning heeft gestaan. Het criterium representativiteit met betrekking tot geschiedenisonderwijs is in deze bron duidelijk aanwezig.

onderwijskwaliteit waarborgen via de door hen voorgestelde kwaliteitsdriehoek waarbij elke hoek een kwaliteitskwestie zou weerspiegelen. De kerntaak van de inspectiehoek zou bestaan uit het controleren van de onderwijskwaliteit. De hoek van de leerinhouden zou onder andere voorzien in het ontwikkelen van minimumdoelen, die een jaar later in het decreet Inspectie en Pedagogische begeleidingsdiensten van 1991 als eindtermen worden gedefinieerd. De toenmalige Dienst voor Ontwikkelingswerk (DOW) – een beleidsvoorbereidende en onafhankelijke studiedienst met wetenschappelijk statuut – zou deze taak op zich nemen. In navolging van het genoemde decreet Inspectie en Pedagogische begeleidingsdiensten van 1991 werd dit de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO). De derde hoek van de kwaliteitsdriehoek representeerde de begeleiding voor scholen. De koepels zouden deze ondersteunende opdracht op zich nemen. In de figuur en de betekenis van de kwaliteitsdriehoek kwamen verschillende criteria samen. Vanuit de inspectiehoek stond voor de actor inspectie het evalueren van de eindtermen in scholen voorop. Via de begeleidingshoek en vanuit het perspectief van de koepels trad daarnaast, voor de eerste keer, het **criterium operationaliseerbaarheid** naar voor. Koepels en schoolbesturen operationaliseren de eindtermen immers in leerplannen die aansluiten bij de pedagogische visie en methode van de eigen scholen. Deze vertaalslag van de eindtermen naar het onderwijsveld werd via de kwaliteitsdriehoek dus ook zichtbaar gemaakt. De koepels zetten op deze manier mee in op de interne kwaliteitszorg in de eigen scholen. Na heel wat jaren van kracht te zijn geweest werd de kwaliteitsdriehoek van de commissie Monard uiteindelijk via het decreet Kwaliteit van 8 mei 2009 vervangen. Het toen opgerichte Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (AKOV) nam de kwaliteitszorg van hen over.

In 1994 ontstond een uitvoerig maatschappelijk debat. Dit debat volgde op het eindtermenvoorstel voor de eerste graad van het secundair onderwijs dat de DVO in december 1993 had ingediend. Vooral vanuit de hoek van de (katholieke) koepels klonk de boodschap dat de eindtermen teveel terrein op de leerplannen innamen. Het debat leidde tot een knelpuntennota en in 1995 tot de oprichting van een internetten- en interkabinettenwerkgroep die de verhouding tussen de eindtermen en de grondwettelijke vrijheid van onderwijs moest analyseren. Uit deze analyse volgde onder andere de vraag tot afschaffing van de minimumlessenroosters. Ook werden de leerplannen ten nadele van de eindtermen bevestigd. De stem van de DVO werd in deze analyse echter buiten beschouwing gelaten. De DVO ging in januari 1996 daarom zelf met een kritische nota naar toenmalig onderwijsminister Van den Bossche. Hun nota haalde onder andere aan dat de macht van de koepels blijkbaar steeds groter werd, en dat de belangen van alle andere afnemers van de eindtermen te weinig werden gediend.

De kwestie van het maatschappelijk debat in 1994 toonde aan dat de koepels en de scholen in hun perspectief op de eindtermen regelrecht tegenover de overheid en de inspectie stonden. Aan de ene kant (koepels) wilde men de operationaliseerbaarheid van de eindtermen in eigen leerplannen en de interne kwaliteitszorg bewaken. Aan de andere kant (overheid) wilde men grondig kunnen blijven toezien op het verstrekte onderwijs via het evalueren van de eindtermen. De gemoederen bleven dat jaar verhit wanneer de casus rond eindterm 1.32 een precedent schiep dat tot het amenderingsrecht van de Vlaamse regering ten opzichte van het Vlor–advies leidde. Dat de Vlaamse regering de eindterm “kunnen zich voortbewegen in het water” specifiek herformuleerde naar “kunnen zwemmen” (Standaert, 2011, p. 8; Vlaamse Raad, 1994, stuk 583 nr. 3) betekende dat een Vlor–advies voortaan enigszins kon worden gewijzigd. Daarenboven had het ook gevolgen voor de geldstromen naar de koepels. Zij dwongen in dit geval namelijk financiering voor het busvervoer af onder de argumentatie anders niet aan de geherformuleerde eindterm te kunnen voldoen. De zwemcasus bracht met andere woorden opnieuw verschillende perspectieven in een belangenveld naar voren. De relaties tussen de koepels en de overheid opnieuw onder spanning. Daarenboven bracht de specificering van de eindterm op zich ook het criterium evalueerbaarheid naar voren. Het specifiek kunnen controleren of scholen er in slagen leerlingen te leren zwemmen, in plaats van zich in het water voort te bewegen, wees immers op het overheidsbelang de eindterm (gericht) te kunnen controleren. De casus van ET 1.32 leidde voor de overheid tot het recht op amendement van een Vlor–advies, wat gevolgen impliceerde voor de democratische besluitvorming. De regering kon voortaan immers bepaalde wijzigingen aan eindtermen aanbrengen. Voordat het parlement bepaalde eindtermen zou bekrachtigen in een decreet, zou de invloed van de regering dus zwaarder kunnen doorwegen dan voorheen.

Na het Steinerarrest en druk vanuit de koepels vernietigde het Arbitragehof in 1996 het decreet van 22 februari 1995. Dit decreet handelde over de bepaling van ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het gewoon kleuter en lager onderwijs. De vernietiging van het decreet schiep opnieuw een belangrijk precedent dat onder de grondwettelijke noemer van “verlies aan onderwijsvrijheid” een juridisch zwaard van damocles boven het hoofd van de Vlaamse overheid deed hangen. Er moest voortaan immers al van bij de ontwikkeling van de eindtermen a priori rekening worden gehouden met de belangen van bepaalde afnemers, zoals de koepels en de Steinerscholen, opdat deze in de toekomst geen klacht bij de Raad van State of het Arbitragehof zouden indienen. De eindtermen staan bijgevolg al van tijdens hun ontwikkeling onder een zekere (belangen)spanning, wat met zich meebrengt dat ze blijkbaar in een bepaalde richting moeten evolueren.

De kwestie van het Steinerarrest bracht nogmaals verschillende criteria en perspectieven aan het licht. De juridische vernietiging wijst op het **criterium grondwettelijkheid** van de eindtermen vanuit het perspectief van het Arbitragehof – op dit moment het Grondwettelijk Hof. Deze actor toetst

de eindtermen af aan de grondwet. De Steinerscholen en de koepels haalden het criterium operationaliseerbaarheid van de eindtermen binnen hun eigen pedagogische opvoedingsprojecten aan. Het arrest had uiteraard ook gevolgen voor de legaliteit van de vernietigde eindtermen. Ze waren met andere woorden niet meer legaal en moesten dus worden herzien.

In maart 1997 lanceerde de DVO zijn Libanonnota. De DVO had in 1996 via een kritische nota aan toenmalig minister Van den Bossche al eens gewezen op de groter wordende macht van de koepels en het feit dat volgens hen de belangen van alle afnemers van de eindtermen onvoldoende werden gediend. In de Libanonnota vroeg de DVO zich vervolgens opnieuw af welke zijn rol moest zijn in het belangenconflict tussen de koepelorganisaties, de Vlor, de administratie en de inspectie. Dat de positie van de DVO hier duidelijk in vraag werd gesteld, leidde onder andere tot een wijziging van het decreet Inspectie en Pedagogische begeleidingsdiensten van 1991. Via het decreet van 31 maart 1999 kwam de toenmalige DVO namelijk los te staan van de inspectie.

De kwestie die vanuit de Libanonnota aan het licht kwam, duidde andermaal op verschillende criteria rond de eindtermen. De koepels en de scholen verdedigden hun belangen vanuit het kunnen operationaliseren van de eindtermen binnen het intern kwaliteitsbeleid van de eigen scholen. De inspectie percipieerde de kwestie vanuit de evalueerbaarheid van de eindtermen. De Vlor, ten slotte, bediscussieerde de eindtermen vanuit het criterium van representativiteit via het perspectief van de representanten van het onderwijsveld.

In 2002 intensifieerden de belangenconflicten zich verder vanwege de intrede van een bijkomende logica. Onderwijsminister Vanderpoorten polste naar een externe mening rond processen die een rol speelden in de kwaliteitszorg van het Vlaamse onderwijs. In navolging hiervan werd door een consultancy bedrijf het rapport Andersen opgesteld. Het bedrijf moest de begeleiding en de inspectie doorlichten betreffende hun rol in de totstandkoming en implementatie van de eindtermen (Standaert, 2011, p. 14). Het rapport bevatte enkele aanbevelingen die mee de aanzet waren tot een nieuwe kijk op de eindtermen. Men hield immers een pleidooi voor externe toetsen enerzijds, en de afrekening van scholen die de eindtermen niet bereikten anderzijds. Via dit rapport verscheen de logica van de output–controle van de eindtermen voor het eerst duidelijk. Minister Vanderpoorten liet in mei 2002 een eerste peiling uitvoeren waarmee deze logica ook daadwerkelijk werd geconcretiseerd. Binnen deze kwestie verscheen een veelheid aan nieuwe criteria. Om te beginnen werd voor het eerst het perspectief van de leerlingen via het **criterium leerbaarheid** van de eindtermen duidelijk zichtbaar. Het organiseren van peilingen impliceert immers dat leerlingen deze toetsen moeten maken. Zij benaderen de eindtermen dan vanuit de idee ze te kunnen leren. Hieraan gekoppeld toont zich het perspectief van de leerkrachten en het schoolteam. Zij hebben de pedagogisch–didactische verantwoordelijkheid de eindtermen bij hun leerlingen in de dagelijkse

praktijk te verwezenlijken. Voor de leerkrachten is het **criterium hanteerbaarheid** van belang. Het kennen en kunnen hanteren van de eindtermen, ook via de didactische middelen die daarvoor in de eigen klaspraktijk worden gebruikt, staat hier voorop. Het organiseren van peilingen kon daarnaast ook worden verbonden met het interne kwaliteitsbeleid binnen de scholen. Scholen moeten zich de vraag stellen hoe ze de eindtermen kunnen realiseren. Hun aanpak daartoe kunnen ze onder andere in het schoolwerkplan toelichten. Op deze manier toonde het beleidsmatige **criterium realiseerbaarheid** zich eveneens in deze kwestie. Tot slot zou vanaf de start van de eerste peilingen het **criterium toetsbaarheid** en dus het belang van het kunnen toetsen van de eindtermen steeds verder worden geconcretiseerd en meer in beweging komen.

Tijdens de legislatuur van minister Vandenbroucke van 2004 tot en met 2009 gebeurde dit dan ook. De minister doelde op twee peilingen per jaar en wilde daarnaast nog een paralleltoets voor individuele scholen. Deze scholen kunnen zich daardoor positioneren ten opzichte van vergelijkbare scholen in hun omgeving. De minister richtte zich op het verder vergroten van de autonomie en de verantwoordelijkheid van scholen⁶ en de daarbij horende verantwoording die ze tegenover de overheid moeten afleggen. Het organiseren van peilingen, die het bereiken van de eindtermen controleren, benadrukte hier opnieuw het belang van het kunnen toetsen van de eindtermen (toetsbaarheid). Het kunnen realiseren van de eindtermen (realiseerbaarheid) vanuit het perspectief van de scholen werd dit keer via het voorzien van paralleltoetsen terug op de kaart gezet. Volgens Standaert (2011) kantte Vandenbroucke zich evenwel tegen centrale toetsen omwille van het “teaching to the test”-fenomeen. Hierbij organiseert het onderwijs zich specifiek in functie van de centrale toetsen wat kan leiden tot een verenging van het curriculum. In de plaats van centrale toetsen doelde Vandenbroucke daarom op het vergroten van de beleidsautonomie van scholen, die hun eigen verantwoordelijkheid zouden moeten opnemen inzake het realiseren van de eindtermen. Het eindtermendiscours werd in die jaren nog door een aantal andere zaken beïnvloed. Zo wilde minister Vandenbroucke onder invloed van het raamwerk van de Europese kwalificatiestructuur (EKS) een hertaling van eindtermen naar competenties en een vervanging van specifieke eindtermen door beroepsprofielen. De afstemming van het onderwijs op de arbeidsmarkt kwam hier duidelijk naar voor. Vandenbroucke pleitte eveneens voor een evidence-based approach en wilde het onderwijsbeleid en de mogelijke herformulering van eindtermen alleen op basis van wetenschappelijke bewijzen laten aansturen. Tijdens zijn legislatuur gebeurde dit inderdaad voor een aantal domeinen, zoals talen, technologische opvoeding en natuurwetenschappen. Het was de eerste keer dat een beleidsnota zulke duidelijke inhoudelijke prioriteiten voor de eindtermen vastlegde.

⁶ Dit werd in het decreet Kwaliteit in 2009 bevestigd.

Een jaar voor de start van de legislatuur van Vandenbroucke werden, via het decreet op het Beter Bestuurlijk Beleid (BBB) van 18 juli 2003, de kaders voor het bestuurlijk beleid voortaan opgesplitst in twee onderscheiden velden: de beleidsvoorbereiding enerzijds, en de beleidsuitvoering anderzijds. De beleidsvoorbereiding werd de primaire verantwoordelijkheid van de departementen. Taken van beleidsuitvoering zouden door intern of extern verzelfstandigde agentschappen worden opgenomen. Het Departement Onderwijs werd een van de dertien departementen waarnaar de DVO zou worden overgeheveld. Het takenpakket van de DVO zou voortaan door de “entiteit curriculum” worden opgenomen. Hierdoor werd de DVO definitief van de inspectie losgekoppeld en moest men onder andere niet meer werken aan het voorbereiden van instrumenten voor de inspectie. De veranderingsmanager omschreef de entiteit curriculum als volgt:

Eindtermen en ordening eindtermen, leerplannen, basiscompetenties, toetsen, ontwikkelen en evalueren van inhouden (o.a. van programma's). Deze subentiteit dient het Vlaamse onderwijs te voorzien van instrumenten die toelaten dat dit onderwijs het hoge kwaliteitsniveau kan behouden en nog in kwaliteit kan doen toenemen in vergelijking met de internationale omgeving (binnen en buiten Europa).

(DVO, 2005, in Standaert, 2011, p. 15)

Het takenpakket van de entiteit werd in de DVO-nota Doorstartintenties in 2005 verduidelijkt. Men moest onder andere het curriculum in een kwalificatiestructuur en opleidingenstructuur ordenen, en men moest op curriculumevaluatie via peilingenonderzoek inzetten. Hoewel men op dit moment nog niet sprak van het inschalen van eindtermen in een competentiegeheel, had men het al wel over het werken naar een ordening binnen een opleidingenstructuur. Men wilde namelijk de grenzen tussen de onderwijsvormen doorbreken en naar een vergelijkbare en logisch samenhangende structuur gaan. In deze kwestie focuste men naast het kunnen toetsen van de eindtermen via de peilingen (toetsbaarheid) bijgevolg ook op het nieuwe **criterium vergelijkbaarheid**.

Het opkomen van het criterium vergelijkbaarheid was niet vreemd aangezien ondertussen het beleid van Vandenbroucke was gestart en de aanzet tot het inpassen van de eindtermen in een kwalificatiestructuur hierbij ook was gegeven. Zoals gezegd liet Vandenbroucke de eindtermen naar competenties hertalen die uiteindelijk via gehelen van competentieclusters tot vergelijkbare kwalificaties moesten leiden. Afgestemd op de Europese kwalificatiestructuur (EKS)⁷ van 2008 werd via het kwalificatiedecreet van 30 april 2009 de Vlaamse kwalificatiestructuur (VKS) opgericht. De VKS

⁷ De EKS fungeert als een metaraamwerk voor nationale kwalificatiestructuren met het oog op meer transparante kwalificaties in Europa. Op basis van leerresultaten binnen acht niveaus gaat men daarvoor uit van verworven competenties, die aan het einde van een leertraject zijn behaald. Men handelt niet vanuit leerplannen of specifieke lesinhouden. (via www.epos-vlaanderen.be, geraadpleegd op 23 september 2015)

definieerde een kwalificatie als een “afgerond en ingeschaald geheel van competenties waarvoor mensen een door de Vlaamse overheid erkend bewijs kunnen krijgen” (AKOV – Onderwijs Vlaanderen). Het doel van de VKS is komen tot één referentiekader dat meer helderheid inzake kwalificaties en hun onderlinge verhoudingen voor domeinen van onderwijs, opleiding en vorming en de arbeidsmarkt kan brengen (epos-vlaanderen.be).⁸ De VKS verzamelt daarbij alle erkende kwalificaties (zowel beroepskwalificaties als onderwijskwalificaties) op acht niveaus (Vlaamsekwalificatiestructuur.be).⁹ In het Besluit van de Vlaamse regering van 24 april 2009 omtrent het Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (AKOV) stond hiervoor een samenhangend geheel van taken weergegeven. Zo zou AKOV beroepscompetentieprofielen tot beroepskwalificaties moeten inschalen, en de gelijkwaardigheid van kwalificatiebewijzen moeten bepalen. Daarnaast stonden ook taken als de resultaten van evaluatie van ontwikkelingsdoelen, eindtermen en basiscompetenties verwerken en eventueel bijsturen, en peilingtoetsen organiseren en opvolgen.

Via het Besluit omtrent AKOV in 2009 werd naast de criteria toetsbaarheid en vergelijkbaarheid nu ook de concrete articulatie van het nieuwe **criterium inschaalbaarheid** zichtbaar. De eindtermen moesten voortaan formeel in een opleidingenstructuur worden ingeschaald, bijvoorbeeld via hun hertaling in competenties. Bovendien werden ook de procedures voor aftoetsing aan een kwalificatiestructuur, namelijk de VKS, op punt gezet. Binnen de kwestie van de VKS verscheen opnieuw het criterium vergelijkbaarheid. Specifiek binnen deze kwestie toonde ook het criterium leerbaarheid vanuit het perspectief van de leerlingen zich. Het zijn immers de leerlingen die via hun leerresultaten gedurende hun leertraject al dan niet een kwalificatie kunnen behalen. Ten slotte werd via het decreet VKS ook het startschot gegeven tot een specifiekere discours over eindtermen, met name hun formulering als competenties met het oog op een afstemming met de arbeidsmarkt.

In artikel 46 van het voorontwerp van het decreet Kwaliteit van onderwijs van 8 mei 2009 kwam het criterium toetsbaarheid opnieuw merkbaar naar voor. De taak van de zogenaamde onderwijsadviseurs¹⁰ – het voormalige personeel van de DVO/entiteit curriculum – was volgens het ontwerp onder andere het organiseren en opvolgen van peilingsproeven om “de realisatie van de ontwikkelingsdoelen, eindtermen en basiscompetenties door de instellingen in het algemeen te meten” (Standaert, 2011, p. 20). Vooral het woord “meten” wees hier op een specifieke blik op de

⁸ De VKS staat dus geen raamwerk per onderwijsvorm voor.

⁹ Wat een persoon moet kennen en kunnen om een beroep uit te oefenen is vastgelegd in een beroepskwalificatie. Een onderwijskwalificatie geeft weer wat je moet kennen en kunnen om verdere studies aan te vatten, te functioneren in onze maatschappij of een bepaald beroep uit te oefenen. (via www.vlaamsekwalificatiestructuur.be, geraadpleegd op 28 oktober 2015)

¹⁰ Het statuut van “onderwijsadviseur” werd in het uiteindelijke decreet verwijderd. De adviseurs werden naar “inspecteur” en “coördinerend inspecteur” geconcordeerd. De band tussen de ontwikkeling van het curriculum en de inspectie werd dus uit het decreet gehaald, maar de taak van de entiteit curriculum bleef wel binnen het toenmalige agentschap voor kwaliteitszorg. Dit veroorzaakte wel spanningen omtrent de (sinds de kwaliteitsdriehoek) onafhankelijke positie van curriculumontwikkeling, een beleidsvoorbereidende taak, binnen een beleidsuitvoerend agentschap (Standaert, 2011, p. 20).

eindtermen. Vanuit de overheid focuste men andermaal op controleprocedures, maar dit keer expliciet via het meten van leerresultaten. Het criterium leerbaarheid vanuit het perspectief van de leerlingen werd hierdoor mee belicht. Niet omdat het om individuele leerresultaten op zich draaide, maar wel omdat het geheel van de gepresteerde resultaten op systeemniveau mee zou spelen in het bewaken van de onderwijskwaliteit.

Tijdens de legislatuur van onderwijsminister Smet (2009–2014) en ook huidig minister Crevits (2014–2019) werden verschillende decreten bekrachtigd die zich toeleiden op een verdere differentiatie van de eindtermen. Het betrof bijvoorbeeld aanpassingen, wijzigingen of afwijkingen van eindtermen zowel in het basisonderwijs als het secundair onderwijs, of een toespitsing op specifieke onderwijsbehoeften.¹¹ In 2014 kwam bij het M-decreet een voorlopig laatste nieuw criterium tevoorschijn. Het decreet voorziet in bepaalde maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften die in het gewone onderwijs willen schoollopen. Een samenwerkingsverband van netgebonden pedagogische begeleidingsdiensten zou vanaf schooljaar 2015–2016 zeventig extra competentiebegeleiders inzetten om scholen en leerkrachten samen met de 470 reguliere pedagogische begeleiders te ondersteunen in hun zorg naar kwaliteitsvol onderwijs (onderwijs.vlaanderen.be). Via dit decreet kwam het perspectief van de zorgteams op de voorgrond. Binnen de scholen moeten zorgteams meer en meer naar manieren zoeken om met leerlingen die de eindtermen niet of moeilijk bereiken toch verder aan de slag te gaan. De zorg van deze teams richt zich overigens niet alleen op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zoals leerlingen vanuit het buitengewoon onderwijs. Zij houden de ontwikkeling van alle leerlingen in het oog die de eindtermen niet of moeilijk bereiken. Een instrument dat hiervoor naar voren treedt is het leerlingvolgsysteem (LVS). Dit systeem laat namelijk toe dat de persoonlijke ontwikkeling van de leerling in kwestie binnen zijn of haar leertraject kan worden opgevolgd en bijgestuurd.

Via deze kwestie kwam de idee rond een **criterium ontwikkelbaarheid** tevoorschijn. Het lijkt niet onbelangrijk te vermelden dat dit idee in vergelijking met alle andere criteria een heel nieuw standpunt ten opzichte van de eindtermen inneemt. Via dit idee zet men de eindtermen immers niet meer in als referentiekader voor een te behalen minimumnorm voor een meerderheid van leerlingen. Eerder neigt men vanuit een idee van “richtdoelen” de persoonlijke leertrajecten van individuele leerlingen te willen verdedigen. Of dit verenigbaar is met de oorspronkelijke betekenis en opzet van

¹¹ Een aantal voorbeelden zijn het decreet Nederlands in het basisonderwijs van 08/02/2013, het decreet specifieke eindtermen secundair onderwijs (sportwetenschappen) van 22/11/2013, het decreet maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, de decreten van 27/02/2015 en 29/05/2015 betreffende eindtermen secundair onderwijs tweede en derde graad (voor vakken als fysica, chemie en biologie), en het decreet over eindtermen en ontwikkelingsdoelen basisonderwijs van 17/07/2015.

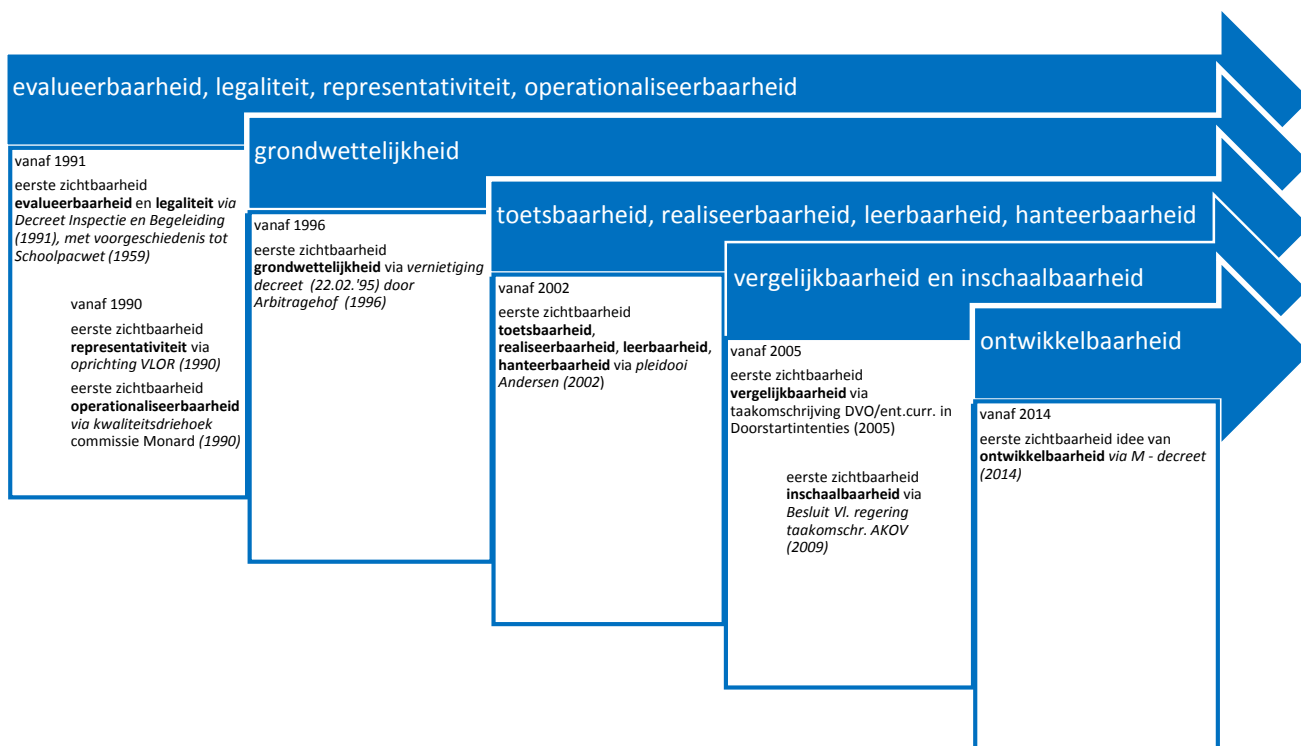
de eindtermen, zoals ze in 1991 werden geformuleerd, is maar de vraag. Tijdens de volgende onderzoeksfase zal dit dan ook verder worden onderzocht en uitgespit.

Bij wijze van besluit worden hier alle criteria die doorheen de bestudeerde kwesties zichtbaar werden nog eens opgesomd. De criteria **evalueerbaarheid** en **legaliteit** van de eindtermen werden vanaf het decreet Inspectie en Pedagogische begeleidingsdiensten in 1991 voor het eerst zichtbaar. Het criterium van de legaliteit bleef (en blijft uiteraard nog steeds) doorwerken bij het verschijnen van elk nieuw decreet betreffende de eindtermen. Dat de overheid het verstrekte onderwijs wil kunnen evalueren in procedures van kwaliteitscontrole is in het eindtermendiscours ook bijna voortdurend aanwezig, mits de nuancering van het toetsen van de eindtermen. Bij dit laatste richt men de aandacht immers specifiek op kwaliteitscontrole via peilingen. Het criterium **toetsbaarheid** dat vanaf 2002 verscheen, is op zich wel een recenter criterium dan dat van de evaluateerbaarheid. Vanaf 1990 verschenen de criteria **representativiteit** en **operationaliseerbaarheid**. Zes jaar later verscheen na het Steinerarrest het criterium **grondwettelijkheid**, waarbij de eindtermen aan de grondwet worden afgetoetst. Vanaf 2002 werden via het pleidooi in het rapport Andersen naast de toetsbaarheid ook de criteria **realiseerbaarheid**, **leerbaarheid** en **hanteerbaarheid** zichtbaar. De taakomschrijving van de entiteit curriculum zette in 2005 het criterium **vergelijkbaarheid** in de schijnwerpers. Enkele jaren later, in 2009, kwam het criterium **inschaalbaarheid** van de eindtermen in een opleidingsstructuur het criterium vergelijkbaarheid vergezellen in kwesties van het aftoetsen van de eindtermen aan de Vlaamse kwalificatiestructuur. Het meest nieuwe (en nog twijfelachtige) idee rond het criterium **ontwikkelbaarheid** kwam uiteindelijk naar voor via het M-decreet en de zorgactor binnen scholen.

BIJLAGE 2.3. RESULTATEN HISTORISCHE ANALYSE: VERSCHIJNEN VAN CRITERIA

Onderzoeksfase 1

Maand 1: inwerking, historische reconstructie van de evolutie van de eindtermen



Figuur 3. Schematisch overzicht van het verschijnen van criteria rond eindtermen

De evolutie in het verschijnen van de verschillende criteria rond de eindtermen werd duidelijk na het voltooien van de kwestie-analyse. Tijdens de analyse werden binnen elke kwestie telkens alle relevante en meespelende criteria opgesomd en belicht. Uit die opsomming konden dan die criteria worden gelicht die voor de eerste keer op het eindtermentoneel verschenen. Belangrijk is te vermelden dat het verschijnen van criteria werd bekomen via concrete kwesties. Dit impliceert de mogelijkheid dat sommige criteria wel al bestonden voor hun verschijning in die concrete kwesties. De evolutie in het verschijnen van de verschillende criteria moet dan ook met die nuance in het achterhoofd worden bekeken. Wat het overzicht van de zichtbaar geworden criteria wel duidelijk maakte, is dat de verschillende criteria die vandaag de dag in problematieken rond de eindtermen een rol spelen, er historisch gezien niet allemaal tegelijk waren. Ze kwamen eerder geleidelijk op, in groepjes of alleen, als concrete uiting van specifieke belangen die op een bepaald moment de aandacht naar zich toe trokken. Het feit dat een bepaald criterium zich binnen een kwestie op de voorgrond plaatste, impliceert dus dat (minstens) een actor het gebruik van de eindtermen doorheen dat criterium benaderde en beoordeelde. De werking van de (huidige) eindtermen werd bijgevolg verduidelijkt via het verschijnen van criteria rond de eindtermen.

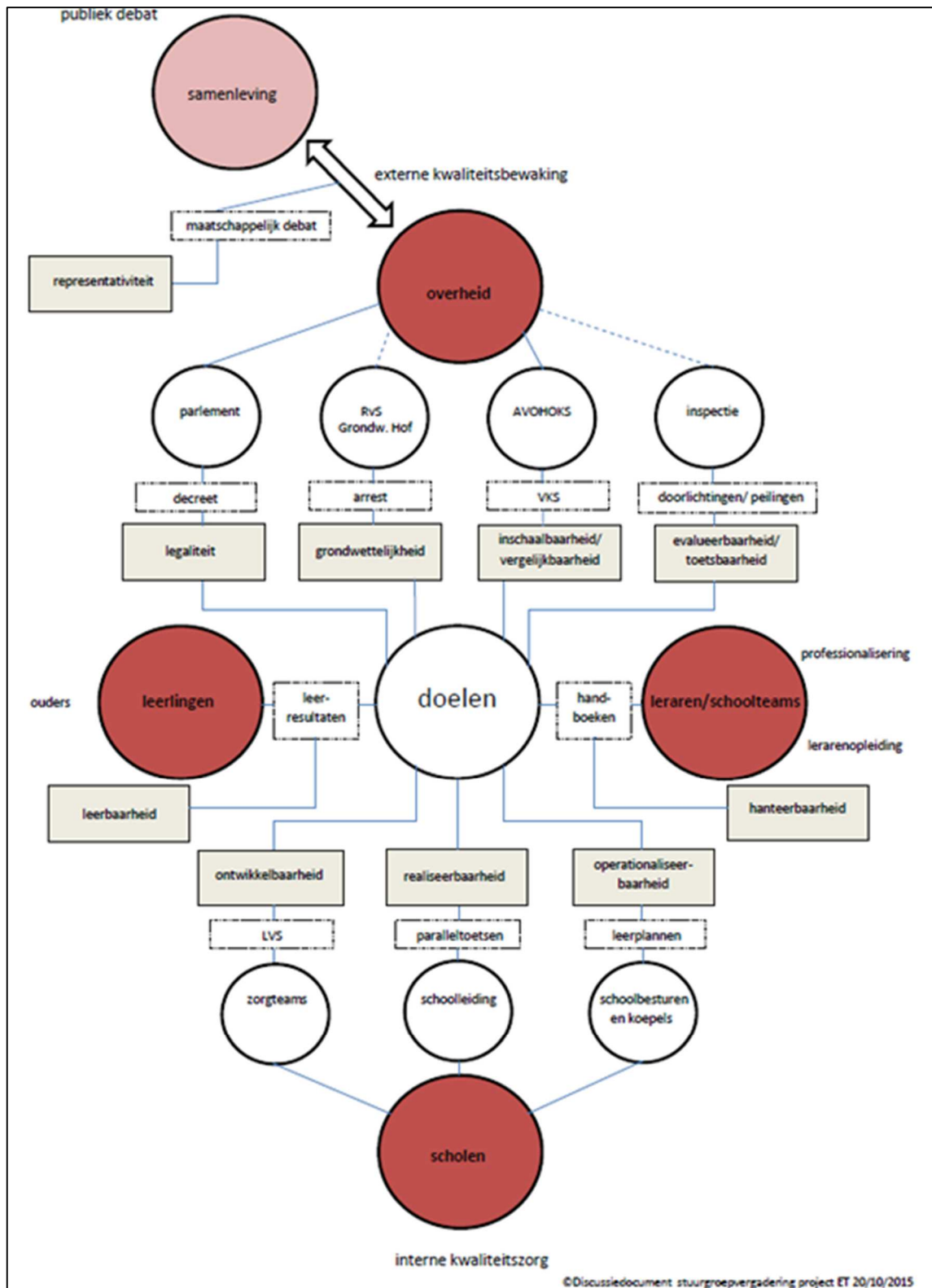
Terwijl de eerste heuristiek (zie Bijlage 1, Figuur 2) uitging van vijf criteria gekoppeld aan vijf actoren, toonde het overzicht van de zichtbaar geworden criteria (Figuur 3 en Bijlage 3, Figuur 4) uiteindelijk twaalf criteria, gekoppeld aan tien actoren. Op basis van het overzicht leken er met andere woorden twaalf mogelijke criteria rond de eindtermen in problematieken en debatten een rol te kunnen spelen. De toename in criteria leidde logischerwijs tot de bedenking dat de kans tot spanningen tussen actoren die hun belangen verdedigen, alleen maar groter is geworden. Tegelijk verhelderde de differentiatie in het gebruik van de eindtermen welke belangen er allemaal kunnen spelen. Het nuanceerde daarnaast de verschillende perspectieven waarmee naar de eindtermen kan worden gekeken. Op zijn beurt vergemakkelijkte dat dan weer de mogelijkheid om problemen rond het verdedigen van belangen rond de eindtermen genuanceerd te behandelen.

Een laatste maar niet onbelangrijk aspect dat aan het verschijnen van de verschillende criteria is verbonden, was het fundamentele verschil tussen de evolutie (in het zichtbaar worden van criteria) en het criteriabeeld anno 2015. Terwijl het beschrijven van de evolutie in het verschijnen van de criteria een proces omvatte, toonde het uiteindelijke beeld van het samenkomen van de verschillende criteria een stilstaand zicht op die criteria. Dit stilstaande beeld werd gevisualiseerd via de tweede heuristiek (zie Bijlage 3, Figuur 4). Het beeld van de in kaart gebrachte criteria en hun perspectieven diende tot het systematisch kunnen analyseren van actuele bronnen met betrekking tot het gebruik van de eindtermen. De kering van het beschrijven van een proces tot het vastleggen van een systematiek bracht echter onlosmakelijk het verlies van bepaalde procesmatige betekenisnuances met zich mee. De tweede heuristiek is immers een soort vaststaand beeld dat de (directe) gebruikers van de eindtermen – de actoren –, en de belangen rond de eindtermen – de criteria – visualiseert. Processen en invloeden in de totstandkoming van de eindtermen hadden daarom ook geen plaats in de heuristiek. De tweede heuristiek moet dus vanuit dat oogpunt worden beschouwd. Daarnaast had de heuristiek de bedoeling dat de criteria op gelijke hoogte ten opzichte van elkaar zouden staan. Dat betekende dat geen enkel criteria zwaarder mocht doorwegen ten opzichte van een ander. Of dit overeenstemt met de realiteit zal in de volgende onderzoeksfase, het bronnenonderzoek, verder worden onderzocht. De tweede heuristiek bood wel al de mogelijkheid om de legitimiteit vanuit elk criterium binnen bepaalde problematieken rond de eindtermen te kunnen kaderen en begrijpen.

BIJLAGE 3. TWEEDE HEURISTIEK

Onderzoeksfase 1

Maand 1: inwerking, historische reconstructie van de evolutie van de eindtermen



Figuur 4. Visuele weergave van de tweede heuristiek

BIJLAGE 4: BRONNENONDERZOEK

BIJLAGE 4.1. BRONNENONDERZOEK: METHODOLOGIE

Onderzoeksfase 2

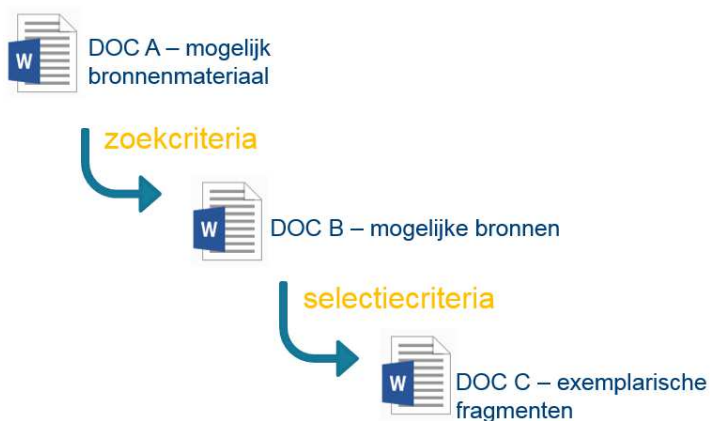
Maand 2: ontwikkelen en uitvoeren van zoek- en selectiestrategie

Maand 3-5: analyse van de literatuurbronnen

De tweede heuristiek (zie Bijlage 3), die als tussentijds resultaat voortvloeide uit de kwestie-analyse rond de eindtermen (zie Bijlage 2), vormde het theoretisch vertrekpunt om in een tweede onderzoeksfase een bronnenonderzoek uit te voeren. Dit bronnenonderzoek omvatte een kwalitatieve inhoudsanalyse van gevarieerd bronnenmateriaal en resulteerde in een aantal exemplarische fragmenten (zie Bijlage 4.2.) die bijdragen tot de volgende beoogde doelstellingen:

- (1) verfijnen van tweede heuristiek tot finaal model
- (2) onderbouwen van het model en haar criteria a.d.h.v. van exemplarische fragmenten
- (3) opsporen van spanningen in het model

In deze bijlage wordt een toelichting gegeven bij de methodologie van het bronnenonderzoek. Om tegemoet te komen aan de bovenstaande doelstellingen werd er tijdens het bronnenonderzoek naar gestreefd op een systematische manier te werk te gaan. Figuur 5 geeft een schematisch overzicht van de gehanteerde methodologie. In wat volgt wordt de gevolgde werkwijze uitvoeriger beschreven.



Figuur 5: Visualisatie van methodologische aanpak bronnenonderzoek

Een eerste belangrijke stap in deze onderzoeksfase was het ontwikkelen van een duidelijke zoekstrategie op basis waarvan relevant bronnenmateriaal kon worden geïnventariseerd. Deze zoekstrategie bestond uit drie grote componenten. Een eerste component bevatte het opnemen van aangebracht materiaal door de overheid. Ten tweede werd er bij de dataverzameling vertrokken vanuit

de actoren uit de tweede heuristiek. Voor elke actor werd gezocht naar mogelijk materiaal dat (discussies rond) de eindtermen kon inhouden. Een laatste component van de zoekstrategie omvatte het zoeken naar bronnenmateriaal vertrekkende vanuit databases (e.g. Limo, Google Scholar, e.a.) om zo ook (Vlaamse en internationale) wetenschappelijke bronnen in verband met de eindtermen te kunnen raadplegen.

Opdat de dataverzameling zo gestructureerd mogelijk kon verlopen, werd gebruik gemaakt van drie soorten ondersteunende documenten (document A: Mogelijk bronnenmateriaal, document B: Mogelijke bronnen, document C: Exemplarische fragmenten). Het gebruik van deze documenten had voornamelijk een ondersteunende functie en heeft een systematische aanpak van het bronnenonderzoek gewaarborgd. Document A omvatte, telkens vertrekkende vanuit de drie bovengenoemde componenten van de zoekstrategie, een oplijsting van al het mogelijke bronnenmateriaal (e.g. tijdschrift X, documenten Y) waarin relevante bronnen zouden kunnen worden teruggevonden. Vanuit de suggesties van de overheid resulteerde dit in een opsomming van het aangebrachte materiaal (e.g. rapporten van internationale onderzoeken zoals PIAAC, PISA, ICCS, TIMSS, ILSC, andere OECD- en Eurydice-rapporten). Vertrekkende vanuit de actoren werd per (sub)actor nagegaan welke communicatiemiddelen zij gebruiken of welke documenten er voorhanden zijn waarin de eindtermen, criteria of kwesties rond de eindtermen aan bod kunnen komen. Tabel 11 lijst, zonder volledig te willen zijn, een aantal voorbeelden per actor op. Tot slot werd in document A vertrekkende vanuit databases, een eerste registratie gemaakt van mogelijke wetenschappelijke tijdschriften waarin publicaties die verband houden met eindtermen opgenomen kunnen zijn.¹²

Om relevante bronnen te kunnen selecteren uit de lijst van mogelijk bronnenmateriaal (cfr. document A) werden een aantal zoekcriteria gedefinieerd. De gebruikte zoektermen, al dan niet in combinatie met elkaar (via de Booleaanse operatoren “AND” en “OR”),¹³ zijn: *eindtermen*, *leerplannen*, *competenties*, *kwalificaties*, *doorlichtingen*, *peilingen*, *leerresultaten*. Voor Engelstalige literatuur werd gebruik gemaakt van de zoektermen *attainment targets* en/of *attainment goals*. Om een aanvaardbaar en gevarieerd aantal bronnen (fragmenten) te verzamelen en daarnaast de focus toch zoveel mogelijk op de actuele werking van de eindtermen te leggen, werd de tijdsperiode vastgelegd op 2010-2015.

¹² Voor een uitgebreider en gedetailleerder overzicht van het geselecteerde bronnenmateriaal: zie referentielijst.

¹³ Bij archieven waar het gebruik van de Booleaanse operatoren “AND” en “OR” niet mogelijk was, werden de verschillende zoektermen telkens afzonderlijk gebruikt.

ACTOR	MOGELIJK BRONNENMATERIAAL
Samenleving	De Morgen, De Standaard, Focus Knack, Humo, publicaties SERV, publicaties VLOR
Overheid	Decreten, Memorie van toelichting, beleidsnota Onderwijs, verslagen van commissies, arresten en jaarverslagen Raad van State / Grondwettelijk Hof, publicaties van conferenties / werkseminaries na de peilingen, rapporten toetsontwikkeling, onderwijsspiegels
Leraren/schoolteams	Tribune (ACOD Onderwijs), Basis (COV), Brandpunt (COC), tijdschrift lerarenopleiders (VELOV vzw)
Scholen	Imago (OVSG), Forum (VSKO), nieuwsbrief FOPEM, Eigen-wijs (VOOP)
Leerlingen	Nieuwsbrief en andere publicaties Vlaamse Scholierenkoepel (VSK)

Tabel 11: Voorbeelden van mogelijk bronnenmateriaal vertrekkende vanuit actoren

De uitfiltering van bronnenmateriaal tot mogelijke bronnen (e.g. artikel X in tijdschrift X, document Y) op basis van de zoekcriteria en geselecteerde tijdsperiode werd in document(en) B uitgeschreven. Om het globale overzicht te kunnen bewaren, werd per actor een document B gemaakt met daarin steeds een overzicht van de mogelijke bronnen. Bronnen werden verzameld via het invoeren van zoekcriteria in online archieven. Waar mogelijk werd een tijdspanne (via geavanceerd zoeken) aangegeven. Wanneer dit niet mogelijk was, werden de documenten die buiten de tijdsperiode vielen handmatig verwijderd uit de selectie. Bronnen die niet online toegankelijk waren, werden indien mogelijk geraadpleegd in de bibliotheek. Titels, abstracts of samenvattingen van de artikels werden vervolgens gescreend op basis van selectiecriteria (zie infra). Na de selectie werd voor elk geselecteerde artikel of document in document B de titel en het jaartal genoteerd bij het respectievelijke bronnenmateriaal.¹⁴

Documenten B vormden de basis voor een laatste belangrijke stap: het selecteren van sprekende exemplarische fragmenten uit de bronnen (e.g. fragment X uit artikel X). Elk geselecteerd artikel of document (cfr. document B) werd gelezen. Alvorens een passage uit deze documenten als exemplarisch fragment voor een criterium of spanningsrelatie werd weerhouden, moest het voldoen

¹⁴ Bijvoorbeeld “Peiling Informatieverwerving en – verwerking in het basisonderwijs. Werkseminarie na de peiling (2012)” bij “publicaties werkseminaries na de peiling” onder document B van de actor overheid (AHOVOKS).

aan een aantal selectiecriteria. Een eerste criterium stelde dat fragmenten enkel relevant werden geacht wanneer ze expliciet over de eindtermen handelden, of aan criteria of kwesties rond de eindtermen raakten. Bovendien moesten de fragmenten wat het gebruik van de eindtermen betreft helder en illustratief zijn. Ten slotte dienden de fragmenten over het leerplichtonderwijs (met inbegrip van kleuteronderwijs) te handelen, omdat eindtermen (en ontwikkelingsdoelen) juridisch gezien enkel voor deze onderwijsniveaus zijn opgesteld. Fragmenten die bijvoorbeeld het deeltijds kunstonderwijs of de rijopleiding betroffen, werden in de analyse niet meegenomen.

De geselecteerde exemplarische fragmenten werden telkens opgenomen in document(en) C. Initieel werd(en) document(en) C naar analogie met document(en) B per actor opgesteld. Omwille van dezelfde opbouw kon makkelijk het overzicht worden bewaard van document A tot document C. Deze benadering bleek echter, met het oog op de verdere analyse en de beperkte onderzoekstermijn, te veel tijd in beslag te nemen. Daarom werd ervoor gekozen om per criterium een document op te stellen waarin bij elkaar horende fragmenten werden opgelijst. Door deze bundeling van fragmenten kon het vervolg van het onderzoek (illustraties van criteria en spanningsrelaties, zie Bijlage 4.2.) vlotter verlopen. Door de korte tijdsperiode waarbinnen dit onderzoek liep, was het niet mogelijk om exhaustief te werk te gaan. De focus van dit onderzoek lag bovendien veeleer op het illustratief onderbouwen van de tweede heuristiek (zie Bijlage 3). Het methodologische kader werd met andere woorden gebruikt om zicht te krijgen op de oplijsting van sprekende fragmenten betreffende criteria en spanningen. Tijdens de zoektocht werd overigens een open blik gehanteerd om eventueel nog andere criteria op het spoor te kunnen komen.

De zoek- en selectiestrategie resulteerde op 8 december 2015 in 189 relevante fragmenten over de verschillende criteria en jaren heen (zie Bijlage 4.2.). Deze fragmenten vormden het fundament van de verder besproken resultaten.¹⁵ Hun inhoud lag aan de basis van de verschuivingen en toevoegingen die de heuristiek reorganiseerden tot het finale model dat de actuele en gedifferentieerde werking van de eindtermen kadert. Daarnaast hadden de fragmenten elk 'an sich' een valideringsfunctie voor het optreden van de criteria en spanningen tussen de criteria.

Betrouwbaarheid. De externe betrouwbaarheid van dit kwalitatief onderzoek naar de actuele werking van de eindtermen werd nagestreefd door zo transparant mogelijk te rapporteren over de manier waarop systematisch te werk werd gegaan. Doordat het verloop van het onderzoek zo gedetailleerd mogelijk werd beschreven, bestaat de mogelijkheid voor andere onderzoekers dit onderzoek te herhalen en tot gelijkaardige resultaten te komen (Plochg, & van Zwieten, 2007). Identieke resultaten

¹⁵ Zie 3. Resultaten in resultatenrapport

zijn echter niet gegarandeerd omwille van een verschillende waarneming en andere interpretatiekaders van de betrokken onderzoekers.

De interne betrouwbaarheid van dit onderzoek werd gewaarborgd doordat de onderzoekers bij het selectie- en analyseproces van de fragmenten voortdurend op elkaar afstemden. Toegang tot de documenten (A tot C) was ten allen tijden voor alle onderzoekers mogelijk. Er werden ook duidelijke afspraken gemaakt wat betreft het coderen van fragmenten. Na een eerste selectie en codering van fragmenten werd triangulatie toegepast: onderzoekers namen elkaars geselecteerde fragmenten en codering onder de loep. Bij twijfel werd er telkens voldoende tijd genomen om het fragment uitgebreid te bediscussiëren en gezamenlijk een beslissing te nemen.

Validiteit. De resultaten uit dit bronnenonderzoek zijn toepasbaar op en gelden voor de huidige situatie in Vlaanderen waarbij de eindtermen decretaal vastgelegde minimumdoelen zijn die instaan voor de garantie en bewaking van kwaliteitsvol onderwijs in alle Vlaamse scholen. De resultaten zijn niet generaliseerbaar naar andere onderwijssystemen. Wel kan het finale model eventueel worden gehanteerd als basis voor een (comparatieve) analyse van buitenlandse systemen gebaseerd op einddoelen.

Systematische vertekeningen werden in het onderzoek zo veel mogelijk geweerd door het bronnenmateriaal (en de bronnen) gelinkt aan de actoren evenredig te verspreiden over de onderzoekers. Elke onderzoeker ging aan de slag met bronnen vertrekkende vanuit de samenleving overheid, leraren/schoolteams, scholen en leerlingen. Dit leidde ertoe dat de gevonden fragmenten elkaar complementeerden en dat het gevaar van selectiviteit werd tegengegaan. Daarnaast werden regelmatige overleg- en feedbackmomenten met de promotoren van het onderzoek aangewend als peer review om de interne validiteit te bewaken (Plochg, & van Zwieten, 2007).

BIJLAGE 4.2. RESULTATEN BRONNENONDERZOEK: FRAGMENTEN MET EXEMPLARISCHE EVIDENTIE VAN MOGELIJKHEIDSVORWAARDEN, RANDVOORWAARDEN, GEBRUIKSCRITERIA EN SPANNINGEN TUSSEN RANDVOORWAARDEN EN GEBRUIKSCRITERIA

Onderzoeksfase 2

Maand 3-5: analyse van de literatuurbronnen

Deze bijlage geeft een overzicht van de fragmenten die onderbouwing bieden voor het werkingsmodel en de geïdentificeerde spanningen. Deze bijlage bestaat uit drie tabellen: 1) Mogelijkheidsvoorwaarden (Tabel 12), 2) Randvoorwaarden (Tabel 13) en 3) Gebruiskriteria (Tabel 14), die telkens per voorwaarde of gebruikscriteria zijn geordend. Elke tabel werd opgebouwd uit twee kolommen. De eerste kolom omvat de fragmenten met een bijhorende bronvermelding. De tweede kolom bevat indicaties van hoe het fragment gelezen zou kunnen worden. Wanneer deze tweede kolom blanco is, leverde het fragment evidentie voor het bestaan van een mogelijkheids-, randvoorwaarde of gebruikscriterium zonder meer. Wanneer een fragment een spanning uitdrukte, werd dit in de tweede kolom aangegeven. Belangrijk om weten bij het doornemen van deze bijlage:

- In het resultatenrapport werden enkel de spanningen tussen verschillende gebruikscriteria opgenomen omdat deze spanningen aangeven op welke manier de huidige werking van de eindtermen onder druk staat. Doorheen het bronnenonderzoek werden echter ook spanningen geïdentificeerd tussen gebruikscriteria en randvoorwaarden (financiering, volgtijdelijkheid, professionaliteit¹⁶).¹⁷ Deze spanningen werden niet in het resultatenrapport opgenomen omdat ze louter een uitdrukking zijn van een overtuiging dat er niet aan de randvoorwaarden werd voldaan, en dus van de niet-zinvolheid van het onderwijssysteem. Om toch een inkijk te bieden in deze spanningen werden ze eveneens in deze bijlage verwerkt.
- Fragmenten die spanningen tussen twee criteria of tussen een voorwaarde en criterium in zich droegen, en fragmenten die evidentie boden voor meerdere voorwaarden en/of criteria, werden dan ook meerdere keren opgenomen. Dit opdat een lezer die de fragmenten bij een enkel criterium of voorwaarde wil verkennen, telkens het hele plaatje te zien krijgt.

¹⁶ Het bronnenonderzoek toonde geen spanningen in relatie tot de randvoorwaarde representativiteit, wat wees op het feit dat elke actor ervan overtuigd is dat aan een maatschappelijke weerspiegeling van de wensen uit de samenleving naar de eindtermen toe moet worden voldaan.

¹⁷ Er werden geen spanningen geïdentificeerd met betrekking tot de mogelijkheidsvoorwaarden.

MOGELIJKHEIDSVORWAARDEN: FRAGMENT (+ BRON)	INDICATIE VAN MOGELIJKE SPANNINGEN
LEGALITEIT	
De raad spreekt zijn appreciatie uit voor enkele bepalingen uit het voorontwerp van decreet: - meer uniformiteit inzake het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs door dit te koppelen aan die leerplandoelen die beogen de eindtermen te bereiken; eindtermen die door het Vlaams parlement bekrachtigd zijn als minimumdoelen voor het basisonderwijs; (...) <u>Bron:</u> Voorontwerp van decreet betreffende het onderwijs XIVV, Kerremans (SERV), 2013, p. 1	
Vastleggen 'wat' leerlingen moeten bereiken, impliceert volgens COC steeds dat men dit 'wat' verbindt met een bepaald beheersingsniveau. Het oriënterend Vlor-advies laat op bepaalde plaatsen echter uitschijnen dat de einddoelen geen uitspraak mogen doen over het beheersingsniveau. Het bepalen van het beheersingsniveau of de cesuur komt immers pas ter sprake wanneer het oriënterend advies het heeft over de studierichtingsprofielen. (...) Deze studierichtingsprofielen zouden tot stand komen op basis van overleg tussen onderwijsverstrekkers en de overheid, maar een legistieke basis ontbreekt. Volgens COC schept dit heel wat onduidelijkheid. Precies het ontbreken van die legistieke basis zet de poort open voor onderwijs op verschillende snelheden; wat absoluut onwenselijk is. <u>Bron:</u> COC-Nota voor de leden van de onderwijscommissie van het Vlaamse Parlement. Scherpstellen van de einddoelen: input voor het maatschappelijk debat, COC, 2015, p. 4	

<i>Mag een school haar eigen eindtermen en leerplannen opstellen?</i> Een school mag haar eigen eindtermen niet bepalen, maar wel haar eigen leerplannen schrijven. Eindtermen zijn minimumdoelen die de overheid heeft vastgelegd. In het buitengewoon secundair onderwijs, het eerste jaar B en het beroepsvoorbereidend leerjaar spreken we over ontwikkelingsdoelen in plaats van eindtermen. Een school beslist niet zelf over de eindtermen. Alle scholen moeten dan ook dezelfde eindtermen halen. <u>Bron:</u> <i>Mag een school haar eigen eindtermen en leerplannen opstellen?</i>, Vlaamse Scholierenkoepel (VSK), 2010	
Op 23 januari 2015 keurde de Vlaamse Regering het besluit principieel goed dat artikel 2 en de bijlage van het besluit van 27 mei 1997 tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen van het gewoon basisonderwijs wijzigt. Op vraag van de minister brengt de Vlaamse Onderwijsraad advies uit over dit besluit. Motivering van het besluit door de overheid: Via onderwijsdecreet XXIV wordt vanaf 1 september 2015 het leergebied ‘wereldoriëntatie’ opgedeeld in twee leergebieden: ‘wetenschappen en techniek’ en ‘mens en maatschappij’. Dit gebeurt naar aanleiding van de uitrol van het masterplan secundair onderwijs, waarbij een apart leergebied ‘wetenschappen en techniek’ als beleidsmaatregel voor het basisonderwijs werd aangekondigd. (...) De Vlor blijft gekant tegen de opsplitsing van het leergebied wereldoriëntatie: (...) Ondanks deze pedagogisch onderbouwde tegenargumenten werd de splitsing van het leergebied wereldoriëntatie een feit. De Vlor blijft gekant tegen de opsplitsing van het leergebied wereldoriëntatie. <u>Bron:</u> <i>Advies over de wijziging van ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het gewoon basisonderwijs</i>, Vlor, 2015, p. 1-2	

Voor de schoolbesturen die gebruik maakten van de afwijkingsprocedure (sommige kleine onderwijsverstrekkers), betekent de voorliggende opdeling van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen van het leergebied wereldoriëntatie over de twee nieuwe leergebieden, het opnieuw doorlopen van de gehele afwijkingsprocedure, ook al worden er geen eindtermen en ontwikkelingsdoelen gewijzigd. Dat impliceert dat de gelijkwaardigheid van de 'eigen' ontwikkelingsdoelen en eindtermen met die van de nieuwe gehelen zoals ze nu in het besluit staan, opnieuw moet worden aangevraagd. Daartoe moeten de 'eigen' ontwikkelingsdoelen en eindtermen worden opgedeeld in deze twee nieuwe leergebieden. Deze 'eigen' ontwikkelingsdoelen en eindtermen moeten worden voorgelegd aan een commissie van inspecteurs en aan een commissie van deskundigen voor advies. Een besluit van de Vlaamse Regering moet de afwijkende ontwikkelingsdoelen en eindtermen kenbaar maken en een decreet moet het geheel bekrachtigen. Het is zeer de vraag of deze hele procedure kan worden afgerond voor 1 september 2015. <u>Bron:</u> <i>Advies over de wijziging van ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het gewoon basisonderwijs</i>, Vlor, 2015, p. 5-6	
De eindtermen voor de derde graad van het secundair onderwijs zijn in 2002 door het Vlaams Parlement goedgekeurd, en zijn in voege sinds het schooljaar 2004-2005. <u>Bron:</u> <i>De constructie van een peilingsinstrument Nederlands (lezen, luisteren, spreken) in de derde graad van het secundair onderwijs (aso, tso, kso) – Eindrapport</i>, Gielen et al., 2010a, p. 1	

GRONDWETTELIJKHEID	
Al van bij de goedkeuring van de eindtermen basisonderwijs ontstond er discussie over de vraag of dat wel echt ‘minimale’ doelstellingen waren. In 1996 vernietigde het toenmalig Arbitragehof (nu: Grondwettelijk Hof) het eindtermendecreet, onder meer omdat de overheid daardoor de vrijheid van onderwijs reduceerde tot een vrijheid van methode. Het Grondwettelijk Hof oordeelde dat de in het decreet omschreven ‘minimum’doelstellingen zo omvangrijk en gedetailleerd zijn dat scholen het eigen pedagogisch project niet langer kunnen realiseren. De Vlaamse Regering heeft de bezwaren toen opgevangen door een substitutieregeling in te voeren: scholen en koepels kregen de mogelijkheid om af te wijken van de eindtermen. Maar anno 2015 blijft de perceptie dat de overheid té gedetailleerd de inhoud van het onderwijs bepaalt. Ook al gebeurt dat in principe onrechtstreeks. <u>Bron:</u> <i>Eindtermen evalueren, bijsturen en reduceren</i> (School + visie, VVKBAO), Van den Brande, april-mei 2015, p. 3	
[Naar aanleiding van het besluit om het getuigschrift basisonderwijs te baseren op de eindtermen in plaats van de beslissing over te laten aan de autonome klassenraad op basis van leerplandoelen; dit om het toekennen van het getuigschrift meer eenvoudig en uniform te laten verlopen]: Ondergraaft de regering de vrijheid van onderwijs door niet de leerplandoelen maar de eindtermen bepalend te maken voor het behalen van een getuigschrift basisonderwijs? <u>Bron:</u> <i>Hervorming basisonderwijs?</i> (School + Visie, VVKBaO), Van den Brande, augustus-september 2013, p. 3	

Tabel 12: Exemplarische fragmenten mogelijksvoorwaarden

<u>RANDVOORWAARDEN: FRAGMENT (+ BRON)</u>	INDICATIE VAN MOGELIJKE SPANNINGEN
REPRESENTATIVITEIT	
Middelbare scholen zetten wel projecten op over verkeersveiligheid, maar die zijn vaak veel te vrijblijvend. Daarom pleiten wij [Vlaamse Stichting Verkeerskunde] ervoor om verkeersveiligheid op te nemen in de eindtermen voor het middelbaar onderwijs, mét bijbehorend examen. <u>Bron:</u> ‘Verkeerskennis moet in lespakket middelbaar’, De Standaard, 2015	
EHBO op school maakt nu al deel uit van de eindtermen, maar wordt in de helft van de Vlaamse scholen niet toegepast door een overvol leerprogramma en een gebrek aan trainers en expertise. Nochtans is het belang ervan ontzettend groot. Wanneer iemand getroffen wordt door een hartfalen, is het snelle optreden van omstaanders cruciaal voor zijn overlevingskansen. <u>Bron:</u> <i>Crevits wil EHBO voor elke leerling in middelbaar</i>, De Standaard, 2015 <u>Bron:</u> <i>Reanimeren moet verplichte schoolkost zijn</i>, De Morgen, 2015	
Volgens de SP.A heeft Vlaanderen nood aan een uitgekiend beleid om kinderen en hun ouders mediawijs te maken op sociale media. ‘Dat kan buiten de school om, maar ook in het onderwijs’, vindt Katia Segers. ‘Waarom nemen we mediawijsheid niet op in de eindtermen van het lager en zelfs het kleuteronderwijs? Op school kun je er niet vroeg genoeg mee beginnen.’ <u>Bron:</u> <i>SP.A: ‘Mensen zijn koopwaar voor Google en Facebook’</i>, De Standaard, 2015	

Zeventig procent van de jongeren vindt financiële educatie op school belangrijk. Vijftig procent vindt dat er meer tijd aan moet worden besteed. De helft geeft ook aan dat ze maar in beperkte mate les krijgen over hoe je moet omgaan met geld. 20 procent kreeg zelfs nooit financiële opvoeding. In een reactie belooft minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) dit najaar alvast ‘een debat over de actualisering van de eindtermen’. Financiële educatie (of het gebrek daaraan) zal deel uitmaken van dat debat. <u>Bron:</u> <i>Financiële opvoeding</i>, De Standaard, 2015	
Vandaag kunnen in 5 Vlaamse steden kinderen leren computers programmeren. Programmeren is nog niet opgenomen in de eindtermen van het gewone onderwijs en dat is zonde zeggen de initiatiefnemers. Want over 15 tot 20 jaar is het ondenkbaar dat je niet kan programmeren. Daarom moeten kinderen het nu al leren. <u>Bron:</u> <i>Kinderen leren programmeren</i>, Knack, 2015	
Vlaamse jongeren zijn gelukkig meestal geen computeranalfabeten meer. Maar voor hun IT-vaardigheden rijden ze nog altijd met steunwielletjes rond, net zoals de oudere generaties. En dat is grotendeels de schuld van het onderwijssysteem, dat de lat voor ICT te laag ligt. Vandaag lanceren wetenschappers, verenigd in Koninklijke Vlaamse Academie voor Wetenschappen en Kunsten en de Jonge Academie, een pleidooi om ICT-kennis en vaardigheden in te schrijven in de eindtermen van het basis- en het secundair onderwijs. Eerder braken Philippe Rogge (Microsoft) en andere toppers uit het Belgische bedrijfsleven al een lans voor een verplicht vak programmeren, maar zonder al te veel resultaat. <u>Bron:</u> <i>Goede ICT-vaardigheden renderen in zowat elke job, en zijn nu al noodzakelijk om zelfs maar een job te krijgen</i>, Fockedey, 2015	

Dit jaar zullen aan kandidaat-bestuurders hogere eisen gesteld worden tijdens de rijopleiding. Voor Vlaams minister van Mobiliteit Ben Weyts (N-VA) volstaan enkel de kennis van de wegcode en de beheersing van het voertuig niet langer om voor het examen te slagen. Diverse sectororganisaties, middenveldorganisaties en Vlaams minister van Mobiliteit Ben Weyts (N-VA) hebben een eerste akkoord bereikt over de hervorming van de rijopleiding. Volgende maand trekt Weyts naar de Vlaamse regering met een voorstel om de opleiding veel breder in te vullen dan nu het geval is. Volgens de minister is 'de huidige rijopleiding veel te beperkt.' De eindtermen van de rijopleiding zullen dan ook verbreed worden. (...) Verkeersprofessor Tom Brijs (UHasselt) is blij dat Weyts de basisopleiding veel breder gaat definiëren. In het testen van de begeleiders is hij minder overtuigd. 'Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt niet eenduidig dat het de verkeersveiligheid verhoogt. Wat bijvoorbeeld het rijbewijs in stappen wel doet.' <u>Bron:</u> <i>Rijbewijs halen wordt er niet gemakkelijker op</i>, De Standaard, 2015	
Digitale evoluties gaan erg snel. Sommige leerlingen pikken ze sneller op dan hun leerkracht. Maar er is een verschil tussen kunnen omgaan met nieuwe technologische snufjes en beschikken over duurzame digitale kennis en vaardigheden. Hier kan de school een rol spelen. Het is niet realistisch te verwachten dat de leerkracht alle evoluties op de voet volgt, daarom zou hij vooral een coachende rol op zich moeten nemen. Ook leerlingen veilig leren werken met internet zou niet mogen ontbreken in de eindtermen. (...) Een aantal deelnemers geeft aan dat de 7de Europese sleutelcompetentie (ontwikkeling van initiatief en ondernemerszin) onvoldoende in de eindtermen zit. Ook naar beeldgeletterdheid zou meer aandacht moeten gaan. De huidige generatie jongeren is heel visueel ingesteld. Het is belangrijk dat we hen leren omgaan met beelden. Ook 'samenwerken' of 'hulp inroepen als dat nodig is' zouden aan bod moeten komen in de eindtermen. Nu verwachten we dat elke leerling een bepaald minimumniveau bereikt, maar op de werkvloer is dat niet altijd nodig omdat er wordt samengewerkt. Misschien	

moet ons onderwijs daar meer een afspiegeling van zijn. Een deelnemer merkt op dat zingeving en esthetiek / cultuurbeleving ontbreken in de eindtermen PAV. <u>Bron:</u> <i>Project algemene vakken (PAV). Werkseminarie na de peiling, AKOV, 2015, p. 17</i>	
In deze dialoog ziet de Vlor onderwijs niet als een passieve ontvanger van de verwachtingen van de samenleving. Onderwijs zelf is een maatschappelijke sector die maatschappelijk relevant is en thema's op de maatschappelijke agenda zet. Dialoog met de samenleving gebeurt vanuit respect voor de eigen pedagogische missie van onderwijs. De raad plaatst deze dialoog ook in het bredere kader voor kwaliteit in onderwijs dat we hieronder verder verduidelijken. <u>Bron:</u> <i>Samen vorm geven aan een geactualiseerd beleidskader voor eindtermen, leerplannen en kwaliteitstoezicht. Oriënterend advies, Vlor, 2015b, p. 26</i>	
Het is voor de Vlor ook belangrijk dat de formulering plaatsvindt op grond van wetenschappelijke evidentie, maatschappelijke verwachtingen die naar voren komen vanuit het maatschappelijk debat en de professionaliteit en inbreng van het middenveld uit het onderwijs. Binnen dit gesprek moeten balansen die we hierboven geschetst hebben tot stand worden gebracht. Vanuit dit perspectief is de inbreng vanuit de onderwijspartners een must. Ze dragen immers verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van verwante hefbomen. <u>Bron:</u> <i>Samen vorm geven aan een geactualiseerd beleidskader voor eindtermen, leerplannen en kwaliteitstoezicht. Oriënterend advies, Vlor, 2015b, p. 30</i>	
"Iedereen krijgt vroeg of laat te maken met geld en financiële producten zoals spaarrekeningen, leningen en beleggingen. Daarnaast staan de kranten de laatste maanden bol van nieuws over de financiële wereld. Leerlingen	

zouden dus op school moeten leren om financiële verantwoordelijkheid en beslissingen te nemen; om een budget te leren beheren; om de relatie te kennen tussen een inkomen en het opbouwen van een pensioen, om het belang te kennen van sparen en beleggingen en de manier waarop dit veilig kan. (...) Laat ons daarom deze financieel-economische thema's expliciet integreren in het curriculum van elke richting in elke school van het leerplichtonderwijs en hiervoor eventueel specifieke externe expertise in de klas binnenhalen. Nederland en Duitsland hebben qua financieel-economische vorming in het leerplichtonderwijs een mijlenverre voorsprong. Laat ons ook hier écht werk van maken. [Prof. De Moor, economie HUB] <u>Bron:</u> <i>Geef elke leerling een financieel rijbewijs</i>, Klasse 235, 2013	
Een grote groep leerlingen stelt de relevantie en bruikbaarheid van huidige leerstof in vraag. Ze vinden dat ze te weinig voorbereid worden op verdere studies of op het doorgroeien naar een job. Elke school zou moeten nagaan wat per studierichting zinvolle leerstof is. Grondig nadenken van de eindtermen per studierichting is noodzakelijk. (...) Ook bij de uitwerking van de eindtermen per studierichting moeten leerlingen betrokken worden. VSK zegt niet dat leerlingen zelf moeten kunnen beslissen wat ze moeten leren en wat niet. Wel verrijkt hun mening de discussie en verhoogt het de kans dat leerlingen zich in de toekomst zullen erkennen in de vastgelegde leerstof en die als zinvol zullen ervaren. <u>Bron:</u> <i>Advies Hervorming Secundair Onderwijs. Reactie op de oriëntatienota 'Hervorming secundair onderwijs'</i>, VSK, 2011, p. 5	
Scholieren vinden een goede talenkennis enorm belangrijk. VSK is tevreden dat de minister vreemde talen leren al vanaf het basisonderwijs opneemt in de beleidsnota. Ook ambitieuze eindtermen vinden scholieren belangrijk.	

Ambitieuus betekent niet meer of moeilijker, wel duidelijker en maatschappelijk relevant. Vooral talen spreken en ermee in contact komen in een realistische setting is voor scholieren belangrijk. <u>Bron:</u> <i>VSK-antwoord op beleidsnota onderwijs '14-'19 'vol vertrouwen en in dialoog bouwen aan onderwijs' – scholieren reageren</i>, VSK, 2014, p. 7	
Na enkele van haar collega's roept nu ook Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) de mening van de burger in. Vanaf vandaag zitten 24 ouders samen over wat leerlingen moeten kunnen en kennen in het middelbaar. Dat schrijven De Morgen en Het Laatste Nieuws op basis van een gesprek met de minister. (...) Ze gaan zich concreet over twee vragen buigen", zegt Crevits. "Ten eerste: Welke vaardigheden, kennis en attitudes moeten jongeren hebben aan het einde van het middelbaar? En ten tweede: Hoe zorgen we ervoor dat jongeren tijdens en aan het einde van het secundair onderwijs juiste keuzes maken?" <u>Bron:</u> <i>Crevits laat zich door ouders adviseren over hervorming secundair</i>, Focus Knack, 2015	(procedureel-inhoudelijke representativiteit)
Eindtermen, ontwikkelingsdoelen en kwalificaties concretiseren datgene wat de samenleving als leerresultaat van een onderwijsloopbaan verwacht. Hierbij beperkt de overheid zich tot het 'wat'. De invulling ervan, het 'hoe', behoort tot de autonomie van scholen en leraren. De huidige set aan einddoelen kwam organisch tot stand in reactie op maatschappelijke ontwikkelingen. Ik zal daarom de huidige eindtermen en ontwikkelings-doelen evalueren, bijsturen en waar nodig reduceren. Ik formuleer ze duidelijk en ambitieus zodat ze voldoen aan de behoeften van de 21ste eeuw. Zoals in het ontwerp-doelstellingenkader van het Jeugd- en kinderrechtenplan wordt bepleit, moet onderwijs jongeren voorbereiden op een volwaardige participatie in (alle facetten van) de samenleving. Ik focus hierbij op de vraag welke vorming iedereen in het onderwijs dient mee te krijgen. Ik voer	(procedureel-inhoudelijke representativiteit)

hierover een grondig debat met onderwijsverstrekkers en -partners, hoger onderwijsinstellingen, arbeidsmarktactoren, middenveldorganisaties en de overheid. <u>Bron:</u> <i>Beleidsnota 2014-2019 onderwijs</i>, Crevits, 2014, p. 28	
De hervorming van het secundair onderwijs is een proces van lange adem, waarbij het uiterst belangrijk is om doordacht en geleidelijk te werk te gaan. Het is absoluut essentieel om door middel van dialoog tot een breed draagvlak te komen. Immers, als de onderwijsstructuur niet meer aansluit bij de veranderende maatschappelijke context, is het de verantwoordelijkheid van de politiek om oplossingen te zoeken. En het zijn de mensen in het veld die die oplossingen mee kunnen aanreiken. <u>Bron:</u> <i>Noodzakelijke hervormingen voor de toekomst (Imago)</i>, Schryvers, 2012, p. 3	(procedureel-inhoudelijke representativiteit)
Daarenboven moet de nieuwe structuur [cfr. masterplan voor de hervorming van het secundair onderwijs] het onderwijs de kans geven om beter in te spelen op de snel veranderende maatschappij en de wisselende wensen vanuit de arbeidsmarkt. Dit masterplan concretiseren en uitvoeren wordt beslist een huzarenstuk. <u>Bron:</u> <i>Aan uitdagingen geen gebrek (Imago)</i>, Schryvers, 2013, p. 3-4	(procedureel-inhoudelijke representativiteit)
Toch blijven er redenen om het concept van de leerplannen te herdenken. Het Verbond gaat die uitdaging aan. Dat doen we in eerste instantie door de leerkrachten en directies – de gebruikers van de leerplannen – van nabij te betrekken bij de ontwikkeling. Op die wijze willen we hen meer eigenaarschap geven over het curriculum. Zij zijn immers dagelijks professioneel met de leerplannen bezig. We gaan ook te rade bij wetenschappers, lerarenopleiders, pedagogisch begeleiders, leerplanontwikkelaars, educatieve uitgevers, experts in binnen- en buitenland. En we vragen de mening van leerlingen over wat ze in het basisonderwijs zouden moeten leren. Een en	(procedureel-inhoudelijke representativiteit – leerplannen)

ander moet resulteren in een leerplanconcept dat nauwer aansluit bij het onderwijs van vandaag en morgen. De concrete uitrol van dit project hebben Ria De Sadeleer en Kris De Ruysscher verder geschetst in dit nummer van School+visie. <u>Bron:</u> <i>Leerplan in ontwikkeling</i> (School + visie, VVKBAO), Van den Brande, <i>februari-maart</i> 2015, p. 3	
Deze week werd de zeventigste verjaardag van de bevrijding van het concentratie- en vernietigingskamp van Auschwitz-Birkenau herdacht (...) Binnen vijf of tien jaar zijn de laatste getuigen jammer genoeg finaal verdwenen en zal de herinnering aan dit dieptepunt uit de menselijke geschiedenis als het ware op eigen kracht moeten gebeuren. Vandaar de noodzaak om deze gebeurtenis mee op te nemen in de eindtermen van ons onderwijs, zodat elke scholier wordt ingelicht over het bestaan van vernietigingskampen tijdens de Tweede Wereldoorlog. Jongeren moet aangeleerd worden dat intolerantie en extremistische ideologieën kunnen leiden tot de vernietiging van mensen omdat anderen er een ‘verkeerd’ geloof, ras, volk, afkomst of traditie op nahouden. <u>Bron:</u> <i>‘Neem Holocaust op in de eindtermen’</i>, De Clercq & De Ro, 2015	
In het ASO krijgen leerlingen twee uur geschiedenis per week. Wie een TSO-opleiding volgt, krijgt, afhankelijk van de school en van de graad slechts één uur geschiedenis. Wie kiest voor een BSO-opleiding zelfs geen enkel uur. Nochtans is geschiedenis een van de belangrijkste vakken voor het doorgeven van een moreel denkkader, van waarden en van normen. Het vak geschiedenis kan uitleggen hoe het in een democratische samenleving fout kan lopen en dat tot vreselijke uitwassen kan leiden. Vandaar ook mijn oproep aan onze Vlaamse minister van Onderwijs om het vak geschiedenis uit te breiden in het ASO en het meer dan vandaag ingang te doen vinden in het TSO en BSO. Daarnaast zou de minister ook belangrijke facetten van de Tweede Wereldoorlog zoals de Holocaust, moeten opnemen in de eindtermen van ons onderwijs.	

<u>Bron:</u> <i>Is dit echt de manier waarop we in ons land met onze geschiedenis willen omgaan?</i>, De Clercq, 2015	
Gedurende een lange tijd werd de statistiekles gekenmerkt door een eerder ‘traditionele’ invulling (...) Onderzoekers, beleidsmakers en wiskundeleerkrachten zijn de voorbije jaren tot de vaststelling gekomen dat deze traditionele statistiekcursussen niet tot de verwachte resultaten leidden (...) Samen met deze vaststelling hebben ontwikkelingen op maatschappelijk, technologisch, didactisch en wetenschappelijk gebied gezorgd voor een brede consensus over de relevantie van statistiek in het secundair onderwijscurriculum. In Vlaanderen hebben deze ontwikkelingen zich recent (in het schooljaar 2006 - 2007) vertaald in de invoering van nieuwe wiskunde-eindtermen voor het secundair onderwijs. <u>Bron:</u> <i>De vernieuwing van het statistiekonderwijs in Vlaanderen: percepties en betekenisgeving in het implementatieproces</i> (Pedagogische Studiën), März, Vanhoof, Kelchtermans, & Onghena, 2010, p. 134	
Onderwijs moet de plek zijn waar elk talent naar boven kan komen en uitgedaagd wordt om zich ten volle te ontwikkelen. Het is ook broodnodig dat onderwijs is afgestemd op de noden van de bedrijfswereld. En daar wringt vandaag het schoentje. De vraag van de bedrijfswereld naar sterke wetenschappelijke en technische talenten stijgt, terwijl het aantal leerlingen in die richtingen net daalt. We kunnen de industrie van de toekomst echter niet creëren als we er niet voor zorgen dat we over de juiste mensen zullen beschikken om de fabrieken van de toekomst te bevolken. <u>Bron:</u> <i>Noodzakelijke hervormingen voor de toekomst</i> (Imago), Schryvers, 2012, p. 3	

FINANCIERING	
Reeds in 1997 bevestigde de overheid het principe van de kosteloze toegang voor het Vlaamse basisonderwijs. Vanaf 2001 voegde de overheid daaraan toe dat een school aan de ouders geen bijdragen kan vragen voor kosten die noodzakelijk zijn om de eindtermen te bereiken of de ontwikkelingsdoelen na te streven. Ook moeten scholen een bijdragelijst bekend maken zodat ouders zicht hebben op de kosten die de school kan doorrekenen. Sinds 1 september 2008 is er een scherpe en een minder scherpe maximumfactuur voor het verlevendigen van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. De scherpe maximumfactuur geldt voor activiteiten en verplichte materialen die niet strikt noodzakelijk zijn voor de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen waarbij de ouders niet zelf de prijsmarge kunnen bepalen. De minder scherpe maximumfactuur geldt voor meerdaagse extra-murosactiviteiten. <u>Bron:</u> <i>De kostenbeheersing in het basisonderwijs uitgelegd</i> (Nieuwsbrief FOPeM), Denys, 2011, p. 2	
Hoe graag we dat ook zouden willen, het is onwaarschijnlijk dat er op werkingsmiddelen en omkadering niet bespaard zal moeten worden. Als het regeerakkoord het heeft over het afslanken van het overheidsapparaat en over efficiënter werken, dan zal ook onderwijs als gesubsidieerde sector dat voelen. Besparen op onderwijs heeft op korte termijn misschien wel een gunstig effect op de begroting, maar het houdt risico's in voor de lange termijn. Daarom moet de weerslag van besparingen in de klas en in de primaire processen van het onderwijs zo klein mogelijk worden gehouden. (...) Als nu meer leerlingen gevormd moeten worden met minder middelen, dan worden de scholen dubbel getroffen. <u>Bron:</u> <i>Wees wijs met besparingen in het onderwijs</i> (Imago), Delbaere, 2014, p. 3	

De relatie tussen de overheid en de onderwijsinstellingen wordt geregeld door eindtermen. Het is omdat scholen de eindtermen realiseren, dat de overheid die scholen subsidieert of financiert. <u>Bron:</u> <i>Beleidsnota 2009-2014 onderwijs. Samen grenzen verleggen voor elk talent</i>, Smet, 2009, p. 5	
Binnen de Vlaamse Gemeenschap neemt het beleidsdomein onderwijs weliswaar een grote hap uit het jaarlijks budget. Tussen 2004 en 2013 is het budget van onderwijs van 7,8 naar 10,6 miljard euro gestegen. Toch valt het ons op dat het relatieve aandeel ten opzichte van de totale begroting de laatste tien jaar gedaald is van 41,5 procent in 2004 tot 38,3 procent in 2013. Maar de meeste middelen zijn stevig vastgelegd in omkadering en in werkingstoelagen. Daardoor blijft de financiële beleidsruimte klein. In dat perspectief is het moeilijk een nieuw beleid te voeren, zonder aan de bestaande situaties te raken. De volgende Vlaamse Regering staat voor de uitdaging om de noodzakelijke middelen voor onderwijs te blijven voorzien en waar nodig beschikbare middelen te herverdelen. Dat zal politieke moed en doorzettingsvermogen vragen. <u>Bron:</u> <i>Regering in laatste rechte lijn (School + visie, VVKBAO)</i>, Van den Brande, december 2013 - januari 2014, p. 3	
Als we de minister van Onderwijs, die momenteel halfweg de legislatuur is, een advies mogen geven, dan zien wij als kernopdracht voor hem: zorgen dat de onderwijsverstrekkers de nodige middelen krijgen zodat elke leerling het onderwijs kan genieten waar hij recht op heeft, in een kwaliteitsvol gebouw, en onderwezen door een bekwame leerkracht. Voor ons zijn dat de grote thema's van het nieuwe schooljaar: de nood aan infrastructuur en de vraag om voldoende, gekwalificeerde en gemotiveerde leerkrachten voor de klas. Als dat gerealiseerd is, zullen de onderwijsinstellingen en hun teams ongetwijfeld presteren wat van hen verwacht wordt en de kwaliteit kunnen bieden waar zo op gehamerd wordt.	

<u>Bron:</u> <i>De essentie van onderwijs</i> (Imago), Delbaere, 2011, p. 3	
Voor elk kind een plek in een school, nauwelijks enkele jaren geleden sprak er niemand over, en nu is de capaciteitsproblematiek een uitdaging om 'u' tegen te zeggen. Er is geld en ruimte nodig om nieuwe schoolgebouwen te bouwen of om bestaande te renoveren. Leerlingen moeten de beste kansen krijgen om zich ten volle te ontwikkelen, liefst in een richting die aansluit bij hun talenten en interesses, graag ook in antwoord op de arbeidsmarkt. Bovendien moeten scholen over de nodige middelen kunnen beschikken om dit alles te kunnen realiseren. <u>Bron:</u> <i>Aan uitdagingen geen gebrek</i> (Imago), Schryvers, 2013, p. 3-4	
Hoe een FOPEM-school omgaat met deze maximumfactuur licht Philippe Gryson, coördinator van Freinetschool De Torteltuyn in Poperinge, toe. Toch blijft een pijnpunt voor veel FOPEM-scholen voorlopig onbesproken bij beleidsmakers: FOPEM-scholen moeten een (groot) deel van hun werkingsmiddelen aanwenden om hun gebouw te huren of de lening ervan af te betalen. Werkingsmiddelen zijn daar niet voor bestemd. Werkingsmiddelen dienen om een school te laten draaien en om andere kosten te betalen zoals de energiekosten, de infrastructuur, didactisch materiaal, onderhoud van het gebouw, ... Niet alleen FOPEM-scholen moeten hun werkingsmiddelen aanwenden om dit allemaal te betalen, ook andere scholen zijn daartoe verplicht. Als de overheid echt werk wil maken van gelijke onderwijskansen tussen alle scholen, en dus tussen alle leerlingen, dan grijpt zij hier in. <u>Bron:</u> <i>De factuur van het basisonderwijs</i> (Nieuwsbrief FOPEM), Denys, 2011, p. 1	Financiering – realiseerbaarheid

De vermindering van de werkingsmiddelen met 2,24% die op de budgetten van 2015 werd ingevoerd, wordt gehandhaafd. Al bij de besprekingen van het programmadecreet 2015 werd het voor ons duidelijk dat er wonderen zouden moeten gebeuren om in 2016 deze besparing te kunnen terugdraaien. De waarschuwingen van de Vlor in zijn advies van 16 oktober 2014 blijven dan ook overeind. De overheid bespaart op werkingsmiddelen. Deze besparingen hebben een zware impact op de werking van scholen: didactisch materiaal m.i.v. ICT-materiaal, nieuwe leermethodes, investeringen in onderhoud en vernieuwing van gebouwen, personeel betaald via de werkingsmiddelen, comfort van leerlingen in het gewoon en buitengewoon onderwijs. Ze beïnvloeden op een negatieve manier de mogelijkheden van de onderwijsinstellingen en centra om hun kernopdrachten te realiseren. Zo kan er een druk ontstaan op de kwaliteit. <u>Bron:</u> <i>Over maatregelen en besparingen. Programmadecreet 2016</i> (Basis), Lavrysen, 2015, p. 9	Financiering – realiseerbaarheid
Inclusie is heel mooi (...) Als we dan aan inclusie doen, moet het ook echt inclusie zijn en geen schijninclusie. De kinderen moeten kwaliteitsvol onderwijs krijgen en ze moeten zich geïntegreerd en gewaardeerd voelen. Ik weet niet of we in het gewoon onderwijs nu al genoeg middelen en mensen hebben om dat te realiseren. (...) Ik ben ook wel bezorgd om de werkdruk van de leerkrachten in het gewoon onderwijs. De middelen blijven beperkt, er komen sowieso kinderen met complexe problematieken bij, niet iedereen voelt zich daar gerust in of bekwaam voor. [Nele Op de Beeck, gewezen leerkracht BuO] <u>Bron:</u> <i>Een nieuw schooljaar, een frisse start</i> (Basis), Tiquet, 2015, p. 25	Financiering – realiseerbaarheid Financiering – leerbaarheid

VOLGTIJDELIJKHEID	
Tabel 5.41 geeft een beeld van de mate waarin in de scholen leerlijnen aanwezig zijn voor de verschillende vaardigheden. De overgrote meerderheid van de leerkrachten geeft aan dat er op hun school in alle graden leerlijnen aanwezig of in ontwikkeling zijn. Ook wanneer we vragen naar de leerlijnen in de derde graad en het zesde jaar antwoorden de meeste leerkrachten dat deze aanwezig of in ontwikkeling zijn. <u>Bron:</u> <i>Peiling Frans in de derde graad van het secundair onderwijs (aso, kso, tso) – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2013, p. 99	
In het kader van een peilingsonderzoek wordt zeer veel informatie verzameld die niet de primaire focus van peilingsonderzoek vormt, maar vaak ook interessant kan zijn vanuit beleidsoogpunt. Wanneer uit de bevraging van de leerkrachten blijkt dat niet alle scholen leerlijnen voor Frans hebben uitgewerkt is dit een werkpunt dat van belang is, ongeacht de mate van samenhang met de toetsprestaties die in deze peiling wordt gevonden. <u>Bron:</u> <i>Peiling Frans in de derde graad van het secundair onderwijs (aso, kso, tso) – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2013, p. 213	
Wat scholieren vragen aan bevoegde ministers van Onderwijs en van Werk, het Vlaams Parlement en de Vlaamse Regering: *Voorzie voldoende begeleiding en praktische ondersteuning in elke vestiging en op het werk. *Zorg voor een hedendaags en geïntegreerd aanbod van algemene vorming en beroepsvorming met ruimte voor maatwerk en keuzevrijheid.	

*Voorzie voldoende mogelijkheden om te veranderen van studierichting of van traject binnen het deeltijds onderwijs en laat de deur naar het voltijds onderwijs open. *Zorg voor een uitgebreid en kwaliteitsvol aanbod van studierichtingen en werkplekken ongeacht de regio of de sector waarin een scholier zoekt. *Besteed aandacht aan kansen voor 18+'ers. Interessante contracten, begeleiding, individuele trajecten en vooral een plaats binnen onderwijs zijn een must. <u>Bron:</u> <i>Van leren en werken naar duaal leren? Een reality check! Advies van scholieren over leren en werken in de toekomst</i>, VSK, 2015, p. 7	
De thema's onderwijs en de aansluiting tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt worden binnen de SERV behandeld door de commissie Onderwijs (com OND). (...) Deze tendensen vragen onder andere een sterker uitgebouwde gepersonaliseerde begeleiding en ondersteuning van lerenden, een grotere verantwoordelijkheid van alle lerenden en werkenden voor hun eigen ontwikkeling, meer aandacht van onderwijs- en opleidingsinstellingen voor de aansluiting tussen curricula en functies op de arbeidsmarkt en voldoende inspanningen van ondernemingen voor de vorming en opleiding van hun personeel. <u>Bron:</u> <i>SERV-Werkprogramma 2015</i>, SERV, 2015, p. 18	
Ik wil samen met mijn collega's bevoegd voor Werk, Economie en Sociale Economie werk maken van een geactualiseerd actieplan voor het stimuleren van ondernemingszin en ondernemerschap via het onderwijs. Het is belangrijk om een duidelijke leerlijn van kleuter- tot hoger onderwijs uit te werken. Dit zal dan ook mee onderwerp zijn van het maatschappelijk debat over de eindtermen.	

<u>Bron:</u> <i>Beleidsnota 2014–2019 onderwijs</i>, Crevits, 2014, p. 33	
In de tweede en de derde graad wordt het huidige studieaanbod geactualiseerd en gerationaliseerd, rekening houdend met de regionale verschillen en met garantie van de vrije keuze. De hiërarchie tussen de onderwijsvormen wordt weggewerkt. Ik situeer de studierichtingen in een matrix volgens inhoudelijke domeinen en uitkomsten. Elke studierichting moet een goede aansluiting verzekeren met het hoger onderwijs en/of de arbeidsmarkt. Daarvoor komt er een betere afstemming van de eindtermen op de startcompetenties van het hoger onderwijs en leiden alle arbeidsmarktgerichte studierichtingen tot één of meer beroepskwalificaties. <u>Bron:</u> <i>Beleidsnota 2014–2019 onderwijs</i>, Crevits, 2014, p. 24	
De onderwijsinspectie merkt dat leraren het vaak moeilijk hebben om in de dagelijkse lespraktijk leerdoelen, leerinhouden en lesactiviteiten tot een coherent geheel te smeden. Uit de doorlichtingen en andere onderzoeken in deze Onderwijsspiegel leren we dat leraren meer houvast krijgen naarmate de onderwijsdoelen van de overheid, zoals eindtermen, ontwikkelingsdoelen en basiscompetenties, concreet geformuleerd zijn. Onderwijsdoelen van de overheid zijn echter niet altijd voorhanden. Om leraren echt ondersteuning te kunnen bieden zouden ze ook concreter uitgewerkt moeten zijn. Ook de transparantie en logische opbouw van de leerweg kan beter. <u>Bron:</u> <i>Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. Onderwijsspiegel 2014</i>, Onderwijsinspectie, 2014, p. 5	
In de lagere afdeling voldoet wereldoriëntatie in 27% van de doorgelichte scholen niet omdat de leraren onvoldoende zicht hebben op de uitgangspunten en de visie die samenhangen met de eindtermen en de leerplannen van het leergebied. De referentiekaders vormen onvoldoende het uitgangspunt van het onderwijsaanbod waardoor een graduele opbouw ontbreekt.	

<u>Bron:</u> <i>Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. Onderwijsspiegel 2014</i>, Onderwijsinspectie, 2014, p. 15	
Vervolgens werden de eindtermen Frans voor de derde graad van het basisonderwijs en de eindtermen en ontwikkelingsdoelen Frans voor de eerste graad van het secundair onderwijs herzien. Het is de bedoeling een verticale leerlijn uit te bouwen van het basisonderwijs naar de eerste graad van het secundair onderwijs en verder ook naar alle andere onderwijsvormen. De hernieuwde eindtermen en ontwikkelingsdoelen werden ambitieuzer geformuleerd. <u>Bron:</u> <i>Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. Onderwijsspiegel 2014</i>, Onderwijsinspectie, 2014, p. 55	
Het vernieuwde curriculum, samen met de aanbevelingen naar aanleiding van de peilingstoetsen (2006-2007), heeft in het onderwijsveld een stroom van initiatieven ontketend, alle gericht op de verbetering van de onderwijspraktijk voor Frans. Naast de publicatie van nieuwe leerboeken en een talenportfolio, prioritaire nascholingsinitiatieven, de aandacht voor de verhoging van de kwaliteit van de lerarenopleidingen en de publicatie van paralleltoetsen van peilingen besteedden de onderwijsnetten ook specifieke aandacht aan de leerplannen: • de eindtermen werden duidelijker geoperationaliseerd; • er werden wenken opgenomen voor mogelijke differentiatie; • de leerlijn van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs werd duidelijker in de verf gezet. <u>Bron:</u> <i>Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. Onderwijsspiegel 2014</i>, Onderwijsinspectie, 2014, p. 55	
Een belangrijke contextfactor is dat de leerplannen die de verschillende netten voor het vak hanteren, zeer sterk van elkaar verschillen. Een oorzaak daarvan is dat de specifieke eindtermen waarop die leerplannen moeten worden gebaseerd, zeer algemeen geformuleerd zijn, waardoor de concrete invulling sterk kan verschillen.	

Leerboeken voor het ene net zijn dus niet zomaar bruikbaar in de andere netten. (...) Een ander gevolg van de verschillende invulling van de specifieke eindtermen is het risico op problemen inzake mobiliteit van leerlingen tussen de netten. Dat is geen goede zaak voor het leerproces van de leerlingen, voor de vrije toegang tot scholen en voor de bijkomende uitdagingen die dat kan stellen op het vlak van remediëring. <u>Bron:</u> <i>Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. Onderwijsspiegel 2014</i>, Onderwijsinspectie, 2014, p. 71-72	
“Ik heb lang bijles statistiek gegeven aan studenten uit het hoger onderwijs. Toen stelde ik vast dat er een heel grote sprong was tussen het secundair en het hoger onderwijs; en dat die studenten ofwel geen statistiek hadden gekregen in het secundair onderwijs ofwel statistiek op een zeer rudimentaire manier. Hierdoor raakten ze in het hoger onderwijs onmiddellijk in de problemen. [Cornelis] <u>Bron:</u> <i>De vernieuwing van het statistiekonderwijs in Vlaanderen: percepties en betekenisgeving in het implementatieproces</i> (Pedagogische Studiën), März, Vanhoof, Kelchtermans, & Onghena, 2010, p. 142	
[Naar aanleiding van lage peilingsresultaten PAV derde graad BSO]: Volgens nogal wat deelnemers is de opbouw over de verschillende graden heen niet duidelijk. Volgens hen zit er onvoldoende progressie in de eindtermen van de verschillende graden. <u>Bron:</u> <i>Project Algemene Vakken (PAV). Werkseminarie na de peiling</i>, AKOV, 2015, p. 15	Volgtijdelijkheid – leerbaarheid
Het gemis aan duidelijke leerlijnen voor leren leren bevordert evenmin de zichtbaarheid van de eindtermen. Bovendien is er weinig afstemming tussen de eindtermen van het lager en die van het secundair onderwijs. <u>Bron:</u> <i>Peiling Informatieverwerking en –verwerking in het basisonderwijs. Werkseminarie na de peiling</i>, AKOV, 2012, p. 9	Volgtijdelijkheid – hanteerbaarheid Volgtijdelijkheid – leerbaarheid (indirect)

[Naar aanleiding van lage peilingsresultaten wiskunde secundair onderwijs]: “Stem eindtermen en curricula van beide niveaus beter op elkaar af. Maak de links tussen basis en secundair onderwijs explicieter. De peilingresultaten wiskunde in het basisonderwijs zijn goed. Moet het secundair onderwijs zich dan maar aanpassen aan het basisonderwijs en aan de leerlingen die het binnenkrijgt? Dat vind ik heel onnatuurlijk. Waarom start je de leerlijn voor algebra niet al voorzichtig in het vijfde leerjaar? Die is er al, maar we herkennen ze niet als dusdanig. Laat ons inzien dat die leerlijnen doorlopen, net zoals de leerlijnen in het secundair onderwijs doorlopen van de ene graad naar de volgende, telkens een trap hoger.” [Wim Van Doren, docent onderwijspsychologie KU Leuven] <u>Bron</u>: <i>Bergaf na de basisschool</i>, Klasse 212, 2011	Volgtijdelijkheid – leerbaarheid
PROFESSIONALITEIT	
In 97% van de scholen beschikken de leerkrachten over de nodige vaardigheden om leerlingen op een zinvolle manier iets bij te brengen. (...) Bijna alle leerkrachten (99%) zijn goed voorbereid om de vakken te geven die aan hen toegewezen zijn. Eén vierde van de graadcoördinatoren geeft aan dat leerkrachten sommige leerlingen niet kunnen bereiken omdat ze niet de geschikte leermethodes gebruiken. De leerkrachten beschikken over de nodige competenties om de kinderen tot leren te brengen volgens bijna alle graadcoördinatoren (97%). <u>Bron</u>: <i>Peiling informatieverwerving en –verwerking in de eerste graad van het secundair onderwijs (Astroom) – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2012a, p. 58-59	
Politici en lerarenopleidingen trekken aan de alarmbel: de kwaliteit van het ‘vak’ Frans gaat zienderogen achteruit. (...) Kijken we even naar de resultaten van de leerlingen in het basisonderwijs zelf. In de peilingproeven Frans van	

2009 gaven de onderzoekers aan dat 88 procent van de leerlingen de eindtermen voor luisteren en 99 procent de eindtermen voor lezen behaalde. Voor informatieve spreekopdrachten haalt 87 procent de eindtermen, 81 procent voor de narratieve opdrachten. De laagste scores betreffen de eindtermen die meer gericht zijn op het stellen van vragen. Daar behaalt slechts 64 procent van de leerlingen de eindtermen. Kort samengevat: men kan hier moeilijk spreken over een debacle. De huidige onderwijsmensen doen het dus nog goed. Het probleem ligt klaarblijkelijk elders. Een startscreening inzake Franse taalbeheersing bij de eerstejaarsstudenten van de bachelor lager onderwijs geeft aan dat hun niveau onvoldoende hoog is om tegen het einde van de opleiding het beoogde peil te halen. De betrokken lerarenopleidingen gooien daarom al van bij de aanvang de handdoek in de ring. Merkwaardig besluit, want ofschoon ze die studenten wel aanvaarden om een opleiding onderwijzer te starten, geven ze meteen al te kennen dat de betrokkenen met een ‘tolereerbaar onvoldoende’ voor dat vak zullen afstuderen. Ik mag hopen dat de opleiding van onze artsen en architecten niet met gelijkaardige tolerantie diploma’s aflevert. <u>Bron:</u> <i>Een vakleraar Frans in de basisschool?</i> (School + visie, VVKBAO), Van den Brande, april-mei 2013, p. 3	
Om op een goede manier mensen (jongeren) te scholen (in de brede zin van onderwijzen, vormen, opvoeden) dienen scholen echter ook een bepaald soort plaats te zijn voor degenen die er hun brood verdienen. In de literatuur is de laatste jaren de term “professionele leergemeenschap” (zie o.m. Vandenberghe & Kelchtermans, 2002) naar voren geschoven om te verwijzen naar de optimale werkcondities waarbinnen leerkrachten tegelijkertijd goed werk kunnen leveren en ook zelf professioneel verbeteren in hun job. <u>Bron:</u> <i>Mensen scholen in scholen voor mensen. Over veelzijdige en kwetsbare professionaliteit van de leerkracht versus een eenzijdig en controversieel performativiteits- en competentiediscours</i> (Onderwijskrant 154), Kelchtermans, 2010, p. 46	

“Om de nieuwe eindtermen goed te kunnen realiseren, moeten we als leerkracht de statistische kennis goed beheersen. Het is een goed idee om nascholingen in te richten waarin een zeer goede, misschien zelfs wiskundige basis gegeven wordt van de statistiek. Dan kunnen we beter anticiperen op de vragen van de leerlingen” [Ingrid] <u>Bron:</u> <i>De vernieuwing van het statistiekonderwijs in Vlaanderen: percepties en betekenisgeving in het implementatieproces</i> (Pedagogische Studiën), März, Vanhoof, Kelchtermans, & Onghena, 2010, p. 146	
De analyse van de resultaten leert dat de opleiding die de wiskundeleerkrachten genoten hebben een belangrijke rol speelt in (de evolutie van) hun persoonlijk interpretatiekader en op die wijze ook in de beleving en de implementatie van deze vernieuwing. Verschillende leerkrachten legitimeren bovendien hun weerstand ten aanzien van de nieuwe eindtermen door te verwijzen naar de tekortkomingen in hun opleiding. Leerkrachten die tijdens hun opleiding in contact zijn gekomen met statistiek, ervaren een grotere congruentie tussen de opvattingen uit het opleidingscurriculum en de innovatie-inhoud. Dit verklaart hun gevoel van inhoudelijke competentie en daarmee hun meer positieve evaluatie van de vernieuwing. <u>Bron:</u> <i>De vernieuwing van het statistiekonderwijs in Vlaanderen: percepties en betekenisgeving in het implementatieproces</i> (Pedagogische Studiën), März, Vanhoof, Kelchtermans, & Onghena, 2010, p. 146	
[Naar aanleiding van de implementatie nieuwe eindtermen wiskunde 2006-2007]: Verschillende leerkrachten verwijzen naar de rol van professionele ontwikkeling (vooropleiding en deelname aan professionaliseringsactiviteiten) als mediërende factor in het omgaan met onderwijsvernieuwingen. <u>Bron:</u> <i>De vernieuwing van het statistiekonderwijs in Vlaanderen: percepties en betekenisgeving in het implementatieproces</i> (Pedagogische Studiën), März, Vanhoof, Kelchtermans, & Onghena, 2010, p. 145	

Naast de vooropleiding kunnen professionaliseringsactiviteiten een belangrijke rol vervullen in de evolutie van het persoonlijk interpretatiekader. Leerkrachten geven aan dat ‘goede’ professionaliseringsactiviteiten geleid hebben tot veranderingen in hun persoonlijk interpretatiekader: ze vertonen meer inzicht in de curriculumssamenhang, ze accepteren de vernieuwingsdoelen als een onderdeel van hun taakopvatting en hun subjectieve onderwijstheorie is verrijkt met een aantal concrete didactische inzichten en werkvormen. Doorheen dit leerproces is er een grotere congruentie ontstaan tussen het interpretatiekader en de vernieuwingsinhoud. <u>Bron:</u> <i>De vernieuwing van het statistiekonderwijs in Vlaanderen: percepties en betekenisgeving in het implementatieproces</i> (Pedagogische Studiën), März, Vanhoof, Kelchtermans, & Onghena, 2010, p. 145	
Effecten van onderwijstoezicht worden over het algemeen beschouwd als verbeteringen in de kwaliteit van het onderwijs. (...) Uit de interviews en tijdens het bezoek blijkt dat het gebrek aan verandercapaciteit in de school vooral wordt veroorzaakt door gebrekkige sturing door de schoolleider. <u>Bron:</u> <i>Effecten van toezicht op het basisonderwijs</i> (Pedagogische Studiën), Ehren, 2010, p. 172	
Als we de minister van Onderwijs, die momenteel halfweg de legislatuur is, een advies mogen geven, dan zien wij als kernopdracht voor hem: zorgen dat de onderwijsverstrekkers de nodige middelen krijgen zodat elke leerling het onderwijs kan genieten waar hij recht op heeft, in een kwaliteitsvol gebouw, en onderwezen door een bekwame leerkracht. Voor ons zijn dat de grote thema's van het nieuwe schooljaar: de nood aan infrastructuur en de vraag om voldoende, gekwalificeerde en gemotiveerde leerkrachten voor de klas. Als dat gerealiseerd is, zullen de onderwijsinstellingen en hun teams ongetwijfeld presteren wat van hen verwacht wordt en de kwaliteit kunnen bieden waar zo op gehamerd wordt. <u>Bron:</u> <i>De essentie van onderwijs</i> (Imago), Delbaere, 2011, p. 3	

Uit eerder onderzoek blijkt bovendien dat de wiskunde-eindtermen ook in de eerste twee graden te vaak niet gehaald worden. (...) Cara zegt dat een van de meest prangende problemen de achtergrond van de nieuwe wiskundeleerkrachten is. Minder dan twintig afgestudeerde wiskundigen in Vlaanderen kozen vorig jaar voor het onderwijs. ‘Leraren kunnen in belangrijke mate bijdragen tot de verbetering van de maatschappelijke perceptie van wiskunde’, zegt Cara. ‘Het is voor scholen bijna onmogelijk om nog wiskundigen aan te trekken, waardoor we langzaam maar zeker het hele wiskunde-onderwijs in de laatste twee jaar in handen geven van economisten, informatici, biologen en ingenieurs in alle vormen en kleuren. Ik wil niet gezegd hebben dat zij incompetent zijn, maar in sommige van deze opleidingen is het aandeel wiskunde toch eerder bescheiden en het onderwijzen van wiskunde vergt ook bijzondere vaardigheden en een zekere achtergrondkennis.’ <u>Bron:</u> ‘<i>Dringend meer wiskundigen nodig voor de klas</i>’, De Standaard, 2015	
Tijdens de opleiding van toekomstige leerkrachten moet er voldoende aandacht geschonken worden aan leren leren en aan de vak- en leergebiedoverschrijdende eindtermen in het algemeen. De lerarenopleiders moeten leerkrachten-in-opleiding aanmoedigen om later in hun lespraktijk deze eindtermen te integreren. <u>Bron:</u> <i>Peiling Informatieverwerving en -verwerking in het basisonderwijs</i>, Werkseminarie na de peiling, AKOV, 2014, p. 21	
De leerkrachten die PAV geven, hebben vaker een talige of menswetenschappelijke opleiding dan een exact wetenschappelijke opleiding. Dat maakt het voor hen niet altijd eenvoudig om de eindtermen over functionele rekenvaardigheid te realiseren of de didactiek in te zetten die daarmee samenhangt. <u>Bron:</u> <i>Project algemene vakken (PAV)</i>. Werkseminarie na de peiling, AKOV, 2015, p. 8	Professionaliteit – realiseerbaarheid

Het taalvaardigheidsniveau van de leerkracht is cruciaal voor kwaliteitsvol taalonderwijs. De maatschappelijke waardering van het lerarenberoep staat onder druk. Vele lerarenopleiders stellen een onvoldoende taalvaardigheidsniveau vast bij de instroom. Onvoldoende taalvaardige leerkrachten krijgen het moeilijk door de toenemende heterogeniteit in het Vlaamse onderwijs (aanwezigheid van Franstalige leerlingen in de klas). Ook Frans geven in het basisonderwijs vereist een grote taalvaardigheid en enthousiasme voor de taal. Het is dus wenselijk dat jongeren bij het maken van hun studie of beroepskeuze enig zicht ontwikkelen op de taalvereisten die daarbij te pas komen en in hoeverre zij hieraan voldoen. (...) Heeft het diploma van de leerkracht een impact op de resultaten? Uit de peiling blijkt dat zowel in aso als in kso/tso leerlingen die Frans krijgen van een leerkracht met een master in de letteren beter scoren. <u>Bron:</u> <i>Frans in de derde graad aso, kso en tso. Werkseminarie na de peiling</i>, AKOV, 2015, p. 16	
Die focus op de productiviteit en verantwoordelijkheid van de leerkracht en het belang ervan voor de kwaliteit van het onderwijs, geeft aan dat quasi iedereen overtuigd is van het belang van de rol van de leerkracht. In Flip the System maken ze echter een belangrijke kanttekening. Maar al te vaak wordt de leerkracht immers gereduceerd tot een 'factor' in het onderwijsproces. Een 'factor' die zo efficiënt mogelijk moet ingezet worden zodat de 'onderwijsoutput' zo hoog mogelijk is. Dat die 'factor' een mens is met ideeën en mogelijkheden wordt in zo'n discours maar al te gemakkelijk vergeten. In dit neoliberale discours van efficiëntie en performativiteit wordt onderwijs ook al snel gelijkgesteld met kennisverwerving, alleen al omdat kennis iets is dat relatief gemakkelijk getest kan worden, en dus kwantitatief gekaderd. Een efficiënt onderwijs is echter nog geen goed onderwijs. <u>Bron:</u> <i>Flip the system. Onderwijs veranderen van onderuit</i> (Basis), Vranckx, 2015, p. 13	Professionaliteit – toetsbaarheid

De snelheid waarmee ICT evolueert, maakt het moeilijk voor het onderwijs om te kunnen volgen. Volgens de deelnemers kennen veel leerkrachten ook nog te weinig van ICT-gebruik in en buiten de klas. Leerkrachten beschikken ook niet altijd over de nodige competenties om ICT te integreren in hun lespraktijk. <u>Bron:</u> <i>Peiling Informatieverwerving en -verwerking in het basisonderwijs. Werkseminarie na de peiling, AKOV, 2012, p. 26</i>	Professionaliteit (intern)
Inclusie is heel mooi (...) Als we dan aan inclusie doen, moet het ook echt inclusie zijn en geen schijninclusie. De kinderen moeten kwaliteitsvol onderwijs krijgen en ze moeten zich geïntegreerd en gewaardeerd voelen. Ik weet niet of we in het gewoon onderwijs nu al genoeg middelen en mensen hebben om dat te realiseren. (...) Ik ben ook wel bezorgd om de werkdruk van de leerkrachten in het gewoon onderwijs. De middelen blijven beperkt, er komen sowieso kinderen met complexe problematieken bij, niet iedereen voelt zich daar gerust in of bekwaam voor. [Nele Op de Beeck, gewezen leerkracht BuO] <u>Bron:</u> <i>Een nieuw schooljaar, een frisse start (Basis), Tiquet, 2015, p. 25</i>	Professionaliteit (intern): werkdruk Professionaliteit – hanteerbaarheid Professionaliteit – leerbaarheid Professionaliteit – realiseerbaarheid
Het M-decreet dat ingevoerd wordt, is bedoeld om zoveel mogelijk leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften recht te geven op inclusief onderwijs. Wanneer zij willen inschrijven in een gewone school, wordt de school gevraagd om daarvoor ook ‘redelijke aanpassingen’ te willen doen. Die kunnen didactisch zijn (meer toetstijd,...), leertechnisch (gebruik laptop,...) op gebied van infrastructuur (hellend vlak,...), enzovoort, maar ook op gebied van sociaal - emotionele begeleiding (...). Bij beslissingen in verband met het M-decreet zal er niet meer gesproken worden over de draagkracht van een school (het gebrek aan draagkracht als eenzijdig argument vanuit het standpunt van een school), maar over de redelijkheid van de begeleidingsvraag (vanuit standpunt van alle partijen). Dat betekent dat de school best de reflex ontwikkelt om op zoek te gaan naar manieren om die specifieke	Professionaliteit – hanteerbaarheid Professionaliteit – differentieerbaarheid Professionaliteit – leerbaarheid Professionaliteit – realiseerbaarheid

competentie wel binnen te halen en de draagkracht te versterken. Of om opnieuw het voorbeeld van faalangst te gebruiken, om leerlingenbegeleiders te vragen om een opleiding te volgen over het opzetten van een faalangsttraining. Dit model kan dus ook bij overleg rond het M-decreet een waardevol instrument zijn om te verhelderen of de begeleiding past binnen de school en om zicht te krijgen op die domeinen waarbinnen nog expertise ontwikkeld dient te worden. Zorgzaam én ondersteunend omspringen met grenzen aan begeleiding is in het belang van alle partijen. <u>Bron:</u> <i>Waar liggen de grenzen aan sociaal-emotionele leerlingenbegeleiding op school?</i> (Zorgbreed), Van de Broek, 2015, p. 7	
EHBO op school maakt nu al deel uit van de eindtermen, maar wordt in de helft van de Vlaamse scholen niet toegepast door een overvol leerprogramma en een gebrek aan trainers en expertise. Nochtans is het belang ervan ontzettend groot. Wanneer iemand getroffen wordt door een hartfalen, is het snelle optreden van omstaanders cruciaal voor zijn overlevingskansen. <u>Bron:</u> <i>Crevits wil EHBO voor elke leerling in middelbaar</i>, De Standaard, 2015	Professionaliteit – realiseerbaarheid
De leerkrachten die PAV geven, hebben vaker een talige of menswetenschappelijke opleiding dan een exact wetenschappelijke opleiding. Dat maakt het voor hen niet altijd eenvoudig om de eindtermen over functionele rekenvaardigheid te realiseren of de didactiek in te zetten die daarmee samenhangt. <u>Bron:</u> <i>Project algemene vakken (PAV). Werkseminarie na de peiling</i>, AKOV, 2015, p. 8	Professionaliteit – realiseerbaarheid
Een extra punt daarbij is nog dat het uit de resultaten zinvol blijkt dat er aandacht besteed wordt aan de professionalisering van de leerkrachten rond leren leren. Leerlingen waarvan de	Professionaliteit – realiseerbaarheid

leerkracht in de klas bijzonder weinig tijd besteedt aan leren leren, wat geluk [sic] weinig gebeurt, presteren minder goed voor beide toetsen. Dit wijst erop dat leerkrachten die aangeven hoogstens enkele keren per jaar te werken rond de eindtermen leren leren, op dat vlak zeker nog een tandje kunnen bijsteken en dan blijkt dit mogelijk toch nog een werkpunt voor sommige scholen om hier op het niveau van het schoolbeleid aandacht aan te besteden en dit niet enkel van de individuele leerkracht te laten afhangen. <u>Bron:</u> <i>Peiling informatieverwerving en –verwerking met praktische proef ICT in het basisonderwijs – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2013b, p. 169	
Voor het aantal jaren onderrichtservaring van de leerkracht vinden we een duidelijkere samenhang: naarmate leerkrachten meer jaren onderrichtservaring hebben, doen hun leerlingen het beter voor wiskunde. Dit geldt zowel voor als na controle voor contextvariabelen. Gelijkaardige resultaten worden gevonden wanneer meer specifiek de samenhang wordt onderzocht met het aantal jaar ervaring in het onderwijzen van wiskunde in het vierde leerjaar aso. <u>Bron:</u> <i>Peiling wiskunde in de tweede graad van het algemeen secundair onderwijs – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2012b, p. 138	Professionaliteit – realiseerbaarheid Professionaliteit – leerbaarheid
Na controle voor contextvariabelen blijken leerlingen van leerkrachten met een ander masterdiploma [niet bachelor secundair onderwijs: wiskunde of master wiskunde] het minder goed te doen voor statistiek. Aan de groep leerkrachten met een masterdiploma werd bovendien gevraagd welk diploma ze hadden bovenop hun master. Leerlingen van leerkrachten die een bewijs van pedagogische bekwaamheid bezitten doen het voor controle voor contextvariabelen beter dan leerlingen van leerkrachten die geen van deze diploma's bezitten.	Professionaliteit – realiseerbaarheid Professionaliteit – leerbaarheid

<u>Bron:</u> <i>Peiling wiskunde in de tweede graad van het algemeen secundair onderwijs – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2012b, p. 138	
Ten slotte werd het effect van bijkomende variabelen uit de leerling-, ouder-, en leerkrachtvragenlijst nagegaan. Hier bleken vooral leerlingvariabelen en kenmerken van het gezin waarin de leerling opgroeit significant samen te hangen met de scores voor IVV. Wat betreft de proceskenmerken werd er een positieve samenhang gevonden van de mate waarin er gewerkt wordt rond de eindtermen leren leren in de klas en de prestaties voor beide schalen [schaal met tabellen en grafieken; schaal met plannen en tekeningen]. Voor <i>plannen en tekeningen</i> vinden we ook een positieve samenhang van de mate van beleid en visie op school en professionalisering van de leerkracht m.b.t. leren leren en de prestaties van de leerlingen. [p. 2: Als startpunt voor deze peiling wordt voor IVV een selectie van leergebiedoverschrijdende eindtermen met betrekking tot leren leren gebruikt. Voor ICT vormen de leergebiedoverschrijdende eindtermen ICT de basis voor het onderzoek.] <u>Bron:</u> <i>Peiling informatieverwerving en –verwerking met praktische proef ICT in het basisonderwijs – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2013b, p. 105	Professionaliteit – realiseerbaarheid Professionaliteit – leerbaarheid

Tabel 13: Exemplarische fragmenten randvoorwaarden

<u>GEBRUIKSCRITERIA: FRAGMENT (+ BRON)</u>	INDICATIE VAN MOGELIJKE SPANNINGEN
INSCHAALBAARHEID / VERGELIJKBAARHEID	
Het werkprogramma Competent 2015-2019 wordt gelinkt aan de brede maatschappelijke doelstelling van het toenemend competentiebeleid zowel binnen bedrijven als binnen onderwijs. (...) De sociale partners en de SERV willen in de komende periode 2015-2019 blijvend inzetten op Competent als referentiekader voor vernieuwde arbeidsmarktservices, zowel in Vlaanderen, België als in Europa en voor de kwalificatiestructuur. (...) Het belang van Competent als standaard of als de gemeenschappelijke taal voor competenties in Vlaanderen zal nog meer worden benadrukt. [Toelichting: m.a.w. competenties, of in competenties hertaalde eindtermen, moeten in het systeem van Competent worden ingeschaald; een inschaling in competentieclusters verloopt via Competent] <u>Bron:</u> <i>SERV-Werkprogramma 2015</i>, SERV, 2015, p. 6-7	(inschaalbaarheid)
Brugfunctie onderwijs-opleiding en arbeidsmarkt: De sociale partners en de SERV willen met deze doelstelling bereiken dat Competent effectief de brugfunctie opneemt tussen arbeidsmarkt enerzijds en onderwijs, opleiding en vorming anderzijds. Dit om een vlotte doorstroom van en wisselwerking tussen onderwijs en arbeidsmarkt te realiseren. (...) Partnerschap VKS: in 2013 werd met het toenmalige AKOV een samenwerkingsakkoord afgesloten om de Competentdata beschikbaar te stellen voor een online tool voor de medewerkers van AKOV voor het ondersteunen van het proces van opstellen van BKD's. (...) In Competentfiches wordt op dit ogenblik louter gerefereerd naar wettelijk vereiste attesten, regelgeving m.b.t. toegang tot het beroep, indicatie van het meest	(inschaalbaarheid)

gevraagde studiegebied en –niveau en ISCO-code. Dit op een summiere, algemene manier. Kortom de Competentfiches staan nu nog te erg op zich. Wij willen ze vastklinken aan het reële opleidings-, onderwijs- en EVC-landschap. Ook dit willen we op projectmatige wijze aanpakken. [Toelichting: m.a.w. inschalen in opleidingenstructuur en Vlaamse kwalificatiestructuur] <u>Bron:</u> <i>SERV-Werkprogramma 2015</i>, SERV, 2015, p. 47-48	
Hoe kan het beroepsgerichte een plaats krijgen in een geïntegreerde kijk op brede vorming? In de ogen van de Vlor moet hier ook de band tussen de kerndoelen en de functies van de Vlaamse kwalificatiestructuur en de functie van beroepskwalificatiedossiers om kerndoelen vorm te kunnen geven worden verbeterd en geherformuleerd in termen van onderwijsdoelen <u>Bron:</u> <i>Samen vorm geven aan een geactualiseerd beleidskader voor eindtermen, leerplannen en kwaliteitstoezicht. Oriënterend advies</i>, Vlor, 2015b, p. 29-30	(inschaalbaarheid)
(...) het onderbrengen van de eindtermen in competenties, m.a.w. de keuze voor een arbeidsmarktgerichte benadering van het onderwijs en de focus op de kwalificatie en selectiefunctie van het onderwijs, sluiten rechtstreeks aan bij de dominante neoliberale ideologie. <u>Bron:</u> <i>Congres ACOD Onderwijs, provincie Antwerpen, afdeling Antwerpen/Kempen</i>, ACOD Onderwijs, 2016, p. 7	(inschaalbaarheid)
In de hervormingsnota van de commissie-Monard (2009) en in 'Mensen doen schitteren' (2011) van Pascal Smet lezen we dat competentiegericht onderwijs in de toekomst ook dé doelstelling moet zijn voor het hervormd en innoverend secundair onderwijs: "werken aan competenties als motor van innovatie" (nota-Smet p. 15). Daarna	(inschaalbaarheid)

volgt een hele uiteenzetting over wat die competenties precies betekenen, welke soorten er bestaan en hoe dit dan moet verwerkt worden in leerplannen en eindtermen. <u>Bron:</u> <i>VLOR-rapport van 2008 & VLOR-memorandum 2004 pleitten voor competentiegericht onderwijs – ook in secundair & lager onderwijs</i> (Onderwijskrant 167), Feys & Van Biervliet, 2013, p. 34	
Het werkprogramma Competent 2015-2019 wordt gelinkt aan de brede maatschappelijke doelstelling van het toenemend competentiebeleid zowel binnen bedrijven als binnen onderwijs. De voorbije jaren stonden in het teken van de invulling van de Competentdatabank en de kwaliteitsverbetering van de individuele Competentfiches in functie van de vernieuwde arbeidsmarktservices bij VDAB en het opstellen van beroepskwalificatiedossiers (BKD's) voor de kwalificatiestructuur (VKS). <u>Bron:</u> <i>SERV-Werkprogramma 2015</i>, SERV, 2015, p. 6-7	(inschaalbaarheid/vergelijkbaarheid)
De onderwijsinspectie heeft de opdracht te waken over de kwaliteit van het onderwijs dat de scholen aanbieden en, bijgevolg, over de onderlinge gelijkwaardigheid van de uitgereikte getuigschriften en diploma's. De overheid heeft ontwikkelingsdoelen en eindtermen ingevoerd om te verzekeren dat alle scholen eenzelfde minimum aanbieden. <u>Bron:</u> <i>Toezicht op de kwaliteit van het onderwijs door de inspectie. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement</i>, Rekenhof, 2011, p. 22	(vergelijkbaarheid)
[Operationele doelstelling in takenpakket cel VKS-EVC van de afdeling APECK binnen AHOVOKS]: O.D.2.2. Het erkennen van gelijkwaardigheden van studie- en kwalificatiebewijzen • H.2.2.1. Erkennen van de gelijkwaardigheid van buitenlandse studie- en kwalificatiebewijzen met een overeenkomstige Vlaamse graad in HO, VWO, SO en BO	(vergelijkbaarheid)

• H.2.2.5. Erkennen van de gelijkwaardigheid van binnenlandse studie- en kwalificatiebewijzen met een overeenkomstige Vlaamse graad in HO, VWO, SO en BO <u>Bron:</u> <i>Agentschap voor hoger onderwijs, volwassenenonderwijs, kwalificaties en studietoelagen. Ondernemingsplan 2015</i>, AHOVOKS, 2015, p. 19	
In het kader van de uitrol van de Vlaamse kwalificatiestructuur, zal ik samen met de sector beroepskwalificaties maken voor de verschillende zorgberoepen waarop de opleidingen in het onderwijs zich dan moeten enten zodat er een maximale aansluiting is op de arbeidsmarkt. Hierbij overleg ik met de Vlaamse minister voor Gezondheid en zijn federale collega. Het komen tot één afgestemd geheel, binnen Vlaanderen én federaal, evenals binnen Onderwijs als de gezondheidssector is hierbij het streefdoel. <u>Bron:</u> Beleidsnota 2014–2019 onderwijs, Crevits, 2014, p. 33	(vergelijkbaarheid)
De kwalificatiestructuur bevat een beschrijving en ordening van de beroepskwalificaties en de onderwijskwalificaties in acht niveaus. Opleidingen die tot dezelfde kwalificatie leiden zijn gelijkwaardig, ongeacht waar ze werden verworven. Bepalend is de kwalificatie waartoe de opleidingen leiden. Meer nog, de kwalificatiestructuur maakt duidelijk hoe deelcertificaten zich verhouden tot de kwalificatiebewijzen. De kwalificatiestructuur ondersteunt een competentiegericht onderwijs en competentiegerichte training en opleiding door de kwalificaties in competenties te beschrijven. Zo opent ze mogelijkheden voor het bepalen van verkorte trajecten op basis van verworven competenties. De beroepscompetentieprofielen die de sociale partners ontwikkelen, zullen de basis leveren om beroepskwalificaties te maken. Door de beroepsgerichte opleidingen daarop af te stemmen, zullen ze aansluiten bij	(inschaalbaarheid/vergelijkbaarheid)

de behoeften op de arbeidsmarkt. De samenwerking tussen alle betrokken actoren is van cruciaal belang bij het uittekenen van de Vlaamse kwalificatiestructuur. <u>Bron:</u> <i>Beleidsnota 2009–2014 onderwijs. Samen grenzen verleggen voor elk talent</i>, Smet, 2009, p. 32	
De eindtermen zijn geformuleerd in termen van competenties die in een voor de cursist zinvolle en functionele context moeten worden bereikt. Leraren focussen op leerinhouden en kennisverwerving, maar slagen er te weinig in om op competentieniveau te werken. Ze benutten te weinig de functionele context van de beroepsopleiding of de leefwereld van de cursisten. Ze slagen er evenmin in om leertrajecten gedifferentieerd vorm te geven. Dat veronderstelt immers een flexibele opstelling en een doeltreffend in kaart brengen van de aanwezige competenties bij de cursist. <u>Bron:</u> <i>Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. Onderwijsspiegel 2014</i>, Onderwijsinspectie, 2014, p. 29	Inschaalbaarheid/vergelijkbaarheid – hanteerbaarheid Inschaalbaarheid/vergelijkbaarheid – differentieerbaarheid
TOETSBAARHEID	
In het kader van kwaliteitsbewaking voorziet de overheid op regelmatige basis grootschalige peilingen naar de beheersing van deze eindtermen bij een steekproef van leerlingen uit het Vlaamse land. Daarbij worden alleen uitspraken gedaan over het beheersen van de eindtermen op het niveau van het Vlaamse onderwijssysteem. De anonimiteit van de deelnemende scholen en leerlingen is gegarandeerd. Het resultaat van een peiling biedt de overheid empirische informatie over de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs. Aan de hand hiervan kunnen mogelijke tekorten in ons onderwijs aan het licht komen en kan de overheid stimulansen bieden aan de onderwijspraktijk om het onderwijs gericht te verbeteren.	

<u>Bron:</u> <i>Peiling informatieverwerving en –verwerking met praktische proef ICT in het basisonderwijs – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2013b, p. 1	
De deelnemende scholen krijgen schriftelijk feedback over de gemiddelde prestaties van hun leerlingen in het peilingsonderzoek. De school kreeg in de eerste plaats informatie over de mate waarin hun leerlingen de eindtermen beheersen, samen met het globale resultaat voor alle deelnemende scholen (...). Deze feedbackgegevens hebben een belangrijke informatieve waarde voor de deelnemende scholen, maar toch dienen een aantal belangrijke kanttekeningen te worden geplaatst. De doelstellingen en de opzet van het peilingsonderzoek zijn immers op systeemniveau gesitueerd en niet op het niveau van de individuele scholen. <u>Bron:</u> <i>Peiling informatieverwerving en –verwerking met praktische proef ICT in het basisonderwijs – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2013b, p. 104	
Het peilingsonderzoek geeft op schooloverstijgend niveau een beeld van de mate waarin de eindtermen of ontwikkelingsdoelen in het Vlaamse onderwijs beheerst worden. In een peilingsonderzoek worden dus geen uitspraken gedaan over individuele scholen of leerlingen. Wel hoopt men dat de terugkoppeling van de resultaten van het peilingsonderzoek een sturende invloed kan hebben op de concrete onderwijspraktijk. <u>Bron:</u> <i>De constructie van een peilingsinstrument Wereldoriëntatie (domeinen tijd, ruimte, maatschappij en brongebruik) in het basisonderwijs</i>, Gielen et al., 2010b, p. 1	
Voor sommige eindtermen is het mogelijk om een grote variatie aan toetsvragen te ontwikkelen, voor andere eindtermen is de variatie aan toetsvragen zeer beperkt door de specificiteit van de eindterm. Bepaalde eindtermen	

zijn gemakkelijker en genuanceerder te evalueren in een dagelijkse onderwijspraktijk, maar moeilijker te evalueren in een grootschalige en gestandaardiseerde schriftelijke toets. <u>Bron:</u> <i>De constructie van een peilingsinstrument Wereldoriëntatie (domeinen tijd, ruimte, maatschappij en brongebruik) in het basisonderwijs</i>, Gielen et al., 2010b, p. 34	
(...) merkten de onderzoekers op dat zij niet alle aspecten van de eindtermen zouden kunnen opnemen in een toetsmatrijs. Zo ligt voor het eindtermonderdeel <i>‘een spontane mening/appreciatie kunnen vormen’</i> (aso-1c en tkso-2d en 3b) het accent op de spontaneïteit van de mening of appreciatie waardoor het onmogelijk is om dit aspect van deze eindtermen objectief te toetsen. Een spontane mening of appreciatie kan immers niet juist of fout zijn. De onderzoekers namen daarom deze taalkaak niet op in hun toetsmatrijs. <u>Bron:</u> <i>Frans in de derde graad aso, kso, tso. Werkseminarie na de peiling</i>, AKOV, 2015, p. 20	
Om de kwaliteit van het Vlaams onderwijs te evalueren en te verbeteren moet de overheid weten in welke mate de leerlingen de eindtermen of ontwikkelingsdoelen daadwerkelijk beheersen. Sinds 2002 bestaat daarvoor het systeem van periodieke peilingen. <u>Bron:</u> <i>Beleidsnota 2009-2014 onderwijs. Samen grenzen verleggen voor elk talent</i>, Smet, 2009, p. 43	
Eindterm 3 over het verantwoorden van representatie- en oplossingstechnieken is moeilijk te scoren bij een grootschalige toets en wordt daarom niet getoetst. Hetzelfde geldt voor Eindtermen 7 en 8, waarbij het gaat om het geven van voorbeelden. Omdat attitudes door middel van een grootschalige toetsafname moeilijk te toetsen zijn, worden de Eindtermen 9, 10, 11, 12, 13, 14 en 47 niet opgenomen in het peilingsinstrument. Dat neemt niet weg dat deze attitudinale eindtermen indirect toch een rol kunnen spelen bij de toetsafname. Zelfregulatie,	Toetsbaarheid (intern)

zelfvertrouwen, zelfstandigheid en doorzettingsvermogen zijn bijvoorbeeld essentieel bij het oplossen van problemen. <u>Bron:</u> <i>Peiling wiskunde in de tweede graad van het algemeen secundair onderwijs – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2012b, p. 5	
Anderen merken op dat door gebrek aan evaluatiecriteria het niet duidelijk is wanneer een eindterm bereikt is. Het gevraagde beheersingsniveau is niet voldoende helder omschreven. Volgens tegenstanders is het vastleggen van beoordelingscriteria niet waarvoor de eindtermen dienen. <u>Bron:</u> <i>Project algemene vakken (PAV). Werkseminarie na de peiling</i>, AKOV, 2015, p. 14	Toetsbaarheid (intern)
Bij een eerste grondige lezing van de eindtermen stootten de onderzoekers op een aantal problemen. Zo zijn de eindtermen Nederlands vaak multidimensionaal opgebouwd, waardoor een eenduidige toetsing niet altijd vanzelfsprekend is. Dit is vooral het geval voor eindtermen 3 en 4 (luisteren) en 15 en 16 (lezen). Deze eindtermen bevatten heel wat subdoelen die zich afspelen op niveaus die moeilijk meetbaar zijn. <u>Bron:</u> <i>De constructie van een peilingsinstrument Wereldoriëntatie (domeinen tijd, ruimte, maatschappij en brongebruik) in het basisonderwijs</i>, Gielen et al., 2010b, p. 21	Toetsbaarheid (intern)
Bij het bestuderen van de eindtermen werden een aantal vaststellingen gedaan. Zo blijken verschillende eindtermen vaag geformuleerd te zijn en laten daardoor veel ruimte voor interpretatie [waardoor een eenduidige toetsing niet altijd vanzelfsprekend is]. In een aantal eindtermen is een vaardigheid opgenomen die beperkt blijft tot de eigen omgeving van de leerling. Dit aspect kan geïmplementeerd worden in de onderwijspraktijk, in de omgeving van de school, maar voor een grootschalig en gestandaardiseerd peilingsonderzoek over heel Vlaanderen kan hier geen	Toetsbaarheid (intern)

rekening mee gehouden worden. Een aantal eindtermen vragen dat de leerlingen kunnen illustreren met een zelf gekozen voorbeeld. Deze vaardigheid is moeilijk verwerkbaar in een grootschalige peiling. Ten slotte worden in zes van de 46 eindtermen attitudes geformuleerd. Deze attitudes zijn na te streven doelen maar moeilijk te evalueren. (...) Voor deze peiling is er beslist om alle eindtermen van tijd, ruimte, maatschappij en brongebruik op te nemen met uitzondering van de eindtermen 4.6*, 4.7*, 4.8, 4.10, 4.12, 5.3, 5.6, 5.9*, 6.5, 6.6, 6.12 en 6.14*. Dat bepaalde eindtermen niet opgenomen werden, betekent niet dat ze minder waardevol zijn, maar eerder dat ze moeilijk meetbaar zijn binnen een grootschalige en gestandaardiseerde peiling. <u>Bron:</u> <i>De constructie van een peilingsinstrument Wereldoriëntatie (domeinen tijd, ruimte, maatschappij en brongebruik) in het basisonderwijs</i>, Gielen et al., 2010b, p. 22	
Algemeen wordt gesteld dat het voor de cesuurbepalers in deze schaal moeilijk was om een cesuur te leggen. Dit is omdat de eindtermen vrij vaag zijn. Men kan zich niet baseren op een canon waarin de belangrijke thema's en onderwerpen van de vaderlandse geschiedenis zijn opgenomen. Hiermee wil men niet zeggen dat men er vragende partij voor is, maar enkel benadrukken dat de eindtermen overal in Vlaanderen naar eigen keuze ingevuld kunnen worden. <u>Bron:</u> <i>De constructie van een peilingsinstrument Wereldoriëntatie (domeinen tijd, ruimte, maatschappij en brongebruik) in het basisonderwijs</i>, Gielen et al., 2010b, p. 22	Toetsbaarheid (intern)

De overheid legt steeds meer een band tussen einddoelen en het individueel leerresultaat van een lerende. Het themadecreet dat op 18 januari 2002 een vrij woelige periode van publiek debat over einddoelen afsloot, stelde zeer duidelijk dat de einddoelen moesten functioneren als kader voor de doorlichting van een school als organisatie. <i>Bron: Samen vorm geven aan een geactualiseerd beleidskader voor eindtermen, leerplannen en kwaliteitstoezicht. Oriënterend advies, Vlor, 2015b, p. 11</i>	Toetsbaarheid – evalueerbaarheid
Het toezicht door de onderwijsinspectie geeft een beeld van het functioneren van de scholen, maar brengt niet hun effectiviteit nauwkeurig in kaart. De doorlichtingsverslagen, en bijgevolg ook de onderwijsspiegels, leveren geen globaal beeld op van de resultaten van de leerlingen op het Vlaamse niveau. Een zicht op de resultaten van de leerlingen geven wel de peilingen die de Vlaamse overheid ontwikkeld heeft. (...) De Vlaamse overheid wil met peilingen de realisatie van de minimumdoelen op systeemniveau nagaan. Een peiling behelst de afname van toetsen over bepaalde eindtermen in een representatieve steekproef van scholen. Peilingen leveren op Vlaams niveau objectieve en betrouwbare informatie over de mate waarin de leerlingen de getoetste eindtermen of ontwikkelingsdoelen bereiken. Dat laat toe een grondige analyse te maken van de sterke en zwakke punten in het onderwijsaanbod en daaruit lessen te trekken. De peilingresultaten worden ook gebruikt bij een evaluatie en eventuele aanpassing van eindtermen en ontwikkelingsdoelen. <i>Bron: Toezicht op de kwaliteit van het onderwijs door de inspectie. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement, Rekenhof, 2011, p. 50-51</i>	Toetsbaarheid – evalueerbaarheid
De leerplannen wereldoriëntatie voor het basisonderwijs van het Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs (VVKBaO), van het Onderwijsnet van Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap (OVSG) en van het Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (GO!) worden gebruikt om na te gaan hoe de eindtermen door de	Toetsbaarheid – operationaliseerbaarheid

verschillende onderwijsnetten vertaald werden in leerplandoelen. Het leerplan van het VVKBaO heeft een indeling van wereldoriëntatie in negen domeinen. Ze worden bestaansdimensies genoemd. Dit heeft als gevolg dat men de vertaling van een eindterm af en toe in meerdere domeinen moet gaan zoeken. Per eindterm maakten de toetsontwikkelaars een overzicht van hoe de eindterm in elk leerplan wordt geconcretiseerd. Enerzijds gaf dit overzicht meer informatie over een mogelijke inhoudelijke invulling, anderzijds stelden de toetsontwikkelaars vast dat zowel de eindtermen als de leerplannen veel ruimte laten voor inhoudelijke interpretatie. In Tabel 4.1 is een voorbeeld opgenomen van een overzicht van de eindterm 5.8 en de vertaling hiervan in de drie leerplannen. <u>Bron:</u> <i>De constructie van een peilingsinstrument Wereldoriëntatie (domeinen tijd, ruimte, maatschappij en brongebruik) in het basisonderwijs</i>, Gielen et al., 2010b, p. 29	
In antwoord op een parlementaire vraag van Elisabeth Meuleman (Groen) zegt Crevits dat ze niets ziet in één toets voor alle scholen. 'De school kiest voor de bewaking van de kwaliteit haar eigen instrumenten, aangepast aan haar specifieke situatie en lokale context', aldus de minister. Coalitiepartner N-VA ziet dat anders. 'We kunnen alleen vergelijken als de toetsen gelijkaardig zijn. Als we op Vlaams niveau geen uitspraken kunnen doen of onze scholen hun eindtermen halen, is de hele operatie een maat voor niets', reageert N-VA'er Koen Daniëls. De vrees bij veel scholen dat het tot een ranking zou komen, vindt hij ongegrond. De resultaten van individuele scholen zouden immers niet gepubliceerd worden. <u>Bron:</u> <i>Crevits stuit op verzet NV-A over onderwijstoets</i>, De Standaard, 2015	Toetsbaarheid – realiseerbaarheid

Uiteraard zijn de onderwijsbetrokkenen terecht bezorgd over een groeiende klemtoon op leerresultaten (learning outcomes) die volgt uit een aantal internationale ontwikkelingen. Deze ontwikkelingen worden aangekaart in het oriënterend Vlor-advies. Ook COC ziet daarin een gevaar indien een één-één-relatie tussen einddoelen en leerresultaten/studiebekrachtiging zou leiden tot centrale toetsing. Dit gevaar wijkt volgens COC door het autonome oordeel van de klassenraad. Die neemt de einddoelen immers mee als referentiekader in een groter geheel. Het is precies hier dat een belangrijk onderscheid wordt ingesteld tussen een oordelende klassenraad – die oog heeft voor het vormingsproces van een leerling in zijn geheel – en een centrale toetsing van leerresultaten. COC stelt daarom voor om erover te waken dat men het kind niet met het badwater wegspoelt als de relatie tussen einddoelen en beoordeling van leerlingen volledig zou doorgeknipt worden. <u>Bron:</u> <i>COC-Nota voor de leden van de onderwijscommissie van het Vlaamse Parlement. Scherpstellen van de einddoelen: input voor het maatschappelijk debat</i> (COC), Van Der Hoeven, 2015, p. 5	Toetsbaarheid – leerbaarheid
Die focus op de productiviteit en verantwoordelijkheid van de leerkracht en het belang ervan voor de kwaliteit van het onderwijs, geeft aan dat quasi iedereen overtuigd is van het belang van de rol van de leerkracht. In Flip the System maken ze echter een belangrijke kanttekening. Maar al te vaak wordt de leerkracht immers gereduceerd tot een ‘factor’ in het onderwijsproces. Een ‘factor’ die zo efficiënt mogelijk moet ingezet worden zodat de ‘onderwijsoutput’ zo hoog mogelijk is. Dat die ‘factor’ een mens is met ideeën en mogelijkheden wordt in zo’n discours maar al te gemakkelijk vergeten. In dit neoliberale discours van efficiëntie en performativiteit wordt onderwijs ook al snel gelijkgesteld met kennisverwerving, alleen al omdat kennis iets is dat relatief gemakkelijk getest kan worden, en dus kwantitatief gekaderd. Een efficiënt onderwijs is echter nog geen goed onderwijs. <u>Bron:</u> <i>Flip the system. Onderwijs veranderen van onderuit</i> (Basis), Vranckx, 2015, p. 13	Toetsbaarheid – professionaliteit

EVALUEERBAARHEID	
(...) einddoelen moeten fungeren als inhoudelijke maat van onderwijskwaliteit. Dat wil zeggen dat de overheid alleen kan garanderen dat om het even welke school een brede algemene vorming voor elke leerling als minimaal referentiekader hanteert, indien ze ook kan nagaan of scholen die doelen bereiken. <u>Bron:</u> <i>COC-Nota voor de leden van de onderwijscommissie van het Vlaamse Parlement. Scherpstellen van de einddoelen: input voor het maatschappelijk debat</i> (COC), Van Der Hoeven, 2015, p. 3	
(...) recente ontwikkelingen inzake het M-decreet. Dit decreet stimuleert scholen om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te integreren in een gewone klas en met hen zoveel als mogelijk het gemeenschappelijke curriculum te behalen. Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften hebben hierbij recht op ‘redelijke aanpassingen’. (...) Het kan bijvoorbeeld niet de bedoeling zijn dat het statuut van de toekomstige einddoelen (resultaatsverbintenis dan wel inspanningsverplichting) afgestemd wordt op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en dat daarmee het gemeenschappelijk curriculum en de brede basisvorming [voor elke leerling] onder druk komen te staan. Het oriënterend Vlor-advies beklemtoont weliswaar dat het niet de bedoeling kan zijn om voor alle leerlingen met handelingsplannen te werken. COC vindt echter onvoldoende garanties in het oriënterend Vlor-advies om dit te voorkomen. Het risico op individuele handelingsplannen schuilt voornamelijk in de wijze waarop het advies het ontwikkelingsgerichte karakter van de einddoelen beklemtoont. <u>Bron:</u> <i>COC-Nota voor de leden van de onderwijscommissie van het Vlaamse Parlement. Scherpstellen van de einddoelen: input voor het maatschappelijk debat</i> (COC), Van Der Hoeven, 2015, p. 3	Evalueerbaarheid (in relatie tot de garantie op minimale basisvorming)

Einddoelen spelen een centrale rol bij het vormgeven van de kernelementen uit een kwaliteitsbeleid zoals de minister hierboven schetst: ze vormen een referentiekader voor de ontwikkeling van leerplannen, ze vormen een referentiekader voor scholen én voor de overheid om te communiceren over kwaliteit van onderwijs. <u>Bron:</u> <i>Samen vorm geven aan een geactualiseerd beleidskader voor eindtermen, leerplannen en kwaliteitstoezicht. Oriënterend advies</i>, Vlor, 2015b, p. 14	
De wijze waarop de inspectie de opvolging en controle van de twee leergebieden [i.p.v. leergebied wereldoriëntatie] invult, kan gevolgen hebben voor het didactisch handelen in de klas en de juridische zekerheid van scholen. De Vlor pleit voor duidelijkheid over de manier waarop de inspectie zal controleren en duidelijkheid over de juridische kant van deze controle (bv. de wijze van opvolging van doorlichtingen bij advies 2 voor het leergebied ‘wereldoriëntatie’ en daarna het aparte leergebied ‘wetenschappen en techniek’ of ‘mens en maatschappij’). <u>Bron:</u> <i>Advies betreffende de wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 27 mei 1997 tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het gewoon basisonderwijs</i>, Vlor, 2015a, p. 5	
In de lagere afdeling voldoet wereldoriëntatie in 27% van de doorgelichte scholen niet omdat de leraren onvoldoende zicht hebben op de uitgangspunten en de visie die samenhangen met de eindtermen en de leerplannen van het leergebied. De referentiekaders vormen onvoldoende het uitgangspunt van het onderwijsaanbod waardoor een graduele opbouw ontbreekt. <u>Bron:</u> <i>Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. Onderwijs Spiegel 2014</i>, Onderwijsinspectie, 2014, p. 15	
Zoals gewoonlijk bij doorlichtingen is dit onderzoek gebaseerd op documentenstudie en lesbezoeken, aangevuld met gesprekken met de directie en de leraren. De leerlingenresultaten (outputgegevens) werden afgezet tegen het	

aanbod aan onderwijsdoelstellingen, de evaluatiepraktijk en de leerbegeleiding om te bepalen of de leerplanrealisatie voldeed en de leerlingen de eindtermen/leerplandoelen bereikten. Bij de besluitvorming speelde ook de aanwezigheid van de minimale materiële leerplanvereisten een doorslaggevende rol. <u>Bron:</u> <i>Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. Onderwijsspiegel 2014</i>, Onderwijsinspectie, 2014, p. 54	
In the Flemish Community of Belgium, new regulations in 2009 saw the reduction in frequency of external school evaluations from at least once every six years to every ten years, although schools with identified quality concerns would be supervised more frequently (Shewbridge et al., 2011a). <u>Bron:</u> <i>OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Synergies for Better Learning. An international perspective on evaluation and assessment</i>, OECD, 2013, p. 404	
In the Flemish Community of Belgium, the Inspectorate of Education uses information in a Data Warehouse system provided by the Ministry of Education and Training (Shewbridge et al., 2011a). Data are compiled from compliance reports submitted by schools. The Inspectorate of Education constructs an individual school profile including indicators on output, input and context over a six year period. Each school is benchmarked against a group of comparable schools. This supports the Inspectorate of Education in its preliminary risk analysis to decide the focus of external school evaluation. In addition, during the actual external school evaluation, to assess the context, input and process factors, the investigation draws most heavily on document analyses, interviews with teachers, students and school leadership, as well as classroom observations. A challenge for external school evaluation is to have adequate information on student outcomes at the risk analysis phase.	

<u>Bron:</u> <i>OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Synergies for Better Learning. An international perspective on evaluation and assessment</i>, OECD, 2013, p. 431	
Uit de beschrijvingen van de cases lijkt de houding van de school ten opzichte van de inspectie en de individuele inspecteur een belangrijke factor in effecten van toezicht. Scholen die vinden dat de inspectie een bijdrage kan geven aan de verbetering in de school, gebruiken de feedback van de inspecteur eerder om verbeteringen door te voeren. De opstelling en communicatie van de inspecteur en de mate waarin de school het gevoel heeft rechtvaardig te zijn behandeld en beoordeeld kan hierop van invloed zijn. <u>Bron:</u> <i>Effecten van toezicht op het basisonderwijs</i> (Pedagogische Studiën), Ehren, 2010, p. 180	
De overheid legt steeds meer een band tussen einddoelen en het individueel leerresultaat van een lerende. Het themadecreet dat op 18 januari 2002 een vrij woelige periode van publiek debat over einddoelen afsloot, stelde zeer duidelijk dat de einddoelen moesten functioneren als kader voor de doorlichting van een school als organisatie. <u>Bron:</u> <i>Samen vorm geven aan een geactualiseerd beleidskader voor eindtermen, leerplannen en kwaliteitstoezicht. Oriënterend advies</i>, Vlor, 2015b, p. 11	Evalueerbaarheid – toetsbaarheid
Het toezicht door de onderwijsinspectie geeft een beeld van het functioneren van de scholen, maar brengt niet hun effectiviteit nauwkeurig in kaart. De doorlichtingsverslagen, en bijgevolg ook de onderwijsspiegels, leveren geen globaal beeld op van de resultaten van de leerlingen op het Vlaamse niveau. Een zicht op de resultaten van de leerlingen geven wel de peilingen die de Vlaamse overheid ontwikkeld heeft. (...) De Vlaamse overheid wil met peilingen de realisatie van de minimumdoelen op systeemniveau nagaan. Een peiling behelst de afname van toetsen over bepaalde eindtermen in een representatieve steekproef van scholen. Peilingen leveren op Vlaams niveau	Evalueerbaarheid – toetsbaarheid

objectieve en betrouwbare informatie over de mate waarin de leerlingen de getoetste eindtermen of ontwikkelingsdoelen bereiken. Dat laat toe een grondige analyse te maken van de sterke en zwakke punten in het onderwijsaanbod en daaruit lessen te trekken. De peilingresultaten worden ook gebruikt bij een evaluatie en eventuele aanpassing van eindtermen en ontwikkelingsdoelen. <u>Bron:</u> <i>Toezicht op de kwaliteit van het onderwijs door de inspectie. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement</i>, Rekenhof, 2011, p. 50	
De overheid heeft wel haar minimale verwachtingen tegenover de scholen bepaald, maar ontwikkelingsdoelen en eindtermen dekken het lesaanbod niet volledig af. Wel vullen leerplannen de hiaten aan, maar het is onduidelijk of de onderwijsinspectie het aangeboden onderwijs moet toetsen aan de eindtermen en ontwikkelingsdoelen of aan de leerplannen. <u>Bron:</u> <i>Toezicht op de kwaliteit van het onderwijs door de inspectie. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement</i>, Rekenhof, 2011, p. 4	Evalueerbaarheid (intern): eindtermen of leerplannen als referentiekader Evalueerbaarheid – operationaliseerbaarheid
De vraag rijst waaraan de onderwijsinspectie het aangeboden onderwijs moet toetsen: aan de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen of aan de leerplannen? De regelgeving is daarover niet duidelijk. Een toetsing aan de leerplannen brengt een ongelijke behandeling van de scholen mee. De leerplannen van de scholen onderscheiden zich immers gedeeltelijk van elkaar, zowel naar inhoud als naar omvang. Een toetsing aan de eindtermen impliceert dan weer dat de onderwijsinspectie de eigen doelen van de school niet kan doorlichten, terwijl ook de realisatie daarvan betoelaagd of gefinancierd wordt. Ontwikkelingsdoelen en eindtermen zijn bovendien vaak abstract geformuleerd,	Evalueerbaarheid – operationaliseerbaarheid

zodat de onderwijsinspectie ze moet interpreteren. De onderwijsinspectie kan zo haar invulling van de eindtermen opleggen. <u>Bron:</u> <i>Toezicht op de kwaliteit van het onderwijs door de inspectie. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement</i>, Rekenhof, 2011, p. 23-24	
De relatie tussen de eindtermen leren leren en de leerplannen is te weinig zichtbaar. Toch kun je met behulp van leerplannen leerkrachten bereiken en aangeven hoe je aan leren leren kunt werken. Een deelnemer merkt op dat de nieuwe leerplannen de eindtermen leren leren opnemen in de leerplandoelen. Op die manier zullen leerkrachten de link met de klas duidelijker zien en zullen de desbetreffende eindtermen geconcretiseerd worden. <u>Bron:</u> <i>Peiling Informatieverwerving en -verwerking in het basisonderwijs. Werkseminarie na de peiling</i>, AKOV, 2012, p. 11	Evalueerbaarheid – operationaliseerbaarheid Evalueerbaarheid (intern)
Dat de school de onderwijsreglementering moet respecteren, betekent voor de onderwijsinspectie dat de school de erkenningsvoorwaarden moet naleven. Daarbij legt ze de nadruk op de erkenningsvoorwaarden die direct betrekking hebben op onderwijs. De onderwijsinspectie gaat na in welke mate de school de eindtermen bereikt, gebruik makend van goedgekeurde leerplannen als referentiekader. Zij legt terecht de klemtoon op de eindtermen en leerplannen, maar beperkt toch het erkenningsonderzoek in te sterke mate. (...) <u>Bron:</u> <i>Toezicht op de kwaliteit van het onderwijs door de inspectie. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement</i>, Rekenhof, 2011, p. 31	Evalueerbaarheid – operationaliseerbaarheid (rol van leerplannen als referentiekader)

De Vlaamse overheid heeft haar visie goed vertaald in de regelgeving. Enkele principes zijn echter minder goed uitgewerkt, wat de opdracht van de onderwijsinspectie bemoeilijkt: Zo zijn geen normen vastgesteld voor de interne kwaliteitsbewaking door de scholen, waaraan de inspectie kan toetsen. (...) Haar onderzoek van de interne kwaliteitszorg van een school voorziet niet in een globale uitspraak of de school systematisch haar kwaliteit onderzoekt en bewaakt. <i>Bron: Toezicht op de kwaliteit van het onderwijs door de inspectie. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement, Rekenhof, 2011, p. 53</i>	Evalueerbaarheid – realiseerbaarheid
Verder wees de minister op de eigenheden van het Vlaamse onderwijs: de Vlaamse overheid is geen inrichtende macht meer en het onderwijs is verzuild, wat vrij uniek is in Europa (met uitzondering van Nederland). Die eigenheden vormen volgens de minister een belangrijke verklaring voor het niet bestaan van centrale examens en voor de huidige werking van de Vlaamse onderwijsinspectie. Daarom ook heeft de decreetgever, onder meer uit respect voor de pedagogische vrijheid van de instellingen, geen model of instrumenten voor interne kwaliteitsbewaking opgelegd. Dat maakt de controletaak van de inspectie er volgens de minister niet eenvoudiger op. Volgens hem kan dat echter worden gezien als een stap in een proces, aangezien het kwaliteitsdecreet voor het eerst vastgelegd heeft dat een instelling systematisch haar eigen kwaliteit moet onderzoeken en bewaken. <i>Bron: Toezicht op de kwaliteit van het onderwijs door de inspectie. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement, Rekenhof, 2011, p. 56</i>	Evalueerbaarheid – realiseerbaarheid

Het gebrek aan valide en betrouwbare outputgegevens kan verder een juiste bepaling van de focus voor de gedifferentieerde doorlichting verhinderen. Door dat gebrek wordt de onderwijsinspectie gedeeltelijk afhankelijk van het beeld dat de school van zichzelf geeft. <i>Bron: Toezicht op de kwaliteit van het onderwijs door de inspectie. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement, Rekenhof, 2011, p. 24</i>	Evalueerbaarheid – realiseerbaarheid
Ik blijf achter de principes van het Kwaliteitsdecreet van 2009 staan inzake de kwaliteitscontrole op scholen. Bij de toepassing ervan geef ik de eigen verantwoordelijkheid van scholen een belangrijke plaats. Zo wil ik de klemtoon meer leggen op kwaliteitsbeleid dat scholen zelf ontwikkelen. Zodoende stel ik het interne kwaliteitsbeleid van de school centraler in de externe kwaliteitsbewaking van het onderwijs. Ik maak duidelijke afspraken over welke normen door de inspectie gehanteerd worden bij de vaststelling van tekorten met betrekking tot de decretale kwaliteitseisen en welke instrumenten bij de scholen kunnen opgevraagd worden ter verantwoording. In overleg met het onderwijsveld zorg ik voor een aanvulling van het referentiekader voor onderwijskwaliteit door duidelijke kwaliteitscriteria, normen en/of ontwikkelingsschalen op te stellen. Op die manier kunnen de bevindingen van de kwaliteitsbewaking door de school zelf het startpunt zijn van een doorlichting door de onderwijsinspectie. Dit zal leiden tot een nog meer gedifferentieerde doorlichting, zowel wat betreft intensiteit als frequentie. Ik schep duidelijkheid over de verwachte output en het gewicht ervan bij het kwaliteitstoezicht door de inspectie. De inspectie vraag ik om in de toekomst nog meer in te zetten op transparantie en een participatieve aanpak van de doorlichting. Ik streef ook naar een vereenvoudiging van de erkenningsvoorwaarde met betrekking tot de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne. Al deze wijzigingen aan het toezicht van de inspectie moeten leiden tot een significante daling van de administratieve lasten.	Evalueerbaarheid – realiseerbaarheid

<u>Bron:</u> <i>Beleidsnota 2014-2019 onderwijs</i>, Crevits, 2014, p. 52	
Zeker als het gaat om de toetsing van zo een complex verschijnsel als beleidsvoerend vermogen kan niet worden uitgesloten dat ook hier de inspectie tot een eigen toetsingskader komt met een specifieke invulling van het wenselijke beleidsvoerend vermogen van een school. Is dat erg? Jawel! Zoals er iets bestaat als ‘teaching to the test’ als leerkrachten sterk afgerekend worden op resultaten van leerlingen, zo kunnen ook scholen op een eerder strategische wijze en via window dressing proberen te voldoen aan de normen en de interpretaties ervan die de inspectie hanteert. Scholen vertonen dan ook vaak inspectiegericht gedrag en volgen passief het inspectiekader. De angst om met een negatieve beoordeling in de publiciteit te komen speelt ook mee. <u>Bron:</u> <i>Prof. Eric Verbiest: beperk rol inspectie tot bewaking leerresultaten</i> (Onderwijskrant 154), Feys, 2010, p. 47	Evalueerbaarheid – realiseerbaarheid
Het vorige (jaarlijkse) bezoek is niet prettig verlopen, de schoolleider had het idee dat de school werd “afgerekend op de leerresultaten”. Het vorig rapport heeft veel negatieve impact gehad op het contact met ouders, de motivatie van het team en het leerlingenaantal; (...). <u>Bron:</u> <i>Effecten van toezicht op het basisonderwijs</i> (Pedagogische Studiën), Ehren, 2010, p. 174	Evalueerbaarheid – realiseerbaarheid
De schoolleider heeft het idee te zijn “doorgezaagd” doordat de inspecteur aan de hand van analyses van leerprestaties kritische reacties geeft. De schoolleider vindt de negatieve beoordeling van de leerprestaties ook onterecht, omdat er niet wordt gekeken naar de achtergrond van de leerlingen. <u>Bron:</u> <i>Effecten van toezicht op het basisonderwijs</i> (Pedagogische Studiën), Ehren, 2010, p. 175	Evalueerbaarheid – leerbaarheid Evalueerbaarheid – realiseerbaarheid

HANTEERBAARHEID	
De leerkrachten werd gevraagd waardoor ze het meest geleid worden (eindtermen, leerplannen, handboeken of andere) bij bepaalde aspecten van het lesgeven (zie Tabel 5.32). Voor het formuleren van lesdoelen laten de meeste leerkrachten (47%) zich leiden door de handboeken, gevolgd door de leerplannen (36%). Ook voor het kiezen van lesinhouden laat meer dan de helft van de leerkrachten (51%) zich leiden door de handboeken en 29% door de leerplannen. Voor het kiezen van didactische werkvormen zijn andere bronnen de belangrijkste leidraad (49%), gevolgd door de handboeken (38%) (...) Voor het opstellen van de planning spelen vooral de leerplannen (38%) en de handboeken (35%) een belangrijke rol. Voor het invullen van de agenda laat bijna de helft zich leiden door de handboeken (48%) en 30% door de leerplannen. Voor het afstemmen van het onderwijsaanbod over de jaren heen, wordt er vooral gekeken naar de leerplannen (42%) en de eindtermen (25%). <u>Bron:</u> <i>Peiling wereldoriëntatie (domeinen tijd, ruimte, maatschappij en brongebruik) in het basisonderwijs – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2011, p. 67-68	
“Leraren in het secundair hebben ernstige kritiek op de inhoud van de leerplannen. Ze zijn te open opgesteld en wijzigingen worden nergens verantwoord. Ook voorlopige goedkeuringen van leerplannen vinden ze lastig. Vaak verschillen ze van de definitief goedgekeurde plannen.” <u>Bron:</u> <i>Directie cruciaal in strijd tegen planlast</i>, Klasse 234, 2013	
“Handboeken verouderen tegenwoordig veel minder snel. Ze worden elk jaar opnieuw gedrukt, dus kan er telkens nieuw tekstmateriaal in. Het extra digitale lesmateriaal drukken de meeste leraren gewoon nog af of kopiëren ze.	

Andere leraren maken hun eigen cursussen. Maar het blijft een huzarenstuk om alle leerplannen en eindtermen te vertalen in goed lesmateriaal.” <u>Bron:</u> <i>Verdwijnt het handboek?</i>, Klasse 219, 2011	
<i>Mijn Europees Taalportfolio</i> is het eerste goedgekeurde Europese taalportfolio voor Vlaanderen. Dit taalportfolio is gebaseerd op het Europees Referentiekader voor Talen en de nieuwe eindtermen Frans en moderne vreemde talen. Het kan gebruikt worden als aanvulling bij eender welk handboek of leerplan in Vlaanderen en is vooral bedoeld als houvast voor leerlingen van tien tot veertien jaar. <u>Bron:</u> <i>Nieuwsbrief Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (editie 21)</i>, POV, 2010a	
Bestaat er een recept voor ‘goede’ herinneringseducatie? Hoe kan herinneringseducatie in de lerarenopleiding aan bod komen? Kan ik films of muziek gebruiken om met mijn leerlingen aan herinneringseducatie te doen en hoe pak ik dat aan? Wat betekent de herziening van de vakoverschrijdende eindtermen voor mij als aanbieder? <u>Bron:</u> <i>Nieuwsbrief Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (editie 26)</i>, POV, 2010b	
Rode Kruis-Vlaanderen lanceerde twee lespakketten voor Music For Life 2011. Er is een lespakket voor het lager en één voor het secundair onderwijs. De laatste Music For Life actie werkt rond het thema diarree. Gebruik het pakket om je leerlingen te informeren over deze stille ramp. Het pakket is zo opgesteld dat het perfect kan worden geïntegreerd in de eindtermen. Verwacht je aan lesfiches die volgende thema’s bevatten: algemene schets van de problematiek, oorzaken, preventie, behandeling en info rond wat het Rode Kruis doet. Je kan als leerkracht zelf aan de slag gaan met de verschillende werkvormen. Koppeling aan de eindtermen WO of de VOETen, achtergrondinfo, werkbladen, fotomateriaal en zo verder maken het pakket compleet. Per lesfiche is de werkvorm uitgewerkt in	

concrete stappen en bevat ze het nodige materiaal en bijkomende suggesties voor verdieping of vereenvoudiging in functie van je klasgroep. <u>Bron:</u> <i>Nieuwsbrief Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (editie 32)</i>, POV, 2011	
Uit verschillende peilingen en ook uit de twee IVV-peilingen blijkt dat leerkrachten de eindtermen niet of onvoldoende kennen. De deelnemers geven aan dat leerkrachten ook op de hoogte zouden moeten zijn van de eindtermen van het voorgaande en/of volgende onderwijsniveau. <u>Bron:</u> <i>Peiling Informatieverwerving en –verwerking in het basisonderwijs. Werkseminarie na de peiling</i>, AKOV, 2014, p. 8	Hanteerbaarheid (intern): moeten leerkrachten de ET zelf kennen/hanteren?
Uit Tabel 5.49 blijkt dat ongeveer twee derde van de leerkrachten deze eindtermen goed tot zeer goed kent. Bijna een derde van de leerkrachten geeft aan de eindtermen redelijk goed te kennen, terwijl een klein deel aangeeft de eindtermen niet goed te kennen. (...) Bij de meeste klassen komt de klaspraktijk (redelijk) goed overeen met de eindtermen. Voor de meerderheid van de klassen (58%) geeft de leerkracht namelijk aan dat de eindtermen helemaal in de lijn liggen van wat ze momenteel doen en voor 36% van de klassen zegt de leerkracht dat de eindtermen in beperkte mate afwijken van wat ze doen. Slechts voor iets minder dan 2% van de klassen zegt de leerkracht dat de eindtermen vrij sterk afwijken van wat ze momenteel in de klas doen. Voor iets meer dan 2% van de klassen zegt de leerkracht dat de eindtermen de klaspraktijk niet bepalen (Tabel 5.50). <u>Bron:</u> <i>Peiling wiskunde in de tweede graad van het algemeen secundair onderwijs – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2012b, p. 70	Hanteerbaarheid (intern): moeten leerkrachten de ET zelf kennen/hanteren?

Uit deze tabellen blijkt dat de mate waarin leerkrachten aangeven de eindtermen te kennen zowel voor als na controle voor contextvariabelen geen samenhang vertoont met de resultaten van de leerlingen. <u>Bron:</u> <i>Peiling wiskunde in de tweede graad van het algemeen secundair onderwijs – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2012b, p. 145	Hanteerbaarheid (intern): moeten leerkrachten de ET zelf kennen/hanteren?
“De leraren hebben ons misleid”, zo stelt Verhulst. En hij heeft voor de helft gelijk: jongeren worden op levensbeschouwelijk vlak in ons onderwijs inderdaad misleid - maar dat is niet zozeer de schuld van de leerkrachten maar van de handboeken, de leerplannen, én van de overheid die weigert om rond levensbeschouwelijke geletterdheid eindtermen te formuleren. Wie even tijd neemt om de handboeken rooms-katholieke godsdienst te bekijken bijvoorbeeld, ziet al snel dat religie en met name het christendom er zeer gefilterd wordt gepresenteerd. Enkel de positieve kanten worden belicht, maar dat godsdienst ook tot intolerantie en oorlog kan leiden, menselijke vrijheid kan fnuiken, op erg gespannen voet staat met de huidige wetenschappelijke bevindingen, gendergelijkheid miskent, onderdrukkend kan zijn, etc., het wordt allemaal nauwelijks of niet gethematiseerd.” [P. Loobuyck] <u>Bron:</u> <i>‘Jongeren worden in het onderwijs op levensbeschouwelijk vlak misleid’</i> (Knack), Loobuyck, 2015	Hanteerbaarheid (intern): moeten leerkrachten de ET zelf kennen/hanteren?
Een leerboek kan een goede steun geven aan een leraar, zeker in de beginfase wanneer het nieuwe leerplan verschenen is (in dit geval ging het nieuwe leerplan in vanaf september 2006) en op voorwaarde dat de leraar het leerboek voldoende kritisch benadert. <u>Bron:</u> <i>Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. Onderwijsspiegel 2014</i>, Onderwijsinspectie, 2014, p. 72	Hanteerbaarheid (intern): moeten leerkrachten de ET zelf kennen/hanteren?

“Geen tijd om te differentiëren? Neem je handboek en schrap. Kijk naar wat je echt nodig hebt en naar wat bijkomstig is. Kijk naar wat je leerlingen echt moeten zien, omdat ze er het volgend jaar op verder bouwen. Sommige doelstellingen kan je ook via meerdere inhouden of vakken bereiken.” <u>Bron:</u> <i>Differentiëren, dat gaat niet*</i> (Klasse Magazine), Beerens, Bulckaert & De Wilde, 2015, p. 13	Hanteerbaarheid (intern): moeten leerkrachten de ET zelf kennen/hanteren?
Wat betreft ICT op school zien we dat de infrastructuur op redelijk wat scholen nog te wensen overlaat, zowel wat betreft het aantal computers als de leeftijd van de computers. Ook zijn niet alle leerkrachten tevreden over de beschikbare hardware en software op school. <u>Bron:</u> <i>Peiling informatieverwerving en –verwerking met praktische proef ICT in het basisonderwijs – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2013b, p. 171	Hanteerbaarheid (intern)
Verder zeggen de deelnemers dat de vak- en leergebiedoverschrijdende eindtermen anders geformuleerd moeten worden. Op dit moment zijn ze op een vage manier geschreven waardoor ze voor interpretatie vatbaar zijn. Vakoverschrijdende eindtermen lijken voornamelijk attitudes en vaardigheden te bevatten. Leerkrachten vinden het moeilijk om te werken rond attitudes en om die te evalueren. <u>Bron:</u> <i>Peiling Informatieverwerving en -verwerking in het basisonderwijs. Werkseminarie na de peiling</i>, AKOV, 2014, p. 9	Hanteerbaarheid (intern)
“Het is wenselijk dat de meeste ET concreet zijn, dat geeft duidelijkheid. Het is dat wat ouders en leraren vragen” (Roger Standaert) <u>Bron:</u> <i>‘Laat ze maar talrijk en concreet zijn’</i>, De Standaard, 2015	Hanteerbaarheid (intern)

De onderwijsinspectie merkt dat leraren het vaak moeilijk hebben om in de dagelijkse lespraktijk leerdoelen, leerinhouden en lesactiviteiten tot een coherent geheel te smeden. Uit de doorlichtingen en andere onderzoeken in deze Onderwijsspiegel leren we dat leraren meer houvast krijgen naarmate de onderwijsdoelen van de overheid, zoals eindtermen, ontwikkelingsdoelen en basiscompetenties, concreet geformuleerd zijn. <u>Bron:</u> <i>Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. Onderwijsspiegel 2014</i>, Onderwijsinspectie, 2014, p. 5	Hanteerbaarheid (intern)
In de bijdrage van Roger Standaert treffen we geen enkel praktijkvoorbeeld van cgo of cgo-taken aan. Standaert stelt zich eerder afstandelijk en relativerend op. Dit verwondert ons wel omdat zijn DVO in het verleden steeds de constructivistische en competentiegerichte aanpak propageerde. In het verslag van de ‘Conferentie na de peiling Wereldoriëntatie domein natuur’ (17.10.07) pleitten Laevers, Letschert, en Van der Auweraert voor een radicalere competentiegerichte aanpak, vagere leerplannen, minder instructie, minder cursorische aanpak. Zij gingen geenszins akkoord met de leerkrachten die in het kader van de evaluatie van de eindtermen aanstuurden op duidelijkere leerlijnen en doelstellingen voor wereldoriëntatie. <u>Bron:</u> <i>VLOR-rapport van 2008 & VLOR-memorandum 2004 pleitten voor competentiegericht onderwijs - ook in secundair & lager onderwijs</i> (Onderwijskrant 167), Feys & Van Biervliet, 2013, p. 38	Hanteerbaarheid (intern)
De huidige eindtermen PAV zijn vaag. Het is niet voldoende duidelijk wat er precies verwacht wordt van leerlingen. Zo is er discussie over de vraag of leerlingen al dan niet hulpmiddelen mogen gebruiken bij het uitvoeren van taken. Zulke vragen leiden tot grote verschillen tussen leerplannen, scholen en methodes. <u>Bron:</u> <i>Project algemene vakken (PAV). Werkseminarie na de peiling, AKOV</i>, 2015, p. 20	Hanteerbaarheid – operationaliseerbaarheid – realiseerbaarheid

Het leerplan Nederlandse taal - domein taalbeschouwing, strategieën en (inter-)culturele gerichtheid - is bedoeld voor leraren basisonderwijs. De doelen van dit leerplan vormen het referentiekader zodat scholen aan de decretale verplichting kunnen voldoen (...) Bij dit leerplan hoort een aparte publicatie met didactische suggesties, ideeën en werkwijzen. <u>Bron:</u> <i>Leerplan Nederlandse taal taalbeschouwing, strategieën en (inter-)culturele gerichtheid</i>, Politeia Uitgeverij, n.d.	Hanteerbaarheid – operationaliseerbaarheid – realiseerbaarheid
In de peiling werd nagegaan of de leerlingen de eindtermen bereiken. Een deelnemer vraagt zich af wat van die eindtermen overblijft in de leerplannen en de handboeken. Wordt er echt aan de eindtermen gewerkt in de klas? Het zou zinvol zijn om dat grondig na te gaan. <u>Bron:</u> <i>Project algemene vakken (PAV). Werkseminarie na de peiling</i>, AKOV, 2015, p. 13	Hanteerbaarheid – operationaliseerbaarheid – leerbaarheid
Een zeer specifieke oorzaak [van het niet realiseren van het leerplan] – die netgebonden is – situeert zich op het vlak van het gebruikte leerboek, dat weinig aansluit bij het leerplan (tweede graad, n=4, derde graad, n=4). Op zich vormt dat geen probleem, als leraren dat op een gestructureerde wijze opvangen door de uitwerking van stukken eigen cursus. Problematisch wordt het wanneer leraren het gebruikte leerboek chronologisch volgen, waardoor ze bepaalde onderdelen niet behandelen en andere te vergaand. (...) Een belangrijke contextfactor is dat de leerplannen die de verschillende netten voor het vak hanteren, zeer sterk van elkaar verschillen. Een oorzaak daarvan is dat de specifieke eindtermen waarop die leerplannen moeten worden gebaseerd, zeer algemeen geformuleerd zijn, waardoor de concrete invulling sterk kan verschillen. Leerboeken voor het ene net zijn dus niet zomaar bruikbaar in de andere netten.	Hanteerbaarheid (intern): moeten leerkrachten de ET zelf kennen/hanteren?

<u>Bron:</u> <i>Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. Onderwijsspiegel 2014</i>, Onderwijsinspectie, 2014, p. 71-72	
De geest van het voorliggend besluit [inzake de opdeling van het leergebied wereldoriëntatie] staat tenslotte ook haaks op bepaalde beleidslijnen die werden uiteengezet in de beleidsnota Onderwijs 2014-2019. De minister geeft daarin aan dat het beleid het 'wat' moet aangeven, niet het 'hoe'. De voorgestelde opdeling suggereert alvast het 'hoe'. In het besluit dat voorligt blijft het 'wat', de ontwikkelingsdoelen en eindtermen, onveranderd. <u>Bron:</u> <i>Advies betreffende de wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 27 mei 1997 tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het gewoon basisonderwijs</i>, Vlor, 2015a, p. 3	Hanteerbaarheid (intern) Hanteerbaarheid – operationaliseerbaarheid
Het onderwijs komt toe aan leraren en directies. Zij hoeven geen strakke handleiding. Zij tekenen met passie en veel gevoel voor verantwoordelijkheid hun onderwijsproject uit. Daarom verdienen ze ons vertrouwen. 'Gras groeit niet door eraan te trekken'. Een regelluw onderwijsklimaat geeft scholen zelf de verantwoordelijkheid voor het eigen project. We willen de komende jaren voor frisse lucht zorgen in de lerarenkamer. Voor meer ademruimte in de klas. Leraren krijgen de tijd om met hun leerlingen bezig te zijn, elk op zijn eigen manier. Leerplannen zijn een wegwijzer, geen strak keurslijf. Duidelijke eindtermen zorgen ervoor dat iedereen weet wat er concreet verwacht wordt. Onze scholen hebben geen overheid nodig die met de vinger wijst, maar één die een open hand reikt. <u>Bron:</u> <i>Beleidsnota 2014-2019 onderwijs</i>, Crevits, 2014, p. 9	Hanteerbaarheid (intern) Hanteerbaarheid – operationaliseerbaarheid
De eindtermen zijn geformuleerd in termen van competenties die in een voor de cursist zinvolle en functionele context moeten worden bereikt. Leraren focussen op leerinhouden en kennisverwerving, maar slagen er te weinig in om op competentieniveau te werken. Ze benutten te weinig de functionele context van de beroepsopleiding of de leefwereld van de cursisten. Ze slagen er evenmin in om leertrajecten gedifferentieerd vorm te geven. Dat	Hanteerbaarheid – inschaalbaarheid/vergelijkbaarheid

veronderstelt immers een flexibele opstelling en een doeltreffend in kaart brengen van de aanwezige competenties bij de cursist. <u>Bron:</u> <i>Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. Onderwijsspiegel 2014</i>, Onderwijsinspectie, 2014, p. 29	
Ook leerplannen vind je veel te rigide?: “Je hebt doelstellingen en eindtermen nodig, maar in leerplannen vink je als leraar lijstjes af van wat leerlingen kennen en kunnen. Dan heb je geen aandacht voor de leerervaring van de kinderen. Het is absurd om leerplancommissies simpele formules te laten bedenken en opleggen om bepaalde doelstellingen te bereiken. Geef die verantwoordelijkheid terug aan de leraar. Laat hem die vrijheid, en vertrouw hem en zijn metier. Geef de leraar ruimte om te doen wat hij moet doen op het juiste moment, en in het tempo dat de klas op dat moment vereist. Dan krijg je een slow school, waar je leerlingen niet langer oppervlakkig, maar diepgaand leren.” [Carl Honoré, journalist] <u>Bron:</u> <i>“School is geen race tegen de tijd”</i>, Klasse 242, 2014	Hanteerbaarheid – operationaliseerbaarheid
(...) eindtermen vormen enkel de inhoudelijke criteria voor de goedkeuring van de leerplannen. Vaak krijgen we dan de kritiek dat leerplannen overladen zijn, dat ze geen ruimte laten aan de leerkracht. Het moge duidelijk zijn: leerplannen kunnen niet smaller zijn dan dat de eindtermen breed zijn. <u>Bron:</u> <i>Eindtermen evalueren, bijsturen en reduceren</i> (School + visie, VVKBAO), Van den Brande, april-mei 2015, p. 3	Hanteerbaarheid – operationaliseerbaarheid
“Mijn leerplan geschiedenis telt tientallen bladzijden, vol onleesbare zinnen en met onbegrijpelijke en dus onuitvoerbare doelstellingen. (...) Toen onze minister van Onderwijs zich onlangs liet ontvallen dat niet alle	Hanteerbaarheid – operationaliseerbaarheid

doelstellingen bereikt hoeven te worden, dacht ik: ‘Schaf ze dan af.’ Schrijf duidelijke leerplannen van enkele bladzijden lang en geef ons onze autonomie terug.” <u>Bron:</u> <i>Opinie - “Geef leraren hun autonomie terug”, Klasse 246, 2014</i>	
In de peiling werd nagegaan of de leerlingen de eindtermen bereiken. Een deelnemer vraagt zich af wat van die eindtermen overblijft in de leerplannen en de handboeken. Wordt er echt aan de eindtermen gewerkt in de klas? Het zou zinvol zijn om dat grondig na te gaan. <u>Bron:</u> <i>Project algemene vakken (PAV). Werkseminarie na de peiling, AKOV, 2015, p. 13</i>	Hanteerbaarheid – operationaliseerbaarheid Hanteerbaarheid – leerbaarheid
In de lagere afdeling voldoet wereldoriëntatie in 27% van de doorgelichte scholen niet omdat de leraren onvoldoende zicht hebben op de uitgangspunten en de visie die samenhangen met de eindtermen en de leerplannen van het leergebied. De referentiekaders vormen onvoldoende het uitgangspunt van het onderwijsaanbod waardoor een graduele opbouw ontbreekt. <u>Bron:</u> <i>Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. Onderwijsspiegel 2014, Onderwijsinspectie, 2014, p. 15</i>	(inhoudelijke) hanteerbaarheid – realiseerbaarheid
“Ik snap de koudwatervrees in het gewoon onderwijs met de komst van het M-decreet. Leraren zullen meer uit hun comfortzone moeten treden. Vaststellen dat ze de methodes waar ze zich goed bij voelden niet altijd meer kunnen toepassen. Natuurlijk ervaren wij in het buitengewoon onderwijs niet die ‘schoolse prestatiedruk’ die daar nog bovenop komt, waarbij elke leerling op het einde van het schooljaar wél dezelfde eindtermen moet halen.” [Joris Van de Velde] <u>Bron:</u> <i>Differentiëren, dat gaat niet*</i> (Klasse Magazine), Beerens, Bulckaert & De Wilde, 2015, p. 17	Hanteerbaarheid – differentieerbaarheid

Leerkrachten volgen voornamelijk hun handboek bij het lesgeven. Het leerplan en zeker de eindtermen komen pas op de tweede plaats. Bovendien trainen leerkrachten de leerlingen vooral op copy-pastegedrag en wordt er weinig gewerkt rond attitudes en vaardigheden. Leren leren wordt hierdoor beperkt tot memoriseren en reproduceren. De deelnemers geven aan dat er nood is aan bijkomende tools, materiaal en informatie over leren leren om tot een goed beleidsplan te komen. Dat plan moet leerkrachten helpen om leren leren in de klas te concretiseren. <u>Bron:</u> <i>Peiling Informatieverwerving en -verwerking in het basisonderwijs. Werkseminarie na de peiling, AKOV, 2014, p. 12</i>	Hanteerbaarheid – leerbaarheid
Krijgt wereldoriëntatie voldoende aandacht op school? Of zijn de eindtermen gewoon te moeilijk?: “We verwachten veel van onze leerlingen in de eindtermen. Ook bij deze peiling lag de lat hoog. Wij hebben als onderzoekers niet bepaald waar de lat moet liggen, wel leraren, pedagogisch begeleiders, inspecteurs, lerarenopleiders en beleidsmedewerkers. Daarom willen we de bal graag terugkaatsen naar het onderwijsveld. Misschien is het belangrijk dat leraren zelf ook leren kijken naar de eindtermen. Dat zou immers de basis moeten zijn.” [Rianne Janssen, KU Leuven] <u>Bron:</u> <i>Twaalfjarigen zijn niet wereldwijs, Klasse 224, 2012</i>	Hanteerbaarheid – leerbaarheid
Het gemis aan duidelijke leerlijnen voor leren leren bevordert evenmin de zichtbaarheid van de eindtermen. Bovendien is er weinig afstemming tussen de eindtermen van het lager en die van het secundair onderwijs. <u>Bron:</u> <i>Peiling Informatieverwerving en –verwerking in het basisonderwijs. Werkseminarie na de peiling, AKOV, 2012, p. 9</i>	Hanteerbaarheid – volgtijdelijkheid

Inclusie is heel mooi (...) Als we dan aan inclusie doen, moet het ook echt inclusie zijn en geen schijninclusie. De kinderen moeten kwaliteitsvol onderwijs krijgen en ze moeten zich geïntegreerd en gewaardeerd voelen. Ik weet niet of we in het gewoon onderwijs nu al genoeg middelen en mensen hebben om dat te realiseren. (...) Ik ben ook wel bezorgd om de werkdruk van de leerkrachten in het gewoon onderwijs. De middelen blijven beperkt, er komen sowieso kinderen met complexe problematieken bij, niet iedereen voelt zich daar gerust in of bekwaam voor. [Nele Op de Beeck, gewezen leerkracht BuO] <u>Bron:</u> <i>Een nieuw schooljaar, een frisse start</i> (Basis), Tiquet, 2015, p. 25	Hanteerbaarheid – professionaliteit
Het M-decreet dat ingevoerd wordt, is bedoeld om zoveel mogelijk leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften recht te geven op inclusief onderwijs. Wanneer zij willen inschrijven in een gewone school, wordt de school gevraagd om daarvoor ook ‘redelijke aanpassingen’ te willen doen. Die kunnen didactisch zijn (meer toetstijd,...), leertecnisch (gebruik laptop,...) op gebied van infrastructuur (hellend vlak,...), enzovoort, maar ook op gebied van sociaal - emotionele begeleiding (...). Bij beslissingen in verband met het M-decreet zal er niet meer gesproken worden over de draagkracht van een school (het gebrek aan draagkracht als eenzijdig argument vanuit het standpunt van een school), maar over de redelijkheid van de begeleidingsvraag (vanuit standpunt van alle partijen). Dat betekent dat de school best de reflex ontwikkelt om op zoek te gaan naar manieren om die specifieke competentie wel binnen te halen en de draagkracht te versterken. Of om opnieuw het voorbeeld van faalangst te gebruiken, om leerlingenbegeleiders te vragen om een opleiding te volgen over het opzetten van een faalangsttraining. Dit model kan dus ook bij overleg rond het M-decreet een waardevol instrument zijn om te verhelderen of de begeleiding past binnen de school en om zicht te krijgen op die domeinen waarbinnen nog	Hanteerbaarheid – professionaliteit

expertise ontwikkeld dient te worden. Zorgzaam én ondersteunend omspringen met grenzen aan begeleiding is in het belang van alle partijen. <u>Bron:</u> <i>Waar liggen de grenzen aan sociaal–emotionele leerlingenbegeleiding op school?</i> (Zorgbreed), Van de Broek, 2015, p. 7	
OPERATIONALISEERBAARHEID	
Tot slot wordt benadrukt dat men het minimum voor ogen moet houden dat behaald moet worden om de eindtermen of ontwikkelingsdoelen te beheersen. De leerplannen en handboeken gaan immers vaak verder dan dat minimumniveau. De klaspraktijk richt zich eerder op de modale leerling en meestal niet in eerste instantie op de leerling die net het minimumniveau haalt. Eindtermen of ontwikkelingsdoelen zijn echter minimumdoelen. <u>Bron:</u> <i>Peiling Frans in de derde graad van het secundair onderwijs (aso, kso, tso) – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2013a, p. 127	
De formulering van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen is meestal abstract. Het komt de scholen toe ze verder uit te schrijven en te concretiseren in leerplannen. In de praktijk ontwikkelen de onderwijskoepels en het gemeenschapsonderwijs meestal de leerplannen. De ontwikkelingsdoelen en eindtermen moeten er op herkenbare wijze in zijn verwerkt, met uitzondering van de leergebied- en vakoverschrijdende doelen. <u>Bron:</u> <i>Toezicht op de kwaliteit van het onderwijs door de inspectie. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement</i>, Rekenhof, 2011, p. 23	

De raad spreekt zijn appreciatie uit voor enkele bepalingen uit het voorontwerp van decreet: - meer uniformiteit inzake het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs door dit te koppelen aan die leerplandoelen die beogen de eindtermen te bereiken; (...) <u>Bron:</u> <i>Voorontwerp van decreet betreffende het onderwijs XIVV</i>, Kerremans (SERV), 2013, p. 1	
De overheid bepaalde wel haar minimale verwachtingen tegenover de scholen. De decreetgever introduceerde daarvoor het begrip eindtermen. Eindtermen zijn de minimumdoelstellingen voor kennis, inzicht, onderwijsattitudes en vaardigheden die de meerderheid van de leerlingen dient te bereiken. Zij vormen het referentiekader bij het uitschrijven van leerplannen door de inrichtende machten en bij de controle of het aangeboden onderwijs voldoende kwaliteitsgaranties inhoudt. <u>Bron:</u> <i>Toezicht op de kwaliteit van het onderwijs door de inspectie. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement</i>, Rekenhof, 2011, p. 8	
Scholen krijgen alle autonomie om zelf invulling te geven aan de wijze waarop ze die einddoelen nastreven. In dat kader ga ik het gesprek aan met leerplanmakers. In de leerplannen moeten zij eigen doelen kunnen ontwikkelen, maar moet er ook voldoende vrije ruimte zijn voor de eigen keuze van de school en de leraar bij het invullen van het curriculum. <u>Bron:</u> <i>Beleidsnota 2014-2019 onderwijs</i>, Crevits, 2014, p. 8	

Einddoelen spelen een centrale rol bij het vormgeven van de kernelementen uit een kwaliteitsbeleid zoals de minister hierboven schetst: ze vormen een referentiekader voor de ontwikkeling van leerplannen, ze vormen een referentiekader voor scholen én voor de overheid om te communiceren over kwaliteit van onderwijs. <i>Bron: Samen vorm geven aan een geactualiseerd beleidskader voor eindtermen, leerplannen en kwaliteitstoezicht. Oriënterend advies, Vlor, 2015b, p. 14</i>	
Enkele deelnemers waren echt verrast en ook een beetje geïrriteerd door sommige vaststellingen uit de peiling IVV basisonderwijs, zoals “20 procent geeft aan nooit met een computer te werken”. De deelnemers vragen zich af in welke mate de ICT-eindtermen zijn opgenomen in de leerplannen en de handboeken. <i>Bron: Peiling Informatieverwerving en –verwerking in het basisonderwijs. Werkseminarie na de peiling, AKOV, 2012, p. 12</i>	
Eindtermen en specifieke eindtermen blijven ook in de toekomst de minimumdoelen die Vlaanderen noodzakelijk acht voor een bepaalde groep leerlingen in het gewoon secundair onderwijs. Nieuw is wel dat de overheid niet langer zal vastleggen binnen welk specifiek vak er gewerkt moet worden aan bepaalde eindtermen. Dat wordt voortaan vastgelegd in de leerplannen die de inrichters van onderwijs zelf opmaken. <i>Bron: Advies Hervorming Secundair Onderwijs. Reactie op de oriëntatienota ‘Hervorming secundair onderwijs’, VSK, 2011, p. 5</i>	
Voor de interpretatie van de eindtermen hebben de onderzoekers zich gebaseerd op de eindtermen zelf en op de uitgangspunten bij de eindtermen wereldoriëntatie in het basisonderwijs (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap	

Departement Onderwijs, 1998). Daarnaast werden de verschillende leerplannen bestudeerd om de overeenkomsten en verschillen vast te stellen in hun invulling van de eindtermen. <u>Bron:</u> <i>De constructie van een peilingsinstrument Wereldoriëntatie (domeinen tijd, ruimte, maatschappij en brongebruik) in het basisonderwijs</i>, Gielen et al., 2010b, p. 22	
“Handboeken verouderen tegenwoordig veel minder snel. Ze worden elk jaar opnieuw gedrukt, dus kan er telkens nieuw tekstmateriaal in. Het extra digitale lesmateriaal drukken de meeste leraren gewoon nog af of kopiëren ze. Andere leraren maken hun eigen cursussen. Maar het blijft een huzarenstuk om alle leerplannen en eindtermen te vertalen in goed lesmateriaal.” <u>Bron:</u> <i>Verdwijnt het handboek?</i>, Klasse 219, 2011	
Het vernieuwde curriculum, samen met de aanbevelingen naar aanleiding van de peilingstoetsen (2006-2007), heeft in het onderwijsveld een stroom van initiatieven ontketend, alle gericht op de verbetering van de onderwijspraktijk voor Frans. Naast de publicatie van nieuwe leerboeken en een talenportfolio, prioritaire nascholingsinitiatieven, de aandacht voor de verhoging van de kwaliteit van de lerarenopleidingen en de publicatie van paralleltoetsen van peilingen besteedden de onderwijsnetten ook specifieke aandacht aan de leerplannen: • de eindtermen werden duidelijker geoperationaliseerd; • er werden wenken opgenomen voor mogelijke differentiatie; • de leerlijn van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs werd duidelijker in de verf gezet. <u>Bron:</u> <i>Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. Onderwijsspiegel 2014</i>, Onderwijsinspectie, 2014, p. 55	

Ook de aankondiging door Minister Smet in dezelfde week voor het invoeren van nieuwe eindtermen ‘weerbaarheid tegen media’ en ‘weerbaarheid ten overstaan van financiële aanbiedingen’ als antwoord op punctuele maatschappelijke problemen deden ons even de wenkbrauwen fronsen. Het VSKO wil best met de minister nadenken over de invulling van eindtermen en ontwikkelingsdoelen. De beleidsnota lijkt ons evenwel de kar voor het paard te spannen. <u>Bron:</u> <i>Samen onderwijs?</i> (Forum), Van Hecke, 2009, p. 3	Operationaliseerbaarheid (intern)
Soms zijn de einddoelen nodeloos opgesplitst en nodeloos gedetailleerd. Deze mate van detail gaat soms voorbij aan de doelstelling en stelt zich in de plaats van andere instrumenten om het curriculum te sturen zoals leerplannen, lesvoorbereidingen en didactische materialen en toetsopgaven. <u>Bron:</u> <i>Samen vorm geven aan een geactualiseerd beleidskader voor eindtermen, leerplannen en kwaliteitstoezicht. Oriënterend advies</i>, Vlor, 2015b, p. 12	Operationaliseerbaarheid (intern)
Het leerplan Nederlandse taal - domein taalbeschouwing, strategieën en (inter-)culturele gerichtheid - is bedoeld voor leraren basisonderwijs. De doelen van dit leerplan vormen het referentiekader zodat scholen aan de decretale verplichting kunnen voldoen (...) Bij dit leerplan hoort een aparte publicatie met didactische suggesties, ideeën en werkwijzen. <u>Bron:</u> <i>Leerplan Nederlandse taal taalbeschouwing, strategieën en (inter-)culturele gerichtheid</i>, Politeia Uitgeverij, n.d.	Operationaliseerbaarheid (intern): eindtermen of leerplannen als referentiekader? Operationaliseerbaarheid – hanteerbaarheid – realiseerbaarheid

In de bijdrage van Roger Standaert treffen we geen enkel praktijkvoorbeeld van cgo of cgo-taken aan. Standaert stelt zich eerder afstandelijk en relativerend op. Dit verwondert ons wel omdat zijn DVO in het verleden steeds de constructivistische en competentiegerichtte aanpak propageerde. In het verslag van de ‘Conferentie na de peiling Wereldoriëntatie domein natuur’ (17.10.07) pleitten Laevers, Letschert, en Van der Auweraert voor een radicalere competentiegerichtte aanpak, vagere leerplannen, minder instructie, minder cursorische aanpak. Zij gingen geenszins akkoord met de leerkrachten die in het kader van de evaluatie van de eindtermen aanstuurden op duidelijkere leerlijnen en doelstellingen voor wereldoriëntatie. <u>Bron:</u> VLOR-rapport van 2008 & VLOR-memorandum 2004 pleitten voor competentiegericht onderwijs - ook in secundair & lager onderwijs (Onderwijskrant 167), Feys & Van Biervliet, 2013, p. 38	Operationaliseerbaarheid (intern): leerplannen vaag of concreet?
De overheid heeft wel haar minimale verwachtingen tegenover de scholen bepaald, maar ontwikkelingsdoelen en eindtermen dekken het lesaanbod niet volledig af. Wel vullen leerplannen de hiaten aan, maar het is onduidelijk of de onderwijsinspectie het aangeboden onderwijs moet toetsen aan de eindtermen en ontwikkelingsdoelen of aan de leerplannen. <u>Bron:</u> Toezicht op de kwaliteit van het onderwijs door de inspectie. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement, Rekenhof, 2011, p. 4	Operationaliseerbaarheid – evalueerbaarheid
De vraag rijst waaraan de onderwijsinspectie het aangeboden onderwijs moet toetsen: aan de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen of aan de leerplannen? De regelgeving is daarover niet duidelijk. Een toetsing aan de leerplannen brengt een ongelijke behandeling van de scholen mee. De leerplannen van de scholen onderscheiden zich immers gedeeltelijk van elkaar, zowel naar inhoud als naar omvang. Een toetsing aan de eindtermen impliceert dan weer dat de onderwijsinspectie de eigen doelen van de school niet kan doorlichten, terwijl ook de realisatie daarvan	Operationaliseerbaarheid – evalueerbaarheid

betoelaagd of gefinancierd wordt. Ontwikkelingsdoelen en eindtermen zijn bovendien vaak abstract geformuleerd, zodat de onderwijsinspectie ze moet interpreteren. De onderwijsinspectie kan zo haar invulling van de eindtermen opleggen. <i>Bron: Toezicht op de kwaliteit van het onderwijs door de inspectie. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement, Rekenhof, 2011, p. 23-24</i>	
Dat de school de onderwijsreglementering moet respecteren, betekent voor de onderwijsinspectie dat de school de erkenningsvoorwaarden moet naleven. Daarbij legt ze de nadruk op de erkenningsvoorwaarden die direct betrekking hebben op onderwijs. De onderwijsinspectie gaat na in welke mate de school de eindtermen bereikt, gebruik makend van goedgekeurde leerplannen als referentiekader. Zij legt terecht de klemtoon op de eindtermen en leerplannen, maar beperkt toch het erkenningsonderzoek in te sterke mate. (...) <i>Bron: Toezicht op de kwaliteit van het onderwijs door de inspectie. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement, Rekenhof, 2011, p. 31</i>	Operationaliseerbaarheid – leerbaarheid (rol van leerplannen als referentiekader)
In de peiling werd nagegaan of de leerlingen de eindtermen bereiken. Een deelnemer vraagt zich af wat van die eindtermen overblijft in de leerplannen en de handboeken. Wordt er echt aan de eindtermen gewerkt in de klas? Het zou zinvol zijn om dat grondig na te gaan. <i>Bron: Project algemene vakken (PAV). Werkseminarie na de peiling, AKOV, 2015, p. 13</i>	Operationaliseerbaarheid – hanteerbaarheid – leerbaarheid
De geest van het voorliggend besluit [inzake de opdeling van het leergebied wereldoriëntatie] staat tenslotte ook haaks op bepaalde beleidslijnen die werden uiteengezet in de beleidsnota Onderwijs 2014-2019. De minister geeft	Operationaliseerbaarheid – hanteerbaarheid

daarin aan dat het beleid het ‘wat’ moet aangeven, niet het ‘hoe’. De voorgestelde opdeling suggereert alvast het ‘hoe’. In het besluit dat voorligt blijft het ‘wat’, de ontwikkelingsdoelen en eindtermen, onveranderd. <u>Bron:</u> <i>Advies betreffende de wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 27 mei 1997 tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het gewoon basisonderwijs</i>, Vlor, 2015a, p. 3	
“Mijn leerplan geschiedenis telt tientallen bladzijden, vol onleesbare zinnen en met onbegrijpelijke en dus onuitvoerbare doelstellingen. (...) Toen onze minister van Onderwijs zich onlangs liet ontvallen dat niet alle doelstellingen bereikt hoeven te worden, dacht ik: ‘Schaf ze dan af.’ Schrijf duidelijke leerplannen van enkele bladzijden lang en geef ons onze autonomie terug.” <u>Bron:</u> <i>Opinie - “Geef leraren hun autonomie terug”</i>, Klasse 246, 2014	Operationaliseerbaarheid – hanteerbaarheid
Ook leerplannen vind je veel te rigide?: “Je hebt doelstellingen en eindtermen nodig, maar in leerplannen vink je als leraar lijstjes af van wat leerlingen kennen en kunnen. Dan heb je geen aandacht voor de leerervaring van de kinderen. Het is absurd om leerplancommissies simpele formules te laten bedenken en opleggen om bepaalde doelstellingen te bereiken. Geef die verantwoordelijkheid terug aan de leraar. Laat hem die vrijheid, en vertrouw hem en zijn metier. Geef de leraar ruimte om te doen wat hij moet doen op het juiste moment, en in het tempo dat de klas op dat moment vereist. Dan krijg je een slow school, waar je leerlingen niet langer oppervlakkig, maar diepgaand leren.” [Carl Honoré, journalist] <u>Bron:</u> <i>“School is geen race tegen de tijd”</i>, Klasse 242, 2014	Operationaliseerbaarheid – hanteerbaarheid

De huidige eindtermen PAV zijn vaag. Het is niet voldoende duidelijk wat er precies verwacht wordt van leerlingen. Zo is er discussie over de vraag of leerlingen al dan niet hulpmiddelen mogen gebruiken bij het uitvoeren van taken. Zulke vragen leiden tot grote verschillen tussen leerplannen, scholen en methodes. <u>Bron:</u> <i>Project algemene vakken (PAV). Werkseminarie na de peiling, AKOV, 2015, p. 20</i>	Operationaliseerbaarheid – hanteerbaarheid – realiseerbaarheid
De huidige eindtermen PAV zijn vaag. Het is niet voldoende duidelijk wat er precies verwacht wordt van leerlingen. Zo is er discussie over de vraag of leerlingen al dan niet hulpmiddelen mogen gebruiken bij het uitvoeren van taken. Zulke vragen leiden tot grote verschillen tussen leerplannen, scholen en methodes. <u>Bron:</u> <i>Project algemene vakken (PAV). Werkseminarie na de peiling, AKOV, 2015, p. 20</i>	Operationaliseerbaarheid – toetsbaarheid
De relatie tussen de eindtermen leren leren en de leerplannen is te weinig zichtbaar. Toch kun je met behulp van leerplannen leerkrachten bereiken en aangeven hoe je aan leren leren kunt werken. Een deelnemer merkt op dat de nieuwe leerplannen de eindtermen leren leren opnemen in de leerplandoelen. Op die manier zullen leerkrachten de link met de klas duidelijker zien en zullen de desbetreffende eindtermen geconcretiseerd worden. <u>Bron:</u> <i>Peiling Informatieverwerving en -verwerking in het basisonderwijs. Werkseminarie na de peiling, AKOV, 2012, p. 11</i>	Operationaliseerbaarheid – evalueerbaarheid
Het onderwijs komt toe aan leraren en directies. Zij hoeven geen strakke handleiding. Zij tekenen met passie en veel gevoel voor verantwoordelijkheid hun onderwijsproject uit. Daarom verdienen ze ons vertrouwen. ‘Gras groeit niet door eraan te trekken’. Een regelluw onderwijsklimaat geeft scholen zelf de verantwoordelijkheid voor het eigen project. We willen de komende jaren voor frisse lucht zorgen in de lerarenkamer. Voor meer ademruimte in de klas. Leraren krijgen de tijd om met hun leerlingen bezig te zijn, elk op zijn eigen manier. Leerplannen zijn een wegwijzer,	Operationaliseerbaarheid – hanteerbaarheid

geen strak keurslijf. Duidelijke eindtermen zorgen ervoor dat iedereen weet wat er concreet verwacht wordt. Onze scholen hebben geen overheid nodig die met de vinger wijst, maar één die een open hand reikt. <u>Bron:</u> <i>Beleidsnota 2014-2019 onderwijs</i>, Crevits, 2014, p. 9	
De leerplannen wereldoriëntatie voor het basisonderwijs van het Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs (VVKBaO), van het Onderwijsnet van Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap (OVSG) en van het Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (GO!) worden gebruikt om na te gaan hoe de eindtermen door de verschillende onderwijsnetten vertaald werden in leerplandoelen. Het leerplan van het VVKBaO heeft een indeling van wereldoriëntatie in negen domeinen. Ze worden bestaansdimensies genoemd. Dit heeft als gevolg dat men de vertaling van een eindterm af en toe in meerdere domeinen moet gaan zoeken. Per eindterm maakten de toetsontwikkelaars een overzicht van hoe de eindterm in elk leerplan wordt geconcretiseerd. Enerzijds gaf dit overzicht meer informatie over een mogelijke inhoudelijke invulling, anderzijds stelden de toetsontwikkelaars vast dat zowel de eindtermen als de leerplannen veel ruimte laten voor inhoudelijke interpretatie. In Tabel 4.1 is een voorbeeld opgenomen van een overzicht van de eindterm 5.8 en de vertaling hiervan in de drie leerplannen. <u>Bron:</u> <i>De constructie van een peilingsinstrument Wereldoriëntatie (domeinen tijd, ruimte, maatschappij en brongebruik) in het basisonderwijs</i>, Gielen et al., 2010b, p. 29	Operationaliseerbaarheid – toetsbaarheid
Een zeer specifieke oorzaak [van het niet realiseren van het leerplan] – die netgebonden is – situeert zich op het vlak van het gebruikte leerboek, dat weinig aansluit bij het leerplan (tweede graad, n=4, derde graad, n=4). Op zich vormt dat geen probleem, als leraren dat op een gestructureerde wijze opvangen door de uitwerking van stukken eigen cursus. Problematisch wordt het wanneer leraren het gebruikte leerboek chronologisch volgen, waardoor ze bepaalde onderdelen niet behandelen en andere te vergaand. (...) Een belangrijke contextfactor is dat de	Operationaliseerbaarheid – realiseerbaarheid

leerplannen die de verschillende netten voor het vak hanteren, zeer sterk van elkaar verschillen. Een oorzaak daarvan is dat de specifieke eindtermen waarop die leerplannen moeten worden gebaseerd, zeer algemeen geformuleerd zijn, waardoor de concrete invulling sterk kan verschillen. Leerboeken voor het ene net zijn dus niet zomaar bruikbaar in de andere netten. <u>Bron:</u> <i>Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. Onderwijsspiegel 2014</i>, Onderwijsinspectie, 2014, p. 71-72	
(...) eindtermen vormen enkel de inhoudelijke criteria voor de goedkeuring van de leerplannen. Vaak krijgen we dan de kritiek dat leerplannen overladen zijn, dat ze geen ruimte laten aan de leerkracht. Het moge duidelijk zijn: leerplannen kunnen niet smaller zijn dan dat de eindtermen breed zijn. <u>Bron:</u> <i>Eindtermen evalueren, bijsturen en reduceren</i> (School + visie, VVKBAO), Van den Brande, april-mei 2015, p. 3	Operationaliseerbaarheid – hanteerbaarheid
REALISEERBAARHEID	
De deelnemende scholen krijgen schriftelijk feedback over de gemiddelde prestaties van hun leerlingen in het peilingsonderzoek. De school kreeg in de eerste plaats informatie over de mate waarin hun leerlingen de eindtermen beheersen, samen met het globale resultaat voor alle deelnemende scholen (...). Deze feedbackgegevens hebben een belangrijke informatieve waarde voor de deelnemende scholen, maar toch dienen een aantal belangrijke kanttekeningen te worden geplaatst. De doelstellingen en de opzet van het peilingsonderzoek zijn immers op systeemniveau gesitueerd en niet op het niveau van de individuele scholen. <u>Bron:</u> <i>Peiling informatieverwerving en –verwerking met praktische proef ICT in het basisonderwijs – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2013b, p. 104	

Aan de deelnemende scholen wordt bij een peiling feedback gegeven over de prestaties van hun leerlingen. Deze feedback wordt buiten de school aan geen enkele andere instantie bezorgd. De feedback bestaat uit informatie over hoeveel leerlingen uit de school het vooropgestelde minimumniveau uit de eindtermen bereiken en geeft ook aan waar de gemiddelde schoolprestatie gesitueerd kan worden ten opzichte van scholen met vergelijkbare kenmerken. <u>Bron:</u> <i>Peiling informatieverwerving en –verwerking in de eerste graad van het secundair onderwijs (Astroom) – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2012a, p. 1	
Aangezien enkel een steekproef van scholen deelneemt aan het peilingsonderzoek wil de overheid ook voorzien in de mogelijkheid toetsen aan te bieden aan alle scholen, dus ook de scholen die niet hebben deelgenomen aan de peiling. Deze toetsen bevatten weliswaar andere opgaven, maar meten toch exact hetzelfde als de peilingstoetsen. Deze paralleltoetsen worden aan de overheid opgeleverd door het onderzoeksteam. Na de peiling kunnen ze aan de scholen ter beschikking worden gesteld. <u>Bron:</u> <i>Peiling informatieverwerving en –verwerking met praktische proef ICT in het basisonderwijs – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2012b, p. 2	
In het kader van een peilingsonderzoek wordt zeer veel informatie verzameld die niet de primaire focus van peilingsonderzoek vormen, maar vaak ook interessant kan zijn vanuit beleidsoogpunt. Wanneer uit de bevraging van de leerkrachten blijkt dat niet alle scholen een uitgewerkt beleid rond leren leren hebben en dit beleid niet steeds breed gekend is door de leerkrachten is dit een werkpunt dat van belang is, ongeacht de mate van samenhang met de toetsprestaties die in deze peiling wordt gevonden.	

<u>Bron:</u> <i>Peiling informatieverwerving en –verwerking met praktische proef ICT in het basisonderwijs – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2013b, p. 167	
Sinds het schooljaar 2008-2009 stelt de overheid van een aantal peilingen parallelversies beschikbaar aan de scholen. Die kunnen zij op het einde van een schooljaar afnemen bij hun leerlingen. Een parallelversie meet exact hetzelfde als een peiling, maar bestaat uit andere opgaven. Zo kunnen scholen die dat wensen, bij hun leerlingen betrouwbare en valide toetsen afnemen om zichzelf te toetsen op het behalen van een aantal eindtermen. <u>Bron:</u> <i>Toezicht op de kwaliteit van het onderwijs door de inspectie. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement</i>, Rekenhof, 2011, p. 19-20	
Einddoelen spelen een centrale rol bij het vormgeven van de kernelementen uit een kwaliteitsbeleid zoals de minister hierboven schetst: ze vormen een referentiekader voor de ontwikkeling van leerplannen, ze vormen een referentiekader voor scholen én voor de overheid om te communiceren over kwaliteit van onderwijs. <u>Bron:</u> <i>Samen vorm geven aan een geactualiseerd beleidskader voor eindtermen, leerplannen en kwaliteitstoezicht. Oriënterend advies</i>, Vlor, 2015b, p. 14	
Reeds in 1997 bevestigde de overheid het principe van de kosteloze toegang voor het Vlaamse basisonderwijs. Vanaf 2001 voegde de overheid daaraan toe dat een school aan de ouders geen bijdragen kan vragen voor kosten die noodzakelijk zijn om de eindtermen te bereiken of de ontwikkelingsdoelen na te streven. Ook moeten scholen een bijdragelijst bekend maken zodat ouders zicht hebben op de kosten die de school kan doorrekenen. Sinds 1 september 2008 is er een scherpe en een minder scherpe maximumfactuur voor het verlevendigen van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. De scherpe maximumfactuur geldt voor activiteiten en verplichte materialen	

die niet strikt noodzakelijk zijn voor de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen waarbij de ouders niet zelf de prijsmarge kunnen bepalen. De minder scherpe maximumfactuur geldt voor meerdaagse extra-murosactiviteiten. <u>Bron:</u> <i>De kostenbeheersing in het basisonderwijs uitgelegd</i> (Nieuwsbrief FOPEM), Denys, 2011, p. 2	
Vertrekkend van deze toetsen [OVSG en interdiocesane toetsen] en de paralleltoetsen die voortkomen uit de peilingsproeven, maak ik werk van een ‘toolkit met gevalideerde toetsen’ waar scholen naar eigen keuze gebruik van kunnen maken in het kader van interne kwaliteitszorg en heeft ook tot doel gegevens te verzamelen op systeemniveau. <u>Bron:</u> <i>Beleidsnota 2014–2019 onderwijs</i>, Crevits, 2014, p. 53	
De relatie tussen de overheid en de onderwijsinstellingen wordt geregeld door eindtermen. Het is omdat scholen de eindtermen realiseren, dat de overheid die scholen subsidieert of financiert. <u>Bron:</u> <i>Beleidsnota 2009-2014 onderwijs. Samen grenzen verleggen voor elk talent</i>, Smet, 2009, p. 5	
For example, in the Flemish Community of Belgium, each school is required to develop an assessment policy which includes an output-based monitoring of the achievements of central attainment targets and developmental objectives, and the Inspectorate may ask schools to present their policy. <u>Bron:</u> <i>OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Synergies for Better Learning. An international perspective on evaluation and assessment</i>, OECD, 2013, p. 154	
The Flemish Community of Belgium provides feedback reports to schools on their performance in both the national sample assessments and international assessments. Further, it offers schools which have not participated in the	

national sample the possibility to conduct the assessments and to receive feedback. The results included in the feedback reports are benchmarked against averages in the Flemish Community, as well as adjusted to allow comparison to schools with similar student characteristics (Shewbridge et al., 2011a). <u>Bron:</u> <i>OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Synergies for Better Learning. An international perspective on evaluation and assessment</i>, OECD, 2013, p. 395	
Volgens het performativiteitsdenken is onderwijs en opvoeding een kwestie van performantie: scholen en leerkrachten moeten op aantoonbare wijze vooropgestelde doelen bereiken en dit met zo weinig mogelijk middelen. Of met andere woorden: effectiviteit en efficiëntie worden de enige relevante criteria om onderwijs te beoordelen of preciezer: om de kwaliteit van het onderwijs te evalueren. Scholen moeten dus aantonen, bewijzen dat ze resultaat halen en dat de in hen geïnvesteerde middelen renderen. De resultaten moeten bewezen worden. Of beter: een bepaald soort resultaten (bijv. leerlingresultaten op tests) wordt beschouwd als bewijs dat de vereiste doelen gerealiseerd zijn. Belangrijk is echter ook dat die resultaten of de performantie meetbaar en vergelijkbaar moeten zijn. Het resultaat moet gemeten kunnen worden (dus op een bepaalde schaal geplaatst) en dat moet vervolgens afgezet kunnen worden tegen de resultaten op diezelfde schaal van andere vergelijkbare instellingen. <u>Bron:</u> <i>Mensen scholen in scholen voor mensen. Over veelzijdige en kwetsbare professionaliteit van de leerkracht versus een eenzijdig en controversieel performativiteits- en competentiediscours</i> (Onderwijskrant 154), Kelchtermans, 2010, p. 37	
Als we de minister van Onderwijs, die momenteel halfweg de legislatuur is, een advies mogen geven, dan zien wij als kernopdracht voor hem: zorgen dat de onderwijsverstrekkers de nodige middelen krijgen zodat elke leerling het onderwijs kan genieten waar hij recht op heeft, in een kwaliteitsvol gebouw, en onderwezen door een bekwame	

leerkracht. Voor ons zijn dat de grote thema's van het nieuwe schooljaar: de nood aan infrastructuur en de vraag om voldoende, gekwalificeerde en gemotiveerde leerkrachten voor de klas. Als dat gerealiseerd is, zullen de onderwijsinstellingen en hun teams ongetwijfeld presteren wat van hen verwacht wordt en de kwaliteit kunnen bieden waar zo op gehamerd wordt. <u>Bron:</u> <i>De essentie van onderwijs</i> (Imago), Delbaere, 2011, p. 3	
De vraag wordt [in werkseminarie Frans] gesteld of de eindtermen voor alle groepen haalbaar zijn binnen de voorziene uren. <u>Bron:</u> <i>Frans in de derde graad aso, kso, tso. Werkseminarie na de peiling</i>, AKOV, 2015, p. 14	Realiseerbaarheid (intern)
Verder wees de minister op de eigenheden van het Vlaamse onderwijs: de Vlaamse overheid is geen inrichtende macht meer en het onderwijs is verzuild, wat vrij uniek is in Europa (met uitzondering van Nederland). Die eigenheden vormen volgens de minister een belangrijke verklaring voor het niet bestaan van centrale examens en voor de huidige werking van de Vlaamse onderwijsinspectie. Daarom ook heeft de decreetgever, onder meer uit respect voor de pedagogische vrijheid van de instellingen, geen model of instrumenten voor interne kwaliteitsbewaking opgelegd. Dat maakt de controletaak van de inspectie er volgens de minister niet eenvoudiger op. Volgens hem kan dat echter worden gezien als een stap in een proces, aangezien het kwaliteitsdecreet voor het eerst vastgelegd heeft dat een instelling systematisch haar eigen kwaliteit moet onderzoeken en bewaken. <u>Bron:</u> <i>Toezicht op de kwaliteit van het onderwijs door de inspectie. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement</i>, Rekenhof, 2011, p. 56	Realiseerbaarheid – evalueerbaarheid

Het gebrek aan valide en betrouwbare outputgegevens kan verder een juiste bepaling van de focus voor de gedifferentieerde doorlichting verhinderen. Door dat gebrek wordt de onderwijsinspectie gedeeltelijk afhankelijk van het beeld dat de school van zichzelf geeft. <u>Bron:</u> <i>Toezicht op de kwaliteit van het onderwijs door de inspectie. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement</i>, Rekenhof, 2011, p. 24	Realiseerbaarheid – evalueerbaarheid
Het vorige (jaarlijkse) bezoek is niet prettig verlopen, de schoolleider had het idee dat de school werd “afgerekend op de leerresultaten”. Het vorig rapport heeft veel negatieve impact gehad op het contact met ouders, de motivatie van het team en het leerlingenaantal; (...). <u>Bron:</u> <i>Effecten van toezicht op het basisonderwijs</i> (Pedagogische Studiën), Ehren, 2010, p. 174	Realiseerbaarheid – evalueerbaarheid
Een zeer specifieke oorzaak [van het niet realiseren van het leerplan] – die netgebonden is – situeert zich op het vlak van het gebruikte leerboek, dat weinig aansluit bij het leerplan (tweede graad, n=4, derde graad, n=4). Op zich vormt dat geen probleem, als leraren dat op een gestructureerde wijze opvangen door de uitwerking van stukken eigen cursus. Problematisch wordt het wanneer leraren het gebruikte leerboek chronologisch volgen, waardoor ze bepaalde onderdelen niet behandelen en andere te vergaand. (...) Een belangrijke contextfactor is dat de leerplannen die de verschillende netten voor het vak hanteren, zeer sterk van elkaar verschillen. Een oorzaak daarvan is dat de specifieke eindtermen waarop die leerplannen moeten worden gebaseerd, zeer algemeen geformuleerd zijn, waardoor de concrete invulling sterk kan verschillen. Leerboeken voor het ene net zijn dus niet zomaar bruikbaar in de andere netten. <u>Bron:</u> <i>Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. Onderwijsspiegel 2014</i>, Onderwijsinspectie, 2014, p. 71-72	Realiseerbaarheid – operationaliseerbaarheid

De Vlaamse overheid heeft haar visie goed vertaald in de regelgeving. Enkele principes zijn echter minder goed uitgewerkt, wat de opdracht van de onderwijsinspectie bemoeilijkt: Zo zijn geen normen vastgesteld voor de interne kwaliteitsbewaking door de scholen, waaraan de inspectie kan toetsen. (...) Haar onderzoek van de interne kwaliteitszorg van een school voorziet niet in een globale uitspraak of de school systematisch haar kwaliteit onderzoekt en bewaakt. <u>Bron:</u> <i>Toezicht op de kwaliteit van het onderwijs door de inspectie. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement</i>, Rekenhof, 2011, p. 53	Realiseerbaarheid – evalueerbaarheid
Ik blijf achter de principes van het Kwaliteitsdecreet van 2009 staan inzake de kwaliteitscontrole op scholen. Bij de toepassing ervan geef ik de eigen verantwoordelijkheid van scholen een belangrijke plaats. Zo wil ik de klemtoon meer leggen op kwaliteitsbeleid dat scholen zelf ontwikkelen. Zodoende stel ik het interne kwaliteitsbeleid van de school centraler in de externe kwaliteitsbewaking van het onderwijs. Ik maak duidelijke afspraken over welke normen door de inspectie gehanteerd worden bij de vaststelling van tekorten met betrekking tot de decretale kwaliteitseisen en welke instrumenten bij de scholen kunnen opgevraagd worden ter verantwoording. In overleg met het onderwijsveld zorg ik voor een aanvulling van het referentiekader voor onderwijskwaliteit door duidelijke kwaliteitscriteria, normen en/of ontwikkelingsschalen op te stellen. Op die manier kunnen de bevindingen van de kwaliteitsbewaking door de school zelf het startpunt zijn van een doorlichting door de onderwijsinspectie. Dit zal leiden tot een nog meer gedifferentieerde doorlichting, zowel wat betreft intensiteit als frequentie. Ik schep duidelijkheid over de verwachte output en het gewicht ervan bij het kwaliteitstoezicht door de inspectie. De inspectie vraag ik om in de toekomst nog meer in te zetten op transparantie en een participatieve aanpak van de doorlichting. Ik streef ook naar een vereenvoudiging van erkenningsvoorwaarde met betrekking tot de	Realiseerbaarheid – evalueerbaarheid

bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne. Al deze wijzigingen aan het toezicht van de inspectie moeten leiden tot een significante daling van de administratieve lasten. <u>Bron:</u> <i>Beleidsnota 2014-2019 onderwijs</i>, Crevits, 2014, p. 52	
Het leerplan Nederlandse taal - domein taalbeschouwing, strategieën en (inter-)culturele gerichtheid - is bedoeld voor leraren basisonderwijs. De doelen van dit leerplan vormen het referentiekader zodat scholen aan de decretale verplichting kunnen voldoen (...) Bij dit leerplan hoort een aparte publicatie met didactische suggesties, ideeën en werkwijzen. <u>Bron:</u> <i>Leerplan Nederlandse taal taalbeschouwing, strategieën en (inter-)culturele gerichtheid</i>, Politeia Uitgeverij, n.d.	Realiseerbaarheid – operationaliseerbaarheid – hanteerbaarheid
De schoolleider heeft het idee te zijn “doorgezaagd” doordat de inspecteur aan de hand van analyses van leerprestaties kritische reacties geeft. De schoolleider vindt de negatieve beoordeling van de leerprestaties ook onterecht, omdat er niet wordt gekeken naar de achtergrond van de leerlingen. <u>Bron:</u> <i>Effecten van toezicht op het basisonderwijs</i> (Pedagogische Studiën), Ehren, 2010, p. 175	Realiseerbaarheid – leerbaarheid – evalueerbaarheid
In de scholen waar de leerplanrealisatie wel voldoet, is de leerplangerichtheid van de spreek- en schrijfvaardigheid ook nog vaak voor verbetering vatbaar. Leraren plannen het onderwijs nog niet altijd voldoende vanuit de leerplandoelen, omdat ze er zich te weinig bewust van zijn dat álle taaltaken vervat in de eindtermen minimale doelstellingen zijn, die álle leerlingen moeten bereiken. <u>Bron:</u> <i>Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. Onderwijsspiegel 2014</i>, Onderwijsinspectie, 2014, p. 63	Realiseerbaarheid – hanteerbaarheid (leerplannen als referentiekader?) – leerbaarheid

In de lagere afdeling voldoet wereldoriëntatie in 27% van de doorgelichte scholen niet omdat de leraren onvoldoende zicht hebben op de uitgangspunten en de visie die samenhangen met de eindtermen en de leerplannen van het leergebied. De referentiekaders vormen onvoldoende het uitgangspunt van het onderwijsaanbod waardoor een graduele opbouw ontbreekt. <u>Bron:</u> <i>Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. Onderwijsspiegel 2014</i>, Onderwijsinspectie, 2014, p. 15	Realiseerbaarheid – (inhoudelijke) hanteerbaarheid
De huidige eindtermen PAV zijn vaag. Het is niet voldoende duidelijk wat er precies verwacht wordt van leerlingen. Zo is er discussie over de vraag of leerlingen al dan niet hulpmiddelen mogen gebruiken bij het uitvoeren van taken. Zulke vragen leiden tot grote verschillen tussen leerplannen, scholen en methodes. <u>Bron:</u> <i>Project algemene vakken (PAV). Werkseminarie na de peiling, AKOV</i>, 2015, p. 20	Realiseerbaarheid – operationaliseerbaarheid – hanteerbaarheid
Algemeen gesproken zou je kunnen stellen dat een school een didactisch-pedagogische opdracht heeft. Het gaat om leren en groeien. En uiteraard is welbevinden een voorwaarde om goed te kunnen leren en groeien en daarom heeft sociaal-emotionele begeleiding vaak wel een terechte plaats op school (...) Faalangst zorgt ervoor dat leerlingen zich geblokkeerd voelen in hun leerproces. Ze hebben vaak mindere prestaties dan wanneer ze geen faalangst zouden hebben, of het leer- en studeerproces gaat gepaard met overmatige spanning, druk, stress,... Het begeleiden van leerlingen met faalangst kan daarom beschouwd worden als iets wat passend is binnen de taak en de opdracht van de school als didactisch-pedagogisch instituut. Een school is echter geen hulpverleningsinstelling (...) De tijd die hierin [begeleiden leerling voor faalangst en bijkomende problemen zoals negatieve thuissituatie, depressie, ...] gestoken wordt, kan immers niet besteed worden aan schoolse problemen van andere leerlingen [en	Realiseerbaarheid – leerbaarheid

dus het realiseren van de eindtermen] en vele personeelsleden zullen niet mee willen gaan in het creëren van de verwachting dat deze vorm van begeleiding binnen het takenpakket van de school hoort. <u>Bron:</u> <i>Waar liggen de grenzen aan sociaal-emotionele leerlingenbegeleiding op school?</i> (Zorgbreed), Van de Broek, 2015, p. 4	
Ten slotte werd het effect van bijkomende variabelen uit de leerling-, ouder-, en leerkrachtvragenlijst nagegaan. Hier bleken vooral leerlingvariabelen en kenmerken van het gezin waarin de leerling opgroeit significant samen te hangen met de scores voor IVV. Wat betreft de proceskenmerken werd er een positieve samenhang gevonden van de mate waarin er gewerkt wordt rond de eindtermen leren leren in de klas en de prestaties voor beide schalen [schaal met tabellen en grafieken; schaal met plannen en tekeningen]. Voor <i>plannen en tekeningen</i> vinden we ook een positieve samenhang van de mate van beleid en visie op school en professionalisering van de leerkracht m.b.t. leren leren en de prestaties van de leerlingen. [p. 2: Als startpunt voor deze peiling wordt voor IVV een selectie van leergebiedoverschrijdende eindtermen met betrekking tot leren leren gebruikt. Voor ICT vormen de leergebiedoverschrijdende eindtermen ICT de basis voor het onderzoek.] <u>Bron:</u> <i>Peiling informatieverwerving en –verwerking met praktische proef ICT in het basisonderwijs – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2013b, p. 105	Realiseerbaarheid – leerbaarheid Realiseerbaarheid – professionaliteit
Hoe een FOPEM-school omgaat met deze maximumfactuur licht Philippe Gryson, coördinator van Freinetschool De Torteltuin in Poperinge, toe. Toch blijft een pijnpunt voor veel FOPEM-scholen voorlopig onbesproken bij beleidsmakers: FOPEM-scholen moeten een (groot) deel van hun werkingsmiddelen aanwenden om hun gebouw te huren of de lening ervan af te betalen. Werkingsmiddelen zijn daar niet voor bestemd. Werkingsmiddelen dienen	Realiseerbaarheid – financiering

om een school te laten draaien en om andere kosten te betalen zoals de energiekosten, de infrastructuur, didactisch materiaal, onderhoud van het gebouw, ... Niet alleen FOPEM-scholen moeten hun werkingsmiddelen aanwenden om dit allemaal te betalen, ook andere scholen zijn daartoe verplicht. Als de overheid echt werk wil maken van gelijke onderwijskansen tussen alle scholen, en dus tussen alle leerlingen, dan grijpt zij hier in. <u>Bron:</u> <i>De factuur van het basisonderwijs</i> (Nieuwsbrief FOPEM), Denys, 2011, p. 1	
De vermindering van de werkingsmiddelen met 2,24% die op de budgetten van 2015 werd ingevoerd, wordt gehandhaafd. Al bij de besprekingen van het programmadecreet 2015 werd het voor ons duidelijk dat er wonderen zouden moeten gebeuren om in 2016 deze besparing te kunnen terugdraaien. De waarschuwingen van de Vlor in zijn advies van 16 oktober 2014 blijven dan ook overeind. “De overheid bespaart op werkingsmiddelen. Deze besparingen hebben een zware impact op de werking van scholen: didactisch materiaal m.i.v. ICT-materiaal, nieuwe leermethodes, investeringen in onderhoud en vernieuwing van gebouwen, personeel betaald via de werkingsmiddelen, comfort van leerlingen in het gewoon en buitengewoon onderwijs. Ze beïnvloeden op een negatieve manier de mogelijkheden van de onderwijsinstellingen en centra om hun kernopdrachten te realiseren. Zo kan er een druk ontstaan op de kwaliteit. <u>Bron:</u> <i>Over maatregelen en besparingen. Programmadecreet 2016</i> (Basis), Lavrysen, 2015, p. 9	Realiseerbaarheid – financiering
Inclusie is heel mooi (...) Als we dan aan inclusie doen, moet het ook echt inclusie zijn en geen schijninclusie. De kinderen moeten kwaliteitsvol onderwijs krijgen en ze moeten zich geïntegreerd en gewaardeerd voelen. Ik weet niet of we in het gewoon onderwijs nu al genoeg middelen en mensen hebben om dat te realiseren. (...) Ik ben ook wel bezorgd om de werkdruk van de leerkrachten in het gewoon onderwijs. De middelen blijven beperkt, er komen	Realiseerbaarheid – financiering

sowieso kinderen met complexe problematieken bij, niet iedereen voelt zich daar gerust in of bekwaam voor. [Nele Op de Beeck, gewezen leerkracht BuO] <u>Bron:</u> <i>Een nieuw schooljaar, een frisse start</i> (Basis), Tiquet, 2015, p. 25	
Inclusie is heel mooi (...) Als we dan aan inclusie doen, moet het ook echt inclusie zijn en geen schijninclusie. De kinderen moeten kwaliteitsvol onderwijs krijgen en ze moeten zich geïntegreerd en gewaardeerd voelen. Ik weet niet of we in het gewoon onderwijs nu al genoeg middelen en mensen hebben om dat te realiseren. (...) Ik ben ook wel bezorgd om de werkdruk van de leerkrachten in het gewoon onderwijs. De middelen blijven beperkt, er komen sowieso kinderen met complexe problematieken bij, niet iedereen voelt zich daar gerust in of bekwaam voor. [Nele Op de Beeck, gewezen leerkracht BuO] <u>Bron:</u> <i>Een nieuw schooljaar, een frisse start</i> (Basis), Tiquet, 2015, p. 25	Realiseerbaarheid – professionaliteit
Het M-decreet dat ingevoerd wordt, is bedoeld om zoveel mogelijk leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften recht te geven op inclusief onderwijs. Wanneer zij willen inschrijven in een gewone school, wordt de school gevraagd om daarvoor ook ‘redelijke aanpassingen’ te willen doen. Die kunnen didactisch zijn (meer toetstijd,...), leertechnisch (gebruik laptop,...) op gebied van infrastructuur (hellend vlak,...), enzovoort, maar ook op gebied van sociaal - emotionele begeleiding (...). Bij beslissingen in verband met het M-decreet zal er niet meer gesproken worden over de draagkracht van een school (het gebrek aan draagkracht als eenzijdig argument vanuit het standpunt van een school), maar over de redelijkheid van de begeleidingsvraag (vanuit standpunt van alle partijen). Dat betekent dat de school best de reflex ontwikkelt om op zoek te gaan naar manieren om die specifieke competentie wel binnen te halen en de draagkracht te versterken. Of om opnieuw het voorbeeld van faalangst te gebruiken, om leerlingenbegeleiders te vragen om een opleiding te volgen over het opzetten van een	Realiseerbaarheid – professionaliteit

faalangsttraining. Dit model kan dus ook bij overleg rond het M-decreet een waardevol instrument zijn om te verhelderen of de begeleiding past binnen de school en om zicht te krijgen op die domeinen waarbinnen nog expertise ontwikkeld dient te worden. Zorgzaam én ondersteunend omspringen met grenzen aan begeleiding is in het belang van alle partijen. <u>Bron:</u> <i>Waar liggen de grenzen aan sociaal–emotionele leerlingenbegeleiding op school?</i> (Zorgbreed), Van de Broek, 2015, p. 7	
EHBO op school maakt nu al deel uit van de eindtermen, maar wordt in de helft van de Vlaamse scholen niet toegepast door een overvol leerprogramma en een gebrek aan trainers en expertise. Nochtans is het belang ervan ontzettend groot. Wanneer iemand getroffen wordt door een hartfalen, is het snelle optreden van omstaanders cruciaal voor zijn overlevingskansen. <u>Bron:</u> <i>Crevits wil EHBO voor elke leerling in middelbaar</i>, De Standaard, 2015	Realiseerbaarheid – professionaliteit
Een extra punt daarbij is nog dat het uit de resultaten zinvol blijkt dat er aandacht besteed wordt aan de professionalisering van de leerkrachten rond leren leren. Leerlingen waarvan de leerkracht in de klas bijzonder weinig tijd besteedt aan leren leren, wat geluk [sic] weinig gebeurt, presteren minder goed voor beide toetsen. Dit wijst erop dat leerkrachten die aangeven hoogstens enkele keren per jaar te werken rond de eindtermen leren leren, op dat vlak zeker nog een tandje kunnen bijsteken en dan blijkt dit mogelijk toch nog een werkpunt voor sommige scholen om hier op het niveau van het schoolbeleid aandacht aan te besteden en dit niet enkel van de individuele leerkracht te laten afhangen.	Realiseerbaarheid – professionaliteit

<u>Bron:</u> <i>Peiling informatieverwerving en –verwerking met praktische proef ICT in het basisonderwijs – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2013b, p. 169	
Voor het aantal jaren onderrichtservaring van de leerkracht vinden we een duidelijkere samenhang: naarmate leerkrachten meer jaren onderrichtservaring hebben, doen hun leerlingen het beter voor wiskunde. Dit geldt zowel voor als na controle voor contextvariabelen. Gelijkaardige resultaten worden gevonden wanneer meer specifiek de samenhang wordt onderzocht met het aantal jaar ervaring in het onderwijzen van wiskunde in het vierde leerjaar aso. <u>Bron:</u> <i>Peiling wiskunde in de tweede graad van het algemeen secundair onderwijs – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2012b, p. 138	Realiseerbaarheid – professionaliteit
Na controle voor contextvariabelen blijken leerlingen van leerkrachten met een ander masterdiploma [niet bachelor secundair onderwijs: wiskunde of master wiskunde] het minder goed te doen voor statistiek. Aan de groep leerkrachten met een masterdiploma werd bovendien gevraagd welk diploma ze hadden bovenop hun master. Leerlingen van leerkrachten die een bewijs van pedagogische bekwaamheid bezitten doen het voor controle voor contextvariabelen beter dan leerlingen van leerkrachten die geen van deze diploma's bezitten. <u>Bron:</u> <i>Peiling wiskunde in de tweede graad van het algemeen secundair onderwijs – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2012b, p. 138	Realiseerbaarheid – professionaliteit

DIFFERENTIEERBAARHEID	
De mate van differentiatie in de lessen wiskunde werd gemeten aan de hand van vijf items die nagaan in welke mate het aanbod in de lessen wordt aangepast aan de behoeften en mogelijkheden van de leerlingen. Tabel 5.42 toont hiervan de resultaten. De leerkrachten blijken in hun lessen aandacht te besteden aan leerlingen met specifieke noden. Zo voorziet de leerkracht in 71% van de klassen extra oefeningen of andere taken voor leerlingen die vlugger van begrip zijn. Bij ruim drie kwart (76%) van de klassen observeert de leerkracht het leer- en werkgedrag van moeilijk lerende leerlingen en houdt de leerkracht zich bewust meer bezig met leerlingen die het moeilijker hebben. In vier vijfde (80%) van de klassen voorzien de leerkrachten speciaal materiaal voor het remediëren van tekorten bij zwakkere leerlingen. Voor iets meer klassen (87%) voorzien leerkrachten extra hulp voor hen buiten de lesuren. <u>Bron:</u> <i>Peiling wiskunde in de tweede graad van het algemeen secundair onderwijs – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2012b, p. 61	
Tot slot worden differentiërende maatregelen genomen. In 37% van de klassen worden andere opgaven gegeven aan de sterke en zwakke leerlingen bij de oefeningenlessen, in een tiende van de klassen gebeurt dit bij huiswerk en in 5% bij toetsen. <u>Bron:</u> <i>Peiling wiskunde in de tweede graad van het algemeen secundair onderwijs – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2012b, p. 63	
De Vlor wil nadenken over een concept voor einddoelen en curriculumontwikkeling dat scholen ertoe aanzet nog sterker te investeren in de groep lerenden die de einddoelen niet of slechts met grote moeite halen. Dit is tegelijk een krachtig instrument om de ongekwalficeerde uitstroom te verminderen. Dit is echter geen pleidooi voor	

middelmatigheid. Einddoelen staan in een spanningsveld tussen uitdagende doelen die leerlingen uit een comfortzone en ‘zesjescultuur’ halen enerzijds en anderzijds om de hele populatie van leerlingen mee te nemen in het onderwijstraject. <u>Bron:</u> <i>Samen vorm geven aan een geactualiseerd beleidskader voor eindtermen, leerplannen en kwaliteitstoezicht. Oriënterend advies</i>, Vlor, 2015b, p. 10	
Voor de commissie Onderwijs zijn een aantal (gekende) sociaaleconomische en maatschappelijke vaststellingen van belang voor het te voeren Vlaams onderwijs- en vormingsbeleid: de blijvende vraag naar goed geschoolde technische- en beroepsprofielen, de hardnekkigheid van de invloed van sociaaleconomische resultaten op schoolse prestaties, de superdiversiteit in de steden en dus in de scholen, ... Ook de tendensen geschetst door de Europese Commissie in ‘The future of learning: preparing for change’ voor 2020 – 2030 vergen opvolging nl. meer individualisering, meer samenwerking (partnerschappen) en meer informeel leren. Deze tendensen vragen onder andere een sterker uitgebouwde gepersonaliseerde begeleiding en ondersteuning van lerenden, een grotere verantwoordelijkheid van alle lerenden en werkenden voor hun eigen ontwikkeling. <u>Bron:</u> <i>SERV-Werkprogramma 2015</i>, SERV, 2015, p. 18	
Het vernieuwde curriculum, samen met de aanbevelingen naar aanleiding van de peilingstoetsen (2006- 2007), heeft in het onderwijsveld een stroom van initiatieven ontketend, alle gericht op de verbetering van de onderwijspraktijk voor Frans. Naast de publicatie van nieuwe leerboeken en een talenportfolio, prioritaire nascholingsinitiatieven, de aandacht voor de verhoging van de kwaliteit van de lerarenopleidingen en de publicatie van paralleltoetsen van peilingen besteedden de onderwijsnetten ook specifieke aandacht aan de leerplannen: • de eindtermen werden duidelijker geoperationaliseerd;	

• er werden wenken opgenomen voor mogelijke differentiatie; • de leerlijn van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs werd duidelijker in de verf gezet. <u>Bron:</u> <i>Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. Onderwijsspiegel 2014</i>, Onderwijsinspectie, 2014, p. 55	
Differentiëren, absolute topper onder pedagogische studiedagen en werkgroepen. Maar hoe pak je dat echt aan in je leslokaal, vol diverse leerlingen en met het M-decreet? (...) “Een klas vol identieke leerlingen bestaat niet. Elke leerling is anders”, zegt prof. dr. Katrien Struyven (VUB). “Als je inspeelt op die verschillen in talenten, taal, interesses of leerprofielen, prikkel je de leerprocessen van je leerlingen en leren ze krachtiger. Dat is differentiëren. Niet altijd makkelijk, maar het kan in alle klassen. En de Vlaamse leraar doet dat al.” <u>Bron:</u> <i>Differentiëren, dat gaat niet*</i> (Klasse Magazine), Beerens, Bulckaert & De Wilde, 2015, p. 11-12	
“Binnenklasdifferentiatie zet in op ‘routes op maat’ van leerlingen. Dat betekent niet dat je leerlingen individueel lesgeeft, je blijft werken met een klasgroep. Maar wel dat je extra hulp of ondersteunende materialen aanbiedt. (...) Maar iedereen in de klas werkt wel aan dezelfde doelstelling: start together, finish together. Het is perfect mogelijk dat de ene groep slechts het basisniveau haalt, en de andere daar gesofisticeerde dingen mee doet. Belangrijk is dat iedereen tot leren komt.” [Katrien Struyven, onderzoeker VUB] <u>Bron:</u> <i>Differentiëren, dat gaat niet*</i> (Klasse Magazine), Beerens, Bulckaert & De Wilde, 2015, p. 12	
In wat volgt richten we ons op een onderwijscontext met de heterogeniteit die onze scholen voor gewoon basisonderwijs kennen. Dat zijn de scholen die men onder meer voor ogen had bij het opstellen van ontwikkelingsdoelen, eindtermen en leerplandoelen voor het gewoon basisonderwijs. De leerlingenpopulatie van	

onze gewone basisscholen is, ook binnen de gebruikelijke indeling naar leeftijdscategorieën, niet homogeen. Maar de heterogeniteit binnen jaarklassen is – zeker als die klassen niet te groot zijn – ook niet zó extreem groot dat er aan die groepen niet te onderwijzen zou vallen. Vandaar dat, als er voor het gewoon basisonderwijs aan differentiëren wordt gedacht, men op de eerste plaats organisatievorm B als werkcontext voor ogen heeft. Differentiatie komt daar neer op zogenaamde binnenklasdifferentiatie. (...) We gaan na hoe er binnen klassen met groepen leerlingen van in principe dezelfde leeftijd (een jaar of, bij graadklassen, twee jaar) een onderwijsaanbod op maat kan worden gedaan. Een reden voor deze beperking is dat we zo aansluiten bij wat in bijna alle basisscholen als organisatievorm gangbaar is. Maar naast deze pragmatische reden is er ook onze overtuiging dat de leerkrachten met differentiëren binnen deze organisatievorm in grote mate de essentiële doelstellingen van een kwaliteitsvolle basisschool bij de meeste leerlingen kunnen realiseren. <u>Bron:</u> <i>Curriculumdifferentiatie</i>, Saveyn, n.d., p. 3	
En route ! vertrekt vanuit de voorkennis van elk kind. De bedoeling is om elke leerling zoveel mogelijk zijn grenzen te laten verleggen. Differentiatie binnen de teksten: elke tekst wordt op 3 niveaus aangeboden: • Dialoog: basisniveau (in leerwerkboek); • Doorlopende tekst: tekst rond hetzelfde onderwerp en zelfde inhoud, maar op een mogelijk hoger niveau (in tekstboek); • Strip: zelfde inhoud en tekst als dialoog maar door visuele ondersteuning eenvoudiger (in tekstboek). <u>Bron:</u> <i>Differentiatie</i>, Plantyn, 2015	

Een belangrijke taak van leraren is differentiëren tussen álle leerlingen. Daar sta je bovendien nooit alleen voor. Merk je een leerprobleem op, ga dan samenzitten met ouders, de zorgleraar of leerlingbegeleider om samen naar een plan van aanpak te zoeken voor die individuele leerling. Vraag je niet af wat de leerling heeft, maar stel vragen als: wat loopt goed, wanneer kan het zich wel concentreren, wat loopt minder goed, waar zitten serieuze problemen, wat kunnen we met extra zorg verbeteren? Verlies daarbij de leerling zelf niet uit het oog: zijn leerstijl, zijn sterktes, zijn interesses ... <u>Bron:</u> <i>“Zoek het probleem achter het etiket”</i>, Klasse 218, 2011	
Is differentiëren moeilijk? In het Leonardo Lyceum Quellinstraat in Antwerpen volgt elke leerling een individueel leertraject. “Wie in het derde jaar zit en goed is in Frans, kan het vak in het vierde jaar volgen”, zegt directeur Ronny Du Jardin. “Zo loodsen we iedereen op eigen ritme door het secundair.” <u>Bron:</u> <i>Leren op maat</i>, Klasse 223, 2012	
Basisonderwijs dat voor alle kinderen een grotere zorgbreedte nastreeft, mag niet overladen zijn. Dat geldt ook voor wiskunde. Een te grote hoeveelheid vakjargon of te veel overdracht van regels, formules en procedures die veel kinderen niet inzichtelijk begrijpen, kunnen zo’n overmatig belasten in de hand werken. Belangrijk is dat de basisvaardigheden (hoofdrekenen, cijferen, schatten, toepassingen in de dagelijkse realiteit van rekenvaardigheden, praktijkgericht metend rekenen, ruimtelijke oriëntatie, ...) in ruime mate aan bod kunnen komen. Ook moet het wiskunde-onderwijs er rekening mee houden dat niet alle kinderen dezelfde mogelijkheden hebben of even snel ontwikkelen. Er moet bijgevolg genoeg aandacht en tijd overblijven voor differentiëren en remediëren. <u>Bron:</u> <i>Lager onderwijs – Wiskunde – Uitgangspunten</i>, Vlaamse overheid, 2015a	

COC vindt het vanzelfsprekend dat einddoelen op één of andere wijze verbonden zijn aan een bepaald beheersingsniveau. De einddoelen voor het basisonderwijs zullen uiteraard een ander beheersingsniveau kennen dan die van het secundair onderwijs. Ook de einddoelen binnen het secundair onderwijs volgen logischerwijze oplopende beheersingsniveaus en binnen het specifieke gedeelte van de vorming kan wat dit betreft ook differentiatie worden aangebracht. Alle leerlingen hebben recht op een brede basisvorming maar dat wil niet zeggen dat elke leerling aan het einde van het secundair onderwijs hetzelfde beheersingsniveau voor wiskunde moet behalen. Als het ontwikkelingsgerichte karakter van einddoelen op deze manier ingevuld wordt, dan heeft COC daar geen enkel probleem mee. Dit is echter niet wat het oriënterend Vlor-advies suggereert. De term ontwikkelingsgerichtheid dreigt immers nog twee andere invullingen te krijgen, namelijk: 1. ontwikkelingsgerichtheid als het verlaten van de resultaatsverbintenis en dus aansturend op het statuut van (slechts) na te streven ontwikkelingsdoelen; 2. ontwikkelingsgerichtheid als aansturend op minder basisvorming of gedifferentieerde basisvorming (volgens profiel van de leerlingen). <u>Bron:</u> <i>COC-Nota voor de leden van de onderwijscommissie van het Vlaamse Parlement. Scherpstellen van de einddoelen: input voor het maatschappelijk debat</i> (COC), Van Der Hoeven, 2015, p. 3	
De eindtermen zijn geformuleerd in termen van competenties die in een voor de cursist zinvolle en functionele context moeten worden bereikt. Leraren focussen op leerinhouden en kennisverwerving, maar slagen er te weinig in om op competentieniveau te werken. Ze benutten te weinig de functionele context van de beroepsopleiding of de leefwereld van de cursisten. Ze slagen er evenmin in om leertrajecten gedifferentieerd vorm te geven. Dat veronderstelt immers een flexibele opstelling en een doeltreffend in kaart brengen van de aanwezige competenties bij de cursist.	Differentieerbaarheid – inschaalbaarheid/vergelijkbaarheid

<u>Bron:</u> <i>Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. Onderwijsspiegel 2014</i>, Onderwijsinspectie, 2014, p. 29	
(...) recente ontwikkelingen inzake het M-decreet. Dit decreet stimuleert scholen om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te integreren in een gewone klas en met hen zoveel als mogelijk het gemeenschappelijke curriculum te behalen. Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften hebben hierbij recht op ‘redelijke aanpassingen’. (...) Het kan bijvoorbeeld niet de bedoeling zijn dat het statuut van de toekomstige einddoelen (resultaatsverbintenis dan wel inspanningsverplichting) afgestemd wordt op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en dat daarmee het gemeenschappelijk curriculum en de brede basisvorming [voor elke leerling] onder druk komen te staan. Het oriënterend Vlor-advies beklemtoont weliswaar dat het niet de bedoeling kan zijn om voor alle leerlingen met handelingsplannen te werken. COC vindt echter onvoldoende garanties in het oriënterend Vlor-advies om dit te voorkomen. Het risico op individuele handelingsplannen schuilt voornamelijk in de wijze waarop het advies het ontwikkelingsgerichte karakter van de einddoelen beklemtoont. <u>Bron:</u> <i>COC-Nota voor de leden van de onderwijscommissie van het Vlaamse Parlement. Scherpstellen van de einddoelen: input voor het maatschappelijk debat</i> (COC), Van Der Hoeven, 2015, p. 3	Differentieerbaarheid – leerbaarheid
Algemeen gesproken zou je kunnen stellen dat een school een didactisch-pedagogische opdracht heeft. Het gaat om leren en groeien. En uiteraard is welbevinden een voorwaarde om goed te kunnen leren en groeien en daarom heeft sociaal-emotionele begeleiding vaak wel een terechte plaats op school (...) Faalangst zorgt ervoor dat leerlingen zich geblokkeerd voelen in hun leerproces. Ze hebben vaak mindere prestaties dan wanneer ze geen faalangst zouden hebben, of het leer- en studeerproces gaat gepaard met overmatige spanning, druk, stress,... Het begeleiden van leerlingen met faalangst kan daarom beschouwd worden als iets wat passend is binnen de taak en de opdracht van de school als didactisch-pedagogisch instituut. Een school is echter geen hulpverleningsinstelling	Differentieerbaarheid – leerbaarheid

(...) De tijd die hierin [begeleiden leerling voor faalangst en bijkomende problemen zoals negatieve thuissituatie - depressie - ...] gestoken wordt, kan immers niet besteed worden aan schoolse problemen van andere leerlingen en vele personeelsleden zullen niet mee willen gaan in het creëren van de verwachting dat deze vorm van begeleiding binnen het takenpakket van de school hoort. <u>Bron:</u> <i>Waar liggen de grenzen aan sociaal-emotionele leerlingenbegeleiding op school?</i> (Zorgbreed), Van de Broek, 2015, p. 4	
“Ik snap de koudwatervrees in het gewoon onderwijs met de komst van het M-decreet. Leraren zullen meer uit hun comfortzone moeten treden. Vaststellen dat ze de methodes waar ze zich goed bij voelden niet altijd meer kunnen toepassen. Natuurlijk ervaren wij in het buitengewoon onderwijs niet die ‘schoolse prestatiedruk’ die daar nog bovenop komt, waarbij elke leerling op het einde van het schooljaar wél dezelfde eindtermen moet halen.” [Joris Van de Velde] <u>Bron:</u> <i>Differentiëren, dat gaat niet*</i> (Klasse Magazine), Beerens, Bulckaert & De Wilde, 2015, p. 17	Differentieerbaarheid – hanteerbaarheid
Het M-decreet dat ingevoerd wordt, is bedoeld om zoveel mogelijk leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften recht te geven op inclusief onderwijs. Wanneer zij willen inschrijven in een gewone school, wordt de school gevraagd om daarvoor ook ‘redelijke aanpassingen’ te willen doen. Die kunnen didactisch zijn (meer toetstijd,...), leertechnisch (gebruik laptop,...) op gebied van infrastructuur (hellend vlak,...), enzovoort, maar ook op gebied van sociaal - emotionele begeleiding (...). Bij beslissingen in verband met het M-decreet zal er niet meer gesproken worden over de draagkracht van een school (het gebrek aan draagkracht als eenzijdig argument vanuit het standpunt van een school), maar over de redelijkheid van de begeleidingsvraag (vanuit standpunt van alle partijen). Dat betekent dat de school best de reflex ontwikkelt om op zoek te gaan naar manieren om die specifieke	Differentieerbaarheid – professionaliteit

competentie wel binnen te halen en de draagkracht te versterken. Of om opnieuw het voorbeeld van faalangst te gebruiken, om leerlingenbegeleiders te vragen om een opleiding te volgen over het opzetten van een faalangsttraining. Dit model kan dus ook bij overleg rond het M-decreet een waardevol instrument zijn om te verhelderen of de begeleiding past binnen de school en om zicht te krijgen op die domeinen waarbinnen nog expertise ontwikkeld dient te worden. Zorgzaam én ondersteunend omspringen met grenzen aan begeleiding is in het belang van alle partijen. <u>Bron:</u> <i>Waar liggen de grenzen aan sociaal-emotionele leerlingenbegeleiding op school?</i> (Zorgbreed), Van de Broek, 2015, p. 7	
LEERBAARHEID	
Door de achtergrondgegevens te koppelen aan de toetsprestaties kon ook meer inzicht verkregen worden welke kenmerken al dan niet positief samenhangen met de vaardigheid van de leerlingen in het omgaan met tabellen en grafieken en het werken met plannen en tekeningen. Het kan hier vaak gaan om kenmerken van leerlingen waar het niet direct mogelijk is om rechtstreeks op in te grijpen, maar dat betekent niet dat dit niet relevant kan zijn voor het onderwijsbeleid. Zo zal het als beleidsmakers niet mogelijk zijn om bijvoorbeeld in te grijpen in de taal die thuis gesproken wordt, maar kunnen de resultaten er het beleid wel bewust van maken dat bepaalde leerlinggroepen extra aandacht verdienen en dat nagegaan kan worden welke maatregelen mogelijk tot verbetering van de prestaties van specifieke leerlinggroepen kan leiden. <u>Bron:</u> <i>Peiling informatieverwerving en –verwerking met praktische proef ICT in het basisonderwijs – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2013b, p. 166-167	

Zowel bij de leerlingen uit het aso, als bij de leerlingen uit het kso en tso werd nagegaan in welke mate ze het minimumniveau vervat in de eindtermen bereiken. Uit de resultaten blijkt dat binnen het aso 72% van de leerlingen de eindtermen voor Frans luisteren beheerst, terwijl dit voor het kso 68% is en voor het tso 63%. Dit betekent dat zowel binnen het aso als binnen het kso en het tso een niet te verwaarlozen groep van leerlingen niet over de lat van de eindtermen springt. <u>Bron:</u> <i>Peiling Frans in de derde graad van het secundair onderwijs (aso, kso, tso) – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2013a, p. 211	
Voor de vier schalen werd nagegaan in welke mate de leerlingen uit het tweede jaar secundair onderwijs a-stroom de eindtermen met betrekking tot IVV beheersen. Van de Vlaamse leerlingen beheerst 76% de eindtermen over het raadplegen van referentiewerken, 45% die over het raadplegen van tabellen en grafieken, 60% die over het structureren van verbale informatie en 46% die over het raadplegen van plannen, tekeningen en kaarten. Voor het raadplegen van tabellen en grafieken en plannen, tekeningen en kaarten is er een significante achteruitgang van respectievelijk 5% en 11% ten opzichte van de resultaten van de peiling in 2004. Voor het raadplegen van referentiewerken bleven de resultaten stabiel. <u>Bron:</u> <i>Peiling informatieverwerving en –verwerking in de eerste graad van het secundair onderwijs (Astroom) – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2012a, p.115	
“We komen niet toe aan herhalen. Je leert leerstof voor een toets en dat is het. Leerstof komt niet in je lange termijngeheugen terecht en alles wat je leert vergeet je dus heel snel. (...) Ook een meer permanente evaluatie zou beter zijn dan examens waar je ineens alles voor één keer moet leren.”	

<u>Bron:</u> 16-jarige gaat het debat aan met minister Crevits: 'Het onderwijs moet anders', De Morgen, 2015	
Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) maakte gisteren de resultaten bekend van een groot onderzoek naar het behalen van de eindtermen wiskunde in de laatste graad van het secundair onderwijs. Minder dan de helft van de leerlingen blijkt te voldoen aan de eindtermen. <u>Bron:</u> <i>Niet alleen de wiskunde maar ook haar leerkrachten moeten weer naar waarde worden geschat</i>, Knack, 2015	
Ouders: "We willen dat Laura genoeg uitdaging krijgt. In het buitengewoon onderwijs zou ze in type 2 zitten. Het aanbod zou er gericht zijn op zelfredzaamheid en sociale vaardigheden: zichzelf verzorgen, naar de winkel gaan ... Dat willen we Laura zelf leren. Op school moet ze andere dingen leren. Je kan je afvragen waarom Laura het verschil moet kennen tussen een scherpe en een stompe hoek maar het is iets visueels en ze pikt het op. De eindtermen hoeft ze niet te halen." Leerkracht: "We bouwen verder op wat Laura wel kan en laten los wat te moeilijk is. Laura krijgt op haar eigen tempo alle leerstof mee. Met de nodige hulpmiddelen kan ze volgen in de klas. Dictee bijvoorbeeld is, vanwege Laura's motoriek, moeilijk. Daarom legde ze in het eerste leerjaar de woorden met de letters uit de letterdoos. In de toekomst zal ze overschakelen op een computer. Voor begrijpend lezen kreeg Laura vorig jaar op voorhand de tekst mee naar huis zodat ze in de klas sneller kon volgen." <u>Bron:</u> <i>"Kinderen zomaar weigeren, gaat niet meer"</i>, Klasse 222, 2012	
Leerlingen die voor zijn op leeftijd doen het over het algemeen beter dan leerlingen die op leeftijd zitten. Deze laatsten doen het dan weer beter dan leerlingen die al schoolse achterstand opliepen. Leerlingen met leerproblemen en/of handicaps behalen minder vaak de eindtermen dan leerlingen zonder problemen. Het verschil is het minst groot voor historische tijd.	Leerbaarheid (intern): contextuele achtergrondfactoren hinderen leerbaarheid van eindtermen

<u>Bron:</u> <i>Peiling wereldoriëntatie (domeinen tijd, ruimte, maatschappij en brongebruik) in het basisonderwijs – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2011, p. 74	
Wanneer we dan naar specifieke leerlinggroepen kijken, merken we dat voornamelijk leerlingen die thuis enkel een andere taal dan het Nederlands spreken duidelijk minder kans hebben om over de lat van de eindtermen te springen. Ook leerlingen die thuis het Nederlands combineren met een andere taal hebben een wat lagere kans om de eindtermen te bereiken. Leerlingen die achter zitten op leeftijd vertonen voor beide toetsen een beduidend lagere kans om het vereiste minimumniveau te bereiken. Het gaat hier om leerlinggroepen waarvoor het mogelijk inherent moeilijker is om voor hen het minimumniveau te bereiken, maar het zijn net deze leerlinggroepen waarvoor het belangrijk is hen toch over de lat te krijgen. <u>Bron:</u> <i>Peiling informatieverwerving en –verwerking met praktische proef ICT in het basisonderwijs – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2013b, p. 166	Leerbaarheid (intern): contextuele achtergrondfactoren hinderen leerbaarheid van eindtermen
Verder stellen we vast dat leerlingen die voor zijn op leeftijd zowel voor <i>lezen</i> als voor <i>luisteren</i> betere resultaten behalen. Leerlingen die achter zitten op leeftijd hebben voor beide toetsen een lagere kans om het vereiste minimumniveau te bereiken (...). Met betrekking tot thuistaal stellen we vast dat leerlingen die thuis een andere taal dan het Nederlands spreken minder kans hebben om de eindtermen voor <i>lezen</i> en <i>luisteren</i> te behalen. Dit geldt ook wanneer leerlingen de andere taal spreken in combinatie met het Nederlands (...). Tot slot hebben ook leerlingen met een diagnose voor leerproblemen een lagere kans om de eindtermen te behalen dan de leerlingen zonder diagnose. Dit stellen we zowel voor <i>lezen</i> als voor <i>luisteren</i> vast. <u>Bron:</u> <i>Peiling Nederlands (Lezen – Luisteren) in het basisonderwijs – Eindrapport</i>, Ameel et al., 2014, p. 116	Leerbaarheid (intern): contextuele achtergrondfactoren hinderen leerbaarheid van eindtermen

Zoals altijd is er echter ook nog ruimte voor verbetering, voornamelijk omdat de problemen zich situeren bij specifieke groepen van leerlingen. Leerlingen die thuis helemaal geen Nederlands spreken of een andere taal gebruiken in combinatie met het Nederlands, bereiken duidelijk minder vaak het minimumniveau van de eindtermen. Ook leerlingen die achter zitten op leeftijd, hebben een lagere kans om de eindtermen voor <i>lezen</i> en <i>luisteren</i> te behalen. Bovendien blijken er in de loop van de tijd ook geen positieve evoluties te zijn op dit vlak. Wat betreft thuistaal bleef de kloof die reeds in 2007 bestond tussen leerlingen die thuis uitsluitend Nederlands spreken en leerlingen die een andere taal spreken, al dan niet in combinatie met Nederlands, zowel voor <i>lezen</i> als voor <i>luisteren</i> ongewijzigd. Wat betreft schoolse achterstand doen we dezelfde vaststellingen voor <i>luisteren</i>. Voor <i>lezen</i> blijkt zelfs dat leerlingen die één jaar achter zitten in 2013 ietwat meer achterop hinken dan in 2007. Tot slot is in de loop van de tijd ook de kloof tussen leerlingen met leerproblemen en leerlingen zonder leerproblemen vergroot. Het gaat hier om leerlinggroepen waarvoor het mogelijk inherent moeilijker is om het minimumniveau te bereiken, maar het zijn net deze leerlinggroepen waarvoor het belangrijk is hen toch over de lat te krijgen. <u>Bron:</u> <i>Peiling Nederlands (Lezen – Luisteren) in het basisonderwijs – Eindrapport</i>, Ameel et al., 2014, p. 170-171	Leerbaarheid (intern): contextuele achtergrondfactoren hinderen leerbaarheid van eindtermen
Jongens behalen voor bijna alle schalen vaker de eindtermen dan meisjes. Enkel voor vlakke meetkunde ligt het resultaat van de meisjes en de jongens zeer dicht bij elkaar. Het verschil is het grootst bij functies van de eerste en tweede graad, waar iets meer dan de helft van de jongens de eindtermen halen en slechts een derde van de meisjes. Leerlingen die thuis enkel Nederlands spreken, halen algemeen genomen vaker de eindtermen dan leerlingen die thuis Nederlands spreken samen met een andere taal en leerlingen die thuis enkel een andere taal spreken. Een uitzondering hierop is getallenleer en algebra waar de kleine groep leerlingen die thuis enkel een andere taal dan het Nederlands spreken wat vaker de eindtermen halen dan de leerlingen die thuis enkel Nederlands spreken. De	Leerbaarheid (intern): contextuele achtergrondfactoren hinderen leerbaarheid van eindtermen

leerlingen die naast Nederlands thuis nog een andere taal spreken blijken dan weer voor vijf van de acht schalen minder de eindtermen te halen dan leerlingen die thuis enkel een andere taal spreken. <u>Bron:</u> <i>Peiling wiskunde in de tweede graad van het algemeen secundair onderwijs – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2012b, p. 86	
We kunnen hieruit besluiten dat er grote verschillen zijn tussen de verschillende schalen, in de mate waarin de leerlingen de eindtermen halen. De resultaten variëren namelijk van 42% voor functies van de eerste en tweede graad tot 76% voor statistiek. Ook zien we dat er zeer grote verschillen zijn tussen optiegroepen in de mate waarin ze de eindtermen halen. Algemeen genomen presteren leerlingen uit klassieke talen en wetenschappen behoorlijk goed. De leerlingen uit humane wetenschappen blijken grote problemen te ondervinden om het minimumniveau vastgelegd in de eindtermen te bereiken. <u>Bron:</u> <i>Peiling wiskunde in de tweede graad van het algemeen secundair onderwijs – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2012b p. 93	Leerbaarheid (intern): contextuele achtergrondfactoren hinderen leerbaarheid van eindtermen
Uit de analyses blijkt dat er binnen het kso en het tso nauwelijks een verschil is tussen jongens en meisjes op het vlak van het behalen van de eindtermen voor Frans luisteren. Verder doen leerlingen die thuis Frans spreken, al dan niet in combinatie met Nederlands of een andere taal, het ook binnen het kso en tso beter. Leerlingen die thuis een andere taal spreken (uitgezonderd Frans), al dan niet in combinatie met het Nederlands, doen het opnieuw minder goed. Ook behalen leerlingen met leerproblemen minder goede resultaten. Wat betreft schoolse achterstand, is het patroon minder eenduidig dan dat binnen het aso: leerlingen met één jaar schoolse achterstand behalen minder	Leerbaarheid (intern): contextuele achtergrondfactoren hinderen leerbaarheid van eindtermen

vaak de eindtermen, terwijl er voor leerlingen met meer dan één jaar schoolse achterstand nauwelijks een verschil is met de leerlingen die op leeftijd zitten. <u>Bron:</u> <i>Peiling Frans in de derde graad van het secundair onderwijs (aso, kso, tso) – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2013a, p. 134	
Alhoewel ons onderwijs meer kwaliteit blijft bieden dan het Franstalig onderwijs, scoort het Brussels Nederlandstalig onderwijs in vergelijking met Vlaanderen maar matig. Taalachterstand bij de leerlingen heeft leerachterstand tot gevolg. Een op vijf jongeren verlaat de school zonder diploma. Er zijn grote twijfels bij leerkrachten over het behalen van de eindtermen. <u>Bron:</u> <i>‘Wat Brussel niet kan, lukt ons onderwijs wél: meer Nederlands in Brussel’</i>, Knack, 2015	Leerbaarheid (intern): contextuele achtergrondfactoren hinderen leerbaarheid van eindtermen
Volgens de richtlijnen van Onderwijs Vlaanderen wordt spijbelen omschreven als problematische afwezigheden van meer dan 30 halve dagen. Dit probleemgedrag vertoont zich vooral bij 16 tot 18-jarigen, maar komt ook regelmatig voor in het basisonderwijs. (...) De gevolgen van spijbelen zijn niet te onderschatten, van schoolvertraging tot ongekwalificeerde uitstroom. <u>Bron:</u> <i>De leerKRACHT in een doeltreffende spijbelaanpak</i> (Zorgbreed), Gevaert, 2014, p. 19	Leerbaarheid (intern): contextuele achtergrondfactoren hinderen leerbaarheid van eindtermen
(...) de overtuiging van COC dat leerplichtonderwijs een brede basisvorming moet garanderen voor álle leerlingen (niet voor bepaalde profielen). Deze focus op een brede basisvorming voor alle onderwijsniveaus en onderwijs- en opleidingsvormen vormt voor COC het vertrekpunt voor een nieuw denkkader voor einddoelen. Zij is de vertaling van onze centrale zorg dat elke leerling (onderwijsgelijkheid!) de kans moet krijgen en gestimuleerd moet worden om stil te staan bij die zaken die hem/haar dagelijks beïnvloeden. Dat wil zeggen dat elke leerling in dezelfde mate	Leerbaarheid (intern): contextuele achtergrondfactoren hinderen leerbaarheid van eindtermen

de mogelijkheid - de tijd en de ruimte - geboden moet worden om zich te verhouden tot, en niet te laten bepalen door, de wereld rondom hem/haar. <u>Bron:</u> <i>COC-Nota voor de leden van de onderwijscommissie van het Vlaamse Parlement. Scherpstellen van de einddoelen: input voor het maatschappelijk debat (COC)</i>, Van der Hoeven, 2015, p. 3	
De vraag wordt [in werkseminarie Frans] gesteld of de eindtermen voor alle groepen haalbaar zijn binnen de voorziene uren. <u>Bron:</u> <i>Frans in de derde graad aso, kso, tso. Werkseminarie na de peiling</i>, AKOV, 2015, p. 14.	Leerbaarheid (intern): huidige eindtermen te substantieel om voor elke leerling leerbaarheid na te streven
Op 11 juni 2014 maakte de overheid de resultaten van de peiling PAV in het zesde jaar bso bekend. Hieruit bleek dat nog geen 40 procent van de leerlingen uit het tweede jaar van de derde graad bso de eindtermen voor functionele leesvaardigheid (38%), functionele luistervaardigheid (39%) en functionele rekenvaardigheid (39%) haalde. Voor functionele informatieverwerving en –verwerking was het resultaat met 62 percent iets beter. (...) Een aantal deelnemers merkt op dat niet enkel de leerlingen met de vinger gewezen moeten worden. Je kan de kenmerken van de leerlingen niet veranderen. Ze zouden eigenlijk de basis moeten vormen bij het formuleren van de eindtermen. <u>Bron:</u> <i>Project Algemene Vakken (PAV). Werkseminarie na de peiling</i>, AKOV, 2015, p. 6/10	Leerbaarheid (intern): contextuele achtergrondfactoren hinderen leerbaarheid van eindtermen
‘Voor een jonge leerkracht betekent lesgeven in een school met een hoofdzakelijk allochtone mix van leerlingen vaak leren met vallen en opstaan’, schrijft Christian Laes. ‘De kern van het probleem is hier vaak een gebrekkige kennis van het Nederlands.’ In een eerste jaar secundair onderwijs mogen ‘gewone’ teksten in handboeken voor	Leerbaarheid (intern): contextuele achtergrondfactoren hinderen leerbaarheid van eindtermen

geschiedenis of aardrijkskunde geen hindernis meer vormen. Een taaltraining die hierop voorbereidt, start best zo vroeg mogelijk, in het eerste jaar van het lagere onderwijs (waarbij we het belang van het kleuteronderwijs niet mogen vergeten). Eindtermen Nederlands voor het lager onderwijs moeten daarom ambitieuzer, ja zelfs diepgaander zijn dan nu het geval is. (...) Jonge leerlingen die zich - naast de gesproken taal - taalbeschouwing en systematiek eigen maken? Het lijken hoog gegrepen doelstellingen, maar ze zijn niet onhaalbaar. Het gaat alvast om domeinen waarin doorheen de jaren expertise is opgebouwd. <u>Bron:</u> <i>Eindtermen Nederlands voor het lager onderwijs moeten ambitieuzer zijn dan nu het geval is</i>, Knack, 2015	
Ongekwalficeerde uitstroom is een complex probleem, dat verschillende oorzaken kent. Het gebrek aan voldoende werkplekken in deeltijdse leersystemen speelt daarin een heel grote rol. Uit het advies van de SERV blijkt dat meer dan één op tien jongeren uit het stelsel Leren en Werken geen werkplek vindt. In die groep blijft spijbelen bovendien een groot probleem. Het gevolg is dat velen zonder werkervaring, diploma of getuigschrift op de arbeidsmarkt belanden en in langdurige werkloosheid terecht dreigen te komen. <u>Bron:</u> <i>Commissievergadering – handelingen – Nr. 33. Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen (Ongekwalficeerde uitstroom en duaal leren)</i>, Vlaams Parlement, 2013, p. 3	Leerbaarheid (intern): contextuele achtergrondfactoren hinderen leerbaarheid van eindtermen
De Vlor wil nadenken over een concept voor einddoelen en curriculumontwikkeling dat scholen ertoe aanzet nog sterker te investeren in de groep lerenden die de einddoelen niet of slechts met grote moeite halen. Dit is tegelijk een krachtig instrument om de ongekwalficeerde uitstroom te verminderen. Dit is echter geen pleidooi voor middelmatigheid. Einddoelen staan in een spanningsveld tussen uitdagende doelen die leerlingen uit een	Leerbaarheid (intern)

comfortzone en ‘zesjescultuur’ halen enerzijds en anderzijds om de hele populatie van leerlingen mee te nemen in het onderwijstraject. <u>Bron:</u> <i>Samen vorm geven aan een geactualiseerd beleidskader voor eindtermen, leerplannen en kwaliteitstoezicht. Oriënterend advies</i>, Vlor, 2015b, p. 10	
Ten slotte werd het effect van bijkomende variabelen uit de leerling-, ouder-, en leerkrachtvragenlijst nagegaan. Hier bleken vooral leerlingvariabelen en kenmerken van het gezin waarin de leerling opgroeit significant samen te hangen met de scores voor IVV. Wat betreft de proceskenmerken werd er een positieve samenhang gevonden van de mate waarin er gewerkt wordt rond de eindtermen leren leren in de klas en de prestaties voor beide schalen [schaal met tabellen en grafieken; schaal met plannen en tekeningen]. Voor <i>plannen en tekeningen</i> vinden we ook een positieve samenhang van de mate van beleid en visie op school en professionalisering van de leerkracht m.b.t. leren leren en de prestaties van de leerlingen. [p. 2: Als startpunt voor deze peiling wordt voor IVV een selectie van leergebiedoverschrijdende eindtermen met betrekking tot leren leren gebruikt. Voor ICT vormen de leergebiedoverschrijdende eindtermen ICT de basis voor het onderzoek.] <u>Bron:</u> Van Nijlen, D., Willem, L., Crynen, M., Clarebout, G., Gielen, S., van Braak, J., Van Dooren, W., & Janssen, R. (2013). <i>Peiling informatieverwerving en –verwerking met praktische proef ICT in het basisonderwijs – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2013b, p. 105	Leerbaarheid (intern): contextuele achtergrondfactoren hinderen leerbaarheid van eindtermen Leerbaarheid – realiseerbaarheid Leerbaarheid – professionaliteit
Uiteraard zijn de onderwijsbetrokkenen terecht bezorgd over een groeiende klemtoon op leerresultaten (learning outcomes) die volgt uit een aantal internationale ontwikkelingen. Deze ontwikkelingen worden aangekaart in het oriënterend Vlor-advies. Ook COC ziet daarin een gevaar indien een één-één-relatie tussen einddoelen en	Leerbaarheid – toetsbaarheid

leerresultaten/studiebekrachtiging zou leiden tot centrale toetsing. Dit gevaar wijkt volgens COC door het autonome oordeel van de klassenraad. Die neemt de einddoelen immers mee als referentiekader in een groter geheel. Het is precies hier dat een belangrijk onderscheid wordt ingesteld tussen een oordelende klassenraad – die oog heeft voor het vormingsproces van een leerling in zijn geheel – en een centrale toetsing van leerresultaten. COC stelt daarom voor om erover te waken dat men het kind niet met het badwater wegspoelt als de relatie tussen einddoelen en beoordeling van leerlingen volledig zou doorgeknipt worden. <u>Bron:</u> <i>COC-Nota voor de leden van de onderwijscommissie van het Vlaamse Parlement. Scherpstellen van de einddoelen: input voor het maatschappelijk debat (COC)</i>, Van der Hoeven, 2015, p. 5	
De schoolleider heeft het idee te zijn “doorgezaagd” doordat de inspecteur aan de hand van analyses van leerprestaties kritische reacties geeft. De schoolleider vindt de negatieve beoordeling van de leerprestaties ook onterecht, omdat er niet wordt gekeken naar de achtergrond van de leerlingen. <u>Bron:</u> <i>Effecten van toezicht op het basisonderwijs</i> (Pedagogische Studiën), Ehren, 2010, p. 175	Leerbaarheid – evalueerbaarheid – realiseerbaarheid
In de peiling werd nagegaan of de leerlingen de eindtermen bereiken. Een deelnemer vraagt zich af wat van die eindtermen overblijft in de leerplannen en de handboeken. Wordt er echt aan de eindtermen gewerkt in de klas? Het zou zinvol zijn om dat grondig na te gaan. <u>Bron:</u> <i>Project algemene vakken (PAV). Werkseminarie na de peiling</i>, AKOV, 2015, p. 13	Leerbaarheid – operationaliseerbaarheid Leerbaarheid – hanteerbaarheid
Leerkrachten volgen voornamelijk hun handboek bij het lesgeven. Het leerplan en zeker de eindtermen komen pas op de tweede plaats. Bovendien trainen leerkrachten de leerlingen vooral op copy-pastegedrag en wordt er weinig gewerkt rond attitudes en vaardigheden. Leren leren wordt hierdoor beperkt tot memoriseren en reproduceren. De	Leerbaarheid – hanteerbaarheid

deelnemers geven aan dat er nood is aan bijkomende tools, materiaal en informatie over leren leren om tot een goed beleidsplan te komen. Dat plan moet leerkrachten helpen om leren leren in de klas te concretiseren. <u>Bron:</u> <i>Peiling Informatieverwerving en -verwerking in het basisonderwijs. Werkseminarie na de peiling, AKOV, 2014, p. 12</i>	
Krijgt wereldoriëntatie voldoende aandacht op school? Of zijn de eindtermen gewoon te moeilijk?: “We verwachten veel van onze leerlingen in de eindtermen. Ook bij deze peiling lag de lat hoog. Wij hebben als onderzoekers niet bepaald waar de lat moet liggen, wel leraren, pedagogisch begeleiders, inspecteurs, lerarenopleiders en beleidsmedewerkers. Daarom willen we de bal graag terugkaatsen naar het onderwijsveld. Misschien is het belangrijk dat leraren zelf ook leren kijken naar de eindtermen. Dat zou immers de basis moeten zijn.” [Rianne Janssen, KU Leuven] <u>Bron:</u> <i>Twaalfjarigen zijn niet wereldwijd, Klasse 224, 2012</i>	Leerbaarheid – hanteerbaarheid
(...) recente ontwikkelingen inzake het M-decreet. Dit decreet stimuleert scholen om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te integreren in een gewone klas en met hen zoveel als mogelijk het gemeenschappelijke curriculum te behalen. Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften hebben hierbij recht op ‘redelijke aanpassingen’. (...) Het kan bijvoorbeeld niet de bedoeling zijn dat het statuut van de toekomstige einddoelen (resultaatsverbintenis dan wel inspanningsverplichting) afgestemd wordt op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en dat daarmee het gemeenschappelijk curriculum en de brede basisvorming [voor elke leerling] onder druk komen te staan. Het oriënterend Vlor-advies beklemtoont weliswaar dat het niet de bedoeling kan zijn om voor alle leerlingen met handelingsplannen te werken. COC vindt echter onvoldoende garanties in het	Leerbaarheid – differentieerbaarheid

oriënterend Vlor-advies om dit te voorkomen. Het risico op individuele handelingsplannen schuilt voornamelijk in de wijze waarop het advies het ontwikkelingsgerichte karakter van de einddoelen beklemtoont. <u>Bron:</u> <i>COC-Nota voor de leden van de onderwijscommissie van het Vlaamse Parlement. Scherpstellen van de einddoelen: input voor het maatschappelijk debat (COC)</i>, Van Der Hoeven, 2015, p. 3	
Algemeen gesproken zou je kunnen stellen dat een school een didactisch-pedagogische opdracht heeft. Het gaat om leren en groeien. En uiteraard is welbevinden een voorwaarde om goed te kunnen leren en groeien en daarom heeft sociaal-emotionele begeleiding vaak wel een terechte plaats op school (...) Faalangst zorgt ervoor dat leerlingen zich geblokkeerd voelen in hun leerproces. Ze hebben vaak mindere prestaties dan wanneer ze geen faalangst zouden hebben, of het leer- en studeerproces gaat gepaard met overmatige spanning, druk, stress,... Het begeleiden van leerlingen met faalangst kan daarom beschouwd worden als iets wat passend is binnen de taak en de opdracht van de school als didactisch-pedagogisch instituut. Een school is echter geen hulpverleningsinstelling (...) De tijd die hierin [begeleiden leerling voor faalangst en bijkomende problemen zoals negatieve thuissituatie - depressie - ...] gestoken wordt, kan immers niet besteed worden aan schoolse problemen van andere leerlingen en vele personeelsleden zullen niet mee willen gaan in het creëren van de verwachting dat deze vorm van begeleiding binnen het takenpakket van de school hoort. <u>Bron:</u> <i>Waar liggen de grenzen aan sociaal-emotionele leerlingenbegeleiding op school?</i> (Zorgbreed), Van de Broek, 2015, p. 4	Leerbaarheid – realiseerbaarheid Leerbaarheid – differentieerbaarheid
Inclusie is heel mooi (...) Als we dan aan inclusie doen, moet het ook echt inclusie zijn en geen schijninclusie. De kinderen moeten kwaliteitsvol onderwijs krijgen en ze moeten zich geïntegreerd en gewaardeerd voelen. Ik weet niet of we in het gewoon onderwijs nu al genoeg middelen en mensen hebben om dat te realiseren. (...) Ik ben ook	Leerbaarheid – financiering

wel bezorgd om de werkdruk van de leerkrachten in het gewoon onderwijs. De middelen blijven beperkt, er komen sowieso kinderen met complexe problematieken bij, niet iedereen voelt zich daar gerust in of bekwaam voor. [Nele Op de Beeck, gewezen leerkracht BuO] <u>Bron:</u> <i>Een nieuw schooljaar, een frisse start</i> (Basis), Tiquet, 2015, p. 25	
[Naar aanleiding van lage peilingsresultaten PAV derde graad BSO]: Volgens nogal wat deelnemers is de opbouw over de verschillende graden heen niet duidelijk. Volgens hen zit er onvoldoende progressie in de eindtermen van de verschillende graden. <u>Bron:</u> <i>Project Algemene Vakken (PAV). Werkseminarie na de peiling</i>, AKOV, 2015, p. 15	Leerbaarheid – volgtijdelijkheid
Het gemis aan duidelijke leerlijnen voor leren leren bevordert evenmin de zichtbaarheid van de eindtermen. Bovendien is er weinig afstemming tussen de eindtermen van het lager en die van het secundair onderwijs. <u>Bron:</u> <i>Peiling Informatieverwerving en –verwerking in het basisonderwijs. Werkseminarie na de peiling</i>, AKOV, 2012, p. 9	Leerbaarheid (indirect) – volgtijdelijkheid
[Naar aanleiding van lage peilingsresultaten wiskunde secundair onderwijs]: “Stem eindtermen en curricula van beide niveaus beter op elkaar af. Maak de links tussen basis en secundair onderwijs explicieter. De peilingresultaten wiskunde in het basisonderwijs zijn goed. Moet het secundair onderwijs zich dan maar aanpassen aan het basisonderwijs en aan de leerlingen die het binnenkrijgt? Dat vind ik heel onnatuurlijk. Waarom start je de leerlijn voor algebra niet al voorzichtig in het vijfde leerjaar? Die is er al, maar we herkennen ze niet als dusdanig. Laat ons inzien dat die leerlijnen doorlopen, net zoals de leerlijnen in het secundair onderwijs doorlopen	Leerbaarheid – volgtijdelijkheid

van de ene graad naar de volgende, telkens een trap hoger.” [Wim Van Doren, docent onderwijspsychologie KU Leuven] <u>Bron:</u> <i>Bergaf na de basisschool</i>, Klasse 212, 2011	
Inclusie is heel mooi (...) Als we dan aan inclusie doen, moet het ook echt inclusie zijn en geen schijninclusie. De kinderen moeten kwaliteitsvol onderwijs krijgen en ze moeten zich geïntegreerd en gewaardeerd voelen. Ik weet niet of we in het gewoon onderwijs nu al genoeg middelen en mensen hebben om dat te realiseren. (...) Ik ben ook wel bezorgd om de werkdruk van de leerkrachten in het gewoon onderwijs. De middelen blijven beperkt, er komen sowieso kinderen met complexe problematieken bij, niet iedereen voelt zich daar gerust in of bekwaam voor. [Nele Op de Beeck, gewezen leerkracht BuO] <u>Bron:</u> <i>Een nieuw schooljaar, een frisse start</i> (Basis), Tiquet, 2015, p. 25	Leerbaarheid – professionaliteit
Het M-decreet dat ingevoerd wordt, is bedoeld om zoveel mogelijk leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften recht te geven op inclusief onderwijs. Wanneer zij willen inschrijven in een gewone school, wordt de school gevraagd om daarvoor ook ‘redelijke aanpassingen’ te willen doen. Die kunnen didactisch zijn (meer toetstijd,...), leertecnisch (gebruik laptop,...) op gebied van infrastructuur (hellend vlak,...), enzovoort, maar ook op gebied van sociaal - emotionele begeleiding (...). Bij beslissingen in verband met het M-decreet zal er niet meer gesproken worden over de draagkracht van een school (het gebrek aan draagkracht als eenzijdig argument vanuit het standpunt van een school), maar over de redelijkheid van de begeleidingsvraag (vanuit standpunt van alle partijen). Dat betekent dat de school best de reflex ontwikkelt om op zoek te gaan naar manieren om die specifieke competentie wel binnen te halen en de draagkracht te versterken. Of om opnieuw het voorbeeld van faalangst te gebruiken, om leerlingenbegeleiders te vragen om een opleiding te volgen over het opzetten van een	Leerbaarheid – professionaliteit

faalangsttraining. Dit model kan dus ook bij overleg rond het M-decreet een waardevol instrument zijn om te verhelderen of de begeleiding past binnen de school en om zicht te krijgen op die domeinen waarbinnen nog expertise ontwikkeld dient te worden. Zorgzaam én ondersteunend omspringen met grenzen aan begeleiding is in het belang van alle partijen. <u>Bron:</u> <i>Waar liggen de grenzen aan sociaal-emotionele leerlingenbegeleiding op school?</i> (Zorgbreed), Van de Broek, 2015, p. 7	
Voor het aantal jaren onderrichtservaring van de leerkracht vinden we een duidelijkere samenhang: naarmate leerkrachten meer jaren onderrichtservaring hebben, doen hun leerlingen het beter voor wiskunde. Dit geldt zowel voor als na controle voor contextvariabelen. Gelijkaardige resultaten worden gevonden wanneer meer specifiek de samenhang wordt onderzocht met het aantal jaar ervaring in het onderwijzen van wiskunde in het 4e leerjaar aso. <u>Bron:</u> <i>Peiling wiskunde in de tweede graad van het algemeen secundair onderwijs – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2012b, p. 138	Leerbaarheid – professionaliteit
Na controle voor contextvariabelen blijken leerlingen van leerkrachten met een ander masterdiploma [niet bachelor secundair onderwijs: wiskunde of master wiskunde] het minder goed te doen voor statistiek. Aan de groep leerkrachten met een masterdiploma werd bovendien gevraagd welk diploma ze hadden bovenop hun master. Leerlingen van leerkrachten die een bewijs van pedagogische bekwaamheid bezitten doen het voor controle voor contextvariabelen beter dan leerlingen van leerkrachten die geen van deze diploma's bezitten. <u>Bron:</u> <i>Peiling wiskunde in de tweede graad van het algemeen secundair onderwijs – Eindrapport</i>, Van Nijlen et al., 2012b, p. 138	Leerbaarheid – professionaliteit

Tabel 14: Exemplarische fragmenten gebruikscriteria

REFERENTIES

- ‘Dringend meer wiskundigen nodig voor de klas’. (2015, mei 28). *De Standaard*. Retrieved from http://www.standaard.be/cnt/dmf20150528_01702161
- ‘Laat ze maar talrijk en concreet zijn’. (2015, oktober 29). *De Standaard*. Retrieved from http://www.standaard.be/cnt/dmf20151028_01943677
- ‘Niet alleen de wiskunde maar ook haar leerkrachten moeten weer naar waarde worden geschat’ (2015, mei 29). *Knack*. Retrieved from <http://www.knack.be/nieuws/belgie/niet-alleen-de-wiskunde-maar-ook-haar-leerkrachten-moeten-weer-naar-waarde-worden-geschat/article-opinion-574335.html>
- ‘Verkeerskennis moet in lespakket middelbaar’. (2015, juni 6). *De Standaard*. Retrieved from http://www.standaard.be/cnt/dmf20150616_01733136
- ‘Wat Brussel niet kan, lukt ons onderwijs wél: meer Nederlands in Brussel’. (2015, maart 13). *Knack*. Retrieved from <http://www.knack.be/nieuws/belgie/wat-brussel-niet-kan-lukt-ons-onderwijs-wel-meer-nederlands-in-brussel/article-opinion-541621.html>
- “Geef elke leerling een financieel rijbewijs”. (2013). *Klasse 235*. Retrieved from <https://www.klasse.be/archief/geef-elke-leerling-een-financieel-rijbewijs/>
- “Kinderen zomaar weigeren, gaat niet meer”. (2012). *Klasse 222*. Retrieved from <http://www.klasse.be/archief/kinderen-zomaar-weigeren-gaat-niet-meer/>
- “School is geen race tegen de tijd”. (2014). *Klasse 242*. Retrieved from <https://www.klasse.be/archief/school-is-geen-race-tegen-de-tijd/>
- “Zoek het probleem achter het etiket”. (2011). *Klasse 218*. Retrieved from <https://www.klasse.be/archief/zoek-het-probleem-achter-het-etiket/>
- 16-jarige gaat het debat aan met minister Crevits: “Het onderwijs moet anders”. (2015, mei 13). *De Morgen*. Retrieved from <http://www.demorgen.be/binnenland/16-jarige-gaat-het-debat-aan-met-minister-crevits-het-onderwijs-moet-anders-b9ecab5b/>
- ACOD Onderwijs. (2016). *Congres ACOD Onderwijs, provincie Antwerpen, afdeling Antwerpen/Kempen*. Antwerpen: ACOD Onderwijs.
- Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS). (2015). *Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties*

en Studietoelagen. Ondernemingsplan 2015. Brussel: Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen.

Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (AKOV). (2014). *Peiling Informatieverwerking en –verwerking in het basisonderwijs. Werkseminarie na de peiling*. (D/2014/3241/278). Brussel: Ministerie van Onderwijs en Vorming, Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming.

Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (AKOV). (2015). *Frans in de derde graad aso, kso en tso. Werkseminarie na de peiling*. (D/2015/3241/207). Brussel: Ministerie van Onderwijs en Vorming, Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming.

Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (AKOV). (2015). *Project algemene vakken (PAV). Werkseminarie na de peiling* (D/2015/3241/208). Brussel: Ministerie van Onderwijs en Vorming, Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming.

Ambiorix voor de klas. (2000). *Klasse 101*. Retrieved from <https://www.klasse.be/archief/ambiorix-voor-de-klas/>

Ameel, E., Van Nijlen, D., Denis, J., Crynen, M., Van Gorp, K. & Janssen, R. (2014). *Peiling Nederlands (Lezen – Luisteren) in het basisonderwijs – Eindrapport*. Leuven: KU Leuven, Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen.

Beerens, N., Bulckaert, W., & De Wilde, B. (2015). Differentiëren, dat gaat niet*. *Klasse Magazine*, 11-21.

Bergaf na de basisschool. (2011). *Klasse 212*. Retrieved from <https://www.klasse.be/archief/bergaf-na-de-basisschool/>

Cardinet, J. (1995). Geschiedenis van onderwijsevaluatie: vanaf de oorsprong tot morgen. *Impuls voor Onderwijsbegeleiding*, 25(4), 93–105.

Crevits laat zich door ouders adviseren over hervorming secundair onderwijs. (2015, oktober 24). *Knack*. Retrieved from <http://www.knack.be/nieuws/belgie/crevits-laait-zich-door-ouders-adviseren-over-hervorming-secundair/article-normal-620171.html>

Crevits stuit op verzet NV-A over onderwijstoets. (2015, februari 27). *De Standaard*. Retrieved from http://www.standaard.be/cnt/dmf20150227_01551914

Crevits wil EHBO voor elke leerling in het middelbaar. (2015, april 27). *De Standaard*. Retrieved from http://www.standaard.be/cnt/dmf20150427_01650529

- Crevits, H. (2014). *Beleidsnota 2014–2019 onderwijs*. Brussel: Departement Diensten voor het Algemeen Regeringsbeleid, afdeling Communicatie.
- De Clercq, M. (2015, mei 9). Is dit echt de manier waarop we in ons land met onze geschiedenis willen omgaan? *De Morgen*. Retrieved from <http://www.demorgen.be/opinie/is-dit-echt-de-manier-waarop-we-in-ons-land-met-onze-geschiedenis-willen-omgaan-b7c738a7/>
- De Clercq, M., & De Ro, J. (2015, januari 30). 'Neem Holocaust op in de eindtermen'. *Knack*. Retrieved from <http://www.knack.be/nieuws/belgie/neem-holocaust-op-in-de-eindtermen/article-opinion-529377.html>
- Delbaere, P. (2011). De essentie van onderwijs. *Imago*, 11(1), 3.
- Delbaere, P. (2014). Wees wijs met besparingen in het onderwijs. *Imago*, 14(1), 3.
- Denys, K. (2011). De factuur van het basisonderwijs. *Nieuwsbrief FOPEM*, 18(1), 1.
- Denys, K. (2011). De kostenbeheersing in het basisonderwijs uitgelegd. *Nieuwsbrief FOPEM*, 18(1), 2.
- Directie cruciaal in strijd tegen planlast. (2013). *Klasse 234*. Retrieved from <https://www.klasse.be/archief/ik-voel-me-soms-meer-boekhouder-dan-leraar/>
- Ehren, M. C. M. (2010). Effecten van toezicht op het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 87(3), 165–182.
- Feys, R. (2010). Prof. Eric Verbiest: beperk rol inspectie tot bewaking van de leerresultaten. *Onderwijskrant* 154, 47.
- Feys, R., & Van Biervliet, P. (2013). VLOR-rapport van 2008 & VLOR-memorandum 2004 pleitten voor competentiegericht onderwijs – ook in secundair & lager onderwijs. *Onderwijskrant* 167, 34–41.
- Financiële opvoeding. (2015, april 13). *De Standaard*. Retrieved from http://www.standaard.be/cnt/dmf20150413_01627502
- Fockedey, S. (2015, april 2). Goede ICT-vaardigheden renderen in zowat elke job, en zijn nu al noodzakelijk om zelfs maar een job te krijgen. *Trends Knack*. Retrieved from <http://trends.knack.be/economie/e-business/goede-ict-vaardigheden-renderen-in-zowat-elke-job-en-zijn-nu-al-noodzakelijk-om-zelfs-maar-een-job-te-krijgen/article-opinion-553715.html>
- Gevaert, T. (2014). De leerKRACHT in een doeltreffende spijbelaanpak. *Zorgbreed*, 12(45), 19–23.

- Gielen, S., De Meyst, M., Van Dessel, K., De Wachter, S., Geeraerts, L., Jacobs, G., Van Rhode, K., Van Reeth, G., Venstermans, T., Crynen, M., Luyten, B., Janssen, R. (2010a). *De constructie van een peilingsinstrument Nederlands (lezen, luisteren, spreken) in de derde graad van het secundair onderwijs (aso, tso, kso) – Eindrapport*. Leuven: K.U. Leuven Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie.
- Gielen, S., De Meyst, M., Willem, L., Cuyt, G., Tirry, A., Crynen, M., Luyten, B., Janssen, R. (2010b). *De constructie van een peilingsinstrument Wereldoriëntatie (domeinen tijd, ruimte, maatschappij en brongebruik) in het basisonderwijs – Eindrapport*. Leuven: K.U. Leuven Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie.
- Kelchtermans, G. (2010). Mensen scholen in scholen voor mensen. Over veelzijdige en kwetsbare professionaliteit van de leerkracht versus eenzijdig en controversieel performativiteits- en competentiediscours. *Onderwijskrant* 154, 37–46.
- Kerremans, P. (2013). *Voorontwerp van decreet betreffende het onderwijs XXIV*. Brussel: Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen (SERV).
- Kinderen leren programmeren. (2015, September 26). *Knack*. Retrieved from <http://www.knack.be/nieuws/kinderen-leren-programmeren/video-iwatch-611955.html>
- Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten. (2010). *De maatschappelijke rol van geschiedenis: historici aan het woord*. Brussel: Koninklijke Vlaamse Academie.
- Laes, C. (2015, mei 14). 'Eindtermen Nederlands voor het lager onderwijs moeten ambitieuzer zijn dan nu het geval is'. *Knack*. Retrieved from <http://www.knack.be/nieuws/belgie/eindtermen-nederlands-voor-het-lager-onderwijs-moeten-ambitieuzer-zijn-dan-nu-het-geval-is/article-opinion-570251.html>
- Lavrysen, H. (2015). Over maatregelen en besparingen. Programmadecreet 2016. *Basis*, 122(12–13), 9.
- Leren op maat. (2012). *Klasse 223*. Retrieved from <https://www.klasse.be/archief/leren-op-maat/>
- Loobuyck, P. (2015, november 8). 'Jongeren worden in het onderwijs op levensbeschouwelijk vlak misleid'. *Knack*. Retrieved from <http://www.knack.be/nieuws/wetenschap/jongeren-worden-in-het-onderwijs-op-levensbeschouwelijk-vlak-misleid/article-opinion-623745.html>

- März, V., Vanhoof, S., Kelchtermans, G., & Onghena, P. (2010). De vernieuwing van het statistiekonderwijs in Vlaanderen: percepties en betekenisgeving in het implementatieproces. *Pedagogische Studiën*, 87(2), 134–151.
- Onderwijsinspectie. (2014). *Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. Onderwijsspiegel 2014* (D/2014/3241/093). Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Onderwijsinspectie.
- Opinie – “Geef leraren hun autonomie terug”. (2014). *Klasse 246*. Retrieved from <https://www.klasse.be/archief/opinie-geef-leraren-hun-autonomie-terug/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD.
- Plantyn. (2015). *Differentiatie*. Retrieved from <http://methodes.plantyn.com/en-route/differentiatie/>
- Plochg, T., & van Zwieten, M. C. B. (2007). Kwalitatief onderzoek. In T. Plochg, R. E. Juttman, N. S. Klazinga & J. P. Mackenbach (Eds.), *Handboek gezondheidszorgonderzoek* (pp. 77-93). AK Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum.
- Politeia Uitgeverij (n.d.). *Leerplan Nederlandse taal taalbeschouwing, strategieën en (inter-)culturele gerichtheid*. Retrieved from <http://www.politeia.be/nl-be/book/leerplan-nederlandse-taal-taalbeschouwing-strategieen-en-inter-culturele-gerichtheid/LEERPL623C.htm>
- Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV). (2010a). *Nieuwsbrief Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (editie 21)*. Retrieved from <http://www.pov.be/site/overzicht-nieuwsbrieven>
- Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV). (2010b). *Nieuwsbrief Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (editie 26)*. Retrieved from <http://www.pov.be/site/overzicht-nieuwsbrieven>
- Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV). (2011). *Nieuwsbrief Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (editie 32)*. Retrieved from <http://www.pov.be/site/overzicht-nieuwsbrieven>
- Reanimeren moet verplichte schoolkost zijn. (2015, april, 27). *De Morgen*. Retrieved from <http://www.demorgen.be/binnenland/reanimeren-moet-verplichte-schoolkost-zijn-b9693180/>
- Rekenhof. (2011). *Toezicht op de kwaliteit van het onderwijs door de inspectie. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement*. Brussel: Rekenhof.

- Rijbewijs halen wordt er niet gemakkelijker op. (2015, februari 14). *De Standaard*. Retrieved from http://www.standaard.be/cnt/dmf20150214_01529237
- Saveyn, J. (n.d.). *Curriculumdifferentiatie*. Brussel: Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs.
- Schryvers, K. (2012). Noodzakelijke hervormingen voor de toekomst. *Imago*, 12(2), 3.
- Schryvers, K. (2013). Aan uitdagingen geen gebrek. *Imago*, 13(2), 3–4.
- Smet, P. (2009). *Beleidsnota 2009–2014 onderwijs. Samen grenzen verleggen voor elk talent*. (D/2009/3241/477). Brussel: Departement Diensten voor het Algemeen Regeringsbeleid, afdeling Communicatie.
- Sociaal–Economische Raad van Vlaanderen (SERV). (2015). *SERV–Werkprogramma 2015*. Brussel: Sociaal–Economische Raad van Vlaanderen.
- SP.A: ‘Mensen zijn koopwaar voor Google en Facebook’. (2015, april 20). *De Standaard*. Retrieved from http://www.standaard.be/cnt/dmf20150420_01638765
- Standaert, R. (2011). Twintig jaar eindtermen: een terugblik. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1, 2–22.
- Tiquet, E. (2015). Een nieuw schooljaar, een frisse start. *Basis*, 122(10), 21–28.
- Twaalfjarigen zijn niet wereldwijd. (2012). *Klasse* 224. Retrieved from <https://www.klasse.be/archief/twaalfjarigen-zijn-niet-wereldwijd/>
- Van de Broek, M. (2015). Waar liggen de grenzen aan sociaal-emotionele leerlingenbegeleiding op school? *Zorgbreed*, 12(46), 2–7.
- Van den Brande, M. (2013). Een vakleraar Frans in de basisschool? *School + visie*, 5, 3.
- Van den Brande, M. (2014). Regering in laatste rechte lijn. *School + visie*, 3, 3.
- Van den Brande, M. (2015). Eindtermen evalueren, bijsturen en reduceren. *School + visie*, 5, 3.
- Van den Brande, M. (2015). Leerplan in ontwikkeling. *School + visie*, 4, 3.
- Van Der Hoeven, J. (2015). *COC-Nota voor de leden van de onderwijscommissie van het Vlaams Parlement. Scherpstellen van de einddoelen: input voor het maatschappelijk debat*. Brussel: Christelijke Onderwijscentrale (COC).
- Van Hecke, M. (2009). Samen onderwijs?, *Forum*, 40(10), 3.

- Van Nijlen, D., Denis, J., Crynen, M., De Meyst, M., Willems, J., & Janssen, R. (2012b). *Peiling wiskunde in de tweede graad van het algemeen secundair onderwijs – Eindrapport*. Leuven: KU Leuven, Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –Evaluatie.
- Van Nijlen, D., Denis, J., Crynen, M., Desmet, P., & Janssen, R. (2013a). *Peiling Frans in de derde graad van het secundair onderwijs (aso, kso, tso) – Eindrapport*. Leuven: KU Leuven, Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –Evaluatie.
- Van Nijlen, D., Willem, L., Crynen, M., Clarebout, G., Gielen, S., van Braak, J., Van Dooren, W., & Janssen, R. (2013b). *Peiling informatieverwerving en –verwerking met praktische proef ICT in het basisonderwijs – Eindrapport*. Leuven: KU Leuven, Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –Evaluatie.
- Van Nijlen, D., Willem, L., Crynen, M., De Meyst, M., & Janssen, R. (2012a). *Peiling informatieverwerving en –verwerking in de eerste graad van het secundair onderwijs (Astroom) – Eindrapport*. Leuven: KU Leuven, Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –Evaluatie.
- Van Nijlen, D., Willem, L., Gielen, S., Crynen, M., De Meyst, M., & Janssen, R. (2011). *Peiling wereldoriëntatie (domeinen tijd, ruimte, maatschappij en brongebruik) in het basisonderwijs – Eindrapport*. Leuven: K.U.Leuven, Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –Evaluatie.
- Verdwijnt het handboek? (2011). *Klasse 219*. Retrieved from <https://www.klasse.be/archief/verdwijnt-het-handboek/>
- Verhoeven, J. C., & Dom, L. (2002). *Vlaams Eurydice-rapport 2001: Overzicht van het onderwijsbeleid en de onderwijsorganisatie in Vlaanderen*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Afdeling Beleidscoördinatie.
- Verstegen, R., & Verbeeck, B. (2011). Onderwijsinspectie, onderwijsontwikkeling en kwaliteitszorg in een bestuurlijke hervorming. Een evenwichtsoefening tussen autonomie en integratie. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1, 23–35.
- Vlaams Parlement. (2013). *Commissievergadering – Handelingen – Nr. 33. Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen (Ongekwalficeerde uitstroom en duaal leren)*. Brussel: Vlaams Parlement.
- Vlaamse Onderwijsraad (Vlor). (2015a). *Advies betreffende de wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 27 mei 1997 tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het gewoon basisonderwijs* (RBO-RBO-ADV-1415-003). Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.

- Vlaamse Onderwijsraad (Vlor). (2015b). *Samen vorm geven aan een geactualiseerd beleidskader voor eindtermen, leerplannen en kwaliteitstoezicht. Oriënterend advies* (AR-AR-ADV-1516-004). Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Vlaamse overheid. (2015a). *Lager onderwijs – Wiskunde – Uitgangspunten*. Retrieved from <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebieden/wiskunde/uitgangspunten.htm>
- Vlaamse Raad. (1994). *Ontwerp van decreet tot bekrachtiging van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen van het gewoon kleuter- en lager onderwijs. Advies van de Raad van State*. Brussel: Raad van State.
- Vlaamse Scholierenkoepel (VSK). (2011). *Advies Hervorming Secundair Onderwijs. Reactie op de oriëntatienota ‘Hervorming secundair onderwijs’*. Brussel: Vlaamse Scholierenkoepel.
- Vlaamse Scholierenkoepel (VSK). (2014). *VSK-antwoord op beleidsnota onderwijs ‘14–’19 ‘vol vertrouwen en in dialoog bouwen aan onderwijs’ – scholieren reageren*. Brussel: Vlaamse Scholierenkoepel.
- Vlaamse Scholierenkoepel (VSK). (2015). *Van leren en werken naar duaal leren? Een reality check! Advies van scholieren over leren en werken in de toekomst*. Brussel: Vlaamse Scholierenkoepel.
- Vranckx, B. (2015). Flip the system. Onderwijs veranderen van onderuit. *Basis*, 122(11), 12–15.

Geraadpleegde websites

<http://onderwijs.vlaanderen.be/>

<http://vlaamsekwalficatiestructuur.be/>

<https://www.epos-vlaanderen.be/>

LABORATORIUM VOOR EDUCATIE EN SAMENLEVING
Andreas Vesaliusstraat 2 bus 3761
3000 LEUVEN, België



CENTRUM VOOR ONDERWIJSBELEID EN –
VERNIEUWING EN LERARENOPLEIDING
Dekenstraat 2 bus 3773
3000 LEUVEN, België