

Hoofdstuk II: Eindtermen en maatschappelijke uitdagingen

Vragen aan het Vlaams Parlement

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

Inhoud

Inleiding	3
Stand van zaken.....	4
Verwerven van een brede vorming is niet voor iedereen gegarandeerd	4
Fundamentele vragen over de inhoud.....	6
Visie en ordeningskader.....	6
Uitgangspunten	6
Kaders.....	7
Europese Raamwerk van Sleutelcompetenties voor LLL.....	8
OESO – Deseco raamwerk voor sleutelcompetenties	8
OESO/CERI – Euducation and Social Progress.....	10
Center for Curriculum Redesigning	11
Buitenlandse voorbeelden	11
Bijkomende informatie over onderzoek naar het bereiken van competenties	14
Vlaamse resultaten in recent internationaal onderzoek.....	14
Resultaten Vlaamse peilingsonderzoeken	16

Inleiding

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

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

Kwaliteitsonderwijs impliceert de nood aan een brede en evenwichtige vorming, een breed basiscurriculum dat iedereen toelaat zich veelzijdig te ontwikkelen. Daarnaast zorgt kwaliteitsonderwijs voor een goede balans tussen kwalificatie, socialisatie en persoonlijke vorming. Het gaat om het verwerven van kennis, vaardigheid, inzicht, enzovoorts), maar ook om socialisatie (het ingeleid worden in, zich plaatsen in en zich verbinden met bestaande tradities en praktijken), en om de vorming van de persoon (om manieren en kwaliteiten van 'zijn,' met anderen in de wereld) (Biesta, 2015¹).

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

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

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

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

Stand van zaken

Verwerven van een brede vorming is niet voor iedereen gegarandeerd

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

Zo toont PIAAC² -onderzoek dat het met het probleemoplossend vermogen in digitale contexten niet zo goed gesteld is bij jongeren en volwassenen, wijzen de PISA³-resultaten op problemen met wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid en met leesvaardigheid, toont de ERA⁴ bevraging problemen met de digitale leesvaardigheid, duiden de TIMSS⁵ resultaten op tekorten in wetenschappen en wiskunde, toont ICCS⁶-studie dat een aantal aspecten van burgerschapseducatie niet verworven zijn en toont tenslotte ESLC⁷ een aantal problemen met Frans. Achteraan in dit hoofdstuk wordt op deze studies dieper ingegaan.

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

² PIAAC: Programme for the International Assessment of Adult Competencies

³ PISA: Programme for International Student Assessment

⁴ ERA: European Research Area

⁵ TIMSS: Trends in Mathematics and Science Study

⁶ ICCS: International Civic and Citizenship Education Study

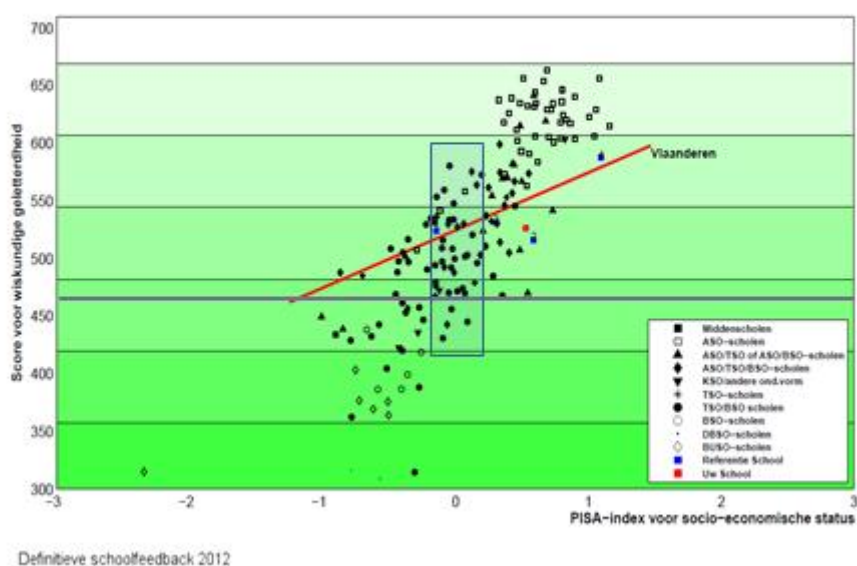
⁷ ESLC: European Survey on Language Competences

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

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

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

Resultaten Vlaamse scholen voor wiskundige geletterdheid



Fundamentele vragen over de inhoud

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

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

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

Visie en ordeningskader

Uitgangspunten

Om een antwoord te kunnen geven op de bovenstaande vragen hebben we nood aan een duidelijke visie op wat we met ons onderwijs willen bereiken en aan een overzichtelijk en hanteerbaar ordeningskader om de eindtermen voor de 21^{ste} eeuw te bepalen.

Het is natuurlijk niet de eerste keer dat dergelijke oefeningen worden gedaan. Ze zijn van alle tijden. Ook in de 20^{ste} eeuw en daarvoor zijn er heel wat kaders ontwikkeld. De vraag is echter of die nog voldoen om jongeren voor te bereiden om zich in de 21^{ste} eeuw als persoon te ontwikkelen, om te leren, te leven en te werken? De kennis, vaardigheden en attitudes voor de 20^{ste} eeuw zijn een noodzakelijke basis maar we moeten leren om ze efficiënter en fundamenteeler te gebruiken, zo stelt Rosemary Hipkins⁸ (2008). We illustreren deze stelling verder aan de hand van een voorbeeld van Hipkins over het verwerven van 'denkvaardigheden'. Ze vertrekt hierbij van het onderscheid tussen -wat men zou kunnen noemen- alledaagse denkvaardigheden en 'discipline-gerelateerde' denkvaardigheden. Het eerste gaat over vaardigheden zoals identificeren, classificeren, vergelijken, selecteren/kiezen, samenvatten, vragen, veronderstellen, concluderen, beslissen. Het laatste betreft echter een meer diepgaande manier van denken die mensen niet spontaan gebruiken in hun dagelijks leven zoals bestaande denkpatronen doorbreken, problemen bedenken, in vraag stellen van uitgangspunten, ontdekken van vooroordelen in het eigen en andermans denken, enz.

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

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

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

Talen

Zo is het leren van de standaardregels voor goed taalgebruik absoluut belangrijk. In een 20^{ste} eeuws denkkader wordt verwacht dat we deze regels gebruiken wanneer we schrijven, dat we nadenken over hoe we de regels gebruiken voor correcte zinsconstructies, enz. In een 21^{ste} eeuws denkkader wordt een andere niveau van denken hieraan toegevoegd nl. een die ervoor zorgt dat we gaan nadenken over de rol die regels spelen in het geven van betekenis. Wat is het doel van de regels en hoe zijn ze ontstaan? Wat gebeurt er als we de regels vrij gebruiken? Hoe gebruiken anderen de regels om subtiele nuances aan te brengen bijvoorbeeld om anderen te overtuigen van standpunten die er niet onmiddellijk staan, enz. (Hipkins, 2008)

Wetenschappen

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

(Hipkins, 2008)

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

Kaders

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

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

Europese Raamwerk van Sleutelcompetenties voor LLL

Het Europese Raamwerk⁹ dat in 2006 werd opgemaakt, bestaat uit acht sleutelcompetenties. Elke sleutelcompetentie wordt erin gedefinieerd met zijn samenstellende componenten.

1. Communicatie in de moedertaal¹⁰;
2. Communicatie in vreemde talen;
3. Wiskundige competentie en basiscompetentie op het gebied van exacte wetenschappen en technologie;
4. Digitale competenties;
5. Leercompetenties;
6. Sociale en burgerschap competenties;
7. Ontwikkeling van initiatief en ondernemerschap; en
8. Cultureel bewustzijn en culturele expressie.

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

OESO – Deseco raamwerk voor sleutelcompetenties

In het raamwerk van de OESO (Deseco-project, 2006) werden slechts drie algemene sleutelcompetenties geselecteerd¹¹. De keuze voor deze drie sleutelcompetenties is sterk theoretisch onderbouwd vanuit verschillende onderzoeksdomeinen (sociologisch, economisch, cultureel, antropologisch, onderwijskundig, enz.). Daarnaast werd het ook

⁹ Europees Raamwerk voor Levenslang Leren, 2006

¹⁰ Vlaanderen vult dit in als "Nederlands".

¹¹ Rychen & Salganik, 2005

onderbouwd vanuit theoretische inzichten en praktijkontwikkelingen in de OESO-landen die aan het project hebben meegewerkt, waaronder België (NL). De drie sleutelcompetenties werden verder uitgewerkt in meer concrete competenties¹². Dit referentiekader vraagt eveneens een verdere vertaling, zoals men dat bijvoorbeeld in Nieuw-Zeeland heeft gedaan¹³. De uitdaging van dit kader is dat het echt aanzet om het curriculum te herdenken, te herschrijven en te herordenen. Het zorgt ervoor dat met meer aandacht wordt gekeken naar wat echt nodig is. Het betekent echter niet dat hierdoor de vakkenindeling zoals we die kennen zal verdwijnen. De sleutelcompetenties vormen eerder de rode draad doorheen het hele curriculum.

1. Autonomoem en reflectief handelen

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

2. Interactief gebruiken van instrumenten

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

3. Functioneren in sociaal heterogene groepen

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

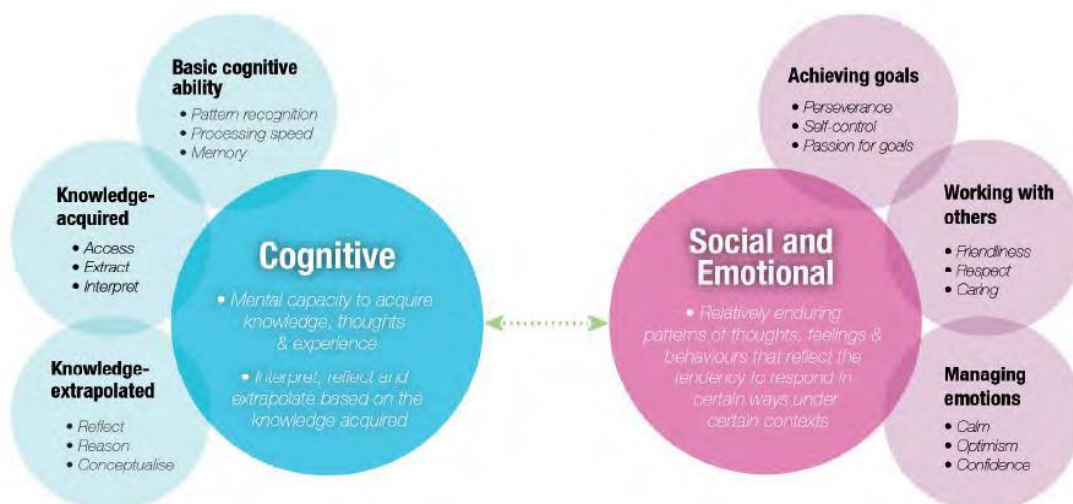
¹² Deseco, 2006

¹³ Rosemary Hipkins The Nature of the Key Competencies, A Background Paper, 2006

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

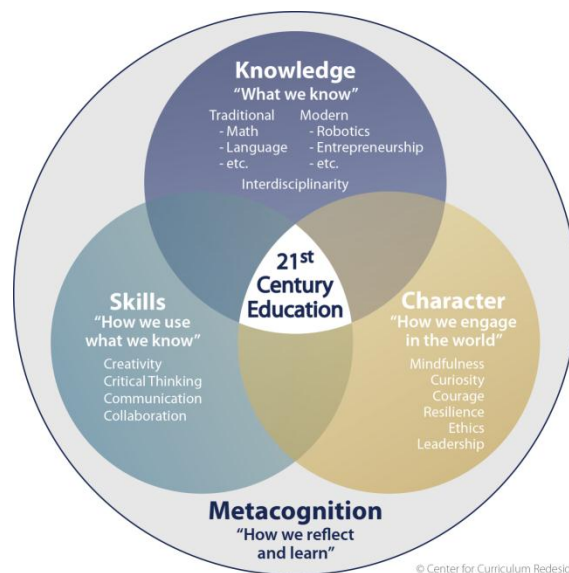
OESO/CERI – Education and Social Progress

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



Center for Curriculum Redesigning

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



Buitenlandse voorbeelden

In Frankrijk¹⁴ werkt men met een lijst van sleutelcompetenties die verwant is met de Europese sleutelcompetenties. In Frankrijk is een gemeenschappelijke basis (*socle commun*) geformuleerd die voor alle leerplichtige jongeren van toepassing is. Die bevat zeven sleutelcompetenties. Vijf daarvan zijn verwant met bestaande disciplines m.n. kennis van de Franse taal, kennis van een levende vreemde taal, basiscompetenties van wiskunde, natuurwetenschappen en technologie, ict- vaardigheden en basiscompetenties rond humane wetenschappen. Twee sleutelcompetenties vallen daarbuiten, met name sociale en burgerschapscompetenties aan de ene kant en autonomie en ondernemingszin aan de andere kant. Elke sleutelcompetentie bestaat uit fundamentele kennis, de vaardigheid om die kennis in te zetten in gevarieerde situaties

¹⁴ http://media.education.gouv.fr/file/27/02/7/livret_personnel_competchances_149027.pdf
<http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competchances.html>

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

Nieuw- Zeeland¹⁵ maakte voor het ontwerpen van haar nieuwe curriculum in 2006 in belangrijke mate gebruik van het Deseco-kader. De drie Deseco-sleutelcompetenties werden er besproken over alle onderwijsniveaus heen, van kleuteronderwijs tot hoger onderwijs. Ze werden ook getoetst aan eigen onderzoek en maatschappelijke ontwikkelingen.

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

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

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

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

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

Het Schotse curriculum voor de basisvorming¹⁶ wordt gevat in vier capaciteiten. De vier capaciteiten zorgen dat elk kind en elke jongere (1) een succesvolle leerder, (2) een zelfzeker individu, (3) een verantwoordelijke burger en (4) een effectieve participant is. De capaciteiten worden gebruikt als ordeningskader voor het beschrijven van eigenschappen en bekwaamheden die men bij kinderen en volwassenen wil ontwikkelen en realiseren. Het Schotse kader kan worden gezien als een inspirerend voorbeeld om (sleutel)competenties te ordenen in een overzichtelijk en bevattelijk kader.



¹⁶ <http://www.educationscotland.gov.uk/thecurriculum/whatiscurriculumforexcellence/index.asp>

Bijkomende informatie over onderzoek naar het bereiken van competenties

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

Vlaamse resultaten in recent internationaal onderzoek

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Resultaten Vlaamse peilingsonderzoeken

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

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

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